

Iva Stuchlíková & Tomáš Janík et al.

OBOROVÉ DIDAKTIKY: vývoj – stav – perspektivy

Masarykova univerzita, Brno 2015

Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy

Iva Stuchlíková & Tomáš Janík et al.

Zdeněk Beneš, Martin Bílek, Karla Brücknerová,
Miroslava Černochová, Věra Čížková, Hana Čtrnáctová, Leoš Dvořák,
Kateřina Dyrtrtová, Blažena Gracová, Ondřej Hník, Martina Kekule,
Klára Kostková, Milan Kubiátko, Michal Nedělka, Jarmila Novotná,
Miroslav Papáček, Jan Petr, Michaela Píšová, Dana Řezníčková, Jan Slavík,
Antonín Staněk, Martina Šmejkalová, Marie Tichá, Josef Valenta,
Jiří Vaníček, Naďa Vondrová, Radka Závodská, Vojtěch Žák

MASARYKOVA UNIVERZITA

BRNO

2015

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

Ediční řada: Syntézy výzkumu vzdělávání

Svazek 2

Autoři: Iva Stuchlíková (Úvodem, kap. 13), Tomáš Janík (Úvodem, kap. 13), Martina Šmejkalová (kap. 1, 13), Ondřej Hník (kap. 2, 12, 13), Michaela Píšová (kap. 3, 13), Klára Kostková (kap. 3), Naďa Vondrová (kap. 4, 13), Jarmila Novotná (kap. 4), Marie Tichá (kap. 4), Leoš Dvořák (kap. 5, 13), Martina Kekule (kap. 5), Vojtěch Žák (kap. 5), Jiří Vaníček (kap. 6, 13), Miroslava Černochová (kap. 6), Martin Bílek (kap. 7), Hana Čtrnáctová (kap. 7, 13), Miroslav Papáček (kap. 8, 13), Věra Čížková (kap. 8), Milan Kubiátko (kap. 8), Jan Petr (kap. 8), Radka Závodská (kap. 8), Dana Řezníčková (kap. 9, 13), Zdeněk Beneš (kap. 10, 13), Blažena Gracová (kap. 10), Antonín Staněk (kap. 11, 13), Jan Slavík (Úvodem, kap. 12, 13), Michal Nedělka (kap. 12), Josef Valenta (kap. 12), Karla Brücknerová (kap. 12), Kateřina Dyrtrtová (kap. 12)

Recenzovali: prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.
prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.
doc. PhDr. Viliam Kratochvíl, CSc.

© 2015 Iva Stuchlíková, Tomáš Janík et al.
© 2015 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-7884-0

ISBN 978-80-210-7769-0 (váz. vazba)

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-7884-2015

Obsah

Úvodem	9
1 Didaktika českého jazyka	17
<i>Martina Šmejkalová</i>	
1.1 Úvod	17
1.2 Historické ohlédnutí za vývojem didaktiky českého jazyka	17
1.2.1 19. století – období pre-didaktické	18
1.2.2 První československá republika – období praktické didaktiky	19
1.2.3 Druhá světová válka – období destabilizace	21
1.2.4 Od osvobození do roku 1960 – proces konstituování didaktiky jako vědecké disciplíny	22
1.2.5 60. léta – „zlatá éra didaktiky českého jazyka“	23
1.2.6 Léta 70. a 80. – rozvoj komunikačního pojetí didaktiky	24
1.3 Reflexe současných problémů vzdělávání z pohledu didaktiky českého jazyka	25
1.3.1 Po sametové revoluci	25
1.3.2 Hlavní témata a přístupy	28
1.4 Perspektivy rozvoje oborové didaktiky českého jazyka	32
2 Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru	41
<i>Ondřej Hník</i>	
2.1 Úvod	41
2.2 Historické ohlédnutí: kritika podoby literárního vzdělávání v české škole od konce 19. století ...	41
2.3 Reflexe problémů vznikajícího oboru	44
2.3.1 Důležitost vzdělávacího předmětu a společenská závažnost oboru	44
2.3.2 Didaktika literatury a její role ve vztahu ke kurikulu	48
2.4 Od diskursů k oboru	61
2.4.1 Od polemických diskursů po formování samostatného oboru	61
2.4.2 Perspektivy vývoje didaktiky literatury	62
3 Didaktika cizích jazyků	67
<i>Michaela Píšová a Klára Kostková</i>	
3.1 Úvod	67
3.2 Historické ohlédnutí (za vývojem) didaktiky cizích jazyků	71
3.2.1 Významné milníky ve vývoji didaktiky cizích jazyků	72
3.2.2 Vývoj didaktiky cizích jazyků u nás	80
3.3 Reflexe současného stavu poznání v oblasti didaktiky cizích jazyků	82
3.4 Závěrečné shrnutí a diskuze	87
4 Didaktika matematiky: historie, současnost a perspektivy s důrazem na empirické výzkumy	93
<i>Nada Vondrová, Jarmila Novotná a Marie Tichá</i>	
4.1 Úvod	93
4.2 Historické ohlédnutí za vývojem výzkumu v didaktice matematiky	93
4.2.1 Významná data v mezinárodním měřítku	94
4.2.2 Vývoj v oblasti metod výzkumu	96
4.2.3 Vliv zahraničních výzkumů na rozvoj didaktiky matematiky v České republice	97
4.2.4 Významné mezníky vývoje didaktiky matematiky u nás	98

4.3	Současné problémy vzdělávání z pohledu výzkumu v didaktice matematiky.....	102
4.3.1	Metodologie výzkumu v didaktice matematiky	102
4.3.2	Teorie ve výzkumu v didaktice matematiky	104
4.3.3	Znalosti a vzdělávání (budoucích) učitelů matematiky.....	106
4.3.4	Výzkum ve školní třídě (classroom research).....	109
4.3.5	Výzkum matematického uvažování žáků	113
4.3.6	Technologie ve výuce matematiky.....	115
4.4	Perspektivy rozvoje didaktiky matematiky	118
5	Didaktika fyziky včera, dnes a zítra	123
	<i>Leoš Dvořák, Martina Kekule a Vojtěch Žák</i>	
5.1	Úvod.....	123
5.1.1	Co chceme vyjasnit a jak zde pomáhají názory expertů.....	123
5.1.2	Co nabízí tato kapitola	124
5.2	Didaktika fyziky – mezinárodní kontext	124
5.2.1	Základní orientace	125
5.2.2	Didaktika fyziky nebo Physics Education Research?	126
5.2.3	Vývoj didaktiky fyziky ve světě – příklad vývoje v USA.....	127
5.2.4	Didaktika fyziky se rozvíjí i mimo USA.....	128
5.2.5	Lze vysledovat současné trendy ve světové didaktice fyziky?.....	129
5.3	Historické ohlédnutí za vývojem didaktiky fyziky v České republice	132
5.3.1	Úvod.....	132
5.3.2	Kořeny didaktiky fyziky: metodické pojetí	133
5.3.3	Snaha o vyčlenění didaktiky fyziky z fyziky: aplikační pojetí.....	134
5.3.4	Konstituování didaktiky fyziky: modernizace a integrační pojetí.....	135
5.3.5	Koncepční vrchol domácí didaktiky fyziky: komunikační pojetí.....	137
5.3.6	Další poznámky k historickému ohlédnutí	139
5.4	Reflexe současných problémů fyzikálního vzdělávání z pohledu didaktiky fyziky	140
5.4.1	Oblasti zájmu didaktiky fyziky u nás a na mezinárodní scéně	141
5.4.2	Analýza časopiseckých článků z hlediska jejich témat.....	142
5.4.3	Současné problémy fyzikálního vzdělávání pohledem didaktiky fyziky.....	144
5.5	Perspektivy rozvoje didaktiky fyziky u nás	150
5.5.1	Rizikové scénáře	150
5.5.2	Pozitivní vize.....	151
5.5.3	Příležitosti a výzvy.....	152
5.5.4	Co dělat, na čem stavět.....	154
5.6	Několik slov závěrem.....	156
6	Didaktika informatiky na startu	159
	<i>Jiří Vaníček a Miroslava Černochová</i>	
6.1	Úvod	159
6.2	Vymezení oboru.....	160
6.3	Historické ohlédnutí aneb kde hledat počátky oboru.....	164
6.3.1	Počátky a vývoj oboru u nás	166
6.4	Podněty pro budování didaktiky informatiky v ČR.....	168
6.4.1	Zaměření výuky vzdělávací oblasti ICT a informatika	168
6.4.2	Obsah a metody informatického vzdělávání	169
6.4.3	Potřeba vyjasnění vztahů mezi ICT a informatikou ve vzdělávací praxi v ČR, potřeba revize vzdělávací oblasti v rámcových vzdělávacích programech.....	170
6.4.4	Zajistit kvalifikované učitele informatických předmětů pro všechny stupně vzdělávání v ČR.....	172
6.4.5	Vnější vztahy: požadavky trhu, absolventi, akademické prostředí.....	173

6.5	Zaměření a metodologie výzkumu v didaktice informatiky.....	174
6.6	Mezinárodní oborová základna didaktiky informatiky	176
6.6.1	Stručný přehled významných odborných organizací	176
6.6.2	Výčet odborných časopisů věnujících se problematice didaktiky nebo výuky informatiky	177
6.7	Aktuální trendy mající dopad na didaktiku informatiky.....	178
6.7.1	Dynamika oboru	178
6.7.2	Posun výuky směrem k mladšímu věku žáka	179
6.7.3	Zavádění informatických témat do školního vzdělávání.....	180
6.8	Aktuální problémy didaktiky informatiky	183
6.9	Didaktika informatiky na startu	184
7	Didaktika chemie: vývoj, současný stav a perspektivy	189
	<i>Hana Čtrnáctová a Martin Bílek</i>	
7.1	Úvod	189
7.2	Historický vývoj oboru v mezinárodním a národním kontextu.....	190
7.2.1	Počátky oboru v průběhu 17.–19. století	190
7.2.2	Vznik a vývoj oboru v první polovině 20. století	192
7.2.3	Rozvoj a institucionalizace oboru didaktika chemie u nás	194
7.2.4	Didaktika chemie v porevolučním období	196
7.3	Reflexe současných problémů z pohledu didaktiky chemie	198
7.3.1	Předmět oboru a jeho metodologie	198
7.3.2	Výzkumná zaměření oboru a jejich klasifikace v zahraničí	200
7.3.3	Výzkumná zaměření oboru a jejich klasifikace u nás	205
7.3.4	Výzkumná zaměření oboru v rámci EU	208
7.4	Didaktika chemie v chemickém vzdělávání.....	211
7.4.1	Pojetí výuky chemie – vývoj a současnost	211
7.4.2	Problémy výuky chemie a jak je překonat	214
7.5	Vzdělávání učitelů chemie.....	216
7.5.1	Pregraduální studium učitelů chemie	216
7.5.2	Postgraduální studium učitelů chemie	218
7.6	Perspektivy dalšího vývoje didaktiky chemie	220
8	Didaktika biologie: didaktika v rekonstrukci.....	225
	<i>Miroslav Papáček, Věra Čížková, Milan Kubiátko, Jan Petr a Radka Závodská</i>	
8.1	Úvod.....	225
8.2	Nástin historie a proměny didaktiky biologie v našem prostoru.....	226
8.2.1	Kořeny a nadnárodní souvislosti vývoje	226
8.2.2	Vývoj v Čechách, na Moravě a ve Slezsku.....	227
8.3	Současnost didaktiky biologie.....	234
8.3.1	Předmět, metodologie, specifika	234
8.3.2	Čím se naše současná didaktika biologie zabývá: problémy, otázky, trendy, cesty řešení...?.....	236
8.3.3	Didaktika biologie v přípravě učitelů	245
8.3.4	Čím se zabývá současný výzkum.....	248
8.3.5	Profesní sdružení, publikační platforma, doktorské studium	250
8.4	Perspektivy	252

9	Didaktika geografie: proměny identity oboru.....	259
	<i>Dana Řezníčková</i>	
9.1	Úvod.....	259
9.2	Historické ohlédnutí za vývojem didaktiky geografie.....	260
9.2.1	Období utváření základů didaktiky geografie	261
9.2.2	Počátky rozvoje institucionálně založené didaktiky geografie	263
9.3	Současná identita oboru didaktiky geografie	266
9.3.1	Formální aspekty identity oboru didaktika geografie.....	267
9.3.2	Věcná stránka identity didaktiky geografie	270
9.4	Závěrečná shrnutí a výhled do budoucna.....	280
10	Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou.....	289
	<i>Zdeněk Beneš a Blažena Gracová</i>	
10.1	Úvod.....	289
10.2	Historické ohlédnutí	290
10.2.1	40. léta 19. stol. – přelom 19. a 20. století	290
10.2.2	Přelom 19. a 20. století – 1939/1948.....	291
10.2.3	1948–1989.....	293
10.2.4	Vývoj po roce 1989.....	294
10.3	Současný stav.....	295
10.3.1	Informační systém historické edukace	296
10.3.2	Noetická funkce historické edukace	297
10.3.3	Badatelské oblasti didaktiky dějepisu.....	297
10.4	Teorie.....	299
10.4.1	Didaktický výzkum a jeho povaha	300
10.4.2	Edukační strategie	302
10.4.3	Základní typologie edukačních médií.....	303
10.4.4	Metodika	306
10.5	Empirický výzkum v české didaktice dějepisu.....	307
10.5.1	Výzkum kurikulární reformy.....	308
10.5.2	Výzkum historického a národního vědomí	310
10.6	Tvorba kurikul.....	312
10.7	Tvorba učebnic a dalších edukačních materiálů	314
10.8	Institucionální základna české didaktiky dějepisu.....	317
10.9	Mezinárodní spolupráce	319
10.9.1	Výsledky mezinárodní spolupráce.....	321
10.10	Perspektivy rozvoje.....	321
11	Didaktika společenských věd	327
	<i>Antonín Staněk</i>	
11.1	Úvod.....	327
11.2	Historické ohlédnutí za vývojem didaktiky společenských věd	328
11.2.1	Vývoj didaktiky společenských věd v první polovině 20. století	329
11.2.2	Vývoj didaktiky společenských věd od 2. poloviny 20. století do současnosti	330
11.3	Reflexe současných problémů didaktiky společenských věd.....	336
11.3.1	Problémy didaktiky společenských věd v kontextu podmínek, v nichž se rozvíjí	336
11.3.2	Aktuální jevy a problémy v souvislosti s předmětem zkoumání didaktiky společenských věd	339
11.3.3	Mezinárodní srovnávací výzkumy v oblasti výchovy k občanství a jejich význam.....	348
11.4	Perspektivy rozvoje didaktiky společenských věd	354

12	Didaktiky expresivních oborů: tvorba a její reflexe ve výchově a vzdělávání.....	361
	<i>Jan Slavík, Michal Nedělka, Josef Valenta, Ondřej Hník, Karla Brücknerová a Kateřina Dytrtová</i>	
12.1	Úvod.....	361
12.2	Historické ohlédnutí za vývojem didaktiky v expresivních vzdělávacích oborech	363
12.2.1	Hudební výchova.....	365
12.2.2	Výtvarná výchova.....	370
12.2.3	Dramatická výchova.....	375
12.2.4	Literární výchova	383
12.3	Reflexe současných problémů teorie a praxe expresivních oborů ve vzdělávání	386
12.3.1	Hudební výchova	386
12.3.2	Výtvarná výchova	391
12.3.3	Dramatická výchova	398
12.3.4	Literární výchova jako součást českého jazyka	403
12.3.5	Osobnostní a sociální výchova jako obor „semi-expresivní“	405
12.4	Perspektivy rozvoje expresivních disciplín ve všeobecném vzdělávání	412
12.4.1	Problém postavení expresivních oborů v kurikulu a v komunikaci mezi oborovými didaktikami.....	412
12.4.2	Problematika hodnocení kvality v expresivních vzdělávacích oborech.....	413
12.4.3	Problém obsahu výuky expresivních oborů ve všeobecném vzdělávání.....	414
12.4.4	Spolupráce oborových didaktik expresivních oborů.....	415
12.4.5	Refektivita a reflektivní praxe jako stále živé téma.....	416
12.4.6	Komunikace s kulturním sektorem a využívání ICT	416
13	Oborové didaktiky: bilance a perspektivy	423
	<i>Iva Stuchlíková, Tomáš Janík, Jan Slavík, Michaela Píšová, Zdeněk Beneš, Hana Čtrnáctová, Leoš Dvořák, Ondřej Hník, Miroslav Papáček, Dana Řezníčková, Antonín Staněk, Martina Šmejkalová, Jiří Vaníček a Nadě Vondrová</i>	
13.1	Bilance a perspektivy oborových didaktik.....	423
13.1.1	Didaktika českého jazyka.....	423
13.1.2	Didaktika literatury.....	425
13.1.3	Didaktika cizích jazyků	426
13.1.4	Didaktika matematiky.....	427
13.1.5	Didaktika fyziky	428
13.1.6	Didaktika informatiky	429
13.1.7	Didaktika chemie.....	431
13.1.8	Didaktika biologie	432
13.1.9	Didaktika geografie	434
13.1.10	Didaktika dějepisu.....	435
13.1.11	Didaktika společenskovedních předmětů	436
13.1.12	Didaktiky expresivních oborů	437
13.2	Rozvaha nad dosavadním vývojem a stavem oborových didaktik.....	438
13.2.1	Průřezová témata oborových didaktik: podobnost v různosti.....	438
13.2.2	Pokus o zmapování oborovědidaktické diskuze v Česku (1990–2014).....	440
13.2.3	Oborové didaktiky: pohled do zahraničí.....	446
13.3	Perspektivy rozvoje oborových didaktik v České republice.....	447
13.3.1	Profilování teoretické orientace v oborových didaktikách jako cesta k jejich emancipaci a stabilizaci	448
13.3.2	Posílení výzkumné orientace oborových didaktik a rozvinutí jejich metodologie.....	448
13.3.3	Průnik perspektivních trendů z oblasti instructional design a curriculum studies do oborových didaktik	448
13.3.4	Zvýraznění role oborových didaktik jako integrujících a koordinujících disciplín v učitelském vzdělávání	449
13.4	Závěr.....	449

Summary	455
Seznam exkursů, obrázků, tabulek, zkratek.....	456
O autorech.....	459

Úvodem

Oborové didaktiky jsou vědními disciplínami zaměřenými na oborově specifickou dimenzi vyučování a učení ve škole i mimo ni. Jejich agenda v oblasti teorie, praxe a výzkumu sahá od vymezování a zdůvodňování cílů oborového vyučování a učení přes výběr, legitimizaci a didaktickou transformaci obsahů až k metodické strukturaci učebních procesů při zohledňování psychologických, sociálních a dalších předpokladů na straně žáků i učitelů.

Nezbytnost propracovat oborové didaktiky do podoby autonomních interdisciplinárních vědních disciplín (resp. problémově orientovaných domén bádání) a potřebnost jejich etablování v podobě studijních oborů na vysokých školách je dána jejich mimořádným významem pro kvalitu vzdělávání. Oborové didaktiky jsou totiž jediné akademické disciplíny, které se bezprostředně zabývají vyučováním a učením založeným na obsahu, který je do všeobecného vzdělávání přiváděn z významných oblastí lidské kultury.

Tento obsah poskytuje vzdělávání smysl – bezobsažné učení nebo vyučování jistě smysl nemá. Samotný obsah však také ztrácí pro vzdělávání smysl, jestliže není dostatečně dobře metodicky začleněn do procesů vyučování a učení. Oborové didaktiky tedy mohou utvářet a na nejvyšší univerzitní úrovni rozvíjet odborný diskurs, který se *systematicky a do hloubky* zabývá tím, *co a jak (kvalitně)* se žáci učí a učitelé vyučují. Teprve v rámci tohoto diskursu je možné se odborně dorozumět a do hloubky rozumět tomu, na jakých podmínkách kvalita ve vzdělávání závisí a jak ji lze ovlivňovat. Rozvoj a profesionalizaci v oborových didaktikách je proto třeba pochopit jako výraz docenění odpovědnosti, kterou jejich představitelé pociťují vzhledem k problémům výchovy a vzdělávání ve svých oborech.

Navzdory jejich společenskému významu však obecné povědomí o oborových didaktikách a jejich úlohách není uspokojivé. Pro běžnou veřejnost jsou oborové didaktiky zpravidla víceméně skrytou součástí vzdělávacího systému, protože jejich existence neznatelně splývá s každodenní prací jednotlivých učitelů anebo s texty učebnic. O odborném diskursu oborových didaktik se neví téměř nic. Naneštěstí, jak se prokazuje v diskuzích na různých akademických fórech, téměř totéž platí i pro akademickou veřejnost na vysokých školách. V jejím povědomí se oborové didaktiky vesměs skrývají za silným diskursem svého oboru a jsou přehlíženy pod vlivem houževnatě tradovaného předsudku, že se jedná

Význam oborových didaktik pro kvalitu vzdělávání

Zaměřenost k obsahu jako program oborových didaktik

Slabé povědomí o oborových didaktikách

1 Přibližně takto jsou oborové didaktiky vymezovány v programových prohlášeních společností pro oborové didaktiky, jako jsou např. *Gesellschaft für Fachdidaktik* (<http://fachdidaktik.org>) ve Spolkové republice Německo či *Österreichische Gesellschaft für Fachdidaktik* (<http://oegfd.univie.ac.at>). Termín *didaktika* je běžný zejména v německy mluvících a severských zemích a ve střední a východní Evropě. V anglofonních zemích se častěji používají opisné termíny, jako je např. *instructional design*, *subject teaching* / *instruction* apod. (blíže viz **Kapitola 13**).

o pouhé pomocné disciplíny produkující metodické příručky a normativy, jak se má správně učit. Tím se vytrácí pochopení pro to, že učitelé ve své profesní roli nejsou jednotlivci izolovaní v skrytu učeben, ale jsou či mají být, stejně jako reprezentanti jiných současných oborů, aktivními účastníky odborného diskursu v rámci své učitelské akademické disciplíny, tj. především v rámci své oborové didaktiky. Ta vytváří „společensví myslí“, v němž se rozhoduje o hloubce a náročnosti profesního myšlení a jednání.

Význam *lege artis*
pro utváření oboru

V této souvislosti je na místě připomenout, že mnohé z dnes velmi uznávaných oborů před staletími anebo jen před několika desítkami let vůbec neexistovaly nebo byly pokládány za okrajové, neboť byly omezeny na izolované snahy svých průkopníků. Až s postupným rozvojem specializovaného odborného diskursu se utvářelo jejich specifické společensví myslí, které vytvořilo podmínky pro jejich kulturní úspěšnost, a tím mj. též pro jejich přítomnost v nejvyšším – univerzitním – stupni vzdělávání. Tento princip závislosti kvality profesního jednání na hodnotách uznávaných *lege artis*² v příslušném oboru se uplatňuje i v případech oborových didaktik.

Podobně jako kvalita jednání lékařů nebo právníků závisí do značné míry na stavu, v němž se v dané historické době nacházejí jejich obory, kvalita učitelů je z principu do nemalé míry podmíněna stavem oborových didaktik. A právě na tuto skutečnost reaguje předkládaná kniha. Jejím cílem je zevrubněji seznámit odbornou veřejnost se způsoby uvažování v oborových didaktikách a poukázat na jejich nezastupitelnou úlohu vzhledem k problémům kurikula, vyučování a učení a učitelského profesionalismu. Jednotlivé kapitoly usilují o prezentaci oborových didaktik v jejich rozvoji a pod zorným úhlem jejich péče o kvalitu vzdělávání. Editorům a autorům kapitol zařazených do této knihy jde o zmapování historického vývoje, o analýzu současného stavu oborových didaktik a o naznačení perspektiv jejich dalšího rozvoje.

Oborové didaktiky
aneb jak se utváří
obsah oboru

V důsledku jde o respektování skutečnosti, že oborové didaktiky mají svůj jedinečný odborný vývoj, své specifické teorie, svůj zvláštní předmět zkoumání a své osobité cíle, které není možné redukovat na dílčí součást jakéhokoliv jiného akademického oboru. Tato teze platí navzdory tomu, že nelze zpochybňovat provázanost oborových didaktik s disciplínami, jejichž obsahem jsou v kurikulu ukotveny vzdělávací předměty. Pozornost oborových didaktik však sahá daleko nad rámec studia samotného obsahu příslušné disciplíny, protože předmětem jejich zkoumání je proces utváření a transformování daného obsahu v lidském společensví. To znamená, že oborové didaktiky se mají ptát na personální, sociální a kulturní podmínky, v nichž se příslušný obsah objevuje,

² Termín *lege artis* pochází z lékařství (*lege artis medicinae* – podle pravidel lékařského umění) a v současné době je chápán jako označení takového profesního postupu, který odpovídá nejlepšímu dosaženému poznání, resp. stavu vědy v příslušném profesním společensví a je v něm všeobecně respektován. Označení *lege artis* je podmíněno *obecným uznáním postupu* odbornou veřejností nebo podáním dostatečného *důkazu účinnosti* ve vztahu k očekávanému cíli.

je uchopován a stává se součástí společenského vědomí. Klade se tedy kupř. otázku po antropologických předpokladech „vyformování“ příslušného obsahu (matematického, jazykového, přírodovědného, uměleckého...) v lidské mysli a komunikaci v různých fázích ontogenetického vývoje a v různých sociálních a kulturních souvislostech, včetně ohledů na handicap a překážky, kterými může být tento proces znesnadňován. Z těchto zorných úhlů se autor či autorský kolektiv každé kapitoly této knihy svým způsobem vypořádává s otázkou, co je a co není oborová didaktika. Nad uvedenou otázkou bychom se rádi pozastavili i v tomto Úvodu – je totiž pro naši knihu zásadní, neboť vymezuje celkový náhled na sledovanou problematiku.

Co je a co není oborová didaktika?

V odpovědi na tuto otázku je ukryt nejen zásadní problém (re)konstituce oborových didaktik v České republice, ale i kvalita vysokoškolské přípravy učitelů v přípravném i dalším vzdělávání. Odpověď není přitom jednoduchá. Popsat vědní disciplínu znamená v prvním přiblížení vymezit, co je jejím předmětem a jakou pracuje metodologií. To je samozřejmě v případě oborových didaktik možné učinit na mnoha úrovních preciznosti vyjádření. Na tomto místě chceme zůstat u předběžné „laické“ charakteristiky, která vystihne základní vymezení disciplíny *oborová didaktika*. Další kapitoly pak poskytnou pohled adekvátnější, tj. podrobnější a oborově specifický.

Snazší je začít tím, co oborová didaktika není. Není volným konglomerátem oborových disciplín a disciplín společenských, především pedagogicko-psychologických (ale např. i sociologie, etiky atd.). Není ani souborem návodů na to *jak vyučovat* – za což bývá velmi často laickou veřejností považována. To nabízí metodika vyučovacího předmětu – ta se ale (nemá-li být vyučování učitele nápodobou osobně prožitého v roli dítěte nebo ryzí metodou pokus-omyl) musí opírat o širší kontext oborovědidaktického poznání.

Oborovou didaktiku lze spíše popsat jako na základě vědecké metodologie průběžně zpřesňovanou odpověď na vícečetnou otázku: *proč – co – jak – koho – kdy – kde vyučovat*, přičemž tato odpověď je hledána v kontextu sociálních funkcí, které škola plní, a s ohledem na cílové aktéry vyučování – žáky. Pro ně je didaktické zpracování obsahu vyučování nejen zprostředkováním oborového poznání, ale zároveň i oborovou a individuální enkulturací do společnosti. Oborové didaktiky mají za úkol na tyto otázky objevovat odpovědi co možno teoreticky zdůvodněné a faktograficky podložené empirickým výzkumem.

- Otázka *proč* odkazuje na historicky proměnlivé cíle oborového vzdělávání. Cílem však nejsou jen oborové znalosti, dovednosti (a potažmo kompetence), ale také utváření oborového myšlení, které má velký přesah do všech oblastí života: K čemu je mi matematika? Mohu věřit geneticky modifikovaným potravinám? Jak mohu či mám analyzovat svoje životní problémy? a tak dále.

Oborová didaktika jde za horizont metodiky

Odpověď na otázky: Proč, co, jak, koho, kdy, kde vyučovat?

- Otázka *co* je tázáním se po tom, jaké oborové obsahy mají být vybrány s ohledem na výše zmíněné cíle. Jde o hledání odpovědi na otázky: Z jakého důvodu jsou (či naopak nejsou) právě ony zvolené obsahy vhodnými prostředky k dosažení cílů? Jak jsou vybrané oborové obsahy zasazeny do komplexu výchovy a vzdělávání? a podobně.
- Na otázku *jak* lze nahlížet z různých perspektiv – např. z pohledu rekonstrukce oborového poznání učícím se jedincem, z pohledu komunikace oborových poznatků jemu přiměřeným způsobem – tedy z pohledu didaktické transformace, z pohledu efektivity výuky atd. Obecně vzato, týká se způsobu zpřístupňování obsahů různým skupinám adresátů.
- Otázka *koho* ukazuje na nutnost do hloubi rozumět osobnosti učícího se, změnám v jeho chápání světa i v jeho způsobech poznávání, které přináší informační společnost.
- Spolu s otázkou *kdy* se otevírá prostor pro řešení problému načasování, tempa i sekvencování výchovných a vzdělávacích procesů v perspektivě celoživotního učení.
- A otázka *kde* v obecném významu odkazuje k podmínkám vzdělávání ve škole i mimo ni. Týká se vzdělávacího prostředí, které má být speciálně „připravené“, aby mohlo plnit očekávané edukační funkce. Vzhledem ke zvyšující se rozrůzněnosti vzdělávacích předpokladů a potřeb na straně učících zahrnuje i problematiku elektronických či virtuálních učebních prostředí, neformálních vzdělávacích aktivit typu eduteinment apod.

Didaktika jako
teorie vyučování
a učení

Slovo *didaktika* v širším významu označuje teorii vzdělávání, v užším významu pak odkazuje k teorii vyučování a učení. Převážně v tomto užším významu je didaktika chápána v této knize, byť v některých kapitolách je patrný přesah k širšímu pojetí.

Didaktika se stává *obecnou* teorií, jestliže usiluje o interpretaci základních didaktických jevů (vymezených otázkami: proč, co, jak, koho, kdy, kde vyučovat) a o systematizaci souvisejících kategorizací, přičemž je nespecifikuje s ohledem na věk vzdělávaného jedince, na obor, v němž se vzdělává, na instituci, v níž se vzdělávání odehrává, atp. Didaktika nabývá charakteru *oborově specifické* teorie, pokud didaktické jevy nahlíží a interpretuje v perspektivě mateřského oboru (resp. domény) a rozpracovává a systematizuje příslušné oborově specifické didaktické konstrukty a výkladové rámce.

Jak upozornili Brockmeyerová-Fenclová, Čapek a Kotásek (blíže viz [Kapitola 13](#)), *oborově didaktiky* se konstituují v průniku mezi určitou oblastí lidského poznávání a jednání (vědecké, umělecké, technické a jiné obory) a jí odpovídající složkou vzdělávání. Ta je vymezena zpravidla jako vyučovací předmět nebo jako širší celek – vzdělávací obor či oblast. V tomto dnes již poněkud historickém pohledu je lze tedy chápat jako vědy zprostředkovávající svůj obor směrem k nejrůznějším adresátům; jejich předmětem je dle citovaných autorů celý komunikační proces v příslušném oboru a jemu odpovídající složka vzdělání.

Současný přístup, který je opřený o pojem *obsah* a jeho didaktickou transformaci, koncipuje oborové didaktiky šířeji, s větším přesahem za rámec úzce chápaného jednotlivého oboru. Kupř. studijní oblast oborových didaktik rodného jazyka anebo cizích jazyků nelze zúžit na samotnou lingvistiku, podobně didaktika matematiky není zaměřena jen na čistě matematické problémy atd. Je tomu tak proto, že oborová didaktika potřebuje do hloubky rozumět dispozičním předpokladům učících se pro zvládnutí určitého typu obsahu. Potřebuje získat náhled na antropologické a kulturní možnosti jeho poznávání a zkoumání, na způsoby jeho komunikace a na překážky, které mohou komplikovat porozumění určitému obsahu a dorozumívání se o něm. To jsou důvody, proč oborové didaktiky mají kooperovat s psychologií, filosofií, kognitivními vědami a dalšími disciplínami, které mohou podporovat didaktické teorie a výzkum v příslušném kontextu.

Porozumění
předpokladům
zvládnutí obsahu

Zatímco termín *didaktika* v příslušném sousloví odkazuje k dovednosti, umu či umění vyučovat a/nebo k jeho vědecké reflexi, termín *obor* odkazuje k odborné oblasti jakožto určité formě uspořádání lidského vědění a poznávání a způsobu vedení odborného diskursu. Vztah mezi didaktikou a oborem je dynamický a může nabývat různých podob. Na jednu stranu lze hovořit o *didaktice situované poblíž oboru*, na druhou stranu existují varianty *didaktiky situované poblíž obecné didaktiky, resp. pedagogiky*. Tyto rozdíly nemusí být principiální, spíše lze uvažovat o tom, že souvisejí se zvláštnostmi historického vývoje té či oné oborové didaktiky. Kromě toho se i v rámci jedné a téže disciplíny mohou lišit v závislosti na určitém programovém pojetí, na koncepci zastávané vůdčími osobnostmi oboru apod. Jeví se nicméně jako žádoucí, aby průnik *oboru* a *didaktiky* byl symetrický, neboť při výuce je nutné vyváženě respektovat jak podmínky žákovského učení, tak oborové kvality (např. správnost) toho, co je zde k učení. Zatímco prvním se zabývá *psychodidaktika*, druhé je záležitostí *ontodidaktiky*.

Různé akcenty
v oborové
didaktice

Pokud jde o koncipování *oborových didaktik*, přístupy se pohybují v rozmezí od poměrně úzce pojímané *metodiky* (recepty na „správné“ vyučování v určitém oboru) přes pojímání *oborové didaktiky* jakožto aplikace mateřského oboru na oblast edukace až po relativně autonomní vědu založenou na základním výzkumu edukační dimenze procesů oborové enkulturace, socializace apod. I tyto rozdíly jsou podmíněny zvláštnostmi rozvoje příslušné oborové didaktiky – obecně platí, že čím je rozvíjenější, tím zřetelněji se utváří jako svébytná vědecká disciplína.

Výzkumné založení
oborové didaktiky

Nicméně není cílem tohoto úvodu podat vyčerpávající přehled různých konceptualizací oborových didaktik a vzít tak „vítr z plachet“ autorům jednotlivých kapitol, spíše jde o to načrtnout kontext, v němž se autoři kapitol budou pohybovat.

Problémem českého školství je, že oborové didaktiky nebyly po dlouhou dobu s náležitými nároky systematicky pěstovány, a proto se jim nedařilo konstituovat se jako samostatné vědní disciplíny na úrovni srovnatelné se standardem v evropských zemích. Uvedený problém je řešen na různých úrovních, v různých odborných či profesních společenstvích. Jedno z nich představuje pracovní skupina Akreditační komise (AK) pro oborové didaktiky³, v jejíž gesci byla vytvořena i předkládaná publikace. Ustavení stálé pracovní skupiny pro oborové didaktiky vzešlo z potřeby Akreditační komise soustředit se v učitelských studijních programech a oborech na oborové didaktiky jako hlavní profesní disciplíny.

Oborové didaktiky
jako profesní
disciplíny

Ukazuje se totiž, že kvalitu studijního učitelského programu/oboru nelze odvozovat pouze od kvality výuky v „mateřských“ vzdělávacích oborech a ani jen od kvality pedagogických a psychologických disciplín, byť obojí tvoří jeho integrální součást. Oborová didaktika totiž představuje unikátní propojení oborové a pedagogické složky, jak prostřednictvím konceptu *pedagogical content knowledge (didaktické znalosti obsahu)* vysvětlil L. S. Shulman (Kapitola 13). Znat obsah didakticky, to v Shulmanově pojetí znamená rozumět procesu jeho utváření a přetváření uvnitř komunikace ve výuce a v kontextu dalších podmínek, které spolurozhodují o její kvalitě s ohledem na cíle výuky. Právě v tomto pojetí jsme výše objasňovali status oborových didaktik a náš přístup k nim v této knize.

O kvalitu oborových didaktik jde prvořadě proto, že teprve jejich prostřednictvím lze zajistit kvalitní profesní přípravu učitelů. V širším pohledu jde tedy o zajištění nezbytných předpokladů pro vytváření oborových didaktik jako svébytných vědních disciplín, které budou systematickým výzkumem rozšiřovat poznání svého vědního předmětu⁴ – tedy zpřesňovat odpovědi na výše zmíněné otázky: *proč – co – jak – koho – kdy – kde* vyučovat.

Doktorská studia:
předpoklad
rozvoje oborových
didaktik a učitelské
přípravy

Akreditační komise proto v posledních letech podporovala vznik pracovišť doktorských studií v oborových didaktikách, neboť si uvědomovala prohlubující se problém kvality učitelské přípravy⁵. Postupně bylo dokončeno hodnocení doktorských studijních oborů zaměřených na oborové didaktiky či teorii vzdělávání v dílčích oborech (zprávy jsou dle příslušnosti k jednotlivým fakultám vystaveny na webu AK). V posledních dvou letech skupina velmi podrobně zmapovala stav výuky oborových

³ <http://www.akreditacnikomise.cz/cs/stale-pracovni-skupiny-ak/oborove-didaktiky.html>

⁴ Jakkoli to zatím není v ČR běžné, takto se konstitují i mezinárodní didaktické společnosti – např. NARST – původně americká *National Association for Reserach in Science Teaching* se deklaruje jako celosvětová organizace pro výzkumně podložené zlepšování vyučování a učení se přírodním vědám.

⁵ Ve své snaze usilovat o udržení a zvyšování kvality učitelských programů zahájila v roce 2010 hodnocení doktorských studijních oborů v oblasti didaktik přírodovědných oborů a matematiky. Pokusila se detailně zmapovat problémy, které se v těchto oborech objevovaly a vyvodit adekvátní doporučení pro další rozvoj didaktik v těchto oborech (viz zpráva http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/231_hodnoceni_dsp_didaktiky_2010.pdf)

didaktik v pregraduální přípravě učitelů. Dalším úkolem bude dále propracovávat kritéria pro posuzování kvality oborových didaktik – a to jak v pregraduálním stupni učitelské přípravy, tak i v doktorském studiu. Ambicí pracovní skupiny je pracovat na solidním odborném základu, proto rozvíjí v dané oblasti také aktivity vědecké, dokladem čehož je tato kniha.

O této knize

Předkládaná kniha je určena jak zájemcům z řad oborových didaktiků, tak představitelům dalších oborů, kteří se o problematiku vzdělávání zajímají. Svým přesahem by mohla být inspirativní také pro vzdělavatele učitelů či pracovníky decizní sféry a vzdělávací správy a administrativy (např. z oblasti tvorby kurikula), popř. pro zájemce ze školské praxe (např. představitele profesních asociací a spolků, výrazněji odborně profilované učitele apod.).

Široký okruh
adresátů knihy

Cílem jednotlivých kapitol (1–12) je (a) podat pohled na vývoj příslušné oborové didaktiky v České republice a v mezinárodním kontextu, (b) provést reflexi aktuálních problémů školního vzdělávání z pohledu příslušné oborové didaktiky a ukázat v čem spočívá její důležitost, (c) postihnout perspektivy dalšího vývoje příslušné oborové didaktiky. Kapitoly jsou v knize řazeny od oborů tvořících základ gramotnosti až po obory, jejichž podstatou je přesah do tvůrčí a estetické dimenze. Kapitoly o didaktikách za některé obory v knize chybí (např. didaktika technické výchovy či didaktika tělesné výchovy) – předpokládá se, že budou zahrnuty do druhého (rozšířeného) vydání této knihy.

Závěrečná kapitola (13) je pojata jako sumarizující na straně jedné a perspektivní na straně druhé. Je v ní podán přehled bilancí a perspektiv, jak je vidí autoři jednotlivých kapitol. Nadto zprostředkovává rozvalu o stavu a výhledech oborových didaktik v transdidaktickém pohledu.

Bilance
a perspektivy
oborových didaktik

Závěrem bychom rádi poděkovali recenzentům – profesoru Josefu Maňákoví, profesoru Jiřímu Marešovi a docentu Viliamu Kratochvílovi za jejich podnětné připomínky k rukopisu knihy. Věříme, že předkládaná kniha umožní vytvořit si přiléhavou představu o situaci oborových didaktik v České republice a nahlédnout jejich význam jak na akademické (univerzitní) úrovni, tak ve školské praxi a vzdělávací politice.

Iva Stuchlíková, Tomáš Janík a Jan Slavík

Martina Šmejkalová

1.1 Úvod

Cílem kapitoly je pojednat o didaktice českého jazyka jako vědní disciplíně z historického a dnešního hlediska.¹ Zohledněny jsou přitom dva určující faktory. Prvním z nich je specifická povaha vyučovacího předmětu český jazyk a literatura spočívající v tom, že ačkoliv byl téměř dvě století vyučován jako unitární, didaktiky obou jeho konstitutivních složek, tedy didaktika českého jazyka i didaktika (české) literatury se vyvíjejí již delší dobu separátně, ba dokonce by se mohlo zdát, že místy i disparátně. Druhým významným faktorem je diskontinuitní vývoj disciplíny, způsobený dílem vlivem změn společenského kontextu (výuka národního jazyka patřila k těm oblastem, které nejvíce podléhaly proměnám historického klimatu), dílem vlivem neujasněnosti pozice a vymezení oborové didaktiky češtiny uvnitř samotné odborné filologické a pedagogické komunity.

1.2 Historické ohlédnutí za vývojem didaktiky českého jazyka ²

Z historického hlediska (srov. i **Kapitola 10**) je třeba rozlišovat mezi didaktikou českého jazyka v primárním a nižším sekundárním vzdělávání, které bylo navíc dále diferencováno. Historie výuky češtiny v oblasti primárního vzdělávání je přirozeně podstatně delší než na výběrových školách středních, které začínají své dějiny psát až v revolučním roce 1848, kdy byl poprvé zaveden český jazyk jako obligátní vyučovací předmět na vybraných státních a řádových gymnáziích.

Důvod, proč i střední školy řadíme do sekundárního vzdělávání, je ten, že až do Nejedlého školské reformy v roce 1948 dnešní druhý stupeň základního vzdělávání (podle ISCED) figuroval ve školské soustavě buď jako prakticky zaměřená tzv. škola měšťanská (hlavní), nebo jako nižší stupeň školy střední, s výrazným akademickým potenciálem a specifickými vzdělávacími cíli.

Pro stanovení evropského myšlenkového kontextu by bylo namísto pojednat o dlouhém období před tereziánskými reformami, ať už by se jednalo o filosoficko-jazykové úvahy komeniologické, úvahy o jazykové výchovném působení českých bratří a jejich vlivu na jazykové myšlení v českých zemích, o barokistickém edukativně zaměřeném působení vzdělaných jezuitů (srov. jen obvykle uváděný *Výborně dobrý způsob*,

Historie výuky
češtiny v 19. století

¹ Současný pohled byl zpracován za heuristické spolupráce doktorandky oboru Didaktika českého jazyka na Univerzitě Karlově v Praze, Pedagogické fakultě, Zuzany Wildové. Za cenné připomínky, jež byly do textu zapracovány, děkuji redaktorům knihy a Janu Slavíkovi.

² Shrnujeme či citujeme v této části své dřívější výzkumy (Šmejkalová, 2005, 2010, 2012).

jak se má dobře po česku psátí neb tisknouti Matěje Václava Šteyera, tzv. *Žáček* – 1668). To však v možnostech této kapitoly není. Soustředíme se proto jen na období tzv. moderních dějin, tzn. období standardně vymezované 19. a 20. stoletím, které naši dnešní situaci v didaktickém výzkumu predestinovalo nejbezprostředněji.

1.2.1 19. století – období pre-didaktické

Didaktický diskurs podléhal ve svém vývoji robustnímu vlivu diskursu lingvistického a didaktický výzkum byl vždy – byť ne vždy stejnou měrou – pendantem k vývoji světové a české lingvistiky. Na počátku 19. století se metodické aplikace opíraly o představu těsného vztahu jazyka a myšlení, představu jazyka jako přísně logicky uspořádaných jednotek, tak jak se projevila např. v učení Karla Ferdinanda Beckera (1775–1849, mj. *Organismus der Sprache* – 1841). Becker propracoval teorie větných členů na základě jejich funkce a logických závislostí a prosazoval tzv. logicko-gramatické pojetí jazykové výuky kladoucí důraz na rozbor vět podle slovních druhů a podle mluvnických významů (Jelínek, 1972, s. 101–103). Jeho myšlenky zaznamenaly u nás zřetelný ohlas: autoři učebnic jako Václav Zikmund, Václav Bartoš, ale i Jan Gebauer (zemřel 1907) rozpracováním jeho zásad položili základ pro „nepřetržitou tradici po naši dobu, tedy stoletou“ (Jelínek, 1972, s. 103). Protireakce prostřednictvím učení srovnávací a historické jazykovědy prosazovala myšlenku, že gramatické vyučování je škodlivou překážkou v přirozeném rozvoji jazykových schopností dětí, podstatný má být rozvoj vyjadřování prostřednictvím jazykové praxe (Jacob Grimm; cit. podle Jelínka, 1972, s. 104).

Karl Ferdinand
Becker a jeho
vliv na jazykové
vyučování

Klíčovým zlomem bylo vystoupení Gustava Adolfa Lindnera s jeho známostou, moudře promyšlenou a do současnosti platnou tezí komplexnosti cílů jazykového vyučování (formativní, materiální, praktický), která však byla příliš trivializována a spolu se silnou averzí vůči dobovému herbarovskému intelektualismu se stala živnou půdou pro vznik tzv. českého agramatického hnutí (Jan Mrazík, Antonín Janů a mnozí další). Agramatické hnutí trpělo svým převážně negativním vymezováním, neschopností rozpracovat Lindnerovy myšlenky, a pro nedostatek pozitivního programu postupně zaniklo. Přesto však bylo mezi učiteli-praktiky mimořádně populární, takže doznívání agramatických koncepcí a s tím souvisejících „praktických vyučovacích metod“ sledujeme ještě dlouho v 1. polovině 20. století (cit. podle Jelínka, 1972; dále o tom již mnohokrát dříve, např. Čechová & Styblík, 1998, s. 20–25).

Gustav Adolf
Lindner jako
inspirační zdroj
agramatické výuky
češtiny

V tomto období ještě zdaleka nehovoříme o didaktickém výzkumu v moderním slova smyslu. Pre-didaktické aktivity se soustředily na tvorbu učebnic českého jazyka, jejichž autory byli význační doboví filologové, zejména středoškolští učitelé: např. literaturě se učilo podle „čítacích knih“ Františka Ladislava Čelakovského nebo podle *Slovesnosti* Josefa Jungmanna, mluvnice se učila podle učebnic Václava Hanky, později Václava Zikmunda, Františka Bartoše či nejméně významnějšího českého mladogramatika Jana Gebauera (dále viz **Exkurs 1.1**).

Jan Gebauer
a další významní
filologové: tvůrci
učebnic

Exkurs 1.1: Metodika jazykového vyučování

Vedle učebnic vznikaly již od počátku 19. století metodičtí *rádcové*, tj. příručky, které kladly důraz na tzv. „induktivní“ nebo – v tehdejší pojetí snad lépe – „sokratickou“ metodu při výuce „dobropísemnosti“, pravda, praktikovanou velmi naivně a ve svém důsledku až kontraproduktivně (Jelínek, 1972, s. 87). Přesto však lze konstatovat, že vyučovacím metodám byla dobovou metodickou literaturou věnována pozornost: např. na *Speciální metodice jazykového vyučování* Engelberta Rufera³ z přelomu 19. a 20. století, vycházející z agramatické koncepce a prosazující rozličné „mluvní cviky“ a „praktiky“, lze ukázat, že ačkoliv později vědecká didaktika českého jazyka intuitivní výukové postupy odmítla, jejich aktivizační potenciál byl již ve své době nezpochybnitelný. (Jelínek, 1972, s. 186–193)

Po pádu bachovského absolutismu se v souvislosti s rozvojem českého spisovného jazyka a jeho výuky pozvolna začíná připravovat půda pro soustředěnou výzkumnou činnost v oblasti didaktiky češtiny. Významný vliv mělo zřízení *České akademie císaře Františka Josefa I.* v roce 1890 a zejména pozdější vyčlenění její III., jazykovědné třídy, vznikly nové oborové časopisy i profesní uskupení: v roce 1868 byla založena *Jednota českých filologů*, rozvíjela se diskuzní aktivita na stránkách časopisů jako *Listy filologické* (1874), *Věstník českých profesorů* (1893) aj. (Šmejkalová, 2010, s. 24). Vytvořeno bylo množství prakticky a profesně orientovaných metodik češtiny (srov. i Novotná, 2012).

1.2.2 První československá republika – období praktické didaktiky

Vznikem nového státního uspořádání v roce 1918 a s tím souvisejícím počestěním státní správy nastal ve výuce českého jazyka a jeho didaktiky nový impuls. Nejenže stoupal důraz na kompetentní ovládnutí mateřštiny, ale předmět český jazyk se dostal do samého centra vzdělávacích a výzkumných aktivit. Byly i nadále nastolovány otázky obsahu učiva, postupně se ale pozornost začíná přesouvat stále více k problematice vyučovacích metod. Didaktické otázky byly řešeny buď prakticky, pokud se jednalo o dílčí vyučovací problémy a metodické návody,⁴ nebo lingvisty, kteří ale v tomto období podivuhodně rychle dospívají ke schopnosti vystavět i originální a nosný koncept didaktický. Málo se dnes možná zdůrazňuje, že právě toto bylo období, kdy se na řešení koncepčních didaktických problémů podílela skutečně veškerá odborná veřejnost, která byla oslovována ústředními i územními orgány státní správy (ministerstvo školství, zemská školní rada) a jejíž názory byly velmi vážně brány v potaz. Jisté je, že výsledky podobných šetření nemohly nahradit systematický didaktický výzkum, avšak na druhou stranu mohli tazatelé velmi přesně zjistit, jaká je situace přímo ve školních třídách; máme na mysli např. anketu ministerstva školství a Čsl. pedagogického ústavu J. A. Komenského z roku 1919, množství dotazníkových akcí pořádaných mezi učiteli aj.

³ Účel této monografie nedovoluje uvádět v detailu veškeré bibliografické údaje primárních a sekundárních zdrojů. Kompletní literatura je shrnuta v Šmejkalová (2010).

⁴ Jako např. zřejmě nejpoužívanější *Methodika mluvnického vyučování mateřskému jazyku českému na školách středních* školního inspektora Karla Nováka z roku 1929.

1

Francouzské
inspirace:
Ferdinand Brunot,
Václav Ertl
a Jan Mukařovský

Nové pohledy:
funkčně-strukturní
lingvistika –
Bohuslav Havránek

Ve dvacátých letech se v didaktických úvahách objevovaly některé nové zahraniční podněty, zejména vyučování slohu na amerických školách ve smyslu omezení „literárnosti“ a reprodukce, akcentování samostatnosti ve výběru látky, nebo inspirace z francouzského školství, konkrétně integrované slovesné výchovy Ferdinanda Brunota, zprostředkované v českém prostředí lingvisty a literárními teoretiky Janem Mukařovským a Václavem Ertlem. Tento „francouzský směr“, jakkoliv velmi silný, byl po druhé světové válce opuštěn.

Nejvýznamnější impuls však bezpochyby přichází na přelomu 20. a 30. let. Ferdinand de Saussure (1857–1913, *Cours de linguistique générale* – 1916), nástup strukturalismu a myšlenky, že jazyk je strukturně uspořádaný systém vzájemně provázaných prvků, Saussurovo rozlišení jazykového systému (*langue*) a řečové realizace (*parole*) – všechny tyto myšlenky se v budoucnu staly klíčovými pro didaktické uvažování i v našem národním měřítku (viz **Exkurs 1.2**).

Exkurs 1.2: Metodické aplikace funkčně-strukturních přístupů

Ze Saussurových myšlenek vyrostlo české rodinné stříbro, tedy lingvistika funkčně-strukturní. Rozvíjí se ve 20. a 30. letech 20. století, právě v období, kdy z hlediska pedagogického svého vrcholu dosahuje i rozvoj tzv. pracovních metod v českém jazyce (vzpomeňme známé práce L. Žofkové aj.). Ze spojení těchto dvou impulsů vyrostl hluboce promyšlený konstrukt, propracovaný lingvisty sdruženými v Pražském lingvistickém kroužku (iniciovaný významným členem Kroužku a budoucím předním slavistou Bohuslavem Havránkem), teoreticky představený v rozsáhlé, dodnes citované studii člena Kroužku Leontije Kopeckého *O typu učebnice mateřštiny na střední škole* z roku 1932 (Šmejkalová, 2010, s. 83) a prakticky aplikovaný v učebnici, která je pokládána za přelomovou projekci teoreticky a vědecky propracovaných pracovních metod a funkčně-strukturní lingvistiky: ve *Cvičebnici jazyka českého pro I.–IV. třídu středních škol* autorů B. Havránka, L. Kopeckého, E. Starého a A. Získala z let 1933–1936 (Šmejkalová, 2010, s. 124–139, tam i sekundární literatura k tématu).

Takových úspěšných projektů, v nichž se povedlo fundamentálně propracované teoretické zázemí přenést prostřednictvím školní učebnice až „do třídy“, jistě není v historii mnoho (srov. i diskuzní poznámku J. Slavíka, totiž že je to „obdivuhodný stav, když se špičky vědního oboru takto vážně a soustředěně zabývají didaktikou“).⁵

Příznivá konstelace zřejmě nastala ve společensko-vědním klimatu doby, kdy vznikaly a vzájemně se obohacovaly myšlenky nového lingvistického směru, reformní pedagogiky a pedocentrických přístupů. Domácí výzkum byl schopen absorbovat výzkumy zahraniční, ale zároveň je modifikovat s přihlédnutím k tradici prostředí a k jazykovým specifickým češtiny, generovat svébytné didaktické modely, vyzkoušet a uplatnit je přímo ve třídě. Za mimořádně důležité pokládáme také sdílení společného odborného prostoru otevřeného učitelské veřejnosti a takřka optimální symbiózu s úřednickým aparátem ministerstva školství. Jeden z příkladů: Již na třetím sjezdu pro výzkum dítěte v Praze v roce 1927 poukázal V. Příhoda na důležitost znalosti rozsahu dětské slovní zásoby; k zjištění těchto údajů měl být sestaven tzv. frekvenční slovník (viz **Exkurs 1.3**).⁶ Již v tomto období tak můžeme hovořit o psychodidaktickém typu výzkumu, tedy o přístupu „od žáka k oboru“.

Nové lingvistické
směry a reformní
pedagogika

⁵ Slavík, J., PedF UK, PedF ZČU v Plzni, PdF MU v Brně. Osobní sdělení via mail 27. 4. 2014.

⁶ Literární archiv Památníku národního písemnictví, Praha, fond Vladimír Šmilauer, karton 7. Zpráva o přípravě frekvenčního slovníku, J. Jelínek – dr. J. V. Bečka – M. Těšitelová.

Přípravné činnosti na slovníku započaly v září 1940 a šlo prvořadě o zjištění „základního fondu jazyka“, tedy centra aktivní slovní zásoby, pro efektivní tvorbu učebnic. Na úkolu pracovali společně lingvisté, pedagogové i učitelé. Za války byl slovník subvencován ministerstvem školství a po válce se stal prvním a hlavním úkolem nově založeného oddělení českého jazyka *Výzkumného ústavu pedagogického* (VÚP). I vlivem politických událostí byl frekvenční slovník vydán, ovšem už bez didaktické intence, až v roce 1961.

1.2.3 Druhá světová válka – období destabilizace

K přervání slibně otevřené výzkumné linie došlo v období druhé světové války (podrobně Šmejkalová, 2010, část druhá, 1939–1945). Je dobře známo, že prvorepublikové učebnice českého jazyka byly za války zakázány, k restrikcím došlo i v oblasti obsahu učiva. V roce 1941 vydalo ministerstvo školství nařízení, jímž bylo při vyučování českému jazyku na českých školách všeho druhu zastaveno veškeré vyučování dějinám literatury (Šmejkalová, 2010, s. 177). Toto opatření představovalo bezprecedentní zásah do výuky češtiny, přesto přineslo jazykovému vyučování i rozvoji oborové didaktiky češtiny paradoxní benefit. Odstraněním časově náročného tematického celku, dějin literatury, byl otevřen mnohem větší prostor než dříve pro výuku jazyka a mluvnice. Z globálního hlediska vývoje předmětu je tento okamžik zlomový, neboť v budoucnu bude pokládán za nové východisko pro vytváření soustředěných teoretických koncepcí jazykového vyučování.

Regulativní opatření: zákaz učebnic, restrikce obsahu učiva

Již dříve (Šmejkalová, 2010, s. 198–199) jsme pojednali o tom, že zejména u interpretačně zaměřených literárních vědců (např. Jan Mukařovský) byl tento silový krok do jisté míry i vítán: bylo kladně hodnoceno, že se literární výchova stává součástí umělecké kultury stejně tak jako hodiny výtvarné či hudební výchovy. Lze se domnívat, že v této době byl proveden první pokus zařadit výuku literatury mezi „expresivní obory“, což je téma velmi živé i v současnosti (viz [Kapitola 2](#) a [Kapitola 12](#)). Po osvobození bylo z přirozených historických důvodů znovu obnoveno historicko-faktografické pojetí literární složky vyučovacího předmětu.

Válečná atmosféra národní pospolitosti přispěla navíc k tomu, že poprvé v historii byla založena organizovaná, byť neformální platforma zaměřená cíleně na výzkum výuky českého jazyka, a to didaktický odbor *Kruhu přátel českého jazyka*; mnozí jeho členové po válce přešli do VÚP (Šmilauer, 1978). Rozvíjela se publikační aktivita ve zbývajících povolených časopisech, která měla za úkol suplovat jak chybějící učebnice, tak chybějící učební osnovy. Významný český lingvista Vladimír Šmilauer tímto způsobem např. vymezil „minimální učivo“ jednotlivých oblastí školského kurikula, lingvisté z *Kruhu přátel českého jazyka* vystoupili s novou osnovou obsahu učiva českého jazyka aj. V těchto aktivitách můžeme naopak vysledovat převažující přístup ontodidaktický, tedy směřující od oboru k žákovi. Dlužno říci, že to byl přístup v historii didaktiky češtiny po dlouhou dobu převažující.

Neoficiální didaktické platformy: didaktický odbor Kruhu přátel českého jazyka a Vladimír Šmilauer

Tím vším se ale rodily základy poválečného institucionálního zázemí oborovědidaktického výzkumu, kdy se tvorba koncepcí pojetí vyučovacího předmětu přenáší do nově vzniklých centralizovaných badatelských pracovišť. Prvořadě to byl Výzkumný ústav pedagogický, rezortní výzkumné pracoviště ministerstva školství. Práce na zřízení VÚP započaly již v době války pod vedením matematika Josefa Trajera; odborné didaktické problémy řešil odbor třetí, oddělení pro český jazyk, který se zabýval koncepcí učebních osnov, prováděl výzkumy k dílčím pedagogickým otázkám a za svůj stěžejní úkol pokládal dokončení již řečeného frekvenčního slovníku češtiny (Šmejkalová, 2010, s. 234).

1.2.4 Od osvobození do roku 1960 – proces konstituování didaktiky jako vědecké disciplíny

Rozvoj
institucionálního
zázemí
didaktického
výzkumu po roce
1945

Vedle VÚP a nově založených pedagogických fakult (a samozřejmě historických fakult filozofických) do jednotlivých otázek vyučování češtině zasahoval nově vybudovaný *Ústav pro jazyk český ČSAV*, personálně propojený s univerzitními bohemistickými pracovišti. Do koncepčních otázek zasahovaly *VIII. filologicko-literární sekce ČSAV*, či dokonce celostátní jazykovědný orgán – *Vědecké kolegium jazykovědy ČSAV*. K těmto uskupením se v roce 1957 nově přidružil *Pedagogický ústav JAK ČSAV* (Šmejkalová, 2010, s. 293).

V roce 1946 začal poprvé vycházet i časopis určený výhradně k řešení otázek vyučování českého jazyka: *Zprávy pro češtináře*; v září 1950 začal vycházet jako společný metodický časopis pro vyučování jazyku i vyučování literatuře časopis *Český jazyk*. Roku 1953 došlo k odštěpení literární části, která do roku 1959 vycházela jako samostatný časopis *Literatura ve škole*. Od roku 1959 vychází *Český jazyk a literatura* opět společně pro obě dvě složky.

Monografická didaktika českého jazyka byla rozsáhle plánována už před válkou, nikdy však nevznikla. V roce 1947 vyšla jako dílčí pokus *Obecná didaktika mateřského jazyka* Gustava Janáčka, didaktika tradičního zaměření prosazující jako základní hledisko tzv. mluvnickou metodu, vycházející z instinktivní mluvnické soustavy jednotlivce a spočívající na další uvědomělé abstrakci. Teoretický výzkum v didaktice tedy stále scházel, což se projevovalo např. i v tom, že učitelé mechanicky přenášeli cíle vyučování i zažité metodické postupy ze stupňů nižších na stupně vyšší, že se stále více petrifikovaly a cyklily staré zažité přístupy. To bylo řešeno různými svépomocnými a nouzovými způsoby, jako např. metodickými pokyny vydávanými přímo ministerstvem školství.

50. léta: proces
konstituování
didaktiky českého
jazyka jako vědní
disciplíny

Až druhá polovina 50. let je obdobím, kdy se rozvíjí proces konstituování didaktiky českého jazyka jako samostatné vědní disciplíny, jako uceleného vědního systému, odmítnuty jsou postupy založené na příležitostných, byť i třeba kvantitativně četných poznámkách k výuce primárně lingvistických jevů. V tomto období didaktika čerpá převážně z domácí tradice, přirozeně s povinným tributem marxisticko-leninské ideologii. Mezi hlavní problémy náleželo vymezení jejího předmětu, vztah k pedagogice

a k bázovým disciplínám a stanovení pracovního pole – možností výzkumné práce v oboru. To byly také primární otázky, jimiž se zabývala metodická konference Vysoké školy pedagogické v Praze v listopadu 1956, která znamenala ve vývoji oboru významný mezník.

1.2.5 60. léta – „zlatá éra didaktiky českého jazyka“

Konečně v šedesátých letech začíná „zlatá éra didaktiky českého jazyka“ (Šmejkalová, 2010, s. 321⁷). Český jazyk se tak integrálně zařadil do proudu rozvoje oborových didaktik, pozorovatelného i v jiných předmětech (Kotásek, 2011, s. 229), didaktika českého jazyka byla ministerstvem školství zařazena na seznam vědních oborů pro obhajoby dizertačních prací a udělování vědeckých hodností a byl přijat termín *teorie vyučování českému jazyku*, který nejlépe vystihoval vědní podstatu disciplíny (jeho propagátorem byl Jaroslav Jelínek – viz Jelínek, 1980, s. 8). Rozvíjela se reflexe fungování vyučovacího předmětu, mimořádně důležité hledisko, v rozměrech dříve nevídaných, byly prováděny rozsáhlé výzkumy zjišťující dosažení úrovně různých dovedností a vědomostí na různých typech škol, řešily se dílčí problémy jako např. slovní zásoba studentů, jejich stylistické dovednosti, znalosti morfologických kategorií, vědomosti ze syntaxe aj. Vzniká první metodika věnující se komplexně výuce češtiny na základních i středních školách: *Základy metodiky vyučování mateřskému jazyku v 6.–9. roč. ZDŠ a na školách 2. cyklu* Karla Svobody (1962).

Didaktika českého jazyka jako teorie vyučování českému jazyku – Jaroslav Jelínek, Karel Svoboda

Exkurs 1.4: Diskuze o unitárnosti vyučovacího předmětu český jazyk

Právě v této době vystupuje do popředí diskuze „Jeden, nebo dva předměty?“ (Šmejkalová, 2010, s. 324), která reagovala jednak na formální unitárnost vyučovacího předmětu, v rámci níž se dlouhodobě nedařilo vyvážit jeho jednotlivé složky, a jednak na skutečnost, že spojení obou složek umocňovalo poznávací charakter předmětu a v případě literární části oklešťovalo jeho esteticko-výchovný potenciál. Jak je zjevné – srov. tzv. „celonárodní diskuzi o návrhu nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura“, jež se uskutečňovala počátkem tisíciletí na stránkách odborného i laického tisku, tato otázka nebyla dodnes dořešena.

V 60. letech také českou lingvistiku zasahuje mezinárodní trend multidisciplinarity. To se promítlo v rozvoji nových disciplín, jako byla např. kvantitativní lingvistika (srov. již zmíněný frekvenční slovník), algebraická lingvistika, psycholingvistika a jiné. Pro didaktiku češtiny měl zásadní důležitost tzv. komunikačně-pragmatický obrat k jazyku, který přichází na přelomu 60. a 70. let.

⁷ Podobnou metaforu užil již dříve J. Kotásek (2011, s. 229).

1.2.6 Léta 70. a 80. – rozvoj komunikačního pojetí didaktiky

Pozornost lingvistů se v důsledku toho soustřeďuje na fungování jazyka v konkrétních komunikačních situacích a na pragmatické aspekty, které komunikační situace doprovázejí: jimi se začíná zabývat pragmalingvistika a teorie komunikačních aktů. V oblasti formálního popisu jazyka se nově koncipuje bádání o větné a souvětne sémantice, pojetí učiva češtiny přitom ovlivnila zejména teorie dvourovinné valenční syntaxe. Aktualizováno bylo ale také morfologického učivo, zdůrazňována byla bilaterálnost mluvnických kategorií, komunikativní funkce slovních druhů, jejich funkčně-sémantická charakteristika aj. Postupně vzrůstá důraz na komunikačně chápanou jazykovou výchovu, ve vyučování se zvýrazňuje sémantický a funkční princip. V souvislosti s tím začíná být věnována pozornost i jazykovým aspektům pedagogické komunikace (Šmejkalová, 2010, s. 369, dále viz **Exkurs 1.5**).

Exkurs 1.5: Výzkumy Jana Průchy v Pedagogickém ústavu ČSAV

Otázkou jazykového vyučování se dlouhodobě zabýval výzkum realizovaný v *Pedagogickém ústavu ČSAV* a vedený Janem Průchou. Průcha provedl v sedmdesátých a osmdesátých letech řadu analýz vývoje, současného stavu a fungování vzdělávacího systému se specifikací na český jazyk. Shledával, že působení teoretiků vzdělávání není dostatečné, identifikoval nerozpracované výzkumné problémy: stanovení cílů vyučování, teorie učebnic, návaznost vzdělávání v češtině k jiným předmětům aj. Kritizoval fakt, že žáci se učí nikoliv užívat jazyk, ale hlavně jeho teorii (Šmejkalová, 2010, s. 380). Byl tedy jedním z prvních, kdož v české lingvodidaktice prosazovali komunikační pojetí vyučovacího předmětu.⁸

V tomto období dochází také k určitému rozkolu v druhdy integrovaném přístupu badatelů z různých vědních oblastí (viz **Kapitola 1.2.2**). Jeho počátek lze klást snad ke konci 50. let do souvislosti s ostrými diskuzemi ohledně tzv. pokusných učebnic českého jazyka (na těchto diskuzích participovali např. Bohuslav Havránek, František Trávníček, Otokar Chlup a další). Lingvisté vytýkali pedagogům neodbornost, či dokonce elementární neznalosti, a naopak pedagogové lingvistům vytýkali formalismus, gramatizování a akademický přístup k jazykovému vyučování. Lingvisté brojili proti škodlivému prakticismu, proti pouhému mechanickému zvládnutí jevů a pravidel, byli přesvědčeni o nutnosti využívat jazykového vyučování jako školy myšlení, pedagogové naopak byli toho názoru, že úloha mluvnické se přečnuje, její znalost nepřispívá k rozvoji komunikačních kompetencí apod. (Šmejkalová, 2010, s. 307).

Jsme toho názoru, že dědictví této postojové disparátnosti si s sebou obor nese až do současnosti.

⁸ V současnosti se setkáváme s určitým mýtem, jako kdyby komunikační hledisko bylo výdobytkem až popřevratové didaktiky; přitom jak legislativní (učební osnovy), tak badatelské práce (Marie Čechová) komunikační zřetel uplatňují již v 70. letech. Komunikační zřetel ve výuce českého jazyka se postupně stává určujícím principem jazykové výchovy (srov. např. i mezinárodní konferenci věnovanou tomuto tématu, pořádanou 12.–14. 5. 1986 katedrou současného českého a slovenského jazyka, literatury a didaktiky jazyka brněnské PedF UJEP v Cikháji u Brna) (Šmejkalová, 2010, s. 370).

V 80. letech se domácí didaktika otevírá i impulsům západního školství, kde byl důraz na komunikační pojetí předmětu již běžný (Šebesta, 1986–1987). Ze zahraničí pronikají i témata reflektující rychlý nástup informačních technologií a modifikace výměny informací; v rámci výuky češtiny mělo být nově zpracováno zejména učivo pravopisu, formální morfologie a učivo o větných členech (např. již Uličný, 1974). Dodnes nebyl potenciál těchto inovací z hlediska didaktiky českého jazyka uspokojivě doceněn.

V 70. a 80. letech také jako důsledek dvacetiletého intencionálního rozvoje oborové didaktiky vznikají komplexní teoretické studie, které se staly základními díly oboru. Na prvním místě je nutno uvést jméno „zakladatele oboru“ Jaroslava Jelínka a jeho *Úvod do teorie vyučování českému jazyku* (1980). V roce 1983 vzniká *Vyučování slohu* Marie Čechové, v němž byly poprvé vymezeny předpoklady slohové výchovy z hlediska ontogenetického (tiskem Čechová, 1985). Poslední velkou předrevoluční teoretickou prací je *Didaktika češtiny* M. Čechové a Vl. Styblíka z roku 1989 (inovovaná *Čeština a její vyučování* týchž autorů z roku 1998 slouží dosud jako vysokoškolská učebnice didaktiky, o ní viz dále). Významnou úlohu teoretické práce a vysokoškolské učebnice plnila také *Didaktika českého jazyka a slohu* Karla Svobody (1977).

Rozvoj komunikačních přístupů a didaktických aplikací v 80. letech 20. století

Komplexní bohemistické lingvodidaktické teoretické studie: Jaroslav Jelínek, Marie Čechová, Karel Svoboda

1.3 Reflexe současných problémů vzdělávání z pohledu didaktiky českého jazyka

1.3.1 Po sametové revoluci

Na představené principy a přístupy se kontinuálně navázalo i po roce 1989 a didaktický výzkum v oblasti českého jazyka přirozeně pokračoval, ačkoliv bez opory v někdejších institucionálním zázemí a bez deklarované podpory jeho důležitosti se nutně musely měnit formy jeho realizace – postupně byla rušena nebo omezována rezortní výzkumná pracoviště, ať už v někdejších Výzkumném ústavu pedagogickém, nebo ve Výzkumném ústavu odborného školství. Zrušen byl i Pedagogický ústav JAK ČSAV. I ústřední bohemistické lingvodidaktické periodikum – časopis *Český jazyk a literatura* – se po roce 1989 potýkalo s velkými existenčními problémy. Díky soustředěné iniciativě vyvíjené redakční radou v čele s vedoucí redaktorkou Marií Čechovou se podařilo udržet jeho vydávání na té úrovni, že byl od počátků nově zavedených kontrolních kritérií respektován domácími hodnotícími mechanismy (*Seznam recenzovaných neimpaktovaných časopisů schvalovaný RVVI vlády ČR*).

Postavení didaktického výzkumu po roce 1989

Exkurs 1.6: Oborové časopisy zabývající se jazykovým vyučováním

Publikační platforma pro řešení lingvodidaktických otázek (anebo otázek týkajících se různých aspektů vyučování češtině) se od té doby znatelně rozšířila. Podle *Seznamu recenzovaných neimpaktovaných časopisů pro rok 2015* se jedná např. o časopisy *Český jazyk a literatura* (SPN Praha), *Marginalia historica – Časopis pro dějiny kultury a vzdělanosti* (PedF UK v Praze), *Didaktické studie* (PedF UK v Praze), *Nová čeština doma a ve světě* (FF UK v Praze) nebo *Studie z aplikované lingvistiky* (FF UK v Praze).⁹ Mimo tento „pozitivní“ seznam dosud stojí oborové časopisy s dlouhou tradicí jako např. *Češtinář: Zpravodaj katedry českého jazyka a literatury Univerzity Hradec Králové*, časopis *Usta ad Albim BOHEMICA*, vydávaný katedrou bohemistiky Pedagogické fakulty v Ústí nad Labem, či časopisy nově založené, jako jsou např. *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi* (PedF OU v Ostravě) nebo *Jazyk – Literatura – Komunikace*, který byl založen při katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2012.

Stávající akreditovaný postgraduální obor vědecké výchovy *Teorie vyučování českému jazyku* postihl po revoluci podobný osud jako i některé další oborové didaktiky sdružené ve společném bloku pod názvem *Teorie vyučování předmětů všeobecně vzdělávacího a odborného zaměření* (Kotásek, 2011, s. 230). Byl pěstován do počátku 90. let 20. století; poté jako samostatný obor zanikl.

Didaktický výzkum se za této situace soustředil především na vysokoškolská bohemistická pracoviště, tedy na filozofické a pedagogické fakulty (viz **Exkurs 1.7**). Ta nepustila ze svého zřetele ani vědeckou výchovu mladé generace; dizertační témata týkající se vyučování a osvojování českého jazyka byla vřazována buď pod studijní obor *Český jazyk*, nebo pod studijní obor *Pedagogika*. Za nezpochybnitelné pozitivum lze pokládat, že didaktický výzkum již nebyl omezován ideologicky podmíněnými restrikcemi a mohl se plně otevřít kooperaci se zahraničím; na stranu druhou spolu se ztrátou zmíněného zázemí a jednotného národního konceptu výzkumných priorit došlo k jeho zřejmě nutné atomizaci.

Vysokoškolská
bohemistická
pracoviště
a příprava učitelů
českého jazyka

Exkurs 1.7: Příprava učitelů českého jazyka

Pregraduální učitelská příprava plynule navázala na situaci před rokem 1989 a v zásadě se nezměnila do současnosti. Podle dat dodaných fakultami¹⁰ dnes zabezpečuje přípravu učitelů českého jazyka nejméně devět univerzit (počet fakult 14, z toho filozofických 5, pedagogických 9, počet kateder/ústavů/sekcí 19). Všech 9 pedagogických fakult poskytuje vzdělání pro učitele 2. stupně ZŠ, z toho 4 také pro učitele SŠ. Všechny filozofické fakulty poskytují vzdělání pro učitele SŠ s automatickou inkluzí kvalifikace absolventů i pro 2. stupeň ZŠ. Většina fakult preferuje separovanou výuku didaktiky českého jazyka (komunikační a slohové výchovy) a didaktiky literatury (literární výchovy), což je zjištěn relevantní ke konstataci, že didaktika českého jazyka i didaktika (české) literatury se v současnosti vyvíjejí separátně (srov. výše v úvodu). Vazba mezi oběma didaktikami je většinou zanedbatelná, ne-li nulová. S decentralizací školské vzdělávací politiky po roce 1989 souvisí také skutečnost, že hodinová dotace pro didaktiku češtiny (či její kreditové ohodnocení) je v kontrastu s předlistopadovým obdobím značně rozkolísaná a v mezifakultním srovnání se podstatně liší; podobně je velký rozdíl v počtu a struktuře vyučovaných předmětů další oborovědidaktické přípravy (specializované předměty apod.).

⁹ Podle aktualizace seznamu ze dne 28. 11. 2014, dostupné z <http://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=733439>

¹⁰ Dotazníkové šetření realizované z impulsu Akreditační komise České republiky na podzim 2013 (viz i dále). Hlavní výsledky dostupné online z Akreditační komise Česká republika: Stálá pracovní skupina pro oborové didaktiky. [online]. [cit. 2014-12-06]. Dostupné z <http://www.akreditačníkomise.cz/cs/oborove-didaktiky.html>

Důležitým signálem pro možnost navázání na přerušenu tradici specificky zaměřeného postgraduálního studia byla počátkem nového tisíciletí úspěšná akreditace doktorského studijního oboru *Teorie vzdělávání v bohemistice* v západočeském, resp. severozápadočeském regionu, který od toho okamžiku zabezpečují společně Západočeská univerzita v Plzni a Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. *Teorie vzdělávání v bohemistice* představuje jeden z možných modelů – se silným zastoupením bázových bohemistickolingvistických a bohemistickoliterárních disciplín – jimiž se bádání i personální rozvoj v oblasti výuky českého jazyka může realizovat. Přesto se však léze utržené v důsledku polistopadového vývoje v současnosti projevují, a to mj. v personálním zabezpečení pregraduální výuky didaktiky českého jazyka: jelikož profesorské a habilitační řízení v oboru neexistuje, jsou pro kvalifikační růst přednášejících nejčastěji „využívány“ habilitační a inaugurační obory *Český jazyk*, *Česká literatura*, *Pedagogika*, slovenský obor *Predškolská a elementárna pedagogika* aj.

Exkurs 1.8: Poznátky z dotazníkového šetření k didaktice češtiny

Někteří oboroví didaktici také pociťují pokles prestiže oboru; citujeme z dotazníků vypracovaných bohemistickými pracovišti v rámci dotazníkového šetření Akreditační komise České republiky na podzim roku 2013 (pozn. 10): *Nemůžeme se opírat o kvalitní tradici a teprve získáváme potřebnou prestiž. – Práce didaktika nemá v našich oborech dostatečnou váhu a je jedním z nejméně vyžadovaných předpokladů habilitačního řízení, což nás pochopitelně demotivuje. – Oborová didaktika není respektována jako plnohodnotný vědní obor. – Nedostatečný respekt oborových bohemistů. – Specifické výsledky oborové didaktiky nejsou považovány za adekvátní výsledky vědecké a výzkumné činnosti a také nejsou zohledněny v metodikách pro hodnocení VaV, z čehož plyne i nízká odborná produkce v oborové didaktice a nízká orientace na oborový didaktický výzkum. Z toho vyplývá nedostatek kanonických a všeobecně uznávaných prací, které by rozvíjely terminologii, metodologii oboru. – Nedostatečný počet akreditovaných pracovišť (doktorská, habilitační a profesorská řízení). – Didaktici na pracovištích paběrkují, odborná komunita není propojena, chybějí společné výzkumné projekty.*

Skutečnost, že situace je na různých pracovištích různá, lze doložit poznámkou připojenou k dotazníku na FF UK v Praze, reagující na výzvu obsaženou v průvodním dopise k současné snaze o znovuzачlenění oborových didaktik mezi etablované vědní disciplíny: „[...] Pokud jde o didaktiku našeho oboru, etablovala se jako věda v mezinárodním i národním měřítku v prvních desetiletích po 2. sv. v. a nikdy tuto pozici neztratila. Dnes jde o obor mimořádně silný, naprosto nepominutelný, se všemi atributy plně rozvinutého vědního oboru. Jeho vysoce respektovaná a pevnou pozici nikdo nepochybně ani zpochybnit nemůže. Nevylučujeme samozřejmě, že použitá formulace mohla být inspirována složitější situací v některé jiné oborové didaktice nebo problémy s organizačním začleněním oborových didaktiků na některé konkrétní vysoké škole, ale to nejsou problémy obecné. [...] Určitě tato teze neplatí o didaktice jazyka a literatury.“ Komentář k průvodnímu dopisu Pracovní skupiny Akreditační komise ČR pro oborové didaktiky k dotazníku *Analýza oborové didaktického kurikula v pregraduální přípravě učitelů českého jazyka a literatury* z 12. 9. 2013. *Ústav českého jazyka a teorie komunikace, Ústav české literatury a literární vědy* (od září 2013 *Ústav české literatury a komparatistiky*). Doručeno via mail 4. 10. 2013.

1.3.2 Hlavní témata a přístupy

V průběhu dvacetiletí po roce 1989 se v České republice vykristalizovala tato hlavní badatelská témata:¹¹

Se společenskými změnami úzce souvisel velký didaktický problém, a to čeština jako jazyk druhý/cizí. Bez nároku na úplnost – téma bylo a je řešeno na UJEP v Ústí nad Labem, kde se věnují výzkumu v oblasti češtiny jako cívového / druhého jazyka z pohledu žáků-cizinců na ZŠ a SŠ v ČR při jejich integraci do českého vzdělávacího systému, na TUL v Liberci, jejíž pedagogická fakulta se dlouhodobě zaměřuje na vzdělávání učitelů v oboru češtiny jako cívího jazyka (a s tím související teoretické otázky testování), na FF UK v Praze, PedF UK v Praze a jinde. Jeho prvním úkolem bylo vypracování popisů pro jednotlivé referenční úrovně v rámci projektu *Common European Framework – Společný evropský referenční rámec pro moderní jazyky, jejich osvojování, vyučování a hodnocení* (Hádková, 2010; o tom také v pozn. 13). Toto téma náleží mezi nejnosnější výzkumná témata dodnes (viz **Kapitola 3**).

Po revoluci se vlivem zahraničních impulsů začala silně uplatňovat široce chápaná pedagogická lingvistika (*Educational Linguistics*, viz níže Šebesta, 1999), která přesahuje jedinečně vymezené prostředí školní výuky a je rozkročena nad širokým spektrem oblastí týkajících se edukace a osvojování jazyků. „Od svého vzniku byla transdisciplinární oblast pedagogické lingvistiky místem setkávání mnoha teorií, metod a tematických oblastí souvisejících s jazykem ve vzdělávání“ (Hult & King, 2011, s. 18). Zabývá se jazykovými a kulturními podmíněnostmi edukace (*Linguistically and Culturally Responsive Education*), tématy jazykové politiky, resp. školské jazykové politiky (*Language Education Policy and Management*), otázkami různých typů gramotností a jejich rozvojem (*Literacy Development*), různými aspekty hodnocení jazyka (*Language Assessment*¹²), otázkami procesu nabývání jazyka v různých fázích lidského vývoje (*Acquiring a Language*) a podobně (Spolsky & Hult, 2008).

Čeština jako jazyk
druhý/cizí

Pedagogická
lingvistika

¹¹ Témata byla rešeršována z odborných sdělení (časopisy), webových stránek jednotlivých pracovišť a zejména z dotazníků získaných v rámci dotazníkového šetření specifikovaného pod pozn. 10. Uvažujeme v této kapitole pouze údaje relevantní pro jazykovou složku předmětu český jazyk a literatura.

¹² Složilová (2009, s. 101) označuje některé překlady výrazu *assessment* jako netransparentní: „Podle různých kontextů toto slovo může mít různě modifikovaný význam (např. od synonyma slova *testing* čili testování až po širší výraz zahrnující *evaluaci* atd.). Anglický výraz *language testing and assessment* přitom jako termín používaný v aplikované lingvistice odpovídá českému termínu *jazykové testování a hodnocení*. [...] Například anglický název stěžejního díla Rady Evropy [...] má podobu *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Oficiální český překlad [...] je *Společný evropský referenční rámec pro jazyky – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Je tedy zřejmé, že je zde slovo *assessment* chápáno ve významu *hodnocení*. Kapitola 9 tohoto dokumentu je v originále nazývána *Assessment* a oficiální český překlad tuto kapitolu uvádí rovněž jako *Hodnocení*.“

Z lingvistického hlediska se jako významný faktor při řešení těchto problémů uplatnil rozvoj korpusové lingvistiky v posledních 20 letech. Největší význam pro náš obor mají tzv. žákovské jazykové korpusy (srov. výzkumy vedené v Liberci na pedagogické fakultě a v Praze na filozofické fakultě, např. Šebesta & Škodová, 2012; Škodová, 2012 a četné jiné), které se začaly v zahraničí budovat počátkem 90. let 20. století a v českém prostředí se velmi rychle prosadily jako významný zdroj bádání (FF UK, SKRIPT2012 – korpus školních písemných prací, CzeSL-plain – žákovský korpus češtiny nerodilých mluvčích, SCHOLA2010 – korpus vyučovacích hodin a podobně). V souvislosti s nimi se odvíjejí i výzkumy v dílčích oblastech, jako např. v oblasti chybového značkování a evaluace anotačních schémat (Štindlová, 2013). Nejnovější příklad využití jazykových korpusů představuje také práce věnující se na podkladě korpusu žákovských prací chybovosti v psaném projevu romských žáků (Bedřichová, 2013). Tyto výzkumy velmi platně přispívají k zjišťování úrovně různých sfér komunikační kompetence u různých skupin žáků.

Korpusová
lingvistika
a žákovské
korpusy

Korpusy se dále výzkumně probádávají jako nové didaktické nástroje, pokračuje další budování akvizitních korpusů, vývoj nástrojů pro práci s nimi a vývoj metodiky jejich využití ve výzkumu a ve výuce (FF UK v Praze).

Využití zahraničních modelů didaktiky jazyka bylo koncem 90. let dovršeno v jedné z klíčových monografických publikací porevolučního období *Od jazyka ke komunikaci* Karla Šebesty (1999). Ta zavedla do českého prostředí pojem pedagogické lingvistiky jako komplexního vědního oboru, zahrnujícího jazyk a jazykovou komunikaci, učení se jazyku, vyučování jazyka a kontexty, v nichž se vyučování a učení uskutečňují (Šebesta, 1999, s. 22). Nově byl vymezen termín komunikační kompetence jako „soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat“: ovládání jazyků, jazykových kódů, interakční dovednosti a kulturní znalosti jedince (Šebesta, 1999, s. 60; o tom Macurová, 2000, s. 201, 202).

Od jazyka
ke komunikaci

Pod výše uvedeným ideovým a koncepčním zastřešením jsou i v současnosti rozvíjena témata jako osvojování a vývoj jazykové a komunikační kompetence žáků: čeština jako první jazyk v předškolním věku, čeština mládeže ve školním věku, komunikační kompetence vybraných komunit v ČR (zejména romští žáci) a oblast komunikace ve škole jak obecně, tak při výuce češtiny jako cizího jazyka (FF UK v Praze).

Základní vědeckou monografickou prací zohledňující komunikační hledisko jazykové výuky, a zároveň vysokoškolskou učebnicí, se stává také *Čeština a její vyučování* přední představitelky oboru Marie Čechové a Vlastimila Styblíka (Čechová & Styblík, 1998). Jazykové komunikace se týkají i výzkumy řešící např. tzv. fenomén spisovnosti současné češtiny a specifik mluvené komunikace ve vztahu ke škole (PedF OU v Ostravě).

Z otevření hranic po roce 1989 také vyplynul prudký rozvoj výzkumů souvisejících s moderními technologiemi ve výuce českého jazyka, s problematikou textu a hypertextu apod. (PedF OU v Ostravě). V současnosti

Nejmodernější ICT
ve výuce českého
jazyka versus
historické výzkumy

je tento směr pěstován např. na olomoucké pedagogické fakultě a na Filozoficko-přírodovědecké fakultě SU v Opavě; výzkumy zaměřené na efektivní využití ICT ve výuce českého jazyka jsou realizovány i na PedF ZČU v Plzni. Z opačného pólu časové úsečky je vhodné zmínit hloubkové výzkumy dějin oboru, tak jak jsou pěstovány např. na Pedagogické fakultě UK v Praze (Šmejkalová, 2010) nebo na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni.

Nejnověji se významně rozvíjí směr zaměřený na výzkum žákovských prekonceptů a procesivních otázek žákovy osvojování poznatku v procesu lingvistické edukace jako vědomého osvojování jazyka ve smyslu rozvoje *jazykového povědomí* (např. UJEP v Ústí nad Labem, PedF UK v Praze). Významným partnerem v této oblasti jsou pro domácí didaktiku slovenská badatelská pracoviště, zejm. Pedagogická fakulta UKF v Nitře a Pedagogická fakulta PU v Prešově. Celkem lze konstatovat, že tento směr je obrácen více k mikropohledu na dění při přesně ohraničené části vyučovacího aktu – k didaktické situaci, a to jak z hlediska psychodidaktického, tak z hlediska ontodidaktického.

Z mimolingvistických pracovišť se konceptovým analýzám didaktických situací v předmětu český jazyk věnují výzkumy Institutu výzkumu školního vzdělání na PdF brněnské MU (z nejnovějších Janík et al., 2013, tam zejména kapitola Z. Šalamounové (2013) *Český jazyk: Když spojky nejen spojují aneb ke komunikačnímu pojetí výuky gramatiky*, s. 250–258).

Významná pozornost se obrací k otázkám žákovy *lingvistické znalosti obsahu*, resp. k relaci mezi žákovými jazykovými prekoncepty, získanou poznatkovou strukturou v českém jazyce a různým charakterem učitelovy pedagogické intervence (viz na katedře českého jazyka pražské pedagogické fakulty řešený projekt GAČR *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka*). Zaměřuje se na to, jak žák přetavuje svou prekonceptuální, totiž v přirozené komunikaci nabytou jazykovou kompetenci v kompetenci uvědomělou, jak si buduje pochopení specifických lingvistických pojmů-termínů. S tím souvisejí i otázky – dosud neuspokojivě vyřešené – osvojování lingvistického metajazyka (Čechová & Styblík, 1998, s. 29–31), který je nedílnou součástí lingvistické edukace od nejnižších ročníků základní školy:

Primárním účelem školních předmětů mateřského a cizího jazyka je naučit žáky standardizovanému metajazyku, který jim umožňuje mluvit o slovní zásobě a gramatice (především syntaxi) jejich jazyka/jazyků. Tento metajazyk je tím samym „jazykem o jazyce“, [...] který lingvisté používají pro popis předmětu svého zkoumání. Znalosti o jazyce, jejichž osvojení metalingvistické dovednosti zprostředkovávají, jsou těmi znalostmi, které jsou poté u žáků hodnoceny prostřednictvím taktéž standardizovaných jazykových testů. (Cruz-Ferreira, 2011, s. 6)

Dalším relativně novým tématem v didaktice českého jazyka je téma identifikující kritická místa kognitivní socializace v oblasti rozvoje jazykové gramotnosti v procesu školní edukace a možnosti jejich účinného zvládnutí, řešené na PedF UK v Praze (téma je etablované v didaktice matematiky, srov. zde [Kapitola 4.3.2](#)).

Velký důraz začíná být kladen i na didaktická řešení vhodná při práci se žáky s SPU – zmíněno by mělo být např. badatelské zaměření brněnské pedagogické fakulty na speciální potřeby žáků v kontextu *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, nebo pedagogické fakulty olomoucké na rozvoj jazykových a komunikativních dovedností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ještě jiný úhel pohledu, rovněž vycházející ze zahraniční inspirace, nabízí kognitivní lingvistika, resp. kognitivní sémantika. Ta zasáhla vývoj české lingvistiky zejména v posledních 15 letech a v současnosti jsme svědky snah o její průnik do didaktického uvažování nad výukou českého jazyka. Tento přístup lze vnímat jako velmi nosný, avšak je to zároveň téma, jehož teoretické propracování je dosud v počátcích. Prvním takovým pokusem o ucelený teoretický koncept didaktiky českého jazyka jako komplexně chápané disciplíny opřené o kognitivnělingvistický popis jazyka je monografie Jasni Pacovské (2012) *K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Za pojmy relevantní z hlediska výuky mateřského jazyka se pokládá jazykový obraz světa, sémantický stereotyp / prototyp (jako kategorie, která s komunikačním klimatem školy souvisí velmi úzce, jakož i se školní úspěšností), kategorizace, teorie metafory a jazykového antropocentrismu. Pozornost je dále věnována tzv. dialogickému jednání, které rozšiřuje multidisciplinární paletu přístupů o pohled dramatického výchovného, a za akceptace premisy, že poznávání celku světa lze dosáhnout prostřednictvím poznávání jeho jednotlivých fragmentů, se zaměřuje na dílčí aspekty mentálních aktů, čímž spojuje klíčovou kognitivistickou tezi chápání jazyka jako antropocentrického fenoménu s výzkumy neverbální složky pedagogické komunikace. Několik takto zaměřených doktorských dizertačních prací propojujících kognitivnělingvistický a didaktický pohled již bylo obhájeno (srov. např. v roce 2008 na PedF UK v Praze práce L. Palkovské *Štěstí a bolest v českém jazykovém obraze světa – témata kognitivní lingvistiky jako součást výuky na základních školách a gymnáziích*), v současnosti jsou možnosti, jak propojit kognitivnělingvistická východiska s myšlenkovými procesy učení žáků, dále rozvíjeny.

Naopak dluh má didaktika českého jazyka prozatím v oblasti – dnes už v zahraničí etablované – zaměřené na „učitelovo pojetí a vedení výuky“ (Slavík & Janík, 2006, s. 168), tedy na to, „jak učitel konstituuje výuku mateřského jazyka“ (van de Ven, 2001, s. 182), a to s hlubokým promyšlením příčin daného stavu, jak ve vztahu k osobnosti učitele, jeho studijní i profesní biografii, tak k širšímu vzdělávacímu kontextu a jeho historii. Toto téma dosud není plně doceněno, a to přesto, že jeho důležitosti si již dříve povšimli např. na olomoucké (např. Polák, 2002) či brněnské pedagogické fakultě (Číková, 2008).

Vedle tohoto náčrtu hlavních proudů bychom mohli jmenovat desítky dílčích didaktických problémů řešených na jednotlivých vysokoškolských bohemistických pracovištích a v pracích jejich doktorandů (nezmínili jsme dosud např. výzkum výuky slohového vyučování, jak je prováděn např. na PedF ZČU v Plzni). Jsme svědky četných oborových setkávání a konferencí – donedávna představovaly stěžejní okamžiky

setkávání didaktiků češtiny konference pořádané katedrou bohemistiky UJEP v Ústí nad Labem, tematicky úžeji bývaly zaměřeny konferencí *Onomastika a škola* s pravidelnou účastí oborové komunity z celé republiky, pro současnost připomeňme alespoň významnou konferenci *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka* pořádanou pravidelně olomouckou pedagogickou fakultou a vytvářející prostor pro setkávání oborových didaktiků. Didaktické otázky jsou sledovány i špičkovými odbornými jazykovědnými společnostmi, jako je např. *Jazykovědné sdružení České republiky*. To nejenže soustředilo k didaktickým otázkám své přednáškové cykly v roce 2013 a 2014, ale v roce 2013 uspořádalo ve spolupráci s katedrou českého jazyka PedF UK v Praze odborný seminář na téma *Kritická místa ve výuce češtiny*.

1.4 Perspektivy rozvoje oborové didaktiky českého jazyka

Jak je patrné z předchozího výkladu, oborovědidaktické aktivity, ať už tendující k základnímu, aplikovanému výzkumu či inovacím ve výuce češtiny jsou v České republice velmi bohaté. Jak však zároveň vyplývá buď z analýzy oborové literatury (viz dále), anebo z nejnovějších dotazníkových šetření, realizovaných pracovní skupinou pro oborové didaktiky Akreditační komise České republiky (viz o nich již výše), otázky vyvolává současný stav teoretického oborového poznání, což je pro další rozvoj didaktiky českého jazyka jako vědní oblasti problém klíčový. Zdá se, že hlavní potřeba oborové didaktiky našeho předmětu spočívá v potřebě uvažovat o didaktice českého jazyka standardním způsobem běžným v jiných vědních oblastech, resp. odpovědět na základní otázku *Co je, a co není didaktika českého jazyka*. V současnosti totiž shledáváme rozkolísanost tohoto termínu napříč odborným názorovým spektrem, kdy jsou vyslovovány i diametrálně rozdílné názory.

Shody bychom zřejmě dosáhli ve vymezení předmětu bádání. Tak např. podle Šebesty (1999, s. 17)

při uvažování o předmětu didaktiky jazykového vyučování jako teoretické disciplíny se můžeme opřít o schéma situace jazykového vyučování. Můžeme v ní rozlišit čtyři základní složky: dva dílčí procesy, vyučování, zajišťované učitelem [...], učení žáka [...], dále jejich předmět, tedy jazyk (komunikování) [...], a konečně kontext [...], v němž vyučování a učení probíhá,

což je úvaha blízce kompatibilní např. úvahám vyslovovaným Slavíkem a Janíkem (viz dále). Není v rozporu ani se starším, tradičně formulovaným, avšak dosud citovaným názorem R. Brabcové:

Předmětem didaktiky českého jazyka je zkoumání obecného cíle i dílčích úkolů jazykové výchovy a jazykového vzdělávání, stanovení jejich obsahu, zjišťování specifických zákonitostí vyučovacího procesu v předmětu český jazyk, hledání optimálních organizačních forem, posuzování vhodnosti metod a pomůcek, hodnocení vlivu učitele na žáky v daném předmětu. (podle Svobodové et al., 2003, s. 10)

Čeština a její vyučování (Čechová & Styblík, 1998, s. 32–33) naproti tomu prosazuje novější název disciplíny *teorie vyučování českému jazyku* zejména proto, že „vzdvihuje teoretický charakter vědního oboru

Současné úvahy
o teorii oborové
didaktiky

Předmět didak-
tického výzkumu
a terminologické
otázky

a nejlépe vystihuje jeho podstatu“ (tamtéž, s. 32), termín didaktika češtiny potom chápe jako pojmově užší, totiž více vztažený k pedagogickým disciplínám a reflektující název vysokoškolského předmětu. Předmětem studia teorie vyučování českému jazyka podle Čechové a Styblíka je:

(...) Vyučování českému jazyku; zkoumá cíle, úkoly, obsah vyučování češtině, průběh vyučovacího procesu, jeho formy, metody práce i prostředky v něm uplatňované, a to ve vzájemných vztazích a se zřetelem ke komplexnímu výchovnému cíli školy, totiž k výchově osobnosti. (Čechová & Styblík, 1998, s. 33)

Úplná shoda však zřejmě nebude panovat ve vymezení postavení didaktiky českého jazyka mezi ostatními vědními disciplínami (viz **Exkurs 1.9**). Svobodová např. uvádí:

Didaktika českého jazyka je **pedagogická** (proložila M. Š.) vědní disciplína, která se zabývá výchovou a vzděláváním v českém jazyce. [...] Kromě pedagogiky má vztah především k jazykovědě a některým dalším vědním oborům. Jde o vztah těsný, ne o závislost. (Svobodová et al., 2003, s. 9, 11, zcela totožné pojetí zastává mimo jiné i Metelková Svobodová, 2013, s. 9–10)

Postavení didaktiky českého jazyka v soustavě věd

Exkurs 1.9: Názory vysokoškolských bohemistických pracovišť I

V rámci dotazníkového šetření (viz pozn. 10) zazněla následující otázka a odpovědi na ni (výběr, zkráceno a upraveno). Jak je patrné, vedle teoretických úvah se objevovala zejména zamyšlení nad vztahem teorie a praxe či konkrétní projekce pedagogických věd do vysokoškolské výuky:

1) *Jakou koncepci oborové didaktiky ve vztahu k pedagogice volíte?*

- Preferujeme konstruktivistické a komunikativní koncepce. Proto se snažíme uplatňovat nejen integraci mezi jednotlivými složkami předmětu český jazyk, ale zejména integraci mezioborovou. Zdůrazňujeme sociální dimenzi výuky a symetrický model komunikace (nazývaný v anglosaských zemích „responsive teaching“).
- Vycházíme z komunikačně-kognitivní koncepce výuky mateřštiny, z pedagogického konstruktivismu, kognitivismu a humanismu.
- Koncepce oborové didaktiky je s pedagogikou propojena v tom smyslu, že i v rámci oborové didaktiky jsou probírány vybrané pedagogické problémy.
- Didaktika českého jazyka „staví“ na vědomostech a dovednostech studentů z obecné didaktiky a pedagogiky (např. typy vyučovacích hodin a jejich struktura, metody, formy a prostředky ve vyučovacích hodinách; informovanost o základním kurikulárním dokumentu atd.).
- Důležité je praktické zaměření didaktiky na přípravu učitele jako odborníka, který je schopen diferencovat učivo a didaktické přístupy s ohledem na nehomogenní úroveň znalostí středoškolských studentů.
- V didaktice jazyka a slohu upřednostňujeme oborovou didaktiku jako profesní vědu pro učitele, založenou na mezioborově srovnávací didaktice, jež povede k oživení vztahu mezi obecnou didaktikou a didaktikou oborovou. **Je žádoucí, aby se didaktika ČJL emancipovala jako autonomní vědecká disciplína s vlastním základním výzkumem, který by vytvářel poznatkovou bázi pro navazující aplikace a inovace** (zdůraznila M. Š.). Pedagog potřebuje obecnou pedagogickou teorii k tomu, aby mohl své jednání vztahovat k intersubjektivně uznaným měřítkům. Didaktická teorie se tak stává základnou pro učitelovo jednání.
- Pracoviště vychází z aktuálních potřeb pedagogické praxe a potřeb pedagogického výzkumu.
- Rozvíjení odborné erudice studentů a její usouvztažnění se soudobými poznatky pedagogických, didaktických a psycholingvistických disciplín. Soustavná spolupráce se školami a zohlednění požadavků pedagogické praxe.

Vztah didaktiky českého jazyka k pedagogice

Specifikace vztahu didaktiky českého jazyka k bázové disciplíně – bohemistické lingvistice (viz **Exkurs 1.10**) – je některými teoretiky modelována prostřednictvím obsahu učiva: „Struktura obsahových prvků učiva v českém jazyce je přímo odvozena z bohemistiky, vědní disciplíny studující český jazyk“ (Svobodová et al., 2003, s. 11).

Exkurs 1.10: Názory vysokoškolských bohemistických pracovišť II

Vztahu didaktiky češtiny k mateřskému oboru se týkala druhá otázka v dotazníkovém šetření (viz pozn. 10):

2) Jakou koncepci oborové didaktiky ve vztahu k mateřským oborům volíte?

- Snažíme se o otevřenou koncepci: tedy o stejnou otevřenost k pedagogice jako k mateřskému oboru / mateřským oborům.
- Kvalita a kvantita lingvistických a literárních znalostí a dovedností pedagoga přímo ovlivňuje jeho schopnost naplňovat hlavní cíle výuky: vytvářet u žáků pozitivní vztah k mateřštině, chápat mateřský jazyk jako základní nástroj komunikace, osobnostního rozvoje jedince, prostředek pro celoživotní vzdělávání, budovat pozitivní vztah ke slovesné tvorbě a umění vůbec.
- Oborová didaktika nabízí z části jiný pohled na obor, ve srovnání s tím, jak jsou s ním studenti seznamováni v rámci vysokoškolské výuky, pohled vycházející z jazykové teorie, ale opírající se ještě důsledněji o jazykovou praxi – směřuje k tomu, aby studenti byli schopni samostatně řešit sporné případy, zdůvodňovat pravopisné otázky atd.
- Předpokladem úspěšného zvládnutí předmětů didaktika českého jazyka a didaktika slohu jsou vědomosti a dovednosti osvojené v jednotlivých odborných disciplínách. Bez těchto poznatků nelze v didaktikách pracovat. Můžeme mít sebelepší metody, prostředky a formy, bez základních znalostí oborových disciplín není možné dosáhnout dobrého výsledku (např. pokud student sám nedokáže rozlišit slovtvorný základ a kořen slova – což bývá navíc v současných učebnicích českého jazyka podáváno chybně – sebelepší znalost možných uplatňovaných metod nepomůže).
- V didaktice jazykového vyučování vycházíme z konceptu H. H. Sterna, jak jej upravil Karel Šebesta (viz výklad níže – pozn. M. Š.). Ten vymezuje tři roviny: prvou tvoří rovina základních věd (například lingvistika, psychologie a další), druhá je rovina zprostředkující vazbu mezi základními vědami a vyučováním (pedagogická lingvistika), třetí rovinu tvoří metodika jazykového vyučování, která zpracovává konkrétní zkušenosti z vyučovací praxe v okruhu metodickém a organizačním. Tato rovina tvoří základ pro vyučování didaktiky českého jazyka v našem pojetí.
- Koncepce akcentuje nutnost propojení didaktického vzdělání s velmi kvalitním odborným vysokoškolským vzděláním. Bez dobré znalosti oboru totiž ani nejlépe didakticky připravený student nemůže být plnohodnotným učitelem.
- V didaktice ČJ a slohu vycházíme z teoretické a aplikované lingvistiky a neaktuálnějších poznatků lingvistických a didaktických výzkumů. V přípravě budoucích učitelů klademe důraz na rozvoj celkové komunikační kompetence.
- Mateřské obory přinášejí do oborové didaktiky terminologický a vědomostní základ. Oborové didaktiky je dále rozvíjejí směrem k výchovně-vzdělávacímu procesu, procesu učení a hodnocení.
- Didaktiku budujeme na kvalitních teoretických základech umožňujících aplikaci lingvoliterárního přístupu, stejně jako na kritickém hodnocení existujících výukových metod, k čemuž využíváme zkušeností řady vynikajících češtinářů působících na několika typech SŠ.
- Usilujeme o vyváženost rozvíjení oborových poznatků, komunikačního a kognitivního potenciálu mateřského jazyka.

Vztah didaktiky
českého jazyka
k bohemistické
lingvistice

Při řešení otázky postavení didaktiky v soustavě věd rozlišuje Šebesta (1999, s. 9) didaktiku jako praktickou disciplínu (a má přitom na mysli otázky prakticky metodické, srov. také tamtéž, s. 15n.) a didaktiku teoretickou. Vymezuje vztah mezi vyučovací praxí, didaktikou a základními vědami prostřednictvím upravených modelů didaktiky jazyka: model Spolského (tamtéž, s. 19), Mackeyův (tamtéž, s. 20n.) a konečně model Sternův, který pokládá za „nejvhodnější východisko pro obecný model didaktiky jazyka“ (tamtéž, s. 20). Jak je patrné z **Exkursu 1.10** bezprostředně předcházejícího textového boxu, tento model, počítající s třírovinným konceptem (základní vědy – zprostředkující vědy – praxe, tamtéž, s. 21), je akceptován i v koncepčních úvahách některých bohemistických pracovišť.

Šebesta (1999, s. 19–25) i Čechová a Styblík (1998, s. 33) přitom poukazují na složitost a mnohvrstevnatost problematiky a na nezbytnost nazírat na pojmoslovné i metodologické otázky z různých úhlů. Na dokreslení koloritu názorového spektra lze ještě citovat tezi uvedenou v publikaci *Čeština a její vyučování*:

Teorii vyučování českému jazyku je třeba chápat jako interdisciplínu vzniklou na rozhraní věd, především lingvistiky a pedagogiky, přitom však jde v současné době o samostatný vědní obor. [...] Z hlediska původu je teorie vyučování českému jazyku vědou pomezí, hraniční, avšak z hlediska teorie vyučování českému jazyku samé jsou uvedené vědy¹³ (ve vztahu k teorii vyučování českému jazyku) vědami pomocnými. (Čechová & Styblík, 1998, s. 33)

Vedle teoretických pojednání se rozdíly vyjevují ve vnímání teoretických otázek oboru v samotné didaktické komunitě, jak vyplývá z dotazníků dodaných jednotlivými fakultami v rámci zmíněné dotazovací akce. Tak např. Filozofická fakulta UK v Praze zastává následující stanovisko:

Formulace dotazníku nechtěně implikuje určitou konkrétní koncepci – dotazy se týkají pouze vztahu k pedagogice a mateřskému oboru, pedagogika a mateřský obor jsou přitom uvedeny každý samostatně, jako by vztah oborových didaktik ke každému z nich byl jiný. Naše pojetí je odlišné.

Chápeme oborovou didaktiku v souladu se zavedenou a ustálenou mezinárodní tradicí v oblasti didaktiky jazyka jako aplikovanou vědu, která hledá odpovědi na praktické otázky spojené s vyučováním (učením) příslušného oboru (jazyka).

Využívá k tomu podle potřeby teorií, terminologického aparátu, metodologie a poznatků všech základních věd, které se mohou pro řešení konkrétní otázky jevit jako relevantní.

U didaktiky českého jazyka a literatury přichází v úvahu především (a) lingvistika, resp. komplex věd o sociální a mediální komunikaci; (b) literární věda, historie a komparatistika, (b) psychologie a obory styčné (zvl. psycholingvistika), (c) sociologie a obory styčné (sociolingvistika), (d) pedagogika. V některých konkrétních případech se však mohou jako relevantní jevit i vědy jiné, zde neuvedené.

Pedagogika je tedy pro didaktiku jazyka jednou ze základních věd, didaktika jazyka využívá její teorie, pojmosloví, výzkumné metody a poznatky, pokud je to pro řešení daného problému výukové praxe relevantní. Pedagogika však nemá v tomto pojetí postavení výlučné, ale stejné jako jiné základní vědní obory. Pokud jde o didaktiku jazyka, tradičně se řadí do široké oblasti aplikované lingvistiky; u didaktiky literatury uvažujeme analogicky o aplikované literární vědě.¹⁴

¹³ Myslí se např. filosofie, psychologie, sociologie, sociální psychologie, logika, statistika, teorie komunikace, teorie textu, sociolingvistika, psycholingvistika aj.

¹⁴ Analýza oborovědidaktického kurikula v pregraduální přípravě učitelů českého jazyka a literatury. Dotazník. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Ústav českého jazyka a teorie komunikace, Ústav české literatury a literární vědy (od září 2013 Ústav české literatury a komparatistiky). Doručeno via mail 4. 10. 2013.

Dále lze uvést názor převažující na pedagogické fakultě téže univerzity, který didaktiku českého jazyka chápe takto:

Nechápeme didaktiku českého jazyka jako disciplínu subsumovanou jakékoliv dominující vědní oblasti či jako disciplínu přidruženou. Hlásíme se k užšímu a přesně ohraničenému pojetí didaktiky českého jazyka jako autonomní vědecké disciplíny operující na poli školní edukace.

Didaktika českého jazyka je vědecká disciplína s jedinečnými výzkumnými problémy, se specifickými cíli, terminologickým aparátem a metodologickými postupy. Centrum její pozornosti spočívá v systematickém výzkumu osvojování a edukace českého jazyka v procesu školního vyučování, ve výzkumu fungování českého jazyka v pedagogické komunikaci. Soustředí se prvořadě na modelování teoretických konceptů na základě empirického výzkumu didaktických jevů **přítomných v rámci školního vyučování** (proložila M. Š.).¹⁵

Ačkoliv jsme si vědomi, že se v následujících úvahách dopouštíme jistého zjednodušení, přesto se pokusíme pojmenovat hlavní současné diskuzní problémy teoretické didaktiky, které zřejmě spočívají v otázkách,

- (a) zda je didaktika českého jazyka věda aplikovaná, či nikoliv; srov. i konstatace, podmíněná právě zvýšeným ohledem k edukační praxi, totiž že „didaktika patří k aplikovaným vědám“ (Slavík & Janík, 2006, s. 169; v jiných kontextech přitom tyto autoři jednoznačně chápou oborovou didaktiku jako vědu základního výzkumu), a naproti tomu skutečnost, že má ambice i potenciál obstát v grantových soutěžích základního výzkumu (viz příklad výše). Naposledy o této otázce uvažoval K. Šebesta, jenž konstatoval, že je „[...] disciplína, o níž se opírá jazykové vyučování, vědou jednoznačně aplikovanou se všemi typickými atributy [...]“ (Šebesta, 2014, s. 174),
- (b) zda má zakládat vlastní ucelenou teorii, či využívat teorií relevantních základních věd a z nich své postupy odvozovat,
- (c) zda didaktiku českého jazyka chápat výhradně ve spojitosti s procesem školního vyučování, či nikoliv,
- (d) zda má didaktika českého jazyka usilovat o vytvoření vlastního terminologického aparátu a vlastní metodologie, či nikoliv,
- (e) a jaké je její postavení v soustavě věd zejména z hlediska dominantních oborů, tedy pedagogiky a lingvistiky.¹⁶

Problémy didaktiky českého jazyka jako vědní disciplíny a otázky charakteru didaktického výzkumu

K zamyšlení nad pojetím oboru

¹⁵ Analýza oborovědidaktického kurikula v pregraduální přípravě učitelů českého jazyka a literatury. Dotazníkové šetření (viz pozn. 10). Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta, katedra českého jazyka. K tomu srov. nejnověji názor K. Šebesty (Šebesta, 2014).

¹⁶ Tuto otázku by bylo dobré vyřešit i kvůli zdánlivě formálnímu a utilitaristickému důvodu, totiž jaký model doktorského studijního programu didaktika českého jazyka vlastně podávat k akreditacím – v České republice máme v zásadě tři modely. Jeden počítá s oborovou didaktikou vrostlou do doktorského studijního programu báze odborné disciplíny, tedy Filologie (studijní obor Český jazyk), druhý model představuje doktorský studijní program Specializace v pedagogice (studijní obor Teorie vzdělávání v bohemistice) a třetí se hlásí k doktorskému studijnímu programu Pedagogika (studijní obor Didaktika českého jazyka).

Je třeba přiznat, že vědní oblast, ať už ji v této chvíli nazveme jakkoliv (pracovně můžeme použít výraz „didaktika v širším pojetí“ a „didaktika v užším pojetí“), opřená o silné bázové disciplíny a z nich čerpající, je jistě mnohem stabilnější než vědní oblast, která vlastní teoretický, totiž pojmoslovný a metodologický aparát teprve hledá a její postavení je tedy křehké (jak bylo výstižně vyjádřeno v dotazníkové zprávě jedné z oslovených fakult: „Hledání *modu vivendi* je teprve před námi.“). Nejpádnejší důkaz ve prospěch takového rozklenutého přístupu spatřujeme ve výsledcích domácích výzkumů, tak jak jsou uvedeny v předchozí kapitole. Navíc „pro“ široké teoretické vymezení disciplíny by hovořila i ta skutečnost, že předmět český jazyk je nejkomplexnější ze všech vyučovacích předmětů, ať už co se týče komplexnosti vzdělávacích cílů, či komplexnosti komunikačních projevů. Komplexní kontextové pojetí didaktického výzkumu je z tohoto hlediska plně namístě.

Na druhou stranu nevýhoda šířeji chápaného didaktického výzkumu může spočívat v rozšíření operačního pole do té míry, že se na periférii výzkumného zájmu může ocitnout to nejpodstatnější, co by mělo být – podle našeho soudu¹⁷ – objektem didaktického výzkumu: tedy učitel/žák v konkrétní didaktické situaci včetně jejích komunikačních aspektů, otázky rekonstruovaného „oborového obsahu“ a konkrétní vyučovací strategie vedoucí k jeho osvojení žákem. Jako velmi závažný spatřujeme požadavek, aby didaktická teorie byla postavena na zkoumání určitého typu oborovědidaktických faktů, které jsou v didaktice specificky „dvojdímenzionální“:¹⁸

Specifickou zvláštností oborově didaktického (sic!) faktu je jeho dvojdímenzionální charakter – speciálně oborový (v našem případě tedy lingvistický, resp. bohemistický – M. Š.) a pedagogicko-psychologický – vystižený Shulmanovým konceptem *didaktická znalost obsahu*. Dvojdímenzionální charakter oborovědidaktického faktu je příčinou velké složitosti jeho významové struktury. Tato složitost však bez hlubší analýzy snadno uniká pozornosti. (Slavík & Janík, 2005, s. 348)

Jako výhodu didaktiky českého jazyka „v užším pojetí“ (jak už bylo naznačeno), byť by i byla „menším“ oborem, spatřujeme ve skutečnosti, že úžeji vymezené vědní pole usnadňuje možnosti větší koncentrace na minuciózně formulované výzkumné problémy, na identifikaci, resp. modifikaci účinnosti jednotlivých vyučovacích metod, sledování žákových pojmotvorných procesů v průběhu edukace, v důrazu na větší využívání – v současnosti – takřka absentujících výzkumných experimentálních metod a kvalitativního výzkumu, na žákovu introspekci, tedy ve zkratce – v požadavku obrátit výzkum ve větší míře k tomu, co se skutečně děje „ve třídě“ při výuce českého jazyka. Tento pohled se odvíjí induktivně od cílového pole zkoumání ke specifikaci oboru. Jeho výhodou je, že se od počátku konstituuje didaktika jako svébytný – nikoliv odjinud odvozený – obor. Didaktika v tomto pojetí zkoumá základní podmínky

¹⁷ Vyjadřuje se osobní, k diskuzi určené stanovisko autorky.

¹⁸ Slavík, J., PedF UK, PedF ZČU v Plzni, PdF MU v Brně. Osobní sdělení via mail 27. 4. 2014.

vzniku poznávání jazyka a jeho užívání ve specifickém prostředí řízené školské edukace.¹⁹

Možná úskalí mohou být naopak inverzní k úskalím, o nichž jsme uvažovali výše: mohou spočívat v nebezpečí jednostranných pohledů, v možném „uzavření se“ do izolovaného výzkumného mikrosvěta, či dokonce v odtržení výzkumu od komplexnosti komunikační reality vůbec.

Zmíněný dvojdimeziální charakter „oborovědidaktického faktu“, respektive jeho složitost, je dle našeho soudu také přímou příčinou obtíží při definování „dvojdimeziálnosti“ didaktiky českého jazyka a při pokusech o vyvážení jednotlivých složek těchto jejích (přinejmenším dvou) dimezi. V současnosti se zdá, že převažuje buď přístup specializačně-oborový, nebo přístup pedagogicko-psychologický. Právě otázku jejich prolnutí pokládáme za jednu z klíčových úloh současného výzkumu (viz i dále). Dobrým východiskem se nám jeví výzva právě citovaných autorů:

V celkovém pohledu může být *oborově orientovaná obsahová analýza faktů výuky* pokládána za suverénní nástroj oborovědidaktických výzkumů, jehož principy jsou společné všem oborovým didaktikám, samozřejmě se zřetelem na jejich **odbornou specifičnost** (proložila M. Š.). Při důsledném rozpracování [...] obsahové analýzy můžeme v detailech zpřesňovat náhled na transformační procesy, v nichž se budují mosty mezi osobními žákovskými zkušenostmi a vědeckým nebo uměleckým poznáním. Náročnost a svébytnost takto otevírané problematiky vyzývá k tomu, aby oborové didaktiky spojily své síly v odhalování společných principů didaktické transformace či rekonstrukce oborového poznání. To předpokládá interdisciplinární orientaci představitelů různých oborů (dodejme také, nebo dokonce zejména: oborů primárně lingvistických – M. Š.) ve společném poli významovosti, tj. prvořadě v průniku pojmosloví, v němž se skrývá celý myšlenkový i činnostní aparát jednotlivých oborů. (Slavík & Janík, 2005, s. 350)

Podobně by se zřejmě musela hledat odpověď na otázku, jak mezioborové přístupy strukturovat, jakou váhu jednotlivým z nich přisuzovat, zejména pokud se hovoří o didaktice v „transdisciplinárním kontextu“.

Jistě tím není řečeno, že by různá pojetí (zmíněná dvě se nám v této chvíli jeví jako dvě hlavní dominanty, ačkoliv v **Exkurzech 1.9** a **1.10** jsou uvedena další) nemohla koexistovat vedle sebe a sebe vzájemně obohacovat, neboť pluralita vědeckých názorů je běžná, ba naopak žádoucí ve všech vědních oblastech. Snažíme-li se však o ujasnění definičního kritéria vědního oboru, přece jen – přihlížeje práve k národní didaktické tradici – se nám jeví, že „didaktika českého jazyka v širším pojetí“ tenduje spíše k oboru, který jsme zvyklí nazývat „teorie vzdělávání“, zatímco oborovou didaktikou bychom rozuměli spíše „didaktiku českého jazyka v pojetí užším“. V souhlase se Slavíkovým a Janíkovým (2006) návrhem vnitřního dělení disciplíny chápeme didaktiku českého jazyka v intencích tří ze čtyř jimi navrhovaných aspektů, tedy jako disciplínu, která zkoumá, „jak se u žáků vyvíjí oborový výkon v průběhu školního vzdělávání, jak se odehrává proces získávání oborových znalostí“ a „kontrolovanou optimalizaci procesů (oborového) vyučování a učení, které je vedeno snahou o zvyšování efektivity (= **ovlivňováním**, pozn.

¹⁹ Slavík, J., PedF UK, PedF ZČU v Plzni, PdF MU v Brně. Osobní sdělení via mail 27. 4. 2014.

M. Š.) či kvality školního vzdělávání“. Stěžejní jsou také otázky didaktické transformace oborového, totiž lingvistického učiva, ústího do komunikační kompetence založené na **vědomém** užívání výrazových prostředků, s přihlédnutím k jejich funkčnímu aspektu a ke komunikačnímu záměru komunikantů.

Čtvrtý aspekt, didaktika jako studium vztahů oborového vzdělávání k jeho společenskému okolí (Slavík & Janík, 2006, s. 171), je už nad rámcem našeho vymezení, přestože z něj nepřímo vyplývá.

Naopak velký důraz klademe na aspekt didaktické intervence (pojmoslovím metodiky 3A *alterace* – viz Janík et al., 2013, s. 168); všimněme si, že v dosavadních vymezeních předmětu výzkumu didaktiky českého jazyka takový pohled schází.

Závěrem snad přání. V 50. a 60. letech minulého století probíhala na konferencích a stránkách odborného tisku rozsáhlá diskuze o vymezení didaktiky českého jazyka, příspěvky k této otázce se objevovaly i v letech devadesátých.

Budiž tato kapitola impulsem k její revokaci na plénu co nejširším.

Literatura

- Bedřichová, Z. (2013). *Jazyk jako stigma?: analýza chybovosti textů romských žáků 9. ročníku základních škol praktických*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Cruz-Ferreira, M. (2011). First language acquisition and teaching. In A. Wilton & M. Stegu (Eds.), *Applied Folk Linguistics, AILA Review, Volume 24* (s. 78–87). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Čechová, M. (1985). *Vyučování slohu: úvod do teorie*. Praha: SPN.
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- Číková, D. (2008). *Pedagogicko-didaktické aspekty výuky českého jazyka na druhém stupni základní školy (s důrazem na literární složku předmětu)* (Rigorózní práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Hádková, M. (2010). Čeština v roli jazyka cizího – dvacetiletí po Listopadu. *Bohemistyka*, (1), 8–25.
- Hult, F. M., & King, K. A. (Eds.). (2011). *Educational linguistics in practice: Applying the local globally and the global locally*. Bristol: Multilingual Matters.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J. ... Zlatníček, P. (2013). (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jelínek, J. (1972). *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*. Praha: SPN.
- Jelínek, J. (1980). *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- Kotásek, J. (2011). Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. *Pedagogická orientace*, 21(2), 226–239.
- Macurová, A. (2000). O výchově ke komunikaci. *Naše řeč*, 83(4), 201–203.
- Metelková Svobodová, R. (2013). *Čeština v didaktickém zrcátku*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU v Ostravě.
- Novák, K. (1929). *Metodika mluvnického vyučování mateřskému jazyku českému na školách středních*. Praha: ČGU.
- Novotná, A. (2012). *Výuka syntaxe českého jazyka na měšťanských školách v letech 1918–1939* (Dizertační práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Pacovská, J. (2012). *K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum.
- Polák, M. (2002). *Učitel českého jazyka a současná základní škola: (se zaměřením na edukační materiály předmětu)*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Slavík, J., & Janík, T. (2005). Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 55(4), 336–353.

- Slavík, J., & Janík, T. (2006). Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 56(2), 168–177.
- Složilová, E. (2009). Jazykové testování „po česku“: s návodem nebo raději bez něj? *Pedagogická orientace*, 19(1), 100–105.
- Spolsky, B., & Hult, F. M. (Eds.). (2008). *The handbook of educational linguistics*. Malden: Blackwell Publishing.
- Svoboda, K. (1962). *Základy metodiky vyučování mateřskému jazyku v 6.–9. roč. ZDŠ a na školách 2. cyklu*. Praha: Univerzita Karlova.
- Svoboda, K. (1977). *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN.
- Svobodová, J., et al. (2003). *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Šalamounová, Z. (2013). Český jazyk: když spojky nejen spojují aneb ke komunikačnímu pojetí výuky gramatiky. In T. Janík, J. Slavík, V. Mužík, J. Trna, T. Janko, V. Lokajíčková, J. Lukavský, ... P. Zlatníček, *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky* (s. 250–258). Brno: Masarykova univerzita.
- Šebesta, K. (1986–1987). Ke komunikativní výchově na švédských školách. *Český jazyk a literatura*, 37, 57–66.
- Šebesta, K. (1999). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- Šebesta, K. (2014). Základní výzkum v didaktice jazyka? *Studie z aplikované lingvistiky*, 5(2), 169–175.
- Šebesta, K., & Škodová, S. (Eds.). (2012). *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Škodová, S. (2012). *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Šmejkalová, M. (2005). *Vyučování českému jazyku na středních školách v letech 1918–1939*. Praha: Univerzita Karlova.
- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola. Úryvky skrytých dějin. (Český jazyk a jeho vyučování na středních školách v období let 1918–1989)*. Praha: Karolinum.
- Šmejkalová, M. (2012). Tradice české lingvodidaktiky, induktivní metoda a konstruktivismus. In E. Hájková et al., *Čeština ve škole 21. století II., úvodní studie* (s. 17–26). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Šmilauer, V. (1978). Sedmdesát let Jaroslava Jelínka... *Naše řeč* 61(1), 47–50.
- Štindlová, B. (2013). *Žákovský korpus češtiny a evaluace jeho chybové anotace*. Praha: Univerzita Karlova.
- Uličný, O. (1974). Algoritmus pro identifikaci centrálních typů větných členů. *Jazykovědné aktuality*, 11, 18–20.
- van de Ven, P. H. (2001). Teachers Constructing Knowledge on Mother-Tongue Education. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 1(2), 179–190.

Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru¹

2

Ondřej Hník

2.1 Úvod

Při slovním spojení *didaktika literatury* se nabízí otázka, o jakou literaturu vlastně jde; zda o literaturu českou, světovou, nebo snad o kteroukoli literaturu v příslušném mateřském jazyce. V kontextu této knihy budeme rozumět pod didaktikou literatury takovou didaktiku, jejímž školním předmětem je literární výchova v české škole. Protože je didaktika literatury oborem, který se teprve rodí, nemůžeme v kapitole *Historické ohlédnutí* mystifikovat čtenáře dojemem, že obor má svoji historii a tradici, tak jako je má např. (česká) literární teorie či literární historie. Proto se v této kapitole jen velmi krátce ohlédneme za kritikou literárního vzdělávání v české škole.

Didaktika literatury
v kontextu knihy

V textu dále upozorníme na důležitost vzdělávacího předmětu a jeho literární části a na společenskou závažnost oboru didaktiky literatury, i když se tento obor teprve konstituuje. Abychom čtenáře uvedli do kontextu specifik české literární výchovy a české konstituující se literární didaktiky, věnujeme se transformaci literární části předmětu český jazyk a literatura a současné podobě literární výchovy. Z těchto kapitol odvozujeme hlavní problémy i hlavní úlohy, které má obor před sebou: těmi je ujasnění koncepce oboru (a v jeho rámci také např. uznání čtenářského a interpretativního přístupu jak v oboru, tak ve školní praxi), dále také provedení základního výzkumu a vytvoření odpovídajících učebnic a výukových materiálů pro potřeby žáků a studentů v 21. století.

2.2 Historické ohlédnutí: kritika podoby literárního vzdělávání v české škole od konce 19. století

Didaktiku literatury považujeme za vědní obor teprve se utvářející; obor, který zatím nemá dostatečnou výzkumnou tradici, odpovídající monografie, dokonce ani adekvátní a ustálenou terminologii. V **Kapitole 12.2.4.1** týkající se výzkumů v české literární výchově a literární didaktice v tomto kontextu konstatujeme, že v české literární výchově sice existují (především) výzkumy čtenářství zhruba od 50. až 60. let minulého století a později (především) výzkumy čtenářské gramotnosti (jejich výčet čtenáři najdou tamtéž), avšak nejde ještě o výzkumy oborovědidaktické, spíše je považujeme za výzkumy oborové či za výzkumy z příbuzných humanitních oborů: sociologické, kulturologické, částečně také psychologické. Historickým exkursem tedy bude krátké ohlédnutí

Didaktika jako
obor teprve se
konstituující

¹ Východiskem pro napsání této kapitoly se staly části autorovy habilitační práce *Didaktika literatury: výzvy oboru* obhájené na PedF UK v Praze v listopadu 2013.

2

Kritiky faktografické koncepce literární výchovy

za polemickými diskuzemi k podobě školní výuky literatury; právě ty mohou objasnit kontexty vznikající oborové didaktiky, protože se vztahují k základním literárnědidaktickým otázkám (být samostatnou vědní disciplínou ještě nezakládají) a ke koncepci školního předmětu.

Písemně doložené kritiky a polemiky vztahující se explicitně k výuce literární složky českého jazyka a literatury existují od 90. let předminulého století (srov. Schauer, 1890). O mnoho dříve je ostatně nelze očekávat, neboť konstituování podoby literárního vzdělávání začíná až po vydání *Školského zákona* v roce 1869. Tento zákon zakládá formalistickou, na faktech (literární historie, literární teorie) vybudovanou koncepci literární výchovy. Od zmíněných 90. let 19. století lze četné kritiky formalistické, faktografické koncepce literární výchovy kontinuálně sledovat až do současnosti.

V roce 1890 zdůrazňuje Hubert Gordon Schauer (1862–1892) v článku *Literatura a literární dějepis* (Schauer, 1890, s. 386), že soudobá literární výchova je vzdálená skutečnosti mladých lidí, že jim je neužitečná a že se až příliš opírá o literární dějiny: „Účelem vychování a literatury není, vpraviti do ducha hodně mnoho dat, při nichž si nelze pranic mysliti, nýbrž naopak ducha žákov a čtenářova prosytiti myšlénkami. [...] Suchý výčet jmen, škatulkování a zase škatulkování.“

Také František Krejčí (1858–1934) vystupuje proti převažujícímu literárněhistorickému pojetí literární výchovy a žádá spíše zaměření literárněestetické. Podobný názor má i estetik Otakar Hostinský (1847–1910), který chce v rámci hnutí „umění do škol“ tvořit užší vztah literární výchovy a života mladých lidí (srov. Machytka et al., 1962; Cenek, 1979). Literární historik Jaroslav Vlček (1860–1930) se vyslovuje pro to, aby literárněhistorický postup ve školách nebyl samoúčel, ale aby byl ve smysluplném spojení s literárněestetickými cíli (Cenek, 1979, s. 18; Hoffmann, 1980, s. 10–11).

Kontinuita polemických diskuzí

Ve 20. a 30. letech minulého století se snaží Vilém Mathesius (1882–1945) (srov. Mathesius, 1922, s. 6) o smysluplné propojení literární historie a skutečné literární výchovy. František Götz (1894–1974) zdůrazňuje, že memorování letopočtů a informací o dílech jsou druhořadé; místo toho žádá, aby byl brán ohled na psychologicko-sociologický aspekt literární výchovy. Do středu literárněestetického procesu staví recipienta a zdůrazňuje důležitost čtení a rozboru literárních děl. Jan Mukařovský (1891–1975), veden mimo jiné i zkušenostmi ze škol francouzských, vyčítá českým školám, že vedou žáky převážně k memorování: namáhají siče paměť, ale zanedbávají myšlení (Mukařovský, 1924–1925, s. 18).

Ve 40. letech minulého století nastává v literární složce českého jazyka, alespoň z našeho pohledu, paradoxní situace: ve školním roce 1941–1942 byla výuka dějepisu, a to i dějepisu literárního, zcela zastavena, po jejím obnovení byly vyučovány jen dějiny Říše. Tím se výuka literatury nuceně „estetizuje“, neboť se zbavuje literárněhistorických exkursů; výuka literatury je tedy tlačena do intencí literární teorie, čtení textů, zkoumání jejich estetických, nikoli (literárně)historických

kvalit (a s nimi národních či politických rozměrů), avšak nikoli na dlouho: v roce 1945 se historie do literární výchovy vrací se stejnou intenzitou a polemické diskuze pokračují prakticky ve stejných intencích jako v předchozích desetiletích.

K samostatné tvůrčí práci a intenzivnímu vypořádání se s literárním textem vybízejí i metodiky literární výchovy z 50. let vycházející ze sovětských vzorů, především z *Metodiky vyučování literatuře* V. V. Golubkova (originál vyšel roce 1949 v Moskvě) (srov. Golubkov, 1953). Dále zaznívají četné požadavky redukce literárněhistorického učiva, uvedme za všechny alespoň příklad Vítězslava Tichého (1958–1959):

Řešení této základní otázky, která bude stále naléhavější a naléhavější, vyžaduje si zcela nekompromisního řešení. Předně: je nepopíratelné faktum, že učebná látka i v literární výchově musí být restringována, omezena. [...] Není možné, aby osnovy, učebnice i čítanky byly přeplněny – jako v minulosti – jmény, názvy nebo drobnými, nic neříkajícími ukázkami. (s. 12–17)

V 60. letech minulého století se polemiky zintenzivňují, významnou platformou diskuzí týkajících se pojetí předmětu se stává časopis *Český jazyk a literatura*. Na jeho stránkách hovoří např. Josef Šlajer o získávání dětí pro četbu, o výchově žáků literaturou pro život, o tvořivě rozmanitých metodách a formách práce, o aktivizaci žáků v literární výchově, o společném čtení ukázek z čítanky i knih tzv. mimočítankové četby, o učitelově péči o individuální dobrovolnou četbu žáků v mimoškolním životě atp. (Šlajer, 1960–1961, s. 6–29).

Ve stejné době Machytka a jeho kolektiv zdůrazňují, že literární výchova nesmí probíhat jen racionálně, se svými kolegy se přimlouvá za mnohostrannost literární výchovy; připomeňme, že Machytka již pracuje s pojmem *literární zážitek* (Machytka et al., 1962, s. 18). Podle něj by měla smysluplná literární výchova podporovat tvůrčí představivost a estetický vkus.

Proti tomu, aby výstupem literární výchovy byly jen znalosti, se vyslovuje v 70. letech minulého století teoretik literárního vzdělávání Jaromír Plch. Ten se pro smysluplnou literární výchovu dovolává výchovy slovesným uměním (srov. Plch, 1974); Svatopluk Cenek zdůrazňuje především rovnoprávnost rozumové a citové složky v literárním vzdělávání (srov. Cenek, 1979), o desetiletí později Otakar Chaloupka kritizuje skutečnost, že literární výchova často poskytuje izolované znalosti, volá po komunikativním zřeteli a kritizuje zkoušení tradičního typu, kdy je žák vyzýván, aby dal na poměrně úzkou faktografickou otázku faktografickou odpověď (srov. Chaloupka, 1984). Dagmar Dorovská ve své didaktice (srov. Dorovská, 1989) na konci 80. let např. hovoří o potřebě trvalejších znalostí a dovedností, než které žáci získávají z pouhého memorování údajů o díle.

Výzvy vyhnout se příliš faktografické literární výchově pokračují i v 90. letech 20. století. V roce 1995 považuje v úvodu své monografie *Literární text v didaktické komunikaci (na 2. stupni základní školy)* slovenská

Literární zážitek
v kontextu literární
výchovy

Výchova
slovesným uměním
a komunikativní
zřetel

2

literární vědkyně a didaktička Marta Germušková (2003, s. 8) „za jeden z rozhodujících momentů vykročení k vyšší kvalitě školní literární komunikace likvidaci asymetrie mezi převažující poznatkovostí a nízkou mírou zážitkovosti a estetičnosti“. Na čtenářský přístup a vyvážení literárněhistorického a čtenářského přístupu se odvolává také poslední česká didaktika literární výchovy *Nástin didaktiky literární výchovy* Vladimíra Nezkusila (2004).

Interaktivní činnost
v literární výchově

O „přebujele faktografickém, historiografickém pojetí výuky ve složce literární“ hovoří na stránkách časopisu *Český jazyk a literatura* v roce 2011 bohemista teoretik i praktik Jiří Kostečka (srov. Kostečka, 2011–2012, s. 137). V roce 2013 na stránkách téhož časopisu znovu zdůrazňuje výše připomínaný znalec literatury pro děti a mládež, teoretik čtenářství Otakar Chaloupka, že „v tomto směru bude pracovat především škola, do jaké míry sama četba je či může být nikoliv pasivním přijímáním textu, nýbrž interaktivní činností, při níž se čtenář sám uskutečňuje, do které vstupuje s intenzitou vlastního já“ (Chaloupka, 2012–2013, s. 57). Chaloupka upozorňuje na přesah tohoto problému do sociologie a psychologie a odvolává se na rámec lidských seberealizací. O lidském, osobnostním, výchovném rozměru literárního vzdělávání pojednáme níže.

Na situaci literární výchovy ve slovenských školách poukazuje např. Július Lomenčík (2010) či Hana Zeleňáková (2011, s. 74). Lomenčík shrnuje, že ani středoškolské, ani nastupující vysokoškolské studenty nedisponují uspokojivými dovednostmi interpretovat básnické literární texty; za tím stojí právě výše zmíněná podoba výuky literární výchovy/literatury v intencích výkladů o literatuře, *poznávání o díle*. Podobně Zeleňáková na příkladu výuky poezie ukazuje, že žáci jsou schopni v básnickém textu mechanicky vyhledat básnické tropy a figury, ale nedovedou s nimi spojit působení a smysl básně. Z výuky si podle ní žáci odnášejí určité postupy, aniž by při jejich osvojování pochopili jejich podstatu, jejich funkci, jejich recepční účinek atp.

Proklamace versus
edukační realita

Více než 120 let se volá po menší míře popisnosti, estetickém přístupu, estetickovzdělávací povaze literární výchovy, přímé čtenářské zkušenosti s textem, zaměření na vlastní literární dílo, po přesunu těžiště od literární historie k živému dílu, po výchově čtenářů, po zkušenosti a vhledu, po výchově slovesným uměním. Za celou dobu se však očekávané podoby literární výchovy česká ani československá škola nedočkaly.

2.3 Reflexe problémů vznikajícího oboru

2.3.1 Důležitost vzdělávacího předmětu a společenská závažnost oboru

Specifikum
vzdělávacího
předmětu

Literární výchova je součástí klíčového vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura. Ten v rámci primárního a sekundárního vzdělávání patří mezi předměty s největší hodinovou dotací a je povinným předmětem maturitním. V rámcových vzdělávacích programech, a to v rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV, 2013), pro gymnázia (dále jen RVP G, 2007) i pro střední odborné vzdělávání

je vzdělávací obor *Český jazyk a literatura*:² integrován pod vzdělávací oblastí *Jazyk a jazyková komunikace* (vedle *Cizího jazyka* a *Dalšího cizího jazyka*). Výlučným specifikem vzdělávacího předmětu je nezbytnost znalosti českého jazyka pro další vzdělávání školní i mimoškolní (obsah předmětu je nástrojem pro osvojování obsahů dalších školních předmětů a oborů lidského poznání), ale také jeho významná společenská a kulturní zakotvenost. Specifikem literární složky předmětu je také významná zakotvenost v umění.

Vlastním obsahem literární složky českého jazyka (dále pro zjednodušení jen vzdělávacího předmětu, i když se jedná jen o jeho část) jsou texty, především texty umělecké literatury. Byť mají tyto texty ze své podstaty fikční povahu (srov. např. Červenka, 2003; Doležel, 2003; Ryanová, 1997; Vašák, 1994), dovolují nám chápat svět (a jeho řád), přibližují nás, explicitně či implicitně, (národní) kulturu a tradici,³ zároveň však poskytují čtenářský, estetický, tedy umělecký zážitek. V rámci čtenářského zážitku nám literatura nabízí emocionální prožitek,⁴ vzory, předkládá životní příběhy (epika, drama) nebo situace (lyrika).

Autoři monografie *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace* (Jindráček et al., 2011, s. 133) vystihli výchovný potenciál uměleckých textů následovně: „Umělecká literatura spolu s výtvarným a hudebním uměním vytvářejí kouzelný (symbiotický) svět umění, který člověka nejen zjemňuje, emocionalizuje, socializuje, axiologizuje a motivuje, ale také kognitivizuje“.

Literární výchova má tedy – prostřednictvím literárního díla jako svého vlastní vzdělávací obsah – možnost působit nejen na rozum, ale také na city, vůli a charakter dítěte a formovat jeho estetický vkus. Tento výchovný význam je koneckonců obsažen i v názvu předmětu literární výchova.

Adekvátní důležitosti vzdělávacího předmětu by měla být i společenská závažnost oboru. Máme na mysli v podstatě obory dva: (a) obor, ze kterého vzdělávací předmět vychází, tedy literární vědu se všemi jejími subdisciplínami; (b) dále pak obor, který uvádí poznatky literární vědy do vzdělávací praxe: oborovou, tedy literární didaktiku.⁵

Zatímco tradice české (a československé) literární vědy je pevná a relativně dlouhodobá, a to v literární historii, literární teorii i literární kritice, literární didaktika si své postavení teprve vydobývá. Pokusy hájit oborové didaktiky jako samostatné vědní obory sice existují od druhé poloviny

Vzdělávací obsah
literární výchovy

Výchovná dimenze
literární části
předmětu

² Pod tento obor spadá také vzdělávací obsah světové literatury či literatury jiných národů (jde především o texty přeložené do českého jazyka); cizojazyčná literatura pak zaujímá specifickou pozici ve vzdělávacím předmětu cizí jazyk či další cizí jazyk / další cizí jazyky.

³ Výchova k vlastenectví a občanskému uvědomění byla ve vyučování češtiny proklamována ve jménu tzv. národního humanismu zejména za doby první republiky (srov. Šmejkalová, 2010, s. 26–27).

⁴ O emocionální složce zážitku viz Slavík (2001, s. 255).

⁵ Jak podotýká Kotásek k terminologii *předmětová vs. oborová didaktika*, didaktika vychází z oboru, nikoli z konstituovaného vzdělávacího předmětu, měla by tedy nést přívlastek *oborová* (srov. Kotásek, 2011, s. 232).

2

V přípravě učitelů
nemůže chybět
didaktika

50. let minulého století, ale reálné autonomie oborové didaktiky (až na výjimky) nedosahují.

Na tom, že v přípravě učitelů nemůže chybět didaktika, se dnes shoduje většina odborné veřejnosti (viz např. sborník *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu* – Janík, Mužík, & Šimoník, 2004). Jak uvádí Maňák (2004, s. 1), „Problematika oborových didaktik se stává předmětem zvýšeného zájmu pedagogických disciplín, ale též širší odborné veřejnosti, poněvadž nároky na úroveň vzdělání se v současné společnosti prudce zvyšují“. Za uznáním oborové didaktiky ve vysokoškolském kurikulu však pokulhává uznání oborových didaktik jako samostatných vědních oborů.

Absence výzkumné
tradice

Didaktika literatury, stejně jako řada dalších oborových didaktik, nemá stále odpovídající výzkumnou tradici, publikační platformu, aplikaci výsledků výzkumu do výuky v oboru, ale ani sjednocené vědecké komunity. Proto neprobíhá adekvátní výměna zkušeností, ani mezi jednotlivými vysokoškolskými pracovišti, ani adekvátní výměna mezioborová. To vše navzdory tomu, že se zhruba od 60. let minulého století formuje jako samostatná vědecká disciplína (srov. Kotásek, 2011, s. 236). Jak uvádí Janík a Stuchlíková (2010, s. 5), v celkovém pohledu je sice „didaktika na vzestupu,“ avšak tamtéž se připomíná, že řada oborových didaktik má velmi slabý, nedostatečně sebejistý diskurs. To je případ i literární didaktiky; „slabost“ a malá slyšitelnost jejího diskursu je mimo jiné doložitelná faktem, že mnohdy seriózní literárnědidaktické práce nejsou přijímány do odborných periodik oboru, resp. některé odborné časopisy již předem deklarují svoji „čistou oborovost“ a před oborovou didaktikou se preventivně uzavírají. Výčet oborovědidaktických časopisů pro český jazyk a literaturu podává v **Kapitole 1.3.1** Martina Šmejkalová; pro didaktiku literatury je nejvýznamnější publikační platformou odborný recenzovaný časopis *Český jazyk a literatura* (Praha), zřídka rovněž vycházejí literárnědidaktické příspěvky v recenzovaném vědeckém časopise *Česká literatura* (Praha). Zanikla bohužel příloha časopisu *Host* (Brno) *Host do školy*, kde se pravidelně literárnědidaktická témata objevovala, obnoven má být naopak časopis *Aluze* (Olomouc).

Připomeňme, že didaktika literatury má široký a vnitřně strukturovaný předmět zkoumání, který je složité zajistit výzkumně, publikačně, ale např. i personálně. Literární didaktika musí obsáhnout: (a) literární výchovu v předškolním vzdělávání, tedy před-čtenářskou literární výchovu (čtenářskou pregramotnost); (b) čtení a literární výchovu v primární škole; (c) literární výchovu na 2. stupni základní školy; (d) literární výchovu na škole střední; a konečně i (e) vysokoškolské literární vzdělávání.

Vysokoškolské učebnice a monografie od 60. let sice vznikají (do té doby se jednalo spíše o metodiky), ale v poměrně omezeném počtu (to ostatně odpovídá i míře pěstování oborových didaktik na univerzitních katedrách). I když se oborové didaktiky do jisté míry etablojí na univerzitách, neznamená to, že jsou přijímány širší vědeckou komunitou a veřejností jako svébytné vědní obory. Jednou z příčin neuspokojivého současného stavu je pravděpodobně také pohnutý vývoj učitelského

vzdělávání, jehož kontinuita byla navíc násilně přerušena v roce 1959 zrušením pedagogických fakult (srov. Uhlířová, 2011, s. 344–357).

Odpovídající zázemí pro obor literární didaktiky nevytvořila ani politika polistopadová, ačkoli humanitní vědy zaznamenaly v 90. letech minulého století jistou renesanci. Kotásek hovoří dokonce o regresivním vývoji většiny oborových didaktik v 90. letech 20. století (srov. Kotásek, 2011, s. 234). České a slovenské univerzity sice pořádají řadu literárnědidaktických konferencí, kde se může vědecká komunita a diskurs oboru utvářet, avšak např. teprve v roce 2012 byla Pedagogická fakulta UK v Praze explicitně vyzvána vedením univerzity k tomu, rozvíjet vedle oborového výzkumu také výzkum oborovědidaktický.⁶ Doktorská studia v didaktice českého jazyka a literatury existovala na pedagogických fakultách v České republice zejména pod oborem *Pedagogika*, nyní se jednotlivé katedry českého jazyka a literatury snaží, pakliže jim to personální a materiálně-technické podmínky dovolují, etablovat vlastní doktorská studia ve smyslu jasnějšího zacílení na oborovou didaktiku, i když stále zůstávají specializací v pedagogice. Obor didaktiky literatury zatím nemá žádnou profesní asociaci ani spolek; o existenci profesní asociace se nezmiňuje ani Martina Šmejkalová v kontextu didaktiky českého jazyka.

Absence
odpovídajícího
zázemí

Protože každá speciální (oborová) didaktika slouží především školní praxi, je jejím specifikem vázanost na konkrétní vzdělávací předmět a jeho obsah. Tím je v případě didaktiky literatury primárně česká literatura, teprve sekundárně literatura světová. Specifikem didaktiky oboru je tedy vázanost na českou kulturu, české prostředí, české (i vzdělávací) tradice a především na český jazyk jako tvůrčí materiál české (resp. česky psané) literatury. Tím má obor sice vznešenou, ale zároveň i ztíženou pozici: řadu oborových výzkumů a publikačních výstupů je obtížné prezentovat v zahraničí, mnohé z nich jsou dokonce nepřeložitelné do jiných jazyků. Příkladem budiž metodika práce s jazykovou obrazností či hláskovou instrumentalizací v díle českého autora, byť světového formátu. Překladem výchozích figur, metafor či symbolů do jiného jazyka ztrácí celý následný výklad, odvíjející se od českého textu, smysl. Máme-li ukazovat českému učiteli cestu, jak pracovat s texty české literatury, ztrácí překlad (nejen do cizího jazyka, ale i do cizí kultury) této snahy smysl.⁷

Vázanost
na český jazyk
a českou kulturu

V podobné situaci se samozřejmě ocitají i jiné, především humanitní obory a jejich subdisciplíny vázané na český kontext (dějiny české pedagogiky, dějiny českého divadla apod.), avšak mnohdy organická vázanost na český jazyk je pro literární vědu a literární didaktiku fatální.

⁶ Viz *Program rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově P 15*, Škola a učitelská profese v kontextu rostoucích nároků na vzdělávání, poskytovatel: UK v Praze, doba řešení: 2012–2017.

⁷ Podobně by tomu bylo i u cizojazyčného textu přeloženého do češtiny; tyto (transjazykové) snahy mohou fungovat jen na jisté úrovni obecnosti, na rovině jednotlivých úloh jen ve velmi omezené míře.

2

Pojetí vzdělávacího
předmětu a kuriku-
lární témata

2.3.2 Didaktika literatury a její role ve vztahu ke kurikulu

Didaktika literatury je, ostatně tak jako řada dalších oborových didaktik, teprve na začátku své existence, avšak přesto již řeší některá svá závažná témata. Především jsou to témata kurikulární, která se dají shrnout a zjednodušit do následujících otázek: *Co je cílem vzdělávacího, resp. výchovně-vzdělávacího předmětu (předmět má výchovu již ve svém názvu)? Co je cílem hlavním a které cíle jsou cíli vedlejšími? Co v návaznosti na tento cíl vyučovat a s jakými efekty? Jak tento obsah smysluplně strukturovat?* Tyto otázky samozřejmě nemohou stát mimo společenský kontext ani výukovou realitu, do hry tedy vstupuje např. i tzv. transformace vzdělávacího předmětu (resp. jeho literární složky) po roce 1989. Dále je potřeba vzít v potaz, že těmto v zásadě kurikulárním otázkám předchází otázka obecnější a koncepční, a to otázka pojetí vzdělávacího předmětu.

Snaha po zodpovězení některých kurikulárních otázek či řešení některých problémů vyžaduje kromě erudice v oboru, historické poučenosti atp. také empirickou zkušenost či výzkum. Jednou z podob literárnědidaktického kurikulárního výzkumu je zkoumání edukační reality ve smyslu „co se skutečně děje ve třídách“ (např. viz níže [Kapitola 2.3.2.3](#)). Zcela jinak zaměřenými literárnědidaktickými výzkumy (či přístupy) v oblasti kurikula jsou potom např. stanovování čtenářských úrovní (na základě empirie či předchozích dílčích výzkumů), tvorba tzv. map učebního pokroku (pro oblast čtenářství a čtenářské gramotnosti) atp. Dále se začínají pěstovat výzkumy percepce uměleckého textu (a to i exaktními metodami) atp. Stručné nastínění hlavních výzkumných zaměření naleznou čtenáři v [Kapitole 12.2.4.1](#).

2.3.2.1 Vymezení cíle vzdělávacího předmětu

Výše jsme uvedli, že vlastním obsahem literární výchovy jsou texty, především umělecké literatury. Dítě musí těmto textům porozumět, aby měl vzdělávací předmět smysl. Cílem vzdělávacího předmětu (literární výchovy) tedy je, v souladu s vymezením jeho vlastního obsahu, nabídnout žákům porozumění uměleckým textům. Většinou teprve na základě porozumění vlastním textům je potom možno zprostředkovat porozumění literatuře jako celku, literárnímu vývoji atp.

Nabídnout žákům
porozumět textu

Podle RVP ZV (2007) se jako hlavní cíle z hlediska žáka uvádějí poznávání prostřednictvím četby, formulování vlastních názorů o přečteném díle, postupné získávání a rozvíjení čtenářských návyků, avšak i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. V cílovém zaměření vzdělávací oblasti, kam literární výchova spadá (Jazyk a jazyková komunikace), je v RVP G (2010) zastoupeno jak utváření všeobecného přehledu o společensko-historickém vývoji lidské společnosti, tedy zřetel k tradičnímu pojetí literárního vzdělávání, tak tvořivá práce s textem vedoucí k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti, výchova ke čtenářství, ale také formování hodnotových orientací a osobního vkusu. Vyvážení literárněhistorických

poznatků porozuměním dílu/textu, avšak i posun k osobnostním kvalitám je na úrovni kurikulárních dokumentů zřetelný.

V oddíle literární komunikace v RVP G (2007) se v rámci očekávaných výstupů explicitně uvádějí i produktivní činnosti, ve kterých má získané schopnosti a dovednosti žák využívat a utvářet si tak vlastní individuální styl. V charakteristice vzdělávací oblasti RVP G je dále postulováno budování kompetencí pro recepci a produkci textů a pro čtení s porozuměním, jež povede k hlubokým čtenářským zážitkům.

Takto formulované, komunikační pojetí literární výchovy, posouvá – alespoň na deklarované úrovni – těžiště předmětu od vědomostí k dovednostem. Tím se vzdělávací předmět dostává do intencí pojetí orientovaného na dítě a do intencí tzv. humanizace školy, která byla proklamována jako základní východisko transformace českého školství po roce 1989 (srov. Spilková et al., 2005) a která de facto konvenuje s Komenského idejí školy ve smyslu dílny lidskosti.

V intencích platných kurikulárních dokumentů můžeme o literární výchově říci prakticky totéž, co tvrdí Fulková o výchově výtvarné, tedy že je „předmětem s výrazně komunikativní a sociální dimenzí“ (Fulková, 2007, s. 302) a že je to „předmět výrazně expresivní“ (Fulková, 2007, s. 194).

Přesouvání těžiště
od vědomostí
k dovednostem

2.3.2.2 Transformace vzdělávacího předmětu

Transformací vzdělávacího předmětu, resp. literární části vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura rozumíme především jeho proměny v rámci transformace českého školství po roce 1989 v kontextu politických i celospolečenských změn. Zásadní proměna literární výchovy byla očekávána s nástupem RVP a od nich se odvíjejících ŠVP, zaváděných do škol od školního roku 2007/2008, kdy si řada učitelů a odborníků slibovala od reformy ústup od kvantity bývalých osnov, a tedy ústup od encyklopedismu, formalismu, od paměťového osvojování především biografických dat. Osnovy byly rovněž vnímány jako svazující, „mrtvé“ položky, nomenklatura, která již není slučitelná se současnou školou, jejími potřebami a potřebami současných dětí.

Transformace literární výchovy

Literární výchova se měla dočkat statusu plnohodnotné výchovy, tedy např. většího prostoru k rozvoji myšlení a řešení problémů, ale i většího prostoru pro formování hodnot a postojů. Byť se tato očekávání týkala především druhého a třetího stupně, jisté uvolnění a větší svoboda v obsahu i metodě učiva byla očekávána i ve škole primární.

Výzkumy ukazují, že nové možnosti dané novým společenským klimatem, ale i novou legislativou stále nejsou ve výukové praxi dostatečně naplňovány. V kontextu primární školy dokládá Hausenblas (2005, s. 141), že „přes úsilí o proměnu v celkovém pojetí, cílech, obsahu i strategiích výuky [...] je charakteristickým rysem koncepce i praxe výuky českého jazyka a literatury gramaticko-popisné, pojmoslovné chápání cílů

2

i postupů výuky“. V podrobné analýze výsledků pro počáteční čtenářskou gramotnosti Wildová (2005, s. 173) uvádí, že „proces transformace je do praxe aplikován, ale u většiny učitelů se zatím jedná pouze o dílčí prvky celého systému“.

Žákům chybí
více četby

V kontextu druhého stupně základní školy uvádí Vala (2011) jako jeden ze závěrů svých výzkumných sond z roku 2003 zaměřených na postoje žáků k literární výchově jako důvody pozitivního hodnocení předmětu „zábavnost, zajímavost (včetně poučení), schopnost zprostředkovat nové světy či netradičně přiblížit minulost“ (Vala, 2011, s. 22). Vala však dále uvádí i důvody negativního postoje žáků k literární výchově, k nimž patřila „nutnost učit se seznamy děl a letopočtů“ (Vala, 2011, s. 22). Čerstvým absolventům základní školy (studentům nastupujícím na gymnázia) chybělo „více četby“ (Vala, 2011, s. 23). U této dotazníkové položky se vyskytovala absolutně nevyšší shoda. Podle Valy (2011, s. 23) to naznačuje, „jak silně je nedostatek četby v hodinách literární výchovy pocítován“.

Analýzu vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků provedli Pavelková, Škaloudová a Hrabal (2010, s. 38–61), avšak v rámci předmětu českého jazyka nepojednávají odděleně o jeho složkách. Rovněž podoba výuky nebyla předmětem jejich zkoumání. Zajímavým závěrem jejich analýzy však je, že český jazyk a literatura se v perspektivě druhostupňových žáků umístil na prvním místě co do obtížnosti, posledním místě co do oblíbenosti, druhém místě co do významnosti a na posledním místě podle známky.

Práce s textem
na gymnáziích je
marginalizována

Podle dostupných informací zatím existuje jediný průzkum, který by mohl vypovídat o současné podobě výuky literární výchovy na českých základních a středních školách, a to průzkum provedený jako součást výzkumné části dizertační práce Věry Radvákové (2012) z Pedagogické fakulty ZČU v Plzni. Průzkum provedla Radváková v šestnácti gymnáziích na 1478 dotaznících vyplněných studenty *face to face*. Průzkum naznačil, že „práci s textem se věnuje ve školním vyučování velmi malá pozornost. Text se stále ještě nestal základem ani literárního vzdělávání na gymnáziu. Učitelé jako by se obávali založit celé literární vyučovací hodiny na interpretaci textů, dokonce ani umělecký text v hodinách literatury pravidelně nepoužívají“ (Radváková, 2012, z autoreferátu dizertační práce, nestránkováno).

Protože v České republice existuje jediný relevantní výzkum této oblasti, navíc zaměřený jen na gymnázia, rozhodli jsme se podniknout šetření vlastní. Inspirovali jsme se výzkumnou sondou, kterou provedl slovenský vysokoškolský pedagog Július Lomenčík (2010) z Fakulty humanitních věd Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici.

2.3.2.3 Současná podoba výuky literární výchovy na 2. stupni základní školy a na škole střední podle výpovědí žáků

Mnozí žáci v rámci průzkumu provedeném na PedF UK v Praze (srov. Hník, 2010–2011) vypovídali, že je hodiny literární výchovy nebaví, i když rádi čtou. To poukazuje na „nečtenářské“, naukové pojetí literární výchovy. V mnohých výpovědích je zachycena struktura vyučovací hodiny jako *výklad – zápis – četba*, z níž lze (v kontextu celé výpovědi) usuzovat, že text plní pouze dokládací funkci (má doložit a dokreslit fakta) – viz výše, četba je tedy marginalizována a redukována na jakýsi doklad o tom, co řekl v předchozím výkladu učitel.

Faktografická literární výchova, tedy pojetí, ve kterém chybí interpretace textu a čtenářský zážitek, vede ve svém důsledku paradoxně k tomu, že žáci fakta, tedy jména autorů, děl i literární souvislosti, zapomínají nebo si je nikdy ani neosvojili. Můžeme to coby vysokoškolské vyučující doložit písemnými i ústními projevy vysokoškolských studentů. *Interpretace textu*, nebo alespoň její příslib, „čtenářská“ podoba literární výchovy se ve studentských výpovědích objevila jen velmi zřídka.

Paradox
faktografického
pojetí

Podle výsledků výzkumné sondáže na vzorku bezmála 550 respondentů jsou v současné literární výchově na druhém stupni základní školy a na střední škole převažujícím obsahem vzdělávání *literární historie*, převažující metodou i organizační formou výuky *frontální výuka*.

Převažuje frontálně
podávaná literární
historie

Pod prací s textem či „rozborem“ díla se ne vždy skrývá *interpretace* v pravém smyslu slova, ale pouhá rekapitulace děje, doplňování literárněhistorických informací o díle či autorovi bez hlubšího tázání se po smyslu textu. *Zážitek z textu a výchova ke čtenářství* jsou do současné podoby literární výchovy zahrnuti jen okrajově.

K *umělecké povaze literárního díla* a jeho *estetické funkci* je často pouze odkazováno v rámci faktografického výkladu. Současná literární výchova tak nemá faktický statut *umělecké výchovy*. *Komunikační pojetí* klíčového předmětu českého jazyka a literatury není v současné výukové praxi literární složky dostatečně naplňováno (srov. Kostečka, 2011–2012, s. 136–139). Alarmujícím stavem je disproporce literárního a jazykového vzdělávání mezi druhým stupněm základní školy a střední školou (tamtéž).

Exkurs 2.1: Kvalita v literárním vzdělávání: prostor pro adekvátní poznání literárního díla

Usilujeme-li – v souladu s obsahem a cílem vzdělávacího předmětu – o literární vzdělávání s výchovnou intencí, tedy o plnohodnotnou literární výchovu, ve které je obsažena kromě systematického pozná(vá)ní literárních děl, literárního vývoje a kulturního kontextu také *výchova ke čtenářství* a prostřednictvím působení uměleckého textu na city, vůli a charakter dítěte *výchova k lidskosti*, nemůžeme se dále vydávat cestou kvantitativní. Respektovat základní výchovné a vzdělávací cíle (viz výše) znamená – při současném stavu vzdělávacího předmětu – hledat především *kvalitativní rozměr*.

Reálné kurikulum základních i středních škol je v literární složce českého jazyka obsahově předimenzované, především literární historií; žáci si tudíž spíše než poznatky trvalé povahy, poznatky opřené o vlastní zkušenost, odnášejí roztržštěné poznání založené na pouhém paměťovém osvojení. Pokud si učitel uvědomuje, že žáci potřebují především trvalé poznání opřené o vlastní zkušenost (v případě literární výchovy zkušenost s dílem/textem), měl by slevit z „úplnosti literární historie“ a přidat na prostoru pro interpretaci a čtenářský zážitek.

Na obsahovou předimenzovanost kurikula (spojenou s představou relativní úplnosti vývoje literatury) upozorňují kromě teoretiků vzdělávání různými způsoby i přímí aktéři výukové praxe: žáci a učitelé. Na marnost snahy škol o předání příliš detailního vědění, ze kterého uniká podstata, poukazuje Komenský ve své *Předešle Pansofie* v roce 1637: „Je totiž lepší správně ovládat jistý a ukončený počet věcí, i když je jich málo, než se zmítat v jejich nekonečném množství, poněvadž to první přináší stálou a spolehlivou vzdělanost, to druhé leda vrtkavou a založenou na domněnkách“ (Komenský, 2010, s. 90).

Ve světě respektovaná literární teorie dokládá, že bez konfrontace čtenářských zážitků žáků (jejich prekonceptů fikčního světa díla) se nevytvoří adekvátní poznání literárního díla (srov. Doležel, 2003). Vzdělávací obsah literární výchovy bez (dostatek) interpretačního podílu nedává žákům dostatečný prostor nejen k tomu, aby se textu otevřeli, svobodně se k němu vyjádřili, aby bez obav sdělili, jestli se jim text líbí nebo ne (elementární estetický soud), jestli k nim promlouvá a jakým způsobem, zda se např. události a postavy v textu nějak vztahují k jejich vlastní osobnosti nebo předchozím čtenářským zážitkům a zkušenostem, ale ani prostor k tomu, aby sám žák chápal smysl svého učení v rámci literární výchovy.

Literární výchova
má přivádět
ke čtenářství

Literární výchova, která je ochuzená o zkoumání smyslu textu, nedává žákům prostor ke hře na *make-believe* a k takové hře s textem, která by je přiváděla k dalším textům a ke čtenářství vůbec. Literární výchova, která je založena především na memorování hotových tezí, nemůže (logicky) naplňovat výchovné cíle, nemůže konvenovat s výchovným zaměřením předmětu.

Literární výchova
a orientace na dítě

Pro naplnění adekvátní výchovné intence předmětu by to konkrétně znamenalo přijetí takových kategorií, jako je *interpretace uměleckého textu; zážitek z textu; reflexe vlastního čtenářství, čtenářských strategií; formování čtenářského vkusu* atp., jak jsme již naznačili v *Exkursu 2.1*. Odsud plyne, že skutečné literární výchovy, tak jako výchovy v kterémkoli oboru lidské činnosti, nemůže být z povahy věci dosaženo bez zřetele na lidský rozměr, bez orientace na dítě (srov. Helus, 2009), bez respektování citové a volní složky osobnosti dítěte, bez naplňování cílů afektivních.

Vždyť citové vztahy tvoří polovinu nás, buď nás k věcem přitahující, nebo od nich odvracející. Kde ducha nic neláká, tam netáhne; a kam netáhne, tam je postrkován proti své vůli. Je-li to však proti jeho vůli, není nic tak snadné, aby se to nestalo nesnadným; nic není tak lahodné, aby to nezhořklo; a konečně nic tak dobré, aby to neodstrašovalo. (Komenský, Nejnovější metoda jazyků, citováno podle Chlup & Angelis, 1955, s. 107)

Všechny výše zmiňované klíčové kategorie literární didaktiky (interpretace textu, zážitek z textu, reflexe vlastního čtenářství atp.) jsou praktickým naplňováním výchovného konceptu, který nejen respektuje, ale přímo předpokládá dítě jako osobnost, žáka jako bytost, učitele jako jeho vychovatele, vzdělavatele, partnera, pomocníka. Na nutnost usouvztažňování učiva a práce učitele k *poznávajícímu dítěti* upozorňuje již v roce 1958, tedy v samotném počátku konstituování oborových didaktik, Kotásek a Procházková (Kotásek, 1958, s. 79–93; Procházková, 1958, s. 53–58; rovněž Kotásek, 2011, s. 228).

Hledání a nalézání lidského rozměru v literární výchově může být vykročením k hledání rozměru kvality tehdy, bude-li toto hledání zároveň hledáním příjemných a schůdných cest k poznání. K tomu samozřejmě nemůže dojít bez nároků na kvalitu práce učitele, bez nároků na učitelovu didaktickou znalost obsahu. Učitel literární výchovy, který si neví rady, jak mohou žáci tvořivě rozvíjet obsah *literární kritiky*, *kompozice básnického textu* či *literární parodie*, nemůže naplňovat kvalitu výuky ve smyslu výchovného, tedy obecně lidského a osobnostního rozměru.

Problémem české školy je – v souladu se silnou faktografickou tradicí českého (a rakouského) školství – přesvědčení učitelů o tom, že např. *literární kritiku*, *kompozici básnického textu* či *titulu literárního díla/textu* je třeba takzvaně vysvětlit, tedy vyložit, podat tradičním výkladem, resp. velmi slabé povědomí o skutečnosti, že např. literární kritiku, kompozici básnického textu či titul lze zprostředkovat i jiným způsobem než výčtovým výkladem, a to dokonce způsobem diametrálně odlišným (žáci mohou vstoupit do role literárního kritika a pokusit se kriticky zhodnotit úryvek textu; žáci mohou rekonstruovat básnický text rozstříhaný na verše apod.; žáci mohou hledat chybějící titul a svoji volbu odůvodnit atp.). V tvořivé, interpretativní variantě musí samozřejmě následovat reflexe činnosti a vyvození poznání z této reflexe, jinak by tvořivá varianta neměla smysl a sama by nenaplňovala rozměr kvality.

Analogický problém – slabé povědomí či neexistence povědomí o tom, jak inovativně zprostředkovat literární obsah – existuje i v literárnědidaktickém obsahu přípravy učitelů na pedagogických fakultách. Nemožnou za to zdaleka jen fakulty samy, roli tu hraje samozřejmě i výše zmiňovaná tradice, dále absence pozitivních vzorů, osobnostní předpoklady studentů učitelství (netvořiví studenti), tendence vyučovat tak, jak jsem byl sám učen atp. Na seminářích (nejen didaktických), ale i při magisterských státních závěrečných zkouškách (zde zejména v jejich didaktické části) opakovaně coby vyučující narážíme na takový způsob přemýšlení studentů – budoucích učitelů českého jazyka a literární výchovy, který je charakterizovaný přesvědčením, že *funkce literatury, existenci různých*

Dítě jako osobnost,
poznávající dítě

Didaktická znalost
obsahu: problém
zprostředkování

2

literárních směrů a skupin, generaci Májovců, jazykovou obraznost, roli literárních časopisů atp., avšak i jiné literární obsahy formulované jako problém (žánrové a směrové zařazení Babičky Boženy Němcové) svým žákům/studentům jako budoucí učitel „prostě vysvětlí“ (srov. Hník & Šmejkalová, 2012, s. 128–135).

Didaktická znalost literárního obsahu, bez které nemůže být dosaženo požadované kvality literární výchovy, je přitom především znalostí toho, které obsahy či jejich části (*co*) a jak ve výuce zprostředkovat, jak je smysluplně podat (*jak*). Didaktická znalost (literárního) obsahu se tedy podstatnou měrou týká didaktické transformace (literárního) obsahu.

2.3.2.5 Relevance četby, tvorby a nauky ve školní praxi literární výchovy

Hledisko kvality ve vzdělávání musí obor didaktiky literatury upřednostnit již proto, má-li se rozvíjet jako samostatný vědní obor. Obor ostatně dále přispívá smysluplné školní praxi svého vzdělávacího předmětu, tedy literární výchově. Od ní právem rovněž žádáme kvalitu. Té nemůže být dosaženo, bude-li výuka (a její didaktická reflexe) nadále zaměřena jen na faktografickou, naukovou, literárněhistorickou složku literární výchovy. Za plnohodnotné složky literární části předmětu český jazyk a literatura, relevantní cílům formulovaným v závazných dokumentech a nezbytným pro jejich dosahování, budeme muset uznat *četbu a tvorbu* ve smyslu vlastní čtenářské aktivity žáků a studentů a její reflexe a vlastní *tvůrčí aktivity* žáků a studentů a jejich reflexe.

Vedle sebe, resp. v cílevědomém a organickém propojení, bude muset ve školní vzdělávací praxi literární výchovy i ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů, jejímž jedním oborem je český jazyk a literatura, existovat četba, tvorba a nauka stejně tak jako v ideálu etablovaného oboru. Pojetí, která vedle nauky plně uznávají důležitost četby i tvorby, se začínají teprve rozvíjet, stejně tak jako od nich se odvíjející praxe přípravy budoucích učitelů na fakultách připravujících učitele.

Organické
propojení četby,
tvorby a nauky

Četba

Četba by měla tvořit nedílnou součást literárního oboru, literární didaktiky i školní vzdělávací praxe literární výchovy proto, že vlastním obsahem oboru obecně vymezeného jako literatura (literární věda, literární didaktika, školní literárněvýchovná praxe) je literatura ve smyslu souhrnu existujících literárních děl, literárních textů, a tento obsah nelze adekvátně poznat jinak než četbou. Proto by školní literární výchova měla mít rovněž podobu *výchovy četbou* a zároveň *výchovy ke čtenářství*, tedy čtenářsky pojatého předmětu.

Četba jako
poznávání
literatury

Čtenářsky pojatá literární výchova

Pod čtenářsky pojatou literární výchovou si představujeme takovou literární výchovu, která se odvíjí od uměleckého textu a jeho interpretace – od čtenářského zážitku; takovou literární výchovu, kterou je rovněž

možné synonymicky označit jako *interpretativní*, protože její nedílnou součástí je interpretace uměleckého textu, avšak i *zážitkovou*, protože se odvíjí od čtenářského zážitku.

Literární dílo/text je v české, slovenské, ale i světové literární didaktice teoreticky uznáno za centrální kategorii literární výchovy. Na dílo/text jako vlastní obsah literární výchovy se odvolává většina teoretiků i praktiků literárního vzdělávání. Přes všechny snahy oboru, podíváme-li se na literární výchovu v současné – alespoň české a slovenské – škole, text jako skutečné *východisko* literárněvýchovného působení v ní často nenalezneme. Jak jsme byli svědky v předchozích kapitolách, nalézáme v ní práci s textem, ale mnohdy koncipovanou tak, že text plní pouze *dokládací funkci*, tedy dokládá učitelem nebo učebnicí předem sdělené nebo předem naznačené teze.

Má-li se však stát podstatnou součástí smysluplné literární výchovy interpretace a čtenářský zážitek, musí v ní být přítomna také samotná četba ve smyslu nikoli četby pro četbu, ale četby, u které žák/student chápe smysl svého snažení. Tedy četby, které předchází a/nebo následuje interpretační, tvořivá aktivita, práce se smyslem čteného/přečteného. Již Francis Bacon ve svých Esejích (Essays, 1597) svým čtenářům radí: „Nečtěte, jen abyste odporovali a přeli se, ani abyste slepě věřili a přísahali na slova učitelů, ani abyste si získali látku k hovoru a zábavě, nýbrž abyste uvažovali a svůj úsudek bystřili“ (Bacon, 1953, s. 153) a John Locke upozorňuje na skutečnost, že „četba zásobuje naši mysl pouze materiálem vědomostí. Teprve myšlením se zmocňujeme toho, co jsme přečetli“ (Locke, citováno podle <http://azcitaty.cz/john-locke/19663/>).

Odhlédneme-li od školního *předmětu čtení* na 1. stupni ZŠ, kde je četba prostředkem i cílem pedagogického působení, akt čtení v literární výchově v české a slovenské škole není zdaleka samozřejmostí. Můžeme však pozorovat snahy četbu ve školní literární výchově posílit, četbu do školní literární výchovy integrovat ve větší míře, než ve které je v ní v reálném kurikulu přítomna.

Příkladem jsou např. některé metody kritického myšlení, např. *čtenářská dílna a její varianty; podvojný či trojdílný čtenářský deník; poslední slovo patří mně; práce s klíčovými slovy textu* (srov. Tomková, 2002, s. 65–83) apod. Ostatně již v Baconově myšlence o čtení a čtenářství je dimenze kritického myšlení obsažena, když nabádá, aby čtenáři slepě nevěřili slovům svých učitelů.

Kultivaci čtenářství za pomoci programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* promýšlí pro účely 1. stupně ZŠ v českém kontextu např. Anna Tomková (Tomková, 2002, s. 65–83; Tomková, 2007), Hana Košťálová či Ondřej Hausenblas, teoreticky i prakticky se mu věnuje časopis *Kritické listy*.

Ve většině evropských zemí je již samotná četba nedílnou součástí hodin literární výchovy (např. půlhodina z hodiny a půl je věnována individuálnímu žakovskému čtení; jedna hodina literární výchovy za čtrnáct

Text: východisko práce versus doklad sdělených tezí

I Kritické myšlení

2

dní / tři týdny je věnována individuálnímu čtení, zavedeny jsou pravidelné rozhovory o knize, doporučování konkrétní knihy dítětem, čtenářská portfolia atp.), kromě zemí skandinávských, které jsou tradičně brány za vzory výuky literární výchovy a výchovy ke čtenářské gramotnosti, je to např. Nizozemí, většina spolkových zemí či Francie a Itálie, kde text je již zavedeným východiskem literárněvýchovného působení.

Četba: součinnost
školy a rodiny

Četba ve smyslu: (1) prvopočátečního čtení, tedy kromě čtení s porozuměním rovněž „technické dovednosti číst“; (2) četby s porozuměním, tedy předčtenářské a čtenářské (funkční) gramotnosti; i (3) čtenářství jako komplexního fenoménu, kterým „rozumíme především aktivní a pozitivní vztah k literatuře a ke čtení“ (Tomková, 2002, s. 65), výchovy ke čtenářství, není zdaleka jen v kompetenci školy jako instituce, popř. jiných institucí (knihovny), ale především záležitostí výchovného působení v rodině: čtenářských i mluvních vzorů, hodnotových vzorů apod. Především četba tedy není jen výzvou oboru, ale i výzvou rodiny, přirozeně oprávněným požadavkem na výchovu v rodině, přirozeně oprávněným požadavkem na součinnost školy a rodiny.

Tvorba

Tvořivá literární
expresivita

Jak bylo naznačeno výše, tvorba je v reálném kurikulu literární výchovy na 2. stupni základní školy a na střední škole často marginalizována nebo z kurikula zcela vytlačena, a to i přes to, že formální kurikulum literární výchovy (RVP ZV, 2013 a od nich se odvíjející ŠVP) formuluje také řadu produktivních činností a dovednostně pojatých očekávaných výstupů. Ty by mohly být konkretizovány a naplněny právě tvorbou ve smyslu tvořivé žákovské činnosti. Z hlediska obsahu literárního vzdělávání ji nazýváme *tvořivou literární expresivitou*. Tato tvořivá literární expresivita samozřejmě nemůže fungovat ve vakuu jako čistá tvorba, ale musí být doprovázena reflexí, aby bylo dosaženo poznání, popř. může fungovat jako tzv. *vzdělávací motiv* pro další studium a poznávání.

Tvořivé přístupy v literární výchově a literární didaktice

Tvorba ve smyslu tvořivé expresivity je samozřejmě rovněž náplní slohové části předmětu českého jazyka a literatury, avšak pomáhá zde plnit poněkud odlišné cíle, neboť pracuje s odlišnými obsahy. Např. „slohový“ vzdělávací obsah *slohový útvar vyprávění* je odlišný od „literárního“ vzdělávacího obsahu *vyprávění*. Zatímco ve slohové části předmětu jde z hlediska žáka především o naplnění slohového útvaru a nácvik formálních rysů útvaru vyprávění, v literární části předmětu jde o uchopení estetického rozměru narativu v jeho podstatně širších, čtenářských a kulturních, ale rovněž personálních a interpersonálních, souvislostech. Přítomnost tvořivé expresivity ve slohové části předmětu je *de facto* přítomností tvořivosti s oslabenou mírou expresivity. V tomto ohledu tedy nehovoříme o tvořivé literární expresivitě, ani přítomnost tvořivé složky ve slohu nezaměňujeme s inovativním pojetím předmětu či inovativní literární výchovou.

Má-li se didaktika literární výchovy i školní literární výchova vydat cestou kvality, musí respektovat skutečnost, že vlastním obsahem literárního oboru i školního předmětu, resp. jeho části, jsou texty umělecké literatury. Jejich adekvátního poznání (poznání jejich smyslu) je možno dojít pouze jejich četbou a interpretací. Pronikání ke smyslu díla nemohu jako učitel z podstaty věci nabízet formou výkladu, byť bohatě čtenářsky i teoreticky poučeného, nebo snad dokonce jen formou pouhého konstatování, jestliže chci, aby vstoupilo do textu. Naopak musím dítěti nabídnout atraktivní činnost, která ho spontánně do světa textu vtáhne. Jen tak může vstoupit do textu samo za sebe, autenticky.

Vzdělávací obsah literární výchovy bez (dostatku) interpretačního podílu nedává žákům dostatečný prostor nejen k tomu, aby se textu otevřeli, svobodně se k němu vyjádřili, aby bez obav sdělili, jestli se jim text líbí nebo ne (elementární estetický soud), jestli k nim promlouvá a jakým způsobem (výukový potenciál, který text nabízí – má text výukový potenciál a jaký?), zda se např. události a postavy v textu nějak vztahují k jejich vlastní osobnosti nebo předchozím čtenářským zážitkům a zkušenostem, ale ani prostor k tomu, aby sám žák chápal smysl svého učení v rámci literární výchovy (srov. **Exkurs 2.2**).

Četba
a interpretace

Exkurs 2.2: Interpretace jako proces komunikace s literárním textem

Literární výchova, která je ochuzená o zkoumání smyslu textu, nedává žákům prostor ke hře na *make-belive* (srov. Doležel, 2003; Červenka, 2003) a k takové hře s textem, která by je přiváděla k dalším textům a ke čtenářství vůbec.

Mnozí učitelé v práci s textem jen analyzují téma (*V které strofě lyrický subjekt mluví především o stránkách a keřích a jaké jim dal přívlastky?*), avšak neinterpretují smysl (*K čemu se tento zdánlivý popis krajiny vztahuje, jak se v básni dále stupňuje a jak zapadá do kontextu celé promluvy?*). První otázka má smysl jen v kontextu průniku do integrity textu.

Interpretace textu nemusí vždy znamenat fundovaný výklad smyslu, a už vůbec ne frontální formu výuky. Takový postup dává žákům opět jen hotové poznatky bez možnosti získat k nim vztah a ještě zvětšuje zmiňovanou distanci od obsahu výuky. Podle Lederbuchové je interpretace přímo „procesem komunikace s literárním textem“ (Lederbuchová, 2002, s. 125) a podle Eca „interpretovat znamená reagovat na text světa nebo na svět textu produkováním dalších textů“ (Eco, 2004, s. 30).

Důraz na tvořivé interpretační aktivity, i zcela elementární, je v kontextu současné výukové praxe nutný, pokud skutečně stojíme o to, posunout těžiště vzdělávání od vědomostí směrem k dovednostem a zároveň pracovat s vlastním obsahem oboru i školního předmětu – s texty umělecké literatury.

Žákovská tvorba předmět nejen „odlehčuje“, ale nabízí i v jeho rámci dosud marginalizovaný druh poznání: poznání estetickovědné povahy, poznání z tvorby, poznání textu „zevnitř“. Bezprostředně se týká také hodnot, postojů a osobnostních vlastností žáka coby nezpochybnitelných výstupů výchovy. Domnívám se, že stanou-li se tvořivé interpretační aktivity součástí literární výchovy, budou žáci lépe rozumět smyslu výuky a v rámci ní i smyslu vlastních učebních procesů.

Smysl tvořivých
interpretačních
aktivit

2

Nauka

Výše byly zformulovány tři oblasti, které tvoří přirozenou strukturu (poznání v) oboru: četba, tvorba a nauka. Ty by měly z povahy věci analogicky prostupovat i školním literárním vzděláváním a vysokoškolskou přípravou češtinářů. Pořadí, ve kterém byla na prvním místě uvedena četba, na druhém tvorba a na třetím nauka, bylo zvoleno záměrně, neboť obořovými obsahy jsou texty: s těmi se nejde seznámit jinak než četbou; pro adekvátní pochopení tvůrčích principů, na jejichž základě texty vznikly, je nezbytné projít tvorbou (a její reflexí), a konečně poznání z četby a z tvorby je nutné doplnit nezbytnou, tedy rozumnou mírou *znalostí kontextu*, popř. jiných znalostí z oblasti lidské kultury. Poslední chápeme jakou nauku. Pod naukou zde však rozumíme nejen: (1) tradiční nauku ve smyslu předávání poznatků o kontextech, ale také; (2) znalosti a dovednosti, které vznikly v reflexi četby a tvorby. Jak bylo naznačeno výše, mají právě tyto znalosti a dovednosti *uměleckovědnou povahu*. Četba ve smyslu čtenářských a interpretačních aktivit je typem tvůrčí aktivity, tvorby, či přinejmenším má k tvorbě velmi blízko.

Četba, tvorba a nauka jsou východisky pro koncepční změny v didaktice oboru i ve školní praxi, ale jsou vlastně výzvami samy o sobě, neboť doposud nebyly naplněny. Jestliže je v současné školní literární výchově naplňován koncept nauky, děje se tak: (1) na úkor četby a tvorby a s nimi spojené interpretace díla, tedy v pořadí nauka – četba – tvorba (2) a v intencích tradiční nauky o (literárních a kulturních) kontextech, která předává hotové teze a eliminuje tak možnost vlastní cesty k poznání. Četba, tvorba a nauka nejsou v současné literární didaktice ani školní praxi literární výchovy ani doporučně, ani významově zrovnoprávněny.

Teprve zrovnoprávnění četby, tvorby a nauky v reálném školním kurikulu ve smyslu setkávání se s literárními texty, zážitku z četby, zážitku z tvorby a jejich reflexe nabízejí dítěti bohatství rozvojových možností (srov. Helus, 2009, s. 113), a to zejména v citové a intelektuální oblasti, a mohou tak naplňovat koncept skutečné *literární výchovy*.

2.3.2.6 Poznávání o díle a poznávání díla v didaktice literatury

Autoři monografie *Tvorba jako způsob poznávání*, zejména Slavík a Štech (srov. Slavík, 2013; Štech, 2013) poukazují na *organické propojení poznávání a tvorby*: elementární akt tvorby je vždy též součástí poznávací aktivity, protože buduje určitý obsah a vyžaduje určitou interpretaci. Tvorbou v literární výchově myslíme tvorbu ve smyslu žákovské/studentické tvorby či přetváření textu. Výsledkem plnohodnotné tvůrčí aktivity, a tedy tvorbou v širším slova smyslu, je též interpretace textu a s ní související čtenářské aktivity. Každý čtenář se svým přístupem k rekonstruování fikčního světa stává spolutvůrcem obsahu díla. Tak je četba formulovaná jako jedna z klíčových výzev oboru a školního předmětu vlastně také výzvou tvorby. Ta je potom plnohodnotným způsobem poznávání.

Nauka:
1. předávané
poznatky,
2. poznatky z četby
a tvorby a jejich
reflexe

Zrovnoprávnění
četby, tvorby
a nauky

Četba jako tvorba
v širším smyslu
slova

Tvorba ve všech těchto aspektech (tj. tvorba textury, interpretace, čtení s porozuměním) je v reálném literárním kurikulu 2. stupně základních škol a na školách středních velmi často marginalizována. Tento stav je dlouhodobě podrobován kritice. Situace se za celé 20. století příliš nezměnila. Podle slovenského literárního vědce a teoretika interpretace uměleckého textu Renného Bílika literatura na základních a středních školách „eliminuje z centra své pozornosti text jako objekt určený ke čtení a nahrazuje ho literárněhistorickými a literárněteoretickými poznatky o textech“ (Bílik, 2009, s. 7). Logickým důsledkem takového pojetí, které bychom mohli nazvat *poznáváním o díle*, je, že žák se ocitá v pasivní roli posluchače či zapisovatele reprodukováného, neprožitého obsahu, tedy obsahu, na jehož rozkrývání se sám nepodílel.

I Poznávání o díle

Domníváme se, že plnohodnotného poznávání literárního díla/textu se žákům dostává až prostřednictvím cílevědomé tvořivé činnosti ve smyslu toho, co bylo naznačeno výše, tedy ve smyslu tvorby a přetváření textu, interpretace, čtení s porozuměním či jiných čtenářských aktivit a jejich reflexe. Tato tvořivá činnost dává žákům příležitost aktivně, vlastním úsilím rozkrývat mechanismy tvorby a čtenářské recepcce. Protože je to přímá práce s textem, přibližuje tato tvořivá činnost žákům text jako něco skutečného, co je navíc přítomné v podobě „materie“, s níž lze vlastními silami zacházet: co mohou vytvářet, přetvářet, doplňovat, negovat, o čem mohou diskutovat, co mohou různými způsoby číst atp. Především tím tvořivá práce s textem splňuje parametry přímého *poznávání díla*.

I Poznávání díla

Jak tedy směřovat ke smysluplné literární výchově, která by přímé, živé poznávání díla uvážlivě doplňovala poznáváním o díle? Přímé poznávání díla znamená v intencích literární výchovy *já čtu, já prožívám, já vidím, já dílo hodnotím jako...* Poznávání *o díle* se děje prostřednictvím cizích svědectví ve smyslu: *Hrabal napsal novelu Ostrře sledované vlaky; realističtí autoři chtěli nahlížet svět skutečnou optikou; Baudelaire za svou básnickou sbírku Květy zla musel zaplatit pokutu pro urážku náboženství a morálky; Holub používal lékařský jazyk a metafory z nemocničního prostředí; Jiří Kratochvíl v románu Uprostřed nocí zpěv strídá vypravěče; Kundera napsal Směšné lásky jako odlehčení při práci na dramatu Majitelé klíčů apod.*, někdy dokonce prostřednictvím cizích svědectví „na druhou“ ve smyslu výkladu, ve kterém učitel/učebnice sděluje, že *ten řekl/napsal o tomto díle to a jiný zase ono*.

Výše uvedené rozlišení přímého, bezprostředního poznávání díla od nepřímého, zprostředkovaného poznávání díla koresponduje se Searlovým rozlišením dvou ontologií (Searle, 2004; Slavík, 2013 – cit. podle Slavík et al., 2013). Searle rozlišuje dvě pojetí ontologie, tzv. *ontologii první osoby* a *ontologii třetí osoby*. Zatímco ontologie první osoby znamená bezprostřední subjektivní zkušenost, ontologie třetí osoby distancované nazírání. Jedná se tedy o dva odlišné způsoby nazírání, a jak upozorňuje Slavík, také poznávání (srov. Slavík, 2013 – cit. podle Slavík et al., 2013). V kontextu poznávání jde samozřejmě o to, že přímé poznávání v pozici první osoby (naše poznávání díla) nezle nahradit poznáváním v distanci, v pozici třetí osoby, tedy odkazem na dílo, výkladem, parafrází díla, opisem, referátem o díle apod. (poznávání o díle).

Ontologie první osoby a ontologie třetí osoby

2.3.2.7 Poznávání díla doplněné poznáváním o díle

V současné škole v literární výchově, jak bylo ukázáno výše, dominuje literární historie zprostředkovaná výkladem učitele (často výčtovým výkladem). K estetické funkci díla/textu se často jen odkazuje, opět především v rámci učitelova výkladu, namísto toho, aby se s ní přímo pracovalo. Namísto *poznávání díla* jsme svědky *poznávání o díle*. O textu, o literatuře, o četbě se velmi často mluví, namísto toho, aby se s textem pracovalo, aby se četba praktikovala (ve škole jako východisko) a k četbě – a tedy i prostřednictvím četby – se vychovávalo.⁸

Jestliže přijmeme literární výchovu jako výchovu slovesným uměním, a nikoli jako pouhou *nauku o historických a biografických kontextech* literatury, v souladu s výše formulovanou dichotomií *poznávání díla a poznávání o díle*, měli bychom po učitelích chtít, aby žákům zprostředkovali (nikoli sdělili) především *smysl textu*; po žácích potom, aby četli a snažili se textům *porozumět*. Poznávání v takové literární výchově, která učí žáky porozumět textu a jeho smyslu, a vede žáky k četbě dalších textů a k radosti z této četby, nemůže mít logicky povahu *poznávání o díle*, ale *poznávání díla*.

Výchova, nikoli
nauka

Literární teorie (srov. Doležel, 2003) dokládá, že bez konfrontace čtenářských zážitků žáků se nevytvoří adekvátní poznání literárního díla. Pojetí poznávání díla odpovídá estetickovýchovnému charakteru oboru (předmětu). Toto pojetí je možno s různými konotacemi a akcenty synonymicky označit jako čtenářské, interpretativní, konstruktivistické, tvořivé, moderní, produktivní atp., avšak ani jedno z označení by nemělo budit dojem oslabení pozornosti ke znalostem. Naopak má toto inovativní pojetí potenciál, především díky *reflektivnímu dialogu*, přinášet znalosti trvalejší povahy, které se rodí již v tvůrčím procesu práce s textem.

Zároveň zakládá znalosti jiné povahy než faktografické (biografické), které převažují v tradičním, transmisivním výukovém modelu literární výchovy. Je možno je označit jako *estetickovědné*: žák se skrze tvořivou práci s textem dostává do reálných textových (chcete-li textotvorných) problémů, např. do *roviny vypravěče* (např. rozhodování, jako kdo budu coby autor textu vyprávět), a tím získává o této rovině znalosti na základě empirie; do *roviny kompozice* (např. rozhodování o tom, jak budu jednotlivé události v ději řadit); *žánru* (Které žánrové stereotypy dodržím, kde naopak budu žánrově inovativní?); *jazyka a stylu* (Odstíním řeč jednotlivých postav? Pakliže ano, jakým způsobem?) atp.

Estetickovědné
znalosti

Z řešení těchto problémů získává žák v reflexi cenné znalosti a dovednosti, jak bylo ukázáno zejména v návrhu konceptu tvořivé interpretace, zpravidla estetickovědné povahy. Mnozí hodnotitelé čtenářskému

⁸ I když hovoříme především o literární výchově na 2. stupni základní školy a škole střední, „núžky“ mezi *poznáváním o díle* a *poznáváním díla* se rozevírají již na 1. stupni základní školy. Mám na mysli především 4. a 5. ročník. Několikrát jsem byl při hospitacích na prvním stupni základní školy svědkem toho, že učitelka vyzvala žáky, aby si opsali *smysl* (nikoli téma) přečteného textu z tabule. Z povahy věci přece *smysl* nemůže být prefabrikován, tedy ani nadiktován, ani nabídnut k opsání z tabule, ale právě naopak: nabídnut k prožívání, k reflexi.

a interpretativnímu pojetí vytykají, že přispívá k oslabování žákovských znalostí. Mají pravdu potud, pokud kritizují činnost (a výsledek činnosti) např. takového učitele, který uplatňuje extrémní konstruktivismus („na všechny poznatky si dítě může přijít samo“), takového učitele, který rezignuje na reflexi či zaměňuje tzv. zážitkový přístup za relaxaci a samoúčelné hraní. Takoví učitelé nepraktikují skutečné inovativní, čtenářské, interpretativní, tvořivé pojetí, pravděpodobně nemají ani vytyčené (literárněvýchovné) cíle.

Inovativní pojetí je pro učitele skutečnou výzvou především proto, že v něm nejde o pouhou dekonstrukci, nejde v něm o radikální nahrazení poznávání o díle poznáváním díla. Za inovativní, tedy tvořivé, čtenářské, interpretativní, zážitkové pojetí literární výchovy považujeme *cílevědomý postup, který začíná poznáváním díla, a teprve z něj odvozuje poznávání o díle*. Pojetí, kde poznávání díla je doplněno rozumnou mírou poznávání o díle. Pojetí, kde znalosti estetickovědné povahy jsou doplněny rozumnou mírou znalostí historických a biografických. Teprve takové pojetí žákům dovoluje skutečně rozumět literatuře tak, jak v kultuře převládá, a dovoluje jim rozvíjet se v oblasti vlastního čtenářství.

Poznávání díla doplněno rozumnou mírou poznávání o díle

2.4 Od diskursů k oboru

2.4.1 Od polemických diskursů po formování samostatného oboru

Jsme přesvědčeni, že vznikající obor didaktiky literatury je zúročením dlouholetých snah těch učitelů českého jazyka (na všech stupních i typech škol), jejichž cílem bylo vyučovat literaturu s maximálním zřetelem k uměleckému textu a kteří spatřovali smysl v jeho výchovném a poznávacím potenciálu, dnešními slovy možno říci ve výchovné dimenzi předmětu; ta samozřejmě zahrnovala i výchovu ke čtenářství. Snahy sice často zůstaly izolovanými a často nenašly dostatečnou podporu na vyšší úrovni než na úrovni školy, ale částečně se zúročily v připomínaných polemických diskurzech, na které jsme jen poukázali zejména v **Kapitole 2.2**. Vedle učitelů to samozřejmě byly významné kulturní osobnosti (nezřídka rovněž působily jako učitelé), které svými názory nebo psanými díly ovlivňovaly veřejné mínění, a tím nepřímo i školskou politiku (Komenský, Masaryk, Hostinský, Mathesius, Mukařovský, Havránek).

Jistý podíl na postupném vzniku podhoubí pro samostatný obor didaktiky literatury jistě měly i diskuze vztahující se k problematice případného rozdělení předmětu český jazyk na dva samostatné předměty: (1) český jazyk a (2) literaturu. V této kapitole se tomuto blíže nevěnujeme, protože argumentů pro obě alternativy řešení (rozdělení předmětu i integrace) existuje velké množství a úvaha na toto téma by vydala na samostatný esej; ostatně ani četné proběhlé diskuze k této problematice nedošly žádného konsensu. Připomeňme jen jádro těchto polemik: otázku koexistence dvou předmětů, které se povahou významně liší; první je výrazně naukový (český jazyk), druhý (literatura) potom umělecký, uměleckovýchovný, expresivní. O didaktice literatury v intencích didaktiky expresivního oboru pojednáváme v **Kapitole 12.2.4**.

Koexistence českého jazyka a literatury

2

Transformace českého školství zviditelnila některé otázky a problémy

Potřeba terminologie oboru (didaktiky literatury)

Čtenářsky pojatá literární výchova se již v některých zemích plně etablovala

K formování didaktiky jako samostatného oboru pravděpodobně také nepřímou přispěla transformace českého školství po roce 1989, tím, že některé problémy a otázky týkající se výuky literární výchovy zviditelnila a vynesla na povrch, konkrétně se např. (znovu) poukazovalo na přílišnou předdimenzovanost literárněvýchovného kurikula, deklaroval se ústup od této kvantity. Zrušení osnov umožnilo např. vyučovat literární výchovu, resp. uspořádat její učivo tematicky nebo žánrově-tematicky apod., nikoli tedy jen chronologicky, a tyto výukové koncepty teoreticky reflektovat. Rovněž se v rámci transformace českého školství, a tedy i literární složky předmětu český jazyk, deklarovala větší aktivita žáků, různost organizačních forem výuky, vynořily se nové nároky na učitele atp. Tato změna podnítila řadu úvah a teoretických reflexí, které potom do vznikajícího oboru přirozeně pronikaly.

Výzkumy literárnědidaktické, čistě oborové i výzkumy z oblasti pedagogiky a psychologie přinášejí zajímavé závěry, včetně poznatků z výukové praxe. Nové výzvy pro praxi potom představují i nové výzvy pro obor. Rovněž smysluplně referovat o edukační praxi znamená operovat s funkční terminologií oboru; ta se teprve ustaluje a diferencuje. Teprve ustálená a plně funkční terminologie konvenující s jasně stanovenými klíčovými kategoriemi oboru pomáhá utvářet a udržovat oborový diskurs a vymezovat se tak i vůči jiným oborům, a tím směřovat k autonomii.

2.4.2 Perspektivy vývoje didaktiky literatury

Stále zřetelněji se v evropském i českém kontextu hovoří o tzv. nové kultuře vyučování a učení, novém paradigmatu vzdělávání či jeho příslibu (srov. Slavík & Spilková, 1994; Korthagen et al., 2011), o nutnosti inovace vzdělávání (i vzdělávací politiky) či přímo o probíhajících inovacích apod. Zmíněné nové paradigma a inovace bychom nyní měli spatřovat spíše jako globální, obecné jevy a tendence ve společnosti než jako průvodní jevy tzv. reformy (či vlny proběhlých/probíhajících reforem) v oblasti českého školství. Tyto vize, postuláty a přísliby se samozřejmě týkají také literárního vzdělávání. Specifikem polemik a diskuzí o školním literárním vzdělávání, resp. o funkčnosti takového literárního vzdělávání, ve kterém dominuje tradiční nauka ve smyslu výuky o historických a biografických kontextech literatury (literární historie podávaná zejména frontálním výkladem) je jejich dlouhotrvající a kontinuální charakter, avšak také jejich četnost a nebývalé zaujetí, s jakým se vedou. Jak bylo ukázáno výše, polemiky a diskuze lze vysledovat nejméně od 90. let předminulého století.

Inovativní (čtenářsky, interpretativně) pojatá literární výchova má přitom v Evropě, v USA i v jiných zemích stále větší váhu, a dnes možno říci již i tradici. Výše jsme se zmínili o skandinávských zemích, Německu, Nizozemí a Francii, kde se již čtenářský a interpretativní přístup v literárním vzdělávání plně etabloval a kde se stala četba, interpretace a jejich reflexe plnohodnotnou součástí literárního (literárněvýchovného) kurikula.

Čtenářské pojetí literární výchovy se u nás sice pomalu rozvíjí, pro jeho plnohodnotný rozvoj a aplikaci ve školní výuce je však třeba zajistit:

1. Odpovídající literárnědidaktické výzkumy zaměřené ontodidakticky i psychodidakticky. V českých výzkumech chybí např. zkoumání procesů (např. analýzy výukových situací, reflexe příkladů dobré praxe apod.); stávající výzkumy čtenářství a čtenářské gramotnosti a zatím jen sporadické výzkumy čistě literárnědidaktické (srov. **Kapitola 12.2.4.1** týkající se didaktik expresivních vzdělávacích oborů) by se mohly stát důležitými inspirativními zdroji informací, popř. východisky pro další oborovědidaktická zkoumání;
2. Vytvoření odpovídajících výukových materiálů (učebnice, čítanky, pracovní listy, další pomůcky), které by zohledňovaly závěry z nejnovějších literárnědidaktických výzkumů a výstupy z výzkumně zaměřených projektů (např. mapy učebního pokroku, návrh čtenářských úrovní s příslušnými metodologickými a metodickými doporučeními pro učitele atp.) a podporovaly taková pojetí literárního vzdělávání, která jsou v souladu s reálnými potřebami žáků 21. století; podle autorových zjištění z roku 2012 v současném pojetí literárního vzdělávání stále převládá naukový přístup, redukovaný navíc na literární historii a frontální organizační formu výuky;
3. Odpovídající podmínky materiální i duchovní pro rozvíjení inovativních pojetí ve školním prostředí, ať již tato pojetí pojmenujeme jako čtenářská, interpretativní, komunikační, zážitková či expresivní.

Potřeba literárnědidaktických výzkumů

Potřeba relevantních výukových materiálů

Potřeba adekvátních podmínek pro rozvíjení inovativních pojetí

Literatura

- Bacon, F. (1953). *Essaye*. Praha: ČSAV.
- Bílík, R. (2009). *Interpretácia umeleckého textu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Cenek, S. (1979). *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: SPN.
- Červenka, M. (2003) *Fikční světy lyriky*. Praha: Paseka.
- Doležel, L. (2003). *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum.
- Dorovská, D. (1989). *Didaktika čtení a literární výchovy*. Brno: UJEP.
- Eco, U. (2004). *Meze interpretace*. Praha: Karolinum.
- Fulková, M. (2007). *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: H+H.
- Germušková, M. (2003). *Literární text v didaktické komunikaci (na 2. stupni základnej školy)*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU.
- Golubkov, V. V. (1953). *Metodika vyučování literatuře*. Praha: SPN.
- Hausenblas, O. (2005). Transformační procesy ve vybraných oblastech primárního vzdělávání, část Český jazyk a literatura. In V. Spilková, M. Bloudková-Dvořáková, D. Dvořák, O. Hausenblas, M. Havlínová, H. Hejlová, ... R. Wildová, *Proměny primárního vzdělávání v ČR* (s. 141–160). Praha: Portál.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Hník, O. (2010–2011). Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů. *Český jazyk a literatura*, 60(1), 33–39.
- Hník, O., & Šmejkalová, M. (2012). Testování didaktických kompetencí. *Český jazyk a literatura*, 62(3), 128–135.
- Hoffmann, B. (1980). *Základní vývojové tendence vyučování české literatuře na gymnáziu*. Praha: SPN.
- Chlup, O., & Angelis, K. (1955). *Čítanka k dějinám pedagogiky pro pedagogické, vyšší a vysoké pedagogické školy I*. Praha: SPN.
- Chaloupka, O. (1984). *Systém literární výchovy a jeho perspektivy*. Praha: Academia.

- Chaloupka, O. (2012–2013). Interaktivita čtenářství. *Český jazyk a literatura*, 63(2), 57–61.
- Janík, T., Mužík, V., & Šimoník, O. (Eds.). (2004). *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in education*, 1(1), 5–32.
- Jindráček, V., Škoda, J., Doulík, P., & Germušková, M. (2011). *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Komenský, J. A. (2010). *Předehra pansofie. Objasnění pansofických pokusů*. Praha: Academia.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realstického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kostečka, J. (2011–2012). Co nemohou umět studenti bohemistiky. *Český jazyk a literatura*, 3(62), 136–139.
- Kotásek, J. (1958). Některé problémy výzkumu vyučovacího procesu. In *Sborník VŠP* (s. 79–93). Praha: Vysoká škola pedagogická.
- Kotásek, J. (2011). Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. *Pedagogická orientace*, 21(2), 226–239.
- Lederbuchová, L. (2002). *Průvodce literárním dílem. Výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Praha: H+H.
- Lomenčík, J. (2010). Interpretácia básnického textu v stredoškolskom literárnom vzdelávaní. In E. Príhodová, (Ed.), *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. Milana Ligoša, CSc.* (s. 288–301). Ružomberok: Katolícka univerzita.
- Machytka, J., Cenek, S., Hrabátková, J., & Koukalová, M. (1962). *Metodika literární výchovy*. Praha: SPN.
- Maňák, J. (2004). Aktuální otázky oborových didaktik. In T. Janík, V. Mužík, & O. Šimoník, (Eds.), *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu* (s. 1–3). Brno: Masarykova univerzita.
- Mathesius, V. (1922). Mateřský jazyk a domácí literatura základem národní výchovy v Anglii. *Naše řeč*, 6(7), 193–205.
- Mukařovský, J. (1924–1925). Vyučování jazyku mateřskému na školách francouzských a o potřebě jeho reformy na našich školách. *Střední škola*, 5(32), 1–5, 17–23, 49–60, 129–137, 219–225, 262–265.
- Nezkusil, V. (2004). *Nástin didaktiky literární výchovy: čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií: z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova.
- Pavelková, I., Škaloudová, A., & Hrabal, V. (2010). Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika*, 60(1), 38–61.
- Plch, J. (1974). *Rozvoj osobnosti a slovesné umění v procesu výchovy: o základech teorie výchovy slovesným uměním*. Praha: SPN.
- Procházková, J. (1958). O přístupu k řešení některých didaktických metodických problémů. In *Sborník VŠP* (s. 53–58). Praha: Vysoká škola pedagogická.
- Radváková, V. (2012). *Interpretace textu na gymnáziu* (Dizertační práce). Plzeň: ZČU.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2007). Praha: VÚP.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2013). Praha: VÚP.
- Ryanová, M.–L. (1997). Možné světy v soudobé teorii literatury. *Česká literatura*, 45(6), 570–599.
- Schauer, H. G. (1890). Literatura a literární dějepis. *Literární listy*, 40(23), 385–387.
- Searle, J. R. (2004). *Mind: A brief introduction*. New York: Oxford University Press.
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefaktiky)*. I. díl. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Slavík, J. (2013). Úvod: Artefakt v kulturním poli tvorby; Artefakt mezi rozuměním a dorozumíváním; Obsah tvorby a tvorba obsahu; Mezi reprodukcí a inovací (s. 11–28; 45–199). In J. Slavík, V. Chrz, S. Štech, A. Nohavová, Š. Klumparová, O. Hník, ... J. Valenta, *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J., Chrz, V., Štech, S., Nohavová, A., Klumparová, Š., Hník, O., ... Valenta, J. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J., & Spilková, V. (1994). Od výrazu k dialogu – příznak nového paradigmatu výchovy? *Pedagogika*, 44(1), 3–11.
- Spilková, V., Bloudková–Dvořáková, M., Dvořák, D., Hausenblas, O., Havlínová, M., Hejlová, H., ... Wildová, R. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Šlajer, J. (1960–1961). O hlubším spojení literární výchovy se životem. *Český jazyk a literatura*, 11(1), 6–29.
- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin. Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989*. Praha: Karolinum.
- Štech, S. (2013). Kognitivní vývoj mezi kulturní reprodukcí a inovací. In J. Slavík, V. Chrz, S. Štech, A. Nohavová, Š. Klumparová, O. Hník, ... J. Valenta, *Tvorba jako způsob poznávání* (s. 29–44). Praha: Karolinum.
- Tichý, V. (1958–1959). Poznámky k výběru literárněhistorického učiva o české literatuře druhé poloviny 19. století. *Český jazyk a literatura*, 9(8), 12–17.

- Tomková, A. (2002). Využití programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení pro rozvoj čtenářství. In R. Wildová (Ed.), *Aktuální otázky didaktiky prvopočátečního čtení a psaní* (s. 65–83). Praha: PedF UK.
- Tomková, A. (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: PedF UK.
- Uhlířová, J. (2011). Vzdělávání učitelů pro primární školu (1. stupeň) po 2. světové válce v proměnách času (do r. 1989). *Pedagogika*, 51(4), 344–357.
- Vala, J. (2011). *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vašák, P. (1994). Literatura jako simulační svět. In J. Stachová (Ed.), *Model a analogie ve vědě, umění a filozofii* (s. 45–50). Praha: Filosofia.
- Wildová, R. (2005). Počáteční čtenářská gramotnost. In V. Spilková, M. Bloudková–Dvořáková, D. Dvořák, O. Hausenblas, M. Havlíňová, H. Hejlová, ... R. Wildová, *Proměny primárního vzdělávání v ČR* (s. 161–174). Praha: Portál.
- Zeleeňáková, H. (2011). *Živá je cesta k umeniu*. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa, Filozofická fakulta.

Michaela Píšová a Klára Kostková

3.1 Úvod

Vyučování a učení se cizím jazykům má historii snad jako lidstvo samo, jak výmluvně dokumentuje název slavné Kellyho (1969) publikace *25 staletí vyučování jazykům*.¹ Základy didaktiky cizích jazyků, tj. potřebu systematické teoretické reflexe výuky cizích jazyků jako fenoménu reálného života ovšem položilo až formální školní vzdělávání. Sluší se připomenout, že didaktika cizích jazyků odkazuje na své kořeny již v díle Komenského *Linguarum methodus novissima (Nejnovější metoda jazyků, 1648 – cit. podle Choděra, 2006, s. 11)*, které může být pokládáno za první soustavnou teorii výuky cizích jazyků. Historické analýzy ukazují, že první cílené výzkumy v této oblasti se objevovaly již na konci 19. století; byly však ještě úzce spojeny s lingvistickými disciplínami, případně s pedagogikou. Systematické zkoumání cizojazyčné výuky se datuje až do 40. let minulého století, didaktika cizích jazyků se jako plnoprávná vědecká disciplína etabluje jen postupně a v různých kulturních rámcích nerovnoměrně. I v současnosti je pro ni charakteristická celá řada dilemat (např. Kansanen, 2003; Chaudron, 2001). Dynamický rozvoj teorie i výzkumu výuky cizích jazyků v posledních přibližně čtyřiceti letech potvrzuje, že prohlubující se vhled do komplexních problémů vyučování a učení se cizímu jazyku před nás zároveň staví další výzvy a nové otázky. Pohled na vývoj, současný stav a perspektivy didaktiky cizích jazyků je cílem této kapitoly.

Řada ze zmiňovaných dilemat a otázek je *doménově obecných*, tj. společných oborovým didaktikám – vztahují se tudíž i k didaktice cizích jazyků. Zde je jen stručně připomeňme, podrobně jsou analyzovány jinde (např. Harjanne & Tella, 2007; Janík & Stuchlíková, 2010; Píšová, 2011 aj.). Patří k nim především měnící se charakter vědy, tj. odstraňování osvícenské disciplinární struktury vědy ve prospěch struktury tematické, „tematických (problémových) komplexů“ (Skalková, 2004, s. 21; viz též **Kapitola 1**). Jak ukážeme dále, tento fakt ve velké míře ovlivňuje současnou didaktiku cizích jazyků, jejíž vývojová trajektorie je výrazně poznamenána tenzemi v silovém poli pomocných vědních disciplín. Podstatnou roli ve vývoji didaktického myšlení a didaktiky cizích jazyků zejména dále hrály kulturně podmíněné přístupy k reflexi edukační reality, konkrétně rozdíly mezi evropským kontinentálním (především německým) systémem didaktického myšlení a anglosaskou (zejména v Anglii a USA) tradicí, které odrážejí rozdílný vývoj vzdělávacích systémů

Emancipace didaktiky cizích jazyků

Doménově obecná dilemata oborových didaktik

¹ Celý název v originále zní: *25 centuries of language teaching: An inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 B.C.–1969*.

a pozice školy a učitelů v nich (Skalková, 1996, s. 19; Gundem & Hopmann, 2002). Zásadní je také pojetí předmětu a objektu oborových didaktik,² jež se odráží v různých specializačních trendech v oborových didaktikách (viz **Kapitola 1**; podrobněji Janík, 2009, s. 658). V neposlední řadě je třeba uvést otázku pojetí oborových didaktik. Jeho vývoj od konstituování oborových didaktik v 50.–60. letech minulého století bývá charakterizován jako přechod od metodiky k pojetí aplikačnímu, integračnímu a přibližně od poloviny 80. let pak k tzv. komunikačnímu pojetí v tom smyslu, jak jej později definovali Brockmeyerová-Fenclová, Čapek a Kotásek (2000, s. 30–35; dále Kotásek, 2011; Slavík, 1999, 2003; Slavík & Janík, 2007), tedy jako proces „komunikace poznání oboru“. Z hlediska didaktiky cizích jazyků je ale závažné, že jak Čapek, tak později Kotásek připomínali, že toto paradigma není v plné míře relevantní pro umělecké/tvůrčí a praktické/dovednostní obory vzdělávání, což do jisté míry dokládají i koncepční texty Hendricha et al. (1988), Choděry a Riese (1999), Choděry et al. (2001) či Choděry (2006). Možná i proto, jak upozorňuje Dakowska (2003, s. 15), se nejen ve školní praxi, ale i na univerzitách připravujících učitele stále lze setkat s vnímáním didaktiky cizích jazyků jako metodiky, tj. praktických návodů a receptů na „úspěšnou“ výuku (srov. stav u nás Píšová, 2013).

Otázky identity
didaktiky cizích
jazyků

V tomto textu bude pozornost zaměřena zejména na *doménově specifické otázky* spojené s kognitivní autonomií a procedurální kázní didaktiky cizích jazyků – po právu je proto lze nazývat *otázkami identity didaktiky cizích jazyků* (podrobněji Píšová, 2011). Řešení těchto koncepčních otázek výrazným způsobem ovlivňovala a dosud ovlivňuje celá řada faktorů.

Vnitřní
diverzifikace
didaktiky cizích
jazyků

Jedním z klíčových je *vnitřní diverzifikace didaktiky cizích jazyků* – pod jedním zastřešujícím termínem do značné míry autonomně fungují didaktiky různých cizích jazyků (didaktiky anglického, německého, ruského, francouzského a dalších jazyků, a to včetně jazyků tzv. mrtvých či jazyků umělých), takže celá oblast je poznamenána atomizací a omezenou vzájemnou komunikací.³

Tento stav nabývá na významu mimo jiné v souvislosti s tím, že výuka cizích jazyků je na celém světě v extrémní míře vystavena externím, zejména politickým vlivům. Specifickým příkladem byl např. vývoj „uvnitř“ pole didaktiky cizích jazyků u nás s podporou didaktiky ruského jazyka a negací didaktik západních jazyků v letech 1948 až 1989. V současné době jsme svědky (a účastníky) postupující globalizace, která vede ke stále větší dominanci anglického jazyka (ten je světově nejstudovanějším

² Rozlišení předmětu a objektu vědy zavedl již v 70. letech Malří (1971), nyní jej užívá Choděra (2006, s. 13) a další. Poukazuje přitom na fakt, že je rozdíl mezi tzv. nazíracím úhlem a skutečností, která může být z různých úhlů nazírána. Objekt je tedy určitou doménou, fenoménem reálného světa, problémovou oblastí, předmětem vědy jsou určité znaky této domény.

³ Zde je na místě uvést, že vnitřní diverzifikace didaktiky cizích jazyků se nepochybně odráží i v tomto textu, konkrétně v jeho převládající anglofonní orientaci, kterou nicméně považujeme za do jisté míry legitimní vzhledem k současné celosvětové dominanci výuky anglického jazyka. Zároveň je samozřejmě třeba přiznat, že anglofonní perspektiva vyplývá i z odborného zaměření autorek.

jazykem; Richards & Rodgers, 2000, s. 3). Angličtina se stává významným geopolitickým faktorem, což má dopad na celou oblast institucionalizované výuky cizích jazyků: angličtina často zaujímá pozici prvního cizího jazyka, přičemž se na základě intenzivních ekonomických a strategických tlaků vymezují nové, užitelně formulované akcenty v její výuce (Larsen-Freeman & Freeman, 2008, s. 149). Didaktiky ostatních cizích jazyků pak řeší nové výzvy, které před ně staví pozice druhého či dalšího cizího jazyka (srov. Janík, 2014) – politika mnohojazyčnosti,⁴ jejímž důsledkem je v diskursu didaktiky cizích jazyků nově a ne zcela přesně zaváděný pojem tzv. didaktiky mnohojazyčnosti (např. Hufeisen, 2003).

S akcentem na společenský požadavek znalosti cizích jazyků jde pochopitelně ruku v ruce obrovský rozmach didaktiky cizích jazyků (včetně empirického výzkumu cizojazyčné výuky). Např. pro oblast výuky anglického jazyka Hinkel již v roce 2005 poukázal na fakt, že počet a geografický dosah asociací, které se jí zabývají, je téměř nepřehledný; TESOL *International Association (Teachers of English to Speakers of Other Languages)* zahrnuje více než 20 odborných skupin (*Interest Sections*) a má nyní 112 přidružených organizací s více než 44 tisíci členů na všech obydlených kontinentech,⁵ podobně působí IATEFL (*International Association of Teachers of English as a Foreign Language*) atd. Didaktiky jiných cizích jazyků svojí orientací na empirický výzkum, četností odborných spolků či asociací za angličtinou příliš nezaostávají – např. *Mezinárodní svaz učitelů němčiny* (IDT – *Der Internationale Deutschlehrerverband*) v současnosti zastřešuje jednotlivé národní svazy v 86 zemích, velmi aktivní je zároveň DGFF (*Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*), která byla pod tímto názvem sice založena v roce 1988, ale její činnost se datuje již do 50. let 20. století, a konference, sympozia i workshopy nabízí FADAF (*Fachverband Deutsch als Fremdsprache*). Podobně by bylo možné uvádět výčty asociací a platforem, které operují v souvislosti s výukou řady dalších (cizích) jazyků. Z hlediska didaktiky cizích jazyků a jejího rozvoje je pak výsledkem značně nepřehledné a obtížně analyzovatelné teoretické i výzkumné pole.

Historicko-společenská podmíněnost koncepce výuky cizích jazyků a síla externích vlivů je ve srovnání s řadou dalších oborových didaktik výjimečná. Dynamika jejího rozvoje je ale samozřejmě také dána proměnami stavu poznání, myšlenkových škol a paradigmatickými změnami v řadě – pro ni – pomocných vědních disciplín. V případě didaktiky cizích jazyků jsou výčty pomocných věd uváděné různými autory (např. již Palmer, 1917, s. 22; Hendrich et al., 1988, s. 21; Stern, 1983, s. 44 a řada dalších) velmi rozsáhlé, jsou neustále doplňovány či obměňovány v souladu se vznikem nových oborů a v souvislosti s měnícím se charakterem vědy. Beneš uvádí tři bázev disciplíny tvořící základy vyučování cizím jazykům, a to lingvistiku, psychologii a pedagogiku (1970, s. 20–54).

Rozmach didaktiky cizích jazyků ve světě: asociace a platformy

Pomocné vědy didaktiky cizích jazyků

⁴ Více než 60 % světové populace je v současnosti mnohojazyčná. V současnosti, ale i historicky je a byla mnohojazyčnost považována za normu spíše než výjimku (Richards & Rodgers, 2000, s. 3).

⁵ Údaje platné k listopadu 2013 jsou uvedeny podle <http://www.tesol.org/>

3

Širší pohled představuje Choděra (2006, s. 28–36), dle něhož zahrnuje vertikální okolí didaktiky cizích jazyků tři sledy pomocných věd. Vedle filosofie v prvním sledu představují jádro těchto pomocných věd obecná lingvistika, obecná psychologie a obecná didaktika, jejich prostřednictvím se pak uplatňuje další sled pomocných oborů. Mezi ně patří – bez nároku na úplnost – oborová lingvistika (např. anglistika, germanistika), pragmalingvistika, textová lingvistika, sociolingvistika, psycholingvistika, neurolingvistika, kvantitativní lingvistika, teorie komunikace, pedagogická a vývojová psychologie, neuropsychologie, obecná pedagogika, sociální pedagogika, speciální pedagogika, andragogika, ale též sociologie, statistika atd.

Košatost tohoto výčtu je spojena se základním dilematem didaktiky cizích jazyků, s pojetím jejího *předmětu a objektu*. Na absenci vymezení těchto určujících atributů každého vědního oboru pro didaktiku cizích jazyků poukázal již v roce 1971 Malíř ve své zásadní monografii *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory. K problematice jejich předmětu* (za zmínku jistě stojí fakt, že z velmi podobné kritické pozice formuluje Shulman v roce 1987, tj. o 15 let později, svůj vysoce vlivný koncept didaktických znalostí obsahu – *pedagogical content knowledge*, viz též **Kapitola 1**). Malířovo vymezení *předmětu didaktiky cizích jazyků* považujeme za dodnes platné. Předmětem didaktiky určitého cizího jazyka je podle něj didaktická realita a její vztahy s okolím. Pojem didaktické reality Malíř konstruuje jako systém čtyř operací a jejich čtyř didaktických produktů. Patří k nim (1) konstituce, jejímž produktem je místo cizího jazyka jako vyučovacího předmětu v učebním plánu; (2) selekce, jejímž produktem jsou osnovy, tj. vymezení učebních cílů a učiva; (3) realizace, jež produkuje učebnice a další učební pomůcky jako jakýsi scénář výuky; (4) vyučování / učení se cizímu jazyku, přesněji interakce učitele a žáků (1971, s. 102). Každý didaktický produkt je vždy základem další didaktické operace. Finálním produktem je pak znalost cizího jazyka, přičemž nositeli didaktických operací jsou lidé. Didaktická realita má své horizontální a vertikální okolí, které autor považuje za součásti předmětu didaktiky cizích jazyků. Horizontální okolí didaktické reality je tvořeno tzv. předdidaktickou realitou, kam spadají dva druhy faktorů: komunikační činnosti v cizím jazyce a vědecké i praktické poznatky o této činnosti. Patří sem i tzv. poddidaktická realita, o níž autor říká, že „teprve stupeň úspěšnosti aplikace osvojené znalosti cizího jazyka za hranicemi didaktické reality je rozhodujícím kritériem didaktické reality samé“ (Malíř, 1971, s. 102). Vertikální okolí didaktické reality tvoří (1) didaktické reality ostatních školních předmětů (souběžně vyučovaných, ale i předmětů minulých a budoucích), zejména ovšem těch, které obsahují poznatky o příslušné cizí zemi nebo cizích zemích; (2) pedagogické reality složek výchovy.

Zásadní otázkou ale zůstává, co je *objektem didaktiky konkrétního cizího jazyka*, tj. fenoménem reálného světa, jehož teoretická reflexe může být podrobena procesům ontodidaktické a psychodidaktické transformace. Jak ukážeme dále, odpovědi na tuto otázku se s prohlubujícím se stavem poznání v pomocných vědních disciplínách a na základě společenského

Předmět a objekt
didaktiky cizích
jazyků

vývoje mění, což determinuje didaktickou realitu jak v oblasti *obsahu*, tak *cílů* výuky, je tedy určující i pro koncepci didaktiky cizích jazyků. Bez velké nadsázky lze konstatovat, že s posunem chápání objektu didaktiky od znalosti systému jazyka jako strukturního mentálního systému (Larsen-Freeman & Freeman, 2008, s. 149) k funkčnímu používání tohoto systému v komunikačních situacích, které je dnes spojováno s pojmem *vícejazyčnost (plurilingualism)*, se samotné označení vzdělávací oblasti jako *Cizí jazyk* stává do značné míry anachronizmem, či spíše historizující „nálepkou“.

Druhá klíčová otázka pro podobu didaktické reality a tím i pojetí didaktiky cizího jazyka se týká *procesů učení se / osvojování cizího jazyka*. Didaktika cizích jazyků je ve srovnání s dalšími oborovými didaktikami v tomto směru specifická: do hry zde vedle vývoje v oblasti psychologických teorií učení od 60. let minulého století velmi razantním způsobem vstupují teorie osvojování jazyka, přesněji teorie osvojování cizího/druhého jazyka. Plurál je zde použit záměrně – již v roce 1991 Larsen-Freemanová a Long (1991, s. 227) hovořili o nejméně čtyřiceti různých „teoriích“ (uvozovky dle originálu) osvojování druhého/cizího jazyka (srov. Mitchell & Myles, 2004). Vedle kognitivistické orientace mainstreamových teorií se přitom postupně prosazuje sociální pojetí osvojování druhého/cizího jazyka (Firth & Wagner, 1997, 2007). Dále v textu poukážeme na ty teorie, které jsou významné pro didaktiku cizích jazyků, její vývoj a současný stav.

Teorie osvojování
druhého/cizího
jazyka

Od odpovědi na tyto jádrové otázky se pak odvíjejí různé *koncepce výukových procesů*, přístupy k ontodidaktické i psychodidaktické transformaci, k tvorbě či volbě nemateriálních i materiálních didaktických prostředků pro výuku konkrétního cizího jazyka. Specifikem výuky cizích jazyků, které musí didaktika cizích jazyků zohledňovat, je fakt, že cizí jazyk má ve výukových procesech unikátní funkci – je nejen obsahem a cílem, ale většinou zároveň také *prostředkem* či *nástrojem výuky* (Borg, 2006; Wipperfurth, 2009; podrobněji Píšová, Janíková, & Hanušová, 2011, s. 54–58). Řada autorů také poukazuje na specifickou potřebu hierarchické strukturační obsahu ve výuce cizího jazyka (např. Grossman & Shulman, 1994).

Cizí jazyk jako cíl,
obsah i médium
výuky

V následující kapitole se na základě historického exkursu do vývoje didaktiky cizích jazyků pokusíme ukázat, jak se odpovědi na otázky obsahu a cílů, procesů učení se / osvojování cizího jazyka a procesů vyučování měnily, třetí kapitola pak bude věnována současnému stavu poznání v didaktice cizích jazyků.

3.2 Historické ohlédnutí (za vývojem) didaktiky cizích jazyků

Kapitola nabízí pohled na nejdůležitější milníky v rozvoji teoretické reflexe výuky cizích jazyků a stručně vývoj didaktiky cizích jazyků u nás.

3.2.1 Významné milníky ve vývoji didaktiky cizích jazyků

Počátky koncepčního pohledu na výuku cizích jazyků lze vysledovat již ve středověku – v přístupu k výuce latiny v 16., 17. a 18. století. Potřeba vyučování cizímu jazyku vedla k prvním pokusům o bližší poznání jazyka – pro potřeby vyučování latině, která byla mezinárodním jazykem vzdělanců, byly sestavovány různé pomůcky, rozmanité slovníky, ale zejména školní normativní gramatiky (Beneš, 1970). Např. v Anglii žáci studující tzv. grammar schools (ekvivalent českého gymnázia) prošli důkladným úvodem do studia gramatických pravidel a překladu. Na vyšší úrovni pak byli žáci seznámeni se sofistikovanějšími gramatickými pravidly a rétorikou (podrobněji Richards & Rodgers, 2000, s. 3–4). Za zmínku stojí, že již v tomto období se objevovaly závažné návrhy reformy výuky cizích jazyků (Montaigne, Locke), zvláště je třeba znovu připomenout dílo Komenského, které představuje první systémový přístup k výuce cizích jazyků a je právem považováno za základ didaktiky cizích jazyků.

Když v 18. století vstoupily do kurikula evropských škol moderní jazyky, tj. angličtina, francouzština, italština, němčina, jejich výuka probíhala v souladu s předešlým přístupem k výuce latiny. V 19. století se pak stal tento přístup k výuce jazykům standardem nazývaným *gramaticko-překladová metoda*⁶ (*Grammar-Translation Method*). Gramaticko-překladová metoda dominovala ve výuce cizích jazyků od zhruba 40. let 19. století. Její počátky spadají do Německa (v USA byla dokonce nazývána pruskou metodou, jak je patrné z díla Searse a Rutharta (1844) *The Ciceronian; Or, the Prussian Method of Teaching the Elements of the Latin Language*). Pravidelně nejnámější prací zaměřenou na výuku gramatiky byla německá Meidingerova *Praktische Französische Grammatik* (1783). Pro gramaticko-překladovou metodu neexistuje žádná souhrnná teorie objasňující její základy (Richards & Rodgers, 2000, s. 7), přesto se překvapivě těší extrémně dlouhé životnosti – je hojně využívána ve školní praxi dodnes. Základní charakteristiky gramaticko-překladové metody lze formulovat následovně: (1) cílem výuky cizích jazyků je schopnost číst literární díla; (2) staví na detailní analýze a studiu gramatických pravidel; (3) mateřský jazyk je používán jako referenční systém, médium zprostředkování obsahu; (4) akcent je kladen na schopnost překladu; (5) čtení a psaní jsou hlavní rozvíjené řečové dovednosti; (6) slovní zásoba je založena na čtených textech; (7) jazyková přesnost je důležitější než plynulost projevu; (8) gramatika je vyučována deduktivně⁷ (podrobněji např. Stern, 1983; Howatt, 1984; Richards & Rodgers, 2000).

Jako reakce na převládající gramaticko-překladovou metodu začalo přibližně od poloviny 19. století vznikat tzv. reformní hnutí (*Reform Movement*). Příčinou byla zejména možnost a potřeba komunikace napříč evropskými zeměmi. Vzrůstala tak důležitost, a tudíž pozornost věnovaná rozvoji mluveného projevu učících se jedinců, začal se také objevovat

⁶ O vymezení přístupu, metody a techniky viz např. Anthony (1963) či Richards a Rodgers (2000).

⁷ Podrobněji o deduktivním a induktivním přístupu k výuce gramatiky např. Thornbury (2002).

větší zájem o to, jak se žáci cizímu jazyku učí. Hlasy reformátorů, k nimž bezesporu patřili Gouin, Marcel či Prendergast, však neměly zásadní vliv na změnu přístupu k výuce cizích jazyků; dnes bychom jejich myšlenky označili spíše jako dílčí návrhy inovací s lokálním dosahem.

Současně s myšlenkami členů reformního hnutí se vyvíjel zájem o rozvoj principů výuky cizím jazykům založených na přirozených (*naturalistic*) zásadách učení se jazykům tak, jak je lze vysledovat při osvojování si mateřského jazyka. Na intuitivní úrovni se samozřejmě tento přístup zejména v individuální výuce uplatňoval již od antiky; později, zejména ve středověku, byl někdy nazýván metodou guvernantskou nebo hofmistrovskou (Beneš, 1970), protože učitelé jazyka se v zámožnějších rodinách stávali rodilí mluvčí daného cizího jazyka – vychovatelé, domácí učitelé nebo chůvy. Koncem 19. století vedla systematizace přirozených zásad učení k etablování tzv. přirozených metod (*Natural Methods*). V návaznosti na práce Gouina (viz výše) a řady dalších reformních myslitelů (např. Sauveur, Frank) byla vyvinuta první metoda výuky cizím jazykům, tzv. přímá metoda (*Direct Method*), která je pravděpodobně nejznámější z přirozených metod ve své době. Byla oficiálně schválena např. ve Francii a Německu a Berlitzem užívána nejprve v USA, později po takřka celém světě. Opět lze upozornit na životaschopnost této metody (a jejího úspěšného komerčního uplatnění); Berlitzovy jazykové školy přežily až do současné doby. Berlitz své teze formuloval mj. pod vlivem soudobé asociační psychologie, tj. vycházel z přesvědčení, že při výuce je třeba navodit přímou asociaci mezi cizojazyčným pojmenováním a jeho konkrétní podobou. Základní principy přímé metody shrnuli Richards a Rodgers (2000, s. 12) následovně: (1) ve výuce je užíván pouze cílový jazyk; (2) pouze každodenní slovní zásoba a větné struktury představují obsah výuky; (3) mluvený projev je rozvíjen postupně pomocí otázek a odpovědí mezi učitelem a žáky v málo početných skupinách; (4) gramatika je vyučována induktivně; (5) nová látka je představována ústně; (6) konkrétní slovní zásoba je vyučována skrze názorné ukázky, reálné předměty a obrázky; abstraktní slovní zásoba je vyučována pomocí asociací; (7) ve výuce převládá mluvený projev a poslech s porozuměním; (8) akcentovány jsou správná výslovnost a gramatická správnost.

Přestože tuto metodu označují někteří za historicky první pojmenovanou metodu výuky cizích jazyků, což ve své době představovalo inovaci a průlom, je zřejmé, že především reprezentuje protipól ke gramaticko-překladové metodě (např. v absolutní negaci mateřského jazyka) a má celou řadu stinných stránek (např. nároky na jazykovou zdatnost učitele – preference rodilých mluvčích; neúměrně dlouhé pokusy učitelů objasnit význam slova tam, kde by byl překlad jednoduchým a přímočarým řešením). Proto také do formálního vzdělávání pronikla jen v malé míře. Zhruba od 20. let 20. století byla tato metoda v evropském kontextu modifikována a její vybrané aspekty byly kombinovány s vybranými aspekty metody gramaticko-překladové. V USA se na základě zjištění tzv. Colemanovy zprávy (Coleman et al., 1966) v podstatné míře udržel akcent na rozvoj řečové dovednosti čtení, postupně je rozvíjena tzv. čtecí metoda (*Reading Method*).

Přímá metoda
výuky cizích jazyků

Koncem 19. století do didaktického „kvasu“ v oblasti cizích jazyků významně zasáhla jazykověda, zejména mladogramatický směr, který kromě historického chápání jazyka programově požadoval též zkoumání hláskoslovných změn a mluvenou řeč. Došlo k založení nové, rychle se rozvíjející disciplíny, fonetiky. Lingvistika tak akcentovala, že je to právě mluva, ne psané slovo, co je prvotní jazykovou formou. Dle Beneše (1970, s. 20) to byli fonetikové, kdo na počátku 80. let 19. století prosazovali změnu v nazírání výuky cizím jazykům, jejího obsahu a cílů – oproti gramaticko-překladové metodě zdůrazňovali především osvojení mluveného jazyka a jeho správné zvukové podoby. Sweet (1889) požadoval, aby základní didaktické principy výuky jazyků, k nimž řadil mj. důkladný výběr obsahu výuky, strukturování obsahu výuky s ohledem na čtyři řečové dovednosti (poslech, mluvení, čtení a psaní) a řazení materiálů od jednoduchých ke komplexním, byly založeny na vědecké analýze jazyka a psychologii. Sweet společně s dalšími významnými mysliteli té doby, např. Viětorem, Passym a dalšími, sdíleli na obecné rovině přesvědčení, že pro výuku by mělo platit následující: (1) mluvený projev je základní; (2) nálezy z fonetiky jsou aplikovány ve výuce a přípravě učitelů; (3) žák má cizí jazyk nejprve slyšet; (4) slova jsou prezentována ve větách, věty jsou procvičovány ve smysluplném kontextu; (5) gramatika je vyučována induktivně; (6) překlad není využíván, přičemž mateřský jazyk může být použit se záměrem vysvětlení nových slov nebo zjišťování porozumění (podle Richards & Rodgers, 2000, s. 10). Z těchto požadavků vychází tzv. zásadový přístup (*principled approach*) k výuce cizích jazyků a jsou dodnes považovány za základy aplikované lingvistiky (zabývající se výukou cizích jazyků).

Druhá světová válka byla pro rozvoj didaktiky cizích jazyků významným milníkem. Ačkoli přímá metoda i čtecí metoda se snažily oslabit dominanci gramaticko-překladové metody, byly to teprve externí vlivy, tj. nálehavé strategické potřeby armády a následná studená válka, jež vedly k poměrně dramatickým změnám ve výuce cizích jazyků a k rozvoji didaktiky cizích jazyků. V USA při Michiganské univerzitě vznikl v roce 1939 první institut anglického jazyka v USA, který se zabýval systémovým vzděláváním učitelů anglického jazyka jako cizího jazyka. Při dalších univerzitách byly zakládány programy zaměřené na výuku cizích jazyků pro vojenský personál, např. *Army Specialized Training Program* (realizovaný v roce 1943 na 55 amerických univerzitách), kde výuka probíhala prostřednictvím tzv. armádní metody (*Army Method*).

Zvýšená pozornost věnovaná výuce cizích jazyků v důsledku společenských požadavků přetrvávala i v poválečném období. Od konce války až do konce 70. let 20. století panovalo přesvědčení, že existuje „ta jediná nejlepší“ cesta, tj. optimální metoda, jak se učit a jak vyučovat cizímu jazyku, vhodná pro všechny. Někdy se v této souvislosti hovoří o tzv. období metod (*Method Era*). Přestože tedy dění v oblasti didaktiky cizích jazyků bylo v první polovině 20. století poměrně živé, za neaktivnější lze považovat právě 50.–70. a částečně i 80. léta. Teprve poté je postupně víra v nalezení další, nové a efektivnější metody postupně opouštěna a didaktika cizích jazyků vstupuje do tzv. *post-metodického období* (*Post-method Era*).

Na patrně nejsilnější, byť krátkodobou dominanci v období metod dosáhla bezesporu *audiolingvální metoda* (*Audiolingual Method*). Vznikla v USA v určité návaznosti na válečnou armádní metodu koncem 50. let 20. století, přičemž reflektovala rozvoj v lingvistice i psychologii. Základní teorií jazyka u audiolingvální metody je strukturalismus, lingvistický směr založený na myšlenkách de Saussura (1959; poprvé publikováno 1916), na který v Evropě navazovala mj. *Pražská lingvistická škola* (podrobněji Beneš, 1970, s. 20–21). Souběžně s rozvojem evropského strukturalismu se nezávisle na něm formoval strukturalismus americký, který bývá označován jako deskriptivismus⁸, a právě na něm byla audiolingvální metoda založena. Dle Richardse a Rodgerse (2000, s. 55) se termín strukturní (*structural*) vztahoval k následujícím charakteristikám: (1) jednotky jazyka jsou lineárně produkovány způsobem založeným na pravidlech; (2) ukázky jazyka mohou být kompletně popsány na jakékoli strukturální úrovni (foneticky, fonemicky, morfologicky atd.); (3) lingvistické úrovně jsou chápány jako systémy v rámci systémů, mají tzv. strukturu pyramidy; (4) fonemické systémy vedou k systémům morfologickým, tyto následně k úrovním vyššího řádu frází, vět a souvětí. Učení se jazyku bylo na tomto základě vnímáno jako osvojování si jednotlivých jednotek jazyka a učení se pravidlům, jak tyto jednotky kombinovat. Deskriptivismus byl úzce spjat s behavioristickou psychologií, která postulovala, že řečová činnost je specifickým druhem lidského chování, jímž člověk reaguje na situační stimulus (*verbal behavior*, viz dílo harvardského neobehavioristy Skinnera, 1957). Učení se jazyku bylo tedy pojímáno jako osvojování si jazykového chování (podrobněji např. Williams & Burden, 1997, s. 8–13).⁹ Základní zásady vyučování cizím jazykům, které definovali američtí deskriptivisté na základě poznatků strukturní lingvistiky a behavioristické psychologie jsou: (1) jazyk je především mluvený, ne psaný; (2) jazyk je soubor návyků; (3) učme se jazyku, ne o jazyce; (4) jazyk je to, co říkají ti, jejichž je mateřštinou, a ne to, co by se někdo mohl domnívat, že mají říkat; (5) jazyky jsou různé (podrobněji Beneš, 1970, s. 22).

Severoamerický přístup k výuce cizích jazyků se vyvíjel nezávisle na tradici evropské. Přesto lze v Evropě (zejména v Británii) zaznamenat přístupy k výuce cizím jazykům obdobné audiolingvální metodě: jednalo se o tzv. *orální přístup* (*Oral Approach*) či *situační výuku jazyků* (*Situational Language Teaching*).

⁸ Deskriptivismus se od evropského strukturalismu liší zejména ve dvou bodech: (1) důrazem na antropologii a etnografii, což vychází ze zájmu amerických lingvistů o indiánské jazyky, a (2) snahami o využití matematických metod. Za vůdčí postavu amerického deskriptivismu je považován Bloomfield.

⁹ Beneš (1970, s. 33–34) rovněž poukazuje na specifčnost behaviorismu v kontextu učení se jazykům. Sekvenci stimulus–reakce–posílení obohacuje o lingvistické symboly (slova, tvary, struktury), které jsou trvale s adekvátními stimuly spojeny a zastupují je. Při řečovém chování je tedy schéma zásadních fází (učení se jazykům) následující: stimulus + lingvistický znak → reakce → posílení. Při učení se cizímu jazyku probíhá zpočátku ještě složitější proces, protože se za znak mateřského jazyka vkládá znak cizího jazyka.

3

V 60. letech 20. století dosáhla audiolingvální metoda svého vrcholu, ve stejném období se však zároveň začaly objevovat pochybnosti, které vycházely z výsledků učení se žáků. Ti nebyli schopni dostát očekáváním spojeným s cílem výuky, formulovaným jako schopnost komunikovat v reálném prostředí. Teoretický „útok“ na audiolingvální metodu a její principy přišel rychleji, než sama metoda plně zakotvila v praxi (podrobněji o kritice audiolingvální metody např. Stern, 1983, s. 462–464). Zpochybnění základních principů audiolingvální metody pramenilo z posunu stavu poznání v oblasti jazykovědy spojeného zejména s Chomským, který v 60. letech formuloval principy generativní a transformační gramatiky (podrobněji např. Černý, 1996, s. 218–234).

Vedle audiolingvální metody v tomto období postupně vznikala celá řada dalších metod – toto období je v dosavadním vývoji patrně obdobím nejplodnějším, dochází k dynamickému rozvoji didaktiky cizích jazyků. Jak bylo uvedeno výše, působí zde externí faktory; v obecné rovině jsou spojeny se „zmenšujícím se“ světem a narůstající potřebou mezikulturní a multikulturní komunikace v oblastech vědy, kultury, ale i každodenního života.

Omaggiová (1986, s. 41–42) s nadsázkou označuje teoretickou i praktickou scénu cizojazyčné výuky v období metod metaforicky jako „bojiště“, na němž se znovu a znovu střetávají odborné názory dvou fundamentalisticky založených „batalionů“ – až do vyčerpání sil cílové populace, představitelů praxe cizojazyčné výuky. Hovoří o střetávání dvou hlavních myšlenkových proudů, empiristického a racionalistického. Racionalisté vycházejí z kognitivního paradigmatu, proces učení se cizímu jazyku považují primárně za výsledek kritického myšlení a spojují jej s potřebou smysluplné komunikace. Empiristé dávají naopak důraz na chování (*behavior*), učení se jazyku spojují s reprodukcí, drilem a namísto komunikačních aspektů staví na formální přesnosti a správnosti (*correctness*). Toto hrubé rozdělení tak do první skupiny zařazuje takové metody a přístupy, jako je kognitivní kódování, TPR (*Total Physical Response*), tzv. přirozený přístup (*Natural Approach*) i později funkčně-pojmový přístup (*Functional-notional Approach*) a komunikační přístup k výuce cizího jazyka. K empiristickému proudu myšlení autorka naopak řadí zejména audiolingvální metodu, případně další behavioristicky založené přístupy.

Střetávání
myšlenkových
proudů: empiristé
vs. racionalisté

Larsen-Freemanová a Freeman (2008, s. 152–153) považují za důležité připomenout, že v této době došlo k významnému obratu pozornosti směrem k procesům učení se žáků (srov. v obecnější rovině [Kapitola 13.2.2](#)). Řada autorů nových, tzv. alternativních metod (Curran, 1976; Gattegno, 1972; Stevick, 1976, 1980) kladla důraz na aktivní zapojení žáků a potřebu emoční podpory procesů učení (např. tzv. tichá metoda – *Silent Way*, společenské jazykové učení / komunitní metoda – *Community Language Learning*, sugestopedie – *Suggestopedia*; pro přehled k těmto metodám viz Richards a Rodgers, 2000). Stevick (1990) proto tyto přístupy k výuce cizího jazyka vzniklé v 70. letech minulého století volně spojuje označením *humanistické metody*.

Humanistické
metody

Další rozvoj didaktiky cizích jazyků je provázán s rozvojem pomocných vědních disciplín (a se vznikem dalších vědních oborů, jejichž poznání

významně ovlivňuje didaktiku cizích jazyků a přispívá k jejímu rozvoji). V oblasti lingvistiky a psychologie postupně dochází k rozvoji nových lingvistických disciplín a k zaměření pozornosti na sociální aspekty jazyka (např. rozvoj sociolingvistiky, pragmalingvistiky, strukturně funkční pojetí jazyka, teorie jazykových funkcí, psycholingvistika; Beneš, 1970, s. 20–32) a současně k odklonu od behavioristické psychologie ke kognitivismu, konstruktivismu, humanistickým přístupům a sociálnímu interakcionismu (Williams & Burden, 1997, s. 5–45). Konceptualizace přístupu k výuce cizích jazyků tedy reflektuje teorii jazyka a teorii učení, (podrobně Stern, 1983, s. 289–316), do hry razantně vstupují také teorie osvojování druhého/cizího jazyka, zejména Selinkerův (1972) koncept *mezijazyka* (*interlanguage*) je oproti behavioristickému chápání chyby a její role v procesech učení přelomový.

Na základě tohoto vývoje dochází v 80. letech minulého století k redefinici obsahu a cíle výuky cizích jazyků. Jazyk je chápán jako nástroj komunikace, cíl výuky cizích jazyků by tudíž měl být cílem komunikačním s tím, že kontext výuky by měl reflektovat autentickou komunikaci. Tzv. komunikační hnutí (*Communicative Movement*) je tedy signifikantním obratem ke komunikační funkci jazyka v jeho sociálním kontextu (srov. **Kapitola 2**).

Komunikační přístupy k výuce cizích jazyků zahrnují řadu metod a přístupů, které vycházejí ze společných principů např. *komunikační jazyková výuka – Communicative Language Teaching*; přirozený přístup – *The Natural Approach*, jež staví na Krashenově teorii osvojování jazyka (Krashen, 1985, 1987); *Content-based Teaching*; *Task-based Teaching*). Ve své době nejvýznamnější z nich byla *komunikační jazyková výuka*. Proponenti komunikačního přístupu k výuce jazyků, např. Cadlin či Widdowson, stavěli na práci britských funkčních lingvistů (např. Firth, Halliday), amerických pracích o sociolingvistice (např. Hymes, Gumperz, Labov), ale i na filosofických pracích (např. teorie řečových aktů – Austin, Searle).¹⁰

Teorie učení využívané v rámci komunikačního přístupu k výuce cizích jazyků nebyly specificky vymezeny, Richards a Rodgers (2000, s. 161) však nabízejí na základě syntézy různých teoretických i prakticky orientovaných zdrojů tři základní principy: (1) princip komunikativnosti (*communication principle*): aktivity založené na reálné komunikaci podporují učení; (2) princip úkolu (*task principle*): aktivity, v rámci nichž je užíváno jazyka k realizaci smysluplných úkolů podporují učení; (3) princip smysluplnosti (*meaningfulness principle*): jazyk, který je pro žáky smysluplný, podporuje proces učení.

Jádrovým konstruktem pro stanovení obsahu a cíle výuky cizích jazyků se stává *komunikační kompetence*. Konceptualizace a etablování konstruktů komunikační kompetence byly poměrně dlouhodobým procesem. Pohled na jazyk jako komunikaci se objevuje již na počátku 20. století u strukturalistů, kteří, jak bylo uvedeno výše, považovali jazyk

¹⁰ Na problematiku výuky jazyků se v té době zaměřila i Rada Evropy, která podporovala výzkum i sdílení poznatků v této oblasti, potažmo tedy i rozvoj definování konstruktů komunikační kompetence.

3

Komunikační kompetence

za systém, jež nelze oddělit od jeho funkcí, za společenský jev. De Saussure (1959) formuloval svoji teorii o protikladu *langue* a *parole*, v níž *langue* představuje soubor pravidel, která komunikaci mezi mluvčími stejného jazyka umožňují, zatímco *parole* je promluvou, konkrétním sdělením (Černý, 1996, s. 135). V 60. letech 20. století Chomsky (1965) v rámci teorie generativní gramatiky uvedl do užívání pojmy *kompetence* (*competence*) ve smyslu internalizované znalosti jazykového systému (gramatiky) a *performance* jako reálné používání jazyka v konkrétní situaci. Jazykovou kompetenci tedy chápal jako mentální charakteristiku „ideálního mluvčího/posluchače [...], který dokonale ovládá jazyk“ (1965, s. 3–4). Z lingvistického hlediska bylo Chomského zaměření na kompetenci jistě oprávněné; z hlediska konceptualizace a operacionalizace pro potřeby výuky ovšem představovalo problém (Larsen-Freeman & Freeman, 2008, s. 153).

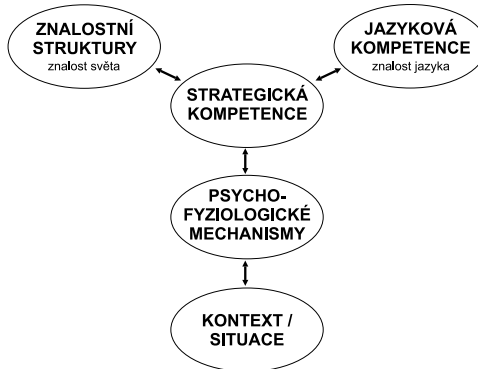
Americký antropologický lingvista Hymes (1972) a další podrobili vlivné Chomského pojetí kritice, upozornili zejména na to, že nevěnuje pozornost sociokulturnímu významu promluvy v situačním kontextu. Důraz na sociální dimenzi ovládnutí jazyka vyjadřuje Hymesův konstrukt komunikační kompetence (*communicative competence*), který dle Sterna (1983, s. 111) zaznamenává postupnou akceptaci od cca poloviny 80. let. Konstrukt komunikační kompetence zahrnuje vedle formální znalosti jazyka (jako systému) také znalost pravidel jeho užívání; bez ní by pravidla gramatiky byla pro úspěšnou komunikaci nedostatečná. Hymes (1972, s. 283) upozornil, že kompetence je determinována nejen kognitivními, ale také afektivními a volnými faktory. Rozsah a úroveň komunikační kompetence je určován čtyřmi aspekty: formální správností, sociální vhodností a, zjednodušeně řečeno, ilokučnou a perlokučnou silou (*possible, feasible, appropriate, actually performed*; Hymes, 1972, s. 281).

Na Hymese navázali Canale a Swainová (1980), kteří model komunikační kompetence dále rozpracovali. Jejich podoba modelu obsahuje gramatickou, sociolingvistickou a strategickou kompetenci. Gramatická kompetence v podstatě odpovídá Chomského jazykové kompetenci, resp. Hymesově lingvistické kompetenci. Zahrnuje znalost lexika, morfologie, syntaxe, větně-gramatické sémantiky a fonologie. Sociolingvistická kompetence vychází ze sociokulturních pravidel (jde o vhodnost výroků v daném sociokulturním kontextu, např. vhodný registr a styl). Vedle nich se týká i pravidel diskursu, koheze a koherence ve spojení promluv a komunikačních funkcí. Další složku představuje strategická kompetence tvořená verbálními a nonverbálními komunikačními strategiemi, zejména těmi, které se používají ke kompenzaci při selhání komunikace.

Alespoň stručně je třeba upozornit na další, ještě podrobnější rozpracování modelu komunikační kompetence, které je spojeno se jménem Bachmana (1990). Ten sice sledoval specifický cíl, tj. vymezit konstrukt komunikační kompetence jako východisko pro testování, a používal odlišného termínu (komunikační jazyková schopnost – *communicative language ability*; viz **Exkurs 3.1**), ale v zásadě daný konstrukt vnímal podobně jako jeho předchůdci. Za důležitou považoval jak znalost jazyka, tak schopnost jeho kontextualizovaného užívání.

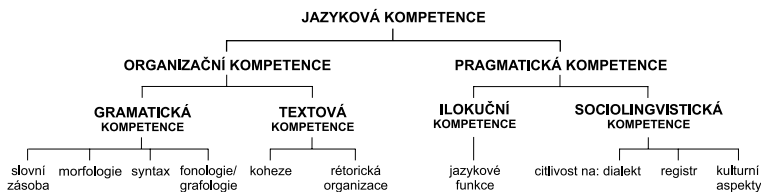
Exkurs 3.1: Bachmanův model komunikační jazykové schopnosti

Podle Bachmana (1990, s. 84) se komunikační jazyková schopnost skládá „jak ze znalostí či kompetence, tak z kapacity implementovat či vykonávat tuto kompetenci v podobě vhodného, kontextualizovaného užití jazyka“. Bachmanův model (1990; viz **Obrázek 3.1**) je tvořen následujícími složkami: (1) jazykovou (lingvistickou) kompetencí; (2) strategickou kompetencí, která umožňuje využít jazykovou kompetenci s ohledem na (3) situační kontext a na (4) znalostní struktury uživatele jazyka; (5) psychofyziologické mechanismy, tj. neurologickými a psychologickými procesy, které jsou zapojeny při vlastním uskutečnění jazyka jako fyzického jevu.



Obrázek 3.1. Bachmanův model komunikační jazykové schopnosti (1990, s. 87)

Jazyková kompetence dle Bachmana zahrnuje dvě složky, a to organizační kompetenci a pragmatickou kompetenci. Jak je zřejmé z **Obrázku 3.2**, složka organizační kompetence postihuje systém jazyka na jeho různých úrovních, zatímco jeho funkční užívání v komunikačních situacích je reflektováno ve složce pragmatické kompetence.



Obrázek 3.2. Schéma jazykové kompetence dle Bachmana (1990, s. 87)

Tento Bachmanův model komunikační jazykové schopnosti vyvolal diskuzi, v níž zazněly i kritické hlasy (McNamara, 1996; Skehan, 1998). Později byl dále rozpracován a upraven Bachmanem a Palmerem (1996), přičemž se pozornosti dostalo zejména strategické kompetenci a její interakci s tzv. tematickými znalostmi (ty oproti původnímu modelu nahradily znalostní struktury) a s emočními schématy v užívání jazyka.

Přínos komunikačního hnutí pro rozvoj přístupů a metod k výuce cizích jazyků je stěžejní jednak pro vymezení obsahu a cíle výuky na základě konstruktů *komunikační kompetence*, ale i v definici základních, ve své době revolučních, principů výuky cizích jazyků, k nimž patří (podle Richards & Rodgers, 2000, s. 172): (1) jazyk se učí prostřednictvím jeho

Komunikační přístup k výuce cizích jazyků

3

užívání v komunikaci; (2) autentická a smysluplná komunikace by měla být cílem aktivit (srov. např. klasifikaci pre-komunikačních a komunikačních aktivit dle Littlewooda, 1981, s. 86); (3) plynulost je důležitou dimenzí komunikace (oproti pozornosti věnované jazykové správnosti); (4) komunikace zahrnuje integraci všech čtyř řečových dovedností, tedy mluvení, poslechu, čtení a psaní; (5) učení je proces kreativního konstruování a zahrnuje pokusy i omyly (srov. např. pojetí chyb perspektivou konstruktivistické psychologie; např. Williams & Burden, 1997).

Komunikační hnutí a zejména komunikační přístup k výuce cizích jazyků byly vůdčím trendem didaktiky cizích jazyků na vstupu do tohoto milénia. Sociální obrat v lingvistice, který byl určující pro vymezení základního konstruktu tohoto paradigmatu, komunikační kompetence, do jisté míry relativizoval obsah a cíle výuky cizích jazyků. Dominantní teorie učení, zejména konstruktivismus, i teorie osvojování jazyka (Krashenův *Monitor Model* a hypotéza inputu; Krashen, 1985, 1987), ale též v reakci na ni interakční hypotéza (Long, 1985 aj.), a hypotéza outputu (Swain, 1985) pak vnesly na didaktickou scénu nové pojmy – autonomie žáka (Holec, 1981; Little, 1991; Riemer, 1997), strategie učení (Oxford, 1990; Cohen, 1998, 2011; House, 1996) i (staro)nové dílčí přístupy (zejména CLIL – *Content and Language Integrated Learning*; Snow & Brinton, 1997), které představují výzvu pro didaktický výzkum i teorii, ale především pro praxi školní výuky.

3.2.2 Vývoj didaktiky cizích jazyků u nás

Rozvoj didaktiky cizích jazyků u nás v mnohém následuje vývoj ve světě, a to včetně paradigmatických střetů a kulturně podmíněných cest k reflexi edukační reality. Vedle interkulturních vlivů zde vstupují do hry vlivy intrakulturní, spojené v tomto období zejména se socio-politickým vývojem. V chronologickém ohlédnutí za vývojem moderní didaktiky cizích jazyků u nás (a jejím emancipačním úsilím) vystupují 3 rozvojové etapy (srov. **Kapitola 13** – přehled vývoje řady dalších oborových didaktik), a to:

1. Období do 50. let 20. století, které lze označit za *etapu předdidaktickou*. Reflexí výuky cizích jazyků se zabývali zejména lingvisté, případně představitelé dalších oborů. Významné příspěvky přinesli členové *Pražského lingvistického kroužku*, anglisté Mathesius, Vachek, Trnka a Poldauf i slavisté Kopeckij, Havránek a Barnet, ale také psycholog Příhoda aj. Je logické, že bylo uplatňováno pojetí aplikační, ať se již jednalo o aplikace poznatků lingvistických, psychologických či obecně didaktických.
2. Období 50.–70. let 20. století lze charakterizovat jako *etapu především metodickou*. Kotásek (2011, s. 228–230) z obecnějšího hlediska rozvoje oborových didaktik jako vědních disciplín zhruba stejné období spojuje s procesy konstituování oborových didaktik u nás a zdůrazňuje, že od 60. let byly prakticky již všechny zařazeny do nomenklatury vědních oborů pod společným záhlavím *Pedagogické vědy*. Reflexe výuky cizích jazyků zpočátku klade důraz na praktické postupy a principy

Didaktika cizích jazyků a její rozvoj u nás

Předdidaktická etapa rozvoje

Metodická etapa

„dobré výuky“, postupně se prohlubuje teoretický vhled. Ještě první souhrnná monografická práce de facto etabloující moderní teoretickou reflexi výuky cizích jazyků u nás, kterou zpracoval kolektiv významných odborníků pod vedením Beneše (1970), vychází pod názvem *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. Autoři ji anotují jako pokus o obecnou metodiku vyučování cizím jazykům, ale svým zpracováním i významem dílo tento cíl překračuje. Cenné je nejen rozpracování cílů a dějin výuky cizích jazyků, ale zejména přehled lingvistických, psychologických a pedagogických základů cizojazyčné výuky.

3. Zhruba od 70. let 20. století lze hovořit o *období didaktickém*, přičemž vývoj didaktiky cizích jazyků není v žádném případě lineární / trvale vzestupný. Prohloubená teoretická a metodologická reflexe, o které v souvislosti s vývojem oborových didaktik v 70.–80. letech hovořil Kotásek (2011, s. 230–234), byla bezesporu odstartována ve své době revoluční didaktickou teorií Malíře, který v roce 1971 publikoval zásadní dílo *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory. K problematice jejich předmětu*. Ve své době Malíř (1971, s. 86) poukazuje s odvoláním na domácí i zahraniční stav poznání (např. Palmer, 1917; Hruška, 1926) na absenci jasného vymezení předmětu didaktik cizích jazyků. Vyplývá to pravděpodobně z toho, že mnozí autoři (jak je rovněž zřejmé z vývoje didaktiky cizích jazyků ve světě) považují vyučování cizích jazyků do značné míry za aplikační oblast jazykovědy a psychologie a nikoli za samostatnou vědní disciplínu, např. Halliday (1966, cit. podle Malíře, 1971, s. 86). Ve vymezení objektu didaktiky cizích jazyků jsou Malířovi východiskem komunikační činnosti v cizím jazyce (1971, s. 44), nikoli příslušná oborová lingvistická disciplína (např. anglistika, rusistika). Již v této době (srov. s vývojem ve světě) na tomto základě navrhuje změnu pojmenování didaktiky cizích jazyků na didaktiku cizí řeči, resp. cizích řečí. Jeho vymezení předmětu didaktiky – tj. akcent na didaktickou realitu v celé její šíři (viz výše) – de facto konstruuje nové pojetí, které přesahuje didaktiku cizích jazyků, směřuje ke všem či alespoň k jedné skupině oborových didaktik a tím předjímá potřebu přesahu k transdisciplinárnímu pojetí oborových didaktik (v jeho době by se patrně hovořilo spíše o přesahu k obecné didaktice).

Malířův přínos mohl zcela zásadním způsobem posunout oborovědidaktické myšlení obecně, pro didaktiku cizích jazyků pak mohl být ve své době zcela revolučním emancipačním impulsem. Jestliže jsme ale výše hovořili o intrakulturních příčinách vzniku otázek identity oborových didaktik, zde se uplatnily v plné míře. Pro svůj zásadový postoj k okupaci Československa armádami Varšavské smlouvy byl Malíř nucen odejít z Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV v Praze; jeho stěžejní dílo se podařilo vydat skutečně na poslední chvíli, ale poté po celá desetiletí nesmělo být jeho jméno v odborných publikacích uváděno a jeho práce nesměly být citovány (Kotásek, 2011, s. 231). Politickou silou byla v období normalizace protežována didaktika ruského jazyka na úkor jazyků západních. Přesto se i v tomto období objevuje řada osobností (nejen didaktiků ruštiny), které usilují o rozvoj didaktiky cizích jazyků,

Didaktická
etapa

Malíř a jeho přínos
rozvoji didaktiky
cizích jazyků

např. Cícha, Veselý, Purm, Jelínek. Podstatným přínosem pro rozvoj didaktického myšlení v této doméně je pak monografie Hendricha et al. *Didaktika cizích jazyků* (1988).

Po roce 1989 můžeme v oblasti didaktiky cizích jazyků spolu s Kotáskem (2011, s. 234) hovořit o paradoxu domácího vývoje – zejména didaktiky západních jazyků sice usilovně obnovovaly síly jak v oblasti personálního zabezpečení oborů, tak v kontaktech se světem, zároveň však spolu s ostatními oborovými didaktikami na akademické scéně čelily „anti-didaktickému“ trendu, tzn. nebyly přijímány jako samostatné vědní obory, což se mj. projevovalo absencí doktorských studijních programů. Objevily se tři obtíže: (a) na fakultách vysokých škol v tomto období nebyla ochota žádat o akreditování oborových didaktik, neboť vůči nim přežívaly negativní postoje z minulosti; (b) podané žádosti o akreditaci nebyly dostatečně propracovány a odborně zaštitěny; (c) v Akreditační komisi byly (na základě konkrétních zkušeností s kvalitou oborových didaktik) konkrétní představitelé oborů buď nakloněni žádost podpořit, anebo zamítnout jako dosud nedozrálou na úroveň vědeckého oboru. Proto byly zpočátku úspěšné jen žádosti o doktorské studium oborové didaktiky z matematiky, fyziky a tělesné výchovy¹¹. S tím pak souvisí i fakt, že oborové didaktiky se jen obtížně prosazovaly v soutěži o dotace na výzkumné projekty. I přes úsilí vynikajících reprezentantů didaktiky cizích jazyků, k nimž bezesporu patřili Hendrich, Jelínek, Ries, Pýchová, Choděra, Lenochová a další, se tento regresivní trend po více než desetiletí nedařilo zvrátit. Na vstupu do nového tisíciletí česká didaktika cizích jazyků bojovala o své místo v akademickém světě, přetrvávala však atomizace uvnitř jejího pole a do určité míry i koncepční diverzifikace způsobená kulturní podmíněností jednotlivých didaktik cizích jazyků. Vedle didaktického se – stejně jako ve světě – rozvíjel i aplikovaně lingvistický přístup k reflexi výuky cizích jazyků (srov. Dakowska, 2003).

„Anti-didaktický“
trend po roce 1989

3.3 Reflexe současného stavu poznání v oblasti didaktiky cizích jazyků

Pro shrnutí vývoje didaktiky cizích jazyků směrem k současnému stavu je možné se inspirovat přehledem v podobě **Tabulky 3.1**, který nabídli Harjanne a Tella (2007, s. 214; srov. též Kramsch, 2002). Jsou v ní akcentovány otázky, které jsme nazvali *otázkami identity didaktiky cizích jazyků*, tj. postihuje chronologické proměny a současný stav v oblasti obsahu (v tab. položky *cizí jazyk, jazyk & společnost*) a cílů (*cizojazyčná způsobilost/zdatnost*) výuky cizího jazyka, procesů učení se / osvojování cizího jazyka a procesů vyučování. Za zmínku ještě stojí posuny akcentů na různé aspekty výukových procesů ve vývoji teorie a zejména empirického výzkumu výuky cizích jazyků. Jak uvádějí Harjanne a Tella (2007, s. 206; srov. Chaudron, 2001), poměrně dlouho byla pozornost zaměřena zejména na vyučování, tzn. na jednání učitele a jeho práci s obsahem, s implicitním chápáním učení se žáků jako závislé proměnné. Až v posledních přibližně třech desetiletích 20. století se akcenty mění směrem

Proměny v oblasti
obsahu a cílů
výuky cizího jazyka

¹¹ Za doplnění těchto informací autorky děkují recenzentovi publikace prof. Marešovi.

k procesům učení (vyučování orientované na žáka; srov. **Kapitola 13**) a později k vzájemným vztahům procesů vyučování a procesů učení, resp. jak poukázal Kansanen (2003), procesů učení a osvojení.¹²

První dva sloupce tabulky shrnují vývoj popsany v předchozí podkapitole; současný stav poznání v didaktice cizích jazyků a klíčové teorie, které ho sytí, jsou uvedeny v posledním sloupci.

Tabulka 3.1
Výzkumné akcenty v didaktice cizích jazyků

akcenty v didaktice cizích jazyků	VYUČOVÁNÍ / učení se	Vyučování / UČENÍ SE	VYUČOVÁNÍ / UČENÍ SE / OSVOJENÍ
CIZÍ JAZYK	jazyk jako „kód“	instrumentální pojetí jazyka: řečové dovednosti	dovednostní, znalostní a kulturní mediace
JAZYK & SPOLEČNOST	uzavřený systém; „izolovaný ostrov“	součást rozvíjející se mezinárodní kultury	globální komunikace; kulturní kapitál; národní identita
CIZOJAZYČNÁ ZPŮSOBILOST/ ZDATNOST	znalost jazyka: gramatická kompetence	pragmatická, funkční a interakční kompetence	interkulturní komunikační kompetence; vícejazyčnost
UČENÍ SE CIZÍHO JAZYKA A TEORIE OSVOJOVÁNÍ JAZYKA	nativistické teorie	interakcionistické a environmentalistické teorie	sociokulturní teorie; teorie chaosu
VYUČOVÁNÍ CIZÍMU JAZYKU	gramaticko-překladová metoda	audiolingvální metoda	komunikační a post-komunikační, ekletický přístup; mikroteorie, lokálnost

Výzkumné akcenty v didaktice cizích jazyků

Volně podle Harjanne & Tella, 2007, s. 214.

Odpovědi na otázky vztahující se k obsahu a cílům výuky cizích jazyků se odvíjejí od toho, jak tato oborová didaktika vymezuje objekt, jenž vstupuje do jednotlivých operací realizovaných v rámci didaktické reality. Na počátku tohoto tisíciletí bylo zřejmé, že sociální obrat v chápání fenoménu reálného světa, který je základnou didaktiky cizích jazyků, byl na základě určité syntézy poznání v pomocných vědách didaktiky cizích jazyků (se zásadním podílem lingvistiky, resp. sociolingvistiky, pragmalingvistiky atd.) teoreticky uchopen a konceptualizován v podobě konstruktů *komunikační kompetence*, čímž byl dokončen posun

¹² Kansanen (2003) zde zdůraznil, že to, co je vyučováno, není v žádném případě identické s tím, co se žák „naučí“, v našem případě přesněji řečeno jakou úroveň cizojazyčné komunikační kompetence si osvojí. Autor proto klade důraz na odlišení konceptů vyučování–učení se–osvojení (*teaching–studying–learning*).

od znalosti systému jazyka jako strukturního mentálního systému k funkčnímu používání tohoto systému v komunikačních situacích. Komunikační kompetence se v rámci komunikačního hnutí (zejména komunikační výuky cizích jazyků) poměrně pevně etablovala jako jádrový konstrukt v oblasti výuky cizího jazyka jak v Evropě, tak v zámoří (Larsen-Freeman & Freeman, 2008, s. 154).

V současné evropské vzdělávací politice je základním programovým dokumentem jazykové politiky *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2002; dále SERRJ). Při pohledu na vývoj konstruktu komunikační kompetence, který vedl k vytvoření dvou patrně nejlivnějších současných teoretických modelů Canalem a Swainovou (1980) a Bachmanem (1990), je při porovnání s modelem představeným v SERRJ (2002) zřetelná shoda. I přes některé rozdíly v uspořádání modelů i v míře obecnosti obsahují všechny modely totožné dílčí složky *komunikační kompetence*. V modelu SERRJ (2002) zahrnuje komunikační kompetence tři skupiny dílčích kompetencí: (1) lingvistické kompetence (lexikální, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická a ortoepická kompetence); (2) sociolingvistické kompetence (lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdíly ve funkčních stylech, dialekt a přízvuk); (3) pragmatické kompetence (diskursivní kompetence, funkční kompetence) (SERRJ, 2002, s. 110–131).

SERRJ (2002) podobně jako v USA standardy ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) v 90. letech minulého století a škály FSI (*Foreign Service Institute*) hierarchicky vymezuje úroveň komunikační kompetence v podobě dovedností. Na rozdíl od amerického přístupu však tvůrci SERRJ (2002) deklarují již názvem dokumentu (*referenční rámec*), že se jedná o deskriptivní přístup, jehož cílem je umožnit komparativní mapování v různých cizích jazycích, posílit individualizaci ve výuce i v hodnocení a instrumentalitu jazyka (mj. také prostřednictvím formulací deskriptorů v podobě výroků typu *jsem schopen... – can do ...*).

Vedle toho je v SERRJ (2002, s. 103–110) zdůrazněna role interkulturního vzdělávání, a to prostřednictvím modelu tzv. obecných kompetencí, do nichž spadají: (1) deklarativní znalosti (*savoir*) – znalosti okolního světa, sociokulturní znalosti, interkulturní¹³ způsobilost; (2) dovednosti a praktické znalosti (*know-how, savoir-faire*) – praktické dovednosti a praktické znalosti, interkulturní dovednosti a praktické znalosti; (3) existenciální kompetence (*savoir-être*) – vztahy, různé typy motivace, hodnoty, přesvědčení, kognitivní styly, osobnostní faktory; (4) schopnost učit se (*savoir-apprendre*) – jazykový cit a komunikační po/vědomí, obecné fonetické povědomí a dovednosti, studijní dovednosti, heuristické dovednosti. Tento požadavek nutně rozšiřuje pojetí komunikační kompetence směrem k potřebám interkulturní komunikace – k interkulturní

¹³ V překladu SERRJ do českého jazyka z roku 2002 je použit termín *interkulturní způsobilost* atd. S ohledem na frekvenci výskytu se přikláníme k od doby překladu více zaužívanému termínu *interkulturní*.

komunikační kompetenci (Deardorff, 2004, 2009; Fantini, 2001 aj.; u nás Kostková, 2013), a to i přesto, že SERRJ (2002) s tímto konstruktem výslovně neoperuje.

Další, na první pohled nenápadnou změnou, kterou Rada Evropy v SERRJ (2002) zavádí, je posun od požadavku na *mnohojazyčnost* (*multilingualism*) k požadavku *vícejazyčnosti* (*plurilingualism*). V úvodu SERRJ (2002) je formulován a zdůvodněn následovně:

V nedávné době nabyla na důležitosti v přístupu Rady Evropy k učení se jazyku koncepce vícejazyčnosti. Vícejazyčnost (plurilingvismus) se liší od multilingvismu, který znamená znalost většího počtu jazyků nebo koexistenci různých jazyků v dané společnosti. Multilingvismu lze jednoduše dosáhnout rozšířením nabídky jazyků v určité škole nebo vzdělávacím systému, nebo povzbuzováním studentů, aby se naučili více než jeden cizí jazyk, či snížením dominantní pozice angličtiny v mezinárodní komunikaci. Koncepce vícejazyčnosti překračuje tento rámec. Zdůrazňuje fakt, že se zkušenosti jedince s jazykem v jeho kulturním kontextu rozrůstají od jazyka používaného doma přes jazyk používaný v širším společenském rámci až k jazykům jiných národů (ať se je učí ve škole, nebo na univerzitě nebo si je osvojí v bezprostředním kontaktu s jazykem). Onen jedinec nepožívá tyto jazyky a kultury jako přísně „rozškátulované“, ale naopak si buduje komunikativní /sic/ kompetenci, ke které přispívají všechny znalosti a zkušenosti s jazykem a ve které jsou všechny jazyky usouvztažněny a navzájem se ovlivňují. V různých situacích člověk může pružně využívat různé části této kompetence, aby dosáhl uspokojivé komunikace s daným partnerem. Například partneři mohou přecházet z jednoho jazyka nebo dialektu do druhého a využívat tak schopnost každého z nich vyjádřit se v jednom jazyce a rozumět druhému jazyku. (SERRJ – český překlad, 2002, s. 4)

Další dokumenty Rady Evropy, konkrétně *Příručka pro tvorbu politiky jazykového vzdělávání v Evropě* z roku 2007 a další obdobný dokument z roku 2010, posun k vícejazyčnosti a akcent na *interkulturní a plurikulturní komunikaci* nejen potvrzují, ale rétorika změny je ještě zesílena. Příručka 2007 prohlašuje vícejazyčnost za fundamentální princip evropské jazykové politiky, přičemž tvrdí, že „Evropa potřebuje společné lingvistické principy víc, než společné jazyky“ (2007, s. 31). Zavádí se pojem plurikulturní kompetence, který je v Příručce 2010 definován jako:

schopnost používat rozmanitý (*plural*) repertoár jazykových a kulturních zdrojů za účelem naplnění komunikačních potřeb. Vícejazyčná kompetence odkazuje na repertoár zdrojů, které si jednotliví žáci osvojí ve všech jazycích, které znají nebo se jim učili, a které se vztahují ke kulturám spojeným s těmito jazyky. (2010, s. 8)

Perspektiva vícejazyčnosti má, jak upozorňují Larsen-Freemanová a Freeman (2008, s. 159–161), zásadní implikace pro konceptualizaci jazyka, tedy i pro pojetí obsahu i cílů výuky cizích jazyků i chápání procesů učení / osvojování cizího jazyka. Místo důrazu na znalost systému jazyka je zdůrazněno užívání jazyka, verbální komunikace (srov. Dakowska, 2003) a interakce (ostatně již Malíř v roce 1971 upozorňoval, že by se mělo hovořit spíše o didaktice cizích řečí). Požadavek vícejazyčnosti prosazuje procesuální (emergentní) pojetí jazyka, v němž výsledek závisí na posouzení uživatele – Widdowson (2003, s. 68–69) v této souvislosti hovořil o „kulturně poučených způsobech myšlení a komunikování“.

V perspektivě vícejazyčnosti se odstraňuje norma v podobě kulturně-geograficky definovaného modelu rodilého mluvčího, mizí i dichotomie rodný/mateřský vs. cizí jazyk. *Relativizace normy* ovšem vede k významné dekompozici dosavadního pojetí obsahu a rozkolísanosti cílů výuky cizích jazyků. Určité vodítko pro tvorbu kurikula cizojazyčného vzdělávání by pak poskytovala korpusová lingvistika (např. O’Keeffe, McCarthy, & Carter, 2007), kdy moderní technologie umožňují analyzovat velké objemy jazykových dat a hledat pravidelnosti či zákonitosti textových vzorců. Konvence užívání jazyka v určitých doménách (např. profesní či zaměstnanecké) identifikovala také žánrová analýza (Bhatia, 1993; Swales, 1990).

Ačkoli požadavky vícejazyčnosti, plurikulturality atd. formulované Radou Evropy jsou bezesporu politickým rozhodnutím, mají určitou teoretickou oporu v současných teoriích osvojování druhého/cizího jazyka. Jedná se zejména o *sociokulturní teorii*, která vychází z myšlenek Vygotského a osvojování jazyka pojímá jako sociálně zprostředkovaný proces, jako dohadování významu v kolaborativních aktivitách se členy stejné kultury (Mitchell & Myles, 2004, s. 200). Podle Lantolfa a Thornea (2007, s. 217–218) jsou principy sociokulturní teorie uplatnitelné i pro osvojování druhého/cizího jazyka (zejména idea jednoty sociálního a individuálního). Za další poměrně vlivnou teorii osvojování druhého/cizího jazyka je pokládán *konekcionismus*, zvláště jeho filosoficky ukotvená odnož známá jako *emergentismus*, jež předpokládá, že jazykové reprezentace se vynořují (*emerge*) „z interakcí na všech úrovních – od mozku až po společnost“ (Ellis, 1998, s. 631). Inspiraací pro emergentismus je studium komplexních systémů. Larsen-Freemanová v řadě svých prací v posledním desetiletí obhájí potřebu širšího koncepčního rámce, který by umožnil postihnout dynamiku komunikace a osvojování jazyka v sociální interakci. Za rámec, který reflektuje povahu jazyka jako komplexního, dynamického, nelineárního, sebeorganizujícího a adaptivního systému, pokládá *teorii chaosu* a *teorii komplexních systémů*. Vysvětluje, že jazyk je zde pojímán nikoli jako entita, ale jako prostor, v němž je možné realizovat nekonečné množství trajektorií; realizace však může probíhat pouze tehdy, pokud je jazyk použit v určitém kontextu. Kontextem se zde míní nejen fyzický prostor, ale zahrnuje také intencionální či intersubjektívni prostor mezi uživateli (Larsen-Freeman & Freeman, 2008, s. 161).

Současné teorie
osvojování cizího
jazyka

Proměny pojetí obsahu a cílů výuky cizích jazyků i procesů učení/osvojování cizího jazyka jsou reflektovány v koncepci procesů vyučování. Víra v existenci „jediné správné metody“ byla postupně opouštěna již od konce 70. let 20. století. Pro tzv. post-metodické období (viz např. Brown, 2000; Kumaravadivelu, 2006), je charakteristický informovaný a ukázněný eklekticismus, který respektuje individuální procesy učení se žáků i individuální vyučovací styly učitelů. Obdobně se hovoří o tzv. post-komunikačním období (viz např. Richards & Rodgers, 2000), které Harmer (1994) přiléhavě nazývá *přístupem vyvážených aktivit* (*Balanced Activities Approach*). Poměrně značné pozornosti se dostalo návrhu Kumaravadivelu (1994), který namísto metod proponoval soubor teoreticky ukotvených *makrostrategií* pro výuku cizích jazyků. Larsen-Freemanová

Post-metodické
období

a Freeman (2008, s. 164) ovšem právem upozornili na to, že touto cestou by se pouze jedna forma standardizace (metoda) vyměnila za jinou (post-metodické makrostrategie). Rozklad či relativizace teoretické základy didaktiky cizího jazyka jsou podle autorů reflektovány ve třech oblastech: (1) ve využívání tzv. mikroteoretických konstruktů, tedy spíše dílčích konceptů než komplexních teorií ve školní třídě; (2) v pojetí učitele jako tvůrce a arbitra vlastní praxe; (3) ve vytváření znalostí učitelů na základě vlastní praxe ve školní třídě. Widdowson (2004, s. 369) považuje za potřebnou „lokalizaci výukové praxe“, tj. projektování výuky ve vztahu k lokálnímu kontextu, potřebám a cílům. Zdůrazňuje, že „lokální kontexty reálné praxe nemají být vnímány jako překážka, kterou je třeba překonávat, ale jako podmínka, kterou je třeba uspokojit“ (tamtéž).

3.4 Závěrečné shrnutí a diskuze

Ve světle předchozí analýzy je zřejmé, že didaktika cizích jazyků musí pokračovat ve svém emancipačním úsilí cestou prohlubování teoretické reflexe a rozvoje empirického výzkumu. Stejně jako již několikrát v minulosti, i nyní je didaktika cizích jazyků vystavena silným externím vlivům – na společenské požadavky dané postupující globalizací reagovala evropská a v návaznosti na to samozřejmě i česká vzdělávací politika poměrně razantně, redefinicí cílů i obsahu výuky cizích jazyků.

Perspektivy
rozvoje didaktiky
cizích jazyků

Programové dokumenty, které jazykovou politiku vymezují, samozřejmě reflektují politické potřeby, cíle a požadavky. Vedle toho je ale zřejmé, že koncepčně staví zejména na stavu poznání v aplikované lingvistice a na teoriích osvojování druhého/cizího jazyka, méně již na didaktice cizích jazyků. Rozdíl mezi nimi je přitom zcela zásadní: didaktika cizích jazyků musí být vnímána jako specializovaná oblast věnovaná procesům učení se / osvojování cizího jazyka v edukačních kontextech, tj. zároveň i procesům vyučování cizího jazyka, řízení a ovlivňování procesů osvojování. Teorie osvojování cizího jazyka se zaměřuje, jak vyplývá z názvu, zejména na procesy osvojování jazyka, ať již na intencionální či incidentální, a to v různých prostředích. Lingvistika – i přes její proměny v rámci pragmatického obratu a rozvoj celé řady nových subdisciplín (např. sociolingvistika, kritické přístupy k diskursu) – je pak samozřejmě vědní oblastí zaměřenou na objekt, nikoli předmět didaktiky cizích jazyků.

Jazyková
politika

Implikace, které pro výuku cizích jazyků v rámci formálního vzdělávání z těchto dokumentů vyplývají, byly analyzovány v předchozí kapitole. Možnost proměny pojetí obsahu a cílů cizojazyčného vzdělávání staví didaktiku cizích jazyků před teoretickou otázkou relevance požadavků vícejazyčnosti a plurikulturalismu, případně před nelehkým koncepčním úkolem, jak nově vymezit obsah a formulovat cíle institucionalizované výuky cizích jazyků v této perspektivě.

Další rozvoj
didaktiky cizích
jazyků – jeho
podmínky
a nové výzvy

Podmínkou pro splnění takového úkolu je výrazné posílení jak empirického výzkumu, tak výzkumu teoretického – podle Choděry (2006, s. 36–38) rozvoj metadidaktiky, a to i přes fakt, že systémová podpora rozvoje vědy a výzkumu je u nás oprávněně častým terčem kritiky. Projektové financování výzkumu bohužel v didaktice cizích jazyků

3

jednoznačně převládá, což vede k utilitarismu, atomizaci a malé udržitelnosti výstupů.

Za tímto účelem je nezbytné zlepšit komunikaci mezi jednotlivými didaktikami cizích jazyků a oborovými didaktikami obecně tak, aby vedla ke koncepčnímu sblížení a vzájemnému obohacování, k reflexi klíčových otázek školní výuky na transdidaktické úrovni. S tím souvisí potřeba dalšího zkvalitňování personálního zabezpečení, navýšení institucionální podpory (postavení oborových didaktik v rámci fakult připravujících učitele), dostatečné domácí publikační platformy a lepšího uplatnění v zahraničních periodikách. V obecnější rovině se jedná i o naplňování atributů plnoprávné vědní disciplíny tak, jak byly formulovány již v Kuhnově pojetí oboru (tj. institucionální a informační báze, existence oborové komunity, národní a mezinárodní komunikace, kontakty a společné aktivity oborové komunity včetně vědecké výchovy doktorandů, historie atd.).

Oborové didaktiky jsou vědní disciplíny, které legitimizují procesy rozvoje professionalismismu v učitelství – jak uvedli Janík a Stuchlíková (2010, s. 14–16), vzestup oborových didaktik od konce 90. let minulého století je dáván do souvislosti mj. právě s profesionalizačním impulsem. Průzkum realizovaný z podnětu Akreditační komise (Píšová, 2013) ukázal, že v přípravném vzdělávání učitelů cizích jazyků dosud bohužel přetrvává značná diverzita v postavení oborové didaktiky v kurikulu *přípravného vzdělávání učitelů*, v jejím vztahu k pedagogické praxi, jejích cílech, obsahu a struktuře. V současných diskuzích o podobě vzdělávání učitelů je řešení tohoto stavu pro didaktiku – a didaktiky – cizích jazyků naléhavým úkolem, stejně jako zlepšení vztahů a zejména komunikace se školní praxí.

Didaktika
cizích jazyků
jako legitimace
profesionalismu
učitelů cizích
jazyků

Cílem kapitoly 3 nebylo podat vyčerpávající přehled všech otázek spojených s vývojem, současným stavem a perspektivami dalšího rozvoje didaktiky cizích jazyků, ale pokusit se akcentovat otázky nejpálčivější. Pozornost byla věnována zejména doménově specifickým aspektům didaktiky cizích jazyků, v úvodu byly pouze stručně připomenuty doménově obecné otázky rozvoje oborových didaktik. Ke specifikům, která přímo ovlivnila či stále ovlivňují vývoj didaktiky cizích jazyků, patří – ve srovnání s řadou jiných oborových didaktik – zejména historicko-spoločenská podmíněnost jejího rozvoje, síla externích vlivů, a to i ve vztahu k její vnitřní diverzifikaci.

Zcela 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 (*fuzzy*). Larsen-Freemanová a Freeman (2008, s. 176) označují cizí jazyk vyučovaný ve škole za hybridní fenomén – ve škole má postavení stejné jako jiné předměty, 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. Vztah mezi cizím jazykem jako školním předmětem a jeho referenčním rámcem vnímají

jako postdisciplinární spíše než inter- či transdisciplinární, a to z toho důvodu, že „myšlenka jazyka jako školního předmětu vyžaduje opačný směr exploračního pohybu – od problémového prostoru, který vytváří či zabydlují ve školách a ve vzdělávání“ (Larsen-Freeman & Freeman, 2008, s. 176).

Řečeno terminologií Malíře (1971), otázku konceptualizace *objektu* (tj. podle Larsen Freemanové a Freemana, 2008, s. 176, *referenčního rámce*) didaktiky cizích jazyků, tj. fenoménu reálného života, jehož teoretická reflexe je základem pro ontodidaktickou transformaci, potažmo pro vymezení obsahu a formulaci cílů výuky cizího jazyka, lze v současném didaktickém diskursu považovat za jádrovou. Proto jsme historické ohlédnutí za vývojem didaktiky cizích jazyků i analýzu současného stavu poznání strukturovali podle proměn v oblasti obsahu a cílů, s nimi provázaných procesů učení se / osvojování cizího jazyka a procesů vyučování.

Je zřejmé, že tento text vzniká v období, které může být pro didaktiku cizích jazyků jedním z dalších vývojových milníků, bodem paradigmatického posunu. Externí vlivy v podobě evropské a národní jazykové politiky požadavkem vícejazyčnosti a plurikulturalismu významně relativizují dosavadní pojetí obsahu a cílů školní výuky cizích jazyků. Perspektiva dekompozice dosavadního pojetí obsahu a relativizace cílů cizojazyčného vzdělávání je bezpochyby zcela zásadní teoretickou i empirickou výzvou pro didaktiku cizích jazyků.

Literatura

- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17, 63–67.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Beneš, E., et al. (1970). *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Bhatia, V. J. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3–31.
- Brockmeyerová-Fenclová, J., Čapek, V., & Kotásek, J. (2000). Oborové didaktiky jako samostatné vědní disciplíny. *Pedagogika*, 46(1), 23–37.
- Brown, D. H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, A. (2011). *Strategies in learning and using a second language* (2. vydání). Harlow: Longman.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Curran, C. (1976). *Counseling-learning in second language*. East Dubuque: Counseling-Learning Publications.
- Černý, J. (1996). *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia.
- Dakowska, E. (2003). *Current controversies in foreign language didactics*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Deardorff, D. K. (2004). *Intercultural competence model. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*. Raleigh: North Carolina State University.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 2–52). New York: Sage Publications, Inc.
- de Saussure, F. (1959). *Course in general linguistics*. New York: Philosophical Library.
- Ellis, N. (1998). Emergentism, connectionism and language learning. *Language Learning*, 48(4), 631–664.
- Fantini, A. E. (2001). *Exploring intercultural competence: A construct proposal*. Příspěvek prezentovaný na NCOLC-TL Fourth Annual Conference. Bartleboro, Vermont, USA.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–300.
- Firth, A., & Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91, 800–819.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching foreign languages in schools: The silent way* (2. vydání). New York: Educational Solutions.
- Grossman, P. L., & Shulman, L. S. (1994). Knowing, believing, and the teaching of English. In T. Shanahan (Ed.), *Teachers thinking, teachers knowing: Reflections on literacy and language education* (s. 3–16). National Conference of Research on English.
- Gundem, B. B., & Hopmann, S. (Eds.). (2002). *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue*. New York: Peter Lang.
- Halliday, M. A. K. (1966). Lexis as a linguistic level. In C. E. Bazell (Ed.), *In memory of J. R. Firth* (s. 150–161). London: Longman.
- Harjanne, P., & Tella, S. (2007). Foreign language didactics, foreign language teaching and transdisciplinary affordances. In A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen, & V. Kohonen (Eds.), *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context; Fremdsprachen und multikulturelle Perspektiven im europäischen Kontext. Dichtung – Wahrheit – Sprache* (s. 197–225). Berlin: LITVerlag.
- Harmer, J. (1994). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Hendrich, J. (Ed.). (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- Hinkel, E. (Ed.). (2005). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 225–252.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hruška, J. (1926). *Metodologie jazyka francouzského*. Praha: Česká grafická unie.
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 1–13.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (s. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Chaudron, C. (2001). Progress in language classroom research: Evidence from The Modern Language Journal, 1916–2000. *The Modern Language Journal*, 85(1), 57–76.
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- Choděra, R., Ries, L., Mothejlíková, J., Hanzlíková, M., & Malíř, F. (2001). *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Rudná u Prahy: Editpress.
- Choděra, R., & Ries, L. (1999). *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Janík, M. (2014). Mnohojazyčnost jako dílčí cíl výuky cizích jazyků a možnosti její podpory. *Pedagogická orientace*, 24(3), 330–352.
- Janík, T. (2009). Oborové a předmětové didaktiky. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 656–660). Praha: Portál.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, 1(1), 5–32.
- Kansanen, P. (2003). Studying — the realistic bridge between instruction and learning. An attempt to a conceptual whole of the teaching–studying–learning process. *Educational Studies*, 29(2/3), 221–232.
- Kelly, L. G. (1969). *25 centuries of language teaching: An inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 B. C. – 1969*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Kostková, K. (2013). Interkulturní komunikační kompetence: klasifikace modelů. *Orbis scholae*, 7(1), 29–47.
- Kotásek, J. (2011). Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. *Pedagogická orientace*, 21(2), 226–239.

- Kramersch, C. (2002). Standard, norm, and variability in language learning: A view from foreign language research. In S. Gass, K. Bardovi-Harlig, S. Sieloff Magnan, & J. Walz (Eds.), *Pedagogical norms for second and foreign language learning and teaching: Studies in honour of Albert Valdman* (s. 59–79). Amsterdam: John Benjamins.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. D. (1987). The monitor model for second language acquisition. In R. C. Gingras (Ed.), *Second language acquisition & foreign language teaching* (s. 1–26). Washington: Center for Applied Linguistics.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27–48.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Lantolf, J., & Thorne, S. (2007). Sociocultural theory and second language learning. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (s. 201–224). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Larsen-Freeman, D., & Freeman, D. (2008). Language moves: The Place of “foreign” languages in classroom teaching and learning. *Review of Research in Education*, 32, 147–186.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definition, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1985). Input and Second Language Acquisition Theory. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (s. 377–393). Rowley: Newbury House.
- Malíř, F. (1971). *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory. K problematice jejich předmětu*. Praha: Academia.
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. London: Longman.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- O’Keeffe, A., McCarthy, M., & Carter, R. (2007). *From corpus to classroom: Language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Omaggio, A. C. (1986). *Teaching language in context: Proficiency-oriented instruction*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Palmer, H. E. (1917). *The Scientific study and teaching of languages*. London: Harrap and Co Ltd.
- Pířšová, M. (2011). Didaktika cizích jazyků: otázky identity. *Pedagogická orientace*, 21(2), 145–155.
- Pířšová, M. (2013). *Shrnutí a interpretace výstupů z analýzy oborové didaktického kurikula cizích jazyků*. Dostupné z <http://www.akreditacnikomise.cz/cs/oborove-didaktiky.html>
- Pířšová, M., Janířková, V., & Hanušová, S. (2011). K metodologii výřzkumu v didaktice cizích jazyků. In V. Janířková, M. Pířšová, & S. Hanušová (Eds.), *Metodologické otázky výřzkumu výřuky cizích jazyků* (s. 11–25). Brno: Masarykova univerzita.
- Přřřučka pro tvorbu politiky jazyřkového vzdělávání v Evropě. Od jazyřkové rozmanitosti k vícejazyřnému vzdělávání*. (2007). Dostupné z www.coe.int/lang
- Přřřučka pro zpracování a realizaci kurikul pro vícejazyřné a interkulturní vzdělávání*. (2010). Dostupné z www.msmt.cz/file/19167/download
- Riemer, C. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflulřfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2000). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sears, B., & Ruthart, E. F. (1844). *The Ciceronian; Or, the Prussian method of teaching the elements of the Latin language*. Boston: Gould, Kendall & Lincoln.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–231.
- Shulman, L. B. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Skalková, J. (1996). Obnovený zájem o rozvíření didaktického myřlení. *Aula*, 4(3), 18–24.
- Skalková, J. (2004). *Pedagogika a výřzvy nové doby*. Brno: Paido.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Slavík, J. (1999). Umění, věda a poznávání ve řkole: Verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíření epistemické kompetence řáků. *Pedagogika*, 49(3), 220–235.
- Slavík, J. (2003). Lesk a bída oborových didaktik. *Pedagogika*, 53(2), 137–140.
- Slavík, J., & Janíř, T. (2007). Výřznamová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 55(4), 336–354.
- Snow, M. A., & Brinton, D. M. (Eds.). (1997). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. New York: Addison-Wesley Longman.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Stevick, E. (1976). *Memory, meaning and method*. Rowley: Newbury House.

- Stevick, E. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rowley: Newbury House.
- Stevick, E. (1990). *Humanism in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (s. 235–253). Rowley: Newbury House.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweet, H. (1889). *The practical study of languages*. London: Oxford University Press.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach grammar*. Essex: Pearson Education.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (2004). A perspective on recent trends. In A. P. R. Howatt & H. G. Widdowson (Eds.), *A history of English language teaching* (s. 353–372). Oxford: Oxford University Press.
- Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wipperfürth, M. (2009). Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen? *Forum Sprache*, 1(2), 6–26.

Didaktika matematiky: historie, současnost a perspektivy s důrazem na empirické výzkumy¹

Nad'a Vondrová, Jarmila Novotná a Marie Tichá

4.1 Úvod

Cílem kapitoly je pojednat o didaktice matematiky jako vědní disciplíně, a to z pohledu historického i současného, identifikovat hlavní výzkumné proudy u nás i v zahraničí a nastínit možné perspektivy rozvoje. Rozvoj didaktiky matematiky nebyl na rozdíl od didaktik některých jiných oborů² nikdy významně přerušen. I přes omezený kontakt se zahraničím byl vývoj v didaktice matematiky v Československu před rokem 1989 víceméně v souladu s tehdejšími trendy výzkumu ve světě; bylo tedy na co navazovat.

Kapitola je rozdělena do tří částí. O zahraničních i československých kořenech didaktiky matematiky pojednává **Kapitola 4.2**. Věnujeme pozornost významným mezníčkům vývoje didaktiky matematiky a popisujeme, jak se proměňovaly metodologické přístupy k výzkumu stejně jako jeho témata. Shrnujeme také, jak světový výzkum ovlivnil české výzkumy. **Kapitola 4.3** popisuje ty vybrané zahraniční výzkumné trendy, které měly největší vliv na výzkum u nás, a to z hlediska dvou zastřešujících témat (metodologie a teorie v didaktice matematiky) a čtyř výzkumných proudů (znalosti a vzdělávání učitelů matematiky, výzkum ve školní třídě, výzkum matematického uvažování žáků, technologie ve výuce matematiky). U každého z nich jsou vždy nejprve rámcově zmíněny nejdůležitější zahraniční trendy a na jejich pozadí je pojednáno o vybraných českých studiích. Je nutno zdůraznit, že se při tom omezujeme vesměs na studie empirického charakteru, tedy takové, které mají atributy výzkumné zprávy. V **Kapitole 4.4** jsou nastíněny možné perspektivy vývoje didaktiky matematiky tak, jak vyplývají ze současného stavu a jak je vidí autorky.

Kořeny, trendy
a perspektivy

4.2 Historické ohlédnutí za vývojem výzkumu v didaktice matematiky

Připomeňme si několik významných událostí³ ve vývoji didaktiky matematiky, které ovlivnily názory na podstatu a přínos matematického vzdělávání a způsoby a cíle jeho zkoumání.

- 1 Kapitola vznikla v rámci programu PRVOUK P 15 *Škola a učitelská profese v kontextu rostoucích nároků na vzdělávání* a RVO 67985840.
- 2 Např. českého jazyka, viz **Kapitola 1.3.1**, cizích jazyků, viz **Kapitola 3.2.2**, chemie, viz **Kapitola 7.2**, biologie, viz **Kapitola 8.2.2.4**.
- 3 Podrobněji viz Stehlíková a Tichá (2011) a Tichá (2013).

4.2.1 Významná data v mezinárodním měřítku

Významný mezník představuje rok 1872, kdy F. Klein publikoval *Erlangenský program* a proslovil přednášku o matematickém vzdělávání, ve které kladl důraz na potřebu věnovat pozornost aplikacím matematiky v různých oblastech a změnit metody vyučování. F. Klein se také významně podílel na sestavení *Meránského programu* v roce 1905, v němž byly proklamovány myšlenky reformního hnutí ve vyučování přírodním vědám a matematice.

Organizace ICMI |

Další významný mezník představuje založení organizace *International Commission on Mathematical Instruction (ICMI)*⁴ v roce 1908, jejímž prvním prezidentem se stal F. Klein. Organizace se snažila o realizaci prvních výzkumů. Od roku 1972 pořádá ICMI každé 4 roky kongresy *International Congress on Mathematical Education (ICME)*⁵. Kongresy umožňují seznámení se s problematikou, která se v daném období považuje za aktuální pro rozvoj didaktiky matematiky a vyučování matematice na všech stupních škol, což je mimo jiné důležité zejména pro země, kde není didaktika matematiky ještě příliš rozvinutá. Autoři plenárních přednášek zpravidla hodnotí stav a eventuální posun paradigmat v didaktice matematiky, přičemž naznačují i nedostatky a potřebné směry jejího rozvoje.

H. G. Steiner
a ICME |

Například na 5. kongresu v roce 1984 H. G. Steiner⁶ „v kritické analýze současného stavu didaktiky matematiky [...] požadoval, aby nová teorie vyučování matematice zahrnovala a propojovala tři složky:

- (a) metavýzkum zaměřený k didaktice matematiky a hodnotící její směřování, metody práce apod.;
- (b) systémový přístup k problémům vzdělávání v matematice, který umožní odstranit jednostranné pohledy a zahrne všechny stránky tohoto vzdělávání;
- (c) mezioborovou (interdisciplinární) spolupráci a žádoucí souhru teorie a praxe jako prostředky k posílení role vědního oboru TVM v systému věd“ (Ripková & Šedivý, 1986, s. 349).

Organizace
CIEAEM |

Významné bylo založení *International Commission for the Study and Improvement of Teaching Mathematics (CIEAEM)*⁷ v roce 1950, jejíž zakladatelé usilovali o integraci vědeckého cíle, tedy provádění výzkumu v oblasti didaktiky matematiky, s cílem analyzovat aktuální podmínky a možnosti pro rozvoj a zlepšení kvality matematického vzdělávání na všech úrovních. Snažili se o aktivizaci mezinárodní spolupráce v oblasti vyučování matematice. CIEAEM pořádá od svého založení každoročně konference, na kterých se setkávají badatelé s učiteli matematiky různých stupňů škol. Dalším významným mezníkem bylo založení časopisu *Educational Studies of Mathematics* v roce (1968) a v roce 1970

⁴ Viz <http://www.mathunion.org/icmi>

⁵ ICME 1 se konala tři roky předtím, v roce 1969.

⁶ Jedna z nejvýznamnějších osobností didaktiky matematiky, spoluzakladatel IDM v roce 1973 v Bielefeldu (*Institut für Didaktik der Mathematik*).

⁷ Viz <http://www.cieaem.org>

založení referativního časopisu *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* (1970).⁸

Kořeny evropské i světové didaktiky matematiky spočívají samozřejmě v matematice, ale také v psychologii a pedagogice. Svědčí o tom jména badatelů, kteří se snažili o zkvalitňování matematického vzdělávání a vyučování a učení se matematice; např. iniciátorem založení CIEAEM byl matematik, pedagog a filosof C. Gattegno (první tajemník komise). Další dvě významné osobnosti spojené se založením komise naznačují a dokumentují původní zaměření její činnosti na dva obory – matematiku a psychologii – matematik G. Choquet (první předseda) a psycholog J. Piaget (místopředseda).

V těchto počátcích výzkumu v didaktice matematiky bylo publikováno velké množství výzkumných studií, avšak autoři se často o sobě navzájem nezmiňovali; zřejmě se dovídali o své práci víceméně náhodně. Ve snaze o efektivnější způsob výzkumu a jeho koordinaci proto začaly být pořádány mezinárodní konference, na kterých se badatelé setkávali a začali spolupracovat. Poměrně rychle pak vznikaly další mezinárodní organizace a začalo být vydáváno mnoho dalších národních i mezinárodních časopisů.

K ICMI jsou nyní přidružené další společnosti – *European Society for Research in Mathematics Education* (ERME – pořádá konferenci CERME – Congress of European Research in Mathematics Education), *Mathematics Education Research Group of Australasia* (MERGA), již zmíněná CIEAEM a studijní skupiny *International Group for the Psychology of Mathematics Education* (PME), *Relations between the History and Pedagogy of Mathematics* (HPM), *The International Group for Mathematical Creativity and Giftedness* (MCG), *The International Study Group for Mathematical Modelling and Applications* (ICTMA).

Uvažování evropských didaktiků matematiky značně ovlivnily podněty ve vývoji nazírání na matematické vzdělávání přicházející z USA, kde byly v 2. polovině 20. století zahájeny intenzivní výzkumy zacílené na zlepšení přírodovědného a matematického vzdělávání. V roce 1958 byla založena *School Mathematics Study Group*, jejíž členové vydávali učebnice a metodické materiály, které se staly podkladem pro *New Math* (novou matematiku; u nás se mluvilo o modernizaci vyučování matematice – viz [Kapitola 4.2.4](#)), zaváděnou v USA. Očekávání nebyla naplněna. Už v roce 1962 seskupení 65 amerických matematiků (např. G. Polya, M. Kline, H. O. Pollak) vypracovalo memorandum „vyslovující znepokojení nad trendem ‚nové matematiky‘ vykládat pojmy jen v deduktivním systému, bez motivace konkrétními situacemi a bez aplikací v nich“ (Šedivý, 1977, s. 342).

Ukotvení didaktiky matematiky v systému věd

Přidružené společnosti k ICMI

Podněty a varování z USA

⁸ Byl založen jako dvojjazyčný (anglicky a německy). V současnosti změnil charakter i název: *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*.

4.2.2 Vývoj v oblasti metod výzkumu

V literatuře najdeme různé pokusy identifikovat etapy světového vývoje didaktiky matematiky. Například J. Kilpatrick (1992) ukazuje kořeny didaktiky matematiky v matematice a psychologii, popisuje oblasti zkoumání a realizace studií, připomíná významné práce, které vývoj didaktiky matematiky ovlivnily a stojí v jejich základech. B. Sriraman a L. English (2010) přináší vyčerpávající přehled didaktických teorií, různých úhlů pohledu na výzkumné otázky v didaktice matematiky (z hlediska psychologie, filosofie, sociologie atd.) a významných autorů, ukazují změny paradigmatu v didakticko-matematickém výzkumu a naznačují výhledy do budoucnosti. V oblasti zaměření a metod výzkumu se nám jako nejvhodnější jeví rámcové vymezení čtyř období (Cantoral & Farfán, 2003): *didaktika bez žáků*, *didaktika bez školy*, *didaktika bez kontextu* a *didaktika v socio-kulturním kontextu*.⁹

Didaktika
bez žáků

V počátcích didaktiky matematiky se pozornost soustředila na obsah, tedy jak strukturovat matematiku ve škole. Odborníci vycházeli z předpokladu, že stačí nad problematikou uvažovat a není třeba brát v úvahu další faktory. Podobné to bylo i v českém prostředí. Didaktika matematiky zkoumala cíle vyučování a prostředky k dosažení těchto cílů. Cíle byly vymezovány na základě spekulativních úvah a vyučovací metody byly vybírány zobecnováním poznatků získaných vyučovací praxí (Kraemer, 1986). Pak však ztroskotala reforma vyučování matematice (*New Math*, viz [Kapitola 4.2.4](#)) a očekávání, že změny kurikula a nový výukový materiál založený na intuici matematika, na logice či na „selském rozumu“ povedou k lepšímu porozumění matematice, se nenaplnilo.

Didaktika
bez školy

Poučením z předchozího vývoje didaktiky matematiky bylo, že je třeba zaměřit pozornost na hlubší znalost procesu učení se a vyučování matematice ve školách. Jako důležitá se ukázala čtvrtá konference ICME v roce 1980, kde mj. H. Freudenthal formuloval zásadní otázky, které ovlivňují výzkum v didaktice matematiky vlastně až dosud: jak se lidé učí a jak lze pozorovat a popisovat toto učení se. Následovaly výzkumy, jak žáci chápou určité téma a jaké při tom dělají chyby, popisovaly se strategie řešení úloh a kognitivní procesy žáků. Došlo i ke změnám v metodologii, od písemných testů a kvantitativních metod vyhodnocování dat se přešlo spíše ke klinickým experimentům, rozhovorům, pozorováním a případovým studiím a převládlo kvalitativní vyhodnocování.

Didaktika bez
kontextu

Ani to se však neukázalo jako dostatečné, neboť se zanedbala podstatná složka učení se matematice, a sice prostředí školy a třídy. Bylo nutné vzít v úvahu komplexnost celého vzdělávacího systému, tedy, stručně řečeno, co se učí (obsah), kdo se učí (žák) a kdo to vyučuje (učitel). Do popředí se dostaly i komunikační procesy ve výuce matematiky. Zatímco v předchozím období byla v centru zájmu sama matematika, její vyučování a učení se, v poslední době se do hry dostává celý socio-kulturní kontext výuky

⁹ Podobně charakterizuje vývoj zaměření výzkumu např. i [Kapitola 3.2.2](#) pro didaktiku cizích jazyků a [Kapitola 5.3.1](#) pro didaktiku fyziky.

a učení se. Příkladem mohou být studie o tom, které znalosti a dovednosti by měla výuka matematiky zdůrazňovat, pokud vezmeme v úvahu nejen vývoj matematiky, ale i potřeby společnosti, tedy co vlastně společnost od matematického vzdělávání očekává. Další výzkumy se zabývají zdroji, které významně ovlivňují učení se matematice, např. učebnicemi, audiovizuálními pomůckami, informačními technologiemi, či tím, jak je učení se matematice ovlivňováno každodenními zkušenostmi žáka, jakou roli v něm hrají rodiče, média či společnost jako celek. Zkoumání vzájemné interakce různých složek učení a vyučování si vyžádalo stále častější používání smíšených výzkumů, v nichž se data vyhodnocují kvalitativním i kvantitativním způsobem.

4.2.3 Vliv zahraničních výzkumů na rozvoj didaktiky matematiky v České republice

Významnou roli v rozvoji didaktiky matematiky u nás měly a stále mají práce H. Freudenthala (*Mathematics as an Educational Task*, 1972, *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*, 1986, *Revisiting Mathematics Education: China Lectures*, 1991), který byl na začátku 70. let jedním z nositelů myšlenky *Realistic Mathematics Education* (REM). Ta spočívá v uvědomění si, že matematické vzdělávání by mělo být spojené s realitou, zůstat v blízkosti dětí, a současně musí být relevantní pro společnost. Matematika by neměla být nazírána jako obsah, který má být předáván dětem, ale jako aktivita člověka. Mnohé podněty přinášely do českého prostředí práce polských a maďarských matematiků a didaktiků (Z. Krygowská, Z. Semadeni, S. Turnau, T. Varga). Významnou roli sehráli také E. Castelnuovo z Itálie a G. Brousseau z Francie.

Významné
osobnosti

H. Freudenthal také inicioval založení ústavu *Institute for the Development of Mathematical Education* (IOWO), který byl později nazván *Freudenthal Institute*. Působila a působí v něm celá řada významných didaktiků, autorů podnětných, u nás hojně užívaných publikací (např. J. de Lange, A. Treffers, L. Streefland, M. van den Heuvel-Panhuizen).

Freudenthal
Institute

Samozřejmě nelze pominout ani německy mluvící země. Tam jsou od počátku 20. století předmětem pozornosti předmětové a oborové didaktiky (tzv. *Fachdidaktik*). Pro matematické vzdělávání se jedná o *Mathematikdidaktik*. V Německu, Rakousku a v částech Švýcarska se od poloviny 20. století¹⁰ prosazoval v didaktice matematiky směr označovaný jako *Stoffdidaktik* (*subject matter didactic*), který se ve svých počátcích poměrně úzce zaměřil na matematický obsah vyučovaných témat a jejich přiblížení „čisté matematice“. Vždy po několika letech je možné vysledovat zesílení pozornosti věnované *Stoffdidaktik*, avšak paradigma se mění, zesiluje se zřetel k dalším disciplínám (*Bezugsdisziplinen*, *Bezugsbereiche*), jak ukázal např. H.-Ch. Reichel v roce 1995 v přednášce *Hat die Stoffdidaktik Zukunft?* na 29. *Tagung für Didaktik der Mathematik*. Také v roce 2014 bylo jedním z témat této konference *Was kann Stoffdidaktik heutzutage (noch) leisten? Stoffdidaktik* se v mnoha ohledech opírá o myšlenky uplatňované ve směru u nás označovaném jako pedagogika

I Stoffdidaktik

¹⁰ Bylo to v reakci na hnutí *New Math*.

kultury, zvláště o práce W. Klafkiho a jeho předchůdců.¹¹ V německém prostředí (stejně jako u nás) se již delší dobu silně prosazuje myšlenka *aktiv-entdeckendes Lernen* a také různé formy konstruktivismu.¹² V poslední době se ustavují tzv. *Arbeitskreise*, které sdružují badatele zaměřené k užšímu okruhu témat.¹³ U nás vznikaly a vznikají podobné pracovní týmy také, spíše však na základě přirozené kooperace mezi jednotlivci (ne pracovišti) např. v rámci projektů GA ČR či mezinárodních projektů *Comenius*.

4.2.4 Významné mezníky vývoje didaktiky matematiky u nás

I u nás je možné vysledovat obdobný vývoj jako v Evropě či ve světě. Vyučování matematice v našich zemích významně ovlivňoval již zmíněný *Meránský program*. Myšlenky v něm obsažené začali uplatňovat autoři *Jednoty československých matematiků a fyziků* (JČSMF) ve svých učebnicích. Avšak nemůžeme říci, že se v Československu v 1. polovině 20. století rozvíjela odborná nebo dokonce vědecká práce v didaktice matematiky. Neexistovalo žádné pracoviště, které by se zabývalo didaktikou matematiky; didaktika matematiky nebyla ani součástí přípravy učitelů. Jedinými knihami vztahujícími se k didaktice matematiky byly učebnice metodiky počtů vydané pro pedagogické instituty – např. *Hrušova metodika počtů* z roku 1962 (Kraemer, 1986).

Často jsou zmiňovány učebnice B. Bydžovského a J. Vojtěcha z první poloviny 20. století. Po nich přišly učebnice napsané řadou autorů pod vedením E. Čecha. J. Vyšín často upozorňoval, že pro E. Čecha bylo důležité, aby učitelé měli kvalitní znalosti matematiky, a že Čech zdůrazňoval, že spíše než na tom, čemu v matematice učíme, záleží na tom, *jak* tomu učíme (Vyšín, 1980).

JČSMF |

Eduard Čech
a vyučování |

Exkurs 4.1: Jak vyučovat geometrii

Zajímavý je rozpor mezi akademickým charakterem Čechových učebnic a jeho názory na to, jak vyučovat geometrii na 2. stupni základní školy, které jsou do současnosti aplikovatelné nejen v geometrii, ale i v dalších tématech matematického vzdělávání (Čech, 1955):

- Látka i její zpracování mají vzbuzovat co největší zájem, žáci se mají na vyučování těšit.
- Žáci mají touhu tvořit, a proto vyučování má žákům dávat co nejvíce příležitostí k vlastní aktivní činnosti.
- Vyučování musí mít konkrétní náplň; poznatky je třeba uspořádat spirálovitě.
- Žáci se mají ve formě ukázek seznámit s něčím, v čem ještě není systém, co ale dává představu o budoucím systému.

¹¹ Podrobněji viz Janík a Stuchlíková, (2010).

¹² U nás se vrací také myšlenka badatelsky orientovaného vyučování (viz také didaktika chemie, biologie a zeměpisu, **Kapitola 7.3.3, 8.3.2.3 a 9.3.2.2**) a znovuobjevování matematických poznatků.

¹³ *Empirische Bildungsforschung in der Mathematikdidaktik, Geometrie, Grundschule, Interpretative Forschung in der Mathematikdidaktik, Hochschulmathematikdidaktik, Psychologie und Mathematikdidaktik, Semiotik, Zeichen und Sprache in der Mathematikdidaktik, Vernetzungen im Mathematikunterricht* a další.

Také u nás se ve 2. polovině 20. století začaly výrazně prosazovat snahy o zkvalitnění matematického vzdělávání a vyučování pod označením *modernizace vyučování matematice*.¹⁴ Od počátku se přitom projevovala podpora ze strany významných matematiků (E. Čech, V. Kořínek a další), kteří cítili spoluzodpovědnost za stav matematického vzdělávání u nás. Významnou úlohu v tomto procesu měla JČSMF, v jejímž rámci začaly pracovat tzv. modernizační kroužky a byly pořádány semináře a konference (některé z nich se konají dodnes). Byly vytvořeny osnovy a učební texty, které se značně lišily od tradičních učebnic po stránce obsahové i metodické. Proto se také do centra pozornosti dostala příprava učitelů (Hejný, 2005).

J. Vyšín vymezil v první polovině šedesátých let několik principů, na něž je třeba se při výuce matematiky zaměřit:

1. Změnit současně obsah i metody matematického vyučování: nové metody vyžadují často i netradiční obsah. Soustavně rozvíjet matematické myšlení rozmnožením zásoby osvojovaných matematických pojmů a postupů, nových řešení, rozvíjením schopnosti abstrahovat a generalizovat.
2. Pečovat o rozvoj početní a grafické techniky, omezit bezduchý nácvik, věnovat pozornost tabulkám, grafickým metodám a početním strojům.
3. Usilovat o geometrizaci školské matematiky spojením geometrie s jinými matematickými disciplínami.
4. Spojovat matematické vyučování s životní praxí; matematizace úlohových situací a aplikace matematických poznatků na praxi.
5. Matematické disciplíny navzájem neizolovat a učivo osnovat cyklicky.
6. Plně respektovat psychologické podmínky vyučování a využívat matematiku k rozvíjení pracovních návyků (samostatnost, plánovitost, systematickosti, sebekontrola, kritičnost, návyky společné práce).

J. Vyšín poukazoval na to, že ve škole tradiční je jak v obsahu, tak v pracovních metodách potřeba nejprve provést jistou modernizaci – zejména zpracovat tradiční učivo progresivněji. Chtěl vytvořit zázemí, aby pak bylo možné realizovat základní výzkum, jímž se rozumělo předkládání teoretických didaktických otázek pedagogické praxi a jejich řešení.

S obdobím modernizace vyučování matematice (s jeho klady i nedostatky) je u nás spojeno také etablování didaktiky matematiky jako samostatné vědní disciplíny. Jistým vyvrcholením tohoto procesu se stalo založení *Kabinetu pro modernizaci vyučování matematice a fyzice* JČSMF, jehož matematická část se v roce 1969 stala oddělením Matematického ústavu ČSAV. Vytvořilo se inspirující podnětné prostředí, které podporovalo vzájemnou informovanost badatelů. Výzkumná činnost v didaktice matematiky byla začleněna do státního plánu základního výzkumu a byla

¹⁴ Ta šla ruku v ruce s modernizací výuky fyziky, viz *Kapitola 5.3.4*.

zahájena vědecká výchova v oboru Teorie vyučování matematice. Od počátku 60. let byla publikována celá řada článků¹⁵ o modernizaci vyučování matematice u nás i ve světě i o rozvoji didaktiky matematiky. Autory byli hlavně M. Jelínek, F. Kuřina, J. Šedivý, M. A. Valouch a J. Vyšín. Byly vydány rozsáhlejší práce aspoň částečně věnované didaktice matematiky, nejen metodice (autory byli K. Hruša, J. Vyšín, F. Kuřina, M. Koman).

V tomto období byla charakteristickým rysem práce snaha, aby se výzkumy vyučování a kurikulární výzkumy realizovaly paralelně. Vycházelo se z přesvědčení, že výzkumy je třeba provádět současně v rovině teoretické i praktické, tedy že „základní výzkum ve vyučování matematice“ a „didaktiku matematiky“ lze chápat jako dva obory žijící v těsné symbióze [...] Základní výzkum je v podstatě *experimentální didaktika a teorie vyučování matematice* se obohacuje jeho výsledky. Naopak při provádění základního výzkumu se využívá všech dosavadních výsledků z teorie i praxe vyučování matematice“ (Vyšín, 1976, s. 582). Didaktika matematiky se chápala jako mezivědní obor, jehož součástí je také studium a sledování psychologických a sociologických procesů (Tichá, 2013). Sledovala se konstrukce, implementace a evaluace kurikula – charakteristika základních rysů matematiky z hlediska tvorby struktur učiva na určitých věkových úrovních žáků, stanovení cílů učení žáků, tvorba osnov, zpracování pokusných učebních textů a jiných didaktických materiálů. Pozornost se věnovala metodologickým otázkám didaktických výzkumů včetně jejich hodnocení. Některé oblasti základního výzkumu se po určité době opakovaly, případně se upozorňovalo na potřebu změnit úhel pohledu na některé z nich. Potvrdilo se tak Vyšínovo přesvědčení, že „didaktika je funkcí času“, a je tudíž potřeba provádět nepřetržitý základní výzkum. Zároveň se ale na základě výsledků didaktického výzkumu zdůrazňovalo, že závažné změny ve vyučování matematice nelze provádět bez řádně provedeného a dlouhodobého výzkumu, přičemž hodnocení nebudou provádět pouze ti pracovníci, kteří výzkum koncipovali a prováděli (např. Kraemer, 1986).

Ovšem je třeba připomenout, že existovaly dvě větve výzkumu:

- rezortní, který byl realizovaný Výzkumným ústavem pedagogickým a Výzkumným ústavem odborného školství (je možno ho označit jako aplikovaný); tady převažovala snaha o změnu kurikula;
- základní, který realizovala Československá akademie věd (konkrétně Pedagogický ústav J. A. Komenského a Matematický ústav ČSAV) a některé vysoké školy; tady byly realizovány obě oblasti – změna kurikula a výzkum v didaktice matematiky – paralelně.

¹⁵ V časopisech *Pokroky matematiky, fyziky a astronomie*, *Časopis pro pěstování matematiky*, *Matematika ve škole* a v „nástupnických“ časopisech určených učitelům všech stupňů škol i badatelům v didaktice matematiky. Většinu těchto článků lze v plné podobě nalézt v tzv. matematické digitální knihovně (viz www.dml.cz).

V obou těchto větvích se výzkum chápal rozdílně. To se pravděpodobně projevilo v tom, že se v celostátním měřítku nepodařilo adekvátně reagovat na vývoj vyučování matematice ve světě ani na výsledky základního výzkumu u nás. Proto se v roce 1976 celostátně „zavedly množiny“ do škol, i když už situace ve světě i ve školách, ve kterých vedl výuku matematiky Kabinet pro didaktiku matematiky MÚ ČSAV, poukazovala na slabiny modernizace. Ostatně jak bylo řečeno v **Kapitole 4.2.1** – některé stránky modernizačních snah byly již na počátku 60. let ve světě přijímány kriticky.

Na počátku 80. let byly formulovány hlavní oblasti a charakteristiky experimentálního vyučování a koncepce základního výzkumu na další období (1981–1990), zejména omezení faktografického vyučování, propracování psychologicko-genetického postupu, větší zdůraznění pracovních metod matematiky, laboratorního a problémového stylu, posílení algoritmické složky, výzkum zavedení kapesních počítačů jako důležitého činitele učení se matematice. Opakovaně se zdůrazňovalo rozšíření kontaktů vyučování matematice s realitou a geometrizace a zaměření procesu výuky na metody, které aktivizují žáky a při kterých učitel funguje jako ten, kdo povzbuzuje objevování (tj. na experimentování, problémové vyučování, genetický postup apod.). Tyto metody byly označovány jako *matematická laboratoř*.¹⁶ Jednotlivé oblasti byly přitom soustředěny do spolupracujících pracovišť. Je možné konstatovat, že většina těchto témat je živá i dnes.

Základní vývojovou tendenci vědecké činnosti badatelů od období modernizace po počátek 90. let 20. století lze charakterizovat jako přechod od jednostranného zdůrazňování matematického obsahu osnov a učebnic k problematice příspěvku matematického vzdělávání k rozvoji osobnosti žáků i učitelů, k postavení učitele a žáka ve vzdělávacím procesu, k jejich matematické i všeobecné kultuře, k profesionalizaci práce učitelů, k rozvíjení poznatkové báze učitelství. Po roce 1990 se charakter výzkumné práce zcela změnil stejně tak, jako se změnilo možnosti v různých oblastech – přístup k literatuře, grantové projekty, účast na významných mezinárodních konferencích, zapojení do mezinárodní spolupráce. Posunulo se pojetí výzkumu, změnil se charakter výzkumných témat a měnilo se zaměření činností (viz **Kapitola 4.3**). Můžeme však konstatovat, že zkušenosti z práce v základním výzkumu realizovaném v uplynulém období zřejmě kladně ovlivnily kompetence didaktiků matematiky a jejich připravenost a schopnost po roce 1990 koncipovat výzkum a grantové projekty národní i mezinárodní.

V posledních dvaceti letech je výzkum značně diverzifikovaný, zjednodušeně ho lze rozdělit do tří proudů. První se orientuje na studium myšlenkových procesů žáka i učitele, komunikaci ve vyučování a učení se matematice, klima školní třídy a celého socio-kulturního kontextu. Zahrnjuje tedy dva specializační trendy oborové didaktiky, které vymezují

Posun
paradigmatu

Od obsahu
vyučování
k matematické
kultuře

Tři výzkumné
proudy

¹⁶ Dnes se v podobných souvislostech často mluví o podnětném vyučování, badatelsky orientovaném vzdělávání apod.

Slavík a Janík (2006) jako studium ontogeneze oborového myšlení a studium edukačního procesu a teorie vyučování. Druhý proud je zaměřený na zkoumání kurikula, učiva, učebnic apod. Třetí proud studuje historii matematických myšlenek a snaží se v ní získávat inspiraci pro matematické vzdělávání.¹⁷ Druhý a třetí proud tedy zahrnuje třetí specializační trend podle Slavíka a Janíka, tj. epistemologickou analýzu oboru. Nelze obsáhnout všechny tři proudy v jejich úplnosti, proto se budeme v textu níže věnovat pouze prvnímu z nich, který obsahuje vesměs studie empirického typu.

4.3 Současné problémy vzdělávání z pohledu výzkumu v didaktice matematiky

Výzkum v didaktice matematiky je vždy ovlivňován aktuální situací ve společnosti a úrovni matematického vzdělávání. Jedním z hojně diskutovaných problémů jsou např. klesající výsledky našich žáků v mezinárodních srovnávacích výzkumech typu PISA a TIMSS.¹⁸ Výuka matematiky se podobně jako výuka českého jazyka (viz **Kapitola 1**) dostává do centra zájmu i u veřejnosti, s čímž souvisí nutnost hledání odpovědí na otázku, jak výsledky českých žáků v matematice zlepšit. Jedním z možných prostředků je důraz na aktivní participaci žáků na konstruování poznatků,¹⁹ a z toho plynoucí měnící se role učitele a hledání nových výukových přístupů. V centru pozornosti veřejnosti je i problematika testování v matematice, ať už na základní škole v 5., či 9. ročníku, či u maturitní zkoušky. V této oblasti však, podle našeho názoru, žádný koordinovaný výzkum neprobíhá, resp. stát pro něj dlouhodobě nevytváří podmínky. Než se dostaneme k jednotlivým výzkumným směrům, budeme se zabývat zastřešujícími pojmy, a sice současnou metodologií a vybranými teoriemi, které jsou v pozadí výzkumu v didaktice matematiky.

4.3.1 Metodologie výzkumu v didaktice matematiky

Didaktika matematiky využívá výzkumné metody z pedagogiky i psychologie, můžeme je tedy dělit tradičním způsobem (např. na kvalitativní a kvantitativní) a využít k tomu běžně dostupné přehledy pedagogických výzkumů. My však použijeme originální přístup A. H. Schoenfelda (2008), který nabízí dva typy dělení výzkumných metod (nejen) empirických studií.

Změny v pojetí
výuky

¹⁷ JČMF vydává edici *Dějiny matematiky*, jejíž publikace jsou určeny historikům vědy a matematiky a zájemcům o historii matematiky. Inspirativní mohou být i pro středoškolské učitele matematiky, kteří chtějí obohatit svůj výklad o historické komentáře a souvislosti, nové a zajímavé informace o vzniku a vývoji matematických úloh, problémů a jejich řešení nebo chtějí ukázat cesty, které vedly ke vzniku některých matematických disciplín. V publikacích lze také najít nejrůznější souvislosti matematiky s ostatními sférami lidské činnosti.

¹⁸ Bohužel nejsou data z těchto šetření u nás dostatečně využívána. Jejich důkladnou sekundární analýzou z hlediska didaktiky matematiky se u nás prakticky nikdo nezabýval. Výjimkou je článek Rendla a Vondrové (2014), v němž autoři podávají podrobnou analýzu jednotlivých úloh z hlediska možných obtíží našich žáků a identifikují podrobněji oblasti, které jsou pro naše žáky obzvláště problematické.

¹⁹ Srov. s didaktikou biologie – **Kapitola 8.3.2.3.**

Prvním typem je dělení studií na základě tří následujících charakteristik (s. 501):

- *obecnost* či *rozsah* (generality or scope);
- *spolehlivost* (trustworthiness);
- *důležitost* (importance).

Spolehlivost může být různého typu – může být založena na hloubce analýz a konsistenci dat nebo na replikovatelnosti studie, tedy na získání velkého množství dat. Naproti tomu velké množství dat nezaručí vždy obecnost, která může někdy plynout i z malého výzkumného vzorku. Schoenfeld tak ukazuje, že spíše než v kategoriích kvalitativní či kvantitativní by měla být každá studie posuzována ve výše uvedených třech ohledech. Posuzovatel by si tedy měl odpovědět na otázky: Jaké nároky musí splňovat studie tohoto typu, aby se dostatečně prokázala tvrzení, která přináší? Co studie tvrdí a jaké jsou vhodné metody pro potvrzení těchto tvrzení? Jaké záruky studie nabízí, aby je obhájila? Podle Schoenfelda může získání spolehlivých podkladů pro jakékoli tvrzení vyžadovat kvalitativní nebo kvantitativní metody, ale také oboje.

Spolehlivost
výzkumných studií

Schoenfeld (2008) přináší pro jednotlivé výše uvedené charakteristiky podrobné ilustrace, které jsou však již nad rámec tohoto textu. Proto uvedeme alespoň jeho dílčí dělení výzkumných studií podle obecnosti a každou položku budeme ilustrovat odkazem na konkrétní český výzkum zmíněný v [Kapitolách 4.3.2–4.3.6](#).

- Omezená zobecnitelnost – výsledky se sice nedají zobecnit, ovšem badatel objevil zajímavý fenomén, který si zaslouží pozornost dalšího výzkumu. Příkladem je rozdíl mezi zamýšleným a implementovaným kurikulem, který se projevil při analýze konkrétní vyučovací hodiny. Dalším příkladem je popis mechanismu, jakým společné reflexe hodin matematiky ovlivňují přesvědčení učitele (Tichá & Hošpesová, 2006) či identifikace epistemologických překážek v porozumění nekonečnu (Krátká, 2010).
- Určitá zobecnitelnost – výsledky jsou do jisté míry zobecnitelné, ovšem výzkum nebyl založen na promyšleném vzorkování a nemusí být ani podložen statistickými metodami. Příkladem může být výzkum profesního vidění budoucích učitelů matematiky, resp. toho, jak si studenti učitelství všímají matematické složky vyučovací hodiny (Vondrová & Žalská, 2012).
- Významná až univerzální platnost – zde mluvíme o modelech a teoriích (viz [Kapitola 4.3.2](#)).²⁰

Klasifikace studií
podle obecnosti

²⁰ Není nám znám žádný český již dokončený a publikovaný výzkum univerzální platnosti založený na širokém a dobře vybraném vzorku v naší republice v oblasti didaktiky matematiky (nepočítáme-li mezinárodní srovnávací výzkumy). Pro jejich realizaci by bylo zapotřebí týmu lidí a dobrého financování.

4

Výzkum stavu
versus změny

Druhý typ třídění, který Schoenfeld (2008) uplatňuje, je na studie popisující to, „jak se věci mají právě teď“, a na studie, které dokumentují pokusy o změnu. První typ se snaží popsat objekty, události, struktury a vztahy, jak se v realitě objevují, a zahrnuje např. nezúčastněná pozorování, experimentální sondy, klinické rozhovory, ovšem na druhé straně i dotazníky či testy a jejich statistické zpracování. Jako ilustrace poslouží většina z prací uvedených v **Kapitolách 4.3.3 až 4.3.6**. Druhý typ studii se snaží dokázat, že něčeho se dá dosáhnout určitými prostředky. Patří sem např. akční výzkum, různé „design experiments“ (volně přeloženo výukové experimenty viz **Exkurs 4.2**), ovšem také komparativní studie, v nichž se porovnává experimentální a kontrolní skupina žáků např. z hlediska účinnosti nějakého nového přístupu k výuce tématu. Příkladem jsou studie Cachové (2011) a Huclové a Lombarta (2011). Metody, kterými výzkumníci dokládají svá tvrzení, jsou podobné jako u prvního typu studií.

Exkurs 4.2: Design experiment

Pojem „design experiment“ bývá charakterizován různě. Zpravidla jde o to, že se předem velmi pečlivě naplánuje komplexní intervence (výuka) a o jejím průběhu se sesbírá co nejvíce dat (včetně videozáznamů, žákovské práce, rozhovorů s žáky a učiteli apod.). Tato data jsou pak analyzována z hlediska zajímavých jevů, k nimž došlo, hledají se jejich příčiny a důsledky, navrhuje se změny intervence apod. (srov. s tzv. konstrukčním výzkumem, viz **Kapitola 5.4.3**).

4.3.2 Teorie ve výzkumu v didaktice matematiky

Existence teorií je jedním ze znaků vědy. V didaktice matematiky vedle sebe existuje velké množství různých teorií vyučování a učení se. Jedná se o velmi aktuální otázku, o čemž svědčí např. fakt, že na konferencích CERME je od roku 2005 organizována celá pracovní skupina s cílem sladit tyto teorie nebo alespoň vymezit jejich rozsah platnosti. Na konferencích PME bývají výzkumná fóra či panely s podobným cílem. V roce 2010 byla vydána kniha pod editorským vedením B. Sriramana a L. English s názvem *Theories of Mathematics Education*, která se uvedenou problematikou do hloubky zabývá. Jedním z cílů publikace je ukázat, že pluralita teorií není nevýhodou, ale spíše obor obohacuje.

Podle Schoenfelda (2008, s. 491) by každý model a teorie, které si nárokují obecnější platnost, měly splňovat následující kritéria:

- popisují pozorované jevy;
- vysvětlují jejich příčiny;
- činí tak u dostatečného rozsahu jevů;
- dokáží předvídat, co se asi stane (např. při učení se žáků);
- jsou rigorózní a přesné;
- dají se potvrdit, ale také vyvrátit (*falsifiability*);
- poskytují možnost zopakování (*replicability*);

Nezbytné
charakteristiky
teorií a modelů

- jsou dostatečně obecné a spolehlivé;
- opírají se o více zdrojů platnosti (*triangulation*).

Není přirozeně v možnostech tohoto textu současné vlivné teorie být jen stručně popsát. Budeme se tedy zabývat jen těmi, které podle našeho názoru nejvíce ovlivnily domácí výzkum. Za prvé to jsou obecné teorie vyučování a učení, které ovlivňují výzkum v didaktikách prakticky všech oborů a o nichž lze najít dostatek informací v běžně dostupných publikacích. Máme na mysli kognitivistické a konstruktivistické teorie učení (včetně didaktického konstruktivismu, Hejný & Kuřina, 2009), nověji též konektivismus. O projekci těchto teorií konkrétně do výzkumů informačních technologií v matematice pojednává Jančařík (2013). Z teorií, které jsou specifické pro didaktiku matematiky, uvedeme dvě. Obě odpovídají charakteristikám teorií podle Schoenfelda.

Teorie didaktických situací se začala rozvíjet v 70. letech 20. století ve Francii a postupně se stala jednou z hlavních didaktických teorií. Jejím autorem je G. Brousseau a jejím cílem je vytvořit konceptuální a metodologické prostředky pro regulaci jevů matematického vzdělávání a jejich vztahu ke konstruování a fungování žákových znalostí matematiky. Velmi stručně řečeno, teorie vychází ze základní myšlenky, že učitelovým prvořadým úkolem je připravit takové situace pro žáky, které jim umožní objevit poznatky, tedy osobní znalosti související s danou situací. Jeho dalším důležitým úkolem je tyto poznatky „odosobnit“, institucionalizovat, což znamená připravit situace pro vznik vědomosti (zasazení jednotlivých poznatků do struktury žákových vědomostí, kdy je žák schopen využít je i v jiných situacích). Jestliže uvažujeme o vyučování jako o společné činnosti vedoucí k tomu, aby si žák osvojil určitou vědomost (vytvořenou nebo právě vytvářenou), stává se didaktika matematiky vědou o podmínkách šíření a osvojování si matematických poznatků; modelování tohoto šíření vede k tomu, že termín didaktická situace v tomto pojetí znamená „takové okolí žáka, které obsahuje vše, co přispívá k matematické složce jeho přípravy“. V českém prostředí se výzkumu v teorii didaktických situací věnuje zejména J. Novotná a její spolupracovníci.

Teorie pojmotvorného procesu jsou takové teorie, které se snaží popsát, jakým způsobem vznikají v mysli žáka matematické pojmy. Mezi nejvíce i u nás přijímané patří *teorie proceptu* (Gray & Tall, 1994), *Actions, Processes, Objects, Schemas* (APOS; Dubinsky, 1991), *Abstraction in Context* (Dreyfus, Hershkowitz, & Schwarz, 2001). V českém prostředí se asi nejvíce využívá tzv. *teorie generických modelů*, která vznikla pod vedením M. Hejného původně na Slovensku a následně byla rozvíjena i v České republice. Nejnověji o této teorii pojednává Hejný (2014). Stručně řečeno, teorie popisuje pojmotvorný proces v matematice v několika hladinách, od motivace přes etapu izolovaných modelů a etapu tvorby generických modelů až po abstraktní poznání a proces krystalizace poznatku. Teorie byla různými badateli a doktorandy s úspěchem aplikována na konstrukci poznatků z různých oblastí matematiky a pro osoby různého věku a je nadále rozvíjena.

Teorie didaktických situací

Teorie pojmotvorného procesu v matematice

V následujících podkapitolách se budeme zabývat vybranými vlivnými oblastmi výzkumu v didaktice matematiky, které mají zastoupení také v českém výzkumu, a to výzkumy týkajícími se (budoucích) učitelů matematiky, výzkumy týkajícími se žáků a učitelů v prostředí školní třídy, výzkumy matematického uvažování žáků a výzkumy technologií ve výuce matematiky. Nejdříve uvedeme trendy v mezinárodním prostoru.²¹ a následně popíšeme, jak je dané výzkumné téma zpracováno v českém výzkumu.²²

Při zpracování přehledu českého výzkumu jsme stáli před problémem, jak najít reprezentativní studie pro daný typ výzkumu. Za prvé jsme vycházeli ze studia nám dostupných odborných časopisů, sborníků a knih. Za druhé jsme využili výsledků dotazníkového šetření, které provedla Stálá pracovní skupina pro oborové didaktiky při Akreditační komisi mezi všemi pracovišti v republice vzdělávajícími budoucí učitele matematiky 2. a 3. stupně. Dotazník mimo jiné požadoval, aby pracoviště uvedla svých pět nejvýznamnějších výzkumných publikací v didaktice matematiky. Předpokládáme, že tento výběr, který provedla sama pracoviště, je dostatečně reprezentativní. Za třetí vycházíme z databáze výzkumných záměrů a udělených projektů GA ČR v sekci Společenské a humanitní vědy, které mají spojitost s didaktikou matematiky, a to počínaje těmi, které byly ukončené v roce 1998, tedy probíhaly zhruba od roku 1995. Jak již bylo řečeno v úvodu kapitoly, omezujeme se více méně na empirické výzkumy. Uvědomujeme si, že takový popis českého výzkumu musí být nutně neúplný. Navíc mohou existovat výzkumné studie mimo projekty GA ČR (např. i v rámci nevýzkumně zaměřených projektů Socrates Comenius) a mimo pracoviště vzdělávající učitele matematiky. Námi předložený přehled českých výzkumů tedy považujeme za východisko pro další zpracování.

Zdroje pro přehled
českého výzkumu

4.3.3 Znalosti a vzdělávání (budoucích) učitelů matematiky

Otázka vzdělávání budoucích učitelů matematiky a celoživotního vzdělávání učitelů matematiky je považována za jednu z klíčových oblastí pro zajištění kvality matematického vzdělávání na všech úrovních školy. O jejím významu svědčí např. to, že jí byla věnována ICMI Study 15²³ a počínaje CERME 3 se jí zabývá celá pracovní skupina *From a study of teaching practices to issues in teacher education*. Oblasti je pravidelně věnován prostor v tak významných publikacích, jako jsou např. *International*

Významnost
vzdělávání učitelů

²¹ Vzhledem k omezenému prostoru nebudeme až na výjimky u mezinárodních výzkumů uvádět konkrétní badatele, kteří se jimi zabývají. Zájemce je možno odkázat na publikace typu *Handbook*, které jsou zmíněny v příslušných podkapitolách.

²² Vzhledem k omezenému rozsahu seznamu literatury uvádíme vždy jen reprezentativní odkazy pro daný typ výzkumu, i když se jím autor zabývá dlouhodobě a publikoval jeho výsledky vícekrát. Navíc se při tom omezujeme na posledních asi 15 let.

²³ ICMI Study jsou konference sdružující účastníky se stejným nebo podobným tematickým zaměřením výzkumů. Každá ICMI Study je věnována jednomu důležitému tématu. Na konference navazuje vydání publikace shrnující nejnovější výsledky v daném oboru. Podrobněji viz <http://www.mathunion.org/icmi/conferences/icmi-studies/introduction>

*Handbooks of Mathematics Education*²⁴ a *The International Handbook of Mathematics Teacher Education*.²⁵ Problematice je věnován i samostatný časopis *Journal of Mathematics Teacher Education* a je bohatě zastoupena i v programu kongresu ICME 2016. Výzkumy v dané oblasti můžeme rozdělit do dvou základních skupin, které stručně představíme.

Do první skupiny jsou obvykle zařazovány otázky související s pregraduální přípravou učitelů (učitelů 1. stupně a učitelů matematiky) a prvními roky jejich učitelské praxe. Zkoumá se např.:

- struktura přípravy učitelů;
- přijímání studentů do učitelského studia a jejich setrvání v profesi;
- osnovy pro přípravu učitelů matematiky;
- podmínky začínajících učitelů;
- příprava učitelů na překonávání překážek, s nimiž se v praxi setkávají;
- historie změn ve vzdělávacích systémech v dané zemi;
- mezinárodní srovnávací studie přípravy učitelů.

Pregraduální
příprava a začátky
praxe

Základní otázkou, související s celoživotním vzděláváním učitelů matematiky a učitelů 1. stupně, je, jak se mohou učitelé učit pro praxi, v praxi a z praxe. Mezi hlavní sledované okruhy v tomto směru patří:

- Co se mohou učitelé naučit ze studia praxe – své vlastní i jiných učitelů?
- Jak si doplňují a prohlubují své znalosti matematiky, znalosti o tom, jak se žáci učí matematiku, a znalosti o výuce matematiky, jestliže pracují se záznamy z praxe?
- Jak se dozvídají důležité informace o rozmanitosti, kultuře a sociálním a ekonomickém zázemí svých žáků?
- Jak je organizováno celoživotní vzdělávání učitelů matematiky?
- Jaký přístup mají učitelé k materiálům, jako jsou videozáznamy hodin, časopisy, otevřené hodiny apod.?
- Jak je organizována spolupráce mezi učiteli a spolupráce učitelů a výzkumníků?

Celoživotní
vzdělávání

Řada výše uvedených otázek se netýká jen vyučování matematice, lze si je pokládat i v souvislosti s jinými školními předměty. Výzkumy z druhé

²⁴ Tyto prestižní publikace vydávalo původně nakladatelství Kluwer, nyní Springer. Prvotím vyšly tři, třetí je z roku 2013 – *Third International Handbook of Mathematics Education* (editorský tým vedl M. A. Clements); jednu z kapitol zpracovával česko-francouzský tým pod vedením J. Novotné (Novotná, Margolinas, & Sarrazy, 2013).

²⁵ Jednotlivé díly mají názvy *Knowledge and Beliefs in Mathematics Teaching and Teaching Development*, *Tools and Processes in Mathematics Teacher Education*, *Participants in Mathematics Teacher Education*, *The Mathematics Teacher Educator as a Developing Professional*. Na zpracování jedné z kapitol se podílely také české autorky (Benke, Hošpesová, & Tichá, 2008).

skupiny se týkají *specifických znalostí potřebných pro úspěšné vyučování matematice*. V mezinárodní komunitě je široce přijímáno rozdělení profesních znalostí učitele na znalosti ze samotného oboru matematika (*mathematical content knowledge*, MCK) a didaktické znalosti obsahu (*pedagogical content knowledge*, PCK). Příprava budoucích učitelů se zaměřuje na didaktické otázky související s výukou a učením se matematice. Výzkumy věnované MCK a PCK potřebným pro kvalitní vyučování matematice lze dále rozdělit do dvou skupin: jedny zpřesňují a rozvíjejí kategorie vědomostí pro vyučování matematice (např. Ball, Bass, & Hill, 2004), druhé se zaměřují na potřebný rozsah a hloubku matematických vědomostí a dovedností učitelů a z toho vyplývající důsledky pro matematické vzdělávání (Even, 1993). Velké diskuze jsou vedeny o tom, zda mají být MCK a PCK považovány za vzájemně nezávislé nebo propojené; zda tedy mají být budoucí učitelé připravováni v matematice v samostatných kurzech matematiky a didaktické znalosti obsahu získávat zcela odděleně, nebo zda má matematická a didaktická příprava probíhat souběžně jako „matematika s její didaktikou“. Velká pozornost ve výzkumu je věnována porovnání znalostí zkušených a začínajících učitelů. V současné době např. probíhá velký celosvětový výzkum zaměřený na prvních pět let praxe učitele matematiky *FIRSTMATH (The First Five Years of Mathematics Teaching)*.

Problémy řešené v České republice

Ze samotné podstaty studia učitelství matematiky je zřejmé, že velmi důležité pro všechna pracoviště zajišťující tato studia jsou znalosti budoucích učitelů matematiky a učitelů z praxe, ať už jsou sledovány MCK a PCK samostatně, nebo v propojení. V poslední době se do centra pozornosti dostává i otázka znalostí práce s technologiemi (viz [Kapitola 4.3.6](#)). Ne všechny publikace však mají atributy vědecké práce, řada z nich má spíše charakter teoretické eseje či didaktických doporučení.

Pozornost je dlouhodobě věnována rovnováze mezi MCK a PCK, viz např. Kuřina (2012a); Švrček (2008); Novotná a Sarrazy (2011). Do této oblasti zahrnujeme i práce věnované potřebným znalostem pro zařazování mezipředmětových vztahů (uvnitř matematiky nebo mezi matematikou a dalšími předměty) do výuky matematiky. Základem školské matematiky je řešení úloh. Není proto divu, že značná pozornost ve výzkumu v didaktice matematiky je věnována znalostem učitele matematiky potřebným k efektivnímu využívání různých řešitelských strategií při řešení matematických úloh. Jako ukázkou uvádíme práce J. Kopky (2013) a F. Kuřiny (2011). S touto problematikou úzce souvisí kompetence učitele k tvorbě úloh (*problem posing*) (Tichá & Hošpesová, 2013; Zhouf, 2010).

V návaznosti na velmi aktuální téma, kterým je matematická gramotnost, vznikají v České republice práce zaměřené na souvislost matematické gramotnosti a výuky matematiky včetně požadavků, které jsou kladeny na potřebné znalosti učitele, viz např. Hošpesová, Stehlíková, & Tichá (2007); Hošpesová et al. (2011); Kuřina et al. (2009). Důležité výsledky byly získány jak v problematice matematické kultury žáka a skupiny žáků, viz např. Eisenmann, Novotná a Přibyl (2014); Kuřina (2012b), tak

i matematické kultury učitele a možností jejího rozvoje. Výzkumy jsou také zaměřeny na potřebné znalosti a dovednosti učitele, které mu umožní matematickou kulturu žáků ovlivnit, viz např. Novotná et al. (2012). Velmi důležitým směrem výzkumu v didaktice matematiky je výzkum věnovaný učitelovu hodnocení žáka. U nás je zastoupen jen omezeně. Příkladem je hodnocení zkoumané v prostředí metody CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), viz např. Hofmannová, Novotná a Pípalová (2008), Šteflíčková (2013).

Předmětem výzkumů se stávají i učitelé matematiky z praxe. Např. monografie Rendla a Vondrové et al. (2013)²⁶ přináší výsledky několikaletého výzkumu náhledů učitelů na kritická místa matematiky a jejich didaktických přístupů k zvládnutí žákovských obtíží. Problematice profesního vidění (budoucích) učitelů matematiky a schopnosti všimnout si důležitých momentů ve vyučování (*ability to notice*) jako součástí PCK se věnují Vondrová a Žalská (2012). Podkladem jsou reflexe videozáznamů z výuky matematiky pořízené v rámci videostudie TIMSS 1999 (viz **Kapitola 4.3.4**). Výzkum přesvědčení učitelů matematiky shrnuje J. Žalská (2012) a vývojem diagnostických indikátorů tohoto přesvědčení se zabývá M. Hejný (2012). O spolupráci mezi výzkumníky a učiteli pojednávají případové studie Tiché a Hošpesové (2006), Jirotkové (2012) či Kratochvílové (2004), které dokladují, jakým způsobem dochází k rozvoji MCK, PCK i přesvědčení u učitelů 1. stupně.

Výzkum učitelů z praxe

4.3.4 Výzkum ve školní třídě (*classroom research*)

Zájem o výzkum ve školní třídě vychází z potřeby porozumět situacím, které se odehrávají ve třídě a jejichž prostřednictvím dochází k rozvoji matematických poznatků žáků, a získat o těchto situacích co nejpřesnější informace. O jeho významu v celosvětovém měřítku svědčí např. to, že tvoří velkou část vědeckého programu kongresů ICME (např. v roce 2008, 2016). Pravidelně je této problematice věnován prostor ve výše zmiňovaných *International Handbooks of Mathematics Education*.

Podle Brousseaua et al. (2008), máme-li uvažovat o matematické třídě jako o systému, pak musíme studovat vztahy mezi matematickým obsahem, který se vyučuje a učí, činnostmi učitele a prací žáků. Ve výukovém procesu je matematický obsah kontextualizován pomocí situací, v nichž učitel hraje důležitou roli. Výzkum se musí snažit pochopit povahu a rozsah interakcí v hodině matematiky, komplexnost didaktického systému, role učitele a žáků v této interakci.

Komplexnost výzkumu procesů ve třídě

Výzkum ve třídě je velmi široká oblast; studie se liší v teoretických rámcích, v nichž se realizují, v typu výzkumu (kvantitativní – kvalitativní, lokální – národní – mezinárodní, základní – aplikační, srovnávací výzkum – případová studie) apod. Odlišují se také v zaměření. Mohou být zaměřeny na sledování rozvoje porozumění, věnovat se přípravě výukových situací, jejich realizaci a výsledkům (např. formou „design experiments“). Patří sem i otázky hodnocení žáků a znalostí, které si žáci přinášejí

Pozorování dění ve třídě

²⁶ Monografie vznikla v rámci projektu GA ČR *Kritická místa matematiky základní školy – analýza didaktických praktik učitelů* (řešitelka N. Vondrová).

z předchozí výuky či které při výuce využívají a které si nově vytvářejí. Řada výzkumů je zaměřena na postavení a činnost učitele ve třídě. S tím souvisí také odhalování a odstraňování překážek, které znesnadňují porozumění žáků probírané látce. My se soustředíme jen na jednu část výzkumů ve škole, a sice na *pozorování* dění ve třídě jako prostředku pro odhalování, analýzu a aplikaci jevů z oblasti matematického vzdělávání. Protože se výzkum ve třídě provádí v rámci různých teorií vyučování matematice a různých didaktických systémů, používají se i různorodé modely pozorování ve třídě. Rozdíly se vyskytují při srovnání mezi různými zeměmi, ale i v jedné zemi nebo na jednom pracovišti.

Příkladem instituce zabývající se výzkumem ve třídě v nejucelnější formě byl COREM²⁷, instituce vytvořená s cílem umožnit systematické a nepřetržité pozorování výuky matematiky. Za 25 let fungování COREM bylo získáno velké množství experimentálních i teoretických výsledků. Byly zde vyvinuty originální výzkumné metody, které jsou vhodné pro výzkum ve třídě. Vznikla velká sbírka videomateriálů, která slouží výzkumným účelům; je připravováno její otevření širokému okruhu zájemců jak z oblasti didaktiky matematiky, tak i širší veřejnosti v rámci projektu ViSA.²⁸ Jinou formou výzkumu ve třídě je projekt *Learner Perspective Study* (dále jen LPS), jehož cílem je realizovat mezinárodní srovnávací studie vyučování matematice. Na počátku byl projekt vytvořen jako prostředí, v němž bylo možné provádět výzkumy vyučovacími strategiemi v Austrálii, Německu, Japonsku a USA. Postupně se připojují výzkumníci z dalších zemí (např. z Číny, Norska, Švédska, Nového Zélandu, Singapuru, České republiky). Charakteristickým rysem LPS je, že je získávána komplexní dokumentace deseti po sobě jdoucích vyučovacích hodin. Dokumentace zahrnuje videonahrávky hodin prováděné třemi kamerami (jedna zaměřena na třídu, jedna na učitele a jedna na dvojici žáků ve třídě), rozhovory s učitelem a dvěma detailně sledovanými žáky realizované ihned po skončení hodiny na základě zhlédnutí videozáznamu dané hodiny, přípravu učitele na hodinu a materiály vytvořené v průběhu hodiny žáky. Výzkumy vzniklé v rámci Learner Perspective Study jsou publikovány v sérii monografií, článků v odborných časopisech a na konferencích.

V souvislosti s výzkumem ve třídě je třeba také zmínit videostudie TIMSS 1995 a 1999.²⁹ Jejich cílem bylo získat podrobné informace o vyučování matematice a přírodním vědám v různých zemích světa. V roce 1995 se matematické části zúčastnily tři země (Německo, Japonsko a USA), v roce 1999 šest zemí (Austrálie, Česká republika, Hong Kong, Holandsko, Švýcarsko a USA). V rámci těchto videostudií byly pořizovány videozáznamy hodin v náhodně vybraných třídách a na jejich základě byl výukový proces analyzován. Výsledky jsou cenné nejen samy o sobě, ale slouží jako významný zdroj informací pro další výzkumy, které vycházejí jen z analýzy videozáznamů (bez přímého pozorování ve třídě).

²⁷ *Centre d'Observation et de Recherches sur l'Enseignement des Mathématiques (Center for Observation and Research on the Teaching of Mathematics)*, Université de Bordeaux.

²⁸ *Vidéo de Situations d'enseignement et d'Apprentissage, Base de données d'enregistrements*, Institut National de Recherches Pédagogiques, Paris.

²⁹ Podrobnější informace lze najít např. na <http://timssvideo.com/timss-video-study> nebo <http://nces.ed.gov/timss/video.asp>

Předchozí výzkumy založené na pozorování ve třídě mají společný rys: pozorování ve třídě je předem podrobně připraveno a následně analyzováno výzkumnými prostředky. Kromě těchto systematicky plánovaných aktivit však denně probíhá průběžné pozorování dění ve třídě samotným učitelem. Záleží pak na něm, jak poznatky z pozorování použije. Nejčastější případ je využití pouze pro vlastní výuku. V mnoha případech jsou však pozorování (ať už ve formě videozáznamů, audiozáznamů nebo písemných záznamů) materiálem, který využívají skupiny spolupracujících výzkumníků a učitelů k dalším analýzám a výzkumům. Vznikají tak např. zprávy o akčním výzkumu.

Problémy řešené v České republice

Pozorování ve třídě je základem většiny experimentálních aktivit na všech pracovištích zabývajících se výzkumem v didaktice matematiky. Uvedeme alespoň vybrané výsledky.

V publikaci Janíka a Minaříkové et al. (2011) zabývající se videostudii je pozornost věnována mimo jiné významu videozáznamů pro učitelské vzdělávání. Tato problematika úzce souvisí s využitím reflexe a sebereflexe pro zlepšení porozumění procesům při vyučování matematice (a tedy i s výzkumy uvedenými v **Kapitole 4.3.3**). Zmínit můžeme např. práce zabývající se významem kolektivní reflexe jak pro výzkum, tak i pro rozvoj učitelů samotných (Tichá & Hošpesová, 2006). S touto problematikou souvisí i výzkumy profesního vidění učitelů zmíněné v **Kapitole 4.3.3**.

Reflexe
a profesionalita

Do výše zmíněného projektu LPS je zapojena Univerzita Karlova v Praze a Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Čeští badatelé se podíleli na řadě publikací od kapitol v monografiích vydaných nakladatelstvím Sense (Binterová, Hošpesová, & Novotná, 2006, 2010, 2013, 2014), po publikace z významných světových a národních konferencí. V nich se daří úspěšně propojovat didaktické teorie, např. teorii didaktických situací s programem projektu kurz Learner Perspective Study. Práce v tomto projektu stále pokračují.

Learner
Perspective Study
u nás

Výzkumem procesů ve školní třídě se v souvislosti s ověřováním specifického přístupu k vyučování matematice na 1. (a nově i na 2.) stupni základní školy prostřednictvím tzv. vyučování založeného na budování schémat zabývá i výzkumný tým M. Hejného (např. Hejný, 2014; Jirotková & Slezáková, 2013) – viz **Exkurs 4.3**.

Exkurs 4.3: Vyučování založené na budování schémat

Vyučování založené na budování schémat se opírá o teorii generických modelů (viz **Kapitola 4.3.2**). Matematické poznatky jsou budovány na základě žákovy řešitelské práce v pečlivě promyšlených prostředích, které se spirálovitě objevují od prvních ročníků výuky matematiky. Hlavní důraz je kladen na aktivní participaci žáka na procesu učení se, přičemž učitelova role spočívá v tom, že mu pro tuto participaci vytváří co nejlepší podmínky. Důležitá je dále role komunikace mezi žáky, učitelova práce s žákovou chybou jako příležitostí k učení a další. Z teoretického hlediska tento přístup popisuje Hejný (2014). Z oblasti výukové praxe jsou informace dostupné na webových stránce <http://h-mat.cz>

Pozorování ve třídě hraje důležitou roli i v dalších empirických výzkumech. Uvedme několik ukázek. R. Skalková (2007) se zabývá rolí, kterou ve vyučování matematice hraje motivace a různé její metody. H. Binteurová (2012) prezentuje výsledky případové studie zkoumající klima při výuce matematiky v jiném než mateřském jazyce žáků. B. Štěpánková a P. Emanovský (2013) se zaměřují na metody, kterými lze pomoci integraci osamělých žáků do třídního kolektivu.

Výzkum ve třídě je také významnou součástí řešení tří výzkumných projektů GA ČR.

Rozvíjení matematické gramotnosti v základním vzdělávání (řešitelka A. Hošpesová; Hošpesová et al., 2011): Projekt se zaměřoval na spojení a prolínání matematických kompetencí učitele s problémy didaktickými, zejména zdůvodnění důrazu na systematickou praxi, v níž si žák buduje vlastní matematický svět. Pozorování se soustředila hlavně na motivaci, probuzení a udržení zájmu o matematiku zejména systematickou prací s vhodnými modely, soustavou přitažlivých úloh a jejich tvořením a využíváním výpočetní techniky. V projektu byly charakterizovány podstatné složky poznatkové báze učitelství a zdůvodněna klíčová role didaktických znalostí obsahu. Na řadě pozorování výukových epizod a sekvencí bylo dokumentováno, že matematika, je-li vyučována dobře, kultivuje člověka, učí ho kritičnosti, rozvíjí jeho usuzování, učí ho pracovat a rozvíjí jeho tvořivost. Pozornost se soustředila na „dobrou praxi“ a reálné možnosti vyučování matematice.

Klíčová role didaktických znalostí obsahu pro rozvoj matematické gramotnosti

Užívání učebnic na 2. stupni základní školy (řešitelka Z. Sikorová; Sikorová, 2010): Základním cílem projektu bylo identifikovat roli, jakou hrají učebnice ve výuce na 2. stupni základní školy, a ověřit faktory, které mohou tuto roli ovlivňovat. Role učebnice byla empiricky ověřována z hlediska čtyř aspektů: míra užívání učebnice, činnosti s učebnicí ve výuce, učebnice v přípravě žáků a vliv učebnice na výuku. Výzkum probíhal v předmětech anglický jazyk, dějepis, matematika a občanská výchova. Byly použity metody pozorování, rozhovoru s žáky, rozhovoru s učiteli, dotazníku pro žáky a dotazníku pro učitele. Výzkum potvrdil, že učebnice hraje ve výuce na 2. stupni ZŠ významnou roli, a to především pro učitele. Závěry byly podrobně diskutovány ve vztahu k teoretickým východiskům a praktickým aplikacím v přípravě učitelů a v praxi tvorby a vydávání učebnic.

Role učebnice ve vyučování

Rozvíjení kultury řešení matematických problémů ve školské praxi (řešitel P. Eisenmann; Novotná et al., 2014): V rámci projektu byly zkoumány cesty, jak přesměřovat zájem učitele a jeho žáků o matematické úlohy jako nástroje pro klasifikaci žáků a jejich zařazení do skupiny podle výkonů ve školní matematice k úlohám samotným.³⁰ Pomocí dlouhodobých i krátkodobých pozorování ve třídě byly hledány prostředky pro rozvinutí „kultury řešení problémů“ u žáků i učitelů, jak žáky změnit z „kopírovačů“ předvedených postupů na „experty“ pro úlohy a jejich řešitelské strategie. Jednou z hlavních otázek výzkumu bylo zjistit, do jaké míry bude

Rozvíjení kultury řešení úloh u žáků

³⁰ Výsledky projektu se právě zpracovávají.

mít tento přístup příznivý vliv na rozvoj porozumění u žáků, na jejich přístup k tvořivému hledání řešení problémů a na jejich chování, když se setkají s modifikovaným nebo pro ně zcela novým zadáním.

4.3.5 Výzkum matematického uvažování žáků

Výzkum toho, jak se žáci učí matematice, jak uvažují, v čem chybují, jak na matematiku nahlíží apod., představuje velmi silný směr v didaktice matematiky, který má dlouholetou tradici (viz **Kapitola 4.2.2**). Jeho výsledkem jsou různé teorie, které popisují mechanismus vzniku matematických poznatků (nejznámější z nich jsme zmínili v **Kapitole 4.3.2**). Kromě toho je pozornost věnována řešitelským strategiím a chybám, kterých se žáci při řešení úloh ze zkoumané oblasti dopouštějí, což následně vede k doporučením pro výuku. Matematické uvažování žáků se zkoumá ve všech oblastech matematiky, přičemž největší pozornost je přirozeně věnována pojmům z matematiky 1. a 2. stupně a nejmenší vysokoškolské matematice. Některé matematické pojmy a poznatky jsou však považovány za klíčové v tom smyslu, že na nich spočívá další matematická konstrukce a že nejvíce přispívají k rozvoji matematického uvažování a uvažování vůbec. Na identifikaci těchto klíčových myšlenek (*key ideas*) existuje tlak ze strany těch, kteří připravují kurikulum, i ze strany odborné a laické veřejnosti. Ta se ptá, nejen jak nejlépe by se žáci měli matematice učit, ale také, které poznatky jsou pro jejich život nezbytné.

Strategie řešení
a chyby

Např. podle knihy Watsonové, Jonese a Pratta (2013) jsou klíčovými myšlenkami školské matematiky následující:

- vztahy mezi množstvými a algebraickými výrazy (*relations between quantities and algebraic expressions*);
- úměrnosti a proporcionální uvažování (*ratio and proportional reasoning*);
- propojení měření a desetinných čísel (*connecting measurement and decimals*);
- prostorové a geometrické uvažování (*spatial and geometrical reasoning*);
- uvažování o datech (*reasoning about data*);
- uvažování o neurčitosti (*reasoning about uncertainty*);
- funkční vztahy mezi proměnnými (*functional relations between variables*).

Klíčové myšlenky
školské
matematiky

Těmto klíčovým myšlenkám či jejich aspektům se přirozeně věnuje ve výzkumu větší pozornost než ostatním. Jak je však vidět, neodpovídají běžnému rozdělení učiva školské matematiky na oblasti, naopak zdůrazňuje se jejich propojení. Výsledky výzkumů se v této oblasti do praxe příliš nedostávají, kurikulum zůstává rozděleno tradičně, tedy na aritmetiku, geometrii, algebru, funkce, statistiku a práci s daty.

4

Třídění výzkumů
podle věku žáků
a metodologie

Jiné hledisko, které je možné uplatnit v této výzkumné oblasti, je věk. Zvlášť se pozornost věnuje dětem mladšího školního věku (*early mathematical development*) a zvlášť žákům a studentům střední až vysoké školy (*advanced mathematical thinking*³¹). Výzkumy je také možno třídit podle použité metodologie. Nejvíce se zdají být zastoupeny studie, v nichž se respondenti účastní klinických rozhovorů. Badatelé vytvoří soubor úloh, které respondenti za jejich přítomnosti řeší, a zpravidla jsou žádáni, aby „uvažovali nahlas“. Analýzou dat jsou pak identifikovány různé jevy a jejich existence a charakteristika potvrzena s větším vzorkem žáků, kteří řeší úlohy písemně. Nebo se postupuje opačně, kdy na začátku je návrh vhodných úloh do testu, který řeší žáci jen písemně. Badatelé analyzují jejich písemná řešení a teprve následně se konají rozhovory (zpravidla s vybranými žáky). Jako doplňková jsou také organizována pozorování žáků přímo při výuce.

Závislost
na kontextu

Při snaze popsat obecněji problematiku výzkumu matematického uvažování narážíme na problém značné kontextové závislosti. V některých typech výzkumů se pojmotvorný proces v dané matematické oblasti popisuje z hlediska obecně uznávaných teorií, jindy jsou však identifikované strategie a žákovské obtíže přirozeně poplatné dané matematické oblasti a dají se jen obtížně zobecnit mimo danou oblast. Čas od času se objeví výzkumná publikace, která shrne výsledky výzkumu matematického uvažování v dané matematické oblasti a nastíní didaktické důsledky.³²

Problémy řešené v České republice

Uvažování žáků
v konkrétní oblasti

Největší pozornost je věnována žákovským strategiím, způsobům jejich uvažování, chybám apod. v konkrétních oblastech matematiky, např. u zlomků (Tichá, 2003; Tichá & Hošpesová, 2005), slovních úloh (Hejný, 2006; Novotná, 2010; Rendl, 2001), těles (Jirotková & Littler, 2002). Hodně je také zastoupena problematika prostorové představivosti, a to z hlediska její úrovně u různých starých žáků (Perný, 2004; Stopenová, 2009) nebo možností jejího rozvoje (Molnár, 2009). D. Jirotková (2010) podrobně popsala etapy budování porozumění pojmu *sít krychle* (na pozadí výše zmíněné teorie generických modelů, viz [Kapitola 4.3.2](#)). Autoři dávají na základě svých výsledků různá doporučení pro výukovou praxi. Problematikou miskonceptů a analýzou příčin jejich vzniku se zabývá J. Coufalová (2013). Vychází přitom z analýzy učebnic, pozorování výuky matematiky a analýz žákovských prací.

Výzkumy „napříč“
věkovými
kategoriemi

Některé studie jdou „napříč“ věkovými kategoriemi, tedy zkoumají vývojové hledisko. Např. M. Krátká (2010) na základě klinických rozhovorů s žáky i studenty identifikovala epistemologické překážky v porozumění nekonečnu. N. Vondrová a B. Divišová (2013) popsaly řešitelské strategie

³¹ Studie v této oblasti jsou od roku 1998 publikovány v sérii knih *Research in Collegiate Mathematics Education*, kterou vydává American Mathematical Society.

³² Např. jen v nakladatelství Springer byly vydány knihy *Early Algebraization, Probabilistic Thinking, Combinatorics and Reasoning, Educational Algebra*, v nakladatelství Sense Publishers *Ratio and Proportion, Preschool Geometry, Secondary Algebra Education, Fractions, Percentages, Decimals and Proportions, Young Children Learn Measurement and Geometry*.

žáků různého věku (počínaje druhým stupněm základní školy a konče posledním ročníkem střední školy) u určitých typů geometrických úloh řešitelných bez výpočtu. Pro sběr dat byla použita kombinovaná metoda sběru písemných žákovských řešení a rozhovorů s žáky. V rámci výše zmíněného projektu GA ČR *Kritická místa matematiky základní školy* jsou realizovány klinické rozhovory s žáky celého 2. stupně základní školy v oblastech, které za kritické označili učitelé (viz Rendl & Vondrová et al., 2013), tedy zlomky, obsah a objem, algebraizace, úpravy algebraických výrazů a konstrukční úlohy, s cílem identifikovat jejich slabá místa a hlavně jejich příčiny. Výsledky budou publikovány v monografii v roce 2015.

Odras velké pozornosti světové didaktiky matematiky věnované mladším dětem je i v českém výzkumu. Předmatematickým uvažováním se zabývá M. Kupčáková (2010), která popsala dětské spontánní zobrazování prostoru kresbou i 3D modelováním. D. Jirotková a J. Slezáková (2013) prostřednictvím analýzy videozáznamů, v nichž děti ve věku 5 až 7 let pracují v určitém (matematickém) prostředí, popisují, jak děti samy objevují některé matematické pojmy a strategie. Naproti tomu rozvoj matematických poznatků studentů učitelství na úrovni vysokoškolské matematiky je popsán v monografii Stehlíkové (2011). Kromě jejich řešitelských strategií pro vybranou oblast byla též popsána několikaletá případová studie jedné studentky z hlediska možnosti samostatné konstrukce poznatků. Pojmovotný proces budoucích učitelů 1. stupně při (znovu)objevování vybraných matematických poznatků v prostředí čtveřekovaného papíru je studován v monografii Jirotkové (2010).

Od předškolního k univerzitnímu vzdělávání

4.3.6 Technologie ve výuce matematiky

S nástupem informačních a komunikačních technologií (ICT) se začal rozvíjet také výzkum zaměřený na jejich vliv na vyučování matematice. Počítače se rychle staly nástrojem pro motivaci žáků, pro rozvoj mezi-předmětových vztahů i pro zkvalitnění procesu získávání matematických poznatků. Jejich využívání ve vyučování však vyžaduje nové přístupy k výuce matematiky a učitelé musí čelit novým výzvám: jaký vliv budou mít technologie na kurikulum, způsob vyučování a učení se, na hodnocení? Těmto otázkám je věnována řada výzkumů a jsou v ohnisku zájmu mnoha významných konferencí a seminářů, ať už zaměřených výhradně na využití technologií ve výuce (např. konference *European Conference on E-learning*³³), nebo jako významná větev programu konferencí věnovaných širšímu spektru otázek z didaktiky matematiky (např. CERME). Existují i samostatné časopisy, které se věnují právě technologiím ve vyučování matematice (např. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *International Journal of Science and Mathematics Education, Technology, Knowledge and Learning*). Každá z publikací typu *Handbook of Mathematics Education* obsahuje nejméně jednu kapitolu věnovanou technice. Vyšly ale i samostatné publikace typu handbook (např. Borba & Villarreal, 2005; Hoyles & Lagrange, 2010). S rychlým nástupem mobilních komunikačních prostředků se pozornost zaměřila i na speci-

Vliv ICT na výuku matematiky

³³ Konference ECEL se v roce 2016 bude konat v Praze.

4

Použitý typ
technologie

Účel využití ICT

Vliv ICT na obsah
výuky

Technologická
didaktická znalost
obsahu

Zaměření
na obsah

fika jejich začleňování do výuky. Příkladem jsou knihy vydávané v rámci *Advances in Mobile and Distance Learning Book Series*, zaměřené na různé aspekty výuky s využitím těchto zařízení.

Výzkumy v této oblasti je možné třídit podle různých kritérií. Jako první uvádíme třídění založené na použitém typu technologie, a to na programy (dynamická geometrie, CAS), média, pomocí kterých se software do vyučování dostává (počítače, netbooky, laptopy, novější tablety a jiné mobilní komunikační prostředky, ale i interaktivní tabule), internet, kalkulačky. U každé z nich se zkoumá, jaké matematické pojmy se pomocí nich dají rozvíjet, jak ovlivňují a mění rozvoj poznatků u žáků oproti klasické výuce, jak je učitelé přímo ve výuce využívají, jaké znalosti a dovednosti se musejí u učitelů rozvíjet, aby je používali účelně, apod. Druhým třídícím hlediskem může být zkoumání účelu, k němuž daný prostředek ICT používáme. Tím je rozvoj matematických poznatků žáků,³⁴ sumativní či formativní hodnocení žáků, změna kurikula, vzdělávání učitelů. Třetí hledisko třídění výzkumů ve zkoumané oblasti se týká matematického obsahu a odráží se v nadpisech kapitol *Third International Handbook of Mathematical Education*, které se věnují ICT.³⁵ Ukazuje se, že některé oblasti matematiky jsou použitím ICT ovlivněny velmi silně. Jsou to hlavně modelování v matematice, důkazy a argumentace, algebra a zobecňování, statistické uvažování. Všude tam se zkoumá „přidaná hodnota“ výuky s ICT oproti tradiční výuce a zejména změny ve způsobech uvažování žáků.

Důležitou součástí znalostí učitelů matematiky se tak stává také znalost možností, výhod a nebezpečí zařazování ICT do vyučování. Vyučování matematice s ICT je pro učitele komplexní činnost vyžadující hluboký vhled do matematiky, znalost použitého nástroje ICT a porozumění žákovu myšlení. Proto byl model PCK rozšířen o znalosti z oblasti technologií. Vznikl tak model technologické didaktické znalosti obsahu (*technological pedagogical content knowledge*; Mishra & Koehler, 2006; TPACK nebo v novějších publikacích TPACK). Kromě samotného konstruktu TPACK (jak se projevuje u učitelů či studentů a jaké má důsledky pro rozvoj poznatků u žáků) se studují také možnosti jeho rozvoje v rámci programů pro vzdělávání učitelů.

Problémy řešené v České republice

V souvislosti s používáním technologií ve výuce matematiky se začíná používat termín *počítačové kognitivní technologie*, neboť technologie se podílejí na procesu poznávání žáků a zkvalitňují ho (Vaníček, 2009). Většina českých studií na téma technologie ve výuce matematiky je však zaměřena na obsah, ukazuje tedy, které matematické poznatky se dají uchopit názorněji či snadněji pomocí technologie a jakým

³⁴ Přehled výzkumů zjišťujících vliv kalkulačů, programů dynamické geometrie a webových výukových zdrojů na žákovské znalosti a dovednosti přináší Robová, (2012b).

³⁵ Celkem 8 z celkových 31 kapitol handbooku je věnováno technologiím ve výuce matematiky.

způsobem. Vznikají návrhy učebních úloh pro různé softwary či pro interaktivní tabule a někdy jsou vyzkoušeny na malém vzorku respondentů. Těchto dílčích studií o počítačem podporované výuce matematiky (viz [Kapitola 6.2](#)) vznikla v České republice celá řada.³⁶ Vesměs neodpovídají svým charakterem empirickému výzkumu, proto je zde nebudeme uvádět. Mají však své nezastupitelné místo a mohou být vzaty jako odrazový můstek k empirickému výzkumu.

Asi nejkomplexněji je o problematice ICT ve výuce matematiky z výzkumného hlediska pojednáno ve dvou monografiích. J. Vaníček (2009) se zabývá zejména programy dynamické geometrie, zatímco J. Robová (2012a) se soustřeďuje na využití kalkulaček a internetu. Oba autoři přinášejí přehled současného stavu výzkumu zejména v zahraničí a dívají se na problematiku z hlediska přípravy učitelů (tedy se do jisté míry zabývají TPACK těchto učitelů). Shrnují vybrané dílčí studie s učiteli a budoucími učiteli a mimo jiné upozorňují na rizika spojená s využitím ICT a zejména s nereálnými očekáváními s nimi spojenými (srov. s didaktikou fyziky, [Kapitola 5.5.3](#)). Své návrhy učebních úloh pro zkoumané prostředky ICT oba autoři opírají o principy didaktického konstruktivismu (Hejný & Kuřina, 2009).

Přehled
současného stavu

Jako příklad „design experimentu“ uvedeme výzkum J. Cachové (2011), která koncipovala výuku matematiky za pomoci kalkulaček a prostřednictvím učitelek 1. stupně ji realizovala v pěti třídách prvního ročníku. V kontrolní skupině byli žáci učeni bez kalkulaček. Autorka došla např. k závěru, že žáci v experimentální skupině počítali i bez kalkulačky srovnatelně jako žáci v kontrolní skupině a byli pro matematiku velmi motivováni. Další takový experiment provedli M. Huclová a J. Lombart (2011). Na šesti školách byly vytvořeny experimentální a kontrolní skupiny žáků. U experimentální skupiny bylo téma osové souměrnosti vyučováno pouze za pomoci programu dynamické geometrie. Na konci byli žáci testováni bez použití počítače, přičemž se např. zjistilo, že převzali některé nevhodné způsoby konstrukce, k nimž je vedl počítač. Žáci kontrolní skupiny dosáhli v několika ohledech lepších výsledků než žáci experimentální skupiny.

Výuka s podporou
prostředků ICT

Využitím ICT (konkrétně netbooků a elektronických učebnic) učiteli v reálné praxi se zabývá studie Robové a Vondrové (2013). Analýza videozáznamů hodin matematiky ukázala, že učitelé nepřipravují žákům dostatečně kvalitní příležitosti k učení (*opportunity to learn*) pomocí ICT a využívají tradiční didaktické postupy, v nichž z hlediska osvojování matematických poznatků hrají ICT jen nepodstatnou roli. Jako klíčová se opět ukazuje učitelova TPACK. Ze studií týkajících se explicitně TPACK jmenujme Jančaříka a Novotnou (2013) & Kapounovou, Majdáka a Novosada (2013), Robovou a Vondrovou (2014). Do tohoto bodu zahrnujeme i výzkum zaměřený na využití e-learningového a b-learningového prostředí v přípravě budoucích učitelů matematiky (viz např. Novotná & Procházková, 2013; Jančařík & Jančaříková, 2010).

Zkoumání učitelů
a jejich TPACK

³⁶ Každé dva roky je organizována konference *Užití počítače ve výuce matematiky*, která je přirozeným fórem pro takto zaměřené příspěvky.

4

4.4 Perspektivy rozvoje didaktiky matematiky

Jak je zřejmé z předchozích podkapitol, výzkum v didaktice matematiky má za sebou dlouhou historii. Je etablován jak v zahraničí, tak u nás, a to z pohledu řešených výzkumných otázek i metodologie. To však neznamená, že je vše vyřešeno. Následně shrneme, kde spatřujeme nejdůležitější výzvy, kterým je nutné čelit:

- Existuje řada dílčích studií, které se zabývají nějakým problémem. Je nutné koncipovat širěji zaměřený výzkum, který by tyto studie zastřešil.
- Základní výzvou oboru zůstává aplikace výsledků výzkumů v praxi. Dílčí výsledky výzkumů jsou často aplikovány na menším vzorku žáků a nedostane se jim většího rozšíření.³⁷ Tato otázka vyvstává naléhavěji než jindy zejména v souvislosti se špatnými výsledky našich žáků v matematice v mezinárodních srovnávacích výzkumech či třeba v maturitní zkoušce. Pozornost veřejnosti i institucí se přirozeně soustřeďuje na zkvalitnění výuky matematiky, ovšem často za nereálného očekávání rychlého a pokud možno bezbolestného řešení.
- Je nutné dbát na to, aby byla v didaktice matematiky používána vhodná metodologie. Příliš mnoho publikačních výsledků se zabývá jen matematickým obsahem bez vazby na žáka či školu. Aby didaktika matematiky, slovy M. Černochové a J. Vaníčka (**Kapitola 6.9**), převzala zodpovědnost za oblast použití technologií ve výuce matematiky, musí se výzkum ve větší míře soustředit na poznávací procesy žáků při výuce s pomocí technologií než na zpracování matematického obsahu pro tyto technologie.
- Závažný nedostatek spatřujeme také v tom, že často neexistuje návaznost na již existující výzkumy ani u nás ani v zahraničí. Bez této návaznosti není možné očekávat, že obor půjde dopředu; je zde nebezpečí stagnace.
- Didaktika matematiky je přirozeně navázaná na matematiku jako vědu. Samozřejmostí by však měl být i kontakt s „hraničními“ disciplínami, tedy s pedagogikou a psychologíí. V této oblasti spatřujeme další možnosti růstu, např. formou společných vědeckých týmů badatelů z těchto disciplín.³⁸
- Jak již bylo řečeno, „didaktika je funkcí času“. Objevují se nové otázky, které je nutné řešit nejen v souvislosti s novými technologiemi, ale také s tím, jak se mění žákovská populace a vůbec postoj veřejnosti

Výzvy
pro didaktiku
matematiky

Problém
metodologie

Potřeba
multioborových
vědeckých týmů

³⁷ Jedním příkladem úspěšné aplikace dlouhodobých výzkumů do praxe jsou učebnice vydané Matematickým ústavem AV ČR. autorského kolektivu J. Kittler, M. Koman, F. Kuřina a M. Tichá. Dnes je učitelé využívají jako inspiraci; dva z autorů již nežijí. Druhým příkladem je aplikace mnohaletého výzkumu týmu vedeného M. Hejným, jehož učebnice matematiky založené na teorii *generických modelů* se postupně rozšiřují do škol. Jinak se výzkumníci zpravidla snaží o aplikaci svých výzkumných výsledků prostřednictvím vzdělávání budoucích učitelů či kurzů pro učitele z praxe.

³⁸ Příkladem je již zmíněný projekt *GA ČR Kritická místa matematiky základní školy*, na němž participují jak didaktikové matematiky, tak psychologové.

k otázkám výuky matematiky i nezbytných matematických znalostí. Didaktika matematiky je u nás pěstována v úzké součinnosti s výukovou praxí (jak je vidět ze zaměření výše uvedených výzkumů) a právě z ní by měly vyrůstat výzkumné otázky.

Výzkum v didaktice matematiky je soustředěn zejména na fakultách připravujících učitele a v Matematickém ústavu AV ČR. Kolem nich se také soustřeďují oborové rady doktorských studií v didaktice matematiky³⁹ či v příbuzných oblastech. Tedy z tohoto hlediska jsou podmínky pro růst didaktiky matematiky jako samostatné vědní disciplíny dobré, samozřejmě za předpokladu, že se podaří čelit výše uvedeným výzvám. V zahraničí existuje celá řada časopisů, které jsou věnovány didaktice matematiky a kde mohou čeští badatelé publikovat.⁴⁰ I v českém prostředí takový časopis existuje – časopis *Scientia in educatione* je určen pro výzkumné články z oblasti didaktiky matematiky a přírodovědných oborů a slouží jako přirozená platforma, kde se badatelé z těchto oborů mohou setkávat. V oblasti výzkumných zahraničních konferencí v didaktice matematiky je situace také příznivá. Je jich každoročně pořádána celá řada⁴¹ a poskytují dostatek možností, kde mohou čeští badatelé prezentovat své výsledky, inspirovat se prací ostatních, a rozvíjet tak didaktiku matematiky jako vědu.

Předpoklady pro rozvoj didaktiky matematiky u nás

Zde uvedená reflexe stavu výzkumu v didaktice matematiky v České republice si nečiní nárok na úplnost. Omezili jsme se vesměs na empirické výzkumy, a to jen určitých zaměření. Jistě by bylo možné zvolit ještě jiná hlediska či uvést další dílčí výzkumy českých autorů.⁴² Předem se tedy omlouváme autorům, jejichž díla jsme do našeho přehledu nezařadili. Považujeme tuto kapitolu za určitý vstupní materiál, který může být sám podroben kritické reflexi. Jak již bylo řečeno, mezi českými badateli v didaktice matematiky přirozeně vzniká spolupráce na určitém tématu v rámci různých projektů. Můžeme je snad považovat za zárodky určitých úžeji zaměřených výzkumných škol. Domníváme se však, že na jejich identifikaci a bližší charakteristiku je třeba širšího autorského kolektivu a zejména určitého časového odstupu. Tato problematika tedy ještě na své zpracování čeká.

Omezení kapitoly a možnosti pokračování

³⁹ Univerzita Palackého v Olomouci, Přírodovědecká fakulta (Didaktika matematiky), Masarykova univerzita, Přírodovědecká fakulta (Obecné otázky matematiky), Univerzita Karlova v Praze, Matematicko-fyzikální fakulta (Obecné otázky matematiky a informatiky), Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta (Didaktika matematiky), Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta (Teorie vzdělávání v matematice), Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta aplikovaných věd a Pedagogická fakulta spolu s Univerzitou J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Přírodovědecká fakulta (Obecné otázky matematiky).

⁴⁰ Zatím však konstatujeme, že zatímco publikačních výstupů na zahraničních konferencích má česká didaktika matematiky skutečně hodně (a čeští didaktici matematiky jsou mezi svými zahraničními kolegy známi), v oblasti publikací v dobrých mezinárodních časopisech je situace horší a zatím jde spíše o výjimky potvrzující pravidlo.

⁴¹ Mezi mezinárodní vědecké konference s dobrým renomé patří i konference *Symposium of Elementary Mathematics Teaching* organizovaná na Univerzitě Karlově v Praze každé dva roky (viz www.semt.cz).

⁴² Např. jsme se nezabývali otázkou žáků se specifickými potřebami, ať už s poruchou učení (např. Blažková, 2012) či žáků talentovaných, která je v didaktice matematiky velmi důležitá.

Literatura

- Ball, D., Bass, H., & Hill, H. (2004). Knowing and using mathematical knowledge in teaching: Learning what matters. In A. Buffgler & R. Laugksch (Eds.), *Proceedings for the twelfth annual conference of the South African Association for research in mathematics, science and technology education (SAARMSTE)* (s. 51–65). Durban, South Africa: SAARMSTE.
- Benke, G., Hošpesová A., & Tichá, M. (2008). Use of action research in teacher education, international handbook of mathematics teacher education. In K. Krainer & T. Wood (Eds.), *Participants in mathematics teacher education* (s. 283–308). Rotterdam: Sense Publishers.
- Binterová, H. (2012). Klima výuky matematiky v angličtině (metodou CLIL). *Pedagogická orientace*, 22(1), 66–81.
- Binterová, H., Hošpesová, A., & Novotná, J. (2006). Constitution of classroom environment. Case Study. In D. Clarke, C. Keitel, & Y. Shimizu (Eds.), *Mathematics classrooms in twelve countries: The insider's perspective* (s. 275–288). Rotterdam: Sense Publishers.
- Blažková, R. (2012). *Dyskalkulie III: vliv dyskalkulie na profesní zařazení jedinců v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Borba, M., & Villarreal, M. (2005). *Humans-with-media and the reorganization of mathematical thinking*. New York: Springer.
- Brousseau, G., et al. (2008). *TSG 24 na ICME 11*. Dostupné z <http://tsg.icme11.org/tsg/show/25>
- Cachová, J. (2011). Kalkulačka v elementární aritmetice. In A. Hošpesová, F. Kuřina, J. Cachová, J. Macháčková, F. Roubíček, M. Tichá, & J. Vaníček *Matematická gramotnost a vyučování matematice* (s. 111–150). České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Cantoral, R., & Farfán, R. M. (2003). Mathematics education: A vision of its evolution. *Educational Studies in Mathematics*, 53, 255–270.
- Coufalová, J. (2013). Miskoncepce podporované učitelem. In *Matematika v primárnej škole: rôzne cesty, rovnaké ciele: sborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (s. 54–58). Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Čech, E. (1955). *Počáteční studium vyučování geometrii*. Praha: VÚP.
- Dreyfus, T., Hershkowitz, R., & Schwarz, B. (2001). Abstraction in context II: The case of peer interaction. *Cognitive Science Quarterly*, 1 (3/4), 195–222.
- Dubinsky, E. (1991). Reflective abstraction in mathematical thinking. In D. O. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking* (s. 95–123). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Eisenmann, P., Novotná, J., & Příbyl, J. (2014). „Culture of solving problems“ – one approach to assessing pupils' culture of mathematics problem solving. In D. Szarkova, D. Richtáriková, & V. Zahonova (Eds.), *13th Conference on Applied Mathematics Aplimat 2014* (s. 115–122). Bratislava: STU.
- Even, R. (1993). Subject-matter knowledge and pedagogical content knowledge: Prospective secondary teachers and the function concept. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(2), 94–116.
- Gray, E. M., & Tall, D. O. (1994). Duality, ambiguity and flexibility: A proceptual view of simple arithmetic. *The Journal for Research in Mathematics Education*, 26(2), 115–141.
- Hejny, M. (2005). Zkušenosti a výhledy ve vyučování matematice mezi roky 1999 a 2005. In J. Slavík (Ed.), *Obory ve škole: metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví* (s. 50–88). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hejny, M. (2006). Diversity of students' solutions of a word problem and the teachers' educational style. In A. Simpson (Ed.), *Retirement as process and concept a festschrift for Eddie Gray and David Tall* (s. 109–117). Prague: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hejny, M. (2012). Exploring the cognitive dimension of teaching mathematics through scheme-oriented approach to education. *Orbis scholae*, 6(2), 41–55.
- Hejny, M. (2014). *Vyučování orientované na budování schémat: aritmetika 1. stupně*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hejny, M., & Kuřina, F. (2009). *Dítě, škola, matematika. Konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál.
- Hofmannová, M., Novotná, J., & Pípalová, R. (2008). Assessment approaches to teaching mathematics in English as a foreign language (Czech experience). *International CLIL Research Journal*, 1, 21–36.
- Hošpesová, A., Kuřina, F., Cachová, J., Macháčková, J., Roubíček, F., Tichá, M., & Vaníček, J. (2011). *Matematická gramotnost a vyučování matematice*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Hošpesová, A., Stehlíková, N., & Tichá, M. (2007). *Cesty zdokonalování kultury vyučování matematice*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Hoyles, C., & Lagrange, J. B. (Eds.) (2010). *Mathematics education and technology: rethinking the terrain. The 17th ICMI study*, 13. Springer.
- Huclová, M., & Lombart, J. (2011). Rizika nahrazení rýsování na papír konstruováním pomocí ICT při školní výuce geometrie. In *Sborník příspěvků 5. konference Užití počítačů ve výuce matematiky* (s. 157–174). České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Jančařík A. (2013). *Vybrané teorie učení a jejich projekce do využívání ICT ve výuce matematiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

- Jančařík, A., & Jančaříková, K. (2010). Wiki tools in the preparation and support of e-learning courses. *The Electronic Journal of e-Learning*, 8(2), 123–132.
- Jančařík, A., & Novotná, J. (2013). The role of computers in pre-service teacher training – are our graduates ready for the challenge? In D. Szárková, D. Richtáriková, & V. Záhonová (Eds.), *Proceedings of 12th Conference of Applied Mathematics* (s. 351–358). Bratislava: STU Bratislava.
- Janík, T., & Minaříková, E., Haláková, Z., Kostková, K., Kubiátko, M. Pířová, M., ...Valkounová, E. (2011). *Video v učitel-ském vzdělávání: teoretická východiska, aplikace, výzkum*. Brno: Paido.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, 1(1), 5–32.
- Jirotková, D. (2010). *Cesty ke zkvalitňování výuky geometrie*. Praha: PedF UK.
- Jirotková, D. (2012). A Tool for diagnosing teachers' educational styles in mathematics: development, description and illustration. *Orbis scholae*, 6(2), 69–83.
- Jirotková, D., & Littler, G. (2002). Investigating cognitive and communicative processes through children's handling with solids. In A. D. Cockburn & E. Nardi (Eds.), *Proceedings of the 26th conference PME* (s. 145–152). Norwich: University of East Anglia.
- Jirotková, D., & Slezáková, J. (2013). Didactic environment bus as a tool for development of early mathematical thinking. In J. Novotná & H. Moraová, *SEMT'13: Tasks and tools in elementary mathematics* (s. 147–154). Praha: Karlova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Kapounová, J., Majdák, M., & Novosad, P. (2013). Evaluation of e-learning. Courses for Lifelong Learning. In M. Ciussi & M. Augier (Eds.), *Proceedings of the 12th European Conference on e-Learning* (s. 173–183). Francie: Sophia Antipolis.
- Kilpatrick, J. (1992). A history of research in mathematics education. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (s. 3–38). New York: Macmillan.
- Kopka, J. (2013). *Umění řešit matematické problémy*. Praha: HAV.
- Kraemer, E. (1986). Vývoj školské matematiky a didaktiky matematiky v ČR v období 1945–1985. In *Vývoj mate-matiky v ČR v období 1945–1985 a její perspektivy* (s. 184–204). Praha: Univerzita Karlova.
- Krátká, M. (2010). Zdroje epistemologických překážek v porozumění nekonečnu. *Scientia in educatione*, 1(1), 87–100.
- Kratochvílová, J. (2004). Jak Klára změnila své pedagogické přesvědčení. In M. Hejný, J. Novotná, & N. Stehlíková (Eds.), *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky* (s. 299–310). Praha: PedF UK.
- Kupčáková, M. (2010). Geometrie a dětská zobrazení prostoru. *Media4uMagazine*, 7(3), 144–150.
- Kuřina, F. (2011). *Matematika a řešení úloh*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Kuřina, F. (2012a). Didaktické znalosti obsahu a matematické vzdělávání učitelů. *Pedagogická orientace*, 22(2), 162–179.
- Kuřina, F. (2012b). *Elementární matematika a kultura*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kuřina, F., Cachová, J., Hošpesová, A., Kupčáková, M., Petrášková, V., Saxl, I., & Tichá, M. (2009). *Matematika a porozumění světu: setkání s matematikou po základní škole*. Praha: Academia
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technology pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108, 1017–1054.
- Molnár, J. (2009). *Rozvíjení prostorové představivosti (nejen) ve stereometrii*. Olomouc: UP.
- Novotná, J. (2010). *Study of solving word problems in teaching of mathematics. From atomic analysis to the analysis of situations*. Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Novotná, J., Brouseau, G., Bureš, J., & Nováková, H. (2012). From changing students' „culture of problems“ towards teacher change. *Aplimat: Journal of Applied Mathematics*, 5(1), 269–279.
- Novotná, J., Eisenmann, P., Přebyl, J., Ondrušová, J., & Břehovský, J. (2014). Heuristic strategies in problem solving in school mathematics. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 7(1), 1–6.
- Novotná, J., & Hošpesová, A. (2010). Linking in teaching linear equations – forms and purposes: The case of the Czech Republic. In Y. Shimizu, B. Kaur, R. Huang, & D. Clarke (Eds.), *Mathematical Tasks in Classrooms Around the World* (s. 103–118). Rotterdam: Sense Publishers.
- Novotná, J., & Hošpesová, A. (2013). Students and their teacher in a didactical situation: A case study. In B. Kaur, G. Anthony, M. Ohtami, & D. Clarke (Eds.), *Student Voice in Mathematics Classrooms around the World* (s. 133–142). Rotterdam: Sense Publishers.
- Novotná, J. & Hošpesová, A. (2014). Traditional versus Investigative approaches to teaching algebra at the lower secondary level: The case of equations. In F. K. S. Leung, K. Park, D. Holton, & D. Clarke (Eds.), *Algebra teaching around the world* (s. 59–79). Rotterdam: Sense Publishers.
- Novotná, J., Margolinas, C., & Sarrazy, B. (2013). Developing mathematics educators. In M. A. Clements, A. J. Bishop, Ch. Keitel, J. Kilpatrick, & F. K. S. Leung, *Third International Handbook of Mathematics Education* (s. 431–457). New York: Springer.
- Novotná, J., & Procházková, L. (2013). Searching for the ideal CLIL course design. In M. Ciussi & M. Augier (Eds.), *Proceedings of the 12th European Conference on e-Learning* (s. 354–359). Francie: Sophia Antipolis.
- Novotná, J., & Sarrazy, B. (2011). Didactical variability in teacher education. In O. Zaslavski & P. Sullivan (Eds.), *Constructing knowledge for teaching secondary mathematics: Tasks to enhance prospective and practicing teacher learning* (s. 103–116). New York: Springer.

- Perný, J. (2004). *Tvořivost k rozvoji prostorové představivosti*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Rendl, M. (2001). Solving mathematical verbal tasks with primary school pupils. In M. Kučera, J.-Y. Rochex, & S. Štech (Eds.), *La transmission du savoir comme probleme culturel et identitaire/The Transmission of Knowledge as a Problem of Culture and Identity* (s. 207–220). Praha: Karolinum.
- Rendl, M., & Vondrová, N. (2014). Kritická místa v matematice u českých žáků na základě výsledků šetření TIMSS 2007. *Pedagogická orientace*, 24(1), 22–57.
- Rendl, M., & Vondrová, N., et al. (2013). *Kritická místa matematiky na základní škole očima učitelů*. Praha: PedF UK.
- Ripková, H., & Šedivý, J. (1986). Teorie vzdělávání v matematice. *PMFA*, 31(6), 348–351.
- Robová, J. (2012a). *Integrace ICT jako prostředek aktivního přístupu žáků k matematice*. Praha: PedF UK.
- Robová, J. (2012b). Výzkumy vlivu některých typů technologií na vědomosti a dovednosti žáků v matematice. *Scientia in education*, 3(2), 79–106.
- Robová, J., & Vondrová, N. (2013). Missed learning opportunities in the teaching of mathematics with netbooks. In R. Kvasnička (Ed.), *Proceedings of 10th International Conference Efficiency and Responsibility in Education* (s. 524–533). Prague: Czech University Life Sciences Prague.
- Robová, J., & Vondrová, N. (2014). Future mathematics teachers and the identification of specific skills for work with GeoGebra. In M. Houška, I. Krejčí, & M. Flégl (Eds.), *Efficiency and Responsibility in Education, 11th International Conference, Proceedings* (s. 640–647). Prague: Czech University of Life Sciences Prague.
- Schoenfeld, A. H. (2008). Research methods in (mathematics) education. In L. D. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (s. 471–523). New York: Routledge.
- Sikorová, Z. (2010). *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Skalková, R. (2007). Playful mathematics as a method of motivation. In *Sborník příspěvků z mezinárodní konference SEMT'07* (s. 241–248). Praha: PedF UK.
- Slavík, J., & Janík, T. (2006). Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 56(2), 168–177.
- Sriraman, B., & English, L. (Eds.). (2010). *Theories of Mathematics Education: Seeking New Frontiers. Monograph 1 of Advances in Mathematics Education*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Stehlíková, N. (2011). *Structural understanding in advanced mathematical thinking*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- Stehlíková, N., & Tichá, M. (2011). Didaktika matematiky a její proměny. *Pedagogická orientace*, 21(2), 156–170.
- Stopenová, A. (2009). On mathematical imagination of pre-school aged children. *e-Pedagogium*, (1), 84–90.
- Šedivý, J. (1977). Poznámka k článkům P. Hiltona. *Pokroky matematiky, fyziky a astronomie*, 22(6), 341–344.
- Šteflíčková, A. (2013). Assessment and evaluation in CLIL. In J. Novotná, & H. Moraová (Eds.), *SEMT'13 : International Symposium Elementary Maths Teaching* (s. 249–257). Praha: PedF UK.
- Štěpánková, B., & Emanovský, P. (2013). On integration of isolated pupils into the class using modern teaching methods. *e-Pedagogium*, (2), 7–17.
- Švrček, J. (2008). *Tvorba a využití gradovaných řetězců matematických úloh*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Tichá, M. (2003). Following the path of discovering fractions. In J. Novotná (Ed.), *SEMT '03 – International Symposium, Elementary Maths Teaching, plenary lectures* (s. 17–27). Praha: PedF UK.
- Tichá, M. (2013). Modernizace vyučování matematice v letech 1965–1985: Ohlédnutí za prací Kabinetu pro modernizaci vyučování matematice MÚ ČSAV. *Orbis scholae*, 7(1), 119–130.
- Tichá, M., & Hošpesová, A. (2005). Einige Episoden von der Reise zur Entdeckung und zum Verständnis des Bruchbegriffes. In Ch. Kaune, I. Schwank, & J. Sjuts (Eds.), *Mathematikdidaktik im Wissenschaftsgefüge: Zum Verstehen und Unterrichten mathematischen Denkens* (s. 139–154). Osnabrück: Schriftenreihe des Forschungsinstituts für Mathematikdidaktik.
- Tichá, M., & Hošpesová, A. (2006). Qualified pedagogical reflection as a way to improve mathematics education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(2), 129–156.
- Tichá M., & Hošpesová, A. (2013). Developing teachers' subject didactic competence through problem posing. *Educational Studies in Mathematics*, 83(1), 133–143.
- Vaníček, J. (2009). *Počítačové kognitivní technologie ve výuce geometrie*. Praha: PedF UK.
- Vondrová, N., & Divišová, B. (2013). Strategies for a certain type of geometric problems solvable without calculations. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93(0), 400–404.
- Vondrová, N., & Žalská, J. (2012). Do student teachers attend to mathematics specific phenomena when observing mathematics teaching on video? *Orbis scholae*, 6(2), 85–101.
- Vyšín, J. (1976) Genetická metoda ve vyučování matematice. *Matematika a fyzika ve škole*, 6, 582–593.
- Vyšín, J. (1980). Čechovy podněty pro vyučování matematice. *PMFA*, 25(6), 313–317.
- Watson, A., Jones, K., & Pratt, D. (2013). *Key ideas in teaching mathematics*. Oxford: Oxford University Press.
- Zhouf, J. (2010). *Tvorba matematických problémů pro talentované žáky*. Praha: PedF UK.
- Žalská, J. (2012). Mathematics teachers' mathematical beliefs: A comprehensive review of international research. *Scientia in education*, 3(1), 45–65.

Leoš Dvořák, Martina Kekule a Vojtěch Žák

5.1 Úvod

Didaktika fyziky je oborem, který se v České republice, resp. dříve v Československu, rozvíjí už více než padesát let. Historii tohoto oboru se již věnovaly přehledové články, často z pera odborníků, kteří u nás didaktiku fyziky formovali téměř od jejích počátků. Za všechny připomeňme článek Lepila (2008). Některé ze zmíněných článků se věnovaly i obecnějším otázkám vývoje a některým aspektům současného stavu. Z poslední doby je významnou prací takového charakteru studie Nezvalové (2011). Následující text proto nemusí vývoj oboru popisovat dopodrobna, spíše se snaží o poněkud širší pohled na celou problematiku.¹

5.1.1 Co chceme vyjasnit a jak zde pomáhají názory expertů

V souladu s cíli celé knihy je naším záměrem stručně popsat dosavadní vývoj a současnou situaci v didaktice fyziky, podívat se, jaké má k dispozici zdroje, pokusit se pojmenovat současné problémy fyzikálního vzdělávání a vytipovat alespoň některé možné perspektivy vývoje a směřování oboru. Vzhledem k zaměření celé knihy jde primárně o pohled na didaktiku fyziky jako vědní disciplínu, přitom ovšem nelze zcela pominout vazbu didaktiky fyziky na praxi.

Způsob, jakým vznikl text této kapitoly, zahrnoval využití existujících přehledů v české literatuře, rešerši prací v zahraničních pramenech, sběr informací a názorů od českých odborníků v oblasti didaktiky fyziky, zpracování informací v autorském kolektivu, rozeslání pracovní verze textu českým odborníkům v oblasti didaktiky fyziky a následné úpravy textu dle jejich připomínek. Snahou bylo, aby výsledný text neodrážel stanoviska a názory jen jeho autorů, ale aby byl v jistém smyslu dílem „kolektivní zkušenosti“ a pokud možno odrážel náhled české komunity didaktiků fyziky. Proto byli při přípravě této kapitoly osloveni s prosbou o vyjádření názorů pracovníci fakult připravujících učitele fyziky – celkem deseti fakult devíti univerzit. Byli požádáni, aby uvedli, která díla z oblasti didaktiky fyziky v České republice od jejích počátků lze považovat za nejvýznamnější, které momenty vývoje didaktiky fyziky u nás považují za klíčové, které nadnárodní aspekty vývoje didaktiky fyziky v evropském a světovém měřítku berou jako důležité, pokud jde o vliv na tento obor v České republice, které současné problémy fyzikálního vzdělávání se jim jeví jako klíčové a jaké jsou podle nich perspektivy vývoje didaktiky fyziky u nás, s důrazem na tento obor coby vědní disciplínu.

Názory expertů – proč a jak byly zjišťovány

¹ Některé podrobnosti a další informace budou ještě publikovány v navazujících textech. Při přípravě této kapitoly totiž vznikl rozsáhlejší materiál, který není možno v této knize celý prezentovat. Vzhledem k tomu, že diskuze s pracovníky v didaktice fyziky ukázala potřebnost takového obsáhlejšího textu, bude vydán jako samostatná publikace.

5

Svémi názory, komentáři, upozorněním na důležité publikace a v některých případech i zasláním rozsáhlejších materiálů ke koncipování této kapitoly přispělo 17 oslovených odborníků, někdy po konzultacích s dalšími kolegy. Jména a pracoviště všech budou uvedena v návazné publikaci (viz výše poznámka 1 ke **Kapitole 5.1.**). Spolupráce těchto odborníků si velice vážíme.² Kromě jiného dokládá velmi důležitou věc: že totiž v České republice existuje provázaná komunita pracovníků v oblasti didaktiky fyziky. Existence této komunity je dobrým základem pro další spolupráci a rozvoj didaktiky fyziky v České republice.

5.1.2 Co nabízí tato kapitola

Jakkoli má didaktika fyziky svá národní specifika, jako každá vědecká disciplína se rozvíjí i na mezinárodní úrovni. Druhá část kapitoly se proto věnuje výzkumům v oblasti fyzikálního vzdělávání v mezinárodním kontextu. Třetí část je ohlednutím za vývojem didaktiky fyziky u nás od počátků v polovině minulého století, další část pak pokusem o shrnutí současných problémů fyzikálního vzdělávání u nás a toho, jak je reflektuje česká didaktika fyziky. Na ni navazující pátá část se věnuje perspektivám dalšího rozvoje.

Doplňme ještě poznámku o stylu kapitoly, resp. o používání odborných termínů. Záměrem autorů je, aby byla čitelná nejen pro specialisty v didaktice fyziky, ale i další zájemce. Proto zde v maximální míře užíváme běžného jazyka, speciálnější termíny se snažíme vysvětlit a na některých místech uvádíme paralelně anglické a české termíny.

5.2 Didaktika fyziky – mezinárodní kontext

Asi žádná vědecká disciplína se dnes nemůže izolovat jen do národního kontextu. Platí to i pro didaktiku fyziky. Dříve, než se soustředíme na didaktiku fyziky v České republice, je proto vhodné zmínit i mezinárodní rozměr tohoto oboru. Omezený rozsah kapitoly nám ale dovoluje jen stručný nástin a řadu důležitých informací jsme museli vypustit.³ Než se obrátíme k vlastnímu popisu některých aspektů problematiky v mezinárodním měřítku, bude užitečné nastínit, v jakém „prostoru“ se didaktika fyziky vlastně pohybuje. Půjde přitom o vymezení spíše pracovní, které nám umožní vnímat šíři problematiky a blízkost či vzdálenost některých přístupů.

Shrnutí obsahu
kapitoly

² Za případné chyby a nedostatky v této kapitole ovšem přirozeně nesou odpovědnost jen její autoři. Dodejme, že odborníci upozornili i na další oblasti, jimž by se měla přehledová kapitola o didaktice fyziky věnovat. Vzhledem k limitovanému rozsahu kapitoly i zaměření celé knihy jde však spíše o podněty do budoucna.

³ Podrobnosti a zejména přehledy časopisů a dalších informačních zdrojů, mezinárodní organizace věnující se oblasti fyzikálního vzdělávání apod. budou uvedeny v publikaci, která bude rozšířením této kapitoly (viz poznámka 1 v **Kapitole 5.1.**).

5.2.1 Základní orientace

Jak se vyznat v plejádě prací, článků a snah v oboru, který můžeme chápat jako didaktiku fyziky v širokém smyslu?

1. Jedna dimenze, která nám může pomoci, sahá od „tvrdých věd“ k „měkkým vědám“, v našem případě od fyziky k pedagogicko-psychologickým disciplínám. Jednotlivé osobnosti a přístupy mohou být ukotveny spíše ve fyzice nebo v sociálně-humanitních vědách či mít ke krajním bodům různě blízko. Jak bylo zdůrazněno v článku Dvořáka, Kekule a Žáka (2012), pro fyziky je často didaktika fyziky příliš „měkkou disciplínou“, resp. vůbec zpochybňují, že jde o vědu (viz také Vollmer, 2003). Naopak pracovníkům ze společenských věd může připadat, že didaktika fyziky nedostatečně reflektuje metody a výsledky jejich oborů. Skutečnost, že didaktika fyziky je mezi fyzikou a pedagogicko-psychologickými disciplínami, má i praktické a ne vždy příjemné důsledky: Například při žádostech o granty a podobných příležitostech je nejasné, do které kategorie vlastně spadá, a může se tak ocitnout „v zemi nikoho“. Je vhodné připomenout i přesahy k dalším přírodovědným oborům a jejich didaktikám – *physics education* se tak mnohde chápe jako část *science education*, dále bychom mohli zmínit i vazby k technice. Přesahy tím ovšem nekončí, často bývá zdůrazňována též vazba k *filosofii a metodologii vědy*, zejména v souvislosti s potřebou umožnit žákům získat správnou představu o charakteru vědy, o tom, jak získává a ověřuje poznatky. (Mluví se o *nature of science*, setkat se lze i s její zkratkou NOS.)
2. Druhou dimenzí, kterou můžeme v oblasti didaktiky fyziky identifikovat, je škála sahající od čistého výzkumu až ke školní praxi, resp. k rozsáhlé oblasti aktivit s ní souvisejících, ať je to *metodika*, vývoj učebních materiálů, vývoj experimentů atd. Tato oblast se zřejmě zčásti překrývá s tím, co bývá označováno jako *konkrétní didaktika*. Ani tento prostor mezi výzkumem a školní praxí, jakkoli jeho existence a potřebnost je zřejmá, není bezproblémový. Otázka, kdy je daná práce nebo studie „ještě vědou“ a kdy „jen prací metodickou“, je zřejmě podobná otázce, kdy je kupka písku ještě hromadou. Opět jde i o problém praktický, jakmile dojde například na otázku, zda může být určitá práce obhájena jako dizertační.
3. Třetí jasná dimenze se týká věku žáků, na něž jsou výzkumy zaměřeny. Přestože fyziku jako takovou, ať už samostatně, nebo v rámci *science*, se žáci učí až zhruba od věku dvanácti let, její poznatky a metody se objevují ve výuce už dříve, takže existují studie týkající se výuky fyziky na prvním stupni základních škol (*primary level*) či dokonce na předškolní úrovni (*preprimary*). Hlavní část této škály pak přirozeně rozlišuje zhruba úroveň druhého stupně ZŠ a nižšího gymnázia (*lower secondary*), středoškolskou (vyšší stupeň gymnázia a čtyřleté střední školy, tedy sekundární vzdělávání, *upper secondary*) a vysokoškolskou (terciární vzdělávání, kam se zahrnují i naše VOŠ – *tertiary*, v případě univerzit označovanou za *university level*). Přestože

Od fyziky k pedagogicko-psychologickým disciplínám (a další přesahy)

Od čistého výzkumu ke školní praxi

Od předškolního k terciárnímu vzdělávání

u vysokoškolského vzdělávání jde i o navazující magisterský stupeň, a dokonce i o didaktiku postgraduálního vzdělávání, převážná část prací se soustřeďuje spíše na úvodní, bakalářský stupeň studia (*undergraduate*, resp. *college level*). Vzhledem k různým školským systémům ovšem panuje v názvech značná variabilita. Při porovnávání našich a zahraničních prací z oboru didaktiky fyziky je třeba si uvědomovat možnost podobných odlišností a počítat s nimi.

5.2.2 Didaktika fyziky nebo Physics Education Research?

Angloamerická
a evropská
kontinentální
tradice

Podíváme-li se na výzkumy v oblasti fyzikálního vzdělávání, můžeme zde identifikovat dvě významné tradice: *angloamerickou* a *evropskou kontinentální* – viz Žák (2013) a zmínku v článku Dvořáka, Kekule a Žáka (2012), o evropské tradici viz např. Duit, Niedderer a Schecker (2007) a též Nezvalová (2011). Angloamerická tradice bývá spojována především s vývojem oboru v USA, evropská pak s tradičním německým (a také s francouzským a skandinávským) přístupem ke vzdělávání. Oba přístupy se odlišují i svými názvy. V anglosaské oblasti se užívá termínu *physics education research* (a jeho ustálené zkratky *PER*), v evropské oblasti pak *didaktika fyziky* (*Didaktik der Physik*, *didactique des sciences physiques* apod.).

Jak upozorňují Duit, Niedderer a Schecker (2007, s. 601), anglický termín *didactical* není vhodné spojovat s německým *Didaktik*, jehož význam je podstatně širší. Klade se zde tedy důraz na *obsah výuky* a na její *cíle*. Naproti tomu o termínu *didactical* tito autoři konstatují, že se váže spíše k „technologii výuky“. O německé tradici uvádějí, že v ní jsou úzce provázány *normativní výzkum* zaměřený na cíle vzdělávání, *analytický výzkum* týkající se vyjasnění obsahu a elementarizace výkladu a *empirický výzkum* procesů vyučování a učení.

Zdůrazňováním šíře evropské tradice jako by se angloamerickému pojetí podsouval přístup zúžený na oblast empirických výzkumů. To by byl zkreslený pohled, i když je pravda, že empirické výzkumy jsou zejména v USA velmi ceněny a právě ony tam zřejmě mezi značnou částí komunity fyziků již etablovaly PER jako „skutečnou vědu“.

Dělení na dvě výše zmíněné tradice je samozřejmě hrubé. Mají řadu styčných bodů a výzkumníci z obou oblastí se setkávají na světových konferencích. Je ovšem faktem, že v USA se v oblasti PER do jisté míry ignoruje výzkum prováděný jinde. Jak konstatuje Beichner (2009, s. 9), „mnoho amerických specialistů projevuje zarážející neznalost relevantních studií prováděných v jiných zemích“.

Z předcházejících řádků by neměl vzniknout dojem, že výzkum v oblasti fyzikálního vzdělávání se provádí jen v USA a kontinentální Evropě. Tradičně významnou oblastí je Velká Británie, kde výzkum vychází ze zmíněného angloamerického přístupu, ale má svými vazbami blízko k Evropě. Výzkumy v oblasti fyzikálního vzdělávání se ale rozvíjejí prakticky v celém světě. Příkladem může být latinskoamerická oblast a v poslední době Asie.

5.2.3 Vývoj didaktiky fyziky ve světě – příklad vývoje v USA

Aniž bychom chtěli upřednostňovat anglosaskou tradici, začneme popis vývoje oboru v USA. Ten je totiž v dostupných pramenech přehledně a dostatečně podrobně popsán. Můžeme na něm ilustrovat dynamiku daného vývoje a to včetně velmi důležitého parametru, jímž je vývoj publikačních možností. V následujícím stručném přehledu vyjdeme zejména z práce Cummingsové (2011) a z článku Beichnera (2009). Je ovšem třeba si uvědomit, že oba autoři popisují převážně výzkum prováděný na katedrách fyziky a zaměřený převážně na vysokoškolskou výuku.

Uvedení autoři se shodují v názoru, že *physics education research* (PER) jako samostatný obor se v USA začal rozvíjet v 70. letech dvacátého století, i když jeho kořeny sahají hlouběji do minulosti. Zvýšený zájem o fyzikální vzdělávání se datuje od přelomu 50. a 60. let. Již v roce 1956 se na MIT zformovala skupina fyziků a učitelů fyziky, která si dala název *Physics Science Study Committee* a dala vzniknout známému projektu PSSC zaměřenému na rozvoj kurikula fyziky na středoškolské úrovni. Výraznou podporu tomuto projektu a dalším vzdělávacím iniciativám způsobil v následujícím roce „sputnikový šok“, který vyburcoval obavy ze zůstávání USA v oblasti vědy a technologií. V rámci projektu PSSC vznikaly učebnice, materiály pro učitele, výukové filmy i návody na experimenty ve výuce. I zpětně je přínos tohoto projektu pro modernizaci fyzikálního vzdělávání oceňován. Jak ale uvádí Cummingsová (2011), vzdělávací projekty v tomto období byly zaměřeny na modernizaci obsahu a na to, jak tento obsah studentům předat. Z dnešního pohledu tedy nešlo ani tak o výzkum (rozhodně ne empirický), jako spíše o vývoj, možná s podílem normativního a analytického výzkumu.

Physics education research – počátky

Projekty zaměřené na modernizaci výuky, úpravy kurikula apod. byly prováděny s nejlepšími záměry. Na jejich skutečný dopad je ovšem potřeba dívat se realisticky. Jak uvádí Cummingsová (2011, s. 11) „mnoho snah o národní vzdělávací reformy v padesátých až sedmdesátých letech selhalo“. Ve svém důsledku i toto zřejmě bylo impulsem ukazujícím, že dobré záměry a „zdravý rozum“ samy o sobě nestačí a že je třeba zkoumat, jak skutečně probíhá učení žáků a studentů.

V sedmdesátých letech se v *American Journal of Physics* začínají objevovat články z oblasti PER, ale jen v počtu několika článků ročně; podobně je tomu i v osmdesátých letech. Od začátku devadesátých let začínají počty článků stoupat geometrickou řadou (viz graf v Cummingsové, 2011, s. 3) a k článkům v časopisech se přidávají i příspěvky ve sbornících *Physics Education Research Conference* (PERC), které se vydávají od roku 1997. Dalším význačným publikačním mezníkem pak byl vznik časopisu *Physical Review Special Topics – Physics Education Research* v roce 2005.

Physics education research – rozvoj

Podobným vývojem jako publikační aktivita prošly i počty pracovníků v oblasti PER a možnosti pro zájemce o obor. Všechny uvedené skutečnosti ukazují, že *physics education research*, jakkoli nemůže počty pracovníků soutěžit s „velkými obory“ fyziky, jimž se věnují tisíce lidí, je živou a rozvíjející se oblastí.

5

Od modernizace obsahu ke konceptuálnímu pochopení, konstruktivismu a dál

Počty publikací, pracovníků a doktorandů, publikační možnosti a renomé, jaké má obor v komunitě fyziků, jsou jedním aspektem vývoje. Dalším jsou samozřejmě *témata*, jimž se výzkum v oblasti fyzikálního vzdělávání věnuje, a to, jak se tato témata a důraz na ně mění s časem.

V šedesátých letech byl důraz kladen na *modernizaci obsahu* a na to, jak tento obsah žákům a studentům předat. Od sedmdesátých let začalo být zřejmé, že bude třeba začít empiricky zkoumat, jak se žáci a studenti učí a jak látce rozumí. Následující vývoj ovlivnily i myšlenky Jeana Piageta týkající se rozvoje myšlení.

V osmdesátých a devadesátých letech byl nosným tématem výzkum *miskonceptů* resp. *prekonceptů* žáků a studentů, tedy zakořeněných představ, které se tradiční výukou daří měnit jen obtížně nebo vůbec ne – čeští čtenáři mohou najít podrobný přehled týkající se fyzikálních miskonceptů v knize Mandíkové a Trny (2011). Od té doby se ve fyzikálním vzdělávání klade důraz na *konceptuální pochopení* učiva. Převládajícím teoretickým rámcem, a to nejen ve fyzikálním vzdělávání, se stal *konstruktivismus*.

Převaha prací věnovaných v osmdesátých a devadesátých letech problematice konceptuálního pochopení je vidět např. z rozsáhlého přehledu McDermottové a Redishe (1999). Práce jsou věnovány průzkumu žákovských prekonceptů, testovacím nástrojům zjišťujícím konceptuální porozumění a interpretaci jejich výsledků. Zaměřují se také na to, jak miskoncepte ve výuce překonávat; s tím souvisí různé typy *aktivního učení*. Záběr PER se pak začíná stále více rozšiřovat, viz dále [Kapitola 5.2.5](#).

5.2.4 Didaktika fyziky se rozvíjí i mimo USA

Přestože výzkumníci z USA zřejmě v oblasti *science education research* dominují – viz například studii Lin, Lin a Tsai (2014) – didaktika fyziky se samozřejmě rozvíjela i v dalších zemích. Z období snah o modernizaci je známým příkladem britský projekt *Nuffield Physics*.

Co se týče výzkumu žákovských koncepcí zejména v osmdesátých letech, je nepominutelnou postavou Rosalind Driverová, která se této oblasti věnovala prakticky po celou svou profesionální kariéru. Přehled o široké plejádě výsledků týkajících se žákovských koncepcí dětí až do věku středoškoláků podává například (Driver et al., 1993). Za zmínku stojí, že Rosalind Driverová⁴ je zřejmě jednou z nejvíce citovaných autorek (a autorů) v oblasti *science education research*.

Snažit se probírat další země, jména a práce, ať už v osmdesátých letech, či v dalším období, by tento stručný přehled neúnosně protáhlo. Vždyť například Duit (2009) v bibliografickém přehledu prací věnovaných konstruktivisticky orientovanému výzkumu v oblasti přírodovědného vzdělávání uvádí asi 8 400 položek. Duit, Niedderer a Schecker (2007) pak konstatují, že přes 60 % těchto prací se týká fyziky.

⁴ Web of Science uvádí, s vyloučením autocitací, 1171 citací jejích prací, přičemž tento počet stále narůstá, v posledních letech zhruba o stovku ročně. To je pozoruhodné zejména s přihlédnutím k tomu, že tato autorka zemřela již v roce 1997.

Na dokreslení mezinárodního rozměru aktivit a výzkumů v oblasti fyzikálního vzdělávání proto dodáme již jen stručný přehled mezinárodních organizací, které se této oblasti věnují a které mohou být zajímavé pro české čtenáře (Exkurs 5.1).⁵

Exkurs 5.1: Organizace působící v oblasti fyzikálního a přírodovědného vzdělávání

Mezinárodní organizace v oblasti fyzikálního vzdělávání:

- GIREP (*Groupe International de Recherche sur l'Enseignement de la Physique – International Research Group on Physics Teaching*) sdružuje pracovníky z oblasti fyzikálního vzdělávání převážně z Evropy, ale i z dalších zemí světa.
- ICPE (*The International Commission on Physics Education*) je komisí C14 *Mezinárodní unie pro čistou a aplikovanou fyziku (International Union of Pure and Applied Physics, IUPAP)*. Jde o komisi, kam státy, které jsou členy IUPAPu, delegují své zástupce.
- EPS (*The European Physical Society*) má oddělení fyzikálního vzdělávání (*Physics Education Division – EPS PED*).
- MPTL (*Multimedia in Physics Teaching and Learning*) je spíše neformální skupina organizující stejnojmenné konference.
- EUPEN (*European Physics Education Network*) se orientuje na vysokoškolské fyzikální vzdělávání.
- AAPT (*American Association of Physics Teachers*) je profesní společnost sdružující učitele fyziky všech typů škol a pracovníky v oboru fyzikálního vzdělávání z USA; členy mohou být i zájemci z jiných zemí.

Příklady mezinárodních organizací z dalších světových regionů:

- LAPEN (*Latin-American Physics Education Network*) sdružuje skupiny pracovníků v oblasti fyzikálního vzdělávání z latinskoamerických zemí.
- ASPEN (*Asian Physics Education Network*) je síť pracovníků z oblasti fyzikálního vzdělávání z asijských zemí založená UNESCO v roce 1981.

Mezinárodní organizace, jejichž záběr je širší než jen fyzikální vzdělávání:

- ESERA (*European Science Education Research Association*) se věnuje oblasti přírodovědného vzdělávání. Oproti některým výše uvedeným organizacím výrazněji akcentuje akademický, resp. základní výzkum.
- IEA (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) realizuje dlouhodobý výzkum přírodovědné a matematické gramotnosti žáků základních škol TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*).
- Ve výzkumu vzdělávání se angažuje i tak primárně ekonomicky orientovaná organizace jako OECD – realizuje dlouhodobé šetření PISA (*The Programme for International Student Assessment*) zaměřené na zjišťování (nejen) přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků.

5.2.5 Lze vysledovat současné trendy ve světové didaktice fyziky?

Lze se shodnout na současných a budoucích směrech vývoje v didaktice fyziky? Před zhruba deseti lety byla odpověď jednoho z účastníků Mezinárodní letní školy ve Vareně negativní a paradoxně optimistická: „Odpověď je naštěstí Ne, a to bylo zásadní zjištění z této letní školy.

⁵ Další informace o světovém vývoji, mezinárodních konferencích, časopisech a dalších informačních zdrojích v oblasti fyzikálního vzdělávání apod., které se do této kapitoly již nevejdou, plánujeme publikovat v rozsáhlejšímu materiálu (viz poznámku 1 ke [Kapitole 5.1](#)).

5

Kdybychom byli schopni určit [jen několik] jedinečných směrů výzkumu v oblasti fyzikálního vzdělávání, myslím, že bychom velmi omezili náš pohled na složitost tohoto oboru. Místo toho jsme identifikovali širokou škálu výzkumných otázek a jasně odlišitelných směrů vývoje [...]“ (Redish & Vicentini, 2004, s. 648).

Podobně je tomu i v současnosti. V didaktice fyziky koexistuje poměrně široká plejáda směrů, otázek a přístupů. Pro celou výzkumnou oblast není k dispozici ani jednotný teoretický základ či rámec, byť například pro oblast konceptuálního pochopení se užívá piagetovský přístup, používaným rámcem je i sociální konstruktivismus a další přístupy. Jednotný rámec pro *physics education research* (konkrétně model žákova myšlení) se pokusil vybudovat E. Redish (viz Redish & Vicentini, 2004, s. 1–63). Jak však konstatuje Cummingsová (2011, s. 9), řada autorit soudí, že pro produktivní práci v oboru dosud není jednotný teoretický rámec potřeba.

Tematické oblasti, jimž se didaktika fyziky věnuje, je samozřejmě možno rozlišit, byť jejich vymezení a pojmenování se u různých autorů poněkud liší a v řadě případů překrývá. McDermottová a Redish (1999) ve svém rozsáhlém přehledu bibliografie uvádějí zejména následující oblasti:

- konceptuální pochopení,
- řešení problémů,
- efektivita laboratorních prací a výukových demonstrací,
- schopnost aplikovat matematiku ve fyzice,
- postoje a přesvědčení studentů,
- výzkumy týkající se uvažování studentů.

Autoři dále zmiňují i články ze související oblasti kognitivních studií a z aplikační oblasti pak vzdělávací materiály vytvořené s využitím výzkumů v oblasti PER.

Duit, Niedderer a Schecker (2007) v souladu s kontinentální evropskou tradicí akcentují i některá jiná témata. Identifikují následující oblasti:

- cíle výuky,
- vědecké postupy a názory na charakter vědy,
- konceptuální změny,
- zájem studentů a genderové otázky,
- laboratorní práce,
- multimédia.

Jiní autoři uvádějí další třídění. Co si z nich lze odnést? A nešlo by v našem oboru přece jen vysledovat alespoň nějaké současné trendy?

Obecně se zdá, že v posledním období se výzkum v oblasti fyzikálního vzdělávání stává fragmentovanějším. Jak uvádí Cummingsová (2011, s. 10): „...různorodost výzkumných zájmů na relativně malém poli způsobuje, že se komunita v oblasti PER jeví některým pracovníkům poněkud

Tematické oblasti:
různá vymezení

rozvolněná.“ Cituje přitom výrok jednoho mladého pracovníka, jenž tvrdí, že se zdá, že v dané oblasti chybí konsensus o prioritách a cílech.

Jisté trendy vývoje v posledních asi patnácti letech ukazuje přehledová studie autorů Lin, Lin a Tsai (2014). Zaměřuje se na analýzu publikací ve třech vybraných časopisech (*International Journal of Science Education*, *Journal of Research in Science Education* a *Science Education*) v letech 2008 až 2012; výsledky přitom porovnává s obdobnými staršími studii. Tematiku článků dělí do devíti oblastí: (1) vzdělávání učitelů, (2) vyučování, (3) učení – žákovské koncepte a konceptuální změna, (4) učení – kontext třídy a charakteristiky žáka, (5) cíle vzdělávání, vzdělávací politika, kurikulum a hodnocení, (6) kulturní, sociální a genderové záležitosti, (7) historie, filosofie, epistemologie a charakter vědy, (8) vzdělávací technologie a (9) neformální vzdělávání.

Z uvedených oblastí v posledním období výrazně dominuje počet článků z oblasti *Učení – kontext třídy a charakteristiky žáka*. Činí 36,9 %. Oproti období do roku 2002 jde o výrazný nárůst. Naproti tomu tematická oblast *Učení – žákovské koncepte a konceptuální změna*, která dominovala do roku 2002, v posledním období klesla až na třetí místo (15,2 %); na druhém je nyní oblast *Vyučování* (18,6 %). Za uvedenou trojici pak s větším odstupem a podílem okolo 6 % následují *Vzdělávání učitelů* a *Historie, filosofie, epistemologie a charakter vědy*. Až za nimi jsou pak oblasti *Cíle vzdělávání, vzdělávací politika, kurikulum a hodnocení* a *Kulturní, sociální a genderové záležitosti*, které dříve, v období do roku 2002, měly každá podíl okolo 14 %.

Při tomto „žebříčkování“ je ale vhodné uvědomit si, že jde jen o data z vybraných tří časopisů. Navíc pořadí podle počtu článků nevyovídá nutně o „váze“ příslušné kategorie. Například kategorie *Historie, filosofie, epistemologie a charakter vědy* byla podle počtu článků ve sledovaných obdobích na pátém místě, ale podle počtu nejvíce citovaných článků z let 1998–2012 jí celkově patří druhé místo.

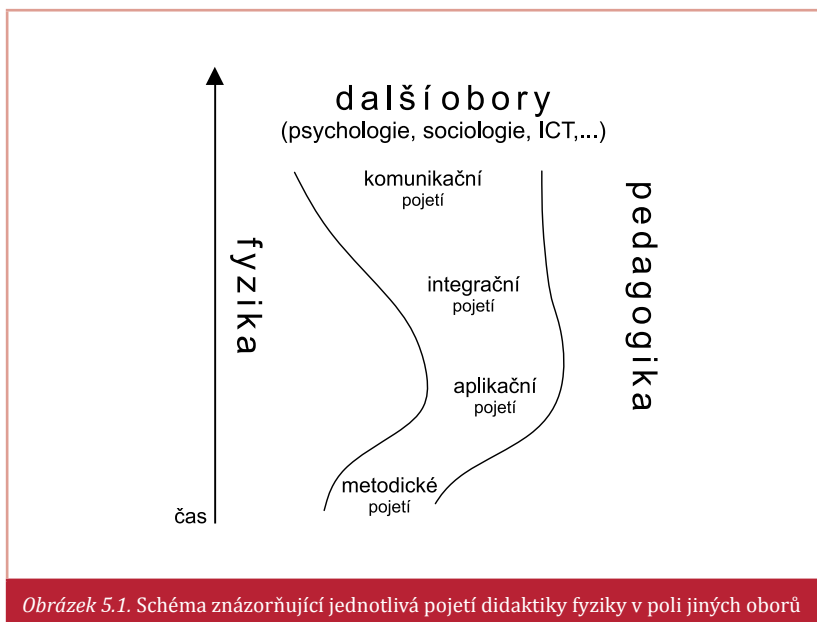
Podobně je tomu, co se týká typu, resp. charakteru článků. Co do počtu článků, naprosto dominují empirické studie – s podílem okolo 90 %. V nejvíce citovaných člancích je ale jejich podíl nižší, jen okolo 70 %. Další výraznou kategorií v nejvíce citovaných člancích jsou *position papers*, v nichž autoři formulují specifické pohledy a stanoviska k různým otázkám přírodovědného vzdělávání. Zdá se, že se zde projevuje potřeba určitého nadhledu nad plejádou studií věnovaných konkrétnímu empirickému výzkumu. Zajímavé také je, že polovina nejvíce citovaných empirických studií z období 2008–2012 měla charakter kvalitativního výzkumu a čtvrtina popisovala smíšené výzkumy. Zřejmě se vedle kvantitativních výzkumů na velkých počtech respondentů jako minimálně stejně významné a přínosné jeví i výzkumy kvalitativní a se smíšeným designem.

Fragmentovanost
dnešního výzkumu
... a přece jen jisté
trendy

5.3.1 Úvod

Tato část textu by mohla s větší dávkou drzosti začít parafrází známého citátu, že *obor, který nezná svoji minulost, je odsouzen ji prožívat znovu*. Tato myšlenka je ovšem v souvislosti s didaktikou fyziky výraznou zkratkou a jak bude patrné dále, můžeme v historii domácí didaktiky fyziky najít inspirativní podněty i pro její budoucí vývoj. Naší seriózní motivací k historickému ohlédnutí je přesvědčení, že k poznání určitého fenoménu (včetně poznání jeho současného stavu a odhadu budoucího vývoje) může přispět zkoumání jeho vývoje v čase. Historie domácí didaktiky fyziky byla již dílčím způsobem některými autory zpracována (např. Fenclová, 1982; Mechlová, 2006; Lepil, 2008, 2012; Brockmeyerová & Tarábek, 2009; Nezvalová, 2011; Žák, 2014⁶). Odkazy k vývoji české (resp. československé) didaktiky fyziky můžeme dále najít také v publikacích pojednávajících obecněji o oborových didaktikách (např. Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, & Kotásek, 2000; Kotásek, 2011).

V následujícím textu se pokusíme sledovat didaktiku fyziky (její vývoj v čase) zejména v pomyslném prostoru vymezeném na jedné straně fyzikou a na straně druhé pedagogikou. Přitom budeme vycházet jednak z již publikovaných odborných textů, jednak z názorů didaktiků fyziky, kteří byli osloveni při expertním šetření.



Obrázek 5.1. Schéma znázorňující jednotlivá pojetí didaktiky fyziky v poli jiných oborů

⁶ Tato publikace je podkladovou studií části textu zpracovávajícího historii domácí didaktiky fyziky.

Časový vývoj domácí didaktiky fyziky můžeme velmi zjednodušeně sledovat na **Obrázku 5.1**. Jednotlivé přístupy, které se objevily ve vývoji didaktiky fyziky, jsou označeny jako *pojetí*. Směrem nahoru je orientována časová osa. Pojetí umístěná více vlevo jsou těsněji spjata s fyzikou, poloha vpravo naznačuje těsnější vztah k pedagogickým disciplínám a umístění výše ve schématu znamená těsnější vztah s dalšími obory (odpovídá zároveň novějším pojetím).

V následujícím textu charakterizujeme jednotlivá pojetí didaktiky fyziky a naznačujeme jejich souvislosti – jedná se zejména o vzájemné souvislosti mezi těmito pojetími, dále vazby na mezinárodní vývoj a také vztah jednotlivých pojetí ke školní praxi. Předem je třeba upozornit, že mezi jednotlivými pojetími neexistuje ostrá hranice – ani obsahová, ani časová. Jednotlivá pojetí můžeme dokonce chápat spíše jako určité abstrakty, ideály, ke kterým směřovalo úsilí určitých lidí v daném období. Jak bude patrné z následujícího, pojetí na sebe určitým způsobem reagují a navazují, ale také do určité míry koexistují.

5.3.2 Kořeny didaktiky fyziky: metodické pojetí

Je obecně známou skutečností (a nikoli specifickou jen pro výuku fyziky), že výuka uspořádaná do školních předmětů a zavádění učebních osnov vedly zejména od 19. století k tvorbě různých návodných a také normativně pojatých příruček pro učitele. Pokud měly takové texty podobu soustavnějších prací, byly označovány za *metodiky vyučování* (např. fyzice) – odtud označení *metodické pojetí*. Tyto metodiky tedy jednak zprostředkovávaly zkušenost učitelů a jednak předepisovaly nebo doporučovaly, jak má učitel při vyučování postupovat (Kotásek, 2011, s. 228). Byly tedy zaměřeny na metody a prostředky výuky fyziky a řešily relativně úzkou problematiku, zejména vybavování fyzikálních kabinetů, zřizování fyzikálních učeben, vedení fyzikálních praktik, demonstrační pokusy, příp. výklad obtížných partií. Z hlediska výuky fyziky měly v Čechách a na Moravě velký význam metodiky z německy mluvícího prostředí. Také obsah a metodické zpracování domácích učebnic fyziky bylo z historických důvodů silně ovlivněno učebnicemi německými. Pokud jde o přípravu budoucích středoškolských učitelů, ti byli až do poloviny 20. století vzděláváni na univerzitách studiem fyziky, ve kterém nebylo rozlišováno mezi učitelstvím a vědeckou prací ve fyzice. Teprve ve 30. letech 20. století bylo pro budoucí učitele fyziky zavedeno jednosemestrální metodické cvičení (Lepil, 2012, s. 6).

Z výše uvedeného je patrné těsné sepětí vzdělávání ve fyzice s fyzikou jako vědou (vlevo na **Obrázku 5.1**). V metodickém pojetí se v podstatě vychází z toho, že fyzika jasně říká, co je obsahem fyzikálního vzdělávání, a didaktika (metodika) má najít vhodné metody, jak tento obsah naučit. V tomto období nelze mluvit o existenci didaktiky fyziky jako samostatného oboru. Pokud jde o přibližné časové zasazení, bylo metodické pojetí podle Brockmeyerové a Tarábka (2009, s. 283) pro oblast fyzikálního vzdělávání charakteristické zhruba do roku 1950.

Sepětí fyzikálního vzdělávání s fyzikou jako vědou

Pro další vývoj bylo důležité, že přibližně od poloviny 20. století byla domácím vysokým školám svěřována samostatná příprava budoucích učitelů (fyziky) a začaly se prosazovat snahy o přeměnu tradičních lektorských kurzů metodik na svébytné disciplíny, které by stejně jako ostatní obory splňovaly požadavky kladené na vědu a výzkum. Koncepce nově vznikající disciplíny navazovala podle Lepila (2012, s. 6) jak na českou tradici fyzikálního vzdělávání z období mezi dvěma světovými válkami, tak na koncepce mající původ v tehdejší Sovětském svazu.⁷ Určitý vliv měly také institucionální podmínky, např. zřízení Vysoké školy pedagogické v Praze v roce 1953, kde působil E. Kašpar.

5.3.3 Snaha o vyčlenění didaktiky fyziky z fyziky: aplikační pojetí

Období zejména druhé poloviny 50. let a první poloviny 60. let 20. století bylo etapou hledání svébytného výrazu didaktiky fyziky. Podle Brockmeyerové-Fenclové et al. (2000, s. 24–25) začaly vznikat práce překonávající úzce metodické pojetí. V tomto období se objevoval názor, že předmět i metody nově se vytvářejících didaktických disciplín (tedy i didaktiky fyziky) je nutné odvozovat především z pedagogických věd. Tím byla podle Brockmeyerové-Fenclové et al. (2000, s. 27) přisouzena didaktice fyziky především určitá aplikační funkce. Jestliže tedy předchozí metodické pojetí bylo úzce spjato s fyzikou, v této etapě byla snaha vycházet zejména z pedagogických disciplín (došlo tak k vychýlení pomyslného kyvadla na druhou stranu – vpravo na **Obrázku 5.1**).

Hlavním přístupem měla být aplikace obecných cílů výchovy a vzdělávání a obecných didaktických principů na učivo fyziky – odtud označení jako *aplikační pojetí*. Didaktika fyziky se měla teoreticky odvozovat zejména z obecné didaktiky a být tak speciální pedagogickou (resp. didaktickou) disciplínou, která se vztahuje k vyučovacímu předmětu fyzika (Nezvalová, 2011, s. 175). Prvořadá v tomto pojetí měla být tedy obecná didaktika, fyzika se měla uplatňovat až na druhém místě. Jinými slovy můžeme říct, že aplikační pojetí chápalo tzv. předmětovou didaktiku jen jako konkretizaci obecné didaktiky ve výuce příslušného školního předmětu a jako praktický důsledek k němu se vztahujícího vědního oboru. Podle Brockmeyerové a Tarábka (2009, s. 283) se toto pojetí u nás vyvíjelo zejména v 50. až 70. letech 20. století.

Použitím poněkud váhavých formulací v předchozí části textu chceme naznačit, že máme pochybnosti o míře skutečné rozpracovanosti

Příklad k obecné
didaktice
a pedagogice

⁷ Vliv společenské a politické situace na vývoj didaktiky fyziky a fyzikálního vzdělávání je v tomto textu jen omezeně naznačen, i když ho můžeme považovat za poměrně silný – např. úsilí o modernizaci fyzikálního vzdělávání v souvislosti se sputnikovým šokem (**Kapitola 5.2.3**), nové vlivy ze zahraničí a s nimi spojený odklon od koncepčnosti v 90. letech (**Kapitola 5.3.6**). Zvláštní pozornost by si zasloužilo kritické zhodnocení vlivů v období socialismu na vývoj domácí didaktiky fyziky a speciálně tzv. scientistického pojetí výuky. To by ovšem vydalo na samostatnou studii. Poznamenejme pouze, že fyzikální vzdělávání bylo na rozdíl od vzdělávání v sociálně-humanitních oborech ušetřeno větších deformací obsahu, protože fyzika a další přírodní vědy jsou ve své podstatě více odolné vůči politicky motivovaným interpretacím.

a zejména o prosazení aplikačního pojetí. Nejsou nám známy žádné koncepční práce, které by se tímto pojetím zabývaly. Považujeme tak za pravděpodobné, že toto pojetí zůstalo více v rovině úvah, které byly výrazem odpoutávání otázek výuky fyziky od samotné fyziky s tím, že sílil vliv pedagogických disciplín.

5.3.4 Konstituování didaktiky fyziky: modernizace a integrační pojetí

Ať už byl skutečný vliv aplikačního pojetí jakýkoliv, je druhá polovina 50. let a první polovina 60. let důležitým obdobím české didaktiky fyziky. Je to vidět již ze stručného přehledu událostí a aktivit tohoto období, které považují oslovení didaktikové fyziky za podstatné (Exkurs 5.2).

Je tedy zřejmé, že v tomto období dochází k osamostatňování didaktiky fyziky (problematiky fyzikálního vzdělávání), a to směrem od fyziky (aniž by pomyslné kyvadlo překmitlo zcela k pedagogice) – uspořádání samostatné konference, první profesor oboru, specializovaná komise (a subkomise), specializované pracoviště, první systematické dílo, formální zařazení mezi vědní obory...

Jak ukazuje výše uvedený přehled, objevuje se v tomto období námitka, že obsah školské fyziky zaostává za stavem poznání ve fyzice (a také technice). To je velice důležitý moment (spíše nit nemající konce), který úzce souvisí se zahraničním vývojem (Kapitola 5.2). Svůj odraz našly zahraniční modernizační myšlenky v domácí didaktice fyziky už počátkem 60. let 20. století, konkrétně se na jejich realizaci podílel např. J. Fuka, který byl činný v JČSMF. Důležitou roli ale sehrával celý *Kabinet pro modernizaci vyučování fyzice*, jehož základ byl v JČSMF položen a v němž byl velmi aktivní např. M. Valouch.

Osamostatňování
didaktiky fyziky

Exkurs 5.2: Důležité události ve vývoji didaktiky fyziky u nás ve druhé polovině 50. a první polovině 60. let 20. století

1957 *Sjezd československých fyziků* doporučuje uspořádat zvláštní konferenci věnovanou pouze otázkám výuky fyziky.

1957 J. Fuka je jmenován prvním vysokoškolským profesorem didaktiky fyziky.

1958 Na konferenci k vyučování fyzice na všeobecně vzdělávacích školách (hlavní organizátor E. Kašpar, přibližně 120 učitelů) se objevuje názor, že zastarává obsah výuky fyziky za stavem poznání ve fyzice a za rozvojem techniky.

1959 Je vytvořena *Ústřední pedagogická komise pro fyziku při Jednotě československých matematiků a fyziků* (JČSMF, předsedou J. Fuka, v čele subkomise pro všeobecně vzdělávací školy M. Chytilová).

1959 M. Chytilová vytvořila ve *Výzkumném ústavu pedagogickém* v Praze první české pracoviště, které se zabývalo výzkumem výuky fyziky, tvorbou učebních osnov a učebnic fyziky pro ZŠ a SŠ.

1960 a 1963 Vychází první systematické dílo zabývající se didaktikou fyziky – *Kapitoly z didaktiky fyziky I a II* (Kašpar, 1960, 1963).

1963 Koná se konference o modernizaci vyučování fyzice v Olomouci.

1965 Didaktika fyziky označená jako *teorie vyučování fyzice* je zařazena mezi vědní obory v tehdejší Československu, což umožnilo získávat vědeckou, příp. vědecko-pedagogickou kvalifikaci v tomto oboru. Jedná se o počátek řízené výchovy didaktiků fyziky u nás.

Jako hlavní se ukazovalo převést poznatky moderní fyziky do podoby srozumitelné žákům neboli transformovat obsah fyziky jako vědního oboru do didaktického systému. Někteří didaktikové fyziky si podle Fenclové (1982, s. 19) začali v této souvislosti uvědomovat, že výuka fyziky je komplikovaný proces, k jehož postihnutí je potřeba využívat nejen pedagogiky (resp. obecné didaktiky) a fyziky, ale také dalších oborů – psychologie, matematiky, statistiky, sociologie, kybernetiky, filosofie atd. Metodologie didaktiky fyziky se v tomto období začala odvozovat z výše uvedených oborů např. i proto, že v pedagogických disciplínách nebyly k dispozici dostačující výzkumné metody (Nezvalová, 2011, s. 175). Zdálo se, že žádný z výše uvedených oborů nemohl vyřešit samostatně specifickou problematiku fyzikálního vzdělávání, a proto bylo zdůrazňováno *integrační pojetí* didaktiky fyziky (její interdisciplinární charakter). V integračním pojetí je tedy těsná vazba didaktiky fyziky jak s pedagogikou, tak fyzikou částečně nahrazena větší propojeností s dalšími obory. Je tak do jisté míry překonáno určité extrémní postavení didaktiky fyziky v těsné blízkosti vždy jednoho z obou výše zmíněných oborů (uprostřed na **Obrázku 5.1**).

Na rozdíl od aplikačního pojetí můžeme pro integrační pojetí uvést vlivnou publikaci, která ho reprezentuje. Tou je učebnice *Didaktika fyziky: obecné otázky* (Kašpar et al., 1978). Dokladem může být následující citace (tamtéž, s. 13):

Důležitým pomocným vědním oborem je psychologie a pedagogická psychologie, která zjišťuje povahu mentálních procesů u žáků, jejich fyzické a mentální zvláštnosti apod. Teorie vyučování fyzice však je těsně spojena i s logikou, s matematikou a s řadou technických věd, nehledíme-li na ostatní příbuzné přírodní vědy, s nimiž vyučování fyzice úzce souvisí.

Integrační pojetí respektuje podle Brockmeyerové-Fenclové et al. (2000, s. 27) vědní východisko školního předmětu (proto příklon k označení *oborová didaktika*) a výuku chápe jako interakci vyučování (činnost učitele) a učení (činnost žáka).

Modernizace obsahu výuky fyziky se dá dokumentovat pomocí proměn učebnic fyziky. V 60., 70. a 80. letech byly do učebnic fyziky přidávány kapitoly zabývající se relativně novými tématy, např. polovodiči, speciální teorií relativity, fyzikou atomového obalu a jádra, kvantovou fyzikou, astrofyzikou, fyzikálním obrazem světa.

Téma modernizace obsahu školské fyziky je zřejmě trvalou výzvou. Fyzikální vzdělávání (snad s výjimkou vysokoškolského) nestíhá sledovat vývoj fyziky a technologií a z toho zřejmě pramení určité napětí a pocit, že je fyzikální vzdělávání zastaralé. Je ovšem těžko představitelné, že by se dalo okamžitě na tyto nové podněty reagovat a zařazovat všechny nové fyzikální poznatky. Je otázkou, co by se mělo dít s tradičními partii fyziky. Ještě důležitější otázkou je, proč mají či nemají být určitá témata zařazována do daného vzdělávání. Motivační potenciál mohou mít jak poznatky moderní, tak historické. Ke kognitivnímu rozvoji může zřejmě posloužit také obojí (klasické poznatky jsou často názorněji

komunikovatelné). Chceme tím naznačit, že zařazování „všeho nového z fyziky“ je nejen nemožné, ale bylo by zřejmě kontraproduktivní. Jde spíše o to, kriticky se zamyslet nad možným přínosem nových fyzikálních poznatků pro všeobecné vzdělání a duševní rozvoj lidí, kteří nebudou fyziku jako obor dále rozvíjet.

Pokud porovnáme aplikační a integrační pojetí, můžeme říci, že integrační pojetí si více uvědomuje vliv společenských faktorů a vliv fyziky jako vědy na výuku fyziky. Na druhou stranu předmět zájmu didaktiky fyziky je stále omezen na školní vzdělávání, tedy zejména na výukový proces na základních a středních školách. Poněkud rezervovaný ohledně dopadu myšlenek integračního pojetí do praxe je Lepil (2012), který tvrdí, že i když byla řešena také např. problematika metod, forem a prostředků výuky (problémová a skupinová výuka, materiály pro programované učení, využití audiovizuálních prostředků apod.), do běžné praxe škol tyto snahy pronikly jen v malé míře.

5.3.5 Koncepční vrchol domácí didaktiky fyziky: komunikační pojetí

Nejnovější pojetí domácí didaktiky fyziky, které budeme v následujícím textu stručně diskutovat, je dokladem toho, že didaktika fyziky v minulosti ovlivnila do jisté míry i jiné oborové didaktiky (srov. Pířová, 2011, s. 147; Beneš, 2011, s. 201). Formulování tzv. *komunikačního pojetí* je spojeno s osobností J. Fenclové (dřívějším jménem Hniličkové, pozdějším Brockmeyerové) a J. Kotáaska. Zásadní publikací k tomuto pojetí v oblasti didaktiky fyziky je kniha *Úvod do teorie a metodologie didaktiky fyziky* (Fenclová, 1982). Význam tohoto díla a dalších souvisejících publikací této autorky můžeme doložit mimo jiné tím, že se na ně v rámci této knihy odvolávají také další oborové didaktiky – didaktika cizích jazyků (Kapitola 3.1), didaktika informatiky (Kapitola 6.8), didaktika chemie (Kapitola 7.3), didaktika biologie (Kapitola 8.2) a didaktika geografie (Kapitola 9.3.2).

Toto pojetí didaktiky fyziky je zřejmě úzce spjato s tím, že ve 20. století došlo k velkému rozvoji fyziky a z toho důvodu získalo na významu uspořádání a zpracování jejích informací a také jejich společenská komunikace. Podle Brockmeyerové-Fenclové et al. (2000, s. 28) a Kotáaska (2011, s. 235) začíná být v tomto pojetí didaktika fyziky chápána jako samostatná vědecká disciplína hraniční povahy, která je situovaná mezi fyzikou a vědami o výchově a vzdělávání, zejména obecnou didaktikou. Předmětem didaktiky fyziky v komunikačním pojetí je *didaktická komunikace fyziky*, což je souvislý proces předávání a zprostředkování výsledků a metod fyzikálního poznání do vědomí jednotlivců, kteří se na vzniku poznání nepodíleli (Brockmeyerová & Tarábek, 2009, s. 277) neboli proces didaktického zprostředkování poznání v oboru (fyzice) od jeho tvůrců směrem k jeho uživatelům (Kotásek, 2011, s. 235).

Didaktická komunikace fyziky začíná podle Fenclové (1982, s. 23) již uvnitř fyziky jako vědy, a sice formulováním fyzikálních poznatků a hledáním cest jejich sdělitelnosti ostatním fyzikům. To je odvážná a zajímavá

představa, která nás mimo jiné upozorňuje na to, že komunikace fyzikálních poznatků mezi fyziky, mezi fyziky a didaktiky, mezi didaktiky a učiteli a také mezi učiteli a žáky má zřejmě něco společného. Např. je vhodné myslet na *příjemce* fyzikálních poznatků, na *podmínky* a zejména na *cíle* této komunikace. Samozřejmě, že fyzikové si mezi sebou sdělují poznatky většinou bez vědomého využívání didaktiky fyziky, ale na druhou stranu si didaktika fyziky uvědomuje možnost pomáhat komunikaci i mezi fyziky. V komunikačním pojetí se tedy didaktika fyziky částečně vrací v pomyslném poli více k fyzice (didaktická komunikace fyziky začíná uvnitř fyziky – vlevo na **Obrázku 5.1**), ale v úvahu je brán také vliv pedagogických věd a dalších oborů. V komunikačním pojetí je východiskem příslušný vědní obor – fyzika – a je tedy příslušné setrvat u označení *oborová didaktika* (Lepil, 2012, s. 8).

Za výchozí bod didaktické komunikace můžeme považovat vědecký systém fyziky. Komunikace fyzikálních poznatků pak překračuje hranice fyziky směrem k vědám, které fyzikální poznatky využívají (zejména přírodní vědy a technika). Je možné, aby se tato komunikace děla i bez systematického přispívání didaktiky fyziky. Komunikační pojetí má však ambici pomáhat komunikaci už v této fázi. Dále se didaktická komunikace vydává mimo hranice věd do celé společnosti a speciálně do oblasti výchovy a vzdělávání. Tady je zvláště významné předávání fyzikálního poznání žákům ve školách, což můžeme považovat za klasickou doménu didaktiky fyziky. Výsledky didaktické komunikace fyziky pak vstupují dále do společnosti v podobě znalostí, dovedností, postojů a hodnot občanů.

Komunikační pojetí umožňuje mimo jiné provádět určité zlaičtění fyziky. Do souvislosti s ním můžeme dát publikace, které dovolují zájemcům o fyziku věnovat se jí i mimo běžnou školní výuku. Máme tím na mysli nejrozličnější popularizující články, knížky a televizní pořady (v současné době také multimediální pořady, internetové stránky a podobně). Ty se často zaměřují na fyziku 20. století (tzv. moderní fyziku). Tady vidíme souvislost s modernizačními tendencemi objevujícími se už od přelomu 50. a 60. let 20. století. Tím ovšem netvrdíme, že nelze popularizovat fyziku bez didaktiky fyziky. Spíše dáváme najevo, že popularizace je jedním z témat didaktiky fyziky v komunikačním pojetí. Koneckonců i na vysokoškolských pracovištích připravujících budoucí učitele fyziky jsme svědky toho, že se od mnohých jejich studentů očekává, že budou schopni popularizovat fyziku před širší veřejností.

Didaktika fyziky by měla sledovat celou cestu předávání fyzikálního poznání a prochází tak různými oblastmi (myšlení, zkoumání a vyjadřování). Tyto oblasti bývají označovány jako základní *problémové oblasti didaktiky fyziky* a můžeme je formulovat takto (srov. Fenclová, 1982, s. 26–27 a dále srov. v **Kapitole 5.4.1**):

- vědecký systém fyziky;
- didaktický systém fyziky;
- výukový projekt fyziky a jeho prostředky (např. metody a formy výuky);

- výukový proces fyziky (např. učení žáka);
- výsledky výuky fyziky a jejich hodnocení;
- fyzikální vzdělání a jeho uplatnění;
- výchova a vzdělávání učitelů fyziky;
- metodologie a historie didaktiky fyziky.

Komunikační pojetí bylo v minulosti deklarováno jako východisko např. při řešení úkolu s názvem *Model perspektivního pojetí výuky fyziky*, jehož hlavní závěry jsou shrnuty v publikaci Fenclové et al. (1984). Didaktika fyziky se tak zřejmě poprvé v domácích podmínkách dostala do široce pojatého státního plánu výzkumu. Tím se potvrdilo etablování didaktiky fyziky jako vědního oboru. V souvislosti s řešením tohoto úkolu byla vypracována řada dílčích studií (podrobněji tamtéž, s. 161–162). Z díla je patrné, že pozornost je věnována také problému modernizace (tamtéž, s. 72–79), která je ve svém počátku spojena s integračním pojetím. Podle názoru několika oslovených didaktiků fyziky mělo řešení tohoto úkolu (který spadal do státního badatelského plánu) přínos mimo jiné v tom, že byly k němu organizovány semináře (zejména v 2. polovině 70. let), na kterých se odehrávaly konstruktivní diskuze.

Etablování
didaktiky fyziky
jako vědního oboru

5.3.6 Další poznámky k historickému ohlédnutí

Výše uvedená pojetí představují, jak už bylo zmíněno, určitou abstrakci. Jejich vliv na vzdělávací praxi byl (a je) často slabší než jejich možnosti. Přesto považujeme tato pojetí za důležitá, protože určitým způsobem vypovídají o myšlení lidí v době jejich vzniku. Na druhou stranu si můžeme všimnout, že jednotlivá pojetí nejsou zřejmě jednou provždy zavržena, ale že určitým způsobem koexistují (alespoň některé fenomény s nimi spojené). Stačí si uvědomit, že stále vznikají metodické materiály (bohužel často bez dostatečně hlubokého vyjasnění jejich smyslu, cílů a podmínek využití), což je charakteristické pro metodické pojetí. Stále diskutovaným tématem také zůstává modernizace obsahu výuky fyziky (původně spojená s integračním pojetím). V pozadí (ko)existence různých pojetí stojí různé silné vlivy, zejména z oblasti fyziky, pedagogiky, ale i dalších oborů. Pro didaktiku fyziky mohou být tyto dominantnější obory jednak „mlýnskými kameny“, které ji svírají, ale také mohou být v pozici „silnějších sourozenců“, o něž se bude moci opřít, ze kterých bude čerpat a kterým bude schopna na oplátku také něco poskytnout. To ovšem vyžaduje mimo jiné určitou samostatnost a sebedůvěru našeho oboru.

Jako doklad toho, že vývoj domácí didaktiky fyziky nelze redukovat na pouhou sekvenci výše uvedených pojetí, uveďme jiný zajímavý podnět. Jde o snahu, aby se v didaktice fyziky více angažovali fyzikové-vědci. K tomu se váže počín M. Černohorského, který na konci 70. let založil odbornou skupinu *Pedagogická fyzika* v rámci *Fyzikální vědecké sekce JČSMF*. Zjednodušeně můžeme říct, že šlo o pokus vyvázat problematiku fyzikálního vzdělávání z rukou pedagogů a těsněji ho spojit s fyzikou. První akce této skupiny, která se konala v roce 1979 v Brně, nesla název

Angažovanost
fyziků v otázkách
fyzikálního
vzdělávání

Problémy didaktiky základních zákonů fyziky. Z názvu je zřejmá určitá podobnost s metodickým a také komunikačním pojetím. Mimochodem, termín *pedagogická fyzika* mající nahradit označení *didaktika fyziky* se nakonec neprosadil (obdobně se neprosadil termín *teorie vyučování fyzice*).

Pokud bychom chtěli alespoň nějakým způsobem diskutovat relevantnost komunikačního pojetí vzhledem k současnému stavu v mezinárodním prostředí, nabízí se porovnat výše uvedené problémové oblasti didaktiky fyziky s oblastmi zájmu nějakého díla, které je reprezentativní v mezinárodním kontextu. Za takové dílo v oboru přírodovědného vzdělávání (kam patří také vzdělávání fyzikální) můžeme považovat *International Handbook of Science Education* (Fraser & Tobin, 2003). Ze struktury tohoto díla je patrné, které jsou hlavní oblasti zájmu oboru. Z podrobnější analýzy je potom zřejmé, že jak problémové oblasti didaktiky fyziky (formulované počátkem 80. let v domácím prostředí), tak oblasti zájmu přírodovědného vzdělávání (pocházející z mezinárodního prostředí z počátku 21. století) mají značný průnik (podrobněji viz Žák, 2013, s. 33–37). Tato značná shoda je dána zřejmě tím, že centrálním pojmem komunikačního pojetí je komunikace, která je chápána velmi široce.

Výše jsme diskutovali vývoj didaktiky fyziky u nás zejména do 80. let dvacátého století. Není ovšem pravda, že by se v posledních dvaceti až třiceti letech v domácí didaktice fyziky nic nedělo. Z několika projektů vztahujících se ke konkrétní didaktice zmiňme např. *Veletrh nápadů učitelů fyziky*, což je konference konající se každoročně od roku 1996, na které si zejména učitelé fyziky ze základních a středních škol vyměňují zkušenosti a nápady z výuky fyziky. Vliv této akce sahá i mimo oblast fyzikálního vzdělávání, protože byla inspirací k založení obdobné konference pro učitele chemie (*Veletrh nápadů učitelů chemie*, od roku 2012). V 90. letech a později pokračovala také učebnicová tvorba domácích autorů.

Pro 90. léta však byla typická (obdobně jako v jiných oblastech lidské aktivity v naší zemi) snaha o odpoutání se od minulého, která bohužel často nevycházela z hlubší analýzy toho, co bylo vykonáno, ale často jen z pocitu, že je třeba dělat věci jinak. Možná náhlá přemíra vlivů ze zahraničí ve spojení s absencí nadhledu nad minulým vývojem v domácím prostředí vedly ke koncepční stagnaci v oboru. Pokud jde o reflexi současných problémů fyzikálního vzdělávání v České republice, je jí věnován následující text.

5.4 Reflexe současných problémů fyzikálního vzdělávání z pohledu didaktiky fyziky

Zdá se, že za dosavadní koncepční vrchol vývoje domácí didaktiky fyziky můžeme považovat komunikační pojetí, byť je jeho základ od nás v současné době vzdálen zhruba 30 let. Jak je zřejmé už z předchozího textu, didaktika fyziky – i když na ni v této kapitole pohlížíme především jako na vědní obor – se u nás formovala a rozvíjela v těsné vazbě na své praktické uplatnění v procesu vzdělávání. V současné době existuje

návrh *informačně-komunikačního pojetí* (Nezvalová, 2011, s. 176; Lepil, 2012, s. 8), který zohledňuje vliv informačně komunikačních technologií na výuku. Nezvalová (2011) však uvádí, že didaktika fyziky toto pojetí nakonec neakceptovala a obsah kurikulárních dokumentů se v podstatě s novým pojetím výrazněji nezměnil. Navržené pojetí minimálně formálně udává rámec cílů didaktiky fyziky jako vědního oboru, které by pak měly určovat zejména předmět zájmu daného vědního oboru. Cílem této části kapitoly je identifikovat hlavní oblasti zájmu didaktiky fyziky, kterým vědecká komunita v České republice věnuje pozornost. Tyto oblasti se mohou týkat jak vědního oboru samotného (např. jeho metodologie), tak jeho intervence v oblasti fyzikálního vzdělávání. Identifikací těchto oblastí dostojíme nadpisu podkapitoly, ale jak je zřejmé z předchozího, zaměříme se i na určitou metaúroveň oboru.

Nejprve srovnáme problémové oblasti pro výzkum didaktiky fyziky navržené Nezvalovou (2011) s tématy, která jsou řešena na mezinárodní úrovni. V **Kapitole 5.4.2** představíme výsledky původní analýzy vybraných didaktických a pedagogických časopisů, které odhalí reálné zaměření a preferenci aktuálně řešených témat v oboru. Další možností, jak z pohledu didaktiky fyziky reflektovat současné problémy fyzikálního vzdělávání, je zeptat se přímo didaktiků fyziky. Současné problémy nejen fyzikálního vzdělávání, ale i didaktiky fyziky jako vědního oboru opírající se i o názory zástupců jednotlivých pracovišť didaktiky fyziky u nás jsou uvedeny v **Kapitole 5.4.3**.

5.4.1 Oblasti zájmu didaktiky fyziky u nás a na mezinárodní scéně

Co se týče problémových oblastí pro výzkum v didaktice fyziky, čeští autoři obvykle odkazují na práci Fenclové (1982); její vymezení jsme již uvedli výše v **Kapitole 5.3.5**. Přejdeme-li do současnosti, pak návrh jak vymezit problémové oblasti pro výzkum v didaktice fyziky podává Nezvalová (2011). Navrhuje identifikovat tři hlavní oblasti: analýza vzdělávacího obsahu a jeho struktury, výzkum výuky a výzkum v kurikulární tvorbě a didaktické transformace fyzikálního poznání (podrobněji viz původní zdroj). Toto vymezení není v dané studii podrobněji zdůvodněno, lze ho chápat jako návrh k diskusi dalším odborníkům. Ta by měla v dalších letech ať už explicitně či implicitně následovat. Je zajímavé srovnat výše uvedené vymezení s tématy výzkumu uváděnými na mezinárodní scéně. Jde například o oblasti vymezené ve studii Lin, Lin a Tsai (2014), které jsme uvedli výše v **Kapitole 5.2.5**, nebo témata dle Chang, Chang a Tseng (2010).

Problémové oblasti, kterými se zabývá výzkum přírodovědného vzdělávání prezentovaný na mezinárodní úrovni, jsou velmi podobné oblastem navrženým Nezvalovou a to platí i pro kategorie získané analýzou reálné práce výzkumníků zastoupené publikovanými články v renomovaných

Teoretické
vymezení témat
didaktiky fyziky

⁸ Samotné zdůraznění technologií komunikace nelze ale považovat za něco zcela nového, protože už v minulosti byl kladen v určitých obdobích důraz např. na vliv filmu a televize na vzdělávání.

časopisech. Nezvalová explicitně nezmiňuje jako samostatnou kategorii otázky týkající se genderu, nicméně zahrnuje je pod kategorií „učení žáka“. Toto může být vhodnější, protože gender je jednou z charakteristik žáka. Zřejmě jediným tématem, které Nezvalová neuvádí, je neformální učení (kam můžeme řadit i popularizační aktivity různého druhu). Ovšem ani na mezinárodní scéně mu ve srovnání s ostatními tématy nebývá věnováno příliš pozornosti. Naproti tomu Nezvalová vyzdvihuje i výzkum zaměřený na epistemologické a ontologické otázky oboru (didaktiky fyziky), čemuž v anglosaském pojetí přílišná pozornost věnována není.

5.4.2 Analýza časopiseckých článků z hlediska jejich témat

Na témata, kterým se věnuje komunita didaktiků fyziky nejvíce, může ukazovat obsah článků publikovaných v časopisech, příspěvky ve sbornících z konferencí, témata dizertačních prací, badatelské záměry jednotlivých pracovišť témata řešených projektů s grantovou podporou atd. Pro účely tohoto textu budeme prezentovat původní analýzu vybraných časopiseckých článků, a to z několika důvodů. Záměry a témata řešených projektů by se měla odrazit ve výstupech, které jsou pak prezentovány na konferencích nebo publikovány v časopisech. Vzhledem k vnímané rozdílné hodnotnosti různých platforem pro publikování nalezneme v recenzovaných a nejznámějších časopisech zřejmě nejhodnotnější práce z oboru. V podstatě stejná argumentace se nabízí i v případě možnosti analyzovat témata dizertačních prací. Časově jsme analýzu omezili na posledních zhruba 10 let.

Analýzu článků v recenzovaných a dalších časopisech určených jako prostor pro komunikaci výstupů v oboru didaktiky fyziky u nás uvedeme analýzou článků zaměřených na výzkum v didaktice fyziky v časopise *Scientia in educatione* – Scied. Od založení časopisu v roce 2010 do konce roku 2013 bylo v časopise publikováno 13 studií zabývajících se fyzikálním vzděláváním, a to zdaleka nejen od autorů z České republiky. Konkrétně pouze 5 studií pochází od českých autorů a týká se těchto témat:

- motivace a postoje žáků k fyzice v širokém slova smyslu (dotazníkové šetření),
- využívání metody projektového vyučování na českých a slovenských školách (dotazníkové šetření),
- představení metody konstrukčního výzkumu (design-based research) v didaktikách přírodních věd (teoretická studie),
- základní příčiny současného nepříznivého stavu integrované výuky na našich základních školách (přehledová studie + dotazníkové šetření),
- řešení kvantitativních fyzikálních úloh (dotazníkové šetření).

Výzkumně zaměřené práce oboru jsou také publikovány v časopisech *Pedagogika* a *Pedagogická orientace*, které věnují svůj prostor také obrovým didaktikám. Oba časopisy jsou zařazeny v databázi ERIH. Od roku

2005 do roku 2013 byly v *Pedagogické orientaci* publikovány celkem čtyři články z didaktiky fyziky:

- Nastává éra mezioborových didaktik?
- Učební úlohy ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy: vybrané výsledky CPV videostudie výuky fyziky.
- Mají dívky a chlapci rozdílné postoje k fyzice a zájem o ni? Co s tím?
- Didaktika fyziky v České republice: trendy, výzvy a perspektivy.

V časopise *Pedagogika* bylo od roku 2007 do roku 2013 publikováno pět článků:

- Videostudie TIMSS 1999 – jak se vyučuje přírodním vědám v různých zemích.
- Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky.
- Důvody, proč se čeští žáci učí fyziku.
- Postoje žáků k přírodním vědám – výsledky výzkumu PISA 2006.
- Srovnání výsledků počítačem podporované a frontální výuky fyziky.

Výše uvedené články⁹ ukazují na akcentaci témat týkajících se postojů a motivace žáků, didaktiky fyziky jako vědního oboru, řešení úloh a způsobů výuky fyziky.

Dlouholetou tradici má v oblasti didaktiky fyziky časopis *Matematika-fyzika-informatika* (MFI). Následuje analýza obsahu časopisu, která se týká období od roku 2000 do současnosti. Nejvíce článků (50 %) se zabývalo konkrétními náměty pro výuku fyziky na střední nebo základní škole. Články prezentující výzkumná zjištění a teoretické práce v oblasti didaktiky fyziky byly zastoupeny z 22 %. 19 % publikovaných článků se týkalo fyzikální olympiády. Posledně jmenovanou kategorii jsme zvolili vzhledem k poměrně vysokému zastoupení těchto článků v počátcích sledovaného období (6–8 článků připadající na jeden ročník, v současné době je to jeden článek během ročníku). Nejvíce konkrétních námětů (22 %) bylo ve sledovaném období publikováno pro výuku elektřiny a magnetismu (zahrnující i náměty z elektroniky), dále pro mechaniku a podobné procento článků (16 %) se vždy týkalo více fyzikálních oborů. 10 % článků se zabývalo astronomií. Téměř třetina námětů se týkala experimentů (8 % experimentů s jednoduchými pomůckami). Články z kategorie „výzkumná zjištění a teoretické práce v oblasti didaktiky fyziky“ se týkaly zejména těchto oblastí: konceptuální představy žáků o fyzikálním obsahu (15 %), didaktické uchopení konkrétního fyzikálního obsahu (12 %), hodnocení výsledků vzdělávání ve fyzice (12 %), motivace a postoje žáků k fyzice (8 %), výukové metody (8 %) a učební úlohy (8 %). Podobně jako v minulých letech v zahraničí i zde bylo nejvíce prostoru věnováno

Analýza článků
z časopisu MFI

⁹ Plné citace článků z obou časopisů, charakteristiky dalších zde zmiňovaných časopisů a další komentáře budou uvedeny v publikaci, která bude rozšířením této kapitoly (viz poznámka 1 v [Kapitole 5.1](#))

konceptuálním představám žáků z různých fyzikálních oborů. Více než desetina článků se věnovala konkrétnímu fyzikálnímu obsahu, tentokrát však s vědomím didaktické transformace (na rozdíl např. od pouhého výkladu odborného fyzikálního tématu). Dalším podobně akcentovaným tématem je hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve fyzice.

5.4.3 Současné problémy fyzikálního vzdělávání pohledem didaktiky fyziky

Předcházející podkapitola identifikovala témata fyzikálního vzdělávání, kterým se komunita didaktiků fyziky (na základě publikovaných článků) reálně věnuje. Přestože předpokládáme, že řešené problémy jsou svými řešiteli vnímané jako smysluplné a potřebné, nemusí se vzhledem k omezeným zdrojům (čas, spolupracovníci) jednat zdaleka o řešení všech problémů, které didaktikové fyziky vnímají jako důležité. Z tohoto důvodu jsme oslovili zástupce jednotlivých pracovišť didaktiky fyziky s otázkou, které současné problémy fyzikálního vzdělávání považují za klíčové z hlediska toho, jak se k nim staví didaktika fyziky jako vědní disciplína. Celkem se k dané otázce v tomto expertním šetření vyjádřilo 14 didaktiků fyziky. Dále uvedená tvrzení tedy zahrnují názory didaktiků fyziky získané výše popsaným způsobem a výzkumná zjištění uvedená v odborných publikacích.

Současné problémy mohou mít své kořeny v předchozím historickém vývoji a mohou být také reakcí společnosti na měnící se sociální a ekonomické podmínky. Dopady velkých změn ve společnosti na začátku 90. let minulého století na fyzikální vzdělávání popisuje v expertním šetření O. Lepil:

Kořeny
současných
problémů

...projekty výuky fyziky na ZŠ a na gymnáziu nesou znaky tehdejší školské politiky, kterou charakterizovala jediná alternativa řešení didaktického systému výuky. To vyvolalo prakticky hned po společenských změnách v roce 1989 značnou kritiku učitelské veřejnosti, která nepřijala zejména některé výraznější zásahy do tradiční struktury učiva gymnázia v podobě zmíněných integrovaných poznatkových soustav. Současně byl nastoupen trend liberalizace školské soustavy se značnou volností ve volbě vzdělávacích cest. To ve svých důsledcích vedlo na gymnáziu nejprve k redukci hodinové dotace fyziky na 2 hodiny týdně (1990) a posléze jen ke stanovení povinného minimálního učebního plánu (1999) a změnám osnov fyziky, které znamenají do značné míry návrat ke klasické struktuře didaktického systému.

Za optimální hodinovou dotaci na základní škole a nižším stupni gymnázia považují učitelé rozsah 2-2-2-2, podobně je tomu také v případě vyššího nebo čtyřletého gymnázia (Svoboda & Höfer, 2009).

Chaotické kurikulum a liberalizaci obsahu výuky fyziky zmiňují také další; nízká hodinová dotace fyziky je pro některé jedním z faktorů, který se podílí na nízkém zájmu žáků o fyziku. Nízký zájem žáků (případně i rodičů, veřejnosti) o fyzikální (a případně i technické) vzdělávání zmiňuje více než třetina didaktiků fyziky. Potvrzují to i výsledky rozsáhlého dotazníkového šetření (Svoboda & Höfer, 2006), které ukazují, že fyzika je žáky v sekundárním stupni vzdělávání hodnocena jako jeden z nejméně oblíbených předmětů, ve srovnání s ostatními přírodovědnými předměty jako nejméně oblíbený. Podobné výsledky ukazují i analýzy doprovodných

postojových dotazníků k výzkumům TIMSS (viz např. Mandíková, 2008, dále viz Dvořák, 2008). Nicméně pokud jsme se zeptali žáků, zda je fyzika baví, výsledky byly pozitivnější (65 % žáků základních škol fyzika hodně nebo docela baví, na středních školách se takto vyjádřilo 44 % žáků (viz Kekule, Pöschl, & Žák, 2008). Jako možné problémy, kromě již uvedené hodinové dotace, uvádějí odborníci odtrženost školské fyziky od praktického života, nedostatečnou aktualizaci obsahu školské fyziky novými zjištěními ve vědě a technologiích nebo například málo příležitostí pro žáky k samostatnému experimentování a k vlastnímu objevování. Možná trochu překvapivě jako důvod malého zájmu žáků o fyziku od didaktiků neznámá obtížnost fyziky. Podle šetření Svobody a Höfera (2006) také sami žáci hodnotí předmět jako středně obtížný (za nejobtížnější je na základních školách považován český jazyk). Přesto na základě výzkumu TIMSS (např. Mandíková, 2008) více než polovina žáků uvedla, že by měla fyziku raději, kdyby nebyla tak obtížná. Mezi hlavní důvody žáků, proč se učí fyziku, patří dobré známky a přání rodičů, aby žáci měli dobré známky (Kekule & Žák, 2010). Na závěr tohoto odstavce chceme ještě zdůraznit, že i přes obecnou neoblubu fyzikálního vzdělávání žáci vnímají fyziku (vědu) jako velmi užitečnou a potřebnou (viz opět např. výsledky výzkumů TIMSS a PISA). Nicméně zájem o kariéru v tomto oboru příliš nemají (např. tamtéž). Fyzika je považována za důležitou, ale bude dobře, pokud se jí bude věnovat někdo jiný.

Potřebu řešit vnímanou „užitečnost fyziky“ (zde vyučovaného předmětu) zdůrazňuje v expertním šetření i I. Volf a uvádí, že právě „didaktika fyziky by měla ovlivnit styl výuky a pochopení smyslu zařazení fyziky do kontextu vzdělávacích a výchovných předmětů na jednotlivých stupních a druzích škol“. Velmi důležitou otázkou, vyvolanou zřejmě nejen malým zájmem žáků o fyziku, se tedy stává otázka cílů fyzikálního a v širším kontextu i přírodovědného vzdělávání. J. Straková v témže expertním šetření uvedla, že „výuka fyziky má, respektive by měla mít s ostatními přírodovědnými předměty společné cíle a že by tyto cíle měly mít v přemýšlení o didaktice fyziky významné místo“. Vedle toho by měly být formulovány cíle specifické pro předmět fyzika. Mezi společné cíle může patřit například vědomí provázanosti jednotlivých přírodovědných předmětů, tedy navzdory formální struktuře předmětů dosažení určité neformální integrace přírodovědných předmětů ve světónázoru žáků a učitelů. Jedním z prostředků se může stát kurikulum společné všem přírodovědným předmětům, a sice způsob vědeckého uvažování (např. v metodice mezinárodního výzkumu PISA označované jako „znalost ‚o‘ přírodních vědách“), metodologie vědeckého přístupu, která v přírodních vědách zahrnuje zejména pozorování, experimentování, tvorbu hypotéz, modelování, kritickou diskuzi apod.

Experiment, stěžejní součást většiny fyzikálních oborů, se také etabloval ve fyzikálním vzdělávání, a proto není překvapivé, že experimentování zmínila většina dotázaných didaktiků. Cílem experimentování není a neměla by být pouze praktická, manipulační činnost s objekty (i když zejména u mladších žáků je rozvoj motoriky velmi vítaný), ale v první řadě jde o rozvoj myšlení, které je realizovaným pokusem stimulováno (např.

„Užitečnost fyziky“
a cíle fyzikálního
vzdělávání

Experimentální
činnost ve výuce
fyziky

5

Možné příčiny
nedostatku
experimentování
ve výuce

Ogborn, 2012; Brockmeyerová & Drozd, 2004). Jedním z problémů v této oblasti je vnímané slabé zastoupení experimentální činnosti žáků, závislé prakticky jen na učiteli (M. Randa – v expertním šetření). A jak dodávájí Hejnová a Kolářová (2001), provedení jednoduchého experimentu sice považuje za důležitou kompetenci žáků na základních školách 86 % učitelů, nicméně jen velmi málo ji zahrnují do hodnocení žáka (zejména při ústní zkoušce jsou experimentální dovednosti vyžadovány od žáka zřídky). Podle výsledků šetření Svobody a Höfera (2009) učitelé uvádějí, že experimentování (ať už pouze učitele, či i vlastní žáků) věnují přibližně jednu pětinu výukového času na nižším stupni sekundárního vzdělávání, přičemž polovinu z tohoto času experimentují žáci. V případě středních škol je to pak zhruba 15 % a podíl vlastní experimentální činnosti žáků je menší. Přibližně třetina vyučujících uvedla, že pokusy provádí zřídky nebo téměř nikdy.

Obecně za možné příčiny nedostatku provádění pokusů můžeme považovat další problémy spojené s experimentováním. Například nedostatečnou systémovou materiální podporu (nákup pomůcek, zřizování školních laboratoří apod.) a dále již zmíněné časové možnosti, které učitelé mohou věnovat jednotlivým tématům v rámci dané hodinové dotace. Problémy týkající se materiálního zázemí mají někteří učitelé snahu řešit experimentováním s jednoduchými pomůckami. Výhodou těchto snah je experimentování, které mohou snadno provádět žáci sami, mohou si je zopakovat i doma, zřejmě se tu neobjevuje efekt „černé skříňky“ v podobě složitého přístroje, žáci mohou být vtaženi do odhadování výsledku pokusu apod. Nevýhodou může být čas, který učitel stráví výrobou pomůcky, někdy možná na úkor promyšlení vhodného didaktického použití pokusu, eliminace moderních technologií a tím možná i prestiže předmětu pro některé žáky. Provádění pokusů s jednoduchými pomůckami by tedy měla didaktika fyziky podporovat tam, kde je to z hlediska cílů vzdělávání účelné. Za zlepšení materiální situace na školách může lobovat prostřednictvím profesních organizací (např. JČMF) u příslušných institucí.

Jak jsme už uvedli výše, experiment lze v současné době považovat za jeden z prostředků fyzikálního vzdělávání, nicméně jedná se o prostředek naplňující jiné cíle než v případě fyzikálního bádání. V rámci diskuze o současných problémech vzdělávání ve fyzice považujeme za důležitou právě debatu o cílech a použití experimentu ve výuce fyziky. Učitelé uvádějí, že nejčastěji ve výuce využívají pokusy jako motivační a ověřovací (Svoboda & Höfer, 2009). Nicméně aby žáci získali alespoň rámcovou představu o vědeckém bádání, mohlo by jim být umožněno v rámci výuky také samostatně zkoumat svět okolo nás. Nejbližší má k vědeckému experimentování, jak již napovídá název metody, experiment v badatelské metodě výuky (angl. IBSE – *inquiry based science education*). Nicméně i v rámci této metody se žáci zabývají fyzikálními ději již známými; účelem metody je dovést žáky k objevu již známého fyzikálního principu. Ogborn (2012) tento přístup nazývá „parodií na učení se na základě bádání“ a navrhuje do fyzikálního vzdělávání zahrnout opravdu reálné a jedinečné zkoumání, které samozřejmě nemůže být prostředkem k odhalení již existujícího jevu. Mezi výhody kromě již zmíněné

zkušenosti s reálným experimentem (výpravy do neznáma) dle našeho názoru patří i zážitek jedinečnosti, originálnosti vlastního projektu, což může napomoci zejména slabším žákům v získání určitého sebevědomí a třeba i zlepšit postoj žáků k přírodním vědám. Jak z pohledu učitele, tak z pohledu žáka může být velmi problematické hodnocení realizované činnosti, což může být jedním z úkolů k řešení pro didaktiku fyziky.

Nejen malý zájem žáků o fyziku, ale také malý zájem žáků o studium učitelství fyziky a klesající úroveň nastupujících studentů ke studiu v tomto oboru uvádí jako jeden z problémů fyzikálního vzdělávání třetina didaktiků fyziky. Jedná se jak o zástupce působící na pedagogických, tak předmětově odborně zaměřených fakultách. Jako hlavní a často jediný důvod je zmiňována malá prestiž povolání. Profesionálnímu vzdělávání (budoucích) učitelů věnují didaktikové hodně času ať už prostřednictvím výuky na vysokých školách nebo realizací mnoha kurzů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Nicméně ať už konkrétní (např. výukové strategie v didaktice fyziky) nebo obecnější otázky (cílů) vzdělávání budoucích učitelů řeší didaktika fyziky ve svých výzkumných pracích jen zřídka. R. Holubová v expertním šetření uvádí, že by bylo vhodné pro vzdělávání budoucích učitelů na jednotlivých fakultách stanovit nějaké „výstupní kompetence (kritéria), které by měl budoucí učitel [fyziky] mít“. Potřebné znalosti/dovednosti učitele fyziky pro jeho práci uvádí např. Nezvalová (2011) v rámci diskuze vztahu *didaktických znalostí obsahu (pedagogical content knowledge)* a didaktiky fyziky. V přípravě budoucích učitelů je všeobecně považována za důležitou praxe na školách. Pokud přijmeme roli učitele také jako zprostředkovatele fyzikálního bádání, můžeme diskutovat i o vhodnosti systematictější pojaté praxe budoucích učitelů na fyzikálních experimentálních pracovištích.

V rámci přípravy budoucích učitelů a jejich dalšího profesního rozvoje je často zmiňována také příprava a profesní růst učitelů působících v mateřských školách a na 1. stupni základních škol. Jak uvádí např. v expertním šetření J. Straková:

Didaktika fyziky by měla dále promlouvat nejen k výuce na 2. stupni základní školy, ale též k výuce na 1. stupni. Zde platí, že učitelky jsou často kreativnější a ochotnější k experimentům, ale mají špatné odborné vybavení, tedy hrozí určité nebezpečí, že budou v dětech budovat mylné přírodovědné představy. Domnívám se, že by odborníci na výuku fyziky měli tvořit experimentální výukové moduly i pro 1. stupeň a že by bylo užitečné vytvořit konzultační centrum pro učitelky na 1. stupni, které tonou v nejistotě ve vztahu k přírodovědným experimentům, které touží realizovat se svými dětmi.

Vzdělávání ve fyzice na prvním stupni považuje dle expertního šetření za velmi důležité také E. Mechlová: „Zde začíná zájem a profilace dítěte, didaktika fyziky zde ‚opustila‘ kdysi rozhodující místo“. O tom, že již zde didaktika fyziky začíná opět místo nacházet, svědčí například rozsáhlé aktivity TU v Liberci, UHK v Hradci Králové nebo například realizace seminářů zaměřených na výuku přírodovědy pořádaných MFF UK pro budoucí učitele 1. st. ZŠ na pedagogické fakultě téže univerzity.

Vzdělávání
budoucích učitelů
fyziky: malý zájem
o studium

5

V souvislosti s přírodovědou se nabízí diskuze integrování přírodovědných předmětů i na druhém stupni základních škol. Problematice integrování předmětů se věnují pracoviště didaktiky fyziky na několika vysokých školách. Z hlediska přípravy učitelů je v České republice zatím situace poměrně velmi přehledná, neboť jak uvádí Hejnová (2011), „s přípravou učitelů na integrovanou výuku u nás však nejsou téměř žádné zkušenosti. I když na některých fakultách připravujících učitele byly již podniknuty určité konkrétní kroky tímto směrem, např. na Pedagogické fakultě MU v Brně (Trna, 2005), Přírodovědecké fakultě UP v Olomouci (Nezvalová, 2007), Přírodovědecké fakultě UJEP v Ústí nad Labem (Hejnová, 2007), nejedná se dosud o standardní přípravu našich budoucích učitelů“.

Didaktika fyziky
jako vědní obor

V rámci zjišťování názorů didaktiků fyziky jsme se také dotazovali na didaktiku fyziky jako vědní obor. Již Fenclová (1982, s. 108) konstatuje, že didaktika fyziky „užívá metody jiných věd, např. pedagogiky, psychologie, filosofie, kybernetiky, statistiky apod., začíná však vytvářet i metody specifické, jako je např. didaktická analýza a tvorba cílových struktur.“ Potřeba čerpat metody z výše uvedených nejen humanitních oborů, ale také potřeba vytvářet metody specifické pro didaktiku fyziky se objevuje i v současnosti. V oblasti přejímání zejména pedagogických metod se ukazuje jako důležité klást důraz na použití kvalitativních metod výzkumu. I. Volf například v expertním šetření zmiňuje hodnotu případových studií: „Pokud jde o didaktiku fyziky, je třeba připustit, že důležitá jsou nejen statistická data (stokrát stejná odpověď na danou otázku nemusí vést k pravdě), že výzkum je nejen základní (tedy věda, ale často jen neužitečná), ale také aplikovaný, že jsou důležité případové studie, že třeba detailním rozбором jednoho případu dospějeme blíže k pravdě než použitím ‚nevýrazných‘ anket a dotazníků.“ V rámci statistického zpracování dat je možné se také více zaměřit na využívání explorativních technik, jako je například shluková či faktorová analýza.

V současné době rozsáhlé tvorby námětů pro výuku fyziky (viz např. analýza článků časopisu *Matematika-fyzika-informatika* v **Kapitole 5.4.2**) se ukazuje jako velmi důležité hledání metod, které zhodnotí („otestují“) přímo nějakou intervencí ve výuce. Pro tyto účely se jeví jako vhodná například metoda konstrukčního výzkumu (*design-based research*, Trna, 2011) nebo metoda akčního výzkumu (*action research*, Carr & Kemmis, 1986). Tito autoři například popisují akční výzkum jako výzkum, jehož cílem je zlepšení praxe, zlepšení porozumění praxi a zlepšení celkové situace, v níž se konkrétní praxe odehrává. Metodu konstrukčního výzkumu „lze stručně charakterizovat jako cyklus – analýza praktického problému; vývoj řešení; testování řešení v praxi; reflexe a zobecnění“ (Trna, 2011). Metoda akčního výzkumu uvádí podobný cyklus s důrazem na reflexi provedené činnosti. U obou metod je také důležitá iterace – opakování cyklu s pozměněními vstupními podmínkami.

(Ne)konceptnost
vědecké práce
v didaktice fyziky

Z hlediska předmětu didaktiky fyziky se jako klíčové slovo charakterizující hlavní problém v dané oblasti objevuje *roztříštěnost*. Například E. Svoboda k tomuto bodu v expertním šetření uvádí:

Roztříštěnost řízení vědecké práce v didaktice fyziky – zaměření prací na výuku fyziky na základních a středních školách (jednotlivé habilitační komise, komise pro obhajoby doktorandských prací, rigorózních prací nejsou nikým koordinovány... neřeší se, co je opravdu potřeba celostátně řešit a na to zaměřit vědecké práce především doktorandů).

Nedostatek koordinace na celostátní úrovni pak může vést k nedostatku důležitých výsledků pro koncepční rozhodování ve vzdělávací politice. O. Lepil dále v tomtéž šetření upozorňuje na to, že „pozornost věnovaná jednotlivým problémovým oblastem je značně nerovnoměrná.“ Opět jsou důkazem témata diplomových a dizertačních prací, tematika pořádaných konferencí apod. „Málo pozornosti je věnováno obecnějším otázkám didaktického systému fyziky, inovaci jeho obsahu s ohledem na nové poznatky fyziky a jejich aplikace v praxi, výuce fyziky v širším kontextu přírodovědného vzdělávání, mezivědním a mezipředmětovým vazbám aj.“ R. Holubová uvádí v šetření podobný postřeh na základě zkušeností „...jak je vidět i z příspěvků např. na konferencích, řeší se využití počítače ve výuce fyziky, použití dataloggerů apod., nápadů na experimenty je velké množství, ale obecnějšími otázkami se zabývá málokdo“. Podobný závěr můžeme učinit i na základě výsledků analýzy témat článků publikovaných v didaktických časopisech (Kapitola 5.4.2).

S předmětem bádání didaktiky fyziky úzce souvisí problém, který zmiňuje v expertním šetření E. Hejnová, a sice „jak přenést výsledky didaktiky fyziky jakožto vědy do běžné školní praxe, např. výsledky výzkumů z oblasti konstruktivismu apod.“ Didaktika fyziky přímo zahrnuje několik aktérů – v rámci reálné výuky probíhající na školách je to zejména učitel, žák, rodič, v rámci výzkumu v oboru to je výzkumník, vyučující budoucích učitelů, v rámci vzdělávací politiky to je zejména úředník státní správy. V rámci fyzikálního bádání je to výzkumník – fyzik, který zde může působit v dvojí roli. Jednak z pozice svého povolání jako popularizátor fyziky a jednak ještě během přípravy na své budoucí povolání jako konzument fyzikálního vzdělávání, které by mu mělo poskytnout dobrou výchozí pozici pro jeho vlastní bádání. Identifikace potřeb a očekávání jednotlivých aktérů, které mají vzhledem k didaktice fyziky, umožňuje navrhnout a realizovat vhodnou strategii pro jejich naplnění a tím lépe komunikovat důležité informace pro zlepšení procesu fyzikálního vzdělávání.

V oblasti fyzikálního vzdělávání je možné identifikovat i další aktuální problémové oblasti, jmenujme například problematiku vzdělávacích médií (textů, videí, apletů a dalších forem), kam patří například i učebnice. Nebo řešení fyzikálních úloh, které je součástí většiny hodin výuky fyziky; hodnocení výsledků vzdělávání žáků a související přírodovědné gramotnosti žáků; prekoncepty a miskoncepty žáků týkající se různých fyzikálních principů; využití ICT ve výuce fyziky a další.

Přenos výsledků
didaktiky fyziky
do školní praxe

5.5 Perspektivy rozvoje didaktiky fyziky u nás

Snažit se předpovídat budoucí vývoj naší disciplíny by bylo příliš ambiciózní. Místo toho se pokusíme identifikovat různé možnosti dalšího vývoje – možné „scénáře“. A také úkoly, které před didaktikou fyziky stojí. Východiskem nám přitom budou jak předchozí části kapitoly, tak názory českých didaktiků fyziky. Nepůjde o podrobnou SWOT analýzu, spíše o pokus pojmenovat některá rizika a příležitosti a vytipovat i pozitivní vize, které bychom měli společně kultivovat a snažit se je realizovat pro další rozvoj oboru. Vzhledem k limitovanému rozsahu kapitoly zde ovšem rozsah našich úvah musíme výrazně zestručnit¹⁰.

5.5.1 Rizikové scénáře

Rizikové scénáře uvádíme nikoli ze záliby v katastrofických předpovědích, ale proto, abychom se jim vyhnuli. Zmíníme zde čtyři možné pesimistické varianty vývoje, ne nutně zcela disjunktní. Jaké typy budoucího vývoje si tedy nepřejeme?

Možná nejkatastrofičtější možnost bychom mohli nazvat *odumírání*. Na řadě pracovišť na fakultách vzdělávajících učitele totiž ubývají místa pro didaktiku fyziky. Příčiny souvisí do velké míry s financemi. Financování podle vědeckých výsledků vede k tlaku na co největší počet prací v impaktovaných časopisech. Didaktika fyziky s jejím akcentem na národní kontext a s omezeným počtem impaktovaných časopisů v tomto ohledu jen těžko může soutěžit s „čistou fyzikou“. Ani financování podle počtu studentů, při známém nízkém zájmu o studium učitelství fyziky, situaci příliš nevylepší. Důsledkem jsou zmenšující se počty didaktiků fyziky na některých fakultách, slučování kateder dané spíše vnějšími tlaky než vnitřními potřebami a obecně situace, kdy lze říci, že na některých pracovištích didaktika fyziky spíše s vypětím sil přežívá.

„Odumírání“ |

Didaktici fyziky, věřme, na fakultách zůstanou i díky tomu, že mají své nezastupitelné místo v přípravě budoucích učitelů, v dalším vzdělávání učitelů, v kontaktu se školami, v propagaci a popularizaci fyziky apod. Hrozí zde však druhá možnost: *rezignace na vědu*. Didaktická pracoviště mohou být redukována na „pouhý servis“, jak v přípravě učitelů, tak v dalších zmíněných aktivitách. V této situaci lze snadno rezignovat na hlubší koncepční práci rozvíjející didaktiku fyziky jako vědu. Nebudeme asi daleko od pravdy, pokud konstatujeme, že do podobné pozice se didaktika fyziky dostala v devadesátých letech, kdy byla zpochybňována její role coby vědecké disciplíny. A můžeme jen spekulovat, kolik z tehdejších postojů dosud přetrvává a jak je přiživují výše zmíněné vnější tlaky. Pokud bychom ale rezignovali na rozvoj didaktiky fyziky jako vědy, vrátil by se náš obor o mnoho desetiletí zpět k metodickému pojetí a byl by opravdu jen pomocnou a servisní disciplínou.

Rezignace na vědu |

¹⁰ Podrobněji se jim budeme věnovat v navazující publikaci.

I když budeme chtít didaktiku fyziky jako vědu rozvíjet, může vzhledem k řadě faktorů hrozit další scénář: *rezignace na kvalitu*. Ve snaze dokázat, že didaktika fyziky je oborem, který má své „místo na slunci“, může být přirozené opřít se o formální kritéria a snažit se o co největší počty doktorandů, obhájených prací a publikací. Ovšem kvantita nemusí automaticky znamenat kvalitu a někdy může být kvalitě naopak na překážku. Není proto divu, že se v názorech expertů objevilo téma: *jak udržet kvalitu odborných prací v didaktice fyziky (kvalita vs. kvantita) – jak nastavit kritéria kvality a kontrolní mechanismy*. Rezignovat na kvalitu prací v našem oboru by znamenalo, že budeme pěstovat nikoli vědu, ale „hru na vědu“. Jak zdůrazňuje např. I. Volf (2005, s. 19): „Kritériem vědecké práce je především čistota myšlení, analýza problému, proces volby, odmítání nebo přijetí hypotéz a současně následná kontrola výsledků s realitou... Věda se musí dělat, ne jen čekat, až někdo příslušnou činnost za vědu označí.“

Posledním rizikovým scénářem, který zmíníme, je *izolace*. Fakticky může jít o více variant, ale vždy by se daly charakterizovat uzavřeností, nedůvěrou, dělením na „my a oni“. Můžeme se uzavírat a bránit vůči fyzice či vůči pedagogice (nebo oběma), vůči podnětům ze světa, nárokům, které s sebou nese třeba publikování v renomovaných mezinárodních časopisech apod. Podobné strategie by ale vedly k zaostávání oboru. Jinou formou izolace by bylo úplné odříznutí základního výzkumu od výstupů směrem ke školní praxi; tato možnost je u nás zatím naštěstí spíše teoretická. Destruktivní strategií by byla vzájemná izolace jednotlivých pracovišť v České republice – což se naštěstí neděje a nezdá se, že by takovýto vývoj hrozil. Ve vyjádření několika oslovených expertů se naopak explicitně objevila potřeba těsnější a intenzivnější spolupráce.

5.5.2 Pozitivní vize

Obecně asi můžeme žádoucí pozitivní vizi charakterizovat slovy *zdravý růst oboru*. Co v sobě může zahrnovat? Bez ohledu na pořadí to zřejmě mohou být následující aspekty:

- Kvalitní badatelé (všech generací, nepominutelná je přítom příprava nových generací).
- Kvalitní práce (přinášející zajímavé poznatky a myšlenky; publikace v renomovaných časopisech).
- Obor je uznáván (širokou škálou zainteresovaných odborníků, od fyziků po pedagogy, jak v České republice, tak na mezinárodní úrovni, uznání je dáno kvalitními výsledky).
- Výzkum pomáhá praxi (má pozitivní dopad do škol, k učitelům a žákům).
- Vyvážený poměr základního výzkumu, aplikovaného výzkumu a vývoje (tedy „akademického výzkumu“ a konkrétní didaktiky).
- Rozvoj spolupráce (jak v České republice, tak na mezinárodní úrovni, včetně spolupráce mezioborové; pominout nelze ani spolupráci s učiteli, z nichž mnozí se na výzkumech aktivně podílejí).

5

Je přirozené, že tyto obecné rysy musí být podpořeny jistou formální základnou, například:

- Sítí pracovišť didaktiky fyziky (zřejmě na fakultách vzdělávajících učitele fyziky).
- Materiálním a finančním zajištěním těchto pracovišť.
- Kariérním zajištěním, tedy dostatečným počtem profesorů a docentů v oboru a jasnou možností kariérního růstu pro mladé pracovníky.
- Systémem kvalitně zajištěných doktorských studií v oboru Didaktika fyziky.
- Kvalitními domácími oborovými časopisy (a také kvalitními konferencemi).

I tento seznam obsahuje potřebné aspekty budoucnosti oboru¹¹. Jsou konkrétnější a patrně nás jejich potřeba i „více pálí“. Na druhou stranu je třeba jasně říci, že tyto konkrétnější body nejsou cílem, ale *prostředkem* pro obecné cíle uvedené výše. Pokud bychom se starali například jen o materiální zajištění a formální kariérní růst a pominuli přitom otázku kvality prací a srovnávání s mezinárodními výsledky, pak by se budoucnost našeho oboru mohla rozmělnit právě ve formalitách.

Je zřejmé, že mnoho uvedených bodů by bylo možno diskutovat mnohem podrobněji a že takováto diskuze bude potřebná. Každý ze zmíněných bodů navíc obsahuje řadu dílčích otázek; jejich diskuze a řešení by měly být věcí celé komunity didaktiků fyziky.

Jak v budoucnu hodnotit rozvoj našeho oboru? Opět zdůrazněme, že by to nemělo být jen podle formálních kritérií, důležitá je zejména kvalita výsledků. Rozvoj oboru poznáme podle řady konkrétních výsledků, z nichž mnoho bude publikovaných i v renomovaných mezinárodních časopisech a prezentovaných na mezinárodních konferencích. Rozvoj by měl časem vyústit i ve výsledky podstatně komplexnější: v rozsáhlé projekty (zřejmě ve spolupráci více pracovišť) a v nové monografie a velké učebnice didaktiky fyziky podávající přehled současného stavu oboru.

5.5.3 Příležitosti a výzvy

Snad nejvýznamnější výzvou, před níž didaktika fyziky stojí a zřejmě bude stát i v budoucnu, jsou *změny* – ve školství, v roli učitelů, dostupnosti informací, technologiích kolem nás, ve vývoji celé společnosti. Změny probíhaly vždy, ale dnes se významně zvýšila jejich rychlost. Didaktika

Změny I

¹¹ Vzhledem k omezenému rozsahu kapitoly zde podrobněji neinformujeme o současném stavu těchto aspektů „formální základny“, i když by bylo velmi zajímavé věnovat se například problematice doktorského studia v oboru Didaktika fyziky, resp. v oborech, které jsou fakticky didaktikou fyziky, ale skrývají se pod jinými názvy (např. Teorie vzdělávání ve fyzice) nebo jsou částí nějakého oboru (např. Obecné otázky fyziky) a studují se na několika fakultách vzdělávajících učitele fyziky. Informace o této problematice může čtenář najít například ve studii Nezvalové (2011); dané oblasti se rovněž bude věnovat samostatný článek jednoho z autorů této kapitoly (V. Ž.).

fyziky se bude muset vyrovnat s tím, jak na tyto změny reagovat dostatečně rychle a flexibilně, ale přitom tak, aby se náš obor neproměnil v chaotickou tříšť doporučení přebírající kdejaké nepříliš ověřené módní trendy.

Výzvou a příležitostí, která bývá velmi zdůrazňovaná i v médiích, jsou *moderní technologie*, zejména informační a komunikační technologie (ICT). Všimněme si několika aspektů této výzvy.

Za prvé, kromě nutnosti, aby žáci a studenti tyto technologie zvládali, bývá vyzdvihována skutečnost, že práce s nimi žáky *baví*. Zde ovšem často hraje svou roli pouhá skutečnost, že jde o novinku. Novost se ale časem vytrácí, a to poměrně rychle. S tempem těchto změn didaktika fyziky jen stěží drží krok. Podíváme-li se i na novější sborníky prací z tohoto oboru, kapitoly o ICT ve výuce v nich většinou působí beznadějně zastarale. Inovace, jež byly nedávno překvapením a pro oblast vzdělávání se zdály příslibem, se stávají nepříliš motivujícím standardem a mnohé se nejspíš propadnou do zapomnění.

Na druhé straně některé způsoby využití digitálních technologií ve výuce jsou a zřejmě zůstanou dlouhodobým přínosem. Příkladem ve výuce fyziky jsou třeba simulace nebo měření pomocí počítače (nebo tabletu či chytrého telefonu). Před didaktikou fyziky tedy zřejmě stojí výzva vytipovat, zkoumat, ověřovat a rozvíjet právě takovéto nadčasové způsoby využití ICT.

Třetím aspektem, na nějž je třeba upozornit, je skutečnost, že informační technologie přítomné ve všech sférách života společnosti nemusí být vnímány jen jako přínosné – viz např. Carr (2011). Musíme se proto i v didaktice fyziky zamýšlet nad otázkami a problémy, které „všudypřítomnost“ těchto technologií a jejich vliv na mladou generaci přináší. K těmto problémům patří například s oblibou medializovaný názor, že je zbytečné, aby škola předávala znalosti, protože žáci si vše najdou na internetu.

Moderní technologie ovšem zdaleka neznamenají jen počítače. Pro výuku fyziky jsou často přínosem: známým příkladem je využití CD a DVD jako difrakční mřížky. Didaktika fyziky se ovšem musí vyrovnávat i s tím, že „staré technologie“ bývaly jednoduché a názorné, zatímco výtvarnosti moderních technologií jsou „černými skřínkami“, na jejichž pochopení už často rezignujeme. Jak tyto technologie ve výuce prezentovat, aby nešlo jen o líbivé obrázky zařízení, je pro didaktiku fyziky dalším z úkolů, na něž bude muset průběžně reagovat. Přitom je žádoucí přiblížit žákům a veřejnosti fyziku nejen jako pragmaticky využitelnou disciplínu, která pomáhá vylepšit solární články či displeje mobilů, ale také jako „dobrodružství poznání“, jako důležitou součást lidské kultury v širokém smyslu slova.

Související dlouhodobou výzvou je *modernizace obsahu* fyzikálního vzdělávání. Na rozdíl od některých výše uvedených problémů, společných více předmětům, je modernizace obsahu vázána hlavně na obor. Modernizace obsahu je tedy zřejmě nikdy nekončícím úkolem didaktiky fyziky.

5

Otevřenost světu |

Poslední velkou oblastí příležitostí a výzev, kterou zde zmíníme, můžeme nazvat *otevřenost světu*. Sem spadá například otevřenost informacím a podnětům z mezinárodní komunity v oblasti fyzikálního vzdělávání, na druhé straně pak otevřenost našeho vzdělávacího systému a jeho výsledků mezinárodnímu pohledu, ale i další aspekty.

5.5.4 Co dělat, na čem stavět

Oslovení odborníci se na otázku týkající se perspektiv naší didaktiky fyziky často zamýšleli zejména nad úkoly, které před ní stojí. Níže nebudeme uvádět jmenovitě, kdo na který úkol upozornil (když zde uvádíme jen krátké výseky z jednotlivých vyjádření, nebylo by to ani korektní). Rozhodně však stojí za to všimnout si, čemu je třeba podle zkušených expertů věnovat pozornost, kam napřít síly.

Spolupráce
a koordinace |

Velký důraz byl kladen na *spolupráci a koordinaci*. („Potřeba spojit síly.“, „Nastartovat činnost odborné skupiny, která by zahrnovala didaktiky z různých pracovišť.“, „Je u nás poměrně dost mladých adeptů [...], kteří by v koordinovaném výzkumu vedeném zkušenými lidmi v oboru dokázali [...] pozvednout didaktiku fyziky.“) Vícekrát byla zmíněna i potřeba mezioborové spolupráce.

Rozvoj výzkumu |

Potřeba koordinace se projevila i v úkolech týkajících se *rozvoje výzkumu*. („Plánovat výzkum a spojit síly.“, „Řešit komplexní výzkumný projekt.“) Navrhovány byly i konkrétní oblasti výzkumu a zmíněna byla paradigmatu oboru a další a nové modely, jak se žáci učí fyzice. Je zřejmé, že úkolem didaktiků fyziky bude vést o perspektivních směrech a tématech výzkumu a kritériích jeho kvality kvalifikovanou diskuzi.

Komplexnější pohled
na didaktiku
fyziky a její rozvoj |

Z odpovědí lze vyčíst i potřebu *komplexnějšího pohledu na didaktiku fyziky a její rozvoj*. („Navrhnout perspektivní didaktický systém fyziky.“, „Stanovit priority didaktiky fyziky jako oboru a průběžně je upravovat.“, „Směřovat mladou generaci didaktiků fyziky k určité profilaci v oboru.“) Do komplexního pohledu přitom patří vazba na další obory. („Aktuální bude tvorba koncepce mezioborové didaktiky resp. jakési didaktiky přírodovědy, která by stavěla na didaktikách oborových.“)

Ovlivňovat
školskou praxi |

Velmi silně se v názorech zúčastněných odborníků projevovalo přesvědčení, že didaktika fyziky nemá být jen základním výzkumem, ale má také *ovlivňovat školskou praxi*. („Výsledky didaktických výzkumů [...] by měly být aplikovány do školní praxe.“) Toto ovlivňování má řadu aspektů a podob:

- Seznamovat s výsledky didaktických výzkumů učitelskou veřejnost. A dělat to tak, aby jí výsledky dávaly smysl pro každodenní praxi.
- Mít slovo při stanovování koncepce výuky fyziky a řešit problémy spjaté s postavením přírodovědného vzdělání v současné společnosti.
- Vymežit perspektivní obsah výuky a prosazovat ho. („Tlak na MŠMT, aby byl obsah vzdělání ve fyzice na jednotlivých typech škol podrobněji definován [...] Podílení se na vytváření standardů.“, „Za klíčový úkol didaktiky fyziky lze [...] považovat vymezení klíčových pojmů.“, „... dělat zjištění a rozhodnutí o smyslu, cílech a obsahu výuky fyziky.“)

- Na základě výsledků výzkumů ovlivňovat formy a metody výuky fyziky na školách. („Hledání nových metod vzdělávání a efektivnějších kombinací stávajících metod k dosažení lepších výsledků vzdělávání.“) Významným úkolem, který se objevil v názorech expertů, také bylo vypracování efektivních metod zapojení ICT do výuky fyziky.

Dalšími aspekty souvisejícími s ovlivňováním školské praxe, na něž experti upozorňovali, byly: problematika učebnic (potřeba analýzy vzdělávacího obsahu především SŠ učebnic fyziky a modernizace jejich obsahu); oblast fyzikálních úloh (kde má fyzika velký potenciál učit strategie řešení, rozvíjet kompetence k řešení problémů apod.); integrační tendence ve výuce a také skutečnost, že ač je fyzika vyučována až od druhého stupně základních škol, je žádoucí věnovat pozornost i mladším věkovým skupinám. V neposlední řadě by pak didaktika fyziky měla ovlivňovat další vzdělávání učitelů.

Didaktika fyziky se také, i ze zcela pragmatických důvodů, musí *zabývat i postavením našeho oboru vůči jiným subjektům* (zejména organizacím ovlivňujícím výuku fyziky na ZŠ a SŠ). K pragmatickým úkolům patří též vytvoření podmínek pro kariérní růst pracovníků v didaktice fyziky, jak jsme to již zmiňovali výše.

Zabývat se postavením oboru

Poslední, ale nikoli nejmenší úkol bychom mohli formulovat slovy *vylepšit obraz fyziky v očích společnosti*. Míjíme tím zejména fyziku jako vyučovací předmět. (Slovy expertů: „Konečně přesvědčit národ, že fyzika se nezabývá sama sebou...“, „zbavit výuku fyziku na ZŠ a SŠ ‘nálepky’ teoretičnosti a zbytečnosti...“) Zdůrazněme, že nejde o to, učinit výuku fyziky zábavnější, ale takovou, aby žáky motivovala k většímu úsilí, k přemýšlení a snaze o opravdové pochopení – aby byli blíže k tomu, co dělá fyziku opravdu fyzikou.

Vylepšit obraz fyziky v očích společnosti

Není pochyb o tom, že úkoly stojící před českou didaktikou fyziky jsou náročné. Z čeho při jejich zvládnání můžeme vycházet? Zmíňme tři základní východiska, na nichž můžeme stavět.

Na čem lze stavět

Protože nám do velké míry jde o didaktiku fyziky jako vědní obor, je vhodné jako první východisko uvést *výsledky výzkumů* či obecně *celý základ daného vědního oboru*. A to jak ve světě, tak u nás, kde zejména práce ze sedmdesátých a počátku osmdesátých let patří k základním dílům oboru.

Výsledky výzkumů, základ oboru

Druhým pevným základním kamenem je *konkrétní didaktika*. Ta má v České republice bohatou tradici a rozvíjela se i v devadesátých letech, kdy, jak již bylo zmíněno, došlo k jisté koncepční stagnaci celého oboru. Fyzikální experimenty reálně využitelné ve výuce, konkrétní metodické postupy, zkušenosti z práce s žáky, to vše bylo rozvíjeno v kontaktu se školami a učiteli a bývá ceněno například i při prezentaci na mezinárodních konferencích.

Konkrétní didaktika

Třetím základním pilířem je *komunita českých didaktiků fyziky*. Víme o sobě, potkáváme se, diskutujeme, sdílíme informace a zkušenosti, pomáháme si při organizaci akcí pro učitele... Rozsah této komunity je vidět už z počtu expertů, s nimiž jsme konzultovali při přípravě této kapitoly.

Komunita českých didaktiků fyziky

5

Navíc, jak vyplynulo z jejich odpovědí a jak se ukazuje i při vzájemných rozhovorech, roste nyní všeobecně přesvědčení, že intenzivnější spolupráce didaktiků fyziky z různých pracovišť je pro další rozvoj oboru potřebná.

5.6 Několik slov závěrem

Jaká tedy byla, je a bude česká didaktika fyziky včera, dnes a zítra?

Období výrazného rozvoje, kdy se budovalo její komunikační pojetí, bylo jedním z odborníků trochu nostalgicky označeno za „zlatý věk“ české didaktiky fyziky. To bylo ono „včera“. Pak přišlo období jistého útlumu, poté se postupně vracelo povědomí, že jde o obor potřebný a důležitý.

Dnes má náš obor před sebou řadu úkolů a výzev, které nejsou malé. Jsou ale zajímavé, a pokud se jich jako komunita didaktiků fyziky chopíme, věnujeme jim dostatek pozornosti a úsilí a budeme při jejich zvládnání dbát o co nejvyšší profesionální úroveň a kvalitu, věřme, že máme šanci uspět.

A zítřek české didaktiky fyziky? Bylo by asi troufalé pomýšlet na nový zlatý věk. Ostatně zlaté časy přece bývají vždy v minulosti. Ale snad, pokud napřeme síly a pokud není neskromné si něco takového přát, by zítřek mohl být něčím jako renesancí...

Literatura

- Beichner, R. J. (2009). An introduction to physics education research. In C. Henderson & K. A. Harper (Eds.), *Getting started in physics education research*. College Park: AAPT. Dostupné z <http://www.per-central.org/items/detail.cfm?ID=8806>
- Beneš, Z. (2011). Co je (dnes) didaktika dějepisu? *Pedagogická orientace*, 21(2), 193–206.
- Brockmeyerová, J., & Drozd, Z. (2004). Vývoj a význam fyzikálních pokusů z volné ruky. *Matematika-fyzika-informatika*, 13(9), 543–546.
- Brockmeyerová, J., & Tarábek, P. (2009). Struktura didaktické komunikace fyziky. *Matematika-fyzika-informatika*, 18(5), 277–284.
- Brockmeyerová-Fenclová, J., Čapek, V., & Kotásek, J. (2000). Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 50(1), 23–37.
- Carr, N. (2011). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. London: W. W. Norton & Co.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Routledge.
- Cummings, K. (2011). *A developmental history of physics education research (A commissioned paper written at the request of the National Academies' Board on science education)*. Dostupné z <http://www.compadre.org/per/items/Load.cfm?ID=12028>
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Wood-Robinson, V. (1993). *Making sense of secondary science. Research into children ideas*. London: Routledge.
- Duit, R. (2009). *Bibliography – STCSE (Students' and teachers' conceptions and science education)*. Dostupné z <http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/stcse/stcse.html>
- Duit, R., Niedderer, H., & Schecker, H. (2007). Teaching physics. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of science education research* (s. 599–629). London: Routledge.
- Dvořák, L. (Ed.). (2008). *Lze učit fyziku zajímavěji a lépe? Příručka pro učitele*. Praha: Matfyzpress.
- Dvořák, L., Kekule, M., & Žák, V. (2012). Výzkum v oblasti fyzikálního vzdělávání – co, proč a jak. *Československý časopis pro fyziku*, 62(5–6), 325–330.
- Fenclová, J. (1982). *Úvod do teorie a metodologie didaktiky fyziky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

- Fenclová, J., Bednařík, M., Půlpán, Z., & Svoboda, E. (1984). *K perspektivám fyzikálního vzdělávání v didaktickém systému přírodních věd*. Praha: Academia.
- Fraser, J. B., & Tobin, K. G. (Eds.). (2003). *International handbook of science education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hejnová, E. (2007). Příprava učitelů přírodovědných předmětů na Přírodovědecké fakultě UJEP. In K. Rauner (Ed.), *Moderní trendy v přípravě učitelů fyziky 3* (s. 115–118). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Hejnová, E. (2011). Integrovaná výuka přírodovědných předmětů na základních školách v českých zemích – minulost a současnost. *Scientia in educatione*, 2(2), 77–90.
- Hejnová, E., & Kolářová, R. (2001). Jak učitelé fyziky hodnotí žáky na základních školách? *Matematika-fyzika-informatika*, 10(7), 406–413.
- Chang, Y., Chang, Ch., & Tseng, Y. (2010). Trends of science education research: An automatic content analysis. *Journal of Science Education and Technology*, 19(4), 315–331.
- Kašpar, E. (1960). *Kapitoly z didaktiky fyziky I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Kašpar, E. (1963). *Kapitoly z didaktiky fyziky II*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Kašpar, E., Hnilíčková-Fenclová, J., Lepil, O., Skalický, V., Vachek, J., & Vlach, B. (1978). *Didaktika fyziky: obecné otázky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Kekule, M., Pöschl, R., & Žák, V. (2008). Jak to vidí žáci. In L. Dvořák (Ed.), *Lze učit fyziku zajímavěji a lépe? Příručka pro učitele* (s. 13–50). Praha: Matfyzpress.
- Kekule, M., & Žák, V. (2010). Selected attitudes of students to physics at school in the Czech Republic. *Scientia in educatione*, 1(1), 51–71.
- Kotásek, J. (2011). Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. *Pedagogická orientace*, 21(2), 226–239.
- Lepil, O. (2008). K vývoji didaktiky fyziky. *Matematika-fyzika-informatika*, 18(2), 82–92.
- Lepil, O. (2012). *Vybrané kapitoly k modulu Didaktika fyziky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Lin, T. C., Lin, T. J., & Tsai, C. C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346–1372.
- Mandíková, D. (2008). Jak to vidí mezinárodní výzkumy. In L. Dvořák (Ed.), *Lze učit fyziku zajímavěji a lépe? Příručka pro učitele* (s. 51–86). Praha: Matfyzpress.
- Mandíková, D., & Trna, J. (2011). *Žákovské prekoncepce ve výuce fyziky*. Brno: Paido.
- McDermott, L. C., & Redish, E. F. (1999). Resource letter: PER-1: Physics education research. *American Journal of Physics*, 67(9), 755–767.
- Mechllová, E. (2006). *Obecné problémy vzdělávání fyzice 1*. Ostrava: CIT OU.
- Nezvalová, D. (2007). *Počáteční vzdělávání učitelů přírodovědy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Nezvalová, D. (2011). Didaktika fyziky v České republice: trendy, výzvy a perspektivy. *Pedagogická orientace*, 21(2), 171–192.
- Ogborn, J. (2012). Curriculum development in physics: Not quite so fast! *Scientia in educatione*, 3(2), 3–15.
- Pířšová, M. (2011). Didaktika cizích jazyků: otázky identity. *Pedagogická orientace*, 21(2), 142–155.
- Redish, E. F., & Vicentini, M. (Eds.). (2004). *Research on physics education: Proceedings of the international school of physics „Enrico Fermi“, Course CLVI*. Amsterdam: IOS Press.
- Svoboda, E., & Höfer, G. (2006). Názory a postoje žáků k výuce fyziky (1. část). *Matematika-fyzika-informatika*, 16(4), 212–223.
- Svoboda, E., & Höfer, G. (2009). Postoje učitelů základních a středních škol k výuce fyziky. *Matematika-fyzika-informatika*, 19(2), 84–96.
- Trna, J. (2005). Didaktika přírodovědy a rámcové vzdělávací programy. In K. Rauner (Ed.), *Moderní trendy v přípravě učitelů fyziky 2* (s. 160–166). Plzeň: ZČU.
- Trna, J. (2011). Konstrukční výzkum (design-based research) v přírodovědných didaktikách. *Scientia in educatione*, 2(1), 3–14.
- Volf, I. (2005). Úkoly didaktiky fyziky v České republice na začátku 21. století. In K. Rauner (Ed.), *Moderní trendy v přípravě učitelů fyziky 2* (s. 12–19). Plzeň: ZČU.
- Vollmer, M. (2003). Physics teacher training and research in physics education: results of an inquiry by the European Physical Society. *European Journal of Physics*, 24(2), 131–147.
- Žák, V. (2013). *Různá pojetí didaktiky fyziky u nás a v zahraničí* (Diplomová práce). Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Žák, V. (2014). Historický vývoj pojetí didaktiky fyziky v České republice. *Pedagogická orientace*, 24(2), 222–243.

Jiří Vaníček a Miroslava Černochová

6.1 Úvod

Didaktika informatiky jako vědní obor není dosud v ČR plně vymezena, definována, etablována. V zahraničí obory tohoto typu existují a dosáhly řady výsledků v utváření své teoretické a výzkumné báze. Z těchto výsledků a z dlouholetých zkušeností se zaváděním počítačů do vzdělávání lze vyjít a začít budovat oborovou didaktiku informatiky v podmínkách České republiky pro potřeby vzdělávací praxe ve školách, pro vysokoškolskou přípravu učitelů předmětů zaměřených na informační a komunikační technologie (ICT, někdy též IT) a informatiku, pro výzkumy ve vědních oborech zaměřených na edukaci. K tomu je však zapotřebí, řečeno slovy Píšové (2011), vymezit její identitu, její formální a odborné aspekty.

Otázkou je, proč by měla být v ČR didaktika informatiky jako další oborová didaktika konstituována. Vždyť ve školách se digitální technologie používají, učitelé různých předmětů postupně objevují jejich možnosti pro potřeby své pedagogické práce, do platných kurikulárních dokumentů RVP ZV (2013) a RVP G (2007) je zařazena povinná vzdělávací oblast vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie, resp. Informatika a informační a komunikační technologie (dále ICT). Tento stav však není uspokojivý. Jak ukazují zjištění České školní inspekce (ČŠI, 2011) nebo výsledky výzkumných grantů cílených na ICT gramotnost (Rambousek et al., 2007, 2013), problémy jsou v oblasti zabezpečení škol technikou, v odborném vzdělání učitelů, v malém rozsahu výuky, ve vnímání této vzdělávací oblasti a její náplně učiteli. Rovněž žáci dávají najevo, že by chtěli s počítači ve školách pracovat daleko více a zajímavějším způsobem než dosud (Rambousek et al., 2013).

Dalo by se argumentovat, že se jedná o jakýsi mezistav a že situace ve školách se změní, až se v praxi objeví nová generace učitelů, pro něž už ICT jsou samozřejmostí. Tito učitelé však budou potřebovat institucionální a metodickou oporu, budou potřebovat být kvalitně připraveni v souladu s budoucími potřebami společnosti a dosaženým poznáním v této oblasti. Uživatelská zdatnost v používání technologií běžnými učiteli nevytváří automaticky prostor pro to, aby byli žáci vzdělávání v základech oboru informatika, který se ukazuje být významným faktorem pro konkurenceschopnost ekonomiky.

Kapitola si klade za cíl představit didaktiku informatiky jako v našich poměrech vznikající disciplínu, která má ambice vymanit se z původního širokého zaměření na „použití počítačů ve škole“ směrem k plnohodnotné oborové didaktice. V kapitole velice stručně nastíníme historii zavádění technologií do škol v celosvětovém i domácím měřítku, pojednáme o aktuálním stavu výuky informatiky na školách, o podnětech pro vznik této disciplíny a rovněž o aktuálních problémech didaktiky informatiky jako oboru. Pokusíme se didaktiku informatiky terminologicky vymezit a zastavíme se u aktuálních směrů jejího rozvoje v tuzemském měřítku.

Kapitola představí didaktiku informatiky jako vznikající disciplínu

6

6.2 Vymezení oboru

Rádi bychom výklad o didaktice informatiky zahájili stručnou historií, ovšem i u ní se neobejdeme bez terminologického vymezení tohoto nového a dosud pevně neukotveného oboru, takže si dovolíme v tomto směru nejprve několik poznámek. Každá oborová didaktika je spjata se svým vědeckým oborem; i my se odrazíme od vztahu didaktiky informatiky k informatice.

Didaktika informatiky zkoumá procesy vyučování a učení v oblasti informatiky (Schubert & Schwill, 2011, s. 6). Východiskem didaktiky informatiky by tedy měly být obory informatika, vědy o ICT, o počítačích a počítačových systémech, které by měly poskytovat podstatný vzdělávací obsah; jejich vědecký systém by se měl transformovat do didaktického systému informatiky. Předmětem studia oborové didaktiky, a tudíž i didaktiky informatiky, jsou teoretické, výzkumné a realizační otázky *didaktické transformace obsahu* na všech třech úrovních, a to na úrovni *ontodidaktické* (převedení oborových obsahů na obsahy kurikulární), *psychodidaktické* (převedení kurikulárních obsahů do roviny výuky) a *kognitivní* (zpracovávání obsahu žáky), jak je podle Janíka, Maňáka a Knechta (2009, s. 37–43) zmiňuje Janko (2011, s. 24).

Didaktika
informatiky:
vymezení oboru

Slovo *didaktická* vyjadřuje zacílení na vzdělávací vliv a přínos pro žáka. Slovem *obsah* je pak míněna zaměřenost – intence – vzdělávání na to, co se žák má učit. (Slavík, 2011, s. 210)

V souladu s tvrzením, že by se oborová didaktika informatiky měla konstituovat jako

„průnik mezi určitou oblastí lidského poznávání a jednání (vědecké, umělecké, technické a jiné obory) a jí odpovídající složkou vzdělávání, vymezenou zpravidla jako vyučovací předmět nebo jako širší celek – vzdělávací obor či oblast“ (Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, & Kotásek, 2000, s. 30)

bychom tedy mohli didaktiku informatiky chápat jako průnik poznání v oborech informatika, informační technologie, aplikovaných oborů, zabývajících se vývojem softwarových aplikací, a vyučovacích předmětů s názvy informatika, výpočetní technika, práce s počítačem, programování apod., příp. vzdělávací oblastí Informatika a informační a komunikační technologie.

Informatiku můžeme chápat jako vědu o struktuře, počítačových jazycích a programování systémů pro zpracování dat (Bundesregierung, 1971), jako vědu o algoritmech a datových strukturách (Claus, 1974), o informačních procesech a souvisejících jevech ve společnosti a přírodě (Nygaard, 1986), o systematickém a automatickém zpracování, ukládání a přenosu dat (Schubert & Schwill, 2011), jako vědu o struktuře, chování a interakci výpočetních systémů (Woodcock, Aithen, & Zouhar, 1993), o analýze pracovních procesů a jejich konstruktivní, strojové podpoře (Coy et al., 1992).

Tento soubor definic uvádíme proto, abychom dokázali lépe rozlišovat pojmy informatika a počítače, které zvláště v realitě našeho školství často splývají. Laik si pod informatikou na školách patrně představí práci s počítačem; na počátku zavádění počítačů do škol v 80. letech minulého století tomu tak opravdu bylo. Během vývoje se tato „jakákoliv činnost na počítači při vyučování“ strukturovala, takže dnes můžeme vidět několik dnes již samostatně se vyvíjejících oblastí, které se dále pokusíme vymezit (Obrázek 6.1):

- počítačem podporovaná výuka
- technologie ve vzdělávání
- informační a komunikační technologie
- informatika.

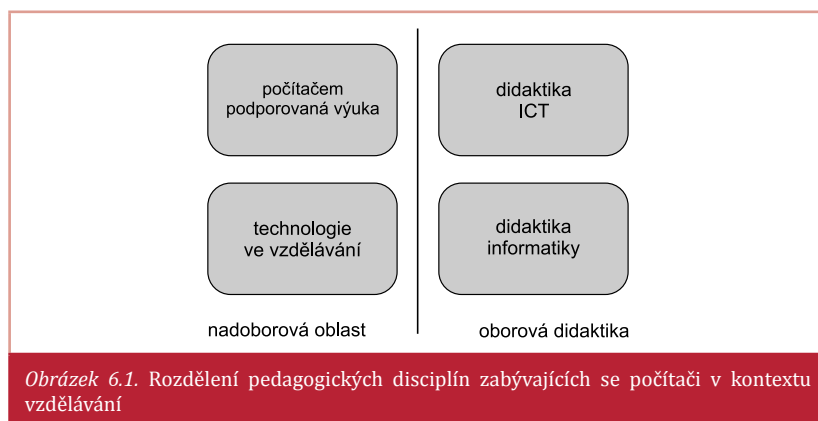
Tyto směry řadíme podle doby, v které začaly být vnímány jako samostatný směr; v jaké se vyčlenily z obecného rámce výuky s počítačem. Vysvětlení v následujících odstavcích si nekladou za cíl plně definovat tyto čtyři směry; jejich popis má spíše nastínit rozdíly mezi nimi pro jejich snazší identifikaci.

Počítačem podporovaná výuka (computer-aided instruction, CAI) řeší problematiku použití digitálních technologií při výuce běžných vyučovacích předmětů. Technologie jsou zde vnímány jako výuková pomůcka s cílem vyučovat jiný vyučovací předmět. Typickým příkladem je vytváření digitálních učebních materiálů, používání informací z internetu nebo výukového softwaru, dopad použití počítače na změny kurikula a metodiky daného předmětu. Můžeme říci, že počítačem podporovaná výuka konkrétního daného předmětu je součástí oborové didaktiky toho předmětu.

Z předchozího odstavce je zřejmé, že v počítačem podporované výuce nejsou cílem vzdělávání kompetence v ovládní počítače ani jeho porozumění, zde se digitální technologie používají pouze jako technické výukové prostředky, k jejichž ovládní učiteli i žákům stačí uživatelské dovednosti.

Je třeba lépe diferencovat informatiku a počítače

Počítačem podporovaná výuka se zabývá výukou konkrétního vyučovacího předmětu pomocí technologií



6

Technologie
ve vzdělávání
se zabývají
transformací
vzdělávání obecně
v důsledku
integrace
technologií

Technologie ve vzdělávání (educational technology) zobecňují roli digitálních technologií v procesu učení a vyučování, zabývají se transformací vzdělávání v důsledku integrace technologií do výukového procesu a procesu učení. Do této oblasti patří pestrá paleta problémů, např. učení se s počítačem, elearning, personal learning environment, problematika digitálních učebních materiálů, využití sociálních sítí ve výuce, interaktivní tabule, penetrace technologií do řízení výuky a vzdělávacího procesu, přínos digitálních technologií pro produktivní učení se, programované učení, virtuální škola, problematika elektronického testování apod. Spadají sem projekty typu Profil Škola²¹ (2010), eTwinning (2004), Khan Academy. Tato oblast byla v minulosti částí oboru didaktické technologie a má výrazný průnik s obory nazývanými technologie vzdělávání, edukační technologie, pedagogika.

Tato oblast, někdy nazývána digitální pedagogika nebo e-pedagogika, je zaměřena na obecnější pedagogická nebo didaktická témata, nelze ji tedy jednoznačně považovat za součást oborové didaktiky oboru informatika.

Informační a komunikační technologie (information and communication technology) jako obor se zabývá technologiemi, které mají vztah ke shromažďování, výměně, uchování, zpracování a zpřístupnění informací. Zaměřuje se na kompetence v ovládnutí digitálních technologií na uživatelské úrovni, tedy mj. na gramotnost v této oblasti. Mezi typickou problematiku patří obsluha a ovládnutí prostředí počítače, kancelářských aplikací, vyhledávání informací na internetu, prezentování, pořizování a úpravy počítačové grafiky a multimédií, komunikace pomocí technologií. Předmětem jsou i společenská témata, mající vztah k uživateli počítače jako ebezpečnost, netiketa, digitální rozdělení a ochrana duševního vlastnictví.

Tato problematika patří do předmětu zkoumání oborové didaktiky, často nazývané didaktika informačních technologií (didaktika ICT, didaktika informační výchovy). Můžeme sem zahrnout např. metody tréninku a evaluace digitální (počítačové, informační, ICT) gramotnosti, projekty typu eSkills (McCormack, 2010), koncept standardu a testování počítačové gramotnosti ECDL (2013) a podobné.

Informatika (computer science nebo také *computing science, CS*) je podle Pitnera (2014) „disciplínou zkoumající zpracování informací typicky pomocí počítačových systémů. Zabývá se strukturami, algoritmy (postupy), chováním a interakcí mezi živými i umělými systémy sběru, ukládání, zpracování a přístupu k informacím“. Informatika se tedy zabývá algoritmy, reprezentacemi informací, strukturami, procesy a jejich formalizací. Na úrovni základní a střední školy jde především o základy algoritmizace programováním v některém programovacím prostředí. Do této oblasti zařazujeme i tzv. technickou informatiku, nauku o počítači, v učitelském žargonu někdy nazývanou „teorie“ (z kurikulárního pohledu učivo o struktuře počítače a přídatných zařízeních, technické termíny, jednotky informace apod.). Spadají sem programovací projekty typu CodeWeekEU (2014).

Exkurs 6.1: Rozdělení pedagogických disciplín o počítačích v kontextu vzdělávání

Pokusíme se ilustrovat rozlišení pedagogických disciplín o počítačích konkrétními příklady.

- Při počítačem podporované výuce půjde o používání map např. při výuce zeměpisu za účelem zkvalitnění výuky tohoto předmětu nebo získání lepších zeměpisných znalostí.
- Technologie ve vzdělávání budou řešit např. didaktické aspekty použití map na interaktivní tabuli nebo – změnu způsobu učení při přechodu od papírových k digitálním mapám.
- Informační a komunikační technologie budou sloužit k tréninku ovládnání aplikací digitálních map a GIS nebo k tvorbě webu či prezentace s implementací digitální mapy a její kustomizací.
- Informatika bude např. hledat lepší algoritmus vyhledávání nejkratší trasy v těchto mapách nebo zdokonalovat model uložení a distribuce dat z digitálních map.

Od oboru ICT můžeme školskou informatiku, tedy informatiku vyučovanou na základních a středních školách, odlišit základním přístupem k počítačům jako objektu výuky. Jestliže podle Lehnera et al. (2010) rozdělíme typické úlohy na tři okruhy: použití informatického systému, pochopení systému a vývoj systému, pak pod ICT rozumíme uživatelský přístup (Blaho, 2012, s. 11). V charakteristice digitální gramotnosti podle Kalaše et al. (2013, s. 106–107) se opakovaně vyskytuje fráze používat digitální technologie. V informatice pak vystupuje do popředí přístup autorský, směrem od ICT dovedností k reprezentaci údajů, jazyku informatiky a k řešení problémů (Blaho, 2012, s. 11). Tento rozdíl se promítá do cílů výuky, které můžeme vnímat jako snahu o porozumění počítači (informatika) na rozdíl od ovládnání počítače (ICT). Informatika tak má jiný předmět a jinou povahu než informační a komunikační technologie, vyžaduje tudíž jinou didaktiku včetně metod výzkumu i oblastí aplikace.

Pod označením ICT dnes rozumíme uživatelský přístup, používání počítače

Informatika sleduje autorský přístup k technologiím: porozumění počítači

Pokud bychom vnímali didaktiku informatiky jako předmětovou, tedy didaktiku, která by měla vést ke zkvalitňování výuky školního předmětu, nastal by zde vzhledem k výše uvedenému členění i vzhledem k nejasným představám o obsahu školního předmětu informatiky problém s jejím vymezením. Že nejde jen o akademickou otázku, svědčí i platné kurikulární dokumenty, které pro základní školy nazývají odpovídající vzdělávací oblast *Informační a komunikační technologie*, a teprve na střední škole zařazují základy informatiky jako oboru a vzdělávací oblast se nazývá *Informatika a informační a komunikační technologie* (RVP ZV, 2013; RVP G, 2007). Tyto dokumenty navíc řadí informační technologie do průřezových témat.

Jestliže v souladu s Janíkem (2009) chápeme oborovou didaktiku jako vědu zprostředkovávající svůj obor směrem k nejrůznějším adresátům, pak didaktika informatiky nutně musí zohledňovat předmět bádání informatiky a ten promítat do svého předmětu, svých cílů a metod. Didaktiku informatiky lze chápat v nejužším smyslu jako didaktiku oboru informatika (*computer science*) nebo poněkud šířeji jako didaktiku zahrnující oblast ICT, případně v nejširším smyslu jako didaktiku práce s počítači, zahrnující všechny čtyři oblasti (viz **Obrázek 6.1**). V této kapitole budeme chápat didaktiku informatiky v užším významu a budeme vedle ní též používat termín didaktika ICT.

Vzájemný vztah didaktiky informatiky a didaktiky ICT je dán vztahem oborů informatika a informační a komunikační technologie. Informační technologie podle slovníku Foldoc (2013) jsou aplikací počítačových systémů; termín *informatika* (*computer science*) je obvykle vyhrazen pro teoretičtější, akademické aspekty práce na počítači, zatímco vágnější pojem *informační systémy* může více zahrnovat lidské činnosti. „Informační technologie a informatika, která je vědní disciplínou podobně jako matematika a fyzika, jsou ve školním vzdělávání dva různé předměty s odlišným posláním a funkcí, ačkoliv mají společné oblasti synergie“ (Royal Society, 2012, s. 10).

Podle kurikulárního dokumentu RVP G (2007), v němž je uveden název vzdělávací oblasti *Informatika a ICT*, ale i podle obecného názoru učitelské veřejnosti jsou informatika a ICT dva vedle sebe stojící vzdělávací obory, s různým zaměřením, určené různým cílovým skupinám žáků. V Německu je vnímána výuka ICT jako rámec základního vzdělávání v oblasti informatiky, komunikace a informačních technologií (Schubert & Schwill, 2011, s. 22). Na Slovensku je oblast ICT chápána jako zvládnutí technologií, jako součást a předstupeň informatiky, neboť ta staví na ICT dovednostech (Blaho, 2012, s. 11).

Je-li obor ICT vnímán jako aplikace informatiky, pak samostatné postavení didaktiky ICT jako oborové má ještě jednu slabinu, neboť nemá adekvátní odbornou disciplínu na rozdíl od didaktiky informatiky, matematiky apod.

6.3 Historické ohlédnutí aneb kde hledat počátky oboru

Didaktika informatiky má oproti ostatním oborovým didaktikám významnou odlišnost, protože začala vznikat v podstatě ve stejné době jako její mateřská disciplína. To mj. znamená, že didaktika provázela informatiku v dobách, kdy se teprve formoval její předmět a metody práce, nicméně již zde byla společenská poptávka po jejich didaktickém uchopení. Nutně tak od počátku nesla dopady zásadních formujících změn v neustáleném mateřském oboru.

Počátky didaktiky informatiky ve světě můžeme hledat v 60. letech minulého století. Jako jeden z prvních si potenciál počítačů pro učení dětí a pro rozvoj jejich myšlení uvědomil Seymour Papert, který se podílel na vývoji edukačního programovacího jazyka Logo. Toto prostředí obsahuje tzv. želví geometrii s ovládním pohybu objektu na obrazovce monitору pomocí příkazů. Na knihu *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas* (Papert, 1980) můžeme nahlížet jako na úvodní kapitoly učebnice informatiky a její didaktiky.

Papert je zakladatel konstrukcionismu, pedagogického směru, vycházejícího z konstruktivismu. Teorie konstrukcionismu vychází z přesvědčení, že učení je spíše (re)konstrukcí než předáváním poznatků, a vymezuje se vůči tzv. instrukcionismu. Podle této teorie je učení efektivnější, jestliže při něm dochází k aktivnímu konstruování smysluplných artefaktů.

„Hlavní metodou konstrukcionismu je kombinace médií při konstruování modelu a překlad z jednoho média do druhého, např. matematické funkce do slov či diagramů“ (Clayson, 2010, nestr.). Papert klade důraz na řeč žáka, pomocí níž formuluje počítači své myšlenky, a nástroje, které žák vytváří a manipuluje s nimi během vlastního konstruování poznání. Používá termín mikrosvět pro takovou podmnožinu reality (nebo vytvořené reality), jejíž struktura odpovídá daným kognitivním mechanismům učícího se a která poskytuje prostředí, jež může efektivně fungovat a dovoluje učícímu se procvičovat určité silné myšlenky nebo duševní schopnosti (Papert, 1980, s. 204).

Počítače měly vliv také na utváření a aplikace dalších pedagogických teorií. Behaviorismus se výrazně promítl do tzv. programovaného učení, jehož odkaz nese dnešní e-learning. Existence síťového prostředí ovlivnila vznik teorie konektivismu (Siemens, 2004), která vychází z představy lidstva i lidského jedince jako propojeného, „zasítovaného“. Mezi její základní teze patří: (a) schopnost učit se je důležitější než momentální úroveň kompetencí, (b) schopnost najít informaci je významnější než ji znát, (c) základní dovedností je schopnost nacházet souvislosti a kontexty. Didaktika informatiky mimoto přijímala další podněty z didaktiky matematiky, jejíž některé závěry, např. desatero didaktického konstruktivismu (Hejny & Kuřina, 2001), podle Kalaše et al. (2013, s. 95) ukazují směr, kterým by se didaktika informatiky mohla ubírat.

Využití počítačů pro edukační účely s sebou neslo změnu pohledu na učení, při kterém je tradičně vnímán jako učitel a žák člověk (Baumann, 1996). Nasazení počítače do procesu učení umožnilo vnímat počítač (podle Taylora, 1980) v závislosti na použité počítačové aplikaci jako *nástroj* (*tool* – např. textový editor nebo tabulkový procesor), jako učitele (*tutor* – výukové programy, v současné době např. e-learning) nebo žáka (*tutee* – k takové situaci dochází při programování počítače žákem).

Jedním z hlavních rysů didaktiky informatiky v její historii bylo zaměření na vzdělávací obsah, na jeho didaktickou transformaci. Poznání, že vzdělávací hodnota informatiky spočívá ve významu informatického strukturování jako metody poznávání v jiných vědách (Schubert & Schwill, 2011), se promítl do vnímání informatizace všech disciplín jako změny v řešení problémů těchto disciplín pomocí informatických poznatků. Pro didaktiku z toho při tvorbě vzdělávacího obsahu vyplýval důraz na použití (informatického) systému, pochopení systému a vývoj systému. Později se hledaly modely kompetencí, vytvářely edukační plány a materiály, výukové koncepty a metodická doporučení. V posledních letech se velké úsilí věnovalo vzdělávacím standardům, modelům kompetencí a metodám testování vzdělávacích výsledků.

Cílem načrtnout perspektivy implementace ICT do školního kurikula se na přelomu století zabývaly nejen jednotlivé země, ale také UNESCO (2002), které předložilo v 2002 návrh čtyřúrovňového modelu ICT rozvoje v kurikulu: (a) ICT gramotnost, (b) Aplikace ICT v jednotlivých předmětech, (c) Infúze ICT napříč celým kurikulem, (d) ICT specializace

Didaktika informatiky provází mateřskou disciplínu již od dob, kdy se formoval její předmět a obsah

Počítače měly vliv na utváření některých pedagogických teorií

(ve smyslu studium ICT k přípravě odborníků). První tři úrovně (a–c) měly být povinné s využitím ICT víceméně na uživatelské úrovni, úroveň (d) nebyla zamýšlena pro vzdělávání všech žáků (UNESCO, 2002).

Tato koncepce měla velice závažné důsledky. Pozitivně na ní lze hodnotit, že podporovala aplikace ICT do všech vyučovacích předmětů a do života a řízení škol. Nicméně v řadě zemí byla výuka informatiky na školách potlačena nebo zcela zastavena, čímž byla také deformována didaktika oboru. Tento trend se začal měnit až v posledních letech.

6.3.1 Počátky a vývoj oboru u nás

Jak je patrné z **Obrázku 6.2**, školská informatika má v naší zemi relativně krátkou historii. Do 70. let spadá zahájení výuky informatických oborů na technických vysokých školách. Od 60. let vznikají průkopnické práce k problematice počítačové výuky. Připomeňme práce v oblasti programovaného učení (Tollingerová, Kněžů, & Kulič, 1966), průkopnickou publikaci Kuliče (1984) *Člověk–učení–automat*, v níž se objevují první hlubší úvahy psychodidaktického rázu, a práce Mazáka (např. Kraemer & Mazák, 1986; Mazák, 1991).

Zhruba od poloviny 80. let minulého století se v rámci tzv. elektronizace školství začaly zavádět do škol osmibitové mikropočítače, na středních školách většinou v rámci nepovinné výuky, na základních školách ve formě počítačových kroužků. Obsah výuky byl zaměřen především na programování. Již tehdy se kromě profesionálních programovacích jazyků používala tzv. dětská programovací prostředí jako *Robot Karel* nebo *Logo*. Organizovaly se první dětské programátorské soutěže. V roce 1990 byl na gymnáziích zaveden předmět *Informatika a výpočetní technika* (Vosátka, 1991) a žákům bylo umožněno v něm skládat maturitní zkoušku.

S nástupem 90. let a s dostupností osobních počítačů se výuka přeorientovala na výuku uživatelského přístupu, nejprve zvládnutí kancelářských aplikací, na konci 90. let na využití internetu a elektronické komunikace, tedy toho, co dnes chápeme jako informační gramotnost. Osnovy se zredukovaly na obsluhu aplikací a přídatných zařízení počítače (Blaho, 2012). Na základních školách došlo v 90. letech k situaci, kdy se informatický obsah (nepovinně) vyučoval ve třech různých vyučovacích předmětech: *informatika* (ovládání počítače), blok *práce s počítačem* předmětu *praktické činnosti* (ovládání aplikací, technické otázky) a *matematika* (algoritmizace pomocí vývojových diagramů, vyučovaná bez použití počítačů). Na některých školách se mimo hlavní proud výuky ICT vyučovaly základy algoritmizace v prostředích *Baltík* a *Comenius Logo*.

V tomto období nelze ještě hovořit o didaktice jako oboru. Tlak praxe vedl k tvorbě metodických materiálů a učebnic, např. *Práce s počítačem* (Rambousek et al., 1997), začaly vznikat první odborné publikace o možnostech použití počítače ve výuce (např. Černochová, Komrská, & Novák, 1998). Hlavním centrem informatizace českého školství po odborné stránce se v 90. letech a v prvních letech 21. století stala národní konference *Poškole o počítačích ve škole* (v letech 1992–2007

Od 90. let převládá uživatelský přístup k výuce počítačů

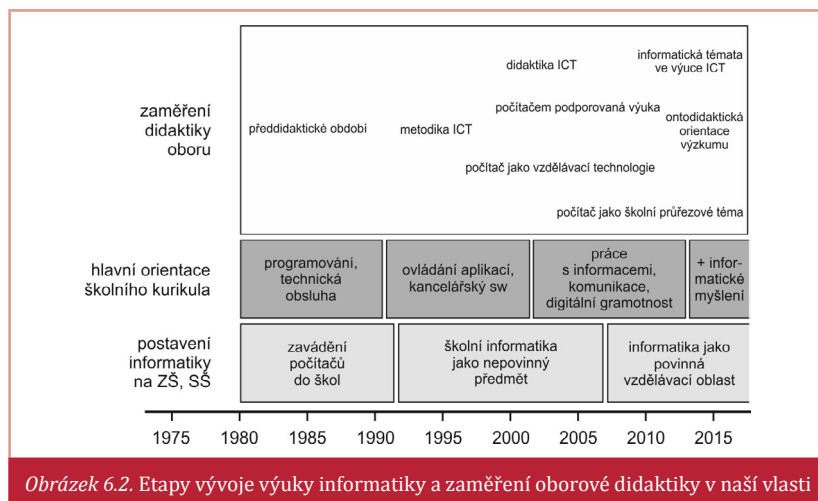
se uskutečnilo patnáct ročníků), na niž se průkopníci zavádění počítačů do vzdělávání ze všech typů škol setkávali se zástupci ministerstva školství, školní inspekce, nestátních organizací a firem a kde bylo možno sledovat novinky v dosud neroztríděné oblasti použití počítačů ve škole.

V roce 2000 schválila vláda ČR *Koncepci státní informační politiky ve vzdělávání* (zkráceně SIPVZ), v jejímž rámci došlo k vybavení všech škol počítači a vzdělávání učitelů v základní úrovni počítačové gramotnosti. Součástí tohoto vzdělávání byla též školení učitelů na výuku jednotlivých vyučovacích předmětů pomocí počítače (P-MAT, 2003). Do úspěšnosti tohoto typu školení se negativně promítla praktická neexistence výzkumu v této oblasti a nedostatek odborníků na vzdělávání učitelů. Tato situace poukázala na praktickou potřebu věnovat se v oborových didaktikách problematice počítačem podporované výuky.

S novým školským zákonem, přijatým v roce 2006, byla na české základní školy poprvé plošně zavedena povinná výuka vzdělávací oblasti ICT, a to na obou stupních základní školy. Samostatná vzdělávací oblast *Informační a komunikační technologie* měla ovšem minimální časovou dotaci (1 h týdně pouze v 1 ročníku daného stupně). Tato dotace ani zdaleka nedovoluje dosáhnout požadované úrovně očekávaných výstupů dle RVP ZV (2007, 2013), jak cituje Neumajer (2009) ze zprávy *Panelu pro inovaci národního ICT kurikula* při *Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze*.

Státní kurikulární dokumenty se zaměřily čistě na oblast informační gramotnosti a prakticky tak vytěsnily z povinné výuky na základních a do značné míry i středních školách infromatický obsah, který zůstal zachován jen formou jakési faktografické „vlastivědy“ nebo ve speciálních předmětech či studijních oborech. Důsledkem je, že absolventi středních škol, hlásící se ke studiu informatiky na vysokých školách, nejenže neovládají základy oboru, ale na rozdíl od matematiky a ostatních přírodovědných předmětů nemají často ani představu, co to informatika je, jakými problémy se zabývá. Informatiku si představují jako uživatelskou práci s počítačem (tedy konzumaci technologií).

Od roku 2006 byla v ČR zavedena povinná výuka ICT od 1. stupně škol



6

6.4 Podněty pro budování didaktiky informatiky v ČR

Tato pasáž popisuje současné problémy školního vzdělávání (např. kurikulum, mezinárodně srovnávací výzkumy, testování) a na jejich základě ukazuje potřebu oborovědidaktické expertizy. Mohli bychom očekávat argumentaci, že výuka informatického obsahu není ve školách povinná, samotný předmět ICT má minimální dotaci a žáci se v něm učí pouze používat ICT, učitelé na školách nejsou schopni informatický obsah vyučovat a koneckonců není zřejmá perspektiva pro zlepšení situace v této oblasti, tudíž je otázkou, zda by se vůbec měla v ČR didaktika informatiky etablovat jako vědní obor. Podívejme se na důvody, které hovoří pro budování tohoto oboru.

6.4.1 Zaměření výuky vzdělávací oblasti ICT a informatika

Jaké je postavení informatiky na českých školách? Vzdělávací oblast *Informační a komunikační technologie* je povinná na všech stupních škol v ČR, což je pozitivní stav. Postavení tohoto předmětu je však snižováno

- nedostatečnou hodinovou dotací (např. 11x menší než dotace dějepisu s občanskou výchovou na 2. stupni ZŠ), podle RVP ZV (2013);
- izolovaností (v jiných vyučovacích předmětech žáci s počítači prakticky nepracují, jak ukazuje např. *Výroční zpráva České školní inspekce za šk. rok 2010/2011*, s. 46);
- kvalitou vzdělání učitelů;
- v neposlední řadě náplní předmětu, i když tato není učiteli z praxe vnímána jako problematická, jak ukazuje výzkum Rambouska et al. (2013, s. 188–203).

Vzdělávací oblast ICT jako výuka počítačů zaměřená uživatelským způsobem představuje v současném českém školství hlavní proud a témata informatická jsou ve školním kurikulu výrazně upozaděna. Uživatelský přístup k ICT v kurikulu RVP ZV (2013) posiluje i tematický celek *Využití digitálních technologií*, zařazený do vzdělávací oblasti *Člověk a svět práce*. Jinak řečeno, české školy dnes ve vztahu k počítačovým technologiím produkují především uživatele, konzumenty, nikoliv tvůrce, autory (**Exkurs 6.2**).

Didaktika informatiky by měla přinést kvalifikovanou odpověď na to, proč by se děti měly učit algoritmizaci jako kompetenci k řešení problémů, proč zavádět do školního kurikula základy edukačního programování, jaký konkrétní dopad mají informatické znalosti a myšlení na poznání v ostatních vědách. Dále by měla jednak připravit návrh integrace informatiky do kurikula vzdělávací oblasti ICT včetně obsahových a výkonových standardů, jednak připravovat podklady pro případnou reformu či revizi kurikulárních dokumentů.

Výuka ICT na školách trpí nedostatečnou hodinovou dotací a kvalitou vzdělání pedagogů

Popisovaný stav orientace školní informatiky budeme dokumentovat na obsahu rámcových vzdělávacích programů.

- V RVP ZV nenajdeme žádné výstupy, které bychom mohli nazvat informatické; jediný požadavek v cílovém zaměření, který by mohl vyznívat směrem k informatickým výstupům, zní „žák využívá při interakci s počítačem algoritmické myšlení“, je zmíněn v souvislosti se schopností „formulovat svůj požadavek“ (RVP ZV, 2013, s. 35).
- V oblasti práce s informacemi lze říci, že se materiály zabývají spíše informační než informatickou výchovou: klíčový termín informace uvádějí do souvislosti se zaměřením na „orientaci v narůstajícím množství informací“ či „vyhledávání a relevance informací“ (RVP ZV, 2013, s. 37), nikoliv na porozumění různým reprezentacím informací v počítači, typům dat, strukturám dat apod.
- V cílovém zaměření vzdělávací oblasti v RVP pro gymnázia lze pouze dva z dvanácti cílů charakterizovat jako vztahující se k informatice jako oboru: „porozumění základním pojmům a metodám informatiky jako vědního oboru“, „aplikuje algoritmický přístup k řešení problémů“. Tyto dva cíle ovšem v tomto dokumentu nenacházejí odraz ve struktuře vzdělávacího obsahu, který je rozdělen pouze do témat ICT (Digitální technologie, Zdroje a vyhledávání informací, komunikace a Zpracování a prezentace informací). Informatický obsah je tak skryt uvnitř struktury vzdělávacího obsahu, nemá pozici odpovídající jeho významu.

6.4.2 Obsah a metody informatického vzdělávání

To, že se s digitálními technologiemi bude ve školách pracovat, už nikdo nepochybně. Víme však, jak se vlastně dítě učí pracovat s počítačem, jak se rozvíjejí jeho představy o fungování informačních systémů, jaká témata a problémy z informatiky je dítě v dané etapě svého mentálního rozvoje schopno řešit, jak se učí konceptům, jazykovým prostředkům a postupům používaným v informatice? Analýzy dosavadních výzkumů v této oblasti dospěly k těmto poznatkům:

- „Je výrazně obtížnější vyučovat některá témata z informatiky než v jiných předmětech, protože od učitele vyžadují podstatně větší okruh odborných a pedagogických dovedností v ostatních vyučovacích předmětech“ (McDougall & Boyle, 2004, cit. podle Hadjerrouit, 2009, s. 230). Při výuce některých témat z informatiky se často používají i specifické postupy, s nimiž se žáci dosud nesetkali. V důsledku toho je pro učitele často velice obtížné identifikovat vhodné kontexty použití softwaru pro utvoření a rozvíjení informatických pojmů (Hadjerrouit, 2009).
- Informatika je podle Dagdileise, Satratzemihho a Evangelidise (2004, cit. podle Hadjerrouit, 2009, s. 229) „stále vyučována, jako kdyby byla jen a pouze nástrojem. Výuka informatiky tak nevede k porozumění na hlubší pojmové úrovni a zůstává jen na memorování detailů softwaru, na reprodukci informací o tlačítkách (klávesách), nabídce příkazů a dialogových oken (...) Většina žáků středních škol se ve výuce informatiky učí napodobování, reprodukování informací bez pojmového porozumění“ (Hadjerrouit, 2009, s. 229).
- „Žáci vědí hodně o ICT, ale neosvojili si pojmovou strukturu pro jejich organizaci“, konstatuje Hadjerrouit (2009, s. 229) a opírá se přitom

Informatika je vyučována, jako by byla pouze nástrojem, výuka nevede k porozumění na hlubší pojmové úrovni

6

Informatika je často vyučována frontálním způsobem s cílem „nalít“ do žáka co nejvíce faktů a definic

o publikace (Haberman, 2004; Nishida et al., 2009). „Protože si žáci neosvojili odpovídající koncepční představu o tom, jak funguje počítač a co se děje v počítači, jejich znalosti velice často závisejí na tom, co se odehrává a co je vidět na monitoru a na počítačovém rozhraní. V důsledku toho jsou-li žáci konfrontováni s nečekanými výsledky, nevědí, co mají udělat s chybovými hláškami a informacemi zobrazenými na monitoru počítače“ (Bruillard, 2004, cit. podle Hadjerrouit, 2009, s. 229).

- Když v obsahu vzdělávání nahradíme témata ovládnání počítače za témata základů informatiky, pořad může hrozit například z důvodů setrvačnosti v pojetí výuky či nedostatečného vzdělání učitelů, že výuka bude pojata instruktážně, stejně jako je podle našich zkušeností převážně pojímána výuka ovládnání počítače dnes. Blaho (2012, s. 8) popisuje situaci na Slovenku, kdy je informatika často vyučována frontálním způsobem s cílem „nalít“ do žáka co nejvíce faktů, pojmů, definic, odtržených od zkušeností dětí, nepřizpůsobených věku a navíc snadno dostupných na internetu.

Jednou z cest, jak tuto situaci zlepšit, je hledat vhodné věkově přizpůsobené problémové úlohy, vhodná (nejen softwarová, ale i mentální) prostředí, která by umožnila sestavovat postupy a formálně je popisovat, modularizovat je, která by umožnila strukturovat data a navrhovat jejich zpracování, převést situaci reálného světa do stavu srozumitelného počítači (tedy informatizovat reálnou situaci) a interpretovat výsledek výpočtu a výstupní data. Stejně jako pro jiné předměty platí pro informatiku, že

žáci aktivně procházejí didaktickou transformací obsahu prostřednictvím učebních úloh. Úlohy jsou ústředním didaktickým prvkem výuky: spojují žákovu předcházející učení s jeho aktuálním výkonem a poskytují informaci o průběhu a kvalitě tohoto procesu. V tomto smyslu jsou učební úlohy konstitutivní složkou předmětného pole pro didaktický výzkum a s ním spjaté teorie. (Slavík, 2011, s. 210)

Výzkumy v oborové didaktice informatiky by se měly zaměřit na oblast informatického obsahu vzdělávání včetně typologie učebních úloh. Je třeba se vyvarovat stavu, kdy bude informatika vyučována frontálním způsobem s cílem reprodukovat definice, technické termíny a výpočetní postupy. Je zapotřebí vypracovat informatické kurikulum pro základní školy, definovat cíle vzdělávání, klíčové pojmy, výstupy, obsahový a výkonový standard a v pilotážích ověřit metody výuky, edukační softwarová prostředí a identifikovat problémové okruhy, na nichž se budou žáci seznamovat se základy informatiky.

6.4.3 Potřeba vyjasnění vztahů mezi ICT a informatikou ve vzdělávací praxi v ČR, potřeba revize vzdělávací oblasti v rámcových vzdělávacích programech

V současnosti se digitální gramotnost přesunula z oblasti odborných znalostí do oblasti nezbytných kompetencí, jak konstatuje i zpráva ČSKI *Strategie Evropa 2020* (Chábera, 2011). Toto je třeba reflektovat. „Školská

informatika staví své cíle na ICT dovednostech, přičemž tyto dovednosti nejsou přímo cílem informatiky“ (Blaho, 2012, s. 11). Zdá se, že v této větě je vystižen i základní problém české školské informatiky a potažmo její didaktiky.

Podle našich zkušeností mnozí učitelé na středních školách výuku informatiky od výuky ICT neodlišují, výuku informatiky zaměňují za výuku ovládání technologií. K zaměření vzdělávací oblasti ICT především na práci s kancelářskými aplikacemi přispívají často i autoři učebnic a kurikulárních dokumentů. Pro učitele-samouky bez oborovědidaktického vzdělání je obtížné „rozklíčovat“ rámcové vzdělávací programy, které jsou pro jejich potřebu nekonkrétní a nesrozumitelné (Rambousek et al., 2013), a tak je pro ně učebnice schválená MŠMT často hlavním vodítkem pro sestavení tematických plánů. Stávající nabídka učebnic pro výuku informatických předmětů na českém trhu je nedostačující, není nijak centrálně řešena a v řadě případů mají tyto učebnice charakter zjednodušených manuálů k běžným aplikacím, jsou popisné, bez nabídky žákovských aktivit a nepomáhají tak učitelům řídit výuku. V posledních letech frekventovaná tvorba digitálních učebních materiálů samotnými učiteli, financovaná z Evropských fondů, tento stav jen umocnila. Nemění se situace, kterou zmiňuje Bruillard (2004, cit. podle Hadjerrouit, 2009, s. 230), kdy „výukové zdroje a učebnice informatiky jsou stále založené na behavioristických pedagogických teoriích a epistemologii. Učebnice jsou plné obrázků a kopií obrazovek, ukazují krok za krokem žákům, co mají dělat.“

Pro učitele-samouky je obtížné rozklíčovat rámcové vzdělávací programy ICT

Dalším významným podnětem pro systematické budování didaktiky informatiky byla v posledních letech příprava státní maturity z předmětu ICT a informatika jako povinně volitelné zkoušky. Přípravy obsahu této zkoušky ukázaly na to, že vzdělávací oblast ICT tak, jak je popsána RVP G (2007), naprosto nepostačuje pro přípravu zkoušky takového významu. Navíc návrhy testových maturitních úloh od učitelů z praxe byly často pamětní, faktografické, málokdy problémové.

Požadavek zařadit ICT a informatiku do společné části státní maturity byl výrazem toho, jak velký význam se ICT kompetencím v profilu absolventa střední školy přisuzuje. Je ovšem otázkou, zda na to byly české školy připraveny. Tím, že se od státní maturity z informatiky nakonec upustilo, se školská informatika vyhnula jedné velice nebezpečné situaci. Při neukotvenosti a nekonkrétnosti obsahu vzdělávací oblasti by takto pojatá maturita „posvětila“ směřování k uživatelskému ovládání aplikací jako hlavnímu směru výuky na řadu let. Na příkladu maturity 2012, kdy se dodatečně upravovalo bodování příliš náročného didaktického testu z matematiky, si lze představit, jak by tlak škol donutil změnit původní orientaci maturity informatiky, zahrnující informatickou složku.

Další úkol pro didaktiku informatiky tedy vidíme ve stanovení výstupů včetně maturitních (ve smyslu požadavků RVP), do nichž bude promítnut informatický obsah tak, aby si učitel mohl udělat konkrétní představu, k jakému cíli má jeho výuka směřovat, a ve vývoji metodik výuky informatického obsahu především na nižším stupni škol.

6

6.4.4 Zajistit kvalifikované učitele informatických předmětů pro všechny stupně vzdělávání v ČR

Slabým místem výuky vzdělávací oblasti ICT je skutečnost, že ji velice často vyučují nekvalifikovaní učitelé. Jak vyplývá z výzkumu Rambouska et al. (2013, s. 13), pouze 18 % respondentů z řad učitelů ICT na 2. stupni ZŠ je svou aprobační orientováno na informatiku či informatice podobný obor (to neznámá, že obor řádně vystudovali). ICT kompetence většiny učitelů jsou na úrovni znalých ICT uživatelů. Pouze 40 % dotázaných učitelů ICT hodnotilo své kompetence jako vyšší než nezbytně potřebné ke kvalitnímu vedení výuky. V témže výzkumu se nezřídka objevovala vyjádření žáků zpochybňující odbornou úroveň učitelů.

Učitelé upřednostňují žákovské aktivity uživatelského až konzumního charakteru před tvořivými

Nedostatečně vzdělaný učitel v oboru může mít pokřivenou představu o oboru jako takovém. V průzkumu preferencí tematických celků kurikula ICT budoucí učitelé tohoto předmětu přikládají větší důležitost ovládání aplikací, práci s internetem a výuce hardware a software; informatická témata jsou na periférii jejich zájmu (Vaníček, 2010, s. 199). Tentýž průzkum také ukázal, že učitelé upřednostňují žákovské *aktivity uživatelského až konzumního charakteru* před tvořivými (např. přehrávání digitálního videa nad jeho úpravami) a že označují za důležitější ta témata, ve kterých se považují za větší odborníky (tamtéž s. 200).

Nekvalifikovaní učitelé velice často soustředí pozornost na ta témata, která zvládají perfektně, což je často právě obsluha základních aplikací pro práci s textem a prohlížení webu. Čeští učitelé ICT předmětů považují za důležité učit to, co sami umějí (Rambousek et al., 2013, s. 10). Bylo zjištěno, že na základní škole se výuka zaměřuje hlavně na znalost uživatelské nabídky, na rutinní manipulaci s běžnými uživatelskými programy kancelářského typu, na běžné způsoby vyhledávání na internetu. Mezi témata nejméně významná řadí učitelé ICT předmětů na základních školách databáze a algoritmizace, tedy témata informatická (Rambousek et al., 2007, 2013, s. 11).

Učitelé ZŠ jsou spokojeni se složením vyučovacích témat a nedomnívají se, že by se mělo zásadně měnit

Ze škol samotných tlak na změnu očekávat nelze. „Školy se jen velmi pomalu přizpůsobují technologickým a pedagogickým změnám, učitelé váhají a odmítají skončit se svými pedagogickými postupy a principy ve výuce informatiky nebo předmětů zaměřených na IT“ (Belland, 2009; Minaidi & Hlapanis, 2005, cit. podle Hadjerrouit, 2009, s. 229). Z výsledků výzkumů v 2006 a 2013 vyplývá, že učitelé základních škol, kteří vyučují předměty vzdělávací oblasti ICT, jsou spokojeni se stavem výuky témat a nedomnívají se, že by se v tomto směru mělo něco zásadně změnit. Je obtížné si představit, že takoví učitelé jsou po odborné stránce připraveni vyučovat základy informatiky (Rambousek et al., 2007, 2013).

Kde lze získat kvalifikaci pro výuku informatiky či předmětu ICT? Studovat učitelství v tomto oboru v současnosti lze na 11 pracovištích v ČR, názvy těchto oborů jsou však pestré a navzájem dost odlišné: Informační a komunikační technologie, Učitelství výpočetní techniky, Učitelství informatiky, Informační technologie ve vzdělávání, Učitelství technické a informační výchovy. Různým názvům může odpovídat diametrálně různé pojetí a zaměření oboru. Velkým problémem je příprava učitelů

1. stupně ZŠ, kteří by podle stávající legislativy měli předmět ICT učit bez přidáné specializace.

Dalším problémem je způsob, jakým jsou budoucí učitelé na vysokých školách připravováni. Stále dominují vyučovací metody založené na tradičních epistemologických bez ohledu na to, že výuka školního předmětu informatiky vyžaduje novou didaktiku, která jde dál než jen k používání IT jako nástroje (...) Učitelé potřebují novou vizi (představu) informatiky, která přesahuje dosavadní přístup k IT jako k nástroji. Nový přístup k informatice by se měl opírat o teorie učení, pojmové myšlení a pedagogické principy, a nikoliv o napodobování (kopírování, imitaci), aproximaci, memorování a interakci s počítačem“ (Hadjerrouit, 2009, s. 229–230).

Jedním z úkolů pro oborovou didaktiku je definovat oborovědidaktickou přípravu učitele informatiky od 1. do 3. stupně s perspektivou dalšího vývoje disciplíny. Oborovědidaktický výzkum by měl být směřován k výuce základních informatických konceptů a fundamentálních idejí informatiky s ohledem na věk žáka, a přitom hledat formy a metody výuky aplikací informatiky v žákovské tvorbě, zahrnující základy programování či prvky robotiky. Je zapotřebí věnovat pozornost zajištění odpovídajícího didaktického vzdělání učitelů 1. stupně ZŠ, kteří mají vyučovat práci s počítači jako povinný předmět a přitom nemají odborné vzdělání v informatice.

Oborovědidaktický výzkum by měl být směřován k výuce základních informatických konceptů

6.4.5 Vnější vztahy: požadavky trhu, absolventi, akademické prostředí

Důvodem k tomu, aby byly položeny základy oboru didaktiky informatiky, je i neutěšený stav využívání ICT ve výuce na školách, který nekoresponduje s rostoucí potřebou odborníků na informatiku a ICT v nejrozmanitějších profesích na trhu práce a ani nemůže přispět ke zlepšení situace v této oblasti. Na nedostatečné využívání počítačů ve výuce na základních školách upozorňuje např. Česká školní inspekce ve své zprávě 2010/2011 (ČŠI, 2011).

Informatické kompetence budoucích specialistů je nutné rozvíjet již na základní škole. Výzkumy prováděné v oborové didaktice informatiky by se mohly zaměřit na problematiku vzdělávání talentovaných žáků v informatice. Měly by hledat odpovědi na otázky, jak tyto žáky identifikovat ve školní populaci, jak je rozvíjet, jakým způsobem si obecně žák osvojuje informatické koncepty a postupy, jak se od dětství utváří jeho algoritmické myšlení.

K vyjasnění situace pro vzdělávací praxi na školách by určitě přispělo, kdyby byla konstituovaná oborová didaktika v ČR podpořena akademickými pracovníky se specializací v informatice, kteří se zatím výrazně neangažují v tom, aby pomohli veřejnosti osvětlit potřebu vzdělávání v informatice. Žádná kvalifikovaná vyjádření ke stavu výuky informatiky jako oboru nepřicházejí ani od *České společnosti pro kybernetiku a informatiku* (dále ČSKI.), která je široké veřejnosti známa paradoxně jako garant testování ECDL (*European Computer Driving Licence*), tedy testování uživatelských dovedností. Jestli je hlavní příčinou představa, že

¹ Viz www.cski.cz

informatiku má smysl rozvíjet až na vysoké škole a do té doby žákům stačí věnovat se matematice, kterou můžeme nalézt v odborných člancích před 30 lety (Krantz, 1986), si odhadnout netroufáme. Hledání platformy pro diskuzi s cílem najít společnou řeč mezi ICT společnostmi, informatiky, didaktiky, učiteli ICT a veřejností by mohl být další úkol pro oborovou didaktiku.

6.5 Zaměření a metodologie výzkumu v didaktice informatiky

Podle Kalaše (2009, s. 5) edukační výzkum má v školním (či jakémkoliv učebním) prostředí dva široké cíle: (1) porozumět, jak se žáci učí, a (2) navrhovat a vyvíjet prostředky (intervence), které podporují poznávací proces. Přes svoji novost má didaktika informatiky a příbuzné obory za sebou řadu výsledků, které naznačují základní východiska a směry. Pro srovnání se je pokusíme zasadit do mezinárodního kontextu. V zahraničí jsou hlavními tématy pro didakticko-informatický výzkum:

- *Výuková prostředí* (nová programovací a robotická prostředí, kvalitativně i povahou nová učební prostředí úměrně tomu, jak se vyvíjejí technologie jako interaktivní tabule, přenosná učící zařízení jako tablety či smartphony, cloudová řešení a sociální sítě).
- *Vzdělávací obsah* (kompetence ve znalostní společnosti, taxonomie vzdělávacích cílů, vzdělávací standardy, způsoby ověřování, modelování, nová témata jako robotika, bezpečnost).
- *Metody výuky informatiky* (porozumění pojmům, projektová výuka, podpora kreativity, badatelsky orientovaná výuka).

Podíváme-li se na to, jakými tématy se v posledních několika letech zabývají konference orientované na výuku informatiky nebo ICT, zjistíme, že se pozornost ve výzkumech soustřeďuje na problematiku změny pedagogiky pod vlivem technologií, nové edukační nástroje, formy a metody výuky informatiky, obsah školské informatiky a vzdělávání učitelů. Jde tedy především orientaci na školní vzdělávání, ačkoliv existují i významné projekty podporující mimoškolní vzdělávání, např. Scratch² jako online prostředí pro tvorbu programovacích projektů (Resnick et al., 2009) s komunitou více než 2 milionů dětských programátorů.

V ČR se zaměření výzkumu odvíjelo od postavení informatiky a ICT v českém základním a středním školství. V 90. letech se didaktice oboru nevěnovala pozornost, oblast byla vnímána jako použití počítače ve výuce. Byly vyvíjeny počítačové aplikace pro podporu nových strategií ve vzdělávání přírodovědným oborům, např. Famulus jako „systém pro numerické výpočty, simulaci a modelování“ (Dvořák, 1992, s. 46) nebo ISES jako „počítačem podporovaná laboratoř pro řízení a vyhodnocování experimentů“ (Lustig, 1997). Podle Zounka (2004) v časopisech určených pedagogické veřejnosti chyběly články k aktuálním problémům výuky počítačově, resp. informaticky orientovaných témat. S přelomem století

Mezi hlavní témata pro didakticko-informatický výzkum patří výuková prostředí, konkrétně pro výuku programování a robotiky

² Viz <https://scratch.mit.edu>

přichází první pokusy s nasazováním e-learningu a online vzdělávání (Lustigová & Zelenda, 1999).

V uplynulých deseti letech byl tento výzkum převážně orientován na ICT a jejich použití ve školách. Např. Zounek s kolegy se zabýval otázkami, kde se ve školách technologie využívají (výuka, řízení) a jaké bariéry stojí v cestě jejich většímu rozšíření (Zounek, 2006; Šedřová & Zounek, 2007). Rambousek et al. (2007, s. 9) zkoumal rozvoj ICT kompetencí žáků v oblastech výukových aktivit, tematických celků, stav a strukturu kompetencí žáků a učitelů základních škol. Zde se ještě nerozlišovaly pojmy ICT a informatika, protože se např. hovoří o informatických výukových aktivitách, vyučovaných napříč předměty.

Dalším směrem, kterému je věnována pozornost, je e-bezpečnost při práci s technologiemi, tedy otázky mezilidských vztahů, komunikace, kyberšikany apod. Těmto tématům se věnuje kolektiv kolem Kopeckého (Kopecký et al., 2013; Szotkowski, Kopecký, & Krejčí, 2013). Jiná oblast výzkumu se věnuje personalizaci e-learningu a jeho adaptivním mechanismům (Šarmanová et al., 2009). Poměrně velká pozornost je věnována zjišťování úrovně digitální gramotnosti dospělé populace; touto otázkou se zabývá například ČSKI, která čerpá data pro šetření z výsledků zkoušek uchazečů o certifikát ECDL.

Zaměření výzkumu směrem k informatickému obsahu se začíná objevovat v posledních letech. Jde o zkoumání, jak studenti učitelství 1. stupně přijímají informatický obsah zařazený do učiva ICT, konkrétně základy algoritmizace a práce s informacemi (Vaniček, 2013). Objevují se pilotní projekty pro výuku algoritmizace na 1. stupni ZŠ, založené na mezipředmětové spolupráci např. s výtvarnou výchovou a výukou jazyků (Černochová & Komrská, 2013). Velkým úkolem didaktiky informatiky je vymezení vzdělávacího obsahu předmětů zaměřených na informatiku a informatickou výchovu a nalezení způsobu, jak vzdělávací obsah v souvislosti s rozvojem informatiky, počítačových oborů a s potřebami společnosti a ICT aktualizovat a adaptovat na populaci žáků a podmínky škol. V této souvislosti je třeba zmínit vymezení a specifikaci výstupních indikátorů informační gramotnosti na základních školách, na nichž pracuje tým pod vedením Brdičky. Velký význam pro didaktiku informatiky mají analýzy dat získané z informatických soutěží *Bebras* (viz **Exkurs 6.3**), které umožňují mezinárodní komparativní studie; tyto analýzy mohou mimo jiné přispět k rozvoji teorie (školních) úloh.

Podobně jako v jiných oborových didaktikách také didaktika informatiky čerpá z mezinárodních komparativních studií. Její pozornost se zaměřuje na didaktickou analýzu vzdělávacího obsahu a na didaktické přístupy integrující některé postupy v matematice, společenských a přírodovědných oborech, například v tématech zpracovávání dat, modelování a simulaci. Při vývoji nových didaktických počítačových prostředí se využívá výzkum vývojem (*design-based research*) jako nové paradigma, které propojuje vývoj intervence a porozumění zkoumaného jevu (Kalaš, 2009, s. 5).

Zaměření výzkumu směrem k informatickému obsahu se v ČR začíná objevovat v posledních letech

V současné době se didaktika informatiky potýká s velkým nedostatkem empirických výzkumů, zejména pak nedostatkem didaktických experimentů. Z metodologického pohledu v dosud prováděných výzkumech převažují výzkumy orientační – sondáže. Chybějí výzkumy zaměřené na situaci v terénu, ve školní praxi, opírající se o systematické pozorování výuky a její vyhodnocování, což ovšem vzhledem k aktuální neukotvenosti obsahu školního předmětu nemusí být klíčové. V ČR je výzkum, soustředěný na problematiku vzdělávání v informaticky zaměřených předmětech na základních a středních školách, velice roztržštěný a nekoordinovaný a z časového hlediska velice nahodilý.

Exkurs 6.3: Informatická soutěž jako příklad zapojení do mezinárodní spolupráce

Jako příklad zapojení do mezinárodní spolupráce uvádíme soutěž *Bebras*³, nejvýznamnější celoevropskou iniciativu v oblasti implementace základů informatiky do školního vzdělávání. Tato ryze informatická soutěž vznikla v roce 2004 v Litvě a Česká republika se v roce 2008 připojila ke skupině zemí, v nichž je soutěž organizována. Soutěž je zaměřena na oblasti algoritmizace, porozumění informacím a jejich reprezentacím, kódování, porozumění strukturám, řešení problémů, společenské souvislosti technologií a každodenní používání počítačů (Dagiené, 2008). V současnosti soutěž běží ve více než 30 zemích s více než 700 000 soutěžících ve věku od 9 do 19 let ročně a je tedy jedním z největších světových přispěvatelů k trendu zavádění informatického obsahu do škol, za což v roce 2014 obdržela cenu WITSA Merit Award.

Hnutí, které kolem clusteru těchto národních soutěží vzniklo, má pozitivní dopad na orientaci výzkumu, který se zaměřuje na kritéria a taxonomii informatických úloh (Vaníček, 2014), podněcuje mezinárodní spolupráci na výzkumu informatického obsahu (Tomcsányi & Vaníček, 2009) a vytváří mezinárodní komunitu didaktiků informatiky. V národním měřítku pak soutěž, v českém prostředí nazvaná *Bobřík informatiky*⁴, popularizuje informatiku na školách a ukazuje žákům i učitelům, jaká témata jsou informatická, co by mělo být také obsahem výuky školního předmětu informatika (Lessner & Vaníček, 2013).

6.6 Mezinárodní oborová základna didaktiky informatiky

V následujícím textu uvádíme přehled odborných časopisů a organizací, zabývajících se oborovou didaktikou informatiky a příbuznými disciplínami.

6.6.1 Stručný přehled významných odborných organizací

Association for Computing Machinery (ACM)

www.acm.org

Americká ACM je považována za největší vzdělávací a vědeckou počítačovou asociaci, která vyvíjí zdroje na podporu *computing* jako vědního oboru a povolání. Pro své členy a počítačové odborníky zajišťuje špičkové publikace a materiály a organizuje různá odborná setkání a konference. Vyjadřuje stanoviska k vysokoškolské přípravě odborníků se zaměřením na počítačové obory a vypracovává návrhy kurikula informaticky zaměřených předmětů na středních školách.

³ Viz www.bebbras.org

⁴ Viz www.ibobr.cz

International Federation for Information Processing (IFIP)

www.ifip.org

IFIP je nadnárodní organizace pod záštitou UNESCO, zastřešující národní asociace zaměřené na informatiku a využití počítačových technologií v informační společnosti. Její založení v roce 1960 bylo výsledkem 1. světového kongresu *World Computer Congress*, konaného v roce 1959 v Paříži. IFIP zastupuje IT společnosti v 56 zemích a regionech pěti kontinentů, sdružuje více než půl milionu členů, univerzitních akademických pracovníků, vědeckovýzkumných pracovníků a technických odborníků ve vzdělávání, výzkumných institucích a průmyslu.

Computing at Schools (CAS)

www.computingatschool.org.uk

CAS Working Group je britská organizace podněcující a podporující zavádění informatiky do škol. Jejími členy jsou učitelé, rodiče, zákonodárci, průmyslové podniky, profesní sdružení a univerzity. Je spolupracovníkem *Academy of Computing Britské informatické společnosti BCS*.

Computer Science Teachers Association (CSTA)

www.csta.acm.org

CSTA je asociace amerických učitelů informatiky při ACM, organizace na podporu a prosazování výuky počítačových věd a předmětů zaměřených na informatiku. Pomáhá učitelům a studentům středních škol připravit je na jejich studium a na zařazení do výuky.

6.6.2 Výčet odborných časopisů věnujících se problematice didaktiky nebo výuky informatiky

Do tohoto seznamu nejsou zahrnuty časopisy orientované na vzdělávání pomocí technologií, e-learning, počítačem podporovanou výuku, technologie ve vzdělávání.

The ACM Journal on Educational Resources in Computing (JERIC)

<http://jeric.acm.org>

Elektronický časopis podporující všechny aspekty výuky informatiky; články mají přesah do výuky a školní praxe a žákovského učení.

Computer Science Education

www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=ncse20#.VE0c8RY_AuQ

Časopis je zaměřen na výuku a učení se informatice a je orientován jak do školní praxe, tak výzkumně, od empirických studií v učebnách přes srovnávací studie pedagogických přístupů po teoretické statě.

Informatics in Education. A Journal of Eastern and Central Europe

www.mii.lt/informatics_in_education

Časopis poskytuje mezinárodní fórum pro prezentaci posledních vědeckých výsledků na poli vzdělávání v informatice; podněcuje kontakty mezi výzkumníky a vzdělavateli, podporuje vývoj nových metod výuky a učení se informatice.

6

Journal of Educational Computing Research (JECR)

www.jrnledcompresearch.com/index.php/jecr

Časopis se zaměřuje na oblast vývoje edukačního softwaru a výzkumu jeho pedagogiky, s dopadem na vzdělavatele, výzkumníky i tvůrce škol-
ské politiky.

Journal of Technology and Information Education (JTIE)

www.jtie.upol.cz

Časopis se zaměřuje na publikování výsledků výzkumných šetření, teore-
tických studií a odborných prací vztahujících se k problematice technic-
ké výchovy, informační výchovy a didaktiky informatiky.

Matematika–fyzika–informatika (MFI)

www.mfi.upol.cz/index.php/mfi/index

Časopis didaktického charakteru, zaměřený na problémy výuky na ZŠ
a SŠ a inovace ve výuce.

Matematika, informatika, fyzika (MIF)

www.mif.ccv.upjs.sk

Slovenský didaktický časopis učitelů matematiky, informatiky a fyziky.

6.7 Aktuální trendy mající dopad na didaktiku informatiky

V této kapitole rozvedeme několik základních problémů, se kterými se
didaktika informatiky potýká:

- dynamika vývoje oboru informatika;
- posun výuky směrem k mladšímu věku žáka, dokonce až ke vzdělává-
ní v mateřských školách;
- zavádění informatických témat do výuky ICT.

6.7.1 Dynamika oboru

Poměrně podstatným prvkem, který znesnadňuje přechod didaktiky in-
formatiky od etapy zaměřené na výběr oborového obsahu, jeho didak-
tickou transformaci a metodickou podporu učitele během výukového
procesu k vlastnímu základnímu výzkumu a rozvoji vlastních metod,
který by mohl etablovat didaktiku informatiky jako vědu, je značná dy-
namika oboru. Používání digitálních technologií ve společnosti akcele-
ruje. Jen během první dekády 21. století došlo k podstatné změně v pou-
žívání technologií a rozšíření řady novinek, které podstatně mění běžný
život občana a jeho životní styl, např. byznys přes internet (nakupování,
bankovníctví, cenová roboty), mobilní technologie (navigace, logistika),
komunikace online (chat, blog), elektronický úřad (online formuláře, di-
gitální podpis), sociální sítě, virtuální identita, dynamický web (webové
služby, webové sw aplikace, Web 2.0 s podílem uživatele na jeho obsahu),
e-learning, nové hardwarové prostředky (tablet, smartphone, dotykové
obrazovky, interaktivní tabule), cloudová řešení.

Dynamika oboru
vyvolává problém,
jak ji didakticky
zvládnout

Se současným větším pronikáním technologií do běžného života se dostávají do popředí otázky digitálního rozdělení jako ekonomické nerovnosti v přístupu a znalostech technologií (Chinn & Fairlie, 2004; Selwyn & Facer, 2007) a e-bezpečnosti (Livingstone & Haddon, 2008). Nepoužívání digitálních technologií diskvalifikuje celé skupiny obyvatelstva (digitální televizní vysílání, mobilní telefon, elektronická komunikace s úřady, sociální sítě), znevýhodňuje je na pracovním trhu nebo zvyšuje jejich životní náklady (např. nevyužívání elektronické pošty, internetového obchodování či bankovníctví). Tzv. diktát okamžiku, daný možnostmi světa digitálních technologií paralelizovat činnosti (Eriksen, 2001) se projevuje např. tlakem na přizpůsobení se těmto technologiím včetně nutnosti reagovat na existující záplavu informací. S tím úzce souvisí otázka soukromí a tzv. ebezpečnosti při online komunikaci a sdílení dat na internetu (Kopecký et al., 2013), otázky relativizace a virtualizace vztahů.

Fakt, že dynamika informatiky jako oboru výrazně překračuje dynamiku ostatních věd, vyvolává problém, jak tuto dynamiku didakticky zvládnout. Podle Schubertové a Schwilla (2011) se tak musí obsah výuky na školách orientovat na základy vědy, na získání představy o základních principech, způsobech myšlení a metodách informatiky.

Nutnost neustálého reagování na technologické novinky a nové aplikace nutně musí učitele vysilovat, aniž by výuku někam posouvala. Tato atmosféra honby za novými verzemi, funkčnostmi, možnostmi je umocňována mýtem, že žáci umí ovládat počítač lépe než jejich učitelé. Společenská poptávka nutí vzdělávací instituce reagovat na tyto změny a v tomto překotném vývoji je obtížné najít ukotvující základní pojmy, dlouhodobé kompetence překonávající tuto dynamičnost, rozlišit mezi aktuálností a módností, rozeznat, co je podstatné apod. Didaktika ICT se tak stále nemůže vymanit z utilitaristického pojetí, tvorby tutoriálů a návodů k základnímu ovládnutí (tzv. „tlačítkologie“) bez ambicí přivést učícího se k hlubšímu porozumění problematice.

6.7.2 Posun výuky směrem k mladšímu věku žáka

S dostupností a snazším ovládnutím technologických prostředků se objevuje problematika posunu výuky informatiky směrem k mladšímu věku žáka a s tím související příprava učitelů 1. stupně ZŠ a mateřských škol. Teprve od roku 2012 můžeme v České republice hovořit o tom, že každý absolvent základní školy má za sebou výuku v povinném předmětu, v němž se seznámil se základy práce na počítači. To s sebou nese řadu problémů, z nichž nejpodstatnější je nedostatečná odbornost učitelů tohoto předmětu, neboť se předpokládá, že předmět ICT na 1. stupni ZŠ nebudou vyučovat specializovaní učitelé, jako je tomu např. u cizích jazyků. Řada studijních programů na školách připravujících tyto učitele ještě nestačila na změněné požadavky zareagovat a většinu pedagogických fakult dosud opouštějí odborně technologicky a oborovědidakticky zcela nepřipravení absolventi učitelství 1. stupně ZŠ. I při rychlém zavedení oborovědidaktické přípravy těchto učitelů zůstává otázkou, zda absence

Atmosféra honby za technologickými novinkami učitele vysiluje, aniž by výuku někam posouvala

Trend přesunu začátku výuky s technologiemi k 1. stupni ZŠ a mateřským školám

informatické znalosti obsahu nebude problémem pro získání didaktické znalosti obsahu a do jaké míry musí učitel při studiu takovou odbornou přípravou projít, protože se při současné dlouhodobé orientaci základního a středního školství v oblasti ICT nemůže opřít o své středoškolské znalosti oboru.

Aktuální stav výuky ICT na 1. stupni ZŠ můžeme dokumentovat následujícími zjištěními. Podle průzkumu z roku 2013 na školách, které se zúčastnily soutěže *Bobřík informatiky*, 59 % vyučujících informatiky na 1. stupni ZŠ jsou učitelé 2. stupně, pouze ve 40 % učitel 1. stupně. Při takové výuce hrozí riziko, že učitel 2. stupně bude na 1. stupeň přenášet kurikulum, určené starším žákům. Z průzkumu mezi neúplnými školami v ČR dále vyplývá, že zdaleka ne všechny školy mají na 1. stupni tento povinný předmět ICT zaveden a daná tematika je někde vyučována pouze jako průřezové téma. Např. v Ústeckém kraji je takových neúplných škol bez výuky ICT 48 % z celkového počtu, ve Zlínském 32 % (Pyszko, 2013).

Lze předpokládat, že trend přesunu doby začátku používání digitálních technologií k mladšímu věku uživatele se jistě nezastaví u primárního vzdělávání. Již nyní se uvažuje o tom, jaký potenciál a jaká rizika přináší používání digitálních technologií ve velmi útlém věku a jakým způsobem má *preprimární vzdělávání* na tento trend reagovat. Studie UNESCO, která mapuje situaci v preprimárním vzdělávání (Kalaš, 2011), vyzdvihuje potenciál technologií pro tvůrčí činnost dětí a spolupráci. Jsou zde samozřejmě i významná rizika, od nadužívání technologií a nepřiměřenosti věku po nepodnětnost jejich užívání pro rozvoj jedince či rizika nerovnoměrného vývoje. Podle Siraj-Blatchfordové a Siraj-Blatchforda (2006) je zde zásadní pojem vývojové přiměřenosti. Didaktika by měla zmapovat rizika a zkoumat potenciál těchto médií pro rozvoj osobnosti i v tomto věku a také poskytnout oporu při přípravě učitelů mateřských škol, aby byli schopni kriticky posoudit vývojovou přiměřenost digitálních prostředků, rozumět jejich roli a možností jejich integrace do prostředí mateřské školy (Kalaš, 2011).

U menších dětí vystupuje do popředí otázka přiměřenosti věku

6.7.3 Zavádění informatických témat do školního vzdělávání

V posledních letech můžeme ve světě pozorovat jiné změny týkající se informačních technologií, které mají dopad na školské kurikulum. Jde o tendenci zařazovat informatická témata do výuky práce s počítačem, tedy vyučovat nejen témata týkající se digitální gramotnosti. Již v roce 2003 v USA *Tuckerův výbor pro K-12 kurikulum* z *Association for Computing Machinery* deklaroval, že „mezi cíle informatického kurikula na základních a středních školách patří zavedení všech základních informatických pojmů pro všechny žáky, a to od 1. stupně základních škol“ (Tucker, 2003, s. 10). Stejný zdroj požadoval, aby „před ukončením 5. ročníku bylo u žáků rozvinuto jednoduché porozumění pojmu algoritmus“. Gander (2014, s. 7) na základě zprávy *Pracovní skupiny vzdělávání informatice Informatics Europe* a *ACM Europe* (Informatics Europe, 2013, s. 3) uvádí vzorec

školská informatika = digitální gramotnost + informatika.

Tendence řady států zařazovat do výuky ICT informatická témata

Nejen v České republice se objevují statistiky, upozorňující na pokles zájmu mládeže o technická témata. Např. dokument OECD již z roku 2006 uvádí „že mezi roky 1990–2005 relativně poklesl počet studentů přírodních a technických oborů“ (OECD, 2006, s. 4). Se snahou změnit trend odklonu mládeže od technických disciplín souvisí snahy etablovat informatiku jako pravou přírodovědeckou disciplínu. Iniciativa Computing at School ve Velké Británii pokládá „informatiku za další přírodní vědu“.

V souvislosti s těmito snahami vyvstává nový termín inforatické myšlení (*computational thinking*), který ve vzdělávacích kontextech v 2006 vysvětlila Wing (2006). Inforatické myšlení je způsob uvažování, které používá inforatické metody řešení problémů. Rozvíjí schopnost žáků analyzovat a syntetizovat, zevšeobecňovat, hledat vhodné strategie řešení problémů a ověřovat je v praxi. Vede k přesnému vyjadřování myšlenek a postupů a jejich zaznamenání ve formálních zápisech, které slouží jako všeobecný prostředek komunikace.

Inforatické myšlení je pro každého použitelná metoda k řešení problémů, zvláště pro řešení problémů pomocí počítače. Zahrnuje následující kroky:

- analýza otázky či problému, vytvoření modelu a jeho formalizace;
- hledání cesty řešení, nalezení nebo vytvoření algoritmu;
- programování, psaní programu;
- spuštění programu: nechat počítač pracovat, případně korigovat a modifikovat program, interpretovat výsledky (Gander, 2014, s. 7).

Inforatické myšlení se zaměřuje na základní univerzální pojmy, které přesahují současné technologie: algoritmus, struktury, reprezentace informací, informační systémy, kódování, principy fungování ICT. Na vypsaných tématech však nelze znázornit změnu přístupu k cílům vzdělávání, který neučí žáky *o programování*, ale *programovat*, nevede je k reprodukci faktů, ale k řešení problémů, k rozvoji myšlení, k projektové a týmové práci. Myšlení, které se studiem informatiky u žáků rozvíjí, lze aplikovat při řešení problémů z různých oborů (v biologii, ekonomii, chemii, historii a dalších). Posun směrem k inforatickému myšlení tak můžeme vedle rozšíření obsahu vzdělávání vnímat jako paralelu k transformaci transmisivních výukových přístupů směrem k přístupům rozvíjejícím kritické myšlení žáků a schopnost řešit problémy, patrné z didaktik řady dalších oborů.

Na EDUsummit 2013⁵, iniciativě podporované UNESCO, dospěla pracovní skupina TWG6 k závěru, že zaměření aktivit ve školách jen na ICT gramotnost je už minulostí, že je zapotřebí se žáky formulovat a řešit problémy, vést je k tomu, aby uměli rozhodnout, zda a proč k řešení problému mají použít digitální technologie, jak sbírat a analyzovat data, jak automatizovat zpracování dat. Eden uvádí, že počítačový program je

Inforatické myšlení jako pro každého použitelná metoda k řešení problémů

Inforatické myšlení se zaměřuje na algoritmizaci, reprezentaci informací, struktury, na řešení problémů

⁵ Viz <http://www.curtin.edu.au/edusummit/edusummit-archive/results-edusummit-2013.cfm>

6

Je zde analogie s ostatními přírodními vědami v otázce, kdy zahájit výuku informatiky

soupis příkazů pro stroj, jak něco spočítat, ale i text pro lidi, tedy kulturní artefakt, který nepřímou působí na člověka a formuje jej (Eden, 2007). „Sestavování počítačového programu je nesmírně blízké tomu, jak může dítě přemýšlet o myšlení. Podobně, ladění programu je nesmírně blízké tomu, jak se člověk učí učit se“ (CAS, 2012, s. 3).

Na otázku, ve kterém věku dítěte lze začít vyučovat základy informatiky, stejný zdroj odpovídá: „Je zde silná analogie s ostatními přírodními vědami. Bereme jako samozřejmost, že každý žák se má naučit základní fyzikální pojmy ve 3. ročníku ZŠ, aby si poté někteří vybrali studium směrem k maturitě... přesně stejný vzorec můžeme aplikovat na informatiku“ (CAS, 2012, s. 12). Podle Brunera (1960, s. 12) „se základy každého jednotlivého předmětu může v jakékoliv formě naučit každý člověk v každém věku“. Mezi tzv. fundamentální ideje podle Whiteheada (1929, s. 1, 7), tedy mezi několik důležitých konceptů spojených s mnoha důležitými oblastmi vědění, můžeme zařadit ideu algoritmizace, jazyka a strukturovaného rozkladu (Schubert & Schwill, 2011, s. 89). S těmito fundamentálními idejemi se však v případě výuky ovládnání technologií nesetkáme, proto výuka ICT jako příprava na pozdější výuku informatiky nedostačuje.

V současné době probíhají v řadě zemí kurikulární reformy, v nichž se vymezuje a mění postavení informatiky. Kurikulární reforma, v níž má významné postavení informatická složka, probíhá například v Polsku (Sysło & Kwiatkowska, 2013), v Austrálii nebo v Rusku. V kurikulárních dokumentech na Slovensku je už dlouhodobě a systémovým způsobem velký důraz na informatický obsah kladen, a to ve vzdělávací oblasti *Matematika a práca s informáciami* již od 3. ročníku ZŠ, s tématy algoritmické myšlení, procedury, řešení problémů, principy fungování digitálních technologií atd. (Blaho & Salanci, 2011). Pojetí podobné slovenskému vykazuje koncepce předmětu informatika od sdružení učitelů CSTA americké ACM (Seehorn, 2011).

Exkurs 6.4: Příklad trendu zavádění informatických témat do školního vzdělávání

V letech 2011–2012 byl ve Velké Británii stav výuky ICT ve školách podroben důkladné analýze, jejíž výsledky způsobily převrat v pojetí učiva zaměřeného na ICT. Do národního kurikulárního dokumentu v Anglii je od září 2014 zařazen předmět *Computing* (tento termín nemá v češtině odpovídající ekvivalent a nejlépe bychom jej patrně přeložili jako informatika) jako povinný pro žáky ve věku od 5 do 16 let. Jeho cílem je utváření dovedností žáků rozumět a umět aplikovat základní principy informatiky, konkrétně v primárním vzdělávání např. kompetence k tvorbě a ladění jednoduchých programů (CAS, 2013, s. 4). Pojem ICT se zde přestává používat, zavádí se pojem digitální gramotnost ve smyslu základní dovednosti používat počítače (CAS, 2012).

Věříme, že tento trend bude zohledněn také v naší vlasti, neboť vláda ČR v listopadu 2014 schválila dokument *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*, který bude mít dopad do budoucí aktualizace RVP a financování škol. Tento strategický materiál zmiňuje rozvíjení informatického myšlení žáků jako jeden ze tří prioritních cílů (Strategie..., 2014, s. 14).

6.8 Aktuální problémy didaktiky informatiky

Tato podkapitola s ohledem na diskuzi v předchozí pasáži promítá výzvy oborové didaktiky, projektované do budoucnosti, do reality a ukazuje na aktuální problémy, které stojí před didaktikou informatiky.

Ačkoliv ve studijních programech vysokoškolské přípravy učitelů ICT nebo informatiky objevíme předměty nazvané Didaktika ICT, resp. Didaktika informatiky, a na fakultách připravujících učitele se řeší diplomové práce k tématům z didaktiky oboru, a to i pro 1. stupeň ZŠ, z porovnání s ostatními oborovými didaktikami plyne, že didaktika informatiky nese znaky oboru teprve vytvářeného, který musí reagovat na události ve společnosti a ve školství a nemá čas se zastavit nad vlastními problémy, které je potřeba řešit. Vyjmenujme některé z nich:

- *Úzká základna didaktiků informatiky.* Jedná se o několik vysokoškolských pracovišť v rámci republiky s jedním či dvěma učiteli didaktiky, kteří často vyučují i další, odborné předměty, takže jejich specializace na oborovou didaktiku není vyhraněná. Tito specialisté obvykle (z časových či kapacitních důvodů) nejsou v každodenním styku se školní vzdělávací praxí. Není pracoviště, které by se cele zaměřilo na didaktiku informatiky.
- *Nízká podpora na pracovištích vysokých škol.* Didaktika stojí často na pokraji zájmu odborných pracovišť, připravujících učitele informatiky. Didaktiku často vyučuje a praxe vede mladší člen katedry. V porovnání s oborem je didaktika vnímána jako *měkká*, komplikovaná, s nejasnými konturami. Didaktikové informatiky jsou pak v oblasti výzkumu buďto na svých pracovištích izolováni, nebo zapojeni do výzkumu nedidaktické povahy.
- *Neexistence habilitačního pracoviště ani doktorského studia* přímo orientovaného na didaktiku informatiky. Oborovědidakticky orientované dizertační práce vznikají ve studijních oborech Informační a komunikační technologie ve vzdělávání, Aplikovaná informatika nebo Pedagogika. Konkrétně, na PedF UK v Praze byly v rámci doktorského studia pedagogika se specializací na didaktiku informační a technické výchovy obhájeny různé Ph.D. práce k problematice ICT ve vzdělávání, některé z nich začaly budovat teoretická východiska pro systematickou informatickou výchovu na základní, resp. střední škole. Zaměření na didaktická témata z oblasti výuky informatiky najdeme u několika vznikajících prací v doktorském studiu oboru *Informační a komunikační technologie ve vzdělávání*, realizovaném konsorciem fakult JČU, OU, UHK a ZČU. Některé oborovědidaktické práce najdeme na MFF UK v programu aplikované informatiky. Vysokoškolští učitelé vyučující didaktiku informatiky jsou bez existence přímo zaměřeného didaktického oboru nuceni studovat obor příslušné vědy, případně oborovou didaktiku příbuzné disciplíny, a to je patrně také důvod, proč v tomto směru není realizován významnější výzkum.

Neexistuje pracoviště přímo orientované na didaktiku informatiky

Didaktikové informatiky jsou nuceni studovat obor příslušné vědy, případně oborovou didaktiku příbuzné disciplíny

- Teprve vznikající platforma pro spolupráci, výměnu poznatků. Po léta chyběla oborovědidaktická konference a místo pro setkávání s učiteli ze škol. V minulosti její roli plnila konference *Poškole*, která ovšem měla podstatně širší záběr a od roku 2008 přestala být organizována. Její místo v dalším vzdělávání učitelů v současnosti zaujala konference *Počítač ve škole* (2003), ta je však obecněji zaměřena na použití počítače ve všech školních předmětech. Tradiční konference *Information and Communication Technologies in Education* v Rožnově pod Radhoštěm svým zaměřením přesahuje oborovou didaktiku. Nová konference *DidactIG*, jejíž první ročník proběhl v roce 2013, se orientuje čistě na oborovou didaktiku informatiky; budoucnost ukáže, zda se stane tou pravou platformou pro sdružování oborových didaktiků. Tuto roli zatím pro potřeby české komunity didaktiků informatiky hraje slovenská mezinárodní konference *DidInfo* se svojí dvacetiletou tradicí.
- Profesní a odborná podpora učitelů informatiky a systém dalšího vzdělávání učitelů informatiky je podobně roztržštěná jako její didaktikové: na celostátní úrovni není vypracován a neprobíhá systém školení nebo konference učitelů, zaměřené na vyučování předmětu ICT, nemá žádného garanta (profesní sdružení *Jednota školských informatiků* nemá masívní kontakt s učiteli z praxe). Možné příčiny izolovanosti učitelů informatiky spatřujeme i v nízké aprobovanosti učitelů, kteří se jako informatici často necítí a nemají tendenci se profesně vzdělávat, sdružovat a komunikovat.

Z uvedených výše popsaných problémů, z přehledu realizovaného výzkumu i konečků z nutnosti zařadit terminologické „okénko“ k upřesnění oboru je patrné, že didaktika informatiky je na startu. Bude zapotřebí v souladu s Fenclovou (1982), Slavíkem a Janíkem (2006) oborovou didaktiku informatiky rozvíjet jako (a) ontogenezi jejího oborového myšlení, (b) studium edukačního procesu a jako teorii vyučování informatice a informatické výchovy, (c) epistemologickou analýzu oboru, (d) studium vztahů oborového vzdělávání k jeho společenskému okolí.

6.9 Didaktika informatiky na startu

Perspektivu dalšího vývoje didaktiky informatiky lze shrnout do několika bodů. Čeká ji proces její emancipace jako plnohodnotné oborové didaktiky, to znamená stanovení a zpřesnění předmětu a metodologie oboru, a to v úzké spolupráci tuzemských a zahraničních odborníků v oborech informatika a počítačové vědy. Vnímáme, že na její profilaci závisí nasměrování státní informační politiky ve školství a strategie vzdělávání.

Didaktika informatiky bude nadále pod tlakem aktuální situace a přicházejících razantních změn na školách, v orgánech, připravujících koncepcí výuky, i v přípravě učitelů (rozšíření působnosti na přípravu učitelů všech stupňů škol včetně mateřských) s nutností na tuto situaci reagovat, takže prostor pro základní výzkum i na vlastní profilaci oboru bude omezen a budou očekávány metodické aplikace aplikovaného výzkumu pro potřeby školské praxe.

Tlak školské praxe bude odebírat prostor pro základní výzkum

Jako riziko vnímáme, že školská výuka ICT bude nadále orientována směrem k výuce konzumování technologií, a bude tak vytvářet tlak na orientaci didaktiky informatiky tímto směrem. Z pohledu pozorovaných trendů nutno tuto cestu vnímat jako slepou uličku, v současné době naprosto již nepostačující směr, jímž by se školní vzdělávání nemělo ubírat. Jako naději vidíme mezinárodní spolupráci v aktuálním trendu snah o zařazení informatických témat do výuky ICT na školách a s tím související výzkum.

K emancipaci didaktiky informatiky poslouží jistě i proces, v němž obecná pedagogika a ostatní oborové didaktiky převezmou zodpovědnost za oblast použití technologií ve vzdělávání (včetně elearningu) na jedné straně a za oblast počítačem podporované výuky jiných předmětů jako didaktické složky na straně druhé – minimálně v didaktice matematiky (viz **Kapitola 6.2**) a fyziky (viz **Kapitola 5.5.3**) k tomu již došlo. Jestliže se počítač stává běžnou součástí života společnosti, mělo by bádání v příslušných pedagogických oblastech též zahrnout počítače jako běžné pomůcky a nepřispívat tak k vyčleňování a tím izolaci technologií v rámci školy, přípravy učitelů i pedagogiky samotné.

Obecná pedagogika a ostatní oborové didaktiky by měly převzít zodpovědnost za výzkum použití technologií ve své oblasti

Literatura

- Baumann, R. (1996). *Didaktik der Informatik*. Stuttgart: Klett-Schulbuchverlag.
- Belland, B. R. (2009). Using the theory of habitus to move beyond the study of barriers to technology integration. *Computers & Education*, 52(2), 353–364.
- Blaho, A. (2012). Informatika v štátnom vzdelávacom programe. In I. Kalaš (Ed.), *Sborník DidInfo 2012* (s. 7–14). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. Dostupné z <http://didinfo.umb.sk/sk/138/zbornik.html>
- Blaho, A., & Salanci, L. (2011). Informatics in primary school: Principles and experience. In I. Kalaš & R. T. Mittermeid (Eds.), *ISSEP 2011* (s. 129–142). Springer Berlin Heidelberg.
- Brockmeyerová-Fenclová, J., Čapek, V., & Kotásek, J. (2000). Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 50(1), 23–37.
- Bruillard, E. (2004, leden). *From the didactics of computer science towards the didactics of instrumental activities with ICT*. Příspěvek prezentovaný na Second Greek Conference on Didactics of Informatics, Volos. Dostupné z http://www.stef.ens-cachan.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utilis.LectureFichiergw?CODE_FICHER=1413450664947&ID_FICHE=34028
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bundesregierung. (1971). *Zweites Datenverarbeitungsprogramm der Bundesregierung*. Bonn: Bundesminister für Wissen und Bildung.
- CAS. (2012). *Computer science as a school subject. Seizing the opportunity*. Dostupné z <http://www.computingatschool.org.uk/data/uploads/Case%20for%20Computing.pdf>
- CAS. (2013). *Computing. Programmes of study for Key Stages 1–4. National curriculum in England*. (2013). Dostupné z http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/c/computing%2004-02-13_001.pdf
- Claus, V. (1974). *Gedanken zur Ausbildung in Informatik. Technisches Bericht*. Dortmund: Abteilung für Informatik, Universität Dortmund.
- Clayson, J. (2010). *Constructionist approaches to creative learning, thinking and education: Lessons for the 21st century*. Paris: AUP Magazine. Dostupné z <http://alumnionline.aup.edu/page.aspx?pid=666>
- Code week EU. (2014). A project by the young advisors group at the European Commission. Dostupné z <http://codeweek.eu>
- Coy, W., Nake, F., Pflüger, J.-M., Rolf, A., Seetzen, J., Siefkes, D., & Stransfeld, R. (Eds.). (1992). *Sichtweisen der Informatik*. Wiesbaden: Vieweg.
- Černochová, M., Komrska, T., & Novák, J. (1998). *Využití počítače při vyučování. Náměty pro práci dětí s počítačem*. Praha: Portál.

- Černochová, M., & Komrska, T. (2013). Scratch v hodinách výtvarné výchovy a ICT na 1. stupni ZŠ aneb žáci 1. stupně ZŠ vyprávějí příběhy ve Scratch. In L. Trajtel' (Ed.), *DidInfo 2013* (s. 21–26). Banská Bystrica: UMB.
- ČŠI. (2011). *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2010/2011. III. Část A*. Praha: Česká školní inspekce.
- Dagienė, V. (2008). The BEBRAS contest on informatics and computer literacy – Students drive to science education. In *Joint Open and Working IFIP Conference, ICT and Learning for the Net Generation* (s. 214–223). Kuala Lumpur. Dostupné z <http://www.bebbras.org/sites/default/files/documents/publications/DagieneV-2008.pdf>
- Dagdilelis, V., Satratzemi, M., & Evangelidis, G. (2004). Introducing secondary education students to algorithms and programming. *Education and Information Technologies*, 9(2), 159–173.
- Dvořák L. (1992). *Famulus 3.1: Výukové programy I. Modely*. Praha: Computer Equipment.
- ECDL Foundation. (2013). Dostupné z <http://www.ecdl.org>
- Eden, A. H. (2007). Three paradigms of computer science. *Minds and Machines*, 17(2), 135–167.
- Eriksen, T. H. (2001). *Tyranie okamžiku*. Brno: Doplněk.
- eTwinning. (2004). *European Schoolnet*. Dostupné z <http://www.etwinning.net>
- Fenclová, J. (1982). *Úvod do teorie a metodologie didaktiky fyziky*. Praha: SNP.
- Foldoc. (2013). Information technology. In D. Howe, *Free online dictionary of computing*. Dostupné z <http://foldoc.org/information+technology>
- Gander, W. (2014). Informatics and general education. In Y. Gülbahar & K. Erinç (Eds.), *Informatics in schools, teaching and learning perspectives* (s. 1–7). Heidelberg: Springer LNCS.
- Haberman, B. (2004). High-school students' attitudes regarding procedural abstraction. *Education and Information Technologies*, 9(2), 131–145.
- Hadjerrouit, S. (2009). Teaching and learning school informatics: A concept-based pedagogical approach. *Informatics in Education*, 8(2), 227–250.
- Hejný, M., & Kuřina, F. (2001). *Dítě, škola a matematika*. Praha: Portál.
- Chábera, J. (2011). *Strategie Evropa 2020 a ICT vzdělávání v ČR*. Zpráva ECDL-CZ. ČŠI.
- Chinn, M. D., & Fairlie, R. W. (2004). *The determinants of the global digital divide: A cross-country analysis of computer and internet penetration*. Economic Growth Center. Dostupné z http://www.econ.yale.edu/growth_pdf/cdp881.pdf
- Informatics Europe. (2013) *Informatics education: Europe cannot afford to miss the boat*. Dostupné z <http://www.informatics-europe.org/images/documents/informatics-education-europe-report.pdf>
- Janík, T. (2009). Oborové a předmětové didaktiky. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 656–660). Praha: Portál.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Janko, T. (2011). Reprezentace obsahu: psychologická východiska a didaktické souvislosti. *Pedagogická orientace*, 22(1), 23–40.
- Kalaš, I. (2009). Pedagogický výskum v informatike a informatizácii (2. časť). In *Zborník príspevkov konferencie DidInfo 2009*, (s. 256). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Kalaš, I. (2011). *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní. Analytická štúdie*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva.
- Kalaš, I., Kabátová, M., Brestenská, B., Guláša, R., Chachalánová, M., Palúchová, K., ... Winczer, M. (2013). *Premeny školy v digitálnom veku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Kopecký, K., Hřivnová, M., Malúšková, A., Šimandl, V., Dobiáš, V., Šmahaj, J., ... Václavíková, Z. (2013). *Rizika internetové komunikace v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
- Kraemer, E., & Mazák, E. (1986). *Osobní počítače ve školní praxi*. Praha: ČVUT.
- Krantz, S. (1986). Matematika versus computer science. *Pokroky matematiky, fyziky a astronomie*, 31(2), 108–111.
- Kulič, V. (1984). *Člověk-učení-automat*. Praha: SPN.
- Lehner, L., Magenheimer, J., Nelles, W., Rhode, T., Schaper, N., Schubert, S. E., & Stechert, P. (2010). Informatics systems and modelling – Case studies of expert interviews. In N. Reynolds & M. Turcsányi-Szabó (Eds.), *Key competencies in the knowledge society – IFIP TC 3 international conference* (s. 222–233). Australia: Brisbane.
- Lessner, D., & Vaníček, J. (2013). Bobřík učí informatiku, 1. díl seriálu. *Matematika-fyzika-informatika*, 22(5), 374–382.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2008). Risky experiences for children online: Charting European research on children and the internet. *Children & Society*, 22(4), 314–323. Dostupné z <http://eprints.lse.ac.uk/27076/>
- Lustig, F. (1997). Školní experimentální systém ISES pod Windows. In K. Vosátka (Ed.), *Sborník semináře Poškole '97* (s. 72–75). Praha: FEL ČVUT.
- Lustigová, Z., & Zelenda, S. (1999). Dílna distančního vzdělávání – Kurzy VIK98 pro učitele. In K. Vosátka (Ed.), *Sborník semináře Poškole '99* (s. 137–140). Praha: FEL ČVUT.
- Mazák, E. (1991). *Počítačová výuka*. Praha: ČVUT.
- McCormack, A. (2010). *The e-Skills manifesto*. Brusel: European schoolnet. Dostupné z http://files.eun.org/eskillsweek/manifesto/e-skills_manifesto.pdf
- McDougall, A., & Boyle, M. (2004). Students strategies for learning computer programming: Implications for pedagogy in informatics. *Education and Information Technologies*, 9(2), 109–116.

- Minaidi, A., & Hlapanis, G. H. (2005). Pedagogical obstacles in teacher training in information and communication technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(2), 241–254.
- Neumajer, O. (2009). *Proč a jak inovovat pojetí ICT v rámcových vzdělávacích programech*. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2989/proc-a-jak-inovovat-pojeti-ict-v-ramcovych-vzdelavacich-programech.html>
- Nishida, T., Kanemune, S., Idosaka, J., Namiki, M., Bell, J., & Kuno, J. (2009). A CS unplugged design pattern. In *Proceedings of the 40th ACM technical symposium on computer science education (SIGCSE'09)* (s. 231–235). Chattanooga, Tennessee, USA.
- Nygaard, K. (1986). Program development as a social activity. In H. J. Kugler (Ed.), *Information Processing 86* (s. 189–198). Elsevier Science Publisher, IFIP. Dostupné z http://cs-exhibitions.uni-klu.ac.at/fileadmin/template/documents/text/F_IFIP_86.pdf
- OECD (2006). *Evolution of student interest in science and technology studies*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, Global Science Forum.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Píšová, M. (2011). Didaktika cizích jazyků: otázky identity. *Pedagogická orientace*, 21(2), 142–155.
- Pitner, T. (2014). E-mailová komunikace s M. Černochovou ze dne 28. 5. 2014.
- P-MAT. (2003). *Web vzdělávacího modulu ICT ve výuce matematiky*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. Dostupné z <http://www.pf.jcu.cz/p-mat/>
- Počítač ve škole. (2003). Web konference. Nové Město na Moravě: Gymnázium Vincenta Makovského. Dostupné z <http://www.pocitacveskole.cz>
- Profil Škola²¹. (2010). Metodický portál RVP. Dostupné z <http://skola21.rvp.cz>
- Pyszko, D. (2013). *Využití informačních a komunikačních technologií ve výuce na neúplných základních školách* (Rigorózní práce). Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Rambousek, V., et al. (1997). *Práce s počítačem. Učebnice pro 6.–9. ročník základních škol*. Praha: Fortuna.
- Rambousek, V., et al. (2007). *Výzkum informační výchovy na základních školách*. Plzeň: Koniáš.
- Rambousek, V., et al. (2013). *Rozvoj informačně technologických kompetencí na základních školách*. Praha: Česká technika.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernandez, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., ... Kafai, Y. (2009). Scratch: Programming for All. *Communications of the ACM*, 52(11), 60–67.
- Royal Society. (2012). *Shut down or restart? The way forward for computing in UK schools*. The Royal Society. Dostupné z http://royalsociety.org/uploadedFiles/Royal_Society_Content/education/policy/computing-in-schools/2012-01-12-Computing-in-Schools.pdf
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. (2007). Praha: VÚP.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2013). Praha: VÚP.
- Seehorn, D. (2011). *CSTA K-12 Computer science standards*. Dostupné z <http://csta.acm.org/Curriculum/sub/K12Standards.html>
- Selwyn, N., & Facer, K. (2007). *Beyond the digital divide: Rethinking digital inclusion for the 21st century*. Futurelab. Dostupné z http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/opening_education/Digital_Divide.pdf
- Schubert, S., & Schwill, A. (2011). *Didaktik der Informatik*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Elearnspace. Dostupné z <http://www.elearn-space.org/Articles/connectivism.htm>
- Siraj-Blatchford, I., & Siraj-Blatchford, J. (2006). *A guide to developing the ICT curriculum for early childhood education*. Stoke-on Trent: Trentham Books.
- Slavík, J. (2011). K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 21(2), 207–225.
- Strategie digitálního vzdělávání*. (2014). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/34429>
- Slavík, J., & Janík, T. (2006). Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 56(2), 168–177.
- Syslo, M., & Kwiatkowska, A. (2013). Informatics for all high school students: A computational thinking approach. In *ISSEP'13 proceedings of the 6th international conference on informatics in schools: Situation, evolution, and perspectives* (s. 43–56). Heidelberg: Springer-Verlag Berlin.
- Szotkowski, R., Kopecký, K., & Krejčí, V. (2013). *Nebezpečí internetové komunikace IV*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šarmanová, J., Takács, O., Kapounová, J., & Kostolányová, K. (2009). Personalisation of learning. In *Proceedings m-ICTE 2009* (s. 234–237). Lisabon: FORMATEX.
- Šedová, K., & Zounek, J. (2007). *ICT a moc před tabulí*. In R. Švaříček, K. Šedová, T. Janík, O. Kaščík, M. Miková, K. Kedbálková, ... J. Zounek *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 260–286). Praha: Portál.
- Taylor, R. P. (1980). *The computer in school: Tutor, tool, tutee*. New York: Teachers College Press.
- Tollingerová, D., Kněžů, V., & Kulič, V. (1966). *Programované učení*. Praha: SPN.
- Tomcsányi, P., & Vaníček, J. (2009). International comparison of problems from an informatics contest. In E. Mechlová & A. Valchař (Eds.), *Information and communication technology in education '09* (s. 219–223). Ostrava: Ostravská univerzita.

- Tucker, A. (2003). *A model curriculum for K–12 computer science: Final report of the ACM K–12 task force curriculum committee*. New York: The Association for Computing Machinery.
- Vaníček, J. (2010). Constructionistic approach to teaching informatics by inserting inquiry-based activities in projects of robots creating. In J. Kapounová (Ed.), *Information and communication technology in education '10* (s. 197–201). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Vaníček, J. (2013). Introducing topics from informatics into primary school curricula: How do teachers take it? In I. Diethelm, J. Arndt, M. Dünnebie, & J. Syrbe (Eds.), *Informatics in schools: Local proceedings of the 6th international conference ISSEP 2013 – Selected papers* (s. 41–51). Germany: Universitätsverlag Potsdam.
- Vaníček, J. (2014). Bebras informatics contest: Criteria for good tasks revised. In Gülhazar, Y. (Ed.), *Informatics in schools. Teaching and learning perspectives*, (s. 17–27). Heidelberg: Springer LNCS.
- Vosátka, K. (1991). Nové osnovy pro gymnázia. *Bulletin informatiky a výpočetní techniky pro střední školy*, 1, 5–6.
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education and other essays*. New York: Macmillan Company. Dostupné z <http://edf.stanford.edu/sites/default/files/whitehead.pdf>
- Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35. Dostupné na <http://www.cs.cmu.edu/afs/cs/usr/wing/www/publications/Wing06.pdf>
- Woodcock, J., Aitken, P., & Youhar, J. (1993). *Slovník výpočetní techniky*. Praha: Microsoft Press.
- Zounek, J. (2004). ICT v současné české škole pohledem vybraných médií. In M. Černochová, I. Fialová, & S. Siňor (Eds.), *POŠKOLE 2004. Sborník Národní konference o počítačích ve škole* (s. 28–35). Praha: ČVUT.
- Zounek, J. (2006). *ICT v životě základních škol*. Praha: Triton.

Hana Čtrnáctová a Martin Bílek

7.1 Úvod

Didaktika chemie jako jedna z oborových didaktik je hraničním vědním oborem, který se zabývá specifickými otázkami výchovy a vzdělávání s chemickým obsahem. Má úzké vztahy k pedagogicko-psychologickým disciplínám i k jednotlivým vyučovaným oblastem chemie a jim příbuzným vědním oborům. V současném pojetí oborových didaktik již není možné vystačit (si) s charakteristikou oborové didaktiky jako průniku pedagogiky a daného oboru, ale je nutné odhalovat souvislosti a vazby mnohem širší. Je třeba brát v úvahu i poznatky z teorie poznání, filosofie, etiky, sociologie, dějin, metodologie příbuzných oborů, psychologie, informatiky atd. Každá oborová didaktika je bezesporu profilující disciplínou vysokoškolské přípravy učitelů a mělo by jí odpovídat adekvátní místo v učitelských studijních programech a grantových projektech příslušných pracovišť, které se touto přípravou zabývají. Zároveň je i disciplínou, jež by se měla výrazně podílet na utváření předmětu chemie na všech jeho úrovních, především na úrovni základního a středního vzdělávání.

V posledních letech se česká didaktika chemie postupně dostává z výrazného útlumu, který ji postihl na konci minulého tisíciletí. V období 1994–2004 nebyl v České republice akreditován žádný doktorský studijní program tohoto zaměření. Ojedinelá témata s didaktickochemickým zaměřením byla zpracovávána buď v rámci pedagogiky, nebo výjimečně v rámci chemického oboru. Ojedinelá byla i habilitační a jmenovací řízení; často uváděnými důvody tohoto stavu byly absence doktorských studijních programů, charakteristika didaktiky chemie jako „addenda“ k chemickým oborům nebo naopak k oborům pedagogickým. Otázka tedy zněla (Bílek, 2001a): Je třeba požadovat na pracovištích zabezpečujících přípravu učitelů chemie výhradně vědecko-výzkumnou a publikační činnost v chemických či pedagogických oborech, i když její uplatnění nenajde rezonanci v adekvátním studijním programu? Nebo by bylo potřeba podporovat a rozvíjet na těchto pracovištích vědecko-výzkumnou činnost v didaktice chemie, která bezprostředně zasahuje do profesionalizující oblasti absolventů? Tyto nejasnosti u nás výrazně rozptýlilo poslední období zejména kvalitativního, ale i kvantitativního rozvoje didaktiky chemie jako svébytného interdisciplinárního vědního oboru. Obor získal zázemí v doktorských studijních programech a oborech postupně již na třech univerzitních pracovištích v ČR. Dochází také k rozšíření a prohloubení mezinárodní spolupráce společně s dalšími příbuznými oborovými didaktikami. Didaktika chemie nachází své oprávněné místo v systému vědecko-výzkumné i vzdělávací činnosti.

Didaktika chemie se představuje

7

Co je didaktika chemie a jaký je její význam

Co tedy je didaktika chemie, má-li být (a to dle našeho názoru je) profesionalizující disciplínou vysokoškolské kvalifikace zaměřené na učitelství chemie a opěrnou disciplínou pro výuku chemie? Na toto téma bylo možné v počátku nového tisíciletí zaznamenat řadu příspěvků na konferencích, studií v odborných publikacích a diskuzí v méně i více zainteresovaných kruzích, které vyústily v roce 2003 monografií *Didaktika chemie: výzkum a vysokoškolská výuka* (Bílek, 2003). Ta se stala jedním z podkladů předpokládaných diskuzí na téma didaktiky chemie jako samostatného vědního oboru a možností vědecko-výzkumné činnosti k posílení jejího rozvoje. Díky vstřícnosti kolegů, kteří se ve své vědecké a odborné činnosti zabývají didaktikou chemie či alespoň výukou chemie, od nás i z blízkého zahraničí (zvláště ze Slovenska, Německa a Polska), se podařilo shromáždit řadu informací vztahujících se k charakteristice didaktiky chemie jako samostatného interdisciplinárního vědního oboru. Další soubor informací byl získán k doktorským graduacím z tohoto oboru (Čtrnáctová, 2008, 2013; Čtrnáctová & Klečková, 2011) včetně širokého výčtu témat dizertačních prací z uvedených zemí a v neposlední řadě to byla i charakteristika aktuálního „science environment“ pro rozvoj oboru tvořeného publikační základnou, řešeršními systémy, mezinárodními organizacemi apod. Ačkoliv žádný z publikovaných výčtů nebyl, a vzhledem k možnostem tehdejšího stavu oboru ani nemohl být, úplný, byly shromážděny dostatečné důkazy o legitimitě vědního oboru *didaktika chemie*. Po patnácti letech poměrně úspěšného rozvoje didaktiky chemie v České republice z těchto informací vycházíme i v této studii. V následujících kapitolách nejprve uvádíme historická východiska konstituování didaktiky chemie jako samostatné vědní disciplíny, dále se věnujeme reflexi jejího současného stavu a zamýšlíme se nad jejím dalším rozvojem.

7.2 Historický vývoj oboru v mezinárodním a národním kontextu

Pro porozumění současnému stavu oboru didaktika chemie považujeme za potřebné seznámit se nejprve s počátky tohoto oboru, jeho vznikem a vývojem v průběhu 19. a 20. století a postupným rozvojem a institucionalizací od poloviny 20. století až do současnosti.

7.2.1 Počátky oboru v průběhu 17.–19. století

Z historického pohledu lze počátky vedoucí k formování oboru didaktika chemie zvláště jeho základní komponenty – *experimentální metody* a tzv. *vědecké indukce*, spatřovat v Baconově systému metod vědeckého poznávání (Hellberg & Bílek, 2000a). Zakladatelé didaktiky chemie, za které lze považovat R. Arendta, F. Wilbrandta a E. Armstronga a jejichž přínos dále připomeneme, tento metodologický přístup postupně využili jako teoretické východisko při koncipování nového oboru. V historickém vývoji pak docházelo a dochází k tvorbě didaktických soustav na jedné straně preferujících vědeckou dedukci analogicky k axiomaticky pojatým didaktickým soustavám matematiky, na druhé straně didaktických soustav založených na základních metodologických nástrojích chemického poznávání, tj. na prostém a řízeném pozorování a na reálném experimentu.

Jaké byly počátky didaktiky chemie

Mezi oběma krajnostmi vznikají rozpory, které přetrvávají až do dnešní doby.

Současníkem F. Bacona byl český filosof a pedagog J. A. Komenský, který měl ucelený názor na význam přírodních věd v procesu vzdělávání mladého pokolení. Komenský byl v určitém slova smyslu žákem F. Bacona jako velkého propagátora vědecké indukce, která sehrála významnou roli ve formování chemické vědecké soustavy a později poznamenala i proces utváření chemických didaktických soustav. Komenského lze pokládat i za tvůrce metodik výuky přírodovědným předmětům. Tvrdí, že je nezbytné vytvořit u mladého člověka schopnost chápání jevů a jejich podstaty za současného rozvíjení jeho paměti a dovednosti používat jak rozum, tak i ruce. Roli učitele spatřuje především ve schopnosti objevovat v žácích jejich předpoklady pro příslušné činnosti. Proti tehdy panujícímu dogmatickému učení předkládá učení na základě důkazů s využitím všech smyslů a s požadavkem na uplatnění snahy pochopit podstatu věci.

V druhé polovině 19. století sehrál důležitou roli jak pro chemii jako vědu, tak pro její didaktiku Justus Liebig. Poprvé zavedl tzv. *experimentální metodu* jako didaktickou, a tím převedl těžiště výuky z přednášek do laboratorních cvičení (Liebig, 1852, 1866). Jako první v historii vyučování chemii zavedl pojem *cíle* a porozuměl významu chemie pro všeobecné vzdělání. Podle něho chemie pomáhá rozvíjet intelektuální a manuální schopnosti, a to pomocí řízeného procesu pozorování a experimentování. *Experimentální metoda* je Liebigem pojímána tak, že s její pomocí je možné seznámit studenty se základními chemickými zákony, s vlastnostmi látek a s jejich praktickým použitím. Podle Liebiga výuka chemie připomíná studium cizího jazyka. Je třeba znát slova, jejich zapisování, gramatická pravidla a určitý algoritmus jejich praktického používání. Slova jako např. fosfor nebo rtuť je vždy nutno spojovat s jejich podstatnou vlastností. Nástrojem k poznávání vlastností látek je chemický experiment. Je však nutno mít na paměti, že nejde jenom o poznávání vnější stránky věci, ale i o poznávání její podstaty. Tomu slouží teoretické vědomosti. Lze tedy říci, že podle Liebiga se v přednáškách má student naučit abecedě vědy a má být uveden do laboratorní činnosti. Jedině v laboratoři se však naučí číst „knihu přírody“ (Hellberg & Bílek, 2000a).

V rozpracování koncepce vysokoškolské výuky fyzikální chemie sehrál nezastupitelnou roli významný německý chemik Wilhelm Ostwald, který zastával názor, že chemie se nutně musí opírat o výsledky reálného experimentu, tedy o reálná fakta získaná naší vlastní zkušeností (Ostwald, 1900). V tomto ohledu se jeho názory shodují s Liebigovými. Pro potřeby elementárního chemického vzdělávání napsal Ostwald (1910) knihu, která byla přeložena do mnoha jazyků včetně češtiny, a sehrála významnou úlohu v šíření chemických vědomostí v širokých lidových vrstvách. Zajímavá je její forma. Je napsána jako scénář s otázkami, které klade žák a na které mu odpovídá učitel. Ostwald byl přesvědčen, že je možné vybudovat racionální strukturu obsahu vyučování chemii. Doporučuje zavést jen omezený, poměrně malý počet sloučenin a pomocí nich ukázat

Chemici
a pedagogové,
kteří předcházeli
didaktikům chemie

První „didaktici
chemie“ byli
především chemici

význam obecných chemických zákonů a pravidel. V učebnici uplatnil princip jednoty všeobecně teoretického a faktografického učebního materiálu. Uveďme, že Ostwaldovy didaktické názory nesporně ovlivnily didaktické myšlení ve všech rozvinutých zemích tehdejšího světa. Didaktiku chemie však ještě nebylo v té době možné pokládat za samostatnou vědní disciplínu.

7.2.2 Vznik a vývoj oboru v první polovině 20. století

Prvním vědcem, který zpracoval základy didaktiky chemie, byl profesor polytechniky a gymnázia v Lipsku Rudolf Arendt. Ač byl především chemikem, měl značné vědomosti z pedagogiky a psychologie. Z pozice uvědomělého „herbartovce“ uznával výchovnou funkci výuky chemie. Jako první přímo vyhledával v oboru chemie výchovné elementy. Svě pedagogické názory publikoval v roce 1894 v Lipsku (Arendt, 1894). Pro výuku chemie zdůrazňoval význam induktivní logiky. Byl přesvědčen o tom, že všechny chemické zákony jsou v podstatě dílem induktivního myšlení. Pro výuku chemie uznával jako optimální následující formy práce: hromadění faktů a abstraktních pojmů, uvědomělé hledání příčin studovaných jevů a vyvozování zákonů cestou indukce. Arendt byl prvním chemikem, který hovořil o zásadním rozdílu mezi vědeckým a didaktickým systémem chemie. Výuka chemie by podle něho měla začínat blízkými fakty a pojmy, a ne obecnými teoriemi. Byl vyznačem podobných principů, jako před ním zastával Komenský. Samostatná experimentální cvičení považoval za integrální součást výuky chemie.

Představujeme
zakladatele oboru
didaktika chemie

Významnými pokračovateli Arendta, které je možné pokládat za spoluzakladatele didaktiky chemie, byli v Německu F. Wilbrand, H. Löwenhardt, K. Winderlich a zejména K. Scheid. Podle názorů Scheida (1927) by se výuka chemie měla dít v následujících etapách:

- pro žáky 10–13leté společná výuka integrované přírodovědy, jejíž součástí je i chemie; hlavním cílem je naučit žáky pozorovat přírodní jevy;
- pak následuje první, tzv. propedeutický stupeň výuky chemie, tento stupeň lze též označit jako metodický;
- systematický cyklus výuky chemie.

Liebig, Ostwald, Arendt, Löwenhardt, Wilbrand a Scheid vytvořili základy teorie a praxe vyučování chemii, které se staly východiskem pro řadu současných didaktických soustav chemie kontinentální Evropy. Existuje zde kontinuální rozvoj didaktiky chemie jako samostatné vědní disciplíny blízké chemii s úzkými vztahy k pedagogicko-psychologickým disciplínám a také k přírodovědným i ostatním oborovým didaktikám.

Velmi zajímavý byl vývoj chemie jako vědy a předmětu výuky v Anglii. Anglie značnou měrou přispěla k rozvoji chemické vědy (J. Dalton, M. Faraday, H. Moseley, T. Huxley, G. Stokes a další). Chemie zde byla prvním přírodovědným předmětem, který byl zaveden v rámci všeobecného vzdělávání, a příslušná komise doporučovala zavést i aplikované

disciplíny, jako je agrochemie (Hellberg & Bílek, 2000a). Do konce 19. století představovala výuka chemie na anglických středních školách v podstatě zredukovaný vysokoškolský kurz. První pokus o vytvoření na vědecké soustavě relativně nezávislé výuky chemie na střední škole pochází od E. Armstronga. Armstrong byl profesorem chemie různých vysokých škol v Anglii a nadšencem výuky přírodním vědám v podmínkách všeobecně vzdělávacích britských škol. Na základě poměrně komplikovaných didaktických výzkumů sestavil učební osnovy, které pak po dlouhá léta ověřoval a postupně zdokonaloval. O této své činnosti napsal zajímavé dílo *The Teaching of Scientific Method* (Armstrong, 1898). Uvádí, že význam přírodních věd a jejich vyučování spočívá především v jejich praktické hodnotě. Přírodovědné vyučování podle autora umožňuje specificky orientovaný rozvoj intelektu, čehož nelze dosáhnout ani literárním, ani čistě matematickým vzděláváním. Jde mu zejména o rozvoj schopností pozorovat, experimentovat a uvažovat. Armstrong využívá tzv. *heuristickou metodu*, tj. takový způsob výuky, při němž se žáci mohou relativně samostatně zmočňovat nových poznatků. Podle Armstronga věda vyžaduje absolutní svobodu myšlení, svobodu ducha zbavenou všech dogmat. Svoji metodu charakterizuje jako „obyčejný způsob vědeckého bádání“, realizovaný v podmínkách střední školy a zdůrazňuje, že žák musí samostatně dospívat k objevování faktů.

Jak se obor rozvíjel v 19. století

Prudký rozvoj chemické vědy a techniky od počátku 20. století způsobil potřebu revize dosavadního způsobu výuky chemie. Obrovský rozvoj chemických oborů vedl ke snaze o vytvoření adekvátnějších didaktických systémů chemie, a to i pro všeobecné vzdělávání. Tak vznikly např. ve Spojených státech dvě konkurenční didaktické soustavy *CBA – Chemical Bond Approach Project* (1963) a *Chem Study – Chemistry and Experimental Science Study* (Chem Study, Teachers' Guide, 1963), ve Velké Británii známý projekt *Nuffield Science Teaching Projects* (1967) či později v Německu řada inovačních projektů v Leibnizově institutu pro pedagogiku přírodních věd (IPN) při Univerzitě v Kielu (Hellberg & Bílek, 2001b). Souběžně tedy dochází v polovině 20. století k rozvoji didaktiky chemie, kterou je možné již považovat za samostatnou vědní disciplínu s rozvinutou metodologií a definovaným vztahem k jiným disciplínám.

Co přinesla didaktice chemie první polovina 20. století

V Českých zemích a na Slovensku lze počátky didaktiky chemie sledovat od roku 1945, formování didaktiky chemie jako samostatného oboru však spadá až do 60. let 20. století. Ovšem již ve školním roce 1925/1926 byla na Univerzitě Karlově v Praze přednášena J. Křepelkou metodika vyučování chemie v rámci předmětu *Praktikum přednáškových experimentů spojené s přednáškou o metodice vyučování chemie* a ve školním roce 1927/1928 F. Křehlíkem již jako samostatná přednáška *Metodika vyučování chemie* (Holada, 1996). Poválečné formování didaktiky chemie pak probíhalo zvláště na pedagogických fakultách zakládaných od roku 1946, kde se stala pod označením *Metodika vyučování chemii* povinným předmětem učebního plánu i zkoušek učitelského studia chemie (Pachmann & Hofmann, 1981).

7.2.3 Rozvoj a institucionalizace oboru didaktika chemie u nás

Na těchto základech se u nás didaktika chemie na konci 60. a počátkem 70. let 20. století postupně institucionalizovala jako obor pod názvem *Teorie vyučování chemii*, v němž bylo možné skládat rigorózní a kandidátské zkoušky, obhajovat dizertační práce a také získat v příslušných řízeních vědecko-pedagogické hodnosti docenta a profesora (Pachmann & Hofmann, 1981). Především možnost vědecké přípravy byla pro rozvoj oboru velice významná. V rámci vědecké přípravy v oboru *Teorie vyučování chemii*, která probíhala na Univerzitě Karlově v Praze a Univerzitě Komenského v Bratislavě, studovalo v průběhu více jak dvaceti let (1972–1994) postupně téměř dvě stě studentů, z nichž přibližně 20 % studium úspěšně dokončilo. Od 70. let 20. století bylo v tehdejší Československu obhájeno celkem čtyřicet pět dizertačních (dle tehdejšího označování kandidátských, vedoucích k získání titulu CSc.) prací. Poslední práce z tohoto oboru byly v ČR obhájeny v roce 1994.

Didaktika chemie byla v tomto období díky práci didaktiků a absolventů vědecké přípravy již také poměrně obsáhle zastoupena řadou publikací zabývajících se tzv. *teorií a praxí výuky chemie*. Jednalo se zvláště o práce Vurma (1954, 1964), Přidala (1957), Přidala a Švehlíka (1962), Sotorníka (1962, 1965), Pachmanna (1970), Trtílka a Hofmanna (1971) a Halbycha (1971). Za shrnující publikaci didaktiky chemie tohoto období lze považovat knihu M. Paukové et al. (1971). V 70. a 80. letech minulého století na PedF UK v Praze k práci v oboru stále více přispívali především v oblasti chemického experimentu, vyučovacích prostředků, metod výuky a obsahu učiva chemie J. Banýr, P. Beneš, K. Holada a E. Pachmann, na PedF v Hradci Králové J. Hellberg a K. Kolář, na PŘF UP v Olomouci P. Los a M. Klečková a řada dalších pracovníků z celého Československa. Další soubor významných prací, zaměřených především na systémově-strukturální zkoumání didaktického systému chemie, výběr a strukturu učiva, poznávací procesy žáků, didaktické testy a moderní vyučovací prostředky, zahrnoval práce J. Čipery, H. Čtrnáctové, J. Halbycha, H. Klímové, M. Vasileškové a dalších pracovníků z nově vytvořené katedry didaktik, metodologie a dějin přírodních věd na PŘF UK v Praze (Čipera et al., 1982; Čtrnáctová, 1982; Halbych, Čtrnáctová, & Novotný, 1985; Vasilešková, Čtrnáctová, & Klímová, 1986). Zatím poslední obsáhlejší a komplexní publikace – vysokoškolské učebnice didaktiky chemie jsou práce: Pachmann & Hofmann (1981) a Pachmann et al. (1986). Aktuálnější informace mají víceméně dílčí charakter, např. přehled vývoje výuky chemie v souvislosti s rozvojem didaktiky chemie u nás lze nalézt v publikaci Čtrnáctové a Banýra (1997), Beneše, Rambouska a Fialové (2005, 2008) nebo shrnutí problematiky učebních úloh v chemii v publikaci Čtrnáctové (1998, 2009) apod.

Odborným časopisem pro možnost publikování prací z didaktiky chemie byl časopis *Přírodní vědy ve škole* (společně s didaktikami biologie, geologie a zeměpisu), jehož vydávání však skončilo v 90. letech minulého století. Jeho nástupcem se stal pětkrát do roka vydávaný časopis *Biologie-Chemie-Zeměpis* orientovaný hlavně na školní praxi. Díky Kabinetu

pro modernizaci výuky chemie PedF UK v Praze byl vydáván *Informační bulletin pro didaktiku chemie* jako základní přehled o pracích z didaktiky chemie u nás i v zahraničí; soupisy bibliografií z oboru byly k dispozici i prostřednictvím Státní pedagogické knihovny v Brně (Pachmann & Hofmann, 1981). V současné době jsou tyto možnosti velmi omezené, ač je produkována řada např. sborníkových publikací i monografií. Další informace o domácích publikacích z oboru je možné získat na webových stránkách jednotlivých pracovišť připravujících učitele chemie v České republice a na webových stránkách některých didaktiků.

Od samého počátku konstituování oboru bylo potřebou didaktiků chemie či chemiků zabývajících se výukou chemie získat také vhodnou platformu pro kontakty a výměnu názorů nejen mezi sebou, ale i s odbornými chemiky, a mít možnost prezentovat své představy o směřování práce v tomto oboru. V roce 1965 byla v rámci *Československé společnosti chemické* (ČsSCh) díky pochopení hlavního výboru a podpory jeho předsedy prof. F. Čůty, založena *Odborná skupina pro výuku chemie* (Banýr, 2002). U zrodu odborné skupiny byli prof. E. Pachmann, budoucí dlouholetý vědecký tajemník odborné skupiny, prof. R. Palouš, bývalý rektor UK, který v té době pracoval na katedře chemie PedF UK, a prof. S. Škramovský působící na PřF UK v Praze a současně též první předseda odborné skupiny. Skupina si kladla za cíl působit především v těchto oblastech (Banýr, 2002):

- podílet se na modernizaci učiva a výuky chemie na základních a středních školách a při přípravě učitelů;
- pečovat o talentované žáky a studenty při různých formách zájmové činnosti (zejména při chemické olympiádě);
- rozvíjet didaktiku chemie jako vědní obor a jako předmět vysokoškolské přípravy učitelů chemie.

Činnost odborné skupiny zahrnovala zvláště následující aktivity (Banýr, 2002):

- celostátní konference a semináře, které byly od začátku 80. let 20. století nahrazeny sekcemi v rámci sjezdů ČsSCh;
- regionální akce pořádané členy skupiny (přednášky, besedy, kurzy s aktuální tematikou aj.);
- celostátní semináře didaktiků chemie pořádané fakultami připravujícími učitele chemie (Brno, Hradec Králové, Praha, Ostrava, Banská Bystrica, Bratislava a další).

Odborná skupina se velmi aktivně podílela na rozvoji oboru především poskytováním platformy pro výměnu názorů a zkušeností, což bylo v době velmi omezených možností kontaktů s didaktiky, zvláště západních zemí, nesmírně cenné. Dá se říci, že díky tomuto pevnému svazku didaktiků chemie ze 70. a 80. let minulého století se podařilo překlenout pro obor méně příznivá následující léta devadesátá.

Jak přispěla odborná skupina ČsSCh k rozvoji oboru didaktika chemie

7.2.4 Didaktika chemie v porevolučním období

Poslední dekádu 20. století je možné považovat za určité období stagnace didaktiky chemie jako oboru. Fungující zázemí, mj. vědecká příprava, vydávání didaktických časopisů i odborná setkání, bylo přerušeno. Didaktika chemie čelila tlaku jak ze strany chemie, která ji vytýkala, že obor není dostatečně „odborně chemický“, tak ze strany pedagogiky, která naopak požadovala užší vztah oboru k pedagogice a psychologii. Že se jednalo opravdu o stav kritický, kdy např. vědecko-výzkumná činnost byla jen omezeně prováděna v rámci oborových aplikací či v rámci doktorských studií z pedagogiky, dokládá např. i část záznamu ze zápisu Akreditační komise (AK) (1998) o hodnocení pedagogických fakult:

... Zkušenosti naznačují, že existuje nejméně dvojí nebezpečí: didaktika oboru je chápána některými jedinci jako jistá úniková cesta, jako možnost obejít tvrdé požadavky výchozího oboru a snadněji získat příslušný gradus; didaktika oboru je chápána některými jedinci jako přežitek totalitního období, který nemá právo na samostatnou existenci, neboť je třeba získávat grady v rámci tvrdé vědy.

Současně se však již ve stejném materiálu objevila i jistá pozitivní prognóza možné revitalizace oborových didaktik, tedy včetně didaktiky chemie (Akreditační komise, 1998):

... Realita u nás i ve vyspělých zemích ukazuje, že didaktiky oboru – pokud jsou ovšem provozovány na úrovni – jsou opodstatněné a je třeba se jim se vši vážností věnovat. Znamená to ovšem, že o příslušné doktorské studium nebude žádat každá fakulta. Znamená to také, že se posílí spolupráce mezi oborem a jeho didaktikou, mezi obecnou didaktikou a oborovými didaktikami, mezi různými oborovými didaktikami navzájem. V závislosti na aktuálním stavu a perspektivách rozvoje může existovat trojí řešení: Podpora samostatné mezioborové disciplíny. Pro každou didaktiku nosného oboru postačí ustavit jednu kvalitní oborovou radu složenou z nejlepších odborníků v ČR (žádoucí by byla účast i zahraničních odborníků). Doktorské studium situovat na tu fakultu vysoké školy (nemusí jít nutně o fakultu pedagogickou), která je zárukou nejkvalitnějšího doktorského studia a dostatečně náročného řízení habilitačního a jmenovacího. Rozvoj mezioborové disciplíny v rámci příslušného vědního oboru, např. didaktika chemie v rámci oboru chemie. Rozvoj mezioborové disciplíny v rámci oboru pedagogika s náležitými personálními i materiálními garancemi (posoudí Akreditační komise).

Pro udržení a rozvoj didaktiky chemie byla v té době velmi významná setkání didaktiků chemie v rámci mezinárodních konferencí na fakultách vysokých škol připravujících učitele chemie. Nejedléjší tradici u nás má *Mezinárodní konference o výuce chemie* pořádaná katedrou chemie PedF UHK v Hradci Králové (Bílek, 2002). Konference, konané každoročně od roku 1991, operativně navazovaly na činnost dvou mezinárodních institucí, a to *Mezinárodního sympózia* (celkem devět sympózií od 70. let 20. století) a *Mezinárodní redakční rady* (knižní řada *Aktuální problémy teorie a praxe vyučování chemií*) v oboru didaktika chemie, kterou spoluzaložil prof. J. Hellberg před více než 25 lety na bázi spolupráce zemí střední a východní Evropy. Obě jmenované instituce měly ve své době unikátní status a význam pro rozvoj oboru. Vznikly paralelně se sekci výuky chemie GDCh (*Společnost německých chemiků*) a předstihly i podobně zaměřenou komisi UNESCO. Původní seminář působil nejprve

jako trilaterální pracovní setkávání didaktiků chemie pedagogických fakult z Hradce Králové (Česká republika), z Güstrowa (Německo) a z Opole (Polsko). Po ukončení činnosti fakulty v Güstrow pokračoval seminář jako bilaterální, aby znovu za účasti zahraničních kolegů ze Slovenska, Ruska, Polska a později i z Německa získal statut multilaterálního mezinárodního semináře a později konference.

V roce 1998 se také podařilo obnovit aktivitu odborné skupiny pro výuku chemie *České společnosti chemické* (ČSCH), jejíž činnost od počátku 90. let víceméně stagnovala. Nově zvolený výbor skupiny, v čele s předsedkyní prof. H. Čtrnáctovou, se iniciativně ujal odkazu práce skupiny z 80. let minulého století. Od začátku byla rozvíjena řada aktivit především v oblasti vzájemné spolupráce didaktiků chemie napříč Českou republikou, získání akreditace pro doktorské studium, spolupráce s výzkumnými ústavu MŠMT, spolupráce s učiteli chemie, zajišťování chemické olympiády a další. Významnou složkou činnosti výboru bylo od počátku pravidelné organizování mezinárodních konferencí a seminářů didaktiků chemie spolu s kolegy ze Slovenska a Polska.

Velmi důležitá se také ukázala možnost participace v evropských a světových organizacích zaměřených na chemické a přírodovědné vzdělávání. Od začátku 90. let získali didaktici chemie zastoupení v *Divizi pro chemické vzdělávání Federace evropských chemických společností* (*Division of Chemical Education FECS*), nyní *Divize chemického vzdělávání Evropské asociace pro chemické a molekulární vědy* (*Division of Chemical Education EuChemS*). Další spolupráce se postupně rozvíjela v rámci *Mezinárodní organizace přírodovědného a technického vzdělávání* (*International Organization for Science and Technology Education – IOSTE*) a účastí na jejich světových a regionálních sympóziích, účastí na *evropských konferencích o chemickém vzdělávání* (*European Conference on Chemical Education – ECCE*) a o *výzkumu v chemickém vzdělávání* (*European Conference on Research in Chemical Education – ECRICE*), na světových konferencích o chemickém vzdělávání *Mezinárodní unie pro čistou a užitou chemii* (*International Union of Pure and Applied Chemistry – IUPAC*), na evropských konferencích *Evropské asociace pro výzkum v přírodovědném vzdělávání* (*European Science Education Research Association – ESERA*) a dalších akcích.

Jako jeden z příspěvků k revitalizaci didaktiky chemie byl v roce 2000 realizován na PedF UHK projekt, jehož cílem bylo analyzovat informace o doktorských studiích z didaktiky chemie a příbuzných oborů ve vybraných zemích Evropy a USA a připravit vhodné materiály, které by mohly být využity ke zpracování návrhu takového doktorského studia v České republice (Bílek, 2003). Výrazně se také po určitém období útlumu začala rozvíjet publikační činnost didaktiků chemie. Povzbuzující byla možnost prakticky okamžitého vydávání sborníků, článků, studijních textů i monografií na rozdíl od předchozího období, kdy i vydání skript vyžadovalo řadu povolení, a bylo realizováno v průběhu několika let. Didaktici chemie se také více zapojovali do vyhlašovaných projektů a grantů, zprvu národních, a posléze i mezinárodních a evropských. Všechny tyto

Obnovení činnosti odborné skupiny ČSCH a její význam pro didaktiku chemie

Didaktika chemie se zapojuje do mezinárodních organizací

7

Doktorská studia
přinášejí podněty
k rozvoji oboru

aktivity a zejména jejich výsledky vedly k oživení a postupně výraznému rozvoji oboru. Velkou podporou a hmatatelným výsledkem aktivity didaktiků chemie bylo získání akreditace doktorského studijního programu *Vzdělávání v chemii* (nyní obor *Didaktika chemie*) na PŘF UK v Praze na konci roku 2003, kterou následovaly v roce 2007 PŘF UP v Olomouci a v roce 2013 PŘF UHK v Hradci Králové s doktorským studijním oborem *Didaktika chemie* v programu *Chemie*.

Výraznou podporu získaly oborové didaktiky celostátně také ze strany MŠMT, konkrétně Akreditační komise, která v roce 2000 v textu známé *Výzvy pro deset milionů k přípravě Národního programu rozvoje vzdělávání* uvedla:

... Jedním z důležitých předpokladů profesně zaměřené přípravy učitelů je podpora teoretické a výzkumné práce a vývoje účinných výukových postupů ve všech oborových didaktikách. Těm by se v mnohem větší míře mělo dostat podpory AK v rámci výzkumných záměrů fakult a v resortních plánech pedagogického výzkumu.

Jakékoliv jednostranné zužování oborových didaktik na pouhé metodiky či „rukojeti“ vyučování jednotlivým oborům nemůže v současnosti obstát. Je pozitivní skutečností, že tato slova začínají padat na úrodnou půdu, a tradice české (československé) didaktiky chemie tak může pokračovat i v institucionalizované podobě vědeckého výzkumu. Jaké okruhy problémů didaktika chemie postupně řešila a jaké řeší v současnosti, si uvedeme v další části této kapitoly.

7.3 Reflexe současných problémů z pohledu didaktiky chemie

Pokud charakterizujeme didaktiku chemie jako vědní disciplínu, musíme odpovědět na takové otázky jako zda má svůj předmět výzkumu, zda má svou metodologii (vlastní či převzatou z jiných věd), zda má svou historii a má-li definován vztah k jiným vědám (Bílek, 2003). Touto problematikou se zabývala řada oborových didaktiků u nás i v zahraničí. Uvedme si nejprve stručnou charakteristiku nejvýznamnějších přístupů k předmětu tohoto oboru a jeho metodologii, dále pak výzkumná zaměření oboru a jejich klasifikace ve vybraných zemích, u nás a v zemích EU, od 2. poloviny 20. století až do současnosti.

7.3.1 Předmět oboru a jeho metodologie

Pfeifer, Häuster a Lutz (2002) charakterizuje oborovou didaktiku jako vědu o oborově specifickém vyučování a učení se ve škole a mimo ni. Důkladné oborovědidaktické vzdělání je nevyhnutelnou složkou vzdělávání učitelů, které má spojující funkci mezi vědami o výchově a vyučováním oborem. Didaktická rozhodnutí jsou orientována zvláště ve vztahu k učícím se, procesům zprostředkování poznatků, oborovým liniím a společenským potřebám. Učící se je vždy středem těchto aktivit. Didaktiku chemie pak charakterizuje jako interdisciplinární vědní disciplínu s širokým spektrem vztahů se zvláštním zřetelem k chemii a k pedagogice. Vztahem pedagogiky, chemie a didaktiky chemie se u nás zabýval zvláště

Jaký je předmět
studia didaktiky
chemie

Pachmann (Pachmann & Hofmann, 1981). Vytvořil jednoduchý množinový diagram, v němž je možné nazírat didaktiku chemie jako hraniční disciplínu chemie obecné, systematické a užité v průniku s pedagogikou a psychologíí. Tento přístup do jisté míry odpovídá tzv. *integračnímu pojetí* oborové didaktiky.

Rychtera (2002) se při hledání místa oborové didaktiky v systému vzdělávání učitelů chemie vrací ke Komenského *Didaktice veliké*:

... Veliká didaktika, vyličující všeobecné umění, jak naučiti všecky všemu: čili spolehlivý a vybraný způsob jak lze ve všech obcích, městech a vesnicích některého království křesťanského zřizovati takové školy, aby všecka mládež obojího pohlaví, nevýjímajíc nikde nikoho, mohla býti vzdělávána ve vědách, uhlažována ve mravech, naplňována zbožností a tím způsobem po léta mládí vedena býti ke všemu, co patří k životu přítomnému i budoucímu. (Komenský, 1948, s. 15)

Z tohoto vyjádření je patrné, že didaktika byla již tehdy považována za všeobecné umění s nejobecnějším cílem vést mládež k tomu, aby se naučila vše potřebné pro svůj současný i budoucí život. Didaktika chemie je tak řazena mezi tzv. oborové didaktiky, jejichž obecným teoretickým východiskem je obecná didaktika. Jejím prostřednictvím jsou v didaktice chemie uplatňovány poznatky obecné pedagogiky, pedagogické a vývojové psychologie a dalších pedagogických i psychologických disciplín, neboť každá z vědních disciplín má dnes interdisciplinární charakter. Prostřednictvím obecné didaktiky jsou v didaktice chemie naplňovány formativní složky cílů, stejně jako složky metodologické a informativní. To plně odpovídá tzv. *aplikačnímu pojetí* oborové didaktiky.

Integrační i aplikační funkce jsou důležitou součástí *oborových didaktik*, avšak ze současného pohledu nejsou s to podat jejich vyčerpávající charakteristiku. Fenclová (1982) ve svém tzv. *komunikačním pojetí* definuje předmět a metodologii didaktiky fyziky (**Kapitola 5.3**), ale její závěry jsou zcela aplikovatelné i na didaktiky jiných přírodovědných oborů; příkladem je didaktika chemie. Z jejího pohledu lze nahlížet na didaktiku chemie jako na celý souvislý proces předávání a zprostředkování výsledků a metod chemického poznání do vědomí jednotlivců, kteří se na vzniku poznání nepodíleli, a tím i do společenského vědomí. Proces, při němž k tomuto předávání a zprostředkování dochází, lze nazvat didaktickou komunikací chemie, kdy dochází nejen k přenosu informace, ale i k učení. Tak se odlišuje didaktická komunikace od komunikace vstupu chemického poznání do společnosti prostřednictvím technologie a výrobní praxe či prostřednictvím shromažďování, uchovávání a zpětného vyhledávání vědeckotechnických informací. Fenclová zde vymezuje i výzkumné metody pro řešení problémů oborové didaktiky. Provedla dělení výzkumných metod, kde za základní horizont považuje dělení na *metody empirické a teoretické*. Empirickými výzkumnými metodami rozumí postupy, které čerpají nové poznání bezprostředně z dané skutečnosti a užívají obvykle kvantitativního vyjadřování výsledků; patří mezi ně hlavně pozorování a experiment se souvisejícím měřením a metody explorativní (dotazovací). Jako teoretické výzkumné metody označuje postupy indukativní i deduktivní povahy zkoumající danou skutečnost zprostředkovaně.

Poznáváme různá pojetí didaktiky chemie

Co se rozumí metodologií našeho oboru

7

Které základní oblasti zkoumáme v didaktice chemie

Jsou to metody analytické a syntetické, komparativní a historické; mezi specifické teoretické metody pak řadí zvláště modelování, analogii, predikaci a interpretaci. Z uvedeného pojetí obsahu a metodologie didaktiky chemie vycházejí i souhrnné publikace J. Čipery (Čipera, 2000, 2001).

Čtyři základní oblasti, kterými se didaktika chemie zabývá a kde uvedené metody využívá, a to v rovině predikce, realizace a evaluace, jsou (Čtrnáctová, 2009):

1. stanovení cílů a pojetí, k nimž by daná úroveň chemického vzdělávání měla směřovat;
2. výběr a uspořádání takových poznatků a činností oboru chemie, které zajistí dosažení stanovených cílů;
3. tvorba a využití nejrůznějších metod, forem a prostředků, které lze k dosažení cílů chemického vzdělávání použít;
4. ověřování výsledků dané úrovně chemického vzdělávání a jejich porovnání se stanovenými cíli.

Podle věku a zaměření učících se pak můžeme rozlišit různé úrovně chemického vzdělávání (Čtrnáctová, 2009):

- propedeutika chemie na úrovni předškolní výchovy,
- výuka chemie v rámci primárního vzdělávání (1. stupeň základní školy),
- výuka chemie v rámci sekundárního vzdělávání (2. stupeň základní školy a střední školy),
- výuka chemie v rámci terciárního vzdělávání (vysokoškolská výuka chemie),
- chemické vzdělávání na úrovni specializačních kurzů pro odborníky a učitele,
- chemické vzdělávání na úrovni speciálních kurzů pro neoborníky.

Podle dané úrovně se přistupuje k řešení uvedených oblastí výzkumu didaktiky chemie specifickými metodami a prostředky, které mají umožnit optimální řešení daného problému.

7.3.2 Výzkumná zaměření oboru a jejich klasifikace v zahraničí

Máme-li podrobněji charakterizovat výzkumná zaměření oboru didaktiky chemie, můžeme je ilustrovat na řadě přístupů ke klasifikaci dizertačních prací tohoto oboru, a tak se pokusit konkrétněji specifikovat její problémové okruhy. Vycházíme ze skutečnosti, že právě dizertační práce oboru představují celou šíři výzkumných problémů, které jsou v oboru řešeny. Zdrojem informací jsou zde především práce Nentwiga et al. (1983), Sumflethové a Niedderera (1992), Brockmeyerové-Fenclové (1997) a naše vlastní analýzy více než 300 témat dizertačních prací, převážně z didaktiky chemie, a to v ČR, ve vybraných zemích

Evropy a v USA, jejichž názvy byly souhrnně uvedeny s českým překladem v publikacích Bílka (2001b, 2003), Čtrnáctové (2008, 2013) a Čtrnáctová a Kličková (2011).

Nentwig et al. (1983) reprodukuje řadu souborů kritérií pro tematickou klasifikaci dizertačních prací a studií z didaktik přírodovědných oborů. Uvedme si příklady některých z těchto klasifikací, které mají platnost i do současnosti (cit. podle Nentwig et al., 1983). Freyova pragmatická klasifikace dělí přírodovědnědidaktické otázky podle úrovně jejich obecnosti na otázky prvního řádu (např.: *V jakých situačních vztazích je možné se zabývat přírodními vědami a jejich výukou?*), druhého řádu (např.: *Které typy reflexí příp. kritérií jsou použitelné pro určení „vědecké správnosti“ v různých oblastech přírodních věd?*) a třetího řádu (např.: *Která učební metoda je optimální pro stanovený cíl v daném tématu?*). Dahnke provedl analýzu řady výzkumných projektů v Německu a rozdělil je podle jejich zaměření do čtyř skupin, a to: (1) zdůvodnění a výběr kurikulárních obsahů, (2) vědecké aspekty inovací ve vzdělávacím systému, (3) psychologicko-sociálně motivované otázky a (4) evaluační studie. Kornhauserová zkoumala výzkumné oblasti didaktiky chemie a rozdělila je do pěti skupin zaměřených na: (1) obecný výzkum v chemickém vzdělávání, (2) obsahově orientovaný výzkum, (3) hledání optimálních metod chemického vzdělávání, (4) výzkum používání učebních pomůcek a technologie vzdělávání a (5) výzkum v hodnocení a evaluaci. Klasifikace podle Gabela zahrnuje osm tematických zaměření studií z přírodovědných didaktik: (1) učení a rozvoj, (2) výukové strategie, (3) kognitivní styl, (4) charakteristiky žáka/studenta, (5) přípravu učitelů a jejich chování, (6) evaluaci v přírodovědném vzdělávání, (7) koncepty a obsah a (8) různé jiné studie.

Na základě uvedených klasifikací provedl Nentwig et al. (1983) komplexní klasifikaci dizertací ve třech základních úrovních, a to: (1) úroveň vzdělávání, (2) výzkumná metodologie a (3) oblast oboru. Úroveň vzdělávání zahrnovala: primární vzdělávání (1. stupeň základní školy), sekundární vzdělávání (2. stupeň základní školy a střední školy), terciární vzdělávání (vysoké školy a vyšší odborné školy), mimoškolní vzdělávání a další vzdělávání učitelů. Podle výzkumné metodologie byly práce rozděleny do několika skupin, a to: (a) empirická zkoumání, (b) koncepční práce, (c) srovnávací studie, (d) vývojové studie, (e) analytické práce, (f) teoretické základy a (g) jiná pojednání. V rámci dělení podle oblasti oboru bylo navrženo celkem dvanáct kategorií (viz [Exkurs 7.1](#)).

Sledujeme
postavení a vývoj
oboru v Německu

Exkurs 7.1: Výzkumné zaměření podle oblastí oboru

Dělení výzkumného zaměření podle oblastí oboru, které provedl Nentwig et al. (1983) zahrnuje celkem 12 kategorií:

- didaktický systém přírodovědného předmětu a jeho varianty v kurikulu,
- výuka přírodních věd v různých vzdělávacích systémech,
- cíle výuky přírodovědného předmětu,
- využití poznatků dílčích disciplín přírodovědného oboru ve výuce,
- zkoumání různých didaktických přístupů k výuce přírodovědného předmětu,
- zkoumání žáků a vyučujících v rámci výuky přírodních věd,
- metody a různé formy výuky přírodních věd,
- výuka přírodních věd v souvislosti s jejich experimentálním charakterem,
- vyučovací a učební programy pro výuku přírodních věd,
- výukové prostředky, včetně aplikací ICT pro výuku přírodních věd,
- výsledky výuky přírodních věd a jejich hodnocení,
- vzájemné vztahy dějin přírodních věd a odpovídajících vyučovacích předmětů.

Podle úrovně vzdělávání byly dizertační práce z didaktiky chemie, obhájené v Německu v 70. a 80. letech (zahrnuto celkem 165 prací), primárně zaměřeny na sekundární úroveň vzdělávání (72,9 %), s velkým odstupem následovaly práce zaměřené na terciární úroveň vzdělávání (7,1 %). Nejmenší pozornost (2,9 %) byla věnována mimoškolnímu vzdělávání. Jiná byla situace např. v USA, kde převažovalo zaměření na terciární vzdělávání. Podle použité výzkumné metodologie lze největší množství dizertačních prací (zahrnuto celkem 380 prací z různých vysokých škol v Německu) zařadit do kategorie empirických zkoumání (26 %) a koncepčních prací (22 %), další početnou skupinu tvořila vývojová pojednání (14 %) a analytické práce (11 %). Méně prací bylo zaměřeno na teoretické základy (6 %) a srovnávací studie (5 %). Celkem 16 % prací nebylo možné jednoznačně zařadit do uvedených kategorií.

Rozdělení podle oblastí oboru bylo provedeno na základě obsáhlé analýzy dizertačních prací nejen z Německa, ale i z Velké Británie. Ukázalo se, že je velmi obtížné zvolit určitou oblast pro každou z prací. Proto byla použita metodika P. Häusslera (1980), v níž jsou jednotlivé práce přiřazovány k dané oblasti ve dvou krocích s odstupem několika měsíců a je počítán koeficient vyjadřující souhlas obou přístupů (průměrná hodnota koeficientu byla 0,81). Poté byl vypočítán počet prací dle průměrného rozložení pro každou oblast v obou zemích. Ze získaných výsledků byly formulovány následující závěry:

1. V Německu byl zaznamenán velký počet studií zaměřených na zkoumání různých didaktických přístupů k výuce přírodovědných předmětů, metod a forem výuky těchto předmětů, včetně používání ICT a možnosti využití poznatků dílčích oborových disciplín ve výuce.
2. Ve Velké Británii byl velký počet studií věnován zkoumání výsledků výuky přírodních věd a jejich hodnocení a historickým aspektům výuky přírodovědných předmětů, zatímco oblast využití poznatků dílčích oborových disciplín ve výuce byla zastoupena velmi málo.

3. V obou zemích byl poměrně značný počet studií zaměřen na didaktický systém přírodovědného předmětu, koncepce kurikula a kurikulární varianty, zatímco bylo možné zaznamenat poměrně malý počet komparativních studií zaměřených na různé vzdělávací systémy.

Novější tematické členění dizertačních prací, zpracovaných v SRN a v NDR v 90. letech, podle zkoumané oblasti oboru uvádí publikace Sumflethové a Niedderera (1992). Tato klasifikace zahrnuje celkem osm kategorií:

1. zpracování odborných chemických témat pro výuku chemie,
2. vývoj kurikula a modely výuky chemie,
3. způsoby učení v chemii a jejich hodnocení,
4. žákovy/učitelovy představy o výuce chemie,
5. zaměření a oblíbenost předmětu chemie,
6. výukové prostředky (učebnice, experimenty a další učební pomůcky, ICT),
7. historie didaktiky chemie,
8. vědecké teorie a jejich aplikace ve výuce chemie.

Podobně jako v analýze P. Nentwiga et al. (1983) v tomto období v SRN byla třetina prací zaměřena na zpracování odborných témat pro výuku chemie (30 %). Přibližně stejný počet dizertací byl věnován vývoji kurikula a modelům výuky (16 %), způsobům učení chemie (14 %) a výukovým prostředkům (13 %). Naopak v NDR se stále více než třetina prací orientovala na učebnice, experimenty a další učební pomůcky (35 %). Postupně byla pozornost věnována také vývoji kurikula a modelům výuky (26 %). Na způsoby učení v chemii se zaměřilo 15 % a na zkoumání představ o výuce chemie 10 % prací. Nejmenší pozornost byla v obou zemích věnována historii oboru didaktika chemie (SRN 5 %; NDR 0 %).

Jak již bylo uvedeno, zaměření dizertačních prací z didaktik přírodovědných předmětů podle úrovně vzdělávání se v Evropě a v USA lišilo. Studie realizované na amerických univerzitách se orientovaly na výzkum zejména terciární sféry vzdělávání. V USA byly první doktoráty v didaktice přírodních věd uděleny již v roce 1930 na *Pedagogické fakultě Columbijské univerzity* (Teachers College, Columbia University, N. Y.). V letech 1934–1960 přiznalo 54 různých institucí 564 doktorátů z didaktik přírodovědných oblastí. V roce 1979 přijalo 67 vysokých škol v USA 244 dizertačních prací z didaktik přírodovědných oborů, v letech 1970–1980 to bylo 2100 prací (Brockmeyerová-Fenclová, 1997); tzv. *Largest Doctoral Programs* bylo možné v letech 1960–1980 studovat na 35 vysokoškolských vzdělávacích institucích.

Yager (1978) publikoval na konci 70. let analýzu obhájených dizertačních prací s přírodovědnědidaktickou orientací podle klasifikace *Národního institutu vzdělávání* (National Institute of Education – NIE) a *Národní asociace pro výzkum v přírodovědném vzdělávání* (National Association

Porovnáváme postavení a zaměření didaktiky chemie ve středoevropských a anglosaských zemích

7

Jaké jsou vstupní podmínky pro doktorské studium oboru

for Research in Science Teaching – NARST) (Yager, 1978). Tato klasifikace měla následující úrovně: vstupní podmínky, interakce a výsledky výuky.

Vstupní podmínky zahrnovaly charakteristiku žáka/studenta (např. zájem, zkušenosti, postoje, kognitivní vývoj), charakteristiku učitele (názory, příprava, osobnostní rysy atd.), přírodní vědy a jejich výuku (obsah, proces výuky, kurikulární struktura atd.), školní klima (byrokracie, politika, společenský vliv apod.), sociální imperativy (např. kvalita prostředí, společenský pohled na přírodní vědy a technologie, zdraví a zdravý životní styl), domácí prostředí (rodinné podmínky a funkce, názory aj.), vybavení pro přírodovědnou výuku (např. školní třída/laboratoř, rozpočet), cíle (filosofické postoje, školní rada a jiné vlivné skupiny atd.). Mezi interakce byly zařazeny: metodika výuky (např. postupy ke zlepšování výuky), vyučovací styl (např. rysy chování učitelů), sociální klima (způsoby interakcí mezi učiteli a žáky/studenty při skupinové výuce aj.), implementace kurikula (např. jaké je uspořádání učiva ve vztahu k žákům/studentům), systém pro změnu (školní politika, učitelovy a/nebo žákovy/studentovy vnitřní postoje atd.). Výsledky výuky obsahovaly výkony žáků/studentů (např. testové skóre, různá měření), postoje žáků/studentů (mínění o přírodních vědách a jejich výuce aj.), změny chování žáků/studentů, změny chování učitelů, přírodovědnou gramotnost (např. jaký smysl mají větší znalosti, limity a hodnoty přírodních věd), přípravu pro praktická povolání s přírodovědnou orientací, institucionální efektivitu, neočekávané jevy (nebo nechtěné a neplánované).

Další z institucí působících v USA – *Association for the Education of Teachers in Science* – AETS vydala v letech 1966 a 1974 základní doporučení pro realizaci doktorského stupně v přírodovědném vzdělávání (*AETS: Guidelines for the Doctorate in Science Education*, 1966; *AETS: Guidelines for the Doctorate in Science Education*, 1974). Původní směrnice AETS z roku 1966 kladla značný důraz na vzdělání v daném přírodovědném oboru a oborech souvisejících. Požadovala magisterské vzdělání v jedné z přírodních věd, tj. biologii, chemii, fyzice, geologii či geografii, studium historie nebo filosofie přírodních věd a také absolvování kurzu statistiky a matematiky. Důležitou součástí studia pak samozřejmě byly kurzy pedagogiky a psychologie, přehled o přírodních vědách a jejich místě v kurikulu přírodovědných předmětů, profesionální aktivity spojené s pedagogickou činností studenta i zapojení do výzkumných projektů s tematikou přírodovědného vzdělávání. V rámci dizertační práce bylo požadováno, aby student explicitně vyjádřil schopnost plánování a zpracování určitého významného tématu jako samostatné studie. Kvalita studie měla být na úrovni publikovatelné jako konferenční příspěvek nebo článek v odborném časopise. Upravené směrnice AETS z roku 1974 již zcela jednoznačně vymezovaly program doktorského studia zaměřeného na přírodovědné vzdělávání (viz [Exkurs 7.2](#)).

Stanovení výstupních požadavků doktorského studia oboru AETS

AETS stanovila následující požadavky na program doktorského studia zaměřeného na přírodovědné vzdělávání:

1. Přírodovědné kompetence – studium by mělo mít dostatečný rozsah v přírodních vědách; celkové zaměření vědecké práce by mělo pomoci vytvořit integrující pohled na přírodní vědy a vzájemné souvislosti mezi nimi a společností.
2. Kompetence v oblasti sociálního kontextu učení – porozumění školní organizaci, sociálně-ekonomickým a politickým zájmům, které ovlivňují vzdělávání; porozumění změnám v procesu učení.
3. Kompetence v plánování a tvorbě kurikula – znalost principů z oborů sociologie, antropologie, psychologie a komunikační vědy a použití poznatků těchto věd k identifikaci cílů přírodovědného vzdělávání a plánování jeho kurikula.
4. Kompetence výukového procesu – dovednosti analyzování a hodnocení plánů pro tvorbu kurikula, výukových materiálů a vyučovacích strategií; znalosti obsahu a technologií se schopností jejich adaptace v nových situacích.
5. Kompetence hodnocení výuky – schopnosti objektivně interpretovat výsledky výuky ve vztahu k podmínkám jejich dosažení; schopnost komunikace s jinými učiteli při komparaci výukových postupů a výsledků.
6. Kompetence výzkumné činnosti – dovednosti odhalovat důležité otázky, transformovat je do operační formy, formulovat testovatelné hypotézy, využívat získávání a zpracování dat pomocí analytických postupů; schopnost účelně interpretovat a sdělovat výsledky bádání.
7. Kompetence v administraci – schopnost komunikovat s úřady a agenturami podporujícími výzkumnou činnost; dovednost administrace grantových projektů.
8. Kompetence dovedností jednání s lidmi – schopnost dalšího vzdělávání a zlepšování vlastních schopností, reflektivního myšlení a operativního přístupu ke změnám v podmínkách, dovednost naslouchání druhým a schopnost konstruktivních přístupů k řešení problémů.

AETS a její požadavky na program doktorského studia přírodovědného vzdělávání jsou inspirací i v současnosti

Lze konstatovat, že i když od vydání těchto směrnic uplynulo již čtyřicet let, jsou svým obsahem stále vysoce aktuální a přínosné i pro dnešní dobu. Nejenže získávání kompetencí 1–5 (viz Exkurs 7.2) patří i nyní ke standardům doktorského studia v rámci didaktiky chemie, ale ukazuje se, jak i rozvíjení kompetencí 6–8 je mimořádně důležité.

7.3.3 Výzkumná zaměření oboru a jejich klasifikace u nás

Podívejme se nyní na zaměření výzkumu v dizertačních pracích u nás. Dizertací obhájených v období 1972–1994, kdy probíhala vědecká příprava v oboru *Teorie vyučování chemii* v České republice a na Slovensku, bylo vzhledem k počtu prací v USA a v Německu relativně málo, pouze čtyřicet pět. Z nich byla více než polovina zaměřena na sekundární úroveň vzdělávání (57,9 %), 11,2 % prací bylo věnováno některé oblasti v rámci vzdělávání učitelů. Zajímavý byl velký počet dizertací bez konkrétní specifikace na určitou úroveň vzdělávání (17,8 %). Jednalo se o dizertační práce zasahující jak úroveň sekundárního vzdělávání, tak úroveň přípravy a dalšího vzdělávání učitelů. Na mimoškolní vzdělávání se v uvedeném období u nás nezaměřovala žádná práce. Zaměření dizertací podle oblasti výzkumu bylo v průběhu více než 20 let, kdy tato vědecká příprava probíhala, poměrně různorodé, jak ukazuje **Tabulka 7.1** (Čtrnáctová, 2008).

Jaké bylo zaměření doktorského studia Teorie vyučování chemii u nás

Tabulka 7.1
Tematické zaměření dizertací z didaktiky chemie v Československu (1972–1994)

Tematické zaměření	Počet prací
Chemické kurikulum – vývoj a modely výuky	5
Inovace vybraných témat učiva chemie	8
Použití prostředků ICT ve výuce chemie	6
Výukové prostředky pro výuku chemie	3
Rozvoj myšlení a poznávacích činností žáků v chemii	9
Chemické experimenty ve výuce	10
Hodnocení a diagnostika ve výuce chemie	4

Převzato z Čtrnáctová (2008).

Sledujeme významná témata didaktiky chemie řešená u nás v období 1972–1994

Nejvíce dizertačních prací bylo v tomto období věnováno chemickým experimentům (22,2 %). Značná část dizertací byla zaměřena na zjišťování souvislostí mezi rozvojem myšlení žáků a jejich poznávacích činností a výukou chemie (20,0 %). Inovaci učiva chemie, tzn. převážně zpracování odborných témat pro výuku předmětu se věnovalo 17,8 % prací, na oblast diagnostiky a hodnocení výuky se zaměřilo jen 9 % prací. Využití ICT ve výuce chemie řešilo 13,3 % prací, další výukové prostředky pouze 6,7 %. Otázkám pojetí výuky chemie a chemického kurikula se věnovalo jen 11,1 % prací. Jedním z důvodů byla nepochybně nová koncepce výuky chemie, která byla v polovině 70. let 20. století stanovena MŠMT a postupně vcházela v platnost právě v letech 1976–1988.

V období následujících deseti let, jak již bylo zmíněno, nebylo doktorské studium v oboru didaktiky chemie v ČR akreditováno. V roce 2003 získala akreditaci doktorského studia Vzdělávání v chemii PŘF UK v Praze a v roce 2007 akreditaci doktorského studia Didaktika chemie PŘF UP v Olomouci. Obě fakulty byly úspěšné i při následné akreditaci tohoto studia v letech 2011 a 2012, tentokrát již pod společným názvem Didaktika chemie. V roce 2013 byla udělena akreditace doktorského studia oboru Didaktika chemie PŘF UHK v Hradci Králové.

Uvedeme si stručnou rekapitulaci a přehled témat prací doktorského studia Vzdělávání v chemii za deset let jeho existence vzhledem k velkému počtu studentů i obhájených prací v tomto studiu (Čtrnáctová, 2013). Z celkového počtu 90 přijatých studentů jich 15, tj. 16,66 % ukončilo studium (většinou na vlastní žádost), aniž by ho úspěšně dokončili; z tohoto počtu bylo 70 % studentů kombinované formy studia a 30 % studentů prezenční formy studia. V akademickém roce 2013/2014 již 28 studentů, tj. 32 % z celkového počtu přijatých studentů, studium absolvovalo úspěšně a získalo titul Ph.D. Průměrný počet absolventů v jednom školním roce je tedy 2–4. Pouze dva studenti studium ukončili do tří let, osm studentů do čtyř let, čtyři studenti využili maximální dobu studia, tj. osm let. Průměrná doba studia úspěšných absolventů je v současnosti 5,46 roků. Témata prací doktorského studia Vzdělávání v chemii jsou poměrně různorodá a vycházejí za zájmu studentů a odborného zaměření jejich školitelů. V současnosti v tomto doktorském studiu působí celkem 22 školitelů, a to nejen z Přírodovědecké fakulty UK v Praze, ale

Zahájení DS v didaktice chemie na začátku nového tisíciletí

i z dalších šesti vysokých škol v ČR. Přehled zvolených témat dizertačních prací v období let 2004–2014 ukazuje **Tabulka 7.2** (Čtrnáctová, 2013).

7

Tabulka 7.2

Tematické zaměření dizertací z didaktiky chemie na PŘF UK v Praze (2004–2014)

Tematické zaměření	Počet prací
Chemické kurikulum v ČR a EU	5
Inovace vybraných témat učiva chemie	14
Prostředky ICT ve výuce chemie	18
Výukové prostředky pro výuku chemie	5
Aktivizace ve výuce chemie	16
Chemické experimenty ve výuce	9
Hodnocení a diagnostika ve výuce chemie	2
EVVO a mezipředmětové vztahy	4
Vzdělávání učitelů chemie	2

Poměrně malá část studentů (6,7 %) si zvolila jako téma dizertační práce srovnání a hodnocení chemického kurikula na úrovni primárního nebo sekundárního vzdělávání v České republice a ve vybraných evropských zemích. Větší pozornost (18,7 %) je věnována obsahové inovaci vybraných částí učiva chemie – nejčastěji je voleno učivo biochemie, dále pak učivo chemie analytické, anorganické a organické. Obvykle jsou tyto práce spojeny s teoretickou analýzou a praktickou tvorbou výukových materiálů k vybraným částem učiva chemie. V současnosti je nejvíce prací (24,0 %) zaměřeno na využití moderních informačních a komunikačních technologií (ICT) ve výuce chemie. Jde obvykle o multimediální podpory výuky chemie, jako jsou digitalizované experimenty, PowerPointové prezentace, animace, počítačové modelování, podcasty, databáze úloh či experimentů a další materiály. Aktivizaci a motivaci ve výuce chemie se věnuje 21,3 % prací. Zaměřují se na teoretické aspekty, tvorbu a praktické využití takových metod, jako jsou problémové úlohy a postup jejich řešení, didaktické hry, projektová výuka, výuka s využitím experimentu a v posledním období také badatelsky orientovaná výuka chemie na různých úrovních školy. Klasické výukové prostředky si jako téma práce zvolilo 6,7 % studentů. Jde zejména o tvorbu a využití modelů v chemii, demonstrace struktury chemických látek a dějů apod. Chemické experimenty a jejich uplatnění ve výuce chemie patří stále k vyhledávaným tématům dizertačních prací (12,0 %). Tyto práce se zaměřují na různé aspekty chemického experimentu – nejvýznamnějšího prostředku pro výuku chemie jak z hlediska obsahu, tj. vyhledávání nových experimentů, vhodných pro výuku nebo modifikace experimentů známých, tak z hlediska metodického, tj. různých způsobů zařazení a využití chemického experimentu ve výuce. Dosud pouze 5,3 % prací se zaměřilo na problematiku environmentální výchovy, vzdělání a osvěty (EVVO), mezipředmětové vztahy a integraci přírodovědných předmětů. Tématu hodnocení a diagnostiky ve výuce chemie a vzdělávání učitelů chemie se zatím shodně věnovala 2,7 % dizertačních prací.

Sledujeme významná témata didaktiky chemie řešená u nás v období 2004–2014

7

Srovnáváme
zaměření oboru
v průběhu více než
40 let jeho vývoje

Porovnáme-li témata volená v období 1972–1994 a v letech 2004–2014, zjistíme, že zkoumané oblasti se rámcově příliš nezměnily, i když jejich obsah se postupně posouvá k aktuálním otázkám daných oblastí; nově se objevily oblasti environmentální výuky a komplexní přístup ke vzdělávání učitelů chemie. Zatímco zájem o zkoumání chemického kurikula u nás či v zahraničí, stejně jako oblast chemických experimentů, se v období 2004–2014 snížily na polovinu a oblast hodnocení výsledků výuky dokonce na třetinu, oblast inovace vybraného učiva, oblast poznávacích činností a aktivizace žáků ve výuce nebo oblast zkoumání výukových prostředků zůstala téměř na stejné úrovni. Výrazné zvýšení zájmu nastalo v oblasti ICT a jejich aplikací, a to na dvojnásobek ve srovnání s předchozím obdobím.

Základními problémy výzkumu, řešenými v didaktice chemie u nás, se z tohoto pohledu jeví:

- výzkumy zaměřené na prostředky ICT ve výuce chemie (zjišťování stavu v zabezpečení výuky chemie ICT, nové možnosti ICT v chemii, školní chemické experimenty s podporou ICT, prezentace a výukové programy a další);
- aktivizace ve výuce chemie (metody a formy aktivizace žáků, výukové materiály pro aktivní práci žáků, badatelsky orientovaná výuka chemie – zkoumání potřebných dovedností a tvorba metodických a výukových materiálů a další);
- inovace vybraných témat učiva chemie (analýzy našich i zahraničních kurikulárních dokumentů a učebnic s cílem vybrat vhodná témata pro aktualizaci a inovaci, učební texty zaměřené na aktualizaci témat výuky či zpracování nových témat učiva a další).

7.3.4 Výzkumná zaměření oboru v rámci EU

Podívejme se nyní na doporučení, která jsou k zaměření současného výzkumu v didaktice chemie formulována na úrovni Evropské unie (EU). De Jong et al. (2002) ve své studii o empirickém výzkumu v chemickém vzdělávání (v didaktice chemie), zpracované pro *Divizi chemického vzdělávání* EuCheMS, si kladou zásadní otázku: Proč provádět výzkum v chemickém vzdělávání? Odpověď není možná bez širšího zamyšlení, bez kontextu individuálních a společenských požadavků na chemické a v obecnější rovině na přírodovědné vzdělávání. Poznatky přírodních věd a nejrůznější technologie nás obklopují téměř na každém kroku. Stále více pracovních příležitostí vyžaduje přípravu v přírodovědných disciplínách. V médiích a v mnohých situacích každodenního života jsou lidé konfrontováni s vědeckými termíny, názory či výsledky výzkumu. Přírodovědné vzdělávání by jim mělo být s to pomoci při formování kritického pohledu na nejnovější technologie i situace každodenního života a jejich souvislosti. Přesto je výuka přírodovědným předmětům, včetně chemie, zvláště v rámci všeobecného vzdělávání doprovázena řadou problémů. Mnoho žáků ji považuje za obtížnou a nezáživnou, dokonce se vyskytují pochybnosti o její potřebnosti. I učitelé přírodovědných předmětů si

Jaké je současné
pojetí a zaměření
didaktiky chemie
v zahraničí

stěžují na přetěžování žáků při dodržování obecně závazných kurikulů na nejasnou strukturu učiva i na absenci aktuálních témat. Potřebné změny by zasluhovala i pregraduální příprava učitelů chemie orientovaná doposud více na obsah vzdělávání než na jeho metody, prostředky a formy, tedy hledat cestu k přípravě učitelů – profesionálů ve své činnosti.

Co je tedy v nejširším slova smyslu úkolem výzkumné činnosti v didaktice chemie? Hledání cest, na kterých se učitelé spolu s žáky zabývají chemií a z nichž si obě strany odnášejí pozitivní zkušenosti a vědomosti jako základ pro tzv. přírodovědnou gramotnost. Autoři uvedené studie považují v didaktice chemie za obzvlášť významné následující tři oblasti výzkumné činnosti:

1. učení (*learning*) – oblast se zaměřením na způsoby učení se chemie, v níž jde převážně o zkoumání žákova/studentova pojetí výuky, prekonceptů a konceptů chemických pojmů, způsoby řešení problémů, obtíže s abstraktním charakterem řady interpretací chemických jevů apod.;
2. vyučování (*teaching*) – oblast se zaměřením na způsoby vytváření optimálních podmínek pro učení, v níž jde hlavně o evaluaci nejrůznějších výukových prostředků (např. učebnic, experimentů, ICT aj.) a kurikulární tvorby;
3. podmínky výuky (*educational context*) – oblast se zaměřením na další faktory, které ovlivňují nebo mohou ovlivňovat výuku (tj. vyučování a učení se) chemii, kam patří kromě jiného studium výsledků učení v závislosti na pohlaví učících se, kulturních a sociálních vlivech, interakcích mezi jednotlivci, skupinové výuce a dalších.

Autoři studie zároveň konstatují, že téměř všechny evropské výzkumné týmy zabývající se chemickým vzděláváním jsou v současnosti relativně malé, i když evropská kooperace a koordinace projektů mezi těmito skupinami postupně narůstá. Tyto snahy a další komunikace vědeckých pracovníků na mezinárodních sympóziích, konferencích, seminářích a jiných akcích přispívají k budování tzv. “research community” didaktiky chemie.

Příkladem jsou pravidelné konference ECRICE (*European Conference on Research in Chemistry Education*) k výzkumu v chemickém vzdělávání a konference *European Variety in Chemistry Education* organizované Divizí chemického vzdělávání EuCheMS (dříve FECS), které se konají od roku 1992, resp. od roku 2001, evropské konference *Mezinárodní rady asociací přírodovědného vzdělávání* (ICASE), konané od roku 1988, konference *Evropské asociace výzkumu v přírodovědném vzdělávání* (ESERA), které se konají od roku 1995, nebo světová symposia *Mezinárodní organizace pro přírodovědné a technické vzdělávání* (IOSTE), konané od roku 1986. Významné jsou i konference doktorandů z didaktik přírodovědných předmětů, jakou je např. Pan-evropská letní škola pro vědecké pracovníky v přírodovědném vzdělávání (*Pan-European Summer School for Researchers in Science Education*), pořádaná od roku 1993. Aktivní

Směry výzkumu
v didaktice chemie
jako inspirace
pro ČR

Využíváme
mezinárodní
setkání k navázání
vzájemné
spolupráce

7

účast našich didaktiků chemie na těchto akcích je bezesporu přínosná a dává nám možnost uplatnění v evropském a světovém kontextu, jak dokládají příklady publikací (Čtrnáctová & Čížková, 2002, 2006; Čtrnáctová et al., 2011).

Témata těchto konferencí a sympózií zároveň reprezentují trendy současného výzkumu v didaktice chemie, resp. v didaktikách přírodovědných předmětů (viz [Exkurs 7.3](#) a [7.4](#)).

Exkurs 7.3: Tematické okruhy konferencí ESERA

Nejvýznamnější výstupy z konferencí ESERA jsou v pravidelných intervalech publikovány jako souhrnné studie. Příkladem je publikace *Research and the Quality of Science Education* (Boersma et al., 2005), kde jsou uvedena tato hlavní témata výzkumu z období 2001–2005:

- kvalita přírodovědného vzdělávání (The Quality of Science Education)
- inovace v přírodovědném kurikulu (Science Curriculum Innovation)
- vzdělávání učitelů přírodních věd (Science Teacher Education)
- výukové sekvence v přírodovědném vzdělávání (Teaching-Learning Sequences in Science Education)
- výuka filosofie přírodních věd (Teaching the Nature of Science)
- modely, modelování a analogie v přírodovědném vzdělávání (Models, Modelling and Analogies in Science Education)
- diskurs a argumentace v přírodovědném vzdělávání (Discourse and Argumentation in Science Education)
- výuka přírodovědných konceptů (Teaching and Learning Scientific Concepts).

Témata setkání didaktiků chemie a přírodních věd inspirují další směřování výzkumu

Exkurs 7.4: Tematické okruhy konference ECRICE

Jako příklad zcela aktuálních témat, která jsou řešena na úrovni EU v oblasti didaktiky chemie, lze uvést hlavní témata konference ECRICE 2014:

- nové trendy výzkumu v chemickém vzdělávání (New Trends in Chemistry Education Research),
- chemické vzdělávání zaměřené na žáky/studenty (Student-centered Chemistry Education),
- ICT v chemickém vzdělávání (ICT in Chemistry Education),
- nová učební prostředí (Novel Learning Environments),
- činnost a vnímaná profesní zdatnost žáka/studenta chemie (Chemistry Learner's Agency and Self-efficacy),
- učení a osvojování chemických dovedností (Learning and Acquiring Chemistry Skills),
- reprezentace a kontext (Representations and Context),
- hodnocení a evaluace (Assessment and Evaluation),
- nový chemický výzkum a chemické vzdělávání (Novel Chemistry Research and Chemistry Education).

Z uvedených tematických okruhů, které ukazují zaměření výzkumu v didaktice chemie u nás i v EU, je zřejmé, že jeho hlavním smyslem je vést ke zkvalitnění přípravy, realizace a hodnocení chemického vzdělávání na jeho jednotlivých úrovních. Nezbytným předpokladem naplnění tohoto cíle pak je neustálá pozornost, kterou je třeba věnovat pregraduálnímu a postgraduálnímu vzdělávání učitelů chemie.

7.4 Didaktika chemie v chemickém vzdělávání

Chemické vzdělávání se realizuje na více úrovních (Kapitola 7.3.1), ale zcela dominantní postavení má výuka chemie na základních školách a středních školách, která zasahuje prakticky celou populaci. Chemie byla mezi vyučovací předměty zařazena již v polovině 19. století, a to nejprve na středních školách a posléze i na měšťance (2. stupeň ZŠ). Zpočátku byla spojována s jinými přírodovědnými předměty (spojení chemie a fyziky, tzv. přírodopyt se na měšťance udržel až do konce 40. let 20. století), ale postupně se zcela osamostatnila. Dnes patří mezi přírodovědné předměty, které mají své stálé místo ve výuce na všech ZŠ a na většině SŠ v ČR. Svědčí o tom mimo jiné i její hodinová dotace v učebních plánech. Ta se v posledních čtyřiceti letech příliš nezměnila, podle učebních plánů platných v letech 1976–1990 i podle současně platných učebních plánů se chemie vyučuje obvykle dvě hodiny týdně ve dvou ročnících na ZŠ a v rozmezí od dvou až tří hodin týdně v jednom ročníku na některých typech SOŠ a SOU až ke dvou až třem hodinám týdně ve třech ročnících na gymnáziích a vybraných SOŠ a SOU. Na rozdíl od téměř neměnné hodinové dotace je zřejmé, že obsah a metody výuky chemie na úrovni ZŠ a SŠ by se měly měnit a odrážet nejen úroveň rozvoje chemických oborů a jejich aplikací v praxi a požadavky společnosti na výuku tohoto předmětu, ale také nové poznatky z oborů pedagogicko-psychologických a didaktiky chemie.

Význam oboru pro výuku chemie na ZŠ a SŠ

7.4.1 Pojetí výuky chemie – vývoj a současnost

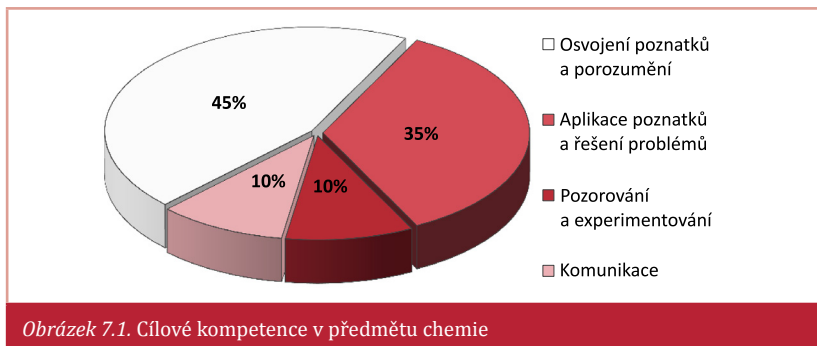
Pojetí, obsah a metody výuky chemie na základních a středních školách určovaly v letech 1976–1990 závazné učební osnovy, podle kterých se poprvé začala chemie vyučovat na ZŠ ve školním roce 1982/1983 a na SŠ ve školním roce 1984/1985 v souvislosti s realizací dokumentu *Další rozvoj čl. výchovně vzdělávací soustavy* z roku 1976. Začátkem 90. let minulého století přestaly být podle rozhodnutí MŠMT tyto učební osnovy pro výuku chemie závazné a řada škol si sestavovala jejich nejrůznější modifikace. Úroveň výuky chemie se tak i na školách stejného typu začala dosti lišit. Proto v polovině 90. let přistoupilo MŠMT k vydání vzdělávacích standardů (*Standard základního vzdělávání*, 1995; *Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu*, 1996; *Standard středoškolského odborného vzdělávání*, 1997) a posléze i učebních plánů a učebních osnov pro ZŠ a SŠ (*Vzdělávací program Základní škola*, 1996; *Učební osnovy všeobecně vzdělávacích předmětů pro střední odborné školy*, 1998; *Učební dokumenty pro gymnázia*, 1999). Navzdory všem těmto změnám se koncepce výuky chemie zavedená v 80. letech minulého století, příliš nezměnila.

Charakterizujeme současnou výuku chemie na ZŠ a SŠ

Určité změny v pojetí výuky chemie se pokusil vnést *Katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky – chemie* (dále jen *Katalog*) (Čtrnáctová et al., 2000) vydaný poprvé na podzim roku 2000. *Katalog*, který byl samozřejmě primárně určen pro maturanty z chemie a jejich vyučující na rozdíl od učebních osnov neobsahoval pouze jednotlivé pojmy učiva, ale vymezoval cílové kompetence, tematické okruhy

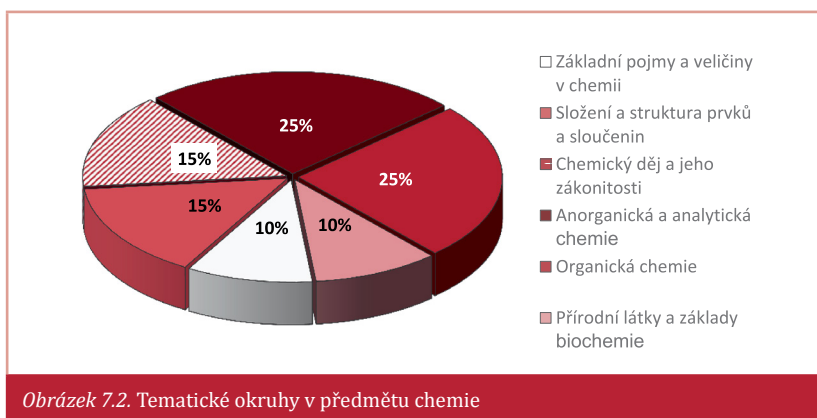
7

a specifické cíle předmětu chemie. Cílové kompetence byly členěny podle úrovně osvojení učiva do čtyř kategorií: osvojení poznatků a porozumění, aplikace poznatků a řešení problémů, pozorování a experimentování, komunikace. Na jednotlivé kategorie byl přitom v chemii kladen rozdílný důraz, jak ukazuje **Obrázek 7.1**.



Dále byly stanoveny tematické okruhy předmětu chemie, jejichž zastoupení ve výuce chemie podle jejich rozsahu ukazuje **Obrázek 7.2**.

Hodnotíme kompetence a témata ve výuce chemie na SŠ dle Katalogu požadavků ke společné maturitě



Hlavní částí *Katalogu* pak byly specifické cíle, které vznikly rozpracováním jednotlivých témat uvedených v tematických okruzích podle kategorií cílových kompetencí a byly formulovány jako výstupní požadavky na vědomosti a dovednosti žáků SŠ. Původní počet 810 specifických cílů předmětu chemie byl postupně snížen na 510 specifických cílů, což představovalo výraznou redukci pojmů ve výuce chemie a posunutí důrazu na oblast porozumění, aplikace a řešení problémů, pozorování a experimentování a komunikace. Přestože termín společné maturity byl neustále oddalován (původně jím měl být rok 2004) a po jejím zavedení v roce 2011 byla po dvou letech možnost maturity z chemie, stejně jako z ostatních volitelných předmětů, zrušena, tvořil *Katalog* významný mezník v tvorbě nových kurikulárních dokumentů pro výuku chemie na počátku 21. století.

V návaznosti na přípravu společné maturity a v souvislosti s dalšími dokumenty ČR i EU, týkajícími se vzdělávání začala počátkem nového tisíciletí probíhat příprava kurikulárních dokumentů, které měly odrážet současné požadavky na výuku mladé generace. Jednalo se především o rámcové vzdělávací programy (RVP, 2005), které spojily přírodovědné předměty – fyziku, chemii, biologii, geografii a geologii do vzdělávací oblasti *Člověk a příroda* a měly žákům umožnit získat požadovanou úroveň moderního přírodovědného vzdělání (Maršák et al., 2007; Pumpr et al., 2005). Jeho nezbytným předpokladem bylo, že se do něj musí promítnout jak rozvoj dovedností využívat poznatky a metodologii současného přírodovědného poznávání, tak i jeho etické hodnoty a praktické aplikace. Cíle oblasti byly proto stanoveny na vysoké úrovni a vycházely z toho, že přírodovědné vzdělávání má žáky směřovat k hledání zákonitých souvislostí mezi poznanými aspekty přírodních objektů či procesů, a nikoli jen k jejich pouhému zjištění, popisu nebo klasifikaci. Při studiu těchto objektů a procesů je pro komplexní poznání nezbytná integrace různých oborů (Kolářová, Čížková, & Čtrnáctová, 2003) a využití jejich společné metodologie, která používá souběžně empirické prostředky (tj. pozorování, měření a experimenty) a prostředky teoretické (pojmy, hypotézy, modely a teorie). Společné jsou i hodnotové a morální aspekty přírodních věd, jejichž nejvyšší hodnotou by měla být objektivita a pravdivost poznávání. Dosažení těchto cílů v chemii tedy předpokládalo, že žák bude po absolvování výuky schopen porozumět chemickým pojům, vztahům a zákonitostem, využívat je a integrovat při řešení problémů výzkumného i praktického rázu, provádět objektivní pozorování, měření a experimenty, zpracovávat a interpretovat získaná data a hledat mezi nimi vzájemné souvislosti, předvídat průběh vybraných chemických procesů a aktivit člověka a jejich dopadů na biosféru i sociosféru. K tomu měla napomoci i struktura oboru chemie, který zahrnuje očekávané výstupy a přehled učiva chemie.

I když se na přípravě RVP podíleli odborníci z různých disciplín včetně didaktiky chemie, ve výsledku v oboru chemie v oblasti *Člověk a příroda* převládly především v RVP pro gymnázia (RVP G) požadavky škol ponechat stanovení obsahu a metod výuky víceméně na nich. Již z pouhého porovnání rozsahu textu, který specifikuje výuku chemie v kurikulárních dokumentech, je zřejmý značný rozdíl. Zatímco *Katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky – chemie* uvádí specifické cíle výuky chemie na 8,5 stránkách, jsou očekávané výstupy a obsah učiva pro dva ročníky ZŠ v RVP ZV (2005) uvedeny na třech stránkách a v RVP G (2007) dokonce pouze na dvou stránkách textu. V učivu ZŠ jsou např. jako základní témata uvedena: Pozorování, pokus a bezpečnost práce; Směsi; Částicové složení látek a chemické prvky; Chemické reakce; Anorganické sloučeniny; Organické sloučeniny; Chemie a společnost. V učivu gymnázia je již provedena redukce pouze na názvy chemických oborů: Obecná chemie, Anorganická chemie, Organická chemie, Biochemie. Rámcové vzdělávací programy pro všeobecné základní a gymnaziální vzdělávání pro obor chemie tak nepřinášejí, co se týká obsahu a metod výuky, žádné zásadní změny oproti 90. letům 20. století. Obecné cíle stanovené

Spojení
přírodovědných
předmětů
do oblasti *Člověk
a příroda*

Čím přispívají RVP
a ŠVP k rozvoji
současné výuky
chemie na ZŠ a SŠ

v úvodní části oblasti *Člověk a příroda* zůstávají pouze výzvou, kterou je možné brát v úvahu. Iniciativa je víceméně v rukou škol při tvorbě vlastních školních vzdělávacích programů (ŠVP). Jak je patrné z jejich analýzy, většina ŠVP pokračuje ve stejné výuce chemie – obsahově i metodicky, jakou realizovala doposud.

7.4.2 Problémy výuky chemie a jak je překonat

Mezi hlavní problémy současné výuky chemie na ZŠ a SŠ bezesporu patří neúměrně rozsáhlý obsah učiva a způsoby jeho prezentace ve výuce. Obecně formulovaná hesla, uvedená v RVP jako očekávané výstupy a obsah učiva chemie, učitelé respektují, ale pro svou reálnou výuku je obvykle považují za málo dostačující. Proto se jim základem pro stanovení obsahu a rozsahu učiva chemie stávají rozmanité učebnice pro ZŠ a SŠ, kterých byla v posledních dvou desetiletích vydána v ČR celá řada. Autoři učebnic se často snažili uvést a popsat řadu i méně významných pojmů z daného tématu a uvádět pojmy další, které se staly součástí oboru v nedávném období. Příkladem může být souhrnná publikace *Přehled chemie pro základní školy*, která obsahuje více než 600 chemických pojmů a termínů (Čtrnáctová et al., 2006) nebo *Přehled středoškolské chemie*, který obsahuje dokonce více než 2000 odborných pojmů a termínů (Vacík et al., 1995). Navíc z mnoha výzkumů týkajících se používání učebnic ve výuce chemie mj. vyplynulo, že nejužívanější učebnice jsou ty, které obsahují pouze výklad jednotlivých pojmů, a to klasickým způsobem 80. let minulého století. Dalším kritériem pro obsah a rozsah učiva se ve výuce chemie na ZŠ a především SŠ stávají požadavky středních, resp. vysokých škol (VŠ) v přijímacím řízení na tyto školy. Proto se učitelé snaží seznámit žáky se značným množstvím pojmů, které jsou uváděny v učebnicích a které učitelé považují za danou normu, aniž by byl dán čas a prostor pro dostatečné osvojení těchto pojmů. Pojmy jsou navíc většinou uváděny pouze teoreticky a často zcela chybí prostor pro jakékoliv jejich praktické ověření. Převažující metodou výuky je stále výklad učitele doprovázený v současnosti prezentací či videoukázkou a propojený s otázkami pro žáky, na které by dle učitele již měli znát správnou odpověď. Důsledkem je pak pouze krátkodobé mechanické zapamatování poznatků bez jejich hlubšího pochopení, bez uvědomění si jejich vzájemných vztahů a schopnosti je dále využívat (Čtrnáctová, 2002; Čížková & Čtrnáctová, 2003).

V souvislosti s neustálým nárůstem chemických poznatků v posledních desetiletích 20. století a ve snaze zachytit tyto trendy ve výuce chemie byl obsah učiva chemie neúměrně rozšiřován především dalšími teoretickými poznatky a fakty a čas na porozumění a využití těchto pojmů se tím více zkracoval. To vedlo postupně k tomu, že výuka tohoto předmětu na základních a především středních školách se stále více vzdalovala poznatkům a zkušenostem běžného života a ztrácela experimentální charakter. Jedním z perspektivních přístupů pro inovaci obsahu a metod výuky chemie a jejich přiblížení k současným cílům přírodovědného vzdělávání se jeví badatelsky orientovaná výuka – *Inquiry Based Science*

Které zásadní problémy je třeba řešit v didaktice chemie v souvislosti s výukou chemie na ZŠ a SŠ

Education (IBSE). Je považována za jeden z přístupů, který může výsledky výuky chemie výrazně zlepšit, a to nejen u nás, ale i v rámci jiných zemí EU. V současnosti se touto skutečností zabývá i EU a věnuje v rámci evropských projektů nemalé prostředky na podporu změny a rozvoje přírodovědného vzdělávání. Za významný mezník pro změny ve výuce přírodních věd se považuje zpráva *Science Education Now* (Rocard et al., 2007), která oficiálně pojmenovala problémy výuky přírodních věd a naznačila způsoby jejich řešení. Jako jedno z východisek současného stavu se jeví právě aplikace přístupu IBSE, což se do češtiny nejčastěji překládá jako *badatelsky orientovaná výuka*. IBSE představuje výuku založenou na vlastním zkoumání žáků, v rámci chemie je to především provádění experimentů, při kterém se uplatňuje řada aktivizujících metod. Jedná se o proces stanovení problému, vyhledávání informací, stanovení a ověřování hypotéz, plánování výzkumu, vlastní experimentování, tvorby modelů, odvození závěrů, diskuze aj. (Čtrnáctová et al., 2013). Lze konstatovat, že tento přístup má všechny předpoklady řešit mnohé nedostatky současné výuky chemie. Proto je mu věnována pozornost v rámci řešení národních i evropských projektů. Příkladem jsou projekty MŠMT: *Podpora technického a přírodovědného vzdělávání* či *Věda není žádná věda* nebo EU: S-TEAM, ESTABLISH, Fibonacci, PRIMAS, MaSciL, PROFILES, TEMI a další, na jejichž řešení se podílejí čeští didaktici chemie. Nové pojetí výuky chemie by podle názoru odborníků na chemické vzdělávání i samotných chemiků mělo splňovat především tato kritéria:

- orientovat výuku chemie k běžnému životu, k využití poznatků chemie v hospodářství, ve farmacii a medicíně, k ochraně a tvorbě životního prostředí, k uplatňování zdravého životního stylu každého člověka i společnosti;
- více využívat jako základ pro výuku chemie experimentální výuku;
- používat pro výuku chemie nejrozumnější způsoby a prostředky včetně ICT.

Vybavení škol pro použití ICT ve výuce se v poslední době dostalo na velmi dobrou úroveň. Běžné jsou počítače a dataprojektory ve třídách, časté jsou i interaktivní tabule a bezdrátové připojení k internetu. Pokud se týká zjištění úrovně materiálního a technického zabezpečení experimentální výuky chemie, byla provedena řada výzkumů a rozsáhlých dotazníkových šetření na ZŠ a SŠ. Z výsledků těchto šetření vyplývají zajímavé závěry. Navzdory našim předpokladům bylo zjištěno, že převážná většina sledovaných škol má odpovídající materiální a technické vybavení a učitele, kteří si jsou vědomi významu experimentální práce ve výuce chemie. Reálně však takovou výuku vede pouze malý počet dotázaných. Jedním z důvodů je již zmíněné množství učiva, druhým je skutečnost, že se vyučující necítí pro takový způsob výuky dostatečně připraveni (Švandrlíková, 1999; Sloup, 2014). Tato zjištění nás přesvědčila o nutnosti podílet se na jedné straně na dalším rozpracování nového obsahu a metod výuky chemie na ZŠ a SŠ a na druhé straně připravovat takové studijní programy pregraduální i postgraduální didaktické přípravy učitelů chemie, které zajistí jejich připravenost na současnou výuku.

Nové přístupy
k výuce chemie
v rámci EU

Rozvíjení nových
výukových
přístupů ve výuce
chemie u nás

7

7.5 Vzdělávání učitelů chemie

Vzdělávání učitelů chemie má dvě úrovně, kterým je třeba věnovat intenzivní pozornost, a to úroveň: (1) pregraduálního a (2) postgraduálního studia učitelů chemie.

7.5.1 Pregraduální studium učitelů chemie

Vzdělávání budoucích učitelů chemie má v ČR dlouholetou tradici. Učitelé základních škol byli pro svou profesi připravováni od 50. let 20. století ve čtyřletém studiu na pedagogických fakultách, učitelé středních škol v pětiletém studiu na fakultách přírodovědeckých. S přijetím dokumentu *Další rozvoj čsl. výchovně-vzdělávací soustavy* v roce 1976 došlo v souvislosti se zásadními změnami v celém vzdělávacím systému i ke změně ve vzdělávání budoucích učitelů chemie. Výuka na pedagogických a přírodovědeckých fakultách byla sjednocena jak po formální, tak i obsahové stránce. Budoucí učitelé byli na obou typech škol připravováni pro výuku v 5.–12. ročníku, tj. na 2. stupni ZŠ a na všech typech SŠ, ve dvouoborových aprobačních v pětiletém vysokoškolském studiu, od 90. let 20. století pak formou souvislého pětiletého magisterského studia. V této době začala také pracovat při MŠMT Akreditační komise, která hodnotila výuku na jednotlivých školách a některým pedagogickým fakultám doporučila pouze přípravu učitelů základních škol. Studijní plány učitelů chemie zůstávaly však podobné; byla v nich zastoupena odborná příprava ve dvou aprobačních předmětech, příprava pedagogicko-psychologická a příprava oborovědidaktická. Na počátku nového tisíciletí dochází v souvislosti s přijetím *Boloňské deklarace* ve vysokoškolském studiu učitelství k zásadní změně – studium učitelství je na jednotlivých fakultách postupně (podobně jako ostatní obory) rozděleno na studium dvoustupňové, tj. bakalářské a navazující magisterské studium.

Pregraduální vzdělávání učitelů chemie všeobecného zaměření u nás zajišťuje v současnosti čtrnáct fakult na devíti vysokých školách univerzitního typu, které mají přírodovědné nebo pedagogické zaměření. Na všech uvedených fakultách probíhá příprava učitelů chemie ve strukturované formě studia; bakalářské studium je tříleté, navazující magisterské studium dvouleté. Již samotné názvy akreditovaných bakalářských a navazujících magisterských studijních oborů jsou však poměrně rozdílné a tento rozdíl se pak projevuje i v různorodosti jejich studijních plánů. Na pedagogických fakultách je v bakalářském studiu většinou hlavním programem Specializace v pedagogice, na přírodovědeckých fakultách pak Chemie; jednotlivé obory se často nazývají Chemie se zaměřením na vzdělávání. Už z názvu je tak patrný důraz na obor chemie v tomto studiu. V navazujícím magisterském studiu opět většina pedagogických fakult nazývá hlavní program Učitelství pro základní, resp. střední školy, na přírodovědeckých fakultách pak obvykle je hlavním programem Chemie; jednotlivé obory se většinou nazývají Učitelství chemie pro 2. stupeň základní školy nebo Učitelství chemie pro střední školy. Důraz v tomto studiu je kladen na profesi učitelství, tedy na pedagogicko-psychologické disciplíny a didaktiku chemie. Studenti obvykle v obou

Charakterizujeme
současnou
pregraduální
přípravu učitelů
chemie v ČR

stupních studia zároveň studují další obor zaměřený na vzdělávání, resp. učitelství pro základní nebo střední školy – v kombinaci s chemií nejčastěji biologii, fyziku či matematiku (Čerňanská, 2011). Počet studentů se pohybuje v bakalářském studiu v rozmezí 5–25 studentů v ročníku, v navazujícím magisterském studiu v rozmezí 0–20 studentů v ročníku. Zajímavé je, že více studentů vykazují vysoké školy na Moravě, zatímco nízký počet studentů je typický pro oblast severních, jižních a západních Čech. S tím pak souvisí obtížná zaměstnatelnost učitelů chemie na území Moravy a jejich nedostatek v uvedených oblastech Čech. Z uvedených údajů je také patrné, že na obory učitelství chemie se příliš mnoho studentů nehlásí, takže téměř každý zájemce je přijat, což samozřejmě kvalitu učitelů chemie značně limituje.

Dalším problémem je, že v rámci strukturovaného studia dochází k oddělení odborné přípravy, která probíhá převážně v bakalářském studiu, a přípravy pedagogické, psychologické a didaktické, která je převážně realizována v navazujícím magisterském studiu. Jak vypadá reálná situace ve výuce chemie a didaktiky chemie bylo zjišťováno dotazníkovým šetřením AK v letech 2013–2014, jehož výsledky shrnuje publikace Čtrnáctové (2014). Z provedené analýzy je patrné, že v bakalářském studiu zcela převažují předměty odborné chemie a dalšího oboru (obvykle biologie, fyzika nebo matematika). Pedagogika, psychologie a didaktika chemie, tedy významné obory studia učitelství, jsou zastoupeny v učebních plánech minimálně, nebo se dokonce v bakalářském studiu neobjevují vůbec. Bakalářské studium je zakončeno státní zkouškou z chemie a také témata bakalářských prací si studenti většinou volí z jednoho oboru. Je tedy zřejmé, že bakalářské studium budoucích učitelů chemie je věnováno především odborné přípravě studentů v oborech, které budou po ukončení magisterského studia tvořit jejich aprobaci, zatímco jejich budoucí učitelská kvalifikace se ve studiu uplatňuje minimálně. Náročnost tohoto studia tak spočívá především v tom, že studenti učitelství musí za tři roky zvládnout na poměrně vysoké úrovni dva obory. Z analýzy dotazníkového šetření dále vyplynulo, že ve studijních plánech navazujícího magisterského studia všech fakult je zahrnuta celá řada didaktickochemických předmětů, a to povinných, povinně volitelných i volitelných. Jejich počet se pohybuje v rozmezí 4–18 předmětů na jedné fakultě; celkem bylo uvedeno 120 předmětů, v průměru tedy vychází na jednu fakultu 12 předmětů didaktickochemického zaměření. Z uvedených předmětů je 70 předmětů, tj. 58 % označeno jako povinných. Prakticky ve všech studijních plánech se setkáváme s úvodní obecnou didaktikou chemie (obvykle jeden kurz), po níž následují didaktika obecné a anorganické chemie a didaktika organické chemie a biochemie (obvykle 1–2 kurzy). Nedílnou součástí plánů jsou pak experimenty k jednotlivým částem chemie (obvykle rozdělené na dva kurzy), využití informačních a komunikačních technologií ve výuce chemie a pedagogická praxe.

Z charakteristiky bakalářského a navazujícího magisterského studia plyne, že bakalářské studium je zaměřeno především na chemickou stránku studia, zatímco navazující magisterské studium obsahuje především

Které problémy je třeba řešit v didaktice chemie v souvislosti s pregraduální přípravou učitelů chemie

předměty pedagogicko-psychologické a oborovědidaktické. Obtížnost bakalářského studia spočívá v tom, že veškeré odborně chemické předměty, které byly původně rozloženy do pěti let studia, jsou nyní vyučovány pouze ve třech letech spolu s dalším oborem aprobace. Studenti v závěrečném semestru tohoto studia musí složit bakalářskou zkoušku z obou oborů aprobace, obhájit bakalářskou práci a uspět u přijímací zkoušky do navazujícího magisterského studia, jehož součástí je složení magisterské zkoušky z obou oborů, obou didaktik oborů aprobace a obhajoba diplomová práce. Student tak obhazuje během pěti let dvě rozsáhlé odborné práce, práci bakalářskou a diplomovou, a skládá, mimo zkoušek daných studijním plánem, celkem šest státních zkoušek. Vedle značné náročnosti studia tak lze za hlavní problém strukturovaného studia učitelství považovat především oddělení odborné a pedagogicko-psychologické a oborovědidaktické složky studia. Zatímco v prvním stupni studia je prakticky jeho absolvent odborný chemik, ve druhé je kladen důraz fakticky pouze na pedagogickou složku profese učitele. Nastávají tak paradoxní situace, v nichž studenti, kteří z nejrůznějších důvodů neprošli oběma stupni studia zaměřenými na vzdělávání, jsou buď jen chemiky bez pedagogické kvalifikace, nebo pedagogy bez znalosti chemie. O to větší význam pak získává další vzdělávání učitelů chemie, které v řadě případů umožní zajistit plnou kvalifikaci učitele nebo průběžné zvyšování této kvalifikace.

7.5.2 Postgraduální studium učitelů chemie

Ukončením vysokoškolského studia vzdělávání učitelů nekončí. Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) není pouze otázkou jejich zájmu, ale je stanoveno *Zákonem o pedagogických pracovnících* z roku 2004 a jeho novelami jako jejich povinnost. Učitelé si musí upevňovat, obnovovat a doplňovat svou kvalifikaci. V rámci postgraduálního studia jsou definovány tři druhy dalšího vzdělávání:

- studium ke splnění kvalifikačních předpokladů,
- studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů,
- studium k prohloubení odborné kvalifikace (průběžné vzdělávání).

Programy, které jsou připravovány a realizovány pro učitele chemie v rámci jejich dalšího vzdělávání, patří především do prvního a třetího okruhu studia. V rámci splnění kvalifikačních předpokladů se jedná o různé typy doplňujícího pedagogického studia (DPS) chemie realizovaného VŠ, které je určeno odborným chemikům k dosažení učitelské kvalifikace. Jeho náplň je velmi podobná navazujícímu magisterskému studiu učitelství chemie a tvoří ji vedle předmětů pedagogicko-psychologických především předměty z didaktiky chemie. Hlavní rozdíl spočívá ve formě studia, které v případě DPS probíhá kombinovanou formou.

Průběžné vzdělávání učitelů chemie k prohloubení odborné kvalifikace nabývá na významu zejména v současnosti, kdy by mělo dojít k usku- tečňování řady změn ve výuce chemie, jak plyne z obecných cílů RVP,

a kdy nositeli těchto změn by měli být především učitelé. Mnozí z učitelů chemie působící v praxi byli připravováni na odlišnou koncepci výuky a nové přístupy jsou pro ně neznámé a často vzbuzují jejich obavy. RVP sice v obecné rovině nabízejí inovaci obsahu výuky, prostor pro propojení přírodovědných předmětů, možnost uplatnění aktivních metod a forem práce i využití moderních technologií ve výuce, ale jejich transformace učiteli do ŠVP často tyto aspekty nereflektuje. Je třeba, aby učitelé byli lépe připraveni na kvalitní přípravu a realizaci ŠVP v praxi. Na nich v současnosti záleží, jak změní způsob výuky, jak modifikují obsah, jaké metody použijí, zda se jim podaří žáky zaujmout, vést je k aktivitě, tvořivosti, odpovědnosti a motivovat je k učení jak ve škole, tak i v dalším životě. Problémem je chybějící jednotná koncepce průběžného vzdělávání, které v současnosti mohou nabízet právnické i fyzické osoby, jako jsou vysoké, střední i základní školy, zařízení pro DVPP, občanská sdružení a nadace, firmy i soukromé osoby. Hlavními formami jeho realizace jsou přednášky, semináře, praktická cvičení či workshopy, často propojené do různých rozsáhlých kurzů (Vašutová, 2004a, b; Čerňanská 2011).

Obsah vzdělávacích programů bývá velmi rozmanitý. Reflektuje nové poznatky z pedagogiky, psychologie i obecné didaktiky a nové poznatky z vědních oborů a jejich oborových didaktik. Dále nabízí oblast nejrůznějších způsobů využití ICT ve výuce, ochrany životního prostředí, práce s různými skupinami žáků, jazykové vzdělávání učitelů a mnohé další. Cílem působení didaktiků chemie v rámci tohoto postgraduálního studia je především zajištění takového obsahu kurzů, který bude v souladu se současnými potřebami rozvoje přírodovědného vzdělávání. Průběžné vzdělávání učitelů by mělo být zaměřeno na aktuální teoretické a praktické otázky výuky chemie, především na oblast inovace obsahu a metod výuky. Pracovníci fakult připravující učitele chemie, kteří mají teoretické zázemí i praktické zkušenosti v oblasti chemického vzdělávání, se dlouhodobě snaží takové formy průběžného vzdělávání učitelů chemie zajistit (Vašutová, 2004a, 2004b; Čerňanská 2011). V 90. letech to byly především jednotlivé odborné přednášky a exkurze, následně cykly seminářů k aktuální problematice jako byla bezpečnost práce ve školní chemické laboratoři či aplikace ICT ve výuce chemie, v posledních deseti letech pak souvislé kurzy DVPP organizované s podporou Evropského sociálního fondu (ESF) nebo s přímou podporou EU v rámci projektů 7. RP. Příkladem vzdělávacích programů realizovaných s podporou ESF byly v období 2005–2007 kurzy chemie v rámci projektů *Modulární systém dalšího vzdělávání učitelů základních a středních škol, Přírodovědná gramotnost – rozvoj klíčových a specifických kompetencí v přírodovědných předmětech* či *Otevřená věda – zkvalitnění vzdělávání učitelů středních škol v technických a přírodovědných oborech*, v letech 2008–2014 pak projekty *Program pro pedagogy přírodovědných předmětů* nebo *Přírodní vědy a matematika na středních školách: aktivně, aktuálně a s aplikacemi*. Již z názvů projektů je patrné, že cílem kurzů bylo především seznámení s novým pojetím obsahu učiva chemie a s novými aktivizujícími metodami a formami výuky chemie. V rámci nového učiva se jednalo hlavně o současné aplikace chemie, jako jsou nové materiály, nanotechnologie, instrumentální analytické metody, základy farmakologie a chemie

Charakteristika
a řešení problémů
postgraduálního
studia učitelů
chemie

7

potravin a další, v rámci metod a forem výuky pak o různé způsoby skupinové, kooperativní či projektové výuky chemie. Příkladem programů realizovaných s podporou EU jsou kurzy chemie v projektu ESTABLISH či TEMI, v nichž se vyučující formou workshopů seznamují s badatelsky orientovanou výukou v chemii.

Je tedy zřejmé, že v současnosti existuje (nepochybně i díky dotacím EU), v přípravě a realizaci vzdělávacích programů pro učitele chemie značná iniciativa různých institucí, tj. škol, ústavů, asociací, firem apod., i když různé kvality a odborné úrovně. Stále však chybí jednotící koncepce a pojetí celoživotního vzdělávání učitelů. Ta by samozřejmě nevyklučovala rozmanitost nabídky a různorodost vzdělávacích institucí, avšak vyžadovala by promyšlený obsah a koordinaci jednotlivých programů vztahujících se k řešení současných problémů výuky chemie na našich školách.

7.6 Perspektivy dalšího vývoje didaktiky chemie

Perspektivy
dalšího rozvoje
didaktiky chemie
v ČR

V jednotlivých částech této kapitoly jsme se postupně seznámili s vývojem a současným stavem oboru didaktika chemie, a to z hlediska teoretického řešení problémů oboru i jeho praktických aplikací. Je zřejmé, že didaktika chemie se u nás díky úsilí několika generací odborníků, které se jí postupně zabývaly, rozvinula ve vědecky a institucionálně zajištěný obor. Je nejen svébytnou vědou, ale i významným předmětem výuky budoucích a stávajících učitelů chemie a také neopominutelným hlediskem při přípravě a realizaci výuky chemie. Jaké jsou její další perspektivy a možnosti v oblasti teoretického i aplikačního rozvoje?

Semináře studentů
DS jako zdroj
pro směřování
jejich bádání

V České republice se především v poslední době zvýšil počet příležitostí k prezentaci vědecko-výzkumné a další odborné činnosti v didaktice chemie. Pravidelně je pořádána řada konferencí a seminářů prezentujících aktuální problémy didaktiky chemie s účastí odborníků z tuzemska i ze zahraničí. Jednou až dvakrát ročně se uskutečňují mezinárodní konference didaktiků chemie v rámci středoevropského regionu (Česko, Slovensko, Polsko). Jejich koordinátorem jsou většinou odborné skupiny chemického vzdělávání národních chemických společností. Již desetkrát byl realizován mezinárodní seminář studentů doktorského studia oboru didaktika chemie, který pořádají střídavě jednu ročně vysoké školy z České republiky nebo ze Slovenska a na kterém studenti z ČR, SR a Polska prezentují výsledky výzkumu své dizertační práce. Členové vědeckého výboru semináře velmi zodpovědně přistupují k recenzi příspěvků jednotlivých doktorandů a svými konstruktivními kritickými připomínkami směřují mladé začínající badatele na jejich vědecké dráze. Zajímavý nový přístup k motivaci studia didaktiky chemie studentů učitelství se objevil v posledních letech na katedře chemie a didaktiky chemie PedF UK, a to studentské konference na téma *Projektová výuka v chemii*; významná je i příležitost prezentovat svou diplomovou práci na konferenci *Studentské vědecké a odborné činnosti v sekci Didaktika přírodních věd*.

Jaké mezinárodní
organizace
napomáhají naší
spolupráci

Z domácích odborných společností pro podporu didaktiky chemie (přírodních věd) a chemického (přírodovědného) vzdělávání jmenujme *Odbornou skupinou pro chemické vzdělávání (ČSCH)*; další možnosti

skýtají i platformy pedagogických společností např. ČAPV (*Česká asociace pedagogického výzkumu*), ČPdS (*Česká pedagogická společnost*), česká pobočka IGIP (*Mezinárodní společnost pro inženýrskou pedagogiku*) aj. Ze zahraničních společností můžeme jmenovat také řadu organizací, v nichž jsou zapojeni čeští didaktici chemie. Jde např. o již zmíněnou *Division of Chemical Education* EuCheMS, IUPAC CCE – *Committee on Chemistry Education*, ICASE (*International Council of Associations for Science Education*), ESERA (*European Science Education Research Association*), IOSTE (*International Organization for Science and Technology Education*), ISATT (*The International Study Association for Teachers and Teaching*), E.I.B.E. (*European Initiative for Biotechnology Education*), GDCh (*Gesellschaft Deutscher Chemiker – Fachgruppe Chemieunterricht*), PSNPP (*Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych*) aj.

Další možnosti kontaktů nabízejí odborné skupiny zaměřené na výuku chemie, které jsou součástí chemických společností jednotlivých zemí sdružených v EuCheMS. Jejich seznam je možné získat na adrese <http://www.chemsoc.org/>

Také publikační možnosti v oblasti didaktiky chemie a výuky chemie se postupně rozšiřují. Prakticky v každé zemi existují časopisy zaměřené na vzdělávání v chemii, resp. v přírodních vědách. Příkladem je *Biologie – Chemie – Zeměpis* (ČR), *Biológia – Chémia – Ekológia* (Slovensko), *Chemia w szkole* (Polsko), *Chemie & Schule* (Rakousko), *Chimia v škole* (Rusko) nebo *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* (Německo). Kromě toho existuje v současnosti již celá řada mezinárodních časopisů jako je CERAPIE: *Chemistry Education – Research and Practice in Europe* (Řecko), *Chemical Education International – IUPAC* (USA), *Chemical Education Journal* (Japonsko), *International Journal of Science Education* (USA), *Journal of Chemical Education* (USA), *Journal of Baltic Science Education* (Litva), *Journal of Research in Science Teaching* (USA), *Journal of Science Education* (Brazílie) a mnoho dalších.

Mezinárodní platforma pro spolupráci ve výzkumu i ve vzdělávání v didaktice chemie v současné době orientuje svoji činnost na řadu oblastí. S oporou v posledním vydání *Handbook of Research on Science Education* (Abell & Lederman et al., 2007) a v publikaci *Misconceptions in Chemistry. Addressing Perceptions in Chemical Education* (Barke, Hazari, & Yitbarek, 2009) můžeme tyto oblasti vymezit následujícím způsobem:

- badatelsky orientovaná výuka přírodovědných předmětů/chemie (IBSE – *Inquiry Based Science/Chemistry Education*);
- prekoncepty a miskoncepty žáků ve výuce chemie;
- sociální aspekty chemického vzdělávání (genderová problematika, socio-ekonomické aspekty chemického vzdělávání, kulturně-jazykové aspekty chemického vzdělávání, komunikace v chemickém vzdělávání apod.);
- žáci se speciálními potřebami a talentovaní žáci v chemickém vzdělávání;
- filosofie přírodních věd v chemickém vzdělávání;

Jaké jsou publikační možnosti v oblasti didaktiky chemie a přírodních věd

Kam směřuje vývoj didaktiky chemie a její výzkum a aplikace

7

- environmentální aspekty chemického vzdělávání (např. „green chemistry“, trvale udržitelný rozvoj);
- orientace přípravy učitelů chemie na pedagogické/didaktické znalosti obsahu (PCK – *Pedagogical Content Knowledge*);
- e-learning v chemickém vzdělávání (např. LMS, modelování struktury a reaktivity chemických látek, počítač v chemickém výukovém experimentu, vzdálené a virtuální laboratoře);
- metody chemického výzkumu a jejich aplikace v oblasti výuky (výzkum tvorby a inovace výukových experimentů, chemie materiálů, bioorganické modely apod.);
- vazby chemického vzdělávání na každodenní život a svět práce.

Aktuální problémy řešené u nás v rámci oborové didaktiky chemie odpovídají evropským a světovým trendům. Stálý zájem je věnován pojetí a cílům chemického vzdělávání na jeho jednotlivých úrovních, stanovení kritérií pro výběr a strukturaci učiva a vymezení obsahu a rozsahu tohoto učiva. S tím souvisí transformace oborových poznatků na určitou úroveň při respektování souvisejících podmínek (elementarizace, zpřístupňování učiva, didaktická redukce). Významné je také zkoumání metod a forem zprostředkování učiva, srozumitelná, aktuální a zajímavá prezentace učiva. Důležitá jsou i výzkumná šetření dopadu různých obsahů učiva, eliminace zastaralých pojmů i transformace nových zásadních vědeckých poznatků oboru do výuky. Existuje rozsáhlý výzkum metod, forem a evaluace výuky, studium interpretace výsledků a zapojování se do různých forem oborovědidaktické vědecko-výzkumné činnosti, např. se zřetelem na vyučovací a učební materiály nebo posílení integrace přírodovědných poznatků v celém systému vzdělávání.

Zkoumání a bádání v oblasti didaktiky chemie by svým zaměřením i v budoucnu mělo směřovat k takovým aplikacím v reálné praxi, které povedou ke zlepšení výuky chemie. Především by mělo vést k přípravě a realizaci chemického vzdělávání na jeho jednotlivých úrovních, které by umožnilo dosažení stanovených cílů výuky, jednak jako součást pregraduálního i postgraduálního vzdělávání učitelů chemie by mělo přispět ke zkvalitnění této přípravy.

Literatura

- Abell, S. K., & Lederman, N. G. et al. (2007). *Handbook of research on science education*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- AETS: Guidelines for the doctorate in science education. (1966). *The Science Teacher*, 32–35.
- AETS: Guidelines for the doctorate in science education. (1974). *The Science Teacher*, 29–31.
- Akreditační komise. (1998). *Hodnocení pedagogických fakult – Hodnotící zpráva pracovní skupiny AK o výsledcích akreditace pedagogických fakult v ČR v roce 1998*. Dostupné z www.msmt.cz
- Arendt, R. (1894). *Bildungselemente und erzieherischer Wert des Unterrichts an niederen und höheren Lehranstalten*. Leipzig: Voss.
- Armstrong, E. (1898). *The teaching of scientific methods and other papers on education*. London:Forgotten Books.
- Banýr, J. (2002). Odborná skupina pro výuku Chemie ČSCh a vývoj koncepce a obsahu výuky chemie v ČR. In M. Bílek (Ed.), *Aktuální otázky výuky chemie XII* (s. 68–71). Hradec Králové: Gaudeamus.

- Barke, H.-D., Hazari, A., & Yitbarek, S. (2009). *Misconceptions in Chemistry*. Berlin, New York: Heidelberg, Springer.
- Beneš, P., Rambousek, V., & Fialová, J. (Eds.). (2005). *Vzdělávání pro život v informační společnosti I. a II.* Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Beneš, P. (2008). Modernizační trendy v didaktice chemie. In *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* (s. 231–238). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Bílek, M. (2001a). Jsou oborové didaktiky profilující disciplíny vysokoškolské přípravy učitelů? Úvaha nad současným stavem didaktiky chemie. In *Eseje na téma Standard kvalifikace učitele chemie, projekt z programu Podpora rozvoje učitelských vzdělávacích programů a jiných vzdělávacích aktivit pro rok 2001* (s. 11–14). Praha: PedF UK.
- Bílek, M. (2001b). Komparační analýza vědecko-výzkumné činnosti v didaktice chemie na příkladu tematického zaměření disertačních prací v ČR a v Německu. In H. Lukášová & P. Květoň (Eds.), *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum* (s. 52–56). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Bílek, M. (2002). Mezinárodní konference o výuce chemie v Hradci Králové – tradice, současnost a perspektivy 1991–2002. In M. Bílek (Ed.), *Aktuální otázky výuky chemie XII.* (s. 29–33). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Bílek, M. (2003). *Didaktika chemie: výzkum a vysokoškolská výuka*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Boersma, K., Goedhart, M., De Jong, & Eijkelhof, H. (2005). *Research and the Quality of Science Education*. Dordrecht: Springer.
- Brockmeyerová-Fenclová, J. (1997). Vývoj oborových didaktik v Německu. In *Didaktika fyziky po čtyřiceti letech – sborník k jubileu Jitky Brockmeyerové-Fenclové* (s. 33–36). Plzeň: ZČU.
- CBA – Chemical Bond Approach Project. (1963). New York.
- Čerňanská, B. (2011). *Proměna vzdělávání učitelů chemie v České republice* (Dizertační práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Čípera, J. (2000). *Rozpravy o didaktice chemie I.* Praha: Karolinum.
- Čípera, J. (2001). *Rozpravy o didaktice chemie II.* Praha: Karolinum.
- Čípera, J., Blažek, J., Čtrnáctová, H., Klímová, H., & Melichar, M. (1982). *Teoretická a metodologická východiska tvorby speciální didaktiky chemie*. Praha: VÚOŠ.
- Čížková, V., & Čtrnáctová, H. (2003). Development of logical thinking in Science subjects. *Journal of Baltic Science Education*, 2(2), 12–20.
- Čtrnáctová, H. (1982). *Výběr a strukturace učiva chemie*. Praha: SPN.
- Čtrnáctová, H. (2002). Chemie jako součást přírodovědného vzdělávání na gymnáziu. *Chemické listy*, 96(6), 447–448.
- Čtrnáctová, H. (2008). Doktorské studium: Vzdělávání v chemii v České republice – vývoj a současnost. In 4. *Mezinárodní seminář doktorského studia: Smerovanie výskumu v dizertačných prácach z didaktiky chémie a biológie (sborník příspěvků)* (s. 8–13). Bratislava: PĚF UK.
- Čtrnáctová, H. (2009). *Učební úlohy v chemii.* (2. vyd.) Praha: Karolinum.
- Čtrnáctová, H. (2013). Doktorské studium: Vzdělávání v chemii a jeho realizace v České republice. In 8. *Mezinárodní seminář doktorského studia: Aktuálne smerovanie výskumov v dizertačných prácich z didaktiky chémie (Sborník příspěvků)* (s. 8–13). Bratislava: PĚF UK.
- Čtrnáctová, H. (2014). *Pregraduální vzdělávání učitelů chemie*. Praha: MŠMT – Národní ústav pro vzdělávání.
- Čtrnáctová, H., & Banýr, J. (1997). Historie a současnost výuky chemie u nás. *Chemické listy*, 91(1), 59–65.
- Čtrnáctová, H., Bucharová, V., Janků, J., Kolář, K., Lichtenberg, K., Novák, J., & Pečivová, M. (2000). *Chemie – katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky v roce 2004*. Praha: ÚIV – CERMAT.
- Čtrnáctová, H., Cídllová, H., Trnová, E., Bayerová, A., & Kuběnová, G. (2013). Úroveň vybraných chemických dovedností žáků základních škol a gymnázií. *Chemické listy*, 107(11), 897–905.
- Čtrnáctová, H., & Čížková, V. (2002). A new project on assessment of secondary school students in Science subjects in the Czech Republic. In Bizzo, N., Kawasaki, C. S., Ferracioli, L., & Rosa, V. L. (Eds.), *Rethinking Science and Technology Education to meet the demands for future generations in a changing world – Proceedings of the X IOSTE World Symposium* (s. 272–279). For do Iguacu: Universidade de Sao Paulo.
- Čtrnáctová, H., & Čížková, V. (2006). Experimental teaching in preparation of science subject teachers. In R. Janiuk & E. Samonek-Miciuk (Eds.), *Science and Technology Education for a Diverse World – dilemmas, needs and partnerships – XIth IOSTE World Symposium Proceedings* (s. 185–194). Lublin: M. Curie-Sklodowska University Press.
- Čtrnáctová, H., Čížková, V., Ganajová, M., & Šmejkal, P. (2011). Implementing inquiry science education in science teaching in the ESTABLISH project. In *Scientific papers University of Latvia – Science and Technology Education: Trends and main tendencies in the 21st century – 8th IOSTE Symposium of Central and Eastern Europe* (s. 65–71). Riga: University of Latvia.
- Čtrnáctová, H., & Klečková, M. (2011). Doktorské studium v oblasti didaktiky chemie – vývoj a současnost. *Scientia in educatione*, 1(1), 119–124.
- Čtrnáctová, H., Kolář, K., Svobodová, M., & Zemánek, F. (2006). *Přehled chemie pro základní školy*. Praha: SPN.
- De Jong, O., Schmidt, H., Burger, N., & Eybe, H. (2002). *Empirical research into chemical education; The motivation, research domains, methods and infrastructure of a maturing scientific discipline*. Dostupné z www.chemsoc.org/pdf/enc/fecs2c.pdf
- Fenclová, J. (1982). *Úvod do teorie a metodologické didaktiky fyziky*. Praha: SPN.
- Halbych, J. (1971). *Obecná didaktika chemie*. Praha: UK.

- Halbych, J., Čtrnáctová, H., & Novotný, V. (1985). *Didaktika školního chemického pokusu*. Praha: SPN.
- Häussler, P. (1980). *Physikalische Bildung: Eine curriculare Deplhi-Studie*. Kiel: IPN-Arbeitsbericht 41.
- Hellberg, J., & Bílek, M. (2000a). Vývoj chemického vzdělávání v souvislosti s rozvojem chemie – vědy. *Chemické listy*, 94(22), 1125–1131.
- Hellberg, J., & Bílek, M. (2000b). *K současnému stavu a vývojovým tendencím výuky chemie ve vybraných zemích Evropské unie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Holada, K. (1996). Tendence přírodovědního vzdělávání a přípravy učitelů na něj. In J. Pešková & P. Lipertová (Eds.), *Hledání učitele* (s. 158–172). Praha: PdF UK.
- CHEMSTUDY, *Teachers' Guide*. (1963). San Francisco: W. H. Freeman.
- Kolářová, R., Čížková, V., & Čtrnáctová, H. (2003). Powiazania pomiedzy przedmiotami przyrodniczymi w Czeskiej Republice. *Chemia-Dydaktyka-Ekologia-Metrologia*, 7(1), 15–18.
- Komenský, J. A. (1948). *Didaktika velká*. (3. vyd.) (překlad z latiny A. Krejčí). Brno: Komenium, učitelské nakladatelství, s.r.o.
- Liebig, J. (1852). *Über das Studium der Naturwissenschaft*. München: Cotta.
- Liebig, J. (1866). *Die Entwicklung der Ideen in der Naturwissenschaft*. München: Verlag der Königl. Akad.
- Maršák, J., et al. (2007). Člověk a příroda. In *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (s. 25–27). Praha: VÚP.
- Nentwig, P., Frey, K., Klopfer, L., & Layton, D. (1983). *Doktorgrade in Naturwissenschaftsdidaktik: Voraussetzungen und Forschungsbereiche für Dissertationen*. Kiel: IPN.
- Nuffield Science Teaching Projects*. (1967). London: Longman.
- Ostwald, W. (1900). *Grundlinien der anorganischen Chemie*. Leipzig: W. Engelmann.
- Ostwald, W. (1910). *Schule der Chemie*. Leipzig: F. Vieweg & Sohn.
- Pachmann, E. (1970). Úvod do didaktiky chemie. In *Vybrané kapitoly z didaktiky chemických předmětů* (s. 5–12). Praha: SPN.
- Pachmann, E., et al. (1986). *Speciální didaktika chemie*. Praha: SPN.
- Pachmann, E., & Hofmann, V. (1981). *Obecná didaktika chemie*. Praha: SPN.
- Pauková, M., et al. (1971). *Didaktika chemie*. Praha: SPN.
- Pfeifer, P., Häusler, K., & Lutz, B. (Eds.). (2002). *Konkrete Fachdidaktik Chemie, Neueerarbeitung*. München: Oldenbourg Verlag GmbH.
- Přidal, A. (1957). *Didaktika chemie*. Praha: SPN.
- Přidal, A., & Švehlík, Z. (1962). *Didaktika chemie*. Praha: SPN.
- Pumpř, V., et al. (2005). Člověk a příroda. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (s. 51–52). Praha: VÚP.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2005). Praha: VÚP.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2007). Praha: VÚP.
- Rocard, M., Csemely, P., Jorde, D., Lenken, D., Walberg-Henriksson, H., & Hemmo, V. (2007). *Science education NOW: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. Brussels: European Commission.
- Rychtera, J. (2002). Oborová didaktika v systému vzdělávání učitele chemie. In M. Bílek (Ed.), *Profil učitele chemie I. Sborník plenárních přednášek XI. mezinárodní konference o výuce chemie* (s. 15–20). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Scheid, K. (1927). *Methodik des Chemieunterrichts*. Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer.
- Sloup, R. (2014). *Postavení chemického pokusu v době ICT* (Dizertační práce). Praha: PĚF UK.
- Sotorník, V. (1962). *Vybrané části z metodiky vyučování chemie*. Praha: SPN.
- Sotorník, V. (1965). *Metodika vyučování v chemii*. Praha: SPN.
- Sumfleth, E., & Niedderer, H. (1992). Promotionen und Habilitationen in Chemie- und Physikdidaktik seit 1980 – Eine Umfrage der GDCh im Frühjahr 1991. In *Zur Didaktik der Chemie und Physik* (s. 35–38). Alsbach/Bergstrasse: Leuchter-Verlag.
- Standard základního vzdělávání*. (1995). Věstník MŠMT ČR.
- Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu*. (1996). Věstník MŠMT ČR.
- Standard středoškolského odborného vzdělávání*. (1997). Praha: VÚOŠ.
- Švandrlíková, V. (1999). *Experimentální výuka chemie* (Diplomová práce). Praha: PĚF UK.
- Trtílek, J., & Hofmann, V. (1971). *Vybrané kapitoly z metodiky vyučování v chemii*. Brno: PedF UJEP.
- Učební dokumenty pro gymnázia*. (1999). Praha: Fortuna.
- Učební osnovy všeobecně vzdělávacích předmětů pro střední odborné školy*. (1998). Praha: VÚOŠ.
- Vacík, J., et al. (1995). *Přehled středoškolské chemie*. Praha: SPN.
- Vasíleská, M., Čtrnáctová, H., & Klímová, H. (1986). *Učební úlohy ve výuce chemie*. Praha: ÚÚVPP.
- Vašutová, J. (2004a). Profesionalismus vysokoškolských učitelů v reflexi nového paradigmatu vzdělávání. *Academia*, 15(4), 12–17.
- Vašutová, J. (2004b). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vurm, V. (1954). *Metodika chemie*. Praha: SPN.
- Vurm, V. (1964). *Metodika učebního předmětu chemie*. Praha: SPN.
- Vzdělávací program Základní škola*. (1996). Praha: Fortuna.
- Yager, R. E. (1978). Priorities for research in science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 15(2), 97–107.

**Miroslav Papáček, Věra Čížková, Milan Kubiátko, Jan Petr
a Radka Závodská**

8.1 Úvod

Každý vědní obor se zcela přirozeně vyvíjí. Biologie ale prošla v posledním půlstoletí extrémní proměnou – v rovině poznatkové, v rovině metod výzkumu i v rovině badatelských přístupů, a to včetně otázek, které si klade. Její obraz se sice pomalu, ale přece jen proměňuje i v očích laické veřejnosti – od podoby oboru přinášejícího a třídícího víceméně popisné poznatky o okolní přírodě, živých organismech a o funkcích lidského těla k podobě dynamické disciplíny, jejíž objevy se promítají do mnoha nových a člověkem každodenně užívaných biotechnologií a k podobě disciplíny, která studuje strukturu, vztahy a příčinné souvislosti funkcí všeho živého od úrovně molekul až po úroveň globálního ekosystému. Některá velká témata, jako jsou např. ochrana životního prostředí ve vztahu k ekonomickému růstu, umělé oplození, klonování, geneticky modifikované organismy a evoluční problematika, jsou intenzivně diskutována i mimo akademickou obec, stávají se společenským a etickým problémem a rozdělují společnost do vyhraněných názorových skupin. V tomto ohledu se tak biologická tematika postupně čím dál více promítá i do roviny ideových, resp. ideologických proudů.

Výrazná proměna
a rychlý vývoj
biologie

Didaktika biologie se vyvíjí jako obor, který cíleně vybírá poznatky a metody tohoto komplexního a vnitřně diverzifikovaného oboru, formuje je do podoby biologického vzdělávání a zároveň k tomu využívá přístupy, poznatky a metodologii psychologie a pedagogiky a v poslední době i metodologii vlastní. Pokusíme se stručně ilustrovat ontogenezi didaktiky biologie v České republice a také to, jak se didaktika biologie vyrovnává s výše popsaným vývojem v současnosti zvyšujících se nároků na rozvoj vzdělanosti na jedné straně a tzv. krizí přírodovědného vzdělávání na straně druhé, a to v situaci rychlých proměn informačního prostředí, psychosociálních proměn společnosti i mentality cílových skupin vzdělávání.

Role didaktiky
biologie

Tato kapitola proto přináší nástin vývoje didaktiky biologie u nás a pokouší se o vymezení předmětu, metodologie a specifických rysů tohoto oboru. Soustřeďuje se na hlavní otázky, které řeší současná praxe i výzkum v oblasti didaktiky biologie a odhaduje perspektivy jejího vývoje.

¹ Kapitola vznikala s podporou projektu GA JU 078/2013/S.

8.2.1 Kořeny a nadnárodní souvislosti vývoje

Je nutné předeslat, že didaktika biologie není nikterak izolována od myšlenkových proudů ovlivňujících vývoj pedagogiky a obecné didaktiky v našem prostoru. V jejím vývoji lze zaznamenat obdobné inspirace, směřování a paralely jako ve vývoji didaktik ostatních přírodních věd. První teoretická obecnědidaktická východiska pro didaktiku biologie v Evropě lze vystopovat v časové linii delší než 400 let, do 17. století, doby německého didaktika a pedagoga Wolfganga Ratkeho (1571–1635), tvůrce pojmu „didaktika“, a anglického filosofa a historika Francise Bacona (1561–1625), zastávce induktivní metody studia přírody, kteří svými pracemi pravděpodobně ovlivnili i Jana Amose Komenského (1592–1670). Toho pak můžeme s trochou nadsázky považovat za tvůrce vzdělávacího předmětu přírodopis. Didaktiku chápe jako „umění vyučovat“ a ve své realistické didaktice (*Didactica magna; Orbis sensualium pictus*) považuje zkoumání přírody za základ lidského poznání. Jeho didaktické zásady jsou založeny na rozumovém vzdělávání, názornosti, poslušnosti, logice a příčinných souvislostech. Filosof Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) formuloval zásady vzdělávacího směru „přirozené výchovy“ – orientovaného na žáka, na jeho aktivitu a získávání poznatků „z okolí“. Tento vzdělávací směr se promítá do výuky přírodopisu, resp. biologie v našem prostoru s různými akcenty a v různých obdobích rovněž až do současnosti. Vzhledem ke geografické poloze a skutečnosti, že od poloviny 17. století až do roku 1918, kdy se rozpadlo Rakousko-Uhersko a vzniklo Československo, bylo naše území součástí habsburské říše, byl vývoj výuky přírodovědných předmětů v tomto prostoru v 19. a 20. století výrazně ovlivňován německou didaktickou školou vycházející zejména z myšlenek a postupů Johanna Heinricha Pestalozziho (1746–1827) a Johanna Friedricha Herbart (1766–1841). Zmíněné myšlenkové směry lze v naší didaktice biologie rozpoznat dodnes.

V anglicky mluvících zemích a ve Skandinávii přírodní vědy včetně biologie pronikaly do vzdělávacího kurikula s jistými obtížemi (srov. např. Eliot, 1898; Dewey, 1916; Livingstone, 1916). Biologie je zde v současnosti začleňována v základním vzdělání většinou do integrovaného vzdělávacího předmětu *Science*. Pojem *didaktika biologie*, resp. *didaktika* ve slovnících těchto zemí není zařazen nebo do nich proniká až od konce 90. let minulého století. V pozitivistické, empirické a pragmatické myšlenkové tradici těchto zemí se formovaly disciplíny s označením *theory of science curriculum* nebo *instructional science* (srov. např. Kalhous & Obst et al., 2009, s. 30–31, viz **Úvodem** a **Kapitola 13**). Těžko lze proto hledat blízké paralely mezi vývojem oboru v našem prostoru a jeho vývojem v západní Evropě, skandinávských zemích a USA. Bližší

Ratke, Bacon,
Komenský,
Pestalozzi, Herbart
a ovlivnění
německou
pedagogickou
školou

Theory of science
curriculum,
Instructional
science

² „Naším prostorem“ zde není míněn jen recentní státní celek Česká republika ve stávajících hranicích, ale i přiléhající země, tj. prostor, ve kterém se myšlenkové vzdělávací proudy vzájemně blíže vyvíjely a ovlivňovaly.

komunikaci těchto myšlenkových proudů iniciovalo pravděpodobně až období po druhé světové válce a definování pojmu *přírodovědná gramotnost* (viz rovněž **Kapitola 8.2.2.2**).

Doznívání scientního i humanitního paradigmatu v přírodovědném vzdělávání (podle Škody a Doulíka, 2009), historická vazba na *Biologie Fachdidaktik* německy mluvících zemí, kontinuální komunikace se slovenskými didaktiky biologie³ a sblížení se soudobými angloamerickými a západoevropskými trendy v didaktice přírodních věd jsou základními faktory ovlivňujícími současnou didaktiku biologie u nás.

8.2.2 Vývoj v Čechách, na Moravě a ve Slezsku

Vývoj vzdělávání v biologii a didaktiky biologie v Československu, resp. v České republice charakterizovali např. Řehák (1965), Altmann a Horník (1985) a v poslední době poměrně podrobně např. Kimáková (2008) a Dostál (2010), v širším kontextu přírodovědného vzdělávání vzhledem k vývoji ve světě analytickým způsobem Škoda a Doulík (2009) a v kontextu oborových didaktik i Kotásek (2011) a Janík a Stuchlíková (2010). V postupném formování a vývoji didaktiky biologie v našich zemích je možné rozlišit postupně v čase několik vývojových etap, které nemají ostře oddělené hranice.

I Vývojové etapy

8.2.2.1 První učebnice a metodiky biologie – období empirie a pragmatismu

Podle Škodovy a Doulíkovy (2009) kategorizace přináší toto období čtyři různá paradigmata přírodovědného vzdělávání: (1) prakticistního zaměření přírodovědného vzdělávání, (2) přírodovědného vzdělávání jako studia přírody, (3) přírodovědného vzdělávání jako elementární přírodovědy a (4) pragmatické paradigma. Tato etapa vývoje zahrnuje především tvorbu učebnic a metodických příruček pro učitele, a tím i vznik a vývoj prvních metodik biologie v různém pojetí. Její začátek lze datovat cca od poloviny 18. stol. a doznívání víceméně až do konce 40. let století dvacátého. Z hlediska Řehákovy (1965) kategorizace je v této etapě vývoje postupně nahrazováno vyučováním *morfologicko-systematické* vyučováním *biologickým*. Zajímavé je sledovat proměny pojetí uspořádání učiva a vzdělávacích cílů té doby – od uspořádání podle systému rostlin a živočichů přes výběr přírodnin užitečných pro člověka až po uspořádání učiva o organismech podle jejich vzájemných vztahů. Tyto přístupy nalézáme variantně i v soudobých učebnicích biologie. V závěru období – ve 20. a 30. letech 20. století bylo přírodovědné vzdělávání včetně biologie vnímáno jako příležitost pro vytváření praktických žákovských zkušeností s přírodními jevy a jako prostředek komplexního rozvoje osobnosti žáka (např. Škoda & Doulík, 2009). Metodika biologie té doby byla budována

Formování vzdělávacího předmětu a metodika biologie

³ Vývoj didaktiky biologie na Slovensku a jeho perspektivy charakterizuje recentně Ušáková (2014) na základě reflexe situace na Přírodovědecké fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě.

⁴ Odkazy na další inspirační či arbitrárně ovlivňující zdroje jsou uváděny i v následujícím textu.

na individuálních zkušenostech ověřovaných praxí (Horník, 1982), byla považována za návodnou disciplínu a opírala se o doporučené vyučovací postupy a metodické návody. Výběrový přehled prvních učebnic a metodických příruček, charakteristiku výběru a uspořádání učiva a přehled fází vývoje vzdělávacích směrů a metodiky biologie tohoto období uvádí Kimáková (2008). Hlavní publikace ze závěru tohoto období pak podrobně analyzovali např. Horník (1982) a Altmann a Horník (1985).

8.2.2.2 Formování základů didaktiky biologie – období empirické generalizace

Didaktika biologie
jako svébytný obor

Období empirické generalizace (Horník, 1982), období aplikační (Fenclová et al., 1984) a období polytechnického paradigmatu přírodovědného vzdělávání (Škoda & Doulik, 2009) se vymezuje od roku 1945, popř. od počátku 50. do poloviny 70. let dvacátého století. Je patrné, že různí autoři užívali pro označení víceméně stejného časového období ve vývoji oborových didaktik různá označení, patrně v závislosti na tom, kterou oborovou didaktiku reprezentovali či reprezentují a jaké akcenty vývoje té které didaktiky či pedagogického směřování obecně pokládali za nejvýznamnější. Tato etapa vývoje je *de facto* obdobím, kdy se formovaly základy didaktiky biologie jako svébytného oboru. Ukončení druhé světové války, obnova infrastruktur i vzdělávacích systémů a následný rozvoj vědy a techniky v poválečném období vedly k inovaci cílů přírodovědného vzdělávání a vyvrcholily v západním světě zavedením pojmu *přírodovědná gramotnost* (např. DeBoer, 2000). Přírodovědná gramotnost byla v tom období považována za pojem popisující široký obsah zaměřující se zejména na vztah společnosti s přírodním prostředím (Ravitch, 1983). Přírodovědně gramotný člověk byl definován jako osoba používající přírodovědné pojmy, dovednosti a schopnosti, kterými dokáže řešit problémy plynoucí ze vzájemné interakce člověka a prostředí, které ho obklopuje. Přírodovědná gramotnost byla vnímána jako nutnost vedoucí člověka k chápání stále nových vědeckých poznatků (např. Gallagher, 1971). Toto období je charakteristické tím, že obsah učiva byl generován přímo biologii jako vědní disciplínou a snahou o rychlý převod co největšího množství vědních poznatků do podoby učiva.

Přírodovědná
gramotnost

Exkurs 8.1: Ovlivnění výuky biologie ideologií a nevědeckou teorií v 50. letech 20. století

V zemích východního bloku, včetně naší země, bylo vzdělávání v biologii v období od roku 1948 až do konce 50. let nešťastně poznamenáno vlivem oficiální ideologie nevědeckou teorií tehdejších sovětských biologů O. B. Lapešinské a T. D. Lysenka, která popírala mendelistickou a morganovskou genetiku a darwinisticky pojatou vnitrodruhovou kompetici jako buržoazní pavědy. Namísto těchto biologických témat byly v učebnicích biologie zařazeny celky o vzniku buněk z neživé hmoty, o přeměně buněk jednoho druhu v buňky druhu jiného, o Mičurinově hybridismu a o úspěších sovětského šlechtitelství.

Toto období didaktiky biologie je charakteristické formováním obecnějších zásad a pravidel a vytvářením systémů pojmů a didaktických kategorií – začíná se objevovat i zájem o metodologické a obecně teoretické otázky. Počátkem tohoto období vzniká i publikační platforma pro didaktiku přírodních věd. V roce 1947 byl založen časopis *Přírodověda a výchova: časopis pro didaktiku přírodních věd*, v roce 1950 pak časopis *Přírodní vědy ve škole: časopis pro didaktiku přírodních věd*. Počátek tohoto období byl spjat především se jménem profesora Jana Šuly, který se začal zabývat teorií didaktiky biologie. Jeho pojetí bylo progresivní. Šula (1955) navrhl nahradit termín *metodika* termínem *didaktika*, k čemuž např. Malíř (1971) v oblasti didaktik cizích jazyků dospěl až o 16 let později. Šulovy práce (Šula, 1955; Šula, 1969) jsou u nás prvním vědecky fundovaným pojednáním o metodologických otázkách didaktiky biologie. Toto období je spojeno zejména se jmény Alfonse Jungra a Bohuslava Řeháka, autorů četných statí a prvních učebnic didaktiky biologie (viz např. Jungr, 1964; Řehák, 1965) a později se jmény Jaroslava Langa a Antonína Altmana, autorů řady didakticky či metodicky laděných monografií (Dostál, 2010).

Formulace didaktických kategorií a základů teorie

V tomto období byla naše zvolna se formující didaktika biologie ovlivňována především pracemi sovětských autorů (situace v ostatních oborových didaktikách byla obdobná, srov. např. **Kapitola 10**), proto byl i pohled na předmět výzkumu ovlivněn těmito autory (viz **Exkurs 8.1**). K významným pracím, které ovlivnily vývoj u nás, patří především práce Vsesvjatského (1950), který mj. poukazuje na absenci rozpracování základních teoretických otázek a problémů. Projevoval se zde také zřetelný vliv prací východoněmeckých didaktiků, kteří ale předmětu, metodám a místu didaktiky v soustavě věd až na výjimky pozornost prakticky nevěnovali (Kotásek, 2011), neboť tato oblast byla vesměs i v tehdejší východní Německu (tj. Německé demokratické republice, NDR) přejímána z prací sovětských autorů a bez diskuze akceptována (Horník, 1982). Naproti tomu velká pozornost byla věnována řešení ryze praktických otázek týkajících se především výběru učiva, vyučovacích metod, organizačních forem a ověřování účinnosti výuky. Tato praktická část didaktiky biologie byla rozvíjena i díky osobním kontaktům s východoněmeckými didaktiky. Rozvoj didaktiky biologie nejen v tehdejší NDR, ale i u nás, významně ovlivnil Dietrich (např. Dietrich, 1976), který ukázal na nutnost rozvoje teorie, rozvíjení didaktickobiologického teorému a v rozvíjení vlastního výzkumu. Upozornil také na skutečnost, že didaktika biologie zůstává pouze na úrovni empirie a její výzkumné práce slouží k potvrzení teoretických koncepcí, z nichž mnohé spočívají jen na praktických zkušenostech. Ovlivnění polskými didaktiky, především pracemi Stawiňského (např. Stawiński, 1980), mělo pak obdobné intence.

Empirie a potřeba rozvoje výzkumu

8.2.2.3 Budování vlastní teorie

Období budování vlastní teorie (Horník, 1982), v kontextu ostatních didaktik období integrační; období humanistického paradigmatu (především angloamerické země) a scientistického paradigmatu (zejména východní blok a některé západoevropské země) vzdělávání přírodovědným

8

Emancipační
snahy o vymezení
didaktiky biologie
vzhledem k ostat-
ním oborům

Vznik univerzitního
pracoviště
didaktiky biologie

Ovlivnění jinými
oborovými
didaktikami

předmětům, bylo spojeno s vysokou teoretickou náročností výuky a s koncepcí tzv. rozvíjejícího vyučování (Škoda & Doulík, 2009). Tato fáze vývoje odpovídá časově víceméně konci 70. let a 80. letům 20. století. V té době vrcholí snahy o vytvoření vlastní teorie, metodologie a vymezení se vzhledem k ostatním vědám. Hlavním důvodem pro tyto snahy byla skutečnost, že didaktika biologie nebyla u nás ani v západním světě uznávána jako svébytný vědní obor pro nedostatečný teoretický základ. O explicitní vymezení předmětu a metodologie, založené na kritickém rozboru tehdejší situace v didaktikách, které by respektovalo různá východiska, pojetí, proudy a vymezilo vztah k ostatním vědám, se koncem 70. let pokusili Stoklasa a Horník (1977), Čížek et al. (1978) a Horník (1982). K rozvoji didaktiky biologie u nás přispělo založení samostatné *katedry metodologie a dějin přírodních věd* a v roce 1989 samostatné *katedry učitelství a didaktiky biologie* na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy. V této době byl pravděpodobně vývoj didaktiky biologie v Čechách v jistém předstihu před situací v západní Evropě a USA (viz i Kotásek, 2011). Srovnáváme-li situaci, ani didaktice biologie v tehdejších západním Německu (Spolková republika Německo, SRN) se nepodařilo v té době ještě získat uznání vědním oborem a formulovala práce pokoušející se představit první ucelenou obecnou teorii didaktiky biologie (např. Killermann & Klautke, 1978; Eschenhagen, Kattmann, & Rodi, 1985).

Na utváření naší didaktiky biologie měly v té době vliv i jiné oborové didaktiky, které byly v ohledu teorie propracovanější. Takový vliv měla především didaktika geografie představovaná např. prací Turkotovou et al. (1979), která nabízela příklad vymezení předmětu v oborové didaktice, rozpracovanou metodologii a ukazovala cestu řešení didaktických otázek s využitím přísně logických postupů a cestu axiomatického budování deduktivní teorie. Tento směr pak v didaktice biologie reflektovala např. i Horníkova (1982) práce. Dalším inspirujícím zdrojem byla didaktika chemie (viz např. Pachmann & Hofmann, 1981; Pachmann et al., 1986), didaktika cizích jazyků (např. Malíř, 1971) a didaktika fyziky, ve které bylo počátkem 80. let formulováno tzv. komunikační pojetí didaktiky fyziky (viz Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, & Kotásek, 2000). Didaktika dějepisu v té době nejpropracovaněji vymezovala svůj předmět zkoumání jako proces tvorby učebního předmětu, proces realizace a transformace učebního předmětu ve vyučovacím a učebním procesu a proces hodnocení výsledků vzhledem k zamýšleným cílům a rozlišovala aplikační, integrační, komunikační a hraniční pojetí didaktik (Čapek, 1976). Byla tak rovněž významnou ovlivňující oblastí pro didaktiku biologie.

Didaktika biologie v té době mj. řešila otázku taxonomie cílových struktur všeobecného biologického vzdělání, hledala nové teoretické zázemí a metody pro výběr a strukturaci učiva. Pro didaktickou analýzu učiva navrhovala využití matic, teorie grafů a matematické logiky (viz Horník, 1981). Podílela se i na spolupráci v rámci národních výzkumných projektů propojujících oborové didaktiky. Byly aktualizovány plány studia učitelství biologie a optimalizován rozsah a obsah pedagogicko-didaktického bloku věnovaného teoretické i praktické výuce didaktiky biologie.

8.2.2.4 Období paradoxu ve vývoji oborových didaktik, rekonstituce oboru a hledání funkčních cest

Devadesátá léta 20. století jsou příznačná jistou stagnací ve vývoji didaktiky biologie. Kvůli společenským a politickým proměnám a s nimi souvisejícím akademickým děním po roce 1989 byly přerušeny emancipační snahy většiny oborových didaktik, což vedlo k jejich regresivnímu vývoji (srov. Píšová, 2011; **Kapitola 3** a **Kapitola 7**). Kotásek (2011) toto období proto pojmenoval jako *období paradoxu ve vývoji oborových didaktik*. I když je toto období charakteristické publikační expanzí několika různých řad učebnic biologie i doprovodných metodických příruček pro základní i střední školy (ZŠ a SŠ), v konstituování didaktiky biologie nepřineslo mnoho nového. Didaktika biologie, obdobně jako ostatní oborové didaktiky, procházela určitou krizí. Tento jev souvisel s jejich vazbou na pedagogiku indoktrinovanou u nás po 40 let do jisté míry tehdejší oficiální ideologií a také s personálními změnami na vysokých školách. Didaktice biologie byla vytýkána přílišná teoretičnost a odtrženost od reálné praxe výuky a jejích potřeb, což se odrazilo i v oblasti výzkumu a v publikační činnosti. Dění v oblasti didaktiky biologie a koncipování plánů studia učitelství u nás ovlivnilo i dění v didaktice biologie některých západních zemí, kde byla také podrobována kritice její přílišná teoretičnost (Gudmundsdottir & Grankvist, 1992; Gudem, 1998; Plöger, 1991). Oborové didaktiky se tak vracely k orientaci na aplikační (komunikativní) pojetí, charakteristické např. pro didaktiku fyziky počátku 80. let (Brockmayerová-Fenclová et al., 2000). Na přelomu tisíciletí byly řešeny první projekty podporované grantovými agenturami a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR) orientované na výzkumy podpory aktivního učení, projektového vyučování či komplexních exkurzí z biologie (např. Švecová, 2001). Počátkem 90. let mj. zaniká i velkoformátový časopis *Přírodní vědy ve škole: časopis pro didaktiku přírodních věd* (1991) a je posléze nahrazen nově založeným maloformátovým periodikem *Biologie, chemie a zeměpis: časopis pro výuku přírodovědných předmětů na základních a středních školách* (1992).

Na období *paradoxu vývoje oborových didaktik* (podle Kotásek, 2011), vyúsťující v didaktikách biologie do situace generačního hiátu habilitovaných nositelů oboru, navazuje a částečně se s ním i prolíná současná obnova oboru reflektující zahraniční vývoj i přístupy hledáním realizovatelných cest (Papáček, 2012). Jako za dob Šulových a Langových do didaktiky biologie aktivně vstupují i v biologických oborech graduovaní akademičtí pracovníci. S počátkem druhého desetiletí tohoto století pak lze zaznamenat výrazný vzestup výzkumné i publikační aktivity. Byla založena nová periodika orientovaná na didaktiku přírodních věd – *Acta rerum naturalium didactica* (ARNICA, resp. Arnica, Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, 2011) a *Scientia in educatione* (SCIED – *Vědecký recenzovaný časopis pro oborové didaktiky přírodovědných předmětů a matematiky*, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010).

Stagnace ve vývoji didaktiky biologie?

Restrukturalizace publikační platformy oborových didaktik přírodních věd

Hlavní proud výzkumu v didaktice biologie v 90. letech byl veden didaktiky z Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy a paradoxem „období paradoxu“ je, že byl poměrně intenzivní.

Byl realizován zejména výzkum hodnocení výuky biologie, a to vzhledem k fenoménu „rozvolnění“ školství, který se projevil ve svých důsledcích poměrně velkou heterogenitou jak v obsahové, tak v procesuální stránce výuky biologie. Ta samozřejmě přinášela různé výsledky, protože cíle vzdělání jako celku, ale i cíle biologie jako vzdělávacího předmětu, byly a stále jsou stanoveny obecně a lze jen obtížně zjišťovat úroveň jejich naplňování (Čížková, 2004). Cílem bylo shromáždit hodnotící informace o didaktické realitě výuky biologie a využít je zejména pro stanovení standardů a evaluačních kritérií v oblasti biologického vzdělávání na jednotlivých stupních škol a pro vypracování rámcových vzdělávacích programů, katalogu cílových požadavků z biologie pro společnou část maturitní zkoušky a plánu studia učitelství biologie.

Vzhledem k rychlému vzniku nových gymnázií, soukromých i státních, který byl doprovázen akreditací vlastních a značně diverzifikovaných vzdělávacích programů, byla mapována formální stránka výuky biologie. Za tímto účelem bylo realizováno dotazníkové šetření na všech gymnáziích v České republice (338 gymnázií; např. Čížková & Růžková, 1996; Čížková, 2001b, c). Byly také hodnoceny učebnice základních škol i gymnázií. Hodnocení bylo orientováno především na obtížnost výkladového textu, v malé míře na rozsah a praxi užívání učebnice ve výuce. Jejich výsledky byly shrnuty v pracích Horníka (např. Horník, 1994), Čížkové a Reichlové (1998) a Hrabí (např. Hrabí, 2002a). Cílem části výzkumů bylo i přímé ovlivnění výuky biologie prostřednictvím stanovení konkrétních žákovských dovedností, ke kterým by výuka měla směřovat, a standardizace požadavků, které jsou na žáky kladeny. Analýza stavu výuky přírodovědných předmětů včetně biologie totiž ukázala, že přírodovědné vzdělávání v České republice je orientováno především na formální zapamatování si velkého množství faktů, s malými nároky na vyšší myšlenkové operace (Čížková & Růžková, 1999; Čížková, 2001c). Tato situace je důsledkem rozporu mezi narůstajícím množstvím poznatků biologie, které předepisují učební dokumenty a mírou jejich skutečného neformálního osvojení žáky. Stejný výsledek potvrdily i výsledky mezinárodních projektů TIMSS⁵ a PISA⁶. Pro smysluplnou realizaci systému evaluace biologického vzdělání bylo proto nezbytné formulovat kompetence žáků (znanosti, dovednosti, návyky a postoje). Efektivní řešení vyžadovalo stanovit teoretická východiska jak v rovině obsahu biologického vzdělání, tj. v rovině ontodidaktické, tak v rovině procesuální realizace vzdělávání. Proto byl důraz kladen na aktivní duševní (pozorování, návrh cest řešení, tvorba

⁵ TIMSS – *Trends in International Mathematics and Science Study*. Toto šetření je vedeno jako jedna z aktivit IEA – *International Association of the Evaluation of Educational Achievement*.

⁶ PISA – *Programme for International Student Assessment*. Toto šetření je iniciováno OECD – *Organisation for Economic Cooperation and Development*.

závěrů, rozhodování) i na manuální činnost. Preferovány byly prakticky užitečné znalosti a dovednosti před verbální reprodukcí znalostí.

Další výzkumy byly orientovány na hodnocení vzdělávacích výsledků a na kritéria a nástroje pro toto hodnocení. Jako příklady lze uvést projekty: *Návrh systému průběhových a výstupních standardů z biologie pro jednotlivé ročníky čtyřletého gymnázia* (např. Kolářová et al., 1998; Čížková et al., 2000), *Jak zlepšovat osvojování biologických dovedností žáků* (např. Čížková, 2002; Čížková & Čtrnáctová, 2003), *Predikce úspěšnosti ve studiu učitelství* (Byčkovský et al., 2000) a *Hodnocení výuky biologie na základní škole a gymnáziu* (např. Čížková, 2001a).

Metodologie výzkumů se opírala o metody teoretické analýzy, především srovnávací, empiricko-analytické metody využívající dotazníky, metody testovací a metody statistické. Jako evaluačního nástroje v této oblasti bylo užito didaktických testů, především pro jejich objektivitu a relativně rychlé vyhodnocení u velkého vzorku žáků, i když je jasné, že komplexní pohled na úroveň biologických poznatků lze získat jen kombinací slovního, písemného a praktického projevu žáků. Didaktické testy byly sestavovány jako ověřující, kritériální CR–testy (criterion-referenced) s následnou částečnou standardizací tak, aby mohly plnit i funkci rozlišovací. Hodnocení jejich výsledků bylo založeno na obsahové analýze a distribuci položek podle cílových kategorií a směřovalo nejen ke konstrukci testových úloh, ale i úloh pro pracovní listy určené k užívání ve výuce a testování žákovských kompetencí. V souladu se současnými trendy, o kterých vypovídají i výsledky výzkumů TIMSS a PISA, byly koncipovány úlohy k procvičení komunikativních dovedností, jako je vyvození závěrů z údajů v tabulkách, grafech, obrázcích a schématech, čtení odborného textu s porozuměním, práce s literaturou aj. (viz např. Čížková et al., 2000; Čížková & Čtrnáctová, 2003; Čížková & Mráčková, 2002).

Syntéza výsledků zmíněného hodnocení výuky biologie vyústila do podoby materiálů koncepčního charakteru, které vznikly na základě spolupráce s MŠMT ČR, *Výzkumným ústavem pedagogickým* (VÚP), *Ústavem pro informace ve vzdělání* (ÚIV), *Centrem pro reformu maturitní zkoušky* (CERMAT) a *Národním ústavem odborného vzdělávání* (NÚOV), a odpovídá na otázky: Co by měl znát z biologie žák opouštějící základní školu a co žák opouštějící gymnázium? a Jak by měl vypadat maturitní standard z biologie pro společnou písemnou část maturitní zkoušky v ČR pro rok 2004? Proto byly stanoveny obecné cíle výuky přírodopisu na ZŠ a biologie na gymnáziu, vymezeny základní tematické okruhy výuky a stanoveny specifické cíle. Specifické cíle pak konkretizují obecné cílové kompetence pro příslušné tematické okruhy a jsou formulovány jako výstupní požadavky na znalosti a dovednosti žáků opouštějících základní školu a gymnázium. Výsledky výzkumu v této oblasti byly shrnuty v publikaci *Co by měl znát žák základní školy z fyziky, chemie a přírodopisu* (Kolářová et al., 1998), *Katalogu cílových požadavků ke společné části maturitní zkoušky v roce 2004* a v návrhu *Rámcového vzdělávacího programu biologie pro gymnázium* (Čížková et al., 2000) a byly užity v roce 2000 i pro přípravu nových plánů studia *Učitelství biologie* na PŘF UK.

Metodologie
a tematika
výzkumů

Produkce
konceptních
dokumentů
pro biologické
vzdělávání

8.3.1 Předmět, metodologie, specifika

Didaktika biologie
jako učitelská
akademická
disciplína

Definice didaktiky biologie je analogická s definicí ostatních oborových didaktik. Od roku 1967 je v našem prostoru vnímána jako pedagogická inter-disciplína, která se zabývá obsahem vzdělávacího předmětu biologie a procesem vyučování a učení se tomuto předmětu ve škole i mimo ni. Obsahem ale v poslední době spíše rozumíme *kurikulum* (podle Řezníčkové et al., 2013). Akcenty obsahu se v průběhu historie mění s ohledem na proměny a vývoj biologie, preferované vzdělávací paradigma, požadavky společnosti a poznatky psychologie o procesech vyučování a učení. Procesní složku didaktiky biologie někdy označujeme jako *teorii vyučování/vzdělávání v biologii*, praktickou empiricko-teoretickou složku pak jako *metodiku výuky biologie*. Didaktika biologie vznikla a vyvíjí se ve vztahu k biologii, její metodická složka je výrazně rozvinutá a na rozdíl od složky konceptuální a metodologické se v České republice opírá o množství literatury.

Didaktika biologie je učitelskou akademickou disciplínou formující a rozvíjející specializovaný diskurs, který se zabývá tím, jak vybírat, utvářet a transformovat biologické poznatky do podoby obsahu biologického vzdělávání v kontextu společenské reality, jakým způsobem a jak kvalitně se žáci tomuto obsahu učí a učitelé jej vyučují. Je specifickým vědním oborem, který zprostředkovává a komunikuje biologii směrem k nejrůznějším adresátům prostřednictvím všech složek a aspektů vzdělávání (srov. rovněž **Úvodem**).

Pavlasová (2013, s. 6) uvádí:

Mezi hlavní úkoly didaktiky biologie patří zkoumání cílů, obsahu, prostředků a procesu výuky přírodopisu a biologie [...] Popisuje metody a formy výuky, didaktické zásady, stanovuje biologické dovednosti a způsoby jejich dosažení, věnuje se výběru biologických poznatků a jejich transformaci do obsahu učiva, učebním pomůckám vhodným pro výuku jednotlivých oborů biologie, mezipředmětovým vztahům, rozvíjí metodiku výuky praktických cvičení a exkurzí, navrhuje uspořádání učiva ve vzdělávacích dokumentech a v neposlední řadě se zabývá učitelem biologie a jeho vzděláváním.

Předmět didaktiky
biologie a cíle
jejího výzkumu

Předmět didaktiky biologie tedy zahrnuje (a) metodologické otázky oboru jako vědy; (b) historii výuky a didaktiky biologie; (c) proces tvorby: (i) biologického kurikula; (ii) pedagogické dokumentace, učebnic, pomůcek a metodik; (d) proces přenosu/osvojování biologických poznatků a kompetencí do vědomí žáků z hlediska učitele i žáka; (e) hodnocení výsledků a účinnosti tohoto přenosu/osvojování a (f) vzdělávání učitelů biologie.

Cílem výzkumu v didaktice biologie jsou zejména (a) formulace požadavků na biologické vzdělávání na úrovni doby v kontextu společenských charakteristik a cílů, (b) popis podstatných determinant a zákonitostí výuky a vyučovacích procesů v biologii a (c) vývoj a ověřování na výsledcích výzkumu založených modelů výuky a učení se biologii.

Výzkum v didaktice biologie je orientován na studium předpokladů, faktorů, podmínek a působení biologického vzdělávání, na relevanci biologického obsahu a jeho didaktických konstruktů (viz rovněž Spörhase & Ruppert, 2012).

Současná didaktika biologie v České republice se nesoustřeďuje jen na problematiku školního vzdělávání (preprimárního, primárního, sekundárního a terciárního včetně vzdělávání učitelů přírodopisu a biologie a jejich celoživotního vzdělávání). Poměrně ve velké míře se věnuje i neformálnímu (mimoškolnímu) vzdělávání a výchově, a v tom nejširším pojetí si činí i ambice na exkurs do oblasti popularizace biologie. Vzhledem k tomu, že se biologie zabývá živými systémy, v jejichž funkcích se propojují kromě ryze biologických i měřitelné fyzikální a chemické děje, které je možné popsat statistickými a matematickými modely, je pro didaktiku biologie velkou výzvou interdisciplinarity biologie. Biologie zaujímá klíčovou centrální pozici v „clusteru“ disciplín a inter-disciplín, o kterých hovoříme jako o *vědách o živé přírodě* (*Life sciences, Lebenswissenschaften*)⁷. Nabízí jim východiska a základní poznatky pro aplikační řešení. Stejně tak didaktika biologie nalézá v *Life sciences* zpětně prostor pro motivaci žáků a formování vzdělávacího obsahu korespondujícího se společenskou praxí (svět zdraví, svět práce) a pro utváření vzdělávacích přístupů a postupů, a to díky impulzům poznatkové základny psychologie a neurobiologie. V přípravě učitelů pro základní školy a (nižší) gymnázia zcela nutně didaktika biologie úzce kooperuje s didaktikou geologie a stále více se emancipujícími didaktikou ekologické a environmentální výchovy a její interdisciplínou lesní pedagogikou (viz např. Machar et al., 2009) a didaktikou výchovy ke zdraví. Didaktika biologie má proto ve srovnání s didaktikami ostatních přírodních věd možná nejvíce charakter mezioborové didaktiky.

Operační prostor
didaktiky biologie

Teoretickým rámcem a metodologický mj. východisky výzkumu v oblasti didaktiky biologie v našem prostoru a čase jsou zejména:

- a) teorie pedagogického/didaktického pochopení/znalosti obsahu (*pedagogical content knowledge* podle Shulmana, 1987), která je obecným konceptem platným pro všechny oborové didaktiky;
- b) model didaktické rekonstrukce (viz např. Jelemenská, Sauder, & Kattmann, 2003; Jelemenská, 2007; Reinfried, Mantis, & Kattmann, 2009) rozvinutý speciálně pro oblast didaktiky biologie.

Teoretická
a metodologická
východiska

Jak teorie didaktického pochopení obsahu, tak model didaktické rekonstrukce konceptuálně vymezují didaktiku a učitelství biologie jako svébytné obory, které mají své vlastní profesní teoretické i kompetenční zázemí a které didaktika či učitele biologie odlišují od pouhého interpreta zjednodušených informací z oboru biologie i od profesionálního biologa.

⁷ Např. definice pojmu *Life sciences* na internetovém serveru Wikipedia (viz https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_life_sciences) zahrnuje v tomto „clusteru“ 61 oborů a reálně bychom jich našli podstatně více.

8

8.3.2 Čím se naše současná didaktika biologie zabývá: problémy, otázky, trendy, cesty řešení...?

Proměnné vzdělávacího prostředí, zhoršující se výsledky biologického vzdělávání, otázka definování cílů

Široce založené výzkumy ukazují relativně se zhoršující trend biologických znalostí žáků i jejich schopností samostatného uvažování (např. Čížková, 2013). Tento trend přitom zaznamenáváme v období, kdy biologii považujeme za všeobecně vzdělávací předmět určený přípravě celé nastupující populace pro život ve společnosti, nikoli jen za předmět připravující ke studiu na vysoké škole. V období realizace rámcových vzdělávacích programů (RVP), resp. školních vzdělávacích programů (ŠVP) a tvorby kurikula na úrovni státu i jednotlivých škol (viz např. Podroužek, 2011), tj. dokumentů, které by měly reflektovat vývoj vědy, společenské cíle vzdělávání, predispozice a potřeby žáka i lokální prostředí, se tak nenaplnují očekávání a předpoklady vzdělavatelů. V době, kdy vedle sebe v České republice souběžně existují různé řady učebnic přírodopisu či biologie a je k dispozici nadbytek poutavých informací, do jisté míry klesá obliba předmětu (zejména ve vyšších ročnících gymnázií) jako příliš náročného a naplněného faktografií i motivace se mu věnovat. Významný problém vzdělávání v biologii představují i miskoncepce žáků, resp. studentů po absolvování výuky, resp. vzdělávání (viz obecně např. Škoda & Doulík et al., 2010). Existuje snaha popsanou situaci řešit definováním adekvátních kompetencí žáka, cílových dovedností i redefinováním kurikula předmětu, zaváděním a užíváním informačních technologií a multimédií do výuky, užíváním tzv. aktivizujících metod, hledáním cest, jak lépe žáky motivovat a jak je učit řešení problémů na základě rozvoje kritického myšlení. Posledně jmenované snahy se pak promítají mj. i do zavádění badatelsky orientovaného vyučování do výuky přírodopisu a biologie (Inquiry based science education – IBSE) (viz např. Papáček, 2010b, c).

8.3.2.1 Vztah žáků k biologii jako vzdělávacímu předmětu

Klesající obliba vzdělávacího předmětu přírodopis, resp. biologie?

Je prokázáno, že obliba přírodopisu, resp. biologie, klesá s rostoucím věkem žáků (např. Prokop, Prokop & Tunnicliffe, 2007b; Prokop, Tuncer, & Chudá, 2007c). Některé studie (např. White Wolf Consulting, 2009) pak uvádějí, že jedním z důvodů je zvětšující se teoretická náročnost výuky ve vyšších ročnících a že o studium přírodních věd ztrácejí zájem především ženy. Studie Rokose et al. (2013), která se zabývala vztahem současných středoškoláků a vysokoškoláků k přírodovědnému vzdělávání, ukázala, že na základní škole patří přírodopis mezi nejoblíbenější předměty a s věkem tato vtištěná vzpomínka nemizí. Z výzkumného vzorku 321 respondentů (169 studentů 6 fakult 4 univerzit v Čechách a 152 žáků 3 různých typů středních škol v jižních Čechách) označila přírodopis jako velmi oblíbený předmět nadpoloviční většina mužů, stejně jako žen. U středoškolských studentů byl přírodopis pozitivně vnímán u téměř tří čtvrtin respondentů. Jako důvody oblíbenosti přírodopisu respondenti uváděli: zajímavosti přírodovědných témat, atraktivnost pobytu v přírodě, dobrý učitel nebo fakt, že respondent byl v tomto předmětu úspěšný. Mezi důvody, pro které byl pří-

rodopis u některých respondentů neoblíbený, patřila vedle nezajímavých témat a obtížnosti učiva skutečnost, že respondenti neměli v oblíbené laboratorní práci, z nichž se vytrahly prvky objevování, bádání a jejich průběh měl charakter pouhé posloupnosti zadaných činností, čímž ztratil motivační i vzdělávací funkci. Rovněž práce s pracovními listy nebyla (zřejmě díky přílišné formalizaci) u téměř třetiny respondentů oblíbenou výukovou činností. Více než polovina respondentů uvedla, že jako atraktivní formu výuky vnímali pobyt v přírodě a rádi by byli bývali v terénu trávit více času. Na druhé straně čtvrtina dotázaných uvedla, že v rámci výuky přírodopisu neabsolvovala v průběhu školní docházky ani jednu vycházku do přírody.

Živé systémy, včetně žáků, reagují na okolní proměnné, včetně proměnných vzdělávání, variabilně. Ne celý rozsah této variability umíme vždy vysvětlit. Nelze ani předpokládat, že u celé populace žáků s nejrůznějšími predispozicemi lze dosáhnout všeobecné obliby přírodopisu či biologie. Nicméně šetřením důvodů neoblíbenosti či postupné ztráty obliby lze definovat slabá místa vzdělávání v rovinách témat, konceptů i vytváření kompetencí, tj. v procesu motivace, konceptualizace i operacionalizace.

8.3.2.2 Biologické kurikulum⁸, ontodidaktické (nedo)řešení

Obsah a cíle biologického vzdělávání jsou vymezeny rámcovými vzdělávacími programy (RVP ZV, 2005). Srovnávací analýzu RVP v České republice a na Slovensku z hlediska pojetí výuky biologie uvádějí Pokorná a Čížková (2012). Hlavní cíle všeobecného vzdělávání, deklarované v úvodních kapitolách RVP ZV (2005), jsou konkretizovány na úrovni vzdělávacích oblastí, nikoli na úrovni očekávaných výstupů jednotlivých oborů. Požadavky na výkony žáků v biologii, prezentované formou očekávaných výstupů, nejsou specifikovány tak, aby byl zřejmý jejich systematický kontinuální rozvoj mezi jednotlivými stupni vzdělávání. Celkově je specifikace požadavků na výkony žáků málo návodná, a to mj. proto, že obsah vzdělávacího předmětu je prezentován velmi obecně a stručně (jen na 2–3 tiskových stranách) (srov. Řezníčková et al., 2013). Konkrétní podobu – včetně akcentů – dostává obsah biologického vzdělávání až na základě zpracování školních vzdělávacích programů (ŠVP) v prostředí té které školy a je do značné míry závislý na autopsii vzdělání konkrétních učitelů, na stupni jejich profesionality, zkušenosti a invence (viz např. Papáček, 2010b). Přestože pojetí přírodovědného vzdělávání v duchu RVP ZV (2005) teoreticky umožňuje ve větší míře využít náročnější metody práce i nové zdroje a způsoby poznávání a využívat dlouhodobější úkoly a projekty ve vyučování přírodopisu, resp. biologie, úroveň výběru tematiky a znalosti obsahu i úroveň didaktického pochopení obsahu a naplňování vzdělávacích cílů zůstávají otázkou. Může tak vznikat

Otázka obsahu biologického vzdělávání

Rozdíl mezi plánovaným a osvojeným kurikulem

⁸ Na vzdělávání v biologii autoři této kapitoly nahlízejí ve shodě s Řezníčkovou et al. (2013) jako na dynamický systém proměnlivý v obsahu, struktuře i procesu, který nabývá různých stavů daných stupněm obecnosti a přitom plní určité funkce. Pro takto široce vymezený předmět zájmu bývá užíváno označení biologické kurikulum.

výrazný rozpor mezi zamýšleným a osvojeným kurikulem. Didaktika přírodovědných předmětů se zčásti pokouší řešit tuto situaci výzkumem, např. v rámci projektu GA ČR P407/10/0514 *Dovednosti žáků v biologii, geografii a chemii: výzkum zamýšleného, realizovaného a osvojeného kurikula na začátku implementace kurikulární reformy* (viz Řezníčková et al., 2013). Jsou zkoumány nejrůznější aspekty kurikula, ale zevrubné přehodnocení tematiky, obsahu, cílů a uspořádání učiva biologie na základních a středních školách jaksí stále uniká.

Nedořešení výběru
a obsahu učiva
biologie

Ontodidaktické (nedo)řešení výběru a obsahu učiva biologie a velké spektrum biologických disciplín a poznatků vedou k většinovému setrávání v transmisivním přístupu k výuce a požadavku „metodických návodů k výuce na klíč“ od studentů učitelství i učitelů z praxe. Důsledkem praktikování výuky na základě sdílených a předaných praktických návodů je pak neukotvení výukových přístupů v analýze vzdělávací situace a jejich aplikace bez vazby na teoretická východiska. Ontodidaktický problém současné výuky biologie podrobně diskutuje i Papáček (2010b). Oblast ontodidaktiky tak nabízí didaktice biologie velkou výzvu výzkumu i aplikací do vzdělávací praxe.

8.3.2.3 Motivace, aktivizující přístupy, myšlení, užívání poznatků

Jak bylo zmíněno, pojetí přírodovědného vzdělávání v duchu RVP ZV (2005) teoreticky umožňuje ve větší míře využívat náročnější metody práce i nové zdroje a způsoby poznávání i dlouhodobější úkoly a projekty ve vyučování přírodopisu na základních školách a biologie na gymnáziích. Schopnosti logického uvažování, samostatného myšlení, zvědavosti a soustavného pozorování, které vedou k osvojení přírodovědných poznatků a pochopení biologických jevů, mohou být rozvíjeny pouze aktivní činností žáků ve výuce, aktivním zjišťováním faktů, srovnáváním a ověřováním předpokladů.

Cesta k dosažení
kompetencí očekávaných
v rámci biologického
vzdělávání

Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV (2005) je učivo, tedy i učivo přírodopisu a biologie, chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se vzájemně propojují a vytvářejí tak předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných znalostí a dovedností na úrovni klíčových kompetencí (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a pracovní, viz RVP, 2005). Je zřejmé, že klíčové kompetence je možné si osvojit pouze aktivní činností, takže jejich rozvíjení je spojené s používáním aktivizujících výukových metod a postupů, které doplňují v současnosti častěji používané metody klasické, mezi něž patří metody výkladové a dialogické.

V následujícím textu se pokusíme ilustrovat, jak se snažíme žáky ve výuce biologie motivovat a přivádět k aktivnímu osvojování poznatků a dovedností alespoň na několika příkladech.

Aktivizace výuky obecně

Podstatou probouzení zájmu žáků při výuce soudobé biologie je dění založené na akci směřující k osvojení si poznatku, dovednosti, myšlenkové konstrukce či řešení otázky, resp. problému. V makrodidaktickém měřítku se taková akce může odehrávat např. v rámci metody problémového výkladu, heuristické metody nebo výzkumné metody, tj. brainstormingových metod výuky (viz Kalhous & Obst, et al., 2009, s. 311–313). V měřítku mikrodidaktických kategorií lze takovou akci realizovat v rámci jakýchkoli sekvencí vyučování jakéhokoli tématu i v rámci jakýchkoli aktů v práci s učivem. Tyto snahy označujeme nejen v didaktice biologie jako aktivizující přístupy (srov. např. Závodská, 2007). Ty mají silnou motivační dimenzi, kterou jim poskytuje problémový či praktický charakter učiva a výuky i úspěch při vyřešení otázek. U řady žáků hraje podstatnou motivační roli i možnost soutěžit a v neposlední řadě – možnost osobně přispět k řešení úkolu. V didaktice biologie je od užívání aktivizujících přístupů očekávána větší efektivita výuky a rozvoj žákovských schopností v ohledu myšlenkových operací s biologickými poznatky.

Aktivizující přístupy, motivace a efektivita výuky

Ve výuce přírodopisu na základních školách a biologie na středních školách lze uplatnit všechny typy aktivizujících metod a přístupů (viz **Exkurs 8.2**), ať už v kategorizaci Maňákové a Švecové (2009) nebo v kategorizaci Kalhousové a Obstové et al. (2009). V současné době se aktivizující přístupy (ne jen) ve výuce biologie odehrávají v makrodidaktickém měřítku jako problémové vyučování prolínající se s projektovým a badatelsky orientovaným vyučováním. Podstata takových aktivizačních přístupů nespočívá přitom jen v otázkách a odpovědích, úkolech a jejich řešeních, ale i v procesech přemýšlení žáků a zkoumání problému, v pokusech a hledání cest, v pozorování a překonávání potíží.

Exkurs 8.2: Aktivizující metody ve výuce biologie nejsou novinkou

Aktivizující metody, např. problémová výuka nejsou ve výuce biologie novinkou. Jako o metodě výběru učiva přírodopisu se o problémové metodě zmiňuje již v 60. letech 20. století Řehák (1965), který stanovil následující základní kroky při využití problémové výuky: (a) zjištění problému, (b) analýza známých skutečností a hledání nových vztahů a souvislostí, (c) řešení problému, (d) ověření správnosti výsledků. Zmiňoval rovněž nároky tohoto způsobu výuky na práci učitele a upozornil na to, že učebnice přírodopisu nebyly koncipovány tak, aby předkládaly problémy k řešení a inspirovaly žáky (a učitele) k aktivnímu badatelskému přístupu při učení se přírodopisu.

Je otázkou, jak se za padesát let od dob Řehákových změnil přístup učitelů, didaktiků, studentů učitelství, autorů učebnic a pracovníků školní inspekce k problémově orientovanému vyučování přírodopisu a biologie. Je koncepce problémového/badatelského vyučování mezi soudobými pedagogy už dostatečně známá? Je učitelé vnímána jako realizovatelná a přínosná a zařazují ji do vyučování přírodopisu a biologie? Seznamují se studenti učitelství přírodopisu/biologie s principy aktivizujících metod dostatečně? Jsou schopni začínající učitelé problémově orientovanou výuku v pedagogické praxi uplatnit? To jsou další otázky adresované soudobé didaktice biologie.

Aktivizující metody výuky biologie nejsou novinkou

Zdá se, že i pro vzdělávání v biologii do značné míry stále platí Maňáko-vo a Švecovo (2003) zjištění o tom, že učitelé základních škol převážně pracují s metodami tradičními a ve vztahu k využití aktivizujících metod projevují určitou bezradnost. Navíc na otázku, které vyučovací metody a postupy by chtěli ještě zvládnout, učitelé často odpovídali, že žádné, protože metody, které dosud užívali, jsou dostačující. Ferencová, Šuťáková a Darák (2006) zjišťovali názory náhodně vybraných osmdesáti učitelů z různých slovenských základních škol na možnost začlenění aktivizujících metod do výuky. Z odpovědí vyplynulo, že 95 % učitelů se domnívá, že je možné aktivizující metody ve školní praxi využít, ale ve skutečnosti jen 35 % dotázaných učitelů prvky aktivního vyučování skutečně využívá. Většina učitelů (90 %) sice uznávala, že aktivizační postupy vedou k rozvíjení kompetencí žáků k řešení problémů, ale v praxi projevovala určitou zdrženlivost až neochotu v jejich aplikaci.

Aktivizace prostřednictvím badatelsky orientovaného vyučování jako cesta ke kritickému myšlení a schopnosti řešit problémy

Zaváděním aktivizujících metod do výuky biologie sledujeme přinejmenším tři základní cíle – zvýšit motivaci žáků a rozvíjet schopnost jejich operativního myšlení, tj. schopnost kriticky hodnotit, a řešit problémy.

S prvními pracemi týkajícími se rozvoje kritického myšlení ve výuce biologie je možné se setkat před více než 70 lety, kdy se Glaser (1942) zamýšlel nad možnostmi, jak zefektivnit vyučování v amerických školách. Značná část autorů, kteří se zabývají problematikou rozvoje kritického myšlení, uvádí několik faktorů, které působí na rozvoj uvedeného typu myšlení. Smith (1977) upozorňuje, že na rozvoj působí objem žákovských představ o dané problematice, jejich kognitivní úroveň a také úroveň interakce mezi nimi. Pascarella (1989) a pozdější autoři (např. Quitadamo & Kurtz, 2007) pak konstatují, že na rozvoj kritického myšlení mají vliv i vztahy se spolužáky a s kamarády ve škole i v mimoškolním prostředí. Na rozvoj kritického myšlení ve výuce biologie má vliv i řešení problémových úkolů (Tsui, 2002). Dalším faktorem, který může ovlivňovat pozitivní rozvoj kritického myšlení, je i zařazení aktivit souvisejících s neformálním vzděláváním a vyučováním v přírodním prostředí (např. Bybee & Fuchs, 2006). Někteří autoři pak zdůrazňují propojenost a vztah mezi rozvojem biologické gramotnosti a rozvojem kritického myšlení v biologii (Bybee & Fuchs, 2006; Klymkowsky, 2006). Zajímavé inspirující zjištění přináší Giancarlo a Facione (2001), kteří uvádějí, že u dívek je rozvoj kritického myšlení rychlejší v porovnání se situací u chlapců a také to, že dívky mají v tomto ohledu „více otevřenou mysl“.

Jednou z cest, od které si slibujeme naplňování výše uvedených cílů a vnímáme ji jako reálně využitelnou nahrazující či doplňující variantu transmisivního vyučování, a to nejen ve výuce biologie je badatelsky orientované vyučování (BOV; Rochard et al., 2007). BOV (Inquiry-based education, IBE; resp. Inquiry-based science education, IBSE) je jednou z účinných aktivizujících metod problémového vyučování. Podrobně jeho historii, předmět, problematiku a perspektivy rozebírají např. Stuchlíková (2010) a Papáček (2010b, c).

Domníváme se, že v souvislosti s principy BOV je možné uskutečnit určitý „restart“ výuky spočívající v posílení, či spíše v návratu praktik, pokusů a praktických úloh do vyučování ve větším rozsahu. Řada aktivit je však spojena s mnoha obtížemi, které učitelé v praxi často uvádějí, jako jsou časová či finanční náročnost, obtíže při získávání materiálu nebo pomůcek a přístrojů nebo snaha „stihnout“ probrat stanovenou látku v takovém rozsahu, aby žáci zvládli požadavky přijímacího řízení na vyšší stupně škol. Na druhé straně existují entuziasmem naplnění učitelé, jejichž potřebou je zvýšení zájmu právě o přírodopis nebo biologii. Snahy o posílení zájmu žáků o přírodopis nebo biologii prostřednictvím BOV mohou být orientovány jednak na žáky a jednak na učitele. K problematice BOV se proto ještě vrátíme v **Kapitole 8.3.3.**

Informační a komunikační technologie (ICT) ve vzdělávání biologii

Jednou z možností, jak zvýšit zájem žáků o přírodopis či biologii, je zavádění ICT do vyučování. ICT začaly být považovány za nezbytnou součást vzdělávání a byly začleňovány obligátně i do kurikulárních reforem (Niemi, 2003; Pearson, 2003). Rozhodující pro úspěch implementace podpory ICT ve vzdělávání je motivace učitelů a jejich zběhlost v zacházení s nimi. Pokud nejsou samotní učitelé přesvědčeni o jejich pozitivěch, projeví se to negativně jak na jejich práci s ICT, tak na přístupu žáků. Proto Cartwright a Hammond (2007) zjišťovali, zda užívání ICT má skutečně pozitivní dopad na zájem o předmět a na úspěšnost žáků a zda ICT slouží skutečně jako podpora při naplňování kurikula. Konstatovali, že ICT nemá vždy pozitivní vliv na výuku. Výsledek podpory výuky ICT závisí na mnoha faktorech, které však nejsou generovány samotným ICT, ale závisejí na takových proměnných, jako jsou osobnosti žáků ve třídě, osobnost učitele a jejich aktuální postoje. Ponecháme-li stranou úroveň vybavení škol, je třeba si také položit otázku, zda jsou ICT využívány přiměřeně a takovým způsobem, že pozitivně ovlivňují vztah žáků k biologii. Část výzkumů vyloženě uvádí nedostatečné využívání ICT ve výuce biologie (např. Eteokleous, 2008; Hawkins, 2002), část pak uvádí pozitivní působení implementace ICT na úspěšnost žáků v daném předmětu (Šorgo, Verčkovnik, & Kocijančič, 2010). Šorgo et al. (2010) ve slovinských školách ale také zjistili, že úroveň užívání ICT nezávisí na stupni vybavení ve třídě. Učitelé biologie jejich výzkumného souboru užívali hlavně – a v mimoškolním prostředí – textové programy, tabulkové procesory a tvorbu prezentací. S podporou internetu vyhledávali informace a na PC připravovali testy. Samotní učitelé navíc uváděli, že aplikace, které mohou pravděpodobně v největší míře rozvíjet dovednosti, vědomosti a kritické biologické myšlení žáků a studentů, užívají jen nepravidelně či minoritně. Mezi takové aplikace patří například počítačem podporované laboratorní práce, virtuální laboratorní práce či specializované programy podporující vyučování a učení.

Užívání ICT může do určité míry podporovat transformaci vzdělávání v biologii. Při výuce biologie se učitel neobejde bez demonstrací přírodnin ať už v podobě fyzické, či zprostředkované – obrazové. Elektronická

8

Užití ICT pro výuku učiva biologie s velkou mírou abstrakce

média se pro takové zprostředkování nabízejí. ICT mohou usnadňovat pochopení učiva, které má velkou míru abstrakce, je teoreticky náročné, a proto je obtížně pochopitelné a osvojitelné (např. fyziologie a molekulárněbiologické děje). Např. Potyrala a Chorazki (2002) zjistili pozitivní efekt užití ICT na výsledky žáků při výuce genetiky na základní škole. Původně byla genetiky pro žáky obtížnou a těžko pochopitelnou biologickou disciplínou. Po aplikaci výukového programu, který zahrnoval všechna témata týkající se genetiky, se kromě zájmu o danou část biologie zlepšila i úspěšnost žáků při ověřování jejich vědomostí. Z uvedeného je mj. patrné, že nahodilé a nepromyšlené užívání ICT může mít na vzdělávání žáků v oblasti biologie jen krátkodobý pozitivní vliv. Funkční začleňování ICT do biologického vzdělávání je proto další výzvou pro didaktiku biologie.

Mimoškolní (neformální) vzdělávání a práce s talenty

Jednou z možností, jak zlepšit vztah žáků k biologii, je aplikace forem neformálního vzdělávání. Inspirací mohou být zahraniční situace. Například Eshach (2007) navrhuje vytvoření tzv. vědeckých center přímo na školách. Ta by mohla působit jako mimovýuková střediska sloužící ke zvýšení zájmu o biologii jako vyučovacího předmětu a měla by vytvářet příležitosti pro bližší seznámení s výzkumem v oblasti přírodovědného vzdělávání (např. Dillon et al., 2006). Gibson a Chase (2002) v průběhu semilongitudinálního výzkumu zjistili pozitivní vliv zařazení přírodovědného programu na zájem o biologii u respondentů, kteří se programu v rámci letního tábora zúčastnili. Knox, Moynihan, & Markowitz (2003) zjistili obdobný pozitivní vliv letního vědeckého tábora. Markowitz (2004) dokázal dlouhotrvající pozitivní efekt letních táborů zaměřených na přírodovědné aktivity na jejich účastníky. Kromě příznivého výsledku v podobě pozitivnějších postojů k biologii uvádí i větší zájem žáků o práci a zaměstnání související s biologii. V našem prostředí se vlivem neformálního vzdělávání na motivaci žáků a učitelů zabývali např. Žoldošová a Prokop (2006), kteří ale překvapivě zjistili, že přírodovědná centra lokalizovaná mimo klasické školní prostředí nemají vliv na vnitřní motivaci respondentů, kteří se zúčastnili výzkumného šetření.

Mimoškolní vzdělávání v biologii, motivace, tradice

Mimoškolní (neformální) vzdělávání v přírodopisu a biologii má v České republice tradici i poměrně široké zázemí. Odehrává se jak cestou soutěží úzce vázaných na školu nebo soutěží na škole nezávislých, tak cestou zájmových útvarů vedených domy dětí a mládeže, ekologickými a environmentálními centry nebo aktivitami muzeí, sdělovacích prostředků a v poslední době i aktivitami vysokých škol a výzkumných ústavů *Akademie věd České republiky* (AV ČR). Neformální vzdělávání tak nabývá čím dál většího významu pro vzdělávání formální, a to zejména díky probouzení motivace žáků (viz např. Prokop et al., 2007b). I když se jedná o vzdělávání mimoškolní, domníváme se, že je legitimním prostorem pro korektní zájem didaktiky biologie.

Nabídka zájmového vzdělávání se do značné míry překrývá s konceptem *Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty* (EVVO), do kterého zapadají jak aktivity jednotlivých škol, tak oblast zájmového vzdělávání. Vzhledem k orientaci EVVO jsou brány v úvahu především aktivity v oblasti ekologické a environmentální. Do konceptu EVVO lze snadno začlenit zájmovou přírodovědnou činnost téměř jakéhokoli charakteru a pravděpodobně je většinou i takto vykazována (viz **Exkurs 8.3**). Tuto oblast neformálního vzdělávání pokrývá dokument *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007–2013*. Kromě formálního (školy, jiné instituce, jako jsou domy dětí a mládeže apod.) a neformálního působení (přirozené podněty z prostředí) v oblasti životního prostředí uvádí dokument charakteristiku neformálního působení v oblasti životního prostředí takto:

V ČR měla ekologická výchova již na začátku devadesátých let velmi dobrou pozici v neformálních aktivitách různých mimoškolních aktivit motivovaných pedagogů, dobrovolníků, nevládních organizací (a to i v mezinárodním srovnání). Tyto aktivity se staly jakousi „laboratoří zkušeností“ a v posledním desetiletí 20. století pak jedním z trendů ekologické výchovy bylo jejich přesouvání do oblasti formálního (školského) vzdělávání. Tematicky i metodicky pestré volnočasové, mimoškolní a osvětové aktivity v ekologické výchově jsou pro ČR typické dodnes. (viz Kulich 2006, s. 5)

Mimoškolní zájmové aktivity a zejména podpora talentovaných žáků prostřednictvím soutěží a přehlídek, které každoročně vyhlašuje MŠMT ČR, mají pozitivní vliv na formální biologické vzdělávání (Stuchlikova, Petr, & Papáček, 2013). V oblasti didaktiky zájmového vzdělávání zaměřeného na přírodopis, biologii či související problematiku je ale poměrně složité získat aktuální odbornou literaturu vyjma studijních textů (skript) pro nejruznější vysokoškolské pedagogické kurzy zaměřené na pedagogiku volného času a texty obecně orientované. K dispozici jsou v podstatě jen starší tituly jako např. Čerovský a Záveský (1989) či tituly orientované spíše na ekologickou výchovu (např. Máchal, 1996; Pike & Selby, 2000; Machar et al., 2011; Švecová, 2012a). Pro přípravu *Biologické olympiády* (BiO) jsou připravovány každoročně propozice s celou řadou námětů na vstupní úkoly v kategoriích C a D, které lze vhodně využít jako inspiraci pro práci učitelů v zájmovém vzdělávání. Zatím poslední publikace zaměřená na BiO zahrnuje historický pohled na organizaci BiO a obsahuje i několik ukázek úloh z některých ročníků (Farkač & Božková, 2006). Využití úloh BiO pro BOV pak nabízejí Petr (2010, 2014) a Petr, Stuchlíková, & Papáček (2014).

Exkurs 8.3: Uskutečňování státního programu EVVO a volnočasových přírodovědných vzdělávacích aktivit v ČR

V rámci státního programu EVVO dochází k využívání jak školního, tak i mimoškolního vzdělávání především na poli ekologické, resp. environmentální výchovy. Detailní přehled vývoje EVVO po roce 1989 zpracoval Kulich (2006). Aktivity v oblasti ekologické výchovy zajišťují i organizace státní ochrany přírody (*Český ústav ochrany přírody*, pobožky *Agentura ochrany přírody a krajiny*, *Správa ochrany přírody a správy národních parků*). Především aktivity ekologické výchovy v regionech významnou měrou zajišťují např. správy národních parků a správy chráněných krajinných oblastí. Kromě nich se na celostátní úrovni podílí na aktivitách EVVO i *Český ekologický ústav*, po roce 2000 reorganizovaný na CENIA – *Českou agenturu pro životní prostředí*.

Přírodovědné volnočasové aktivity se soustřeďují od roku 1990 v *Ústředním domě dětí a mládeže* (později *Národní institut dětí a mládeže*, nyní *Národní institut pro další vzdělávání* (NIDV) v Praze a v regionálních domech dětí a mládeže. Další vzdělávání učitelů v 90. letech zajišťovala mj. i zrušená *Pedagogická centra*, jejichž kompetence převzal NIDV. *Národní ústav pro vzdělávání* (NÚV), který je od roku 2011 nástupnickou organizací *Národního ústavu odborného vzdělávání* (NÚOV), *Výzkumného ústavu pedagogického* v Praze (VÚP) a *Institutu pedagogicko-psychologického poradenství* (IPPP), má pracovníky, kteří se EVVO věnují.

Krajské úřady mají na úsecích životního prostředí či školství specializované pracovníky pro EVVO. Od roku 2002 mají školy školní koordinátory EVVO. V některých krajích nebo městech existují příspěvkové organizace zaměřené na ekologickou výchovu nebo na přírodovědné zájmové vzdělávání v širším smyslu (*Lipka* Brno, *Sluňákov* Olomouc, *Alcedo* Vsetín, atd.). V případě nejstaršího ekocentra v ČR, *Dřívátka* Prachatice, došlo k jeho inkorporaci do struktury místní základní školy jako *Kabinetu ekologické výchovy*.

Kromě zájmové činnosti v podobě kroužků orientovaných na různé oblasti biologie či aplikované obory v ekocentrech, domech dětí a mládeže apod. hraje významnou roli i podíl zájmových organizací s užším zaměřením jako *Český svaz ochránců přírody* (ČSOP), *Českomoravská myslivecká jednota* (ČMMJ), *Český zahrádkářský svaz* (ČZS), *Český svaz včelařů* (ČSV) apod. Jednotlivé místní nebo regionální (ale i nadregionální) organizace se rovněž věnují práci s mládeží.

Podstatnou roli v mimoškolním, resp. mimovýukovém vzdělávání přírodopisu či biologie zaujímají především soutěže pro talentované žáky, které každoročně vyhlašuje MŠMT ČR. Je to zejména *Biologická olympiáda* (BiO) jako postupová znalostní soutěž a *Středoškolská odborná činnost* (SOČ) jako soutěž studentských prací. Obě soutěže mají jasný organizační řád a jsou podporovány MŠMT ČR v rámci jeho rozpočtu. V poslední době mají žáci a studenti možnost porovnat své schopnosti i ve významných mezinárodních soutěžích jako jsou *International environmental project olympiad* (INEPO), mezinárodní přehlídka ekologických projektů nebo *European Union Science Olympiad* (EUSO), týmová mezinárodní soutěž. Po vzoru soutěže *Matematický klokan* je vyhlašována celostátní soutěž jednotlivců *Přírodovědný klokan*.

Celostátní zájmové organizace pořádají řadu soutěží určených týmům i jednotlivcům ČSOP pořádá ve spolupráci s MŠMT ČR týmovou soutěž *Zlatý list* (dříve *Zelená stezka-Zlatý list*) a *Ekologickou olympiádu*, ČMMJ organizuje *Zlatou srnčí trofej*, pro členy zájmových včelařských kroužků je určena *Zlatá včela*, *Český rybářský svaz* pořádá soutěž *Zlatá udice* apod.

Nabídka dalších soutěží je poměrně široká a zahrnuje další akce s delší či kratší tradicí (*Zelené podnikání*, *Lipová ratolest*, *Soběslavská ráže*, *Evropské srdce* apod.).

Do oblasti zájmového vzdělávání a práce s talenty vstupují i vysoké školy a jejich nabídka zahrnuje kromě konzultační činnosti a seminářů pro žáky, studenty a učitele (např. cyklus přednášek *Biologické univerzity mládeže* na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v letech 1985–2012, *Botanické víkendy* Přírodovědecké fakulty Jihočeské univerzity, akce pořádané pod hlavičkou Evropských strukturálních fondů (ESF) prakticky na všech fakultách připravujících učitele apod.) i exkurze, semináře, laboratorní badatelská soustředění a předmětové soutěže, jako je např. *N-trophy*, zaměřená na přírodovědné experimenty a bádání a pořádaná Masarykovou univerzitou v Brně.

8.3.3 Didaktika biologie v přípravě učitelů

Reakce přípravy učitelů přírodopisu a biologie na reformu školství posledních 20 let je poněkud pomalá a neodráží vždy adekvátně spektrum signálů ze strany oborového vědního zázemí a ze školské i společenské praxe (viz např. Stuchlíková et al., 2013). Nenulovým problémem je i fenomén setrvalého „rozevírání nůžek“ mezi didaktickou přípravou učitelů přírodopisu a biologie na vysoké škole a problematikou školské vzdělávací praxe. Navíc studenti učitelství biologie, osloveni převážně biologickou složkou svého vzdělávání, mají tendenci negovat pedagogické a didaktické disciplíny jako málo konkrétní a obracejí se k nim někdy až později z praxe svého působení ve školách.

Snahy o změny v pregraduální i postgraduální didaktické přípravě učitelů biologie přitom reflektují požadavky na přírodovědné vzdělání, které vyplývají z definice přírodovědné gramotnosti jako způsobilosti využívat přírodovědné poznání k porozumění výsledkům či aplikacím přírodních věd a efektivně je využívat v každodenním životě i budoucím povolání (RVP ZV, 2005). Tyto snahy se opírají o teoretické zázemí konstruktivismu a o teorie didaktické rekonstrukce a didaktického pochopení obsahu v biologii. Zároveň akcentují takové cíle, jako je zvýšení motivace, rozvoj kritického myšlení, pochopení vztahů a souvislostí, schopnost plánování cesty a řešení problémů a rozvoj dovedností obecně.

Studijní plány učitelství přírodopisu a biologie na fakultách, které připravují učitele, jsou poměrně rozmanité. Didaktická část jejich přípravy je orientována zejména na didaktické zásady a metodiku vzdělávacích přístupů (srov. např. Papáček, 2010a). Obsah kurzů didaktiky biologie navazuje vědomě či podvědomě na Altmanna a jeho současníky, jejichž učebnice a skripta jsou na svou dobu na vynikající úrovni, ale dnes už pochopitelně neodrážejí všechny aktuální problémy vzdělávání. Aktuální skripta z didaktiky biologie – spíše charakteru „kapitoly z ...“ – vycházela po roce 1990 lokálně a poměrně ojediněle. V posledním desetiletí byla vydána v České republice a na Slovensku i čtyři přehledová skripta (Kimáková, 2008; Pavlasová, 2013; Tulenková 2006a, b), která jsou komplexnějším exkursem do didaktiky biologie.

O srovnání studijních plánů na různých fakultách připravujících učitele přírodopisu, resp. biologie se pokusil celostátní seminář didaktiků biologie České republiky pořádaný v roce 2010 na Jihočeské univerzitě (viz Papáček, 2010a). Výsledky tohoto srovnání jsou stručně uvedeny v následujícím textu.

S přechodem pedagogických a přírodovědeckých fakult na strukturované studium, tříleté bakalářské (Bc.) a dvouleté navazující magisterské studium (NMgr.), se výuka oborové didaktiky posunula do studijních plánů NMgr. studia u většiny pedagogických fakult v České republice. Pouze Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci a Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze zařadily didaktiku přírodopisu, resp. didaktiku přírodních věd do 3. ročníku Bc. studia. Přírodovědecká fakulta UK v Praze a MU v Brně zařazují didaktiku biologie do studijního plánu rovněž již v bakalářském stupni studia.

„Rozevírání nůžek“ mezi didaktickou přípravou učitelů přírodopisu a biologie a školní vzdělávací praxí

Rozmanitost přípravy učitelů biologie

Rozsah výuky didaktiky přírodopisu, resp. biologie se v NMgr. stupni studia na pedagogických fakultách v České republice pohybuje v rozmezí 2–4 h přednášek a 3–5 h semináře týdně. Vedle povinných kurzů mohou studenti volit z nabídky řady volitelných předmětů, jež se vztahují k didaktické problematice, jako jsou např. biologické pokusy, projektová výuka, hodnocení ve výuce biologie, didaktické exkurze (ZČU FPE v Plzni, PdF MU v Brně, PF JU v Českých Budějovicích, PŘF OU v Ostravě, PŘF MU v Brně, PŘF UK v Praze). Pedagogické praxe, které lze vnímat jako finalizaci přípravy studentů učitelství, mají rovněž různý rozsah – průběžná 10–28 h; souvislá 24–36 h (většinou v průběhu jednoho měsíce).

Organizace a obsah kurzů didaktiky přírodopisu a biologie jsou rovněž různé. Podstatná část kurzů didaktiky biologie na různých fakultách je zaměřena na stejná témata: vzdělávací obsah, vyučovací zásady, metody a formy vyučování, organizace výuky, vyučovací pomůcky a potřeby, hodnocení, osobnost učitele. Pozornost je věnována praktickým i komunikačním dovednostem budoucích učitelů přírodopisu a biologie, které by měli uplatnit při vedení školních exkurzí, organizaci školních experimentů či tvorbě výukových materiálů. Zda je kladen důraz na aktivizující metody, badatelsky orientovanou koncepci vyučování a zejména na to, aby budoucí adeпти učitelství uměli uvedené přístupy v pedagogické praxi využít, nelze ze stručných sylabů didaktických disciplín odečíst (srov. Papáček, 2010a).

Snahy o nové didaktické přístupy ve vyučování biologii se v praxi často střetávají s odmítáním a malou či žádnou podporou začínajících učitelů. Začínající učitelé biologie se často uchylují k tradičním vyučovacím metodám i z toho důvodu, že je znají ze svých vlastních studií a přejímají vzory svých učitelů. Z hlediska širšího využívání aktivizujících metod a badatelsky zaměřených postupů ve výuce přírodopisu a biologie je nezbytné, aby se principy badatelského pojetí výuky staly součástí školních vzdělávacích programů. Podle studie Rokose et al. (2013), založené na šetření vzdělávacích zkušeností 321 respondentů ve věku 15–26 let (viz výše), většina neměla zkušenost s problémově orientovanou výukou, přičemž nebyl prokázán signifikantní vliv věku na odpověď. Pouze pětina dotázaných odpověděla, že se s badatelsky orientovaným vyučováním přírodopisu (definovaným jako vyučování s aktivizujícími metodami, kdy sami na základě předchozích znalostí či provedených pozorování a pokusů dospěli k novému závěru, ověřili předchozí hypotézy nebo vyřešili daný problém) na 2. stupni základní školy nebo na nižším stupni víceletého gymnázia občas setkala, z toho 2 % často.

Zařazení problematiky aktivizujících metod do didaktické přípravy budoucích učitelů přírodopisu a biologie může přispět k jejich reálnému užívání ve vzdělávání na základních a středních školách. Studenti učitelství, kteří si užití aktivizujících metod sami vyzkoušeli, si lépe uvědomí jejich úskalí i přednosti, což by jim mělo usnadnit jejich zvládnutí a zavádění do vzdělávání po nástupu na školy. Na druhé straně to, že se studenti učitelství s pojetím problémového/badatelského vyučování setkají v kurzech oborové didaktiky na fakultách, ještě samo o sobě nezaručí, že budou ochotni a schopni tento přístup ve vyučování realizovat.

Postupem zavádění BOV do praxe vzdělávání, který lze z dlouhodobé perspektivy považovat za neúčinnější, je pravděpodobně souběžné působení prostřednictvím pregraduálního i postgraduálního vzdělávání učitelů (Papáček, 2010b). Do vzdělávacích programů učitelství přírodopisu a biologie jsou zaváděny prvky BOV v rámci biologických disciplín nebo jsou vytvářeny didakticky laděné předměty přímo zaměřené na práci s konkrétními didaktickými pokusy a úlohami. Současně je podpořena práce s učiteli v praxi formou různých vzdělávacích programů a projektů. Účast na těchto akcích je učiteli hodnocena pozitivně, otázkou zůstává, v jaké míře jsou nové poznatky a zkušenosti zaváděny do vlastní praxe participujících učitelů. Každopádně studenti učitelství hodnotí možnosti didaktického rozboru, přípravy a realizace zcela konkrétních úloh pozitivně. Vnímají rozdíl mezi tím, absolvují-li praktické úlohy jako standardní část výuky předmětů biologického základu na jedné straně a pracují-li s úlohami v didaktice jako s materiálem, který je možné analyzovat, hodnotit a prakticky ověřit na straně druhé.

Uvedené snahy změnit didaktické přístupy k výuce biologie v ČR se promítají do změn kurikula studia učitelství přírodopisu a biologie (např. PF JU) a do podoby projektů celoživotního vzdělávání učitelů (např. *Sdružení TEREZA, Praha – projekt Badatelé.cz* nebo *Pilotní projekt badatelsky orientovaného vzdělávání pro učitele přírodopisu a biologie* podpořený Individuálním projektem národním *Podpora technických a přírodovědných oborů* (IPN PTPO) (PF a PŘF JU).

Snahy zavádět BOV do škol prostřednictvím vzdělávání učitelů nebo prostřednictvím přímého působení na žáky byly v nedávné minulosti podpořeny a nadále jsou podporovány řadou projektů. Na evropské úrovni bylo zkvalitňování učitelského vzdělávání podpořeno v období 2009–2012 největším evropským didaktickým projektem *Science Teacher Advanced Methods* (S-TEAM, viz dále), jehož cílem bylo účinně uplatnit poznatky výzkumu v oblasti zavádění BOV do praxe ve vzdělávání učitelů. Projektů tohoto typu existuje pochopitelně mnohem více a jsou orientovány na různé složky přírodovědného vzdělávání (např. projekt *INQUIRE* orientovaný na badatelské formy formálního i neformálního vzdělávání v oblasti botaniky a ekologie, projekt *Fibonacci v matematice* apod.).

Na národní úrovni byly tyto snahy podporovány projektem IPN PTPO v jehož rámci se uskutečňovaly dílčí aktivity zavádění BOV do praxe. Projekt ověřoval možnost vytváření sítě spolupracujících škol, resp. učitelů a fakult připravujících učitele po vzoru německého úspěšného programu *Improving Science and Mathematics Instruction* (SINUS) a návazného SINUS-Transfer, jehož aplikací se podařilo v Německu významně zkvalitnit přírodovědné vzdělávání (zejména v matematice, ale i v ostatních oborech – viz Janko, 2013). Během realizace projektu byl učitelům nabídnut repertoár úloh s různým zaměřením s cílem jednak ukázat již známé úlohy z pohledu principů BOV, jednak poskytnout úlohy v oblastech, kde se jen obtížně vzdělávací úlohy vytvářejí (buněčná biologie, fotosyntéza, evoluční biologie apod.) a propojit školní vzdělávání s praxí života člověka (využití GPS, geologie a botaniky v ulicích města apod.). Podstatné je, že nyní jsou úlohy dostupné v elektronické a v tištěné

Zavádění a šíření badatelsky orientovaného vyučování biologie

Zahraniční zkušenosti a podpora badatelsky orientovaného vyučování biologie

podobě (viz Petr, 2014) i pro další učitele do budoucna, a tak mohou být i důležitým zdrojem informací a impulsem pro realizaci BOV budoucími učiteli, studenty učitelství přírodopisu a biologie. Důležitým výstupem obdobných projektů je i možnost navázání kontaktů mezi učiteli a fakultami připravujícími učitele.

V rámci projektu IPN PTPO se v letech 2010–2012 uskutečnily také tři *Letní školy BOV* orientované na biologické vzdělávání (dvakrát PF JU v Českých Budějovicích, jednou PdF MU v Brně) pro vzdělavatele učitelů a studenty učitelství biologie, během nichž byla problematika BOV nejen diskutována, ale i modelována na konkrétních úlohách a praktických příkladech.

Mohlo by se zdát, že BOV je uváděno do vzdělávání i praxe učitelů biologie úspěšně. Kurikulární reforma zaváděním BOV do vzdělávání v biologii ale vyžaduje změnu nejen v algoritmu výuky, ale i v myšlení vzdělavatelů. Je nutné poznamenat, že tato reforma úzce souvisí s profesionalitou a erudicí učitele. Zavádění BOV v ČR je v atmosféře intenzivní kompetice o grantovou podporu doprovázeno přímo erupcí nejrůznějších výzkumných či pedagogických projektů, které mají v názvu BOV. Problémem ale je, že často ponechávají zcela stranou podstatu BOV, významnou rozvíjející komunikační stránku BOV a jeho didaktické aspekty a koncentrují se pouze na metodiku (recepty) a repertoár zajímavých či ve škole realizovatelných pokusů. Pak se stává, že nabízené úlohy nebo výukové sekvence inzerované jako BOV vlastně BOV ve skutečnosti nejsou a v horším případě jsou zaváděny jen jako „pokusy pro pokusy“. Úkolem didaktiky biologie pak je soustředit se na revizi miskonceptů BOV v myšlení části učitelů i části jejich vzdělavatelů.

Badatelsky orientované vyučování jako změna v algoritmu výuky i myšlení vzdělavatelů

8.3.4 Čím se zabývá současný výzkum⁹

Zahraniční trendy ve výzkumu přírodovědného vzdělávání jsou shrnuty např. Abellovou a Ledermannem (2007) a Ledermannem a Abellovou (2014). Tyto práce naznačují budoucí výzkumné směry v přírodovědném vzdělávání jako například orientace výzkumu na oblast struktury a obsahu kurikula, definování vzdělávacích cílů, hodnocení, případně na problematiku integrace předmětů. Přitom zřetelná je i orientace na BOV z metodického pohledu a na aktualizaci učiva z pohledu nových či hlubších biologických poznatků. V ohnisku výzkumného zájmu je i kvalita učebnic. S výše uvedenými směry výzkumu korespondují i některé aktuální vědecké práce publikované v poslední době (viz např. Constantinou, Papadouris, & Hadjigeorgiou, 2014).

Janík (2004) ve své přehledové studii zaznamenal jen nevýrazné výzkumné aktivity v didaktice biologie v České republice. O osm let později se Papáček (2012) zabýval výzkumnými projekty v oblasti didaktiky biologie v ČR podporovanými granty (interními institucionálními, resortními na úrovni výzkumných záměrů MŠMT, národními v rámci GA ČR a mezinárodními – evropskými) a konstatoval pozitivní vývoj i formování

Zahraniční trendy výzkumů přírodovědného vzdělávání

⁹ Vzhledem k možnému rozsahu tato kapitola neuvádí úplný přehled, ale pouze typové příklady výzkumných aktivit.

prvních výzkumných týmů soustředěných na aktuální problematiku s podporou mezinárodní spolupráce. Výzkumná témata byla soustředěna zejména na zjišťování stavu (znalostí, dovedností, prekonceptů, miskonceptů) a komparativně na zjištění efektu užití různých vzdělávacích přístupů, postojů (obliba, preference), zkušeností s ..., ale i na interakci učitel–žák. V současnosti se objevují výzkumná témata orientovaná na definice klíčových kompetencí a dovedností, na formování kurikula, na realizova(tel)né kurikulum, na studium procesu vzdělávání v biologii, na transformaci vzdělávacích cest (zejména v souvislosti s badatelsky orientovaným vyučováním), na hledání metod formativního a sumativního hodnocení (zejména v BOV) a na hledání výzkumných nástrojů. Didaktici biologie formulují projekty vlastní, rovnocenně se účastní na širších projektech s ostatními oborovými didaktiky a podílejí se na jejich formulaci nebo se účastní jako spolupracovníci na širších projektech pedagogů „přizváním“. Hlavní směry současného výzkumu vycházejí ze studia ontogeneze oborového myšlení, z teorie vyučování (většina pracovišť) a z epistemologické analýzy oboru.

Na základě příkladů výběru několika publikací z poslední doby lze ilustrovat výzkumné zájmy v didaktice biologie v časovém úseku posledních 5 až 7 let.

Výzkum orientovaný na znalosti, pochopení učiva a miskoncepce

Část výzkumů se zabývá úrovní pochopení a znalostí výukových témat s vysokou mírou teoretické náročnosti a abstrakce. Mylnými představami, resp. latentní znalostí studentů vysokých škol na téma *dýchání rostlin* se zabýval Matyášek, Bajd a Praprotník (2010) – ukázalo se, že studenti často zaměňují dýchání rostlin s fotosyntézou. Autoři zjišťují velký rozsah miskonceptů a doporučují věnovat více času a pozornosti tomuto a dalším základním tématům týkajícím se základů fyziologie organismů tak, aby např. i vysokoškolští studenti nesetrvávali v nepochopení těchto funkcí. Také Švandová (2014) konstatuje velké množství mylných představ žáků druhého stupně základních škol o fotosyntéze. Zaměřila se i na rozdíl v miskonceptech s ohledem na gender a zjistila větší počet mylných představ u dívek a že se počet mylných představ o fotosyntéze s věkem respondentů nemění.

Část výzkumů se orientuje na zjišťování „zvládnutí“ učiva s anatomicko-morfologickou, reprodukčněbiologickou, ontogenetickou či taxonomico-ekologickou problematikou. Např. Prokop, Fančovičová a Tunnicliffe (2009) zjišťovali znalosti anatomie těla člověka u žáků základních škol ve věku 10–15 let. Jako výzkumný nástroj byla použita dvoustupňově tvořená kresba, při níž na prvním stupni žáci zakreslovali orgány, které znají, a na druhém stupni měli žáci doplnit orgány endokrinní soustavy. Znalostmi a mylnými představami žáků druhého stupně základních škol o ptácích se pak zabývali Prokop, Kubiátko a Fančovičová (2007a) a Kubiátko, Usak a Pecušová (2011). Jako výzkumný nástroj byl užít jednostupňový nebo dvoustupňový test. Vyhodnocením znalostního testu se ukázalo, že mylné představy se vyskytují ve všech věkových skupinách a aspektech. Ve vědomostech však celkově dosáhly lepšího výsledku dívky.

8

Výzkumy orientované na procesní stránku výuky

Výzkumy, které se zabývají procesní stránkou výuky biologie, resp. přírodopisu, studují v současnosti zejména: (1) dílčí akty výuky a (2) možnost změny klasického transmisivního vyučování biologie na konstruktivistické, konkrétně na BOV.

Výzkumy studující dílčí akty výuky se opírají zejména o metodu videostudií. Videostudie byly využívány už v mezinárodních srovnávacích studiích TIMSS 1995, 1999 atd. (srov. např. Roth et al., 2006). Jako příklad užití videostudie pro výzkum biologického vzdělávání v českém prostředí lze uvést studii Petra (2013), která sonduje situaci související s využíváním přírodnin v prvouce a přírodovědě. Výsledky výzkumu naznačují, že výuka přírodovědných předmětů na 1. stupni ZŠ probíhá z větší části ve verbální rovině. Vzhledem ke snahám motivovat žáky prostřednictvím badatelských přístupů nebo praktických prvků ve výuce není tento stav optimální a nevytváří požadovaný návazný základ pro výuku přírodopisu na 2. stupni ZŠ. Slavíkova (2011, 2013) práce je pak metodickou ukázkou, jak lze prostřednictvím videostudií ve výuce biologie analyzovat proces konceptualizace a operacionalizace klasického taxonomicko-ekologického výukového celku.

Příkladem výzkumů zabývajících se možností změny transmisivního vyučování biologie na BOV je např. Váchova a Petrova (2013) studie, která sonduje prostor pro aplikaci biologických poznatků BOV při výuce na školních zahradách, nebo studie Stuchlikové et al. (2013), která je jedním z výstupů mezinárodního výzkumného projektu S-TEAM a přináší mj. výsledky šetření a analýzy postojů učitelů k BOV ve vztahu k proměnlivým, které BOV přináší.

Kurikulum, hodnocení učebnic a další příklady orientace výzkumu

Výzkumu kurikula v ohledu žákovských dovedností v biologii, geografii a chemii v poslední době finalizovali Řezníčková et al. (2013). Hodnocením obtížnosti učebnic přírodopisu a metodikou jejich hodnocení se zabývá dlouhodobě systematicky Hrabí (např. Hrabí, 2008). Aktuální výzkum je dále orientován např. na využívání zkušeností z biologických olympiád pro aplikaci BOV ve vzdělávání v biologii (Petr et al., 2014), na výsledky (ne)propojování pedagogické, oborovědidaktické a oborové přípravy učitelů biologie (Papáček, Kolčarová, & Čížková, 2012) nebo na hledání výzkumných nástrojů pro zjišťování postojů a názorů žáků ve vztahu k výuce přírodopisu (např. Kubiátko & Vlčková, 2011; Kubiátko & Vašíčková, 2013).

8.3.5 Profesní sdružení, publikační platforma, doktorské studium

V České republice neexistuje národní či lokální profesní sdružení či společnost, která by sdružovala učitele přírodopisu, resp. biologie nebo didaktiky biologie v pozici vzdělavatelů učitelů a/nebo badatelů. Na rozdíl od situace velkých zemí, např. v USA, kde existuje řada takových

Vzdělávací
postupy a techniky
ve výuce biologie

Výzkumy zaměřené
na obsah učebnic
a kurikula
biologického
vzdělávání

společností¹⁰ s množstvím členů, je česká a moravská komunita didaktiků biologie velmi malá (viz rovněž **Kapitola 8.4**). Platformou setkávání učitelů přírodopisu a biologie jsou většinou kurzy celoživotního vzdělávání při vysokých školách. Někteří z nich, stejně jako didaktici biologie, se angažují v pedagogických sekcích oborových společností, jako jsou např. *Pedagogická sekce Československé biologické společnosti* (ČSBS) a *České zoologické společnosti* (ČZS) nebo v *České pedagogické společnosti* (ČPdS) a *České asociaci pedagogického výzkumu* (ČAPV). Konference adresované jen didaktikům biologie jsou poměrně řídké. Jako příklady z poslední doby lze uvést např. konferenci *Didaktika biologie v České republice 2010 (DiBi 2010)* pořádanou na PF JU v Českých Budějovicích nebo *Trendy v didaktice biologie* pořádanou v roce 2014 na PedF UK v Praze. Didaktici biologie České a Slovenské republiky, kteří se doposud setkávali na každoročních tematických konferencích v Tatranskej Štrbe na Slovensku, často participují na pedagogicky laděných konferencích nebo konferencích věnovaných více oborovým didaktikám. Vědecky aktivní didaktici biologie se pak zapojují s didaktiky ostatních přírodních věd do činnosti *European Science Education Research Association* (ESERA)¹¹, která kromě konferencí organizuje vydávání publikací, pořádá letní školy a podporuje rozvoj doktorských studií v oborových didaktikách.

Komunikační
platforma didaktiky
biologie

Publikační platformou didaktiků biologie v národním prostředí jsou kromě sborníků z konferencí zejména časopisy *Arnica*, *Biologie*, *chemie a zeměpis* a *Scientia in educatione* (viz rovněž **Kapitola 8.2.2**). Články z oblasti didaktiky biologie jsou ale čas od času publikovány i v časopisech širšího zaměření, jako jsou *Pedagogika*, *Pedagogická orientace* a *e-Pedagogium*. Výzvu mezinárodní publikační platformy pro didaktiku biologie v našem prostoru pak představují např. periodika *Journal of Biological Education*, *International Journal of Science Education*, *Journal of Research in Science Teaching*, *Teaching and Teacher Education*, *Eurasia Journal of Mathematics*, *Science & Technology Education*, *Eurasian Journal of Educational Research*, popř. periodika skupiny *Biology Education Journals and Education Research*¹², vydávaná v USA.

Publikační
platforma didaktiky
biologie

Snahy posílit oborovou komunitu i dění v oboru a vybudovat doktorské studium didaktiky biologie po roce 1990 na pracovištích, kde byla tato oborová didaktika tradičně a dlouhodobě pěstována, vyústily do několika opakovaných neúspěšných pokusů toto studium akreditovat. Až v červnu roku 2010 se podařilo akreditovat doktorské studium s názvem *Vzdělávání v biologii* v konsorciu tří fakult; na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, Přírodovědecké fakultě Jihočeské univerzity

Doktorské studium
Vzdělávání
v biologii

¹⁰ Např. *National Association of Biology Teachers* (NABT; viz <http://www.nabt.org/>); *Association for Biology Laboratory Education* (ABLE; viz <http://www.ableweb.org/>); *Society for the Advancement of Biology Education Research* (SABER; viz <http://saber-biologyeducationresearch.wikispaces.com/>) a *Association of College and University Biology Educators* (ACUBE; viz <http://www.acube.org/>), vydávající vlastní časopis *BIOSCENE Journal of College Biology Teaching*.

¹¹ Viz <http://www.esera.org/>

¹² *Biology Education Journals and Education Research* – viz <http://ibp.ou.edu/resources/biology-education-journals-and-education-research-journals>

a Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Tvůrci koncepce studia volili název s širším vymezením, než jak je vnímána didaktika biologie, a to ze dvou hlavních důvodů. Prvním je záměr přesahu studia do neformálního vzdělávání a popularizace vědy, druhým pak zřetel k situaci zejména v anglicky mluvících zemích, kde s pojmem „didaktika“ nepracují (viz rovněž **Kapitola 8.2.1 a Úvodem**). Jedním ze záměrů oborové rady tohoto studia je zapojovat studenty co nejrychleji do řešení aktuálních otázek vzdělávání v biologii, resp. didaktiky biologie prostřednictvím jejich participace na řešení výzkumných projektů a uvést je do mezinárodního dění a spolupráce v této oblasti.

8.4 Perspektivy

Vzdělávací předmět biologie a didaktika biologie se vyvíjejí déle než 400 let ve vazbě na vývoj biologie, pedagogiky a psychologie. Od 50. let minulého století začíná didaktika biologie realizovat první komplexnější empirické výzkumy, od 80. let se snaží o budování vlastní teorie a metodologie. Současná didaktika biologie řeší zejména úkoly kurikulární reformy vzdělávání v biologii a transformaci výukového stylu transmisivního charakteru do podoby probouzející kritické myšlení žáků a schopnost řešit problémy. Snaží se překonat doznívání scientistického paradigmatu vzdělání v biologii redefinováním kurikula a zaváděním konstruktivistických aktivizujících prvků výuky, jako je projektové a problémové vyučování nebo BOV a v relativně velké míře expanduje i do neformálního vzdělávání. Pro ontodidaktická řešení i pro výzkum je vybavena vlastní metodologií, kterou představuje zejména model didaktické rekonstrukce. Hlavní směry současného výzkumu didaktiky biologie v ČR vycházejí ze studia ontogeneze oborového myšlení, teorie vyučování biologii a z epistemologické analýzy oboru. Konkrétní výzkumné projekty se orientují na tvorbu kurikula (tj. na otázku „co“, resp. „čemu“ učit), na ověřování znalostí a dovedností – obecně na kompetence žáků či studentů. Zabývá se i cestami a výsledky přípravy učitelů biologie. Rezervy výzkumu lze spatřovat v oblasti studia procesuální stránky výuky biologie, její konceptualizace a operacionalizace a v hodnocení účinnosti vzdělávání – formativního i sumativního. Výsledky takových výzkumů by mohly být jako aplikační průměty užitečnými impulzy pro vzdělávání učitelů, které by pomohly ozřejmit zejména ono „proč“ a „jak“ učit.

Papáček (2010b, c) a Stuchliková et al. (2013) se zabývali poměrně důkladně odhadem perspektiv vývoje vzdělávání v biologii a předpokládanými proměnami jeho podoby a cílů v České republice. Všeobecná dostupnost informací z oblasti biologie, rychlý rozvoj informačních a komunikačních technologií, změna způsobu práce s informacemi, změna životního stylu a preference hodnot – a zřejmě i změna způsobu učení se u nastupující generace vyžadují adekvátní odraz v proměnách didaktiky biologie jako vědní disciplíny i vzdělávacího předmětu učitelů. Pedagogický konstruktivismus, resp. jeho realizované vyústění v podobě badatelsky orientovaného vyučování, požadavky na kritické myšlení a schopnosti řešit problémy, změna ontodidaktického paradigmatu tvorby

Redefinování
kurikula
a ontodidaktická
řešení

Odhad
perspektiv vývoje
biologického
vzdělávání

kurikula vzdělávacího předmětu přírodopis, resp. biologie, model didaktické rekonstrukce a didaktické pochopení obsahu, se jeví jako smysluplné programové, teoretické i metodologické zázemí pro formování didaktiky biologie v nejbližší budoucnosti.

Určitým problémem perspektiv didaktiky biologie v České republice je, že akademičtí pracovníci zabývající se tímto oborem tvoří velmi malou komunitu, která navíc překonává generační hiát. Někteří z univerzitních didaktiků biologie nemají na svém pracovišti jiného kolegu didaktika, a navíc didaktikou se zabývají „kromě jiného“, což není dáno jenom jejich volbou, ale koncepcí, úkoly a potřebami pracovišť. Handicapem je absence širší institucionální základny, která by výzkumy a aktivity v didaktice biologie více koordinovala, seznamovala s jejich výsledky a popularizovala je. Naděje na rozšíření komunity kompetentních odborníků a badatelů vkládáme mj. i do absolventů doktorského studia *Vzdělávání v biologii*, do kterého byli přijímáni první studenti v roce 2011 (viz rovněž **Kapitola 8.3.5**). Jak budou tyto naděje naplněny, záleží na nich a jejich současných školitelích.

Malá komunita nositelů oboru, generační hiát, období překlenování

Literatura

- Abell, S. K., & Lederman, N. G. (Eds.). (2007). *Handbook of research on science education*. New York: Taylor & Francis.
- Altmann, A., & Horník, F. (1985). *Vybrané kapitoly z didaktiky biologie I*. Praha: SPN.
- Brockmeyerová-Fenclová, J., Čapek, V., & Kotásek, J. (2000). Oborové didaktiky jako samostatné vědní disciplíny. *Pedagogika*, 46(1), 23–37.
- Bybee, R. W., & Fuchs, B. (2006). Preparing the 21st century workforce: a new reform in science and technology education. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4), 349–352.
- Byčkovský, P., Škaloudová, A., Linková, M., & Čížková, V. (2000). Ještě jednou k predikci úspěšnosti ve studiu učitelství. In *Pedagogický výzkum v ČR* (s. 224–232). Liberec: ČAPV.
- Cartwright, V., & Hammond, M. (2007). „Fitting it in”: A study exploring ICT use in a UK primary school. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(3), 390–407.
- Constantinou, C. P., Papadouris, N., & Hadjigeorgiou, A. (Eds.). (2014). *E-Book Proceedings of the ESERA 2013 Conference: Science education research for evidence-based teaching and coherence in learning*. Nicosia, Cyprus: European Science Education Research Association.
- Čapek, V. et al. (1976). *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu*. Praha: SPN.
- Čeřovský, J., & Závěský, A. (1989). *Stezky k přírodě*. Praha: SPN.
- Čížek, F. et al. (1978). *Úvod do speciálních didaktik přírodovědných předmětů*. Praha: SPN.
- Čížková, V. et al. (2000). *Katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky v roce 2004 Biologie*. Praha: Tauris.
- Čížková, V. (2001a). A look at the education of biology teachers. In *Matthias Belvis university proceedings. Journal of Experimental and Theoretical Biology*. Banská Bystrica, 1(1), 25–31.
- Čížková, V. (2001b). Evaluation of the knowledge of the natural sciences amongst pupils leaving elementary schools. In *Science education research in the knowledge based society* (s. 781–784). Thessaloniki: ESERA.
- Čížková, V. (2001c). *Hodnocení výuky biologie na základní škole a gymnáziu*. Závěrečná zpráva grantového úkolu UK 145/2001. Praha: UK PŘF.
- Čížková, V. (2002). Příspěvek k teorii a praxi problémového vyučování. *Pedagogika*, 52(4), 415–430.
- Čížková, V. (2004). Evaluační výzkum v didaktice biologie. In T. Janík, V. Mužík, & O. Šimoník (Eds.), *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu* (s. 22–32). Brno: PdF MU.
- Čížková, V. (2013). Biologické vědomosti a dovednosti ve výzkumu PISA. *Biologie, chemie, zeměpis*, 22(3), 113–117.

- Čížková, V., & Čtrnáctová, H. (2003). Development of logical thinking in Science subjects. *Journal of Baltic Science Education*, 2(4), 12–20.
- Čížková, V., & Mráčková, G. (2002). Ověřování vědomostí a dovedností žáků základní školy z přírodopisu. *Biológia, ekológia, chémia*, 7(2), 4–7.
- Čížková, V., & Reichlová, K. (1998). Hodnocení učebnic přírodopisu a biologie. In R. Šulcová (Ed.), *Nové trendy ve vzdělávání učitelů přírodovědných oborů* (s. 127–130). Praha: Karolinum.
- Čížková, V., & Růžková, I. (1996). Hodnocení výuky biologie na gymnáziu. In M. Chráska & Z. Kalhous (Eds.), *Pedagogická evaluace v podmínkách současné školy* (s. 60–65). Olomouc: ČAPV.
- Čížková, V., & Růžková, I. (1999). Evaluace biologického vzdělávání na základní škole. In *Biologické dni. Proceedings from international scientific conference* (s. 20–23). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 582–601.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dietrich, G. et al. (1976). *Methodik Biologieunterricht*. Berlin: Volk und Wissens.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107–111.
- Dostál, P. (2010). Didaktika biologie – vývoj a současnost. *Scientia in educatione*, 1(1), 125–132.
- Eliot, C. (1898). *Educational reform*. New York: Century.
- Eshach, H. (2007). Bringing in-school and out of school learning: Formal, non-formal and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171–190.
- Eschenhagen, D., Kattmann, U., & Rodi, D. (1985). *Fachdidaktik Biologie*. Köln: Wissen.
- Eteokleous, N. (2008). Evaluating computer technology integration in a centralized school system. *Computers & Education*, 51(2), 669–686.
- Farkač, J., & Božková, H. (2006). *Biologická olympiáda: publikace vydaná ke 40. výročí založení BiO v České republice*. Praha: Jan Farkač.
- Fenclová, J. et al. (1984). *K perspektivám fyzikálního vzdělání v didaktickém systému přírodních věd*. Praha: Academia.
- Ferencová, J., Šutáková, V., & Darák, M. (2006). Využitie aktivizujúcich výučbových metód pri rozvíjaní kľúčových kompetencií. In J. Dargová & M. Darák (Eds.), *Didaktika v dimenziách vedy a praxe. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou konanej 6.–7. októbra 2005 v Prešove*. 2. Prešov: Euroeducation, n.o.
- Gallagher, J. (1971). A broader base for science teaching. *Science Education*, 55(3), 329–338.
- Glaser, E. M. (1942). An experiment in the development of critical thinking. *Teachers College Record*, 43(5), 409–410.
- Giancarlo, C. A., & Facione, P. A. (2001). A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students. *The Journal of General Education*, 50(1), 29–55.
- Gibson, H., & Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science Education*, 86(5), 693–705.
- Gramotnost ve vzdělávání. Příručka pro učitele*. (2010). Praha: VÚP.
- Gudmundsdottir, S., & Grankvist, R. (1992). Deutsche Didaktik aus der Sicht neuerer empirischer Unterrichts- und Curriculumforschung in den USA. *Bildung und Erziehung*, 45(2), 175–187.
- Gundem, B. B. (1998). *Understanding European didactics – An overview. Didactics (Didaktik, Didaktik, Didactique)*. Report No. 4. Institute for Educational Research. Oslo: University of Oslo.
- Hawkins, R. J. (2002). *Ten lessons for ICT and education in the developing world, Ch 4. Global Information Technology Report 2001–2002*. Oxford: Oxford University Press.
- Horník, F. (1981). Možnosti použití teorie grafů v didaktice biologie. *Přírodní vědy ve škole*, 33(3), 82–84.
- Horník, F. (1982). *Vybrané metodologické problémy didaktiky biologie* (Dizertační práce). Praha: Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy.
- Horník, F. (1994). Jsou naše učebnice přírodopisu lehké nebo těžké? *Biologické listy*, 59(2), 149–157.
- Hrabí, L. (2002a). Hodnocení obtížnosti výkladového textu učebnic přírodopisu pro 6. ročník ZŠ. *e-Pedagogium*, (1).
- Hrabí, L. (2002b). Hodnocení obtížnosti výkladového textu učebnic přírodopisu pro 9. ročník ZŠ. *e-Pedagogium*, (2).
- Hrabí, L. (2008). K problematice obtížnosti učebnic. In P. Knecht, T. Janík, D. Dvořák, M. Dvořáková, P. Gavora, L. Hrabí, ... J. Stará, *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 177–187). Brno: Paido.
- Janík, T. (2004). Oborové didaktiky v pregraduální přípravě učitelů: Analýza příspěvků z konference. *Bulletin CPV*, (1), 7–19.
- Janík, T., Najvar, P., Jireček M. (Eds.). (2013). *Výzkum školního vzdělávání: poznatky a výzvy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, 1(1), 5–32.
- Jelemenská, P. (2007). Problém vytvorenia učebného prostredia v odborných didaktikách. Didaktika biológie z pohľadu Modelu didaktickej rekonštrukcie. *Pedagogika*, 57(2), 153–165.

- Jelemenská, P., Sander, E., & Kattmann, U. (2003). Model didaktickej rekonštrukcie. Impuls pre výskum v odborných didaktikách. *Pedagogika*, 53(2), 190–201.
- Junger, A. et al. (1964). *Metodika přírodopisu*. Praha: SPN.
- Kalhous, Z., & Obst, O. et al. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Killermann, W., & Klautke, S. (Eds.). (1978). *Fachdidaktische Studium in der Lehrerbildung Biologie. 1*. München: R. Oldenburg Verlag.
- Kimáková, K. (2008). *Úvod do štúdia didaktiky biologie*. Košice: Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach.
- Klymkowsky, M. W. (2006). Can nonmajors courses lead to biological literacy? Do majors courses do any better? *Cell Biology Education*, 4(1), 42–44.
- Knox, K. L., Moynihan, J. A., & Markowitz, D. G. (2003). Evaluation of short-term impact of a high school summer science program on students' perceived knowledge and skills. *Journal of Science Education and Technology*, 12(4), 471–478.
- Kolářová, R., Macháček, M., Rojko, M., Janás, J., Bohuněk, J., Čípera, J., ... Koubek, P. (1998). *Co by měl žák umět z fyziky, chemie a přírodopisu*. Praha: Prométheus.
- Kotásek, J. (2011). Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. *Pedagogická orientace*, 21(2), 226–239.
- Kubiátko, M., & Vlčková, J. (2011). Návrh výzkumného nástroje na zkoumání postojů žáků 2. stupně ZŠ k přírodopisu. *Scientia in educatione*, 2(1), 49–68.
- Kubiátko, M., & Vašíčková, M. (2013). Ověřování výzkumného nástroje zaměřeného na zkoumání názorů žáků na důležitost biologických dovedností. *e-Pedagogium*, 13(1), 69–79.
- Kubiátko, M., Usak, M., & Pecušová, E. (2011). Elementary school pupils' knowledge and misconceptions about birds. *Eurasian Journal of Educational Research*, 11(43), 163–181.
- Kulich, J. (2006). *Celoživotní vzdělávání ve vztahu k životnímu prostředí (Environmentální/ekologické vzdělávání a výchova)*. Dostupné z [http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/\\$pid/MZPMSEFGSJ1VT/\\$FILE/V%20C3%BDvoj%20EVVO%20pro%20roce%201989.pdf](http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/$pid/MZPMSEFGSJ1VT/$FILE/V%20C3%BDvoj%20EVVO%20pro%20roce%201989.pdf)
- Lederman, N. G., & Abell, S. K. (Eds.). (2014). *Handbook of research on science education*. 2. vyd. New York: Taylor & Francis.
- Livingstone, R. (1916). *A defence of classical education*, London: MacMillan.
- Máchal, A. (1996). *Špetka dobromysli: kapitoly z praktické ekologické výchovy*. Brno: Ekocentrum.
- Machar, I. et al. (2009). *Úvod do ekologie lesa a lesní pedagogiky pro učitele přírodopisu a environmentální výchovy. Skriptum*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Machar, I., Bartoš, I., Buček, A., Drobilová, I., Vlčák, Z., Eliáš, P., ... & Ždímal, V. (2011). *Vzdělávání v ochraně přírody a krajiny*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Malíř, F. (1971). *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory. K problematice jejich předmětu*. Praha: Academia.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Maňák, J., & Švec, V. (2009). Formy metody výuky. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 194–199). Praha: Portál.
- Markowitz, D. G. (2004). Evaluation of the long-term impact of a university high school summer science program on students' interest and perceived abilities in science. *Journal of Science Education and Technology*, 13(3), 395–407.
- Matyášek, J., Bajd, B., & Praprotník, R. (2010). Co znají studenti o dýchání: Srovnání slovinských a českých vysokoškoláků. *Škola a zdraví*, 21, 235–241.
- Niemi, H. (2003). Towards a learning society in Finland: information and communications technology in teacher education. *Technology, Pedagogy & Education*, 12(1), 85–103.
- Pachmann, E., & Hofmann, V. (1981). *Obecná didaktika chemie*. Praha: SPN.
- Pachmann, E. et al. (1986). *Speciální didaktika chemie*. Praha: SPN.
- Papáček, M. (Ed.). (2010a). *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování (DiBi 2010). Sborník příspěvků semináře, 25. a 26. března 2010* (s. 145–162). České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity. Dostupné z <http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/bi/DiBi2010.pdf>
- Papáček, M. (2010b). Limity a šance zavádění badatelsky orientovaného vyučování přírodopisu a biologie v České republice. In M. Papáček (Ed.), *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování (DiBi 2010). Sborník příspěvků semináře, 25. a 26. března 2010* (s. 145–162). České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity. Dostupné z <http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/bi/DiBi2010.pdf>
- Papáček, M. (2010c). Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa? *Scientia in educatione*, 1(1), 33–49.
- Papáček, M. (2012). Současný výzkum v didaktice biologie v České republice: přehled. In V. Ježková (Ed.), *Kvalita ve vzdělávání. XX. Výroční konference České asociace pedagogického výzkumu. Sborník anotací* (s. 120). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

- Papáček, M., Kolčarová, Z., & Čížková, V. (2012). Znalost pedagogického konstruktivismu u studentů učitelství biologie: náhodná sonda. In V. Ježková (Ed.), *Kvalita ve vzdělávání. XX. Výroční konference České asociace pedagogického výzkumu. Sborník anotací* (s. 63). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Pascarella, E. (1989). The development of critical thinking: Does college make a difference? *Journal of College Student Development*, 30(1), 19–26.
- Pavlasová, L. (2013). *Přehled didaktiky biologie*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Pearson, J. (2003). Information and communications technologies and teacher education in Australia. *Technology, Pedagogy & Education*, 12(1), 39–58.
- Petr, J. (2010). Biologická olympiáda – inspirace pro badatelsky orientované vyučování přírodopisu a jeho didaktiku. In M. Papáček (Ed.), *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování. DiBi 2010. Sborník příspěvků semináře, 25. a 26. března 2010* (s. 136–144). České Budějovice: Jihočeská univerzita. Dostupné z <http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/bi/DiBi2010.pdf>
- Petr, J. (2013). The use of living and non-living things during school practice in primary science education. *The New Educational Review*, 32(2), 252–263.
- Petr, J. (2014). *Možnosti využití úloh z biologické olympiády ve výuce přírodopisu a biologie. Inspirace pro badatelsky orientované vyučování*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Petr, J., Stuchlikova, I., & Papacek, M. (2014). Biology olympiad as a model for inquiry approaches. In C. P. Constantinou, N. Papadouris & A. Hadjigeorgiou (Eds.), *E-book proceedings of the ESERA 2013 conference: Science education research for evidence-based teaching and coherence in learning. Part 10* (s. 50–56). Nicosia, Cyprus: European Science Education Research Association.
- Pike, G., & Selby, D. (2000). *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. Praha: Portál.
- Pišová, M. (2011). Didaktika cizích jazyků: otázky identity. *Pedagogická orientace*, 21(2), 142–155.
- Plöger, W. (1991). Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Ein Plädoyer für ihre Wiederannäherung. *Die Deutsche Schule*, 83, 82–94.
- Pokorná, R., & Čížková, V. (2012). Srovnávací analýza rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia v České a Slovenské republice s důrazem na zastoupení oboru biologie. *Paidagogos*, (2), 154–167.
- Podroužek, L. (2011). Problematika vymezení a koncipování učiva přírodopisu v kurikulárních dokumentech základní školy z vývojového hlediska. *Arnica*, 1, 7–14.
- Potyrala, K., & Chorazki, G. (2002). *Interactive tasks with computer use for junior highschool students*. Krzeszowice: Wydawnictwo Kubajak.
- Prokop, P., Fančovičová, J., & Tunnicliffe, S. D. (2009). The effect of type of instruction on expression of children's knowledge: How do children see the endocrine and urinary system? *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 75–93.
- Prokop, P., Kubiatio, M., & Fančovičová, J. (2007a). Why do cocks crow? Children's concepts about birds. *Research in Science Education*, 37(4), 393–405.
- Prokop, P., Prokop, M., & Tunnicliffe, S. D. (2007b). 'Is biology boring? Student attitudes toward biology'. *Journal of Biological Education*, 1, 36–39.
- Prokop, P., Tuncer, G., & Chudá, J. (2007c). Slovakian students' attitudes toward biology. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 287–295.
- Quitadamo, I. J., & Kurtz, M. J. (2007). Learning to improve: using writing to increase critical thinking performance in general education biology. *CBE Life Science Education*, 6(2), 140–154.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2005). Praha: VÚP.
- Ravitch, D. (1983). *The troubled crusade*. New York: Basic Books.
- Reinfried, S., Mantis, Ch., & Kattmann, U. (2009). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – eine innovative Methode zur fachdidaktische Erforschung und Entwicklung von Unterricht. *Beiträge zur Lehrbildung*, 27(3), 404–414.
- Rochard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henrikson, H., & Hermmo, U. (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Research, Science, Economy and Society, Information and Communication Unit.
- Rokos, L., Zavodska, R., Bila, M., & Rehackova, L. (2013). The respondent- secondary school and university student-and primary biological education. *Journal of Internatioanl Scientific Publication: Educational Alternatives*, 11, 334–344.
- Roth, K., Druker, S. L., Garnier, H. E., Lemmens, M., Chen, C., Kawanake, T., ... Gallimore, R. (2006). *Highlights from the TIMSS 1999. Video study of eighth-grade science teaching*. National Center for Educational Statistics. Dostupné z <http://nces.ed.gov/pubsearch>
- Řehák, B. (1965). *Vyučování biologii na základní devítileté škole a střední všeobecně vzdělávací škole. Příspěvek k didaktice biologie*. Praha: SPN.
- Řezníčková, D., Cídllová, H., Čížková, V., Čtrnáctová, H., Čudová, R., Hanus., M., ... Trnová, E. (2013). *Dovednosti záků ve výuce biologie, geografie a chemie*. Praha: Nakladatelství P3K.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.

- Slavík, J. (2011). Hospitační videostudie biologie: Taxonomie měkkýšů. In T. Janík, J. Slavík, P. Najvar, L. Hajdušková, A. Hesová, J. Lukavský, ... & Z. Švecová, *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím* (s. 120–127). Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Slavík, J. (2013). Biologie: Taxonomie měkkýšů aneb jak stavba těla odpovídá životnímu prostředí. In T. Janík, J. Slavík, V. Mužík, J. Trna, T. Janko, V. Lokajčíková, ... P. Zlatníček, *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky* (s. 284–302). Brno: Masarykova univerzita.
- Smith, D. (1977). College classroom interactions and critical thinking. *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 180–190.
- Spörhase, U., & Ruppert, W. (Eds.). (2012). *Biologiedidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Stawiński, W. (1980). *Zarys dydaktyki biologii*. Warszawa: PWN.
- Stoklasa, J., & Horník, F. (1977). *Didaktika biologie a výuka biologie na gymnáziu*. Praha: SPN.
- Stuchlíková, I. (2010). O badatelsky orientovaném vyučování. In M. Papáček (Ed.), *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování (DiBi 2010)*. Sborník příspěvků semináře, 25. a 26. března 2010 (s. 129–135). České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity. Dostupné z <http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/bi/DiBi2010.pdf>
- Stuchlíková, I., Petr, J., & Papáček, M. (2013). Inquiry based teaching and future teachers' attitudes towards it. In M. Honerod Hoveid & P. Gray (Eds.), *Inquiry in science Education and Science Teacher Education. Research on teaching and learning through inquiry based approaches in science (teacher) Education* (s. 167–186). Trondheim, Norway: Akademia Publishing.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2009). Vývoj paradigmat přírodovědného vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 19(3), 24–44.
- Škoda, J., & Doulík, P. et al. (2010). *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Šorgo, A., Verčkovnik, T., & Kocijančič, S. (2010). Information and Communication Technologies (ICT) in Biology Teaching in Slovenian Secondary Schools. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(1), 37–46.
- Šula, J. (1955). Speciální didaktiky jako vědy. *Přírodní vědy ve škole*, 5(2,3), 97–120, 193–203.
- Šula, J. (1969). Věda o výchově biologii. *Přírodní vědy ve škole*, 19(4), 321–330.
- Švandová, K. (2014). Secondary school students' misconceptions about photosynthesis and plant respiration: Preliminary results. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(1), 59–67.
- Švecová, M. (2001). *Teorie a praxe zařazení školních projektů ve výuce přírodopisu, biologie a ekologie*. Praha: Karolinum.
- Švecová, M. (2012a). *Školní projekty v environmentální výchově a jejich využití ve školní praxi*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií.
- Švecová, M. et al. (2012b). *Role a funkce koordinátora environmentálního vzdělávání a výchovy*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií.
- Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy: Evidence from four institutional case studies. *Journal of Higher Education*, 73(6), 740–763.
- Tulenková M. (2006a). *Didaktika biologie I*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Tulenková M. (2006a) *Didaktika biologie II*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Turkota, J., Fričová, H., Charvát, J., Papík, M., Šupka, J., & Wahla, A. (1979). *Základy všeobecné didaktiky geografie*. Bratislava: SPN.
- Ušáková K. (2014). Reflexia na stav a perspektívy didaktiky biologie z pohľadu situácie na Prírodovedeckej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. *Scientia in educatione*, 5(2), 74–89.
- Vácha, Z., & Petr, J. (2013). Inquiry based education at primary schools through school gardens. *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives, Education, Research and Development*, 11(2), 219–230.
- Vsesvjatskij, B. V. (1950). Předmět a úkoly metodiky vyučování přírodovědě. *Přírodní vědy ve škole*, 1(4), 89–103.
- White Wolf Consulting. (2009). *Důvody nezájmu žáků o přírodovědné a technické obory*. Dostupné z http://ipn.msmt.cz/data/uploads/portal/Duvody_nezajmu_zaku_o_PTO.pdf
- Závodská, R. (2007). Aktivizující metody v didaktické přípravě učitelů biologie a jejich využití ve školní praxi. In A. Tóthová & M. Veselský (Eds.), *ScienEdu: Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodovedných predmetov* (s. 93–96). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Žoldošová, K., & Prokop, P. (2006). Analysis of motivational orientations in science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4(4), 669–688.

Dana Řezníčková

9.1 Úvod

Účelem této kapitoly je podat hodnotící přehled o vývoji a stavu didaktiky geografie v Česku. Záměrem je postihnout nejen proměny operačního pole této oborové didaktiky, ale poukázat i na širší souvislosti, které daný stav podmiňovaly či podmiňují.¹

Celková úroveň oboru je dána působením vnitřních podmínek (zejména počtem odborníků a jejich profesní kvalitou) a působením vnějšího kontextu, v rámci kterého se didaktika geografie vyvíjí. Promítají se do ní přímo, či zprostředkovaně vlivy charakteru oborového, institucionálního, politického, ekonomického, legislativního aj., a to na úrovni lokální tj. jednotlivých institucí, stejně jako vlivy národního, mezinárodního i celosvětového dosahu. Jde o nespočetné vzájemně podmíněné faktory na různých významových řádech s tím, že akcenty jednotlivých z nich, jak dokládá druhá a třetí kapitola, se v průběhu času mění.

Faktory ovlivňující
vývoj oboru

Didaktika geografie se zabývá aplikací dosaženého geografického poznání ve sféře vzdělávání. Je proto logické, že i když je vývoj didaktiky geografie multifaktoriálně podmíněn, po celou dobu jejího formování má poměrně zásadní vliv její úzká vazba na geografii – mateřskou vědní disciplínu. Skutečnost, že geografie se postupně konstituovala v komplexní vědní disciplínu, vyvolává neustálou potřebu přehodnocovat pojetí a výběr vzdělávacího obsahu. Ve školní praxi se totiž komplexní pojetí snadno mění ve vše zahrnující – totální pojetí. Přitom geografie se nezabývá vším (celou realitou), ale především vztahy, které integrují a propojují společenské a přírodní jevy v rámci těchto sfér i mezi nimi, a ovlivňují tak jejich existenci i jejich vývoj.²

I když klíčovou didaktickou kategorií se stává vzdělávací obsah, operační pole didaktiky má širší rozsah. Vymezuje ho jako proces zprostředkování vybraného geografického poznání (včetně způsobu poznávání a specifického oborového uvažování) od jeho tvůrců k jeho uživatelům

Operační pole
didaktiky geografie

¹ Každé takové hodnocení bezesporu odráží i subjektivní postoje autorů. Je velmi pravděpodobné, že kapitola psaná jinými autory se stejným záměrem bude mít odlišnou podobu a ve svém celku případně i odlišné vyznění. Snahou autorky je předložit takové hodnocení, které bude mít co nejvíce „průsečků“ se statemi obdobného zaměření. Poděkování patří oponentům této monografie a také mým kolegům (H. Kühnlová, M. Marada, P. Chromý, E. Hofmann), kteří mi poskytli cennou zpětnou vazbu.

² Příspěvek vznikl s podporou projektu SVV PřF UK v Praze č. 260 082 *Aktuální teoretické koncepty a metodologické přístupy k empirickému hodnocení změn sociogeografické a demografické reality*.

² Doplněno slovy Hampla (2002, s. 2) „geografie nemůže být duplicitou vědy celé, takže ... „vše“ poznává jen dílčím, tj. specifickým způsobem: geografie zkoumá vnější koexistenci všech kvalitativních typů jevů, resp. složek prostředí a nikoliv vnitřní podstaty těchto typů jevů“.

ve vzdělávací sféře. Jde o složitý proces komunikace mezi mnoha subjekty/aktéry (např. tvůrci závazných norem, autoři učebnic, učitelé různých typů a stupňů škol, žáci a studenti) s tím, že východiskem tohoto procesu je především vědní disciplína geografie, ale i další obory jako je pedagogika, psychologie, sociologie, informatika aj. Těžištěm pozornosti se stává víceúrovňový proces koncipování, realizace a hodnocení geografického vzdělávání (včetně vyučování a učení) a jeho cílem určitá geografická gramotnost jedince i určitá míra geografického vzdělání celé společnosti. Tento předmět výzkumu v předkládané stati shrnujeme pod výraz „geografické vzdělávání“ s tím, že podrobněji bude diskutován ve třetí kapitole. Jeho bližší specifikace ve smyslu zdůraznění určitých akcentů je ovlivněna zvoleným teoretickým přístupem. Výše uvedené přiblížení vychází z komunikačního pojetí oborových didaktik (Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, & Kotásek, 2000).

Fáze vývoje
didaktiky geografie

Vývoj didaktiky geografie jako vědní disciplíny, ve zkratce řečeno, probíhal od „prenatální“ fáze, přes fázi „zrodu“ do období „dospívání a emancipace“. V poslední části této kapitoly se diskutují otázky, jejichž řešení by mohlo v budoucnu didaktiku geografie posunout do fáze „zralé dospělosti“.

9.2 Historické ohlédnutí za vývojem didaktiky geografie

Ke stávajícímu pojetí didaktiky geografie v naší republice vede dlouhá cesta, kterou pro účely této studie strukturujeme do tří etap. První období, které trvalo více než sto let, je obdobím utváření obsahových, formálních a institucionálních základů geografické edukace a následně i základů didaktiky geografie. Začátek druhé etapy datujeme do 60. let minulého století, kdy se dávají do pohybu mechanismy formálního uznání didaktiky geografie jako vědní disciplíny a postupně se formuluje i její teoreticko-metodologický základ. Přelom tisíciletí lze považovat za počátek třetího období, kdy se znovu konstituují formální podmínky fungování oboru a jeho teoreticko-metodologické otázky se začínají řešit ve vazbě na četnější výzkumná šetření vyvolaná zejména kurikulární reformou.

Koncentrace
na řešení
základních otázek

V každém období to byla cesta nesnadná, neboť ji, obrazně řečeno, vždy vyšlapávalo jen poměrně málo odborníků a při tom se jim více či méně „pohybovala“ půda pod nohama v podobě geografie – mateřské vědní disciplíny stejně jako měnící se vnější podmínky. Je proto logické, že se soustředili na základní a při tom stále otevřené otázky. Zpočátku byla pozornost zaměřena na řešení otázek typu čemu vyučovat, jakým způsobem, koho a kdy. Odpovědi na tyto otázky byly prezentovány tou nejúčinnější formou: prostřednictvím učebnic a atlasů, později pak i prostřednictvím metodických příruček a učebních osnov. S odkazem na práci Turkoty et al. (1979), která uvádí významné autory učebnic se zeměpisným obsahem od dob Jana Amose Komenského, stručný exkurs do minulosti začneme až v 19. století. Opíráme se při tom o práce, které vývoj zeměpisného vzdělávání přibližují podrobněji (Janka, 1970; Machyček, Kühnlová, & Papík, 1985; Wahla, 1997; Knecht & Hofmann, 2011; Knecht, 2011b).

9.2.1 Období utváření základů didaktiky geografie

Vývoj didaktiky geografie úzce souvisí s proměnami jejího předmětu zájmu, tj. především s vývojem zeměpisu jako školního předmětu a se zajištěním jeho odborné realizace. V průběhu 19. století, kdy v rakousko-uherské monarchii vznikaly nové typy škol, se v nich postupně zaváděl školní předmět, ve kterém zeměpis měl podřadné postavení vůči dějepisu. Jeho úkolem bylo zajistit místopisný přehled pro lokalizaci historických událostí. Tato skutečnost se stala výzvou pro mnohé „pre-didaktiky geografie“, neboť historizující pojetí se uchovalo v mysli učitelů ještě dlouho do 20. století, i když se učební plány a osnovy měnily v průměru každých osm let.

Vydáním *Základního říšského školského zákona* roku 1896 se vytvořil institucionální rámec rakouského a posléze i československého školského systému. Tímto legislativním krokem se navýšil význam zeměpisu, neboť byl jako samostatný předmět zaveden do všech tříd obecných a měšťanských škol a postupně i na gymnázia, reálky, lycea a do učitelských ústavů. Od té doby lze sledovat samostatnou historii školního předmětu zeměpis na všeobecně vzdělávacích a obchodních školách s tím, že jeho funkce a vzdělávací význam (měřený například počtem výukových hodin) se v čase měnily.

Zmiňovaný legislativní krok vyvolal potřebu vytvářet nové učebnice zeměpisu ale i metodické příručky. Statě metodického charakteru, obdobně jako u jiných předmětů (srov. Čapek et al., 1985), zpočátku představovaly platformu výměny zkušeností mezi učiteli, později se v nich zohledňovaly i širší souvislosti a obecnější podmíněnosti. Tyto práce, datované do období konce 19. a zhruba první třetiny 20. století, svým způsobem položily základy didaktiky geografie jako oboru zabývajícího se problematikou vyučování zeměpisu. Jejich příkladem je *Methodika zeměpisu* (1894) Jana Lepaře nebo první poválečná *Metodika vyučování zeměpisu na školách obecných a občanských* (1922) od Klementa Davida. Mnozí autoři metodických statí neřešili pouze otázku jak tento předmět vyučovat. Postupně se mezi nimi začali objevovat první kritikové výběry a obsahového pojetí výuky zeměpisu. Poukazovali na nízkou vzdělávací hodnotu zeměpisu, neboť učivem byly stále zejména přehledy zemí, pohoří, řek, ostrovů, měst apod. určené k mechanickému pamětnímu osvojení, bez logického systému a vnitřní spojitosti. Zmiňované obsahové pojetí, v té době již minimálně 50 let zakořeněné v mysli učitelů i laické veřejnosti, je cyklicky řešeno v průběhu dalších sto let.

Výraznou osobností tohoto období byl také historický geograf a kartograf Jindřich Metelka, který nejenže obohatil školní geografii mnohými pracemi³, ale zasloužil se v roce 1895 o založení prvního českého vědeckého časopisu s názvem *Sborník České společnosti zeměvědné*. Tento časopis dodnes představuje základní publikační platformu geografů i didaktiků geografie v Česku. Jeho název se průběžně měnil, od roku 2008 zní *Geografie*.

³ Spolu s Josefem Jirečkou se zasloužil o první české vydání školního zeměpisného atlasu Blasia Kozenna. Atlas byl s určitými úpravami několikrát vydán pod jménem Kozenn-Metelka.

Kořeny encyklopedického pojetí zeměpisu

Počátky samostatné historie školního předmětu zeměpisu

První metodiky výuky zeměpisu

Od začátku 20. století se do obsahu i způsobu výuky zeměpisu čím dál více promítají geografické (zpočátku německá a později zejména francouzská antropogeografická škola) i pedagogické trendy ze zahraničí. Patrný je jejich vliv například v naší první rozsáhlé metodické tříšvazkové studii *Rozpravy zeměpisné* (1907–1911) Josefa Harapata.

V období první republiky vývoj metodiky zeměpisu výrazně ovlivnila Kamila Spalová. Stala se autorkou řady učebnic zeměpisu a učebních pomůcek. Je také autorkou *Metodiky zeměpisu na školách obecných a měšťánských* (1929, 1931, 1936), která se považuje za první důkladně zpracovanou metodiku zeměpisu na vědeckém základě. Obsahuje mj. v té době jedinečný soupis odborné světové metodické literatury. Autorka vstřebává podněty ze zahraničí, rozvíjí pedagogický reformismus a do výuky zeměpisu uplatňuje principy *činné školy* se záměrem překonat formalismus a encyklopedismus v zeměpisném vzdělávání. Mnohá její doporučení jsou platná i pro dnešní dobu. K. Spalová doporučovala například přímé a nepřímé pozorování žáků, testování jejich výkonů a promyšlené používání učebních pomůcek. Ve výuce zeměpisu spatřovala účinný prostředek rozvoje myšlení, citu, vůle, obrazotvornosti a schopnosti uvědoměle pozorovat krajinu, vyzdvihovala i praktické prvky učiva jako přípravu na život. Zdůrazňovala také význam zeměpisu pro výchovu lásky k vlasti a sociálního cítění.

Další autoři, kteří podporovali činnou výuku a vycházeli při tom ze západoevropské a americké pedagogiky, byl Petr Dejmeck a Alois Till.⁴ Snahou zaktivizovat vyučování zeměpisu a zbavit ho jeho chronického formalismu byli vedeni i Ladislav Hanus a Marie Drástová, kteří napsali několik pracovních knih koncipovaných v duchu reformistických tendencí a postupně k nim vytvářeli i pracovními sešity.⁵ Jejich učebnice lze považovat za poměrně výrazný pokus o překonání statického pojetí výuky zeměpisu.

V neposlední řadě výraznou osobností školní geografie a kartografie v období první republiky byl František Machát, první lektor metodiky zeměpisu na Karlově univerzitě v Praze. Jeho odborná činnost byla poměrně široká, mj. napsal několik učebnic a metodických statí (např. v roce 1932 *Úvod do metodiky zeměpisu*).⁶ F. Machát se také vyjadřoval k celkové koncepci výuky zeměpisu. Zdůrazňoval myšlenky platné i pro dnešní dobu. Upozorňoval mj., že dobré základy zeměpisu jsou nutné pro každého občana, aby byl schopen na základě znalostí všeobecného a regionálního zeměpisu vytvářet si za názvy a číselnými údaji v denním tisku správné představy o současném světě. Za základy zeměpisného

⁴ P. Dejmeck se stal propagátorem projektové metody a Daltonského plánu. A. Till prostřednictvím praktických činností se zaměřil na poznání domova.

⁵ L. Hanus a M. Drástová jsou autory *Pracovní knihy zeměpisu pro 6.–8. postupný ročník obecných škol*, který měl 11 dílů (1934–1937) a *Pracovní knihy zeměpisu pro 1.–4. ročník měšťánských škol* (1934–1938). Tyto učebnice byly s určitými úpravami používány až do roku 1949.

⁶ F. Machát byl také významným redaktorem zeměpisných publikací a atlasů. Redigoval tři díly *Ilustrovaného zeměpisu všech dílů světa, sbírku školních nástěnných map* a pro potřebu středních škol nově zpracoval *Brunclíkův zeměpisný atlas*.

vzdělání považoval nejen potřebnou míru odborných znalostí, ale i osvojení dovednosti chápat příčiny vzniku sledovaných jevů a jejich vývoje. Požadoval také, aby žáci byli vedeni k uvědomělému pozorování krajiny.

Úspěšně se rozvíjející reformní hnutí z třicátých let a s ním spojené zaměření odborných aktivit přispívajících k utváření základů didaktiky geografie přerušila druhá světová válka a následně změna politického režimu. V padesátých letech se teoretické základy metodiky zeměpisu stejně jako školní praxe odvíjela pod vlivem prací sovětských autorů, zvláště Erdeliho a Baranského. Tato skutečnost poškodila tradice českého školství a zavrhl modernizační snahy z období první republiky. O obsahu výuky zeměpisu se nediskutovalo, byl daný závaznými učebními osnovami a jednotnou řadou učebnic, metodické statě se proto omezovaly především na výklad metod a forem výuky.

Výrazný vliv změny politického režimu

9.2.2 Počátky rozvoje institucionálně založené didaktiky geografie

Postupný přechod od středoškolské k vysokoškolské přípravě učitelů zeměpisu vedl od druhé poloviny padesátých let⁷ ke zvýšeným snahám konstituovat akademický obor založený na hlubším teoreticko-metodologickém základě. Obdobně jako i v jiných oborových didaktikách probíhaly diskuze o vymezení jejího předmětu zájmu a hlavních okruzích akademických činností (viz [Kapitola 1, 2, 5](#) aj.), o vztahu k mateřskému oboru, pedagogice a k dalším disciplínám. Základní teoreticko-metodologické otázky napříč obory se například diskutovaly na konferenci pořádané Vysokou školou pedagogickou v Praze roku 1956 (podrobněji Kotásek, 2011). Právě tuto konferenci lze považovat za počátek formování samostatné vědní disciplíny didaktiky geografie⁸, která byla vymezena jako *teorie vyučování zeměpisu*.

Vysokoškolská příprava učitelů – podnět pro konstituování akademického oboru

Postupně se aktivují mechanismy formálního uznání tohoto oboru. Hlavní institucionální základnou se staly katedry geografie na pedagogických a přírodovědeckých fakultách, současně se výukou zeměpisu zabýval obvykle i jeden pracovník ve Výzkumném ústavu pedagogickém (byl zodpovědný zejména za jeho normativní podobu ve formě učebních plánů a osnov). Během několika let se konstitoval obor, v němž bylo možné skládat rigorózní a kandidátské zkoušky i získat v příslušných řízeních vědecko-pedagogické hodnosti docenta a profesora. Prvním profesorem teorie vyučování zeměpisu se stal koncem šedesátých let Otakar Tichý.

⁷ Vzhledem k legislativním zásahům přechod k vysokoškolské přípravě učitelů (nejen) zeměpisu nebyl plynulý. Mezi lety 1953–1964 byly prováděny změny v organizaci vysokých škol, v důsledku kterých došlo ke zrušení vysokých škol pedagogických, a proto příprava učitelů byla po určitou dobu převedena na vyšší pedagogické školy, resp. pedagogické instituty.

⁸ V souvislosti s postupným ujasňováním předmětu zájmu vědní disciplíny docházelo i k upřesňování jeho názvu. Vystřídány byly slovní spojení jako metodika vyučování zeměpisu, metodika zeměpisu, teorie vyučování zeměpisu, didaktika zeměpisu, didaktika geografie.

9

Násilné přerušeni
zlatého věku
oborových didaktik

Zaměření
na vysokoškolskou
přípravu učitelů

I v tomto období, které vymezujeme do konce 90. let 20. století, hlavní aktivity oboru vycházely z aktuálních potřeb a požadavků školní (včetně vysokoškolské) praxe. Do jejich (dis)kontinuity a obsahového zaměření se při tom značně promítaly vnější podmínky. Je to období několika výrazných politických „obratů“, které postupně ovlivnily i priority ve společenské a vědecké sféře a následně i status minoritních disciplín vč. didaktiky geografie. Omezovalo se nebo naopak podporovalo personální zajištění, finanční prostředky na realizaci výzkumné činnosti, napojení na mezinárodní odbornou komunitu aj. V tomto kontextu je proto nutné nahlížet i na níže uvedený stručný přehled vybraných aktivit oboru.

Za zlatý věk oborových didaktik se považují šedesátá léta (Kotásek, 2011). Zvláště mezi lety 1965–1969 nastalo období otevírání se novým myšlenkám. Diskutovala se podstata problémové výuky, principy výběru základního učiva, diferenciací žáků podle schopností atd. Slibný vývoj byl násilně přerušeno okupací Československa v roce 1968, po kterém nastala mj. i obsahová „normalizace“ školního předmětu zeměpis. Obsahem výuky se stala pro režim nekonfliktní témata, důraz byl kladen na místopis a fyzickogeografické učivo. Význam společenskovední složky byl umenšen, nebylo žádoucí zabývat se problémy společnosti. Rozsah a podoba vzdělávacího obsahu byla dána závaznými osnovami a jednotnou řadou učebnic doplněnou normativně pojatými metodickými příručkami pro učitele. Výrazně se omezila možnost navázání odborných kontaktů se západním světem.

Publikační činnost didaktiků geografie byla i nadále svázána zejména s potřebou zajistit odbornou realizaci školní výuky, jejich pozornost se zaměřila zvláště na vysokoškolskou přípravu učitelů zeměpisu. Během let 1957–1994 vyšlo devatenáct vysokoškolských učebnic a skript, jejich přesnou citaci uvádí Wahla (1997). Základy didaktiky geografie jsou shrnuty ve dvou monografiích, na jejich tvorbě participovali i slovenští kolegové (Turkota et al., 1979; Machyček, Kühnlová, & Papík, 1985). Teoreticko-metodologické otázky vědní disciplíny didaktiky geografie byly řešeny i v řadě samostatných statí Fričové, Gardavského, Machyčka, Šupky, Tichého, Wahly a další.¹⁰

Mnoha autory bylo opětovně diskutováno samotné vymezení didaktiky geografie jako vědní disciplíny. Se vzrůstající potřebou zabývat se nejen procesem vyučování rozšiřovali postupně její operačního pole (viz **Exkurs 9.1**).

⁹ Vývoj oboru nelze striktně vázat na zlomové historické události, které obvykle stojí u iniciování změn. Vlastní proměny jsou většinou postupné, zdoluhavé, neboť minulý stav má značnou inercii v čase.

¹⁰ V problematice školní geografie se od druhé poloviny 70. let začala angažovat i odborná geografická komunita a to zejména tím, že z jejich řad postupně vzešli autoři zeměpisných učebnic. Bylo tomu tak i v roce 1976, kdy se do školní praxe zavedly nové učebnice. Zejména na gymnáziích došlo k poměrně výrazné obsahové proměně. Snahou bylo pozvednout intelektovou náročnost výuky zeměpisu cestou navýšení významu obecně pojatých sociálních a fyzickogeografických témat. Umenšil se tím význam tradiční regionální geografie monitorující zvláštnosti jednotlivých částí světa. Většina učitelů prosazovanou nomotetickou koncepcí „akademických geografů“ nepřijala, mj. i proto, že vydání nových učebnic nebylo podpořeno účinným vzděláváním učitelů ze školní praxe.

Exkurs 9.1: Příklady definic didaktiky geografie mezi lety 1961–1985

Vědeckopedagogická disciplína, která zkoumá zákonitosti vyučovacího procesu se zřetelem k osobnosti žáků, v souladu s obecnými cíli výchovy a v souladu se specifitami vědy (geografie) (Tichý, 1970, cit. podle Machyček, Kühnlová, & Papík, 1985, s. 17).

Pedagogická vědní disciplína, která zkoumá zákonitosti a procesy výchovy a vzdělávání na podkladě geografických věd (Fričová, 1980).

Vědní disciplína o procesech osvojování geografických poznatků a dovedností, o mechanismech a zákonitostech řízení těchto procesů. ... Studuje proces formování osobnosti žáků a studentů ve výchovně-vzdělávací práci školy na základě geografického poznání. ... Zkoumá obsah, metody, organizační formy, pedagogické prostředky v procesu celoživotního geografického vzdělání ... zkoumá otázky související s přípravou, průběhem, výsledky a hodnocením výchovně-vzdělávacího procesu ve vyučovacím předmětu geografie (Wahla, 1980, s. 70–71).

Samostatná vědní disciplína, která v rámci systému pedagogických věd řeší úkoly geografické složky všeobecného vzdělání na základě nejnovějších poznatků geografických věd s cílem vychovat uvědomělého občana schopného se clevědomě orientovat ve složité problematice krajiny, životního prostředí a mezinárodních vztahů (Machyček et al., 1985, s. 22).

Výzkumné aktivity se však rozvíjely poměrně pomalu a byly zacílené především na vyučovací proces, zvláště na prostředky či způsob výuky a jeho dosažené výsledky. Wahla (1997, s. 65) v přehledovém článku zmiňuje například experimentální ověřování nového pojetí zeměpisného vyučování. Dále byl několikrát zjišťován stav výuky na základních a středních školách či úroveň geografických vědomostí absolventů středních škol. Středem pozornosti byla i kvalita zeměpisných učebnic.

Zaměření
výzkumných aktivit

Sametová revoluce na konci roku 1989 nastartovala hluboké proměny ve všech sférách života obyvatel Česka, školský systém včetně výuky zeměpisu nevyjímaje. Postupně se v mnohých činnostech posílila autonomie škol a díky uvolnění závaznosti pedagogických dokumentů a také díky tomu, že učebnice přestaly být *de iure* (ne vždy *de facto*) oficiální obsahovou normou, i postavení pedagogů při prosazování osobní koncepcí výuky zeměpisu. Rychle se rozšířila nabídka zeměpisných učebnic a dalších učebních pomůcek pestrá způsobem zpracování i jejich kvalitou. Takto nastavené podmínky a pravidla vzdělávacího prostředí umožnily částečně zvýšit pluralitu cest i výsledků zeměpisného vzdělávání. Úroveň maturitní zkoušky z geografie se rozkolísala, neboť nebyly stanoveny národní evaluační standardy. Obdobný vývoj probíhal i v jiných vyučovacích předmětech. Postupně sílila potřeba tento „tvůrčí liberální chaos“ (pojem převzat A. Hynek, 2000a) zaštitit národní strategií vzdělávání a evaluačními standardy. Celonárodní diskuze nad základními otázkami řešícími potřeby a požadavky společnosti na všeobecné vzdělávání byla shrnuta na přelomu tisíciletí do *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* (2001). Následně se začala připravovat kurikulární reforma a reforma maturitních zkoušek.

Podněty ovlivňující
vývoj didaktiky
geografie po roce
1989

Tyto a mnohé další nezmíněné podněty (např. relativně rychlé proměny paradigmat geografie – mateřské vědní disciplíny, ale i dalších hraničních vědních disciplín; vstřebávání zahraničních trendů v akademické sféře; obrovský nárůst nových informačních technologií; postupná proměna způsobu chování a životních hodnot společnosti a další) se výrazně

9

Akcent na nový
koncept výuky
zeměpisu

promítly do hlavních priorit didaktiky geografie v 90. letech minulého století i v období následujícím. Bylo zapotřebí opět znovu přehodnotit koncepci výuky zeměpisu na všech stupních škol a zároveň využít šanci, kdy společnost byla značně otevřená změnám i ve všeobecném vzdělávání. Snahou bylo prosadit nový koncept, který mj. konečně vymýtí stále přetrvávající encyklopedický charakter výuky zeměpisu. Didaktici geografie se zaměřili na tvorbu učebnic a řady pracovních sešitů, neboť představovaly nejnázornější prostředek požadovaných proměn. V tomto ohledu mj. pomáhala i intenzivnější spolupráce se zahraničními univerzitami. Současně byla vedena „kampaň“ v rovině aplikační i teoretické za novou koncepci zeměpisu na stránkách časopisu *Geografické rozhledy*, který vznikl v roce 1991 jako nástupce časopisu *Přírodní vědy ve škole*.

Teoretické statě z té doby, publikované v různých periodikách, diskutovaly především cíle geografického vzdělávání, pojetí vzdělávacího obsahu, podstatu geografického myšlení a výběr a pojetí aktuálních témat (Gardavský, 1995a, b; Kühnlová & Kühnl, 1996, 1997; Řezníčková, 1999b), hlavní smysl geografického vzdělávání na pozadí zahraničních trendů (Kühnlová, 1997), promítnutí geografických principů do výuky vlastivědy (Matušková, 1995); koncept vysokoškolské přípravy budoucích učitelů (Hynek, 1997), model maturitní zkoušky ze zeměpisu (Řezníčková, 1997), předchozí vývoj didaktiky geografie (Wahla, 1997) aj.

Podcenění
institucionálního
zajištění vědecké
přípravy

Poslední desetiletí minulého století jsou zároveň obdobím stagnace didaktiky geografie jako oboru se samostatnou vědeckou přípravou. Neexistence tohoto, pro každý vědní obor důležitého zázemí, se mj. promítla do kvality i kvantity jeho personálního složení. Početně malá komunita didaktiků geografie neměla v té době již pracovní kapacitu ani finanční prostředky pro systematické získávání zpětné vazby cestou empirických výzkumů. Ojedinelé a rozsahově omezené výzkumné „sondy“, realizované na konci 90. let, jsou přiblíženy v dalším textu.

Jak bylo zmíněno výše, přelom tisíciletí lze považovat za počátek třetího období vývoje didaktiky geografie v naší republice. Toto období trvá dodnes a je mu vyčleněna následující samostatná kapitola.

9.3 Současná identita oboru didaktiky geografie

Posledních patnáct let jsme symbolicky označili za období „dospívání a emancipace“ didaktiky geografie. Zvoleným pojmenováním zdůrazňujeme, že stávající stav je výsledkem předchozího vývoje a působení vlivů, podporujících emancipaci didaktiky geografie jako plnoprávné vědní disciplíny.

Výraznější
formování oborové
identity

Současné období lze také považovat za období dosud nejintenzivnějšího formování oborové identity (ve smyslu prezentace jedinečnosti, nezaměnitelnosti, vymezení sebe sama ve vztahu k jiným). Stejně jako u dalších oborů (např. Píšová, 2011) má tato identita mnoho podob a forem, které se vzájemně překrývají či doplňují. S určitým zjednodušením lze vymezit její formální (institucionalizace) a odbornou (výzkumné zaměření) stránku. Podle těchto hledisek je strukturována další část textu.

9.3.1 Formální aspekty identity oboru didaktika geografie

Podle Kuhnova pojetí k formálním parametrům plnoprávné vědní disciplíny náleží především institucionální a informační platforma, vědecká výchova doktorandů, existence oborové komunity včetně společných aktivit a národní i mezinárodní odborná komunikace. Úroveň těchto znaků se pod vlivem vzájemně propojených faktorů v čase více či méně mění. Následující text přibližuje podle těchto aspektů současnou identitu didaktiky geografie v Česku.

Ke stabilním vlivům a současně i projevům identity oboru náleží jeho institucionální zakotvení. Formální sounáležitost k určité instituci je spojena s přidělením určitého postavení a možností rozvoje v dané hierarchicky organizované struktuře. V Česku didaktici geografie byli a jsou členy kateder geografie na pedagogických nebo přírodovědeckých fakultách. V prvním případě je didaktika geografie situovaná poblíž pedagogice a obecné didaktice. Na ostatních fakultách, kde prioritou je rozvoj mateřské vědní disciplíny, se didaktika geografie přimyká spíše ke geografii. Na všech těchto pracovištích se didaktikou geografie zabývají jedinci či minoritní skupiny. Netvořili a většinou netvoří samostatnou organizační jednotku, která by byla viditelná a jasně identifikovatelná pro vnější partnery např. různých mezioborových projektů. Situace se zlepšila na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy v Praze v roce 2010, kde bylo založeno *Centrum výzkumu a rozvoje geografického a environmentálního vzdělávání* (zkr. GEEN).¹¹

Institucionální platforma

Skutečnost, že didaktika geografie byla a je institucionálně zakotvena na různých fakultách, ovlivňuje fungování oboru v několika směrech, zmíníme pouze čtyři z nich. Zaprvé přináší větší pestrost přístupů do problematiky geografického vzdělávání, jednotlivá pracoviště mají i více méně odlišné výzkumné priority (podrobněji níže). Zadruhé její dvojkolejné institucionální zakotvení spolu s hraniční pozicí oboru a neexistencí základní publikační platformy pro oborové didaktiky komplikuje zviditelnění dosažených výsledků. Didaktici geografie po dlouhou dobu obvykle volili strategii zastupovat především domovská pracoviště, a proto prezentovali své výsledky buď na konferencích či v časopisech, které garantují pedagogické fakulty nebo fakulty přírodovědecké. V důsledku poměrně roztržštěné publikační platformy (nejen v rámci Česka) je tak oslovena vždy jen část možných adresátů.¹² Zatřetí jednotlivé fakulty, vzhledem ke svým prioritám, vytvářejí odlišné podmínky pro rozvoj didaktiky geografie. Tato skutečnost se promítá mj. do personálního zajištění oboru a do možnosti zapojit se do dlouhodobých výzkumných záměrů či projektů. Po většinu jsou výzkumné aktivity v problematice

Důsledky dvojkolejného institucionálního zakotvení

¹¹ Organizační systém na této fakultě je však poměrně složitě čitelný. Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy v Praze se člení na čtyři sekce, v rámci geografické sekce existují čtyři katedry. Centrum GEEN je součástí katedry sociální geografie a regionálního rozvoje.

¹² Přiblíženo konkrétním příkladem, geografové obvykle nesledují příspěvky na pedagogických konferencích či v časopisech pedagogického charakteru. V případě, že didaktik geografie zveřejňují výsledky právě v nich, pro většinu členů geografické obce z pedagogických fakult se ztrácí ze zřetele.

geografického vzdělávání odkázány na přidělení dílčích grantových projektů. Začtvrté institucionálně umocněné hraniční postavení didaktiky geografie představuje jeden z faktorů ovlivňující skutečnost, že někteří badatelé se problematikou geografického vzdělávání zabývají jen částečně. Současně se profilují v oborech (obvykle v geografii či v pedagogice), které nabízejí relativně vhodnější podmínky pro jejich odborný růst (zapojení do dlouhodobých výzkumných projektů, formální profesní gradaci aj.). Někteří z nich se proto za didaktiku geografie ani nepovažují.

Publikační
platforma

Pro identitu oboru má velký význam vlastní publikační platforma. V tomto směru, jak bylo naznačeno výše, není situace ideální, i když více než dvacet let pod garancí *České geografické společnosti* se vydávají *Geografické rozhledy*. Tento časopis je koncipován tak, aby podporoval zejména odborný růst pedagogů ze školské praxe. Příspěvky jiného charakteru, díky svému hraničnímu zaměření (často na pomezí mezi geografii, pedagogikou či dalších oborů) „hostují“ v různých odborných časopisech (např. *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Orbis scholae*) nebo jsou publikovány v konferenčních sbornících či jako samostatné práce různého typu (monografie, kapitoly v knihách, metodické publikace, učebnice aj.). Základní platformu pro prezentaci a diskuzi výsledků výzkumu, které zohledňují obsah geografického vzdělávání, poskytuje časopis *Geografie*¹³.

Na základě zaměření a četnosti publikačních výstupů můžeme říci, že postupně se profilovala tři pracoviště výzkumně zaměřená zcela nebo alespoň částečně na problematiku geografického vzdělávání: Centrum výzkumu a rozvoje geografického a environmentálního vzdělávání (tzv. GEEN) na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy v Praze, Institut výzkumu školního vzdělávání na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity ve spolupráci s katedrou geografie tamní fakulty a katedra geografie Přírodovědecké fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.¹⁴ Samozřejmě, že i didaktici geografie z ostatních fakultních pracovišť přispívají dle svých možností k řešení problematiky geografického vzdělávání (příklady statí jsou uvedeny níže).

Akreditace
doktorských
studijních
programů

Mezi mechanismy, které mají relativně omezenou časovou platnost, a přesto představují důležitý impuls pro emancipaci oboru a pro rozvoj její vědecko-výzkumné činnosti, náleží akreditace doktorských studijních programů, umožňující zaměření na problematiku geografického vzdělávání. V tomto směru lze zaznamenat pozitivní změnu. V roce 2001 byl akreditován doktorský studijní program *Pedagogika* se studijním oborem *Pedagogika* na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity a v roce 2008 doktorský studijní program *Obecné otázky geografie* na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

¹³ Je to jeden z našich nejstarších vědeckých časopisů, který vychází od roku 1895. Vydává ho Česká geografická společnost, vychází 4 čísla ročně. Časopis publikuje původní vědecké články v češtině nebo angličtině. Všechny příspěvky procházejí anonymním recenzním řízením. Časopis *Geografie* byl od čísla 1/2008 zařazen mezi časopisy sledované na Web of Science, konkrétně do následujících databází: Social Science Citation Index, Journal Citation Reports / Social Science Edition.

¹⁴ Na tomto pracovišti se řeší nejen problematika geografického vzdělávání (geographical education), ale mj. také geografie vzdělávání (geography of education, popř. geography of schooling) (blíže Kučerová, 2012).

Habilitační a profesorské řízení v oboru didaktika geografie není akreditováno na žádném univerzitním pracovišti v Česku ani na Slovensku. V důsledku toho jsou nyní v naší republice pouze dva habilitovaní didaktici geografie v produktivním věku.

Formální stránku identity oboru posilují i četné možnosti spolupráce na domácí i zahraniční scéně. Základní platformou oborového sdílení a koordinace koncepčních aktivit celonárodního významu se stala *Sekce geografického vzdělávání České geografické společnosti*. Na celosvětové úrovni nejdůležitějším svorníkem odborných aktivit je *Commission on Geographical Education* v rámci *International Geographical Union* (dále IGU-CGE). Zástupci Česka se do aktivit této organizace poměrně úspěšně zapojují, o čemž svědčí nejen jejich příspěvky v posledních desetiletích na konferencích IGU-CGE ale také příspěvky (např. Řezníčková, 2003b; Petříková, 2003) v odborném periodiku *International Research in Geographical and Environmental Education*, který garantuje zmiňovaná komise.

Výzkumy našich autorů v oblasti geografického vzdělávání jsou samozřejmě prezentovány i v jiných prestižních médiích. Příkladem jsou studie Kubiátko, Janko a Mrázková (2012), Rousová a Matušková (2014) v časopisu *Journal of Geography* nebo kapitola Řezníčkové, Marady a Hanuse (2014) v monografii editované uznávanými kapacitami IGU-CGE. Zapojení do mezinárodní sítě se realizuje i prostřednictvím účasti v zahraničních projektech typu HERODOT či E-PLIPS. Dokladem této spolupráce jsou studie Marada a Řezníčková (2005), Herber (2005), Hynek a Hynek (2005), Vávra (2008), Schmeinck et al. (2010) aj. Výše jsou zmíněny pouze ukázky pronikání na mezinárodní platformu, protože každé z univerzitních pracovišť v Česku má navázanou dlouholetou spolupráci s řadou zahraničních partnerů. Pravděpodobně nejčetnější a nejdéle trvající odborná spolupráce mezi didaktiky oboru probíhá se slovenskými a polskými kolegy. V neposlední řadě projevem mezinárodní odborné spolupráce je také participace didaktiků geografie na pořádání mezinárodních konferencí různých organizací (*Česká asociace pedagogického výzkumu* (ČAPV), *Česká geografická společnost* (ČGS), *European Association of Geographers* (EUROGEO); *Association of Geographical Societies in Europe* (EUGEO), *International Organization for Science and Technology Education* (IOSTE) aj.).

Nutno podotknout, že budování „značky“ didaktiky geografie na mezinárodní úrovni naráží na několik překážek, zmíníme pouze dvě z nich. Zaprvé oborové didaktiky jsou konstituovány jen v některých zemích světa. Jak upozorňuje Kansanen¹⁵ (2004), se samotným pojmem didaktika (*didactics*) se operuje v německém jazykovém prostoru, ve skandinávských zemích, v některých zemích jižní Evropy a v mnoha východoevropských zemích.¹⁶ včetně Ruska. V anglo-americké literatuře se užívá

Odborné aktivity
na mezinárodní
úrovni

¹⁵ Uvedený příspěvek finského odborníka byl poprvé publikován v roce 2002 v časopisu *International Review of Education*. Jeho zkrácenou verzi do českého jazyka přeložil J. Průcha.

¹⁶ Předpokládáme, že autor textu mezi tzv. východoevropské země zařazuje i Česko a jeho sousedy, tzn. země středoevropské.

jen výjimečně, obvykle v textech přeložených z jiných jazyků. Otevřenou otázkou zůstává, zda i po deseti letech platí Kansanenovo konstatování (2004, s. 50), že: „kolegové z USA jej (rozuměj pojem didactics) nepoužívají vůbec, a pokud jej užijí, pak s určitým opovrhujícím zabarvením“ (např. Joyce et al., 1992, s. 53; Jackson, 1992, s. 66; Shuell, 1996, s. 735). Podle našeho názoru, stejně jako i v jiných oborových didaktikách (např. Žák, 2014), v problematice geografického vzdělávání lze zaznamenat v posledních letech určité sblížení evropské a angloamerické tradice. Impulzem této tendence je řešení obdobných vzdělávacích problémů v kulturně vyspělých zemích globalizovaného světa ale i ryze pragmatické důvody. Autor z jakékoli země, chce-li uspět se svým článkem v prestižním zahraničním časopisu, musí svůj koncept (někdy i téma) do určité míry přizpůsobit požadavkům a tradicím dané redakční rady.

Druhou překážkou, která komplikuje zapojení didaktiků geografie do mezinárodních mezioborových struktur (tj. grantových projektů, odborných periodik, konferencí) je hraniční postavení vědního oboru geografie. V důsledku toho problematika geografické edukace, klade-li důraz na vzdělávací obsah, v některých zemích spadá mezi přírodovědné a v jiných zemích mezi společenskovední obory.¹⁷

9.3.2 Věcná stránka identity didaktiky geografie

Věcnou stránku identity oboru prezentuje především její operační pole, které se v posledním dvacetiletí postupně kvalitativně i kvantitativně proměnilo. Impulzem rozvoje se staly zejména kurikulární podněty a proměny paradigmat v geografii i dalších vědních oborech, jejichž přístupy jsou potřebné při řešení mezioborových problémů. Patří mezi ně pedagogika, obecná didaktika i další oborové didaktiky, psychologie (zvláště pak formující se psychodidaktika), sociologie, informatika a další.

Didaktika geografie se stala aplikovanou vědou o geografické edukaci, která respektuje zvláštnosti s tím spojené. Její snahou je přinášet podklady pro zodpovědná rozhodnutí při plánování, projektování, organizování, realizování a hodnocení geografického vzdělávání na úrovni národní, jednotlivých škol, tříd i učícího se jedince. Znamená to, že zaměření současné didaktiky geografie je širší, nikoli pouze na úzce pojatý proces vyučování a učení se prostřednictvím geografie.

Operační pole didaktiky geografie blíže vymezíme dvojím způsobem. Nejprve zamyšlením nad předmětem výzkumu didaktiky geografie a poté stručným přehledem publikovaných statí z posledního období.

¹⁷ Články s geografickou problematikou například odmítla redakční rada časopisu *Journal of Research in Science Teaching* nebo *International Journal of Science Education*. Jako důvod uvedla, že geografie nepatří mezi přírodovědné obory.

9.3.2.1 Diskuze nad předmětem výzkumu didaktiky geografie

Výraz geografická edukace zařazuje poměrně širokou, mezioborovou a mnohvrstevnou problematiku, která může být objektem zájmu nejen didaktiky geografie. Její předmět zájmu čili specifický úhel pohledu přibližíme na základě kombinace dvou přístupů.

První přístup, který umožňuje strukturovat myšlení o geografické edukaci a zároveň zdůraznit určité její znaky, jež didaktika geografie považuje za podstatné, vychází z modelu víceúrovňové tvorby vzdělávacího obsahu, resp. kurikula¹⁸ (Průcha, 1983, 2002, 2006; Maňák, Janík, & Švec, 2008 a další). Na oborové vzdělávání nahlíží jako na vzájemně propojený systém, proměnlivý ve svém fungování, obsahu i struktuře, který nabývá určitých stavů a přitom plní určité funkce. Do popředí zájmu staví zejména vzdělávací obsah, který nepředstavuje „statický jev, existující v jediné podobě. Je to jev velmi dynamický či proměnlivý, jenž má několik forem či rovin existence, do nichž se postupně transformuje“ (Průcha, 2002, s. 245). Ve shodě s konceptem *Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků* – IAE (cit. podle Straková, Tomášek, & Palečková, 1996), rozlišujeme jeho zamýšlenou, realizovanou a dosaženou formu. Tyto úrovně představují i důležité okruhy zájmu didaktiky geografie. Zamýšlené geografické kurikulum reprezentuje okruh problémů spojených s plánováním a projektováním geografického vzdělávání na úrovni národní, jednotlivých škol, tříd i konkrétních jedinců. Jejich řešení vyvolává mj. potřebu zabývat se škálou teoreticko-metodologických otázek (jejich přehled uvádí Řezníčková, 2006b) a je spojeno s ontodidaktickou transformací čili s převedením oborových obsahů do obsahů zamýšleného kurikula. Vzniklá „norma“ může mít podobu určitého dokumentu, učebnice, pracovního listu, tematických námětů do výuky a týká se výukového předmětu jako celek nebo určitého tematického celku či konkrétní vyučovací hodiny.

Víceúrovňový
model kurikula

Realizační rovina vzdělávacího obsahu koresponduje s problematikou vyučování a učení se prostřednictvím geografie. Středem pozornosti výzkumu jsou tyto dva vzájemně propojené procesy ale i podmínky a faktory, které jejich kvalitu podmiňují (například prekoncepty žáků). V neposlední řadě je žádoucí sledovat další fáze transformace vzdělávacího obsahu, psychodidaktickou transformaci, kdy kurikulumární obsahy se převádí do obsahu výuky a transformaci kognitivní, během které se obsah výuky promítá do obsahů mysli žáků (podrobněji Janík, Maňák, & Knecht, 2009).

Transformace
vzdělávacího
obsahu

Rovinu dosaženého kurikula reprezentuje obsah vzdělání osvojený žáky. Spojujeme ji zejména s problematikou evaluace výkonů žáků, s posuzováním celkové gramotnosti jedince, s hodnocením kvality evaluačních nástrojů, s hodnocením uplatnění geografů v praxi aj.

¹⁸ Výraz kurikulum používáme obdobně jako Walterová (1994, s. 13) v širším slova smyslu. Zahrnuje „komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat“.

Pohled na geografickou edukaci prostřednictvím zmiňovaného víceúrovňového modelu akcentuje potřebu sledovat vztahy a vazby nejen v horizontálním, ale také ve vertikálním směru. Neopomíjí se tím skutečnost, že vzdělávací proces a jeho výsledky jsou svým způsobem závislé na určitém kurikulárním kontextu. Vycházejí z jistých hodnot, kurikulem je do určité míry určený nejen obsah vzdělávání, ale zejména cíle, se kterými se poměruje úroveň dosažených výsledků. Tuto kontextovou závislost považujeme za jeden z podstatných znaků didaktické optiky. Kansanen (2004, s. 52) při vymezování rozdílů mezi didaktikou a psychodidaktikou k tomu dodává, že „čím více je výuka chápána jako kontextově závislá¹⁹, tím více jsou její problémy pokrývány didaktikou“.

Sledování vzdělávacího procesu napříč všemi úrovněmi umožňuje kombinovat přístupy normotvorné s objasňujícími a získávat tak mj. zpětnou vazbu pro případnou revizi stávajících národních norem nebo pro navrhování a ověřování alternativních vzdělávacích cílů a obsahů.

V úvodní části této kapitoly jsme předmět zájmu didaktiky geografie vymezili na základě komunikačního pojetí oborových didaktik (Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, & Kotásek, 2000). Tento přístup, na rozdíl od výše popisovaného modelu, na prvním místě zdůrazňuje sociální nikoli obsahovou dimenzi vzdělávacího procesu a zvláště pak komunikaci mezi četnými aktéry vzdělávacího procesu – od tvorby vzdělávacího obsahu až po jeho realizaci v podobě vyučování a učení. Obdobně jako u didaktiky fyziky (Fenclová, 1982), předmět didaktiky geografie představuje celý kontinuální proces předávání a zprostředkování oborového poznání do vědomí jednotlivců, kteří se na vzniku poznání nepodíleli, a tím i do společenského vědomí. Během tohoto procesu, nazývaného didaktickou komunikací oboru, dochází nejen k přenosu informace, ale i k učení. Tak se odlišuje didaktická komunikace od komunikace předávající odborné poznání do společnosti jiným způsobem.

Tento koncept byl aplikován i do dalších oborových didaktik (viz kapitoly biologie, fyziky, českého jazyka a dalších v této monografii). Do popředí zájmu se tak dostávají skutečnosti, které v předchozím modelu byly upozaděny (například role lidského faktoru, odborného jazyka, do-rozumění²⁰, různé formy sdělení, vnější podmínky a další možné komunikační

¹⁹ Kontextová závislost dle Kansanena znamená, že „proces vyučování/učení je intencionální, činnosti jsou založeny na hodnotách a záměrech a tento proces probíhá v nějaké společenské instituci. Kontextová závislost zahrnuje jak učitele, tak instituce pro přípravu učitelů a předpokládá, že výsledky studia – jehož nejdůležitější částí je učení – jsou dosahovány v rámci systematického kurikula“ (Kansanen, 2004, s. 52).

²⁰ Odborný jazyk představuje nepostradatelný prostředek geografického myšlení (podrobněji např. Jackson, 2006; Lambert, 2011; Thinking Geographically, 2012) a komunikace ve vzdělávacím procesu. Kdyby se z jazyka vyloučila všechna slova, která se používají v určitém oboru, tak by tento obor přestal existovat (Vybíral, 2009) stejně jako školní předmět jemu odpovídající. Dle Slavíka (2001) středem pozornosti oborových didaktik by se mělo stát studium konstrukčních a transformačních procesů, jimiž se „uskutečňuje“ a „pracovává“ oborový jazyk v situacích výuky. Důraz by měl být kladen na do-rozumění při užívání tohoto jazyka, neboť dorozumívání je nutným sociálním a kulturním předpokladem jakéhokoliv rozumění řešeným problémům.

bariéry). Následující odstavec je pokusem o zkombinování obou přístupů tak, aby vyzněly parametry vzdělávacího procesu, podstatné pro didaktiku geografie.

Předmět výzkumu oboru vymezujeme jako víceúrovňový a multifaktoriálně podmíněný proces geografického vzdělávání, během kterého dochází ke zprostředkování vybraného geografického poznání (včetně specifického způsobu poznávání a oborového uvažování) od jeho tvůrců k jeho uživatelům ve vzdělávací sféře. Jde o složitý provázaný proces komunikace mezi mnoha subjekty, který má obsahovou a procesuální stránku. Obsahová stránka je především sycena geografii – mateřskou vědní disciplínou. Tato stránka čili určitý geografický obsah komunikace má různou podobu²¹, ovlivněnou účelem sdělení i způsobem transformace vzdělávacího obsahu. Pro zpřehlednění složitě problematiky rozlišujeme tři roviny existence vzdělávacího obsahu a to zamýšlenou, realizovanou a dosaženou. Procesuální stránku lze přiblížit jako sled vzájemně podmíněných a propojených činností²² řady subjektů na různých pozicích, které mezi sebou zároveň komunikují. Tato víceúrovňová komunikace je (ne)vědomě vedena snahou naplnit kurikulární cíle, dosáhnout určité geografické gramotnosti jedince a celé společnosti, resp. určité kvality.²³ Proces geografického vzdělávání představuje otevřený systém, který se modifikuje na všech svých úrovních vzájemným působením vnitřních a vnějších faktorů. Znamená to, že i hlavní kurikulární cíle geografického vzdělávání nejsou neměnné, ba naopak jsou neustále přehodnocovány v kontextu proměn vědní disciplíny geografie i dynamicky se měnících podmínek a vzdělávacích potřeb společnosti. Proces geografického vzdělávání sledujeme zejména po institucionální linii státních škol (od mateřské po vysokou školu), neformální způsoby geografického vzdělávání považujeme za jednu z faktorů, které školní edukaci ovlivňují.

Na rozdíl od tradičních vědních disciplín, tento přístup didaktiky geografie k operačnímu poli má dvě specifika. Zaprvé v duchu domácí a středoevropské tradice oborových didaktik její ambicí je deskripce, explanace a predikce stávajícího stavu geografické edukace, ale také navrhování alternativních cest, které zohledňují stávající stav a podmínky, ale i neustále se vyvíjející výukový potenciál vědního oboru v kontextu aktuálních a předpokládaných vzdělávacích potřeb a požadavků společnosti (blíže Brezinka, 2001; Řezníčková, 2006b). Zadruhé naplnění zmiňované ambice znamená, že didaktici geografie zkoumají proces, který svým způsobem do určité míry i sami vytvářejí a korigují.

Předmět výzkumu
didaktiky geografie

Deskripce, explanace, predikce
i navrhování
geografického
vzdělávání

²¹ Za subjekty komunikace považujeme například tvůrce závazných norem, autory učebnic, učitele různých typů a stupňů škol, žáky a studenty, ředitele škol, laickou veřejnost aj. Podoba vzdělávacího obsahu má formu písemnou, ústní i mentální.

²² Tyto činnosti se týkají především plánování, projektování, realizování a hodnocení cílů, obsahu, prostředků, podmínek a výsledků vzdělávacího procesu, a to na státní (makro) úrovni, tak i na úrovni jednotlivých škol (mezoúroveň) a tříd, resp. v myslí či v písemných přípravách jednotlivých učitelů (mikroúroveň). V neposlední řadě procesuální stránku reprezentuje i vlastní proces vyučování a učení.

²³ Klademe-li důraz na kvalitu geografického vzdělávání, sledovanou problematiku je možné strukturovat i podle dalších modelů vzdělávání, např. podle Fenda (2008) či autorů Schmidt a Cogan (1996), citováno podle Janík et al. (2013).

9

Mnohačetná
specifikace
hraničních oborů

Uvedené přiblížení objektu a předmětu didaktiky geografie je jedno z mnoha možných (srov. Janík & Stuchlíková, 2010; Kotásek, 2011). Didaktika geografie nemá jednotné vymezení předmětu, přístup k objektu zájmu se zejména odvíjí od filosofických východisek badatelů, preferovaných metodologických přístupů a určitých oborových tradic a odlišných kulturních rámců. Při vymezování optiky didaktiky geografie roli hraje i mnohačetná specifikace vědních oborů, o které se didaktika geografie jako hraniční disciplína „opírá“. V dnešním postmoderním světě nemáme jednu, ale více geografíí, ve smyslu geografických škol. Totéž platí i pro didaktiku. Krön (1993, cit. podle Kansanena, 2004, s. 50) uvádí třicet různých koncepcí didaktiky.

Široká mnohovrstevná problematika geografické edukace, sledovaná optikou didaktiky geografie, překračuje možnosti každé jednotlivé teorie i obecných metodologických přístupů. Obdobně jako i jiné oborové didaktiky vychází z metod výzkumu mateřské vědní disciplíny, pedagogiky, psychologie i dalších oborů v závislosti na jejich aktuálním pojetí a na zvolené výzkumné otázce.

Vnitřní identita didaktiky geografie se formuje i pod vlivem trendů probíhajících ve výzkumu geografického vzdělávání v zahraničí. Jde o poměrně nepřehledné a obtížně analyzovatelné teoretické i výzkumné pole. Je nad rámec poslání této kapitoly představit ho komplexně. Stručný exkurs do zahraniční literatury je proveden na závěr následující části textu.

9.3.2.2 Příklady prací současné didaktiky geografie

Vnitřní stránku identity oboru spoluutváří samotná kvalita publikací. Tímto způsobem autoři podávají obraz o skutečném zaměření oboru, o jeho metodologii, o preferovaných tématech a stereotypech, které zde panují a také o odborné a společenské relevanci dosažených výsledků. Níže uvedený přehled publikovaných prací je strukturován podle jednotlivých forem (rovin) vzdělávacího obsahu. Nutno poznamenat, že nejde o „obraz“ úplný, nýbrž o ukázky publikací, jejichž výběr je zatížen autorčiným poznáním i jejím subjektivním vnímáním relevantnosti vybraných prací.

Obsahové směřování didaktiky geografie od počátku nového tisíciletí výrazně ovlivnila příprava a realizace kurikulární reformy a reformy maturitní zkoušky. Didaktici geografie se mimo jiné angažovali v roli tvůrců či oponentů rámcových vzdělávacích programů (Řezníčková, 2006a), připravili první verzi *Katalogu požadavků ke společné části maturitní zkoušky* (Bičík et al., 2001) a pro MŠMT ČR návrh geografických standardů pro základní školy (Hofmann et al., 2013).

Pravděpodobně nejpočetnější je okruh prací, který se týká zamýšlené (plánované) podoby geografického kurikula. Tyto práce mají vesměs teoretický či metodologický charakter a jejich výběr předkládá **Tabulka 9.1**. Patří mezi ně statě, které v souvislosti se změnou vnějšího kontextu opětovně diskutují a specifikují klíčové didaktické kategorie, tj. vzdělávací cíle, pojetí a obsah školní výuky či specifikují a kategorizují požadované geografické dovednosti žáků. Jiné práce podrobněji diskutují podstatu geografického myšlení čili jeden z hlavních cílů geografického

Vliv kurikulární
reformy na zamě-
ření publikační
činnosti

vzdělávání. Středem pozornosti je také způsob specifikace základů geografického učiva nebo způsob propojení oborových a obecných kompetencí či řazení učiva ve školních vzdělávacích programech. Další práce shrnují zahraniční trendy v geografickém vzdělávání anebo se hlouběji zaměřují na určitý přístup včetně jeho aplikace do školní geografie (například uplatnění konceptu trvale udržitelného rozvoje). Mnohé studie také řeší obsahové pojetí regionální geografie či diskutují pojetí určitých aktuálních tematických celků. V neposlední řadě některé práce se zabývají celkovou koncepcí určité formy výuky (např. terénní výuky či výuky místní oblasti), využitím *geografických informačních systémů* (dále GIS) či úlohou atlasu ve výuce zeměpisu. Další nezmiňované příspěvky teoreticko-metodického charakteru obsahuje každé číslo časopisu *Geografické rozhledy* (nyní již 24. ročník).

Tabulka 9.1

Výběr publikací v rovině zamýšleného geografického kurikula

Příklady publikovaných prací	
zaměření	autoři
specifikace didaktických kategorií:	
• vzdělávací cíle, pojetí a obsah	Hofmann (2000), Kühnlová (2000), Řezníčková (2006b), Vávra (2008), Knecht a Hofmann (2011)
• geografické myšlení	Řezníčková (2003c), Hynek a Hynek (2004)
• geografické dovednosti	Řezníčková (2003a), Řezníčková et al. (2013)
diskuze a navržení způsobu:	
• vymezení základů učiva	Řezníčková (2002)
• geografie jako maturitní předmět propojení oborových a obecných kompetencí	Řezníčková (2003d) Marada (2006)
• řazení učiva ve školních vzdělávacích programech	Knecht a Hofmann (2013)
diskuze koncepcí a přístupů ve školní geografii:	
• zahraniční trendy	Hynek (2002), Kuldová (2008)
• badatelské přístupy	Řezníčková (2013)
• trvale udržitelný rozvoj	Hynek a Hynek (2005), Hynek et al. (2009)
• styly a strategie ve výuce geografie aktuální přístupy v Česku	Vávra (2013) Karváňková (2013)
diskuze a návrhy obsahového pojetí určitého tématu:	
• regionální geografie	Hynek (2000a), Hynek a Hynek (2006)
• biodiverzita	Matějček (2008)
• místo a jeho kvalita	Řezníčková a Matějček (2008), Vávra (2010)
diskuze a návrhy koncepce výuky:	
• místní oblast	Kühnlová (2005)
• terénní cvičení	Hofmann (2003), Řezníčková et al. (2008), Marada a Fenklová (2013)
diskuze a návrhy využití různých prostředků:	
• atlasy	Hátle a Kučerová (2013)
• GIS	Wahla a Kovář (2002), Herber (2005), Foltýnová a Svatoňová (2007), Trojan, Trávníček a Herber (2010), Kupková a Král (2013)

9

Středem pozornosti didaktiků geografie v rovině realizační jsou jednotliví činitelé a prostředky ovlivňující kvalitu vzdělávacího procesu, zejména na procesu vyučování a učení. Většina publikovaných prací, které uvádí **Tabulka 9.2**, vychází z empirických výzkumů. Středem pozornosti prvního okruhu prací jsou žáci a jejich vlastní proces učení se geografii, zkoumaný z různých úhlů pohledu. Řeší například učení se základům geografie na 1. stupni základních škol nebo vliv metakognitivních strategií na rozvoj autoregulace učení se geografii anebo způsob rozvíjení kompetence učení na konkrétním geografickém tématu. Další studie analyzují vztah žáků k vyučovacímu předmětu nebo ke krajině.

Výzkum žáků,
učitelů, výukových
i evaluačních
prostředků

Druhý okruh prací posuzuje z různých aspektů učitele zeměpisu. Zjišťována byla například jejich environmentální gramotnost či odborná stanoviska a hodnotové postoje k regionální identitě anebo názory učitelů na nadané žáky v geografii. Poměrně početnou skupinu tvoří práce posuzující různým způsobem kvalitu atlasů a učebnic zeměpisu. Učebnice jsou například analyzovány z pohledu environmentální etiky nebo je pozornost zaměřena na kvalitu úloh ve vztahu k očekávaným výstupům rámcových vzdělávacích programů (dále RVP) či na edukační potenciál nonverbálních prvků. Reálný proces vyučování zeměpisu není naopak dostatečně empiricky podchycen.

Předmětem výzkumu se dále staly evaluační nástroje a prostředky. Příkladem jsou studie zabývající se hodnocením mentálních map jedinců či modelu maturitní zkoušky. Do tohoto okruhu prací můžeme zařadit i poměrně rozsáhlý výzkum, který posuzoval na základě kvalitativní i kvantitativní analýzy přijímací testy, použité při výběrovém řízení k vysokoškolskému studiu geografie na osmi vysokých školách v Česku.

Reflexe širších
podmínek výuky

Didaktika geografie ve svém výzkumu reflektuje i širší podmínky výuky zeměpisu na základních a středních školách. Zjišťuje například na základě tzv. implementačních profilů, jakým způsobem a v jakém rozsahu jsou GIS zakomponovány do výuky na gymnáziích a které faktory tento stav podmiňují. Jiné studie se zabývají podmínkami vysokoškolské přípravy budoucích učitelů zeměpisu. V neposlední řadě středem zájmu je i analýza celkových podmínek geografického vzdělávání a zvláště pak proces implementace kurikulární reformy do výuky zeměpisu a její dopady.

Tabulka 9.2

Publikace reprezentující výzkum v realizační rovině geografického kurikula

Příklady publikovaných prací	
zaměření	autoři
žáci a jejich:	
<ul style="list-style-type: none"> učení se geografii na 1. stupni ZŠ; autoregulace učení; rozvíjení kompetence učení na geografickém tématu vztah k výuce geografie; vztah ke krajině 	Matušková (1998, 2003), Foltýnová (2009), Lokajíčková (2013) Kubiátko, Janko a Mrázková (2012), Vacínová a Matějček (2013)
učitelé zeměpisu a jejich:	
<ul style="list-style-type: none"> environmentální gramotnost; odborná stanoviska a hodnotové postoje k regionální identitě; názory na nadané žáky v geografii 	Matějček a Bartoš (2012) Chromý a Řezníčková (2004) Kučerová, Řezníčková a Růžičková (2012)
atlas y a učebnice zeměpisu:	
<ul style="list-style-type: none"> kvalita učebnic zeměpisu kvalita úloh v učebnicích edukační potenciál nonverbálních prvků hodnocení atlasů z pohledu žáků 	Wahla et al. (2000), Hudeček (2004), Knecht (2006), Knecht (2007), Knecht (2008), Weinhöfer a Novák (2008), Janoušková (2009), Janko (2012), Matějček a Seidlová (2012), Kučerová et al. (2014) Knecht a Lokajíčková (2013) Janko (2012) Knecht, Kubiátko a Svatoňová (2010)
proces vyučování:	
<ul style="list-style-type: none"> způsob výuky zeměpisu na 2. stupni ZŠ 	Hübelová, Janík a Najvar (2008)
evaluační nástroje a prostředky:	
<ul style="list-style-type: none"> způsob hodnocení mentálních map hodnocení modelu maturitní zkoušky hodnocení přijímacích testů 	Kynčlová-Tihonová a Bláha (2013) Řezníčková (2003c, 2007) Řezníčková (1999a)
širší podmínky výuky geografie:	
<ul style="list-style-type: none"> podmínky implementace GIS hodnocení vysokoškolské přípravy budoucích učitelů hodnocení podmínek geografického vzdělávání v Česku implementace kurikulární reformy do výuky zeměpisu 	Král a Řezníčková (2013) Hynek (2000b), Vávra (2005) Řezníčková (2003b, 2009) Knecht (2011a, 2001b), Řezníčková a Marada (2011)

Další okruh studií představují práce zabývající se výzkumem dosaženého geografického vzdělání. Příkladem je výzkum asociací 15 letých žáků k jednotlivým zemím Evropy (Řezníčková & Marada, 2008) či mentální mapy Česka v podání českých žáků (Bláha & Pastuchová-Nováková, 2013) nebo míry osvojení kartografických dovedností (Mrázková, 2011). Pravidelné zjišťování celkového stavu geografické gramotnosti žáků různého věku či laické veřejnosti není v Česku prováděno. Dílčí informace podává například rozbor zeměpisných úloh v testech *Kalibro* (Míčová, 2007) nebo analýzy výkonů žáků posledních ročníků gymnázií, které jsou obsahem *Závěrečných zpráv projektu Maturita nanečisto* (2003, 2004, 2005). K dispozici nemáme ani „jednorázové“ porovnání geografické

Výzkum
dosaženého
geografického
vzdělání

9

Výzkumy
reflektující více
rovin kurikula

gramotnosti našich žáků se zahraničím. Dosažené geografické poznání je jen částečně ověřováno v komplexních úlohách přírodovědné gramotnosti mezinárodních výzkumů PISA a TIMSS (Mandíková et al., 2012; Tomášek et al., 2012).

Příkladem výzkumu, který sleduje změny v čase, je výzkum zaměřený na uplatnění absolventů vysokoškolského studia geografie Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Pomocí obdobného dotazníku se realizovalo šetření v roce 1998, 2004 (Marada & Řezníčková, 2005; Chromý & Řezníčková, 2006) a v roce 2014 (výsledky se připravují k publikování).

Příkladem výzkumu, který kombinuje výsledky analýz na projektové a dosažené rovině vzdělávacího obsahu, je výzkum zaměřený na specifikaci jednotlivých úrovní mapových dovedností dle věku žáků (Hanus & Marada, 2013, 2014).

Na závěr této části uvádíme v **Exkursu 9.2** stručnou anotaci mezioborového výzkumu realizovaného na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy v Praze a Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Design výzkumu vycházel z principu vzájemně provázaného výzkumu a tvorby víceúrovňového oborového kurikula. Celková koncepce čtyřletého výzkumného projektu a jeho výsledky jsou shrnuty a mezioborově porovnány v monografii Řezníčkové et al. (2013), dílčí výsledky geografických analýz jsou prezentovány formou kapitoly Řezníčkové, Marady a Hanuse (2014) v prestižní monografii komise geografického vzdělávání *Mezinárodní geografické unie*.

Exkurs 9.2: Víceúrovňová analýza dovedností žáků ve výuce biologie, geografie a chemie

Hlavním cílem projektu GA ČR (P407/10/0514) bylo na základě víceúrovňové analýzy dovedností v rovině zamýšleného, realizovaného a dosaženého kurikula navrhnout provázaný systém dovedností žáků, které by si měli osvojit v biologii, geografii a chemii na konci 5. a 9. ročníku základní školy a 4. ročníku gymnázií. Snahou bylo naplňovat dílčí výzkumné cíle na základě shodných přístupů a metod, abychom mohli provést i mezioborovou komparaci dosažených výsledků. V první fázi byla navržena zvláště za jednotlivé obory zcela nová struktura dovedností, která graduje dle věku žáků od 1. a 2. stupně základní školy po gymnaziální úroveň. Byl zvolen stejný princip výběru a třídění požadovaných dovedností, a to obecný cyklus řešení problémů, který odpovídá principům badatelské výuky (Inquiry Based Science Education/Learning). U všech tří oborů u jednotlivých věkových kategorií jsou tak požadované dovednosti strukturovány do čtyř až pěti hlavních okruhů dovedností: klást otázky související s přírodovědnými tématy, získávat informace z různých zdrojů (text, mapy, tabulky, grafy, schémata, obrázky aj.), organizovat informace, vyhodnocovat výsledky a formulovat závěry. Navržené přehledy dovedností se v další fázi výzkumu staly obsahem tří dotazníků (za každý obor zvláště), adresovaných pedagogům základních škol, víceletých a čtyřletých gymnázií a pedagogům z vysokých škol. Analýza jejich výpovědí představuje jeden z podkladů pro korekci první verze návrhů dovedností a zároveň umožňuje sledovat názorové disproporce mezi pedagogy různých stupňů škol. Ve třetí fázi výzkumu jsme provedli testování vybraných dílčích dovedností dle výše zmiňovaných hlavních okruhů dovedností u žáků ve věku 10–11 let a za jednotlivé obory ve věku 14–15 a 17–18 let na 2. stupni základních škol a gymnázií. Zároveň jsme žáky a jejich učitele oslovili dotazníkem, abychom výkony žáků v testu mohli zasadit do širších souvislostí. V neposlední řadě podklady pro zpětné přehodnocení původně navržené struktury dovedností poskytují i výsledky řízených rozhovorů s 27 náhodně vybranými učiteli různé aprobace a délky profesní praxe.

Z uvedeného přehledu publikovaných prací vyplývá, že operační pole didaktiky geografie je tematicky pestré, není však rovnoměrně pokryto výzkumnými nálezy. Důvodem je zejména dlouhodobé personální a finanční poddimenzování tohoto oboru. V důsledku institucionální i geografické roztržitosti výzkum na tomto poli není v Česku dostatečně koordinován, většina uvedených prací vznikala jako „ad hoc“ reakce na řešení nejaktuálnějších problémů období transformace školského systému. Směr výzkumu v posledních letech určují i (ne)přidělené finanční prostředky grantových agentur.

Výzkum geografického vzdělávání v anglo-americké jazykové oblasti byl také poměrně dlouhou dobu podhodnocen (Downs, 1994a). Základní přehled o jeho vývoji a výsledcích podává obsáhlý strategický dokument, jehož editoři jsou Bednarz, Heffron a Huynh (2013). Z této studie vyplývá (s. 34–35), že teprve od poloviny 90. let se začaly častěji publikovat články, týkající se procesu vyučování, učení a myšlení v geografii, které se opírají o pedagogické teorie vyučování a učení a využívají empirické přístupy při řešení výzkumných otázek (Bednarz, 2000). Články, které hodnotily opodstatněnost a limity zvolené metodiky výzkumu, se nacházely v literatuře jen zřídka (srov. Williams, 1996). Výsledky výzkumů byly a jsou publikovány zejména v časopisech *International Research in Geographical and Environmental Education*, *Journal of Geography*, *Journal of Geography in Higher Education* a *Research in Geographic Education*. Podle Gregg a Leinhardt (1994) a Segall a Helfenbein (2008) v těchto časopisech převažovaly příspěvky zaměřené na vyučování více než na učení a myšlení. Tito autoři poukazují také na neschopnost vybudovat koherentní teorie a spojit teorii s praxí. Další autoři (Downs, 1994b; Gerber, 1996; Lambert, 2010) upozorňují na to, že chybou některých studií je generalizace ojedinělých zkušeností.

Bednarz, Heffron a Huynh (2013, s. 33) shrnují výzkum v geografickém vzdělávání mezi lety 1990–2010 na základě rozboru jedenácti publikovaných prací. Konstatují, že výzkum byl:

omezený, zahleděný do sebe, dostatečně nenapojený na výzkum v jiných oborech, málo reprezentativní (zohledňuje poměrně malý počet respondentů), chybí více longitudinálních studií, publikované práce jsou popisné, těžko ověřitelné a limitované v kvantitě (ale ne v kvalitě). (s. 32)

Tento výsledný soud, opírající se zejména o rozbor příspěvků publikovaných ve čtyřech výše zmíněných časopisech, je poměrně kritický. Podává svým způsobem obraz o předchozích výzkumných aktivitách na poli geografického vzdělávání v mnoha zemích světa včetně Česka, neboť v těchto časopisech publikují i jejich zástupci.

Výzkum v geografickém vzdělávání má přitom potenciál vyřešit mnoho problémů spojených s plánováním, realizováním a hodnocením tohoto procesu. Určitá doporučení v tomto směru předkládá poslední část této kapitoly.

9.4 Závěrečná shrnutí a výhled do budoucna

Didaktika geografie má za sebou kolísavý vývoj způsobený vzájemně podmíněnými faktory, jež ovlivňují formální podmínky nutné pro úspěšné fungování oboru a současně i jeho odbornou (věcnou stránku). Při posuzování její celkové stávající úrovně je zapotřebí mít v patrnosti předchozí vzájemně provázaný sled příčin a následků, který vede k tzv. sestupné spirále (Kotásek, 2004): určití činitelé zhoršují status didaktiky geografie a následně její oslabená pozice zase podněcuje vliv oněch zhoršujících činitelů („dá jim za pravdu“).

Abychom mohli hovořit o tom, že didaktika geografie se dostala do fáze „zralé dospělosti“ (ve smyslu plnoprávné vědní disciplíny), nezbyvá než, obrazně řečeno, přerušit zmiňovanou sestupnou spirálu. Výše uvedený text spolu se SWOT analýzou širších podmínek geografického vzdělávání v naší republice (Řezníčková, 2009) dokládají, že mnohé kroky byly již učiněny. U všech formálních i věcných znaků identity didaktiky geografie je však potřebné směřovat ke kvalitativně vyšší úrovni.

K tomu mohou napomoci mj. tyto formální úkony:

- Personální, popř. také institucionální posílení didaktiky geografie.
- Akreditace habilitačního a profesorského řízení minimálně na jednom pracovišti v Česku, které umožní profesní gradaci v didaktice geografie.
- Rozšíření evaluačních kritérií oboru, tj. při hodnocení aktivit oboru vycházet nejen z kritérií vědecké excelence, ale i společenské a ekonomické relevance.
- Podpora systematického, pravidelného výzkumu celonárodního rozsahu alespoň v základních otázkách geografického vzdělávání (např. úroveň geografické gramotnosti žáků různého věku i dospělé populace; územní, personální a další rozdíly ve výukových podmínkách) aj.
- Podpora hlubší spolupráce mezi jednotlivými oborovými didaktiky na poli výzkumném i publikačním (např. mezioborové výzkumy, ustanovení společné publikační platformy pro oborové didaktiky).

Některé skutečnosti, které ovlivňují status oboru, se ovšem nedají změnit snadno. Patří mezi ně tradiční a stále přetrvávající vnímání oborových didaktik jako metodik, jejímž posláním je pouze podávat praktické návody a recepty na úspěšnou výuku (Janík & Stuchlíková, 2010; Pišová, 2011).

Je-li společenskou objednávkou realizovat účinné geografické vzdělávání, které reflektuje proměny dosaženého geografického poznání, podmínky a vzdělávací tradice, aktuální a předpokládané vzdělávací požadavky a potřeby společnosti první poloviny 21. století, je pozice didaktiky geografie nezpochybnitelná a nenahraditelná. Jejím posláním je participovat při řešení široké škály vzájemně provázaných výzkumných problémů, kterou lze strukturovat více způsoby. V této kapitole autorkou specifikovaný předmět výzkumu má proto „pracovní“ podobu a jako takový je předložen k odborné diskuzi.

Přerušení sestupné spirály

Vnímání oborových didaktik jako metodik

Reálná podoba předmětu výzkumu didaktiky geografie se formuje na pozadí kvalitně prováděných výzkumných šetření. Je zřejmé, že realizovaný výzkum v této vnitřně bohaté problematice má mezery (viz hodnocení výše). Se záměrem zkvalitnit, propojit a „kumulovat“ výsledky dílčích výzkumů v Česku se nabízí vytvořit na základě konsensu zainteresovaných odborníků určitou strategii výzkumu. Inspirací se může stát strategie výzkumu geografického vzdělávání v USA (Bednarz, Heffron, & Huynh, 2013), která v duchu anglo-amerických tradic klade důraz na učení se žáků. Hlavním cílem výzkumu je hlouběji porozumět tomu, jak žáci všech věkových kategorií a v různém výukovém prostředí se učí prostřednictvím geografie.

Operační pole strukturují podle čtyř klíčových výzkumných otázek (tamtéž, s. 10). První otázka zní, *jak se vyvíjejí geografické znalosti, dovednosti a způsob řešení problémů²⁴ u různých jedinců a v různém prostředí a čase*. Doporučuje se tím sledovat proces učení z hlediska individuálních rozdílů jedinců, různého výukového kontextu (nejen v rámci povinné školní výuky) a času (rozdíly za krátké a delší časové období i v různých „zlomových“ životních situacích, např. při přechodu ze školy do práce).

Obsahem výuky geografie jsou témata jak přírodovědného, tak i společenskovedního charakteru. Některá vycházejí z kartografie, jiná z fyzické, sociální či regionální geografie. Lze předpokládat, že studium rozdílných témat vyvolává kombinaci odlišných kognitivních procesů. Druhá otázka je proto zaměřena na to, *jak se geografické znalosti, dovednosti a způsoby řešení problémů vyvíjejí napříč různými geografickými tématy*.

Třetí otázka zjišťuje, *co podporuje a rozvíjí geografické znalosti, dovednosti a způsob řešení problémů*. Středem pozornosti jsou externí podpory procesu učení a vyučování jako učební plány, studijní a výukové materiály, výukové a učební strategie aj.

Poslední otázka vychází z předpokladu, že účinné zavedení nové koncepce geografického vzdělávání vyžaduje součinnost s přípravou budoucích učitelů a dalším vzděláváním učitelů z praxe. Autoři se ptají, *co je nezbytné pro podporu efektivní a široké implementace*. Výzkum by měl být zaměřen nejen na odborné znalosti učitelů (geografické, didaktické, pedagogické povahy), jejich osobní pojetí výuky či profesní přesvědčení, ale také například na organizační systém dalšího vzdělávání učitelů. V neposlední řadě je zapotřebí zabývat se i institucionálními, politickými, legislativními a jinými vlivy, které formují a ovlivňují postavení geografie v rámci vzdělávacího systému.

²⁴ Způsob geografického poznávání a řešení problémů koresponduje s obecným cyklem řešení problémů, který je aplikovatelný do všech situací, kdy se překonávají překážky se záměrem najít sofistikovanou odpověď na položenou otázku. Výčet a pořadí jednotlivých fází se přizpůsobují konkrétní situaci. V práci Bednarz et al. (2013) se vymezují jen tři okruhy činností: formulování geografických otázek; získávání, uspořádání (např. formou mapového výstupu) a analýza geografických informací; vysvětlování geografických vzorců a procesů a sdělování dosaženého poznání.

Uvedené čtyři otázky jsou relevantní i pro výzkum geografického vzdělávání v naší zemi. Nepovažujeme je však za jediné. Na pozadí domácích a střeoevropských tradic v operačním poli didaktiky geografie se nachází i okruh problémů spojený s přehodnocováním, navrhováním alternativních variant, plánováním a projektováním geografického kurikula (Exkurs 9.3). Didaktika geografie se proto zabývá kombinací odpovědí na otázky *jak to je a proč* (poznávání existujícího například cestou řešení zmiňovaných čtyř otázek) a *jak by to mohlo být* (formování idejí i určité normy).²⁵ Výše zmiňované čtyři otázky je vhodné řešit tehdy, když je zřejmé, které geografické znalosti a dovednosti se považují za signifikantní pro určitý věk žáků apod. V USA ale i v mnoha jiných kulturně vyspělých zemích světa důkladná revize národního geografického kurikula již proběhla.

Exkurs 9.3: Nástin otevřených otázek geografického kurikula a jeho implementace

V Česku je starý koncept geografického vzdělávání oprávněně kritizován za to, že je v mnohém nefunkční. Dílčí studie dokládají, že ve školní praxi kurikulární reforma na většině škol se realizovala jen formálně (Knecht, 2011; Knecht & Hofmann, 2013; Knecht & Lokajíčková, 2013; Řezníčková & Marada, 2011 a další). Více než 100 let se volá po menší míře popisnosti, ústupu od encyklopedismu, formalismu, paměťového osvojování izolovaných faktů. Nebyla však navržena alternativní národní koncepce geografického vzdělávání, propojující všechny stupně škol, která by dostatečně návodným způsobem vyjadřovala požadované proměny, jež zdůrazňují porozumění vybraným aktuálním geografickým tématům, osvojení geografického způsobu poznávání a řešení problémů (včetně aplikace GIS do výuky) a osvojení podstaty geografického myšlení. Návrh požadavků k výuce zeměpisu/geografie na dvou stránkách rámcových vzdělávacích programů pro základní a gymnaziální vzdělávání tuto funkci neplní (podrobněji Řezníčková, 2006a). Nevyřešenou otázkou zůstává, jak případnou alternativní koncepci implementovat do školní praxe za situace, kdy závazné dokumenty mají rámcový charakter, výuku zeměpisu/geografie formálně zařazují mezi přírodovědné předměty, učebnice nejsou závazné, „geografie“ je zdánlivě dostupná na internetu, na základních školách došlo ke snížení počtu hodin výuky zeměpisu a ve značné míře tento předmět vyučují učitelé neaprobovaní v zeměpisu/geografii, další vzdělávání pedagogických pracovníků je nesystémové, aj.

Výzkum geografického vzdělávání má určité rezervy v mnoha zemích světa. Členové *Komise geografického vzdělávání Mezinárodní geografické unie* (IGU-CGE) jsou si této situace vědomi, proto připravili deklaraci na podporu tohoto výzkumu (*International Declaration on Research in Geography Education*)²⁶. V úvodním prohlášení autoři zdůrazňují, že vyučování geografie na všech stupních škol by mělo být podpořeno

²⁵ Tento přístup v obecné rovině obhajuje Brezinka (2001, s. 38) slovy: „Žádná sociální skupina se nemůže obejít bez norem a bez jejich ideologického či světonázorového zabezpečení, proto má normativní část výzkumných aktivit, i když se do ní nepřímou promítají hodnotová stanoviska a dosažené poznání jejích reprezentantů, ve společnosti svůj účel, který nemůže splnit pouze empirický výzkum vzdělávání“. Obdobný názor zastávají i další obecní pedagogové a didaktici (např. Skalková, 1999; Kalhous, & Obst et al., 2002).

²⁶ V době finalizace této kapitoly mezinárodní geografická komunita, včetně sekce GV ČGS, byla požádána o připomínkování tohoto dokumentu. Uvádíme proto pouze vlastní volný překlad hlavních myšlenek. Finální verze tohoto dokumentu bude dostupná na webových stránkách IGU-CGE na jaře roku 2015.

výsledky výzkumu alespoň v následujících pěti prioritních oblastech tak, aby se (1) objasnil a vysvětlil účel a hlavní cíle geografického vzdělávání, (2) zlepšovaly a upřesňovaly kurikulární dokumenty, přístupy k vyučování a učení i způsoby hodnocení využívané během výuky geografie, (3) prohloubilo obecné porozumění tomu, jak se jedinec učí prostřednictvím geografie, (4) zlepšily způsoby vývoje a poskytování výukových a studijních materiálů vysoké kvality, (5) rozvinulo porozumění učících se jedinců geografickým vědomostem a zkušenostem (vč. jejich miskonceptů) za účelem zlepšení výuky geografie.

Ve vlastním textu deklarace je výzkum v geografickém vzdělávání komentován z několika pohledů. Autoři deklarace zmiňují mj. nedostatky stávajících výzkumů (malá četnost výzkumů, diskutabilní reprezentativnost výsledků vzhledem k malému rozsahu a krátkému časovému období, nedostatečné financování), shrnují metodiku výzkumu a navrhují strategie vedoucí ke zkvalitnění výzkumu jak na národní, tak i mezinárodní úrovni. V neposlední řadě strukturují tematické zaměření výzkumu do pěti stručně vymezených dimenzí: učící se jedinci (*Learners*), vyučující (*Educators*), kurikulum a výukové zdroje (*Curriculum and resources*), přístupy a způsoby vyučování a učení (*Pedagogy*), širší kontext zohledňující např. vliv politiky a historické souvislosti (*Policy makers, influences and historical contexts*), povaha výzkumu a jeho podmínky (*Research practices and places*). V příloze deklarace jsou jednotlivé dimenze přiblíženy formou příkladů výzkumných otázek. Nutno konstatovat, že obsah této deklarace je v plném rozsahu podnětný pro zkvalitnění výzkumu geografického vzdělávání v Česku. Inspirativní je v mnoha bodech i pro výzkum v jiných oborových didaktikách.

Pět dimenzí
tematického
zaměření výzkumu

Co říci zcela na závěr? Chceme-li prosadit určité kvalitativní proměny v didaktice geografie (obdobně i v geografickém vzdělávání), záleží mj. na čase a na „energii“, kterou jsme schopni do procesu změny vložit. Energií přitom rozumíme nejen úsilí vynaložené zainteresovanými jedinci a úroveň jejich odborné erudice, ale i alokované finanční prostředky. Perspektivy rozvoje didaktiky geografie jako plnoprávné vědní disciplíny se tak odvíjejí od „síly“ této energie.

Kontextově vázaný
vývoj didaktiky
geografie

Literatura

- Bednarz, S. W. (2000). Geography education research in the Journal of Geography 1988–1997. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 9(2), 128–140.
- Bednarz, S. W., Heffron, S., & Huynh, N. T. (Eds.). (2013). *A road map for 21st century geography education: Geography education research (A report from the Geography Education Research Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project)*. Washington: Association of American Geographers.
- Bičík, I., Herink, J., Chromý, P., Kühnlová, H., Marada, M., & Řezníčková, D. (2001). *Zeměpis – katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky v roce 2004*. Praha: MŠMT ČR, CERMAT.
- Bláha, J. D., & Pastuchová-Nováková, T. (2013). Mentální mapa Česka v podání českých žáků základních a středních škol. *Geografie*, 118(1), 59–76.
- Brezinka, W. (2001). *Východiska k poznání výchovy. Úvod k základům vědy o výchově, k filozofii výchovy a k praktické pedagogice*. Brno: Nakladatelství L. Marek.

- Brockmeyerová-Fenclová, J., Čapek, V., & Kotásek, J. (2000). Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 50(1), 23–37.
- Čapek, V., et al. (1985). *Didaktika dějepisu*. Praha: SPN.
- David, K. (1922). *Metodika vyučování zeměpisu na školách obecných a občanských*. Velké Meziříčí: A. Šašek
- Downs, R. M. (1994a). The need for research in geography education: It would be nice to have some data. In R. G. Boehm & J. Petersen (Eds.), *A decade of reform in geographic education: Inventory and prospect* (s. 127–133). Washington, DC: National Council for Geographic Education.
- Downs, R. M. (1994b). The need for research in geography education: It would be nice to have some data. *Journal of Geography*, 93(1), 57–60.
- Fenclová, J. (1982). *Úvod do teorie a metodologie didaktiky fyziky*. Praha: SPN.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Foltýnová, D. (2009). Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení. *Pedagogická orientace*, 19(2), 72–88.
- Foltýnová, D., & Svatoňová, H. (2007). Geoinformatika v přípravě učitelů, geoinformatika a kartografie ve škole. In *Súčasný trendy v kartografii* (s. 71–77). Bratislava: Kartografická spoločnosť Slovenskej republiky.
- Fričová, H. (1980). Didaktická transformace – hlavní metoda didaktiky geografie. *Sborník ČSGS*, 95(4), 307–314.
- Gardavský, V. (1995a). O geografickém myšlení. V. Gardavský (Ed.), *Otázky geografie 2* (s. 6–9). Praha: Nakladatelství ČGS.
- Gardavský, V. (1995b). Oč (nám) jde v zeměpise. In V. Gardavský (Ed.), *Otázky geografie 3* (s. 62–68). Praha: Nakladatelství ČGS.
- Gerber, R. (1996). Interpretive approaches to geographical and environmental education research. In M. Williams (Ed.), *Understanding geographical and environmental education* (s. 12–25). New York: Cassell.
- Gregg, M., & Leinhardt, G. (1994). Mapping out geography: An example of epistemology and education. *Review of Educational Research*, 64(2), 311–361.
- Hampl, M. (2002). Regionální organizace společnosti: principy a problémy studia. *Geografie*, 107(4), 333–348.
- Hanus, M., & Marada, M. (2013). Mapové dovednosti v českých a zahraničních kurikulárních dokumentech: srovnávací studie. *Geografie*, 118(2), 158–178.
- Hanus, M., & Marada, M. (2014). Mapové dovednosti: vymezení a výzkum. *Geografie*, 119(4), 406–422.
- Hátle, J., & Kučerová, S. R. (2013). Úloha atlasu ve výuce zeměpisu/geografie. *Geografické rozhledy*, 23(1), 18–19.
- Herber, V. (2005). Multimedia learning of geographical subjects. In K. Donert & P. Charzyński (Eds.), *Changing horizons in geography education* (s. 39–42). Toruň: Herodot Network and Association of Polish Adult Educators.
- Hofmann, E. (2000). Základní vzdělávání a geografické a kartografické vzdělávání. In *Geografické štúdie 7. Stredo-európsky priestor v kontexte nového regionálneho rozvoja* (s. 345–354.). Nitra: Katedra geografie a regionálneho rozvoja FPV UKF.
- Hofmann, E., et al. (2003). *Integrované terénní vyučování*. Brno: Paido.
- Hofmann, E., Červený, P., Fišerová, M., Herink, J., Krýzová, H., Matušková, A., ... Vávra, J. (2013). *Standardy pro základní vzdělávání. Zeměpis*. Praha: NÚV. Dostupné z http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/17383/zemepis_geografie.pdf
- Hudeček, T. (2004). Kartografické hodnocení obsahu regionálního učiva učebnic zeměpisu. *Geografie – Sborník České geografické společnosti*, 109(1), 53–64.
- Hübelová, D., Janík, T., & Najvar, P. (2008). Pohledy na výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie zeměpisu. *Orbis scholae*, 2(1), 53–72.
- Hynek, A. (1997). Profesní průprava geografů – pedagogů: SWOT analýza. *Geografie – Sborník ČGS*, 102(3), 181–188.
- Hynek, A. (2000a). Regionální geografie – sociální konstrukce. In M. Novotná & D. Peckert (Eds.), *Jak dál v regionální geografii*. Miscellanea Geographica Universitatis Bohemiae Occidentalis, 7 (s. 46–53), Plzeň: PedF Západočeské univerzity.
- Hynek, A. (2000b). Training geography educators, *Geografie*, 105(2), 177–189.
- Hynek, A. (2002). Výzvy helsinského symposia IGU pro české geografické vzdělávání. *Geografie*, 107(4), 396–406.
- Hynek, A., & Hynek, N. (2004). Geografické myšlení: jádro současných geografii. In *Geografie a proměny poznání geografické reality* (s. 68–77). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Hynek, A., & Hynek, N. (2005). Sustainability, development and security in landscape field practice. In K. Donert & P. Charzyński (Eds.), *Changing horizons in geography education* (s. 308–313). Toruň: Herodot Network and Association of Polish Adult Educators.
- Hynek, A., & Hynek, N. (2006). Interdisciplinární výzvy pro studium regionů aneb 21 podob regionální geografie. *Acta Geographica Universitatis Comenianae*, 47(1), 67–76.
- Hynek, A., Svozil, B., Trávníček, J., & Trojan, J. (2009). Trvalá udržitelnost Deblínska: Vzdělávací projekt. *Envigogika*, 4(2), 1–13.
- Chromý, P., & Řezníčková, D. (2004). Územní diferenciacie regionální identity gymnaziálních učitelů v Česku před vstupem ČR do EU – Výzva „nové“ regionální geografie geografickému vzdělávání? In A. Wahla (Ed.), *Geografie a proměny poznání geografické reality* (s. 578–585). Ostrava: Ostravská univerzita. [CD-ROM]

- Chromý, P., & Řezníčková, D. (2006). Placement of graduates in geographical disciplines of the Faculty of Science, Charles University in Prague at labour market. *Acta Geographica Universitatis Comenianae*, 49, 27–35.
- Jackson, P. W. (1992). *Untaught Lessons*. New York: Teachers College Press.
- Jackson, P. (2006). Thinking Geographically. *Geography*, 91(3), 199–204.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajčíková, V., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, 1(1), 5–32.
- Janka, J. (1970). Vývoj a význam školského zeměpisu. *Sborník Československé společnosti zeměpisné*, 75(1), 32–39.
- Janko, T. (2012). *Nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu jako nástroj didaktické transformace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janoušková, E. (2009). Vztah úrovně didaktické vybavenosti a míry obtížnosti textu současných učebnic. *Pedagogická orientace*, 19(1), 56–72.
- Joyce, B., Weil, M., & Showers, B. (1992). *Models of teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kalhous, Z., & Obst, O., et al. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kansanen, P. (2004). Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii: problémy klíčových pojmů a jejich překladů. *Pedagogika*, 54(1), 48–57.
- Karvánková, P. (2013). Vývoj didaktiky geografie a nové trendy výuky zeměpisu v Česku. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica* (148)4, 100–108.
- Knecht, P. (2006). Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáků 2. stupně základních škol. In J. Maňák & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou* (s. 85–96). Brno: Paido.
- Knecht, P. (2007). Pojmová analýza českých učebnic sociálního zeměpisu pro základní školy. In J. Maňák & P. Knecht (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 121–133). Brno: Paido.
- Knecht, P. (2008). Pojmy v učebnicích zeměpisu a jejich přiměřenost věku žáků. *Pedagogická orientace*, 18(2), 22–36.
- Knecht, P. (2011a). Kontinuita kurikula mezi 1. a 2. stupněm v české ZŠ: Pohledy do RVP ZV a žákovských sešitů. In E. Walterová (Ed.), *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 103–136). Praha: Karolinum.
- Knecht, P. (2011b). Případová studie Zeměpis: Člověk a příroda anebo člověk a společnost? In M. Pířová, K. Kostková, & T. Janík (Eds.), *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula* (s. 145–174). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Knecht, P., & Hofmann, E. (2011). Zeměpis v české škole: vývoj cílů a obsahů na pozadí kurikulárních reforem. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 516–520). Brno: Masarykova univerzita.
- Knecht, P., & Hofmann, E. (2013). K problému řazení geografického učiva ve školních vzdělávacích programech. *In-formace České geografické společnosti*, 32(2), 13–25.
- Knecht, P., Kubiátko, M., & Svatoňová, H. (2010). Jak uživatel hodnotí školní zeměpisné atlasy? Podněty pro rozvoj školské kartografie. *Geodetický a kartografický obzor*, 56(7), 142–147.
- Knecht, P., & Lokajčíková, V. (2013). Učební úlohy jako příležitosti k rozvíjení a dosahování očekávaných výstupů: analýza koherence učebnic a RVP ZV. *Pedagogika*, 63(2), 169–183.
- Kotásek, J. (2004). Budoucnost školy a vzdělávání. In E. Walterová (Ed.), *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl (s. 441–484). Brno: Paido.
- Kotásek, J. (2011). Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. *Pedagogická orientace*, 21(2), 226–239.
- Král, L., & Řezníčková, D. (2013). Rozšíření a implementace GIS ve výuce na gymnáziích v Česku. *Geografie*, 118(3), 265–283.
- Krön, F. W. (1993). *Grundwissen Didaktik*. München: Reinhardt.
- Kubiátko, M., Janko, T., & Mrázková, K. (2012). Czech student attitudes towards geography. *Journal of Geography*, 111(2), 67–75.
- Kučerová, S. (2012). *Proměny územní struktury základního školství v Česku*. Praha: Česká geografická společnost.
- Kučerová, S., Řezníčková, D., & Růžičková, Z. (2012). Jak se pozná nadaný žák (v geografii)? *Geografické rozhledy*, 22(2), 17–19.
- Kučerová, S. R., Novotná, K., Hátle, J., & Bláha, J. D. (2014). Geographical names frequency map as a tool for the assessment of territorial representations in geography textbooks. In P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze, & B. Aamotsbakken (Eds.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Bildungsmedienforschung* (s. 264–275). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Kuldová, S. (2008). Image geografie v edukačních dokumentech: příspěvek k diskusi nad textem revize Mezinárodní charty geografického vzdělávání. *Geografie*, 113(1), 61–73.
- Kupková, L., & Král, L. (2013). *Země očima satelitů*. Praha: Nakladatelství P3K.

- Kühnlová, H. (1997). Reflexe světových trendů v pojetí a obsahu perspektivního geografického vzdělávání v České republice. *Geografie – Sborník ČGS*, 102(3), 161–174.
- Kühnlová, H. (2000). New trends in geographical education in the Czech Republic as an intellectual challenge. *AUC – Geographica*, 35(1), 77–87.
- Kühnlová, H. (2005). Zeměpis místní oblasti v netradičním pojetí. In *Rádce učitele*, díl 4 (s. 1–43). Praha: RAABE.
- Kühnlová, H., & Kühnl, K. (1996). Environmental Education as Part of Geographical Courses in the Czech Republic – Problems, Suggestions and Challenges. *Geografie – Sborník ČGS*, 101(2), 158–168.
- Kühnlová, H., & Kühnl, K. (1997). Globálně myslet a lokálně jednat – hlavní cíl budoucí výuky zeměpisu. *Geografické rozhledy*, 6(3), 95–97.
- Kynčlová-Tihonová, M., & Bláha, J. D. (2013). Hodnocení mentálních map v GIS. *Informace České geografické společnosti*, 32(1), 1–15.
- Lambert, D. (2010). Geography education research and why it matters. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(2), 83–86.
- Lambert, D. (2011). Reviewing the case for geography and the 'knowledge turn' in the English national curriculum. *The Curriculum Journal*, 22(3), 243–264.
- Lepař, J. (1894). *Methodika zeměpisu*. Praha: Eduard Valečka.
- Lokajíčková, V. (2013). Zeměpis: teplá a studená fronta aneb jak rozvíjet kompetenci k učení v zeměpise. In T. Janík, J. Slavík, V. Mužík, J. Trna, T. Janko, V. Lokajíčková, ... P. Zlatníček, *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky* (s. 303–310). Brno: Masarykova univerzita.
- Machát, F. (1932). *Úvod do metodiky zeměpisu*. Praha: V. Neubert a synové.
- Machýček, J., Kühnlová, H., & Papík, M. (1985). *Základy didaktiky geografie*. Bratislava: SPN.
- Mandíková, D., Houfková, J., Čtrnáctá, H., & Řezníčková, D. (2012). *Úlohy pro rozvoj přírodovědné gramotnosti. Utváření kompetencí žáků na základě zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: ČŠI.
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Marada, M. (2006). Jak provést propojení vědomostního obsahu výukových předmětů s oborovými a obecnými kompetencemi? Příklad zeměpisu (geografie). In H. Košťálová (Ed.), *Školní vzdělávací program krok za krokem* (s. 4/5.8.1–4/5.8.4). Praha: Verlag-Dashöfer.
- Marada, M., & Fenklová, E. (2013). Výuka v krajině jako účinná forma učení. *Geografické rozhledy*, 22(3), 12–14.
- Marada, M., & Řezníčková, D. (2005). Charles University geography graduates in practice: the relationship between the concept of education and professional success. In K. Donert & P. Charzyński (Eds.), *Changing horizons in geography education* (s. 156–160). Toruň: Herodot Network and Association of Polish Adult Educators.
- Matějček, T. (2008). *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Biodiverzita a její ohrožení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta.
- Matějček, T., & Bartoš, J. (2012). Environmentální gramotnost učitelů a studentů učitelství. *Envigogika*, VII(2).
- Matějček, T., & Seidlová, M. (2012). Hodnocení učebnic zeměpisu z hlediska environmentální etiky. *Geografické rozhledy*, 21(4), 14–16.
- Matušková, A. (1995). Vlastivěda a její didaktika na našich školách. *Geografie – Sborník ČGS*, 100(2), 107–114.
- Matušková, A. (1998). Výzkum učiva a učení základům zeměpisné orientace v prouce a ve vlastivědě. *Pedagogika*, 48(1), 41–53.
- Matušková, A. (2003). Spatial orientation for children at younger schoolage on the basis of psychodidactics. In *Geographical space at the turn of the century* (s. 309–313). Warsaw: Warsaw University.
- Míčová, M. (2007). Nová verze Bloomovy taxonomie a její využití při hodnocení zeměpisných otázek projektu Kalibro. *Geografické rozhledy*, 16(3), 14–16.
- Mrázková, K. (2011). Kartografické dovednosti ve výuce zeměpisu: teoretický model a výsledky výzkumného šetření. In T. Janík, P. Najvar, M. Kubiátko, P. Blažej, M. Doskočilová, J. Jakešová, ... P. Zlatníček, *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (s. 193–206). Brno: Masarykova univerzita.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. (2001). Praha: MŠMT ČR.
- Petríková, G. (2003). A drainage basin in environmental and geographical education: A case study of the Kretinka drainage basin. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 12(2), 91–105.
- Pišová, M. (2011). Didaktika cizích jazyků: otázky identity. *Pedagogická orientace*, 21(2), 142–155.
- Průcha, J. (1983). K teorii obsahu vzdělávání. *Pedagogika*, 33(2), 229–237.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2006). Výzkum kurikula: aplikované přístupy. In J. Maňák & T. Janík (Eds.), *Problémy kurikula základní školy* (s. 113–127). Brno: Masarykova univerzita.
- Rousová, M., & Matušková, A. (2014). Czech-German relations in the context of shadows of the past and geographical education. *Journal of Geography*, 113(1), 10–19.
- Řezníčková, D. (1997). Reforma maturitních zkoušek ze zeměpisu jako součást nové strategie geografického vzdělávání. *Geografie – Sborník ČGS*, 102(3), 189–200.
- Řezníčková, D. (1999a). Geography entrance exams in the Czech Republic in 1997. *Acta Facultatis Rerum Naturalium Universitatis Comenianae. Geographica Supplementum*, 2(1), 287–297.

- Řezníčková, D. (1999b). O čem je vlastně zeměpis? *Geografické rozhledy*, 9(2), 1–3.
- Řezníčková, D. (2002). Tvorba evaluačních geografických standardů. In M. Balej & J. Peštová (Eds.), *Sborník vzdělávání zeměpisem* (s. 30–38). Ústí nad Labem: ČGS a Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Řezníčková, D. (2003a). Geografické dovednosti, jejich specifikace a kategorizace. *Geografie*, 108(2), 146–163.
- Řezníčková, D. (2003b). Geographical education in the Czech Republic – the past, present and future. *International Research in Geographic Education Journal*, 12(2), 148–154.
- Řezníčková, D. (2003c). Jak podpořit výukou zeměpisu myšlení žáků? In V. Jančák, P. Chromý, & M. Marada (Eds.), *Geografie na cestách poznání* (s. 16–29). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta.
- Řezníčková, D. (2003d). The new „maturita“ examination in geography in Czechia. In A. Kowalczyk (Ed.), *Theoretical and methodological aspects of geographical space at the turn of century* (s. 321–332). Warsaw: Warsaw University, Faculty of Geography and Regional Studies.
- Řezníčková, D. (2006a). Rámcový vzdělávací program pro gymnázia z pohledu geografie. *Geografické rozhledy*, 16(2), 19–20.
- Řezníčková, D. (2006b). *Teoretické a metodologické otázky geografického vzdělávání* (Dizertační práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta.
- Řezníčková, D. (2007). Model maturitní zkoušky z pohledu geografů. *Geografické rozhledy*, 16(3), 19–20.
- Řezníčková, D., Kučerová, S., Marada, M., Matějček, T., Šefrna, L., & Vočadlová, K. (2008). *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Výuka v krajině*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta.
- Řezníčková, D. (2009). The transformation of geography education in Czechia. *Geografie*, 114(4), 316–331.
- Řezníčková, D. (2013). Badatelsky orientovaná výuka geografie. *Geografické rozhledy*, 23(1), 12–15.
- Řezníčková, D., Cídllová, H., Čížková, V., Čtrnáctová, H., Čudová, R., Hanus, M., ... Trnová, E. (2013). *Dovednosti žáků ve výuce biologie, geografie a chemie*. Praha: Nakladatelství P3K.
- Řezníčková, D., & Marada, M. (2008). Notions and opinions of 15-year-old Czech students related to Europe and its countries. In H. Svatoňová (Ed.), *Geography in Czechia and Slovakia. Theory and practice at the onset of 21st century* (s. 468–471). Brno: Masarykova univerzita.
- Řezníčková, D., & Marada, M. (2011). Accent on active learning of geography: Wish of curricular reform authors versus school reality in Czechia. In *Regionální konference International Geographical Union, Santiago*. Dostupné z http://acreditacion.fisa.cl/ugi/archivo_presentacion/201108301004_20111622essi4m_archivo_presentacion.doc
- Řezníčková, D., Marada, M., & Hanus, M. (2014). Geographic skills in Czech curricula: analysis of teachers' opinions. In D. Schmeinck & J. Lidstone (Eds.), *Standards and Research in Geography Education – Current Trends and International Issues* (s. 35–47). Berlin: Mensch & Buch Verlag.
- Řezníčková, D., & Matějček, T. (2008). Quality of place as a topic of geographical and environmental education. In H. Svatoňová (Ed.), *Geography in Czechia and Slovakia. Theory and practice at the onset of 21st century* (s. 463–467). Brno: Masarykova univerzita.
- Segall, A., & Helfenbein, R. J. (2008). Research on K-12 geography education. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (s. 259–283). New York: Routledge.
- Shuell, T. J. (1996). Teaching and learning in classroom context. In D. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*, (s. 726–764). New York: Macmillan.
- Schmeinck, D., Knecht, P., Kosack, W., Lambrios, N., Musumeci, M., & Gatt, S. (2010). *Through the Eyes of Children. The implementation of a european dimension by peer learning in primary school*. Berlin: MBV Berlin.
- Schmidt, H. W., & Cogan, L. S. (1996). Development of the TIMSS context questionnaires. In M. O. Martin & D. L. Kelly (Eds.), *Third international mathematics and science study (TIMSS). Technical report*. Volume 1. Chestnut Hill: Boston College.
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Slavík, J. (2001). Didaktické meditace aneb o do-rozumění a světa-tvorbě. *Pedagogika*, 51(3), 241–243.
- Straková, J., Tomášek, V., & Palečková, J. (1996). *Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání. Souhrnné výsledky žáků 8. ročníků*. Praha: VÚP.
- Tichý, O. (1970). Teorie vyučování zeměpisu jako vědecká disciplína. *Sborník ČSSZ*, 75(2), 142–146.
- Thinking geographically. (2012). In *The Geographical Association*. Dostupné z http://www.geography.org.uk/download/GA_GINCCconsultation12ThinkingGeographically.pdf
- Tomášek, V., et al. (2012). *Národní zpráva TIMSS 2011*. Praha: ČŠI.
- Trojan, J., Trávníček, J., & Herber, V. (2010). Practicing GIS for secondary school pupils – dynamization of current methods or new innovative approaches? In *Geografie pro život ve 21. století: Sborník příspěvků z XXII. sjezdu České geografické společnosti* (s. 418–424). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Turkota, J., et al. (1979). *Základy všeobecné didaktiky geografie*. Bratislava: SPN.
- Vacínová, M., & Matějček, T. (2013). Intergenerational differences in personal relationship to nature. *Envigogika*, 8(2), 1–19.
- Vávra, J. (2005). Příprava učitelů na nové pojetí zeměpisu. In J. Novotná (Ed.), *Evropská dimenze v přípravě učitelů na Fakultě pedagogické Technické univerzity v Liberci* (s. 139–154). Liberec: Technická univerzita v Liberci.

- Vávra, J. (2008). Czech geographical education: from behaviourist to constructivist learning? In K. Donert & G. Wal (Eds.), *Future Prospects in Geography* (s. 135–147). Liverpool: Herodot Network and Liverpool Hope University.
- Vávra, J. (2010). Jedinec a místo, jedinec v místě, jedinec prostřednictvím místa. *Geografie*, 115(4), 461–478.
- Vávra, J. (2013). Geografická výuka: styly a strategie. In *Metodický portál RVP*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/17203/POZNAVANI-A-POZNANI-VE-VYUCE-CESKEHO-GYMNAZIALNIHO-ZEMEPISU-II-STYL-Y-A-STRATEGIE.html/>
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- Wahla, A. (1980). *Didaktika geografie v období VTR*. Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě.
- Wahla, A. (1997). Česká didaktika geografie 1956–1996. In V. Gardavský (Ed.), *Otázky geografie 4* (s. 63–72). Praha: Nakladatelství České geografické společnosti.
- Wahla, A., et al. (2000). *Rozvoj teorie a praxe učebnic vlastivědy a geografie v České republice. Sborník z mezinárodní konference geografů ČR, SR a Polska*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Wahla, A., & Kovář, M. (2002). Geografie a geografické vzdělávání a ICT. In M. Balej & J. Peštová (Eds.), *Sborník vzdělávání zeměpisem* (s. 51–54). Ústí nad Labem: ČGS a Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: CDVU.
- Weinhöfer, M., & Novák, S. (2008). The evaluation of text difficulty calculations and methodological endowment of selected textbooks. In H. Svatoňová (Ed.), *Geography in Czechia and Slovakia. Theory and Practice at the onset of 21st century* (s. 463–467). Brno: Masarykova univerzita.
- Williams, M. (Ed.). (1996). *Understanding geographical and environmental education*. London: Cassell.
- Žák, V. (2014). Historický vývoj pojetí didaktiky fyziky v České republice. *Pedagogická orientace*, 24(2), 222–243.

Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou

Zdeněk Beneš a Blažena Gracová

10.1 Úvod

Didaktika dějepisu¹ patří mezi nejstarší oborové didaktiky a edukace historii zaujímá ve školní edukaci tradičně jedno z centrálních míst. Je tomu tak proto, že naše sociální, ale také osobní zkušenost má vždy svůj historický rozměr, zprostředkovávaný buď zobecňujícími historickými obrazy, jak jej předkládají historické vědy, nebo rodinným a osobním vzpomínáním. Minulost dává smysl přítomnosti a implikuje budoucnost; proto se všechny politické systémy, bez ohledu na to, zda jsou demokratické či nedemokratické, snaží minulost „ovládnout“. V tomto mechanismu nabývají prostředky historického vzdělávání významné sociální i individuální pozice, neboť historická edukace socializuje jedince a zároveň usiluje o individuální mravní výchovu.

Tuto dvojedinou úlohu sledovala vždy a didaktika dějepisu byla, už od svého počátečního metodického stavu, konceptualizací tohoto úsilí. Moderní společnost postupně a radikálně obohatila komunikační kanály, jimiž „dějiny promlouvají“, a rozšířila také funkční pole, v nichž se – různými způsoby – historie uplatňuje jako politický, ekonomický, sociální a kulturní argument. Didaktika tak byla nucena vykročit za hranici samotné školní historické edukace a věnovat pozornost i mimoškolnímu prostředí. Stává se tak disciplínou o edukační funkci sociální komunikace historických informací, i když školní vzdělávání zůstává v centru její pozornosti. Tento její status vyžaduje jak teoretické koncepty, tak empirická šetření. To precizuje vztah mezi didaktikou jako teorií a metodikou jako praxí této edukace. Obě jsou integrálně propojeny a je třeba je v jejich propojenosti rozvíjet.

Historická edukace se zřetelněji než historické vědy pohybuje mezi Scyllou a Charybdou sociálního a individuálního. Vedle zobecnění, jak je ze své podstaty přináší historické vědy, musí zohledňovat osobní či např. rodinné či generačně sdílené prožívání a interpretování dějů (viz například *oral history*). Kromě teoretického zkoumání opřeného o jiné sociální a humanitní vědy (sociologii či psychologii) a náležitějího tak do didaktického teoretického výzkumu tu zásadní roli hrají i pokud možno kontinuálně prováděná empirická šetření.

Jako v historiografii obecně i pro didaktiku historické edukace platí, že jednou vytvořené koncepty a postupy mohou být později kdykoli znovu oživeny a použity. Na dnešním stavu české historické edukace lze rozpoznat návraty některých myšlenek reformních snah první poloviny minulého století, v konstruktivistických konceptech se ozývají

Didaktika jako
nauka o sociální
komunikaci
historických
znalostí

¹ Tento text navazuje na studii Gracové a Beneše (2011) a na příspěvek Beneše (2013).

zásady rétorického modelu dějepisectví (dějiny jako vyprávění, dějiny jako příběh), v oral history rezonuje princip očitého svědectví či osobního příběhu.

Historická edukace je dnes tak polyfonií interpretací historické skutečnosti; na tuto skutečnost se snaží poukázat i tento text, byť jeho primárním úkolem je charakterizovat dnešní badatelská pole (české) didaktiky dějepisu a jejich epistemologickou rovinu. Těto polyfonii je třeba věnovat přinejmenším analytickou pozornost, protože nad historickou edukací dnes jako Damoklův meč visí varování anglického politologa I. Berlina: „Historická fakta lze sestavit do jakéhokoliv obrazu a ten bude vždy pravdivý!“

10.2 Historické ohlédnutí

Didaktika dějepisu se zrodila jako svým předmětem zájmu vymezená, tedy svébytná disciplína na přelomu 18. a 19. století v německé historiografii. I ona má ovšem svou „předhistorii“: edukační funkce je jednou ze tří základních funkcí, vedle noetické a delectorní („zábavné“), jež v různých konstelacích odpovídajících dané historické kultuře (Beneš, 1995) plní už od dob svého evropského vzniku v 6. století př. n. l. v antickém Řecku. Historie, tj. vyprávění o událostech a lidských činech, plnila až do zrodu moderní historické vědy především úlohu příkladu – exempla – hodného následování, či naopak vyvarování se (Beneš, 1993). Až nahrazením historického „rétorického“ paradigmatu (Kessler, 1978, 1982) paradigmatickým noetickým (vědeckým) v 18.–19. století se vedle kritické metodiky zkoumání informací o historickém dění vyčlenila jako samostatná disciplína, jejímž úkolem byla transformace historických znalostí pro ne-odborné veřejné prostředí v zájmu výchovy občana státu a také humboldtovského ideálu neohumanistické výchovy. Díky ní se historie stala jedním z ústředních bodů školní edukace moderních školských systémů (Pandel, 1990; Maternicki, 1974), stejně jako se dostala do bezprostředního vlivu politiky. I nadále však měly historické příběhy – didaktická exempla – sloužit jako prostředek individuální a občanské výchovy a socializace jednotlivce do společnosti.

Na tento obecný vývoj navazovala i česká didaktika dějepisu, jejíž viditelné dějiny začínají v 19. století. Vývoj české didaktiky dějepisu se dá periodizovat do čtyř etap viz dále.

10.2.1 40. léta 19. stol. – přelom 19. a 20. století

Počátky české didaktiky dějepisu leží v období od osvícenských školských reforem do let 1869/1877, jsou však namnoze jen stěží dohledatelné. Tehdejší texty využívají k edukačním cílům zejména delectorní funkce historie, a to bez uplatnění specificky didaktických (metodických) zásad. O etickém aspektu historické edukace (byť z dnešního hlediska na poli

Počátky české didaktiky dějepisu jako metodiky výuky

² V oddíle 10.2.1 je literatura, která má dnes ryze pramenný význam, uvedena pouze zde, nikoli v závěrečném soupisu literatury, a to s uvedením plného názvu díla a prvního a posledního vydání.

literární výchovy) mluví např. Josef Jungmann ve své *Slovesnosti* (Jungmann, 1820, §35); na jiné, pragmaticko-metodické rovině (v „nauce o vyprávění“), pak např. Vincenc V. Bíba ve svém *Theoreticko-praktickém navedení k písemnosti* (Bíba, 1851). Na vlastní pole historie byl tento princip přenesen ve 40. letech 19. století. Pavel J. Šafařík v předmluvě ke *Krátkému všeobecnému dějepis* Wácslava Wladiwoje Tomka (Tomek, 1842) vymezuje Tomkův text výslovně jako text edukační a zároveň i jako popularizační, aby se z něho mohla učit i dospívající mládež. *Tomkův všeobecný dějepis*, stejně jako ve stejné době napsané jeho *Děje země české* (Tomek, 1843, od 1850 jako *Děje království českého*, 1897) a zejména *Děje mocnářství rakouského* (Tomek, 1845, 1875) lze chápat jako průpravu k základnímu českému edukačnímu dílu poloviny 19. století, a to *Dějům mocnářství Rakouského ku potřebě na gymnáziích* (Tomek, 1852, 1881). Tato učebnice, jejíž koncepce zasáhla i do vývoje české historické vědy jako takové (Beneš, 2004), nabyla normativního postavení. Významnou roli tu sehrála i Bonitz-Exnerova školská reforma z roku 1849, jejímž jedním z průvodních jevů bylo i vytvoření Tomkovy učebnice rakouských dějin.

K zásadnímu institucionálnímu i konceptuálnímu zlomu ve vývoji historické edukace a samotné didaktiky dějepisu došlo na přelomu 60. a 70 let 19. století. Vydání *Základního říšského školského zákona* (tzv. *Hasnerův zákon*) roku 1869 vytvořilo stabilní institucionální rámec rakouského a posléze i československého školského systému (zákon platil v ČSR až do roku 1948) a vydání prvních celostátních osnov roku 1877 pak dalo dějepisnému vyučování jednotný rámec (i když podle dostupných, avšak torzovitých pramenných informací ne vždy dodržovaný). I nadále platilo, že historická edukace má mravní a občanský účel: žák se měl seznamovat s takovými osobnostmi a událostmi, které „vynikajícím způsobem přispívaly k rozvoji vlastního a člověčenstva vůbec“ (*Učebná osnova*, 1877).

Ve druhé polovině 19. století se také konstituuje česká didaktika dějepisu jako svébytný obor (specifické) badatelské činnosti, rozvíjený ovšem jako metodika charakterizovatelná výměnou zkušeností mezi učiteli (Čapek, 1985), ovšem již se zřetelem k obecnějším okolnostem výuky a vzdělávání vůbec. První českou didaktikou v tomto pojetí je kniha Jana Lepaře *O metodách dějepisného učení na školách obecných* (Lepař, 1879), za připomenutí stojí i Kovářčková příručka *O učbě dějepisné* (Kováříček, 1890).

10.2.2 Přelom 19. a 20. století – 1939/1948

Na počátku 20. století se rozvinula poměrně bohatá diskuze o postavení dějepisu ve škole, jeho konceptuálním založení i metodice jeho výuky (viz Soukup, 1912; Peisker, 1921; Till, 1933; Vrána, 1938; Štorch, 1946). Nositeli těchto inovací byla především nová generace učitelů, která se ve 20. a 30. letech výrazně podílela na reformních prouděch v československém školství. Nové konceptuální založení dějepisu našel E. Štorch v sociologii (Štorch, 1905) a v tomto směru pak pokračovali i další (Tvrđý

Nový legislativní rámec českého školství

Didaktika dějepisu a reformní pedagogika

et al., 1938). Nad tímto konceptuálním základem vyrůstala nová metodika výuky předmětu, jež byla – zvláště po vzniku ČSR – silně ovlivňována americkým pragmatismem. „Dílnou“ nové metodiky se staly od roku 1928 pokusné školy, uplatňující ideu „pracovní“ či „činné“ školy.

Vlastní výuka dějepisu se podle reformátorů měla opírat o žákům adekvátně objasněné pojmy, neměla být pouze faktografická, ale prostřednictvím konkrétních příkladů a názorného vyučování (ilustrace, nákresy, schémata), ale i např. projektového vyučování (Žanta, 1934) měla vést k zobecňování a k abstraktnímu myšlení (viz Tvrdý et al., 1938, s. 20). Tento koncept se realizoval v pracovních sešitech, jež měly nahradit dosavadní chrestomatie s didaktickým aspektem, v úvahách o testování vědomostí (Čondl, 1938) a v nové strukturaci učebnice jakožto zcela specifického typu historického textu (Štorch & Čondl, 1934–1937; Nemeškal, Sosík, & Vrána, 1936). Synteticky se výukou dějepisu a její teorií zabýval v cenné knížce J. Kopáč (Kopáč, 1936).

Tato orientace však nebyla jediným pramenem reformních snah. Druhým byla potřeba nové občansko-politické výchovy v duchu „českoslovenství“ jakožto vědomí příslušnosti k novému státu. A třetím od diskuzí na počátku 20. století postupně rostoucí vědomí nezbytnosti reformy zastarávajícího rakouského školského systému, podporované nepřímo také nutností unifikace rakouského a na Slovensku a na Podkarpatské Rusi existujícího starého uherského školského systému (Kasper, 2007). Tak se od druhé poloviny 20. let rodila myšlenka „jednotné školy“, která byla ale realizována až za jiných politických podmínek a s jinými edukačními cíli v roce 1948.

Naproti tomu epizodou ve vývoji české didaktiky dějepisu zůstalo období nacistické okupace českých zemí. Právě školní historická edukace a edukace historií se ukázala jako významný rezistenční prvek české společnosti proti vnucené politické situaci. Její „národně obranný“ charakter se prezentoval mnoha způsoby (Dorazil, 1945; Čondl & Pasák, 1978; Doležal, 1991) a po jistou dobu (do konce roku 1941) se mohl projevat i veřejně; od roku 1942 byla však zastavena výuka českých dějin a dohled nad školstvím se prohloubil. „Převýchova“ českých učitelů se jako sociální jev ale ukázala jako neúčinná a koncept nacistického pojetí dějin se podle dostupných zdrojů ve školní praxi uplatnil jen na individuální rovině a v závislosti na zcela konkrétní situaci výuky.

Ideje i výsledky reformních snah 20. a 30. let namnoze přetrvaly i v prvních letech po osvobození ČSR, jak o tom svědčí nová vydání učebnic či nových prací na předchozí činnost navazujících, např. nová, upravená vydání pracovní učebnice Štorchovy a Čondlovy (Štorch & Čondl, 1946–1948). Zároveň se ale stále zřetelněji projevují nové formy ideologické indoktrinace školního dějepisu. Lze je nalézt např. v četných učebnicích Oldřicha Fidrmuce, v textech s edukačním akcentem (Fidrmuc, 1946), v normativních požadavcích na obsah výuky a interpretaci. Léta 1945–1948/1953 byla však jenom dobou přechodnou.

10.2.3 1948–1989

Po roce 1948 se československá didaktika dějepisu vyvíjela pod vlivem marxismu, respektive marxismu-leninismu, a do konce 50. let pak stalinského výkladu historického materialismu. V prvním období pouze přejímala „sovětské podněty“, což se projevilo překlady sovětských dějepisných učebnic a sovětské metodiky (Karcov, 1953; Jefimov et al., 1953) rozvíjené poté v dílčích českých či slovenských studiích. Z nich je třeba zmínit nadlouho závaznou periodizaci českých/československých dějin (Husa, 1949). V praxi se však nadále uplatňovaly předchozí metodické herbartovské či v menší míře i reformní přístupy, oděné však tentokrát do marxistického hávu.

Emancipace od tohoto počátečního stadia marxistické didaktiky dějepisu začala ke konci 50. let. Zakládající monografií v tomto směru jsou *Stati z metodiky dějepisu* (Mejstřík, 1958), následované ucelenějším a propracovanějším konceptem v knize *Metodika dějepisu jako učebního předmětu* (Mejstřík & Čapek, 1964). Ve slovenské literatuře signalizuje tuto změnu monografie *Metodika vyučovania dejepisu* (Stojka, 1961). Především v *Metodice dějepisu jako učebního předmětu* je didaktika dějepisu u nás poprvé konstruována jako celostní vědní disciplína zabývající se teorií školní historické edukace a mající svoji vnitřní strukturu – sahá od rozvíjené teorie až po vlastní metodiku. Takto didaktiku dějepisu jakožto oborovou didaktiku vymezuje koncepce V. Čapka, vznikající na přelomu 60. a 70. let, představená ve skriptech *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu* (Čapek et al., 1976) a posléze, bohužel nadbytečně ideologizovaně, v učebnici *Didaktika dějepisu I, II* (Čapek, 1985, 1988). Přehled vývoje dějepisného vyučování v českých zemích a vývoje didaktiky dějepisu poskytovaly *Základy didaktiky dějepisu* Julia Janovského (Janovský et al., 1984).

Pozornost tu chtět nechtět musíme věnovat užití termínu *metodika*, který se v názvech prvních publikací této etapy vývoje didaktiky dějepisu užívá. Je příznakem jisté terminologické setrvačnosti, stejně jako vlivu sovětské didaktiky dějepisu (Stojka, 1961, s. 10), na druhé straně ale její specifikace v těchto studiích vymezení samotné metodiky (jako nauky o metodách vyučování) přesahuje k celkové teorii dějepisného vyučování. Pozornost proto, že dodnes je termín metodika často považován za synonymum termínu didaktika, což vede k představě, že historická edukace je pouhou dovedností (skill).

Této iluzi čelí už Čapkův koncept didaktiky dějepisu, který ji chápe jako konceptualizaci výchovně-vzdělávací dimenze historické vědy, jejímž úkolem je transformace systému historické vědy a systému didaktického. Byl to koncept odpovídající dobovým tendencím evropské didaktiky dějepisu. Přinesl proto i zřetelné dílčí pozitivní posuny, např. v teorii učebnice, v konceptu didaktické analýzy či ve strukturaci edukačních cílů. Pronikaly sem také západoevropské či americké pedagogické a psychologické inspirace, projevující se i překlady některých základních „západních“ autorů (Brunner, 1965; Klafki, 1967), jež měly značný vliv

na akademickou sféru, avšak jejich přímý vliv výukovou praxi nebyl velký. Didaktické úvahy zůstávaly omezovány základními tezemi o zákonitém vývoji lidské společnosti, jak je ztělesňovala především Stalinova teorie střídání dějinných řádů, jak je formuloval v brožuře *O dialektickém a historickém materialismu* z roku 1938, jež se stal i součástí jeho knihy *Otázky leninismu* (Stalin, 1948), která byla dodržována v základní interpretaci v periodizaci světových i českých/československých dějin až do roku 1989. Je nutné ale připomenout, že snaha o ovládnutí historické edukace (jako i historie samé) politickou sférou není zdaleka jenom symptomem nedemokratických režimů všech denominací, ale nejsou proti němu imunní ani systémy demokratické, které mohou být touhou po něm infikovány také.

Exkurs 10.1: Výzva z Blois

Výzvu z Blois koncipovalo roku 2008 sdružení Svoboda pro historii, vzniklé roku 2005. Výzva je reakcí na usnesení Evropské komise z dubna 2007, které vymezuje pro státy EU skutkovou podstatu nových trestných činů, které mají čelit narůstajícím rasistickým a antisemitským tendencím v Evropě. Zároveň ale mohou tyto předpisy vést i k omezení historického bádání. Pod výzvu se podepsal předseda Sdružení Pierre Nora (Paříž) a dále ji mezi prvními podepsali Aleida and Jan Assmann (Kostnice, Heidelberg), Élie Barnavi (Tel Aviv), Luigi Cajani (Řím), Timothy Garton Ash (Oxford), Carlo Ginzburg (Bologna), Eric Hobsbawm (Londýn), Jacques Le Goff (Paříž), Karol Modzelewski (Varšava) či Sergio Romano (Milán). Do 9. 1. 2013 pak výzvu podepsalo 1 374 evropských historiků.

Znepokojeni zpětnou moralizací historie a intelektuální cenzurou, vyzýváme k mobilizaci evropských historiků a voláme po moudrosti politiků. Historie nesmí být otrokem současné politiky, ani nesmí být psána na podnět soupeřících názorů. Ve svobodném státě nemá žádná politická autorita právo definovat historickou pravdu ani bránit názorové svobodě vyhrůzkami či tresty. Vyzýváme historiky, aby v rámci své země spojili síly a vytvořili strukturu podobné té naší a podepsali nyní tuto žádost o zastavení přijímání zákonů pro kontrolu historické paměti.

Vládní autority žádáme, aby uznaly, že i když jsou zodpovědní za udržování kolektivní paměti, nemohou zákonem ustanovovat oficiální pravdu o minulosti, jejíž právní uplatňování v sobě obsahuje vážné důsledky pro historii jako vědu a intelektuální svobodu všeobecně.

V demokracii je svoboda historie svobodou pro všechny.
(srov. Orlický, 2010³)

10.2.4 Vývoj po roce 1989

Neodstranitelná vazba mezi obecnou politickou a sociální situací a historickou edukací, dokumentovaná už jen (zde pouze načrtnutým) vývojem didaktiky jako specifické mezní historické disciplíny ležící na pomezí věd historických, psychologických a pedagogických, ale jak ukazuje současná situace, také studií mediálních, se proto znovu silně projevila po roce 1989.

V této době měla česká didaktika dějepisu (a nejen ona) procházet rozporuplným vývojem. Na jedné straně byla interpretována jako ideologický nástroj předchozího režimu, což vedlo k jejímu faktickému

³ Viz <http://www.lph-asso.fr>

institucionálnímu a následně i konceptuálnímu vyřazení z rodiny vědních disciplín, na druhé straně se ale změnou politické situace dostávala do stále prohlubujícího se vztahu k mezinárodnímu prostředí (Slater, 1995). Ztráta přirozeného a bezprostředního kontaktu s obecným vývojem didaktiky dějepisu, jehož určujícím proudem se od 70. let 20. století stávala didaktika dějepisu v SRN (Centkowski, 1990), se sice postupně překonávala již od 2. poloviny 80. let (Becher & Riemenschneider, 2000, s. 210), kdy se obnovila přímá spolupráce mezi *Georg-Eckert-Institutem pro mezinárodní výzkum učebnic v Braunschweigu* a českými didaktiky a kdy také zintenzivnily vztahy s rozvinutou polskou didaktikou dějepisu, ale plně uplatnit se mohla až po revoluci 1989. Avšak zmíněné přezírání didaktiky dějepisu (a didaktik vůbec) jako svébytných odborných disciplín jejich nové etablování výrazně ztěžovalo – a ztěžuje.

Složitě hledání východiska z této situace dokumentují i pokusy o zpracování nové učebnice didaktiky dějepisu. Nejprve ji v 90. letech suplovaly *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu I, II, III, (I)* za redakce T. Jílka, poněkud ucelenější přehled přinesla práce S. Julínka *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu* (Julínek, 1995) či pozdější *Základy oborové didaktiky dějepisu* (Julínek et al., 2004), na nichž participovala řada autorů, které však zvolenou koncepcí byly už v době vydání zastaralé. Žádná ze jmenovaných publikací nedosahuje tematického záběru dřívější Čapkovy učebnice. Současné české i zahraniční oborovědidaktické koncepty reflektuje monografická syntéza *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu* (Labischová & Gracová, 2008), která nabízí adeptům učitelství dějepisu ucelené pojednání o problematice moderní didaktiky dějepisu, učitelům dějepisu pak poskytuje řadu obecných modelů vhodných pro aplikaci na konkrétní vyučovací situaci.

10.3 Současný stav

Od situace 80. a 90. let je třeba odvozovat celkovou problematiku a stav dnešní české didaktiky dějepisu. Na konci 80. let byl proveden „kopernikánský obrat“ v celkové koncepci didaktiky dějepisu. K.-E. Jeismann tehdy nově vymezil předmět školního dějepisu – není jím sama minulost, ale historické vědomí, úkolem školního dějepisu je pak jeho zachování, rozvíjení a celková kultivace (Jeismann, 1988). Tento koncept byl záhy všeobecně přijat (viz souhrnně např. Maternicki, 2004, s. 376; Beneš, 1995; Labischová, 2013b) a tvoří dnes obecný základ didaktickohistorického uvažování (pod tuto kategorii je možné subsumovat i dnes častěji užívaný a možná až nadužívaný pojem historické, kolektivní nebo sociální paměti).

V tomto obratu se skrývá několik podstatných implikací:

Mění se vzájemný vztah základních časových modů (minulost-přítomnost-budoucnost) v edukačním chápání historické skutečnosti. Předmětem historické edukace již není seznamování s minulostí samou, ale její funkčnost v naší přítomnosti („živá minulost“), včetně jejích možných funkcí v budoucnu. Na reflektovanou, konceptuální úroveň je tu postaven

Nový předmět
historické edukace:
historické vědomí

budoucnostní rozměr historického myšlení, který byl dosud v didaktickém myšlení pojímán ponejvíce jen jako obecný občansko-výchovný úkol historické edukace, a nikoli jako diskursivní analýza myšlenkového zacházení s historickou skutečností.

Škola není v současnosti – zejména pro mladou generaci – zdaleka jediným, natož pak výsadním prostředím kultivace historického vědomí, jako tomu bylo (a také jen do jisté, byť značné míry) v 19. století (Simon, 1996). Již od druhé poloviny minulého století lze sledovat, jak se škola dostává v této oblasti svého působení „na vedlejší kolej“, protože většinu informací o historickém dění – a také jeho interpretací – získáváme z mimoškolního prostředí (Průcha, 1983; von Borries, 1999; Klíma, 2001). Důsledkem tohoto stavu nutně muselo být i to, že tradiční školský systém a jeho struktura se dnes dostaly do znatelné krize (Liessmann, 2008; Lukacs, 2009; Schwanitz, 2011). Na druhé straně vedla tato skutečnost k nejprve pouze pragmaticky zjišťované, posléze reflektované a studované realitě, že didaktika dějepisu vykračuje mimo dějepisnou učebnu i samu školní budovu a vstupuje do veřejných prostorů třeba jako mediální výchova či muzeální pedagogika (Jůva, 2004). Jiným souvisejícím důsledkem je krizová situace mezi didaktickou teorií a samotnou praxí, kdy se poznatky didaktické teorie zdají být pro vlastní výukovou praxi zbytečné (Korthagen et al., 2011).

10.3.1 Informační systém historické edukace

Důsledkem tohoto stavu pro samotnou didaktiku dějepisu je pak skutečnost, že její informační systém a interpretační pole získávaných znalostí je otevřeným systémem, který nelze uzavřít do striktně vymezených hranic, jako tomu je např. u přírodovědných předmětů. Je tak třeba začít hlouběji reflektovat samu strukturu didaktiky dějepisu. Z pedagogického hlediska je smysluplné mluvit o *obecné didaktice*, *oborové didaktice* a o *didaktice předmětové* (Janík, 2009); z hlediska systematiky samotné didaktiky dějepisu pak rozlišovat mezi historickou edukací a edukací historií.⁴ *Historickou edukací* můžeme rozumět systemizované, ucelené, vnitřně strukturované seznamování se s minulostí, jak ji realizuje zejména školní dějepis jako vyučovací předmět. *Edukací historií* pak lze rozumět (z hlediska historické edukace) částečné, účelové či nahodilé seznamování se s minulostí, jak se uplatňuje v kurikulech jiných vyučovacích předmětů (např. fyziky, pokud do výkladu proniknou obecné kulturní prvky fungování fyziky, jako tomu je v případě zrodu moderní astronomie v 16.–17. století nebo v případě vývoje elementární fyziky a jejích technických a vojenských uplatnění v minulém století), ale zejména v prostředí mediální historiografie (Jiráček & Wolák, 2007), tj. žurnalistiky, popularizace vědy, o politickém zacházení s minulostí nemluvě (Kula, 2006). Je zapotřebí se také detailněji zabývat vztahem didaktické teorie a metodiky, protože to je z hlediska interpretačních mechanismů v historické edukaci zásadní problém; o naléhavosti tohoto tématu svědčí

⁴ Pro zjednodušení v tomto textu užíváme tradičnějšího termínu historická edukace a jenom tam, kde je to nutné, rozlišíme samotnou historickou edukaci a edukací historií.

už jenom tituly některých didaktických příruček poslední doby, jež v té či oné verzi akcentují právě metodickou stránku didaktiky (Sauer, 2001; Günther-Arndt, 2003, 2007; Barricelli & Lücke, 2012; Furrer & Messmer, 2013), ale které zároveň vycházejí z propracovaného oborovědidakticko-teoretického zázemí (Pandel, 2013). Ostatně i české zkušenosti z historické edukace dostatečně zřetelně ukazují, že metodicky lze kvalitně zpracovat i informace z hlediska odborného historického poznání nepřijatelné či alespoň sporné.

10.3.2 Noetická funkce historické edukace

Z takovýchto aspektů historické edukace ale vyplývá dnes nejpodstatnější téma didaktiky (nejen) dějepisu – je jím samostatná noetická rovina edukace. Nikdy totiž nejde jenom o pouhou transformaci, tj. o „noeticky nevinný“ přenos jinde – v historických vědách – dosažených poznatků; didaktická transformace je (i) svébytnou tvorbou poznatků nových, majících v historické kultuře své speciální postavení. To ji legitimizuje jako vědní disciplínu, zařaditelnou mezi kulturní vědy (Pandel, 2013, s. 24), nechceme-li přímo mluvit o tom, že má aspekty disciplíny kulturních dějin.

Didaktická transformace a její noetické důsledky

Dnešní didaktiku dějepisu tak už nelze definovat jenom jako teorii – natož metodiku – dějepisného vyučování. Její definice musí být širší – vymezujeme ji takto:

Didaktika dějepisu je mezní vědní disciplínou o sociální komunikaci historických informací využívaných k edukačním účelům, ležící na pomezí historických věd, jež jsou jejich znalostně mateřským oborem, a věd pedagogických a psychologických. Centrem její pozornosti je školní historická edukace jakožto proces předávání, zachovávání a kultivování historického vědomí.

10.3.3 Badatelské oblasti didaktiky dějepisu

V této definici jsou implicitně obsaženy čtyři základní badatelské oblasti didaktiky dějepisu:

1. Rovina normativní – tedy výzkum toho, co musí být vyučováno z hlediska kultivace historického vědomí. Zde je didaktika nejbezprostředněji spojena s mateřskými obory a celkovou sociokulturní a politickou situací.

Normativní didakticky badatelská rovina

Nabízejí se zhruba čtyři možnosti, jak ji v tomto směru dotvářet:⁵

- Jako ontogenezi oborového myšlení. Zde je didaktika orientována na komplex znalostí, které jsou dosažitelné pro žáka určitého věku a při určité délce studia.
- Jako studium edukačního procesu. V tomto případě je badatelská orientace zaměřena na problém utváření oborových znalostí/dovedností/kompetencí.

⁵ Viz <http://www.akreditacnikomise.cz/cs/oborove-didaktiky.html> – podle Slavíka a Janíka (2006).

- Jako epistemologickou analýzu oboru. Tedy, jak transformovat oborové poznání do učiva a jak verifikovat oprávněnost zvolené transformace.
- Jako studium pozice oborového vzdělávání ve společnosti, tj. analýza postavení, rolí a funkcí oboru v celkové vzdělanosti society.

Je nasnadě, že jednotlivé orientace se mohou prolínat, že budou obecně rozvíjeny s různou intenzitou podle toho, do jaké oblasti byl dosud na tom či onom pracovišti výzkum zaměřen. Koneckonců, i v případech, kdy se realizace výuky koncentruje pouze na vlastní metodiku, jsou v ní v určité míře přítomny prvky některého z těchto základních přístupů. A z druhé strany platí, že je nelze rozvíjet bez zřetele k vlastní metodice dodávající potřebný empirický (tedy „korekční“) materiál. Na tomto místě je třeba zmínit charakter teoretického uvažování, jehož povahou není zobecňování empirických zjištění, i když obsahuje i tuto svoji složku, ale ohledání problému cestami, jež jsou empirickému výzkumu nedosažitelné. Opět souhrnně: didaktika dějepisu se musí rozvíjet jako reflektovaný, konceptualizovaný komplex teoretického a empirického zkoumání.

2. Rovina reflexní, obsahující analýzu a reflexi toho, co může být vyučováno, ať už je tu normativní rovina omezována zřeteli psychologickými či pedagogickými, anebo ohledy kulturními a dokonce i politickými. Právě v této rovině se integrálně prolíná didaktická teorie s vlastní metodikou jako empiricko-teoretickou disciplínou a potažmo také s reálnou výukou a konkrétně uplatňovanými metodami výuky. Součástí této roviny jsou také dějiny didaktiky dějepisu a dějiny jeho výuky, které tvoří potencionální thesaurus (znovu)využitelných edukačních principů a postupů.
3. Specifickou oblastí výzkumu je výzkum empirický, jehož úkolem je zjišťovat reálný stav edukačních procesů ve všech jeho rovinách a procesy kultivace historického vědomí žáků. Leží na hranici pedagogického a sociologického empirického výzkumu, ale zohledňuje též poznatky historické, psychologické, politologické i teorii masové komunikace. Jde o výzkum časově, organizačně i finančně značně náročný, tvořící však nezbytný korektiv a regulátor teoretických úvah i ryze praktických edukačních postupů (Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 2007; Erdmann et al., 2010; Hasberg, 2001; Günther-Arndt & Sauer, 2006; Gracová, 2004, 2007, 2013c; Labischová, 2005, 2011a, 2012b, 2013b).

V české didaktice se tento výzkum realizuje v devíti základních oblastech:

- výzkumy dějepisných učebnic (především obsahové analýzy, ale rovněž výzkumy didaktické vybavenosti základního edukačního média);
- průzkumy historických vědomostí studující mládeže (české dějiny, historie sousedních zemí, základní faktografie dějin 19. a 20. století, československá vojenská historie, dějiny každodennosti, genderová tematika, židovská tematika aj.);

Reflexní didakticky
badatelská rovina

Empirický výzkum

- výzkumy etnických stereotypů;
- výzkumy národní identity;
- výzkumy vědomí evropanství;
- výzkum praxe a edukační efektivity tvorby kurikul;
- výzkumy aktuální podoby výuky dějepisu na ZŠ a SŠ;
- výzkumy stavu výuky moderních a soudobých dějin;
- komplexnější výzkumy historického vědomí.

Empirické výzkumy ale narážejí na překážky: jsou podceňovány jak mnohými historiky, tak i pedagogy, ale překážkou je i malý zájem decizní sféry o tímto způsobem zjištěné skutečnosti. Avšak začlenění české didaktiky dějepisu do sítě mezinárodních vztahů po roce 1989 si jejich realizaci přímo vynutilo. V polovině 90. let 20. století participovala Česká republika na celoevropském projektu *Mládež a dějiny*, doposud nejobsáhlejší šetření historického vědomí adolescentů (Klíma, 2001; von Borries, 1999).

Přes potíže, s nimiž se empirický výzkum u nás stále potýká, má již svoji longitudinální dimenzi, což umožňuje rozpoznat trvalost jednotlivých komponent historického vědomí studující mládeže či naopak vliv aktuálních faktorů na jeho momentální obsahy a podobu.

4. Dějiny didaktiky dějepisu a historické edukace jsou čtvrtou velkou oblastí didaktickohistorického výzkumu. Poskytují thesaurus vědomostí nejen s konceptualizací historické edukace, jejím politickým, legislativním a administrativním rámcem a konkrétními projevy výuky (vyučovací styl jakožto její individuální projev a vyučovací kultura jako její sociální determinace), ale nabízejí také podněty k možným inspiracím (jsme toho svědky například v ohlasech výsledků československé reformní pedagogiky 20. a 30. let v dnešních úvahách o historické edukaci a jejich realizacích).

Výzkum dějin didaktiky a zejména historické edukace však naráží na značné heuristické mezery, dané neuchováváním primárních pramenů k vlastní edukaci, a tak se zpravidla omezuje na analýzu legislativy, kurikul a učebnic.

10.4 Teorie

Všechny tyto čtyři hlavní oblasti didaktického výzkumu, jak jsme již naznačili, jsou prolnutím didaktické teorie a edukační praxe. Primárně však patří do oblasti didaktické teorie. Ta prošla – evropsky vzato – výraznou proměnou od 70. let 20. století, kdy se viditelně projevily nejprve limity předchozí občanskovýchovné koncepce historické edukace adenaurovské republiky (Centkowski, 1990) a kdy (západo)německá didaktika prošla svou zásadní reformou (Centkowski et al., 1999). Avšak i v zemích „východního bloku“ se objevovaly obdobné limity, posilované otevřenou ideologizací historické edukace a znatelnou společenskou nechutí k ní.

Výzkum dějin
didaktiky
a historické
edukace

Nová orientace
didaktiky dějepisu
od 70. let 20. stol.

Podstatou nové orientace didaktiky dějepisu bylo soustředění se na seznámení žáků a studentů se zásadami odborné historické práce. Jejimi základy byly a jsou dosud tyto principy (Centkowski et al., 1999, s. 29):

- zachování kolektivní paměti společnosti;
- její ochrana před manipulací prostřednictvím instrumentalizace paměti;
- odhalování příčin současných problémů a dalšího možného vývoje dnešní situace;
- interpretace vztahu mezi minulostí a současností a spolupodílení se na charakterizování současné doby;
- kritická analýza ideologie;
- vytváření základů pro kritickou, politickou a společenskou identitu;
- vytváření odstupů od emocionálních historických a politických problémů.

Tyto principy nejsou bez významu ani pro současnou českou didaktiku dějepisu, neboť i ona musí reflektovat obdobné problémy české minulosti. Avšak jakékoli zahraniční podněty nemohou být aplikovány přímo, tvorba didaktické teorie je vždy vázána na mnohé zcela konkrétní odborné a sociokulturní podmíněnosti dané země a její společnosti. Jsou dány i povahou vyučovací kultury, převažujícího vyučovacího stylu učitelů, tradicí atp.

10.4.1 Didaktický výzkum a jeho povaha

Z definice didaktiky dějepisu uvedené výše vyplývá, že didaktika má dvě teoretické úrovně: ve své obecně teoretické rovině má blízko k teorii a metodologii historických věd (Rüsen, 1990, 2006; Kujawska, 1996; Kujawska & Jewsiewicki, 2006), ve své speciálně teoretické úrovni jakožto teorii školního dějepisu propojuje tuto oblast s pedagogickými a psychologickými zásadami. V tom se projevuje její dvojí noetická povaha:

Z faktu, že oborové didaktiky zkoumají speciální sociální komunikaci historických informací, vyplývá, že mohou být chápány jako základní výzkum. Didaktiky v tomto směru studují speciální informační procesy sociokulturního charakteru a napomáhají tak k tvorbě didaktických teorií a přispívají k poznání informačních toků a interpretací sdělovaných informací v dané společnosti. Z faktu vztahu (základního) výzkumu prováděného v mateřských oborech s noetickou funkcí didaktické komunikace v širším slova smyslu lze vyvodit, že oborové didaktiky mají povahu aplikovaného výzkumu.

Zde je třeba učinit malé odbočení, vedoucí k jednomu z nejzávažnějších problémů obecného postavení a vnímání oborových didaktik. Viděno z perspektivy historických věd – oborové didaktiky nemají povahu vědecké disciplíny především proto, že neodhalují nové historické skutečnosti, ale historickými vědami poznané skutečnosti pouze za pomoci

relevantních pedagogických a psychologických nástrojů zprostředkovávají (transferují). Mají tudíž blíže k popularizaci než k vědě (Maternicki, 1986), a to k popularizaci přímo ovlivňované politickými ohledy. Takovéto stanovisko je poplatné starším pojetím didaktiky, v případě didaktiky dějepisu jdoucím dokonce až k jejímu zrodu na přelomu 18. a 19. století (Pandel, 1990).

Právě uvedená dvojakost noetické roviny oborových didaktik nabývá navíc ještě dalšího specifického určení v případě sociálně humanitních disciplín, a tedy i samotné historie. Jde o stanovení hranic mezi tím – řečeno didaktikou 70. a 80. let – kde a jak stanovit hranice mezi systémem historické vědy a systémem edukačním (výchovně-vzdělávací dimenzí historické vědy). I sám systém historických věd je dnes informačně a interpretačně otevřený. O to více to platí pro didaktickohistorický systém. Informačně proto, že ani učitelův, natož pak žákův soubor znalostí nevychází jenom z poznatků historických věd, ale také z řady sdílených informací pocházejících z nejrůznějších zdrojů, včetně třeba (a to nikoli v poslední řadě) masových sdělovacích prostředků všech typů a socio-kulturních rovin (připomeňme např. bulvár). Interpretační klíče historických informací pak podléhají jak pravidlům historické kritiky, tak i mnoha subjektivním výkladům daným šíří a hloubkou znalostí, sdílenými hodnotovými žebříčky, osobní zkušeností atd. Žák přitom vždy disponuje znalostním arsenálem užším a svými osobními interpretačními mechanismy jinak formovaným celostním pojetím dějin. Jinak řečeno, lze mluvit o informačně nerovnovážném vztahu mezi zdrojem informace (mateřským/i oborem/obory, ale také třeba i autorem kurikula) a jejím příjemcem (žákem, ale v určitých případech i učitelem). Didaktickohistorická informace je určena subjektu, který se na vzniku dané informace nepodílel a není ani vybaven dostatečnými kompetencemi k jejich adekvátním analýzám.

Interpretace historické skutečnosti jako edukační problém

Mezi jednotlivými oborovými didaktikami existuje v tomto bodě značná rozdílnost. Zatímco didaktiky exaktních a přírodovědných oborů musí řešit především problém abstraktní náročnosti transformace systému mateřského oboru do didaktického systému, stojí před didaktikami sociálně-humanitních oborů v první řadě problém informační otevřenosti didakticko-odborného systému, který vytvářejí a který tvoří jejich vlastní badatelské pole. Své uplatnění tu tak nachází „mediální logika“⁶. Ústředním problémem se tak stává interpretace. Zvláště viditelný je tento rys na žácích základních škol, kde lze mluvit o imaginovaných dějinách (von Borries, 1996). Této otázce se u nás nevěnuje dostatečná teoretická pozornost; a je to jistě chyba. Kontextuálně z hlediska utváření a typologie znalostí se problému dotkli Janík, Maňák a Knecht (2009), konkrétní poznatky pro didaktiku dějepisu tu přináší empirický výzkum. Teoreticky je ale možné využít konceptů L. Tondla (Tondl, 2002, 2006a, b).

⁶ Termín Jana Jiráka.

Není tedy náhodné, že do centra pozornosti didaktiky dějepisu se dostal pojem historické kultury; není sice chápán zcela jednoznačně (Beneš, 1995; Mütter et al, 2000; Oswald & Pandel, 2009; Labischová, 2013), avšak tvoří dnešní rámec didaktickohistorických úvah.

10.4.2 Edukační strategie

Otevřenost informačního a interpretačního systému historické edukace lze ukázat na dvou dnes zdůrazňovaných a v teorii preferovaných příkladech:

1. Kritické myšlení je dnes obecně vznášeným požadavkem metodiky výuky, který má překonat dosud silnou faktografičnost českého školního dějepisu.⁷ Obecně se jím rozumí „pečlivé a uvážlivé rozhodování o tom, zda nějaké tvrzení s určitým stupněm jistoty přijmeme, odmítneme nebo se zřekneme úsudku. Kritické myšlení předpokládá porozumění informaci, uchopení myšlenky a její důsledné prozkoumání, její porovnání s jinými názory a s tím, co už o problému víme, a výsledné zaujetí stanoviska a zodpovědnosti za ně“.⁸ V této charakteristice však není obsažen jeho podstatný rys: nemůže se rozvíjet bez určitého reálného obsahu, v případě historické edukace bez sociálně potřebného faktografického thesauru a základů pravidel historického myšlení, obsaženého v seznamování se s výzkumnými a interpretačními metodami a s obecně kulturními technikami odborné práce.
2. Do středu teoreticko-metodických úvah a edukační praxe proniká v současnosti koncept pedagogického konstruktivismu. Jako didaktický koncept nejde o nic zcela nového, protože byl vytvořen už na počátku 50. let 20. století (Aebli, 1951, cit. podle Janík & Stuchlíková, 2010). Jeho základní myšlenkou je, že žák konstruuje své znalosti na základě svých aktivit; ústředním pojmem tu je myšlenková operace (Janík & Stuchlíková, 2010, s. 12). Je tedy logické, že pedagogický konstruktivismus je jedním ze základních konceptů psychodidaktiky. Dnes u nás uplatňovaný koncept konstruktivismu se ale opírá o narativismus (souhrnně viz Domaňska, 2012, s. 25–47), jenž se v historiografii uplatňuje zejména od 2. poloviny 20. století. Upřednostňuje konstrukci historické skutečnosti před jejími tradičními interpretacemi vycházejícími z předpokladu její rekonstrukce. I v tomto konceptu je ovšem – pro historiografii jako vědu už od 2. poloviny 18. století také tradičně – obsaženo vědomí (a posléze poznání), že historik tuto skutečnost zároveň konstruuje.

Takto pojatá historická edukace má však i svůj ontodidaktický rozměr. V souvislosti s otevřeností didaktickohistorického informačního systému je nutné položit otázku, na jakých premisách (tj. výchozích informacích) jsou konstruktivistické obrazy historické skutečnosti vytvářeny (viz zde

Kritické myšlení |

Pedagogický konstruktivismus |

⁷ Viz www.kritickemysleni.cz

⁸ <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/119/UPLATNOVANI-KRITICKEHO-MYSENI.html>

Kapitola 10.4; 10.5). Vycházíme z poznatků historických věd – a pokud ano, tak do jaké míry, nebo jsou našimi zdrojovými informacemi mediální sdělení a mediální diskurs, anebo se obojí propojuje – aniž třeba víme jak? Jde o obdobný problém jako v případě kritického myšlení, s nímž je pedagogický konstruktivismus propojován. Na druhé straně komunikačního a interpretačního řetězce pak stojí metodika výuky, která pokud je kvalitně připravena, může případné ontodidaktické disproporce jen posílit. Paradox je to jen zdánlivý a dějiny výuky dějepisu disponují dostatečným množstvím příkladů jej ilustrujících.

10.4.3 Základní typologie edukačních médií

Historické interpretace – včetně edukačních – se tradičně opírají o dva základní komunikační kanály a typy historických informací: verbální a ikonické. Vývoj historické kultury vytvořil i jejich mnohočetné podoby a různorodá propojení. V edukačním prostoru současné historické kultury nabývají zvláště silného vlivu dvě z jejich kontaminací – *oral history* a *film*. Obě lze označit za typologicky obecná edukační média, neboť v sobě zahrnují vždy několik svých konkrétních typů.

1. Verbální komunikační kanál je tvořen texty mluvenými a psanými. Psané texty jsou tradičním historickým, a tedy i didaktickohistorickým pramenem, jemuž je věnována soustavná a velká pozornost odborně historické i didaktickohistorické literatury (Pandel, 2003; Barricelli & Lücke, 2012). Hitem posledních let se ale stalo didaktické a edukační využívání mluveného slova, a to zejména v podobě *oral history*. Po ryze pramenně formální stránce nejde o pramen nijak nový, očitě svědectví patří k nejstarším typům historické informace vůbec. Ve výuce je také využívána už dlouho, a to původně formou „besed s pamětníky“. Avšak jako speciální metodika se *oral history* konstitovala až ve druhé polovině minulého století. Propracovala svoji heuristiku, metodologii i metodiku (Vaněk, 2003, 2004). Od prostého „pamětnictví“ se díky tomu posunula k disciplíně spoluodhalující antropologický rozměr historického dění, jeho zážitkovou, průběhovou, aktérskou, subjektivní rovinu. Nicméně na narátorovu výpověď se přinejmenším skrytě klade nárok objektivity; první reakcí žáků na ni je ale interpretace „pamětnická“: „Tak takhle to bylo!“ – Ale právě takhle „to nebylo“, protože narátorův pohled je vždy jen částečný a subjektivní. Případně byl tento efekt nazván argumentem osobní zkušenosti.⁹ Jeho odmítnutí je vlastně zpochybněním autorovy poctivosti a cti. Z hlediska „tvrdé vědy“ jde navíc o jediný případ, a tady platí „jeden případ – žádný případ“. Zde se tak otevírají další dvě enklávy edukace historií: právě zmíněná rovina etická a rovina metodologická. Osobní prožitek je jednak neoddělitelnou součástí historického myšlení, je „buňkou“ samotného historického dění. Dějiny se přece odehrávají jako soustava konkrétních a neopakovatelných událostí, jimž, jak

„Pamětnictví“
a oral history

⁹ <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/128/PRIZNAKY-NEVEROHODNYCH-INFORMAC-NICH-ZDROJU.html/>

jsme již zmínili, přikládáme celostní význam a smysl. Narátor však předkládá parciální výpověď o historické skutečnosti. Interpretuje ji tak, jak ji jako současník tehdy viděl ze svého konkrétního stanoviska a jak ji jako aktér tehdejšího dění vidí ze svého dnešního pohledu. Oral history tak nenahrazuje tradiční rekonstrukci historického dění, ale obohacuje ji. Historik se tu zaměřuje na interpretaci narátorových aktivit a jejich výsledků, na jeho osobní motivace, názorový vývoj a způsoby možných proměn jeho vlastní sebereflexe (Vaněk, 2004). Dějiny se tu tak obohacují o svůj žitý rozměr, v subjektivní rovině se odhaluje otevřenost historického dění ve směru šipky historického času jdoucího od minulosti k budoucnosti (Beneš, 2009), interpretovaná zpětně jako uzavřené dění ústící v určitém výsledku a jeho důsledcích; lze tu tak mluvit o pseudoteleologických řadách (von Wright, 1971). Ty nabývají zvláště silného významu právě v edukační sféře, kde historické myšlení osciluje mezi „akademickým“ historickým poznáním a „každodenním“ vyprávěním opírajícím se o osobní, rodinnou, generační a jinou přímou či jen sdílenou interpretaci dění. Tato oscilace vyplývá z faktu nerovnocennosti informačního (tj. znalostního i zkušenostního) thesauru učitele a žáka.

Oral history však není jediným typem možného didaktického využití verbálních textů. Do edukačních horizontů vstoupila nedávno i akustická paměť, zachycující „generační zkušenostní paměť“ (Assmanová, cit. podle Maier, 2011), včetně jejich individuálních odlišností. V tomto smyslu má blízko k oral history, s níž se často i technicky prolíná (gramofonová či obecně auditivní nahrávka, videonahrávka, přímý rozhovor). Koncept akustické paměti v auditivním či audiovizuálním záznamu však sleduje poněkud odlišné aspekty výpovědi. Nikoliv verbálně obsahovou, ale její emoční stránku a vliv na jedince. Proto se do centra pozornosti dostávají hlasové charakteristiky, tón a dikce narátora, či hudba a zvuky. Ty jsou analyzovány prostřednictvím specifických metodik (odvozených např. ze sémiologie, hudební teorie či neurobiologie a neuropsychologie) a jsou vřazovány do kontextů kultury vzpomínání. Soustředění na emoční složku historického poznání tak dostává akusticky paměťová studia do oblasti historické antropologie, usilující ve svém základu o postižení prožitku dějin, nikoli jen jejich popisu (Maier, 2011).

Samozřejmě se studium akustické paměti nemůže odtrhnout od své případné vizuální doprovodné složky, jak je prezentují gesta či obraz. Tak se dostává i do kontextů celkové audiovizuality dnešní historické kultury (Mitchell, 2008). Stává se proto také součástí využití filmu jako edukačního média.

2. Mezi audiovizuálními médii nabyt v současné době – přirozeně – dominantního postavení *film*. Chápat jej tu můžeme v rozšířeném pojetí, tedy nejenom jako klasický film hraný či dokumentární (Petráň, 2011), včetně např. reklamy uplatňující se ve veřejném kulturním a politickém prostoru, ale jako jakoukoli audiovizuální výpověď, jakou je např. soukromé, rodinné video. Z edukačního hlediska je

film velmi persvazivní médium, působící na diváka především prostřednictvím obrazu a hereckého či komentátorského slova. Ale film je podstatně složitějším sémiologickým kódem, na němž se vedle obrazu a slova podílí i hudba, zvuky, písmo (např. titulky). Těchto pět kódů pak působí společně. Plná edukační analýza filmu se tedy může opírat o v rámci filmové teorie vypracované analytické metody (Feigelson & Kopal, 2012; Kopal, 2009, 2014; Kopal & Blažek, 2005; Monaco, 2004), které mohou být edukačně dále různými způsoby dopracovávány, např. typologizací filmů nebo interpretačními metodikami (Barricelli & Lücke, 2012; Skotarczak, 2012; Furrer & Messmer, 2013; Činátl & Pinkas, 2014; Činátl, 2014). Nejen česká praxe však ukazuje, že se s filmem nejčastěji edukačně zachází jako s pouhou „ilustrací“, kdy je film vnímán jen jako bezprostřední vjem obrazu a slova; Flusser tu případně mluví o povrchním čtení – *scanningu* (Flusser, 2013, s. 11). Ani samotný obraz – např. fotografie – není jednoznačnou informací, ale na jeho čtení se vedle samotného jazyka příslušejícího danému typu obrazu (fotografie, malba, karikatura) a intencí jeho autora spolupodílí i divákova intence (Flusser, 2013). Obraz je tak vždy nejednoznačný a nabízí možnosti různorodých interpretací. O to víc tento fakt platí pro složený kód filmu (viz akustická paměť).

Exkurs 10.2: Vyrovnávání se s minulostí

Zvláště při užití metody oral history, ale v jakémkoli edukačním zacházení zejména s látkou ze soudobých dějin se tak či onak ozývá požadavek „vyrovnání se s minulostí“. Kategorie „vyrovnání se s minulostí“ nepatří mezi didaktické kategorie, jde však o výraz, který v české historické edukaci hraje výslovně či kontextuálně nemalou roli. Právě pro tuto svou pozici, která není v historické edukaci zase až tak ojedinělá, je vhodné tomuto termínu, či spíše slovnímu obratu, věnovat zvláštní pozornost.

Je příznačné, že ač je tento slovní obrat velmi frekventovaný, nevěnuje se mu zároveň takřka žádná pojmoslovná analýza. A stejně příznačné je, že prvním, kdo jej jako hodnotící termín v historickém diskursu vzhledem k českému prostředí použil, byl novinář – T. G. Ash (2003). Co znamená „vyrovnat se s dějinami/minulostí“? Pravdu má slovenský politolog P. Dinuš, když staví koncepci vyrovnávání se s minulostí do přímé souvislosti se současným dějinným nihilismem, jemuž má čelit (Dinuš, 2010). Dějiny ztratily (měly ztratit?) během 20. století svoji vývojovou zákonitost, a tedy nikam nesměřují, nemají svůj hlubší obsah, a tedy ani smysl, jsou nakupeninou procesů, jevů a především (po desetiletích odklonu od nich v současnosti znovu) událostí a činů a změnily se tak v postmoderní kaleidoskop. Je těžké s nimi zacházet tradičním způsobem, kdy jim byla připisována jejich vnitřní hodnota a v antické a křesťanské i jejich sekulární tradici především pozitivní hodnotový význam. Dějiny ale nelze popřít a 20. století extrémů neumožňuje jejich rehabilitaci jako alespoň smysluplného, natož pak zákonitého vývoje. Nezbyvá tedy nic jiného než „kající“ přístup k nim, jenž má přinést „útěchu z dějin“.

Problém vyrovnávání se s dějinami má janusovskou tvář. Jedna je individuální, druhá kolektivní. V individuální rovině je toto vyrovnávání nutně omezeno na dobu vlastního aktivního života a zčásti na sdílenou rodinnou historii ponejvíce předchozích dvou generací. Na nadindividuální, kolektivní rovině je možný časový dosah hlubší, může sahát až do dávné minulosti (Kula, 2006), ale přesto je opět koncentrován především na soudobé dějiny, tedy na spoluprožívanou dobu, jejíž dění má bezprostřední dosah na náš každodenní život.

Exkurs 10.2: Vyrovnávání se s minulostí (pokračování)

Obrat vyrovnání se s minulostí je zařaditelný mezi mediální pojmy, jež jsou bytostně operativní; lze s nimi zacházet podle potřeby. Dokladem toho jsou jeho praktická užití – pro tento exkurs uveďme několik charakteristických příkladů: Vyrovnat se s minulostí znamená vyrovnat se s vinou (LN č. 97/1992), vyrovnat se s minulostí znamená tvořit základy budoucnosti a mít tedy k ní odpovědný přístup (LN č. 256/1997). Zvláště historici se musejí vyrovnat se svou minulostí, nikoli však pouhým kádrováním, nýbrž odpovědnou analýzou (LN č. 206/1999) třeba i kolaborace s totalitami (Rozhlas č. 3/1999). Tento bolestný proces musejí podstoupit i sami rodiče (Respekt č. 27/1993) a ovšem i politici (MF Dnes 20. 7. 1992). Vyrovnání se s minulostí totiž znamená podporu demokracie a práva (Právo 23. 10. 1999). Např. ODS v roce 2001 konstatovala, že se definitivně vyrovnala se svou minulostí (LN 3. 11. 2001). Ale není nakonec vyrovnání se s minulostí pouhým převyprávěním a přepisováním dějin (Právo 4. 11. 2004)? Minulost však tvoří i nedílnou součást přítomnosti, vyrovnat se s ní znamená ji jako takovou přijmout (MF Dnes 26. 11. 2001).

Uvedené příklady jsou čerpány z thesauru *Českého národního korpusu*¹⁰ a nejsou sémantickou analýzou užívání sledovaného obratu, nýbrž jen poněkud převyprávěným výběrem příkladů sestavených do určitého celku. To proto, že právě takovýmto asociativním způsobem s mnoha termíny a pojmy zacházíme a připisujeme jim určité obsahy a kontexty vázané na náš vlastní hodnotový žebříček a životní zkušenosti. Právě tento aspekt má výrazný edukační potenciál a je v historické edukaci využíván. Nikoli samozřejmě analyticky, ale kontextuálně: s minulostí se vyrovnáváme prostřednictvím výběru obsahu učiva, vytvářením interpretací dějinných jevů, procesů, událostí a činů. Tento fakt nás vede k povaze a úloze kritického myšlení, k úvahám o metodice (metodikách?) výuky. Tyto postupy jsou i příkladem informační otevřenosti didakticko-historického systému, jemuž je třeba z hlediska teorie didaktiky i metodiky výuky věnovat zvýšenou pozornost.

(Za pravidlům ČNK odpovídající výběr příkladů (695 užití slovního spojení) děkujeme prof. F. Čermákovi.)

10.4.4 Metodika

Uvažujeme-li o metodách v edukaci, je nutné se soustředit nejen na samotné tradiční výukové metody (Lerner, 1986; Maňák & Švec, 2003), směřující od výchovného cíle k výsledku výuky, ale je třeba vzít v potaz, že jejich prostřednictvím jsou žákům prezentovány v dosažitelné úrovni také metody další:

- výzkumné, odpovídající zásadám mateřského oboru, v případě dějepisu tedy základní zásady historické heuristiky a kritiky (včetně hermeneutiky, jež má zásadní význam pro tzv. vnitřní historickou kritiku, tedy analýzu textu); jde o metody, které směřují od položených historických otázek k artikulaci výsledku – Kratochvíl, 2004);
- interpretační, směřují od informačního média k historickému poznání (hermeneutické posouzení, narace, analytické vysvětlení, kvantifikace údajů);
- obecnější než jenom oborově specifické, metody tzv. kulturních technik, jakými jsou např. shromažďování a archivování informací, vytváření informačních databází atp. (Pandel, 2013, s. 262; Labischová & Gracová, 2008, s. 69).

¹⁰ Viz www.korpus.cz

Metodiku je potřebné dnes chápat jako empiricko-teoretickou subdisciplínu didaktiky dějepisu, čerpající z vyučovací praxe a vymezitelnou jako teorií vyučovací praxe. Takovéto pojetí pak vede k možnému jemnějšímu rozlišování metodiky a pragmatiky výuky, vycházející z konkrétních zkušeností učitelů, které jsou zobecňovány vzhledem k pravidlům metodiky (Pandel, 2013, s. 249). Je tak integrálním komplementem didaktických teoretických úvah, jejich ověřováním, ale zároveň i možnou iniciací a korektivem, sama o sobě však nemůže vyřešit zásadní konceptuální problémy ani učitelského vzdělávání jako takového, ani oborových didaktik jako vědních disciplín.

Jak již bylo výše připomenuto, je třeba metodice věnovat hlubší pozornost, neboť se otevírá, jak se zdá, zřetelný volný prostor mezi didaktickou teorií a praxí výuky, který by měl varovat. Podle empirického šetření mezi učiteli, které inicioval *Ústav pro studium totalitních režimů* (ÚSTR), kladou učitelé na první místo historické edukace výchovu ke kritickému myšlení, ale až na poslední seznamování s pravidly odborné historické práce.¹¹ Nutně se tak před oči staví otázka, na jakých principech má potom kritické myšlení spočívat? Otázku prohlubuje fakt informační a interpretační otevřenosti didakticko-historického systému.

10.5 Empirický výzkum v české didaktice dějepisu

Znovu je na tomto místě třeba uvést, že zásadní význam pro celkovou reflexi historické edukace má empirický výzkum (viz **Exkurs 10.3**). V českém prostředí vznikly v posledních letech práce, které vedle prezentace výsledků empirických šetření přinášejí také přehled českých a zahraničních výzkumů (Gracová, 2013c; Labischová, Gracová, & Zádrapová, 2013; Labischová, 2013), metodologických přístupů a naznačují perspektivy oborovědidaktického výzkumu (Labischová, 2011a). Z celé řady realizovaných šetření vztahujících se k podobě a efektům školního dějepisu si připomeňme ty, které se pokoušely odhalit reálný stav samotné výuky dějepisu na základních a středních školách.

Exkurs 10.3: Oblasti současného evropského empirického výzkumu

Velkou inspirací pro český empirický didaktický výzkum může být stav bádání v této oblasti v SRN. Jeho zevrubnou analýzu provedl Hasberg (2001; *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 2007), a to jak třicetileté historie tohoto typu výzkumu, tak situace posledního desetiletí a posunu od kvantitativního ke kvalitativnímu nebo smíšenému typu výzkumu. Hasberg (2001, s. 256) vymezil stěžejní oblasti výzkumu, tedy zkoumání oblíbenosti (oboru historie, předmětu dějepisu), rámcových podmínek výuky, místa historie ve veřejném životě a v politické argumentaci, fungování institucí zprostředkujících historii (muzea apod.) a kulturně srovnávací empirie. Do sféry výzkumu historického vědomí zahrnul pak především výzkum zájmu (o jednotlivé obsahy), motivace, proměny historického vědomí dané výukou dějepisu, dimenzí historického vědomí, památných míst, narativní obsahové analýzy, výzkum historické socializace (Labischová, 2011a; Gracová & Labischová, 2012).

¹¹ Viz <http://www.ustrcr.cz/data/vyzkum-vyuky/vyzkumna-zprava.pdf>

Exkurs 10.3: Oblasti současného evropského empirického výzkumu (pokračování)

Günther-Arndt a Sauer (2006, s. 15–18) akcentují dva základní směry empirického výzkumu v didaktice dějepisu – jednak výzkumy dějepisného vyučování, jednak výzkumy historického vědomí (dětí, mládeže či dospělých). Zjišťován je nejčastěji rozsah znalostí faktografie a struktura orientace v historii určité věkové kategorie, způsoby konstrukce historického významu, proces učení a vyučování (nejčastěji efektivita vyučovacích strategií a technik kladení otázek ve výuce).

V současném didaktickohistorickém výzkumu lze podle Bernhardta (*Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 2007, s. 108–111) identifikovat vedle tradičního diskursu také diskurs zkoumající elementární kompetence, které vytváří dějepisná výuka. S tím je spojena diskuze o standardu vzdělávání. Rozvoj takových kompetenčních modelů s rozdílnými stupni úrovně předpokládá, že bude dobře známo to, co se odehrává ve výuce dějepisu. Je třeba vědět, co dělají žáci, co vyučující, jak probíhají procesy učení a jak by vlastně měl být dějepis úspěšně vyučován. Zjištěná empirická data, o něž by se bylo možno opřít při tvorbě modelů kompetencí, existují v SRN pouze v náznacích. Především však běží oba diskursy z větší části nezávisle na sobě a zobrazují dvě téměř oddělené koleje historicko-didaktického výzkumu. Tuto empirickou „mezeru“ se pokouší vyplnit výzkumný projekt *FUER Geschichtsbewusstsein – Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein*. Na bázi šestinásobné matice historických operací za pomoci kódování jsou analyzovány různé empirické databáze (kurikula, učebnice, záznamy vyučovacích hodin), které se vztahují k dějepisné výuce. Problém požadovaného propojení empirie, teorie a pragmatiky v novějších empirických příspěvcích podle Bernhardta (*Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 2007, s. 110) spočívá v tom, že neexistuje žádná všeobecně akceptovaná typologie, která by se dala aplikovat na každou oblast dějepisné výuky, a tím by se daly precizovat určité aspekty výuky dějepisu. Zaměření výzkumu pak člení do sedmi směrů:

1. výzkum učebnic, materiálů, kurikula,
2. výzkum historického vědomí žáků,
3. výzkum reálného dění v dějepisné výuce,
4. výzkum historického myšlení žáků,
5. výzkum výsledků učení (evaluace),
6. výzkum kvalitní a úspěšné hodiny dějepisu,
7. výzkum efektivity metodických pokynů,

Řada výzkumů však sleduje více cílů.

10.5.1 Výzkum kurikulární reformy

Aktuálnost kurikulární reformy vedla v roce 2005 k pokusu zjistit míru informovanosti učitelů o zaváděných změnách. Výzkumná sonda zahrnovala zhruba stovku pedagogů z druhého stupně ZŠ a nižších tříd víceletých gymnázií Moravskoslezského kraje. Její součástí bylo ověření frekvence aktivizujících metod ve výuce na příkladu projektového vyučování. Přes malou informovanost o podstatě reformy se ukázal značný zájem učitelů, především těch ze ZŠ, o tuto vyučovací formu i hotové kvalitní projekty (Gracová, 2010a).

Početnější soubor respondentů z řad pedagogů obou stupňů historického vzdělávání z celé ČR se zapojil do dotazníkového šetření *Výzkum aktuální podoby dějepisu na základních a středních školách*. Pohled ze strany vyučujících byl konfrontován s názorem absolventů SŠ. Výzkum sledoval přístup k výuce moderních dějin, limitující faktory objektivní

i subjektivní, textové i ikonografické prostředky používané ve výuce, vybavenost škol didaktickou technikou, frekvenci zařazování aktivizujících metod ve školním dějepise, zájem o další vzdělávání apod. Prokázal na jedné straně značný zájem studentů o témata z nejnovějších dějin, na druhé straně potvrdil obrovskou nechuť pedagogů poodhalit cokoliv ze zákulisí obvyklého průběhu vyučovací hodiny (Gracová, 2008).

Toto zjištění odkazuje i k hodnotě výsledků připomínaného on-line empirického šetření ÚSTRU.¹² V něm byli učitelé dějepisu dotazováni ke čtyřem tematickým okruhům – Výuka dějepisu, Učitelé, Kontext výuky a Žáci a jejich rodiny. Z výzkumné zprávy vyplynulo, že učitelé pokládají za hlavní cíl výuky moderních dějin naučit žáky vyhledávat a zpracovávat informace různého typu, vypěstovat u nich dovednost obhájit vlastní názor a vést smysluplnou diskuzi. Stížnosti na nedostatečný počet hodin dějepisu a na nedostatek finančních prostředků na nákup nových učebnic a jiných výukových materiálů jakožto limitující faktory modernizace výuky jsou trvalé. Průzkum ÚSTRU se stal také příležitostí ke kritice kurikulární reformy, nicméně akcentování aktivizujících metod se – podle zjištění výzkumníků – osvědčilo zejména při prezentaci učiva z nejnovějších dějin jako významný prostředek motivace zájmu žáků o tento úsek minulosti.

Uvedené skutečnosti jsou v rozporu se závěry průzkumu *Mládež a dějiny* (Klíma, 2001) a obou *Výzkumů aktuální podoby výuky dějepisu na ZŠ a SŠ* (2005, 2011), které potvrdily stále převažující podobu hodin dějepisu postavených na výkladu a dokonce i diktování základního učiva do sešitu (Gracová, 2008, 2013b; Gracová & Labischová, 2012).

Podívejme se nyní blíže na vývoj zájmu žáků o moderní dějiny (Exkurs 10.4).

Exkurs 10.4: Zájem českých žáků o soudobé dějiny

Mezinárodní šetření z poloviny 90. let 20. století ukázalo, že evropského žáka na předním místě zajímají soudobé dějiny. Česká mládež se tehdy umístila hluboko pod zjištěným mezinárodním průměrem zájmu o poslední půlstoletí, avšak českými středoškolačky byly i při těchto nízkých hodnotách nejnovější dějiny oceňovány výše než jiné historické etapy (Klíma, 2001, s. 61). A stejně je známo, že soudobé dějiny tvoří v české historické edukaci doposud poněkud „problémovou“ enklávu. Přes už značný časový odstup od listopadu 1989 se jim část učitelů spíše vyhýbá. Na nedostatek materiálů využitelných při výuce moderních dějin si dnes rozhodně nelze stěžovat. Je ale třeba upozornit, že tohoto „ostychu“ jsme svědky vždy po velkých politických změnách.¹³

Zájem žáků
o moderní dějiny

¹² Výše připomínaná šetření katedry historie FF OU byla zcela anonymní a dotazníky vyplňovali učitelé při příležitosti různých seminářů či konferencí, zásluhou osobních kontaktů se školami a s přispěním *Asociace učitelů dějepisu České republiky* (ASUD). Získaný počet respondentů nemohl proto konkurovat on-line metodě ÚSTRU, když bylo navíc zaštitěné MŠMT ČR a obracelo se přímo na vedení škol.

¹³ Jmenujme příklad Německa po roce 1945, Španělska po roce 1975 či Ruska po roce 1991.

Exkurs 10.4: Zájem českých žáků o soudobé dějiny (pokračování)

Český empirický výzkum věnoval moderním dějinám ve školním dějepise svébytnou a systematickou pozornost. Rozsáhlý průzkum z roku 2005 (Gracová, 2008) ověřoval jak vztah žáků a jejich vyučujících ke konkrétním tématům moderních dějin, tak vědomosti mladých lidí z českých a světových dějin 20. století. Koncentroval se na základní terminologii, významné historické postavy a osobnosti politiky, vědy i umění a časovou orientaci prostřednictvím klíčových historických událostí. Významné mezníky české minulosti jsou více fixovány v povědomí žáků než klíčová data evropských, světových dějin či historie sousedních zemí. Znalost základních pojmů je rozdílná jak s ohledem na konkrétní pojem, tak také věk a vzdělání respondentů, celkově však průměrná. Lepší orientace se prokázala u položek, jejichž splnění nebylo vázáno jen na dějepisnou výuku, ale i na jiné vyučovací předměty nebo na zprostředkující roli masmédií. Právě tomuto zdroji informací je nutno přisoudit významnou roli při získávání vědomostí o nedávné minulosti. Šetřením se prokázala především minimální kompetence mladých lidí analyzovat a interpretovat verbální a ikonický text pramenného charakteru. Potvrdily to ostatně i další průzkumy (Gracová, 2012; Gracová & Labischová, 2013). Uvedené zjištění potvrzuje jak podceňování dějepisné učebnice ze strany učitelů, tak převládání tradičního výkladu, již připomínané diktování učiva do sešitu a absenci aktivizujících metod. Naznačuje rovněž potřebu zařazení metodických stránek v dějepisných učebnicích a nahrazení stereotypního využívání ikonografických médií v ilustrativní, nikoliv heuristické funkci. Šetření potvrdilo, že pro studující mládež jsou témata z nejnovějších dějin velmi atraktivní.

V roce 2008 byl na 48 středních školách Moravskoslezského kraje realizován *Test moderních českých (československých) dějin*. Jeho novum spočívalo v pokusu sledovat nejen vědomosti, ale také postoje mládeže k vybraným kontroverzním událostem poválečné historie ČSR (ČSSR), k historickým stereotypům, multikulturalitě a evropské identitě (Labischová, 2011b). Zájem o moderní dějiny vyplynul také z výsledků výzkumu uskutečněného v roce 2011 (Labischová, 2012a, 2013; Gracová & Labischová, 2012). Čtvrtina respondentů všech oslovených kategorií (žáci ZŠ, SŠ, studující učitelství dějepisu, učitelé) shodně přiznala zájem o dějiny po roce 1945. Není sice tak velký jako o historii druhé, ba i první světové války a některé úseky dávné minulosti, ale volba adekvátních forem, metod a edukačních médií může situaci v tomto směru snadno optimalizovat.

Rámcové výsledky výzkumu z roku 2005 byly systematicky doplňovány v dalších šetřeních, která konkretizovala detailnější aspekty metodiky výuky, jako je využívání karikatur, fotografií (Gracová, 2012), dokumentárního či hraného filmu (Gracová, 2010b), symbolických prostředků a portálů (Gracová 2013a), jež dokládají uplatnění nových aktivizačních metod a forem výuky. Zjištění vedou k závěru, že sice dochází k jistému pozitivnímu posunu, nicméně pouze zásluhou části vyučujících, kteří absolvuji různé formy dalšího vzdělávání. Rezervy spočívají rovněž ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů dějepisu, která je i v tomto směru na značně rozdílné úrovni.

10.5.2 Výzkum historického a národního vědomí

Ve vztahu k didaktické teorii stojí o úroveň výše výzkumy historického vědomí a národní identity, jejichž výsledky by měly sloužit jako korektivy při tvorbě plánovaného kurikula české školní edukace.

Některé komponenty historického vědomí byly sledovány v delší časové perspektivě, především etnické stereotypy ve vazbě na školní dějepis (Gracová, 1998, 2004; Gracová & Psík, 1999; Labischová, 2005,

2013; Labischová, Gracová, & Zádřapová, 2013), vědomí národní identity (Gracová & Psík, 1999; Gracová, 2006b; Labischová, 2013) a vědomí evropanství (Labischová, 2002; Gracová, 2006a; Labischová, Gracová, & Zádřapová, 2013).

Prvním komplexně pojatým výzkumem v české oborové didaktice dějepisu byl rozsáhlý výzkumný projekt zaměřený na vybrané aspekty historického vědomí a jejich souvislost s realitou dějepisného vyučování na základních a středních školách. Kladl si za cíl postihnout vybrané aspekty historického vědomí žáků základních, středních odborných škol a gymnázií, studentů učitelství dějepisu a vyučujících předmětu dějepisu (rodinná paměť, vztah k historii, historické stereotypy, hodnocení vybraných událostí a osobností české minulosti, postoje k některým kontroverzním událostem 20. století, celkové pojetí dějinného vývoje), zjistit vliv pojetí historie u učitelů na pojetí minulosti u žáků, charakterizovat aktuální podobu výuky dějepisu na školách a postihnout míru, do jaké odpovídá aktuálním, kurikulárně zakotveným teoriím dějepisného vzdělávání (akcent na nejnovější dějiny, reflexe vybraných témat – gender v historii, historie dětství, dějiny národnostních menšin, dějiny každodennosti a sportu, kritická analýza a interpretace historických pramenů, především ikonografických a audiovizuálních, preference aktivizujících výukových metod, například dramatizace, oral history a projektového vyučování) a postihnout učitelovo pojetí učiva dějepisu. Pro dosažení výzkumných cílů byl zvolen smíšený výzkumný design s využitím metod a technik focus groups, dotazníku a in-depth interviews. Pro vytvoření databáze a statistické zpracování dat byly použity programy Remark Office OMR, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Výzkum historického vědomí zahrnoval témata: rodinná paměť, vztah k historii, kulturně historická identita, pojetí zákonitostí dějinného vývoje a informační zdroje o historii (Labischová, 2011b, 2012a, b, c, 2013). Položky vztahující se k výuce dějepisu sledovaly učitelovo pojetí dějepisu (obsah vzdělávání, vyučovací metody, formy a edukační média), informační zdroje využívané ve výuce dějepisu a pokusily se identifikovat potřeby učitelů dějepisu (Gracová & Labischová, 2012; Gracová, 2013a, b, 2014).

Výzkum
historického
vědomí

Problematiky školní výuky dějepisu se dotkl rovněž rozsáhlý sociologický výzkum historického vědomí obyvatel České republiky (Šubrt & Vinopal et al., 2013, s. 52). V něm byly sledovány názory české populace, a speciálně učitelů, na postavení dějepisu mezi ostatními školními předměty, na úroveň současného školního dějepisu a na preferenci tematické perspektivy, tedy dějin národních, evropských, světových a historie etnických menšin. Výzkum dospěl k závěru, že dějepis je veřejností pokládán za důležitý vyučovací předmět základního vzdělávání (7. místo mezi 18 předměty). Kritika systému výuky dějepisu reflektovala zanedbávání událostí z nedávné minulosti a nezáživné memorování faktů a požadovala názornější a atraktivnější formy a metody výuky (interaktivní přístup, návštěvy historických míst, využití moderních médií), tvorbu nových učebnic, schopných vzbudit větší zájem žáků. Českým a evropským dějinám by měl být podle mínění respondentů vyhrazen největší prostor, pro

Sociologický
výzkum
historického
vědomí české
společnosti

prezentaci světových dějin by stačilo 20 % výukového času. Historie etnických menšin je pokládána za marginální.

Školství, a tedy i historická edukace, patří v rámci EU i Rady Evropy k doménám jednotlivých členských států, a proto jsou jim věnována jen rámcová doporučení (Stradling, 2003, 2004). Jsou příznakem internacionalizace historické edukace v evropském prostoru, zároveň jsme ale svědky i výrazné regionalizace historického vědomí, repolitizace historické edukace a důrazu na vlastní historické kořeny. V tomto kontextu nabývá významu i empirický výzkum národní identity.

10.6 Tvorba kurikul

Mezi teoretické oblasti didaktické tvorby náleží i vytváření části dokumentů řídících výuku. Mezi ty základní patří koncipování (cílových, plánovaných) kurikul (v českém případě RVP, ale i ŠVP), standardů vzdělávání, katalogů státní maturity); nepatří mezi ně přirozeně tvorba celostátních právních norem, např. školský zákon. Vymežujeme-li tuto oblast jako součást didaktického myšlení, jsme si vědomi, že stanovujeme požadavek teoretického a normativního charakteru, protože koncipovat tyto dokumenty bez zřetele k metodice výuky z jedné strany a legislativního a administrativního rámce školství na druhé straně není možné. Zřetel k užívané či požadované metodice výuky je limitujícím faktorem úspěšnosti jakéhokoliv teoretického edukačního konceptu, stejně jako nepřekročitelnou hranici při tvorbě kurikul tvoří legislativní rámec.

V současnosti v České republice platná kurikula (RVP a jejich konkretizace v ŠVP) jsou výsledkem celkové kurikulární reformy českého školství provedené na přelomu století. V diskuzích kolem jejich přípravy byly zdůvodněně požadovány i radikálnější úpravy celkového konceptu českého školního dějepisu, ale jejich výsledná podoba nepřekročila rámec tradičního českého pojetí dějepisu (Beneš, 2005). Na schválené podobě RVP (stejně jako *Katalogu pro státní maturitu z dějepisu*) je zřetelně patrný jeden z hlavních problémů jakékoli takovéto reformy. Nejuceleněji definuje úkoly historické edukace *Katalog k maturitě z dějepisu*¹⁴ – **Exkurs 10.5**:

Konceptuální osou historické edukace zůstává dějinná chronologie sledující šipku času. Sama o sobě je však nedostatečná. Vedle ní se v současných konceptech historické edukace uplatňuje i výrazný prvek strukturální. V obecném českém úzu se pro něj vžilo velmi nepřesné označení „tematický dějepis“. Avšak v žádném případě nemůže jít o pouhý náhodný výběr témat a jejich řazení, ale o přísně konceptuální strukturu sledující zřetelný edukační záměr.

¹⁴ Viz <http://info.edu.cz/cs/system/files/Dejepis.pdf>

Funkce školního dějepisu:

- prostřednictvím historického vědomí se jedinec začleňuje do společnosti (funkce socializační);
- rozvíjí porozumění lidskému světu jako sociální skutečnosti vyvíjející se v čase a prostoru, tj. jako světu majícímu historickou povahu;
- přispívá velmi podstatně k výchově k demokratickému a aktivnímu občanství;
- plní funkci identifikační a sebeidentifikační, podílí se na eliminaci stereotypů a autostereotypů, učí žáky rozumět „jinakosti“ lidí a přemýšlet o rozdílných hodnotách, které lidé preferují; umožňuje porozumět kulturním základům jednotlivých civilizací, uvědomovat si jejich odlišnosti a tím přispívat k dialogu mezi nimi;
- integruje znalosti a dovednosti z různých vyučovacích předmětů, především humanitních, ale také přírodovědných a jiných, protože obsahuje i základní poznatky z dějin vědy, umění a techniky;
- spoluvytváří hodnotový systém žáků a umožňuje jim tak sociální, politickou, mravní a estetickou orientaci, učí je chápat a oceňovat obecně uznávané lidské hodnoty, především ty, jež mají rozhodující význam v moderním světě, tj. demokracie, svoboda, spravedlnost, tolerance a solidarita;
- podílí se na environmentální výchově žáků, učí je uznávat hodnoty živé i neživé přírody a ochraňovat ji, stejně tak jako kulturní a historické památky;
- významně posiluje dovednost získávat informace z různých zdrojů – z historických textů verbálních a ikonických (tzn. z obrazového materiálu) i z textů kombinovaných; kriticky tyto informace hodnotit a sestavovat je do logických celků s porozuměním pro jejich dobovou podmíněnost;
- rozvíjí abstraktní a logické myšlení žáků, a to na základě osvojování a užívání pojmů ze společenskovědní a širší humanitní oblasti, užíváním intelektových dovedností při řešení problémů a různých úkolů;
- formuje kritické postoje k historickým skutečnostem;
- rozvíjí komunikační dovednosti, kultivuje vyjadřovací schopnosti žáků v ústním i písemném projevu, vytváří dovednosti vést dialog pomocí argumentovaných úsudků;
- spoluvytváří schopnost porozumět jinému stanovisku, nalézat jeho východiska a chápat jeho dobové a jiné souvislosti;
- vytváří systematicky vybraný soubor základních, tj. sociálně potřebných faktografických znalostí ze všech oblastí života společnosti a sociálních, politických, ekonomických a kulturních pojmů, protože bez znalosti základní historické faktografie a terminologie nelze aplikovat jednotlivé dovednosti a zaujímat postoje.

Typickým příkladem pro kombinaci chronologicko-synchronní koncepce je problém řazení obecných a národních/státních dějin, který je konstitutivním problémem historické edukace u malých národů či států: mají být vykládány v oddělených kursech, anebo společně? U „velkých“ států můžeme naproti tomu sledovat vztažení obecných dějin k národním/státním dějinám, na něž se velké národy či státy podílejí mnohdy profilujícím dojmem. Zřetelným příkladem může být dějepisné kurikulum anglické, ruské či kurikula německá (Hudecová, 2006; History, 1999).

Strukturace učiva
v dějepisných
kurikulech

Exkurs 10.6: Dějepisné kurikulum kantonu Aargau (Švýcarsko)

Toto kurikulum představuje vyvážený a promyšlený koncept ve dvou směrech:

- 1) Propojení národních/státních dějin s dějinami obecnými.
- 2) Propojení tradiční chronologické konceptualizace kurikula s tzv. tematickým dějepi- sem. Tematické celky „Téma“ zde prezentují teoreticko-metodicky koncipovaný syn- chronně-chronologický princip „dlouhého trvání“, tj. dějových celků překračujících prostou chronologií vymezený rámec historického dění.

*Weltgeschichte im Bild 8***Obecné dějiny****Od osvícenství k Francouzské revoluci**

Osvícenství

USA

Francouzská revoluce a její důsledky

Továrníci – dělníci – kolonialisté

Průmyslová revoluce

Sociální otázka

Doba imperialismu – úsilí o světové panství

Téma: Svět v naší škole

Válka jako malířský námět

Buddhismus, východní učení a světové náboženství

Cesta Latinské Ameriky k současnosti

Zpravodajství – závod s časem

Švýcarské dějiny

Švýcarské spříšeňectvo na konci

18. století

Švýcarsko se stává národním státem

Švýcarsko se stává průmyslovým státem

Švýcarsko zůstává malým státem

*Weltgeschichte im Bild 9***Obecné dějiny****Válka a revoluce**

První světová válka 1914–1918

Ruská revoluce

Od první ke druhé světové válce

Po první světové válce

Fašismus – nacionální socialismus

Druhá světová válka

Dnešní svět

OSN

Sjednocení a dělení Evropy

Svět mezi Východem a Západem

Válka a mír

Cestou k sjednocenému světu

Čínská cesta k dnešku

Téma: Otázky 20. století

Žena a svět

Revoluce ve zpracování dat

Švýcarské dějiny**Švýcarsko ve dvacátém století**

1918 – generální stávka 1940 – Raport na Rütli

1980 – AJZ hnutí

Prožívané dějiny – žáci prožívají raport na Rütli

Otiskujeme zde kurikulum pouze dvou ročníků, zahrnujících období od 18. století do současnosti

10.7 Tvorba učebnic a dalších edukačních materiálů

Didaktické zásady tvorby učebnic jsou jednou z těch mála enkláv předlis- topadové didaktiky dějepisu, jejíž platnost zůstala použitelná i dnes. Ta rozvinula ucelenou teorii školní učebnice (Tvorba učebnic 1–6). V návaz- nosti na ni lze učebnici dějepisu dnes definovat takto:

Učebnice dějepisu je specifický typ historické literatury (didaktickohistorický text), který je integrovaným verbálním a ikonickým znakovým útvarem informu- jícím o vybraných sekvencích dějinného vývoje, který je primárně určen konkré- tnímu adresátovi, jímž je žák všech typů základních a středních škol, na nichž je dějepis vyučován, a k užítí v pedagogické komunikaci. Může mít podobu knihy či elektronického média.

Tato definice, která navazuje na dosavadní obecně pedagogické vymezení učebnic (Průcha, 1998; Průcha et al., 2009; aj.), zdůrazňuje některé její rysy, které jsou pro historickou, ale i obecněji sociálně-humanitní edukaci podstatné. Jde o zcela svébytný typ historického textu, který svými strukturálními prvky zdůrazňuje svůj edukační význam. Jeho základní strukturu vystihuje následující tabulka (viz **Tabulka 10.1**), obsahující dnes už samozřejmý požadavek, že verbální a ikonické texty mají být v učebnici integrálně propojeny a vytvářet jednotný informační celek.

Možnost elektronizace učebnice prohloubila její didaktickou vybavenost a umožňuje využití dalších typů informačních materiálů – vizuálních, tj. filmu ve všech jeho podobách, akustických, tj. záznamů hlasu (viz oral history), zvuků (viz např. kategorii hlukového znečištění) či hudby a přirozeně všech jejich možných kombinací, či nakonec animovaných symbolických textů, např. map, časových diagramů atp. Umožňují také přímé interaktivní propojení s jinými informačními zdroji umístěnými na internetu.

Tabulka 10.1

Struktura současné učebnice dějepisu

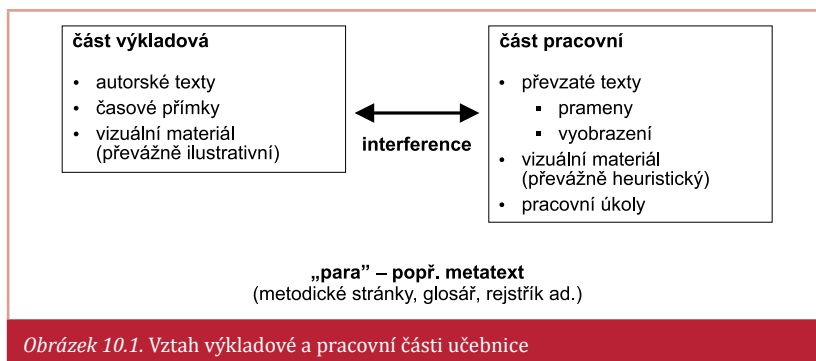
Elektronický typ učebnice		
Knižní typ učebnice		
autorský výkladový text	dokumentární ikonické texty: Reprodukce fotografií nebo filmových políček Reprodukce uměleckých děl:	audiovizuální texty
pramenné texty	obrazy	film
písemné	kresby	dokumentární
historické	rytiny	hraný
prameny	karikatury	animovaný
beletrie, poezie	komiksy	reklama
drama	knížní a časopisecké ilustrace, reprodukce	
...	politické publicistiky, např. ukázky novinových či časopiseckých stran či jejich částí	akustické texty
doprovodné texty k ikonickým textům	lepty	slovo – hlas
	plakáty	zvuky
	rekonstrukční kresby či malby	hudba
	...	
texty řídící osvojování učiva:	symbolické ikonické texty:	symbolické texty
předmluva	mapy	animované mapy
metodická	grafy	animované časové diagramy
poznámka	diagramy	animované grafy
otázky a úkoly	schémata	
základní data	časové diagramy („přímky“)	
bibliografie	ikonické texty orientačního charakteru:	
slovník	piktogramy či značky upozorňující na typy textů řídících osvojování učiva	
rejstřík	barevné podtisky	
...	rámečky	
	...	

Nové didaktické možnosti učebnice dějepisu

10

Vztah výkladové
a pracovní části
učebnice

Autoři českých dějepisných učebnic se pokouší využívat pestré palety komponent verbálního i ikonického textu (Pandel, 2003, 2008; Land & Pandel, 2009; Pandel & Schneider, 2005) stejně jako zařazovat co nejvíce prvků aparátu prezentace učiva, aparátu řídicího proces osvojení učiva i aparátu orientačního. Deficit lze spatřovat v nedostatečném propojení výkladových a „pracovních“ pasáží učebnice, stejně jako podceňování metodologických stránek, přispívajících k získání potřebných kompetencí, kterými žáci, jak odhalily výsledky výše připomenutých šetření, nedisponují. Možnosti naznačuje jeden z modelů německé učebnice dějepisu viz **Obrázek 10.1** (Schönemann & Thünemann, 2010, s. 98):



Obrázek 10.1. Vztah výkladové a pracovní části učebnice

Již jsme zmínili fakt, že učebnice jako konkretizace plánovaného kurikula pojednává o vybraných segmentech dějinného (sociopolitického a kulturního) vývoje. Po roce 1989 byl u nás v tvorbě a aprobaci (schvalování) učebnic přijat model, v němž je samotná tvorba učebnic sférou volného trhu, avšak učebnice podléhá státní kontrole udělením tzv. schvalovací doložky MŠMT ČR. Jde o model platný pro značnou část nejen evropských zemí, ale i členských států USA (Beneš et al., 2008) Má své nepopiratelné klady, protože vytváří prostor pro inovativní tvorbu učebnic, na druhé straně se tvorba učebnic dostává i do ryze tržního tlaku, za něhož jsou preferovány před konceptuálním přístupem spíše vnější ekonomické a tržní zájmy.

Významnou kapitolou v systému tvorby učebnic a edukačních materiálů obecně je i hodnocení učebnic (Schulbuchanalyse) a empirické výzkumy (Pingel, 1999; Stradling, 2006). Hodnocení učebnic se provádí podle pedagogických kritérií (Průcha, 1998; Sikorová, 2007; Knecht et al., 2008), či na principu relevantnosti, věcné správnosti a celostnosti didakticko-historického obrazu minulosti, který učebnice i jiné edukační materiály přinášejí. Výrazně se na tomto poli uplatňuje i mezinárodní spolupráce české didaktiky dějepisu (Beneš, Gracová, Labischová, Čornej aj.). Nelze však říci, že hodnocení učebnic má v české didaktice trvalou a zcela kontinuální tradici.

V německé didaktice dějepisu se setkáme s pokusem stanovit úrovně a kritéria pro důkladnou analýzu (nazývanou „velká“) dějepisné učebnice s ohledem na její funkce v dějepisném vyučovacím a učebním procesu.

Hodnocení učebnic |

Rozlišuje se přitom funkční rovina oborovědidaktická, oborovědní obsahová a rovina formální (Schönemann & Thünemann, 2010, s. 124)

Učebnice zauímají významné postavení i v empirických výzkumech. To proto, že učebnice zůstává základním edukačním médiem i přes to, že Česká republika patří mezi země, v nichž je v přímé výuce užívána vlastně velmi málo. Zatímco obecně pedagogicky zaměřený výzkum učebnic se soustřeďuje na jejich didaktickou vybavenost a čtenářskou náročnost, zkoumanou specifickými metodami (Průcha, 1987, 1998; Knecht & Janík et al., 2008), je u nás oborovědidaktický empirický výzkum orientován na stav a podobu historického vědomí a na celkový didaktickohistorický obraz, který učebnice jako informační celek přináší. V prvním případě se značná a už dlouhodobá pozornost věnuje etnickým stereotypům, „obrazům druhého“, čímž směřuje k problematice internacionální spolupráce, a v druhém případě faktografické přesnosti a relativní úplnosti didaktickohistorického obrazu historické skutečnosti (přehled výzkumů viz Gracová, 2007, 2013c). Zaznamenat je třeba i výzkumy oblíbenosti současných dějepisných učebnic, jež poskytují komplementární materiál k předchozím dvěma typům výzkumu učebnic (Hudecová, 2008; Gracová, 2008, 2013b).

Učebnice
a empirické
výzkumy

10.8 Institucionální základna české didaktiky dějepisu

Jakékoli úvahy o kterékoliv vědní disciplíně jsou nezbytně vázány a podmíněny její institucionální základnou. Česká didaktika dějepisu však takovouto jednotnou a pevnou základnu v současnosti nemá. Její podceňování v minulých dvou desetiletích vedlo k celé řadě institucionálních důsledků: jako u většiny jiných oborových didaktik nebylo možné z ní získat vědeckou hodnost (Ph.D.) a tedy nemohla být ani habilitačním oborem. V důsledku toho se také uzavírala pro didaktiky dějepisu možnost vlastní univerzitní kariéry, což pozici didaktiky dějepisu ještě ztížilo – a ztěžuje dosud. K jejímu institucionálnímu zázemí nepřispělo ani trojnásobné zrušení centrálního dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Po počátečním hledání nových cest se ustavilo několik center, které tuto mezeru tím či oním způsobem zaplňují, ale jejichž aktivity nejsou příliš provázány. Jmenovat je třeba občanské sdružení *Pant*¹⁵, *Ústav pro studium totalitních režimů*¹⁶, *Ústav pro soudobé dějiny*¹⁷, *Člověk v tísni*¹⁸, sdružení *Post bellum*¹⁹ a jeho *Paměť národa*, *Asociaci učitelů dějepisu*²⁰. Tyto aktivity i řada dalších²¹ se soustřeďují na moderní a zejména soudobé dějiny, neboť jejich edukační potenciál i celoevropský zájem žáků o ně je

Organizace
a instituce
podílející se
na historické
edukaci v ČR

¹⁵ Viz <http://www.moderni-dejiny.cz>

¹⁶ Viz <http://www.ustrcr.cz/cs/vyzkum-vyuky>

¹⁷ Viz <http://www.usd.cas.cz>

¹⁸ Viz <http://www.clovekvtisni.cz>

¹⁹ Viz <http://www.postbellum.cz>

²⁰ Viz <http://www.asud.cz>

²¹ Viz Listopad 1989, Radioservis 2009; August 1968 očami slovenských dokumentaristov, Petit Press a.s., Bratislava 2008.

velmi vysoký. Do jaké míry jsou portály těchto institucí využívány, zkoumal výzkum z roku 2011. Nejnavštěvovanější jsou stránky portálu *Moderní dějiny* (Gracová, 2013a).

Při výuce moderních dějin se velmi často využívá metoda oral history, někdy však pojímaná spíše jen jako „pamětnictví“. A občas chybí také zřetel k širším dobovým, a to nejen českým kontextům, než jenom k dichotomii totalita–demokracie. Edukační aktivity vyvíjí rovněž *Tereziánská iniciativa*²² a pražské *Židovské muzeum*²³, které se věnují nejen historii holocaustu, ale minulosti Židů na území ČR, stejně jako dějinám biblickým a dějinám židovské diaspory. Bohaté edukační aktivity vyvíjí i brněnské *Muzeum romské kultury*.²⁴ V této souvislosti je třeba upozornit na vzrůstající nutnost zabývat se také životem vietnamské komunity v České republice (Kocourek & Martínková, 2010).²⁵ Už nyní usiluje o statut národnostní menšiny a vzhledem k trvalému a transgeneračnímu pobytu na území ČR se brzy stane aktuálním problém národnostních menšin u nás vůbec, a tedy i problém multikulturní problematiky ve školství.²⁶

Za velkých nákladů budované online metodické portály bývalého *Výzkumného ústavu pedagogického* (VÚP), na nichž se objevovaly i materiály pro výuku dějepisu, se zrušením VÚP a zmrazením financí na jejich provoz do značné míry „usnuly“. Nemáme odborný časopis pro didaktiku dějepisu, i když se objevují snahy zakládat periodika, která by alespoň část celkové problematiky obsahovala. Pro edukační využití oral history začal na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity vycházet časopis *MEMO*²⁷, Pedagogická fakulta Palackého univerzity v Olomouci přikročila k vydávání časopisu pro didaktiku občanské nauky a souvisejících předmětů *CIVILIA*, své stránky nabízí k dispozici také *Pedagogika*, brněnská *Pedagogická orientace* či mezinárodní periodikum *The New Educational Revue*.

Alespoň do jisté míry mohou funkci časopisu plnit konferenční sborníky, jejichž obecným problémem je ale kolísavá periodicita a často i značný odstup mezi konáním konference a publikováním sborníku. Kvalita příspěvků v nich ale je namnoze velice dobrá, připomenout je tu třeba aktivity katedry historie Filozofické fakulty UJEP, pořádající každoroční didaktické konference (od roku 2012 spolu se sdružením *Pant*). Doposud existuje pět publikací (z poslední produkce viz Märč et al., 2010a, b, c; Märč & Lencová et al., 2012).

²² Viz <http://www.terezinstudies.cz>

²³ Viz <http://www.jewishmuseum.cz/cz/czykc.htm>

²⁴ Viz <http://www.rommuz.cz>

²⁵ Viz www.klubhanoi.cz; Pechová (2006).

²⁶ Viz <http://www.multikulturazlin.cz/l.php?id=3>; <http://www.slideshare.net/jitkasiborova/vietnamsk-menina-v-r>

²⁷ Existuje i on-line verze, viz <http://sohizcu.webnode.cz>

10.9 Mezinárodní spolupráce

10

Už stabilní součástí života české didaktiky dějepisu se v posledních dvaceti pěti letech stala mezinárodní spolupráce. Je přirozené, že se soustřeďuje především na sousední státy, s nimiž nás většinou spojuje i částečná společná státní minulost, šířeji pak na celou oblast střední Evropy. Školní dějepis zůstává i v EU „majetkem“ toho kterého členského státu, zároveň se ale výrazně internacionalizuje, ať už z důvodů ideje evropanství, multikulturality, multiperspektivity či prostě politických zájmů.

Z této spolupráce je třeba na prvním místě zmínit vztah česko-slovenský. Vazby mezi českými a slovenskými didaktiky dějepisu a učiteli se odvíjejí jak na ryze osobní úrovni, tak mají i svůj institucionální rámec. Jednak v činnosti *Česko-slovenské komise historiků*, jednak na bohaté bázi osobních kontaktů. Problémy české i slovenské didaktiky dějepisu jsou ostatně velmi podobné a hledání jejich řešení ve vzájemné spolupráci je jenom výhodné. Z česko-slovenských iniciativ vzešel i středoevropský projekt, realizovaný v letech 2008–2011, *Jinakost našich společných dějin*, na nějž v současnosti navazuje projekt *Sites of Memory: Heritage of the Memory – Memory of the Heritage*, garantovaný Univerzitou Adama Mickiewicze v Poznani, Univerzitou Komenského v Bratislavě a Karlovou univerzitou v Praze.

Česko-slovenská
spolupráce

V roce 1987 se obnovily kontakty mezi českými a tehdy západoněmeckými historiky. Protože vzorem této obnovy byl polský příklad, kde prostřednictvím UNESCO vznikla komise pro školní dějepis, tak i v českém případě šlo o problematiku historické edukace (do roku 1991 tato spolupráce ale „kamuflovala“ i samotný společný historický výzkum). V roce 1991 vznikla *Společná česko-německá komise historiků* a v jejím rámci se oblast historické edukace realizovala až do roku 2002, kdy byla ustavena samostatná *Česko-německá komise pro školní učebnice*. Propojení činnosti obou komisí ale existuje dodnes, jejím výrazem je připravovaná společná česko-německá učebnice dějepisu, zahrnující české a německé dějiny v rámci středoevropského prostoru od národních hnutí 19. století do roku 2004. Existuje i spolupráce na úrovni jednotlivých spolkových zemí; poslední takovouto aktivitou byl projekt *Česko-saské vztahy v proměnách času* (Kaiserová & Schmitz, 2013). Od roku 1991 byla uspořádána celá řada konferencí, k dispozici byla a jsou specializovaná stipendia. Z vydaných publikací jmenujme alespoň *Dvojí rok 1968? / Zweierlei 1968?* (Beneš, 2010; Helmedach & Maier, 2008).

Česko-německá
spolupráce

Významnou součástí vzájemného sblížení je ale i celá řada dalších aktivit, jako je přímá spolupráce škol, soutěže o vzájemném poznávání, uplatňování didaktických zřetelů například v rovině muzeální pedagogiky (viz zejména speciální edukační materiál doprovázející výstavu Bayern-Böhmen v bavorském Zwiesselu v roce 2007). Existují i empirické výzkumy zaměřené přímo na školní prostředí, jako projekty *Die Grenze zwischen den Bruderstaaten – DDR und Tschechoslowakei 1955 bis 1990 im gesamteuropäischen Kontext*, realizovaný na českých a německých

školách v letech 2010–2011, a projekt o každodenním životě na hraničním pomezí ČSSR a NDR, probíhající v roce 2012.

Česko-polská
spolupráce

Česko-polská spolupráce probíhala v rámci *Stálé společné česko-polské komise humanitních věd* při MŠMT ČR a MEN PR v letech 1993–2006. Její pracovní skupina pro školní učebnice byla ustavena v polovině 90. let. Zaštitila uspořádání celé řady konferencí, její členové vystupovali i na dalších akcích přibližujících českou a polskou minulost a historii česko-polských vztahů (*Česká a polská mládež o sobě, Školní výuka dějepisu a překonávání stereotypních obrazů sousedních národů, Česká a polská historická tradice, Místo historie a úloha učitele dějepisu při formování multikulturní společnosti*). Na její činnost v roce 2007 navázala Polsko-česká vědecká společnost (*Polsko-Czeskie Towarzystwo Naukowe*), v jejímž rámci byla roku 2013 zřízena speciální komise pro školní dějepis, která by v jistém smyslu navázala na činnost dřívější pracovní skupiny pro analýzu školních učebnic. Její členové se podílejí na pořádání společných konferencí (*Vzájemný obraz souseda v polských a českých školních učebnicích*). V praktické rovině jde o projekt společného edukačního materiálu pro dějiny Těšínského Slezska, *Historie hranicí nekončí*, realizovaný v letech 2012–2013. Je třeba připomenout také řadu dalších konkrétních podob spolupráce jednotlivých škol.

Poněkud v pozadí těchto aktivit je spolupráce česko-rakouská, ale i ta se v poslední době znovu zintenzivňuje.

Georg-Eckert
Institut

Centrální institucí této spolupráce na německé straně je *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung* v německém Braunschweigu. Instituce existuje od roku 1951 a více než půl století disponuje vůbec nejcennější sbírkou učebnic dějepisu, zeměpisu, občanské nauky a dalších příbuzných předmětů nejen z evropských států, stejně jako bohatou odbornou knihovnou. Vytváří také mnohačetnou vlastní badatelskou a vydavatelskou aktivitu.²⁸

Mezinárodní
asociace didaktiků
dějepisu

Nelze opomenout také činnost *Mezinárodní asociace didaktiků dějepisu* (*International Society for History Didactics*). Společnost si klade za cíl podporovat akademický výzkum a výuku didaktiky dějepisu se zaměřením na otázky týkající se historického vědomí a historické kultury, na vzdělávání učitelů dějepisu. Organizuje mezinárodní konference, vydává ročenku a další publikace a ve snaze podpořit vzdělávání v historii a příbuzných oborech spolupracuje s národními, regionálními a mezinárodními organizacemi.

EUROCLIO

Významnou složkou mezinárodní spolupráce české historické edukace jsou i bohaté aktivity jednotlivých škol, provázené i výměnnými pobyty a v poslední době i počínající přeshraniční integrací výuky. Tuto spolupráci rozvíjejí učitelské organizace (zmíněné výše), také prostřednictvím *Evropské asociace učitelů dějepisu* (EUROCLIO).²⁹

²⁸ Viz <http://www.gei.de>

²⁹ Viz <http://www.euroclio.eu>

10.9.1 Výsledky mezinárodní spolupráce

Tato mnohočetná mezinárodní spolupráce přispívá jak k rozvoji didaktické teorie, tak i metodiky. Začlenění české didaktiky dějepisu do mezinárodního kontextu přispělo k její emancipaci jako vědní disciplíny a zároveň vytvořilo nutné kritické prostředí pro její rozvoj. Napomohlo jejímu ontodidaktickému ukotvení vzhledem k historickým vědám a vedle toho poukázalo na nutnost výzkumu širších sociokulturních kontextů historické edukace (výzkum stereotypů, národního a historického vědomí, interkulturality atp.); konceptuálním centrem didaktickohistorického výzkumu zůstává stále kategorie historického vědomí, obohacovaná v současnosti zřetelem k dalším obdobným kategoriím odkazujícím ke způsobům zacházení s historickou skutečností (např. kolektivní paměť či ideologie). Vřazení historické edukace do mezinárodního kontextu a spolupráce vedlo i k metodickým inovacím, což se poměrně rychle projevilo ve zkvalitnění dějepisných učebnic, ale méně se už bohužel odrazilo např. na tvorbě kurikul, která přes mnohé snahy zůstává povytce administrativním úkonem než konceptuální odbornou tvorbou.

10.10 Perspektivy rozvoje

Pro konstituci oborové didaktiky dějepisu jako vědní disciplíny je třeba splnit několik podmínek, z nichž každá tvoří svébytnou oblast, podmíněnou a ovlivňovanou jinými podmínkami, avšak tvořícími zároveň komplex sociokulturních determinant, jež působí jako celek.

Organizační podmínkou rozvoje didaktiky dějepisu je rozvinutí a etablování její institucionální základny, ať už na vysokých školách, vědeckých ústavech či rezortních institucích. Je nezbytné dále posilovat odborné komunikační kanály didaktiky dějepisu a její mezinárodní spolupráci. Komplementem tohoto procesu musí být i zajištění profesionální kariéry didaktiků dějepisu v akademickém prostředí, možností získat vědeckou hodnost Ph.D. začínaje a habilitací či profesorským řízením z didaktiky (třeba v kombinaci s jiným, již uznaným oborem, jako tomu je v SRN) konče.

Jak jsme již několikrát poukázali, je nutné rozvíjet epistemologicko-didaktický výzkum, a to především vzhledem k otevřenému informačnímu systému jak historických věd, tak zejména samotné didaktiky dějepisu a historické edukace. Zřetel je zde třeba obrátit k mechanismům interpretací dějin, což je v současnosti jeden z hlavních teoretických a metodologických problémů historických věd. To má bezprostřední vztah k problému konstituce oborového vzdělání. Protože existují zřetelné závislosti mezi interpretačními mechanismy historické skutečnosti a věkem a mentální vyspělostí žáků, je třeba rozvíjet i psychodidaktické koncepty historické edukace a směřovat didaktiku k ontodidaktice. Úloha a charakter historické edukace se dnes proměňuje natolik, že lze mluvit o její revoluční přeměně: ta začíná historickou informační bází a končí dnes již zřetelně patrnou její novou politickou akcentací, související s interpolizací světa. Odtud např. evropanství anebo nový příklon

Institucionální
základa didaktiky
dějepisu

Epistemologicko-
didaktický výzkum

k národním či kulturním identifikacím. Navíc nelze didaktickohistorický výzkum dnes omezovat pouze na školní prostředí, ale je třeba přihlídnout k mnohým veřejným prostorům, jež mají edukační potenciál či ho mohou nabýt. Přitom je třeba studovat, zejména prostřednictvím empirických výzkumů, i samotný edukační proces. Ve všech těchto badatelských zaměřeních je studován i vlastní noetický rozměr didaktiky, což je nutná podmínka její vědního statusu.

Česká didaktika dějepisu nemá za svého současného stavu samozřejmě ani personální ani badatelské prostředky k souběžnému, natož soustavnému rozvíjení všech těchto badatelských orientací. Musí si jich být však vědoma, protože již ve své projekčně teoretické rovině zajišťují odborně disciplinární strukturu didaktiky dějepisu jako svébytné vědní disciplíny.

Literatura

- Ash, T. G. (2003). *Dějiny přítomnosti. Eseje, črty a zprávy z Evropy devadesátých let*. Praha-Litomyšl: Paseka.
- Barricelli, M., & Lücke M. (Eds.). (2012). *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 1–2*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Becher A. J., & Riemenchneider, R. (2000). *Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig*. Hannover: Georg-Eckert-Institut.
- Beneš, Z. (1993). *Historický text a historická skutečnost*. Praha: Karolinum.
- Beneš, Z. (1995). *Historický text a historická kultura*. Praha: Karolinum.
- Beneš Z. (2004). Mezi pragmatikou a konceptualizací. (Dějiny československé Josefa Pekaře jako historický text). In J. Pánek (Ed.), *Vlast a rodný kraj v díle historika. Sborník prací žáků a přátel věnovaných profesoru Josefu Petráňovi* (s. 159–176). Praha: Historický ústav.
- Beneš Z. (2005). Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*, 55(1), 37–47.
- Beneš Z. (2009). Řád humanitního myšlení – proč a k čemu je. In H. Ambrožová, T. Dvořák, B. Chochoř, L. Jan, & P. Pumpr et al., *Historik na Moravě. Prof. J. Malířovi k 60. narozeninám* (s. 53–64). Brno: Maticе moravská.
- Beneš, Z. (Ed.). (2010). *Dvojitý rok 1968? Zlomové roky 1968 v českých a německých učebnicích dějepisu*. Praha: Casablanca.
- Beneš Z. (2013). Aktuální stav historické edukace v České republice (Bilance, problémy, naděje II). In B. Gracová & D. Labischová (Eds.), *X. sjezd českých historiků* (s. 13–28). Ostrava: OU.
- Beneš, Z., Gracová, B., & Průcha, J., et al. (2008). *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha: MŠMT.
- Bruner, J. (1965). *Vzdělávací proces*. Praha: SPN.
- Centkowski, J. (1990). *Szkolna edukacja historyczna w Republice Federalnej Niemiec*. Warszawa: Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Centkowski J., Maternicki J., Pellens K., & Süßmuth H. (1999). *Nowe drogi w nauczaniu historii. Współczesna dydaktyka niemiecka*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyzszej Szkoły Pedagogicznej.
- Činátl, K. (2014). *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*. Praha: Lidové noviny / FF UK.
- Činátl, K., & Pinkas, J., et al. (2014). *Dějiny ve filmu. Film ve výuce dějepisu*. Praha: ÚSTR.
- Čapek, V., et al. (1976). *Teoretické a metodologické základy výuky dějepisu*. Praha: SPN.
- Čapek, V. (1985). *Didaktika dějepisu I*. Praha: SPN.
- Čapek, V. (1988). *Didaktika dějepisu II*. Praha: SPN.
- Čondl, K. (1938). *Testy v praxi školní*. Praha: Státní nakladatelství.
- Čondl, K., & Pasák, T. (1978). *Čeští učitelé v protifašistickém odboji 1939–1945. Sb. studií a vzpomínek*. Praha: Práce.
- Dinuš, P. (2010). *Vyrovňovanie sa s minulosťou?* Bratislava: Veda.

- Doležal, J. (1991). *Česká kultura za protektorátu*. Praha: NFA.
- Domańska, E. (2012). *Historia egzystencjalna*. Warszawa: PWN.
- Dorazil, O. (1945). *Chtěl jsem být učitelem. Škola v míru, ve válce a v revoluci*. Praha: Hokr.
- Erdmann, E., Cajani, L., Khodnev, A. S., Popp, S., Tutiaux-Guillon, N., & Wrangham, G. D. (2010). *Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik/Yearbook of the International Society of History Didactics. Empirical Research on History Learning*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Erdmann, E., & Hassberg, W. (2011). *Facing, mapping, bridging diversity. Foundation of a European discourse on history education I–II*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Feigelson, K., & Kopal, P. (Eds.). (2012). *Film a dějiny 3. Politická kamera – film a stalinismus*. Praha: Casablanca.
- Fidrmuc O. (1946). *Přehled dějin československých a ruských*. Praha: Kvasnička a Hampl.
- Flusser V. (2013). *Za filosofii fotografie*. Praha: Fra.
- Furrer, M., & Messmer, K. (Eds.). (2013). *Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Geschichte.
- Gracová, B. (1998). *Obraz Čechů, Poláků a jejich minulosti u studující mládeže*. Ostrava: FF OU.
- Gracová, B. (2004). *Vědomosti a postoje české a polské studující mládeže*. Ostrava: FF OU.
- Gracová, B. (2006a). Vědomí evropanství u české studující mládeže. In Z. Beneš (Ed.), *Historie a škola III. Člověk, společnost, dějiny II*. (s. 39–63). Praha: ÚPV.
- Gracová, B. (2006b). Významé postavy, české minulosti a historické mezníky ve vědomí školní mládeže. In I. Málková & J. Malura (Eds.), *Místa bez hranic. Studie a eseje o literatuře, umění a historii* (s. 227–240) Olomouc: Votobia.
- Gracová, B. (2007). Empirické výzkumy v didaktice dějepisu u nás, jejich potřebnost a význam. In J. Pešek, Z. Beneš, & P. Vorel (Eds.) *IX. sjezd českých historiků. Pardubice 6.–8. září 2006. Svazek I* (s. 97–114). Pardubice – Praha – Ústí nad Labem: Sdružení historiků České republiky (Historický klub 1872).
- Gracová, B. (2008). Poznatky z výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách. In Z. Beneš (Ed.), *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise* (s. 9–30). Praha: MŠMT.
- Gracová, B. (2010a). Projektové vyučování jako příležitost k integraci dějepisu s jinými předměty (výsledky empirického šetření). In J. März (Ed.), *Dějepisné výzvy mezioborovým vztahům. Stupínek – jeviště – plátno. Acta Universitatis Purkynianae, Fakultatis Philosophicae, Studia didactica 1* (s. 56–66). Ústí nad Labem: FF UJEP.
- Gracová, B. (2010b). Využití českého hraného filmu posledního dvacetiletí ve výuce dějepisu. Výsledky empirického šetření. In J. März (Ed.), *Dějepisné výzvy mezioborovým vztahům. Stupínek – jeviště – plátno. Acta Universitatis Purkynianae, Fakultatis Philosophicae, Studia didactica 1* (s. 133–156). Ústí nad Labem: FF UJEP.
- Gracová, B. (2012). Karikatura jako zdroj paměti událostí a osobností totalitních režimů. Výsledky empirických šetření u studující mládeže z let 2005–2011. *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd*, 26(2), 317–333.
- Gracová, B. (2013a). Možnosti a meze multiperspektivního přístupu ve výuce dějepisu. Výsledky empirického šetření. In B. Gracová & D. Labischová (Eds.), *X. sjezd českých historiků 14.–16. 9. 2011. Svazek III*. (s. 49–73). Ostrava: FF OU.
- Gracová, B. (2013b). Dějepisná učebnice z pohledu empirického výzkumu. *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd*, 27(1). 163–172.
- Gracová, B. (2013c). Současný stav empirického výzkumu v didaktice dějepisu v České republice. In S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wiczorek, & L. Wróbel (Eds.), *Toruńskie spotkania dydaktyczne X. Kierunki badań dydaktycznych. Kierunki zmian edukacji historycznej* (s. 48–58). Toruń: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Gracová, B. (2014). Historické prameny ve školní výuce dějepisu ve světle empirických šetření. *Historica. Revue pro historii a příbuzné vědy*, 5(2), 150–160.
- Gracová, B., & Beneš, Z. (2011). History didactics in the Czech Republic. In E. Erdmann & W. Hassberg (Eds.), *Facing, mapping, bridging diversity. Foundation of a European discourse on history education I – II*. (s. 139–172). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Gracová, B., & Labischová, D. (2012). Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*, 22(4), 516–544.
- Gracová, B., & Labischová, D. (2013). *X. sjezd českých historiků, 14.–16. 9. 2011. Svazek III*. Ostrava: FF OU.
- Gracová, B., & Psík, R. (1999). *Školní výuka dějepisu a překonávání stereotypních obrazů sousedních národů 1, 2*. Ostrava: FF OU.
- Günther-Arndt, H. (2003). *Geschichts-didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Günther-Arndt, H. (2007). *Geschichts-methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Günther-Arndt, H., & Sauer, M. (2006). *Geschichtsdidaktik empirisch*. Berlin: Lit Verlag.
- Hasberg, W. (2001). *Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik: Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht*. Bd. 1–2. Neuried: Ars Una.
- Helmedach, A., & Maier, R. (2008). *Zweierlei 1968? Die Umbrüche 1968 und 1989 in deutschen und tschechischen Geschichtsschulbüchern*. Göttingen: W&R unipress.

- History. *The national curriculum for England*. (1999). Dostupné z www.nc.uk.net
- Hudecová, D. (2006). *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky*. Praha: Univerzita Karlova.
- Hudecová, D. (2008). Používání učebnic v praxi – vyhodnocení průzkumu. In *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média* (s. 30–44). Praha: MŠMT.
- Husa, V. (1949). *Epochy českých dějin*. Praha: Práce.
- Janík, T. (2013). *Oborové a předmětové didaktiky*. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 656–660). Praha: Portál.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, 1(1), 5–32.
- Janovský, J. et al. (1984). *Základy didaktiky dějepisu*. Praha: SPN.
- Jefimov, A. V., Averjanov, A. P., Orlov, V. A., & Sanin, J. S. (1953). *Metodická příručka k dějinám novověku 1642–1870*. Praha.
- Jeismann, K. E. (1988). Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichts-didaktik. In G. Schneider (Ed.), *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen* (s. 1–24). Pflaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Jiráček, J., & Wolák, R. (2007). *Mediální gramotnost – nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis.
- Julínek, S. (1995). *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*. Brno: MU.
- Julínek, S., Bezchlebová, M., Brandejs, Č., Čapek, V., Čapka, F., Čornej, P., ... Teplý, J. (2004). *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: MU.
- Jůva, V. (2004). *Dětské muzeum – edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido.
- Kaiserová, K., & Schmitz, W. (2013). *Česko-saské vztahy v proměnách času*. Ústí nad Labem: UJEP, Krajský úřad Ústeckého kraje.
- Karcov, V. G. (1953). *Metodika dějepisu v počáteční škole*. Praha: SPN.
- Kasper, T. (2007). Německá školská reforma v Československu v letech 1918–1933. *Pedagogika*, 57(2), 114–132.
- Kessler, E. (1978). *Petrarca und die Geschichte*. München: Fink Verlag.
- Kessler, E. (1982). Das rhetorische Modell der Historiographie. In R. Kosselleck, H. Lutz, & J. Rüsen (Eds.), *Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik*, s. (37–86). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Klafki, W. (1967). *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. Praha: SPN.
- Klíma, B. (2001). *Mládež a dějiny*. Brno: CERM.
- Knecht, P., Janík, T., Dvořák, D., Dvořáková, M., Gavora, P., Hrabí, L., ... Stará, J. (2008). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Kocourek, J. & Martínková, Š. (2010). *Vietnamská komunita v Praze*. Praha: Muzeum hlavního města Prahy.
- Kopáč, J. (1936). *Vyučování dějepisu*. Praha: Československá grafická unie.
- Kopal, P. (Ed.). (2009). *Film a dějiny 2. Adolf Hitler a ti druzí. Filmové obrazy zla*. Praha: Casablanca.
- Kopal, P. (Ed.). (2014). *Film a dějiny 4. Normalizace*. Praha: Casablanca.
- Kopal, P., & Blažek, P. (Eds.). (2005). *Film a dějiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Korthagen, F., Kessels, J., & Koster, B. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kratochvíl, V. (2004). *Modely na rozvíjení kompetencí žiaků. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Bratislava: UKO.
- Kujawska, M. (1996). *Nauczyciel historii*. Poznań: Instytut Historii UAM .
- Kujawska, M., & Jewsiewicki, B. (2006). *Historia – pamięć – tożsamość*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Kula, M. (2006). *Krótki raport o użytkowaniu historii*. Warszawa: PWN.
- Labischová, D. (2002). Stereotypní evropanství v postojích české mládeže. In *Acta Historica Neosoliensia. Ročenka katedry historie Fakulty humanitních věd UMB v Banské Bystrici* (s. 210–218). Banská Bystrica: Katedra historie Fakulty humanitních věd Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Labischová, D. (2005). *Čech závistivec – Rakušan byrokrat? Proměny obrazu Čechů, Rakušanů a jejich minulosti ve vědomí studující mládeže*. Ostrava: FF OU.
- Labischová, D. (2011a). Empirical research on historical consciousness in history didactics, its possibilities and perspectives. *New Educational Review*, 25(3), 262–271.
- Labischová, D. (2011b). Klíčové momenty a kontroverzní události poválečné historie v historickém vědomí žáků, studentů a učitelů (výsledky empirického výzkumu). *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Řada společenských věd*, 25(2), 9–25.
- Labischová, D. (2012a). Co nás zajímá na historii? Z empirického výzkumu historického vědomí. *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Řada společenských věd*, 26(2), 334–342.
- Labischová, D. (2012b). Czech history in historical consciousness of students and history teachers – empirical research. *Yearbook 33, International Society for The Didactic of History* (s. 165–190). Schwalbach /Ts.: Wochenschau Verlag.
- Labischová, D. (2012c). Factors shaping the historical consciousness of pupils, students and teachers in Czech schools. *The New Educational Review*, 29(3), 148–161.

- Labischová, D. (2013). *Historical consciousness in school education*. Ostrava: PedF OU.
- Labischová, D., & Gracová, B. (2008). *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: PedF OU.
- Labischová, D., Gracová, B., & Zádřapová, L. (2013). *Changes in European consciousness within the context of education*. Ostrava: PedF OU.
- Land, K., & Pandel, H. J. (2009). *Bildinterpretation praktisch. Bildgeschichten und verfilmte Bilder. Bildinterpretation II*. Schwalbach/Ts : Wochenschau Geschichte.
- Lerner, I. J. (1986). *Didaktické základy metod výuky*. Praha: SPN.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevdělanosti*. Praha: Academia.
- Lukacs, J. (2009). *Na konci věku*. Praha: Academia.
- Maier, R. (Ed.) (2011). *Akustisches Gedächtnis und Zweiter Weltkrieg*. Göttingen: V&R Unipress.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Maternicki, J. (1974). *Didaktyka historii w Polsce 1773–1918*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Maternicki, J. (1986). *Wielokształtność historii. Rozważania o kulturze historycznej i badaniach historiograficznych*. Warszawa: Centralny ośrodek metodyczny Studiów nauk politycznych.
- Maternicki, J. (Ed.). (2004). *Współczesna dydaktyka historii*. Warszawa: JUKA.
- Märc J., et al. (2010a). *Dějepisné výzvy mezioborovým vztahům. Acta Universitatis Purkinianae, Facultas Philosophica, Studia Historica Didactica 1*. Ústí nad Labem: FF UJEP.
- Märc J., et al. (2010b). *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování. Acta Universitatis Purkinianae, Facultas Philosophica, Studia Historica Didactica 3*. Ústí nad Labem: FF UJEP.
- Märc J., et al. (2010c). *Mystifikace ve výuce dějepisu, mystifikace výukou?* Ústí nad Labem: UJEP.
- Märc, J., & Lencová, H., et al. (2012). *Brána školního dějepisu otevřená. Acta Universitatis Purkinianae, Facultas Philosophica, Studia Historica Didactica 4*. Ústí nad Labem: FF UJEP.
- Mejstřík, V. (1958). *Stati z metodiky vyučování dějepisu*. Praha: SPN.
- Mejstřík, V., & Čapek, V. (1964). *Metodika dějepisu jako učebního předmětu*. Praha: SPN
- Mitchell, W. T. J. (2008). *Biltheorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Monaco, J. (2004). *Jak číst film. Svět filmů, médií a multimédií*. Praha: Albatros.
- Mütter B., Schönemann B., & Uffelman U. (2000). *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*. Weinheim: Studien-Verlag.
- Nemeškal, S., Sosík, A., & Vrána, S. (1936). *Obrazy z dějin lidstva I*. Zlín: Pokusná diferencovaná škola měšťanská.
- Orlický, J. (2010). *Výzva z Blois – „Proti okliešťování historického bádania!“*. Dostupné z <http://www.beo.sk/udalosti-zo-sveta/1214-vyzva-z-blois-proti-okliešťovaniu-historickeho-badania>
- Oswald, V., & Pandel, H. J. (2009). *Geschichtskultur*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pandel, H. J. (1990). *Historik und Didaktik. Das Problem der Distribution historiographischer erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765–1830)*. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Pandel, H. J. (2003). *Quelleninterpretation. Die Schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts : Wochenschau Geschichte.
- Pandel, H. J. (2008). *Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht I- II*. Schwalbach/Ts : Wochenschau Geschichte.
- Pandel, H. J. (2013). *Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Pandel, H. J., & Schneider, G. (Eds.). (2005). *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts : Wochenschau Geschichte.
- Pechová, E. (Ed.). (2006). *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Dostupné z http://www.klubhanoi.cz/pdf/S_vietnamskymi_detmi.pdf
- Peisker, J. (1921). *Zreformujme dějepisné studium! Sborník F. Drtinovi k 60. narozeninám*. Praha: Vlastní náklad.
- Petráň, T. (2011). *Ecce homo. Esej o vizuální antropologii*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Pingel, F. (1999). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Hannover: UNESCO.
- Průcha J. (1983). *Perspektivy vzdělání*. Praha: SPN.
- Průcha J. (1987). *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- Průcha J. (2009). Školní učebnice. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie*, (s. 265–270). Praha: Portál.
- Rüsen, J. (1990). *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*. Frankfurt: Fischer Wissenschaft.
- Rüsen, J. (2006). *Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen*. Köln-Wiemar-Wien: Böhlau Verlag.
- Sauer, M. (2001). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schönemann, B., & Thünemann, H. (2010). *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schwanitz, D. (2011). *Vzdělanost jako živý dialog s minulostí*. Praha: Prostor.
- Sikorová, Z. (2007). *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: OU.
- Simon, Ch. (1996). *Historiographie*. Stuttgart: ICON Group International.
- Skotarczak, D. (2012). *Historia wizualna*. Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM Poznań.
- Slater, J. (1995). *Teaching History in the New Europe*. London: Cassell.

- Slaník, J. & Janík, T. (2006). Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 56 (2), 168–177.
- Soukup, F. A. (1912). *K reformě vyučování dějepisného*. Zábřeh: Družstvo knihtiskárny.
- Stalin, J. V. (1948). *Otázky leninismu*. Praha: Svoboda.
- Stojka, O. (1961). *Metodika vyučování dejepisu*. Bratislava: SPN.
- Stradling, R. (2003). *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT.
- Stradling, R. (2004). *Multiperspektivita ve vyučování dějepisů: příručka pro učitele*. Praha: MŠMT.
- Stradling, R. (2006). *Crossroads of European histories. Multiple outlooks on live key moments in the history of Europe*. Strassbourg: Council of Europe.
- Šimek, R. (1936). *II. Metodika dějepisu*. Velké Meziříčí: Alois Šašek.
- Štorch, E. (1905). Reforma školního dějepisu. *Učitelské noviny*, 21–27.
- Štorch, E. (1946). *Školní dějepis v teorii i v praxi*. Velké Meziříčí: Alois Šašek.
- Štorch, K., & Čondl, K. (1934–1937). *Pracovní učebnice dějepisu I–III*. Praha: SN.
- Štorch, K., & Čondl, K. (1946–1948). *Pracovní učebnice dějepisu I–III*. Praha: SN.
- Šubrt, J. & Vinopal, J. et al. (2013). *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum.
- Till, A. (1933). *Metodika vlastivědného vyučování dějepisu pro učitele a kandidáty učitelství*. Praha: Česká grafická unie.
- Tondl, L. (2002). *Znalost, její lidské, společenské a epistemické dimenze*. Praha: Filosofia.
- Tondl, L. (2006a). *Problémy sémantiky*. Praha: Karolinum.
- Tondl, L. (2006b). *Půlstoletí poté. Pohledy na problémy sémantiky a sémiotiky v posledních desetiletích*. Praha: Karolinum.
- Tvrď, J., Bláha, I. A., Nemeškal, S., & Vrána, S. (1938). *Problémy vyučování dějepisu*. Čtyři články. Zvl. otisk z „Tvořivé školy“. Zlín.
- Vaněk, M. (2003). *Orální historie. Metodické a „technické“ postupy*. Olomouc: UP.
- Vaněk, M. (2004). *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin*. Praha: USD.
- Vrána, S. (1938). *Učebné metody*. Praha: Dědictví Komenského a Vydavatelský odbor Ú.S.J.U.
- von Borries, B. (1996). *Imaginierte Geschichte*. Köln: Böhlau.
- von Borries, B. (1999). *Jugend und Geschichte*. Opladen: Leske + Budrich.
- von Wright, H. (1971). *Explanation and Understanding*. Ithaca N. Y.: Cornell University.
- Učebná osnova obecných škol jednotřídných nedílných (s celodenním vyučováním) v království Českém*. (1877). Praha.
- Žanta, R. (1934). *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Dědictví Komenského.

Antonín Staněk

11.1 Úvod

Cílem této kapitoly je podat stručný pohled na stav didaktiky společenských věd tak, jak jej vnímají didaktikové společenskovědních předmětů na fakultách připravujících učitele občanské výchovy a základů společenských věd pro druhý stupeň základních škol a pro střední školy v České republice. Reflexi historického vývoje i aktuálního stavu, včetně problémů školního vzdělávání z pohledu didaktiky společenských věd u nás, podáme na pozadí reflexe mezinárodního vývoje a relevantních vědeckých a odborných prací českých didaktiků společenských věd. Hned na počátku je třeba konstatovat, že didaktika společenských věd jako vědecká pedagogická disciplína ještě stále není v ČR plně ustavena. Souvisí to zejména s vymezením jejího pojetí a vlastního předmětu zkoumání. Přesto, že v zahraničí již disciplíny tohoto typu existují a dosahují významných výsledků, v naší odborné pedagogické veřejnosti je o ně zájem spíše jen částečný a nesystémový.

Jiná, doposud nedostatečně zodpovězená otázka, se ptá po tom, proč a zda vůbec potřebujeme didaktiku společenských věd a zda je nějaký důvod pro její ustavování. V této souvislosti spatřujeme oporu v obecně přijímaném tvrzení, že jednotlivé vědy a jejich obory vznikají a rozvíjejí se mj. ze společenských potřeb. Právě jejich popis a analýza jsou odbornými tématy, jež se doposud didaktice společenských věd nedaří argumentačně věcně, a tudíž hodnověrně prezentovat. Rovněž je třeba připustit, že ne všechny publikační výstupy z didaktiky společenských věd – ať již formulující závěry v oblasti teorií didaktiky společenských věd, nebo interpretující empirické výzkumy konkrétních pedagogických jevů – mají charakter kvalitních vědeckých prací. Stále totiž přetrvává zaměření na výstupy čistě metodicky orientované, jež „zkoumají“ a stanovují metody, způsoby a vyučovací prostředky uplatňované během výchovně-vzdělávacího procesu.

I přes tyto hendikepy však v posledních letech přibývá kvalitních vědeckých prací, jež se orientují právě na úkoly spojené s ustavováním didaktiky společenských věd coby vědecké pedagogické disciplíny. V popředí těchto iniciativ v ČR jsou akademická pracoviště na fakultách připravujících budoucí učitele občanské výchovy a základů společenských věd. Jde o pracoviště, na nichž si jejich představitelé uvědomují, že výše naznačené úkoly je možné úspěšně a efektivně řešit jen na základě vědeckého zkoumání jevů vznikajících a probíhajících ve výchovně-vzdělávací praxi.

V první podkapitole stručně popíšeme didaktiku společenských věd jako v českých zemích pozvolna se ustavující vědeckou pedagogickou disciplínu. Stručně nastíníme klíčové mezníky jejího vývoje, přičemž pro jejich vymezení nám budou sloužit spíše společensko-politické souvislosti než

Didaktika společenských věd jako vědecká pedagogická disciplína?

Rozvoj didaktiky společenských věd díky fakultám

Shrnutí obsahu kapitoly

konkrétní odborné konstrukty. Do kapitoly se pokusíme promítnout také komplikované pozadí reflexe mezinárodního vývoje této disciplíny. V počátcích to byla sovětská pedagogika, která zejména od 2. poloviny 50. let 20. století ovlivňovala oborovědidaktické pojetí společenskovedního obsahu vzdělávání, což s ohledem na ideologický charakter předmětu přetrvalo s větší či menší intenzitou až do konce let osmdesátých. Od počátku 90. let 20. století až do současnosti se situace značně proměnila. Nicméně způsob, jakým se promítají společenské vědy a jejich odborné obsahy do vzdělávacího obsahu základních a středních škol ve světě, je značně diferencovaný. Tomu odpovídá i podoba příslušných oborových didaktik a jejich pojetí. V tomto ohledu se bude mezinárodní kontext promítat do našeho historického ohlednutí jen okrajově.

V další podkapitole upozorníme na aktuální problémy didaktiky společenských věd, jak se v procesu jejího konstituování postupně odkrývají. Zaměříme se zejména na dvě klíčové otázky: (1) V jakých podmínkách se ustavuje didaktika společenských věd jako vědecká pedagogická disciplína? (2) Jaké okruhy jevů jsou klíčové v souvislosti s předmětem zkoumání didaktiky společenských věd?

Ve třetí podkapitole naznačíme hlavní směry teoretického i empirického směřování didaktiky společenských věd coby výzvy pro didaktiky působící na fakultách připravujících učitele. Tato podkapitola je výzvou k akceleraci progresivního vývoje didaktiky společenských věd coby nepostradatelné součásti profesní přípravy učitelů a má být příspěvkem k posílení jejího místa v obsahu učitelské přípravy. V kontextu uplatnění didaktiky společenských věd v obsahu pregraduální přípravy budoucích učitelů kriticky zhodnotíme současný stav a nastíníme některé možné cesty jeho dalšího směřování.

11.2 Historické ohlednutí za vývojem didaktiky společenských věd

Dříve, než budeme popisovat historický vývoj didaktiky společenských věd, musíme podrobněji vysvětlit, co pod název *didaktika společenských věd* zahrnujeme. Toto pojmenování zahrnuje vzdělávací disciplíny, které se zaměřují na didakticky zpracované vyjadřování odborných obsahů společenskovedních disciplín. Typickou oblastí, které se tyto vzdělávací disciplíny dotýkají a na niž jsou zacíleny, je osobnost žáků – jde o rozvíjení jejich osobnostních a občanských kompetencí. Právě toto zacílení určuje klíčový charakter těchto disciplín a jejich zařazení mezi výchovy, podobně jako tomu je např. u didaktik expresivních oborů (viz [Kapitola 12](#)).

Z pohledu didaktiky společenských věd aktuálně půjde zejména o obor *Výchova k občanství*. Zařadíme sem i průřezová témata *Osobnostní a sociální výchova*, *Výchova demokratického občana*, *Multikulturní výchova* a *Mediální výchova*, která jsou obecně chápána jako nedílná součást obsahů všech vyučovacích předmětů, ale i jako samostatné disciplíny. Části svého vzdělávacího obsahu sem budou spadat i obor *Člověk a svět práce* a doplňující vzdělávací obor *Etická výchova*, který není povinnou součástí základního vzdělávání, ale jeho vzdělávací obsah doplňuje a rozšiřuje. Někdy může být i samostatným nepovinně volitelným předmětem.

Co vlastně
didaktika
společenských
věd je?

... a podle RVP I

11.2.1 Vývoj didaktiky společenských věd v první polovině 20. století

Jak uvidíme, vývoj didaktiky společenských věd v první polovině 20. století nebyl spojen s výraznějšími přínosy. Nově vzniklá Československá republika jako první zavedla všeobecné volební právo pro ženy hned v roce 1918 a stejně tak velmi rychle, v evropském kontextu zcela ojedinele, i samostatný povinný vyučovací předmět *občanskou nauku a výchovu* zaměřující se na výchovu demokraticky smýšlejícího občana-republikána. Svým vzdělávacím obsahem integrujícím vědecké poznatky několika, v té době relevantních, společenskovědních oborů byl předmět unikátní, a tak se diskuze, jež by směřovaly a případně i vyústily v ustavení se didaktiky společenských věd coby vědecké pedagogické disciplíny, ani nevedly.

Občanská nauka
a výchova jako
výchova občana-
republikána

Přestože tradice a kořeny výchovy k občanství u nás sahají hluboko za horizont zřízení samostatného československého státu,¹ byl samostatný vyučovací předmět didakticky zpracovávající odborné obsahy společenskovědních disciplín ustaven až v *Malém školském zákoně* z roku 1922 pod názvem *občanská nauka a výchova* (podrobněji Staněk, 2007, s. 20–21). Vyučování tomuto předmětu bylo zahájeno ve školách obecných a občanských² až ve školním roce 1923/1924. Předmět obsahoval zejména základní poznatky ze státovědy o československém státě, o státních formách a zřízení obecně, dále pak poznatky o hospodářském sociálním, politickém a kulturním dění ve společnosti. Již název vyučovacího předmětu, ale vůbec celé pojetí výchovy k občanství, v období 1923–1938 odkazovalo k orientaci na dvojjediný cíl – naukový a výchovný.³ Právě dvojjediný charakter vyučovacího předmětu se následně odrážel i v pojetí didaktických materiálů, zejména metodicky laděných, jež po celé prvorepublikové období vycházely v hojném počtu.⁴

Cíle naukové
i výchovné

Vzdělávací obsah *občanské nauky a výchovy* byl v obecných a občanských školách strukturován s ohledem na věk žáků do tří stupňů: nižší stupeň (1.–3. ročník), střední stupeň (4.–5. ročník) a vyšší stupeň (6.–8. ročník). Výrazným rysem vyučovacího předmětu na nižším stupni bylo jeho praktické zaměření. Pro střední stupeň, kdy se rozumový obzor žáků významně rozšiřuje, žáci již mají více představ a jsou schopni jistého zobecnování, bylo doporučeno využívat poučení a názorného výkladu o příčinách některých jevů. Mělo se využívat význačných volných projevů (touhy něco vykonat apod.) k osobitému uplatnění žákovy samostatnosti a ke vstřípení dobrých zvyků. Zdůrazňovány byly mezipředmětové vztahy. Na vyšším stupni byla akcentována společenská stránka výchovy s tím,

Vzdělávací obsahy
na jednotlivých
stupních

- 1 Již v roce 1869 byl v *Říšském zákoně školním* při vymezení účelu obecných škol zmíněn fakt, že děti mají být vychovávány tak, aby se z nich stali hodní lidé a občané (podrobněji Staněk, 2007, s. 15).
- 2 Pokud jde o výchovu k občanství na středních školách, pak v tomto období neexistoval samostatný vyučovací předmět, a výuka se uskutečňovala v rámci zeměpisu, dějepisu či úvodu do filosofie.
- 3 Tohoto charakteru vyučovacího předmětu *občanská nauka a výchova* si všímají Piřha et al. (1992) a Staněk (2007).
- 4 Viz kapitola *Vznik a vývoj výchovy k občanství* v publikaci A. Staňka *Výchova k občanství a evropanství* (Staněk, 2007, s. 15–41).

že žákům mají být vštěpovány společenské ctnosti, žáci mají být uváděni do společenského života národního a státního celku a má jim být ujasněn poměr mezi jedincem a společností.

Z metodického hlediska bylo doporučováno, aby byl obsah učiva na vyšším stupni, s ohledem na jeho státovědné zaměření, podáván žákům tak, že se bude postupovat od domova k obci a státu, k lidstvu a světu v soustředěných kruzích, od blízkého ke vzdálenějšímu. Zdůrazňován je interdisciplinární charakter vyučovacího předmětu s odkazem na nejbližší předměty: vlastivědu a dějepis. Z dalších předmětů šlo zejména o *náboženství, přírodovědu a nauku o domácím hospodářství*. Stranou pozornosti učitele neměly zůstat ani aktuální události celonárodního, celostátního a obecně lidského charakteru (např. narozeniny prezidenta republiky, 28. říjen či 1. květen).

Po 15. březnu 1939 došlo ve výuce *občanské nauky a výchovy* k některým podstatným změnám. Učitelům byly doporučeny jen přesně vyjmenované učebnice (viz Staněk, 2007, s. 25) a došlo k oslabení a někdy až k eliminaci demokratické tradice a obecných všelidských mravních norem. Nic, co by odporovalo nově definovanému státoprávnímu postavení českého národa, nemělo mít ve výchově k občanství prostor.

Shrneme-li dosavadní poznatky, pak můžeme konstatovat, že v první polovině 20. století spatřujeme snahu dělit pedagogiku na jednotlivé složky a provádět jejich třídění (u nás už dříve viz např. G. A. Lindner, O. Kádner nebo J. V. Klíma). Kádner dělí pedagogiku na teoretickou a praktickou. Teoretickou pedagogiku dále dělí na abstraktní (obecnou pedagogiku či filosofii výchovy) a konkrétní (organizace výchovy). Praktická pedagogika je vlastně didaktika, ze které se časem vydělila obecná a zvláštní metodika jako nauka o metodách (prostředcích) vyučování. Didaktikou v užším slova smyslu pak Kádner (1925–1926) rozuměl nauku o účelu, látce a místě vyučování.

11.2.2 Vývoj didaktiky společenských věd od 2. poloviny 20. století do současnosti

Situace ve 2. polovině 20. století byla u nás ve srovnání s předcházejícím obdobím v mnohém odlišná. Začínají se projevovat dopady dekretu prezidenta republiky z roku 1945 o vzdělávání učitelstva, kdy příprava budoucích učitelů byla situována na pedagogických a jiných fakultách vysokých škol. Značný dopad na podobu vzdělávacího procesu a jednotlivých vyučovacích předmětů měla školská reforma v roce 1953. Ta byla spojena s přijetím nového školského zákona o školské soustavě a vzdělávání učitelů, jenž předznamenal jednostranné ideologické zaměření školního vzdělávání. Velmi silně tím byl poznamenán zejména povinný vyučovací předmět *občanská výchova* resp. po přejmenování na přelomu 60. a 70. let minulého století *občanská nauka*. Nicméně proměna vzdělávání učitelů soustředěná na vysoké školy s sebou přinesla i tendence zvědečtit jejich přípravu a vedle obecné didaktiky začít budovat i oborové didaktiky jako vědecké pedagogické disciplíny. Významně se v této souvislosti uplatňovaly zkušenosti sovětských pedagogů, které, když

se zbavily ideologického balastu, měly velmi pokrokovou podobu. Toto pro oborové didaktiky progresivní období se dílčím způsobem, zejména např. v pracích A. M. Dostála (Dostál, 1958), dotklo didaktiky společenských věd. Nicméně následující 70.–80. léta byla pro tuto oborovou didaktiku opět útlumová a regresivní. Nové impulzy přišly až na počátku 90. let minulého století a byly spojeny s celkovým demokratizačním procesem v naší zemi.

Z pohledu didaktiky společenských věd se jí systematicky v první polovině 20. století u nás nikdo nevěnoval. Jednou z příčin tohoto stavu může být skutečnost, že vyučovací předmět občanská nauka a výchova se svým pojetím vymykal všem tradičním vyučovacím předmětům. Jeho dvojjediný cíl a multioborový charakter, navíc ve spojení s teprve pozvolným rozvojem společenských věd u nás i ve světě – to vše komplikovalo hlubší oborovědidaktické uchopení problému výchovy k občanství. Dalším charakteristickým rysem byl velký důraz kladený na prohlubování učitelovy osobnosti formou sebezdokonalování se (viz Staněk, 2007, s. 23). V *Učebných osnovách občanské nauky a výchovy* z roku 1923 se uvádí:

Má-li být vyučování občanské nauky a výchovy účinné, vyžaduje ovšem neustálého prohlubování osobností učitelovou. Toho docílí učitel pilnou četbou a neustálou snahou o své sebezdokonalování. Jest potřebí, aby vládl předmětem co možná důkladně po vědecké i praktické stránce, aby měl dobré znalosti z většiny příbuzných. Učitel musí být živým příkladem všech občanských ctností, k nimž má vést své svěřence. Aby bylo dosaženo účelu občanské nauky a výchovy nejplněji, připouští se, aby vyučování tomuto předmětu bylo svěřeno na školách obecných i občanských at' v několika, at' ve všech třídách učiteli, který jeví o ně buď zvláštní zájem nebo svou osobností a dosavadním působením zaručuje jeho zdar. (s. 210)

Také toto doporučení s sebou neslo z pohledu utváření a rozvoje didaktiky společenských věd značné omezení.

Součástí poválečné obnovy Československa byla i obnova jeho školství a vyučovacích předmětů postižených ideologickou indoktrinací z období let 1939–1945, což se významně týkalo právě občanské nauky a výchovy. Pro další rozvoj didaktiky společenských věd mohl mít pozitivní vliv obsah dekretu prezidenta republiky o vzdělávání učitelstva, jímž bylo stanoveno, že učitelé všech stupňů a druhů škol budou nabývat své vzdělání na pedagogických a jiných fakultách vysokých škol (viz Staněk, 2007, s. 27). Otevíral se zde prostor začít budovat didaktiku společenských věd po vzoru některých již ustavených oborových didaktik (zejména didaktiky dějepisu). Rovněž, v souvislosti se školskými reformami z let 1948 a 1953, rostla společenská potřeba po kvalitně vzdělaných učitelích jak v oblasti aktuálních vědeckých poznatků příslušné odborné vědy, tak s ohledem na aktuální stav poznání v pedagogice a obecné didaktice.

V roce 1958 se na Vysoké škole pedagogické v Praze konala metodická⁵ konference zaměřená mimo jiné na otázku ustavování metodik jako vědeckých pedagogických disciplín (srov. **Kapitola 13.2**). V jednom z referátů,

⁵ Termínem metodika byla v této době označována i pedagogická disciplína, která svých charakterem odpovídala tomu, co v současnosti označujeme jako oborová didaktika.

Co komplikovalo rozvíjení didaktiky společenských věd

Od vzdělávání učitelů na fakultách k rozvíjení oborové didaktiky

kteřý přednesl A. M. Dostál, byla prezentována snaha po ujasnění přístupů k řešení této otázky. O rok později v roce 1959 pak ve sborníku Vysoké školy pedagogické v Praze vyšla Dostálova studie *K problematice zkoumání společensko-politických pojmů*. V ní autor upozorňuje na skutečnost, že při vyučování základům společenských věd si žáci osvojují řadu poznatků, které zaujímají důležité místo v učivu některých jiných vyučovacích předmětů. Jde o poznatky objasňující složité společensko-ekonomické a společensko-politické jevy, které se běžně označují v pedagogicko-metodické literatuře jako pojmy společensko-politické (viz Dostál, 1959, s. 117). Dostál navazuje na referát, který přednesl o rok dříve na výše zmíněné konferenci. Autor hovoří o tom, že speciální teorie vyučování (nepřesně nazývaná *metodika vyučování*) zkoumá zákonitosti vyučování určitému předmětu a proto je navrhováno, aby se označovala jako *speciální didaktika* (E. I. Perovskij, S. G. Šapovalenko). Vztah mezi obecnou didaktikou a speciální didaktikou je chápán jako vztah zvláštního k obecnému. Právě Dostálem formulované pojetí oborových didaktik jako didaktik zkoumajících obecné zákonitosti vyučovacího procesu, jež se zvláštním způsobem projevují v konkrétním procesu vyučování jednotlivým vyučovacím předmětům, se promítlo i do prvních vědeckých didaktických výstupů vážících se ke společenským vědám.

Dostál (1958) upozorňuje na fakt, že v procesu vyučování konkrétnímu vyučovacímu předmětu vystupují zvláštní specifické jevy, jež jsou vlastní jen tomuto procesu. S tím pak souvisí i fakt, že existují i zvláštní zákonitosti, na jejichž základě tyto procesy probíhají. Obecná didaktika se tak stává hlavním teoretickým základem jednotlivých oborových didaktik (didaktiku společenských věd nevyjímaje), o který se opírají. Kromě toho není možné zaměňovat pojmy *oborová didaktika* (v našem případě didaktika společenských věd) a *předmětová didaktika* (v našem případě didaktika občanské výchovy, didaktika základů společenských věd apod., podle toho jaký zrovna je uplatňován název pro tento vyučovací předmět), protože předmětová didaktika nepostihuje problematiku dané vědecké disciplíny v plné šíři, a vede k matení pojmů a zmatku v myšlení. Když Dostál popisuje vztah oborové didaktiky k příslušné odborné vědě, konstatuje, že odborné vědy tím, že určují konkrétní obsah vyučování, a jeho prostřednictvím do značné míry i metody a metodické prostředky, určují i specifický obsah předmětu této oborové didaktiky a dávají jí zvláštní, charakteristické rysy, které činí danou speciální teorii vyučování zvláštní vědou, odlišnou od ostatních věd. Metodika (rozuměj oborová didaktika) podle Dostála studuje pedagogická fakta a zákonitosti, na jejichž základě si žáci uvědomují a osvojují vědecká fakta a zákonitosti, k nimž dospěly jednotlivé odborné vědy vlastním výzkumem.

V této souvislosti se Dostál odvolává např. na sovětského pedagoga Kočergina, jenž klade velký důraz na spojení oborové didaktiky s příslušnou odbornou vědou, která dává danému učebnímu předmětu nejen poznatkový materiál, nýbrž působí i aktivně na obsah a na celý systém vyučování a výchovy v určitém předmětu. Bez příslušného vědního oboru nelze vytvořit učební předmět, a to je podle něho hlavním úkolem oborové didaktiky jako vědy.

Řešení otázky stanovení okruhu jevů a jejich zkoumání příslušnou oborovou didaktikou prezentoval Dostál (1958, s. 15–16) na ukázce textu dobové učebnice ústavy. Šlo o úsek učiva dlíčho tématu *Vlastnictví výrobních prostředků*. Při jeho studiu je nezbytné oprostit se od ideologických klíšé a ideologické indoktrinace obsahu a plně se soustředit na vědecké postupy a argumentaci. Z hlediska současné didaktiky společenských věd jde o velmi cenný doklad jejích vědeckých kořenů. Druhou, mnohem rozsáhlejší, vědeckou studii z dobového pojetí didaktiky společenských věd najdeme v již zmiňovaném sborníku Vysoké školy pedagogické v Praze *Pedagogika – psychologie*, 3 (1959). Zde je publikována studie A. M. Dostála *K problematice zkoumání společensko-politických pojmů* (viz Dostál, 1959, s. 117–164).

Od roku 1953 se pak i v českých pedagogických časopisech objevují články zabývající se otázkou oborových didaktik jako vědeckých pedagogických disciplín a rovněž i oborovědidaktické publikace usilující nejen o teoretické řešení otázky oborové didaktiky, nýbrž i o vědecký přístup k řešení problematiky projevující se při vyučování a učení jednotlivým předmětům. Vedle již zmiňovaných sem patří i další práce A. M. Dostála např.: *Vytváření pojmů při vyučování ústavě ČSR a SSSR a význam zápisu pro tento proces* (Dostál, 1955), *Soustava společensko-politických pojmů v učebnici zeměpisu 5. postupového ročníku v souvislosti s jejich vytvářením při vyučování ústavě* (Dostál, 1957).

Z uvedeného tak vyplývá, že při řešení základních teoretických otázek souvisejících s pojetím didaktiky společenských věd a vymezením předmětu jejího zkoumání již nestačí pouze analyzovat dosavadní názory na pojetí a předmět didaktiky společenských věd, nýbrž je potřeba přikročit k systematickému studiu těch výukových jevů, které přísluší do oblasti zkoumání oborové didaktiky společenských věd, a zhodnotit vše, co dosud bylo v minulosti vykonáno.

Přes všechny tyto teoretické úvahy a první pokusy o vědecky orientované práce se nepodařilo vyřešit problémy, které si didaktika společenských věd přinesla z první poloviny 50. let 20. století, a dokonce se je nepodařilo ani jen zmírnit. Didaktika společenských věd stále nemá exaktně vymezený předmět svého zkoumání, nemá ani exaktně vydefinované ony zvláštní specifické jevy, jež jsou vlastní jen procesu vyučování vlastnímu vyučovacímu předmětu. Nepodařilo se ani specifikovat pojetí oborové didaktiky coby vědecké pedagogické disciplíny, takže jako taková de facto ani neexistovala. Ke všem těmto odborným pedagogickým hendikepům přibývá ještě hendikep silné ideologické indoktrinace a selekce ve společenských vědách, jimž bylo v Československu od druhé poloviny 50. let minulého století vůbec umožněno existovat a nějak se rozvíjet.

Zásadní obrat nepřinesla ani léta následující. V 60.–80. letech docházelo jen k proměnám názvu vyučovacího předmětu, kdy se střídala označení *občanská výchova* resp. *občanská nauka*. Učitelé tohoto předmětu sice byli vychovávaní na fakultách připravujících budoucí učitele, nicméně s ohledem na didaktiku společenských věd se nic podstatného nezměnilo.

Potřeba systematického studia výukových jevů v oblasti oborové didaktiky společenských věd

...avšak doposud nenaplněná

Akcent byl kladen na výchovu všestranně rozvinutého a vzdělaného člověka v duchu marxisticko-leninské ideologie a jejího vědeckého světónázoru. Hlavní roli měla sehrávat škola a vyučovací předmět *občanská nauka*. Cílem takto ideologicky orientované výchovy k občanství měla být výchova uvědomělého občana nalézajícího radostné uspokojení v kolektivu a v práci pro celek, jenž bude prodchnutý ideami socialistického vlastenectví a bude nadšeným budovatelem komunismu (viz Staněk, 2007, s. 31). Státní marxistická ideologie snad nejsilněji ze všech vyučovacích předmětů zasáhla právě *občanskou výchovu*. Tento předmět se na úkor svého pravého poslání stal nástrojem jak politické, tak ideologické indoktrinace dětí a mládeže a tomuto cíli byla podřízeno i jeho pojetí a příprava budoucích učitelů. *Občanská výchova* byla nepokrytě označována za jeden z klíčových článků systému komunistické výchovy. Podrobněji je možné se s tímto obdobím seznámit v publikaci *Výchova k občanství a evropanství* (Staněk, 2007).

Obrat k lepšímu se očekával od roku 1990, kdy Československo nastoupilo cestu demokratizace a usilovalo o odideologizování svého školství. Prioritou se stala výchova žáků v duchu humanity, demokracie a tolerance. Do čela těchto procesů se postavili pracovníci katedry občanské výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze vedení P. Piťhou. Vyšla vůbec první odborná publikace oborovědidakticky orientovaná směrem k didaktice společenských věd *Úvod do výchovy k občanství* (Piťha et al., 1992). Nově koncipovaná *Výchova k občanství* si kladla dva základní cíle: (1) vrátit původní pravdivý obsah a hodnotu řadě slov, jež je ztratila v důsledku působení ideologie předchozího režimu; (2) připravit takové pojetí výchovy k občanství, které bude akcentovat nové chápání vztahu státu a občana. Toto pojetí popsal Piťha tak, že „Výchova k občanství nebude vychovávat občany pro stát, ale lidi pro život“ (Piťha et al., 1992, s. 8).

Tato první a na delší čas i poslední ucelená koncepce výchovy k občanství v mnohém navazovala na tradice prvorepublikové *občanské nauky a výchovy*. Tuto koncepci tvořilo několik klíčových okruhů výchovných témat, jež bylo možné sestavit do podoby soustředných kruhů. Nejbližší středu, tedy žákovi, byla ta výchovná témata, která byla co nejvíce konkrétní a byla mu i nejbližší. Čím dále od středu, tedy od žáka, tím více byla témata abstraktnější a žákovi i vzdálenější (viz Staněk, 2007). Charakteristickým rysem Piťhovy koncepce byla její etická dimenze výchovy k občanství v podobě humanistických ideálů odpovědného lidství, vlastenectví a občanství (viz Piťha et al., 1992, s. 9–25) a její „vše prostupující“ charakter.

Nově koncipovaný předmět *občanská výchova* se skládal ze šesti složek: vlastivědné, právní, ekonomické, antropologické, ekologické a politologické. Předmět byl pojmán jako multidisciplinární, integrující poznatky z mnoha jiných vyučovacích předmětů do jednoho vzdělanostního celku. Do vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů promlouvaly odborné obsahy několika vědeckých oborů a jejich disciplín. Zejména šlo o humanitní a sociální vědy: filosofii, etiku, historii, politickou geografii, religionistiku, politologii, ekonomii, antropologii, psychologii a sociologii.

Tato mnohovrstevnost představovala významný progres z pohledu obsahu předmětu, nicméně zakládala (na) řadu klíčových problémů právě v kontextu prací na ustavování didaktiky společenských věd jako vědecké pedagogické disciplíny. Důvod byl prostý, občanská výchova a její vzdělávací obsah nebyly navázány na jeden konkrétní vědecký obor resp. na jeho vědecké disciplíny, jako tomu je u mnohých jiných vyučovacích předmětů. A protože při vnímání vědeckosti disciplíny, jakou by měla být i didaktika společenských věd, stále přetrvává vazba vědní obor a jeho disciplíny – vyučovací předmět, nenacházel multioborový a multidisciplinární charakter – tvořící svůj vzdělávací obsah z vícera vědeckých poznatků vícera vědeckých oborů a disciplín – podporu pro své konstituování.

K tomu je třeba dodat, že ani na katedrách fakult připravujících učitele se oborovědidaktickému vlivu společenských věd na pojetí, obsah a cíle vyučovacího předmětu nevěnovalo příliš pozornosti. Ta byla soustředěna zejména na metodickou podporu učitelů, která byla přímo vázána na praktické využití ve vyučovacím procesu. Na obranu tohoto nasměrování je třeba říci, že občanské výchově všechny tyto materiály znatelně chyběly, stejně jako učebnice a další didaktické materiály. Ve snaze pomoci učitelům z praxe, která se mnohdy podobala až buditelskému úsilí našich obrozenců v 19. století, nezbýval čas na jiné úkoly. Témata a úkoly, které při svém ustavování do podoby vědeckých pedagogických disciplín absolvovaly jiné oborové didaktiky, didaktika společenských věd nerealizovala. V učebních plánech přetrvával předmět *didaktika občanské výchovy* nebo *didaktika základů společenských věd*, jenž byl zpravidla koncipován jako metodický seminář „co a jak učit“. V důsledku toho došlo ke ztrátě času a k dalšímu zaostávání za dnes již jinak a jiným směrem se rozvíjejícími oborovými didaktikami.

K určitým změnám tohoto nešťastného nasměrování oborové didaktiky společenských věd od konce 90. let minulého století dochází až v poslední době. V popředí snah o vymezení vlastního předmětu didaktiky společenských věd, formulaci jejího vědeckého pojetí v kontextu dosavadních národních a zejména mezinárodních zkušeností tak, aby se mohla stát hodnotnou vědeckou pedagogickou disciplínou srovnatelnou svým vědeckým přínosem s jinými již etablovanými oborovými didaktikami, stojí dvě pracoviště: katedra společenských věd Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a katedra občanské výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě. Obě pracoviště usilují o překonání doposud všeobecně akcentované předmětovědidaktické přípravy budoucích učitelů občanské výchovy a základů společenských věd. Cesty, které tyto snahy otevírají, a způsoby, jimiž vytvářejí prostor pro odbornou diskuzi nad klíčovými otázkami oboru, jsou prezentovány v publikacích *Výchova k občanství a evropanství* (Staněk, 2007), *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství* (Staněk, 2009), *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství* (Staněk, 2010). Vedle Staňka (2007, 2009) se tématu didaktiky společenských věd věnuje zejména Labischová (2011a), dále M. Dvořáková (2008, 2009), Chmelík (2011), Valenta (2008), Vašátová (2012) a další.

A opět problém s multidisciplinarnitou

Od didaktiky společenských věd coby spíše metodické podpory ...

ke snahám o její vědecké ukotvení

K významnému posunu, co se týče postavení a odborného pohledu na oborové didaktiky, dochází v souvislosti s ustavením stálé pracovní skupiny Akreditační komise České republiky pro oborové didaktiky v roce 2010. Své zastoupení v ní má didaktika společenských věd, což znovu významně otevírá prostor pro její postupné vymezení v podobě vědecké pedagogické disciplíny. Nicméně úkoly z minulých let a obecné požadavky na vědeckost pedagogické disciplíny, které doposud nebyly úspěšně realizovány, jsou stále jejím velkým hendikepem. Nadějí tak zůstává publikační platforma v podobě odborné revue pro didaktiku společenských věd CIVILIA, která vychází od roku 2010.

Shrneme-li poznatky o stavu didaktiky společenských věd, které jsme představili v tomto historickém ohlédnutí za jejím vývojem od druhé poloviny 20. století do současnosti, musíme konstatovat, že oproti předchozímu se postavení a respekt didaktiky společenských věd coby vědecké pedagogické disciplíny zlepšily. Nicméně stále přetrvává množství úkolů, na kterých je třeba pracovat. Vedle další precizace vlastního předmětu didaktiky společenských věd, jejího pojetí a formulace relevantních výzkumných témat a metodologie bude třeba pracovat na budování struktury vědeckých pracovišť a jejich propojení s pracovišti zahraničními. Pouze v kontextu s mezinárodním vědeckým chápáním didaktiky společenských věd je šance, aby byla přijata mezi vědecké pedagogické disciplíny. A právě otázky spojené se současným stavem a problémy didaktiky společenských věd budou obsahem následující podkapitoly.

11.3 Reflexe současných problémů didaktiky společenských věd

Jak již bylo uvedeno, postavení oborové didaktiky společenských věd mezi ostatními oborovými didaktikami u nás není nijak významné. O příčinách jsme se již také zmiňovali. Stejně tak v mezinárodním srovnání není situace jiná. K jistým proměnám však dochází, a to prostřednictvím intenzivní mezinárodní spolupráce, zejména s oborovými didaktiky z německých vysokých škol pedagogických a univerzit. Právě jejich zkušenosti s reflexí dynamicky se měnících společenských podmínek prostřednictvím kurikula vyučovacích předmětů pracujících s odbornými obsahy společenskovědních předmětů nám mohou posloužit jako příklad. Aktuálně se jako nezbytná jeví oborovědidaktická expertiza v oblasti terminologické, v oblasti obsahu současného kurikula (zejména s ohledem na konkrétní obsah vyučování a zvláštní, charakteristické jevy, jež jsou z hlediska cílů výchovy k občanství určující pro výběr odborných obsahů participujících společenskovědních oborů a jejich disciplín), v oblasti vlastního vyučování a vztahů mezi jednotlivými aktéry.

11.3.1 Problémy didaktiky společenských věd v kontextu podmínek, v nichž se rozvíjí

Humanitní a společenské vědy jsou pro člověka neméně důležité jako vědy přírodní či technické. Mnohé humanitní a společenské vědy chtějí být po vzoru věd přírodních vědami exaktními, a tak usilují, aby se také

ony náležitě osvědčily ve výzkumu, měření a předvídání. V tomto svém zkoumání se pak vztahují především k empirickým faktům. Problémem je, že jak oblast jejich zkoumání (člověk), tak exaktnost metod jejich výzkumu mají zcela jinou povahu, než tomu je v případě přírodních věd. V této souvislosti upozorňuje již Husserl na fakt, že když humanitní a společenské vědy přijmou exaktnost technovědného a přírodovědného typu za svou, ztratí postupem času možnost člověka oslovit jako takového, ztratí pro něho onu bytostně lidskou naléhavost a potřebnost (srov. Husserl, 1972). Bud' humanitní a společenské vědy setrvají na své exaktní přírodovědecké orientaci, pak jim však hrozí, že se pro člověka jakožto bytost transcendence stanou skutečně neúčinnými, nebo radikálně zreflektují své základy a budou se ptát po tom, co podstatně lidského je pro ně tím určujícím a ujednocujícím, aby byly oprávněny se nazývat vědami humanitními. Nebudou-li se humanitní a společenské vědy takto kriticky dotazovat po svých vlastních kořenech, po svém společném základu, a bude-li tak pro ně člověk jen předmětem výzkumu a nikoli především adresátem určitého nároku na sebereflexi zakládajícího vědění stanou se v silném slova smyslu vědami o člověku, ale přestanou tak být pro člověka.

Nemáme-li sklouznout k laciným frázím o společenském významu výchovy k občanství, bude nezbytné, abychom oporu pro naše tvrzení hledali v širším a objektivnějším pojmání samotné výchovy, než jak je mnohdy vnímána díky jejímu zkreslenému mediálnímu obrazu. Vodítkem pro nás může být pojetí výchovy, jež nám ve své knize nazvané *Hledání těžiště výchovy* nabízí Pelikán (2007). Autor právě na takový zdeformovaný obraz výchovy upozorňuje, když píše, že předmětem všeobecného zájmu jsou raději nepříznivé dopady špatné výchovy než vlastní podstata výchovného procesu a pozitivní působení na utváření osobností mladých lidí (srov. Pelikán, 2007, s. 11). O hledání v oblasti výchovy a vzdělávání pojednává také Horká (2000). Ta se zajímá o důvody, které vedou k intenzivnímu „hledání nových horizontů, koncepcí i zcela konkrétních opatření k řešení situace současného člověka a společnosti“ (Horká, 2000, s. 9) v kontextu posilujícího významu globalizace. Stranou nelze ponechat ani dopady výrazného rozvoje společenských věd, především sociální pedagogiky, jež zaznamenáváme od počátku posledního desetiletí minulého století. Jsou to právě sociálněpedagogické aktivity vycházející z výsledků procesu socializace, které jsou považovány za nástroje usnadňující osvojování žádoucích sociálních rolí a kompetencí, včetně pozitivní hodnotové orientace a žádoucího prosociálního chování člověka na počátku jednadvacátého století.

Jak píše Kraus a Poláčková et al. (2001, s. 7), je to právě sociálněpedagogické dění, které může poskytnout výchovnou pomoc ke zvládnání života s cílem „ochránit člověka před škodlivými vlivy, naučit ho zvládat obtíže a orientovat se v nejednoznačných životních situacích a také mu zprostředkovat sociokulturní dovednosti umožňující jeho aktivní účast na životě společnosti“. Na jiný významný aspekt charakteristický pro současnou společnost upozorňuje politoložka V. Dvořáková (2008). Jde o proměnu v řízení společnosti, k níž dochází v současných demokraciích

Směřování
k vědám o člověku,
nebo k vědám
pro člověka?

Od společenských
věd k sociální
pedagogice

Důraz
na sociokulturní
dovednosti

tím, „že do procesu tvorby rozhodování vstupují noví aktéři – nevládní organizace, nezisková sdružení, lobbistické skupiny“ (Dvořáková, 2008, s. 87), což má své příznivé i nepříznivé dopady. V konečném důsledku tyto proměny bude muset reflektovat sama společnost, její institucionální výchovu nevyjímajíc. Právě tendence k posilování začleňování občanů do rozhodování prostřednictvím nevládních organizací (politická participace), které můžeme považovat za pozitivní přínos zmiňovaných proměn, zvyšují potřebu rozvíjet kompetence k řešení problémů a kompetence občanské. Na druhé straně to bude vyžadovat i rozvoj vědomí odpovědnosti za vlastní rozhodování, aby nedocházelo k rozměňování vztahu odpovědnosti a rozhodování, což citovaná autorka považuje za výrazné společenské riziko.

Společenské změny, které poznamenaly konec dvacátého a začátek jednadvacátého století, mají mnoho podob s rozličnými důsledky. Na jejich pozadí probíhá proměna našeho vzdělávání, při níž na jedné straně jde o prosté změny podmínek každodenního života, na straně druhé to jsou zvraty evropského, resp. globálního rozměru (srov. *Národní program rozvoje vzdělávání*, 2001). Lokální či globální proměny jsou tak intenzívní, že ve svém důsledku způsobují naše vykořenění a ztráty základních jistot. Tento „stav znejistění“ (Horká, 2000, s. 7) podněcuje učitele k otázkám po způsobu, jak dnešní škola připravuje mladého člověka na řešení nečekaných situací; jak ho vybavila pro práci v oborech, které ještě nejsou ani známy; jaké mu poskytla dovednosti pro to, aby byl schopen stýkat se s lidmi, na něž jsme doposud nebyli zvyklí, ale i k mnoha dalším (srov. Bělecký et al., 2007). Delors (1996) označil 21. století za století chaosu, nerovnoměrně rozloženého ekonomického a sociálního pokroku ovládaného globalizací, jež v mnohých bude vyvolávat úzkost i naději.

... v kontextu
výchovných cílů
společenskověd-
ního vzdělávání
na počátku
21. století

Máme-li dobře porozumět teorii vzdělávání ve vztahu ke společenským vědám, a objasnit tak smysl didaktiky společenských věd v systému mezioborových disciplín pedagogického zaměření, musíme nejprve osvětlit výchovné cíle společenskovědního vzdělávání na počátku 21. století. Výchova je složkou sociálního formování osobnosti a jako taková je součástí socializace, kterou Švec (2002) chápe jako společenský proces včleňování jednotlivce do své komunity se specifickou kulturou.

Takto myšlená záměrná socializace probíhající ve školních vzdělávacích institucích, je primárně prováděna prostřednictvím sociální (společenské) výchovy, „jejímž cílem je vybavit žáky vědomostmi, dovednostmi, návyky a postoji, které jsou nutné pro jejich život ve společnosti s ostatními lidmi“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 220). V závěrečné zprávě *Učení je skryté bohatství: Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“* (1997) se odkazuje na problém, kdy vzdělávání na počátku 21. století musí i přes narušené sociální vazby usilovat o metamorfózu diverzity na tvůrčí činitele přispívající ke vzájemnému porozumění mezi jednotlivci a skupinami (Delors, 1996).

Lidé, a mladí lidé obzvlášť, mají velmi často kritický postoj k mnohým stránkám společenského života, avšak jen minimálně usilují o to, aby v rámci svých možností projeвили alespoň drobnou aktivitu, jejímž

prostřednictvím by na sebe převzali alespoň část odpovědnosti. Jen u zodpovědného a sebevědomého občana může být prostřednictvím výchovy a vzdělávání rozvíjena schopnost participovat na životě společnosti, včetně zručnosti, která mu tuto spoluúčasť umožní. Také příslušné informace a vědomosti – hodnotovou orientaci nevyjímaje – tvořící v komplexu podklad pro naše rozhodování, jsou využitelné jen potud, pokud jsou součástí základní vybavenosti kompetentního občana (srov. Mistrík et al., 1999). Velmi aktuální a komplexní pohled na roli humanitních a společenských věd ve vzdělávání prezentují Pešková (2004) a Pelcová (2004).

Změny přinesl rok 1989 – ten byl přelomový také z hlediska vysokoškolské přípravy učitelů a podoby studijních oborů učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy a učitelství společenských věd pro střední školy. Na mnohých tradičních univerzitách docházelo již od konce roku 1989 k proměnám jejich obsahu s ohledem na pluralitu disciplín relevantních pro učitelskou teorii a praxi budoucích pedagogů. Klíčovou roli hrála dnes již nezpochybnitelná vědecká disciplína pedagogiky – předmětová didaktika. S rozvojem vědeckého poznání o edukačních procesech se také v souvislosti s vyučovacím předmětem *občanská výchova* začalo rozvíjet poznání jeho edukačních determinantů a také vlastní teorie vyučování občanské výchovy včetně realizace prvních empirických výzkumů (srov. Staněk, 2007).

Od roku 1989 zaznamenala *Výchova k občanství*, představující v současné pedagogice významné téma, prudký rozvoj především na pedagogických fakultách. V České republice působí devět pedagogických fakult a na většině z nich je vybudována katedra občanské výchovy nebo výchovy k občanství, resp. katedra společenských věd pěstující výchovu k občanství. Rozsah specializace kateder je přes společný základ v předmětové didaktice odlišný, stejně jako odborná činnost jejich pracovníků. Právě rychlý odborný rozmach předmětové didaktiky výchovy k občanství a skutečnost, že tato *Výchova k občanství* je na státní úrovni v kurikulárním dokumentu jedním ze vzdělávacích oborů, významně posiluje její pozici.

Změny spojené
s rokem 1989

11.3.2 Aktuální jevy a problémy v souvislosti s předmětem zkoumání didaktiky společenských věd

Všeobecná snaha o posilování oborovědidaktické složky pregraduální přípravy učitelů již několik let akceleruje zájem o procesy konstituování didaktiky společenských věd.⁶ Naplňuje se tak i v oblasti společenskovědních vyučovacích předmětů (zejména *občanská výchova*, *občanská*

Problémy rozvíjející se didaktiky společenských věd

⁶ V rovině označení příslušné oborové didaktiky neexistuje terminologický soulad. Např. Beneš (2011, s. 193) používá termín *didaktika sociálně-humanitních předmětů*, u Staňka (2009, s. 12) můžeme v jeho raných oborovědidaktických pracích najít např. termín *oborová didaktika občanského a společenskovědního základu*. Nicméně se v poslední době ustaluje termín *didaktika společenských věd*, a to zejména i v souvislosti s názvem prvního odborného časopisu CIVILIA: *odborná revue pro didaktiku společenských věd*, jehož vydavatelem je Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, katedra společenských věd.

nauka, základy společenských věd) přesvědčení, že oborová didaktika má v přípravě učitelů své nezpochybnitelné místo.

Jedním z problémů didaktiky společenských věd, jenž dlouhodobě přetrvává, je terminologická nekonzistentnost (ve vztahu k názvu vyučovacího předmětu, ale i samotné oborové didaktiky srov. Staněk, 2007, 2009). Obdobný problém představují také další klíčové termíny didaktiky společenských věd, jakými jsou humanitní předmět – *humanitní vzdělávání*, společenskovědní předmět – *společenskovědní vzdělávání*. Vzhledem k tomu, že didaktika společenských věd stále ještě prochází ustavovacím procesem, je nezbytné, aby se i v její klíčové terminologii udělalo jasno.

Pedagogický slovník (vydání z roku 2009) pod heslem *humanitní předmět* odkazuje na heslo *společenskovědní předmět*. Pod heslem *humanitní vzdělávání* se toto definuje jako vzdělávání v humanitních disciplínách, tj. v oborech, které se zabývají různými aspekty života člověka. Zahrnuje zejména předměty jazykové, literaturu, dějepis, zeměpis a filosofii (viz Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 93).

Společenskovědní předmět – je součástí všeobecného vzdělání, jehož obsahem je poznávání minulého a současného života společnosti a člověka v sociálních vztazích. Skupinu společenskovědních předmětů v českém základním vzdělávání zpravidla tvořily předměty: *prvouka, vlastivěda, dějepis, občanská výchova*. Na gymnáziu to byl hlavně předmět *základy společenských věd* obsahující témata sociologie, psychologie, politologie, ekonomie, práva, etiky, filosofie, neformální logiky a teorie vědy. Podle nyní platného RVP ZV jde o vzdělávací obory *Dějepis, Výchova k občanství, Člověk a jeho svět* a také o některá průřezová témata *Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Mediální výchova*. Podle platného RVP G jde o vzdělávací obory *Dějepis, Občanský a společenskovědní základ* obsahující témata sociologie, ekonomie, práva, filosofie a religionistiky (viz Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 280).

Společenskovědní vzdělávání představuje termín, se kterým se v poslední době velmi často setkáváme v pedagogické literatuře a na webových portálech, nicméně s jeho definicí v odborné pedagogické literatuře nikoliv. Staněk (2012, s. 19) vymezuje společenskovědní vzdělávání jako „vzdělávání v společenskovědních disciplínách, tj. v oborech, které se zabývají poznáváním minulého a současného života společnosti a člověka v sociálních vztazích“.

Dalším aktuálním tématem je problematika řešení otázky, jakou podobu (jaké pojetí či koncepci) didaktiky společenských věd uplatňovat v praxi. Z tohoto pohledu se v české odborné literatuře didaktiky společenských věd, jak už i to bylo mnohokrát zdůrazňováno, s bohatostí publikační činnosti nesetkáme. Systematicky se u nás otázkou koncepce a pojetí didaktiky společenských věd zabývá Staněk (2007, 2009), který didaktiku společenských věd nevnímá jako mechanickou syntézu didaktik jednotlivých společenských věd, ale jako specifickou teorii o vzdělávání týkající se širších společenskovědních oblastí teorie a praxe v kontextu *Výchovy k občanství, resp. občanského a společenskovědního základu*.

Další autoři, kteří publikují v tematické oblasti výchovy k občanství, resp. základů společenských věd (viz např. texty ve *Výchova k občanství pro 21. století* – Staněk & Mezihorák et al., 2008), se soustřeďují zejména na výrazná témata konkrétních společenských věd s cílem prezentovat je učitelům coby aktuální problémy, a tak je připravit k následné transformaci do obsahu vzdělávání. Nicméně tito autoři často setrvávají výhradně na půdě svého společenskovědního oboru a přesah do pedagogiky, zejména pak do oborovědidaktické problematiky, nerealizují. Určitou výjimkou je politolog T. Jarmara, jehož politologicky zaměřené studie reflektují i oborovědidaktickou problematiku, zejména pak to jaké poznatky z politologie a v jaké formě mají být včleněny do příslušných vzdělávacích obsahů na základních a středních školách či jak interpretovat věcné obsahy politologie v souvislosti s cíli vzdělávání v jednotlivých vyučovacích předmětech (Jarmara, 2011a, 2012).

Z hlediska středoevropské tradice je pro pojmání oborové didaktiky ve vztahu ke společenským vědám nejlépe propracována německá *Fachdidaktik/Bereichsdidaktik* (např. *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft* – Kochan, 1970; Arnold, Nolda, & Nuissl, 2001; Heitzmann, 1999). Pro nás je blízka také proto, že musí řešit značnou obsahovou rozrůzněnost společenskovědních vyučovacích předmětů. Obdobně jako u nás se názvy jednotlivých předmětů liší, a to v souvislosti s tím, ve které spolkové zemi jsou vyučovány, nicméně s názvy (*Sozialkunde/sociální studia, Gemeinschaftskunde/občanská výchova, Politikwissenschaft/politická věda, Politik und Wirtschaft/politika a ekonomie, Politische Bildung/občanské (politické) vzdělávání*) se liší obsah předmětu a požadavky na kompetence učitelů.⁷ Přes všechny odlišnosti mají tyto vyučovací předměty společný základ, na němž se konstruuje i odborný (profesní) profil učitele a také existují společné zemské požadavky na oborovědný a oborovědidaktický obsah vzdělávání učitelů.⁸ Z našeho pohledu se tak jedná o minimální standard kvality oborovědidaktické přípravy německých učitelů (*fachspezifisches Kompetenzprofil* – oborově specifického kompetenčního profilu), který však má charakter akademické disciplíny. Její obsah se skládá z pěti částí:

1. Grundlagen und Methoden,
2. Fachwissenschaftliche Beiträge der Politikwissenschaft,
3. Fachwissenschaftliche Beiträge der Soziologie,
4. Fachwissenschaftliche Beiträge der Wirtschaftswissenschaft,
5. Fachdidaktik.

⁷ Různé názvy předmětů poukazují také na to, že se budou spolková země od spolkové země lišit i studijní programy co do obsahu společenskovědních akademických disciplín, a to v závislosti na jejich zakotvení v základních vyučovacích předmětech na příslušných školách. To umožňuje na univerzitách, v návaznosti na jejich specifika, podporovat různé vědecké priority.

⁸ Viz KMK (2010).

Jak je patrné, společný základ společenskovedního vzdělávání ve všech spolkových zemích tvoří tři společenskovední obory: politologie, sociologie a ekonomie, k tomu přibývají obecné základy a metody⁹ a oborová didaktika.¹⁰

Vzhledem k tomu, že u nás v oborovědidaktické části přípravy učitelů společenských věd nemáme možnost opírat se o jednotný společný základ, je didaktika společenských věd pojmána jako specifická teorie o vzdělávání týkající se širších společenskovedních oblastí teorie a praxe v kontextu výchovy k občanství, resp. občanského a společenskovedního základu. Toto pojetí otevírá možnost hledat odpovědi na obdobné problémy, jaké řeší např. didaktika dějepisu, didaktika fyziky, didaktika biologie apod. Jde převážně o didaktiky jednooborových vyučovacích předmětů, jež jsou z hlediska uznávání jejich vědního statutu z oborových didaktik nejdále. Jde zejména o problémy transformace poznatků jednotlivých věd do obsahu vzdělávání, např. které poznatky a z kterých společenskovedních oborů mají být včleněny do příslušných státních a školních kurikulárních dokumentů, či o problém, jak reflektovat existující rozdílnost mezi informací podanou z oblasti konkrétní společenské vědy (politologie, ekonomie, antropologie apod.) a faktem nebo jak vnímat odlišnost popularizačního a didaktického obrazu sociální skutečnosti (viz Beneš, 2011, s. 193). Toto pojetí didaktiky společenských věd je v kontrastu k jinému možnému pojetí didaktiky společenských věd coby didaktik jednotlivých společenskovedních oborů (např. didaktika sociologie, didaktika politologie, didaktika ekonomie, didaktika filosofie apod.).

Je mnoho témat současného světa, která se transformací odborných obsahů příslušných společenskovedních disciplín dostávají do vzdělávacího obsahu výchovy k občanství, a tak se stávají i tématy pedagogickými. Jde o problémy, o nichž panuje společná shoda, že jsou klíčové pro další rozvoj demokratické společnosti, a jako takové by se měly stát obsahem vzdělání budoucích generací. Podle ministrů školství Rady Evropy, kteří v roce 2000 přijali v polském Krakově politický dokument v podobě Rezoluce č. DGIV/EDU/CIT 40 *Education for Democratic Citizenship*¹¹

je výchova k demokratickému občanství založena na základních principech lidských práv, pluralitní demokracie a zákonnosti, jakožto i na přípravě mladých lidí k aktivní účasti na životě v demokratické společnosti a na posilování občanské společnosti. Tímto svým založením má výcho-

⁹ Jedná se o vývoj a současný diskurs politologických disciplín, sociologie a ekonomie s tím, že absolvent umí formulovat otázky, hypotézy a modelovat situace, orientuje se a umí užívat kvantitativní a kvalitativní výzkumné metody, umí operacionalizovat a tvořit výběry, zná principy výrokové logiky a základy statistiky, aplikace společenských věd a výzkumných metod.

¹⁰ Ta zahrnuje speciální pedagogické přístupy, koncepty a metody analýzy, plánování a didaktické pojmy, hodnocení výuky sociálních studií, ekonomie a politologie, metody, techniky a média využitelná pro výuku sociálních studií, politologie a ekonomie, politické, ekonomické a sociální socializace mladých lidí, problémy a strategie realizace individuálních životních příležitostí a podpora demokracie, sociálního citění, přístupy k profesní orientaci a výuce demokracie, terénní vyučování, učení se výzkumu, žákovské prekoncepte.

¹¹ Rezoluce je v české verzi dostupná online z <http://www.radaevropy.cz/rv1.php>

va k demokratickému občanství dle zmíněné rezoluce napomáhat v boji s násilím, xenofobií, rasismem, agresivním nacionalismem a nesnášenlivostí, má přispívat k sociální soudržnosti a spravedlnosti.

Nejnovější analýzy současné české společnosti z pozic nejrůznějších sociálních věd (politolog J. Pehe, sociolog J. Keller) nebo filosofie (V. Bělohorský) pojmenovávají témata a někdy i celé okruhy problémů, které před společnost, a tím i před učitele a jejich žáky, aktuálně staví. Je jasné, že i na ně bude muset učitel občanské výchovy či základů společenských věd reagovat. Učitel vybavený oborově správným vyučovacím obsahem opírajícím se o fakta podaná relevantními společenskovědními autoritami bude nucen ve výchovně-vzdělávacím procesu během vyučovací hodiny brát ohled na učební možnosti a potenciality svých žáků. K tomu potřebuje oborově správný vyučovací obsah transformovat do forem, které budou pedagogicky účinné a současně i přizpůsobivé schopnostem žáků (srov. Shulman, 1987, s. 15) – jinak řečeno, potřebuje didaktické znalosti obsahu.

O smyslu a postavení výchovy k občanství se začala od konce 80. let minulého století vést intenzivní diskuze s ohledem na její pověst nástroje politické a ideologické indoktrinace české společnosti (Piřha et al., 1992; Staněk, 2007). Padaly i návrhy na její vypuštění z učebních plánů, až se nakonec přece jen prosadil názor, že příprava žáka-občana k aktivnímu životu v demokratické společnosti potřebuje svůj vlastní vyučovací předmět. Tak jako po vzniku samostatného Československa v roce 1918, kdy bylo nezbytné ve výchově občanů nahradit doposud pěstovanou úctu k císaři, habsburskému rodu a trůnu úctou a respektem k demokracii a republice, vyvstala po roce 1989 naléhavá potřeba zrušit výuku v duchu marxisticko-leninské ideologie a soustředit se na objasňování klíčových pojmů demokracie a konstitucionalismu prostřednictvím dialogu v duchu humanity a tolerance. V časech rekonstrukce občanské společnosti tak bylo nutno navrátit mnoha slovům jejich pravdivý obsah.

Jedním z aktuálních problémů dneška je solidarita ve společnosti, jež je obvykle vytyčena společnými cíli, hodnotami a aktivitami (majícími za cíl probouzet u jejích členů vědomí sounáležitosti a soudržnosti), které se předávají mezi generacemi také prostřednictvím obsahu vzdělávání. Právě tento aspekt staví vzdělávání jako celek i jednotlivé vyučovací předměty před těžko řešitelné dilema – jak podporovat zájem o různost při současném udržování homogenity a sociální soudržnosti. Také ve *Zprávě Mezinárodní komise UNESCO (Učení je skryté bohatství, 1997)* je téma sociální soudržnosti a sociálního vylučování dáváno do souvislosti s pedagogickou dimenzí tohoto problému. Nejinak tomu může být ve vztahu k výchově k občanství (viz Staněk, 2006).

Jiným, neméně naléhavým problémem, na který upozorňuje např. Jirásková (1999, s. 9), je stav, kdy „ze škol odcházejí absolventi, pro něž je problém vyřídit cokoli na úřadech, kteří netuší, jak funguje obecní zastupitelstvo, jaké náležitosti musí mít pracovní smlouva, co je trestní odpovědnost, jak řešit či kam se obrátit například v situaci nezaměstnaného atd.“ V této souvislosti se nabízejí otázky, jak efektivní může být občanská

Odraz aktuálních společenských problémů v didaktice společenských věd

Problém ideologický

Problém v sociální soudržnosti

Problém občanských (ne)kompetencí

participace na rozvoji demokratické společnosti, jak účinná může být argumentace občana při obhajobě svých občanských práv, a tedy jakými kompetencemi pro život jej vybavila současná škola ve svém výchovně vzdělávacím procesu?

Na další závažné problémy dneška – extremismus a intolerance – upozorňují např. Demjančuk a Drotárová (2005), Staněk (2007) a další. Nemůžeme opomenout ani právní problémy odrážející se v málo efektivním budování právního vědomí u mladých lidí (což se často promítá i do oblasti dodržování lidských práv a svobod) či problematiku genderu (např. Staněk, 2004). Výčet by mohl pokračovat např. zmínkou o multikulturalismu, jeho důsledcích pro současnou společnost i jednotlivce, a zcela určitě by vydal na několik desítek stran. Zmíníme se však už jen o jediném tématu, které se do popředí zájmu dostalo vstupem České republiky do Evropské unie. Jde o komplex problémů navázaných kolem národní identity a evropské identity v souvislosti s výchovou k vlastenectví a evropanství. Systematicky a dlouhodobě se problematice v edukačním kontextu věnuje např. Walterová (1997), Murad (2002), Mezihorák (2007), Staněk (2007) a další.

Jde zvláště o přípravu na praktickou aktivní účast v životě společnosti opírající se o demokratické a morální principy, jež významným způsobem posiluje integrující funkci výchovy k občanství ve vztahu k dalším výchovám obsaženým v různých podobách a s různými vzdělávacími obsahy v RVP ZV (2005). Máme tím na mysli její jednotlivé složky, které reflektují stav poznání v jednotlivých společenských oborech a jejich disciplínách a jež se pak podílejí na obsahu *Výchovy k evropanství, Environmentální, Globální, Mediální, Multikulturní, Osobnostní a sociální výchovy* či *Výchovy k demokracii a ústavnosti. Výchova k občanství* tak v sobě sjednocuje řadu společensky – a tedy i edukačně – závažných témat. Tato výjimečná integrující role jí dává rozměr dílčí specializované pedagogické disciplíny se silně vyprofilovaným předmětem, vlastní terminologií a metodologií hodnou akceptace, která při správném pojetí může být efektivním nástrojem bránícím informační explozi a publikační turistice. Právě před nimi nás varuje V. Jirásková, když upozorňuje na množství mnohdy nesourodých informací, které jsou roztroušeny v celé řadě učebnic, odborných a popularizačních publikací, příruček, statí a článků mnohdy velmi diferencované kvality (srov. Jirásková, 1999).

Přední český sociolog J. Keller se ve svých pracích zabývá proměnami sociální struktury dnešní společnosti. Autor vyjadřuje přesvědčení, že dnešní společnost přechází od pouhé nerovnosti k naprosté nesouměřitelnosti, což dokládá na procesu, jenž započal v poslední čtvrtině 20. století. Jeho podstatou je výrazný nárůst sociálních nerovností a vzestupu chudoby a bídy v ekonomicky vyspělých zemích světa (srov. Keller, 2010, s. 9). Zcela otevřeně se v této souvislosti hovoří o „nových sociálních rizicích“. Keller upozorňuje na to, že od poslední čtvrtiny 20. století dochází prudkým tempem k zásadní proměně ve vývoji moderní společnosti. Snaha po otevřené společnosti, která byla vnímána jako praktický předpoklad rozvoje demokracie, s jemně odstupňovanou nerovností

mezi jejími členy, v níž ústřední roli sehrává sociální stát, je nahrazována absolutní, diskontinuitní, nejednou až brutální nesouměřitelností (srov. Keller, 2010, s. 10). Podle Kellera narůstající majetková a příjmová nerovnost vyvolává rozdíly v možnostech ovlivňovat směřování společnosti, a proto je třeba se na obranu svých práv aktivně postavit, abychom později nemuseli nést svůj díl viny za následky, které mohou snadno pocítit všichni (srov. Keller, 2010, s. 12).

V. Bělohradský je jako filosof a sociolog přesvědčen o tom, že veřejný prostor není v současnosti ovládán morální politikou, ale „agresivním molochem bavičského průmyslu“ a že „zbytky řecko-římsko-křesťansko-měšťanského *logos* zesrotován bavičský moloch na *loga*“ (Bělohradský, 2007, s. 13). Podle Bělohradského to je právě bavičský průmysl, který neusiluje o to, aby člověk přemýšlel, a neusiluje o to, aby si člověk kladl nějaké zásadní otázky. V tomto případě se myšlenkově shoduje s politologem J. Pehe, který tento stav společnosti vnímá jako „tlak na opuštění autentických demokratických postojů a chování“ (Pehe, 2010, s. 12). Příčinu spatřuje Pehe v postmoderní společnosti a její neschopnosti udržet jasné hodnotové systémy, v tom, jak pozdně moderní společnost zahrnuje své občany hojností všeho druhu – materiální, komunikační, zábavní, ale přitom tyto občany „vystavuje neurotizujícím obavám ze ztráty těchto statků, čímž zpochybňuje jejich existenční jistoty“ (srov. Pehe, 2010, s. 12). Podle Bělohradského je jedním z úkolů filosofie bojovat o veřejný prostor tím, že bude narušovat zejména ustálené představy, tradiční dogmata, a bude tak zpochybňovat různé ritualizované představy. Ve vztahu k médiím se Bělohradský domnívá, že současný veřejný prostor zaplňuje mediální pseudorealita a že dnešní lidé nedokáží rozlišit, jaký je rozdíl mezi fikcí a realitou. Současnou moderní společnost Bělohradský nazývá „společností nevolnosti“, a to s odkazem na román Nusée (Nevolnost) od existencialisty Jean-Paul Sartrea, neboť jí vládne neproniknutelná aliance médií, politiky a finanční oligarchie. Bělohradský je přesvědčen o tom, že „není žádný rozumný důvod, aby všeho bylo tolik, aby člověk pil minerální vodu, která za ním putuje tisíce kilometrů, aby lyžoval v létě a jedl čínský česnek místo místního, aby vycházelo tisíce knih, které nikdo nečte“ (Bělohradský, 2007, s. 12). Z dalších témat, o kterých se Bělohradský podrobněji zmiňuje, stojí za připomenutí „paradoxy společnosti“: člověk má svobodu pohybu, kterou vykoupil za cenu toho, že se vyrábí více aut, staví se více dálnic, což v konečném důsledku ničí životní prostředí a nepřímou tak i lidskou svobodu pohybu. Jiným paradoxem je boj za lidská práva, která jsou na druhé straně stále více omezována růstem byrokracie.

Politolog J. Pehe se dlouhodobě zabývá problematikou stavu demokracie u nás po pádu komunistického režimu a obecně aktuálním stavem a výhledy demokracie ve světě. Když po více než dvaceti letech od pádu komunistického režimu hodnotí stav demokracie u nás, zdůrazňuje rozdíl mezi dosaženou úrovní demokracie jako politicko-ústavního systému a demokracie jako stavu individuální i společenské mysli (srov. Pehe, 2010, s. 7). Tento rozpor mezi institucemi a kulturou se v praxi, na kterou musí učitelé reagovat, projevuje jako rozpor mezi teorií (tj. ideálem), jež

Současná
společnost očima
V. Bělohradského

Současná
společnost očima
J. Pehe

je žákům a studentům často prezentovaná výhradně formou učebnicových definic a pouček a reálnou životní zkušeností (tj. skutečností) zprostředkovanou zejména masmédií, rodinou, vrstevníky, idoly aj. Učitel je tak často stavěn do složitých situací, na které se musí být schopen připravit tak, aby při jejich objasňování nemohl být nařčen z ideologické propagandy či politické manipulace. S tím, jak obecně platná je zásada, že vytvoření fungující institucionální demokracie je úkol pro jednu generaci, ale přijetí demokracie coby stavu myslí je běh na delší trať, T. G. Masaryk to odhadoval na dvě generace (srov. Pehe, 2010, s. 7), odkrývá Pehe silné téma, s nímž se musí i *Výchova k občanství* u nás vyrovnat. Je jím téma přechodu od nedemokratického k demokratickému režimu, jeho fáze, podoby a zejména rizika s ním spojená.

Absolventi studijních oborů *učitelství základů společenských věd pro střední školy a občanské výchovy pro druhý stupeň základních škol* by se s výše prezentovaným pojetím didaktiky společenských věd jako specifické teorie o vzdělávání týkající se širších společenskovědných oblastí teorie a praxe v kontextu výchovy k občanství, resp. občanského a společenskovědního základu, měli stát projektanty konkrétních vyučovacích předmětů a jejich osnov. Nemělo by jít o vyučovací předměty v podobě zjednodušených propedeutik – úvodů do jednotlivých společenských věd, ale o předměty umožňující žákům kriticky reflektovat společenskou skutečnost jako celek.

V posledních letech patří mezi stále důležitější úkoly vzdělanostních systémů (zprostředkovaných školou a zejména učiteli ve školách) rozvíjení znalostí, dovedností a dispozic, které umožňují mladým lidem porozumět světu, udržet si svou pracovní pozici a stát se informovanými aktivními občany. Souvisí to s tím, jak moderní společnost na jedné straně klade stále větší důraz na každého jednotlivce s jeho schopnostmi a právy a naopak, jak je na druhé straně člověk stále více a více závislý na ostatních a celé společnosti. S tím, jak roste míra individuální svobody každého občana, se také ukazuje, jak důležitá je jeho osobní zralost, odpovědnost a tvořivost. Důraz se proto přenáší zejména na jeho vlastní mravní a lidské kvality tak, aby z množství nabízených možností, které mu svobodná společnost nabízí, dokázal správně vybrat.

Z hlediska pojetí didaktiky společenských věd jakožto reflexe specifických jevů, které jsou klíčové v souvislosti s jejím předmětem zkoumání, spatřujeme rozhodující význam v tom, jak se v jednotlivých rovinách zaměřuje:

- a) na zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti,
- b) na posilování soudržnosti společnosti,
- c) na podporu demokracie a občanské společnosti,
- d) na výchovu k lidským právům a multikulturalitě,
- e) na výchovu k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti.

Společenské vědy se při naplňování cílů vzdělávání podle autorů *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* (2001) podílejí zejména na zajištění kontinuity minulosti, přítomnosti a budoucnosti a na

Od vysokoškolského studia ke konkrétní hodině

Zacilení didaktiky společenských věd jako reflexe potřeb společnosti

pomáhají při začleňování jedince do společenského procesu poznání. Jejich prostřednictvím se rovněž zajišťuje uchování a rozvíjení národní, jazykové a kulturní identity, což se děje zejména prostřednictvím předávání sdílených hodnot a společných tradic a podporou demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílů.

K naplňování důležitého cíle výchovy, kterým je přispívat k posilování soudržnosti společnosti, dochází prostřednictvím *výchovy k lidským právům*, práva dětí nevyjímaje, a také prostřednictvím *výchovy k multikulturalitě* v jejím aktuálním pojetí coby transkulturního vzdělávání. *Výchova k demokratickému občanství* naplňuje potřebu demokracie mít soudné, kriticky a nezávisle myslící občany, kteří si jsou vědomi vlastní důstojnosti, mají respekt k právům a svobodám ostatních. Ze všech dosavadních cílů výchovy garantovaných prostřednictvím společenskovedního vzdělávání tím nejdálčenějším je usilování o život bez konfliktů a negativních postojů nejen ve společenství druhých lidí, ale i jiných národů, jazyků, menšin a kultur. Na tento cíl se orientuje *výchova v evropských a globálních souvislostech*.

Tento dílčí úkol demokratické reformy veřejného vzdělávání, na němž se velkou měrou podílejí právě odborné obsahy společenských věd, nebyl pro školské odborníky nijak snadný. Šlo o to vybrat vhodné odborné obsahy a ty přenést do státních kurikulárních dokumentů – *Národního programu vzdělávání*¹² a *rámcových vzdělávacích programů*¹³. Na tyto dokumenty pak měla navázat tvorba kurikulárních dokumentů na školní úrovni – *školní vzdělávací programy*.¹⁴ Jejich součástí je učební plán včetně výčtu povinných a volitelných vyučovacích předmětů a jejich učební osnovy, které vedle názvu vyučovacích předmětů obsahují i jeho charakteristiku (obsahové, časové a organizační vymezení předmětu, výchovné a vzdělávací strategie uplatňované na úrovni vyučovacích předmětů) a zejména jeho vzdělávací obsah.

Právě v souvislosti s tvorbou konkrétního vyučovacích předmětu, jenž by měl naplňovat očekávání spojená jak s individuální, tak i společenskou potřebou výchovy mladých lidí, tj. aby dokázali porozumět světu, aby si dokázali udržet svou pracovní pozici a aby se stali informovanými aktivními občany demokratického státu, nastaly první problémy. Ty souvisely zejména s nedostatečně promyšlenými a propracovanými koncepcemi společenskovedního předmětu, který by byl zaměřený na realizaci výše uvedených cílů (srov. Staněk, 2007).

A uvedení do praxe
skrze kurikulum

Další problémy
s koncepcí

¹² *Národní program vzdělávání* (NPV) měl formulovat požadavky na vzdělávání, jež by byly platné v počátečním vzdělávání jako celku. Přestože je jeho existence avizována v § 3 odst. 1 *Zákona č. 561/2004 Sb.*, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, nebyl tento strategický státní kurikulární dokument Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy ČR zpracován.

¹³ *Rámcové vzdělávací programy* (RVP) vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (předškolní, základní a střední vzdělávání).

¹⁴ *Školní vzdělávací programy* (ŠVP) si vytváří každá škola samostatně podle zásad stanovených v příslušném RVP a následně se podle nich uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

Na výše zmiňovanou Piťhovu koncepci výchovy k občanství z počátku 90. let minulého století přicházejí reakce až koncem 90. let. V žádném případě však nedosahují komplexnosti té Piťhovy. Jejich autory byly jednak jednotlivci např. V. Jirásková (1999), či mezinárodní kolektivy autorů např. na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci – *Nové horizonty výchovy k občanství* (Dopita, Grecmanová, & Wright, 2001), nebo domácí autorské kolektivy, např. na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze – *Základy společenských věd*.¹⁵ Rozličná zahraniční pojetí a koncepce výchovy k občanství např. americké či skandinávské nebylo možné použít bez větších úprav, protože na ně platilo stejné pravidlo jako na představy o demokracii – jsou nepřenositelné z jednoho státu na druhý.

Společenskovědní vzdělávání v našich školách na nižším a vyšším sekundárním stupni vzdělávání nejenže má silný multidiscipinární charakter, ale zejména pod vlivem Piťhovy silně konfesijní a komunitaristické koncepce (viz Mašek, 2003) má i značně idealizované pojetí občanské etiky. Výrazně dominující výchovný ráz vyučovacího předmětu (promítá se to i v preferenci varianty jeho názvu mezi tvůrci školních vzdělávacích programů, kde dominují názvy vyučovacího předmětu *Občanská výchova*, *Výchova k občanství*) potírá jeho naukovou část. Dominujícími složkami vyučovacího předmětu jsou výchovy – *Výchova k občanství*, *Etická výchova*, *Multikulturní výchova*, *Mediální výchova*, *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, *Osobnostní a sociální výchova*, *Výchova demokratického občana* a další. Ze samotné podstaty těchto výchov je přirozené, že odborné oborové znalosti jsou spíše zatlačeny do pozadí a ztrácejí na svém významu.

Spíše než na prvky politického liberalismu, ústavně demokratického režimu, republikanismu, aktivního občanství a sociální koheze je důraz kladen na společně sdílené dobro a porozumění morálním hodnotám v rámci demokratické společnosti. A právě v tomto zdůrazňování komunitarismu je skryt jeden z mnoha paradoxů *Výchovy k občanství* u nás, jenž se negativně podepisuje na vnímání tohoto vyučovacího předmětu a jeho učitelů ostatní pedagogickou i nepedagogickou veřejností.

11.3.3 Mezinárodní srovnávací výzkumy v oblasti výchovy k občanství a jejich význam

Již jsme se zmínili o tom, že v posledních letech patří mezi stále důležitější úkoly vzdělávacích systémů (zprostředkovaných školou a zejména učiteli ve školách) rozvíjení znalostí, dovedností a dispozic, které umožňují mladým lidem porozumět světu, udržet si svou pracovní pozici a stát

¹⁵ V roce 2000 získala prof. PhDr. J. Pešková, CSc. grant na vypracování koncepce základů společenských věd pro střední školy (GA ČR 401/00/046). Jejími spolupracovnicemi se stali PhDr. V. Jirásková, Ph.D., doc. PhDr. J. Koťa, CSc., doc. PhDr. N. Pelcová, CSc., Ing. V. Prokeš, PhDr. M. Purkrábek, CSc., PhDr. H. Rýdlová, PhDr. I. Semrádová, CSc., PhDr. J. Schlegelová, CSc. Výstupem byla publikace *Základy společenských věd: pro učitele učitelů – studenty pedagogických fakult, pro učitele středních škol a jejich žáky* (Jirásková et al., 2004).

se informovanými aktivními občany. S těmito úkoly se nepotýkáme jen v České republice. S obdobnými záměry, a tedy s výchovou k občanství, se setkáváme i v jiných zemích a také v nich se hledají odpovědi na mnohé otázky s výchovou k občanství souvisejícími. V následující podkapitole věnované mezinárodním výzkumům v oblasti výchovy k občanství se zaměříme na *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS, 2009; *Mezinárodní studie občanské výchovy*¹⁶). Na jeho výstupech (pro účely této práce vybíráme z 38 zúčastněných států jen výsledky 22 států Evropské unie včetně České republiky) ukážeme, jak se ve většině zemí Evropské unie přistupuje k občanské výchově, jaké procesy v souvislosti s občanskou výchovou probíhají ve třídě, ve škole a také mimo ně a v neposlední řadě, poukážeme i na široké spektrum témat, jež občanskou výchovu v národních kurikulech reprezentují. Podíváme se i na srovnání dat z České republiky s ostatními zúčastněnými zeměmi Evropské unie.

Klasické národní přístupy k výchově k občanství doplňují projekty vytvořené a garantované mezinárodními (Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu, Rada Evropy), nadnárodními (Evropská unie) a nevládními (Center for Civic Education) organizacemi. Jde nejčastěji o projekty, které reflektují zájmy vzdělávacích politik na mezinárodní, resp. nadnárodní či globální úrovni.¹⁷ Často tyto projekty reagují na aktuální témata, ale mnohem častěji zpracovávají některé klíčové téma, jemuž by se dle názoru odborníků (často i politiků) mělo národní vzdělávání aktuálně věnovat. V žádném případě nejde o systémový přístup k výchově k občanství a dlouhodobé koncepci. Na některé z těchto projektů, které se významněji projeví v našem vzdělávání, upozorníme v této kapitole.

V řadě národních i mezinárodních výzkumů se ukazuje, jaký akcent kladou národní státy i mezinárodní organizace na výzkum stavu výchovy k občanství. Na některých z nich participovala i Česká republika. V roce 2009 se v České republice uskutečnil pod názvem *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS, 2009; *Mezinárodní studie občanské výchovy*) druhý mezinárodní výzkum zaměřený na občanskou výchovu. Výzkum byl na mezinárodní úrovni realizován výzkumným konsorciem a záštitu nad ním převzal *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA – *Mezinárodní asociace pro vyhodnocování výsledků ve vzdělávání*). Základním cílem tohoto výzkumu bylo šetření znalostí a postojů žáků 8. ročníků v oblasti výchovy k občanství.¹⁸ Výzkumu se účastnilo 38 zemí z celého světa, což vedle národních závěrů umožňuje i mezinárodní srovnání. V České republice byl výzkum realizován *Ústavem pro informace ve vzdělávání* (ÚIV) a účastnilo se jej více než 4 600 žáků 8. ročníků a 1 600 učitelů ze 147 náhodně vybraných škol. Tento rozsáhlý mezinárodní výzkumný projekt navazoval na již

Projekty
v oblasti výchovy
k občanství

Mezinárodní
šetření v oblasti
výchovy
k občanství

¹⁶ Viz <http://www.iea.nl/icces.html>

¹⁷ Jak uvádí Veselý (2005, s. 280) na globální či mezinárodní úrovni v oblasti vzdělávání působí řada institucí (na nadnárodní úrovni je typickým příkladem Evropská unie). Krom vytváření speciálních rozvojových projektů se jejich specializovaná oddělení orientují i na vytváření specifických výchovně-vzdělávacích projektů.

¹⁸ V evropských zemích byly doplňkově zjišťovány též znalosti o Evropě a Evropské unii a postoje k uvedené problematice.

v minulosti realizované výzkumy (např.: *Civic Education in Ten Countries, Výchova k občanství v deseti zemích* (Torney, Oppenheim, & Farner, 1975; *Civic Knowledge and Engagement, Občanské znalosti a angažovanost* (Amadeo et al., 2002) týkající se občanské výchovy a snažící se reflektovat nové výzvy, které stojí před mladými lidmi procházejícími procesem vzdělávání.¹⁹

Cílem těchto výzkumů bylo rozšířit poznatky o občanské výchově; výzkumy se zaměřovaly na znalosti z oblasti občanské výchovy, postoje a aktivity čtrnáctiletých žáků na nižším sekundárním stupni vzdělávání (ISCED2). Výzkumy se soustřeďovaly jednak na výuku občanské výchovy ve školách a na její výsledky, jednak na příležitosti k občanské participaci, které mladí lidé mají mimo školu. Jádrem výzkumu se staly tři oblasti:

1. demokracie a občanství
2. národní identita
3. mezinárodní vazby.

Výsledky příslušných národních a mezinárodních výzkumů jsou důležité zejména s ohledem na revize koncepcí spojených s tradičním pojetím konceptu občanství a s praktikami spojenými s právy, odpovědnostmi, přístupem k různým institucím a dalšími součástmi tohoto konceptu. Zcela nově se otevírají debaty o koncepci národní identity a dalších souvisejících tématech, např. jakým způsobem je národní identita zajišťována a co lze dělat pro její udržení.

Společným rysem jednotlivých výzkumů bylo hledání odpovědí na fundamentální otázky spojené s výchovou k občanství:

- *Jakými způsoby jsou v jednotlivých zemích mladí lidé na roli aktivních občanů připravováni?*
- *Jaké jsou znalosti mladých, jak rozumí své občanské roli a principům občanství?*
- *Jaké jsou postoje mládeže, jejich vnímání a aktivity spojené s občanskou výchovou a rolí občanství?*
- *Jak významně národní vzdělávací systém, zázemí a rodina, osobnostní charakteristiky ovlivňují dosažené výsledky a jaký na ně má vliv školního prostředí?*²⁰

Výchova k demokratickému občanství musí být v popředí jakéhokoli úsilí o prosazení demokracie všude na světě. Na našem kontinentě se to týká nejen zemí střední a východní Evropy, nýbrž i zemí s dlouhodobou demokratickou tradicí. Tak jako právo je minimem morálky a neznalost práva nikoho neomlouvá, tak umění hrát svou sociální roli v souladu se stanoveným souborem pravidel lze považovat za minimalistický po-

Výchova
k demokratickému
občanství jde
do popředí

¹⁹ Vedle těchto rozsáhlých mezinárodních výzkumů garantovaných IEA byly realizovány i další výzkumné projekty, jejichž výstupy jsou dostupné např. v publikaci Birzea et al. (2004).

²⁰ Výsledky výzkumů byly publikovány např. v následujících studiích: Torney et al. (1975); Torney-Purta, Schwillie a Amadeo (1999); Torney-Purta et al. (2001); Amadeo et al. (2002).

žadavek kladený na každého občana demokratického státu. Ve *Zprávě Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ (Učení je skryté bohatství, 1997)* se píše, že ve vztahu k základnímu vzdělávání „je nutné, aby se na občanskou přípravu nahlíželo jako na základní politickou gramotnost“ (*Učení je skryté bohatství, 1997, s. 32*). Snad právě proto lze u mezinárodních a nadnárodních organizací (OSN, Rada Evropy, Evropská unie) a mezinárodních evaluačních autorit (např. *Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání*) sledovat od 90. let dvacátého století významný nárůst zájmu o stav výchovy k demokratickému občanství v institucionalizovaném (školním) vzdělávání.

Tento trend je v souvislosti s rozšiřováním a prohlubováním evropské integrace ještě více posilován v jednotlivých členských státech Evropské unie, a pojem občanství se tak nachází v centru politického zájmu i společných orgánů EU (Evropské komise, Evropské rady i Rady příslušných ministrů). Jako stále nezbytnější se s postupující integrací jeví i potřeba přiblížit mladým lidem smysl myšlenky odpovědného občanství v demokratické společnosti. Roste nutnost vštěpovat jim základní vlastnosti pozitivního občanského postoje, stejně jako posilování evropské sociální soudržnosti a společné evropské identity. Žáci by se tak měli dozvědět, co znamená být občanem, jaká práva a jaké povinnosti z tohoto občanství vyplývají a v neposlední řadě, jak se má správný občan chovat.

Ukazuje se, a výše zmíněné výzkumy to potvrzují, že v mnoha zemích, i přes respekt mladých lidí k hodnotám jako solidarita, rovnost a tolerance, existují obavy z nízké úrovně občanské angažovanosti a zjevného nezájmu mladých lidí o účast na veřejném politickém životě (viz Schulz et al., 2010). Výzkumy dále poukázaly na existenci rozdílů mezi deklaracemi příslušné národní vzdělávací politiky a vzdělávacími kurikuly; mezi zamýšlenou podobou kurikula a jeho reálně zavedenou podobou; mezi teorií a školní praxí (viz Schulz et al., 2010). Další rozdíly jsou mezi konceptualizacemi občanství ve školách s ohledem na kurikulum, školní prostředí a širší společenství; mezi důrazem na aktivní a experimentální výuku a faktory, které podporují efektivní výuku a výchovu k občanství (viz Schulz et al., 2010).

Z 38 zemí, které se účastnily výzkumu *Mezinárodní studie občanské výchovy – ICCS 2009*, bylo dvaadvacet členských států Evropské unie.²¹ V polovině z nich (v jedenácti zemích) se občanská výchova vyučuje jako specifický, samostatný povinný vyučovací předmět (Česká republika, Anglie, Estonsko, Řecko,²² Irsko, Litva, Lucembursko, Polsko, Slovensko, Slovinsko, Španělsko). Ve zbývajících jedenácti státech je občanská vý-

Občanská výchova jako vyučovací předmět v různých zemích

²¹ Do výzkumu se nezapojilo pět členských států Evropské unie (Francie, Maďarsko, Německo, Portugalsko a Rumunsko). Pokud jde o Belgii, pak výzkum byl realizován jen v regionu Vlámsko a v případě Spojeného království Velké Británie a Severního Irsku se výzkum uskutečnil jen v Anglii.

²² Pokud jde o Řecko, pak občanská výchova jako samostatný předmět je obsažena jen v některých studijních programech, ale např. v cílovém ročníku (8. ročník nižšího sekundárního stupně vzdělávání), na který bylo mezinárodní šetření zaměřeno, se nevyučuje a neexistuje ani žádná integrace. Témata z občanské výchovy se ale mohou vyučovat v mnoha jiných předmětech.

chova integrovaná do jiných předmětů. Možnost integrace do jiných předmětů je ale i v deseti zemích, které přistupují k občanské výchově coby samostatnému povinnému vyučovacímu předmětu. Výjimkou jsou jen Polsko a Slovensko. V osmnácti zemích, vyjma Řecka, Nizozemí, Polska a Slovinska, je v přístupu k občanské výchově uplatněn i způsob občanské výchovy jako průřezového tématu prostupujícího kurikulem.²³ Můžeme tedy konstatovat, že ze zemí Evropské unie, které se zúčastnily mezinárodního výzkumu *Mezinárodní studie občanské výchovy* (Soukup, 2010), většina preferuje dva až tři způsoby přístupu k problematice občanské výchovy na nižším sekundárním stupni vzdělávání. Česká republika, tím jak uplatňuje všechny tři,²⁴ patří do skupiny zemí s nadstandardním přístupem k této problematice. Nicméně Česká republika patří společně s Rakouskem, Estonskem a Švédskem ke čtveřici zemí, jež potvrdily, že se u nich občanská výchova nezajišťuje ani prostřednictvím školních shromáždění (žákovských parlamentů) a pomocí speciálních akcí, ani třídními zkušenostmi a také ani extrakurikulárními (mimoškolními) aktivitami.

Součástí mezinárodního srovnání bylo i posouzení toho, jaký důraz kladou jednotlivé země na občanské procesy v kurikulu. Šlo zejména o znalost a porozumění občanství z hlediska znalosti základních faktů, pochopení klíčových konceptů, pochopení klíčových hodnot a postojů. Dále o komunikaci prostřednictvím diskuze a prostřednictvím projektů a písemných prací, o vytváření příležitostí k zapojení studentů do rozhodování ve škole a do aktivit v komunitě, o analyzování a pozorování procesů změn ve škole a v komunitě, o analyzování a přemýšlení o příležitostech účasti a zapojení, o rozvoj smyslu pro národní identitu a lojalitu, o rozvoj pozitivních postojů vůči účasti a zapojení v občanské společnosti. Velký nebo alespoň nějaký význam kladou všechny zúčastněné země Evropské unie na znalosti a pochopení občanství, a to z pohledu: *pochopení klíčových konceptů* (20/2), *pochopení klíčových hodnot a postojů* (18/4) a *znalosti základních faktů* (16/6). Pokud jde o Českou republiku, tak jen na oblast *znalostí a porozumění občanství z hlediska pochopení klíčových hodnot a postojů*, na což klade „nějaký důraz“, v ostatních třech sledovaných procesech výuky občanské výchovy klade velký důraz. Další velmi důležitým procesem, na který třináct zemí klade „velký důraz“, osm zemí „nějaký důraz“ a jen Česká republika „neklade důraz“ je *rozvoj pozitivních postojů vůči účasti a zapojení v občanské společnosti*. A ještě jeden proces – *komunikace prostřednictvím diskuze* – je v hodnocení zúčastněných států EU vnímán jako velmi důležitý. „Velký důraz“ na něj klade jedenáct zemí, „nějaký důraz“ devět zemí a jen u jediné země, České republiky, je uvedeno, že na něj „neklade důraz“. Na opačném pólu, tedy jako méně významné procesy výuky občanské výchovy považují zúčastněné země EU proces *analyzování a pozorování procesů změn ve škole* (devět

Důraz kladený
na občanské
procesy v kurikulu

²³ V případě Malty a Slovinska je tato možnost jen v některých studijních programech.

²⁴ Pokud jde o integraci občanské výchovy do jiných předmětů, pak v České republice tato možnost existuje, nicméně není aktivně využívána, což je dáno hlubokou tradicí samostatného vyučovacího předmětu (viz Staněk, 2007).

zemí uvedlo, že na tento proces „neklade důraz“ a deset zemí na něj klade „nějaký důraz“) a proces *analyzování a přemýšlení o příležitostech účasti a zapojení* (sedm zemí uvedlo, že na tento proces „neklade důraz“ a jedenáct zemí na něj klade „nějaký důraz“).

Posledním jevem, kterému věnujeme z hlediska výsledků Mezinárodní studie občanské výchovy pozornost a provedeme komparaci výsledků zúčastněných států Evropské unie, budou témata občanské výchovy, která jsou v těchto zemích pokryta v úvodním kurikulu pro nižší sekundární stupeň vzdělávání a důraz jaký je na ně kladen. Vzhledem k široké oblasti témat uplatňovaných prostřednictvím občanské výchovy v národních kurikulech nižšího sekundárního stupně vzdělávání uvedeme základní přehled témat v **Tabulce 11.1**.

Tabulka 11.1

Témata výuky občanské výchovy v kurikulu pro žáky cílového ročníku a důraz jaký je na ně kladen – výzkum ICCS 2009

Téma výuky občanské výchovy	Velký důraz	Nějaký důraz	Neklade důraz
Lidská práva	16	6	0
Právní instituce a soudy	7	12	3
Porozumění různým kulturám a etnickým skupinám	14	8	0
Parlament a vládní systémy	13	9	0
Hlasování a volby	10	12	0
Ekonomika a obchod	7	13	2
Dobrovolnictví	5	12	5
Řešení konfliktů	6	14	2
Mediální komunikace	9	12	1
Globální společnost a mezinárodní organizace	7	15	0
Regionální instituce a organizace	9	11	2
Životní prostředí	13	8	1

Tabulka 11.1 nám odhaluje, že nejčastějším a nejvíce zdůrazňovaným tématem jsou lidská práva, následuje porozumění různým kulturám a etnickým skupinám, potom parlament a systémy vládnutí společně s životním prostředím. Méně častá a méně vyzdvihovaná jsou témata *dobrovolnictví a právní instituce a soudy*. Z pohledu České republiky přináší srovnání témat a důrazů na ně kladených zajímavý výstup. Z dvanácti vydefinovaných témat (**Tabulka 11.1**) klade Česká republika velký důraz jen na jediné – *parlament a vládní systémy*. Takto výrazný monotematický akcent nenajdeme u žádného z dalších zúčastněných států Evropské unie. Na druhé straně Česká republika neklade důraz hned na tři témata (ekonomika a obchod, dobrovolnictví, řešení konfliktů), v čemž se jí vyrovnávají už jen Belgie/Vlámsko (právní instituce, dobrovolnictví, regionální instituce a organizace), Nizozemsko (ekonomika a obchod, dobrovolnictví, média a komunikace).

Na závěr můžeme tedy konstatovat, že přes značné rozdíly panující v národních kontextech, v nichž dochází k realizaci občanské výchovy, existují i některé společné rysy a tendence. Neexistuje jednotný přístup k občanské výchově a jednotlivé země Evropské unie kombinují tři základní přístupy: občanská výchova jako specifický povinný vyučovací předmět doplněný o variantu možnosti jeho integrace do jiných předmětů či průřezových témat. Také spektrum témat je poměrně široké a variabilní. Znovu se potvrzuje, že není možné mechanicky a bez respektu k národní tradici a společensko-politickému kontextu přebírat odlišná pojetí a přístupy. Také z tohoto důvodu mají tyto výzkumy pro didaktiku společenských věd velký význam.

11.4 Perspektivy rozvoje didaktiky společenských věd

O tom, že didaktika společenských věd má šanci stát se perspektivní vědeckou pedagogickou disciplínou se srovnatelným postavením jakého dosáhly ostatní oborové didaktiky, není pochyb. Potvrzují nám to mnohé signály, o kterých jsme se již zmínili na jiných místech této kapitoly.

Za klíčovou se nám z tohoto pohledu jeví existence odborného periodika zaměřeného na prezentaci původních vědeckých výsledků z oblasti didaktiky společenských věd, jím je CIVILIA: *odborná revue pro didaktiku společenských věd*. Kolem tohoto periodika se již formuje odborná skupina pedagogů – oborových didaktiků, kteří si uvědomují zásadní rozdíl mezi předmětovou didaktikou, tj. didaktikou konkrétního vyučovacího předmětu (např. občanské výchovy, základů společenských věd apod.) a didaktikou společenských věd coby didaktikou oborovou. Právě tato odborná skupina pravidelně ročně iniciuje odborná kolokvia diskutující o klíčových otázkách dalšího rozvoje didaktiky společenských věd. Témata jsou orientována na precizaci vymezení vlastního předmětu zkoumání didaktiky společenských věd tak, aby reflektoval obecné požadavky na vědeckost. Precizuje se koncepce a pojetí didaktiky společenských věd s ohledem na její multioborový a multidisciplinární charakter, jenž činí didaktiku společenských věd specifickou na rozdíl od ostatních, jež mají prostřednictvím svého vědeckého oboru a jeho disciplín přímou vazbu na konkrétní vyučovací předmět. Z tohoto pohledu se jako vhodná inspirace jeví koncepce a pojetí oborové didaktiky, které se opírají o názor, že didaktika společenských věd studuje pedagogická fakta a zákonitosti, na jejichž základě si žáci uvědomují a osvojují vědecká fakta a zákonitosti, k nimž dospěly jednotlivé odborné vědy vlastním výzkumem. Důraz je přitom kladen na spojení didaktiky společenských věd s příslušnou odbornou vědou, která dává danému učebnímu předmětu nejen poznatkový materiál, nýbrž působí i aktivně na obsah a na celý systém vyučování a výchovy v určitém předmětu. Tímto vyučovacím předmětem je *občanská výchova* (pro zjednodušení použijeme jen toto jedno označení pro všechny předměty vycházející z příslušných rámcových vzdělávacích programů a opírající se o shodný vzdělávací obsah). Protože platí, že bez příslušného vědního oboru nelze vytvořit učební předmět, a protože se nikde nevyklučuje ani to, aby za vytvořeným učebním předmětem stálo

i více vědních oborů (s ohledem na cíl předmětu to může být skutečně nezbytné), je jen na didaktice společenských věd, aby čistě prostřednictvím vědecké argumentace objasnila vztah svého předmětu zkoumání k těmto vědeckým oborům a jejich disciplínám.

Jako další klíčovou perspektivu pro rozvoj didaktiky společenských věd se nám jeví její začlenění mezi oborové didaktiky v pracovní skupině pro oborové didaktiky Akreditační komise České republiky. I přesto, že v současnosti panuje mezi odborníky podílejícími se na přípravném vzdělávání učitelů shoda na tom, že nezpochybnitelnou úlohu v této přípravě sehrávají příslušné oborové didaktiky, neexistuje jednotný pohled na její místo ve studijních plánech příslušných studijních oborů. Obecné pedagogické a pedagogicko-psychologické předpoklady nejsou pro učitele efektivní, pokud nejsou spojeny s klíčovou profesní kompetencí: didaktickou znalostí obsahu, tj. kompetencí k utváření a strukturaci obsahu s ohledem na vzdělávací potřeby a reálné činnosti žáků. V roce 2012 uskutečnila pracovní skupina pro oborové didaktiky dotazníkové šetření na akademických pracovištích českých vysokých škol, které připravují budoucí učitele občanské výchovy a základů společenských věd pro druhý stupeň základních škol a střední školy. Díky tomu bylo možno popsat konstrukci jejich přípravného vzdělávání s akcentem na popis jeho oborověpředmětové a předmětovědidaktické části. V současné době probíhá přípravné vzdělávání učitelů (nejen společenskovědních učebních předmětů) ve strukturovaném studiu učitelství, a to v bakalářských studijních programech a na ně navazujících magisterských studijních programech. Konkrétní studijní obory v těchto studijních programech na bakalářské i magisterské úrovni se liší v kontextu uplatňování rozličných specifik fakult i samotných regionů, v nichž jednotlivé vysoké školy působí. Záměrem šetření v oblasti oborovědidaktického kurikula v přípravném vzdělávání učitelů občanské nauky, občanské výchovy, etické výchovy, základů společenských věd a středoškolské psychologie (dále jen společenskovědních předmětů) bylo cílem získat data o konkrétní realizaci výuky oborových didaktik na fakultách připravujících učitele společenskovědních předmětů. Výzkum ukázal, že v pregraduální přípravě učitelů významně převládá složka oborověpředmětová nad složkou předmětovědidaktickou. To je další výzva pro didaktiku společenských věd a její představitele na jednotlivých akademických pracovištích, aby vypracovali a argumentačně doložili nezastupitelný význam oborovědidaktické přípravy z hlediska komplexní přípravy budoucích učitelů.

Didaktika společenských věd jako vědecká disciplína používá při vědeckém zkoumání příslušných vědeckých metod umožňujících vytvářet nejen takové vědecké poznatky, které by odrážely více méně správné, adekvátně objektivní skutečnosti, nýbrž které zároveň umožňují využít zákonitostí našeho myšlení k správnému vysvětlování a účelnému přetváření dané, objektivně existující skutečnosti. Klíčovou aktivitou mající vliv na perspektivu rozvoje didaktiky společenských věd se jeví potřeba kvalitního metodologicky propracovaného empirického výzkumu. Všechny jevy, které jsou součástí vyučovacího procesu, jsou jevy pedagogické, a to specifické jevy pedagogické, neboť se projevují

Současnost
v uplatnění didaktiky
společenských
věd

Od výzkumu
v didaktice
společenských věd

při vyučování a učení specifickým učebním předmětům (v našem případě konkrétnímu společenskovědnímu předmětu), a mohou být proto zkoumány především takovými vědeckými disciplínami, jejichž předmětem zkoumání mohou být právě tyto specifické pedagogické jevy – a těmi jsou oborové didaktiky, resp. didaktika společenských věd. Vztah didaktiky společenských věd k jednotlivým vědeckým disciplínám ale může být řádně osvětlen až teprve tehdy, když se více rozvine vědecký výzkum v oblasti těchto jevů.

... k výuce |

Pomoc didaktiky společenských věd vyučovací praxi nelze chápat v tom, že má učitelé a žákům dávat pouze určité pokyny, návody, tj. normy jak postupovat, aby vyučovací proces dospěl k vymezenému výchovně-vzdělávacímu cíli. Stanovit normy, jichž je v praxi třeba užít, lze jen ve shodě se zákonitostmi, na jejichž základě se tento proces rozvíjí. Vyučovací proces je procesem složitým. Zkoumá jej pedagogika a zejména didaktika ve spolupráci s jinými vědami, např. pedagogickou psychologií a dalšími. Čím tedy začít? Tím čím musí začít každý učitel, nežli zahájí svou činnost. Ujasnit a zdůvodnit si své poslání jakožto učitel příslušného vyučovacího předmětu na škole a najít odpověď na otázky *K čemu, k jakému cíli povedu své žáky při vyučování příslušnému předmětu? Jaký, tedy specifický, výchovně-vzdělávací úkol plní příslušný učební předmět v soulase s obecným cílem školy?* Tyto otázky musí být postaveny na vědeckém základě, aby byly vědecky zdůvodnitelné.

Smyslem didaktiky *společenských věd* je pomoci učitelé a žákům úspěšně uskutečňovat jejich výchovně-vzdělávací práci při vyučování a učení příslušnému společenskovědnímu předmětu. Didaktika společenských věd je zaměřena na podporu a rozvíjení té či oné stránky školní praxe a má-li toto poslání splnit úspěšně, musí při svém studiu z této praxe vycházet. A touto praxí, k níž se zaměřuje pozornost didaktiky společenských věd, nemůže být nic jiného, nežli činnost učitele a žáků při vyučování a učení společenskovědnímu předmětu, tj. konkrétní výuce, jejíž kvalita by měla být rozvíjena s přispěním výzkumu.

Významné v tomto ohledu mohou být mezinárodní srovnávací výzkumy výchovy k občanství z roku 1999 realizované *Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků ve vzdělávání*; dále výzkumy politické socializace dětí s důrazem na téma *politično* (viz Staněk, 2007, s. 95–96); a hodnotové orientace žáků osmých a devátých tříd základní školy v rámci předmětu občanská výchova (viz Staněk, 2007 s. 96). Stejně jako výzkumy realizované v roce 2002 na katedře společenských věd Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích – *Evropská dimenze v přípravě učitelů občanské výchovy a základů společenských věd na základních školách a gymnáziích v Jihočeském kraji* (viz Staněk, 2007, s. 97), výzkumy z let 2002–2004 sociologických ústavů České akademie věd i Slovenské akademie věd *Národ, národní identita a národní hrdost v Evropě*, resp. *Orientácia mladých mužou a žien na európske občianstvo a európsku identitu* (viz Staněk, 2007, s. 97). Z hlediska tématu konstrukce profesní identity učitele výchovy k občanství jsou přínosné např. výzkumy: *Výzkum názorové orientace žáků a učitelů Olomouckého kraje na evropské*

občanství a evropskou identitu (Staněk, 2007), *Výzkum žáků 8. a 9. tříd základní školy v rámci předmětu občanská výchova* (Dopita & Skopalová, 2001) a *Pohledy učitelů občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd na jejich předmět a společnost* (Dopita & Skopalová, 2002).

Výzvou pro akademická pracoviště je hledat cesty, jak zkvalitňovat a rozšiřovat témata oborovědidakticky zaměřených výzkumů a zkvalitňovat jejich metodologickou základnu. Jen kvalitní výzkum, dostatečně metodologicky připravený, má šanci se prosadit v konkurenci jiných a rozšířit obzory poznání v oblasti realizace výchovně-vzdělávacího procesu prostřednictvím společenskovědních předmětů. Výzva ke zkvalitňování vědeckovýzkumného potenciálu didaktiky společenských věd je nejnáročnější, ale i nejdůležitější. Jistou nadějí, že se podaří tuto výzvu vyslyšet a realizovat relevantní komplexní pedagogické výzkumy s oborovědidaktickým dopadem, jsou již zmíněné tendence k propojování akademických pracovišť jak v rámci jednotlivých fakult, tak i napříč fakultami připravujícími budoucí učitele občanské výchovy a základů společenských věd.

Literatura

- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement. An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Arnold, R., Nolda, S., & Nuissl, E. (2001). *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beneš, Z. (2011). Co je (dnes) didaktika dějepisu? *Pedagogická orientace*, 21(2), 193–206.
- Bělecký, Z., Hausenblas, O., Hučínová, L., Kabeláčová, J., Kargerová, J., Košťálová, H., ... Straková, J. (2007). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Bělohradský, V. (2007). *Společnost nevolnosti: eseje z pozdější doby*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Birzea C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M., & Sardoc, M. (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Delors, J. (1996). Education: the necessary utopia. In *The treasure within. Report to UNESCO of the International commission on Education for the twenty-first century* (s. 11–32). Paris: UNESCO Publishing.
- Demjančuk, N., & Drotárová, L. (2005). *Vzdělávání a extremismus*. Praha: Epoque.
- Dopita, M., Grecmanová, H., & Wright, N. D. (Eds.). (2001). *Nové horizonty výchovy k občanství*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Dopita, M., & Skopalová, J. (2001). Výzkum žáků 8. a 9. tříd základní školy v rámci předmětu občanská výchova. In M. Dopita & M. Hrachovcová (Eds.), *Výchova k demokracii v transformující se společnosti* (s. 121–142). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Dopita, M., & Skopalová, J. (2002). Pohledy učitelů občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd na jejich předmět a společnost. In M. Hrachovcová & A. Staněk (Eds.), *Občanská výchova v globalizující se společnosti* (s. 176–181). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Dostál, A. M. (1955). *Vytváření pojmů při vyučování ústavě ČSR a SSSR a význam zápisu pro tento proces*. Praha: SPN.
- Dostál, A. M. (1957). Soustava společensko-politických pojmů v učebnici zeměpisu 5. postupového ročníku v souvislosti s jejich vytvářením při vyučování ústavě. In *Sborník Vysoké školy Pedagogické v Praze. Filosofie – historie. 1*. Praha: SPN.
- Dostál, A. M. (1958). K otázce ustavování metodik jako vědeckých pedagogických disciplín. In *Sborník Vysoké školy Pedagogické v Praze. Příspěvky z metodické konference, konané ve dnech 13. – 15. 11. 1956* (s. 7–24). Praha: SPN.
- Dostál, A. M. (1959). K problematice zkoumání společensko-politických pojmů. In *Sborník Vysoké školy Pedagogické v Praze. Pedagogika – psychologie. 3. Osvojování vědomostí ve vyučovacím procesu* (s. 117–164). Praha: SPN.

- Dvořáková, M. (2008). Znalost obsahu společenskovedních předmětů u studentů učitelství primární školy: příklady pojetí tématu rodina. In T. Janík, P. Brebera, R. Bromme, M. Brückmannová, L. Dobrý, D. Dvořák, ... M. Tichá, *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu* (s. 103–112). Brno: Paido.
- Dvořáková, M. (2009). Poznávání prekonceptů politologických pojmů jako součást rozvoje didaktických znalostí obsahu u studentů učitelství. In T. Janík, M. Černá, M. Dvořáková, A. Hosperová, M. Janíková, M. Kattmann, U., ... M. Tichá, *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 129–137). Brno: Paido.
- Dvořáková, V. (2008). Občanská výchova, občanská společnost a vládnutí. In A. Staněk & F. Mezihorák (Eds.), *Výchova k občanství ve 21. století* (s. 86–95). Praha: SPHV.
- Heitzmann, A. (1999). Bereichsdidaktik – eine Herausforderung für die neue LehrerInnenausbildung: Überlegungen zur Stellung und den Aufgaben einer Bereichsdidaktik. *Beiträge zur Lehrgertung: Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 17(2), 195–204.
- Horká, H. (2000). *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido.
- Husserl, E. (1972). *Krise evropských věd*. Praha: Academia.
- Chmelík, R. (2011). Realization of students Participation at the secondary grammar school. *Civilia*, 2(2), 21–38.
- Jarmara, T. (2011a). Participační formy demokracie v integrovaném světě. *Civilia*, 2(2), 39–47.
- Jarmara, T. (2011b). Výchova demokratického občana: praktické formy participace v politickém životě. In P. Krákor, et al., *Multikulturalita a výchova k občanství ve středoevropském kontextu* (s. 50–62). Praha: Epoque.
- Jarmara, T. (2012). Historický vývoj občanství: diferencované občanství. *Civilia*, 3(1), 4–18.
- Jirásková, V. (1999). *Občan v demokratické společnosti*. Praha: SLON.
- Jirásková, V., Koťa, J., Pelcová, N., Pešková, J., Prokeš, V., Purkrábek, M., ... Semerádová, J. (2004). *Základy společenských věd: pro učitele učitelů – studenty pedagogických fakult, pro učitele středních škol a jejich žáky*. Praha: Eurolex Bohemia.
- Kádner, O. (1925–1926). *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Česká grafická unie.
- Keller, J. (2010). *Tři sociální světy: sociální struktura postindustriální společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- KMK. (2010). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Dostupné z http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Kochan, D. C. (Ed.). (1970). *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- Kraus, B., & Poláčková, V., et al. (2001). *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Labišová, D. (2011a). Etická dimenze historického vědomí – podněty pro oborovou didaktiku. *Civilia*, 2(1), 27–38.
- Labišová, D. (2011b). Koncept gender jako součást interkulturního vzdělávání v sociálně humanitních předmětech (s akcentem na výchovu k občanství a dějepis). *Civilia*, 2(2), 87–101.
- Mašek, V. (2003). *Problém výchovy k demokratickému občanství* (Dizertační práce). Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Mezihorák, F. (2007). O evropském člověku. *Společenskovední předměty*, 7(2), 13–16.
- Mistrík, E., Haapanen, S., Heikinen, H., Jazudek, R., Ondrušková, N., & Räsänen, R. (1999). *Kultúrna a multikultúrna výchova*. Bratislava: IRIS.
- Murad, S. (2002). Evropská unie a učitelé občanské výchovy a základů společenských věd v Jihočeském kraji. In M. Sapík & S. Murad, (Eds.), *Evropská dimenze ve výchově k občanství* (s. 38–45). České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. (2001). Praha: Tauris.
- Pehe, J. (2010). *Demokracie bez demokratů: úvahy o společnosti a politice*. Praha: Prostor.
- Pelcová, N. (2004). Odpovědnost jako existenciál. In A. Hogenová & J. Roztočilová (Eds.), *Odpovědnost ve výchově, umění a sportu* (s. 56–59). Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Pelikán, J. (2007). *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum.
- Pešková, J. (2004). Cíle humanitního vzdělávání v představách počátku 90. let dvacátého století: závěrečné slovo ke grantu rozvoje vysokých škol 1993. In V. Jirásková, J. Koťa, N. Pelcová, J. Pešková, V. Prokeš, M. Purkrábek, ... J. Semerádová, *Základy společenských věd: pro učitele učitelů – studenty pedagogických fakult, pro učitele středních škol a jejich žáky* (s. 13–20). Praha: Eurolex Bohemia.
- Piňha, P., et al. (1992). *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: AVED.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2005). Praha: VÚP.
- Sborník Vysoké školy Pedagogické v Praze. Pedagogika – psychologie. 3. Osvojování vědomostí ve vyučovacím procesu*. (1959). Praha: SPN.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Soukup, P. (Ed.). (2010). Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy. Dostupné z www.uiv.cz

- Staněk, A. (2004). Gender a politická činnost. In J. Lasicová (Ed.), *Sféry ženy: právní, politické a ekonomické vědy* (s. 221–228). Banská Bystrica: FHV Univerzita Mateja Bela.
- Staněk, A. (2006). Altruismus a sociální koheze v Evropské unii po lisabonském summitu. In J. Oborný (Ed.), *Altruismus a egoismus v současné společnosti* (s. 160–163). Bratislava: Univerzita Komenského – Fakulta tělovýchovy a sportu.
- Staněk, A. (2007). *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
- Staněk, A. (2009). *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque.
- Staněk, A. (2010). *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque.
- Staněk, A. (2012). *Výchovné paradoxy v kontextu didaktiky společenských věd a jejich reflexe učiteli společenskovědních předmětů na úrovni sekundárního vzdělávání* (Habilitační práce). Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
- Staněk, A., & Mezihorák, F. (Eds.). (2008). *Výchova k občanství pro 21. století*. Praha: SPHV.
- Švec, Š. (2002). *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS.
- Torney, J., Oppenheim, A. N., & Farner, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. New York: John Wiley and Sons.
- Torney-Purta, J. (2009). International psychological research that matters for policy and practice. *American Psychologist*, 64(8), 825–837.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Osvald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. A. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Učebné osnovy občanské nauky a výchovy pro školy obecné, občanské a jednoroč. kursy při šk. občanských. (1923). In J. Křivánek (Ed.), *Příručka zákonů, nařízení a předpisů o národním školství v Republice československé* (s. 345). Brno: Ústřední spolek učitelů na Moravě s podporou ministerstva školství a národní osvěty.
- Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. (1997). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Valenta, J. (2008). Cesta k druhým aneb sociálně kompetentní učitel sociálních kompetencí. In J. Kolář & B. Lazarová (Eds.), *K sobě, k druhým, k profesi. Teorie, programy a metody osobnostního rozvoje pedagogických pracovníků* (s. 45–57). Brno: Masarykova univerzita.
- Vašátová, P. (2012). Didaktické znalosti obsahu u učitelů výchovy k občanství a společenskovědního základu. *Civilia*, 3(1), 37–60.
- Veselý, A. (2005). *Vymezení a strukturace problému ve veřejné politice*. Praha: Karolinum.
- Walterová, E. (1997). *Objevujeme Evropu*. Praha: PdF UK v Praze.

Didaktiky expresivních oborů: tvorba a její reflexe ve výchově a vzdělávání

Jan Slavík, Michal Nedělka, Josef Valenta, Ondřej Hník,
Karla Brücknerová a Kateřina Dytrtová

12.1 Úvod

Pod název *expresivní obory* (zkrácené označení pro expresivní vzdělávací obory) zahrnujeme vzdělávací disciplíny soustředěné na zvláštní typ symbolického vyjadřování a sdílení obsahu – expresi.¹ Příznačnou doménou tohoto typu symbolizace je umění, ale její působnost je mnohem obecnější a prostupuje celou lidskou kulturu. V této kapitole pojednáváme o pěti expresivních oborech obsažených v současném českém kurikulu.

Didaktiky expresivních výchovně-vzdělávacích² oborů vznikaly v 19. století v návaznosti na umělecké školní předměty, které se v Evropě objevovaly o století dříve, již od počátků všeobecného školního vzdělávání (srov. Stankiewicz & Amburgy, 2004). V našich zemích se dodnes tradičně uplatňují tři hlavní expresivní obory: *výtvarná výchova*, *hudební výchova*, *dramatická výchova*. Další obor, *literární výchova*, má specifické postavení v souvislosti s výukou mateřského jazyka. Do expresivní oblasti patří též průřezové téma *Osobnostní a sociální výchova*, které lze chápat jako součást všech předmětů i jako zvláštní disciplínu.

Společné řazení uvedených oborů mezi „výchovy“ vypovídá o jejich zacílení na osobnost žáků a na rozvíjení jejich osobní identity v sociálních a kulturních kontextech. Pro naplňování tohoto cíle v expresivních oborech je příznačná tvořivá vyjadřovací anebo interpretační činnost žáků (srov. Robinson et al., 1999) spolu s poměrně vysokou mírou žákovské autonomie při transformaci obsahu. Tím vznikají zvláštní vzdělávací

¹ O této skupině předmětů se tradičně hovoří jako o skupině *esteticko-výchovných* předmětů. Tento pojem navazuje na dílo F. Schillera a jeho předchůdců I. Kanta, A. G. Baumgartnera ad. a opírá se o antické rozlišení smyslově obrazného poznávání *aistheta* od poznávání racionálně pojmového – *noéta* (viz níže v textu). V historii pedagogiky, estetiky, filosofie i pod vlivem jeho užívání v praxi však narůstala u pojmu *estetická výchova* jeho nejednoznačnost a zamlženost. V českém kontextu je navíc tento pojem hojným užíváním v marxistické pedagogice ideologicky zatížen, případně spojován s normativitou či výukou vkusu. Při práci s pojmem *estetická výchova* a jeho odvozeninami je tedy na místě jisté opatrnosti (Brücknerová, 2011), ačkoliv, jak uvidíme i v této kapitole, jeho užití může být v mnoha případech stále funkční. Není však podle našeho přesvědčení dost vhodné pro didaktické pojetí, které má směřovat k empirickému výzkumu a vyžaduje proto *konzistentnější oporu v teorii*. Teoretizace je nynějším chápáním pojmu *exprese* jakožto dvojsměrné symbolické relace (viz níže v textu) dobře umožněna.

² V české didaktické tradici se obvykle rozlišuje „výchova“ od „vzdělávání“, mnohdy se však oba pojmy užívají jako synonyma, nebo se zavádí společný ekvivalent „edukace“, případně adjektivum „výchovně-vzdělávací“. V tomto textu bereme tyto zvyklosti v úvahu a používáme podle významového důrazu všechny možnosti.

nároky na *spojování obecných kulturních znalostí se subjektivním míněním, s osobními hodnotami a postoji žáků*. Boughton (2004, s. 586) zdůrazňuje, shodně s mnoha dalšími autory, že učení a poznávání v této oblasti zpravidla směřuje k originalitě, divergentnímu myšlení, ke kritické komunikaci, k autentickému vyjadřování idejí a hodnot.

V rámcových vzdělávacích programech (RVP) pro základní školy (RVP ZV, 2010) a gymnázia (RVP G, 2007) jsou expresivní obory (z nich jmenovitě hudební a výtvarná výchova) charakterizovány popisným názvem *Umění a kultura*. Toto označení je sice dobře přijatelné pro kurikulární program, méně však pro didaktiku jako badatelskou disciplínu. Neřeší totiž klíčovou otázku: jak vystihnout specifický charakter hlavní a příznačné složky expresivních oborů. Tedy jak vystihnout fakt, že základem pro žákovské učení a poznávání v expresivních oborech jsou tvořivé a receptivní činnosti. Skrze tyto činnosti je symbolicky zprostředkováván obsah, jehož zvládnutí spojené s učením se však svým charakterem v některých důležitých rysech liší od prakticky či vědecky zaměřené komunikace.

Podnětné řešení tohoto problému spatřujeme v analytickém přehodnocení původního Croceho termínu *expresie* N. Goodmanem (podrobně Slavík, 2011; Slavík et al., 2013). Expresi můžeme podle Goodmana (2007) chápat jako *dvojsměrnou* symbolickou relaci, která spojuje obrazné předvedení (exemplifikaci) s metaforickým označením. Expresie je tedy pojata jako obsahové *zprostředkování*, které zahrnuje nejenom *vyjádření*, ale současně též *vnímání* obsahu (významů) při symbolické interakci mezi lidmi. Pro výchovu je důležité, že Croce, Goodman i další autoři chápou expresi jako jeden ze *způsobů poznávání*. Expresivní symbolizace není doslovná, ale *metaforická (obrazná)*,³ a podle toho je nutné ji vnímat, interpretovat a didakticky s ní pracovat. Expresie je předmětem teoretického a empirickovýzkumného zájmu oborových didaktik při analýze výuky a posuzování její kvality i v rámci vzdělávání učitelů.⁴

Druhou klíčovou složku expresivních disciplín, která rozvíjí jejich vzdělávací rozměr, můžeme označit jako *reflektivní*, resp. znalostní. Tak jako expresivní složka přináší bezprostřední tvořivý a zážitkový kontakt s dílem, ať již skrze tvorbu nebo recepci, *reflektivní* složka poskytuje náhled na dílo spojený se znalostmi o díle samém, o společensko-historickém kontextu, nabízí interpretační rámce a dává k dispozici pojmy, jimiž je

³ Např. tón v hudbě anebo grafická linka či dramatické gesto jsou vnímány a interpretovány nikoliv, jako by byly slovem či větou jazyka s určitým mluvnickým významem, ani jako pouhý zvuk, čára nebo pohyb těla, ale jako metaforické vyjádření tématu, hodnoty, nálady nebo dojmu.

⁴ Slovem *expresivita* se tedy míní kulturní výkladový rámec, ať již explicitní nebo implicitní, bez kterého není možné interpretovat expresi, ani ji vyučovat anebo se jí učit. V tomto rámci se expresivní aktivity v historii kultury utvářejí a mění uvnitř společenského diskursu. Kupř. renesanční kulturní projevy (umění, způsob odívání, stolování, zdobenění těla apod.) se zřetelně liší od projevů v baroku nebo od výbojů moderny počátků 20. stol. Z toho důvodu lze mluvit o *expresivitě* jako o všeobecném psycho-socio-kulturním faktoru či kontextu, který implicitně nebo explicitně předurčuje výběr i výklad pozorovaných a hodnocených vlastností exprese. V interpretačním kontextu expresivity se z „věci“ stává metafora – obrazné dílo, které lze interpretovat, např. ze zvuku hudba a z pohybu tanec nebo dramatické gesto (Ricoeur, 1993, s. 111).

možno o díle hovořit.⁵ Tyto dvě složky – expresivní a reflektivní – tvoří didakticky podnětné napětí, které je přítomno v jakékoli kurikulární, historické či teoretické diskuzi o expresivních oborech. Nejinak tomu bude i v této kapitole.

Následující výklad představí historii a současný stav didaktiky expresivních oborů. Výchova v této oblasti bývá tradičně rozrůzněna podle kategorizace uměleckých druhů nebo žánrů a jednotlivé její obory se pak nazývají podle nich: kdysi např. kreslení nebo zpěv, nyní výtvarná nebo hudební výchova. Zde se budeme zabývat výše již zmíněnými obory: hudební výchova, výtvarná výchova, dramatická výchova a výchova literární. Kromě těchto uměleckých oborů pojednáme též o výchově osobnostní a sociální.

Nejprve se budeme věnovat historickému vývoji didaktik těchto expresivních oborů s cílem ukázat, z jakých východisek se u nás rozvíjely do nynější podoby (Kapitola 12.2). Zvláštní pozornost (v samostatných podkapitolách) je soustředěna na koncepční trendy a současný stav jejich didaktického výzkumu. Poté (Kapitola 12.3) se zaměříme na témata, která jsou v daných oborech pokládána za důležitá a vyzývají k diskuzi. Následně (Kapitola 12.4) pak stručně vyložíme předpokládané perspektivy vývoje expresivních disciplín a jejich didaktik v systému všeobecného vzdělávání u nás.

12.2 Historické ohlédnutí za vývojem didaktiky v expresivních vzdělávacích oborech

Umělecké aktivity byly pravidelnou součástí výchovy společenských elit již od starověku a po celý středověk. Až v novověku, konkrétně v době osvícenecké, však ve výchově vynikla potřeba přesněji i terminologicky uchopit dávnou antickou ideu společného základu uměleckých aktivit odvozenou z Platónova pojetí nejobecnějších nástrojů poznávání: *výměru*,⁶ resp. *pojmu*, a *obrazu* (srov. Slavík, 2009c, s. 17). Novověký pohled na umělecké aktivity ve výchově, zakotvený v evropské kulturní historii, tím souzněl s koncepcí *společného a obecného vzdělávání*, která se v osvícenecké epoše začala široce rozvíjet.

Všeobecně vzdělávací tradice expresivních vzdělávacích oborů se utvářela od 18. století, u nás nejprve uvnitř školského systému habsburské rakouské monarchie. Byla spjata se zakládáním specializovaných uměleckých škol, s aktivitami umělců a podporovatelů umění mezi šlechtou nebo bohatými měšťany, se vznikem specializovaných předmětů

Tradiční kategorizace podle uměleckých druhů

Expresivní obory jako součást všeobecného vzdělávání

-
- ⁵ Reflektivní znalostní složka podmiňuje i odbornost komunikace a kumulativní nárůst poznávání v odpovídající odborné disciplíně, resp. disciplínách, protože vzdělávací obor zpravidla integruje více různých podpůrných specializací (srov. Fulková, 2008). Reflexe využívá a rozvíjí poznatky k dorozumění v rámci příslušných oborů. Reflektivní složka oboru má však i profesionální učitelský rozměr (srov. Korthagen et al., 2011, s. 185).
- ⁶ Slovem „výměr“ je míněno pojmové vymezení či definice; samotný pojem ovšem nelze chápat jako izolované slovo, protože pojmem je pouze v kontextu ostatních pojmů, které jej obsahově konstituují.

(kreslení, zpěv) na nižších stupních škol a s rozvojem lidových uměleckých aktivit, zejména hudebních a divadelních (Slavík & Pastorová, 2009, s. 98). V širším společensko-politickém kontextu tehdy tyto aktivity významně přispívaly k podněcování českého národního uvědomění a ke kulturnímu rozvoji na českém území.

Umělecké
obory na cestě
k humanizaci
kurikula

Exkurs 12.1: Společenské a kulturní zdroje rozvoje expresivních oborů ve vzdělávání

V průběhu 19. století, zvláště v jeho 2. polovině, byly v českých zemích zakládány vlastenecké pěvecké spolky, hudební školy nebo ústavy a ochotnická divadelní sdružení. Vznikaly též vysoké umělecké školy (Akademie výtvarných umění zahájila činnost v roce 1800). S rozvojem pedagogiky a psychologie u nás stejně jako ve světě rostl zájem o porozumění osobitosti a ontogenezi dětských expresivních projevů (zejména v oblasti kreslení). V závěrečné třetině 19. století se nejprve u nás, poté i v zahraničí uskutečnily první výzkumy dětské kresby (Studnička, 1881; Ricci, 1887).

Uvedený trend navazoval na výchovné i politické ideály J. J. Rousseaua, na přelomu 19. a 20. století souzně s reformní pedagogikou a s uměleckým hnutím modernistické avantgardy a směřoval k humanizaci kurikula. Zapadal do tehdejších snah v umění i v kultuře dobrat se zdrojů humanismu zaměřením pozornosti na lidskou tvořivost a spontaneitu (W. Morris, J. Ruskin, E. Keyová). Snaha o „poznání dítek je snahou o poznání člověka a přírody“, píše tehdy v tomto duchu J. Sully (1899, s. 1). Úkolem výchovy je připravovat podmínky pro dětský vývoj a odstraňovat překážky, které mu brání.

Z myšlenek uvedených v **Exkursu 12.1** se zrodila a rozvíjela didaktika uměleckých výchovných oborů a vznikaly první mezinárodní organizace a kongresy zaměřené na výchovu uměním.⁷ Objevily se také specializované časopisy, které i v současnosti nabízejí prostor pro odborný diskurs v didaktikách expresivních oborů (**Exkurs 12.2**).

Exkurs 12.2: Specializované didaktické časopisy pro expresivní obory

Hudebněpedagogická tematika nacházela nejprve místo v časopisech obecně pedagogických nebo uměleckých. Články týkající se hudební pedagogiky se objevovaly v revue Umělecké besedy *Život* (od roku 1863), v *Pedagogických rozhledech* (od roku 1906), později též v časopisu *Komenský*. Ve výtvarné oblasti byl nejstarším periodikem *Český kreslíř*, založený roku 1881. Hudebněpedagogická tematika od roku 1922 pronikala i do *Listů Hudební matice*, posléze s názvem *Tempo*. K nim lze zařadit též periodika hudebněpopulizační: *Literární a hudební zábavník* z 90. let 19. století či časopis *Česká hudba* (1895–1939). Plně hudebně pedagogicky byly však zaměřeny až následující časopisy: Pazdříkův *Hudební rádce*, instruktivně zaměřené *Hudební listy pro mládež ku zábavě a poučení* (1908–1913), *Hudební besídka* (1924–1932), *Za hudební výchovu* (1925–1929), *Hudba a škola* (1928–1933) či *Hudební výchova* (1920–1941). Název *Hudební výchova* pak v roce 1953 přijal hudebněpedagogický časopis existující dosud. Od roku 1960 se však vřadil do společného časopisu *Estetická výchova* určeného také pro výtvarnou výchovu. V roce 1992 se z něj oba obory opět osamostatnily vznikem časopisů *Výtvarná výchova* a *Hudební výchova* (v současné době jsou oba zařazeny do databáze RIV). V dramatické výchově existuje obecní oborový časopis *Tvořivá dramatika*, který byl založen v roce 1990, navazuje na původní *Divadelní výchovu* a jeho stabilní součástí jsou mimo jiné články o různých směrech a konceptech dramatické výchovy v zahraničí a u nás. V roce 2013 byl založen on-line (webzin) časopis *Kultura, umění a výchova* určený všem expresivním oborům (v databázi RIV).

Odborné časopisy
jako podpora
didaktického
diskursu
v expresivních
oborech

⁷ Roku 1904 byla založena první mezinárodní organizace pro výchovu uměním *Federation Internationale de l'Enseignement du Dessin* (FEA), první mezinárodní kongres byl uspořádán již v roce 1900 v Paříži.

V průběhu 20. a počátkem 21. století procházely didaktiky expresivních disciplín vývojem, který se shodoval s ostatními oborovými didaktikami zejména ve snahách profilovat se jako plnohodnotné univerzitní obory. Je to doba hledání takových koncepcí, které by umožňovaly provázat teoretické myšlení s empirickým výzkumem, s přípravou učitelů a s výchovně-vzdělávací praxí. To s sebou na jedné straně nese nutnost vymezovat se vůči spolupracujícím oborům (pedagogika, estetika nebo teorie a historie umění, psychologie aj.), ale i snahu nacházet způsoby součinnosti s praxí ve školách, při zájmových aktivitách apod. Expresivní disciplíny si postupně nacházejí cesty k uplatnění v kurikulu při spolupráci s ostatními disciplínami při řešení společných témat, před které je postavena současná výchova v epoše globalizace: multikulturní výchova, výchova k občanství, ekologická výchova apod.

Jak bylo uvedeno, v dalších částech této podkapitoly se budeme věnovat novodobé české historii jednotlivých expresivních oborů odděleně, avšak s vědomím jejich sounáležitosti. Zvláštní oddíl patří rozvíjení tradice empirického výzkumu v jednotlivých oborech. Empirický výzkum chápeme jako klíčový spojovací článek teorie s praxí a podstatný příspěvek k utváření společné znalostní a komunikační báze transdidaktiky expresivních oborů. S ohledem na omezený rozsah textu zde však uvádíme jen ty výzkumy a s nimi spjaté teorie, které vedly k profilaci obecnějších badatelských trendů nebo směrů.

12.2.1 Hudební výchova

Výraznější elementy didaktiky hudební výchovy můžeme nalézt již v hudebně pedagogické činnosti evropských hudebníků, kteří zejména na přelomu 18. a 19. století byli činní ve školství. Příkladem může být J. J. Ryba, který se sice ve svých spisech věnoval hudební teorii, ale současně v praxi uplatňoval vlastní didaktické postupy, jež v mnohém odpovídaly pozdějšímu pojetí hudební výchovy. Úloha hudby v obecném vzdělávání byla ovšem redukována převážně na pěvecké aktivity, takže jak literatura 18. a 19. století, tak hudebně výchovná praxe byly orientovány právě na tyto činnosti. Vedle prací Rybových tak můžeme najít podobně zaměřené práce J. L. Zvonaře či F. Pivody.

Teprve závěr 19. století znamenal pro hudební pedagogiku obrat v její orientovanosti na širší spektrum činností, a tedy na vědecké uchopení základů didaktiky hudební výchovy. Výrazně k tomu přispěl herbartismus, modifikovaný ovšem v českém prostředí na úrovni sociální pedagogiky G. A. Lindnerem, na úrovni filosofie J. Durdíkem a v oblasti estetiky O. Hostinským. Hostinského pojetí kontaktu člověka s hudbou neznamená jen kolektivní zpěv, ale zejména kontakt s uměleckým dílem. Škola pak má člověka pro vnímání díla člověka připravit jak po stránce naukové, tak průpravnou tvořivou hrou. Hostinského názory, jimiž bylo výrazně ovlivněno i tehdejší kreslení (výtvarná výchova), našly ohlas u nás (výsledky ankety o umělecké výchově v časopise *Česká škola*) i v zahraničí – v dílech J. Ruskina či A. Lichtwarka. Podnítily rovněž vznik

Pěvecké aktivity
počátkem historie
hudebního
vzdělávání

Rozvoj hudební
pedagogiky v době
O. Hostinského

hnutí za uměleckou výchovu, které na začátku 20. století vyvíjelo bohaté aktivity. Mnozí pedagogové se tak přihlásili k rozšíření obsahu hudební výchovy o poslechové činnosti namísto čistě vokální podoby předmětu. Výrazně k tomu přispěly výzkumy C. Stumpfa či G. Fechnera, dále činnost J. Kaprase a F. Čády, posléze též A. Cmírala.

Přes tyto snahy však hudební výchova výrazněji nepřekročila stín předchozích let a její pojetí setrvalo i nadále v úzkém spojení se zpěvem – didaktika hudební výchovy zůstávala omezena převážně na pěvecké činnosti. Tato jednostrannost přetrvávala u nás i v prvních desetiletích 20. století, třebaže hudební dílo i nezbytná didaktická práce s ním si do škol pozvolna razily cestu, a to zejména pod vlivem muzikologa V. Helferta a za přispění všeobecného technického pokroku – rozvoje rozhlasu a zvukových nosičů. Svou úlohu sehrál i přínos vědy – rostoucí zájem o testování hudebních schopností. Experimentálnímu bádání podroboval sice hudebnost již na konci 19. století C. Stumpf, avšak systematický vědecký výzkum hudebních schopností a hudebního nadání začal provádět ve 20. letech 20. století na univerzitě v Iowě až C. E. Seashore. Cílem jeho testů zaměřených na děti od 10 do 12 let bylo měřit hudební vlohy („talent“) a odhadnout míru úspěšnosti při studiu hudby (Vachudová, 2012, s. 5). Současně se ujal i test Kwalwasserův zkoumající otázku vrozenosti hudebních schopností (Kwalwasser, 2006, s. 16). Po 2. světové válce to pak byly právě výzkumy hudebnosti, tentokrát prováděné B. M. Těplozem, které u nás přispěly ke koncepci didaktiky hudební výchovy jako předmětu rozvíjejícímu hudebnost komplexněji s ohledem na schopnosti jako tonální cítění, představivost či vnímání rytmu. Pro takto pojatý hudební rozvoj osobnosti již přeceňované pěvecké činnosti nebyly dostačující.

Obecně pak hudební výchova byla v této době i pro další desetiletí pojata jako *činnostní*, a to nejen v naší republice, ale i v okolních zemích. V Rusku byla uplatňována metoda D. Kabalevského prosazujícího v hudebních činnostech vysokou umělecko-pedagogickou náročnost. V Německu a Rakousku našel místo Orffův *Schulwerk*, kde k rozvoji hudebnosti přispívaly převážně bicí hudební nástroje – byly k tomuto účelu speciálně zhotoveny a nevyžadovaly tak systematickou a dlouhodobou přípravu jako nástroje tradiční. Rozvíjení hudebnosti tak bylo významně opřeno o rytmickou výchovu, což kompenzovalo leckdy nedostatečně rozvinuté pěvecké schopnosti dětí. Naopak metoda Z. Kodálye využívaná zejména v maďarském školství byla postavena především na vokálních činnostech. U nás byl využíván od 60. let Orffův *Schulwerk* poté, co byl pro české podmínky zpracován P. Ebenem a I. Hurníkem. Neznamenalo to však, že by didaktika hudební výchovy byla opřena výhradně o tyto systémy, spíše šlo o zásadní hudebně výchovná východiska. Jejich pozitiva byla početná a obtížně souměřitelná, protože každý systém odpovídal tradicím té které země a vyznačoval se preferencemi odlišných činností, ačkoli v zásadě vedly všechny k jednomu cíli – rozvoji hudebnosti žáka.

Jistým negativem, alespoň u nás, byla občasná samoúčelnost činností a stagnace jejich úrovně zejména v případě žáků staršího školního

věku. Bylo to zaviněno pomíjením hudebně teoretických znalostí, jež by umožnily další uvědomělý rozvoj činností i analytické a pedagogicko-interpretací uchopení hudebního díla s cílem maximálního porozumění uměleckému jazyku. Didaktika tak zůstávala v zajetí činností, jež nevyžadovaly hlubší znalostní zázemí žáka a jež měly obdobný dopad na přípravu samotného pedagoga. Poněkud jiná byla situace v akcentaci poznatků hudebně historických. Ty byly považovány za samozřejmost, třebaže nepředstavovaly předmět pro zkoumání didaktikou hudební výchovy, ale byly součástí učitelského vzdělání. Bez dostatečného vhledu do uměleckého díla však zůstávaly souhrnem encyklopedických údajů.⁸ Činnostně pojatá didaktika hudební výchovy zůstávala přirozeně zaměřena na svůj předmět, a přestože v praxi byly vyžadovány mezipředmětové vztahy, jejího obsahu se zásadně nedotkly.

Změnu přinesla až didaktika integrativní hudební výchovy spojené s výchovou polyestetickou. Jejími propagátory se stali v 80. a 90. letech minulého století W. Roscher (1984) a W. Mastnak (1994). Vnesli do didaktiky hudební výchovy především *komplexní pohled na umění a na společné principy všech jeho druhů*, to vše při zachování principu přiměřenosti, tedy v míře využitelné ve škole. Otevřeli tak širokou cestu pro vnímání hudby v dosud pomíjených kontextech, což ovšem vyžadovalo i značné znalosti nejen díla samotného, ale také hlubší orientovanost v dalších druzích umění a v konkrétních dílech. A právě zde se projevilo určité úskalí: hloubka učitelské přípravy v jedné oblasti se zpravidla nemohla vyrovnat obdobné zevrubnosti v umělecké oblasti další (srov. Fukač, 2001). V našich podmínkách navíc takto orientovaný pedagog měl a má potíže se svým uplatněním v praxi.

Takto pojatá didaktika nakonec lehce sklouzává k preferencím výkladu, neboť vyžaduje vhléd do děl různých uměleckých druhů a do jejich vzájemných vztahů, přičemž pro školní praxi hrozí nebezpečí zdouhávosti a tematické jednotvárnosti. Může však hrozit i přesný opak: povrchní, neúplná, schematická sdělení, jež mají široké téma zhustit do přijatelného času. Zcela současná didaktika hudební výchovy je proto u nás jakousi syntézou dosavadních tendencí a navzdory značné individualizaci učitelské přípravy na jednotlivých pedagogických fakultách příprava hudebního pedagoga k této syntéze vede.

12.2.1.1 Výzkum v české hudební výchově

Výzkumné aktivity významné pro hudební výchovu souvisejí s rozvojem obecné pedagogiky a se vzrůstajícím důrazem na estetickou složku výchovy na počátku 20. století. Zásadní problém představovala v této době otázka, kdo se vlastně může stát účastníkem hudebně výchovného dění, neboť i neprofesionální, obecně výchovný kontakt s hudbou vyžaduje určitou úroveň hudebních schopností a ještě lépe též znalostí a dovedností.

Široká cesta
k vnímání hudby
v kontextu
umělecké kultury

Základní problém:
minimální úroveň
hudebních
schopností

⁸ Tato skutečnost se také v 90. letech, pod vlivem širších mezinárodních kontaktů, stávala terčem kritiky zejména ve srovnání s obsahem všeobecného hudebního vzdělávání v západních zemích.

Stěžejní výzkumné aktivity byly proto směřovány k zjišťování hudebních schopností v konkrétních věkových skupinách dětí a mládeže. Výzkum se soustřeďoval zejména na úlohu hudební výchovy v hudebním rozvoji člověka i na perspektivy jeho dalšího formování. Tyto počátky výzkumné práce nalézaly zřetelnou oporu v hudebně psychologických aktivitách, k nimž v našich podmínkách položil základy již O. Hostinský. Ve sborníku *O hudbě* (Hostinský, 1961) se zmiňuje o vlivu hudby na lidskou osobnost, o hudebních asociacích atd.

Snaha o komplexní pojetí hudební výchovy, jež využívá přirozené tvořivé aktivity dětí, vedla u nás ještě v období před 1. světovou válkou k výzkumům hudebního vývoje člověka. Psycholog F. Čáda ve studii *Vývoj dětské schopnosti hudební* (1914) zachytil hudební vývoj dítěte od narození až do období dospívání a pozoroval tvořivé aktivity vyvíjejícího se jedince. Hudební výchova v Čádově pojetí a později i v pojetí Cmíralové a Helfertově (Exkurs 12.3) by tvořivé aktivity neměla potlačovat, nýbrž měla by z nich vycházet, a to nejen v činnostech pěveckých, ale také nástrojových.

Exkurs 12.3: Výzkum tvořivých hudebních aktivit dítěte a výzkum hudebnosti

Již u dvouletých dětí konstatoval Čáda schopnost hlasové imitace melodií a popěvků, ale také jejich obměn. U čtyřletých pak zachytil vytváření vlastních jednoduchých melodií v rozmezí 5 tónů. Čáda ovšem také připomněl útlum těchto tvořivých aktivit po vstupu dětí do školy a vyslovil přesvědčení, že vinu na tomto zpřetrhání vývoje nese jednostranný požadavek na reprodukční činnosti – společný zpěv písní bez uplatnění tvořivých činností. Odtud pochází věcné důvody pro Čádův apel opírat se v hudební výchově o tvořivost žáků.

Čádovým pokračovatelem se stal A. Cmíral (1923, 1932), a to zejména ve výzkumné studii *K vývoji hudebního smyslu u dítěte* (1932). Zjistil, že například desetileté děti jsou schopny vytvářet vlastní hudební formy typické pro písně, které si samy osvojily. Tvořivá činnost se tak stala důležitým prostředkem pro poznávání podobných struktur v poslouchaných skladbách.

Nové tendence v hudební výchově předznamenal svými výzkumy hudebnosti také V. Helfert. Ve spisu *Základy hudební výchovy na školách nehudebních* (1930) uvádí, že hudba je přirozenou potřebou každého člověka, ať již v podobě aktivního provozování, nebo v podobě jejího vnímání.

Je-li, podle Helfertových výzkumů (Exkurs 12.3), hudebnost přirozenou potřebou a vyskytuje se u každého člověka, pak zcela nehudební jedinci nemohou existovat. Proto se hudební výchovy má dostat každému člověku v rámci všeobecného vzdělávání. Správně připomíná, že hudební výchova je zvláště významná pro rozvoj emocionální sféry osobnosti, a to zejména v době dospívání.

Odtud také pramení jiné zaměření výzkumu v hudební pedagogice, a to zejména po 2. světové válce, kdy se výzkum soustředil především na samotný hudebněvýchovný proces, na metody výuky, na poměr získávaných dovedností a znalostí a na soudobost procesu ve všech jeho parametrech. Ke slovu se dostal výzkum vnímání a hodnocení hudby, jak jej prováděl např. F. Kratochvíl, znovu však byly aktuální i otázky psychologické – hudebnost jedince jako předpoklad i výsledek úspěšnosti

hudebněvýchovného procesu. V této oblasti se vůdčí osobností stal F. Sedlák, příčiny hudebního zaostávání dětí pak zkoumal L. Melkus (1962). Výzkum se stal podporou i pro vznik škol s rozšířenou hudební výchovou (Exkurs 12.4).

Exkurs 12.4: Výzkum podpořil vznik škol s rozšířenou hudební výchovou

Výzkum v hudební pedagogice měl ve druhé polovině šedesátých let 20. století vliv na vznik škol s rozšířenou hudební výchovou. Ukázalo se, že prohloubené hudební vzdělávání má pozitivní dopad na prospěch žáků v ostatních předmětech a také na celkovou kultivaci osobnosti. První taková škola vznikla v Olomouci v roce 1966, výuku vedl prof. L. Daniel. Další podobná škola vznikla v roce 1968 v Ústí nad Labem. Činnost obou škol představovala experiment, který potvrdil prospěšnost zvýšené časové dotace pro výuku hudební výchovy a dosah tohoto opatření do všech sfér mladé osobnosti. Navzdory tomuto efektu však ani jeden z uvedených projektů nepřetrval pod vlivem politických změn do současnosti. Podle jejich vzoru sice vznikly i další školy s rozšířenou hudební výchovou, ale ty již byly soustředěny na samotnou výuku bez soustavnějšího vědeckého zájmu, který nakonec stejně nepřinesl této koncepci požadovaný zájem a podporu státu.

Výzkum jako východisko pro vznik škol s rozšířenou hudební výchovou

Soudobý výzkum se v hudební pedagogice soustřeďuje na témata, jež přinášejí změny v systému vzdělávání. Opět je ve hře výzkum hudebnosti, který v nedávné době provedla např. E. Vachudová (2012). Vedle hudebnosti žáků základních škol zkoumala též úlohu vizuální opory, jež může pomáhat utvrzování hudební paměti a představivosti. Větší pozornost se však upíná ke zkoumání tvořivosti, a to jak jejích mechanismů a pedagogických aspektů, tak efektů. Pedagogickými aspekty tvořivosti dětí se zabývá H. Váňová (1989). V letech 2003–2007 pak *Národní informační a poradenské středisko pro kulturu* zkoumalo význam vybraných dětských uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte ve věku povinné školní docházky (Lázňovská et al., 2008; Lázňovská & Šrámková et al., 2008). Výzkum mimořádného rozsahu prokázal nezastupitelnou úlohu uměleckých aktivit při formování osobnosti. Principy tvořivosti jsou totiž přenášeny do různých činností, zabezpečují tedy i tvořivé řešení situací v běžném životě (Doležalová, 2010). Jiné výzkumy menšího rozsahu se soustřeďují na vnímání hudby a poslechové preference mládeže. V roce 2008 se takový výzkum uskutečnil v Ostravě pod vedením V. Ševčíkové (Ševčíková & Radimcová, 2009) a dospěl k závěru o legitimitě progresivního rocku v hudební výchově. Na zastoupení rockové hudby v učebních plánech základních uměleckých škol se pak zaměřil V. Štefl (2009).

Z uvedených skutečností vyplývá, že objektem výzkumu v hudební pedagogice se stává zejména žák, jeho předpoklady k úspěšnému zvládnutí učiva a výsledky v rozvoji jeho osobnosti opět pod vlivem učiva. Výzkumná pozornost však nesměřuje do přípravy učitele. Právě v oblasti pedeutologie má tedy hudebně pedagogický výzkum rezervy i perspektivy, které současný stav učitelské přípravy i samotná pedagogická praxe nabízejí.

Žák v centru pozornosti výzkumu v hudební pedagogice

Počátky didaktiky výtvarné výchovy spadají do poslední třetiny 19. století. V té době vznikly první odborné didaktické časopisy (*Český kreslír* v roce 1881) a jsou publikovány první výzkumy dětského výtvarného projevu se snahou porozumět jeho ontogenetickému i personálnímu rozměru (A. Studnička, C. Ricci, F. Cizek, F. Čáda aj.). Tento trend je předzvěstí umělecké moderny ve 20. století, typické příklonem k individualizaci, originalitě a spontaneitě expresivního projevu, obdivem k tvorbě přírodních národů nebo dětí, úsilím o autentičnost výrazu a snahou o využití jeho nevědomých psychických zdrojů.

Na přelomu 19. a 20. století sílilo hnutí za uměleckou výchovu. Hnutí za uměleckou výchovu prosazovalo respekt k žákovu vnímání světa a k jeho osobitým způsobům expresivních poznávacích aktivit. To se ve výtvarné výchově projevovalo nejprve jako respektování tzv. „chyb“ dětského kreslení (zejména v předškolním a mladším školním věku). Později, na sklonku třicátých let, našel individualizační přístup novou oporu v psychologických teoriích tvořivosti (V. Löwenfeld, J. P. Guilford) a pod jejich vlivem se pak rozvíjel v celé druhé půli 20. století.

Tvořivost jako didaktický konstrukt se stala hlavní kategorií pro hodnocení kvality výtvarné výchovy především v šedesátých až osmdesátých letech dvacátého století a stala se oporou pro založení nové mezinárodní společnosti pro výchovu uměním (**Exkurs 12.5**).

Exkurs 12.5: Založení INSEA s oporou v konstruktivní tvořivosti

V duchu tvořivého pojetí roku 1963 vznikla v rámci UNESCO nová mezinárodní organizace *International Society for Education through Art* (INSEA) opřená o myšlenky sira H. Reada. Koncepce tvořivosti je vyjádřena již v prvních dvou odstavcích preambule Ústavy INSEA (1963): (1) Tvořivost v umění je základní potřebou, která je společná všem lidem a umění je jednou z nejvyšších forem tvořivého vyjadřování a komunikace. (2) Výchova uměním je přirozený prostředek učení na všech stupních vývoje osobnosti, který podporuje intelektuální, emocionální a sociální vývoj lidských bytostí ve společnosti.

Na úrovni cílů se tvořivost projevuje v imaginaci, a to jak ve fantazijní, tak ve smyslově názorné podobě (srov. Uždil, 1978; Robinson et al., 1999; Currie & Ravenscroft, 2002). Imaginace má vycházet z nehlubších psychických zdrojů tvorby a být osobitá. Tento předpoklad ústí do nároku na spontaneitu a originalitu expresivní tvorby. Ve výtvarné výchově vedl k tzv. *spontánně tvořivému pojetí výuky*, příznačnému: (a) respektem k osobitosti dětského vyjadřování, (b) zdůrazněním procesu expresivní tvorby oproti jejímu výsledku, (c) posílením motivační složky výuky a (d) oslabováním reflektivní složky výuky (srov. Slavík, 2005). Spontánně-tvořivá koncepce ovlivňovala diskurs modernistického výtvarného umění i výtvarné výchovy po většinu 20. století (srov. Uždil, 1978; Eisner & Day, 2004).

Na sklonku sedmdesátých a během osmdesátých let 20. století bylo tehdejší „psychologizující“ pojetí tvořivosti vystaveno kritice, protože

Hnutí za uměleckou výchovu – program založený na respektu k žákovu vnímání světa

Spontánně tvořivé pojetí výuky: koncepce založená na tvořivosti a imaginaci

(1) důrazem na spontaneitu nadměru oslabovalo reflektivní a dovednostní složku oboru; (2) odklánělo pozornost oboru od jeho výtvarné specifičnosti tím, že neodlišovalo zvláštní charakter výtvarné tvořivosti od tvořivosti vědecké nebo technické.

Přesto, jak uvádí Boughton (2004), i pro současnou výtvarnou výchovu zůstává hlavním cílem nezávislost a originalita tvořivého myšlení spojená s pluralitou výsledků tvorby. Tento fakt ve spojení s kritikou spontánně tvořivého pojetí ústil v sedmdesátých letech 20. stol. do hledání kompromisu: posilování vzdělávacího rozměru a umělecké specifičnosti oboru, ale se snahou zachovat jeho tvořivý charakter. Došlo k posunu od psychologizující podpory spontaneity „dětského umění“ k orientaci na zvláštní vzdělávací cíl: *uměleckou a estetickou gramotnost*, tj. rozvoj dispozic rozpoznávat vizuální kvality výtvarné tvorby, zejména v profesionálním umění.

Kritika spontánně tvořivého pojetí a posun k orientaci na uměleckou gramotnost

Kontrastně k předcházejícímu důrazu na spontaneitu a tvořivost jednotlivých žáků byla relativně posílena stránka normativní, metodická a kurikulární, zejména v podobě tvorby všeobecně platných vzdělávacích programů, v jejichž rámci si výtvarná výchova musí uhájit svou specifičnost. Tato koncepce byla vyjádřena termínem *Discipline based art education* – DBAE (srov. Eisner, 1972; Rush, 1987; DiBlassio, 1987). Cílem tohoto přístupu je vybavit studenty dispozicemi vnímat a posuzovat umělecká díla spolu s podněcováním schopností tvořit umění. K rozmachu tohoto pojetí přispěl oživený rozvoj muzejní pedagogiky zacílené na zpřístupňování hodnot uměleckých děl širší veřejnosti (Berry & Mayer, 1989).

Počátkem devadesátých let 20. století se v didaktice výtvarné výchovy objevují tendence ke zdůraznění dalšího koncepčního hlediska, které posiluje reflektivní stránku oboru, a v expresivní složce vychází vstříc poplávce po nových médiích, informačních a komunikačních technologiích (ICT) a Internetu. Jedná se o hledisko komunikační, kulturně antropologické či sociologické. Navazuje na tzv. umění postprodukce, filosofický obrat k jazyku, poststrukturalismus, sociální konstruktivismus a kritickou pedagogiku (srov. Carey, 1998). Obrací zájem výtvarné výchovy k dialektice vztahu mezi subjektivitou a intersubjektivitou, jedincem a společenstvím, individualitou a institucionalitou. Příznačný je název jednoho z průkopnických článků této tendence ve výtvarné výchově: *Reconstructing Ourselves in Institutional Contexts* (May, 1994). Pozornost je zde soustředěna na studium sociální konstrukce významů v kontextu společenských systémů.

Jako cílová kategorie pro toto pojetí výtvarné výchovy se vžil termín *vizualita* (*visuality*) odvozený z programového zájmu o celou vizuální kulturu (tedy nejenom o „vysoké“ umění) jako o důležitého činitele utváření lidství zejména prostřednictvím médií. Vizualita je chápána jako syntéza vidění, předvádění a představivosti (*seeing, showing, imagining*), není však izolována od ostatních smyslů – vidění se zde chápe v Platónském smyslu jako vědoucí obrazný vhled (Duncum, 2001).

Obrat k vizualitě a vizuální gramotnosti

Teoretický konstrukt vizuality se v akademickém světě prosadil jako tzv. vizuální studia a ve vzdělávání se promítl v koncepci *Visual Culture Art Education* – VCAE. Ve výzkumech je sledováno působení tzv. *vizuálních operátorů* (R. Barthes), tj. způsobů, jak ve společnosti působí, šíří se a komunikují obrazy. S tím úzce souvisí konstrukt tzv. *vizuální gramotnosti*: souboru předpokladů pro kritické „čtení“ obrazů včetně schopnosti rozpoznávat jejich manipulativní důsledky ve společnosti (Fulková, 2002).

Koncepce vizuality a vizuální gramotnosti sice opět posouvá měřítko kvality k estetické stránce tvořivého procesu, ale svým studijním zaměřením na obecné komunikační a politické aspekty vizuálních operátorů se odklání od specifických kvalit výtvarné tvorby. Proto i koncepci vizuality, stejně jako koncepci tvořivosti, bývá vytýkáno, že „vyprazdňuje předmět“ výtvarného oboru tím, že jej převádí na obecnější problematiku komunikace, a oživuje tak problém odklonu oboru od specifických otázek utváření výrazové formy (Mitchell, 2002). Pro výtvarnou výchovu by to hrozilo nebezpečím stát se jen pomocným nástrojem v jiných oborech (např. občanská výchova, dějepis) anebo rozpustit se v průřezových tématech kurikulárního programu (mediální výchova, osobnostní a sociální výchova aj.). Tomu obor v praxi i v teorii čelí opakovanými návraty ke specifickým stránkám umělecké tvorby anebo estetického zážitku a expresivní symbolizace. To znamená snahami uchopit v praxi i teorii ty zvláštní rysy, kterými se obor odlišuje od příbuzných disciplín, např. důrazem na vyváženost expresivní tvorby s její reflexí, zvláštním ohledem na stylovou stránku exprese apod.

Opakované návraty ke specifickým stránkám umělecké tvorby anebo estetického zážitku

12.2.2.1 Výzkum v české výtvarné výchově

Jak bylo zmíněno výše, historicky první systematické výzkumy ve výtvarné výchově, resp. v tehdejší kreslení, se týkaly ontogeneze dětského výtvarného projevu, speciálně kresby, anebo později tzv. typologie dětského výtvarného projevu (u nás Studnička, Čáda, Příhoda, Uždil, Švancara, Švancarová ad.). Výzkumná tradice oboru byla tedy ze současného pohledu založena především psychodidakticky, ale v tehdejší době jen v metodologickém kontextu psychologie, bez dalších didaktických souvislostí.

Didakticky účinnější a komplexnější záběr psychodidaktického zaměření se v oboru začal rozvíjet až na přelomu osmdesátých a devadesátých let dvacátého století. Projevoval se nejprve formou *konceptuálního didaktického zamýšlení*, tj. úvahami zacílenými k prohloubení poznávání a zvládnutí praxe, které ústily do přípravy kurikulárních programů nebo do návrhů metodických postupů ve výuce (Zhoř, 1990, 1991/1992; David, 1987/1988, 1993; Cikánová, 1992, 1993; Roeselová, 1990, 1999; Vančát, 1997; Horáček, 1998). V uvedených případech se však nejednalo o metodologicky zakotvený empirický výzkum v pravém slova smyslu, tj. výzkum založený na příslušné badatelské metodice a k ní vztážené teorii. Ta se u nás postupně vyvíjela nejprve v podobě koncepce výzkumů *kommunikovaného hodnocení výtvarného projevu* založených na kategorizaci a funkční analýze hodnotících kritérií (Slavík, 1989; Slavík & Fulková,

Konceptuální didaktické zamýšlení: předzvěst výzkumů

1997; Proksová, 2008; Lukavský, 2012). Toto výzkumné téma úzce spojuje expresi s reflexí a učitelovo vyučování s žákovským učením. Bylo pro obor důležité proto, že si přivolalo zájem o výzkum *edukačního procesu*. Vedlo to k výraznějšímu uplatnění ontodidaktického hlediska, a tedy i k vytvoření předpokladů ke komplexním didaktickým výzkumům v rámci oboru.

Význačným institucionálním impulsem k rozvoji empirického výzkumu v české výtvarné výchově byla akreditace doktorských studijních programů, nejprve pro pracoviště pedagogických fakult v Praze a v Brně (1992), později též pro Ústí nad Labem (2006) a v Olomouci (2009). Doktorandi zpravidla rozpracovávají badatelská a tvůrčí pojetí svých školicích center. Na pražském pracovišti byl již před akreditací kladen důraz na empirický výzkum, proto doktorandi navázali na dosavadní badatelská témata: hodnocení a komunikace. Přitom se ukázalo, že zkoumaným procesům je zapotřebí rozumět s ohledem na širší, transdidaktický kontext. To vedlo k výzkumům zaměřeným na problematiku *chyb* ve výtvarné výchově (Slavík, 1994). V nich se kladla otázka po způsobu či stylu učitelova zacházení s chybami, která podnítila obecněji zaměřené výzkumy *učitelova pojetí výuky* ve výtvarné výchově (Slavík & Bartošová, 1993/1994; Slavík & Čapková, 1994). Tento trend byl posléze rozvinut a metodicky vyprofilován v obecnějších estetickových souvislostech monografií K. Brücknerové (2011).

Zohlednění transdidaktického kontextu vedlo k vykročení teorie nad rámec oboru vznikem souhrnné monografie o školním hodnocení (Slavík, 1999), která na podkladě Harbova rozlišení zprostředkujícího a vstřícného pojetí výuky tematizovala specifičnost expresivních vzdělávacích oborů: důraz nikoliv na výzkum osvojování poznatků žáky, jako v oborech naukových, ale spíše na *výzkum tvorby významů* v různých typech diskursu v žákovské skupině a v kontextu kultury. Tím byla podpořena linie výzkumů *didaktické komunikace a interakce ve výuce* (Slavík & Siňor, 1993; Slavík & Šmidtová, 2001) zaměřená na analýzu a hodnocení kvality výuky. Nejdříve, již od počátku devadesátých let, využívala mikroanalytické postupy prostřednictvím původních kategoriálních systémů DINA (didaktická informační analýza) a DITA (didaktická interaktivní analýza).⁹ Tyto systémy umožnily průřezový výzkum: porovnání stavu komunikace ve výuce české výtvarné výchovy na počátku devadesátých let a o deset let později na počátku milénia (Slavík & Pekárková, 2004; Janík et al., 2013, s. 80–90).

Výzkumy komunikace byly v průběhu devadesátých let rozšířeny do pedeutologické oblasti a obohaceny i kvalitativním designem v podobě zkoumání funkčního slovníku učitelů výtvarné výchovy (Hazuková,

Počátky výzkumů edukačního procesu ve výtvarné výchově

Výzkumy učitelova pojetí výuky s podporou doktorského studijního programu

Výzkumy didaktické interakce a komunikace ve výtvarné výchově

⁹ DINA (v součinnosti s J. Zander z Virginské univerzity též v anglické verzi) je určena ke zkoumání tzv. veřejné komunikace ve výuce expresivních oborů, DITA je věnována zkoumání profesních kompetencí učitele výtvarné výchovy. Systémy byly využívány nejenom ve výzkumu, ale též pro přípravu budoucích učitelů výtvarné výchovy prostřednictvím interaktivní analýzy videozáznamů výuky podporované počítačem (Slavík, 2001a).

2003; Hazuková, 2005). V této smíšené podobě přispěly k rozvoji reflektivní praxe v oboru v úzké vazbě na výzkum (Slavík, 2001a). Z myšlenkového zázemí výzkumů komunikace ve výuce se v první dekádě nového milénia v úzké součinnosti s německou výtvarnou pedagogikou rozvinul kurikulární výzkum v oblasti komparativní pedagogiky, později začleněný do celoevropského projektu *European Network Visual Literacy* (Uhl-Skřivanová, 2011).

Na počátku nového milénia se v didaktice výtvarné výchovy u nás aktualizoval výzkum edukačního procesu teoreticky opřeny o výše již zmíněnou koncepci VCAE a teorii intertextuality. Tím se zaměřila pozornost na *mnohostrannost (polyfonii) diskursů* při výuce výtvarné výchovy a na tematiku tzv. *vizuální gramotnosti* (Fulková, 2002, 2008). Z této ideové oblasti se rozvíjely výzkumy v oblasti *galerijní a muzejní pedagogiky*. Galerijní a muzejní pedagogika se stala pro výzkum podnětná především tím, že žákova tvorba v galerii nebo muzeu není omezena na samotnou žákovu zkušenost, ale úzce se přimyká k uměleckému dílu, které má žák interpretovat. To vede k otázkám po vzájemných vztazích mezi obsahem žakovské tvůrčí činnosti vztahené k uměleckému dílu a obsahem interpretovaným z tohoto díla zasazeným do širšího kulturního a sociálního kontextu (včetně témat multikulturních, genderových, ekologických apod.) Z tohoto východiska se profiloval pražský výzkumný projekt NAKI (*Program aplikovaného výzkumu a vývoje národní a kulturní identity MK ČR*)¹⁰ zaměřený na popis, kritickou reflexi a tvorbu modelů vzdělávacích a komunikačních strategií mezi galeriemi, muzei a školami všech stupňů (Fulková, Jakubcová, & Sehnalíková, 2012; Fulková et al., 2012). Soustředění na galerijní a muzejní pedagogiku podnítilo též rozsáhlý výzkumný projekt GA ČR olomouckého pracoviště¹¹ zaměřený na zmapování edukační činnosti českých muzeí a galerií, a to z hlediska strategií muzea směrem k návštěvníkovi, didaktických komponent muzejní edukace a procesů, probíhajících během ní (Šobáňová, 2012a, b).

Zvýšením pozornosti ke galerijní a muzejní pedagogice je ve výtvarné výchově posílen důraz na zkoumání didaktické transformace obsahu na ose žakovská tvorba – umělecké dílo, a tedy na *výzkum tvořivých expresivních úloh*. Výzkumy tohoto typu byly uskutečňovány v letech 2009–2013 s podporou výzkumného záměru MSM 0021620862 a vedly k rozpracování původní reflektivní a výzkumné metody, tzv. *konceptové analýzy*. Na základě konceptové analýzy byly uskutečněny smíšené výzkumy reflektivní kompetence budoucích učitelů výtvarné výchovy na pedagogických fakultách v Plzni, Praze a Ústí nad Labem (Slavík, Lukavský & Hajdušková, 2011) a byla rozpracována metodika zkoumání tvořivých

¹⁰ Vzdělávání v oblasti kulturní identity národa se zaměřením na muzea, galerie a školy. Je realizován v úzké spolupráci katedry výtvarné výchovy, Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze s Uměleckoprůmyslovým museem v Praze a Galerií Rudolfinum s cílem založit a v budoucnosti udržovat aktivní badatelské síť mezi univerzitním pracovištěm a kulturními institucemi.

¹¹ Česká muzejní edukace v kontextu současných evropských trendů. Cílem je zkoumání fenoménu muzejní edukace a podchycení současných evropských trendů v edukačním působení muzeí.

úloh (Slavík, Lukavský, & Lajdová, 2008; Slavík, Dyrtrtová, & Fulková, 2010; Slavík & Lukavský, 2012). Metoda konceptové analýzy se stala jádrem transdidaktické výzkumné a evaluační metodiky 3A a přispěla k vzniku monografie *Kvalita (ve) vzdělávání* (Janík et al., 2013).

Výzkumy v galerijní a muzejní pedagogice přinesly nové podněty též do samotné psychodidaktické dimenze oborového výzkumu. Žák je z jejich hlediska pojímán jako tzv. *empirický divák*, tj. uživatel a tvůrce artefaktů, který je ve své subjektivitě utvářen různými diskursivními praktikami kulturního pole své doby. Výzkum tím rozšiřuje svůj záběr propojením analýzy žákovské tvorby a komunikace s analýzou jejího kulturního a sociálního kontextu. V tomto směru se u nás uplatnily dva badatelské trendy: poststrukturalistický, opřený o kvalitativní výzkum (Fulková & Slavík, 1999; Fulková, Straker, & Jaros, 2004), a analytický, s oporou v kvantitativním výzkumu (Klusák & Slavík, 2010a, 2010b).

V letech 2003–2007 se badatelé z oboru výtvarná výchova podíleli na rozsáhlém výzkumném projektu *Národního informačního a poradenského střediska pro kulturu* pod názvem *Význam vybraných uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte ve věku povinné školní docházky* (Lázněvská & Šrámková et al., 2008). Výzkum koncipovaný ve smíšeném designu zahrnul přes tisíc žáků zájmové umělecké výchovy z celé republiky a věnoval se různým stránkám vlivu uměleckých aktivit (dramatických, hudebních, výtvarných a tanečních) na utváření životního stylu. Výše zmiňované i mnohé další zkušenosti získané v teorii, výzkumu a reflektivní praxi výtvarné výchovy u nás mezi lety 1989 a 2012 byly mimo jiné zhodnoceny v teoretické monografii *Tvorba jako způsob poznávání* (Slavík et al., 2013).

Z tohoto stručného přehledu výzkumných aktivit v české výtvarné výchově je znát, že spektrum studovaných aspektů je široké a zahrnuje jak ontodidaktickou, tak psychodidaktickou stránku oboru. Uspokojivě se rozvíjejí výzkumy žáka jako tvůrce i jako empirického diváka, výzkumy expresivních tvořivých úloh, výzkumy procesu výuky a výzkumy učitelova pojetí výuky. Nabízí se věnovat zvýšenou pozornost zkoumání kvality výuky zejména s ohledem na tematiku profesního soudu o ní.

12.2.3 Dramatická výchova

Obor dramatická výchova je – v Česku – relativně „mladý“. Ne tak ve světě (Exkurs 12.6).

Výzkumy empirického diváka: strukturalistické a poststrukturalistické přístupy

Tvorba jako způsob poznávání v kontextu zkoumání kvality výuky

12

Počátky edukač-
ního dramatu
v myšlenkovém
hnutí pedagogické-
ho pragmatismu

Dramatická
edukační hra
akcentuje témata
osobnostního a so-
ciálního rozvoje

Orientace
pozornosti
k výzkumům

Exkurs 12.6: Historie edukačního dramatu ve světě

Historii edukačního dramatu lze psát od období poloviny dvacátých let až počátku třicátých let 20. století. Evanstonská (USA) univerzitní profesorka W. Wardová tehdy zveřejnila ideu i metodu systému zvaného „playmaking“. Jeho podstata tkvěla de facto v „dramatizaci“ literárních textů improvizovanou hrou. Obor vznikl v kontextu myšlenkového hnutí pedagogického pragmatismu. Deweyovskému pojetí edukace vycházel vstříc svou zkušenostní povahou. Přibližně ve stejné době přináší metodu „dramatisace“ do praxe našich reformních (!) škol M. Disman (Vrána, 1936). O dramatické výchově se tu ale zatím hovořit nedá.

O dvě desetítky let později pak proniká systém i do Velké Británie. Zde nabírá poněkud odlišnou podobu – dramatická edukační hra méně závisí na literárním textu, akcentuje témata osobnostního a sociálního rozvoje apod. V poválečném období se Británie začíná stávat jakýmsi důležitým centrem určujícím podstatně vývoj oboru – postupně se britské pojetí dramatu rozšiřuje i do dalších zemí (Benelux, Německo, Rakousko, Kanada, severské státy a též Československo). Po fázi orientace na osobnostní a sociální rozvoj, který od 70.–80. let postupně v Británii „přebírá“ tzv. *personal and social education*,¹² objevuje se (cca ve stejné době) další etapa rozvoje oboru. Směřuje k tzv. dramatu ve vyučování (drama (in) education) a rozvíjení tzv. (edukačních) dramatických struktur. Jde o jednu z forem praktické realizace dramatické výchovy, která má podobu „vícekrakového“ rozehrávání příběhů nebo témat.¹³ Celá tendence tohoto období směřovala k zařazení postupů edukačního dramatu do běžné výuky. Z per osobností oboru v Británii (působících ovšem nezářídka i v jiných anglicky mluvících zemích světa) vzešla také řada důležitých publikací (odkazy na ně jsou v českých textech k oboru).

Současný stav oboru ve světě je poměrně těžké zachytit. Dokonce i *Mezinárodní asociace dramatu a divadla ve výchově* (IDEA) se zatím bezúspěšně pokouší iniciovat vznik textu toto téma komplexně mapujícího. Pokud jde o školní vzdělávání, můžeme nicméně říci, že edukační drama jako praktický obor je často odkazováno do pozice nemandatorního předmětu nebo dokonce jen „tématu“, které se má v kurikulu porůznu objevovat. Děje se tak vesměs z ekonomických důvodů, a dále pak drama čelí oné neblahé neoliberální tendenci soustředit vzdělání pouze na jakési základní obory (jazyky, matematika) a v těch žáky testovat. Tradice podobného přístupu v Británii není ničím novým – spolehlivě tu funguje od doby restriktivní politiky M. Thatcherové (před níž labouristé naopak dávali oboru zelenou). Podobně je tomu i dnes. Drama je spíše jen tématem uvnitř výuky mateřštiny. Jako povinné vidíme drama na Novém Zélandu, pro mladší žáky i v Kanadě nebo v Austrálii. V Rakousku či u nás jako volitelné.

Teorie oboru se v posledních dvou dekadách začala více orientovat k výzkumu. Kromě běžných „pozitivisticky“ orientovaných výzkumů se věnuje poznávání s užitím specifických designů (např. feministický výzkum; rámce kritické pedagogiky apod.) a využívá *art based* či *practice based* výzkum. V Británii vznikl v 90. letech mezinárodní časopis *Research in Drama Education*. Rozsáhlý výzkum sledující vliv edukace dramatem/divadlem napříč Evropou a rozdílů mezi dětmi věnujícími a nevěnujícími se dramatickým aktivitám pak přinesl velmi pozitivní výsledky vypovídající ve prospěch oboru (Cziboly et al., 2010). Udržení existence oboru či jeho emancipace do podoby obligátního předmětu je důležitým tématem prosazovaným (byť ne všude se stejnou razancí) vůči establishmentům různých zemí.

Definována je též tendence označitelná jako *aplikované* (*applied*) *drama/divadlo*. V něm se celkem zřetelně definuje posun oboru (byť opět ne zcela nový) od ryze edukační funkce v rámci všeobecného vzdělání k funkci obecně socializační a enkulturační, k funkci instrumentu podpory společensko-kritického (ba i politicko-kritického či až aktivistického) myšlení a jednání. Školní drama je pouze jedna z variant výskytu aplikované podoby oboru. Dalšími jsou formy označitelné jako sociální drama a divadlo, náleží sem i formy operující ve zdravotnictví, samozřejmě i přímo terapeutické formy, ale i ony specificky na společenské problémy zaměřené typy divadla nebo „nedivadelních“ dramatických aktivit.

12 O té viz blíže jiná kapitola v této knize, kapitola pojednávající o osobnostní a sociální výchově.

13 Blíže o této formě u nás viz např. Machková (2004); Marušák et al. (2008); Svobodová (1998); Ulrychová (2007); Valenta (2008).

Exkurs 12.6: Historie edukačního dramatu ve světě (pokračování)

Pokud jde o podporu v podobě organizací sdružujících učitele dramatické výchovy a divadelní pedagogy, pak kupř. v Evropě najdeme (opět) ve Velké Británii *The National Association for the Teaching of Drama*, která vydává ne nevýznamný časopis *Journal for Drama in Education* nebo organizace *National Drama, London drama* apod. Tyto iniciativy se ale nezaměřují výhradně a pouze na otázky oborovědidaktické. Stejně tak je tomu v ČR. Specifické oborovědidaktické časopisy nebo naopak organizace apod. v Česku neexistují. Existuje však obecně oborový časopis *Tvořivá dramatika*, který navazuje na původní *Divadelní výchovu*. Věnuje se mj. i metodickým tématům. Vydává jej společně s institucí přímo řízenou ministerstvem kultury (NIPOS/ARTAMA)¹⁴ a katedrou výchovné dramatiky DAMU občanské sdružení (resp. tzv. zapsaný spolek) *Sdružení pro tvořivou dramaturgii*, které ale opět pečuje o obor v celé jeho šíři a nikoliv pouze o otázky metodické či didaktické.

Naše dramatická výchova vystoupila z „pedagogického undergroundu“ v roce 1990 a jedním z jejích prvních úkolů byla „sebedefinice“. Definování slovy mělo podobu popisu základních principů a procesů, definování praktickou činností se pak dělo při školení učitelů. Pro ty byla dramatická výchova na počátku devadesátých let 20. stol. novinkou (pro mnohé vítanou) a jejich vzdělávání bylo hlavním nástrojem propagace a šíření edukačních praktik tohoto oboru. Z hojné zkušenosti oněch let víme, že prakticky uvažující kantoři nestáli příliš např. o výklady divadelních principů, na nichž obor stojí. Zajímali se o „aktivity“ a praktické návody. A těch se jim i plně dostávalo (klíčovou roli tu sehrál např. text Machkové, 1999a).

Pokud budeme považovat oborovou didaktiku za sice interdisciplinární a aplikovanou, ale současně autonomní vědní disciplínu založenou na výzkumu (který i sama provádí) a „metodiku“ za její součást, pak můžeme konstatovat, že na počátku devadesátých let 20. století se začala v oboru dramatická výchova formovat právě jeho metodika (srov. Beneš, 2011; Janík, 2011).

Počátky „sebeprofilování“ oborové didaktiky souvisely zřejmě nějaký čas i s přežívajícím propojováním „teorie a metodiky“ (což se ale netýkalo jen dramatické výchovy). Dnes už toto spojení není na pořadu dne, a má to jistě své opodstatnění (teorie je prostě něco jiného než metodika, k níž ale naopak může náležet i jistá teorie, ale spíše teorie „jak vyučovat“ atd.). Jistá výhoda tohoto spojení ovšem tkvěla v tom, že pojem „metodika“ byl prezentován víceméně v kontextu výkladu teorie oboru. Do jisté míry se tak teoretické zdroje oboru mohly stát pozadím i metodických výkladů. Můžeme si to demonstrovat na zásadním textu z doby před rokem 1989. Napsala ho E. Machková (1980). Autorka v knize spojuje teorii oboru i jeho praxi (tak znějí i názvy kapitol). Praxi zastupují výklady i velmi konkrétních postupů při práci s dětmi, tedy výklady spíše metodické. Ve stejné knize se ale čtenář (než dojde ke kapitolám zasvěceným „praxi“) setkává s odkazy na teorie B. Suchodolského, L. S. Vygotského či

Definování oboru slovy a definování praktickou činností

Období propojování „teorie a metodiky“

¹⁴ Jde o *Národní informační a poradenské středisko pro kulturu a jeho součást*, která má „podtitul“ *Neprofesionální umělecké aktivity dospělých a estetické aktivity dětí a mládeže*.

O. Zicha. V metodické části se s jejich teoriemi čtenář už naopak nepotká. Najdeme tam ale odkaz na práce Brita B. Waye (u nás později, viz Way, 1996). Ten již ovšem – jak sama autorka píše – reprezentuje jistou „metodu“ dramatické výchovy.

Jiným zajímavým fenoménem let krátce po emancipaci oboru pak byla blízkost dramatické výchovy a systémů určených k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji, jako byl sociálně psychologických výcvik nebo tehdy právě vznikající osobnostní a sociální výchova, nyní průřezové téma *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (2010) a *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* (2007). Tato „blízkost“ se dala nalézt jak v textech popisujících edukační drama (např. osobnostně a sociálně rozvojové cíle bychom našli na prvních pozicích v taxonomiích cílů oboru atd.), tak zejména v praxi školení pedagogů (a tedy i v praxi jejich práce s dětmi). Tuto profilaci podpořila též idea, že na hraní rolí/postav ve fikčních situacích (hlavní instrument oboru!) je třeba se nejprve připravit. K této přípravě měla sloužit řada aktivit rozvíjejících různé životní dovednosti počínaje smyslovým vnímáním a konče kooperací. Výčty těchto dovedností a k nim příslušných her a cvičení tak leckdy v hlavách pedagogů-laiků zastínily konečný cíl, totiž objevování světa i divadelního kumštu dramatickou hrou.

Uvedené „blízkosti“ poskytovaly četné podněty ke studiím pokoušejícím se hledat specifika dramatické výchovy a zpřesnit její definici (např. Provazník, 1995; Valenta, 1994, 1995). V souvislosti s tímto hledáním „tváře“ oboru pak nutně vznikly – opět již v devadesátých letech 20. stol. – (úspěšné) snahy o primárnost cílů esteticko-výchovných (příp. dokonce umělecko-výchovných).¹⁵ Jejich výsledkem byla jasná zpráva: dramatická výchova zřetelně oznámila, že není „jen“ jinou variantou výchovy osobnostní a sociální (viz o ní níže), ale regulérním oborem esteticko-výchovným. Ostatně – obor se tak začal vracet (i) k esteticko-výchovným cílovým akcentům „časů předpřevratových“ (Machková, 1980), kdy byl obor nazýván též divadelní výchovou.

S tím pak souvisela ještě další nuance. Vyložíme ji takto: V některých britských definicích bylo celkem patrné, že definují edukační drama jako („druh“) umění a slovo „umění“ v definicích oboru skutečně používají na výsostném místě. V našich definicích té doby naopak podobně vévodilo slovo „výchova“. Relativní dichotomie tohoto typu není expresivním oborům neznámá a doufám, že nebude nikdy definitivně dořešena...

¹⁵ Jakkoliv to může vypadat nepodstatně, jedním z klíčových momentů pro proces „vzniku“ oboru byl (alespoň podle našeho názoru) seminář Brita S. Bircha v Česku v roce 1992. Birch tehdy jasně oddělil to, co ve Spojeném království uměli (umějí) jako dva obory: *drama education a personal and social education*. Současně ale, jako učitel obou „edukací“, připomínal, že jde o obory s mnoha styčnými body. Byla to důležitá událost (cosi, co se skutečně v anglické terminologii oboru označuje jako ‘event’ posunující děj), která vznikající teoretické frontě oboru ukázala směr uvažování emancipující dramatickou výchovu od její původní – a u nás známé – podoby z padesátých a šedesátých let 20. stol. Podobné ‘events’ mají ale zřejmě i jiné obory...

V souvislosti s obsahem předchozích odstavců je nyní nezbytné zastavit se u akademického zakotvení dramatické výchovy. Právě snahy o redefinici oboru jako oboru estetickovýchovného, spíše „divadelního“ a méně „sociálního“ apod., se objevily zejména péčí specializovaných kateder na DAMU a JAMU. Z hlediska perspektiv oborové didaktiky dával vznik těchto pracovišť (na začátku poslední dekády minulého století) i naději, že se teoretická (sebe)reflexe oboru obrátí od akcentu na praktické postupy a na rozvoj sociálních (atd.) dovedností a začne dramatickou výchovu reflektovat náležitě k její nově získané akademické pozici na divadelních (tedy nejen pedagogických) vysokých školách. A to se i začalo dít. Projevilo se to mj. právě v onom „obracení“ oboru k estetickovýchovné profilaci, k pojetí oboru jako expresivního, k větší komunikaci edukace s „mateřským“ uměním apod. Mezi oběma pracovišti byl a stále i je v tomto ohledu jistý rozdíl, který by snad bylo možno stručně (a jistě i schematicky atd.) dokumentovat jejich názvy: V Brně je „Atelier Divadlo a výchova“, v Praze „katedra výchovné dramatiky“ (oba názvy de facto dokumentují pohyb sebedefinice oboru mezi póly „umění – výchova“). Výsledkem spolupráce obou pracovišť je pak kapitola věnovaná oboru v RVP ZV (2010, s. 88).¹⁶

Pokud jde o texty, na které nelze vztáhnout označení „metodika“ nebo „zásobník her“, pak se postupně v prvních dvou dekadách nového století objevilo několik knih věnovaných (nebo mj. věnovaných) např. definici základních struktur oboru, resp. aplikaci obecně didaktických kategorií na problematiku výuky edu-dramatu (Bláhová, 1997; Kotátková et al., 1998; Machková, 1999b; Valenta, 1999a; Macková, 2004) nebo základní teorii metod drama-edukace (Valenta, 2008). Dále se objevily texty zaměřené nikoliv na systém jako celek, ale na určité (byť třeba i široké) oblasti působení oboru jako např. improvizace, kooperace, příběh apod. (Kasíková, 1995, 2001; Machková, 1996; v další „etapě“ pak např. Marušák et al., 2008; Ulrychová, 2007). Výrazným nakročením k oborové didaktice je pak text E. Machkové (2004) „Jak se učí dramatická výchova“ s podtitulem „Didaktika dramatické výchovy“.

Žádný z těchto textů bychom si ale nedovolili označit jako monografii pojednávající specificky o oborové didaktice ve smyslu jejího „ustavení“, hledání její definice, předmětu a výzkumné (či dokonce vědní) metody apod.

I přes jednoznačně pozitivní směřování vývoje reflexe oboru si nicméně troufneme říci, že teoretické i výzkumně metodologické zázemí oboru „didaktika dramatické výchovy“ je stále na nejjednodušší cestě směřující (volně řečeno) od metodiky k oborové didaktice.

¹⁶ Poznámka na okraj: Na brněnské JAMU se lze věnovat dramatické výchově v rámci studijního doktorského oboru Dramatická umění. Na pražské DAMU právě (2014) probíhají snahy o akreditaci doktorského programu Teorie a praxe dramatické výchovy. Ačkoliv nejde o akreditace speciálně zaměřené na didaktiku oboru, její studium a výzkum je součástí obsahu těchto akreditací. Oborové dizertace (ale opět nejen specificky zaměřené na otázky didaktiky) pak vznikly např. na pražské filozofické a pedagogické fakultě, na brněnské pedagogické fakultě a dramaterapeutické na olomoucké pedagogické fakultě.

12.2.3.1 Výzkum v české dramatické výchově

Nejprve několik poznámek nezbytných k tomu, abychom mohli hovořit o výzkumu v dramatické výchově.

První poznámka se týká skutečnosti zmiňované i v jiných podkapitolách věnovaných v této knize divadelní a dramatické výchově. Obor je obořem – ve smyslu své kurikulární a akademické zakotvenosti v ČR – velmi mladým. Součástí výzkumných aktivit tedy nevyhnutelně jsou např. i některé deskripce jeho základní podstaty vycházející sice jednak ze studia zhusta zahraničních zdrojů, ale též z pozorování praxe a porovnání jejích různých modifikací (např. tradice české praxe dramatické výchovy a postupně se vyvíjejících praktických modelů „anglosaské“ provenience).

Druhá poznámka jen stručně připomene, že výzkum tak či onak se týkající či dotýkající témat didaktiky tohoto oboru částečně kopíruje dvě základní podoby edukačního dramatu. Schematicky řečeno: některé výzkumy směřují k poznávání toho, jak děti či mládež (ale i amatéři atd.) tvoří divadelní umění a jaké umění tvoří. Jiné výzkumy pak míří k tomu, jak lze postupy a prvky divadelního/dramatického umění využít nikoliv ke „tvorování scénického artefaktu“, ale k rozvoji poznávání sebe i světa vůbec (v prvním případě jde o ono – výše v poznámce č. 1 – zmíněné divadlo hrané dětmi atd., ve druhém o školní dramatickou výchovu). O nutném postupování obojího jistě není nutno se tu zešíroka rozepisovat.

Třetí poznámka: Edukační drama jako obor expresivní (esteticko- nebo umělecko-výchovný) má v oblasti výzkumu jistou specifikou. Vedle – řekněme – v pedagogice „standardních“ typů výzkumů kvantitativní i kvalitativní povahy jsou v tomto oboru využitelné i postupy tzv. *arts-based* výzkumu nebo tzv. *performativního výzkumu*. (Valenta, 2012a, b). Tyto typy výzkumů mají různé využití. V behaviorálním oboru typu edukačního dramatu pak též slouží (mimo jiné) ke zkoumání limitů a možností jednotlivých divadelních (tzv.) konvencí (postupů a forem scénického vyjádření, technik divadelní semiózy atd.) při práci s různými edukačními tématy (viz např. Marušák et al., 2008). Potíž z hlediska „uznání výzkumného charakteru“ takového konání (českou) pedagogikou může ale spočívat v tom, že výstupem z těchto experimentů nebývá výzkumná zpráva ve smyslu oněch výše zmíněných standardů. Výsledek může mít podobu de facto doporučené metodiky či vzorových dramaticko-edukačních projektů apod. Ačkoliv bychom proces zrodu takových projektů mohli přirovnat k akčnímu výzkumu, jednotlivé kroky poznávání tu nejsou zpravidla „obklopeny“ strukturovaným metodologickým aparátem, teoretickými analýzami dění v jednotlivých krocích zkoumání atd. (k tomu viz též následující odstavec).

Další poznámka jen letmo nahlédne na téma žádoucích dispozic výzkumníka pracujícího těmito postupy. V *theatre-based* výzkumu rozhodně nejde o to prohlásit jakoukoliv scénku, kterou kdokoli jakkoli sehraje, za výzkum. Více než důležité tu je, aby výzkumník disponoval talentem (u studentů uměleckých oborů to zajistí mnohokolové talentové přijímací zkoušky, u pracovníků obvykle též, k čemuž pak přistupuje

Deskripce základní podstaty oboru

Arts-based výzkum nebo performativní výzkum jako možné typy výzkumu v oboru

Talent výzkumníka jako předpoklad kvalitního výzkumu

další umělecká nebo výzkumná činnost a každodenní používání specifických předpokladů pro poznávání metodou umění). Talent umožní, aby výzkumník při práci (s) uměleckou formou: (a) objevoval něco nového o této formě, nebo (b) objevoval něco nového o „lidstvu“, a to právě prostřednictvím této formy (... tak jsme se s tím mohli setkat např. v Grotowského „Divadle-laboratoři“ nebo v Brookově „Mezinárodním centru divadelního výzkumu“ nebo u nás, v Dočolomanského tvůrčím a výzkumném studiu „Farma v jeskyni“). Obvykle se od něj neočekává, že bude schopen vyrábět sofistikované dotazníky nebo vládnout statistickými postupy. Svým způsobem lze dokonce říci, že i kódování – tak příslušné ke kvalitativnímu výzkumu – je z tohoto hlediska pro talentovaného pozorovatele a „tvůrce re-konstruktéra“ lidských situací nadbytečné. Nemusí kódovat, má talent vnímat témata a podstaty i bez toho...

A konečně poslední, spíše technická poznámka. RIV a RUV – na uměleckých oborech „známá dvojice“: Rejstřík informací o výsledcích (RIV) a Registr uměleckých výstupů (RUV). Ten první vládne oborům pěstujícím vědu, ten druhý (ale i ten první...) „boduje“ na oborech spojených s kumštem. Oba mohou přinášet peníze. Výše zmíněné typy „výstupů“ prostoupí filtrem RIVu jen někdy. A pokud jde o RUV, pak expresivně-edukační obory nemají prakticky šanci. Mají v názvu ono slovo „edukační“. A kritéria artefaktů určených k bodovému hodnocení v RUVu většinou vyžadují výkon zásadního a objevného významu. I ten lze sice s dětmi, mládeží či amatéry dosáhnout, ale samozřejmě v jiné úrovni, než je úroveň špičkově talentovaných a vzdělaných divadelních profesionálů. Motivace k výzkumu „RIVem“ a „RUVem“ zde tedy nehraje (jako podnět k poznávání) klíčovou roli.

Sub specie předchozích komentářů lze v edukační dramatu najít několik směrů zkoumání (podrobně Valenta, 2012a, b). Ne všechny se ale striktně váží k „běžným tématům“ oborových didaktik (proč, to bylo vysvětleno výše). A dovolím si též přičinit obvyklou poznámku, že je obtížné zařadit některé práce jen do jednoho z následujících uvedených typů:

- Výzkum zabývající se významnou osobností oboru, příp. důležitým divadelním souborem atd. Na katedře výchovné dramatiky DAMU se (v podobě diplomových prací) celkem soustavně zpracovávají do jisté míry již též historické portréty významných osobností působících v praxi oboru. Podobné výzkumy pak probíhají i na brněnské JAMU (např. Hašková, 2012; Šimková, 2012).
- Hledání specifikace a profilace oboru a ohraničování základních procesů. Různé typy prací hledající na základě analýz textů, výsledků pozorování praxe i experimentování s uměleckou formou v edukačním kontextu definice (obvykle) základních jevů. Ne vždy jde ale o téma jednoznačně didaktická (např. Brhelová, 2006; Klimešová, 2006; Macková, 2002; Machková, 2004; Marušák et al., 2008; Svozilová, 2006; Ulrychová, 2007; Valenta, 1999b, 2008; Zdráhalová, 2014).
- Sledování výskytu dramatické výchovy. Šetření zjišťující, kde (v regionech, na různých typech škol atd.) se vůbec obor vyskytuje a v jakých

Slovo k motivaci RIVem a RUVem

Výzkumy osobností a výzkumy zaměřené na profilaci oboru

formách (např. Blahůšková, 2007; Johnová, 2011; Mikanová, 2011; Petrovský, 2011; Zemanová, 2010).

- Srovnávací studie, resp. studie o „jiných modelech“ edu-dramatu. V tomto případě můžeme najít: (a) studie hovořící o zahraničních systémech (viz např. Machková, 1996; Poutauchidou, 2012), nebo (b) studie srovnávající dramatickou výchovu a jiné behaviorální edukační systémy (Valenta, 1999a, 2007).
- ‘Meta-výzkum’. Vznikly i snahy zkoumat, resp. „mapovat“ výzkumné aktivity naše i zahraniční (viz Baksová, 2009; Draberová, 2010 – část její práce diskutuje metodologii velkého mezinárodního výzkumu efektů edukačně divadelních aktivit – Kasíková, 2007, 2008a, 2008b; Valenta, 2010, 2012b).
- Výzkum výsledků (resp. vlivu) působení edukačně dramatických aktivit. Je možno najít několik šetření – např. Krásná (2013), Lázňovská et al. (2008), Michalíková (2006). Zahrnout sem můžeme i výzkumy dramatických aktivit (v edukačním kontextu) jako nástroje kritické pedagogiky (Remsová, 2011) a výzkumy zabývající se působením participativních forem divadla (Remsová et al., 2013). Zajímavá byla i účast České republiky (zastoupené studentkami FF UK a DAMU) v již zmíněném rozsáhlém mezinárodním výzkumu vlivu dramatických a divadelních edukačních aktivit na děti a mládež (Cziboly et al., 2010).
- Výzkum dětského diváctví. Návazně na výzkum předchozí zmiňme také nerozsáhlý výzkum dítěte jako diváka a jeho vnímání scénického artefaktu (Veltrubská, 1994).
- Výzkum možností dramatické výchovy při přípravě učitelů. Výzkum možností dramatické výchovy při přípravě učitelů (resp. výzkum učitele oboru) sleduje především vliv scénických postupů na rozvíjení osobnostně sociálních kompetencí budoucích učitelů; specificky pak i reflexi oboru a vlastní kvalifikace pedagogy dramatické výchovy (Cisovská, 2004; Karaffa, 2006; Valenta, 1999b).
- Výzkum procesů tvorby. Tomuto typu by zčásti vyhovovaly i některé předchozí výzkumy. Existují však i výzkumy takto přímo zacílené (Jurkasová, 2014; Špalková, 2002; Štěpánková, 2005, ale specificky – experimentování s postupy podněcujícími dětskou tvorbu při přípravě představení – též např. Palarčíková, 2011).
- Reflexe vlastní pedagogické a umělecké činnosti. Tento typ prací se jednak může překrývat s některými předchozími typy a jednak je v edukačním dramatu potenciálním rizikem. A to v tom případě, že: (a) autor takové práce neoplývá – řekněme – „špičkovým“ talentem, resp. není producentem mimořádných výkonů, a že (b) není s to povýšit reflexi z úrovně prostého popisu „jak já to dělám...“ do úrovně konfrontací s teoriemi a jinými špičkovými výkony apod. Varování před nebezpečím subjektivismu je tu tedy (bohužel, i podle našich vlastní zkušeností s některými texty) na místě.

12.2.4 Literární výchova

Literární výchovu považujeme za expresivní vzdělávací předmět, a to vzhledem k charakteru jejího vzdělávacího obsahu, kterým jsou texty především umělecké literatury. Analogicky s tím považujeme didaktiku literatury za plnohodnotný expresivní obor. Literární výchova je v české škole nedílnou součástí předmětu český jazyk a literatura, je tedy zasazena do kontextu mateřského jazyka: jazykového, komunikačního, slohového...

Literární výchova jako předmět expresivní v kontextu mateřského jazyka

Nelze ovšem tvrdit, že by se v jazykové, slohové a komunikační složce předmětu princip exprese a tzv. tvořivé expresivity vůbec neobjevoval nebo zde byl potlačen a že se literární a jazyková složka nijak neprostupují. V rámci českého jazyka je funkce čtení krásné literatury nezbytná pro kultivaci a rozvoj užívání jazyka (kde se uplatňuje též expresivní, obrazná, metaforická stránka jazyka), a to v návaznosti na pochopení pro tvořivé, ale zároveň korektní přesahování pravidel. V jazykové a slohové části předmětu se rovněž uplatňuje znalost historie české literatury coby zdroj porozumění autorským stylům spisovatelů, kteří přispívali k rozvoji našeho rodného jazyka atp.

V úvodu této kapitoly bylo řečeno, že literární výchova má specifické postavení v rámci výuky mateřského jazyka. Zatímco právě jazyková složka předmětu (český jazyk) je svoji povahou spíše vzdělávacím předmětem naukovým, literární složka předmětu (česká a světová literatura) je zakotvena v literárních dílech, a má tedy charakter umělecké, estetickovzdělávací disciplíny. Tím je v literární výchově legitimizována expresivní složka: vlastní tvorba anebo tvořivá recepce žáků sloužící nikoli k relaxaci, uvolnění či zpříjemnění hodiny, ani k nácvičku literárního řemesla, ale především k vyvozování poznatků z této tvorby. Pro žákovskou tvorbu v rámci školní literární výchovy navrhuje používat termín *literární tvořivá expresivita* (srov. Slavík 2009a, 2011), aby mohla být odlišena tzv. malá (žákovská) literární tvorba od tzv. velké (autorské) literární tvorby. Žákovská expresivita je sice zastoupena i v jazykové, slohové a komunikační části předmětu, ale tam plní poněkud odlišné cíle spojené spíše se vzdělávací, naukovou, méně již výchovnou intencí.

Vlastní tvorba anebo tvořivá recepce slouží žákům k vyvozování poznatků

Česká literární výchova je jen součástí jednoho školního vzdělávacího předmětu, proto je obtížné abstrahovat literárně didaktické snahy od pohledů na předmět jako celek. Zatímco za hypotetické předznamenání didaktiky literatury – ve smyslu vytváření živné půdy pro konstituování základních otázek oboru – bychom mohli označit poměrně silný (polemický) diskurs k podobě výuky literární výchovy v Čechách a později v Československu existující od přelomu 80. a 90. let 19. století, skutečné nasměrování didaktiky literatury k samostatnému vědnímu oboru nastalo až v 60. letech 20. století. Do té doby nemůžeme hovořit o skutečné didaktice, neboť se jednalo spíše o „metodikaření“ než o skutečnou didaktiku.

Polemika o podobě literární výchovy počíná na sklonku 19. století

V rámci polemik a diskuzí týkajících se pojetí literární složky vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura, které existují dodnes, se jako

nejstarší významnější příspěvky k tomuto polemickému diskursu podařilo najít kritický článek H. G. Schauera *Literatura a literární dějepis* z roku 1890 (srov. Schauer, 1890, s. 386), pojatý jako explicitní kritika podoby výuky literatury na českých školách, a článek J. K. [dostupné jsou pouze iniciály] *Jaké četivo hodí se pro mládež* z roku 1889 (srov. J. K., 1889, s. 237–239, s. 259–260) pojatý sice jako stručný, ale velmi koncizní a konstruktivní návrh školní i mimoškolní výchovy ke čtenářství i literární výchovy obecně. Podstatné je, že Schauer (1890) a J. K. (1889) verbalizují požadavky na soudobou (a budoucí) literární výchovu, a to sice požadavky estetické a literární (J. K. také mravní), nikoli čistě literárněvědní: literárněhistorické nebo literárněteoretické.

Právě polemický diskurs k pojetí literární složky předmětu můžeme chápat jako prvopočátky snah, na základě nichž se později konstituuje didaktika literatury coby didaktika estetickovzdělávacího, expresivního předmětu. Výběrový přehled literárnědidaktického diskursu od konce 19. století do současnosti se snahou poukázat na intenzitu polemických diskuzí a jejich nepřerušenu kontinuitu podáváme v **Kapitole 2**.

Jak rovněž bylo řečeno v **Kapitole 2**, formování didaktiky literatury jako samostatné vědecké disciplíny je stále v počátcích, protože obor nemá dostatek relevantních výzkumů (ať již jde o výzkumy vztahující se ke školní výukové realitě nebo např. ke kurikulu), monografií ani vědeckých komunit. Ale nemá ani pevnou a ustálenou a plně funkční terminologii, která by tomuto nově se konstituujícímu oboru pomohla formulovat klíčové otázky a problémy, o těchto otázkách a problémech dále uvažovat a v konečném důsledku tím přispěla ve zkvalitňování školní literární výchovy nebo v prostém vymezení se vůči oborům příbuzným.

12.2.4.1 Výzkum v české literární výchově

V české literární výchově mají poměrně dlouhou a kontinuální tradici výzkumy čtenářství, ať již výzkumy čtenářství dětí a mládeže, nebo čtenářství dospělých, a to zhruba od 60. let 20. století (Kurka & Jedlička, 1966; Haman, 1991; Halada, 1995a, b; Trávníček, 2008, 2011, 2014). Zhruba v posledních dvaceti letech se podobné výzkumy často realizují v poněkud širším pojetí jako výzkumy čtenářské recepce literárních textů, často již vztažené ke školní literární výchově a k hodnotám a postojům čtenářů atp. Z moderních výzkumů týkající se rovněž české literární výchovy a čtenářství nemůžeme opomenout mezinárodní výzkumy PILRS, PISA a TIMSS, které mapují současný stav čtenářské gramotnosti také českých žáků a studentů.

Na tomto místě je důležité připomenout, že čtenářská gramotnost je sice připisována školnímu předmětu český jazyk, zvláště jeho literární složce, avšak týká se mnoha oblastí lidské činnosti, tedy *de facto* téměř všech školních vyučovacích předmětů. Případné výzkumy čtenářské gramotnosti v jiných školních předmětech, např. v matematice nebo biologii, tedy považujeme za předmět zájmu a předmět zkoumání jiných oborů. Výzkumy týkající se prvopočátečního čtení a psaní a prvopočáteční

čtenářské gramotnosti a také čtenářské pregramotnosti chápeme jako obor zájmu didaktiky prvopočátečního čtení a psaní a didaktiky předškolní výchovy (Exkurs 12.7).

Exkurs 12.7: Otázka k didaktické stránce výzkumů čtenářství

Otázkou dále zůstává, nakolik je samotný výzkum čtenářství a čtenářské gramotnosti ve svém užším pojetí oborový, a nakolik oborovědidaktický, neboť samotný akt čtení a jeho interpretace ještě neimplikuje literární výchovu, krok k poznávacímu potenciálu textu: relevantní vyvozování poznatků z textu a o textu, popř. poznávání kontextu atp. Některé výzkumy čtenářství zase přinášejí poznatky o celém fenoménu čtenářství včetně jeho periferie (např. návštěvnost veřejných knihoven, informace o počtu knih ve vlastní domácí knihovně, kupování knih apod.), avšak méně se již zaměřují na jádro čtenářství, které můžeme zástupně formulovat otázkou, jak *probíhá proces čtení a co z toho můžeme vyvozovat*. Dále je třeba připomenout, že mnohé výzkumy týkající se čtení a čtenářství se navíc týkají mimoškolní četby nebo četby dospělých (např. Chaloupka, 2002), nespádají tedy primárně do oblasti literární výchovy a didaktiky literatury.

Výzkum čtenářství: záležitost oborové didaktiky, nebo spíše oboru?

Budeme-li chápat některé výzkumy v oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti jako literárněvědní, sociologické, psychologické či kulturologické, tedy jako výzkumy nesledující primárně formativní aspekt čtenářství a vlastní četby, potom výzkumy literárnědidaktické ve smyslu jejich zaměřenosti na ontodidaktická či psychodidaktická hlediska jsou v české literární výchově pouze sporadické a spadají vesměs až do doby po roce 2000. V případě české didaktiky literatury ještě nemůžeme hovořit o profilujících trendech, protože se česká didaktika literatury teprve konstituuje a formuluje své priority. Jako příklad oborovědidaktických výzkumů, které pokládáme za významné, uvádíme výzkumy čtenářské recepce básnických i prozaických textů jedenáctiletých čtenářů (Lederbuchová, 2004), výzkum recepce textů pro děti a mládež vztahený k vypravěčské perspektivě (Šubrtová, 2008), výzkum recepce konkrétních básní (Vala & Fic, 2012), výzkum čtenářských návyků 12–15 letých studentů (Vala & Studená, 2012), výzkum čtenářské recepce poezie pubescentních a adolescentních čtenářů metodou sémantického diferenciatu (Vala, 2013), výzkum týkající se práce s textem a interpretace textu v literární výchově na gymnáziích (Radváková, 2012), výzkum zjišťující reálnou podobu výuky literární výchovy na 2. stupni ZŠ a SŠ podle výpovědí nastupujících vysokoškolských studentů (Hník, 2010–2011; resp. Hník, 2014).

Příklady oborovědidaktických výzkumů v literární výchově

V letech 2008–2011 probíhal mezinárodní projekt *Lift-2*, který zahrnoval také Českou republiku a který navrhl pro účely čtenářsky pojaté literární výchovy rozdělení žáků a studentů do čtenářských úrovní a přinesl související metodologické rady učitelům, jak žákům pomoci směřovat do vyšší čtenářské úrovně (srov. Hník & Klumparová, 2012). V současné době např. probíhá významný projekt zaměřený na tvorbu map učebního pokroku v oblasti čtenářství. Zatím nejrozsáhlejší český projekt zaměřený na čtenářskou gramotnost proběhl na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze mezi roky 2010–2012 pod názvem *Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy* (srov. Wildová et al., 2012, s. 5–14).

Potíže se
zobecnováním nad
rámeček jednotlivých
oborových didaktik

Předcházející kapitola představila historické pozadí současného stavu didaktik expresivních oborů ve vzdělávání. Než v následujících podkapitolách nahlédneme do aktuální tematiky, je na místě zdůraznit, že současné intelektuální a komunikační prostředí jak v akademickém světě na vysokých školách připravujících učitele, tak v celém systému všeobecného vzdělávání, není příliš nakloněno analýzám anebo vhledům na obecnější, zastřešující úrovni. Je to způsobeno více příčinami. Především u nás citelně chybí snaha po teoretizaci a výzkumech na obecné úrovni teorie výchovy, v jejímž kontextu se nacházejí jednotlivé expresivní obory. Doposud je také k dispozici jen málo publikací, které by tematizovaly obecnou problematiku didaktické transformace obsahu napříč různými obory vzdělávání, takže jednotlivé oborové didaktiky postrádají pojmový a myšlenkový aparát, na jehož základě by mohly rozvíjet společná didaktická studia a výzkumy (srov. Slavík & Janík, 2012). K izolovanosti přispívá též dosavadní způsob financování vědy zaměřený na „zavedené“ obory se silným diskursem.

To všechno způsobuje, že snahy po integrujícím transdidaktickém zobecnování jsou spojeny s obtížně řešitelnými problémy. V následujících řádcích proto zachováme dílčí pohledy jednotlivých expresivních oborů, přesto však budeme usilovat o to, aby i v nich zaznívala obecnější transdidaktická témata, která procházejí napříč specializacemi.

12.3.1 Hudební výchova

Výše popsaný vývoj didaktiky hudební výchovy ukázal, že od 19. století ji poznamenávaly střety dvou zásadních proudů – tendence k prosazování *zpěvu* jako rozhodující hudební aktivity a tendence k prosazování *uměleckého díla* jako zdroje dalších hudebních aktivit a poznatků. Dnes již tyto tendence neznamenají antipóly, neboť, jak bylo řečeno, didaktika hudební výchovy syntetizuje vlivy minulých epoch i současnosti. Vzhledem k tomu, že hudební výchova dnes připravuje člověka pro porozumění hudbě a má vyvolávat celoživotní potřebu kontaktu s hudbou, opírá se o *zážitek jedince s hudbou*,¹⁷ a to jak s hudbou poznávanou prostřednictvím vlastních produktivních činností, tak prostřednictvím činností receptivních. Své místo tu mají jak pěvecké, tak poslechové činnosti, a to v kontextu činností ostatních.

Střet dvou
proudů v hudební
výchově: tendence
k prosazování
zpěvu vs. tendence
k prosazování
uměleckého díla

¹⁷ Pojem *zážitek* je nutné odlišovat od blízkého pojmu *prožitek*. Zatímco *prožitek* chápeme jako aktuální subjektivní emocemi provázený proces, který je nezbytnou vstupní součástí zážitku, *zážitek* pojmáme jako paměť zaznamenaný výběrový obsah situace zasazený do zkušenosti a podmíněný předcházejícím učením v socio-kulturním kontextu. V tomto smyslu je *prožitek* pouze *jediná* ze součástí komplexního obsahu *zážitku* (srov. Slavík, 2001b, s. 255–264; Slavík & Wawrosz, 2004, s. 158–180).

12.3.1.1 Hudební dílo – objekt vnímání a východisko hudebních činností

Posláním hudební výchovy ve všeobecně vzdělávací škole je příprava člověka na jeho život s hudbou. Žák základní či střední školy nemusí nutně hrát na hudební nástroj a nemusí být nakonec nijak zvlášť rozvinut pěvecky. Přesto však by měl ze školy odcházet s tím, že hudba je pro něj nejen čímsi samozřejmým, že ji v životě nepotřebuje nutně umět provádět, ale že ji potřebuje umět poslouchat. Je samozřejmé, že v takovém případě se potřebou stává zejména hudba poslouchaná, vnímaná s určitou dávkou porozumění. Již proto má na všech stupních nesmírný význam receptivní hudební výchova. A proto také můžeme sledovat v učebnicích hudební výchovy pozornost, s níž jejich autoři k výběru poslechových skladeb přistupovali.

Počátky receptivní hudební výchovy byly ovšem spjaty spíše s verbalizací obsahu (samozřejmě s ohledem na omezenou teoretickou hloubku) a s informacemi o historických okolnostech vzniku skladeb, což vlastně zároveň kladlo na pedagoga velmi malé didaktické nároky. Nyní naopak představuje poslech hudebního díla podnět k široké škále činností, které posluchače vedou k hlubšímu porozumění konkrétní skladbě, ale též hudbě v jejím širokém paradigmatickém komplexu.

Splnění takového nároku vyžaduje rozmanité podněty v podobě poslechových skladeb s různou hierarchií výrazových prostředků, a tedy s různým stylovým ukotvením. Zároveň však vyžaduje skladby, v nichž určité výrazové prostředky jsou sluchově identifikovatelné a přiměřeně analyzovatelné. Mají totiž sloužit jako základ pro pěvecké, nástrojové a další činnosti. I výběr poslechových skladeb se proto musí řídit zásadou posloupnosti a návaznosti a tyto principy je třeba v přípravě učitele akcentovat tím spíše, že nabídka takové hudby je v podmínkách současné školy a komunikační techniky takřka neomezená.

12.3.1.2 Zážitek v úloze didaktického východiska

Preference zážitku jako rozhodujícího okamžiku v přijímání uměleckého díla zbavuje soudobou didaktiku nebezpečí ryze gnoseologického, racionálního přístupu k hudebnímu dílu jako ke struktuře zasazené do příslušné historické a společenské situace (Kresánek, 2000, s. 9). (Hlubší vulgarizace gnoseologického přístupu je v hudebně pedagogických kruzích všeobecně známa jako nekvalifikovaně vedené poslechové hodiny, kdy znějící hudba je doplněna pouze informacemi o formě, skladateli a jeho záměru.) Zážitek však neznamena jen vyvolání pocitu krásna v hanslickovském smyslu, nýbrž jde o vliv hudby na emocionální sféru osobnosti (Kresánek, 2000, s. 22).

Hloubka zážitku ovšem závisí na poučenosti vnímatele, tedy na jeho informovanosti, (Kresánek, 2000, s. 30) a je přirozeným úkolem didaktiky k takové informovanosti vést učitele. Jestliže na nejnižším stupni vnímání hudby stojí fyziologický prožitek (například potěšení ze slyšení již známé hudby, z výrazných rytmických modelů jakožto podnětů k pohybu apod.),

V jakém případě se hudba stává potřebou – počátky receptivní hudební výchovy

Zážitek neznamena jen vyvolání pocitu krásna

Hloubka zážitku závisí na poučenosti vnímatele

pak výše stojí zážitek umělecký. Ten je vyvoláván jedním z přirozených principů, na nichž je hudba založena, *principem identity a kontrastu*. Zážitek je nadále tím hlubší, tj. mnohem více členěný a provázaný s kontextem, čím více informací, tedy teoretických a historických poznatků, si člověk osvojí. Odtud také vyplývá, že efektivní vnímání hudebního díla musí být vždy založeno na komplexnosti. Nelze se tedy například v mladším školním věku soustředit jen na některý výrazový prostředek díla s tím, že až posluchači vyspějí, budou upozorněni na prostředky ostatní. S ohledem na věk a celkovou vyspělost osobnosti je vždy nutno volit hloubku vzhledu do díla, ovšem v celé jeho vyjadřovací šíři (Zenkl, 1986).

Jestliže je pro míru a především kvalitu zážitku určující informovanost vnímatele (Kresánek, 2000, s. 30), je možné dodat, že informovanost zde můžeme chápat spíše jako vzdělání, a tedy jako postižení vzájemných souvislostí mezi nabytými informacemi (Liessmann, 2008, s. 156–164). Pro didaktiku hudební výchovy to znamená informace o genezi skladby, o biografii a psychice tvůrce, o jeho estetickém a tvůrčím programu atd. Znamená to ovšem zejména porozumění hudbě jako takové, didaktické chápání hudby si proto nelze představit bez zacházení s hudbou jako s komunikačním systémem, jako se svébytným druhem jazyka. Přitom tento jazyk vzhledem k jeho metaforické povaze nelze jednoznačně převádět do přesných významových polí, a v tomto směru se lze proto ztotožnit nejen se sémiotiky, ale též se samotnými skladateli (Bernsteinem, Mendelssohnem, Stravinským), kteří mezi řeč a hudební jazyk rovnítko v žádném případě nevkládají (Abdullin & Nikolaeva, 2004, s. 90).

12.3.1.3 Průprava k percepci hudebního díla

V oblasti percepce hudebního díla proto soudobá didaktika hudební výchovy vychází v počátečních fázích poslechu z rozpoznávání vstupních významových elementů, jejichž identifikaci usnadňuje rovněž princip synestézie, a poté přistupuje k hlubšímu analytickému vzhledu do hudebního jazyka. Tento postup rozpracoval v českých podmínkách J. Herden a spočívá v podstatě ve 3 krocích, které sice autor nedefinoval tak, jak jsou následně uvedeny, ale v praxi tímto způsobem postupoval:

1. nalezení sémanticky nosného jevu
2. analýza jeho působení na psychiku vnímatele
3. analýza složení jevu.

Podmínkou uvedeného postupu je zkušenost s hudbou. V tom se Herden shoduje s pojetím porozumění hudbě D. Kabalevského. Herden předpokládal v tomto směru soustavnost a návaznosti po celou dobu žákova všeobecného vzdělávání. Je si také plně vědom toho, že zkušeností s hudbou člověk nabývá nejen při samotném poslechu, ale i v tvořivých činnostech, jež z poslechu vycházejí.

Se sémanticky nosným a pro posluchače přitažlivým hudebním jevem tak Herden zachází podobně jako učitel jazyka se slovem, frází, větou: vede posluchače k tomu, aby hudební motiv ohýbali, tedy pozměňovali, aby tvořivou pěveckou či instrumentální činností docházeli k novým

tvářím, aby tyto tvary porovnávali s originálem a aby verbálně postihovali jejich význam. To jsou postupy založené na obecném principu tzv. *expresivní experimentace* (Slavík et al., 2013, s. 182–183). Je to cesta svrchovaně přirozená – žák na ní analyzuje výsledky vlastní činnosti v porovnání s výsledky svých vrstevníků a s uměleckým dílem. Analyzuje je nejen strukturálně, syntakticky, ale je veden i k tomu, aby si uvědomoval jejich emocionální účinek, a aby jimi dokázal emoce také vyjádřit. Takový prožitek se navíc dlouhodobě či dokonce nesmazatelně zapisuje do žákovy paměti (Exkurs 12.8).

Exkurs 12.8: Hudebně-pohybová výchova

Obdobný mechanismus tvořivé cesty od emocionálního prožitku k poznatku využívá též hudebně pohybová výchova. Od dob zavádění Orffova *Schulwerku* do českých škol zaznamenala znatelný posun v podílu tvořivých aktivit, a to při vyjadřování hudebního obsahu pohybovými prostředky. Na dalcrozovsky tanečně laděné aktivity A. Dubské a B. Viskupové v tomto směru navazuje nyní E. Jenčková. Považuje pohyb za prostředek intenzivní komunikace člověka s hudbou, přičemž tento prostředek je zcela přirozený již proto, že hudba plyne v čase, a pohyb je jí vlastní. Navíc pohybem lze vyjádřit emoce vyvolané hudebním prožitkem leckdy bezprostředněji než verbálně.

12.3.1.4 Nároky na učitele

Toto pojetí klade vysoké, ale odpovídající nároky na přípravu pedagoga, na těsnou součinnost didaktiky s ostatními disciplínami učitelské přípravy v teoretické i praktické rovině: vzhledem k analýze mikrostruktury nelze hudební dílo prezentovat pouze na zvukovém nosiči, ale je nutno extrahovat jednotlivé výrazové prostředky na hudebním nástroji, případně je izolovat pomocí PC. S hudebním výrazivem je nutno pracovat – modifikovat je podle potřeby do podob kontrastujících s jeho původními tvary. Tyto modifikace slouží za východiska k žákovským hudebním činnostem, jejichž výsledkem jsou nová hudební paradigmatata (Fukač, 1989). Ta mají podobnou průpravňovou úlohu jako ohýbání slov v jazykových cvičeních – rozšiřují aktivní ovládnutí jazyka, porozumění užívaným tvarům i možným tvarům analogickým.

Nároky na těsnou součinnost hudební didaktiky s ostatními disciplínami učitelské přípravy

12.3.1.5 Příprava učitele

Výše popsaná činnost předpokládá učitelovu znalostní i dovednostní vybavenost – muzikologický vhled do díla, připravenost k jeho pedagogické interpretaci i nástrojové dovednosti umožňující hrát alespoň vybrané pasáže skladeb v podobě, která se blíží profesionálnímu provedení. Předpokládají ovšem veškeré další činnosti vybavení učitele. A právě v této komplexnosti nedosahuje ještě příprava učitelů ideálních proporcí a stále akcentuje jen některé oblasti.

Ideální cíl: komplexnost učitelské přípravy

Základní hudebně teoretická průprava (nauka o harmonii, kontrapunktu, formách) je pro postižení syntaxe skladeb vcelku dostatečná. Z této průpravy pak čerpá komplexní analýza skladeb. Zaujímá však krátký

úsek studia a nemůže vyčerpat šíři práce se skladbami různých epoch ani žánrů.

Komplexní analýza ovšem v učitelské přípravě představuje pouze předpoklad analýzy a interpretace a aplikace v pedagogickém smyslu. A právě zde je problematická sama didaktika. Omezuje se totiž zpravidla na produktivní činnosti (pěvecké, nástrojové, pohybové) bez provázanosti s podněty z činností poslechových. Je to vcelku přirozené, neboť zejména v didaktice orientované na nižší třídy je takový obsah plně funkční. Do vyšších tříd pak je tento obsah částečně přenášen s tím, že pokud jsou žáci v tomto duchu soustavně vedeni od nižších ročníků, takovýto přístup tolerují. Pedagogickou práci s uměleckým dílem ovšem uvedený přenos činností nenahrazuje. Didaktické učební texty podobnou práci rovněž dostatečně nerozpracovávají, takže pro ni zbývá prostor textech samostatných, fungujících při studiu jako doporučená literatura (Herden, 2008). Tento dluh učitelské přípravě však bude nutno začít splácet co nejdříve, neboť nenajde-li mladý člověk cestu k poslechu a prožívání hodnotné hudby ve škole, nemusí ji už najít ani v dalším životě. Omezí se tak třeba jen na lacinou hudební produkci, která na něj útočí ze všech stran (Abdullin & Nikolaeva, 2004, s. 308) a především bez obohacování o další žánry. Přitom škola dnes žákovi nemá nabízet jen hudbu klasickou, ale má ho soustavně vést k poslechu hudby všech žánrů, druhů a stylů a k získání rozlišovací schopnosti v umělecké hodnotě skladeb. Proto také i některé soudobé učebnice věnují pozornost širokému žánrovému spektru hudby; otázkou však je, nakolik je tato nabídka v praxi využívána. Splácení tohoto dluhu předpokládá dostatečný prostor pro přípravu budoucích učitelů k poslechovým činnostem, a to bez ohledu na to, zda se tohoto úkolu může zhostit pouze didaktika, nebo disciplíny další. Před podobným problémem stojí nástrojová příprava učitele (Exkurs 12.9).

Dluh v učitelské přípravě: pedagogická práce s uměleckým dílem

Exkurs 12.9: Nástrojová příprava učitele

Nástrojová příprava učitelů je doposud orientována zejména na přípravu interpreta. Je to pochopitelné, protože učitel má ovládat hudební nástroj na takové úrovni, aby nebyl odkázán pouze na hudební nahrávky. Ty neumožňují v rámci komunikace se žáky tak flexibilní manipulaci s výrazovými prostředky jako živá hra. Předpokladem nástrojových činností učitele jsou však také stylizace písní či improvizací práce nejen pro účely zpěvu, ale také pro pružné prezentace stylů, charakteristických výrazových prostředků, pro jejich deformace, prezentaci kontrastů apod. A právě tato neinterpretací příprava, třebaže je natolik žádoucí, zůstává na okraji zájmu a ve stínu nácivku skladeb.

Ve stínu nácivku skladeb doposud stojí neinterpretací příprava

12.3.1.6 Perspektivy výchovy a vzdělávání hudbou a k hudbě

Z uvedených problémů by mohlo vyplývat, že jejich náprava by znamenala dostatečně průkazné perspektivy didaktiky hudební výchovy do příštích let. Je však třeba si uvědomit, že zatím je didaktika zaměřena na učitele pro školu přítomnosti. Školu v našich podmínkách zatím nepoznamenává taková etnická různost jako v jiných evropských zemích. A přestože není možné pomíjet v učitelské přípravě tradiční hodnoty české a evropské hudby, bude nutné přinejmenším poznat i kulturní východiska národů, jejichž zástupce bude škola vychovávat a vzdělávat.

S dalším rozvojem techniky a komunikace, se snadnou dostupností kvalitních hudebních záznamů a s ubývajícím potřebou aktivního muzicírování lze zřejmě těžko pojímat didaktiku hudební výchovy jen jako přípravu pro pěvecké, nástrojové či pohybové činnosti, jež by měly být vrcholy vyučovacích hodin. Cílem nejsou samoučelné hudební činnosti žáků, nýbrž co nehlubší porozumění uměleckému jazyku, konkrétním skladbám s odpovídajícím citovým prožitkem, který natrvalo obohatí hodnotovou a emocionální sféru osobnosti. K tomu vede již výše popsání cesta tvořivosti pevně spjaté s uměleckým dílem. Komplexnost tohoto sepětí vyžaduje ovšem osobnosti vědomostně i dovednostně natolik vybavené, aby se pro žáky, s nimiž pracují, stala hudba jejich celoživotní potřebou.

Co nehlubší porozumění uměleckému jazyku provázené odpovídajícím citovým prožitkem

12.3.2 Výtvarná výchova

Jak u nás v monografiích teoreticky i empiricko-výzkumně doložili Fulková (2008), Brücknerová (2011) a v zahraničí např. Berry a Mayer (1989), Eisner a Day (2004), teorie a praxe výtvarné výchovy je příznačná nárokem na integrování expresivní a reflektivní stránky oboru. Přitom si obě domény i jejich vnitřní složky uvnitř oboru mají uchovat své odlišnosti, které jsou podmínkou vzájemného obohacování různých hledisek. Odtud vyrůstají též požadavky na vysokoškolskou přípravu a připravenost učitelů výtvarné výchovy. Ani zde nikdy nebyl zpochybňován nárok na integraci expresivní tvořivé a reflektivní znalostní složky (srov. Slavík, 2005).

Nárok na integrování expresivní a reflektivní složky oboru

Nárok na integraci „mezioborové polyfonie“, tzv. integrované kurikulum (*integrated curriculum*, Parsons, 1998) vyplývá z funkční pozice učitele výtvarné výchovy ve vzdělávání a odpovídá charakteru akademického oboru výtvarná výchova, který se svou tradicí i současným vývojem řadí mezi oborové didaktiky. Akademicky připravený absolvent oboru výtvarná výchova má být vzdělán jako *znalec a poučený organizátor integrovaného kurikula ve vzdělávací praxi i v teorii* (srov. Parsons, 1998; Fulková, 2008; Brücknerová, 2011; Eisner & Day, 2004).

Učitel výtvarné výchovy: znalec a poučený organizátor integrovaného kurikula

Otevírá se tak otázka, čím se v principu liší absolvent oboru výtvarná výchova od absolventů příbuzných *uměleckých oborů* (volného i užitého umění) a na straně druhé od absolventů příbuzných *teoretických oborů* (estetika, teorie a dějiny umění, vizuální studia atd.). Měl by se profilovat především ve dvou směrech: (1) znalostmi *principů a podmínek expresivní tvorby jako způsobu poznávání* (ontodidaktické hledisko); (2) pedagogickým zvládnutím *rozmanitosti i obtížnosti tvořivé exprese u svých žáků* (psychodidaktické hledisko). Učitel má mít vhléd do uvažování žáků, do jejich témat a pojetí světa a má ovlivňovat a rozvíjet především jejich myšlení s ohledem na aktuální kulturní kontext expresivity. To je cizí absolventům jak uměleckých, tak teoretických oborů. Ti nemusí promyšlet a reflektovat samotný proces tvorby a „dělání významu“ s ohledem na rozvoj osobnosti někoho druhého. Tímto specifikem se učitelé výtvarné výchovy zároveň řadí do jedinečného odborného kontextu oborových didaktik.

12.3.2.1 Expresivní tvořivá stránka výtvarné výchovy

Expresivní složka je v praxi současné výtvarné výchovy velmi rozrůzněná jak vzhledem k obsahu, tak naneštěstí i ke kvalitě výuky. Jak vypovídají výzkumy (Slavík & Šmidtová, 2001; Brücknerová, 2011; Uhl-Skrivanová, 2011; Šobáňová, 2012b ad.), je to způsobeno mimo jiné tím, že výtvarně-výchovná praxe u nás se vyznačuje poměrně nízkým vlivem kurikulárních norem na učitele. Je to zřejmě způsobováno specifickým tvořivým charakterem oboru s důrazem na originalitu individuálních přístupů.

Důsledkem je, že dobří učitelé se skutečně vyznačují originálními a přínosnými didaktickými přístupy. Oproti tomu mnoho vyučujících, zejména jsou-li neaprobovaní anebo nemají-li výtvarnou výchovu jako svůj hlavní obor, spoléhá na převzaté a mnohdy již zastaralé vyučovací náměty a postupy (srov. Hajdušková & Dyrtrtová, 2011). Protože však obor nepatří k těm, které by v kurikulu měly větší váhu, a není proto v ohnisku pozornosti ani ředitelů škol, ani žáků nebo jejich rodičů nebo veřejnosti, nedostatky v kvalitě výuky nezbuzují všeobecně téměř žádnou odezvu.

Z pohledu didaktické teorie je současná výtvarná výchova zasazena do aktuálního kontextu umění tzv. *postprodukce* (srov. Bourriaud, 2004), *konceptuálního umění* (srov. Knížák, 1997), *participativního* či *angažovaného umění* (srov. Zálešák, 2011) a obdobných komplexně pojatých uměleckých projevů naší doby. Podstatný vliv na současný vývoj umění již několik desetiletí mají *masová média a ICT – multimédia a Internet* (Manovitch, 2001; McLuhan, 2011; Vančát, 2000, 2009). ICT vyžadují i v expresivní oblasti reflektivní způsob myšlení a řadu specifických znalostí nebo dovedností, které sblíží umění s vědeckou a technologickou problematikou.

Expresivita ve výtvarné výchově se ovšem neomezuje na doménu umění. V konceptech *tvořivosti* a *vizuality* zasahuje mimo oblast uměleckých aktivit a prochází napříč různými sférami kultury (srov. Sullivan, 2006; Slavík, Lukavský, & Hajdušková, 2011). Způsoby uchopení umění nebo vizuální kultury v oboru výtvarná výchova jsou rozpracovány v množství komplexních publikací s důrazem na různé oblasti expresivity, viz např. Read (1967), Eisner (1972), Goodman (1984), Eisner & Day (2004) aj., u nás Slavík (1997, 2001b), Vančát (2000, 2009), Babyrádová (2005), Fulková (2008) ad. Patří k nim i specifická oblast tzv. *expresivní interpretace* (Exkurs 12.10).

Jak na sklonku devadesátých let 20. století zdůvodnil Parsons (1998), umělecké artefakty (objekty, koncepty nebo akce) se v průběhu moderní a post-moderní éry staly silně závislé na uvědoměném interpretování socio-kulturního kontextu: „...both language and visual perception take part in the construction of meanings of artwork... only in relation to an interpretation is an object an artwork“ (Parsons, 1998, s. 113). Tím je mimo jiné míněno, že nezbytnou součástí výtvarných aktivit v současnosti bývá i tzv. *expresivní interpretace*, tj. různé způsoby parafrázování, ekfráze, autorských nebo autorem podmiňovaných komentářů, které mají expresivní povahu, reagují na prvotní artefakt a jsou důležitou složkou díla.¹⁸ Expresivní interpretace může mít velmi rozmanité podoby, přičemž způsob zacházení s nimi je určen tvůrčím záměrem (ten často může být i cíleně provokativní, jak v modernismu ukázal dadaismus a jím inspirované projevy v postmoderní době; umělecké dílo kupř. může záměrně mít charakter výzkumu nebo badatelského artefaktu, který však je fikcí; G. Richter, R. Smithson, u nás třeba P. Pavlík).¹⁹

Pojetí expresivní experimentace je podmíněno tvůrčím záměrem

Jak bylo výše uvedeno, změny ve výtvarné kultuře i vlastní vnitřní vývoj, zhruba od osmdesátých let 20. století, vedly v oboru výtvarná výchova k opouštění tzv. spontánně-tvořivého pojetí výtvarné výchovy. Postupně byl zvyšován důraz na vzdělávací umělecko-kritickou (srov. Eisner, 1972) a později i společensko-kritickou (srov. Carey, 1998; Duncum, 2001) úlohu výtvarné výchovy, v níž umění ve spojitosti s jeho reflexemi je pokládáno za specifický typ poznávání lidské společnosti a kultury (srov. Sullivan, 2006).

Uvedený trend byl na počátku milénia v mezinárodním diskursu oboru zastřešen názvem *Visual culture art education* (VCAE, srov. např. Duncum, 2001). Dále se uplatňuje v přístupech pod názvy *a/r/tografy* – spolupráce umělce, učitele a výzkumníka (Irwin & de Cosson, 2004), *arts-based research* – umělecká tvorba jako zprostředkovatel vědění a prostředek zkoumání sociální reality (srov. Eisner, 2006; Bresler, 2006) ad. Předmětný zájem oboru v těchto pojetích přesahuje samotnou oblast umění a vstupuje do interdisciplinární součinnosti s dalšími obory, s výzkumem a se společenskou praxí.²⁰

Umělecko-kritické a společensko-kritické přístupy ve výtvarné výchově

¹⁸ Konceptualizace, participativnost a angažovanost umění, dále hraniční oblasti s neuměleckou sférou a výrazný vliv kontextu médií klade výjimečné nároky na porozumění expresivní tvorbě a značně zvyšuje i náročnost vzdělávání v této oblasti. Potřebují tvůrce s životní zkušeností a názorem, který vyhledává opomenuté zásadní banality (T. Vaněk), záměrně rozehrává složitou hru obraz-text (M. Huemer), dokončuje (v edukativním prostředí) technologicky nedosažitelnou objektovou tvorbu textem, který není záměrně interpretativní, ale má znaky vysoce výběrového popisu (M. Honert). Svou komplexností taková provedení přináší velký problém již při samotné interpretaci.

¹⁹ Paralelní fikce jako možnost problém vůbec vidět je účinná strategie (Entropa D. Černého, projekty skupiny Ztohoven). Fiktivnost umožňuje rozehrát analogie a dohrát je až k utopickým nebo absurdním vizím, které zpětně přetvářejí vnímání vybraného tématu. Diverzivnost umění umožňuje vnímat a chápat sociální vztahy, procedury, dosažitelnost médií, společenské role a jinak poměrně skryté společenské normy a mechanismy. Je problematičtě diverzivnost, která sama je na hranici norem společnosti, dobře interpretovat a výchovně zacílit.

²⁰ Uvedené trendy byly nedávno vyjádřeny v cílech tzv. *Soulského programu* z roku 2010 (*UNESCO's Second World Conference on Arts Education*, dostupné z <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2010-seoul>).

12.3.2.1.1 Reflektivní a znalostní stránka výtvarné výchovy

Reflektivní stránka ve výtvarné výchově zahrnuje dvě klíčové oblasti (srov. van Dijk & Kattmann, 2007; Janík & Slavík, 2009; Slavík, 2012):

1. *pedagogický a didaktický diskurs* – zabývá se metodologickými, personálními a sociálními prvky vzdělávací praxe výtvarné výchovy (součinnost s pedagogikou, obecnou didaktikou, psychologií, školní etnografií a jinými podpůrnými oblastmi sociohumanitních věd);
2. *diskurs věd o umění a vizuální kultuře* – zabývá se tvůrčí a sociální praxí výtvarného umění a vizuální kultury (součinnost s filosofií, estetikou, teorií umění, uměleckou kritikou, kulturní antropologií ad.).

Nadměrným zdůrazněním reflektivní (vědomostní) složky na úkor exprese by ve výtvarné výchově hrozilo nebezpečí, že obor ztratí svou expresivní tvořivou specifičnost, a připodobní se k naukovým oborům (tato situace je patrná v oblasti literárního vzdělávání, které u nás světilo expresivní tvůrčí složku – v redukované podobě – výuce slohu (Kapitola 12.3.4). Naopak, nadměrným zdůrazněním expresivní složky na úkor reflexe hrozí buď posun oboru k řemeslné stránce a jeho splývání s pracovním vyučováním, nebo oslabování všeobecně vzdělávacího rozměru, jak to bylo patrné v souvislosti se spontánně tvořivým pojetím (Kapitola 12.2.2).

Při proměnách vizuálního jazyka se proměňuje citlivost pro způsob expresivity. To znamená, že znalost soudobých expresivních projevů, zejména v umění, má vliv na interpretování, hodnocení i samotné vnímání exprese. Tak se znalost o expresi a tvořivá exprese či expresivita vzájemně ovlivňují, interagují a jsou těžko rozpojitelné. Znalost generuje jistou expresivitu a ta zas ovlivňuje, jaká jsou vůbec vybírána témata a jak jsou uchopována. Modus tohoto „jak“ je právě ona znalostí nově nalezená expresivita. S ohledem na výše uvedený kontext níže uvádíme několik diskuzních bodů k otázce podílu reflektivní složky v didaktice a v praxi přípravy učitelů výtvarné výchovy. Každý bod pro diskuzi je uveden vstupní tezí.

A. Výtvarná výchova je didaktický obor.

Obor výtvarná výchova je od svých počátků v 18. století oborem socializačním a enkulturačním, tj. didaktickým, nikoliv jen uměleckým (historický kontext viz Stankiewicz & Amburgy, 2004; Berry & Mayer, 1989; Slavík, 2005). Jako samostatný obor se u nás vyučuje výhradně na pedagogických fakultách a je řazen do vědeckého kontextu pedagogiky a oborových didaktik.

Nadto, pracoviště výtvarné výchovy jsou součástí univerzit, nikoliv uměleckých škol. Proto nejsou vyvázána z nároků na specifičnost univerzitního vzdělávání, k němuž patří kompetence v reflektivní stránce oboru. Ta je podmínkou pro vysvětlování významů a zdůvodňování hodnot odborné činnosti nebo artefaktu (ve výše uvedeném pojetí a v rozsahu, který odpovídá univerzitnímu charakteru vzdělávání s ohledem na specifika oboru výtvarná výchova). V současné době se kromě toho ani umělecké

Nárok na vyváženost expresivní a reflektivní složky výtvarné výchovy

Univerzitní vzdělávání vyžaduje kompetence v reflektivní stránce oboru

školy bez zvláštního důrazu na reflexi nemohou obejít, chtějí-li respektovat současný diskurs v oblasti umění. Právě umělci, kteří zpravidla hluboce promyšlejí expresivní tvorbu, bývají velmi přesní v reflexi a pojmenování jejich významů.

S tím souvisí i zvláštní nároky na posuzování uměleckých výkonů. Jestliže výtvarná výchova je svým založením pedagogicko-umělecký, nikoliv jen umělecký obor, má své absolventy připravovat k rozvíjení, kultivování a posuzování procesu tvorby. V tom se pedagogická role učitele výtvarné výchovy přirozeně sblíží s pedagogickou rolí umělců působících jako pedagogové v ateliérech uměleckých vysokých škol. To předpokládá porozumět tomu, jak druhý člověk, žák – autor díla, přemýšlí nad alternativami tvůrčího procesu, jak rozvíjí svou expresivní tvořivost apod. K takovému porozumění je nezbytná nikoliv jen kompetence expresivně tvořit, ale i *reflexivní kompetence*, která je podmíněna například schopnostmi poučeně a vědomě činit hodnotové soudy, vytvářet přiměřená hodnoticí kritéria, ale také sociálně-komunikačními dovednostmi, jež umožní vést konstruktivní a citlivou hodnoticí diskuzi (srov. Brücknerová, 2011).²¹

Porozumět tomu, jak druhý člověk rozvíjí svou expresivní tvořivost a jak přemýšlí o tvorbě

Konečně, jedná se o měřítko kvality při porovnání mezi specializovanou uměleckou školou a pedagogicky zaměřenou fakultou univerzity. Nemělo by se stát, aby studium na pedagogické fakultě v rámci určitého oboru mělo bez jasného odůvodnění jiná kritéria kvality než na specializovaných školách. Může se však lišit v důzazech na některé aspekty studia, jak bylo zmíněno v úvodu **Kapitoly 12.3.2.**

B. Posun k reflektivitě a socializaci v umění.

Umění, které představuje jeden z opěrných pilířů oboru výtvarná výchova, se v současné době příklání k součinnosti s vědou, znalostní oblastí ICT a s běžnou společenskou praxí. Tento jeho příklon i uvnitř samotné umělecké domény posiluje reflektivní složku diskursu.²² Proto i ve výtvarné výchově má být této složce věnována soustředěná pozornost již od počátku studia (**Exkurs 12.11**).

Příklad umění k reflexi /

²¹ Ukazuje se totiž (srov. Brücknerová, 2011), že míra reflektivní kompetence má dalekosáhlé důsledky pro konstrukci kurikula, pro vztah učitele k žákům i pro samotné záměrné hodnoticí situace, a tedy i to, do jaké míry bude v žácích tato reflektivní kompetence rozvíjena.

²² Stojí za zmínku, že doktorandi ze specializovaných uměleckých vysokých škol, kteří studují na pracovišti Pedagogické fakulty UK v Praze, zpravidla sami do překvapivé hloubky zvládají reflektivní složku doprovázející jejich uměleckou tvorbu. Jejich projekty jsou schopné integrovat expresivní a reflektivní prvky natolik, že získávají grantovou podporu např. GAUKu (*Grantová agentura Univerzity Karlovy*). Přitom evidentně není snížena umělecká kvalita jejich díla. To znamená, že posílení reflektivní složky nemusí být doprovázeno snížením kvality v expresi; naopak, jedna stránka podporuje druhou.

Média sama sebe reflektují (malba se proměnila znalostí možností videa, časování videa počítá s temporáliemi fotografie apod.). Je zkoumána samotná obrazovost a jsou pozorovány a vystavovány dříve služebné prostředky (stékavost, pixelovitost). Angažovanost předpokládá znalost často složitých sociopolitických problémů, které komentuje. Otevírá se otázka, proč takový autor prostě není žurnalista, nebo politik. Sami tvůrci tuto hranici těžce hledají a narážejí na problém umět zdůvodnit, proč participativní dílo není edukativní počín, proč sociálně zabarvený projekt není sociologická studie (výtvarnice Kateřina Šedá), čím se sociálně zabarvený umělecký projekt odlišuje od sociologické studie („Univerzita Přelice“, projekt FUD UJEP, 2013).

Socializace umění
a vizuální kultury:
trendy současné
doby

Umělecké, resp. expresivní, projevy v kultuře jsou již odedávna „opřádané jazykem“ řady dalších oborů i komunálního diskursu (srov. Belting, 2000), a teprve společně s ním procházejí socializací. U nás byl ve výtvarné výchově zaveden pojem *socializace umění*, který je příznačný pro brněnské akademické pracoviště (srov. Horáček, Babyřádová, & Dostalová, 1994; Horáček & Zálešák, 2007). V současné době je však k němu zapotřebí radit i socializaci vizuální kultury v obecnějším smyslu (Elkins, 2003; Dikovytškaya, 2005).

Jak vyplývá z povahy exprese, bezprostřední kontakt s uměleckým dílem je pro jeho funkce nezbytný, ale není oddělitelný od doprovodné reflektující komunikace (srov. Slavík, 2011). Za umělce – anebo pro umělce – takto mluví umělecký kritik, kunsthistorik, estetik, psycholog umění..., a měl by za něj či pro něj umět mluvit také pedagog. Netýká se to jen školního vzdělávání ve vzdělávacím oboru *Výtvarná výchova*, ale neméně i jiných oblastí socializace umění ve volnočasových aktivitách, domech mládeže, zájmových centrech, centrech pozitivní prevence aj., kde mohou působit i absolventi bakalářského stupně studia výtvarné výchovy.

C. Didaktika ve strukturovaném studiu učitelské přípravy pro výtvarnou výchovu.

Současný trend oborových didaktik, k nimž se výtvarná výchova řadí, směřuje k posilování provázanosti didaktiky s oborovou složkou studia. Je pokládáno za důležité „zprostředkovávat v první fázi učitelského vzdělávání, tzn. v bakalářském stupni, oborové obsahy (disciplíny) v těsné návaznosti na oborovou didaktiku“ (Kattmann, 2009, s. 18).

Schopnost přemýšlet didakticky (tzv. didaktická znalost obsahu, srov. Shulman, 1987; Janík, 2009a), tj. s ohledem na zprostředkování obsahu druhým lidem (viz výše bod 12.3.2.1.1 A), se vyvíjí obtížně a dlouho, ale je velmi obohacující i pro pochopení obsahu v jeho „vlastní“ odborné hloubce. Součástí didaktiky je i tzv. ontodidaktika (Janík & Slavík, 2009) – rozpracování či rekonstrukce odborného obsahu s ohledem na jeho zprostředkování laikům. Na bakalářském stupni oboru proto nemusí jít o úplné didaktické vzdělávání, ale o dostatečně systematickou přípravu studenta v reflektivní složce oboru s důrazem na zprostředkování (počtenou interpretaci a socializaci) výtvarného umění a vizuální kultury.

Ontodidaktika
v přípravě učitelů
výtvarné výchovy

Vizuální média mají uvnitř současné globalizované společnosti stále sílící vliv, kterému, jak zdůrazňuje kritická výtvarná pedagogika anebo vizuální studia, je nutné kriticky rozumět, nejenom mu podléhat (Carey, 1998). Důraz na kompetence k socializaci umění a vizuální kultury vyžaduje, aby studenti překonávali sebestřednost nebo mělkost subjektivní výpovědi a přistupovali ke své tvorbě s vědomím jejích širších kulturních a sociálních kontextů, které podmiňují charakter díla, jeho hodnotu i komunikaci o něm. To znamená *s ontodidaktickou znalostí*.

Tento nárok je důležitý i s ohledem na přechod do magisterského učitelského studia, ve kterém již nebývá dost času na hlubší propracování didaktických znalostí obsahu, pokud k tomu nebyly položeny ontodidaktické základy na bakalářském stupni studia.

D. Problematika hodnocení.

Hodnocení ve výtvarné výchově je součástí reflexe a týká se teorie hodnoty expresivního díla (srov. Kulka, 1989, 2004). Pro argumentaci ve prospěch reflexe je podstatné, že hodnocení v konečném důsledku vyžaduje náhled na expresivní dílo, uvědomělou formulaci kritérií, jejich zvažování a promyšlené uplatňování ve spojení s komunikací o nich – to všechno spadá do reflektivní složky výtvarné výchovy.

Podstatné tedy je, že pro korektní hodnocení kvality exprese je nutná znalost kulturního anebo uměleckého kontextu, který je přirozeným měřítkem kvality díla. Jestliže dílo má umělecké nebo alespoň estetické hodnotové ambice, je kritické posouzení jeho kvality bezprostředně závislé na dílech, do jejichž okruhu se hlásí, anebo vůči němuž se kriticky vymezuje. Jak ve své polemice s psychoanalytickým výkladem umění zdůraznil Gombrich (1972), umělecké pojetí díla je závislé na interpretacích v kulturním kontextu, nikoliv na výkladu (či vyprávění) osobní historie nebo názorů tvůrce (**Exkurs 12.12**).

Hodnocení
vyžaduje náhled
na expresivní dílo

Exkurs 12.12: Arteterapeutický přístup v odlišnosti od výchovy

Pokud bychom tedy zúžili výtvarné dílo anebo jeho složky jen na autentickou osobní výpověď bez většího ohledu na širší kulturní souvislosti, nejedná se o umělecký nebo estetický ani pedagogický, ale o arteterapeutický přístup k artefaktu. Jeho nároky na kvalitu jsou odlišné, jsou vztažené ke změnám v psychických a sociálních kompetencích autora a podléhají kritériím uznávaným v expresivních terapiích, v socioterapii nebo psychoterapii. Ani tyto projevy klientů však nejsou prosty vizuální zkušenosti s dobou, ve které klient žije. Je vlastně nemožné ubránit vlastní tvorbu od zkušenosti s „vizualitou dne“. A při reflexi takových děl je těžké pohledět „přes“, „za“, tyto dobové vizuální nánosy. Je vlastně nutné „hledět jimi“.

Rozdíly v kompetencích arteterapie a výchovy

V pedagogickém kontextu výtvarné výchovy lze ovšem pracovat s expresivním dílem jako s prostředkem osobnostního a sociálního rozvoje, a to s různým důrazem na porozumění kulturnímu kontextu, jímž je tento rozvoj ovlivňován. Pak se jedná o přístup, který má dlouhou tradici v různých expresivních oborech (Lowenfeld & Brittain, 1987; Slavík, 1997, 2001b; Valenta, 1997, 1999a). Současný španělský teoretik výtvarné výchovy F. Hernández na něj poukazuje odlišením otázky: Co

Filetické pojetí výchovy – expresivní dílo jako prostředek personalizace a nástroj poznávání osobnosti v kontextu kultury

Vzdělávací motivy v expresivní tvorbě

Dramatická výchova v pozici doplňujícího vzdělávacího oboru

vidíš? (*What do you see?*), od otázky: Co o mně vypovídá tento projev? (*What this representation is telling about me?*) (Hernández, 2008). Posun od první ke druhé otázce je aktuálně příznačný pro společensko-kritické pojetí výtvarné výchovy (srov. Carey, 1998) a pro tzv. filetické pojetí výchovy založené na tezi, že žádná umělecká, resp. expresivní aktivita není osobnostně neutrální (Slavík, 1997, 2011). Ani zde nejsou hlavní prioritou kritéria umělecké, resp. estetické kvality (obdobně jako v případě arteterapie), protože expresivní dílo je tu prostředkem personálního utváření autora a poznávání jeho pozice v kultuře, nikoliv samostatným cílem tvorby.

I tento přístup však má svá závazná měřítká kvality se silným podílem reflektivní složky. Vyžaduje postup od spontánní tvorby k vědomému zobecňování osobní zkušenosti a k jejímu uvědomělému zasazování do širších sociálních a kulturních kontextů (srov. Slavík, 1997, 2011). Kromě toho se zde u pedagoga má zjevně uplatňovat hlubší teoretická obeznámenost s procesy personalizace, socializace a enkulturace, protože důraz je kladen na tzv. *vzdělávací motivy* expresivní tvorby (Slavík & Wawrosz, 2004, s. 175–176). Ani zde by tedy nebylo možné obejít nároky na preciznější a myšlenkově propracovaný výklad dalších souvislostí výtvarného díla.

12.3.3 Dramatická výchova

Dramatická výchova je v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV, 2007) v pozici tzv. doplňujícího vzdělávacího oboru.²³ V podobné pozici jsou např. i obory zahrnuté mezi tzv. průřezová témata. Jedná se obvykle o témata vysoce aktuální (porozumění médiím; životní dovednosti pro všední den – vč. primární prevence podlehnutí nástrahám doby – výchova k ochraně životního prostředí či sdílení evropských hodnot aj.). Jejich vznik je de facto „racionální řešení nárůstu nových obsahů, které se dožadují svého zastoupení v kurikulu“ (Janík et al., 2010, s. 30). Avšak kurikulární dokumenty doplňujícím oborům i průřezovým tématům zatím vymezují pozici „za“ hlavními vzdělávacími oblastmi. To se týká i dramatické výchovy.

²³ Povšimněme si, že v pozici obligátních expresivních oborů se stále (a tradičně) nacházejí pouze hudební a výtvarná výchova a samozřejmě výchova literární spojená zejm. s výukou mateřštiny. Jiná umění (právě divadlo/drama, film, výrazový pohyb a tanec), resp. jejich edukační ekvivalenty, jsou zatím stále odkázána do pozic „nemandatorního“ učiva. V *Rámcovém programu pro gymnázia* (RVP G, 2007) pak např. dramatická výchova prakticky není vůbec. Přitom scénickými artefakty jsme obklopeni více než často – mnoho lidí navštěvuje divadlo, snad ještě více než mnoho lidí sleduje uplatnění scénického způsobu výkladu světa v televizi či ve filmu, co chvíli jsme vystaveni scénickému působení médií a samozřejmě i každodenním „divadýlkům“, jimiž se častujeme navzájem ve více či méně běžných životních situacích. A z opačného hlediska: (nejen) evropský výzkum vlivu oboru na osobnostní rysy, sociální dovednosti, mravní jednání, vztah k učení a ke společenské angažovanosti jednoznačně vypovídá o pozitivním vlivu oboru a jako první doporučení pro Evropskou komisi uvádí požadavek povinné drama-
-edukace (Cziboly et al., 2010).

Nelze než konstatovat, že tradiční skladba kurikula není stále ještě s to pojmut Dramatickou výchovu jako obor sice zabývající se prastarým uměním, avšak „nový“... (Exkurs 12.13). Dokonce i pedagogická teorie uvažuje tak, že „... některé doplňující vzdělávací obory či průřezová témata nejsou nezbytné (např. Dramatická výchova [...]); pozornosti se dožadují obory závažnější (např. Etická výchova)“ (Janík et al., 2010, s. 30).

Exkurs 12.13: Poznámka o ne/zbytnosti...

To, co je psáno v předchozích řádcích, je velmi pravděpodobně obecnějším příznakem některých našich „kurikulárních problémů“. Ostatně, sami zde citovaní autoři upozorňují na obtíže a dilemata spojená s existencí doplňujících a průřezových témat i na to, „... že stále není zvládnuta problematika výběru (základního) učiva a jeho strukturování, která se řeší již od nástupu informační exploze“ (Janík et al., 2010, s. 30). Takto viděno vzniká např. otazník nad tím, proč by dramatická výchova měla být na rozdíl např. od etické výchovy zbytná, když navíc prakticky jakákoliv dramatická hra má již ze své podstaty etický potenciál...

Obtíže a dilemata výběru učiva – proč by dramatická výchova měla být ne/zbytná

12.3.3.1 Dramatická výchova v kurikulu

Učivo dramatické výchovy je strukturováno de facto do tří základních oblastí. Podívejme se na ně prizmatem polarity „exprese“ a „reflexe“ (následující výklad ale nebude stoprocentně následovat strukturu oboru obsaženou v RVP ZV (2007)).

První základní oblast můžeme nazývat oblastí „vybraných podmínek expresivní tvorby“. Tu lze prakticky dále rozdělit ještě na oblast „technických dovedností sloužících individuální expresi“ a jednak na oblast „sociálních dovedností usnadňujících či podmiňujících kolektivní expresivní tvorbu“. Technickými dovednostmi míníme např. to, co je v RVP ZV (2007) označeno jako psychosomatické dovednosti (práce s dechem, držení těla apod.). Druhý typ zahrnuje dovednosti sociálně komunikační nebo dovednosti spolupráce. Ty představují též jeden z prvků osobnosti a sociálně rozvojového potenciálu oboru.

Oblast vybraných podmínek expresivní tvorby v učivu dramatické výchovy

Druhá základní oblast se věnuje již přímo „kreativně expresivním dovednostem“ ve smyslu dramatické a scénické tvorby. Jde vlastně o komplexy dovedností směřujících k reflexi jevů lidského života a k jejich interpretaci formou dramatické hry: scénováním – vstupování do rolí, tedy tvorbou/hraním fiktivních postav a dále vytvářením dramatických situací a dějů, v nichž tyto postavy jednají. V některých případech „jen“ ve třídě (zkoumáme svět/hrajeme ho jen pro sebe), v jiných jde již o inscenační tvorbu, kdy artefakt je ukazován jiným lidem (exprese „pro druhé“, představení). V této oblasti můžeme sledovat (opět) jakési dvě úrovně: První je úroveň či oblast „základních herních tvůrčích/expresivních dovedností“ (vstup do role, vytváření fikce vlastním jednáním apod.) a druhá pak zahrnuje „kreativně-expresivní dovednosti divadelně-dramatické tvorby“ (elementární dramaturgie – práce s tématem a příběhem; vytváření situací divadelními prostředky; inscenační rozměr dramatické hry – hra po diváka apod.).

Reflexe jevů lidského života formou dramatické hry

12

Edukační drama
jako výchova pozorovatele a diváka

Znalostní oblast
v kurikulu dramatické výchovy

„Co o mně vypovídá tento projev?“

Reflexe není vždy nezbytná

Dlužno ještě dodat, že komplementární k uvedeným dovednostem této druhé oblasti jsou fakticky dovednosti divácké (žáci v sociálních rolích diváků nebo i „specifických diváků“, resp. právě nehrajících hráčů ve smyslu kupř. vzájemného sledování toho, jak různé skupiny divadelními prostředky vyjadřují určité téma).

Konečně třetí základní oblastí je „oblast znalostní“, která se v RVP ZV (2007) skrývá pod titulem „recepce a reflexe dramatického umění“. Její konkretizace odkazuje k tématům jako např. základní dramatické žánry, druhy divadla, dějiny divadla atd. U reflexe se zastavme.

Dramatická výchova nesporně náleží k oborům, které pěstují tzv. zkušenostně reflektivní učení. Při pohledu do textu RVP ZV (2007) se jeví, že „za textem“ stojí dvojí reflexe. V Úvodu této kapitoly J. Slavík (Kapitola 12.1) upozorňuje, že reflektivní stránka edukace v expresivních oborech má co dělat se složkou „znalostní (náhled na dílo spojený se znalostmi o díle a jeho společensko-historickém kontextu)“. Připomeňme si tu i Slavíkův odkaz na Hernandéze a na jeho dvě otázky: „Co vidíš?“ a „Co o mně vypovídá tento projev?“ (Slavík, 2011, s. 78). Témata v RVP ZV (2007) označená jako „recepce a reflexe“ připravují žáka na reflexi umění. Ta je evidentně sycena znalostmi o umění a dovednostmi „použít je“ při kontaktu s uměleckým dílem. Klíčová je tu tedy otázka „Co vidíš?“

Zkušenostně reflektivní učení ale samozřejmě předpokládá (a některé jeho formy snad i „především předpokládají“) též reflexi ve smyslu otázky „Co o mně vypovídá tento projev?“. Tedy reflexi osobní zkušenosti z herní akce a reflexi toho, co si z takové zkušenosti mohou odnést do života a co mohou (je-li to třeba) na sobě změnit. Tato zkušenost je v dramatu mnohvrstevnatá právě díky prolnutí reality a fikce, v nichž se učící se žák pohybuje.

Při pohledu do RVP ZV (2007) se můžeme domnívat, že zatímco reflexe uměleckého díla a její znalostní předpoklady jsou v edu-dramatu učivem, reflexe sebe samého je spíše metodou, která není nijak podstatně v dokumentu podchycena. U rámcového dokumentu (RVP ZV, 2007) je to tak v pořádku. A koneckonců to opět ukazuje akcentaci umění.

Nelze ale opomenout, že reflexi nepovažujeme v expresivním oboru typu dramatu (poskytující komplexní prožitek tvorby – mentální, fyzický atd.) vždy za nezbytnou. Smysl učení tu může být naplněn samotným prožitkem/zážitkem, který už pak není třeba dále společně reflektovat (či by to dokonce mohlo některé typy zážitků „otupit“).

12.3.3.2 K teoretickému zázemí didaktiky dramatické výchovy ...

... které je velmi mezioborové.

Jak víme, edu-drama je obor v Česku relativně „mladý“. Nejprve byla definována jeho základní podoba, a to jak v rovině bazálního popisu procesů, tak v rovině „sebepropagace“ a školení pedagogů. Víme již také, že oborová didaktika – v tomto kontextu – měla (a v jistých podobách i nadále má) podobu metodiky (opět viz Janík 2009b; Beneš, 2011). Stručně řečeno:

Nedefinuje se sama jako vědní obor, ale nabízí výklad základních jevů a praktická doporučení, jak učit.

Didaktika oboru se v současné podobě opírá o postupně vytvořený konceptový základ odborného diskursu. Ten obsahuje pojmy vážící se k divadelnímu, resp. teatrologickému pojmosloví (příběh, dramatická situace, symbolická situace, dramatické jednání, konflikt, postava, charakter, role, proces a produkt, improvizace a interpretace, inscenace atd.). Dále pojmy psychologické (učení, zkušenost, hra, prožitek, fantazie, osobnost, komunikace, psychosomatika atd.). A konečně pojmy pedagogické či didaktické (vyučování, cíl, obsah, scénická hra – dramatická metoda apod.). Tento „aparát“ vychází vstříc odbornému popisu a základnímu odbornému výkladu o oboru. Sjednocuje terminologii a vymezuje hranice diskursu srozumitelného komunitě zainteresovaných učitelů a dalších odborníků.

Zejména aplikace pojmů didaktických a pedagogicko-psychologických v oblasti výkladu o vyučování edu-dramatu pak tvoří základ dalšího rozvíjení oborové didaktiky.

Zatím jedinou příručkou specificky pojmenovanou s užitím pojmu „didaktika“ je text E. Machkové (2004). Podíváme-li se i do dalších textů, byť „didaktika“ není jejich titulním pojmem, najdeme upozornění na vztažené teorie. Zmiňovány jsou obecné psychologické teorie (humanistická psychologie) a psychologické teorie učení (např. Bandura, Piaget), dále některá teatrologická východiska (Stanislavskij, Čechov) nebo literární teoretická (Peterka) a též obecně estetická východiska (Mukařovský).

Tyto kontakty oborové didaktiky s různými teoriemi jsou někdy velmi volné (teorie je vyložena bez zřetelnější aplikace či specifikace vztahu k oboru). V dalším frekventovaném případě se pak postuláty dramatické výchovy opírají o citáty z teoretických prací – jsou jimi podloženy jako argumentem „ex autoritate“.

Základní teoretické východisko didaktiky oboru, kterému důvěřuje autor tohoto textu, se opírá především o principy dramatičnosti a divadelnosti. To jsou definiční, klíčové, profilující atd. principy divadelně-dramatického umění jako takového. A „dramatická výchova je edukační variantou dvojediného dramaticko-divadelního umění“ (Valenta, 2012a, s. 300). Jeví se tedy jako logické vyjít k drama-edukaci od postulátů charakterizujících její „mateřské“ umění.

Princip dramatičnosti je „behaviorálně-situačním“ principem naší každodenní existence. Člověk se dostává do složitých situací, které ho nutí, aby je řešil jednáním. Tento životní princip specificky reflektuje dramatická literatura (reflexe má tedy podobu psaného dramatického textu). Zásadní je ovšem to, že dramatické situace jsou ukazovány v podobě předváděného vespolného „fyzického“ jednání určitých postav, tedy divadlem. Za teoretické východisko principu dramatičnosti označím prastarou Aristotelovu *Poetiku* a návazně Freytagův text (1863) definující pět fází vývoje dramatu. K nim lze pak přičíst „domácí“ Zichovo (1931) důrazné upozornění, že drama je nutně spojeno se vzájemným jednáním

Konceptový
základ oborového
diskursu
dramatické
výchovy

Kontakty oborové
didaktiky drama-
tické výchovy
s dalšími teoriemi

Principy
dramatičnosti
a divadelnosti

postav. A konečně Císařovu tezi (2009), že v dramatické situaci je hlavním motivem onoho jednání „nesnesitelnost“ toho, že by postava situaci nijak neřešila. Na tyto teorie pak navazuje řada teorií dalších. Drama tedy vyžaduje, aby se ho ujalo divadlo...

Princip divadelnosti (či obecněji „specifické scéničnosti“) předpokládá, že člověk modeluje v materiálu svého těla nějakou jinou skutečnost, nejlépe jiného člověka. Artefaktem tvorby je pak obvykle exprese, resp. metaforická exemplifikace nějakého člověka v určité situaci (nejlépe dramatické...) provedená v poměru takřka 1 : 1. Tedy jistá předloha, kterou je „nějaký“ člověk, jistý koncept nějaké postavy, jistá „role“ atd. je ztvárněna/zahrána „jistým člověkem“. A nejde jen o člověka v jednotném čísle, ale obvykle právě o ztvárnění více lidí (postav), kteří se spolu ocitají v nějaké dramatické situaci, a určitým způsobem jednají (Valenta, 2012a, s. 300). Tato hra je specifickou tvořivou reflexí (určitých rysů) „lidství“ apod. Teoretické zázemí divadelnosti je velmi košaté: teorie hraní, teorie fikce, scénologie a teorie performativity, behaviorální sémiotika, různé teorie herectví, teorie divadla, ale i teorie o obecně antropologické podstatě divadla (o divadelnosti více např. Kotte, 2010, s. 183).

Z obou principů vyplývá, že učivem jsou fakticky jakékoliv životní reálie. Metodou jejich reflexe, interpretace, zobrazení a tím učení (se) je pak komplexní akce „organismu“ žáka projevující se jeho chováním/jednáním,²⁴ avšak toto jednání slouží k vytváření fikce – neskutečnosti lidí i situací. Přitom tento artefakt je prchavý a mizí současně s ukončením kreativně-expressivní fáze.

Již jen základní podoba didaktické transformace těchto principů nám říká, které teorie či která paradigmatata mohou být pro edu-drama předmětem zájmu: pedagogický konstruktivismus, zkušenostně reflektivní učení, situační pedagogické teorie, komunikativní přístupy, integrovaný kurikulární kód, behaviorální didaktika, observační učení, teorie sociální

²⁴ Dvojici „chování/jednání“ se rozumí jevy obtížně oddělitelné. Chováním se obvykle označuje jakýkoliv (resp. vnější, smyslově registrovatelný) projev živého organismu. Jednáním pak takové chování, které je vědomé, řízené, volní nebo alespoň reflektované. Scénologická teorie (jeden ze zdrojů teorií edukačního dramatu) však oba pojmy – ústy své autority, J. Vostrého – chápe též takto: Chování = praktické uplatňování způsobů (mravů) uplatňovaných v daném společenství při zacházení člověka s předmětnou skutečností a zejména člověka s člověkem včetně sebe samého, obvykle diferencované s ohledem na příslušné okolnosti (chování oficiální a familiární, uvolněné a ceremoniální, příp. ritualizované atp.); v rovině vystupování související s (do různé míry estetizovaným, stylizovaným) obrazem člověka, tj. se způsobem, jak se chce jevit v cizích i vlastních očích, je vždy do nějaké míry scénované, aniž musí přestat být přirozeně scénické, a jako takové je také materiálem specificky scénických projevů, jejichž výchoiskem je herectví. Jednání = praktické uplatňování záměrů souvisejících se vztahem člověka k předmětné skutečnosti a zejména člověka k člověku včetně sebe samého, řízené příslušnými potřebami a nároky a diferencované s ohledem na příslušné okolnosti, s nimiž tyto potřeby a nároky jsou i/či nejsou v souladu; v rovině nutného rozhodování, zvláště pokud souvisí s neuspokojivou situací, tj. (at' objektivně či jen subjektivně) neuspokojivým postavením člověka vůči ostatním a v příslušném společenství, je jednání vždy do nějaké míry dramatické, a jako takové je také materiálem specificky scénických projevů, jejichž scéničnost je lícem dramatickosti (Vostrý, 2008, s. 10).

kreativity, individualizované a současně kooperativní učení, embodiment (učení vtělováním) a akcent na jeho tělové zdroje a mechanismy...

Za daných okolností je, myslím, poměrně obtížné vytvořit konsistentně vyhlížející vědní obor „didaktika dramatické výchovy“, aniž by kdokoliv mohl prohlásit, že se něco důležitého zanedbalo... Úroveň předmětové didaktiky či metodiky je naopak jistou šancí, jak orientací na praktické „návody“, příklady atd. překlenout ve výkladu o učení (se) dramatem problém četnosti a rozmanitosti témat a přístupů. Příklad určité aktivity může nést syntézu cílů, přístupů i témat, aniž by se to vše muselo specificky definovat. Pokud jde o metodologii výzkumu na poli didaktiky výchovné dramatiky, ta by měla využívat kromě běžných metod didaktického výzkumu též *art based* či *practice based* výzkum, etnoscénologické přístupy atd.

Perspektivu tak vidíme (dnes) v jakoby „více dílčích didaktikách dramatické výchovy“; tj. v didaktikách zkoumajících obor z té či oné perspektivy anebo z toho či onoho hlediska (uměleckého; behaviorálního atd.). Nebo z hlediska typu dramaticko-/divadelně-edukační činnosti, totiž se zřetelem k tomu, zda se obor pěstuje jako pravidelně vyučovaný školní předmět nebo má podobu divadla hraného dětmi nebo podobu tzv. divadla ve výchově²⁵ nebo podobu „intervenčního“ nástroje typu sociodramatu apod. A pak samozřejmě nemůžeme nezmínit „didaktiku integrace edukačního dramatu s jinými předměty“, neboť edukační drama se „zmočňuje“ svými postupy témat (učiva) nejrozmanitějších vzdělávacích oborů. Podmínkou ovšem opět je, aby tyto didaktiky byly spojeny s výzkumem a rozvíjely teorii! Společně by mohly tvořit platformu pro oborovou didaktiku „performativní edukace“, jejímž společným jmenovatelem by nesporně zůstaly principy dramatické a divadelnosti (či spíše scéničnosti a performativity), a která by jistojistě měla přesah i mimo obor edukační.

Vědní didaktický obor anebo předmětová didaktika či metodika

Oborová didaktika „performativní edukace“ – spojení s výzkumem a rozvojem teorie

12.3.4 Literární výchova jako součást českého jazyka

Jak jsme zmínili výše, literární výchova je vyučována jako součást českého jazyka. Tato zakotvenost v „jiném předmětu“ jí dává mnohá omezení:

1. Skutečnost, že je na školní předmět často nahlíženo jako na český jazyk nebo češtinu, nikoli jako na český jazyk a literaturu (literární výchovu), může stavět literární výchovu do hierarchicky nižší pozice. Toho jsme svědky především na 2. stupni základní školy.
2. Existence jediného předmětu českého jazyka a literatury staví vedle sebe dva odlišné školní předměty/obory: primárně naukový předmět/naukový obor (český jazyk) a primárně expresivní předmět či expresivní obor (literární výchova). Tím vznikla nová skutečnost nejen ve škole, ale i v bohemistice (jazykovědné i literárněvědné). Učitelé přistupují k výuce literární výchovy analogicky jako k výuce českého

Naukový a expresivní obor v jednom školním předmětu

²⁵ Jde o participativní typ divadla zpravidla hraného dospělými, avšak propojeného s různými učebními aktivitami diváků. Blíže viz Valenta (2005).

jazyka, tedy spíše naukově, faktograficky, s postoji, které tlumí expresivní a výchovnou dimenzi literární výchovy. To se potom odráží na postoji rodičů, žáků, a samozřejmě i absolventů, což dále přispívá k vytváření mylnému povědomí o statutu literární výchovy a o přemýšlení o literární výchově jako o naukovém předmětu. Na úrovni vědních oborů a oborových didaktik pěstovaných na pedagogických fakultách se potom mnohdy nesprávně uplatňují k těmto dvěma rozdílným oborům rovněž analogická kritéria.

Strategické výhody ze spojení mateřského jazyka s literární výchovou

Na druhé straně přineslo těsné spojení mateřského jazyka s literární výchovou některé strategické výhody:

1. Statut klíčového vzdělávacího předmětu se silnou hodinovou dotací; literární výchova tak svým objemem vyučovacích hodin převážila nad jinými expresivními předměty označovanými ve škole jako výchovy: nad výtvarnou, hudební, popř. také dramatickou výchovou.
2. Statut maturitního předmětu; ten však způsobil naprostou hegemonii literární složky: „jazyk“ byl ze středního vzdělávání téměř vytlačěn, a vznikla tak výrazná disproporce mezi jazykovým a literárním vzděláváním. Zatímco na 2. stupni základní školy převládá v rámci českého jazyka a literatury jazyková složka, na střední škole zcela převládla složka literární (srov. Hník, 2010–2011, s. 33–39). Praxe ukazuje, že středoškolští učitelé cítí vzhledem k budoucím maturantům větší zodpovědnost ve výuce složky literární a že i jedna hodina týdně vyhrazená k výuce jazyka bývá v maturitním ročníku obětována na úkor literatury. U samotné maturitní zkoušky bývají jazykové, resp. jazykovědné otázky koncipovány jako otázky vedlejší, kterým je často věnováno minimum prostoru.

Maturita – obětování výuky jazyka ve prospěch literární složky

12.3.4.1 Expresivní a znalostní stránka školní literární výchovy: asymetrie mezi poznatkovou a výchovnou dimenzí předmětu

Existence literární výchovy v rámci českého jazyka ještě více posiluje existující asymetrii mezi poznatkovou (reflektivní) a výchovnou, zážitkovou (expresivní) složkou v literární výchově. Ačkoli je předmět nazván jako výchova, ve školní praxi literární výchovy převládá paměťové osvojování literárněhistorických a literárněteoretických konceptů, zážitek z četby a tvorby a vlastní interpretace textu jsou marginalizovány (srov. Bílík, 2009, s. 7; Germušková, 2003, s. 8; Hník, 2010–2011, s. 33–39).

V **Kapitole 2** této monografie jsme poukázali na četbu, tvorbu a nauku jako na (alespoň pracovní) formulované) výzvy oboru; chápeme je však rovněž jako výzvy pro školní předmět. Jsme přesvědčeni, že teprve organickým propojením četby, tvorby a nauky v literární výchově může být dosaženo *výchovného rozměru předmětu*.

Organické propojení četby, tvorby a nauky – výchovný rozměr předmětu

V literární výchově, která je obohacena o zážitkový, estetický, expresivní rozměr, prostřednictvím kterého je dále naplňována vize skutečné výchovy, v žádném případě nejde o oslabení znalostí, či dokonce jejich cílevědomou redukci. Inovativní pojetí nerezignuje na znalosti, nezavrhuje

nauku, ke znalosti žáka se však dostává jinou cestou než tradiční pojetí. Zatímco se tradiční pojetí dopracovávalo ke znalostem především přes literárněhistorické poznatky – fakta (podávaná frontálně vedeným výkladem), expresivní pojetí předmětu, které je v kontextu současné školy pojetím inovativním, se ke znalostem dostává přes vlastní expresi žáka. Ve výsledku jde potom logicky o jiný typ znalostí: zatímco tzv. tradiční pojetí operovalo/operuje se znalostmi a dopracovávalo se/dopracovává se znalostí literárněhistorické/kunsthistorické povahy, pojetí inovativní – expresivní počítá také s poznatky estetickovědné, resp. umělecko-vědné povahy a tento typ poznatků také zhodnocuje: v chápání literatury a četby v jejich celku.

Znalost v expresivním pojetí předmětu je jinak motivována než znalost v pojetí tradičním, z hlediska kvality motivačního procesu i vzdělávacího obsahu si dovoluji říci, že je *lépe motivována a lépe propracována* skrze vlastní tvorbu. O lepším propracování může učitelé či jinému hodnotiteli pedagogického díla vypovídat fakt, že žák v inovativním pojetí, který se ke znalostem dostává přes vlastní expresi, je veden k *chápaní procesu* (literární tvorby, vzniku literárního díla, recepce literárního díla atp.) a v reflexi (jeho vlastní tvořivé expresivní činnosti) je dokonce toto chápání zhmotněno, ověřeno a především zasazeno do kontextu literárně-vědných znalostí.

Rozdíl v povaze znalosti v obou pojetích je rovněž možno formulovat tak, že zatímco tzv. tradiční pojetí vedlo žáka o mnoho více k *paměťovému osvojení „výsledku“* ve smyslu „ten napsal to a ten zas tohle“ či „tento pojem znamená to a ten zas ono“, tzv. inovativní pojetí preferuje *chápaní procesu* ve smyslu např.: „Nyní na pozadí činnosti s výstavbou textu, tedy vstupu do reálných kompozičních problémů (*kompozice literárního díla*) spontánně docházím k pochopení obsahu literárněteoretických pojmů *vnitřní a vnější kompozice literárního díla*,“ v ideálním případě ještě: „...a stávám se tím lepším, poučenějším čtenářem,“ atp. Tím směřujeme k lepšímu vyvážení poznatkové (znalostní, naukové) a expresivní (čtenářské, interpretativní) dimenze předmětu a k naplňování předmětu jako ideálu skutečné výchovy.

12.3.5 Osobnostní a sociální výchova jako obor „semi-expresivní“

Osobnostní a sociální výchova²⁶ (dále OSV) k nám doputovala coby součást britského národního kurikula krátce po listopadu 1989 (k jejím širším kontextům u nás a v zahraničí se vyjadřuje [Exkurs 12.14](#)).

Znalost v expresivním pojetí předmětu – podmínka chápání literárního procesu

Osobnostní a sociální výchova k nám doputovala po listopadu 1989

²⁶ Praktický edukační obor zaměřený na rozvoj různých typů životních dovedností – osobnostních, sociálních i morálních. Učivem tu je žák sám. *Osobnostní a sociální výchova* (název je ekvivalentem anglického *personal and social education*) je součástí RVP ZV (2010) a RVP G (2007) jako jedno tzv. průřezových témat. Životní dovednosti, jimž chce učit, jsou strukturovány do jedenácti oblastí (RVP ZV) – např. seberegulace, psychohygiena, komunikace, kooperace, mravní vlastnosti apod. Může být vyučována jako samostatný předmět, jako kurz atd. nebo integrována do výuky jiných předmětů (podrobněji viz opět Valenta, 2006, 2013a). OSV se nehřeje právě na výsluní zájmu výzkumníků (nejde o „mainstreamový“ obor, jak k této tematice poznamenává např. J. Kolář, 2012).

Exkurs 12.14: Kontexty osobnostní a sociální výchovy v zahraničí a u nás

Předchozí věta odkazuje k širším kontextům. Zastavme se u nich. Stav v oboru za našimi hranicemi je podrobně popsán v textu *Didaktika osobnostní a sociální výchovy* (Valenta, 2013a, s. 14–37). Zde jen stručně uvedu, že obor je v Evropě rozvíjen od 80. let 20. století. Tehdy vznikl jako reakce na dynamiku společenského, ekonomického, politického, technologického apod. vývoje „euro-atlantické“ civilizace ve 2. pol. 20. století, a z ní vyplývající sociologické charakteristiky dětí a mládeže. Stále větší zřetelnost řady sociálně-patologických jevů, konzumerismus či nízký zájem o veřejný život, vyvolaly praktickou pedagogickou reakci, která byla označena jako „personal and social education“ (dále P.S.E.). Tento systém pak měl v různých zemích různé osudy. Zatímco někde splynul např. s občanskou výchovou, jinde se uchoval jako kroskurikulární téma či existuje jako „předmět“ stále pod názvem osobnostní a sociální výchova. Pokud jde o název, pak je tomu tak zejm. v zemích britského dominia vč. samotného ostrovního království. Vedle P.S.E. se pro další systémy podobného typu postupně objevila i jiná označení (*personal and social development; life/skills/management; character education* atd.). Někdy se takto označují přímo školní předměty, jindy jde o střešové názvy, pod nimiž se skrývají různé přístupy či různé akcenty. Obsah i metody a formy jsou však vesměs podobné. Jde (zcela logicky) o praktické a behaviorálně zaměřené obory (což je sice didakticky zcela adekvátní úkol tohoto typu edukace, ale současně to vyvolává nedůvěru části teoretické pedagogické fronty, a to i u nás). Nicméně např. ve Velké Británii jde o živou, na různé společenské proměny reagující a s dalšími životními tématy (např. s tématem zdraví) se pojící, součást národního kurikula²⁷ (viz např. McLaughlin & Alexander, 2005). P.S.E. je ve Velké Británii v podobné pozici jako OSV v Česku – není definována jako běžný předmět, ale je součástí statutárního obsahu vzdělání, a má být realizována na všech školách. Teoretické zázemí těchto oborů je rozmanité – vesměs závisí na akcentech určitých témat (viz výše výchova charakteru) či typu přístupu k učení (se) dovednostem pro každodenní situace (přístup spíše z pozic aplikované sociální psychologie, přístup založený na principech „outdoor education“ či eklektický přístup české verze oboru využívající postupy různých systémů – kromě jmenovaných i dramatické výchovy, filetik atd.

Než se budeme věnovat konkrétům, obrátíme na okamžik pozornost k obecnému. Osobnostní a sociální výchova (resp. i jiné školní edukační systémy zaměřené na rozvíjení dovedností pro každodenní situace života se sebou samým i s dalšími lidmi) může být nazřena z různých perspektiv, mimo jiné i z těchto dvou:

Pokud jde o výzkumy, najdeme tedy především různé kvalifikační (zejm. bakalářské, diplomové) práce napříč učitelskými fakultami (Brno, Plzeň, Praha). Dlouhodobý výzkum didaktického myšlení učitelů o tématice osobnostně sociálního rozvoje ve škole pak obstaral autor této podkapitoly (Valenta, 2013a, s. 143, 213).

²⁷ Zde také vychází od počátku 80. let 20. stol. časopis *Pastoral Care in Education – An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, a to pění *The National Association for Pastoral Care in Education* (NAPCE). K tomu je ovšem nutno poznamenat, že „pastorační péče“ tu neznamená přesně totéž, co v češtině. Jde o jeden z původních názvů, jimiž se v Británii označovala právě edukace pro každodenní život a tematika „social education“ (což bychom u nás přeložili nejspíše, ale ne zcela přesně jako „sociální pedagogika“). Nejde o specifický didaktický žurnál, ale i tyto otázky zde lze studovat. Didaktickým (či spíše metodickým) otázkám (ale nejen jim) se pak v metropolitní zemi oboru věnuje ještě organizace *PSHE Association* (roz. *personal, social, health* a nyní též *economic education*...), která je významným centrem podpory oboru i učitelů specificky se mu věnujících. Zvláštní oborovědidaktický časopis k edukaci na poli „life skills“ se prakticky nevyskytuje (resp. nezaznamenali jsme ho), ale dílčí témata nalézáme různě, např. v časopise *Journal of Character Education* apod.

Jedna znamená, že k edukačnímu rozvíjení osobních a sociálních dovedností (i rozvíjení k dovednostem vztahových znalostí či postojů apod.) přistupujeme jaksi „ideově“. Osobnostní a sociální rozvoj (ať už má formu OSV nebo jiný název) pak můžeme vidět jako soubor jistých (v národním kurikulu vepsaných) „existenciálních univerzálií“ (např. dobré vztahy s lidmi apod.), jako rámec veškerého sociálně interakčního dění ve škole či jako obecný princip zřetele ke každodenním věcem lidským procházející rozmanitými edukačními situacemi. Výchova a vzdělávání jsou činnosti probíhající především v sociálních interakcích, které mají mimo jiné vyvolávat i „interakce“ různých složek organismu učícího se člověka. Vyjdeme-li z tohoto pojetí, nevyhnutelně se dostáváme k tomu, že téměř cokoli, co se ve škole děje, má – kromě potenciálů rozvíjet matematické myšlení, dovednost hovořit různými jazyky nebo zručnost k sestrojení kladky – téměř trvale nastartovaný potenciál rozvíjet tzv. personální a sociální dovednosti (a je podporující vědomosti, hodnoty apod.).²⁸

Téměř cokoli, co se ve škole děje, má potenciál rozvíjet personální a sociální dovednosti – má to ale rizika

Druhá perspektiva je spíše „technická“. Bude osobnostní a sociální rozvoj nějak zařazen přímo a věcně do kurikulárních dokumentů třeba jako obor? Pokud ano, jak? Česká OSV je v dokumentaci pro všeobecné vzdělávání zařazena jako jedno ze šesti tzv. průřezových témat.²⁹ Není sice součástí základního kánonu oborů (jako dějepis, fyzika, český jazyk atd.), ale její tematické okruhy jsou povinné. K tomu je pak samozřejmě nutno vymezit její reálné formy, jimiž jsou již výše naznačená „integrace“³⁰ s jinými vzdělávacími obsahy a jednak samostatný předmět. K obojímu (ale i k dalším formám práce se životními dovednostmi) se váže didaktika osobnostní a sociální výchovy (Valenta, 2013a).

Osobnostní a sociální výchova jako průřezové téma

Pohlédneme-li napříč oběma těmito perspektivami („idea“ a „předmět“), pak vidíme v RVP ZV (2010) obě. Osobnostní rozvoj jako rámec či princip

²⁸ Tato „perspektiva“ má svá rizika. Jedno spočívá v tom, že pokud zůstaneme u definice osobnostního a sociálního rozvoje „jen“ jako jistého ideového rámce, v praxi se o něm sice bude mluvit (resp. bude se objevovat zapsaný v pedagogické dokumentaci), ale zdaleka se s ním nebude vědomě, systematicky, věcně atd. pracovat. Někdy dokonce s poukazem na to, že tento rozvoj probíhá jaksi „sám sebou...“. Druhé riziko tohoto pohledu tkví naopak v těch názorech, které hlásají, že ideje rozvíjení dobrého člověka jsou natolik principiální či „transcendentní“ apod., že by neměly být znečištěny nějakým prakticismem, či – nedej bože – dokonce tréninkem (blíže viz Valenta, 2013a).

²⁹ Každé průřezové téma je souborem řady tematických okruhů vázaných k nějakému důležitému problému současného světa (péče o životní prostředí; multikulturní charakter společnosti; orientace v mediálních záplavách apod.). OSV je v přehledu průřezových témat lokalizována na prvním místě. Není to od věci – všechna další průřezová témata v sobě nesou více či méně (a vedle svých specifických témat) i témata nabízející osobnostní a sociální výchovu (např. efektivní komunikace; identifikace vlastních způsobů jednání apod.).

³⁰ Základní problém integrace spočívá v tom, co je o pár řádku výše v jiné poznámce: OSV se sice objevuje jako integrální prvek v pedagogické dokumentaci škol, ve školních vzdělávacích programech atd., ale zdaleka s ní není systematicky, věcně, didakticky korektně atd. pracováno. V tomto případě je OSV často vlastně odkazována do sféry skrytého kurikula (probíhá sama sebou). Na obranu škol ale dodejme, že integrovat třeba historii s různými každodenními životními dovednostmi je velmi obtížné (diametrálně odlišné typy učiva! – na jedné straně je učivem sám živý žák, na druhé děje, které se odehrály třeba před stovkami let). A podstatné je i to, že kantoři zatím nejsou na tento druh integrace příliš dobře připravováni (Valenta, 2013a).

se odráží de facto ve všech položkách (formulacích), z nichž se skládá soubor „cílů základního vzdělávání“ a vzápětí i v několika klíčových kompetencích tyto cíle konkretizujících, zejména pak v kompetenci sociální a personální, která již svým názvem odkazuje k tomu, o čem je tu řeč (RVP ZV, 2010, s. 12–14).

Je-li to tak, potom je zřejmé, že stát vymezil jako důležitý rámec a současně cíl školního vzdělávání v ČR právě osobnostní a sociální rozvoj. Je-li to tak, je dále zřejmé, že naplnění tohoto cíle nebude zajišťovat jen OSV. Ano, již víme, že tento rozvoj by měl probíhat velmi podstatně formou oné (jak je uvedeno v poznámce č. 30) poněkud „rizikové“ integrace (kromě forem dalších).

Na rozdíl od běžných předmětů, tradičně zakotvených v systému vzdělávání (mateřština, biologie, matematika, cizí jazyk atd.), v nichž může probíhat osobnostní a sociální rozvoj integrovaně, jsou tu samozřejmě ještě jiné „příležitosti“. Tedy obory nebo formativní systémy (apod.), které počítají s osobnostně-sociálním rozvojem nikoliv jako s „vedlejším produktem“, ale jako s důležitou cílovou oblastí. Jako takovou příležitost označím OSV nebo doplňující obor etická výchova, dramatickou výchovu a částečně též občanskou výchovu nebo výchovu ke zdraví.

Právě zmíněná dramatická výchova odkazuje k tomu, že další příležitosti nalézáme v oblasti expresivních oborů. Ty mají pro osobnostní a sociální rozvoj své dobré potenciály. Ať již v základních podobách své existence, tedy ve „výchovách“, nebo ve filetických variantách, které mohou do „výuky výchov“ směle vstupovat.

Začneme dramatickou výchovou. Osobnostní a sociální výchova, a v jiných částech této knihy důkladněji probíraná výchova dramatická, mají různé styčné plochy.³¹ Ty se ale – koneckonců – nemusejí týkat jen těchto dvou oborů... Jednou z oněch „ploch“ jsou cíle v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje, resp. sociálních dovedností a některých dovedností pro život se sebou samým. Zatímco OSV považuje tyto cíle za konečné či prioritní, dramatická výchova je prolíná s cíli umělecké edukace. A to buď v pozici „pre-dovedností“ (kdo dobře zvládá dechovou techniku, lépe pracuje s výrazem), nebo v pozici jednoho z výsledků expresivní tvorby (ve hře odžitá zkušenost např. s konfliktem sociálních vrstev může /!/ ovlivnit žákovy konkrétní komunikační jednání vůči některému segmentu společnosti, s nímž se v životě skutečně setká). Zatímco „pre-dovedností“ lze celkem dobře „trénovat“, dovednosti vznikající v průběhu tvorby jsou vystaveny vlivu umění a nelze je – řekněme – jednoduše prefabrikovat...

Analogie těchto míst dotyku OSV a edukačního dramatu bychom mohli najít i ve vztahu osobnostního a sociálního rozvoje a výtvarného nebo hudebního umění, kde mezi arteterapii či muzikoterapii a uměleckou

³¹ Zřejmě právě proto byly oba obory – přes rozdílnosti – zaměňované. Ostatně, ještě nedávno bylo možno setkat se na středních školách s (ne úplně šťastně hybridním) předmětem „osobnostní a dramatická výchova“. O shodách a rozdílech obou oborů podrobněji viz Valenta (2014).

edukaci vstupují ještě obory jako artefiletika či muzikofiletika. Jejich smyslem je využití uměleckých prostředků (využívaných i v terapii) k edukaci, a to zejména na poli osobnostního, resp. též sociálního rozvoje.

Druhou styčnou plochou je pak princip využití expresivní techniky hraní rolí. Pro edukační drama jde o princip klíčový, v OSV jde o jednu z metod (obvykle bez estetickovýchvonných ambicí). Zvláště typ hraní rolí označovaný jako simulace (hrají sebe, ale ve fiktivní situaci nebo v jiné sociální roli, než kterou ve skutečnosti mám – „já, jako bych byl...“) je zřejmým polem překrývání se obou oborů (i když může mít různé cíle: v OSV např. nácvik komunikační dovednosti; v dramatické výchově např. objevování vnitřních zdrojů vlastního jednání využitelných dále při divadelní tvorbě atp.).

Princip využití expresivní techniky hraní rolí

Další „společné“ téma edukace v těchto oborech najdeme v angažmá těla. Zejm. z podstaty scénické obory jako je právě edukační drama, ale i hudební umění či umění taneční, se bez zřetele k tělu žáka jako cíli i prostředku edukace neobejdou. Ale podobně je tomu i v případě OSV, kterou můžeme považovat směle za obor behaviorální.³² Nezbytnou součástí teorie i praxe takového oboru jsou i postupy aktualizující, využívající a rozvíjející tělovou zkušenost (ať již ve scénickém rámci či mimo něj). A pokračujeme dále: za ideální lze považovat, když jakýkoliv scénický akt vychází současně jak „z duše“, tak z těla, a je – samozřejmě – tělem (jak jinak?) uskutečněn.

Složitou tematiku obejdeme zjednodušeným výkladem. Shrneme do jedné „kupky“ pojmy jako psychosomatika, embodiment-vtělování, kinestetická inteligence, tělesně zakotvené prožívání, vtělované učení, vtělená zkušenost i „heideggerovské“ (parafrázuji): nejde o to, že tělo máme... my tělem jsme! To vše propojuje přístupy a postupy např. právě dramatické nebo hlasové výchovy s některými přístupy a postupy osobnostní a sociální výchovy. Tělo (nejen rozum!) je zdrojem i prostředkem učebního cíle i učebního jednání žáka (podrobněji viz např. k hlasové výchově Nohavová, 2013, s. 470; k dramatické výchově Valenta, 2013b, s. 449; k OSV Valenta, 2013a, s. 68).

...nejde o to, že tělo máme, my tělem jsme!

Jiný „bod dotyku“ tvoří další sdílené rysy, jako např. elementární didaktické schéma organizace procesu činnostního, resp. zážitkového či zkušenostního učení: instrukce – akce – reflexe. To je schéma sdílené prakticky všemi edukačními obory či systémy zahrnutelnými pod označení „zkušenostně reflektivní“.

Z předchozích bodů pak vyplývá následující (nebo i naopak: předchozí vyplývá z následujícího!): Jde o teoretickou bázi definovanou stručně a výstižně s použitím konceptů „exprese – reflexe“. Zde přicházíme k obecnému principu fungujícímu napříč expresivními obory i jejich variantami akcentujícími terapii nebo osobnostní a sociální rozvoj. A osobnostní a sociální výchova?

Obecný princip vztahů mezi expresí a reflexí se uplatňuje v osobnostní a sociální výchově

³² ... a prosím, neztotožňovat v tomto případě slovo „behaviorální“ s jednoduchými schématy behaviorismu...

„Zosobnění“
a „zvěcnění“ – dvě
obecné funkce
osobnostní a so-
ciální výchovy

OSV náleží (jak víme), ke zkušenostně reflektivním edukačním systémům. V teorii reflexí v OSV (viz např. výše, v poznámce č. 26 uvedené zdroje) se hovoří o dvou jejich obecných funkcích: jednak „zosobňují“ (zkušenost, zážitek...) a jednak „zvěcňují“ (obsah zkušenosti a zážitku). Zosobnění znamená, že se snažíme z prožitku proběhnuvší aktivity, v níž jsme obvykle museli nějak jednat, vytěžit pro nás samé maximum toho, co jen lze pro naše sebepoznání, seberegulaci a sebezdokonalení. Zvěcnění pak znamená analyzovat, jaké jevy se vlastně (bez ohledu na naši zkušenost) v učební situaci objevily. Představme si tedy, že v úkolové situaci, kdy žáci mají cosi vyjednat, dojde k nedohodě. Zosobnění v reflexi se povede směrem k zjišťování toho, jak kdo v situaci jednal, jaké měl myšlenky a pocity, a co by mohl příště udělat jinak. Zvěcnění pak vede k tomu, že se v reflexi definuje typ vyjednávání, který nevedl k dohodě. Řekněme, že šlo o tzv. poziční vyjednávání (které obvykle přinese jakési „zakopání se v pozicích“ k ničemu nevedoucí). Z charakteristik situace tedy žáci a učitel vyberou indikátory pozičního vyjednávání, které následně definují. Současně je možno společně hledat jiný typ vyjednávání a definovat jeho rysy (zřejmě se dospěje k definici tzv. principiálního vyjednávání). To pak lze vyzkoušet a znovu se vrátit k zosobnění atd. (Exkurs 12.15).

(1) reflexe artefaktu
a (2) reflexe toho,
co se žáci mohou
dozvědět o sobě
skrze artefakt

Exkurs 12.15: O dvou typech reflexe v expresivních oborech

Je to analogické reflexím, které nám v této knize již připomněl J. Slavík, a které jsou nezbytné pro expresivní obory: Jeden typ reflexe reflektuje (kulturní a sociální) artefakt – v případě OSV je „artefaktem“ žáky vytvořená situace a způsob vyjednávání. Druhý typ reflektuje, co se skrze artefakt mohou žáci dovědět o sobě (viz též Valenta, 2013c).

Nejde ale jen o reflexi. Je tu spojitost i na poli expresivity, byť v OSV nejde (s jistými výjimkami) o expresivitu spojenou s některým z umění. A tady se nejprve opět obrátíme k blízkému vztahu OSV a dramatické výchovy. A též k teorii OSV, která uvádí jako jedno ze základních východisek oboru performativně-dramatické pojetí edukace³³ (Valenta, 2013a). Z hlediska metod jde zejména o to, že i OSV zhusta užívá různých scénických postupů (nejen zmíněných simulací), tedy postupů, při jejichž aplikaci se žáci:

- a) učí chování/jednáním, které má nějaký obsah, zhusta problémový, tedy i vyžadující („dramatické“) jednání; a toto
- b) chování/jednání je někomu (záměrně) ukazováno a je tedy i někým („divácky“) sledováno.

Scénické postupy
v osobnostní a so-
ciální výchově

³³ Tzv. performativně-dramatický koncept edukace je jedním z teoretických východisek OSV (Valenta, 2013b). Metodologicky má blízko k využití „metaforou divadla“ při analýze interakčních, resp. edukačních jevů. A tento přístup samozřejmě nevyklučuje „symbolický“ pohled na nesymbolické interakční akty. Např. i při reflexi reálných situací, v nichž se nepracuje s vytvářenou uměleckou metaforou, lze hovořit o tom, jaké klíčové „téma“ např. debata třídy nad reálným problémem nabízela tomu, kdo ji pozoroval (vyučující...), jaké „znaky“ vzájemných vztahů se v debatě objevily, jaké „performance“ debatě nabízel při obhajování svých stanovisek, co „symbolizovalo“ prioritně stanoviska jednotlivých stran, v čem spočíval „dramatický potenciál“ sledované situace a jak v jeho rámci jednotliví žáci reagovali, jaké „typy jednání“ bylo možno spatřit atd. a co si z toho všeho mohou žáci odnést do dalšího života.

Řečeno s teoretikem performativních sociálních studií, R. Schechnerem: jde o „showing doing“ – ukazování dělání (Schechner, 2006, s. 28). Tedy předvádění prostřednictvím exemplifikace – ukázky typických vlastností. I náš příklad s vyjednáváním mohl mít onu běžnou formu, že vyjednávající byli obklopeni pozorovateli, kteří na ně hleděli jako do akvária (odtud též název techniky – „akvárium“). Jen těžko lze říci, že pozorovatelé nejsou svědky expresí (tj. předvádění v modalitě „jako“), byť tyto nevyústí do uměleckého artefaktu.

Obecně vzato: mnoho aktivit v OSV je založených na tom, že někdo ukazuje nějaké chování a někdo jiný toto chování pozoruje a reflektuje (např. způsoby neverbálního chování, použití komunikačních strategií, ukazování vzorového chování-vzorového použití určité dovednosti atd.). V tomto smyslu je tedy OSV oborem rovněž scénickým a expresivním, byť zdaleka – a dokonce zpravidla – ne vždy s cílem „udělat umění“.

Last but not least – musíme se vrátit ještě ke zmíněné artefietice či muzikofiletice (ale třeba i k tanečně-pohybové výchově, v jejímž případě zatím – pokud je mi známo – bohužel o „dance-filetice“ nehovoříme). Vrátit proto, že inspirace filetickými edukačními systémy přirozeně vstupují do metodiky OSV. Při dlouhodobém výzkumu na poli OSV jsem viděl ukázkové hodiny, které měly ambici využívat k rozvíjení životních dovedností vymezených tématy OSV právě techniky na bázi výtvarné nebo hudební exprese a s touto expresí spojené (sebe)reflexe. Jde tu však o „poměr“ různých typů aktivit. Za OSV nestojí kumšt, ale – řekněme – psychologie, behaviorální nauky, mezioborová teorie komunikace atd. A témata OSV jsou vymezena pojmy těchto oborů.

Přimknout učení takto založeným tématům (dovednostem) jen (či především) k divadelní, výtvarné nebo hudební tvorbě by znamenalo okleštění potenciálu OSV právě v té stránce, která je pro ni typická: osobnostní a sociální. Potenciál OSV spočívá – alespoň pokud jde o metody – v jisté eklektičnosti. Použití postupů pracujících s (uměleckou) symbolizací či metaforizací je proto zde výhodné jen někdy. Pestrost metod je tu na místě: práce s reálnými situacemi, (jen) verbální analýzy situací či zkušeností, využití výtvarné techniky, seberefektivní individualizované techniky, psychosomatická cvičení, techniky založené na psaní textů, outdoorové postupy nebo ony simulace a hry v rolích v rolích... Škála metod se řídí především tím, co je výhodné pro to či ono téma OSV ožívající při učební činnosti v žákově „organismu“ (připomeňme: učivem je žák).³⁴ Metodika se tudíž neváže k „mateřskému“ kumštu jako v případě expresivních oborů.

OSV vnímám jako rámec i jako obor přinášející základní „lidská“ témata, jimž by se (školní) edukace měla věnovat. Ideový rámec nabízí expresivním oborům a zejména jejich filetickým variantám akcent na osobnostní a sociální rozvoj. OSV (a její očekávané výstupy)³⁵ pak konkrétní témata

³⁴ Viz RVP ZV (2010, s. 101).

³⁵ Viz online dokument: Valenta (2011a), dostupný z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/Priloha-ZV1.pdf>

k formulaci jejich osobnostně rozvojových cílů. A naopak: filetky mohou nabídnout metodice OSV některé své postupy inspirované poznatky čerpanými z umělecké sféry.

Použijeme-li však slovo *expresivní* v obecném významu (jako výrazový, emocionálně působící či sdělující atd.), pak i „ne metaforické“ scénické metody – např. pozorování reálného chování; ukazování stupně osvojení určité dovednosti apod. – můžeme za určitých okolností považovat za postupy pracující s expresivitou. Byť je to primárně expresivita nesymbolická, nýbrž autentická, byť je to přirozené (sebe)scénování atd. To znamená, že je to předvedení čehosi typického (tj. exemplifikace), zatím však jen s malým důrazem na metaforickou kvalitu výrazu (metafora je zde spíše bezděčná, je odkrývaná teprve následně při reflexi s oporou o vědomí herní modality „jako“). Ovšem i taková expresivita, je-li ukazována nebo alespoň pozorována, může nabýt rysů metaforických a symbolických (srov. Slavík et al., 2013, s. 249–318). Např. v tom případě, že žák pozorovaný v modelové reálné situaci se rozhodne vytvořit svým chováním pro zraky pozorovatelů iluzi svého „jiného já“. Zakryje tedy např. úzkost a zvýrazní prvky ležérnosti ve svém chování (Valenta, 2011b). Ale ani tyto životní scénické eskapády a „sebemetaforizace“ nejsou výhradním rysem OSV jako celku. I proto opět ono „semi-expresivní“.

Tak či onak: Ve výzkumu, v registraci, popisu a výkladu propojení OSV s dalšími expresivními obory je jedno z perspektivních polí pro didaktiku osobnostního a sociálního rozvoje (i pro – v kapitolách o edu-dramatu – zmíněnou didaktiku performativní edukace). A to tím spíše, že nevyhnutelná proměna školního vzdělávání již probíhá, a je otázkou, nakolik bude tradiční a v praxi se houževnatě udržující „naukové“ pojetí kurikula za pár (desítek) let udržitelné. Osobnostně orientované obory, vč. oborů expresivních, by měly být na takovou změnu připraveny. Bylo by s podivem, kdyby jejich význam nevzrůstal.

12.4 Perspektivy rozvoje expresivních disciplín ve všeobecném vzdělávání

Téma této kapitoly bylo v podobě různých dílčích otázek více či méně zřetelně i mezi řádky obsaženo i v předcházejících kapitolách. V této kapitole je stručně shrneme do několika odstavců.

12.4.1 Problém postavení expresivních oborů v kurikulu a v komunikaci mezi oborovými didaktikami

Expresivní vzdělávací obory mají sice v kurikulu všeobecného vzdělávání legitimitu podloženou tradičním a nezpochybnitelným postavením umění a celé expresivní kultury (expresivity) ve společnosti. Tradičně se však též potýkají se svou slabou pozicí mezi ostatními všeobecně vzdělávacími obory. Myšlenka tzv. integrovaného kurikula (viz výše) založeného na holistickém rozvoji osobnosti je sice stěžejí zpochybnitelná, v praxi však naráží na konkurenční střety s naukovými disciplínami.

Co je semi-expresivní v osobnostní a sociální výchově

...je otázkou, nakolik bude „naukové“ pojetí kurikula udržitelné

Integrované kurikulum v konkurenci naukových disciplín

Ačkoliv – jak bylo řečeno již v úvodu – zkoumání specifických vzdělávacích problémů v expresivních oborech by mohlo přinášet mnohé inspirace i jiným disciplínám, opět se v praxi příliš nedaří tento pozitivní transfer uskutečňovat. Nejspíš z toho důvodu, že diskurs jejich didaktické teorie nebývá ostatními obory příliš sledován, takže lze konstatovat, že je doposud „mocenský“ slabý, s nevelkým vlivem. Možná i proto, že přístup k diskursu expresivních či uměleckých oborů ze strany jiných disciplín je ambivalentní – bývá pokládán buď za příliš exkluzivní a neuchopitelný, nebo naopak za příliš primitivní, málo racionální.

V tomto textu se proto snažíme co nejpřehledněji reprezentovat některé význačné rysy současné didaktiky expresivních oborů vycházející z jejich cílů, obsahu a promítající se do konkrétních didaktických postupů jako je například hodnocení. Tento trend je však v samých počátcích a jeho účinnost závisí i na tom, zda se budou postupně proměňovat vžité mechanismy didaktického myšlení. Jedná se o posun směrem k nové kultuře vyučování a učení, postavené především na kognitivní aktivizaci žáků založené na *tvůrčím a komunikačním přístupu k úlohám*. Pokud tento posun bude sílit, může být teoretické a zkušenostní zázemí expresivních oborů zdrojem inspirativních poznatků i pro ostatní didaktické disciplíny.

Domníváme se, že jasné a obecně srozumitelné pojmenování význačných a obecně inspirujících rysů didaktik expresivních oborů (na úrovni teorie, ve vzdělávání učitelů i na úrovni školní praxe), je základem nejen pro sebe-vědomí oborů a jejich absolventů, ale je základem pro smysluplnou a všestranně přínosnou spolupráci napříč školním kurikulem. Podařilo se expresivním oborům „zčitelnit“ okolnímu (pedagogickému) světu, můžeme očekávat, že bude slábnout přezíravý, nebo naopak ostýchavý přístup k jejich didaktickým poznatkům, bude se zjednodušovat pozice učitelů expresivních oborů v rámci učitelských kolektivů, a posílí se taková spolupráce napříč školou, při níž expresivní obory nebudou muset slevovat ze svých výchovně-vzdělávacích cílů.

Je nutné připustit, že na vzpomínané situaci se podíleli či podílejí i sami představitelé expresivních disciplín na školách připravujících učitele, ať již se jedná o vysokoškolské učitele anebo jejich studenty. Někdy se u nich projevuje jakýsi syndrom „věže ze slonoviny“ – uzavřenost především vůči pedagogice anebo obecné didaktice z pozice „umělecké výlučnosti“ svého oboru, a tedy i neochota zabývat se obecnějšími otázkami vzdělávání nebo učitelství. V poslední době se však tato bariéra snad prolamuje, již proto, že samotní umělci vstupují mnohem ochotněji než dříve do mnohostranné komunikace s různými oblastmi kultury, včetně vědy.

12.4.2 Problematika hodnocení kvality v expresivních vzdělávacích oborech

Hodnocení kvality výuky anebo kvality žákova výkonu v expresivních oborech vzdělávání patří k nejnáročnějším didaktickým problémům. Právě zde by didaktické zkoumání mohlo přinášet podnětné poznatky i pro jiné oborové didaktiky, zejména s ohledem na výchovu specifických rozhodovacích procesů u žáků. Expresie totiž je doménou *psychosomatické*

Přezíravý
nebo naopak
ostýchavý přístup
k didaktickým
poznatkům
expresivních oborů

Syndrom „věže
ze slonoviny“?

stránky lidských kulturních aktivit a je doménou rozhodování zaměřeného na udržení rovnováhy mezi subjektem a jeho prostředím (srov. Bateson, 2006, s. 27–29). E. Goldberg (2004, s. 94 n.) pro ně v kognitivních neurovědách razí termín „egocentrické adaptivní rozhodování“ (*egocentric adaptive decision-making*). A nešetří kritikou cílenou na vzdělávací nedostatky v této oblasti (Goldberg, 2004, s. 97):

Egocentrické adaptivní rozhodování: slepá skvrna ve vzdělávání?

Kognitivní neurovědci nejsou jediní badatelé, kteří ke své škodě ignorovali egocentrické adaptivní rozhodování. Daleko horší je, že je ignorovali pedagogové. (...) Strategie egocentrického adaptivního rozhodování se prostě nevyučuje. ... Vytvoření způsobu explicitní výuky principů egocentrického řešení problémů je pro pedagogu a psychologa jedna z největších výzev.

Máme za to, že Goldberg v této kritice není zcela korektní. Strategie egocentrického adaptivního rozhodování se totiž odedávna vyučuje v uměleckých, resp. expresivních oborech. Jejich problémem však bývá nevelká způsobilost osvětlovat a vyhodnocovat vzdělávací důsledky své výuky v širších transdidaktických souvislostech. Perspektivně by se právě zde nabízela slibná vývojová linie výzkumu zejména v rámci těch přístupů, které jsme výše shrnovali pod název *filetické* (artefiletika, muzikofiletika), tj. těch, které programově přesahují rámec jednoho uměleckého druhu výchovy, a směřují k interdisciplinárnímu náhledu na expresivní aktivity.

12.4.3 Problém obsahu výuky expresivních oborů ve všeobecném vzdělávání

Z předcházejících textů poměrně zřetelně vyplývá, že každý ze zde prezentovaných expresivních vzdělávacích oborů se tak či onak potýká s kurikulární otázkou, jaký obsah má být ve výuce upřednostňován. V principu se jedná o problém míry, protože jednoznačně a navždy tato otázka samozřejmě není řešitelná. Její unikavost dobře vynikne při porovnání tradičního naukového a historiografického pojetí výuky v české literární výchově, která se snaží otevírat tvořivému expresivnímu přístupu, oproti tradičně tvořivému, zážitkovému a expresivnímu přístupu výtvarné výchovy, která však naopak hledá způsoby, jak zvýšit podíl vzdělávací složky svého oboru.

Problém vztahu mezi tvůrčí, umělecko-teoretickou a didaktickou stránkou vzdělávací učitelů

V anketě jednotlivých pracovišť vzdělávajících učitele hudební, výtvarné výchovy a tvořivé dramatiky, která se uskutečnila pod záštitou pracovní skupiny pro oborové didaktiky Akreditační komise České republiky v letech 2012–2013, se poměrně zřetelně problém obsahu ukázal i na úrovni přípravy budoucích učitelů. Byl účastníky ankety obvykle formulován jako problém vztahu mezi tvůrčí, umělecko-teoretickou a didaktickou stránkou vzdělávání budoucích učitelů. Bylo zdůrazňováno, že teorie v uměleckých oborech je velmi náročná a má dlouhou odbornou tradici, přičemž obdobná náročnost platí pro uměleckou tvorbu. Obě tyto domény svou diskursivní silou konkurují didaktice, která při srovnání s nimi vyznívá jako příliš mělká. Reálně ovšem v těchto skeptických úvahách nejde o skutečnou didaktiku, tj. vědní disciplínu, ale jen o metodiku předmětu – a to je závažný rozdíl, který není brán dostatečně v úvahu.

Didaktika, nebo jen metodika?

Didaktika expresivních výchovných oborů má svůj jasně vymezený badatelský předmět založený na studiu výchovného a vzdělávacího rozměru exprese. V tomto směru se nabízí bohaté příležitosti k hlubokému a náročnému zkoumání a k teoretizaci otevřené k úzké součinnosti s řadou dalších badatelských disciplín (estetika, kognitivní vědy, kulturologie, psychologie ad.) i s filosofií.

Ze vzpomínané ankety vyplynul ještě jeden poměrně tíživý problém přípravy budoucích učitelů v expresivních oborech vzdělávání – nadměrná rozrůzněnost kurikula na jednotlivých pracovištích. To na jedné straně podporuje pestrost vzdělávací nabídky, na straně druhé to však snižuje šance na tvorbu a uplatňování standardů, na porovnávání kvality vzdělávání a v neposlední řadě i na komunikaci a spolupráci mezi pracovišti. I v tomto případě je budoucí vývoj otázkou nalézání vhodných proporcí.

Nadměrná rozrůzněnost kurikula expresivních učitelských oborů na fakultách

12.4.4 Spolupráce oborových didaktik expresivních oborů

V celé této kapitole neustále narážíme na napětí mezi roztržičností a blízkostí skupiny expresivních oborů. Ukazuje se (srov. Brücknerová, 2011), že v praxi dochází k funkční spolupráci učitelů expresivních oborů jen výjimečně, a pokud se tak děje, tak je to nejspíše v oblasti oborů „uměleckých“ na straně jedné a osobnostně sociální výchovy na straně druhé.

V souladu s děním ve světě umění se však přímo nabízí obohatit občasná (a jistě funkční) ilustrativní propojení vzdělávacího obsahu („v roce, kdy Degas maloval *Hodinu tance*, byla v Paříži populární tato píseň...“) o cílené hledání hlubších souvislostí a specifik jednotlivých uměleckých prostředků a sémantických systémů (srov. Eisner, 2004). Funkční spolupráci expresivních předmětů si však můžeme představit nejen jako společné plánování učebních celků, ale i jako vzájemnou podporu při práci s celkovou koncepcí kurikula a hodnocením.

Máme-li však zaznamenat zjevný posun v této oblasti na úrovni školské praxe, měla by myšlenka smysluplné vzájemně se obohacující mezioborové spolupráce být součástí filosofie práce na úrovni kateder pedagogických fakult, přinejmenším formou nabídky společných vysokoškolských seminářů, kde budou pro vzájemnou spolupráci poskytnuta vodítka.

Mezioborová spolupráce ve školské praxi a na fakultách připravujících učitele

Tato spolupráce vysokoškolských pracovišť by však pravděpodobně měla směřovat nejen bezprostředně k přípravě učitelů, ale i k práci směřující teoreticky k obecným problémům didaktiky expresivních oborů (viz výše). Jako klíčový úkol současnosti přitom vnímáme empirický popis a porozumění tomu, co se (vlastně) v praxi při výuce expresivních disciplín děje. V této souvislosti se jako zvláště podnětné nabízejí souvztažnosti mezi uměleckým pólem exprese a jejími přesahy do oblasti osobnostní a sociální problematiky, tedy v rovině nazvané výše *semi-expresí*. Teorie exprese a jejího kulturního kontextu – expresivity – zde poskytuje dobré šance ke zkoumání antropologicky zakotvených východisek celé této oblasti výchovy. Není zřejmě náhodou, že v této oblasti rozpjaté mezi průměrnou každodenností a uměním se dynamicky rozvíjí celá řada

vzájemně si blízkých výchovných přístupů, které vyzývají k soustředěné výzkumné a teoretické pozornosti didaktiky expresivních oborů.

12.4.5 Reflektivita a reflektivní praxe jako stále živé téma

Jedním z nejpalcivějších nedostatků v přípravě učitelů v expresivních oborech vzdělávání – ale zřejmě nejenom v nich – jsou velké nedostatky v součinnosti teorie s praxí. Řešením by mohl být model reflektivní praxe, ten ale v realitě naráží na velké ekonomické, technické a organizační potíže. Provázanost teorie s praxí je ztěžována rozdělením bakalářského a magisterského studia. Nedostatečné možnosti ve vztahu k praxi cítí didaktiky jako své oslabení; v konsekutivním modelu přípravy (model technické racionality oproti modelu reflektivní praxe) didaktika nutně ztrácí váhu, protože se stává jen trpěným appendixem „velkých“ oborů.

Problém je dán i nevhodně pojatou výukou na pracovištích připravujících učitele. Mnoho toho bylo řečeno o reflektivitě, avšak z empirických náznaků, které máme k dispozici, můžeme vytušit, že její skutečná míra v praxi zdaleka neodpovídá frekvenci tématu v odborném diskursu. Domníváme se, že je zde výzva pro teoretiky a vysokoškolské učitele, aby zcela prakticky formulovali a předávali konkrétní postupy, jimiž je možno tuto složku výuky (a tuto učitelskou kompetenci) posílit. Přitom je na místě zdůraznit, že všechny expresivní obory včetně OSV mají k rozvoji modelu reflektivní praxe výjimečně dobré výchozí podmínky již díky svému příznačnému kulturnímu principu spojování exprese s reflexí.

Reflektivita –
mnoho slov, málo
skutků?

12.4.6 Komunikace s kulturním sektorem a využívání ICT

Trend otevírání se kulturních institucí veřejnosti a zaměření se na různé skupiny návštěvníků se stále více prosazuje i v českých zemích, a proto můžeme v nadcházejícím období vyhlížet hledání způsobů, jak by školy (a expresivních oborů se to týká snad nejvíce) mohly navazovat hlubší a systematictější modely spolupráce s takovými institucemi jako jsou divadla, galerie, či hudební uskupení.

Celosvětový trend zpřístupňování pokladů civilizace prostřednictvím ICT může pro didaktiku expresivních oborů znamenat nejen rozšíření možností práce s dílem, ale přináší i nároky na didaktické uchopení práce s jednotlivými zdroji jako jsou například virtuální prohlídky světových výstav, soubory uměleckých děl, výukové aplikace na webových stránkách předních kulturních institucí atp. To však zdaleka není jediný přínos v této oblasti. ICT totiž přinášejí pro didaktiku tvůrčích oborů jednu zásadní a neocenitelnou výhodu: umožňují přesně a dlouhodobě zaznamenávat a zpětně v reflexi sledovat *proces tvorby*. V důsledku toho dovolují uchovávat a mezi sebou porovnávat jeho různé alternativy (alterrace), zvažovat jejich hodnotu a diskutovat o nich. To je výjimečná příležitost didakticky sledovat, analyzovat a pro vzdělávání využívat samotný proces obsahové transformace, konstrukce a vyjednávání významů. To současně znamená získávat náhled na proces učení a poznávání prostřednictvím tvorby (srov. Slavík et al., 2013).

ICT jako nástroj
reflexe procesu
tvorby

Literatura

- Abdullin, E. B., & Nikolaeva, E. V. (2004). *Teoria muzykalnogo obrazovania*. Moskva: Academia.
- Babyrádová, H. (2005). *Výtvarná dílna*. Praha: TRITON.
- Baksová, Z. (2009). *Shrnutí aktuálního stavu výzkumu v dramatické výchově v ČR a obsahová analýza studentských závěrečných prací z dramatické výchovy na PdF MU (Bakalářská práce)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bateson, G. (2006). *Mysl a příroda – nezbytná jednota*. Praha: Malvern.
- Belting, H. (2000). *Konec dějin umění*. Praha: Mladá fronta.
- Beneš, Z. (2011). *Co je a co není oborová didaktika. Teze a podněty k diskusi*. Dostupné z http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/280/co_je_neni_oborova_didaktika_Benes.pdf
- Berry, N., & Mayer, S. (1989). *Museum education. History, theory, and practice*. Reston – Virginia: The National Art Education Association.
- Bílik, R. (2009). *Interpretácia umeleckého textu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Bláhová, K. (1997). *Uvedení do systému dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA.
- Blahůšková, M. (2007). *Dramatická výchova jako vyučovací předmět na druhém stupni základní školy. Výzkum na brněnských základních školách a víceletých gymnáziích a hledání cesty lepšího uplatnění dramatické výchovy zejména jako samostatného vyučovacího předmětu (Diplomová práce)*. Praha: Akademie múzických umění.
- Boughton, D. (2004). Assessing art learning in changing contexts: High-stakes accountability, international standards and changing conceptions of artistic development. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (s. 585–607). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Bourriaud, N. (2004). *Postprodukce*. Praha: Tranzit.
- Bresler, L. (2006). Toward connectedness: Aesthetically based research. *Studies in Art Education*, 48(1), 52–69.
- Brhelová, E. (2006). *Tvorba dramatického textu a její pedagogické aplikace (Dizertační práce)*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění.
- Brücknerová, K. (2011). *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Carey, R. (1998). *Critical art pedagogy: Foundations for postmodern art education*. New York and London: Garland Publishers, Inc.
- Cikánová, K. (1992). *Kreslete si s námi*. Praha: AVENTINUM.
- Cikánová, K. (1993). *Malujte si s námi*. Praha: AVENTINUM.
- Cisovská, H. (2004). *Možnosti dramatické výchovy v rozvoji osobnostně sociální kompetence budoucích učitelů (Dizertační práce)*. Praha: Univerzita Karlova.
- Císař, J. (2009). *Základy dramaturgie. 1. Situace*. Praha: Akademie múzických umění.
- Cmíral, A. (1923). O hudebních projevech dítěte. *Hudební výchova*, 4(1), 3–5.
- Cmíral, A. (1932). *K vývoji hudebního smyslu u dítěte*. Praha: Státní vydavatelství.
- Currie, G., & Ravenscroft, I. (2002). *Recreative minds. Imagination in philosophy and psychology*. New York: Oxford University Press.
- Cziboly, A., et al. (2010). *The DICE has been cast. A DICE resource Research findings and recommendations on educational theatre and drama*. DICE Consortium.
- Čáda, F. (1914). *Vývoj dětské schopnosti hudební*. Praha: Fr. Čáda.
- David, J. (1993). *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén (kapitoly z moderní historie a filosofie předmětu)*. Polička: Fantisk.
- David, J. /pod pseudonymem Davidová, V./ (1987/1988). Elementární tvar a moderní forma ve výtvarné výchově. *Estetická výchova*, 28(4), 99–101.
- DiBlasio, M. K. (1987). Reflections on the theory of discipline-based art education. *Studies in art education (A journal of issues and research)*, 28(4), 221–226.
- Van Dijk, E. M., & Kattmann, U. (2007). A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 885–897.
- Dikovitskaya, M. (2005). *Visual culture: The study of the visual after the cultural turn*. Cambridge: Harvard university press.
- Doležalová, K. (2010). Výzkum dětské tvořivosti. *Hudební výchova*, 18(4), 55–57.
- Draberová, J. (2010). *Vliv dramatických aktivit na rozvoj klíčových kompetencí (formulovaných v rámci tzv. Lisabonského procesu) (Diplomová práce)*. Praha: Univerzita Karlova.
- Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in art education (A journal of issues and research)*, 42(2), 101–112.
- Eisner, E. W. (1972). *Educating artistic vision*. New York: The Macmillan Company.
- Eisner, E. W. (2004). *The arts and the creation of mind*. Yale: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2006). Does arts-based research have a future? *Studies in art education (A journal of issues and research)*, 48(1), 9–18.
- Eisner, E. W., & Day, M. D. (Eds.). (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah: National Art Education Association.
- Elkins, J. (2003). *Visual studies: A skeptical introduction*. New York: Routledge.
- Freytag, G. (1863). *Die Technik des Dramas*. Dostupné z http://www.matoni.de/technik/tec_inh.htm
- Fukač, J. (1989). *Mýtus a skutečnost hudby: Traktát o dobrodružství a oklikách poznání*. Praha: Panton.

- Fukač, J. (2001). Hudební výchova a pedagogika v proměnách komunikace. In J. Vereš (Ed.), *Hudobno-pedagogické interpretácie 6* (s. 9–18). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Fulková, M. (2002). Když se řekne... vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*, 42(4), 12–14.
- Fulková, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: H & H.
- Fulková, M., & Slavík, J. (1999). *Receptivní profil dětského návštěvníka muzea. Výzkumná zpráva*. Praha: Pedagogická fakulta.
- Fulková, M., Jakubcová, L., & Sehnalíková, V. (2012). *Galerijní a muzejní edukace 1. Vlastní cestou k umění*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze.
- Fulková, M., Jakubcová, L., Kitzbergerová, L., & Sehnalíková, V. (2012). *Galerijní a muzejní edukace 2*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze.
- Fulková, M., Straker, A., & Jaros, M. (2004). The empirical spectator and gallery education. *The International Journal of Art and Design Education*, 23(1), 4–16.
- Gerušková, M. (2003). *Literární text v didaktické komunikaci (na 2. stupni základnej školy)*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove.
- Goldberg, E. (2004). *Jak nás mozek civilizuje*. Praha: Karolinum.
- Gombrich, E. H. (1972). *Symbolic images. Studies in the art of the renaissance*. London: Phaidon.
- Goodman, N. (1984). *Of minds and other matters*. Cambridge: Harvard university press.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění – nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Hajdušková, L., & Dytrtová, K. (2011). Pozor sněhulák! K analýze hodnoty žákovského výtvarného díla. *Výtvarná výchova*, 51(2), 17–21.
- Halada, J. (1995a). Čtenářský výzkum jako sonda současného knižního trhu. *Čtenář*, 47(10), 369–372.
- Halada, J. (1995b). Čtenářský výzkum jako sonda současného knižního trhu. Část druhá. *Čtenář*, 47(11), 414–417.
- Haman, A. (1991). *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel.
- Hašková, L. (2012). *Amatérské divadlo a dramatická výchova v pojetí Hany Frankové* (Diplomová práce). Brno: Janáčkova akademie múzických umění.
- Hazuková, H. (2003). Co je psáno, to je dáno. Ale co je předáváno? *Výtvarná výchova*, 43(3), 12–14.
- Hazuková, H. (2005). Problémy utváření funkčního slovníku učitele ve výtvarné výchově. In J. Slavík (Ed.), *Multidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání* (s. 304–326). Praha: UK.
- Helfert, V. (1930). *Základy hudební výchovy na školách nehudebních*. Praha: Státní nakladatelství.
- Herden, J. (2008). *Hudba jako řeč*. Praha: Scientia.
- Hernández, F. (2008). From visual literacy to visual culture critical understanding. In R. Horáček & J. Zálešák (Eds.), *Veřejnost a kouzlo vizuality. Rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání* (s. 110–122). Brno: Masarykova univerzita.
- Hník, O. (2010–2011). Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů. *Český jazyk a literatura*, 60(1), 33–39.
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum.
- Hník, O., & Klumparová, Š. (2012). European framework for literary education on lower and upper secondary school (LIFT-2 Project). *Journal of Interdisciplinary Research*, 1(2), 32–35.
- Horáček, R. (1998). *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: CERM.
- Horáček, R., Babyřádová, H., & Dostalová, Š., et al. (1994). *V dialogu s uměním (metodický materiál určený učitelům výtvarné výchovy a studentům výtvarných oborů středních a vysokých škol)*. Brno: Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty a Centrum pro další vzdělávání učitelů Masarykovy univerzity v Brně.
- Horáček, R., & Zálešák, J. (2007). *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hostinský, O. (1961). *O hudbě*. Praha: SHV.
- Chaloupka, O. (2002). *Takoví jsme my – čeští čtenáři*. Praha: Adonai.
- Irwin, R. I., & de Cosson, A. (Ed.). (2004). *A/r/tography: Rendering Self through arts based living inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- J. K. (1889). Jaké četivo hodí se pro mládež. *Literární listy*, 10(14), 237–239, 259–260.
- Janík, T. (2009a). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2009b). *Oborové a předmětové didaktiky*. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 656–660). Praha: Portál.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání – obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae*, 4(3), 9–35.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116–135.
- Johnová, J. (2011). *Dramatická výchova na 1. stupni základní školy v kontextu kurikulární reformy* (Dizertační práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Jurkasová, J. (2014). *Autenticita dětského jevištního projevu* (Diplomová práce). Praha: Akademie múzických umění.
- Karaffa, J. (2006). *Umění dialogu v dramatických hrách a improvizacích v přípravě učitelů primárního vzdělávání* (Dizertační práce). Brno: Masarykova univerzita.

- Kasíková H. (1995). Betty Jane Wagner: Dorothy Heathcote – Drama as a learning medium. *Pokus o recenzi s ukázkami. Tvořivá dramatika*, 6(2), 24–28.
- Kasíková, H. (2001). Možnosti kooperace v dramatické výchově. In J. Provazník (Ed.), *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa* (s. 88–92). Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii.
- Kasíková, H. (2007). Ride – časopis Research in Drama Education v letech 2004–2006. *Tvořivá dramatika*, 18(2), 15–23.
- Kasíková, H. (2008a). Drama a výzkum. Jak o metodologii dramatu přemýšlejí britští kolegové. *Tvořivá dramatika*, 19(1), 6–13.
- Kasíková, H. (2008b). Učitel dramatické výchovy jako výzkumník? In J. Provazník (Ed.), *Dítě mezi výchovou a uměním, Dramatická výchova na přelomu tisíciletí* (s. 165–169). Praha: STD.
- Kattmann, U. (2009). Didaktická rekonstrukce: učitel, vzdělávání a reflexe výuky. In T. Janík, *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání* (s. 17–31). Brno: Paido.
- Klimešová, A. (2006). *Hledání dramatického potenciálu místa a jeho využití v divadelní tvorbě* (Dizertační práce). Brno: Janáčkova akademie múzických umění.
- Klusák, M., & Slavík, J. (2010a). Kresba postavy pána – její vývoj v mladším školním věku. In M. Miovský, I. Čermák, & V. Chrz, (Eds.), *Umění ve vědě a věda v umění. Metodologické imaginace* (s. 187–208). Praha: Grada.
- Klusák, M., & Slavík, J. (2010b). Styl kresby pána u dětí mladšího školního věku. *Československá psychologie*, 54(2), 113–125.
- Knížák, M. (1997). *Jeden z možných postojů jak být s uměním*. Praha: Votobia.
- Kolář, J. (2012). *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje* (Dizertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Korthagen, F., Kessels, J., & Koster, B. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kotte, A. (2010). *Divadelní věda – úvod*. Praha: AMU-KANT.
- Kotátková, S., et al. (1998). *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum.
- Krásná, N. (2013). *Vliv dramatické výchovy na psychickou a emoční stránku dětí v riziku poruch chování* (Bakalářská práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Kresánek, J. (2000). *Hudba a člověk: Hudobné myslenie. Sociálna funkcia hudby. Hudobná psychológia*. Bratislava: Hudobné centrum.
- Kulka, T. (1989). Art and science: An outline of a popperian aesthetics. *British Journal of Aesthetic*, 29(3), 122–148.
- Kulka, T. (2004). *Umění a falzum*. Praha: Academia.
- Kurka, L., & Jedlička, J. (1966). *Výzkum vztahu knihy a čtenáře v ČSSR*. Praha: Československé ústředí knižní kultury.
- Kwalwasser, J. E. (2006). Elected to hall of fame. *Teaching Music*, 13(5), 16.
- Lázňovská, L., et al. (2008). *Závěrečná zpráva o realizaci VaV projektu MKOCEZ02F16 – leden 2008. Sešit první a třetí*. Praha: NIPOS.
- Lázňovská, L., & Šrámková, V., et al. (2008). *Význam vybraných uměleckých aktivit pro rozvoj osobnosti dítěte*. Praha: NIPOS-ARTAMA.
- Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk.
- Liessmann, K. (2008). *Teorie nevdělanosti*. Praha: Academia.
- Lowenfeld, V., & Brittain, L. (1987). *Creative and Mental Growth*. 8. vyd. New Jersey: Prentice Hall.
- Lukavský, J. (2012). Problematika vyjadřování a hodnocení nefigurativní malby emocí u jedenáctiletých – didaktická analýza. In *Children's identity, culture and media in visegrad context: Proceedings of the international academic conference* (s. 150–165). Plzeň: Západočeská univerzita.
- Macková, R. (2002). *Divadlo Fórum. Postupy Divadla Fórum Augusto Boala v práci s dospívajícími u nás* (Diplomová práce). Brno: Janáčkova akademie múzických umění.
- Macková, S. (2004). *Dramatická výchova*. Brno: DIFA JAMU.
- Macková, S. (2005). *Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Metodický portál RVP*. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/325/DRAMATICKA-VYCHOVA-V-RAMCOVEM-VZDELAVACIM-PROGRAMU-PRO-ZAKLADNI-VZDELAVANI.html/>
- Machková, E. (1980). *Základy dramatické výchovy*. Praha: SPN.
- Machková, E. (1996). *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu*. Praha: Divadelní akademie múzických umění.
- Machková, E. (1999a). *Metodika dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA.
- Machková, E. (1999b). *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA.
- Machková, E. (2004). *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. Praha: Divadelní akademie múzických umění.
- Manovich, L. (2001). *The languages of new media*. Cambridge, London: MIT press.
- Marušík, R., Králová, O., & Rodriguezová, V. (2008). *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál.
- Mastnak, W. (1994). *Polyestetická výchova a terapia za pomoci zmyslového vnímania a umeleckého stvárňovania*. Prešov: Matúš.
- May, W. T. (1994). The tie that binds: Reconstructing ourselves in institutional contexts. *Studies in Art Education*, 35(3), 135–148.

- McLaughlin, C., & Alexander, E. (2005). *Reframing personal, social and emotional education: Relationships, agency and dialogue*. London: NAPCE for the National Children's Bureau.
- McLuhan, M. (2011). *Jak rozumět médiím. Extenze člověka*. Praha: Mladá fronta.
- Melkus, L. (1962). *Problém zaostávání hudebního rozvoje žáků mladšího školního věku*. Brno.
- Michalíková, L. (2006). *Vliv dramatické výchovy na sociální klima školní třídy* (Bakalářská práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Mikanová, K. (2011). *Literárně dramatický obor na základních uměleckých školách v Brně: vznik, vývoj a současný stav* (Diplomová práce). Brno: Janáčkova akademie múzických umění.
- Mitchell, W. J. T. (2002). Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture*, 1(2), 165–181.
- Nohavová, A. (2013). Hlasová tvorba jako způsob sebepoznávání. In J. Slavík, V. Chrz, & S. Štech, A. Nohavová, Š. Klumparová, O. Hník, ... J. Valenta, *Tvorba jako způsob poznávání* (s. 463–490). Praha: Karolinum.
- Palarčíková, A. (2011). *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. Praha: NIPOS.
- Parsons, M. J. (1998). Integrated curriculum and our paradigm of cognition in the arts. *Studies in Art Education*, 48(2), 103–116.
- Petrovský, P. (2011). *Zmapování volnočasových divadelních aktivit a návrh dalšího vzdělávání vedoucích v jihočeském regionu se zaměřením na České Budějovice* (Diplomová práce). Brno: Janáčkova akademie múzických umění.
- Poutachidou, E. (2012). *Vznik a vývoj dramatické výchovy v Řecku* (Diplomová práce). Brno: Janáčkova akademie múzických umění.
- Proková, Z. (2008). Srozumitelnost jako jedno z kritérií tvorby vizuálního vyjádření. In R. Horáček & J. Zálešák (Eds.), *Veřejnost a kouzlo vizuality* (s. 43–49). Brno: Masarykova univerzita.
- Provazník, J. (1995). Co je a co není dramatická výchova. *Tvořivá dramatika*, 6(1), 1–10.
- Radváková, V. (2012). *Interpretace textu na gymnáziu* (Dizertační práce). Plzeň: Pedagogická fakulta.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2007). Praha: VÚP.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2010). Praha: VÚP.
- Read, H. (1967). *Výchova uměním*. Praha: Odeon.
- Remsová, L. (2011). *Divadlo utlačovaných a jeho edukační možnosti v sociální pedagogice* (Dizertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Remsová, L., Klapko, D., Doležal, T., Kolaříková, V., Pavlovská, M., Somers, J., & Šíp, R. (2013). *Výzkumný exkurz do dramatické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ricci, C. (1887). *L'arte dei bambini*. Bologna: N. Zanichelli.
- Ricoeur, P. (1993). *Život, pravda, symbol*. Praha: OIKOYMENH.
- Robinson, K., et al. (1999). *All our futures: Creativity, culture and education. NACCE report*. London: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. Dostupné z <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- Roeselová, V. (1990). Prostorové konstruování. *Estetická výchova*, 31(1), 6–8.A
- Roeselová, V. (1999). *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah.
- Roscher, W. (1984). *Integrative Musikpädagogik: neue Beiträge zur Polyästhetischen Erziehung*, Band 1. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag.
- Rush, J. C. (1987). Interlocking images: The conceptual core of a discipline-based art lessons. *Studies in Art Education*, 28(4), 206–220.
- Sedlák, F. (1974). *Hudební vývoj dítěte*. Praha: Supraphon.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Schauer, H. G. (1890). Literatura a literární dějepis. *Literární listy*, 40(23), 385–387.
- Schechner, R. (2006). *Performance Studies (An introduction)*. New York: Routledge.
- Slavík, J. (1989). Verbální dimenze estetického hodnocení ve výtvarné výchově. *Pedagogika*, 39(9), 33–51.
- Slavík, J. (1994). Problém chyby v tvořivé výrazové výchově. *Pedagogika*, 44(2), 119–128.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Slavík, J. (2001a). La pratique réflexive dans la formation des enseignants d'arts plastiques: phénomène pédagogique dans un contexte politique (expérience tchèque). *Recherche et Formation: pour les professions de l'éducation*, 36(10), 113–130.
- Slavík, J. (2001b). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. I. díl. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Slavík, J. (2005). Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. In J. Slavík (Ed.), *Obory ve škole – metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví* (s. 11–49). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Slavík, J. (2009a). Expresivita je mrtvá? Ať žije expresivita! *Výtvarná výchova*, 49(4), 11–18.
- Slavík, J. (2009b). *Umění jako poznávání Metodický portál RVP*. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/3010/UJENI-JAKO-POZNAVANI.html/>
- Slavík, J. (2009c). Umění jako služba výchově, prevenci, expresivní terapii. In J. Slavík & M. Komzáková (Eds.), *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii* (s. 13–26). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Slavík, J. (2011). K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 21(2), 207–225.

- Slavík, J. (2012). *K diskusi o kvalitě oborových didaktik z pohledu vzdělávací oblasti Umění a kultura*. Dostupné z http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/391/Kvalita_obor_didak_umel_vych_2012.pdf
- Slavík, J., & Bartošová, L. (1993/1994). Světadily výtvarné výchovy. *Výtvarná výchova*, 34(2), 21–22.
- Slavík, J., & Čapková, D. (1994). Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*, 44(4), 377–388.
- Slavík, J., Dyrtrtová, K., & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3–4), 223–241.
- Slavík, J., & Fulková, M. (1997). Non-objective expression of emotions and its aesthetic reflection in school children. In L. Dorfman, C. Martindale, D. Leontiev, G. Cupchik, V. Petrov, & P. Machotka (Eds.), *Emotion, creativity and art. Vol. 2 Aesthetic preference and judgment* (s. 45–60). Perm State Institute of Arts and Culture: Perm.
- Slavík, J., Chrz, V., Štech, S., Nohavová, A., Klumparová, Š., Hník, O.... Valenta, J. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J., & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů učení a vyučování. *Pedagogika*, 62(3), 262–286.
- Slavík, J., & Lukavský, J. (2012). Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy). *Orbis scholae*, 6(3), 77–97.
- Slavík, J., Lukavský, J., & Hajdušková, L. (2011). Konceptová analýza výuky: didaktické poznatky z výzkumu reflexí studentů učitelství výtvarné výchovy. *Pedagogická orientace*, 21(2), 69–91.
- Slavík, J., Lukavský, J., & Lajdová, A. (2008). Princip imaginace v didaktické znalosti obsahu (na empiricko-výzkumném příkladu výtvarného projevu). In T. Janík, P. Brebera, R. Bromme, M. Brückmannová, L. Dobrý, D. Dvořák, ... M. Tichá, *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu* (s. 113–128). Brno: Paido.
- Slavík, J., & Pastorová, M. (2009). Umělecké školství v ČR. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 97–101). Praha: Portál.
- Slavík, J., & Pekárková, Š. (2004). Analyse der Kommunikation im Kunstunterricht der ČR. In J. Kobler & O. Scholz (Eds.), *Ästhetische Erziehung in der Tschechischen Republik* (s. 111–120). Berlin: Universität der Künste Berlin.
- Slavík, J., & Šiňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 42(2), 155–166.
- Slavík, J., & Šmidtová, Š. (2001). Analýza komunikace ve výuce výtvarné výchovy (srovnání výzkumů z let 1989–1992 a 1999–2000). In H. Lukášová-Kantorková & P. Květoň (Eds.), *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum* (s. 384–389). Ostrava: Pedagogická fakulta OU – ČAA.
- Slavík, J., & Wawrosz, P. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Stankiewicz, M. A., & Amburgy, P. M. (2004). Questioning the past: Contexts, functions, and stakeholders in 19th-century art education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (s. 33–54). Mahwah: National Art Education Association.
- Studnička, A. (1881). Kreslivo Grandauerovo a Andělovo. *Český kreslíř – časopis pro pěstování kreslení a krasopisu*, 1(1), 19–20.
- Sullivan, G. (2006). Research acts in art practice. *Studies in Art Education*, 48(1), 9–18.
- Sully, J. (1899). *Studie dětství*. Praha: Pelcl.
- Svobodová, R. (1998). Strukturované drama. In S. Kotátková, et al., *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy* (s. 119–148). Praha: Karolinum.
- Svozilová, D. (2006). *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy* (Diplomová práce). Brno: Janáčkova akademie múzických umění.
- Ševčíková, V., & Radimcová, V. (2009). Progresivita v rockové hudbě a možnost jejího uplatnění v hudební výchově. *Hudební výchova*, 17(1), 6–9.
- Šimková, I. (2012). *Krista Bláhová a její přínos dramatické výchově* (Diplomová práce). Praha: Akademie múzických umění.
- Šobáňová, P. (2012a). *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šobáňová, P. (2012b). „Co doopravdy jest“ aneb vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově. *Pedagogická orientace*, 22(3), 404–427.
- Špalková, D. (2002). *Hra, herectví a děti. Některé zdroje, podmínky a možnosti dětského dramatického projevu v konfrontaci s prvky herectví* (Diplomová práce). Praha: Akademie múzických umění.
- Štefl, V. (2009). Výzkum zastoupení rockové hudby v učebních plánech základních uměleckých škol. *Hudební výchova*, 17(1), 22–26.
- Štěpánková, L. (2005). *Zkoumání procesů, které vedou k přirozenému projevu na jevišti* (Diplomová práce). Brno: Janáčkova akademie múzických umění.
- Šubrtová, M. (2008). Literární postava v procesu literárněvýchovné komunikace. In J. Kesselová (Ed.), *Jazyk a literatúra v škole, zážitok a poznanie* (s. 289–582). Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied.
- Trávníček, J. (2008). *Obyvatelé české republiky a jejich vztah ke knize*. Brno-Praha: Host, Národní knihovna ČR.
- Trávníček, J. (2011). *Čtenáři a internauti. Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení*. Brno-Praha: Host, Národní knihovna ČR.
- Trávníček, J. (2014). *Knihy a jejich lidé – Čtenářské životopisy*. Brno: Host.
- Uhl-Skrivanová, V. (2011). *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a v Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido.

- Ulrychová, I. (2007). *Drama a příběh*. Praha: Akademie múzických umění.
- Uždil, J. (1978). *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Vachudová, E. (2012). *Jak na to? diagnostika hudebních schopností v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Vala, J. (2013). *Poezie, studenti a učitelé. Receptce, interpretace, výuka*. Olomouc: UP v Olomouci.
- Vala, J., & Fic, I. (2012). *Poezie a mladí čtenáři. Výzkum receptce konkrétních básní*. Olomouc: Hanex.
- Vala, J., & Studená, K. (2012). Mixed research on reading habits of students aged 12–15. *Jaunuųjų Mokslininkų Darbai. Journal of young scientists. Šiaulių universitetas*, 35(2), 110–114.
- Valenta, J. (1994). Mytologie výchovné dramatiky. *Tvořivá dramatika*, 5(3), 1–3.
- Valenta, J. (1995). Pane, prosím vás, tady někde mají být hranice výchovné dramatiky... aneb Typ hry jako definiční prvek výchovného dramatu. *Tvořivá dramatika*, 6(2), 8–11.
- Valenta, J. (1997). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom.
- Valenta, J. (1999a). *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: srovnání systémů*. Praha: ISV nakladatelství.
- Valenta, J. (1999b). Učitel dramatické výchovy, jeho reflexe oboru a studia. *Tvořivá dramatika*, 10(3), 6–9.
- Valenta, J. (2005). Divadlo ve výchově. *Tvořivá dramatika*, 16(2), 1–2.
- Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS. Dostupné z http://www.dokazuto.cz/wp-content/uploads/osv_a_její_cesty_k_zakovi.pdf
- Valenta, J. (2007). Dramatická výchova a výchova osobnostní a sociální. *Tvořivá dramatika*, 18(1), 1–8.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing.
- Valenta, J. (2010). Metodologie výzkumů v dramatické výchově a vzdělání učitelů. *Tvořivá dramatika*, 21(2), 46–64.
- Valenta, J. (2011a). Osobnostní a sociální výchova v základních školách. Doporučené očekávané výstupy – podrobné rozpracování. In M. Pastorová, (Eds.), *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: VÚP. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/Priloha-ZV1.pdf>
- Valenta, J. (2011b). *Scénologie (každodenního) chování*. Praha: AMU-KANT.
- Valenta, J. (2012a). Edukační drama – metody edukace jako metody výzkumu (a naopak...). In V. Ježková (Ed.), *Kvalita ve vzdělávání. Sborník příspěvků z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 299–304). Praha: PedF UK.
- Valenta, J. (2012b). Prolegomena k metodologii výzkumů v oboru výchovy dramatické. I–II. *Disk*, 40–41, 67–85, 93–103.
- Valenta, J. (2013a). *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada Publishing.
- Valenta, J. (2013b). Iniciační situace a procesy dramatické tvorby. In J. Slavík, V. Chrz, S. Štech, A. Nohavová, Š. Klumparová, O. Hník, ... J. Valenta, *Tvorba jako způsob poznávání* (s. 440–462). Praha: Karolinum.
- Valenta, J. (2013c). Ke specifice reflexí v edukačním dramatu. In M. Lazarová & J. Nehyba (Eds.), *Krajinou zkušenostně reflektivního učení* (s. 57–68). Brno: Masarykova univerzita.
- Valenta, J. (2014). Edukační teorie a (tzv.) praktické obory zabývající se osobnostním a sociálním rozvojem. In R. Jedlička (Ed.), *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy* (s. 156–187). Praha: Karolinum.
- Vančát, J. (1997). Mezi romantismem a utopii – k teoretické výbavě učitele výtvarné výchovy. In J. Vančát (Ed.), *Horizonty vzdělávání učitele výtvarné výchovy* (s. 48–66). Praha: Česká sekce INSEA.
- Vančát, J. (2000). *Tvorba vizuálního zobrazení (gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově)*. Praha: Karolinum.
- Vančát, J. (2009). *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě. Předpoklady gnozeologické analýzy obrazové stránky nových médií*. Praha: Karolinum.
- Váňová, H. (1989). *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon.
- Veltrubská, I. (1994). *Divadlo očima dětí*. Praha: ARTAMA.
- Vostrý, J. (2006). Scéna a scéničnost v době všeobecné scénovanosti. *Disk*, (15), 6–18.
- Vostrý, J. (2008). Divadlo a slovo neboli Scénologie dramatu (1. část). *Disk*, (26), 7–18.
- Vrána, S. (1936). *Učebné metody*. Brno: Vydavatelství odbor ÚSJU v zemi Moravskoslezské.
- Way, B. (1996). *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: Institut sociálních vztahů.
- Wildová, R. (Ed.). (2012). *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Zálešák, J. (2011). *Umění spolupráce*. Praha: Akademie výtvarných umění.
- Zdráhalová, L. (2014). *Myšlení učitelů základních škol o dramatické výchově* (Bakalářská práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Zemanová, J. (2010). *Propojení environmentální a dramatické výchovy na střední škole* (Diplomová práce). Praha: Akademie múzických umění.
- Zenkl, M. (1986). Existují nové tektonické principy? *Živá hudba*, IX, 143–148.
- Zhoř, I. (1990). Jihlavské trienále 1989. *Estetická výchova*, 31(3), 69–72.
- Zhoř, I. (1991/1992). Výchova k umění prostřednictvím aktivních výtvarných činností. *Estetická výchova – řada pro výtvarnou výchovu*, 32(4), 49–51.
- Zich, O. (1931). *Estetika dramatického umění*. Praha: Melantrich.

Oborové didaktiky: bilance a perspektivy

**Iva Stuchlíková, Tomáš Janík, Jan Slavík,
Michaela Píšová, Zdeněk Beneš, Hana Čtrnáctová,
Leoš Dvořák, Ondřej Hník, Miroslav Papáček,
Dana Řezníčková, Antonín Staněk, Martina Šmejkalová,
Jiří Vaníček a Nad' a Vondrová**

Závěrečná kapitola je pojata jako sumarizující na straně jedné a perspektivní na straně druhé. Výklad je zde rozvržen do tří stěžejních částí. V první jsou předestřeny bilance a perspektivy, jak je vidí autoři jednotlivých kapitol. Druhá část nabízí rozvalu o stavu a výhledech oborových didaktik. Ve třetí části jsou potom načrtnuty perspektivy dalšího rozvoje oborových didaktik. O didaktice se v této kapitole píše převážně v zobecnění nad rámec konkrétních oborů, přesto však se zachováním základní charakteristiky oborových didaktik, tj. vazby k obsahům konkrétních oborů vědy, umění apod.

13.1 Bilance a perspektivy oborových didaktik

13.1.1 Didaktika českého jazyka

Předeslat je třeba, že od roku 1989 došlo k význačným posunům v oblasti výzkumů dotýkajících se školské komunikace, v oblasti teorie vzdělávání v bohemistice, vývoje teoretických konceptů aj. V závěru si však klademe otázky spíše polemické, neboť otázky oborové didaktiky českého jazyka budou zřejmě vybízet k největším diskuzím. Má totiž specifické postavení, a to nejméně ze dvou důvodů:

1. Pokud se např. v **Kapitole 2** tvrdí, že didaktika české literatury je obor bez dostatečné výzkumné tradice, didaktika češtiny má naopak tradici monumentální; zahrnuje výzkumné pokusy učitelů, úvahy předních pedagogů či lingvistů a nesčíslné množství odborných diskuzí, článků, monografií. To je na jedné straně velké pozitivum, na druhé straně hluboce zakořeněná tradice může svazovat inovaci teoretického oborovědidaktického uvažování.
2. Český jazyk je hodnota hlubokého kulturního a historického významu, je to společné duševní vlastnictví všech mluvčích češtiny, jejímž prostřednictvím poznáváme a uchopujeme svět, a zřejmě jako k jedinému objektu školní výuky k němu máme i vztah emoční. Výuka českého jazyka je proto vnímána jako *res publica* a didaktika češtiny se tak přirozeně nalézá pod vysokou veřejnou kontrolou.

Zdánlivě protisměrné síly – dlouhá a silná tradice bádání a naopak divergentní výzkumné směřování či dočasné utlumení výzkumu na některých pracovištích po roce 1989 – zřejmě vyvolaly současnou pluralitu názorů na pojetí didaktiky jako vědecké disciplíny. Ty se pohybují v takřka

Silná tradice
didaktiky češtiny

úplném názorovém spektru: od didaktiky českého jazyka jako disciplíny postavené na základním či na orientovaném základním výzkumu (zdá se, že tomuto pojetí v současnosti mají v České republice nejbližší výzkumy psychodidaktické), až po didaktiku postavenou na výzkumu primárně aplikačního charakteru. Objevují se i názory zpochybňující výzkumný charakter disciplíny vůbec (intuitivní metodické přístupy).

Koexistence
různých pojetí

Zjišťuje se, že vymezení pojmu oborová didaktika je neustálené, přesněji snad, že paralelně vedle sebe koexistuje několik různých „ustálených pojetí“, zřejmě postupně vybudovaných vlivem různých podmínek na různých pracovištích. V důsledku toho nepanuje shoda ani v běžných otázkách vymezení vědního oboru, jako je postavení didaktiky češtiny v soustavě věd, v otázkách jejího předmětu, její metodologie a terminologie. Revitalizovat by bylo možné i teoretické didaktické myšlení, s důrazem na skutečnost, že pluralitní teorie jsou – jako i v jiných oborech – možné, ba dokonce žádoucí.

I v oblasti konkrétních témat jsou patrné možné výzvy: vliv didaktické komunikace a interakce na proces pojmotvorných myšlenkových postupů žáka, otázky různých fází konstruování oborovědidaktického faktu v češtině, výzkumně podložené didaktické intervence ve školské praxi atd.

Perspektivy vývoje

V této knize samozřejmě představujeme pohled náš, tj. nikoliv pohled jediný možný. Jeho prizmatem postulujeme i perspektivy dalšího vývoje disciplíny. Vycházíme z přesvědčení, že didaktika českého jazyka by měla naplňovat pokud možno jednotné, odbornou komunitou akceptované definiční kritérium. Druhým, souvisejícím perspektivním úkolem je identifikovat postavení didaktiky češtiny v mezích triády základní výzkum – orientovaný základní výzkum – aplikovaný výzkum, a to s nutnými intervenčními dopady do školské didaktické praxe. Konečně třetím perspektivním úkolem je identifikovat a vymezit postavení didaktiky českého jazyka z hlediska její autonomie v soustavě vědních disciplín, a to zejména pedagogiky (s čímž souvisí další otevřená otázka, a sice metodologie oborové didaktiky), psychologie, bázové oborové disciplíny, tedy bohemistiky, eventuálně dalších pomezních disciplín.

Transdidaktické
pojetí a rozšiřování
diskuzního pole

Za nosný myšlenkový koncept pro tyto úvahy pokládáme ideu transdidaktického uvažování o „badatelském prostředí oborových didaktik“ ve smyslu „rozšíření jejich diskursivního pole“. Z počátku lze uvažovat přinejmenším o vzájemné interakci a obohacování přístupů jednotlivých oborových didaktik (nejnověji didaktika českého jazyka – didaktika matematiky, didaktika českého jazyka – didaktika biologie), resp. hledání společného metajazyka či styčných nebo inspirativních otázek (v češtině např. prakticky schází klíčové téma, etablované v didaktice matematiky, a sice výzkum žákovy uvažování v českém jazyce).

13.1.2 Didaktika literatury

Didaktiku literatury považujeme za vědní obor teprve se konstituující; obor, který zatím nemá dostatečnou výzkumnou tradici, odpovídající monografie, dokonce ani adekvátní a ustálenou terminologii. V české literární výchově sice existují (především) výzkumy čtenářství zhruba od 50. až 60. let minulého století a později (především) výzkumy čtenářské gramotnosti, avšak nejde ještě o výzkumy oborovědidaktické, spíše je považujeme za výzkumy oborové či za výzkumy z příbuzných humanitních oborů.

Písemně doložené kritiky a polemiky vztahující se explicitně k výuce literární složky českého jazyka a literatury existují od 90. let předminulého století. Specifikem polemik a diskuzí o školním literárním vzdělávání, resp. o funkčnosti takového literárního vzdělávání, ve kterém dominuje tradiční nauka ve smyslu výuky o historických a biografických kontextech literatury (literární historie podávaná zejména frontálním výkladem) je jejich dlouhotrvající a kontinuální charakter, avšak také jejich četnost a nebývalé zaujetí, s jakým se vedou.

Reálné kurikulum základních i středních škol je v literární složce českého jazyka obsahově předimenzované, především literární historií. Ta je navíc vyučována především frontálně, tedy způsobem pro žáky vesměs neatraktivním.

Pokud jde o perspektivy, stále zřetelněji se v evropském i českém kontextu hovoří o tzv. nové kultuře vyučování a učení, o nové edukaci, novém paradigmatu vzdělávání či jeho příslibu, o nutnosti inovace vzdělávání (i vzdělávací politiky) či přímo o probíhajících inovacích. Tato nutnost se velkou měrou týká také didaktiky literatury. Ta se v nových kontextech musí vyrovnat např. s uznáním čtenářského a interpretativního principu v hodinách literární výchovy, které jsou již etablovány např. ve Skandinávii, Německu, Holandsku a Francii či USA, a to na úkor stále ještě frontálně vyučované literární historie.

V současné didaktice literatury je třeba: (1) Provést základní literárnědidaktické výzkumy zaměřené ontodidakticky i psychodidakticky. V českých výzkumech chybí např. zkoumání procesů (např. analýzy výukových situací, reflexe příkladů dobré praxe apod.), stávající výzkumy čtenářství a čtenářské gramotnosti a zatím jen sporadické výzkumy čistě literárnědidaktické by se mohly stát dílčími inspirativními zdroji informací, popř. východisky pro další oborovědidaktická zkoumání. (2) Vytvořit odpovídající výukové materiály (učebnice, čítanky, pracovní listy, další pomůcky), které by zohledňovaly závěry z nejnovějších literárnědidaktických výzkumů a výstupy z výzkumně zaměřených projektů (např. mapy učebního pokroku, návrh čtenářských úrovní s příslušnými metodologickými doporučeními pro učitele atp.) a podporovaly taková pojetí literárního vzdělávání, která jsou v souladu s reálnými potřebami žáků 21. století. (3) Zajistit odpovídající podmínky materiální i duchovní pro rozvíjení inovativních pojetí ve školním prostředí, ať již tato pojetí pro potřeby žáků 21. století pojmenujeme jako čtenářská, interpretativní, komunikační, zážitková či expresivní.

Didaktika literatury jako obor teprve se konstituující

Předimenzovanost školního kurikula

Potřeba základních výzkumů i odpovídajících výukových materiálů

Emancipace didaktiky cizích jazyků je dlouhodobým a nelineárním procesem. Systematická teoretická a výzkumná pozornost byla výuce cizích jazyků věnována až od 40., resp. u nás od 50. let minulého století. Didaktika cizích jazyků jako plnoprávná vědecká disciplína se etabluje jen postupně a v různých kulturních rámcích nerovnoměrně. V České republice ji v současné době můžeme zařadit mezi „oborové didaktiky na vzestupu“, jak tento trend výstižně nazvali Janík a Stuchlíková (2010). Svědčí o tom jak dva nově vzniklé doktorské studijní programy (na FF UK v Praze a PdF MU v Brně), tak slibně se rozvíjející výzkum a publikační činnost.

Historicko-sociální podmíněnost rozvoje didaktiky cizích jazyků

Ve výzkumu a teorii v didaktice cizích jazyků ve světě i u nás dochází v uvedeném období ke změnám akcentů – od vyučování, tzn. zejména jednání učitele a jeho práce s obsahem, se v posledních desetiletích 20. století pozornost přesouvá na procesy učení (vyučování orientované na žáka) a dále na vzájemné vztahy procesů vyučování a procesů učení, resp. učení a osvojení. Diachronní perspektiva přitom postihuje historicko-sociální podmíněnost rozvoje didaktiky cizích jazyků a sílu externích (zejména politických) vlivů, a to i ve vztahu k její vnitřní diverzifikaci.

Emancipační proces ovšem nelze považovat za dokončený. Stále se například setkáváme s vnímáním didaktiky cizích jazyků jako metodiky, tj. praktických návodů a receptů na úspěšnou výuku, které vycházejí především ze zkušeností z výuky školního předmětu.

Otázky tzv. mateřského oboru a pojetí procesu osvojování jazyka

Zásadní koncepční otázkou pro didaktiku cizích jazyků je otázka tzv. mateřského oboru: pojem jazyk ve vztahu k obsahu a cílům výuky je konstantně redefinován, posouvá se od znalosti systému jazyka jako strukturního mentálního systému k funkčnímu používání tohoto systému v komunikačních situacích. Na rozdíl od jiných školních předmětů není v reálném životě referenční rámec takto koncipovaného předmětu cizí jazyk jednoznačně disciplinární – lingvistika ani aplikovaná lingvistika nepostihují v plné míře jazyk jako element konstituující individuální i sociální identity, element užitelný v sociálním, politickém a ekonomickém smyslu. V současné době vstupuje dále do hry požadavek vícejazyčnosti (*plurilingualism*) a plurikulturality formulovaný Radou Evropy jako schopnost používat rozmanitý repertoár jazykových a kulturních zdrojů za účelem naplnění komunikačních potřeb. Takový požadavek relativizuje normu reprezentovanou kulturně-geografickým modelem rodilého mluvčího, což má významné kurikulární implikace, zejména ve smyslu dekompozice dosavadního pojetí obsahu a rozkolísanosti cílů výuky cizích jazyků.

Pro koncepci didaktiky cizích jazyků je dále klíčové pojetí procesů učení se / osvojování cizího jazyka. Vývoj didaktiky cizích jazyků od 60. let minulého století výrazně ovlivnily teorie osvojování cizího / druhého jazyka, přičemž vedle kognitivisticky orientovaných „mainstreamových teorií“ se postupně prosazují více sociálně orientované teorie. V souvislosti

s tímto vývojem je zdůrazňována potřeba zohlednit lokalizaci výukové praxe, stejně jako požadavek vícejazyčnosti reflektuje lokální charakter reálného používání jazyka.

Dynamika proměn klíčových konceptů a prohlubování teoretické reflexe výuky cizích jazyků tak formulují nové výzvy pro didaktiku cizích jazyků. Aby jim bylo možno dostát, je třeba zlepšit komunikaci mezi jednotlivými didaktikami cizích jazyků a oborovými didaktikami obecně tak, aby vedla ke koncepčnímu sblížení a vzájemnému obohacování; dále zkvalitňovat personální zabezpečení, posílit publikační činnost. Vzestup oborových didaktik je dáván do souvislosti se dvěma důležitými impulsy, s impulsem kurikulárním a s impulsem profesionalizačním. Ten předpokládá prosadit takové postavení oborových didaktik na fakultách připravujících učitele, jaké odpovídá jádrové složce profesního vzdělávání. Rekonceptualizace didaktiky cizích jazyků jako vědní disciplíny, která bude legitimizovat profesionalismus učitelů, je neoddělitelně spjata s praxí výuky cizích jazyků a s potřebou sblížení diskursů teorie a praxe, sdíleného jazyka, který je základem pro vzájemné pochopení a další rozvoj v obou oblastech.

13.1.4 Didaktika matematiky

Kořeny světové didaktiky matematiky spočívají mj. v zájmu matematické obce o otázky výuky matematiky (počínaje rokem 1872 a F. Kleinem). Nejinak tomu bylo i u nás. Již od počátku 20. století vznikaly mezinárodní organizace sdružující odborníky se zájmem o tuto problematiku. Velmi důležitým bodem obratu od víceméně intuitivního působení na výuku matematiky směrem k jejímu zkoumání bylo celosvětové zavádění tzv. *New Math* do škol (u nás modernizace matematiky), které upozornilo na nezbytnost systematického vědeckého zkoumání procesu výuky matematiky.

Od druhé poloviny 20. století tedy začalo docházet k velkému nárůstu vědeckých studií a didaktika matematiky se pozvolna koncipovala jako věda. Postupně se kromě oboru, tedy matematiky, začal klást důraz i na poznatky z oblasti pedagogiky a psychologie. Stručně řečeno, rozvoj didaktiky matematiky je možné rámcově popsat pomocí čtyř stádií: didaktika bez žáků, didaktika bez školy, didaktika bez kontextu a didaktika v socio-kulturním kontextu. Významný vliv na vzájemnou informovanost badatelů, a tedy i rozvoj výzkumu, mají četné vědecké konference, které pravidelně probíhají již od poloviny 20. století, a vědecké časopisy věnované didaktice matematiky.

Didaktika matematiky musí řešit otázky, které se dnes objevují v souvislosti se špatným vztahem českých žáků k matematice a jejich nedostatečnými znalostmi matematiky, jak se projevují na různých stupních škol. Klíčovým aktérem zlepšení současného stavu je učitel, je tedy nutné věnovat výzkumnou pozornost jeho znalostem oboru matematika i didaktickým znalostem obsahu (i ve vztahu k informačním technologiím) a možnostem jejich diagnostiky a rozvíjení.

Rozvoj didaktiky matematiky jako vědy

Současně je třeba pokračovat v důrazu na zkoumání matematického uvažování žáků, které umožní koncipovat výuku zaměřenou na jejich všestranný rozvoj. Výzvou pro didaktiku matematiky je nedostatečná aplikace výsledků výzkumů do praxe. Významné úkoly má před sebou také v oblasti spolupráce s odborníky z oblasti psychologie a pedagogiky.

13.1.5 Didaktika fyziky

Podobně jako tomu bylo ve světě, začal i u nás vývoj didaktiky fyziky jako svébytného oboru na přelomu 50. a 60. let 20. století snahami o modernizaci fyzikálního vzdělávání. Celostátní konference věnovaná vyučování fyzice se uskutečnila již v roce 1958, první systematické dílo zabývající se didaktikou fyziky (Kašparovy *Kapitoly z didaktiky fyziky I a II*) vyšlo v letech 1960 a 1963. V roce 1965 pak byla didaktika fyziky, pod původním označením *teorie vyučování fyzice*, zařazena mezi vědecké obory v tehdejší Československu. Postupně se osamostatňovala jak od fyziky, tak od pedagogiky. Sedmdesátá a osmdesátá léta pak přinesla spolupráci mnoha didaktiků z celé republiky v rámci plánů státního výzkumu. V této době bylo koncipováno a rozpracováno *komunikační pojetí didaktiky fyziky*. (Zásadní publikace k tomuto pojetí, *Úvod do teorie a metodologie didaktiky fyziky* J. Fenclové, vyšla v roce 1982.) Toto pojetí lze považovat za koncepční vrchol didaktiky fyziky v minulém století; ovlivnilo i některé další obory.

Počátek vývoji
didaktiky fyziky

V devadesátých letech pak došlo k útlumu zejména koncepční práce; výzkum v didaktice fyziky je od tohoto období spíše fragmentován. Obecně došlo k liberalizaci ve vzdělávání, a tím i ve výuce fyziky; následkem byla např. redukce počtu hodin fyziky na většinu základních a středních škol, nejednotnost obsahu výuky a kurikulum, které někteří experti označují za chaotické. Na druhé straně se stále rozvíjela konkrétní didaktika fyziky, udržovaly se a prohlubovaly kontakty didaktiků fyziky s učiteli na školách a postupně se začala rozšiřovat mezinárodní spolupráce včetně účasti na řadě mezinárodních konferencí a projektů.

Chaotická 90. léta

Další rozvoj didaktiky fyziky je přirozeně vystaven určitým rizikům. Čtyři rizikové scénáře byly v příslušné kapitole identifikovány pod stručnými názvy *odumírání*, *rezignace na vědu*, *rezignace na kvalitu* a *izolace*. Na druhou stranu lze formulovat *pozitivní vizi*, kterou lze asi nejlépe charakterizovat slovy *zdravý růst oboru*. Ten lze samozřejmě konkretizovat řadou aspektů, jedním z nejvýznamnějších je přitom *důraz na kvalitu*.

Perspektivy didaktiky fyziky lze pochopitelně konkretizovat i pojmenováním výzev a příležitostí, které před ní stojí. Vytipovány byly např. změny ve školství i společnosti, moderní technologie (kde nejde jen o ICT), modernizace obsahu (jež bude zřejmě evergreenem ještě dlouho do budoucna) apod. Při úvahách o dalším vývoji oboru je také důležité, jaké úkoly a potřeby vidí experti v daném oboru. Oslovení odborníci zdůrazňovali mimo jiné potřebu spolupráce a koordinace, komplexnějšího pohledu na didaktiku fyziky a její rozvoj a také to, že didaktika fyziky má ovlivňovat školní praxi.

Výzvy a příležitosti

Při analýze možností dalšího rozvoje je přirozené pojmenovat i východiska, na nichž může tento rozvoj stavět. Pro českou didaktiku fyziky byla jako základní vytipována následující: výsledky výzkumů resp. celý základ daného vědního oboru (jak ve světě, tak u nás), konkrétní didaktika fyziky (která má v ČR bohatou tradici) a komunita českých didaktiků fyziky. Můžeme je chápat jako „pilíře“, o něž se může česká didaktika, v celém svém rozsahu od akademického výzkumu až ke konkrétním aplikacím ve školní praxi, opřít a na nichž může budovat svůj další rozvoj. Rozvoj, který bude zaměřený na kvalitu, otevřenost světu a směrem k novým výzvám, cílený jak na základní výzkum, tak na zkvalitňování fyzikálního vzdělávání v praxi. Věřme, že tento rozvoj bude možno za dvacet, třicet či více let při dalším ohlédnutí za vývojem naší didaktiky fyziky hodnotit jako přínosný a úspěšný.

13.1.6 Didaktika informatiky

Didaktika informatiky nese řadu odlišností od ostatních oborových didaktik. Je velice mladá, ale na druhou stranu vznikala v podstatě současně se vznikem odborné disciplíny. Nejprve byla vnímána jako didaktika použití počítače ve školní výuce, postupně se krystalizovaly jednotlivé oblasti jako počítačem podporovaná výuka, technologie ve vzdělávání, didaktika ICT a informatiky. Některé z těchto oblastí bychom dnes řadili mimo didaktiku oboru, směrem k obecné pedagogice, ke vzdělávacím technologiím nebo jako součást problematiky technických výukových prostředků, případně pod oborové didaktiky ostatních oborů.

Počítače a jejich nasazení ve vzdělávání byly ovlivněny vizemi o reformě školní výuky a moderními vzdělávacími teoriemi (konstruktivismus – dětské programování, behaviorismus – programované učení – e-learning) a naopak některé teorie vznikaly pod vlivem výuky pomocí počítače, např. konstrukcionismus nebo konektivismus.

V průběhu svého vývoje se didaktika tohoto oboru velice často dostávala pod tlak akutních potřeb školství a vzdělávání, pramenících často z překotného vývoje technologií a jednostranného nekritického pohledu na jejich používání ve společnosti. V době svého vzniku hledala možnosti, jak počítače přiblížit dětem a jak počítač použít v roli učitele, žáka či výukové pomůcky. Didaktika byla orientována na úzkou skupinu specialistů, programátorů a informatiků, kteří se měli technologiemi profesionálně zabývat. Později v době masivního rozšiřování počítačů mezi obyvatelstvo a nástupu Internetu byla didaktika úkolována ke zvyšování digitální gramotnosti a zvládnutí uživatelského přístupu.

Tento aktuální tlak na výstupy, ale také atmosféra entuziasmu, v níž si účastníci nepřipouštěli, že by počítače mohl někdo odmítat, neumožňoval věnovat se vědeckému výzkumu. Problémy se spatřovaly spíš v tom, že technologie nebyly dostupné všem. Jednalo se o dobu získávání zkušeností z inovací výuky, šlo maximálně o akční výzkum, didaktika produkovala metodické texty a nerozlišovala, zda jde o výuku ovládnutí počítače, použití počítače jako didaktické pomůcky nebo jako nástroje pro rozvoj

Zpřesňování disciplín zabývajících se počátkem v kontextu vzdělávání a etablování didaktiky informatiky

informatických schopností jedince (např. algoritmického myšlení). Odborníci z oboru informatika se do procesu implementace počítačů příliš nezapojovali, radovali se z toho, že se rychle mění technické parametry počítačů (procesory, paměť, zasítování aj.).

České školství ve svých státních kurikulárních dokumentech v současnosti preferuje digitální gramotnost jako stěžejní cíl školního vzdělávání s tématy zpracování a vyhledání informace, práce s kancelářskými aplikacemi, bezpečností při práci na internetu. Podporuje pronikání technologií jako učební pomůcky do výuky dalších vyučovacích předmětů a tvořivost a projektovost práce, při níž je počítač používán jako nástroj.

Očekávané výstupy včetně maturit směřují do oblasti uživatelského ovládnutí počítačových systémů, což je diametrálně rozdílné např. oproti matematice a dalším přírodním vědám, které kladou znalosti základů oboru a základních konceptů, fundamentální ideje a způsob myšlení daného oboru nad praktickou každodenní použitelnost v běžném životě (abychom přesněji vysvětlili: matematika si u maturity více cení porozumění např. konceptu matematické funkce nad praktickými každodenními početními dovednostmi – „matematika“ versus „počty“). Toto zaměření středoškolského vzdělávání poškozují uchazeče o vysokoškolské vzdělání v oboru informatiky, protože jim nedává dobrý obraz o obsahu, problémech a metodách vědního oboru.

Pokud jde o perspektivy, v současné době pozorujeme změny ve společnosti, které očekávají autorský přístup k technologiím a využití specifického způsobu myšlení, které informatika poskytuje ostatním vědám, a řešení problémů určitého okruhu témat, které spadají pod informatický obsah. Didaktika tedy bude reagovat na tyto potřeby, směřující k rozvoji informatického myšlení.

Výše popsané zaměření školní výuky vzdělávací oblasti „ICT a informatika“ je jednou z motivací pro rozvoj oborové didaktiky, která by měla přinést kvalifikovanou odpověď na to, proč by se měla školní výuka orientovat více na utváření a rozvíjení informatického myšlení. Mezi další důvody pro rozvoj didaktiky informatiky patří vývoj obsahu a metod informatického vzdělávání, požadavky pracovního trhu a společnosti a s tím související potřeba úprav státních kurikulárních dokumentů a podpora učitelů (často samouků) a jejich vzdělávání.

Na didaktiku oboru mají aktuálně dopad následující trendy: dynamika oboru, která převrací společnost a proniká do dalších vědních oborů (bioinformatika, matematická lingvistika, geoinformatika, robotika...), její návyky a pracovní vztahy, posun výuky směrem k mladšímu věku žáka, kdy škola musí reagovat na dostupnost technologií pro malé děti, a zavádění informatických témat do výuky, která kladou důraz na algoritmizaci, struktury a procesy, řešení problémů, reprezentace informací v počítačových systémech a porozumění jejich fungování.

Didaktika informatiky se nutně potřebuje věnovat otázkám psychodidaktické oblasti, zaměřeným na didaktickou transformaci obsahu z pohledu mentální reprezentace a konstrukce poznávání v mysli žáka, a přitom je

Aktuální zaměření středoškolské informatiky hendikepuje zájemce o studium tohoto oboru na VŠ oproti jiným přírodovědným oborům

Trendy ve výuce směřují k posílení autorského přístupu k technologiím na úkor uživatelského a k přesunu technologií směrem k mladšímu věku žáka

stále ukotvována k otázkám ontodidaktickým, především k vymezení obsahu školního vzdělávání. Řešení problémů komplikuje úzká základna didaktiků; jejich upozaděná pozice na odborných katedrách vysokých škol; absence jednotné terminologie, zvláště mezi akademickým prostředím a prostředím řízení školství (MŠMT, ČŠI, RVP), neexistence habilitačního pracoviště a prakticky ani doktorského studia v oboru, absence časopisu pro didaktiku informatiky, teprve vznikající platforma pro spolupráci i provázanost s životem na školách a učiteli tohoto předmětu.

Naopak zahraniční spolupráce a zapojení do aktuálních trendů zájmu a zaměření didaktiky informatiky dává naději. Svůj význam v sjednocování představ a stanovisek v rámci ČR má i konsorcium fakult nad doktorským studiem „ICT ve vzdělávání“. Didaktika informatiky přes četné dílčí úspěchy ve formě některých výzkumů teprve stojí na startu.

13.1.7 Didaktika chemie

Didaktika chemie patří mezi ty oborové didaktiky, které mají poměrně dlouhou tradici u nás i v zahraničí a jejichž perspektivy se zdají být v současnosti z řady důvodů nadějně. Počátky didaktiky chemie můžeme spatřit již v 17. století u F. Bacona, současníka J. A. Komenského. Didaktickou problematikou v oboru chemie se od poloviny 19. století a začátkem 20. století zabývali i takoví významní chemici, jako byl J. Liebig nebo W. Ostwald. Za skutečné zakladatele oboru didaktika chemie v tomto období lze pak považovat badatele R. Arendta, F. Wilbranda a E. Armstronga (Hellberg & Bílek, 2000a). Na jejich práce navazovala v průběhu 1. poloviny 20. století řada prací dalších badatelů, ale skutečně významný rozvoj oboru nastal od 60. letech minulého století (Čtrnáctová & Banýr, 1997).

Mimořádný rozvoj chemických oborů od počátku 20. století vyžadoval revizi dosavadního způsobu výuky chemie a vedl ke snaze o vytvoření adekvátnějších didaktických systémů chemie, a to pro všeobecné i odborné vzdělávání. Souběžně tedy dochází v této době v řadě zemí, mezi nimi i v České republice, k rozvoji didaktiky chemie, kterou je možné již považovat za samostatnou vědní disciplínu s rozvinutou metodologií a definovaným vztahem k jiným disciplínám. Na těchto základech se počátkem 70. let 20. století postupně institucionalizoval jako obor *Teorie vyučování chemii*, v němž bylo možné absolvovat vědeckou přípravu i habilitační či jmenovací řízení (Hellberg & Bílek, 2000b). Především možnost vědecké přípravy v tomto oboru byla pro jeho rozvoj velice významná. V průběhu 20 let bylo v tehdejší Československu obhájeno celkem 45 dizertačních (dle tehdejšího označování kandidátských, vedoucích k získání titulu CSc.) prací. Celé toto období bylo pro didaktiku chemie velmi tvůrčí, spojené s tvorbou mnoha publikací, včetně komplexních prací – vysokoškolských učebnic didaktiky chemie: Pachmann a Hofmann (1981) a Pachmann et al. (1986). Počet odborníků v ČR a SR zaměřených na didaktiku chemie se pohyboval v rozmezí 60–80 osob, sdružených v odborné skupině pro výuku chemie *Československé společnosti chemické* (Banýr, 2002).

Aktuální problémy didaktiky informatiky souvisí s dynamikou oboru, tlakem praxe a upozaděnou pozicí na vysokoškolských pracovištích

Dlouhá tradice didaktiky chemie

Rozvoj oboru a revize způsobu výuky

Díky této soudržnosti didaktiků chemie ze 70. a 80. let minulého století se podařilo překlenout pro obor méně příznivá 90. léta 20. století. Toto období je možné považovat za určitou stagnaci didaktiky chemie jako oboru. Fungující zázemí, mj. vědecká příprava, vydávání didaktických časopisů i odborná setkání byla přerušena. V závěru 90. let minulého století se podařilo oživit práci odborné skupiny ČSCH, zavést tradici národních a mezinárodních setkávání didaktiků oboru, zapojit se do činnosti mezinárodních organizací chemického vzdělávání na evropské i světové úrovni a především získat a obhájit akreditaci doktorského studia tohoto oboru (Čtrnáctová & Klečková, 2011). Základna didaktiků chemie začala po delší době stagnace opět růst. S tím samozřejmě souvisí i rozvoj výzkumu a zvyšování počtu publikací v tomto oboru.

K nejvýznamnějším výzkumným okruhům v oboru didaktika chemie lze v současnosti zařadit nové trendy v pojetí a cílech chemického vzdělávání, které v souladu se současnými přístupy k oblasti vzdělávání měly respektovat i souvislosti chemie s jinými obory jako je ekologie, medicína, farmakologie, průmyslové a zemědělské technologie a další (Čtrnáctová, 2002). S tím souvisejí inovace v chemickém kurikulu a způsoby transformace současných poznatků a aplikací chemických a dalších oborů v didaktický systém učiva; prezentace modelů, modelování a analogie ve výuce chemie; vzdělávání zaměřené na žáky a studenty související s rozvíjením aktivizačních metod výuky a badatelsky orientované výuky chemie; definice, klasifikace a osvojování chemických a dalších dovedností, a to obecných i specifických; hodnocení a evaluace ve výuce chemie; možnosti a způsoby využití současných informačních a komunikačních technologií v této výuce a další.

Z uvedených výzkumných okruhů je patrné, že odborná a výzkumná činnost v didaktice chemie směřuje ke zkvalitnění výuky chemie na všech jejích úrovních, primárně pak na úrovni základního a středního vzdělávání, v souladu se současnými trendy a požadavky kladenými na moderní výuku přírodních věd. Nezbytným předpokladem naplnění tohoto cíle pak je neustálá pozornost, kterou je třeba věnovat pregraduálnímu a postgraduálnímu vzdělávání učitelů chemie. Proto také tyto úkoly patří v didaktice chemie mezi stěžejní.

Zvyšování počtu odborníků zaměřených na didaktiku chemie, stále větší zapojení do řešení výzkumných projektů oboru na úrovni národní, mezinárodní a evropské, rostoucí publikační možnosti a uznání didaktiky chemie jako vědecké disciplíny s možností doktorského studia a habilitačních i jmenovacích řízení dává oboru naději na jeho další úspěšný rozvoj a dosahování kvalitních výsledků.

13.1.8 Didaktika biologie

Historie vývoje vzdělávacího předmětu biologie a metodiky a didaktiky biologie se odehrává již po čtyři století. Teprve od 50. let minulého století ale začíná didaktika biologie realizovat první empirické výzkumy a od 80. let se snaží o budování vlastní teorie a metodologie. Historická

vazba na *Biologie Fachdidaktik* německy mluvících zemí, stálá komunikace se slovenskými didaktiky biologie a sblížení se soudobými angloamerickými a západoevropskými trendy v didaktice přírodních věd, a to včetně rozvíjející se mezinárodní spolupráce na výzkumných i pedagogických projektech, jsou základními faktory ovlivňujícími recentní didaktiku biologie v České republice.

V současnosti se didaktika biologie u nás zabývá zejména řešením kurikulární reformy vzdělávání v biologii a transformací transmisivních výukových přístupů směrem k přístupům navozujícím kritické myšlení žáků a schopnosti řešit problémy. Snaží se překonat doznívání scientistického paradigmatu vzdělání v biologii redefinováním kurikula a zaváděním konstruktivistických aktivizujících prvků výuky, jako je projektové, problémové a badatelsky orientované vyučování a v relativně velké míře zasahuje i do neformálního vzdělávání. Pro ontodidaktická řešení i pro výzkum je vybavena vlastní metodologií, kterou představuje zejména model didaktické rekonstrukce.

Hlavní směry současného výzkumu didaktiky biologie v ČR vycházejí ze studia ontogeneze oborového myšlení, teorie vyučování biologii a z epistemologické analýzy oboru. Konkrétní výzkumné projekty se orientují na tvorbu kurikula, na ověřování znalostí a dovedností, obecně – kompetencí žáků či studentů. Zabývají se i cestami a výsledky přípravy učitelů biologie. Rezervy výzkumu lze spatřovat v oblasti studia procesuální stránky výuky biologie, konceptualizace a operacionalizace a v hodnocení účinnosti vzdělávání – formativního i sumativního. Výsledky těchto výzkumů by mohly pomoci ozřejmit zejména otázky *proč* a *jak* vyučovat a pozitivně ovlivnit i vzdělávání učitelů přírodopisu a biologie.

Odhadem perspektiv vývoje vzdělávání v biologii a předpokládanými proměnami jeho podoby a cílů v ČR se zabývali poměrně podrobně Papáček (2010) a Stuchlikova, Petr a Papáček (2013). Dostupnost informací z oblasti biologie, změna způsobu práce s nimi, rychlý rozvoj informačních a komunikačních technologií, změna životního stylu a preference hodnot jsou pak fenomény, které vyžadují adekvátní odraz v proměnách didaktiky biologie jako vědní disciplíny i vzdělávacího předmětu učitelů. Pedagogický konstruktivismus, resp. jeho vyústění v podobě badatelsky orientovaného vyučování, požadavky na kritické myšlení a schopnosti řešit problémy, změna ontodidaktického paradigmatu tvorby kurikula vzdělávacího předmětu přírodopis, resp. biologie, model didaktické rekonstrukce a didaktické pochopení obsahu, se jeví jako smysluplné programové, teoretické i metodologické zázemí pro formování didaktiky biologie v nejbližší budoucnosti.

Ovlivňující faktory, řešené problémy a hlavní směry výzkumu v současné didaktice biologie

Perspektivy vývoje didaktiky biologie, a její programové a metodické zázemí

Didaktika geografie je poměrně malý obor (měřeno počtem didaktiků geografie v Česku), který má ambice operovat na poměrně rozsáhlém mezioborovém výzkumném poli. Tyto ambice pramení z reálné společenské potřeby zajistit podklady pro zodpovědná rozhodnutí při plánování, projektování, organizování, realizování a hodnocení geografického vzdělávání na úrovni národní, jednotlivých škol, tříd i uččích se jedince. Je-li společenskou objednávkou realizovat účinné geografické vzdělávání, které reflektuje proměny dosaženého geografického poznání, podmínky a vzdělávací tradice, aktuální a předpokládané vzdělávací požadavky a potřeby společnosti první poloviny 21. století, je pozice didaktiky geografie nezpochybnitelná a nenahraditelná.

„Stabilitu“ didaktiky geografie ovlivňuje mj. i její mezioborové hraniční postavení. Řečeno průměrem: hraniční oblasti v reálném životě jsou většinou oblastmi periferními, kde pobývá poměrně malý počet lidí, málo se sem investuje, je zde špatná infrastruktura, mladí utíkají za pohodlnějším životem do měst aj. Na druhou stranu pro společnost plní své specifické funkce, a proto i do těchto oblastí je zapotřebí i investovat, aby se mj. zcela nevyklidily. Rozvoj těchto oblastí je ovlivněn nejen náhodnou investicí ale zejména vzájemnou spoluprací s relevantními partnery a uvážlivou strategií rozvoje oblasti podpořenou formálními mechanismy (vč. stabilního přísunu finančních prostředků).

Didaktika geografie má za sebou kolísavý vývoj. Při posuzování její celkové stávající úrovně je zapotřebí mít v patrnosti předchozí vzájemně provázaný sled příčin a následků, který vede k tzv. sestupné spirále (Kotásek, 2004): určití činitelé zhoršují status didaktiky geografie a následně její oslabená pozice zase podněcuje vliv oněch zhoršujících činitelů („dá jim za pravdu“).

Abychom mohli hovořit o tom, že didaktika geografie se dostala do fáze „zralé dospělosti“ (ve smyslu plnoprávné vědní disciplíny), nezbyvá než, obrazně řečeno, přerušit zmiňovanou sestupnou spirálu. Mnohé kroky byly již učiněny. U všech formálních i věcných znaků identity didaktiky geografie je však potřebné směřovat ke kvalitativně vyšší úrovni.

K tomu mohou napomoci mj. tyto formální kroky: (a) personální, popř. také institucionální posílení didaktiky geografie v Česku; (b) akreditace habilitačního a profesorského řízení minimálně na jednom pracovišti v Česku, které umožní profesní gradaci v didaktice geografie; (c) rozšíření evaluačních kritérií oboru, tj. při hodnocení aktivit oboru vycházet nejen z kritérií vědecké excelence, ale i společenské a ekonomické relevance; (d) podpora systematického, pravidelného výzkumu celonárodního rozsahu alespoň v základních otázkách geografického vzdělávání (např. úroveň geografické gramotnosti žáků různého věku i dospělé populace; územní, personální a další rozdíly ve výukových podmínkách) aj.; (e) podpora hlubší spolupráce mezi jednotlivými oborovými didaktikami na poli výzkumném i publikačním (např. mezioborové výzkumy, ustanovení společné publikační platformy pro oborové didaktiky).

Kolísavý vývoj
didaktiky geografie

Potřeba formální
podpory

Reálná podoba předmětu výzkumu didaktiky geografie se formuje na pozadí kvalitně prováděných výzkumných šetření. Je zřejmé, že výzkum v problematice geografického vzdělávání má u nás i v jiných zemích světa z mnoha vzájemně provázaných důvodů určité nedostatky.

Komise IGU-CGE navrhla proto deklaraci, která konstruktivním způsobem vyzývá mezinárodní geografickou komunitu ke zlepšení této situace. Výzkumem geografického vzdělávání se zabývá z několika pohledů (viz **Kapitola 9.4**), mj. tematické zaměření výzkumu strukturuje do pěti stručně vymezených dimenzí: učící se jedinci; vyučující; kurikulum a výukové zdroje; přístupy k vyučování a učení; širší kontext zohledňující např. vliv politiky a historické souvislosti; povaha výzkumu a jeho podmínky.

Obsah této deklarace je v plném rozsahu podnětný pro zkvalitnění výzkumu geografického vzdělávání v Česku. V mnoha bodech je inspirativní i pro výzkum v jiných oborových didaktikách, neboť všechny řeší stále stejné základní otázky (čemu, kdo, kdy, kde, za jakých podmínek, s jakými očekávanými efekty, proč...; podrobněji viz **Úvodem**). Je to reakce na neustálý vývoj mateřské vědní disciplíny (v našem případě geografie) a ostatních vědních oborů (zejména pedagogiky, psychologie ...), obrovský nárůst informačních technologií (v případě geografie zejména silný vliv geoinformačních technologií) a v neposlední řadě reakce na proměny vnějšího významově hierarchizovaného kontextu, v rámci kterého státní školy vykonávají své funkce.

Strategie výzkumu
geografického
vzdělávání

13.1.10 Didaktika dějepisu

Didaktika dějepisu se podobně jako jiné oborové didaktiky (ne ale všechny – viz didaktika informatiky či mediální výchovy) vyvíjela od metodiky, charakterizovatelné ve svém základě jako výměna zkušeností mezi učiteli, k disciplíně (ne ve všech státech jako disciplína uznávaných – viz např. Rakousko), jež ve svých rozvinutých podobách vykazuje charakteristiky vědní disciplíny, která: (a) má svůj předmět výzkumu (historické vědomí, zejména ve školním prostředí a dnes i jeho „variace“ jako kolektivní, historická, sociální, ale už také i individuální paměť), (b) vyvíjí vlastní metody a metodiku jeho výzkumu (od teoretických konceptů, např. *Erinnerungskultur*, až po speciální empirické výzkumy), (c) vyvíjí vlastní metodologické principy a zásady (v pojetí didaktiky dějepisu jako teorie historické edukace či jako teorie sociální komunikace historických informací).

Vývoj didaktiky dějepisu byl vždy ovlivňován sociokulturní a politickou situací. To vyplývá ze skutečnosti, že historická fakta, ať už zjevně, nebo „jen“ skrytě, mají svůj etický rozměr a hrají tak roli mravního exempla (socializace individua), národní a státní či třídní legitimizace, protože societa vždy užívá minulosti jako zdůvodňovacího argumentu (viz např. národní a občanská výchova). Proto se (zvláště) didaktika dějepisu vyvíjí i v užším vztahu ke státní decizní sféře, která koneckonců určuje i institucionální a organizační podmínky historické edukace. Závisí na stavu a prestiži didaktiky dějepisu a na politické kultuře; jaký jejich vzájemný poměr bude.

Didaktika
dějepisu, její vývoj
a sociokulturní
funkce

Didaktický výzkum obecně má dvojitou povahu – profiluje se (a) jako výzkum a praxe transformace odborně relevantních poznatků dosažitelných v prostředí jednotlivých věd či oblastí lidské činnosti do sociálních prostředí, která se na tvorbě těchto znalostí a dovedností nepodílejí – má povahu aplikovaného výzkumu; (b) jako bádání o samotném tomto procesu (těchto procesech) – má povahu základního výzkumu.

Pokud jde o perspektivy dalšího vývoje, je třeba prosadit vědomí (v politické a decizní sféře, ve veřejnosti, ale často i ve vlastních mateřských oborech jednotlivých oborových didaktik), že didaktiky (didaktika v mezioborovém smyslu) jsou speciálními vědními disciplínami, a nikoli pouhým „uměním učit“ (skill). Pro toto uznání ale musí (také) mít odpovídající vlastní disciplinární strukturu. Personalizovaně řečeno, didaktik dějepisu (přesněji možná historické edukace), je: (a) historik specializující se na komunikaci odborně relevantních znalostí a dovedností v mimoodborných veřejných prostorech, (b) historik specializující se na produkci, komunikaci a využívání historických informací ve veřejných prostorech (v historické kultuře). V obou těchto případech je jeho specializace bytostně interdisciplinární – pedagogika, psychologie, v případě dějepisu ještě navíc minimálně sociologie, mediální studia, ale i popř. dějiny výtvarného umění, kulturní a sociální antropologie atp. Tato disciplinární „doplnění“ už závisí na směru, jímž chce didaktiku orientovat.

Podmínkou rozvoje didaktik (obecné i oborových, otázku předmětových didaktik nechávám stranou) je jejich odpovídající personální zajištění a institucionálně garantovaná založená možnost akademické kariéry.

13.1.11 Didaktika společenských věd

Didaktika společenských věd jako vědecká pedagogická disciplína ještě stále není v ČR plně ustavena. Vývoj didaktiky společenských věd v první polovině 20. století nebyl spojen s výraznějšími přínosy, přestože nově vzniklá Československá republika hned v roce 1918, v evropském kontextu zcela ojediněle, zavedla samostatný povinný vyučovací předmět občanskou nauku a výchovu zaměřující se na výchovu demokraticky smýšlejícího občana-republikána. Svým vzdělávacím obsahem integrujícím vědecké poznatky několika, v té době relevantních, společenských věd byl předmět unikátní, a tak se diskuze, jež by směřovaly a případně i vyústily v ustavení didaktiky společenských věd coby vědecké pedagogické disciplíny, ani nevedly.

Zejména od 2. poloviny 50. let 20. století to byla sovětská pedagogika, která ovlivňovala oborovědidaktické pojetí společenských věd v obsahu vzdělávání, což s ohledem na ideologický charakter předmětu přetrvalo s větší či menší intenzitou až do konce let osmdesátých. Nicméně proměna vzdělávání učitelů soustředěná na vysoké školy (důsledek školské reformy v roce 1953) s sebou přinesla i tendence zvědeckit jejich přípravu a vedle obecné didaktiky začít budovat i oborové didaktiky jako vědecké pedagogické disciplíny.

Od počátku 90. let 20. století až do současnosti se situace značně proměnila. Do popředí se dostávají snahy o vymezení vlastního předmětu didaktiky společenských věd a formulaci jejího vědeckého pojetí v kontextu dosavadních národních a zejména mezinárodních zkušeností. O tom, že didaktika společenských věd má šanci stát se perspektivní vědeckou pedagogickou disciplínou se srovnatelným postavením jakého dosáhly ostatní oborové didaktiky, svědčí např. existence odborného periodika CIVILIA: *odborná revue pro didaktiku společenských věd*, zaměřeného na prezentaci původních vědeckých výsledků z oblasti didaktiky společenských věd či začlenění mezi oborové didaktiky v pracovní skupině pro oborové didaktiky Akreditační komise České republiky. Pro perspektivu rozvoje didaktiky společenských věd se jako klíčová jeví potřeba kvalitního metodologicky propracovaného empirického výzkumu.

13.1.12 Didaktiky expresivních oborů

Termín *expresivní obory ve vzdělávání* v této knize zahrnuje pět kurikulárních disciplín: hudební výchovu, výtvarnou výchovu, dramatickou výchovu, literární výchovu, osobnostní a sociální výchovu. Jejich společným příznakem je obrazné symbolické a tvořivé zpracování obsahu samotnými žáky. Učení a poznávání v expresivních oborech by mělo žáky podněcovat k nezávislému divergentnímu myšlení, ke kritické komunikaci, k autentickému vyjadřování idejí a hodnot, k originalitě. Tyto cíle bývají pokládány za typické přínosy expresivních oborů do integrovaného kurikula všeobecného vzdělávání.

Přínosy
expresivních oborů
do integrovaného
kurikula

Nejdelší národní tradici mezi expresivními obory mají výtvarná a hudební výchova, které se jako školní disciplíny uplatňují již od 18. století. Dramatická výchova se ve svém současném pojetí u nás rozvíjí až od počátku devadesátých let 20. století, ale v podobě školního divadla se může pochlubit stejně úctyhodnou historií jako předcházející umělecké obory. Literární výchova má též letitou tradici, avšak spíše jako znalostní disciplína v rámci výuky českého jazyka, protože její tvořivě expresivní přístup se u nás počíná prosazovat až v novém miléniu. Konečně osobnostní a sociální výchova je relativně nejmladší součástí národního kurikula a její historie se počíná až s kurikulární reformou v novém miléniu.

Ze stručného přehledu vyplývá, že v historickém vývoji expresivních vzdělávacích oborů je mnoho odlišností. Přesto mají leckteré společné rysy i společné vývojové trendy. Typické pro ně je kolísání důrazů mezi didaktickým zaměřením na osobnost žáka, resp. sociální aspekty jeho rozvoje, nebo na kulturní znalosti či dovednosti. Tyto dva trendy byly již v antice rozlišovány terminologicky: na jedné straně *areté*, „neučitelná“ ctnost, na straně druhé *techné* – naučitelná dovednost a znalost. Reálně nejde o vylučující se nebo jednoznačné polarity, ale s ohledem na ně lze rozumět historickému vývoji expresivních oborů. Pro české vzdělávací prostředí je příznačné, že na počátku devadesátých let 20. století byl vesměs posílen příklon k osobnosti žáků a sociálním aspektům výchovy, zatímco na přelomu milénia se zvyšuje důraz na kulturní kontexty reprezentovaný termínem „gramotnost“.

Areté a techné:
dva trendy
v expresivní
výchově

V uvedených souvislostech se pro didaktiky expresivních oborů jako zvlášť podnětné ke studiu nabízejí souvztažnosti mezi uměleckými polohami exprese a jejími přesahy do oblasti osobnostní a sociální problematiky. Teorie exprese a jejího kulturního kontextu – expresivity – zde poskytuje dobré šance ke zkoumání antropologicky zakotvených východisek celé této oblasti výchovy. Kromě toho poskytuje příležitost didakticky sledovat, analyzovat a pro vzdělávání využívat samotný proces obsahové transformace, konstrukce a vyjednávání významů. To současně znamená získávat náhled na proces učení a poznávání prostřednictvím tvorby nikoliv jenom v oblasti expresivních oborů samotných, ale i v jiných vzdělávacích disciplínách, které se opírají o zkušenost a tvůrčí činnosti žáka a usilují o jeho osobní angažovanost a motivaci k učení a poznávání.

13.2 Rozvaha nad dosavadním vývojem a stavem oborových didaktik

Oborové didaktiky jsou akademické disciplíny, které jsou v nejtěsnějším kontaktu s reálnou profesní činností učitelů (či obecněji vzdělavatelů) v praxi. Žádný jiný obor se programově nezabývá jedinečnými nároky na edukační propojení kulturního obsahu různých oborů s dispozičními možnostmi a zkušenostmi žáků. Předmětem studia takto pojatých oborových didaktik jsou – v nejširším smyslu – antropologické předpoklady personální, sociální a kulturní existence oborů ve společnosti. Konkrétně se tento přístup projevuje ve zkoumání ontogeneze příslušného oborového myšlení (matematického, lingvistického, uměleckého apod.) i ve studiu vlivu oborového myšlení na rozvoj společenského vědomí a kultury ve své historické době.

V užším pohledu je zájem oborových didaktik tradičně orientován na procesy vyučování a učení. Ani v tomto případě však nemá jejich cílem být jen navrhování metodických postupů či norem, ale neméně také objasňování (explanace) toho, jak je v průběhu výuky didakticky transformován příslušný obsah a šířeji jak se utváří oborové myšlení. Poukážem na tyto širší souvislosti chceme zdůraznit, že současná koncepce oborových didaktik ve světě i u nás se neomezuje pouze na metodické a normativní hledisko, ale má ambice náročného badatelského programu.

Z pohledu do kapitol této knihy jakož i dalších textů (např. Kotásek, 2004, 2011; Slavík et al., 2005) je patrné, že oborové didaktiky v České republice společně provádějí dosavadního reflexi svého vývoje a aktuálního stavu a zároveň se značně rozrůžňují ve směřování i dynamice svého vývoje. Pokusme se jen znovu shrnout teoretické rámce, tematizace výzkumu, jeho situovanost a reflektované vazby na jiné vědní disciplíny, které v oborovědidaktické diskuzi v posledních dvou dekáдах vystupují do popředí.

13.2.1 Průřezová témata oborových didaktik: podobnost v různosti

Jako ústřední sjednocující rámec stavu a rozvoje oborových didaktik, který se ukazuje v jednotlivých kapitolách této knihy, vystupuje potřeba na teoretickém základě reflektovat žádoucí nebo již probíhající *proměny*

vzdělávacích obsahů. Nejde přitom jen o proměny vyvolávané zvenčí – např. ve vazbě na proměny mateřského oboru (např. v didaktice biologie, geografie), na reflexi společenského kontextu a jeho změn (např. v didaktice dějepisu či společenských věd), na širě pojaté proměny sdílených hodnot, životního stylu, prostředí apod. (např. didaktika biologie, matematiky, expresivních oborů aj.), ale i o proměny vzdělávacích obsahů, které jsou nahlíženy optikou oborových didaktik zevnitř, tj. ve vztahu oborové a nad-oborové didaktiky (jako je tomu např. u didaktiky expresivních oborů, dějepisu či společenských věd, kde to z povahy věcí nepřekvapí), ale také u didaktik přírodovědných disciplín nebo u didaktiky informatiky či geografie. Nejde jen o tázání se po obsahu, který je sdílen jako mezi-oborový, ale i o tázání se po obsahu, který se postupně posouvá *nad* nebo *za* hranice původní oborové příslušnosti (viz například některé obsahy původně připisované informatice, sociální geografii apod., které se stávají spíše nad-oborovými než mezi-oborovými).

Reflexe proměn
vzdělávacích
obsahů

Druhým spojujícím motivem, který lze z předchozích kapitol vysledovat, je nahlížení oborové didaktiky jako vědního oboru, který je ve svém vývoji nějak určen. Tuto určenost popisují autorské kolektivy různě, přesto se v některých aspektech tohoto popisu setkávají. Kromě zmíněného tématu nad-oborovosti je dalším důležitým momentem ve vývoji oborových didaktik komplexnost a širě oboru versus fragmentárnost, resp. zaměření na parciální problematiku. To se ve vazbě na další určující aspekt, kterým je institucionální a personální zabezpečení oboru, zdá být klíčové pro dobrý/zdravý rozvoj oboru. V textech se tak objevují různé popisy vývojové dynamiky a scénářů; různé oborové didaktiky se cítí být méně či více stabilizované nebo kolísající, resp. pohybující se v určitých cyklech či spirálách (viz např. popis vývoje didaktiky fyziky, geografie, expresivních oborů).

Oborové didaktiky
v dynamice
proměn

Pro emancipaci oborových didaktik je důležité klást si i otázku, nakolik mají směřovat k orientovanému základnímu nebo specifickému aplikovanému výzkumu. Jakkoli se tato otázka může zdát okrajovou, z pohledu budování adekvátní metodologie je naopak otázkou klíčovou (viz dále). Oborové didaktiky rozvíjejí také metakognitivní úroveň bádání. Kladou si otázky zacílené na poznávání samotné povahy oborové didaktiky jakožto vědní disciplíny, ptají se po předpokladech své vědecké existence, čímž se sblíží s obecnou teorií vědy nebo s filosofií.

Oborové didaktiky
a výzkum

Třetí oblastí, která se vynořuje jako určité tematické propojení oborových didaktik (jak jsou představeny v předchozích kapitolách), je potřeba zkoumat a efektivně ovlivňovat praxi v oblasti procesů vyučování a učení. Nejde vždy jen o procesy realizované (a o hledání porozumění tam, kde nejsou realizovány úspěšně), ale i o studium a explikaci možných pojetí těchto procesů. Na jedné straně se v kapitolách objevuje potřeba výzkumu a podpory autorského přístupu k učení a vzdělávání se (např. didaktika literární výchovy, expresivních oborů, informatiky), resp. učení se prostřednictvím obsahu nikoli učení se obsahu (didaktika geografie), případně reflexe nezbytného posunu od transmisivních pojetí k pojetím stimulujícím metakognici a výše zmíněné autorství (např. didaktika matematiky, fyziky, biologie aj.). Na druhé straně se objevuje

Oborové didaktiky
a vliv na praxi

uvědomění si tlaku na výstupy z učení a na gramotnosti.¹ Uvedené rozpětí nemá jen naznačit šíři otázek, které by oborové didaktiky měly a chtěly zkoumat, odkazuje navíc na výše zmíněné pojetí výzkumu v oborových didaktikách. Zatímco první poloha akcentuje potřebu základního výzkumu, druhá klade objednávku na aplikovaný oborovědidaktický výzkum.

Tato kniha si v prodloužení předchozích textů domácích autorů kladla za cíl analyzovat výše rozebírané otázky a zhodnotit je s ohledem na další vývoj oborových didaktik. Pokusme se nyní za Českou republiku načrtnout vývoj oborovědidaktické diskuze z posledních dvou dekad a kontextualizovat do jejího rámce poznatky z jednotlivých kapitol této knihy.

13.2.2 Pokus o zmapování oborovědidaktické diskuze v Česku (1990–2014)

Průřezové hodnotící náhledy na stav a vývoj oborových didaktik jsou obsaženy porůznu v řadě dřívějších statí (Choděra, 2002; Janík, 2004; Kotásek, 2004, 2011; Štech, 2004a, b; Janík & Slavík, 2009; Kuřina, 2012 a další) a diskuzních příspěvků (Vašutová, 2000; Kuřina, 2003; Trna, 2005; Slavík & Janík, 2006; Pupala, 2009 a další). Ucelenější zpracování přináší např. přehledové texty Brockmeyerové-Fenclové, Čapka a Kotáskova (2000), Maňáka (2005), Slavíka (2005), Janíka a Stuchlíkové (2010), určitou sumarizaci nabízí monotematické číslo časopisu *Pedagogika 2/2009* z názvem *Kurikulum a oborové didaktiky* a monotematické číslo časopisu *Pedagogická orientace 2/2011* s názvem *Oborové didaktiky: bilance a perspektivy*.

Zaměříme-li se na to, jak jsou oborové didaktiky v odkazovaných publikacích uchopovány, vyjeví se před námi široké spektrum přístupů. Existují texty, v nichž se bilancují oborově specifické problémy didaktiky konkrétního oboru, vedle nich jsou k dispozici texty, v nichž je patrný přesah do širší oborové oblasti.² Kromě toho se v mnohých textech operuje s uchopením didaktiky ve zobecnění nad rámec konkrétních oborů (školních předmětů), přesto však se zachováním základní (definující) charakteristiky oborových didaktik, tj. vazby k obsahům konkrétních oborů vědy, umění apod. Tyto přístupy umožňují do hloubky zkoumat procesy didaktické transformace obsahu (protože ten musí být vždy nějak zakotven v interpretačním kontextu, tj. v oboru), ale zároveň transdidakticky překračovat rámec jediné disciplíny. Současně to znamená, že dávají šanci ke spolupráci mezi různými oborovými didaktikami, které se tím stávají méně závislými na svém původním oboru vědy nebo

Mapování vývoje
a stavu oborových
didaktik

Odkud a jak
oborové didaktiky
nahlédnout?

¹ Biesta (2010) výstižně upozorňuje na to, že v diskuzích o školství je zřetelný posun k „jazyku učení“ (soustředěného na proces, akontabilitu, jedinec, individualizaci) a odklon od „jazyka vzdělávání“ (soustředěného na účel a smysl, obsah, vztahy). A připomíná, že ústředním tématem pedagogiky není to, že se žáci učí, ale to, že se učí něčemu, k nějakému účelu a od někoho.

² V němčině se pro označení této formy oborové didaktiky vžil termín *Bereichsdidaktik* – na jednu stranu je vítána, neboť nese potenciál pro interdisciplinární spolupráci, z druhé strany je sledována s obavami, neboť hrozí zplaněním v podobě neuchopitelného „kontejneru“. Naproti tomu se velmi dobře ujal kontejnerový termín „science education“, a to v podobě zahrnutí společenství přírodovědných disciplín a propojeného přírodovědného kurikula.

umění, zároveň si však udržují dostatečný kontakt s reálnými problémy učitelské praxe, která nemůže být bez-obsažná, protože vyučování a učení bez obsahu postrádá jakýkoliv smysl.

Pokud jde o to, jaké konkrétní problémy jsou v obecnější oborovědidaktické poloze tematizovány, není v možnostech této kapitoly zmínit více než pouze několik reprezentativních příkladů. Problémy oborových didaktik jsou v České republice programově diskutovány od padesátých let 20. stol. Za iniciační bývá považována *Metodická konference*, která se konala na Vysoké škole pedagogické v Praze v roce 1956 (podrobněji viz Sborník VŠP, 1958 a dále např. Maňák, 1969, 2005; Kotásek, 2004, 2011). Další významné texty pocházejí ze sedmdesátých a osmdesátých let – podstatné je, že nastolují zásadní otázku po vymezení předmětu, problémové struktury a metodologie oborových didaktik (např. Malíř, 1971; Čapek et al., 1976; Fenclová & Kotásek, 1978; Walterová, 1987; Fajkus, 1988–1989). Na počátku devadesátých let se ve změněné politické situaci vytyčují perspektivy slibného vývoje a vzestupu oborových didaktik (Malíř, 1992; Skalková, 1996). Jakkoliv paradoxně došlo k výraznému oslabení ztrátou doktorských studijních oborů³, přesto se dnes mnohé oborové didaktiky mohou prokázat výstupy závažnými jak z hlediska akademického diskursu, tak z hlediska edukační praxe.

Pokusme se nyní – bez nároku na úplnost – shrnout výsledky a výstupy diskuze v/o oborových didaktikách formou strukturovaného přehledu výrazněji profilovaných odborných textů z let 1990–2014⁴. V **Tabulce 13.1** je zachyceno pět širších problémových oblastí (první sloupec), které jsou dále konkretizovány (druhý sloupec). Ve třetím sloupci jsou uvedeny odkazy na texty z let 1990–2014, které vybraný problém tematizují ve zobecňující nad-oborové perspektivě. Čtvrtý sloupec je vyhrazen pro odkazy na texty, které problém tematizují v oborově specifické perspektivě.

Na základě analýzy textů uvedených v **Tabulce 13.1** lze konstatovat, že oborové didaktiky se v České republice úspěšně etablojí a rozvíjejí, byť autoři současně poukazují na řadu problémů teoretického, metodologického i praktického charakteru. Emancipaci oborových didaktik lze patrně nejpřiléhavěji charakterizovat jako snahu o podání odpovědi na potřebu profilování a diferenciaci příslušné badatelské oblasti. To nezbytně souvisí s vymezováním vztahů mezi (oborovou) didaktikou a metodikou, mezi oborovými didaktikami a mateřskými obory (nebo problémovými oblastmi), mezi oborovými didaktikami a obecnou didaktikou, pedagogickou psychologií apod. Těmto otázkám je u nás věnována pozornost průběžně od devadesátých let. Z přehledu v **Tabulce 13.1** je patrné, že texty psané v oborově specifické perspektivě a texty psané ve zobecňující nad-oborové perspektivě jsou ve vzájemné interakci.

Široké spektrum oborovědidaktických problémů

Etablování oborových didaktik: odpověď na potřebu diferenciaci badatelské oblasti

³ Kotásek (2004, 2011, s. 234) hovoří o paradoxu domácího vývoje v 90. letech 20. stol., kdy oborové didaktiky „spolu s marxistickými disciplínami (!!) až na výjimky mizí ze seznamu doktorských programů, rovněž jejich publikační základna se výrazně oslabuje“.

⁴ Autoři na tomto místě nemají ambici postihnout všechny publikované texty; pro jednotlivé oborové didaktiky existuje řada dalších důležitých textů, které formovaly obor.

Problémová oblast	v zaostření na	ve zobecňující nad-oborové perspektivě tematizuje	v oborové specifické perspektivě tematizuje
Diferenciace badatelské oblasti: emancipace oborových didaktik	vztah metodiky a didaktiky		Čtrnáctová a Banýr (1997) za didaktiku chemie
	vztah oborových didaktik a obecné didaktiky	Choděra (2002) s odkazem k roli metadidaktiky	Choděra (2002) za didaktiku cizích jazyků
	vztah oborových didaktik a pedagogické psychologie	Kansanen (2004) na pozadí analýzy mezinárodního vývoje, Štech (2004a, 2004b) se zdůrazněním významu psychodidaktiky, Průcha (2004)	
	vztah oborových didaktik a jejich mateřských oborů		za didaktiku českého jazyka, řešeno ve všech monografických didaktikách – nejnověji Šebesta (2014), Hejný a Stehlíková (1999) za didaktiku matematiky, Žák (2014) o různých pojetích didaktiky fyziky a jejich sepětí s fyzikální vědou, Beneš (2009) za didaktiku dějepisu, Řezníčková (2003) o geografickém myšlení jedince a vědní disciplíny, Beneš (2005) za didaktiku dějepisu, Dvořáková (2008) za didaktiku společenskovědních předmětů
	vztah oborových didaktik a kurikulárních studií	Skalková (1996) při analýze vývoje didaktického myšlení v mezinárodní perspektivě, Janík (2004, 2009) v souvislosti s konceptem didaktických znalostí obsahu, Slavík a Janík (2006) při rozlišení specializačních trendů v oborovědidaktickém výzkumu, Dvořák (2009)	Čtrnáctová (2009) za didaktiku chemie
	význam mezioborové didaktiky (transdidaktiky)	Trna (2005), Pupala (2009) s odkazem na myšlenku kontinua didaktického myšlení, Janík et al. (2013) v kontextu obsahového pojetí	Slavík (2011) za didaktiku esteticko-výchovných oborů
	legitimizaci svébytnosti oborových didaktik s ohledem na specifickou povahu jejich předmětu	Brockmeyerová-Fenclová, Čapek a Kotásek (2000), Kotásek (2004, 2011), Vašutová (2000), Janík (2004) s odkazem na Shulmanův koncept didaktických znalostí obsahu Slavík a Janík (2006) s odkazem ke specifické povaze oborovědidaktického fenoménu a faktu	Pířová (2011) za didaktiku cizích jazyků, Novotná (2007) za didaktiku matematiky, Nezvalová (2011) za didaktiku fyziky, Bílek (2002) za didaktiku chemie, Labischová (2013) za didaktiku dějepisu

Problémová oblast	v zaostření na	ve zobecňující nad-oborové perspektivě tematizuje	v oborově specifické perspektivě tematizuje
Profilování a diferenciaci pojetí a koncepcí (oborových) didaktik	teoretické proudy a myšlenkové školy v oborových didaktikách	Kuřina (2005), Slavík a Janík (2006), Janík a Stuchlíková (2011)	Horová (2013) za didaktiku cizích jazyků, Kühnlová (1997) za didaktiku geografie, Slavík (2011) za didaktiku estetických/expresivních oborů
	pojetí (oborové) didaktiky jako tvorby	Kuřina (2005) s pojetím didaktiky jako tvorby školy, Slavík et al. (2013) s koncepcí poznávání jako tvorby obecně a v expresivních oborech	Kuřina (2012) za didaktiku matematiky, Beneš (2008) za didaktiku chemie
	rozlišení psychodidaktiky a ontodidaktiky	Slavík a Janík (2005), Štech (2009)	Papáček (2010) za didaktiku biologie, Bílek et al. (2001) za didaktiku chemie
	problémy spojené s pojmáním didaktiky jako empirické vědy	Pešková (2004) s úvahou nad pojetím didaktiky jako empirické vědy, Slavík et al. (2014) s pojetím výzkumu jako cyklického sdílení znalostí, Slavík et al. (2013) s otázkou vztahu mezi vědeckým (resp. empiricko-výzkumným) a filosofickým přístupem v oborových didaktikách	Čtrnáctová (2008) za didaktiku chemie, Gracová (2006, 2007a) a Labischová (2011) za didaktiku dějepisu
Vymezování role oborových didaktik a specifikace předmětu jejich badatelského a akčního zájmu	ve vztahu k vyučování a učení	Dvořák (2009) v souvislosti s přístupem instructional design	Nezkusil (2004) za didaktiku literatury
	ve vztahu ke kurikulu	Dvořák (2009) v souvislosti s přístupem curriculum studies, Štech (2009) s odkazem k seriálnímu a integrovanému kurikulárnímu kódu, Šobáňová (2012) s ohledem na vztah teorie a praxe	Banýr (2005) za didaktiku chemie, Řezníčková (2006) a Knecht (2011) za didaktiku geografie, Beneš (2009) za didaktiku dějepisu, Vašátová (2012) za didaktiku společenských věd
	ve vztahu k učitelскому vzdělávání	Švec (1992), Janík (2012) v pojetí oborové didaktiky jakožto podpory utváření didaktických znalostí obsahu u (budoucích) učitelů	Hník (2012) za didaktiku literární výchovy, Jelínek (2003) za didaktiku cizích jazyků, Hošpesová a Tichá (2007) a Hejný a Stehlíková (1999) a Kuřina (2012) za didaktiku matematiky, Rambousek et al. (2013) za didaktiku informatiky, Škoda a Douřlák (2004) a Bílek (2009) za didaktiku chemie, Hynek (2002) za didaktiku geografie, Staněk (2010) za didaktiku společenskovedních předmětů

Problémová oblast	v zaostření na	ve zobecňující nad-oborové perspektivě tematizuje	v oborově specifické perspektivě tematizuje
Prohlubování výzkumné orientace v oborových didaktikách jako reakce na potřebu empiricky podloženého vědění	rozlišení specializačních trendů v oborovědidaktickém výzkumu	Slavík a Janík (2006) s rozlišením oborové didaktiky jako: (a) studia ontogeneze oborového myšlení, (b) studia edukačního procesu a teorie výuky, (c) epistemologické analýzy oboru, (d) studia vztahů oborového vzdělávání ke společnosti	Píšová a Tůma (2012) za didaktiku cizích jazyků, Hejný a Stehlíková (1999) za didaktiku matematiky, Bílek (2003) za didaktiku chemie, Gracová (2006) za didaktiku dějepisu
	problém přenosu výsledků didaktického výzkumu do učitelské praxe	Slavík et al. (2014) s koncepcí utváření a sdílení didaktického vědění pro zlepšení v profesním společenství	Kaslová (1999) za didaktiky matematiky, Stuchlikova, Petr a Papacek (2013) ve vztahu k implementaci badatelsky orientovaného vyučování v biologii, Gracová (2007b) za didaktiku dějepisu
	oborovědidaktické vytěžování potenciálu mezinárodně srovnávacích výzkumů		Hník a Klumparová (2012) za didaktiku literatury, Rendl a Vondrová (2014) za didaktiku matematiky
Rozpracování metodologie a výzkumných metodik pro oborové didaktiky	rozpracování a aplikace modelu didaktické rekonstrukce	Jelemenská, Sanderová a Kattmann (2003)	Štěpáník (2014) v aplikaci na učivo z českého jazyka, Jelemenská (2007) v aplikaci na učivo z biologie
	koncipování obsahově zaměřeného přístupu ke studiu procesů vyučování a učení	Janík et al. (2013), Slavík et al. (2013) – teorie obsahové transformace v součinnosti smyslového vnímání a užívání pojmů při komunikaci a myšlení	Hník (2013) a Klumparová (2013) za didaktiku literatury, Hejný a Stehlíková (1999) a Hejný a Michalcová (2001) za didaktiku matematiky
	koncipování přístupu design-based research (DBR) – konstrukční výzkum	Trna (2011)	
	metodologie víceúrovňových analýz (tvorby) kurikula	Píšová et al. (2011)	Řezníčková et al. (2013) za didaktiku biologie, geografie a chemie

Z **Tabulky 13.1** je patrné, že badatelský předmět oborových didaktik je výjimečně složitě strukturovaný a přivolává si mnohostranné filosofické kontexty, protože zahrnuje epistemologickou i ontologickou problematiku, spojuje hlediska fenomenologická s hledisky analytické filosofické tradice a s problémy konstrukce poznání v dialogu. Oborové didaktiky se konstituují přinejmenším s třemi předmětovými (obsahovými) akcenty, jejichž rozložení je však v jednotlivých oborových didaktikách různé: (1) Akcent na procesy vyučování a učení je definující pro didaktiku v užším slova smyslu, která se primárně zaměřuje na procesuální

Akcenty
v oborových
didaktikách:
výuka, kurikulum,
učitelství

dimenzi výuky.⁵ (2) Akcent na kurikulum v oborových didaktikách je prvořadě akcentem na vzdělávací cíle a obsahy v dynamice jejich didaktických transformací; kurikulární pojmání oborových didaktik se zvyrazňuje v souvislosti se zaváděním kurikulárních reforem, které mnohdy představují významný impuls pro jejich rozvoj. (3) Akcent na oborové didaktiky v kontextu učitelského vzdělání odkazuje k faktu, že oborové didaktiky se stávají klíčovými akademickými a profesními disciplínami v učitelských studijních programech a oborech; vedle oboru a pedagogických věd jsou považovány za třetí pilíř studia učitelství, začínají se propracovávat do role integrujících a koordinujících disciplín.

Z přehledu v **Tabulce 13.1** je dále patrné, že oborové didaktiky se rozvíjejí jako bádající/zkoumající akademické a profesní disciplíny. Vedle základního a aplikovaného výzkumu realizují i experimentální výzkum a vývoj.⁶ Diskuze o tom, zda lze na oborové didaktiky nahlížet jako na disciplíny základního výzkumu, je stále otevřená; souvisí nejen s očekáváními kladebnými na oborové didaktiky, ale i s mnohdy nevyčleněným pohledem na jejich pozici vůči ostatním vědám – jde v nich o aplikace jiných disciplín či o konstituování zcela nového poznání? S ohledem na výše uvedené tři obsahové akcenty oborových didaktik (včetně např. neuropsychologického výzkumu odezvy žáka na různý podnětový materiál, Howard-Jones, 2010; Goswami, 2006 aj.) se autoři publikace přiklánějí spíše k druhé variantě.

Důležitou výzkumnou orientaci v oborových didaktikách představuje snaha o propojování akumulované moudrosti praxe (wisdom of practice) s poznatky empirických výzkumů v oborových didaktikách (srov. Tenorth, 2012). Kromě toho se oborové didaktiky prosazují v rámci mezinárodně srovnávacích výzkumů školního vzdělávání (viz např. německá publikace *Konsequenze z PISA – Perspektivy oborových didaktik* – Bayrhuber et al., 2004).

V souvislosti s posilováním své výzkumné orientace oborové didaktiky věnují pozornost rozpracování své metodologie (viz např. obsahově zaměřený přístup či design-based research neboli konstrukční výzkum). Některé metodologické přístupy (např. model didaktické rekonstrukce) rozvíjené v rámci určitého oboru se postupně rozšiřují i do dalších oborů.

Pojetí výzkumu
v oborových
didaktikách

Propojování
moudrosti praxe
a výzkumu jako
program pro
oborové didaktiky

⁵ V diskuzi ohledně pojetí didaktiky je řešena otázka, zda či do jaké míry je součástí didaktiky také teorie učení. Původní Komenského rozlišení *didaktiky* (ars docendi) jakožto umění vyučování a *mathetiky* (ars discendi) jakožto umění se učit (viz J. A. Comenius, 1996) je v současných přístupech přemostováno a procesy vyučování a učení jsou nahlíženy v jejich vzájemné spojitosti (srov. Kansanen, 2004, s. 50) – zavádí se termín *vyučování-učení*.

⁶ V pedagogice a didaktice často bývá užívána vžitá a intuitivně srozumitelná dichotomie základní vs. aplikovaný výzkum, kde základní výzkum představuje získávání nových poznatků o povaze a příčinách jevů a aplikovaný pak implicitně zahrnuje i experimentální výzkum a vývoj směřující k získávání poznatků, jichž lze konkrétně využít a toto využití dále rozvinout. Metodika OECD pro hodnocení vědy a výzkumu (OECD, 2002) vymezuje základní, aplikovaný a experimentální výzkum. Základní výzkum je dále členěn na tzv. čistý neboli badatelský, který neusiluje o aplikaci výsledků, a orientovaný výzkum, u něhož je očekáváno, že vytvoří širokou bázi poznatků, která bude využita pro řešení stávajících nebo očekávaných problémů. Orientovaný základní výzkum a tzv. všeobecný aplikovaný výzkum (ještě není jasná specifikace cílů pro jeho aplikace) bývají společně označovány jako cílený (cílově orientovaný) či strategický výzkum.

13.2.3 Oborové didaktiky: pohled do zahraničí

V mezinárodním prostoru se oborovědidaktický přístup (viz např. koncepce Fachdidaktik v německy mluvících zemích) setkává s přístupy z oblasti *instructional design* či *curriculum studies*, které jsou rozvíjeny převážně v anglofonní oblasti (srov. např. Gundem & Hopmann, 1995; Hudson & Meyer, 2011). Naznačená dvoukolejnost konstruování teoretického zázemí oborovědidaktické problematiky má zjevně širší historické pozadí a souvisí s tím, jak byly otázky vzdělání v různých kulturních okruzích tematizovány.

V zemích, kde patřily k výrazným inspiracím myšlenky německé reformace (německy mluvící a skandinávské země), se pedagogika konstitovala jako samostatná společenskovědní oblast, která svou metodologií rozvíjela vedle blízkých, leč disparátních oblastí, jako je sociologie, psychologie, historie, filosofie atd., a nesla si silný patos zájmu o emancipaci vzdělávaného. V zemích anglofonního okruhu byly otázky vzdělávání chápány jako mezioborové téma, k jehož studiu přistupovaly jednotlivé výše zmíněné obory, které se setkávaly u stejného objektu (objektivního) studia (Biesta, Allan, & Edwards, 2011; Gundem & Hopmann, 1995; Keiner, 2002).

Jak v této souvislosti upozorňuje Tenorth (2012, s. 13), pro německou tradici byla klíčová diskuze kolem legitimizace oborových didaktik jako vědních disciplín, v USA pak se rovnou přistupovalo k vlastnímu výzkumu a k tvorbě kurikula. Bylo by opodstatněné z toho dovodit, že zatímco v USA se oborové didaktiky legitimizovaly svojí vlastní aktivitou, v německy mluvících zemích šlo spíše o rétoriku ve smyslu legitimizace? Jak by se z tohoto pohledu jevily oborové didaktiky v České republice? To budiž otázkou hodnou dalšího prozkoumání a zpracování v navazujících textech.

Ať tak či onak, k reflexi aktivit oborových didaktik se přistupuje porůznu také v zahraničí. Např. ve Spolkové republice Německo hodnotí aktuální stav oborových didaktik řada studií: Bayrhuber et al. (2004), Vollmer (2007), Tenorth (2012), Terhart (2011) a další. V Rakousku je posouzení aktuálního stavu oborových didaktik dokonce součástí národní zprávy o vzdělávání (*Nationaler Bildungsbericht Österreich*; Bruneforth & Lassnigg, 2012). O oborových didaktikách se zde uvádí následující – viz **Exkurs 13.1**.

Exkurs 13.1: O oborových didaktikách v Rakousku: příklad (sebe)reflexe oboru

Ve srovnání s mezinárodní situací jsou oborové didaktiky v Rakousku ještě stále v mnoha ohledech málo rozvinuté a málo zasítované oblastí výzkumu a praxe. Zvláště v didaktice primární školy je velký deficit. Oborové didaktiky získaly v posledním desetiletí výrazné impulsy, a to zejména tam, kde se na vysokých školách ustavily profesury a oborovědidaktická centra – díky tomu bylo možné ve větší míře realizovat výzkum doprovázející oborovědidaktické inovace. Oborové didaktiky v Rakousku představují významný příspěvek k rozvoji kvality vzdělávání – např. pokud jde o kurikulární dokumenty, vzdělávací standardy, centrální maturitu a školní experimenty. Pokud jde o mezinárodní napojení rakouských oborových didaktik a o systematický rozvoj kvality výuky na národní úrovni, jsou oborové didaktiky doposud nedostatečně personálně a institucionálně stabilizované. Zpráva doporučuje posílit stávající silné stránky oborových didaktik (oborovědidaktická centra, inovativní oborovědidaktické programy) a politickým rozhodnutím překlenout stávající problémy (dvojkolejnost učitelského vzdělávání a s ní spojený deficit synergie teorie a praxe).

Jakkoliv je obecně uznávána potřeba výraznějšího hlasu oborových didaktik v pedagogické diskuzi, problémem v zahraničí i u nás je nesjednocenost komunit didaktiků jednotlivých oborů. Ve snaze učinit hlas oborových didaktik lépe slyšitelným se konstituují různé zastřešující asociace⁷, jejichž cílem je mj. zajistit propojení hlasů jednotlivých oborových didaktik. V důsledku toho má být posilován a kultivován didaktický diskurs jakožto profilující pro fakulty připravující učitele a legitimizující profesionalismus v učitelství. Posláním takových asociací je reprezentovat oborové didaktiky a jejich prostřednictvím přispívat ke kvalitě vzdělávání. V České republice takovou zastřešující funkci prozatím plní pracovní skupina pro oborové didaktiky Akreditační komise, jejíž hlavní poslání je však jiné. Prostor pro zastřešující spolkové aktivity je tedy volný a nabízí se k využití.

Problém
nesjednocenosti
oborových didaktik

13.3 Perspektivy rozvoje oborových didaktik v České republice

V poslední části této kapitoly a knihy se pokusíme načrtnout perspektivy rozvoje oborových didaktik. Zaměříme se přitom na problémy spojené s profilováním teoretické orientace v oborových didaktikách, na otázky výzkumného založení a metodologii oborových didaktik, na možný průnik perspektivních trendů z oblasti *instructional design* a *curriculum studies* do oborových didaktik a konečně na specifikaci role oborových didaktik v učitelském vzdělávání.

⁷ Např. v Německu GFD – *Gesellschaft für Fachdidaktik* (Společnost pro oborovou didaktiku), v Rakousku OGD – *Österreichische Gesellschaft für Fachdidaktik* (Rakouská společnost pro oborovou didaktiku).

13.3.1 Profilování teoretické orientace v oborových didaktikách jako cesta k jejich emancipaci a stabilizaci

V úvodu a porůznu i v kapitolách této knihy jsme poukázali na skutečnost, že rozvoj oborových didaktik do podoby plnohodnotných vědních disciplín závisí na jasném vymezení jejich badatelského předmětu, vůči němuž lze formulovat plodné otázky a kolem něhož lze soustředit odborný diskurs a vypracovat teorie. Východiskem k tomu je položit důraz na empirický výzkum založený na faktech – k němu se mají vztahovat příslušné teorie. Zvláštností oborových didaktik je povaha jejich faktů, které mají dvě rovnocenné a navzájem závislé dimenze či epistemické perspektivy. Jednu z nich nazýváme *ontodidaktická* a týká se utváření a užívání jazyka pro uchopení a zprostředkování oborového obsahu, druhá je označována *psychodidaktická* a vztahuje se k procesům učení (se) v odpovídající disciplíně. Žádný jiný vědecký obor kromě oborových didaktik se nemusí vyrovnávat se syntézou obou těchto dimenzí; proto právě ona profiluje vědecké pojetí oborových didaktik a podporuje jejich emancipaci jako svébytných badatelských disciplín. Rozvíjení oborových didaktik v ontodidaktické i psychodidaktické dimenzi tak představuje jednu z výzev pro jejich představitele.

13.3.2 Posílení výzkumné orientace oborových didaktik a rozvinutí jejich metodologie

Syntéza dvou výše zmíněných perspektiv (ontodidaktické a psychodidaktické) klade nemalé nároky na teoretizace v oborových didaktikách a na rozvinutí jejich metodologie pro výzkumy, protože oborovědidaktické teorie mají zohledňovat jak kulturní a sociální kontext vyučování, tak sociobiologické předpoklady žákovského učení. Z toho důvodu není účelné omezovat teorie a badatelské aktivity oborových didaktik výhradně jen rámcem kurikula; jejich záběr je z principu rozsáhlejší, protože má umožnit explanace „nad“ kurikulem, v širších osobnostních, společenských a kulturních souvislostech. Kurikulum přitom slouží jako opěrný bod či úběžník, který zakotvuje oborové didaktiky v aplikačním prostoru všeobecného vzdělávání, ale nemá jejich badatelskou úlohu redukovat jenom na službu vzdělávacímu programu. Proto považujeme za důležité, aby oborové didaktiky rozvíjely své teorie a metodologie ve společném diskursivním poli napříč mezi vzdělávacími předměty, tj. v transdidaktickém kontextu. Jinak totiž nelze v didaktickém diskursu dosahovat takových úrovní abstrakce, které by umožnily oborovým didaktikám plnit jejich jedinečnou roli integrujícího článku mezi realitou vzdělávací praxe a poznáváním, jež nabývají a rozvíjejí specializované obory lidské kultury.

13.3.3 Průnik perspektivních trendů z oblasti instructional design a curriculum studies do oborových didaktik

Oborové didaktiky jakožto koncept reprezentují převážně střeoevropskou tradici pedagogického myšlení. Obdobnou oblast představují v anglo-americké tradici přístupy typu *instructional design* či *curriculum*

studies a mnohé další. Ukazuje se jako obohacující, pokud se uvedené tradice vzájemně konfrontují – ovšemže při vědomí jejich kulturní podmíněnosti. Bylo by žádoucí, kdyby se do diskuze o didaktikách jednotlivých oborů nosné koncepty přístupů *instructional design* či *curriculum studies* více promítaly. Dosavadní diskuze na téma *Fachdidaktik* a/nebo *Curriculum* prokazuje svoji užitečnost (srov. Gundem & Hopmann, 1995; Hudson & Meyer, 2011). Lze tudíž předpokládat, že by nám další analýzy a konfrontace jednotlivých přístupů mohly zprostředkovat hlubší vhled do oborovědidaktické problematiky.

13.3.4 Zvýraznění role oborových didaktik jako integrujících a koordinujících disciplín v učitelském vzdělávání

Oborové didaktiky jsou vědními a současně profesními disciplínami pro učitele. Představují unikátní syntézu oboru a didaktiky – vystihuje ji termín didaktická znalost obsahu, jež je příznačná pro učitele. Kvalita oborových didaktik do značné míry zakládá kvalitu učitelského vzdělávání. To vše předurčuje oborové didaktiky, aby v učitelském vzdělávání sehrávaly integrující a koordinující roli. Je tomu tak proto, že oborové didaktiky studují ústřední moment vzdělávání a výchovy: transformaci obsahu probíhající mezi lidskými jedinci, jejich sociálním prostředím a kulturou v průběhu vývoje civilizace. Jinými slovy, zabývají se do hloubky tím, jak se rodí a utváří sdílené poznání v součinnosti a komunikaci mezi lidmi. Podstatné přitom je, že uvedené procesy nelze studovat bez ohledu na specifičnost obsahové transformace v příslušných kulturních doménách. Nejde tedy pouze o sociálně a kulturně podmíněné učení jako takové, ale o učení se něčemu, tedy matematice, rodnému či cizímu jazyku, tělesné, hudební nebo vizuální kultuře apod. Tato skutečnost by se měla odrazit v kurikulu učitelského vzdělávání (např. vymezením adekvátní role a časové dotace), a tudíž i v požadavcích na akreditace učitelských studijních programů a oborů (např. požadavkem na explicitní specifikaci oborovědidaktické komponenty studia s odpovídající garancí).

Oborové didaktiky
a učitelství

13.4 Závěr

Hledání identity, specifikace předmětu, vytyčování badatelského a akčního pole, prohlubování výzkumné orientace a rozpracování příslušné metodologie – to vše představuje aktuální agendu oborových didaktik.

Tato kniha si kladla za cíl zevrubně seznámit odbornou veřejnost se způsoby uvažování v oborových didaktikách a poukázat na jejich nezastupitelnou úlohu vzhledem k problémům vyučování a učení, kurikula a učitelského profesionalismu. V kapitolách za jednotlivé oborové didaktiky byl zmapován jejich historický vývoj i současný stav a byly naznačeny perspektivy jejich dalšího rozvoje. Bude zajímavé sledovat, kudy se vývoj bude dále ubírat. Již nyní zvažované druhé vydání této knihy by si dalo za cíl zaznamenat pokroky, jichž bude v mezičase dosaženo.

Literatura

- Banýr, J. (2002). Odborná skupina pro výuku Chemie ČSCh a vývoj koncepce a obsahu výuky chemie v ČR. In M. Bílek (Ed.), *Aktuální otázky výuky chemie XII* (s. 68–71). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Banýr, J. (2005). Jak se měnila výuka chemie na základní škole v posledních deseti letech. In J. Slavík (Ed.), *Obory ve škole. Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik* (s. 89–110). Praha: PedF UK.
- Bayrhuber, H., Ralle, B., Reiss, K., Schön, L. H., & Vollmer, H. J. (Eds.). (2004). *Konsequenzen aus PISA. Perspektiven der Fachdidaktiken*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Bednarz, S. W., Heffron, S., & Huynh, N. T. (Eds.). (2013). *A road map for 21st century geography education: Geography education research (A report from the geography Education Research Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project)*. Washington: Association of American Geographers.
- Beneš, Z. (2002). Co se školním dějepisem? Několik poznámek k situaci a k možným řešením. In Z. Beneš (Ed.), *Historie a škola I. Otázky koncepce českého školního dějepisu* (s. 5–18). Úvaly u Prahy: Albra.
- Beneš, Z. (2005). *Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. Pedagogika*, 55(1), 37–47.
- Beneš, P. (2008). Modernizační trendy v didaktice chemie. In *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* (s. 231–238). Praha: PedF UK.
- Beneš, Z. (2009). Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláním. *Pedagogika*, 54(2), 153–163.
- Biesta, G. J. J. (2010). Why 'what works' still won't work. From evidence-based education to value-based education, *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503.
- Biesta, G. J. J., Allan, J., & Edwards, R. G. (2011). The theory question in research capacity building in education. Towards an agenda for research and practice. *British Journal of Educational Studies*, 59(3), 225–239.
- Bílek, M. (2002). Učitelství chemie v kontextu akreditace učitelských studijních programů na pedagogických fakultách. *Chemické listy*, 96, 716–720.
- Bílek, M. (2003). *Didaktika chemie: výzkum a vysokoškolská výuka*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Bílek, M. (2009). Oborové didaktiky jako profesionalizační disciplíny učitelství (příklad didaktiky chemie). In J. Škoda & P. Douřák (Eds.), *Aktuální problémy vybraných oborových didaktik* (s. 120–139). Ústí nad Labem: PF UJEP.
- Bílek, M., et al. (2001). *Psychogenetické aspekty didaktiky chemie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Brockmeyerová-Fenclová, J., Čapek, V., & Kotásek, J. (2000). Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 50(1), 23–37.
- Bruneferth, M., & Lassnigg, L. (Eds.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- Comenius, J. A. (1996). *Mathetica, d.h. Lernkunst*. In R. Golz, W. Korthaase, & E. Schäfer (Eds.), *Comenius und unsere Zeit: Geschichtliches, Bedenkenswertes und Bibliographisches* (s. 130–148). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Čapek, V., et al. (1976). *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu*. Praha: SPN.
- Čtrnáctová, H. (2002). Chemie jako součást přírodovědného vzdělávání na gymnáziu. *Chemické listy*, 96(6), 447–448.
- Čtrnáctová, H. (2008). Doktorské studium: vzdělávání v chemii v České republice – vývoj a současnost. In 4. Mezinárodní seminář doktorského studia: Smerovanie výskumu v dizertačných prácach z didaktiky chémie a biológie (sborník příspěvků) (s. 8–13). Bratislava: PFF UK.
- Čtrnáctová, H. (2009). Didaktika chemie: vědní obor a předmět výuky. In J. Kmetová & M. Lichvárová (Eds.), *Súčasnosť a perspektívy didaktiky chémie* (s. 51–55). Banská Bystrica: FPV UMB.
- Čtrnáctová, H., & Banýr, J. (1997). Historie a současnost výuky chemie u nás. *Chemické listy*, 91(1), 59–65.
- Čtrnáctová, H., & Klečková, M. (2011). Doktorské studium v oblasti didaktiky chemie – vývoj a současnost. *Scientia in educatione*, 1(1), 119–124.
- Dvořák, D. (2009). Řazení učiva v soudobých teoriích kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 136–152.
- Dvořáková, V. (2008). Občanská výchova, občanská společnost a vládnutí. In A. Staněk & F. Mezihorák (Eds.), *Výchova k občanství ve 21. století* (s. 86–95). Praha: SPHV.
- Fajkus, B. (1988–1989). Integračně komunikační pojetí oborových didaktik a didaktická transformace vědeckých poznatků. *Přírodní vědy ve škole*, 40, 242–244.
- Fenclová, J. (1982). *Úvod do teorie a metodologie didaktiky fyziky*. Praha: SPN.
- Fenclová, J., & Kotásek, J. (1978). Příspěvek k vymezení předmětu a problémové struktury didaktiky fyziky jako vědní disciplíny. In *Sborník z konference o vědecké práci v didaktice fyziky*. Praha: MF UK.
- Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: From research to practice? *Nature Reviews Neuroscience*, 7, 406–411.
- Gracová, B. (2006). Vědomí evropanství u české studující mládeže. In Z. Beneš (Ed.), *Historie a škola III. Člověk, společnost, dějiny II* (s. 39–63). Praha: MŠMT.

- Gracová, B. (2007a). Empirické výzkumy v didaktice dějepisu u nás, jejich potřebnost a význam. In J. Pešek, Z. Beneš, & P. Vorel (Eds.), *IX. sjezd českých historiků. Pardubice 6.–8. září 2006. Svazek I* (s. 97–114). Pardubice – Praha – Ústí nad Labem: Sdružení historiků České republiky (Historický klub 1872).
- Gracová, B. (2007b). Některé postřehy z výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách. In V. Středová, & J. Štěpán (Eds.), *Život pro historii. K významným životním jubileím doc. PhDr. Marty Kohárové, CSc. a doc. PhDr. Františka Nesejty, CSc.* (s. 75–87). Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové.
- Gundem, B., & Hopmann, S. (Eds.). (1995). *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue*. New York: Peter Lang.
- Hejny, M., & Michalčová, A. (2001). *Skúmanie matematického riešiteľského postupu*. Bratislava: Metodické centrum.
- Hejny, M., & Stehlíková, N. (1999). *Číselné představy dětí*. Praha: PedF UK.
- Hellberg, J., & Bílek, M. (2000a). Vývoj chemického vzdělávání v souvislosti s rozvojem chemie – vědy. *Chemické listy*, 94(12), 1125–1131.
- Hellberg, J., & Bílek, M. (2000b). *K současnému stavu a vývojovým tendencím výuky chemie ve vybraných zemích Evropské unie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Hník, O. (2012). Jaký model vzdělávání učitelů potřebuje současná škola (z pohledu didaktika literatury). In J. Kohnová (Ed.), *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 229–234). Praha: PedF UK.
- Hník, O. (2013). Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: didaktická hra „Vyprávěj a hraj“. In J. Slavík, V. Chrz, & S. Štech, A. Nohavová, Š. Klumparová, O. Hník, ... J. Valenta, *Tvorba jako způsob poznávání* (s. 345–375). Praha: Karolinum.
- Hník, O., & Klumparová, Š. (2012). European framework for literary education on lower and upper secondary school (LIFT-2 Project). *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 1(2), 32–35.
- Horová, H. (2013). Vývoj didaktiky odborné francouzštiny jako součásti oborové didaktiky cizích jazyků. *Acta Facultatis filozofické Západočeské univerzity v Plzni*, 1, 167–194.
- Hošpesová, A., & Tichá, M. (2007). Kvalifikovaná pedagogická reflexe – cesta ke zlepšení kultury vyučování? In A. Hošpesová, N. Stehlíková, & M. Tichá (Eds.), *Cesty zdokonalování kultury vyučování matematice* (s. 49–80). České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Howard-Jones, P. (2010). *Introducing neuroeducational research*. London: Routledge.
- Hudson, B., & Meyer, M. A. (Eds.). (2011). *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe*. Opladen: Verlag Barbara Budrich & Farmington Hills.
- Hynek, A. (2002). Výzvy helsinského symposia IGU pro české geografické vzdělávání. *Geografie*, 107(4), 396–406.
- Choděra, R. (2002). Didaktika, obecná didaktika, metadidaktika? (Na příkladu didaktiky cizích jazyků). *Pedagogika*, 52(1), 36–40.
- Janík, T. (2004). Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 54(3), 243–250.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2012). Učitel a didaktické znalosti obsahu: podmínky utváření a možnosti rozvoje. In J. Kohnová (Ed.), *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 213–227). Praha: PedF UK.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obory ve škole a jejich enkulturační funkce. *Pedagogická orientace*, 19(2), 5–21.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, 1(1), 5–32.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2011). Oborové didaktiky: bilance a perspektivy. *Pedagogická orientace*, 21(2), 139–141.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajčíková, V., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jelemenská, P. (2007). Problém vytvorenia učebného prostredia v odborových didaktikách. Didaktika biológie z pohľadu modelu didaktickej rekonštrukcie. *Pedagogika*, 57(2), 153–165.
- Jelemenská, P., Sander, E., & Kattmann, U. (2003). Model didaktickej rekonštrukcie: impulz pre výzkum v odborových didaktikách. *Pedagogika*, 53(2), 190–201.
- Jelínek, S. (2003). O didaktice cizích jazyků ve vysokoškolské přípravě učitelů. In R. Hříbková (Ed.), *Filologické studie 2001* (s. 25–35). Praha: Karolinum.
- Kansanen, P. (2004). Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii: problémy klíčových pojmů a jejich překladu. *Pedagogika*, 54(1), 48–57.
- Kaslová, M. (1999). Přenos výsledku výzkumu do učitelské praxe například u didaktiky matematiky. *Pedagogika*, 49(2), 139–146.
- Kašpar, E. (1960). *Kapitoly z didaktiky fyziky I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Kašpar, E. (1963). *Kapitoly z didaktiky fyziky II*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Keiner, E. (2002). Education between academic discipline and profession in Germany after World War II. *European Educational Research Journal*, 1(1), 83–98.
- Klíma, A., & Kopecký, J. (Eds.). (1958). *Sborník Vysoké školy pedagogické v Praze: příspěvky z metodické konference, konané ve dnech 13.–15. 11. 1956*. Praha: SPN.

- Klumparová, Š. (2013). Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: narativní transformace a jejich didaktický potenciál. In J. Slavík, V. Chrz, & S. Štech, A. Nohavová, Š. Klumparová, O. Hník, ... J. Valenta, (2013), *Tvorba jako způsob poznávání* (s. 321–344). Praha: Karolinum.
- Knecht, P. (2011). Kontinuita kurikula mezi 1. a 2. stupněm v české ZŠ: pohledy do RVP ZV a žákovských sešitů. In E. Walterová (Ed.), *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 103–136). Praha: Karolinum.
- Kotásek, J. (2004). Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. In T. Janík, V. Mužík, & O. Šimoník (Eds.), *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu. Sborník z konference konané 13.–14. září 2004 na PdF MU v Brně* [CD-ROM] (s. 1–10). Brno: Masarykova univerzita.
- Kotásek, J. (2011). Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. *Pedagogická orientace*, 21(2), 226–239.
- Kuldová, S. (2008). Image geografie v edukačních dokumentech: příspěvek k diskusi nad textem revize Mezinárodní charty geografického vzdělávání. *Geografie*, 113(1), 61–73.
- Kuřina, F. (2003). Oborové didaktiky a školská praxe. *Pedagogika*, 53(3), 321–324.
- Kuřina, F. (2005). Co je to vlastně didaktika? *Pedagogika*, 55(3), 264–267.
- Kuřina, F. (2012). Didaktické znalosti obsahu a matematické vzdělávání učitelů. *Pedagogická orientace*, 22(2), 162–180.
- Kühnlová, H. (1997). Reflexe světových trendů v pojetí a obsahu perspektivního geografického vzdělávání v České republice. *Geografie – Sborník ČGS*, 102(3), 161–174.
- Kühnlová, H. (2000). New trends in geographical education in the Czech Republic as an intellectual challenge. *AUC – Geographica*, 35(1), 77–87.
- Labischová, D. (2011). Empirical research on historical consciousness in history didactics, its possibilities and perspectives. *New Educational Review*, 25(3), 262–271.
- Labischová, D. (2013). *Historical consciousness in school education*. Ostrava: PedF OU.
- Malíř, F. (1971). *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory. K problematice jejich předmětu*. Praha: Academia.
- Malíř, F. (1992). Poznámka k problematice oborových didaktik. (Neboli slovo do prance). *Pedagogika*, 42(3), 369–370.
- Maňák, J. (1969). O stavu a perspektivách rozvoje československé didaktiky. *Pedagogika*, 19(1), 31–46.
- Maňák, J. (2005). Didaktika 1964–2004. *Pedagogická orientace*, 15(4), 7–15.
- Nezkusil, V. (2004). *Nástin didaktiky literární výchovy (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií). Z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova.
- Nezvalová, D. (2011). Didaktika fyziky v České republice: trendy, výzvy a perspektivy. *Pedagogická orientace*, 21(2), 171–192.
- Novotná, J. (2007). Research in didactics of mathematics in the Czech Republic. In *An international view on didactics of mathematics as a scientific discipline* (s. 120–125). Modena: University of Hawaii.
- OECD. (2002). *Frascati manual 2002: Proposed standard practice for surveys on research and experimental development*. Brusel: OECD.
- Pachmann, E., et al. (1986). *Speciální didaktika chemie*. Praha: SPN.
- Pachmann, E., & Hofmann, V. (1981). *Obecná didaktika chemie*. Praha: SPN.
- Papáček, M. (2010). Badatelsky orientované přírodovědné vyučování cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa? *Scientia in educatione*, 1(1), 33–49.
- Pešková, J. (2004). Kacířské úvahy nad didaktikou jako empirickou vědou. In *Výchova – téma k promyšlení* (s. 63–71). Praha: PedF UK.
- Píšová, M. (2011). Didaktika cizích jazyků: otázky identity. *Pedagogická orientace*, 21(2), 145–155.
- Píšová, M., Kostková, K., Janík, T., Doulák, P., Hajdušková, L., Knecht, P., ... Vlček, P. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Píšová, M., & Tůma, F. (2012). K trendům ve výzkumu v didaktice cizích jazyků: tematická analýza významných zahraničních studií za posledních 20 let. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová (Eds.), *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům* (s. 9–20). Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2004). O didaktice a pedagogické psychologii: Diskusní poznámka ke komentáři S. Štecha o stati P. Kansanena. *Pedagogika*, 54(2), 170–172.
- Pupala, B. (2009). Revízia didaktického myslenia: komentár k monotematickému číslu. *Pedagogika*, 59(2), 212–220.
- Rambousek, V. (2013). *Rozvoj informačně technologických kompetencí na základních školách*. Praha: Česká technika.
- Rendl, M., & Vondrová, N. (2014). Kritická místa v matematice u českých žáků na základě výsledků šetření TIMSS 2007. *Pedagogická orientace*, 24(1), 22–57.
- Řezníčková, D. (2003). Jak podpořit výukou zeměpisu myšlení žáků? In V. Jančák, P. Chromý, & M. Marada (Eds.), *Geografie na cestách poznání* (s. 16–29). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Řezníčková, D. (2006). *Teoretické a metodologické otázky geografického vzdělávání* (Dizertační práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze.

- Řezníčková, D., Cídllová, H., Čížková, V., Črtnáctová, H., Čudová, R., Hanus, M., ... Trnová, E. (2013). *Dovednosti žáků ve výuce biologie, geografie a chemie*. Praha: Nakladatelství P3K.
- Skalková, J. (1996). Aktuální aspekty rozvíjení didaktického myšlení. *Pedagogika*, 46(3), 209–213.
- Slavík, J. (2005). Současnost oborových didaktik: pokus o analýzu nového paradigmatu. In J. Prokop & M. Rybičková (Eds.), *Proměny pedagogiky. Sborník příspěvků z 13. konference ČPdS*: Praha, 3.–4. února 2005 (s. 46–58). Praha: PedF UK.
- Slavík, J. (2011). K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 21(2), 207–225.
- Slavík, J. (Ed.). (2005). *Obory ve škole – metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví*. Praha: Univerzita Karlova.
- Slavík, J., Chrz, V., Štech, S., Nohavová, A. Klumparová, Š., Hník, O. ... Valenta, J. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J., & Janík, T. (2005). Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 55(4), 336–353.
- Slavík, J., & Janík, T. (2006). Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 56(2), 168–177.
- Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., & Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace*, 24(5), 721–752.
- Staněk, A. (2010). *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque.
- Stuchlíková, I., Petr, J., & Papacek, M. (2013). Inquiry based teaching and future teachers' attitudes towards it. In M. H. Hoveid & P. Gray (Eds.), *Inquiry in science education and science teacher education. research on teaching and learning through inquiry based approaches in science (teacher) education* (s. 167–186). Trondheim: Akademi Publishing.
- Šebesta, K. (2014). Základní výzkum v didaktice jazyka? *Studie z aplikované lingvistiky*, 5(2), 169–175.
- Škoda, J., & Douřk, P. (2004). Pregraduální příprava učitelů chemie v didaktických disciplínách a hodnocení jejího významu. *Pedagogická orientace*, 14(1), 49–64.
- Šobáňová, P. (2012). „Co doopravdy jest“ aneb vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově. *Pedagogická orientace*, 22(3), 404–427.
- Štech, S. (2004a). O vlamování se do otevřených dveří. *Pedagogika*, 54(1), 173–175.
- Štech, S. (2004b). Psychodidaktika jako obrat k tématu účinného vyučování: komentář na okraj Kansanenovy úvahy: didaktika a její vztah k pedagogické psychologii. *Pedagogika*, 54(1), 58–63.
- Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105–115.
- Štěpáník, S. (2014). Příklad výzkumu žákovských představ v české syntaxi. *Pedagogická orientace*, 24(1), 111–127.
- Švec, V. (1992). Jak koncipovat oborové didaktiky, aby pomáhaly učitelům? *Pedagogika*, 42(3), 371–373.
- Tenorth, H. E. (2012). Forschungsfragen und Reflexionsprobleme – zur Logik fachdidaktischer Analysen. In H. Bayrhuber (Eds.), *Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen* (s. 11–27). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2011). Zur Situation der Fachdidaktiken aus der Sicht der Erziehungswissenschaft. Konzeptionelle Probleme, institutionelle Bedingungen, notwendige Perspektiven. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L. H. Schön, ... H. G. Weigand (Eds.), *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken* (s. 241–256). Münster: Waxmann.
- Trna, J. (2005). Nastává éra mezioborových didaktik? *Pedagogická orientace*, 15(1), 89–97.
- Trna, J. (2011). Konstrukční výzkum (design-based research) v přírodovědných didaktikách. *Scientia in educatione*, 2(1), 3–14.
- Vašátová, P. (2012). Didaktické znalosti obsahu u učitelů výchovy k občanství a společenskovedního základu. *Civilia*, 3(1), 37–60.
- Vašutová, J. (2000). Oborové didaktiky pod drobnohledem. Výsledky Interdisciplinárního semináře pedagogiky. *Pedagogika*, 50(1), 51–55.
- Vollmer, J. (2007). Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen. *Erziehungswissenschaft*, 18(1), 85–103.
- Walterová, E. (1987). Proč nelze didaktiky vyučovacích předmětů zaměnit s metodikou. Příspěvek k diskusi. *Pedagogika*, 37(7), 721–724.
- Žák, V. (2014). Historický vývoj pojetí didaktiky fyziky v České republice. *Pedagogická orientace*, 24(2), 222–243.

Summary

Field didactics are scientific disciplines that focus on the domain-specific dimension of teaching and learning within and outside of school environment. They deal with a range of issues, from defining and justifying aims of teaching and learning in the specific field/subject, to legitimisation and didactic transformation of content, and to methodical structuring of learning processes.

The necessity to develop field didactics into autonomous interdisciplinary scientific fields (or problem-oriented research domains) and the need to stabilise them as fields of study at universities stems from their significance for quality of education. Field didactics are the sole disciplines that focus on teaching and learning based on specific content, which enters the process of education from various domains of human culture.

The quality of field didactics is of vital importance as it has an immediate effect on the quality of professional development of teachers. It is therefore central to provide necessary conditions for the development of field didactics as independent fields that will use systematic research to generate and systematize knowledge about their object, i.e. to help answer the question who, what, when and how to teach.

A general issue in the Czech educational system is the fact that field didactics have not been systematically developed with adequate demands for a long period of time. Despite this they have grown into relatively independent scientific disciplines, as is evident in this book.

The book is intended not only for experts in field didactics but also for researchers from other fields interested in the issues of education. It could also bring inspiration to teacher educators as well as decision makers and administrators in the domain of educational policy (e.g., curriculum makers) and practitioners (e.g., representatives of teacher associations, interested teachers).

The publication aims to give an overview of the development and state of the art of field didactics in the Czech Republic and discuss the prospects for their future. The aims of the individual chapters are (a) to provide summaries of the development in the particular field didactic in the Czech Republic and internationally, (b) to reflect the current issues of school education from the perspective of the particular field didactic, and (c) to contemplate the possible future developments in the particular field didactic.

The chapters are organised so that those fields that lie in the fundamentals of literacy trivium are situated towards the beginning of the book, while those didactics that overlap into other dimensions (e.g., aesthetics) are to be found towards the end of the book.

The fields introduced in this book are: didactics of Czech as a mother tongue (chapter 1, Martina Šmejkalová), didactics of literature (chapter 2, Ondřej Hník), foreign language didactics (chapter 3, Michaela Píšová and Klára Kostková), didactics of mathematics (chapter 4, Naďa Vondrová, Jarmila Novotná, and Marie Tichá), didactics of physics (chapter 5, Leoš Dvořák, Martina Kekule, and Vojtěch Žák), didactics of informatics (chapter 6, Jiří Vaníček and Miroslava Černochová) didactics of chemistry (chapter 7, Hana Čtrnáctová and Martin Bílek), didactics of biology (chapter 8, Miroslav Papáček, Věra Čížková, Milan Kubiátko, Jan Petr, and Radka Závodská), didactics of geography (chapter 9, Dana Řezníčková), didactics of history (chapter 10, Zdeněk Beneš and Blažena Gracová), didactics of social sciences (chapter 11, Antonín Staněk) and didactics of expressive disciplines (chapter 12, Jan Slavík, Michal Nedělka, Josef Valenta, Ondřej Hník, Karla Brücknerová, and Kateřina Dyrtrtová).

The concluding chapter (chapter 13) provides a summary on the one hand, and an outlook on the other. It looks on the reflections and prospects of the individual didactics as seen by the chapters' authors. It also provides an overview of field didactics from a transdisciplinary perspective. Towards the end of the chapter, four areas of further development are outlined: (1) to strengthen the theoretical orientation in individual field didactics and thus support their autonomy and stability, (2) to bolster research orientation in individual field didactics and to develop specific research methodology, (3) to open field didactics to trends and inspirations from the domains of instructional design and curriculum studies, and (4) to emphasise field didactics as disciplines that play integrating and coordinating roles in teacher education.

Seznam exkursů, obrázků, tabulek, zkratek

Exkurs 1.1: Metodika jazykového vyučování	19
Exkurs 1.2: Metodické aplikace funkčně-strukturálních přístupů.....	20
Exkurs 1.3: Zjišťování kvantitativní a kvality slovní zásoby dítěte – frekvenční slovník	21
Exkurs 1.4: Diskuze o unitárnosti vyučovacího předmětu český jazyk.....	23
Exkurs 1.5: Výzkumy Jana Průchy v Pedagogickém ústavu ČSAV.....	24
Exkurs 1.6: Oborové časopisy zabývající se jazykovým vyučováním	26
Exkurs 1.7: Příprava učitelů českého jazyka.....	26
Exkurs 1.8: Poznatky z dotazníkového šetření k didaktice češtiny	27
Exkurs 1.9: Názory vysokoškolských bohemistických pracovišť I.....	33
Exkurs 1.10: Názory vysokoškolských bohemistických pracovišť II.....	34
Exkurs 2.1: Kvalita v literárním vzdělávání: prostor pro adekvátní poznání literárního díla	52
Exkurs 2.2: Interpretace jako proces komunikace s literárním textem	57
Exkurs 3.1: Bachmanův model komunikační jazykové schopnosti.....	79
Exkurs 4.1: Jak vyučovat geometrii.....	98
Exkurs 4.2: Design experiment.....	104
Exkurs 4.3: Vyučování založené na budování schémat.....	111
Exkurs 5.1: Organizace působící v oblasti fyzikálního a přírodovědného vzdělávání	129
Exkurs 5.2: Důležité události ve vývoji didaktiky fyziky u nás ve druhé polovině 50. a první polovině 60. let 20. století.....	135
Exkurs 6.1: Rozdělení pedagogických disciplín o počítačích v kontextu vzdělávání.....	163
Exkurs 6.2: ICT jako hlavní proud v státních kurikulárních dokumentech v ČR.....	169
Exkurs 6.3: Informatická soutěž jako příklad zapojení do mezinárodní spolupráce	176
Exkurs 6.4: Příklad trendu zavádění informatických témat do školního vzdělávání	182
Exkurs 7.1: Výzkumné zaměření podle oblastí oboru	202
Exkurs 7.2: AETS – program doktorského studia zaměřeného na přírodovědné vzdělávání	205
Exkurs 7.3: Tematické okruhy konferencí ESERA	210
Exkurs 7.4: Tematické okruhy konference ECRICE.....	210
Exkurs 8.1: O ovlivnění výuky biologie ideologií a vědeckou teorií v 50. letech 20. století	230
Exkurs 8.2: Aktivizující metody ve výuce biologie nejsou novinkou.....	239
Exkurs 8.3: Uskutečňování státního programu EVVO a volnočasových přírodovědných vzdělávacích aktivit v ČR.....	244
Exkurs 9.1: Příklady definic didaktiky geografie mezi lety 1961–1985	265
Exkurs 9.2: Víceúrovňová analýza dovedností žáků ve výuce biologie, geografie a chemie	278
Exkurs 9.3: Nástin otevřených otázek geografického kurikula a jeho implementace	282
Exkurs 10.1: Výzva z Blois.....	294
Exkurs 10.2: Vyrovnávání se s minulostí.....	305
Exkurs 10.3: Oblasti současného evropského empirického výzkumu.....	307
Exkurs 10.4: Zájem českých žáků o soudobé dějiny	309
Exkurs 10.5: Přehled funkcí školního dějepisu.....	313
Exkurs 10.6: Dějepisné kurikulum kantonu Aargau (Švýcarsko).....	314
Exkurs 12.1: Společenské a kulturní zdroje rozvoje expresivních oborů ve vzdělávání.....	364
Exkurs 12.2: Specializované didaktické časopisy pro expresivní obory.....	364
Exkurs 12.3: Výzkum tvořivých hudebních aktivit dítěte a výzkum hudebnosti	368
Exkurs 12.4: Výzkum podpořil vznik škol s rozšířenou hudební výchovou.....	369
Exkurs 12.5: Založení INSEA s oporou v konstruktivistické tvůrčivosti.....	370
Exkurs 12.6: Historie edukačního dramatu ve světě.....	376
Exkurs 12.7: Otázka k didaktické stránce výzkumů čtenářství	385
Exkurs 12.8: Hudebně pohybová výchova	389
Exkurs 12.9: Nástrojová příprava učitele	390
Exkurs 12.10: Expresivní interpretace.....	393
Exkurs 12.11: Reflexe v kontextu angažovanosti umění ve společnosti své doby	396
Exkurs 12.12: Arteterapeutický přístup v odlišnosti od výchovy.....	397
Exkurs 12.13: Poznámka o ne/zbytnosti.....	399
Exkurs 12.14: Kontexty osobnostní a sociální výchovy v zahraničí a u nás	406
Exkurs 12.15: O dvou typech reflexe v expresivních oborech.....	410
Exkurs 13.1: O oborových didaktikách v Rakousku: příklad (sebe)reflexe oboru	447

Obrázek 3.1: Bachmanův model komunikační jazykové schopnosti.....	79
Obrázek 3.2: Schéma jazykové kompetence dle Bachmana	79
Obrázek 5.1: Schéma znázorňující jednotlivá pojetí didaktiky fyziky v poli jiných oborů.....	132
Obrázek 6.1: Rozdělení pedagogických disciplín, zabývajících se počítači v kontextu vzdělávání	161
Obrázek 6.2: Etapy vývoje výuky informatiky a zaměření oborové didaktiky v naší vlasti	167
Obrázek 7.1: Cílové kompetence v předmětu chemie.....	212
Obrázek 7.2: Tematické okruhy v předmětu chemie.....	212
Obrázek 10.1: Vztah výkladové a pracovní části učebnice.....	316

Tabulka 3.1: Výzkumné akcenty v didaktice cizích jazyků.....	83
Tabulka 7.1: Tematické zaměření dizertací z didaktiky chemie v Československu (1972–1994)	206
Tabulka 7.2: Tematické zaměření dizertací z didaktiky chemie na PŘF UK v Praze (2004–2014)	207
Tabulka 9.1: Výběr publikací v rovině zamýšleného geografického kurikula.....	275
Tabulka 9.2: Publikace reprezentující výzkum v realizační rovině geografického kurikula	277
Tabulka 10.1: Struktura současné učebnice dějepisu	315
Tabulka 11.1: Témata výuky občanské výchovy v kurikulu pro žáky cílového ročníku a důraz jaký je na ně kladen – výzkum ICCS 2009.....	353
Tabulka 13.1: Reflexe problémových oblastí oborových didaktik v Česku: výběr textů z let 1990–2014	442

ACM – Association for Computing Machinery

AK – Akreditační komise

ARNICA – Acta Rerum Naturalium Didactica

AV ČR – Akademie věd České republiky

BiO – Biologická olympiáda

BOV – badatelsky orientované vyučování (viz rovněž IBSE)

CERMAT – Centrum pro reformu maturitní zkoušky

CERME – Congress of European Research in Mathematics Education

CENIA – Česká agentura pro životní prostředí

CIEAEM – International Commission for the Study and Improvement of Teaching Mathematics

CLIL – Content and Language Integrated Learning

COREM – Centre d’Observation et de Recherches sur l’Enseignement des Mathématiques

CSTA – Computer Science Teachers Association

CŽV – celoživotní vzdělávání

ČAPV – Česká asociace pedagogického výzkumu

ČGS – Česká geografická společnost

ČMMJ – Českomoravská myslivecká jednota

ČPdS – Česká pedagogická společnost

ČSAV – Československá akademie věd

ČSBS – Československá biologická společnost

ČSKI – Česká společnost pro kybernetiku a informatiku

ČSOP – Český svaz ochránců přírody

ČsSch – Československá společnost chemická

ČSV – Český svaz včelařů

ČZS – Český zahrádkářský svaz

DAMU – Divadelní akademie múzických umění

DBAE – Discipline Based Art Education

DDM – dům dětí a mládeže

DINA – didaktická informační analýza

DITA – didaktická interaktivní analýza

ECDL – European Computer Driving Licence

ECEL – European Conference on E-learning

ERIH – European Reference Index for the Humanities

ERME – European Society for Research in Mathematics Education

ESERA – European Science Education Research Association

ESF – Evropské strukturální fondy

EUSO – European Union Science Olympiad

EVVO – Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta

GA ČR – Grantová agentura České republiky

GEEN – Centrum výzkumu a rozvoje geografického a environmentálního vzdělávání
 GIS – Geografické informační systémy
 GV ČGS – Sekce Geografického vzdělávání České geografické společnosti
 HPM – Relations between the History and Pedagogy of Mathematics
 IBSE – Inquiry Based Science Education
 ICME – International Congress on Mathematical Education
 ICMI – International Commission on Mathematical Instruction
 ICPE – International Commission on Physics Education
 ICT – informační a komunikační technologie
 ICTMA – The International Study Group for Mathematical Modelling and Applications
 IDEA – International Drama Education Association
 IDM – Institut für Didaktik der Mathematik
 IEA – International Association of the Evaluation of Educational Achievement
 IGU – International Geographical Union
 IGU CGE – International Geographical Union, Commission on Geographical Education
 INEPO – International environmental project olympiad
 INSEA – International Society for Education through Art
 IOWO – Institute for the Development of Mathematical Education
 IPN PTPO – Individuální projekt národní Podpora technických a přírodovědných oborů
 IPPP – Institut pedagogicko-psychologického poradenství
 IT – informační technologie
 JAMU – Janáčkova akademie múzických umění
 JČSMF – Jednota československých matematiků a fyziků
 MCG – The International Group for Mathematical Creativity and Giftedness
 MCK – mathematical content knowledge
 MERGA – Mathematics Education Research Group of Australasia
 MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
 NIDV – Národní institut pro další vzdělávání
 NIPOS/ARTAMA – Národní informační a poradenské středisko pro kulturu
 NÚV – Národní ústav pro vzdělávání
 NÚOV – Národní ústav odborného vzdělávání
 OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development
 PCK – pedagogical content knowledge, didaktické znalosti obsahu
 PER – physics education research
 PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study
 PISA – Programme for International Student Assessment
 PME – European Society for Research in Mathematics Education
 REM – Realistic Mathematics Education
 RIV – Rejstřík informací o výsledcích
 RUV – Registr uměleckých výstupů
 RVP – rámcové vzdělávací programy
 RVP G – rámcový vzdělávací program pro gymnázia
 RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
 SCIED – Scientia in Educatione
 SINUS – Improving Science and Mathematics Instruction
 SOČ – Středoškolská odborná činnost
 SŠ – střední škola
 ŠVP – školní vzdělávací programy
 TPCK, TPACK – technological pedagogical content knowledge; technologická didaktická znalost obsahu
 TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study
 TWG6 – Thematic Work Group 6: Advancing computational thinking in 21st century learning
 UK – Univerzita Karlova
 UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
 ÚIV – Ústav pro informace ve vzdělávání
 VCAE – Visual Culture Art Education; výtvarná výchova zaměřená na vizuální kulturu
 VÚP – Výzkumný ústav pedagogický
 WITSA – World Information Technology and Services Alliance
 ZDM – Zentralblatt für Didaktik der Mathematik
 ZŠ – základní škola

O autorech

prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.

V roce 1985 ukončila studium učitelství matematiky a fyziky pro základní a střední školy na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích, v roce 1991 pak studium jednooborové psychologie na FF UK v Praze. V roce 1990 získala vědeckou hodnost kandidátky věd na FF UK (pedagogika), habilitovala se v oboru Obecná psychologie na FF MU v Brně v roce 1997 a v roce 2009 byla jmenována profesorkou pedagogické psychologie na Univerzitě Karlově. Psychoterapeutické vzdělání získala v pětiletém výcviku v rogersovské psychoterapii v PCA Praha. Věnuje se otázkám obecné psychologie (zejména motivace a emocí), pedagogické psychologie a intenzivně se zabývá otázkami profesního rozvoje učitelů. Dlouhodobě spolupracuje s řadou podobně orientovaných pracovišť, patří ke zvaným organizátorům sympozií na evropských a světových psychologických kongresech. V roce 2003 byla její výzkumná práce oceněna na Universidade Lusófona de Humanidades e tecnologias v Lisabonu cenou Early Career Award of The Stress and Anxiety Research Society. V roce 2007 působila jako Research Fulbright Scholar na University of Minnesota. Byla a je řešitelkou českých i mezinárodních výzkumných projektů zaměřených zejména na emoční determinanty učení a vyučování, na motivační procesy v obecném i školním kontextu a na pedagogicko-psychologické otázky přípravy učitelů. Je autorkou či spoluautorkou sedmi monografií a více než 100 českých a anglických odborných statí. Pracuje v redakční radě časopisu Pedagogika a Pedagogická orientace. Od roku 2011 působí v Board of Educational Affairs of European Federation of Psychologists' Association. Je předsedkyní stále pracovní skupiny pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii a členkou stále pracovní skupiny AK pro oborové didaktiky.

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

Je absolventem oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy (se zaměřením na německý jazyk) na Pedagogické fakultě MU a magisterského oboru Educational Management na University of Derby (UK). Na Pädagogische Akademie des Bundes in Wien absolvoval roční kurz dalšího vzdělávání Lehrgang Reformpädagogik. V letech 2001–2004 studoval doktorské studium Pedagogika na PdF MU a na částečný úvazek vyučoval na základní škole. V roce 2008 se habilitoval v oboru Pedagogika na PdF MU, kde vede Institut výzkumu školního vzdělávání. V letech 2009–2011 souběžně působil ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze, kde vedl celonárodní výzkum zaměřený na zavádění kurikulární reformy na gymnáziích. Jako analytik se v roce 2014 zapojil do zpracování výsledků mezinárodně srovnávacího výzkumu TALIS. V letech 2007–2014 byl vedoucím redaktorem časopisu Pedagogická orientace, je členem redakcí a redakčních rad časopisů Orbis scholae, Pedagogika, Journal of Pedagogy a Komenský. Působí ve vědeckých radách a oborových radách na různých fakultách MU, UK a UP. Odborně se zaměřuje na problematiku učitelské profesionalizace, kurikula a vyučování a učení. Metodologicky se profiluje v oblasti výzkumu založeného na analýze videozáznamu. Na PdF MU vyučuje metodologii vědecké práce, komparativní pedagogiku a didaktiku. Je předsedou stále pracovní skupiny AK pro oborové didaktiky a členem stále pracovní skupiny AK pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii.

prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc.

Vystudoval obory Historie a Filosofie na FF UK v Praze, habilitaci a profesuru získal v oboru České dějiny. Působil jako učitel na středních školách a následně jako vysokoškolský učitel v Ústavu českých dějin FF UK v Praze a v Ústavu dějin křesťanského umění KTF UK v Praze. Zabývá se problematikou teorie a metodologie historických věd a školního dějepisu, v posledních letech jej zajímají především otázky soudobé historické kultury a česko-německými vztahy. Je autorem či spoluautorem 14 monografií, 10 učebnic a autorem více jak 150 studií a článků uveřejněných v ČR, na Slovensku, v Polsku, Německu, Itálii, Belgii, Rakousku a ve Francii. Je členem redakční rady Českého časopisu historického, Pedagogiky časopisu Matices Moravská; členem mezinárodní vědecké rady časopisu Sensus historiae (UAM Poznaň) a Religions and Sacred Poetry; Religion, Culture and Education (Krakov); Společné česko-německé komise historiků; za českou stranu spolupředsedou Česko-německé komise pro školní učebnice, členem komise pro školní dějepis při Polsko-české vědecké společnosti, v níž je členem předsednictva za obor historie. Je členem stále pracovní skupiny AK pro oborové didaktiky.

prof. PhDr. Martin Bílek, Ph.D.

Je absolventem Pedagogické fakulty UHK v Hradci Králové, oboru Učitelství chemie a fyziky pro 5.–12. ročník. V roce 1996 získalgraduaci (Ph.D. a PhDr.) na PedF UK v Praze v oboru Pedagogika (se zaměřením na didaktickou technologii). Habilitoval v roce 1999 v oboru Teorie vyučování chemie na Fakultě přírodních věd UMB v Banské Bystrici a po absolvování inauguračního řízení v uvedeném oboru na této fakultě byl jmenován profesorem v roce 2006. Od roku 1989 působí na UHK v Hradci Králové; původně na PdF, nyní na PřF, kde je od roku 1999 vedoucím Oddělení didaktiky chemie katedry chemie a od roku 2011 proděkanem pro rozvoj, mobility a vnější vztahy. V letech 2002–2010 působil paralelně na katedře pedagogiky PF UJEP v Ústí nad Labem a v letech 2008–2014 na katedře chemie UKF v Nitře. Výzkumně se zabývá metodologickými aspekty výuky přírodních a technických věd, a to zejména chemie, aplikacemi ICT a dalšími inovacemi přírodovědného vzdělávání. Publikoval řadu výzkumných studií z uvedených oblastí, monografií, časopiseckých a sborníkových publikací a je spoluautorem učebnic chemie pro základní školy. Řešil řadu výzkumných (GAČR) a rozvojových (FRVŠ, ESF) projektů a v současné době je vedoucím týmu spoluřešitelů evropského projektu MaSciL. Je reprezentantem ČR v evropských (IGIP) a světových organizacích (IOSTE) zaměřených na chemické a přírodovědné vzdělávání.

Mgr. Karla Brücknerová, Ph.D.

Vystudovala pedagogiku a český jazyk a literaturu na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Doktorské studium pedagogiky ukončila na Ústavu pedagogických věd v roce 2010 obhájením dizertační práce Skici ze současné estetické výchovy. Od roku 2004 působila na řadě vysokoškolských pracovištích věnujících se přípravě pedagogických pracovníků (Ústav pedagogických věd – Akademické centrum osobnostního rozvoje, FF MU, Kabinet informačních studií a knihovnictví – Akademické centrum rozvoje soft skills; Ústav hudební vědy, FF MU; Ateliér divadlo a výchova, Divadelní fakulta, JAMU; Ateliér taneční pedagogiky, Divadelní fakulta, JAMU). V současnosti pracuje jako odborná asistentka na Ústavu pedagogických věd FF MU, je členkou výkonné redakce časopisu *Studia paedagogica* a součástí řešitelského týmu GAČR (13-07234S) Mezigenerační učení v různých sociálních prostředích.

doc. RNDr. Miroslava Černochová, CSc.

Absolvovala učitelské studium matematiky a fyziky na Matematicko-fyzikální fakultě UK v Praze. Habilitovala se v oboru Pedagogika, pracuje na katedře informačních technologií a technické výchovy PedF UK v Praze. Od konce 80. let se zabývá aplikacemi digitálních technologií ve vzdělávání, zejména pak v informační výchově zaměřené na rozvoj informatického myšlení. Na PedF UK se ve své pedagogické činnosti věnuje didaktice ICT v přípravě ICT učitelů. Byla zapojena do 5. a 6. rámcového projektu EU zaměřeného na vývoj platformy typu LMS a na metodiku využití digitálních objektů ve školním vzdělávání. Zúčastnila se řady workshopů a jednání UNESCO nebo Evropské komise k problematice digitálních technologií ve vzdělávání. Již několik let řídí pracovní skupinu odborníků různých zemí světa RDC: Teacher Education and Digital Technology při ATEE (Association for Teacher Education in Europe).

doc. RNDr. Věra Čížková, CSc.

Je absolventkou učitelského studia biologie a chemie na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy. Habilitovala se v oboru Teorie vyučování předmětům všeobecně vzdělávací a odborné povahy – biologie. Zaměřuje se na pregraduální, postgraduální a další vzdělávání učitelů biologie. Ve vědeckovýzkumné činnosti se orientuje na strukturaci, ověřování a hodnocení výuky biologie na jednotlivých stupních a typech škol a na využívání aktivizujících výukových postupů, především problémové a badatelsky orientované výuky. Po většinu svého profesního působení byla členkou katedry učitelství a didaktiky biologie, nyní pracuje na katedře experimentální biologie rostlin PřF UK v Praze.

prof. RNDr. Hana Čtrnáctová, CSc.

Je absolventkou Přírodovědecké fakulty UK v Praze, oboru Učitelství chemie a matematiky. V roce 1976 získala na této fakultě titul RNDr., v roce 1979 zde obhájila kandidátskou práci na téma strukturace učiva chemie a získala titul CSc. V oboru Didaktika chemie se na PŘF UK v roce 1996 habilitovala a po absolvování jmenovacího řízení na PedF TU v Trnavě byla v roce 2006 jmenována profesorkou v oboru Teorie vyučování chemii. Od roku 1975 působí na PŘF UK v Praze, nejprve na katedře didaktik, metodologie a dějin přírodních věd (1975–1988) a nyní na katedře učitelství a didaktiky chemie (1988–dosud). Na této katedře působila mj. jako vedoucí katedry (2000–2006 a 2012–dosud) a garant doktorského studia. Je také členem OR DS na PŘF UP v Olomouci, PŘF UHK v Hradci Králové a PedF TU v Trnavě. Dlouhodobě se zabývá problematikou obsahu učiva a aktivizujícími metodami výuky chemie (problémové úlohy, experimentální a badatelsky orientovaná výuka). Výsledky své odborné práce publikovala v mnoha odborných a výzkumných studiích v časopisech, sbornících i monografiích; je spoluautorkou řady učebnic a textů pro žáky i vyučující chemie. Jako garant oboru Chemie se podílela na řešení řady evropských projektů (CITIES, ECTN-EC2E2N, ESTABLISH, TEMI), i domácích (GAČR, FRVŠ, ESF). Je reprezentantem ČR v evropských (DivCEd EuChemS) a světových organizacích (IOSTE) zaměřených na chemické a přírodovědné vzdělávání. Je členkou stálé pracovní skupiny AK pro oborové didaktiky.

doc. RNDr. Leoš Dvořák, CSc.

Absolvoval studium teoretické fyziky na Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Je docentem na katedře didaktiky fyziky MFF UK, v letech 1999–2007 byl vedoucím této katedry. Jeho profesionální zaměření se vyvíjelo od obecné teorie relativity přes počítače ve výuce fyziky k problematice fyzikálního vzdělávání. Zajímal se o školní fyzikální experimenty a jejich propojení s teorií, aktivity, které mohou zlepšit vzdělávání učitelů a o obecnější otázky fyzikálního vzdělávání. Dlouhodobě se věnuje přípravě budoucích učitelů fyziky a jejich dalšímu vzdělávání včetně doktorského studia; na MFF UK je předsedou Rady doktorského studijního oboru Didaktika fyziky a obecné otázky fyziky, byl a je řešitelem řady projektů z této oblasti, věnuje se i souvisejícím neformálním aktivitám. V posledních letech se také snaží pomáhat rozvoji mezinárodní spolupráce ve fyzikálním vzdělávání a výzkumu v didaktice fyziky, mimo jiné prací ve výborech mezinárodní organizace GIREP a komise ICPE (International Commission on Physics Education) a Mezinárodní unie pro čistou a aplikovanou fyziku (IUPAP). Je členem stálé pracovní skupiny AK pro oborové didaktiky. Byrokracie spojená se vším výše uvedeným ho sice deptá, asi jako všechny autory této publikace, ale učit fyziku ho stále baví a stále považuje za velmi důležité přemýšlet a zkoumat, jak to dělat zajímavěji a lépe.

doc. Mgr. Kateřina Dytrtová, Ph.D.

V roce 1987 vystudovala Učitelství hudební výchovy a českého jazyka pro SŠ na PF UJEP v Ústí nad Labem, v roce 1994 Učitelství výtvarné výchovy pro SŠ na PedF UK v Praze. Doktorská studia na katedře hudební výchovy a katedře výtvarné výchovy UJEP, která byla ukončena roku 2005, byla zaměřena na komparaci vizuálních a hudebních oborů. Působila jako učitelka 2 roky na základní škole, doposud učí na gymnáziu výběrový maturitní předmět Estetická výchova. Od roku 1997 vyučuje na katedře výtvarné kultury PF UJEP Ústí nad Labem. Od roku 2010 pracuje na katedře dějin a teorie umění Fakulty umění a designu UJEP Ústí n. L. Habilitovala se v programu Teorie výtvarné výchovy na PF UJEP v Ústí nad Labem. Zaměřuje se na otázky zprostředkování umění, interpretace tvorby, na komparaci výtvarných a hudebních oborů a zakotvení problematiky edukace v teoriích vizuálních oborů. Byla spoluřešitelem ve výzkumném záměru Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání – MSM 0021620862.

doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc.

Absolvovala obory Učitelství dějepisu a češtiny pro střední školy, kandidátka věd v oboru Československé dějiny na FF MU, habilitace v oboru Teorie vyučování dějepisu na FHV UMB v Banské Bystrici. Působí na katedře historie FF OU v Ostravě. Zaměřuje se na výzkumy českých, polských, slovenských, německých a rakouských dějepisných učebnic, výzkumy historického vědomí, na problematiku etnických stereotypů ve vztahu k výuce dějepisu a na česko-polské vztahy a regionální dějiny (každodennost ve 20. století). Je členkou Society for History Didactics, členkou Česko-německé komise pro školní učebnice; byla vedoucí pracovní skupiny pro analýzu učebnic při Státní česko-polské komisi humanitních věd při MŠMT ČR a MEN PR (1996–2006). V současnosti je ze českou stranu spolupředsedkyní komise pro školní dějepis při Polsko-české vědecké společnosti (od roku 2013), členkou Výboru Matice Moravské. Je autorkou či spoluautorkou 6 monografií a editorkou několika dalších kolektivních monografií a sborníků. Kromě knižních publikací uveřejnila 100 studií a článků v ČR, na Slovensku, v Polsku, Německu a Litvě a více jak 30 příspěvků v regionálním tisku.

doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.

Vystudoval obor Český jazyk – francouzský jazyk (2001) a poté doktorské studium na PedF UK v Praze v oboru Pedagogika (2007), tamtéž se v oboru Pedagogika habilitoval (2014). Jedenáctým rokem působí na katedře české literatury PedF UK. Dlouhodobě se zaměřuje na inovativní, interpretativní podobu literárního vzdělávání, konkrétně se zabývá konceptem tzv. tvořivé interpretace v hodinách literární výchovy a konceptem dítěte v roli autora, ve většině svých odborných prací poukazuje na poznávací potenciál konstrukce a re-konstrukce textu. Kromě odborných prací je autorem řady pracovních listů, didaktických materiálů a pomůcek, především pro oblast literární výchovy, je také spoluautorem edukačních programů. Působí jako lektor seminářů a workshopů pro učitele ZŠ i SŠ (především v oblasti tvořivé literární výchovy a tvořivého slohu) a jako recenzent čítanek a učebnic, především literární výchovy. Byl řešitelem významných vědeckých projektů včetně mezinárodních. V letech 2006–2009 působil také jako ZŠ učitel, byl dlouholetým lektorem domu dětí a mládeže. Je členem Obce spisovatelů, autorem šesti beletristických knih.

RNDr. Martina Kekule, Ph.D.

Vystudovala Učitelství matematiky a fyziky pro střední školy na Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy v Praze, kde také obhájila dizertační práci „Grafy ve výuce fyziky“. Od roku 2006 je vědeckou pracovníčkou na katedře didaktiky fyziky MFF UK. V současné době se věnuje zejména výzkumu metodou oční kamery (eye-trackingu) a analyzování strategií žáků při řešení nejen graficky zadaných úloh. V oblasti fyzikálního vzdělávání se také zajímá o postoje žáků k fyzice, o jejich představy týkající se způsobu práce přírodních věd, učení se těmto vědám apod. Podílí se na řešení národních i mezinárodních projektů, např. konzultační činnosti v rámci Science and Mathematics Item Review Committee TIMSS 2011 pro IEA, zjišťování dopadu projektu ESTABLISH na žáky v deseti evropských zemích, návrhu a realizaci evaluačního nástroje pro národní projekt AUTOEVALUACE a další. Vzdělávání (nejen) ve fyzice je pro ni hlavně o setkávání lidí a sdílení kultury určené ideálně touhou po poznávání.

Mgr. Klára Kostková, Ph.D.

Je absolventkou oboru Učitelství anglického jazyka na katedře anglistiky a amerikanistiky FF Univerzity Pardubice a absolventkou doktorského studijního programu Filologie, obor Didaktika konkrétního jazyka na FF Univerzity Karlovy. Kmenově působí na katedře anglického jazyka a literatury PedF UK v Praze. Profesionálně se věnuje zejména didaktice anglického jazyka, oblasti sociální a pedagogické komunikace, využití profesního portfolia a vedení pedagogických praxí. V Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU pracuje v projektech spadajících do oblasti didaktiky cizího jazyka. Výzkumně se zaměřuje na problematiku učitelské přípravy, učitelské profese, tvorbu a analýzu kurikula a konceptualizaci a rozvoj interkulturní komunikační kompetence.

PaedDr. Milan Kubiato, PhD.

Je absolventem oboru Učitelství biologie a geografie na Přírodovědecké fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě a doktorského studia ve specializaci Teorie vyučování biologie na téže fakultě. V akademickém roce 2007/2008 působil jako odborný asistent na katedře biologie PedF Trnavské univerzity v Trnavě. Od roku 2008 působí jako odborný asistent na PdF MU v Brně, jeho současným pracovištěm je Institut výzkumu školy a zdraví. Výzkumně se zaměřuje na problematiku postojů a miskonceptů v přírodovědných předmětech a na zkoumání postojů k ICT. Metodologicky se profiluje v oblasti statistického zpracování dat.

prof. PaedDr. Michal Nedělka, Dr.

V roce 1990 uzavřel studium Učitelství ruského jazyka a hudební výchovy pro 2. stupeň ZŠ a pro školy střední. V letech 1990–1991 pracoval jako učitel v základní umělecké škole v Čelákovcích a v Praze 7. Na UK v Praze získal v roce 1991 titul PaedDr., v roce 1994 pak ukončil doktorské studium v oboru Hudební teorie a pedagogika a od té doby pedagogicky a vědecky působil na katedře hudební výchovy PedF UK v Praze. V oboru Hudební teorie a pedagogika se habilitoval v roce 2001, o 5 let později byl jmenován profesorem. Specializuje se na pedagogické kontexty analýzy hudebního díla a na metodické aspekty rozvoje klavírní tvořivosti formou improvizace. Klavírní improvizaci a její metodiku vyučoval na středních hudebních a vysokých školách v zahraničí (Institut Ippolitova-Ivanova a Ruská akademie hudby v Moskvě), je členem vědeckých rad UK, OU, PedF UK, PedF OU a PF UJEP. Je členem redakční rady časopisu Hudební výchova a poradního výboru ABI (American Biographical Institute), byl řešitelem grantových projektů FRVŠ a GAUK. Je autorem monografií a studií zaměřených na specifika soudobé hudby, zejména hudby liturgické, a na rozvíjení nástrojové tvořivosti učitele hudební výchovy a klavírní hry.

prof. RNDr. Jarmila Novotná, CSc.

Vystudovala Matematicko-fyzikální fakultu Univerzity Karlovy v Praze, obor Matematická analýza, kde také úspěšně absolvovala rigorózní řízení a získala titul RNDr. Titul CSc. získala na ČVUT v Praze. V roce 1991 se habilitovala na UK v Praze s prací „Některé nerovnosti Wirtingerova typu a jejich využití v geometrii“. V roce 2003 úspěšně absolvovala Habilitation à diriger des recherches v oboru Sciences de l'éducation na Université Victor Segalen Bordeaux 2 ve Francii. Profesorkou byla jmenována v roce 2011 na základě profesorského jmenovacího řízení na Univerzitě Pavla Jozefa Šafaříka v Košicích. Pracovala v Ústavu jaderného výzkumu Československé akademie věd, ve Státním nakladatelství technické literatury. Učila matematiku na základní škole v Praze a VŠE v Praze. Pracuje na PedF UK v Praze, kde působí jako profesorka na katedře matematiky a didaktiky matematiky. Vyučuje zejména algebru, vybrané kapitoly z didaktiky matematiky a Content and Language Integrated Learning. Na Fakultě jaderné a fyzikálně inženýrské ČVUT učí matematiku v angličtině. Od roku 2007 je chercheur titulaire v Laboratoire LACES na Université Bordeaux Segalen ve Francii. Teoretický rámec jejích výzkumů v didaktice matematiky tvoří Teorie didaktických situací v matematice. Hlavními směry, kterým se ve výzkumu věnuje, jsou analýza řešitelských procesů žáků při řešení úloh v matematice, jazykové faktory ve vyučování matematice, aktivizační postupy při vyučování matematice a profesní příprava učitele matematiky.

prof. RNDr. Miroslav Papáček, CSc.

Absolvoval učitelské studium biologie a chemie na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Je profesorem pro obor Zoologie, vede katedru biologie PF JU v Českých Budějovicích a přednáší také studentům PřF JU, ZF JU a PedF UK v Praze. Kromě zoologie bezobratlých (zejm. taxonomie, morfologie, reprodukční biologie a ekologie vodních ploštic (Heteroptera: Nepomorpha), se zabývá přípravou učitelů přírodopisu a biologie a koncentruje se na výzkum a možnosti řešení aktuálních problémů vzdělávání v biologii. Organizoval přípravu doktorského studia Vzdělávání v biologii, akreditovaného v konsorciu na PF JU, PřF JU a PedF UK, z velké části jej koncipoval a je předsedou oborové rady tohoto studia.

Mgr. Jan Petr, Ph.D.

Vystudoval Učitelství matematiky a biologie na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. Je odborným asistentem katedry biologie PF JU. Jeho vědecko-výzkumné zaměření zahrnuje dvě oblasti. První je entomologie, ekologie a faunistika vodního hmyzu se zaměřením na vážky (Odonata), druhá zahrnuje teorii a praxi přírodovědného vzdělávání od předškolního po středoškolský stupeň. V současnosti se zabývá didaktickými aplikacemi metod přímého studia přírody ve vyučování přírodopisu a biologie, jako jsou např. školní experimenty nebo pozorování, spojené zejména s využíváním principů tzv. badatelsky orientovaného vyučování. Zabývá se také mimoškolní zájmovou přírodovědnou činností spojenou s přírodovědnými soutěžemi, jako je například Biologická olympiáda. Je členem oborové rady doktorského studia Vzdělávání v biologii.

doc. PhDr. Michaela Pišová, Ph.D., M.A.

Je absolventkou oboru Učitelství anglického a ruského jazyka na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, oboru Educational Management na Univerzitě v Nottinghamu a doktorského studia pedagogiky na FF UK v Praze. V roce 2004 se habilitovala v oboru Pedagogika na PdF MU. Je členkou vědecké rady PdF MU v Brně. Je předsedkyní oborové rady doktorského studijního programu Specializace v pedagogice, oboru Didaktika cizího jazyka na PdF MU v Brně a pracuje rovněž v oborové radě doktorského studijního programu Filologie, oboru Didaktika konkrétního jazyka na FF UK v Praze. Výzkumně se zabývá pedeutologickou problematikou, zejména profesním rozvojem učitele a jeho podporou, dále oborovědidaktickou problematikou (didaktika cizích jazyků, resp. didaktika anglického jazyka), profiluje se zejména v oblasti kvalitativní a smíšené metodologie. Je členkou stále pracovní skupiny pro oborové didaktiky.

RNDr. Dana Řezníčková, Ph.D.

Absolventka magisterského oboru Ekonomická a regionální geografie na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Od roku 1993 je akademickým pracovníkem na této fakultě, kde také absolvovala doktorské studium. Její dizertační práce byla zaměřena na teoreticko-metodologické otázky geografického vzdělávání. Těto problematice se věnuje i nadále. Posledních pět let vede Centrum výzkumu a rozvoje geografického a environmentálního vzdělávání na PřF UK. Výzkumně se zaměřuje na čítné aspekty geografického vzdělávání, zvláště na dovednosti osvojevané ve výuce geografie. Je autorkou či spoluautorkou více než stovky publikovaných prací.

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

V roce 1980 vystudoval Učitelství ruského jazyka a výtvarné výchovy pro 2. stupeň ZŠ. V letech 1981–1989 pracoval jako učitel základní školy v Praze. Na UK v Praze získal titul PaedDr. (1982), hodnost kandidáta pedagogických věd (1989) a habilitoval se (1997). Od roku 1989 dosud působí jako akademický pracovník (PedF UK v Praze, FPE ZČU v Plzni, PdF MU v Brně). V letech 1989–2000 současně s výukou didaktiky na VŠ vyučoval na základních a středních školách. Specializuje se na transdisciplinárně pojatou didaktiku a na pedagogiku uměleckých oborů ve všeobecném vzdělávání. Působil jako člen vědecké rady UK v Praze, je členem vědeckých rad pedagogických fakult v Praze, Brně a Plzni. Byl řešitelem Výzkumného záměru PedF UK v Praze CEZ:J13/9811410006, spoluřešitelem a členem rady Výzkumného záměru MSM 0021620862, v brněnském Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU je řešitelem projektu GA ČR 14-06480S. V oboru pedagogických věd publikoval od roku 1989 přes 170 recenzovaných publikací (v České republice, Slovenské republice, Francii, Rusku, Německu, Spojených státech amerických), z toho čtyři individuální a několik kolektivních monografií. Je členem stálé pracovní skupiny AK pro oborové didaktiky.

doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.

Vystudoval Učitelství českého jazyka a občanské nauky na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Na téže fakultě získal doktorát a habilitaci v oboru Pedagogika. V letech 1991–2001 působil jako učitel na různých středních školách. Od roku 2001 do současnosti působí na katedře společenských věd Pedagogické fakulty UP v Olomouci. Byl řešitelem projektu GA ČR 406/09/P126 Kvalitativní výzkum konstrukce profesní identity učitele výchovy k občanství prostřednictvím případové studie. Ve své odborné činnosti se zaměřuje na problémy výchovy k občanství a evropanství a na didaktiku společenských věd. Je předsedou redakční rady a vedoucím redaktorem časopisu *Civilia*: odborné revue pro didaktiku společenských věd. Na PdF UP vyučuje didaktiku výchovy k občanství, výchovy demokratického občana a výchovy v evropských a globálních souvislostech a další předměty. Je členem stálé pracovní skupiny AK pro oborové didaktiky.

doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Absolvovala učitelské studium českého jazyka a hudební výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Je docentkou UK v Praze pro obor České a československé dějiny a vedoucí katedry českého jazyka PedF UK v Praze. V roce 2012 koncipovala a organizovala přípravu doktorského studia Didaktika českého jazyka, akreditovaného na pedagogické fakultě téže univerzity od roku 2013, nyní je předsedkyní oborové rady. Je členkou odborných expertních orgánů pro oblast filologie (GA ČR, GA UK), vědeckých rad pedagogických fakult v Praze a Ostravě, členkou redakčních rad oborových recenzovaných časopisů (*Český jazyk a literatura*, *Marginalia historica*, *Didaktické studie*, *Nová čeština doma a ve světě*, *Cizí jazyky*) a odborných grémií (vědecká tajemnice Jazykovědného sdružení České republiky, členka Rady Univerzitního výzkumného centra Centrum výzkumu základního vzdělávání na PedF UK v Praze a Rady Programu rozvoje vědních oblastí Škola a učitelská profese v kontextu rostoucích nároků na vzdělávání). Ve své odborné činnosti se zabývá vedle didaktických otázek zejm. tzv. vnějšími dějinami vývoje jazyka a historií lingvistiky. Je členkou stálé pracovní skupiny AK pro oborové didaktiky.

Mgr. Marie Tichá, CSc.

Vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, obor Učitelství matematiky a fyziky. Tam také získala titul CSc. v oboru Teorie vyučování matematice s dizertační prací vztahující se ke strategiím řešení úloh. Učila matematiku na experimentální základní škole, kde byla výuka matematiky vedena Matematickým ústavem ČSAV. Od absolvování interní aspirantury v roce 1983 je vědeckou pracovnící v Matematickém ústavu AV ČR v oboru Didaktika matematiky. Jako externistka vyučuje na PedF UK vybrané otázky didaktiky matematiky pro studující učitelství 1. stupně základní školy. Ve výzkumu se věnuje studiu možností pěstování matematické gramotnosti žáků ve věku 6–15 let a v souvislosti s tím hledání cest rozvíjení profesních kompetencí studentů učitelství i učitelů působících v praxi. Zaměřuje se na problematiku role reprezentací pro porozumění pojmu zlomek, přínosu činností spojených s tvořením úloh doprovázených kvalifikovanou pedagogickou reflexí, možností a přínosu badatelsky orientovaného matematického vzdělávání pro rozvíjení matematické gramotnosti. Je spoluautorkou kapitoly v *International Handbook of Mathematics Teacher Education*, která byla vydána v nakladatelství Sense Publishers.

doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

Studoval Učitelství latiny a dějepisu pro střední školy rozšířené o obor Pedagogika na Filozofické fakultě UK v Praze (absolutorium v roce 1978). Zde získal dále postupně PhDr. (Teorie vyučování latinskému jazyku) a CSc. (Pedagogika se zaměřením na dějiny pedagogiky). Absolvoval rozšiřující studium Výchovné dramatiky na DAMU v Praze, kde v roce 1995 získal docenturu v témž oboru. Absolvoval rovněž postgraduální studia v oborech Pedagogika vysokých škol; Aplikovaná sociální psychologie/sociálně psychologický výcvik. Pracuje na katedře pedagogiky FF UK. Zde konstituoval v 90. letech obor „Osobnostní a sociální výchova“. Dále pracuje na katedře výchovné dramatiky DAMU a podílel se i na výzkumné činnosti Ústavu dramatické a scénické tvorby DAMU. Působil i na Pedagogické fakultě UK v Praze a UJEP v Ústí nad Labem. Dlouhodobě se věnuje dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků z praxe. Odborné zaměření (a pole výzkumu): didaktika osobnostní a sociální výchovy; didaktika vztahu teorie a praxe v přípravě učitelů; dramaticko-scénický koncept edukace; pedagogika a psychologie dramatické hry; scéničnost/performativita v běžném chování. Je spoluautorem RVP ZV a RVP G. Byl/je spoluřešitelem řady výzkumných úkolů na FFUK a DAMU. Jeho rozsáhlá publikační činnost zahrnuje vlastní monografie, kolektivní monografie, odborné články i metodiky pro praxi atd.

doc. PaedDr. Jiří Vaniček, Ph.D.

Absolvoval učitelské studium matematiky a fyziky na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích, habilitoval se v oboru Didaktika matematiky na PedF UK v Praze. Zabývá se didaktikou informatiky, konkrétně kurikulárními otázkami a elementárním programováním, a počítačem podporovanou výukou matematiky. Přípravuje učitele informatiky od 1. stupně ZŠ a zabývá se též popularizační obor, je autorem sady učebnic informatiky pro ZŠ. Vede katedru informatiky PF JU v Českých Budějovicích a je předsedou oborové rady doktorského studia Informační a komunikační technologie ve vzdělávání.

doc. RNDr. Naďa Vondrová, Ph.D.

Vystudovala Přírodovědeckou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, obor Učitelství matematiky a zeměpisu a PedF UK v Praze, obor učitelství anglického jazyka. V roce 2004 se na UK v Praze habilitovala v oboru Didaktika matematiky s prací týkající se procesu strukturace matematických poznatků studentů učitelství matematiky. Učila matematiku a angličtinu na základní škole a matematiku v angličtině na střední škole. Pracuje jako docentka na PedF UK v Praze, kde působí jako vedoucí katedry matematiky a didaktiky matematiky. Vyučuje zejména didaktiku matematiky u budoucích učitelů matematiky 2. a 3. stupně školy a vede pedagogické praxe. Ve výzkumu se zabývá řešitelskými procesy žáků a studentů v matematice a problematikou profesního vidění u studentů učitelství a učitelů matematiky. Byla řešitelkou několika projektů GA ČR. Je členkou stálé pracovní skupiny pro oborové didaktiky.

doc. PaedDr. Radka Závodská, Ph.D.

Vystudovala Učitelství biologie a matematiky na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. Habilitovala se v oboru Fyziologie živočichů na PřF JU. Šest let učila na Střední zemědělské škole v Nových Hradech. V současnosti je docentkou na katedře biologie PedF JU. Dlouhodobě se podílí se na výzkumech biologických rytmů hmyzu v Entomologickém ústavu Biologického centra Akademie věd ČR. V oblasti didaktiky biologie se zabývá koncepcí přírodovědného vzdělávání, výzkumem znalostí z přírodopisu a biologie žáků ZŠ a studentů SŠ, tvorbou výukových materiálů a učebnic a formativním a sumativním hodnocením. Je členkou oborové rady doktorského studia Vzdělávání v biologii.

RNDr. Mgr. Vojtěch Žák, Ph.D.

Vystudoval Učitelství matematiky a fyziky pro střední školy (Mgr., 2003) na Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy v Praze. V roce 2006 obhájil dizertační práci „Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky“ (Ph.D., RNDr., 2006) tamtéž. Rovněž vystudoval Pedagogiku na FF UK (Mgr., 2013). Od roku 2007 je odborným asistentem na katedře didaktiky fyziky MFF UK. Na vysoké škole vyučuje jak didaktické a pedagogické předměty, tak obory fyzikální a matematické. Zabývá se nejen konkrétní výukou fyziky na různých stupních vzdělávání, ale také její teoretickou reflexí. Jeho hlavními výzkumnými zájmy jsou kvalita výuky fyziky a didaktika fyziky jako obor (teoretické a metodologické otázky). Věnuje se práci se středoškoly (učil na dvou gymnáziích) a spolupracuje s dalšími institucemi, např. Akademií věd ČR, Českou školní inspekcí, PedF UK. Dále je lektorem kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, popularizátorem fyziky a věnuje se mladým fyzikálně talentovaným lidem.

Ediční řada: Syntézy výzkumu vzdělávání
Svazek 2

Oborové didaktiky:
vývoj - stav - perspektivy
Iva Stuchlíková & Tomáš Janík et al.

Vydala Masarykova univerzita roku 2015
Jazykové korektury: Mgr. Tereza Češková, Mgr. Hana Lavičková, Ph.D., Mgr. Pavla Sýkorová,
Mgr. Simona Šebestová, Ph.D.
1. elektronické vydání, 2015

ISBN 978-80-210-7884-0

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-7884-2015

Iva Stuchlíková
Tomáš Janík et al.

Zdeněk Beneš
Martin Bílek
Karla Brücknerová
Miroslava Černochová
Věra Čížková
Hana Čtrnáctová
Leoš Dvořák
Kateřina Dyrtrtová
Blažena Gracová
Ondřej Hník
Martina Kekule
Klára Kostková
Milan Kubiátko
Michal Nedělka
Jarmila Novotná
Miroslav Papáček
Jan Petr
Michaela Píšová
Dana Řezníčková
Jan Slavík
Antonín Staněk
Martina Šmejkalová
Marie Tichá
Josef Valenta
Jiří Vaníček
Naďa Vondrová
Radka Závodská
Vojtěch Žák

Oborové didaktiky jsou vědními disciplínami zaměřenými na oborově specifickou dimenzi vyučování a učení ve škole i mimo ni. Jejich agenda sahá od vymezení a zdůvodňování cílů oborového vyučování a učení přes výběr, legitimizaci a didaktickou transformaci obsahů až k metodické strukturaci učebních procesů.

Problémem českého školství je, že oborové didaktiky u nás nebyly po dlouhou dobu s náležitými nároky systematicky pěstovány. Přesto se rozvinuly do podoby relativně svěbytných vědních disciplín, jak o tom svědčí tato kniha. Jejím cílem je podat pohled na vývoj a stav oborových didaktik v České republice a naznačit perspektivy jejich dalšího směřování.

Kniha přináší velmi poučný vhled do vývoje i stavu oborových didaktik u nás. Jednotlivé kapitoly na základě bohatého materiálu podávají autentický obraz situace a naznačují perspektivy dalšího rozvoje. Všechny kapitoly se důsledně opírají o výzkumy, čímž je zdůrazněno jejich směřování k vědeckému profilu. Celkově vzato se jedná o hodnotný příspěvek pro stabilizování oborových didaktik jako relativně samostatných vědních disciplín.

Z recenzního posudku prof. PhDr. Josefa Maňáka, CSc.
(Masarykova univerzita)

Jde o první souhrnnou monografii u nás věnovanou detailnímu výkladu většiny oborových didaktik. Autoři čerpají z nejnovějších pramenů včetně zahraničních, staví na bilancování a na diskusích v jednotlivých odborných komunitách i na širěji koncipovaných diskusích, které proběhly v rámci stále pracovní skupiny pro oborové didaktiky Akreditační komise vlády. Nejde tedy o osobní názory oborových didaktiků-jednotlivců, ale v mnoha případech o výsledky odborného konsensu. Monografie tak představuje významný ediční počín.

Z recenzního posudku prof. PhDr. Jiřího Mareše, CSc.
(Univerzita Karlova)

Tento publikačný projekt hodnotím vysoko pozitívne, lebo je začiatkom dlhodobej a veľmi potrebnej cesty od predloženého kvalitného „náčrtu“ predmetových didaktík k re-konštituovaniu týchto didaktík ako vedeckých disciplín. Súčasne táto cesta je inšpiratívna pre slovenské prostredie, ktoré zápasí s podobnými problémami. Kapitoly sú napísané erudovane, metodologicky správne a vystihujú celkový zámer autorského kolektívu, v „náčrte“ vymedzovať predmet skúmania a vedeckú metodológiu s postupným precizovaním vedeckých pojmov, hľadať vzťahy medzi teoretickým a praktickým, teda medzi didaktikou a metodikou jednotlivých predmetových didaktík a v neposlednej miere i vzťah k materským i ostatným disciplínam.

Z recenzního posudku doc. PaedDr. Viliama Kratochvíla, PhD.
(Štátny pedagogický ústav Bratislava)

muni
PRESS