

Životní a profesní zkušenost jako skryté determinanty jednání učitelů¹

Petr KOUBEK

Life and Professional Teachers' experience: Underlying Determinants of Teacher's Conduct

Abstract: The study presents a partial outcome of two years collaboration with two civics teachers practising at two different second level Prague elementary schools. It intercepts them at the top of professional development (Mareš, 2013, pp. 437–438), therefore, as experienced and expert teachers (Gudmundsdottir & Shulman, 1987; Píšová et al., 2013). The chosen teachers have got certain professional and closer branch insight, teaching in comparable terms (the “inclusive” elementary schools with a strong, publicly known vision). The research was aiming at capturing a portrait of underlying determinants of their actions through contrasting their subjective teachers' theories and their classroom behaviour. It was indicated that the origins of their underlying determinants concerning teaching content, setting of teaching objectives and a subject philosophy roots most likely in their professional experience and formal education. The study enlightens the relationship and connection between thinking, acting and professional and personal life in two cases. The study uses a methodology adapted from the research program Subjective Theories and related research tradition (Groeben et al., 1988; Koubek & Janik, 2015). Methodological research symptom, but a problem deserving attention as well, is the

emic perspective (Švaříček & Šedová, 2007, pp. 15–18): the research including the interpretation and validation of its results proceeds in two distinct, complementary perspectives of the researcher and the researched subjects. This principle, if implemented consistently – and it has been described and documented in the study – clarifies results and strengthens desired triangulation of the data collection and interpretation in mainly qualitative research design (Švaříček & Šedová, 2007).

Key Words: Case study, The subjective teacher's theory, Teachers' professional development, Teacher-expert, The underlying determinants of teacher conduct

Úvod – teoretická východiska studie

Výzkum skrytých determinant učitelova jednání je v tomto textu pojat jako rozvinutí perspektivy tematizované v heidelberském výzkumném programu Forschungsprogramm Subjektive Theorien z konce 80. let 20. století (Groeben, Wahl, Schlee, & Scheele, 1988). Uvedený autorský kolektiv uvádí učitelovo jednání do souvislosti s jeho myšlením. Výzkum analyzuje tuto souvislost v perspektivě rozvíjení profese a profesionality učitelů. Tato tradice, která je ve svém předmětu zájmu paralelní s výzkumy profesionality a profesního rozvoje učitelů v anglosaském prostředí (srov. Shulman, 1986; Hargreaves, 1990 apod.), umožňuje pedagogickému výzkumu přispívat prohloubení poznání pragmatické roviny vyučování a procesů učení žáků během něho. Jak ukazují některé výsledky a aplikace výzkumu, který v metodologických a filosofických východiscích navazoval na výzkum subjektivních teorií, může takto zaměřený výzkum přispívat též k řešení závažných problémů učitelů v dnešním složitém světě.²

Na základě uvedeného výzkumného programu bylo pojmenováno a vysvětleno několik výzkumných principů, z nichž vychází i tato empirická studie. Prvním je pravdivost (Realitätadäquanz) – je-li výzkumným záměrem poznat určitý jev nebo jeho souvislost, měl by výzkumník volit metodu či soubor metod co nejspolehlivěji a nejplastičtěji zaznamenávajících zkoumaný jev. Dalším principem této studie

myšlení a jednání dvou učitelek je validizace (Validierung), tedy ukotvení zjištění o fenoménu myšlení v jednání učitele, popřípadě naopak. Třetím principem vycházejícím z prvního je nutnost zachycení ucelenější perspektivy života a profesního rozvoje daného učitele včetně kritických momentů, z nichž čerpá zásadní poučení, které jeho myšlení a jednání determinuje. Tehdy dochází k poznání formou oboustranného rozumění (srov. Gadamer, 2010, s. 231), kde je ve vhodné míře akcentován vnitřní pohled (Innersicht) zkoumaných osob, zatímco výzkumník (Erkenntnis-Subjekt) zůstává v pozadí v poloze „moderátora cesty k pravdě“ (Groeben et al., 1988, s. 25).

V této studii zkoumáme, rekonstruujeme a v jeho jednání ukotvujeme myšlení učitele výzkumným postupem zvaným Struktur-lege Technik (Groeben et al., 1988). Metoda spočívá ve dvou časově oddělených procesech, jimiž výzkumník a zkoumaný projdou. Prvním z nich je komunikativní validace dialogickým konsenzem (kommunikative Validierung; Dialog-Konsensus), během níž zkoumaná osoba v dialogu „rekonstruuje“ svou subjektivní teorii pomocí karet s koncepty zaznamenanými výzkumníkem na základě předchozího rozhovoru, a karet s logickými operátory (více viz u Janíka, 2005). K pevnějšímu ukotvení myšlení zachyceného v podobě konstruktů subjektivních teorií učitele slouží vnějšková validace rekonstruovaných subjektivních teorií, tzv. explanativní validace adekvátností vůči realitě (explanative Validierung; Realitätadäquanz; Groeben et al., 1988, s. 28).

Subjektivní teorie učitele tvoří *nestálý, ne-statický základ učitelova jednání*, jak vysvětlují ve své konstruktivistické studii Šíp a Švec (2013). Zvolená metodologie stojící na adekvátnosti metod a předmětu zkoumání v hermeneutickém smyslu by měla tuto skutečnost ošetřit v tom smyslu, že výsledky takto vedeného výzkumu mohou být validní, ukazovat na *něco podstatného*. Výzkum subjektivních teorií učitelů může zpřístupňovat hluboké, často neverbalizované základy učitelova jednání jako část *moudrosti praxe* (srov. Shulman, 1987).

Perspektiva života a profesního rozvoje jako další možné ukotvení a explanace zjištění je zachycena v narativním interview s minimálními vstupy výzkumníka a ukotvena v jeho následné interpretaci na pozadí zjištěných subjektivních teorií zkoumaných učitelů. Zdrojem pro pojetí

profesního rozvoje učitelů využitého v této studii je text *Být sama sebou* (Koubek, 2016).

Obě učitelky souhlasily jak s etickými a odbornými zásadami výzkumu, tak s tím, že na základě dané metodologie se budou podílet na výsledné podobě prezentace výsledků výzkumu.³ Tato forma participace zkoumaného a výzkumníka umožňuje postupné sbližování vnější a vnitřní perspektivy obou osob sdílejících určité procesy a zažívající určité situace. Emická perspektiva výzkumu tak také přispívá spolehlivosti hodnocení a interpretaci zjištění.

1 Předmět zkoumaných subjektivních teorií učitelů

Předložená dvoupřípadová studie představí subjektivní teorie dvou pražských učitelek Kristýny a Moniky o výuce, obsazích a cílech občanské výchovy. Studie je zaměřena na občanské vzdělávání, které patří mezi osm klíčových cílů a výsledků vzdělávání (Key Competencies)⁴, na něž klade důraz jak česká státní, tak evropská vzdělávací politika. Občanská veřejnost a škola tak v politické perspektivě stojí bok po boku (a částečně v personální unii) se státními a mezinárodními iniciativami reagujícími na měnící se občanskou perspektivu v globálním světě. Občanské vzdělání je tak celospolečenskou prioritou a hnutím *sui generis*.

V aktuálním odborném pedagogickém diskurzu je popráváno sluchu také logotropnímu hlasu pedagogické a odborné veřejnosti. Tento významný proud se zabývá formulováním základů transoborové, potažmo oborových didaktik na soustavném a logicky uspořádaném obsahovém základu poznání – ve smyslu substance a syntaxe výchozích vědních disciplín (Schwab, 1964, citováno podle Shulmana, 1987, s. 9). Tento koherentní základ poznání nesmí být opomíjen ani v rámci pedagogické transformace, která směřuje k celostnímu rozvoji osobnosti, jak ji koncipuje politika celoživotního učení (viz výše). Základem pedagogické transformace v logotropním smyslu má být logicky související a uspořádané, ucelené učivo, které je ve výuce transformováno v úplnosti. Teprve tehdy (jako *powerful knowledge*) může učivo sloužit též rozvoji generických schopností žáků jako je schopnost se učit, spolupracovat nebo komunikovat (Young, 2015).

Naše studie nemůže perspektivu základů školního učení jako *powerful knowledge* pominout; empirická zjištění bude nahlížet a interpretovat také v jejím světle. Ukázalo se, že logotropní pojetí učitelské profese, tedy pojetí zaměřující prvořadou pozornost na vzdělávací obsah a na efektivitu jeho transformace, není zkoumaným učitelkám vlastní do stejné míry. Zjišťujeme, že výběr a strukturování učiva a vzdělávacích cílů nehraje dominantní roli v činnosti a rozhodování zkoumaných učitelek ve výuce. Ve studii budeme dokladovat, které jiné výchovné, vzdělávací a jiné fenomény tvoří alternativní východiska pro učitele, jaké tedy mohou existovat alternativní skryté determinanty jednání učitele ve výuce, než je „předávání učiva žákům“.

Než si detailněji představíme výsledky výzkumu, je třeba osvětlit výzkumný postup a kategoriální systém hodnocení a porovnání zjištění.

2 Metodologie výzkumu

Text představuje myšlení, subjektivní teorie učitelů vedoucí jejich jednání ve výuce našich zachycené v dialogu a ukotvené v jednání a jeho bezprostřední reflexi. Další dimenzí studie je zkoumání možných kořenů subjektivních teorií v profesním a osobním životě. Proto využíváme komplexní metodologii Struktur-lege Technik (Groeben et al., 1988). Metodologie byla upřesněna a upravena podle zkušenosti s výzkumem učitelů-expertů (Píšová, Hanušová, Kostková, Janíková, Najvar, 2013) a s využitím videostudií a videoklubů (Janík, Minaříková, Píšová, Uličná, Janík, 2016). Metodologické obohacení validizace adekvátností reality o stimulované vybavování má kořeny v detailním zkoumání tohoto postupu a zvážení jeho účinnosti vzhledem k účelu (srov. Koubek, 2016).

Životní příběh učitelek se zaměřením na nabývání předmět subjektivních teorií, který je centrem zájmu tohoto výzkumu, byl zjišťován narativním (nestrukturovaným) rozhovorem, který proběhl vždy na úplném začátku spolupráce se zkoumanými. Cílem rozhovoru bylo také navození atmosféry důvěry a pocitu bezpečí pro zúčastněné strany, což je významným předpokladem úspěchu převážně kvalitativní

metodologie. Rozhovor byl vždy zahájen otázkou, jak se stalo, že jste se stala učitelkou. Výzkumník se dále tázal na významné inspirační zdroje, co se týče zaměření a vedení výuky. V neposlední řadě vedl výzkumník zkoumané k reflexi podpory učení se učitelů v jejich současné škole, popř. ve školách, kde působily dříve. Výzkumník byl zdrženlivý, i co se týká jednoduchých shrnování a doplňování, neuváděl žádné pedagogické teorie, které jej vedly k pokládaným otázkám atd.

Nyní přejdeme k představení výsledků. Předně popíšeme výstupy (zjištění) po jejich formální a obsahové stránce. Následovat bude ústřední část studie zaměřená na zhodnocení rekonstruovaných subjektivních teorií s úzkou vazbou na cíle a obsahy občanské výchovy.

3 Výsledky výzkumu

Učitelka Kristýna zrekonstruovala a okomentovala devět subjektivních teorií (STU) se vztahem k výuce občanské výchovy (a dějepisu), učitelka Monika osm. Jejich pracovní označení byla určena výzkumníkem a zkoumanou osobou v konsensu; jejich verbalizaci provedla sama zkoumaná v průběhu rekonstruování. U Kristýny se jednalo o STU s následujícím tématem (v závorce ve výčtu následuje vysvětlení):

1. „Feuersteinovo instrumentální obohacování“ (pedagogická teorie s velkým „T“)⁴
2. „Výchova k občanství ve škole“ (STU se týká cílů a obsahů výuky/vzdělávání)
3. „Ona jako učitelka OV – výchova příběhy“ (hlubší profesní identita učitelky)
4. „Demokracie ve škole“ (STU zaměřená více na výchovné působení celé školy)
5. „Základní principy výuky“ (obecně didaktická STU)
6. „Motivace žáků“ (obecně didaktická STU)
7. „Opravdovost učitele“ (hlubší profesní identita učitelky)
8. „Učení se žáků“ (obecně didaktická STU)
9. „Vzdělávací obsah – učit jen to podstatné“ (STU se týká cílů a obsahů výuky/vzdělávání)

U Moniky se jednalo o tyto STU:

1. „Didaktické zásady“ (obecně didaktická STU)
2. „Předpoklady učení žáků“ (obecně didaktická STU)
3. „Smysl Občanské výchovy“ (STU se týká cílů a obsahů výuky/vzdělávání)
4. „Výuka Českého jazyka a literatury a Dějepisu“ (STU se týká cílů a obsahů výuky/vzdělávání)
5. „Úlohy a učení žáků“ (STU se týká cílů a obsahů výuky/vzdělávání)
6. „Podstata a předpoklady pro práci ve skupině“ (obecně didaktická STU)
7. „Metoda vlastní názor“ (STU se týká cílů a obsahů výuky/vzdělávání)
8. „Metoda slovní ping-pong“ (STU se týká cílů a obsahů výuky/vzdělávání)

3.1 Adekvátnost STU a jednání zkoumaných ve výuce

Autor studie se zkoumanými provedli ukotvení STU v jednání učitelek ve výuce. Výuka byla zaznamenána na video a učitelka si na jeho základě měla nahlas vybavovat, co se odehrávalo v její hlavě během výukových mikrosituací. Takto se na základě společné interpretace zkoumané a výzkumníka ukázala určitá míra obsahové shody STU s reálně zachyceným jednáním.⁵

STU bylo možno roztrždit podle obsahových kritérií napříč případy: některé STU byly zaměřeny na osobní pojetí výuky či se dokonce dotýkají identity zkoumané osoby, jiné se naopak vztahují přímo k cílům a obsahům vzdělávání/učení a další na kontext výuky. Na základě obsahové analýzy jsme ve shodě se zkoumanými vytvořili 5 shluků STU: (1) STU týkající se vzdělávacího obsahu a cílů výuky, (2) STU týkající se obecně didaktických principů výuky (jako je třeba diagnostika a podpora učení žáků), (3) STU týkající se hlubších profesních přesvědčení učitele a (4) STU týkající se kultury školy. Učitelka Kristýna uvedla dále ještě STU s přímými kořeny v pedagogické teorii (5). Shoda shluků STU s jednáním učitelek se potom mění následujícím způsobem.

Když pomineme 4. kategorii, která se vztahuje více ke školnímu prostředí a kultuře spolupráce (u této kategorie se ještě zastavíme v kapitole

věnované profesnímu rozvoji učitelek), porovnání ostatních kategorií již poskytne plastičtější obraz rozložení myšlenkového horizontu obou našich učitelek. STU Kristýny vztahující se k práci s cíli a obsahy vzdělávání (1) a úzce související ucelená pedagogická teorie integrující didaktické znalosti obsahu, kurikulární i oborové znalosti (5) vykazují velkou míru adekvace myšlení a jednání (41, resp. 55 %). Toto zjištění lze interpretovat tak, že její STU týkající se obsahů a cílů občanské výchovy významně a konsistentně ovlivňují její výuku. V následujícím textu se budeme ještě zabývat souvislostí tohoto zjištění s profesním rozvojem a osobním životem učitelky. Protože v případě druhé zkoumané je vztah mezi STU ovlivňujícími nejvýrazněji její výuku a jejím osobním a profesním životem poměrně zřejmý.

Dominance kategorie STU týkající se obecně didaktických aspektů, zásad a explanací dění ve třídě a v hlavách individuálních žáků (v míře 45,4 %) zaznamenaná v jednání Moniky lze interpretovat jako výsledek jejího profesního života. Největší část života se věnovala diagnostice mladistvých a speciální pedagogice, zatímco u Kristýny dominuje v profesním učení vzdělávání v oborových didaktikách (viz níže); ač také ona absolvovala speciálně pedagogické vzdělávání. Dalším faktorem z profesního rozvoje, který ovlivňuje adekvaci STU a jednání učitelek ve výuce, je primární profesní orientace a volba profese v raném dospělém věku. Nejvýrazněji je to patrné z adekvace v první zkoumané kategorii STU – oborově didakticky orientované myšlení se v jednání Moniky projevuje o polovinu slaběji než u Kristýny: tyto STU se projevily ve 23,5 % stimulovaných výroků Moniky, ale ve 41,3 % výroků Kristýny.

Zjištění o konzistentnosti myšlení a jednání zkoumaných učitelek nyní doplníme formálně obsahovou analýzu zachycených STU v podobě jejich syntaxe (logické složitosti a schopnosti predikovat jednání/situace ve třídě) a míry generalizace a dekontextualizace jimi užívaných výrazů (konceptů) a užitého diskurzu (srov. oborový a pedagogický metajazyk u Slavíka a Janíka, 2007)

3.2 Složitost a komplexnost STU

Tato část studie představuje výsledky analýz komplexnosti a logičnosti STU, se zaměřením na ty, které se týkají cílů a obsahu vzdělávání

v *humanitních vzdělávacích oborech* (dějepis, český jazyk a literatura a občanská výchova, srov. totéž vymezení u Šedové, Švaříčka a Šalamounové, 2012). STU byly zaznamenány jako schémata vždy s několika úrovněmi vysvětlování nadřazených konceptů. Vztahy mezi koncepty STU byly ve schématu vyjádřeny logickými operátory znamenajícími například „vysvětlení“, „důvod“, „rozpor“ apod. (blíže u Janíka, 2005). Celková míra logické komplexnosti byla analyzována množstvím vztahů ve schématech a jejich růzností. Protože byla schémata také verbalizována učitelkami, při analýze se k jejich vysvětlení přihlíželo.

Analyzovány byly tyto STU Kristýny:

- „Výchova k občanství“ „Vzdělávací obsah – učit jen to podstatné“

STU Výchova k občanství je složena ze tří úrovní argumentace a logiky je provázána zejména vztahy důsledků a indikace, které znamenají možnost vysvětlovat jevy a predikovat je, „člověk ví, kam patří, potom reprezentuje nějaký celek“; nebo „Když občan nechápe věci kolem sebe, může být hrdý vlastenec, ale je to stejně k ničemu, nedokáže se totiž rozhodovat, co je důležité a co nikoliv, nemůže zvážit, co je vhodné a co nikoliv.“ Logická koherence STU je posílena také řadou vysvětlujících, obsah nadřazeného konceptu indikujících výroků nižšího řádu, např. účelem občanské výchovy je, aby se neopakovalo chybné z minulosti, aby žáci odlišili pravdu od manipulace, aby měli schopnost samostatně pracovat s informacemi; pro učitele to znamená potřebu pečlivě vybrat různorodé informační zdroje, mezi nimiž nemají chybět přímé prameny.

Tato STU vykazovala relativně nižší míru ovlivnění jednání, nejspíše proto, že stimulované byly výroky na základě videozáznamu 1 hodiny občanské výchovy a 2 hodin dějepis; jak ale víme z rozhovorů s touto učitelkou, výuku humanitních předmětů nechápe odděleně; podobně to vidíme také u relevantních zahraničních zdrojů, např. u Gudmundsdottirové a Shulmana (1987). STU *Vzdělávací obsah – učit jen to podstatné*, vykazuje ve čtyřech úrovních argumentace naopak i velmi silnou konsistenci se stimulovanými výroky (49 %), a tudíž lze tvrdit, že významně ovlivnila jednání ve výuce zaznamenané na video. Také tato STU vykazuje potenciál predikovat dění ve třídě a zejména vykazuje značné množství elicitací podmínek, za nichž je výuka

účinná a kvalitní, jako např.: stanovení priorit vyžaduje plánování učitele a vyhrazení dostatku času na realizaci výuky, až do detailu úlohy či konkrétního zadání v hodině, pak může učitel umožnit žákům také konstruktivně vstupovat do výuky, což je často cenné. Toto vše je možné, když učitel ví hodně o kurikulu, dětech a také o tom, co je v určitém učivu podstatné.

STU je verbalizována jazykem prostého sdělování, ale má výraznou argumentační strukturu umožňující adaptivně reagovat a predikovat situace ve výuce a to za podmínek, jichž si je učitelka vědoma; což bylo zaznamenáno v řadě výukových situací včetně složitých, v nichž něco nevyšlo (srov. chance u Shulmana, 1996).

Učitelka Monika rekonstruovala pět STU se vztahem ke vzdělávacímu obsahu a cílům vzdělávání v humanitních předmětech; z nich ale jen dvě významněji ovlivňovali její jednání v zaznamenané výuce; jednalo se o tyto:

- „Úlohy a učení žáků“
- „Metoda vlastní názor“

STU Úlohy vykazovala čtyři argumentační úrovně, ale co do počtu dílčích výroků a vztahů je o poznání chudší než předchozí dvě STU zrekonstruované Kristýnou. Její logická (syntaktická) struktura je převážně juxta poziční: na jedné úrovni elicituje vždy několik výroků se shodným vztahem k výroku nadřazenému, ale bez výrazné vzájemné souvislosti, „pestrost úloh se projeví v užití prvků ‚kritického myšlení‘, v různosti užitých textů, ve využití pocitů žáků, ale i pamětního učení a v práci s tématem hodiny.“ je v druhé úrovni chudá, obsahuje jen jedno vysvětlení pojmu nadřazeného – úlohy mají být „pestré“.

STU je kongruentní s další „metodickou“ STU s označením „Vlastní názor“. Učitelka jí vysvětluje úlohu či lépe řečeno postup, který používá „před zadáním úloh“; odborným jazykem řečeno v evokační fázi vyučovací hodiny. To potvrzují jak videem zaznamenané vyučovací hodiny, tak stimulovaně vybavené výroky učitelky v další fázi výzkumu. STU je složena ze čtyř argumentačních úrovní a má převážně výkladovou strukturu – převažuje logický (a syntaktický) vztah vysvětlení: „věci nejsou černobílé, což znamená, že nemá být závěrem aktivity

resumé učitele, není správně ani špatně, není jedna pravda.“ V záznamu na kartách a v následném komentáři učitelky se objevuje v této souvislosti několik rozporů – vztah označený na kartě jako „vysvětlení“ se přitom v komentáři ukázal jako „důsledek“: „věci nejsou černobílé, *a proto* učitelka ve třídě pověsí provázek a žáci si podle něho stoupnou podle názoru, který mají, aby následně viděli, jak na tom ostatní jsou, jaký je názor třídy.“

Monika je ředitelkou školy; její čas „je drahý“, ale má ráda práci hotovou, „takže když se rozhodla, že do toho půjde, schůzku by nezrušila, i kdyby měla něco urgentního.“ To uvádím jako ilustraci obtíží s časem, které jsme řešili po celou dobu výzkumu – na práci s kartami nebylo dost času, a možná proto řada z konceptů a vztahů vyjádřených v první fázi výzkumu, tedy v rozhovoru, nebyla v práci s kartami nijak využita. STU se mohou na první pohled proto jevit jako neúplné, nekonsistentní, „nedokončené“. Zásadní rozdíl mezi oběma zkoumanými tedy neshledávám jen ve formě STU a konsistenci, jež vykazuje s jednáním ve výuce; podstatný byl rozdíl v přístupu k výzkumu daný kontextem; jak uvidíme dál, funkční zařazení učitelek ve škole a také jejich životní zkušenosti jsou největším rozdílem a mohou mít i přímý vliv na formu i obsah STU zaznamenaných v tomto výzkumu.

3.3 Jazyk STU

V této části studie se zabýváme jazykem subjektivních teorií učitelek zaznamenaných ve výzkumu STU. Do jaké míry používají učitelky „svinuté“ (srov. Slavík, Janík, 2007), tedy vědecké konstrukty vykazující vysokou míru dekontextualizace. Lze nějak obecně charakterizovat jazyk zaznamenaných teorií (jinak než na škále „vědecký – nevědecký“)?

Předně je potřeba uvést, že v rekonstruovaných subjektivních teoriích se „vědecké pojmy“ vycházející z určité vědecké teorie (s velkým „T“) v podstatě neobjevují. Jedná se o jazyk velmi metaforický, Moničin výraz „my máme takový názor“ označuje agregát názorů všech žáků třídy, zatímco výchovu k občanství označuje za „cestu k lepšímu životu a k jeho změně“, dějepis a český jazyk a literaturu jako „nadstavbu dobrého života“. Těmito výroky označuje míru pragmatického potenciálu příslušného vzdělávacího obsahu: spíše nižšího u dějepisu a českého

jazyka a literatury, vyššího pak u občanské výchovy, jak je chápe tato učitelka.

U Moniky nacházíme zdaleka nejvíce pojmů či lépe výroků se stopami odborného jazyka v těch částech jejích STU, které se vztahují k explanaci žákova výkonu či chování, „učitel vychází vstříc potřebám žáků, využívá jejich stylu komunikace, například gesta a výrazy z facebooku.“ Komunikace ve třídě má být uvolněná, ale „nezraňující žádného žáka“. Práce ve skupině je velmi důležitá ve výuce, protože „žáky angažuje ve vztazích, tedy že je důležité nejen, co kdo říká, ale kdo a jak to říká“, skupinová práce je vysoce „interaktivní, umožňuje posilovat vztah k lidem a věcem a umožňuje předat velké množství různých informací, zejména o lidech a vztazích“.

Metaforické a quasi odborné výrazy a pojmy užívané touto učitelkou mají jasný odkaz na věcnou rovinu ve výuce a materializují a zobecňují tak různé aspekty výuky a její konkrétní fenomény. Hovoří-li učitelka o žácích, užívá tyto pojmy opakovaně a jednání v zaznamenané výuce neslo do velké míry stopy tohoto jejího poznání, těchto subjektivních teorií.

Učitelka Kristýna je ve svém didaktickém i oborově didaktickém diskurzu ještě „svinutější“. Její STU mají často půdorys promyšlených strategií a dokonce „učitelských paradigmat“ – jako je například její osobní pojetí a rozumění pedagogické teorii Feuersteinova instrumentálního obohacování; ale i další STU, srov. přílohy 1 a 2 této studie. STU FIE prolíná všemi ostatními a je východiskem a klíčem k rozumění pedagogické interakci jako takové. Tomuto aspektu jejího myšlení se věnovala naše předchozí studie (Koubek, 2016). Zde bychom měli dekontextualizované výroky hledat zejména v STU týkajících se přímo cílů a obsahu výchovy k občanství.

Kristýnin diskurs je v tomto ohledu a aspektu jejího myšlení velmi podobný Moničinu. Navíc přináší podobnou míru dekontextualizace a možné operacionalizace výroků a vlastních pojmů také co se týká smyslu, účelu a obsahu občanské výchovy: „mají vědět, co je pravda a co manipulace, mají mít schopnost samostatné práce se zdroji, mají se vyvarovat chyb, jichž se lidstvo dopustilo v minulosti.“ Učitelčino přesvědčení o účelu OV je také dostatečně adaptivní – umožňuje jak

zahrnutí aspektu (dnes módního) vlastenectví, tak také jeho kritiku a vědomí limitů, které každý formalizovaný (vyprázdněný) pojem přináší: „když občan nechápe věci kolem sebe, může být hrdý vlastenec, ale je to stejně k ničemu, nedokáže se totiž rozhodovat, co je důležité a co nikoliv, nemůže zvážit, co je vhodné a co nikoliv“.

3.4 STU a vzdělávací obsah občanských výchovných předmětů

Gudmundsdottirová a Shulman (1987) uvádějí jako poznávací znak expertnosti to, že takto po právu označovaný profesionál má k dispozici k realizaci výuky daného vzdělávacího obsahu několik ucelených pojetí, přičemž při realizaci v konkrétním kontextu třídy volí pojetí nejvhodnější. Následující část textu se proto zabývá tím, zda jsou STU týkající se pojetí, cílů a obsahů humanitních oborů u našich učitelek zakotveny v určitém výkladovém rámci. V diskusi s nimi bylo zjištěno, do jaké míry mají STU v takovém rámci ukotvené a zda s tím pracují vědomě.

U Kristýny je smyslem výchovy k občanství zejména umožnění opravdu aktivně občanského postoje, který je ale poučený a umožňuje kritický nadhled. V jejích STU se ale ukázala také další možná linie realizace tohoto předmětu (Koubek, 2016). Jednalo se o linii „příběhovou“: Učitelka uvedla v rozhovoru i při rekonstrukci STU „já jako učitelka OV“, že sice „je neaprobovaná, ale využívá ve výuce své znalosti dějepisu: ukazuje na osudech a příbězích lidí sílu odvahy a statečnosti“. V jejím pojetí je cílem i obsahem OV skutečně výchova, vedení k sobě samému a také k druhým lidem formou kritického bádání nad jejich výroky a osudem.

Další vysvětlující linií výchovy k občanství u Kristýny, je „demokracie ve škole“. Učitelka je přesvědčena, že autoritářský přístup přináší krátkodobě výsledky, ale „demokraticky vedená výuka má dlouhodobý efekt; i když příkazy a rozkazy mají efekt okamžitý, platí to jen zdánlivě, neboť direktivní přístupy nevedou k samostatnosti a odpovědnosti.“ Demokratická výuka proto „umožňuje žákům zorientovat se v informacích, zatímco autoritářství vede k slepé poslušnosti a pohodlnosti v myšlení a jednání.“ Význam demokratického vedení výuky, ale i celkového klimatu školy posiluje podle STU učitelky Kristýny fakt, že „v době, kdy je v rodině často z objektivních důvodů opravdu málo času na výchovu,

nabývá výchovná funkce školy na významu; škola proto musí více na výchovu dbát, což se neslučuje s autoritářstvím, které problémy neřeší, ale s demokracií, která otevírá prostor pro řešení problémů.“

Výchovné, tedy pragmatické, na žáka, jeho osud a budoucnost orientované subjektivní pojetí výchovy k občanství není cizí ani Monice. Naopak veškeré jednání a myšlení orientuje ve výuce občanské výchovy na „změnu života žáků“. Proto se k nim snaží proniknout „jejich gesty a výrazy z facebooku“, snaží se integrovat jejich různost, včetně rolí jako např. „třídní šašek“. Učitel ale musí „vycítit, kdy se to“ (žákovský diskurs) „hodí“; „učitel jim takto sděluje, že je má rád.“ Blízkost učitele a žáků je motivována přesvědčením, že „když o nich nic nevím, jak je mohu něco naučit.“ Během stimulovaného vybavování učitelka poukázala, jak je žákům v osmém ročníku blízko tím, že dokonale porozuměla jejich narážce na určité úspěšné virální video z Youtube („Já mám právo sedět“).

Znalost žáků a jejich blízkost je podle Moniky důležitá zejména v inkluzivní škole: „žáci jsou z velmi různých rodin, často cizinci, z etnických minorit, a na druhé straně řekněme ze společensky uvědomělých kruhů.“ Podle jejího přesvědčení je rovněž detailní znalost žáků důležitá pro řízení i pro velmi zkušenou učitelku „bez problémů s neformální autoritou“, obtížné strategie skupinové výuky a výuky s diferencovanými cíli podle vzdělávacích potřeb žáků (např. cizinců).

Specificky je podle Moniky znalost světa žáků důležitá pro efektivní učení žáků ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. „Pro romské žáky to musí být o nich,“ výuka proto musí být „přiměřená, přizpůsobená jejich zkušenosti“. Proto při vymezování učiva výchovy k občanství nejvíce kladla důraz na to, „o čem se v daných rodinách nemluví“, např. „antikoncepce, orgasmus, pohlavní zralost a možnost předčasného otěhotnění...“, nebo v případě zdravého životního stylu jde o to, že „v těch rodinách se hodně konzumuje pečené maso, a proto mají těžké zdravotní problémy v dost brzkém věku“. Učitel také musí znát podstatu znevýhodnění žáků – „mají slabé dispozice k čtení a psaní z rodiny, tam se nečte, s dětmi se nemluví, nehrají si s nimi.“ Blízkost u této učitelky ale vyvolává také obavy, „nezranit někoho“, a také jiné obavy, dané tím, že cítí „osobní deficit“, protože si teprve dodělává kvalifikaci učitelství.

V předchozím textu byla představena formální a obsahová stránka STU zkoumaných učitelek týkajících se výchovy k občanství. Nyní se pokusíme ukotvit STU v jejich životním příběhu a profesním rozvoji.

4 STU a životní portrét zkoumaných

Z životního příběhu jsou pro naši studii relevantní dva momenty, jimž se budeme nyní krátce věnovat. Prvním hodnoceným aspektem života zkoumaných budou jejich inspirační zdroje a to, zda mají tyto zdroje bližší vztah s STU. Druhým významným aspektem k ukotvení STU je jejich vyličení jejich profesního rozvoje.

Kristýna během rozhovoru jmenovala velké množství osob, které ji inspirovaly, pozitivně i negativně. Ať už přímo, např. učitelé na SŠ a VŠ; přičemž vysokoškolské studium absolvovala celkem třikrát: magisterské studium učitelství českého jazyka a literatury a dějepisu, rozšiřující studium speciální pedagogiky a dále rozšiřující studium učitelství anglického jazyka. Dalším jejím přímo jmenovaným vzorem byla lektorka FIE pro ČR. Kristýna dále uvedla řadu nepřímých inspiračních zdrojů, které ovlivňují její vyučovací a výchovný styl: babička a její výchova vyvažující prvek podpory a volnosti, otec a jeho herectví, její dcera jako vzor teenagera, které vyučuje.

Učitel je herec, učitel musí rozumět žákům, učitel zkouší různé způsoby výkladu a podání učiva, je to jeho povinnost, učitel dává žákovi čas na odpověď a nedokončuje či neinterpretuje jeho slova, učitel používá při ilustraci učiva příběhy lidí... Takto explicitně elicitovala Kristýna významné charakteristiky učitele v STU. Pro všechny z nich nalézáme konkrétní inspirační předobraz v jejím životě. Jedná se vždy o setkání s konkrétní osobou.

Život Kristýny je plný zajímavých setkání, včetně negativních – nerovní lidé za totalitního režimu ovládaného komunistickou stranou nemají podle ní právo vést a ovlivňovat děti. V této studii není již dostatek prostoru pro zveřejnění kompletního přiřazení životních křížovatek a setkání ke konkrétním STU; ale uvedené křížovatky takovou vazbu obsahují vždy. Hovoří-li zkoumaná o svém aktuálním učitelském působišti, opět úzce navazuje na STU a inspirační zdroje

a dále je rozvádí; hledá také možnost, jak inspirovat kolegy a jak více sdílet zkušenosti. Jako členka vedení školy, usiluje o nastavení takové kolegiální kultury učení a sdílení mezi učiteli pro všechny členy pedagogického sboru.

Monika je ředitelkou školy, její povinností je tedy zajišťovat co nejlepší podmínky pro učení žáků, včetně podmínek personálních. O to usiluje vytvářením atmosféry podpory a pochopení, „když řeším problémy s dětmi, pak postupuji různě..., aby to bylo vyřešené, u kolegů to tak není, tam musím opatrně, vím, že toho máš moc...“ Zároveň je to pro ni obtížné, neboť, „není týmový hráč“. Kořeny svého spíše sólistického charakteru nachází Monika již v dětství – rozhovořila se o velmi citlivých věcech z dětství a mládí z její rodiny, jež nelze publikovat. Je ale jasné, že jako zkušená speciální pedagožka (psychopedka a etopedka) dokáže diagnostikovat ve své anamnéze důvody potíží, které rozpoznává ve své momentální práci.

Monika vedle svého „životního setkání“, které ji ovlivnilo nejen profesně, tedy svého otce (...), potkává vlastně už jen jediný skutečný lidský vzor – je to její „první ředitel v práci“ z diagnostického ústavu. Tento člověk ji inspiroval vytvářením podpůrného klimatu, které zvládal s grácií a přirozeně. Monika popsala, jak je ředitel profesně vedl a utvářel zejména „dlouhými nočními hovory a rozebíráním jednotlivých klientů.“ Hovory o práci a podpora kolegů jsou jejími zkušenostmi, které se snaží implementovat ve škole, kterou řídí. Při tom ovšem naráží na své založení sólistky. To jí ale na druhou stranu umožňuje hlubší vhled a „sebeprožívání, sebezkušenost“ – to ostatně považuje za důležitý aspekt při reflexi výuky: „žáci i já musíme sebe vnímat a prožívat.“

Vedle toho, že je sólistkou, je také vypravěčkou – každé téma dokáže rozvinout do řady zajímavých příběhů naplněných dějinnými událostmi nenápadně svázanými s „hlavní hrdinkou“. Monika je kreativní, „literární“ typ učitelky. Potkává umělce, Rónu, Havla, vždy ve významných historických kulisách; vychovává děti velkého podnikatele devadesátých let, v době překotné privatizace... Co zarazí při analýze vyprávění, je fakt, že jen velmi málo ze životního příběhu má nějaký odraz v subjektivních teoriích učitelky týkajících se výchovy k občanství.

Daleko spíše nacházíme otázky a postupy, které řeší jako etoped nebo ředitel školy, tedy vedoucí skupiny dospělých; též při stimulovaném vybavování musel výzkumník korigovat učitelku, aby nesklouzávala do ředitelské role hospitujícího profesionála, ale snažila se vybavit si, co se odehrávalo v daný okamžik v její hlavě.

Monika měla sice z rodiny a z hlídání dětí, které provozovala od raného věku, jasnou představu, že „vedení mladých lidí bude její cesta“, ale většinu života, včetně života profesního, se připravovala a praktkovala (a reflektovala a zlepšovala se) v oblasti speciální pedagogiky, etopedie. Sama to shrnuje, „když něco děláte dvě desítky let, pamatujete si vše, normy, principy, téměř doslovně, já ten zákon o ochraně dětí znám opravdu slovo od slova, ale ty školské věci já se zatím pořád učím...“

5 Diskuse a zjištění

Studie zachytila dva v povrchním pohledu velmi podobné případy učitelek humanitních předmětů na základní škole. Co lze ze zachyceného diskutovat, popřípadě rozvinout v další výzkum?

V první části textu konstatujeme, že výzkumná metodologie SLT je pro výzkum komplexního fenoménu myšlení učitele (STU) zachyceného v kontextu profesního rozvoje a jednání vy výuce produktivní ve spojení s emickou perspektivou, kdy interpretace navrhuje výzkumník, ale validují se dále v dialogu se zkoumanými osobami, čímž se předchází dezinterpretaci složitých vztahů a fenoménů.

Výzkum STU ukázal na význam vlivu prvotního profesního rozhodování na další vzdělávací a profesní dráhu učitelek a na jejich STU nejsilněji se projevující v jejich jednání ve výuce. Zatímco Kristýna byla učitelkou první volby a její výukové strategie i bezprostřední rozhodování ve výuce byly řízeny silněji než u Moniky STU týkajícími se cílů a obsahů humanitních předmětů, Moničino jednání nejsilněji ovlivňovaly STU obecně pedagogické, zejména týkající se pedagogické a speciálně pedagogické diagnostiky. Zejména jsme si mohli povšimnout, jak relativně slabě ovlivňovaly její jednání STU zaměřené na cíle a obsahy humanitních předmětů.

S tímto zjištěním je v úzké korelaci zjištění další. Zjišťovali jsme usazení STU týkajících se výuky, jejích cílů a obsahů v nějakém uceleném rámci. U Kristýny se jednalo o rámce vzdělávacích oborů (dějepis, literární výchova – „příběhy“) nebo rámec klimatu školy a vedení třídy („demokraticky vedená výuka“, „demokratická škola“). Pro Moničiny STU týkající se kvality výuky je směrodatné, zda učitel zná svět žáků, teprve potom, jak říká Monika, je „může něco naučit“. Pragmaticnost Moniky je podle našich diskusí v korelaci s její profesní historií a speciálně pedagogickým vzděláním a tréninkem.

V čem se dané učitelky naopak velmi podobají, je jejich expertní vzhled na výuku a na výkon učitelské profese (srov. Píšová et al., 2013). Jejich vysoké nároky na sebe a na kolegy učitele určuje zejména dimenze zájmu o žáky, bytí s žákem. Tento důraz je u nich doplněn vytrvalým tázáním se. Tázání se je vede k reflexi své výuky, kterou považují za obecně přínosnou pro učitele a jeho růst. Profesní učení není pro ně kategorií osobní, ale profesního společenství – a to i přesto, že Monika sama sebe považuje za „sólistku“.

Stejnou míru podobnosti STU jsme identifikovali v oblasti formulování STU: obě zkušené učitelky užívají metaforický, subjektivní jazyk; jazyk odborný užívají jen tehdy, když se to týká oblastí jejich praxe, kde jsou tyto pojmy pro ně zažité, nenahraditelné pojmy subjektivními („angažovanost ve vztahu“, „demokratická škola“).

Závěr

Případová studie je výzkumný design, který svým blízkým a dlouhodobým nahlížením na lidské osudy poskytuje kvalitní podklady pro rozvoj pedagogického výzkumu (Porubský, 2007, s. 132), zejména výzkumu zaměřeného na mnohodimenzionální fenomény. Významné souvislosti a vztahy v mnohodimenzionálních výzkumných polích by bylo možno zkoumat produktivněji a na základě případových studií by bylo možno očekávat relevantní a validní výsledky. Podařilo se nám v této studii dostat tohoto metodologického postulátu?

Vzhledem k tomu, že významné rozdíly mezi subjektivními teoriemi jinak velmi podobných osob, měly často svůj původ v odlišnostech

profesního rozvoje a života učitelek, bylo by produktivní zaměřit se na výzkum právě tohoto vztahu u většího vzorku učitelů. Pro takový výzkum lze na základě předložených výsledků identifikovat některé oblasti zkoumání a blíže je určitě konkrétními položkami pro výzkumné tázání.

1.1 Individuální osud a vzory chování ve vztahu k profesnímu učení

- Od koho či z čeho se učitelé učí v kontextu osobního života?
- Co se od svých inspiračních zdrojů naučili?
- Jak je to konkrétně ovlivňuje ve výuce?

1.2 Deklarovaná první profesní volba zkoumaného a jeho STU

- K jaké vzdělávací cestě zkoumaný učitel směřoval (před nástupem na vysokou školu)?
- Jak jeho aktuální STU formovalo vysokoškolské studium?

1.3 STU, reflexe výuky, další vzdělávání a jiné formy profesního rozvoje

- Považuje zkoumaný učitel za významnou reflexi výuky, zejména reflexi realizace cílů a obsahů vzdělávání?
- Ovlivňuje reflexe výuky zaměření jeho dalšího vzdělávání či jiných forem profesního učení (např. kolegiálního učení ve škole apod.)?

1.4 Kvalita STU, které výrazněji ovlivňují jeho jednání ve výuce

- Jsou STU formulovány jasně, dokáže je učitel rekonstruovat v různých fázích výzkumu konsistentně?
- Umožňující STU adaptivně reagovat na dění ve třídě; má tedy učitel k dispozici širší rejstřík jednání pro určité situace ve výuce?
- Je možno STU týkající se obsahů a cílů výuky přiřadit k nějakému širšímu teoretickému rámci (např. „učím to na osudech lidí“)?
- Jak složitou mají STU strukturu?
- Jaká vysvětlení a jaké predikce výuky STU umožňují?
- Jaký jazyk převažuje ve formulování STU (osobní, odborný)?
- Převažuje v STU významně nějaké zaměření výuky (zájem o žáka, o vzdělávací obsah, o vzdělávací systém či kolegy, „lidi ve škole“)?

1.5 STU a aktuální problémy a diskuse ve vzdělávacím oboru

- Je možno STU vztáhnout k některým aktuálním tématům oborové didaktiky konkrétního vzdělávacího oboru?
- Přináší zkoumání STU podněty pro rozvoj oborových didaktik (je zkoumání *moudrosti praxe* pro rozvoj oborové didaktiky přínosné)?
- Je přínosné zkoumání STU týkajících se přímo cílů a obsahů vzdělávacího oboru k rozvoji, lepšímu zaměření dalšího vzdělávání učitelů v daném vzdělávacím oboru?

Na základě dalších případových studií učitelů a učitelek bude možno takto formulované oblasti výzkumu STU a jejich dílčí položky zpřesňovat, redukovat či naopak rozšiřovat. Pro jejich zpřesňování bude vhodné též zaměřit výzkum více osob detailněji jen na několik málo z nich. Poslední formulovaná oblast výzkumu STU (6.5) nebyla v této studii tematizována – z důvodu jejího omezeného rozsahu. Její operacionalizace bude vyžadovat širší diskusi a výzkumné ověření.

Poznámky:

- ¹ Originální empirická studie pro revui *Civilia* byla zpracována v rámci disertačního projektu autora a za finanční a metodické podpory tvůrčího týmu projektu specifického výzkumu Skryté determinanty učitelova jednání, MUNI/A/1146/2015.
- ² Srov. emickou perspektivu kvalitativního výzkumu (Švaříček, Šedová et al., 2007, s. 15–18).
- ³ „Sociální a občanské schopnosti: schopnost efektivně a konstruktivně se účastnit na společenském a pracovním životě a mít aktivní a demokratickou účast, zejména ve stále různorodějších společnostech.“ Doporučení Evropského parlamentu a Rady (2006).
- ⁴ Feuerstein's Instrumental Enrichment (FIE) je pedagogicko-psychologický směr zabývající se „utvářením kognitivních prerekvizit pro aktivní učení“ (Hoffman, Egozi, Shachar-Segev, n. d.).
- ⁵ Jednotky analýzy a postup zjišťování adekvace mezi nimi je vysvětlen ve studii *Být sama sebou* (Koubek, 2016).

Literatura:

- DANN, H. D., DIEGRITZ, T., ROSENBUSCH, H. S. *Gruppenunterricht im Schullalltag. Realität und Chancen*. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg, 1999.
- GROEBEN, N., WAHL, D., SCHLEE, J., SCHEELE, B. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke, 1988.
- GUDMUNDSDOTTIR, S., SHULMAN, L. Pedagogical content knowledge in social studies. 1987, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59–70.
- HAAG, L., MISCHO, C. Besser Unterrichten durch die Auseinandersetzung mit fremden Subjektiven Theorien. Effekte einer Trainingsstudie zum Thema Gruppenunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 2005, 35(1), pp. 37–48.
- HUMPERT, W., DANN, H. D., HAAG, L., MÜLLER, M. *KTM kompakt. Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention*. Bern: Huber, 2012.
- JANÍK, T. Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů (SLT). *Pedagogická revue*, 2005, roč. 57, č. 5, s. 477–496.
- JANÍK, T., MINAŘÍKOVÁ, E., PÍŠOVÁ, M., ULÍČNÁ, K., JANÍK, M. *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Brno: Masarykova univerzita, 2016.
- KORTHAGEN, F., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B., WUBBELS, T. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011.
- KOUBEK, P. Být sama sebou: případová studie subjektivních teorií učitelky v kontextu profesního rozvoje. *Pedagogická orientace*, 2016, roč. 26, č. 1, s. 95–116.
- KOUBEK, P., JANÍK, T. Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. *Studia paedagogica*, 2015, roč. 20, č. 3, s. 47–67.
- LEUCHTER, M., PAULI, C., REUSSER, K., LIPOWSKY, F. Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2006, Jhrg. 9, No. 4, S. 562–579.
- LINSER, M. *Prototypische Routinen von Lehrkräften im Umgang mit Unterrichtseinstiegen, Experimenten und Schülervorstellungen im Biologieunterricht* (Dissertation). Duisburg: Universität Duisburg-Essen, 2010.
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013.
- PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S., KOSTKOVÁ, K., JANÍKOVÁ, V., NAJVAR, P. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.

- PORUBSKÝ, Š. Skúmanie subjektívnej teórie učiteľky. In PORUBSKÝ, Š. (ed.) *Učiteľ – diskurs – žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2007, s 100–134.
- SCHWAB, J. J. The structure of the disciplines: Meanings and significances. In FORD, G. W., PUGNO, L. (eds.) *The structure of knowledge and the curriculum*. Chicago: Rand McNally, 1964.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1987, Vol. 57, No. 1, pp. 1–23.
- SHULMAN L. S. 'Just in case . . .': Reflections on learning from experience. In COLBERT, J. A., DESBERG, P., TRIMBLE, K. (eds.) *The case for education: Contemporary approaches for using case methods*. Boston: Allyn & Bacon, 2006, pp. 461–482.
- SLAVÍK, J., JANÍK, T. Fakty a fenomény v prŕniku didaktické teórie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 3, s. 263–274.
- STANĚK, A. Didaktika společenských věd. In I. STUCHLÍKOVÁ, I., JANÍK, T. a kol. (eds) *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 327–360.
- ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012.
- ŠÍP, R., ŠVEC, V. Pojetí tacitních znalostí v paradigmatu sjednoceného pole. *Pedagogická orientace*, 2013, roč. 23, č. 5, s. 664–690.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
- YOUNG, M. Curriculum theory and the question of knowledge: a response to the six papers. *Journal of Curriculum Studies*, 2015, Vol. 47, No. 6, pp. 820–837.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Petr Koubek
Národní ústav pro vzdělávání Praha
Weilova 1271/6
102 00 Praha 10
e-mail: petr.koubek@nuv.cz