



# Ohlédnutí za vývojem přístupů k obsahu vzdělávání, učivu a kurikulu po roce 1989

JAN SLAVÍK, STANISLAV ŠTECH, KLÁRA ULIČNÁ

Následující text je volným pokračováním úvodníku a dokresluje tematiku obsahu a učiva v obecnějších souvislostech historického vývoje pedagogických, resp. didaktických studií a učitelského vzdělávání v posledních zhruba třiceti letech. Nemá být jen připomínkou faktografie, ale především nástinem vývoje toho typu diskurzu, který spojuje způsob myšlení v kulturních oborech se způsobem myšlení zakotveným v učitelské vzdělávací praxi. Již v textu redakční výzvy bylo totiž připomenuto, že „tematika obsahu a učiva ve škole se rychle mění v závislosti na historickém kontextu“. A platí to i pro výzkumnou sféru, jak zřetelně napovídá kupř. rychlý vývoj kognitivních věd a výzkumů mozku, které se stále více sblížují s tematikou specializovaných oborů (typicky v matematice, jazykovědě nebo estetice) a tím se konstituují jako potenciální badatelské pole oborových didaktik v součinnosti s pedagogickou psychologií (srov. např. Plasová, Stuchlíková & Vavrečka, 2017). Zároveň nelze přehlédnout, že kromě různých změn se v historii uplatňuje i setrvalost určitých myšlenkových směrů či koncepčních trendů. Proto nám poukaz na nedávnou historii poslouží jako osvětlení pro zjevnou či skrytou návaznost textů

publikovaných v tomto čísle na předcházející diskurz, vůči němuž se vstřícně nebo kriticky vymezují.

Ohlédnutí proti proudu času bude, byť jen v nejhrubších obrysech, sledovat dvě klíčové stránky historického vývoje tematiky obsahu, učiva a jeho analýz. Jednak tu, kterou bychom mohli shrnout pod označení *teoretický diskurz*. Týká se utváření společného prostoru odborné komunikace a odborného jednání (Davidsonova „společenství myslí“), jehož teoretický rámec je podmínkou pro empiricky průkazné a teoreticky zdůvodněné soudy o kvalitě výuky. Tuto stránku budeme nahlížet prostřednictvím poukazů k odborným textům, které u nás ve sledovaném období vycházely. Připomeneme jejich uplatnění při tvorbě koncepčních linií či „tahů“, které odborně profilují dobový způsob myšlení a komunikace. A za druhé se aspoň letmo budeme zabývat historií *institucionálních podmínek* prosazování hlediska obsahu, učiva a jeho analýzy. Pro jejich ilustraci budeme užívat příklady z tehdejšího vývoje na pedagogických fakultách nebo jiných fakultách připravujících učitele.

Naše krátké zamyšlení je příběhem, který nemá nikterak velkou historiografickou ambici. Jsme si vědomi toho, že



na malém prostoru několika úvodních slov nelze dost dobře postihnout složitost a rozrůzněnost historického vývoje diskurzu v českém školství nedávné doby. Ačkoli naše poukazy a úvahy jsou zúžené jen na tematiku vztahů mezi vyučováním, učním a obsahem, resp. učivem ve vzdělávání, vždy mohou vzbudit námitky vůči opomíjeným faktům nebo nadměrnému zkresení. Navzdory tomu považujeme za správné a potřebné se jim zde nevyhnout. Bez většího nároku na všeobecnou přijatelnost je chápeme zejména jako podnět k vlastním kritickým úvahám čtenářů nad tímto číslem *Pedagogiky*. Záměrně přitom soustřeďujeme pozornost na pražský region, který z vlastní autentické zkušenosti známe nejlépe, a proto jej využíváme ve smyslu jakéhosi ilustračního prototypu, vůči němuž se mohou čtenáři vymezovat na základě vlastních znalostí a vzpomínek.

Náš historický exkurz započneme na počátku devadesátých let 20. století. Pamětníci, kteří v té době studovali nebo učili na pedagogických fakultách, si asi vzpomenu, že v této raně porevoluční době se sami studenti živě zajímali o nové trendy v pojetí výuky a jejich učitelé se snažili vycházet tomuto hnutí vstřícně. Na Pedagogické fakultě UK v Praze se tato společná aktivizace mimo jiné promítla do vydávání publikací inspirovaných francouzským proudem tzv. nové výchovy nebo od něj převzatých (GFEN, 1991; Štech, 1992). Jeho zvláštním příznakem bylo soustředění na „konstruovanost každého opravdového poznání stojící proti pasivnímu ‚konzumování‘ poznatků“, jak konstatují S. Štech a M. Kučera v předmluvě k jed-

né z publikací (GFEN, 1991, s. 5). Tím se u nás zřetelně vytýčilo specifické diskurzivní pole konstruktivismu, které později Weinert (1997, s. 12) pojmenovává „nová kultura vyučování a učení“, Kaščák (2002) je v kontextu české a slovenské pedagogiky ohlašuje jako „změnu perspektiv“ a Dvořák (2002, s. 49) konstatuje, že se k němu hlásí „řada současných pokusů o inovaci pojetí učení, učiva a vyučování“.

Na samém počátku devadesátých let byl s tímto konstruktivistickým hnutím u nás spojen zájem o psychodidaktickou problematiku v návaznosti na inspirace Vygotského nebo Aebliho a v duchu Klafkiho proslulé teze o plodném setkání určitých žáků s určitým obsahem. Důraz byl kladen na žákovu „auto-socio-konstrukci“ a tedy i „dialogičnost takové výstavby poznání, které se odehrává vždy v sociálním kontextu, zde daném zejména spolužáky“ (GFEN, 1991, s. 6). Tím se výrazně zvýšily nároky na konstruování učebních úloh ve spojení s nárokem na co nejhlubší porozumění procesům jejich žákovského řešení, zejména s ohledem na překážky v učení.

V tehdejší historickém prostředí prodchnutém nadějami v novou, svobodnou společnost byly uvedené myšlenky pro budoucí učitele přitažlivé právě svým důrazem na poznatkově orientovaný dialog, na přípravu vhodných učebních úloh, které by takový dialog mohly vyvolat, a dokonce hlavně na aktivitu i motivovanost žáků k učení, které mnohem později shrnuli Klieme, Schümer & Knoll (2009, s. 142) pod termín *kognitivní aktivizace žáků a hloubkové zpracování obsahu*. Konstruktivistické ideje však vcelku dobře zapadly



těž do pokračující tradice didaktické analýzy učiva, systematicky pěstované v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století v oborových didaktikách tehdy inspirovaných sovětskou pedagogicko-psychologickou koncepcí v návaznosti na teoretický konstrukt zóny nejbližšího vývoje (ZNV) L. S. Vygotského.<sup>1</sup>

Uvedený trend spojující zájem o vzdělávací obsah s obratem pozornosti na žáka byl obohacován i akcelerován pozdějšími výzkumy fenoménů příbuzných ZNV, jako je Brunerův koncept „lešení“. Jedná se o přístupy, které se pokoušejí smířit orientaci na žáka (na jeho individuálně podmíněnou aktivní elaboraci či konstrukci poznatku) s respektem k obecně závazné kognitivní náročnosti učiva. Tento proud tak přejímá jak Piagetovskou inspiraci teorie sociokognitivního konfliktu, tak Vygotského návrh „testovat“ hranice nejbližšího pokroku žáka, jeho potencialit. Vygotskij přitom v pojmu ZNV neposkytuje konkrétní návrhy, jak postupovat, jak s učivem zacházet. Výše zmiňované texty a překlady již předávaly poznatky autorů z konce osmdesátých let a současně vedly k jejich empirickému ověřování v naší realitě.

Z této kombinace vlivů se tedy u nás v první polovině devadesátých let 20. století rozvinula konstruktivistická koncepce vzdělávání i školního výzkumu. Ta ve svých počátcích věnovala soustředěnou pozornost učebním úlohám a podrobným analýzám jejich řešení žáky, které byly zakotveny v psychodidaktické analýze učiva.

Jako příklad lze uvést možná ještě „nezralé“, ale v tomto ohledu instruktivní práce studentů primární pedagogiky (Doubek a kol., 1995). Na příkladu úloh z několika vyučovacích předmětů 1. stupně ZŠ se však současně ukázala i rizika přehnaného důrazu na aktivitu a konstrukci poznání žáky – tj. přečeňování formy na úkor obsahu. Již v této době tak byl založen pozdější obrat důrazu některých badatelů na „obranu učiva“.

Inspirativním prodloužením psychodidaktických zkušeností nabytých během devadesátých let 20. století jsou Štechovy příspěvky do kolektivních monografií v prvních desetiletích nového milénia, psané právě s důrazem na „obranu učiva“, ale současně na individuálně podmíněnou žákovskou konstrukci a elaboraci poznání (Štech, 2003, 2013). O tom, že tematika zaměřená na vztahy mezi žákem a obsahem v učebním prostředí je stále živá, vypovídají i statě z tohoto monotematického čísla *Pedagogiky*, které na ni z různých hledisek poukazují a teoreticky nebo výzkumně ji osvětlují.

Počátkem devadesátých let bylo nemálo úsilí věnováno též součinnosti mezi oborovými didaktikami a školní praxí během pregraduální přípravy učitelů. Tato doba přinášela zkušenosti z didaktické analýzy výuky spojené s didaktickým rozбором přípravy a realizace učebních úloh. Zkušenost oborových didaktik se však pohříchu nedostatečně promítala do systematické a koncepční publikační práce v teorii nebo

<sup>1</sup> Připomeňme, že Vygotského pojetí je ve světě dodnes plodné a vize „táhnout“ či „předbíhat“ psychický vývoj dětí prostřednictvím řízeného učení, která byla přitažlivá pro někdejší českou a slovenskou pedagogiku, je opakovaně zdrojem plodných diskusí i v západním oborovědidaktickém diskurzu (srov. Dunn & Lantolf, 1998).

výzkumu a také nebyla dost účinně propojena s akademickým diskurzem pedagogiky nebo pedagogické psychologie. Přesto se interakce všech uvedených oborů při školní praxi studentů na pedagogických fakultách úročila v programech soustavné spolupráce mezi fakultami a základními nebo středními školami.

Počátkem devadesátých let byla v logice tohoto směřování na krátkou dobu uskutečněna idea univerzitního Gymnázia Univerzity Karlovy (GUK). GUK byl státní školou, na které společně s kmenovými učiteli působili oboroví didaktici z různých fakult Univerzity Karlovy připravujících učitele. Ti na gymnáziu sami učili a přiváděli tam své studenty a doktorandy. Vazba univerzitních fakult s GUK však nebyla pouze jednosměrná, fakulty měly naopak možnost aktivně se podílet na procesu hledání a stanovování koncepce a obsahu středoškolské výuky a na ověřování zvládnutelnosti vymezených standardů, z nichž pak mohly vycházet při tvorbě studijních plánů pro potřeby vzdělávání učitelů (Novotná, 1993, s. 1). Prodloužením těchto snah, v návaznosti na dávné tradice tzv. cvičných škol, byly v devadesátých letech ožívovány úvahy o tzv. klinických školách nebo klinické praxi (Solfronk, 1991), které našly své bohatší uplatnění až mnohem později, v prvních desetiletích nového milénia (srov. Bendl et al., 2011; Spilková et al., 2015).

První polovina devadesátých let 20. století byla též spojena s obratem pozornosti k reflektivní praxi v přípravě učitelů s využitím zahraničních inspirací, zejména od D. Schöna, ale i F. A. J.

Korthagena ad. Tento trend navazoval na starší tradici s využitím televizních záznamů v učitelské přípravě (Mareš, 1976). V textech z těchto let se objevil pojem *reflektivní kompetence učitele* jako míra připravenosti učitele reflektovat a hodnotit pedagogické jednání a zprávy o využití výpočetní techniky pro její rozvíjení v pregraduálním studiu budoucích učitelů (Slavík & Siňor, 1993). Tehdejší zájem o reflektivní praxi koncentrovaně vyjádřila Nezvalová (1994, s. 241): „Entuziasmus pro reflexi je částečně zahrnut v pojmech mnoha současných principů spojených s činností učitele: analyzovat, diskutovat, hodnotit a změnit svoji vlastní praxi, přijmout morální a etická východiska implikující vlastní praxi, zvýšit řízení svého vlastního profesionálního růstu, ovlivnit budoucí změny ve vzdělávání, být schopen řídit svou vlastní budoucnost.“

Probuzení zájmu o reflexi praxe s ohledem na kvalitu tvorby učebního prostředí při práci s učivem přetrvalo do nového milénia a péči pracovníků brněnského IVŠV mimo jiné v roce 2011 vyústilo do vydání překladu knihy *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů* z pera Korthagena a jeho spolupracovníků. Je namístě připomenout, že tyto aktivity byly kromě zájmu o vzdělávání učitelů nesený prohloubeným soustředěním na teoretické rozpracování problematiky *transformace obsahu*, rozvíjené v české oborovědidaktické tradici (srov. Brockmayerová-Fenclová, Čapek & Kotásek, 2000; Slavík & Janík, 2005; Janík & Slavík, 2009).



Oba výše zmíněné trendy – obrat ke konstruktivismu<sup>2</sup> a zájem o reflektování praxe – poskytovaly šance pro navázání užší spolupráce mezi oborovými didaktikami zaměřenými na analýzu učiva a obecnějšími disciplínami (zejména pedagogickou psychologií, obecnou didaktikou, pedagogikou) během pedagogických praxí studentů. To by bývalo mohlo přispět ke komplexnímu a zahlobenému využití reflektivní praxe v přípravě učitelů. V průběhu devadesátých let se však postupně oslabila anebo dostatečně nerozvinula účast oborových didaktik na akademickém diskurzu fakult připravujících učitele a posílily se tendence k separaci mezi jednotlivými obory, které se na přípravě učitelů podílejí. *Syntéza jednotlivých poznatků*, kterou učitel ve vzdělávací praxi nutně potřebuje, se tím téměř vytratila z odborné pozornosti a byla do valné míry svěřena jen samotným studentům.

Současně se z různých důvodů ztěžovaly podmínky pro finanční, technické a organizační zabezpečení účinné spolupráce fakult se školami při pedagogických praxích. Ačkoli nejsou k dispozici soustavné výzkumy, je pravděpodobné, že tyto komplikace byly zesíleny zavedením tzv. strukturovaného studia na vysokých školách. Tato situace snižovala pozornost jak k propojování teorie s praxí, tak k syntetickému náhledu na kvalitu výuky, který by byl opřený o dostatečně hlubokou a funkční analýzu učiva.

Historický pohyb v uvedeném směru pokračoval i na počátku nového milénia. Odklon pozornosti od učiva, obsahu a jeho transformací ve výuce zřejmě neměl žádnou centrální příčinu, vznikal však souběhem mnoha vlivů. Jedním z těch výraznějších byla nová koncepce národního kurikula v Rámcovém vzdělávacím programu, který v roce 2004 schválilo MŠMT. Byl charakterizovaný zavedením cílů vyšší abstrakční úrovně, tzv. *klíčových kompetencí*, které přesahují rámec jednotlivých vzdělávacích oborů. Tato nadnárodní sdílená strategie zřejmě (nejenom u nás) přispěla k oslabování zřetele vůči obsahu, učivu a jeho analýzám. V širších společenských a kulturních souvislostech se této myšlence věnují dva příspěvky v rubrice Diskuse tohoto čísla *Pedagogiky* od Z. Daniškové a P. Urbánka.

Zavedení klíčových kompetencí do národního kurikula bylo následováno řadou polemik zejména ze strany představitelů akademické obce (srov. Rendl & Štech, 2012; Strouhal, 2013, s. 79, 91 aj.). Během nich nabídl S. Štech teoretické vysvětlení pro odklon pozornosti od vzdělávacího obsahu, učiva a jeho analýz. Štech (2009, s. 106) s oporou v Bernsteinově rozlišení dvou typů kódování učiva konstatuje, že pojem „kompetence“ je problematický tím, že přeceňuje integrovaný kód na úkor seriálního, a tak „v současné školské politice nerozvíjí, ale spíše vytěsňuje analýzu učiva“. Integrovaný kód (typicky vyjádřený v projektové výuce) respektuje a zahrnuje

<sup>2</sup> Snad bychom zde ve snaze vyhnout se nedorozumění mohli spolu s M. Rendlem (2008, s. 169) mluvit o „didaktickém konstruktivismu“ nebo o „realistickém konstruktivismu“ v terminologii N. Vondrové (Stehlíkové).

osobní zkušenost poznávajícího; pojmy a sémantické struktury jsou žákem extrahovány z „témat“ bližších každodennímu životu, která prozkoumává. Analýza učiva je v něm složitější díky mezipředmětovým vazbám a odlišné epistemologické logice (dějepis, literatura, společenské vědy vyžadují odlišnou faktografickou základnu, různou normativní práci s prameny nebo různě „přesně“ definované koncepty).

Oproti tomu seriální kód, který známe z tradičního učiva vycházejícího z pojmové struktury vědních oborů, sice prosazuje epistemologickou čistotu (naučit žáka myslet jako matematik, filolog atd.), avšak nemalý počet žáků odrazuje svou abstraktností. Řešením je návrh Rochexe, podle kterého jde o to snažit se zajistit každému takové pedagogické a institucionální podmínky, aby pro něj „školní zkušenost byla kulturní, jazykovou i subjektivní změnou, jež by nevedla k vytěsnění a/nebo diskvalifikaci jeho sociální a rodinné zkušenosti...“ (Rochex, 2008). Proto Dvořákem v tomto čísle zmiňované Moraisová a Nervesová (2011) říkají, že didaktika nemůže být ani slitovná, ani nesmlouvavá.

Problém tedy nakonec neleží v prosazení jednoho kódu nad druhým, ale v tom, že učitelé (a leckdy i didaktici) nezvládají promyšlenou, dostatečně zdůvodněnou analýzu učebních úloh a strukturaci učiva. Jde zejména o jeho epistemologickou (významovou, pojmovou) analýzu, která má přinést vhled do procesů, v nichž se učivo transformuje do podoby žákovských znalostí a dovedností. V uvedeném smyslu se na obranu vzdělávacích oborů a učiva rozvinula různá hnutí. Zároveň se ale zejména

z veřejných médií ozývalo nemálo hlasů, které naopak volaly po změnách školní vzdělávací praxe sice s ohledem na zlepšení motivační účinnosti vzdělávacích metod pro žáky, ale nikoli na základě prohloubeného porozumění obtížím žáků a zlepšení didaktické práce s obsahem, ale jakousi nejjednodušší cestou: škrtnutím obsahu ze sféry pedagogického zájmu.

Tento přístup zřetelně vede k rezignaci na odbornost i profesionalitu v učitelské profesi, protože současně s „vyprázdňením obsahu“ likviduje hlubší porozumění pro ústřední učitelskou otázku: „jak prostřednictvím (metod) výuky vytvořit co nejlepší podmínky pro žákovské učení (učení se obsahu)“. Spolu s ní je likvidována nejenom (oborově) didaktická teorie, ale i předmět didaktického výzkumu, protože ten by měl být empiricky zakotven v syntéze obsahu s metodami výuky. Odsklon od zájmu o učivo/obsah a jeho transformace bychom proto mohli pojmout jako trend k zpřimování nebo k deprofesionalizaci ve vzdělávacím prostoru. I z tohoto hlediska lze nahlížet na snahy bránit obsah nebo učivo před jeho zaslepenými nebo účelově manipulativními odpůrci.

Základy pro „obranu učiva“ položil svou poslední prací Basil Bernstein (2000). K obhajobě učiva před prosazováním psychologických „kompetencí“ tvořivosti a příliš raného důrazu na řešení problémů vyšší kognitivní náročnosti přispěli psychologové tzv. *cognitive load theory* (srov. Sweller, 1994; Sweller, Mawer & Ward, 1983; de Jong, 2010 a další). Podobně aktivní byli v tomto smyslu didaktici jako Bernard Rey (1996). U nás je nutno zmí-



nit texty a s nimi spojené odborné aktivity T. Janíka a jeho týmu z IVŠV Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity ve spolupráci s J. Slavíkem (odkazy viz níže v textu tohoto Ohlédnutí). Jádrem této obrany je nezbytnost jednak odlišovat učivo představující prerekvizity dalšího učení od učiva vyšší kognitivní náročnosti (tj. respektovat odlišné nároky učiva vyžadujícího dril a algoritmizaci od učiva vyžadujícího komplexnější myšlenkové operace). A jednak rozlišovat fáze učení – nováček v určitém oboru poznání vyžaduje pro efektivnější učení jinak pojaté a strukturované učivo než dospělý, resp. expert v něm.

Součástí střetání protilehlých tendencí v akademickém diskurzu je kritická diskuse provázející jednu z aktuálně nejznámějších konstruktivistických snah v českém školství: tzv. Hejného metodu vyučování matematiky. Diskuse je pro nás zajímavá především tím, že obrací pozornost k hlubším teoretickým souvislostem problematiky vzdělávacího obsahu a jeho zprostředkování žákům. V této souvislosti je vhodné předeslat, že směřování ke konstruktivismu z počátku devadesátých let, které u nás nacházelo publikační i praktické realizační zázemí nejprve v okruhu pedagogické psychologie, z ní postupem doby vymizelo právě pod vlivem obrany obsahu, učiva a jeho kulturní transmise. Rozvinulo se však víceméně nezávisle a v systematickém programu na půdě didaktiky matematiky mimo jiné právě v pojetí Hejného školy.

Konkrétním projevem kritiky konstruktivistického přístupu v matematice je pečlivě argumentovaná polemická stať M. Rendla publikovaná v časopisu *Pedagogika* 2/2008.<sup>3</sup> Rendl později svou argumentaci rozvedl spolu se Štechem (2012). Již ve svém prvním příspěvku ovšem sám konstatuje (Rendl, 2008, s. 169): „Český didaktický konstruktivismus má řadu poloh a s většinou z nich je možná zbytečné pouštět se do polemiky. Někteří autoři chápou konstruktivistické a transmisivní vyučování jako vzájemně se doplňující didaktické postupy. [...] Tady není proti čemu namítat.“ V prodloužení této debatické linie je Kvaszova (2016) stať „Princípy genetického konstruktivismu“, která vede polemiku s kritikou Hejného pojetí a směřuje k upřesnění jeho konstruktivistické koncepce (pod názvem „genetický konstruktivismus“) s ohledem na specifčnost matematického obsahu. Nemělo by být přehlédnuto, že tu jde o jednu z nemnoha dlouhodobých a precizně vedených polemik v českém pedagogickém diskurzu.

Kritické ohlasy podnícené konstruktivismem připomínáme především proto, že je lze včlenit do podnětné řady statí, které v prvních desetiletích nového milénia postupně přispívaly k zvyšování zájmu teorie o didaktickou transformaci obsahu a spolu s ní též o náhled na uplatnění učiva ve výuce. Máme za to, že do tohoto proudu patří i snahy o posílení pozice oborových didaktik v kontextu akademického diskurzu zaměřeného na vzdělávání a přípravu

<sup>3</sup> Rendlovo soustředění na hlubokou analýzu učiva opěnou o znalost žakovského přístupu k němu je reprezentováno v nedávno vydané monografii Vondrová, N., Rendl, M., et al. (2015), *Kritická místa matematiky základní školy v řešeních žáků*.

učitelů. První z těch, které máme na mysli, byla stať Brockmayerové-Fenclové, Čapka a Kotáska (2000), která navázala na oborově didaktické zkušenosti a publikace z osmdesátých let 20. stol. a zaměřila pozornost na oborově didaktiky a spolu s tím na teoretický konstrukt *didaktická transformace obsahu*.

Na tuto ve své době především Kotáskovu inspiraci u nás v pedeutologii navázaly akademické aktivity soustředěné kolem Shulmanova termínu *didaktická znalost obsahu*, které svým dílem přispěly k podpoře zájmu o obsah, učivo a jeho analýzy (Janík et al., 2007). Zároveň se postupně obracela pozornost k problematice oborových didaktik. Tento pozvolný proces ústil do vytvoření samostatné pracovní skupiny pro oborově didaktiky v Akreditační komisi vlády ČR (AK ČR) v roce 2010 (srov. Mareš & Stuchlíková, 2011, s. 392–393), podnítil vzájemnou součinnost a s ní i odborný rozvoj oborových didaktik (Janík & Stuchlíková, 2010) a vedl k publikaci reprezentativní oborově didaktické monografie *Oborově didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (Stuchlíková, Janík et al., 2015). Se vznikem Národního akreditačního úřadu pro vysoké školství (zřízeného v roce 2016) byla zrušena dřívější AK ČR a současně zanikla i pracovní skupina pro oborově didaktiky. Na některé s ní spojené pozitivní důsledky pro rozvoj oborových didaktik však je snad možné navázat.

Již dříve, od samého počátku milénia, se začaly objevovat studie, které postupně obohacovaly badatelský kontext a terminologii směřující k hlubšímu náhledu na obsah, na jeho transformace ve výuce

a na analýzu učiva. Jedna linie je spjata s výše vzpomínaným konstruktivismem v matematice a jejím ilustrativním příkladem je stať Hejného a Kuřiny v *Pedagogice* 1/2000 pod názvem „Tři světy Karla Poppera a vzdělávací proces“. V souvislosti s monografií obou autorů (Hejný & Kuřina, 2001) to byla první studie, která zřetelně obrátila teoretickou pozornost na jeden z klíčových problémů didaktického uchopení obsahu a jeho transformací: na problém vztahů mezi *subjektivním* – žákovským či učitelským – pojetím obsahu a způsobem zpracování obsahu v *intersubjektivním* prostoru s ohledem na potřebu *objektivizace* poznatků. Tato problematika získala v nedávné době podnětnou filozoficko-teoretickou oporu v monografii L. Kvasze (2015) *Inštrumentálny realizmus*, jejíž recenzi přinášíme v tomto monotematickém čísle *Pedagogiky*.

Téma subjektivity, intersubjektivní a objektivní v přístupu k obsahu a jeho transformacím ve výuce se poté rozvíjelo v soustavně řadě textů věnovaných problematice výzkumu v oborových didaktikách, který byl pojímán jako nejvyšší úroveň reflektivní praxe (Slavík & Janík, 2005, 2006, 2007; Janík & Slavík, 2009; Janík, Slavík, Najvar et al., 2011). V tomto myšlenkovém proudu tedy došlo k propojování koncepce reflektivní praxe se zaměřením na didaktickou nebo oborově didaktickou problematiku kotvenou v teorii obsahové transformace a v analýzách učiva. Bylo to spojeno se snahou o získání přesnějšího a hlubšího náhledu na základní filozofický problém badatelské obtížnosti výzkumu v didaktice a v oborových didaktikách.





Tento problém vzniká z nutnosti spojit dvě koncepčně odlišná východiska: východisko v principu fenomenologické, programově zakotvené v subjektivitě smyslové zkušenosti, s východiskem analytickým, zakotveným v intersubjektivitě jazyka. V pedagogické či didaktické tradici jsou uvedena dvě hlediska reprezentována rozlišením mezi přístupy orientovanými „na žáka“ a přístupy orientovanými „na obsah“. Didaktická teorie je terminologicky vyjádřila v odlišnosti mezi tzv. *psychodidaktickým* a tzv. *ontodidaktickým* hlediskem. Zatímco psychodidaktický náhled vychází od žáka a směřuje k obsahu, ontodidaktický je orientován jakoby opačně, od obsahu k žákovi.

Takto koncipované teoretické zázemí opřené o zkušenosti z praxe oborových didaktik na fakultách připravujících učitele se promítlo do programové koncepce transdisciplinárního didaktického přístupu, který si klade za cíl propojovat didaktickou teorii se vzdělávací praxí se zaměřením na obsah výuky.<sup>4</sup> Kromě toho

byla výsledkem práce na tomto transdidaktickém programu metodologická koncepce zkoumání výuky a hodnocení její kvality empiricky zakotvená v podrobné didaktické analýze obsahové transformace, resp. v analýze učiva. Tato koncepce pod názvem 3A (podle označení hlavních fází didaktického rozboru: anotace – analýza – alterace) vedla k poměrně rozsáhlé badatelské spolupráci („sítování“) mezi oborovými didaktiky z různých fakult a učiteli z praxe.<sup>5</sup> V tomto monotematickém čísle *Pedagogiky* se k metodice 3A teoreticky vztahuje stať P. Najvara.

Těmito závěrečnými informacemi z doby zcela nedávné jsme završili exkurz do historie. Čtenáři sami se dále mohou přesvědčit o souvislostech či návaznostech mezi výše připomínanými historickými fakty a poznáním, které nabízejí jednotlivé stať tohoto monotematického čísla *Pedagogiky*.

*Text byl podpořen z projektu EU CZ.0.2.3.68/0.0/0.0/16\_011/0000665 Didaktika A.*

#### LITERATURA

- Bendl, S., et al. (2011). *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. 2. vyd. Lanham (Maryland) : Rowman & Littlefield.
- Brockmayerová-Fenclová, J., Čapek, J., & Kotásek, J. (2000). Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 50(1), 23–37.
- Doubek, D., et al. (1995) *Psychodidaktický sešit*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Dunn, W. E., & Lantolf, J. P. (1998), Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's i+1: incommensurable constructs; incommensurable theories. *Language Learning*, 48(3), 411–442.

<sup>4</sup> Program vyústil do tří monografií věnovaných transdisciplinárně pojaté didaktické tematice. Její pojetí se opírá o teorii tvorby jako způsobu poznávání a o teorii transformace obsahu (Janík et al., 2013; Slavík, Chrz & Štech et al., 2013; Slavík, Janík, Najvar & Knecht, 2017).

<sup>5</sup> Výsledky jsou doloženy v knize didaktických kazuistik (Slavík, Stará, Uličná & Najvar et al., 2017).



- Dvořák, D. (2002). Konstruktivismus v současné didaktice. In Z. Kalhous & O. Obst, *Školní didaktika* (s. 49–57). Praha: Portál.
- GFEN (1991). *Všichni na jedničku! Alternativní didaktické postupy*. Praha: Karolinum.
- Hejný, M., & Kuřina, F. (2000). Tři světy Karla Poppera a vzdělávací proces. *Pedagogika*, 50(1), 38–50.
- Hejný, M., & Kuřina, F. (2001). *Dítě, škola a matematika. Konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál.
- Hopmann, T. S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124.
- Janík, T. (2009) Obsah vzdělávání. In J. Průcha et al. *Pedagogická encyklopedie* (s. 138–142). Praha: Portál.
- Janík, T., et al. (2007). *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2009, 59(2), 116–135.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu. *Scientia in Education*, 1(1), 5–32.
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím. Výzkumná zpráva*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- de Jong, T. (2010). Cognitive load theory, educational research, and instructional design: Some food for thought. *Instructional Science*, 38(2), 105–134.
- Kašćák, O. (2002). Je pedagogika připravena na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. *Pedagogika*, 52(4), 388–414.
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: Aufgabenkultur und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Eds.), *TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (s. 45–57). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Korthagen, F., et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kvasz, L. (2015). *Instrumentální realizmus*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Kvasz, L. (2016). Principy genetického konstruktivismu. *Orbis scholae*, 10(2), 15–45.
- Mareš, J. (1976). Využití televizní techniky při přípravě učitelů. *Pedagogika*, 26(3), 443–453.
- Mareš, J., & Stuchlíková, I. (2011). Pedagogické fakulty z pohledu Akreditační komise vlády. *Pedagogika*, 64(4), 383–395.
- Nezvalová, D. (1994). Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 44(3), 241–245.



- Novotná, J. (1993). *Gymnázium Univerzity Karlovy*. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/spp/files/2017/11/GUK-ZakInfo.pdf>
- Plassová, M., Stuchlíková, I., & Vavrečka, M. (2017). Úvod do aproximálního numerického systému. *Pedagogika*, 67(2), 161–176.
- Rendl, M. (2008). O konstruktivismu ve vyučování matematiky. *Pedagogika*, 58(2), 167–203.
- Rendl, M., & Štech, S. (2012). Should learning (mathematics) at school aim at knowledge or 45 at competences? *Orbis Scholae*, 6(2), 23–39.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ES.
- Rochex, J.-Y. (2008). L'oeuvre de Bernstein: une sociologie non déterministe, parce que non sociologiste. In D. Frandji & P.Vitale (Eds.), *Actualité de Basil Bernstein: savoir, pédagogie et société*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Slavík, J., & Janík, T. (2005). Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 55(4), 336–354.
- Slavík, J., & Janík, T. (2006). Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 56(2), 168–177.
- Slavík, J., & Janík, T. (2007). Fakty a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 57(3), 263–274.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika. O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Slavík, J., & Šiňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. Interaktivní počítačový systém DITA-CS v přípravě učitelů. *Pedagogika*, 43(2), 155–164.
- Slavík, J., Chrz, V., Štech, S., et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J., Stará, J., Uličná, K., Najvar, P., et al. (2017). *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Solfronk, J. (1991) Reforma školy a její důsledky pro pojetí praktické přípravy učitelů. *Pedagogika*, 41(4), 457–466.
- Spilková, V., Tomková, A., Mazáčová, N., Kargerová, J., et al. (2015) *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida.
- Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektívám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada.
- Stuchlíková, I., Janík, T., et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295–312.
- Sweller, J., Mawer, R. F., & Ward, M. R. (1983). Development of expertise in mathematical problem solving. *Journal of Experimental Psychology: General*, 112(4), 639–661.
- Štech, S. (1992) *Škola stále nová*. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum.
- Štech, S. (2001) Návrát vojenských vysloužilců? *Pedagogika*, 51(2), s. 147–150.
- Štech, S. (2003) Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená. In A. Brabcová (Ed.), *Brána muzea otevřená* (s. 66–85). Praha: JUKO – Open Society Fund.



- Štech, S. (2009) Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105–115.
- Štech, S. (2013). Kognitivní vývoj mezi kulturní reprodukcí a inovací. In J. Slavík, V. Chrz, S. Štech et al., *Tvorba jako způsob poznávání* (s. 29–44). Praha: Karolinum.
- Vondrová, N., Rendl, M., et al. (2015). *Kritická místa matematiky základní školy v řešeních žáků*. Praha: Karolinum.
- Weinert, F. E. (1997). Lernkultur im Wandel. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zutta (Eds.), *Lernkultur im Wandel. Tagungsband drei Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung* (s. 11–29). St. Gallen: UVK.

*Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.*

*Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, katedra výtvarné kultury;  
e-mail: slavikj@kvk.zcu.cz*

*Prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.*

*Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra psychologie;  
e-mail: stanislav.stech@pedf.cuni.cz*

*PhDr. Klára Uličná, Ph.D.*

*Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra anglického jazyka a literatury;  
e-mail: klara.ulicna@pedf.cuni.cz*