

OD OBORU K OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ A UČIVU: Z PŘÍBĚHU UČITELE – EXPERTA

Michaela Pířová

Anotace: Cílem příspěvku je pokusit se přispět k hlubšímu poznání jedné z klíčových oblastí oborové didaktiky, k hlubšímu porozumění problémům obsahu vzdělávání v jednom z oborů, resp. předmětů školního vzdělávání, v anglickém jazyce (*domain-specific*), a to prostřednictvím případové studie, portrétu učitele – experta; na základě výsledků výzkumu pak s odvoláním na výstupy jiných šetření formulovat závěry a nové otázky na rovině oborové didaktické (*domain-general*).

Klíčová slova: oborová didaktika, komunikační pojetí oborové didaktiky, vyučování – učení – učivo, učitel jako tvůrce a mediátor obsahu vzdělávání, znalost oboru a didaktická znalost obsahu.

Key words: subject matter didactics, communicative approach to subject matter didactics, teaching – learning – content, teacher as a creator and mediator of educational content, knowledge of the scientific discipline and pedagogical content knowledge.

1. Úvodem

Vzrůstající pozornost k problematice obsahu vzdělávání v našem pedagogickém diskurzu v posledních letech – po tzv. období anti-didaktiky, jak s jistou nadsázkou nazývá S. Štech 90. léta minulého století (2004, s. 59) – je legitimizována celou řadou důvodů. Trvale přítomný aspekt tohoto základního faktoru procesů vyučování/učení (srov. např. Choděra; Ries 1999, Choděra a kol. 2001), tj. jeho dynamický charakter, který je dán změnami kulturních rámců a rozvojem vědeckého poznání¹, lze pro současnou situaci konkretizovat hned v několika oblastech.

Bez nároku na úplnost či na hierarchické uspořádání uvedme alespoň některé z nich. Patří sem bezesporu to, co v médiích bývalý ministr školství ve zkratce označoval jako krizi školního vzdělávání (např. Respekt, 2009), přičemž reflektoval zejména výsled-

ky dosažené našimi žáky v mezinárodních srovnávacích studiích TIMSS a PISA. Příčiny tohoto stavu pojmenované odborníky a identifikované výzkumem (shrnutí např. Janík 2008²) zahrnují mimo jiné právě obsahovou redukci školního učení.

Probíhající kurikulární reforma se zdá být vhodnou příležitostí k nápravě tohoto stavu, tj. panující krize obsahu školního vzdělávání. Jednu z velkých výzev v tomto smyslu ovšem představuje důraz na mezipředmětovou integraci, která reflektuje jak měnící se společenskou objednávku na výstupy školního vzdělání, formulovanou v podobě klíčových kompetencí, tak měnící se charakter vědy – překonávání vědeckého resortismu směrem k „tematické struktuře vědy“, k řešení problémových témat inter-, multi- či trans-disciplinárního charakteru (Skalková 2004, s. 21, srovnej rovněž Dvořák 2008, s. 17-23, k Goodsonové kritice kurikulárních refo-

¹ Podrobněji o současných trendech v rozvoji vzdělávacích obsahů včetně požadavku humanizace obsahu vzdělávání např. Skalková (2004, s. 76-81).

² Konkrétně např. Štech (2004, s. 59; 2005, s. 9), Viktorová (2004, s. 393) aj.

rem). Naplňování tohoto požadavku (jak ve vědě, tak ve výuce) je velmi náročné jednak vzhledem k potřebě rozlišovat dvě roviny vědních disciplín (Schwab 1964, in Shulman 1986, s. 8-9), tj. rovinu jejich substantivních struktur (znalost pojmů a faktů spojených s poznáním oboru) i syntaktických struktur (způsoby vzniku/vytváření a verifikace tohoto souboru poznání), ale současně také vzhledem k synchronně multiparadigmatickému charakteru konkrétních vědních oborů, kdy se různé myšlenkové školy liší ve svých syntaktických strukturách (epistemologie, metodologie oboru). T. Janík a J. Slavík (2007, s. 59) upozorňují na fakt, že „prostřednictvím kurikula se daří do školy vměstnat *substantivní struktury* oborů zúčastněných na školním vzdělávání. Problémem zůstává, jak ve škole zvládat *syntaktickou strukturu* oborů...“. Sdílíme názor, že tento fakt je jedním ze zásadních důvodů, proč „tolik dobře míněných pokusů o interdisciplinaritu ve vědě a o mezipředmětové vztahy ve výuce ztroskotává“ (ibid.). Snad z této diskuse jasné vyplývá, že jejím cílem není zpochybňovat potřebu učitelovy expertní znalosti oboru v obou jejích rovinách, ale naopak zdůraznit, že je nezbytným východiskem pro cestu k interdisciplinaritě, k integraci ve výuce.

V návaznosti na předchozí argumentaci se logicky nabízí další důvod pro pozornost oborově didaktickým otázkám: jak s oblibou a často konstatujeme, klíčovým aktérem změn ve školství, tedy i úspěchu kurikulární reformy, je učitel. F. Kuřina (2003, s. 322) v této souvislosti cituje obecněji formulovanou myšlenku sociologa I. Možného: otázka české vzdělanosti vždy „je otázkou českého učitele: jeho výběru, přípravy a trvalého rozvoje“. Je zřejmé, že pro nezbytné koncepční i systémové změny přípravného i dalšího vzdělávání učitelů je svorníkem a zároveň východiskem právě emancipující se oborová didaktika.

V neposlední řadě je tudíž současný diskurz nesen snahou o rozvoj oborové didaktiky jako samostatné a plnoprávné oblasti vědění, která svým předmětem a metodami poznávání naplňuje současné chápání vědy, ovšem vzhledem k tradičně úzce disciplinárnímu pojetí vědeckého poznání stále bojuje o své „místo na slunci“. Cílem tohoto příspěvku je proto pokusit se přispět k hlubšímu poznání jedné z jejích klíčových oblastí, k hlubšímu porozumění problémům obsahu vzdělávání v jednom z oborů, resp. předmětů školního vzdělávání, v anglickém jazyce (domain-specific) a s odvoláním na výstupy jiných šetření formulovat závěry a nové otázky na rovině oborově didaktické (domain-general); tím pak alespoň malým dílem přispět k naplňování cílů kurikulární reformy jak v oblasti vlastní výuky ve školní třídě, tak ve vzdělávání (přípravném i dalším) učitelů.

2. Od oboru k obsahu vyučování

Problematika vyučování, učení se a učiva patří dlouhodobě k ústředním pedagogickým tématům. Obvykle jsou rozlišovány dvě odlišné tradice, a to didaktická tradice středo/evropská, zaměřená především na teorii vzdělávacích obsahů (D. Hering, W. Klafki, D. Grüner, R. Möhlenbrock, U. Kattmann aj.), která staví na duchovědné pedagogice, a empiricky ukotvená americká tradice kurikulárního výzkumu (zejména J. Dewey, J. S. Bruner, J. J. Schwab, L. Shulman), výrazně založená na kognitivní psychologii. Stručný diachronní přehled nejdůležitějších myšlenkových škol těchto dvou orientací nabízejí studie T. Janíka a J. Slavíka (zejména tradice kurikulárního výzkumu; v tomto čísle) a P. Knechta (zejména didaktická tradice německy hovořících zemí; 2007, s. 70-75). My se proto dále omezíme pouze na ty modely/koncepce, které nyní

nejvýznamnějším způsobem ovlivňují české didaktické myšlení. Dodejme ovšem, že S. Štěch (2004, s. 58-59) ve své reakci na Kansanenovu úvahu *Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii* (2004, s. 48-57) oprávněně poukazuje také na stále platný vklad J. A. Komenského a jeho tzv. „holistické didaktiky“, dále pak na nutnost vzájemného prolínání a obohacování se těchto tradic, což je ostatně patrné i v současných pozicích našich předních odborníků.

Jejich základnou se jeví být komunikační pojetí oborové didaktiky v tom smyslu, jak je definovali J. Brockmeyerová-Fenclová, V. Čapek a J. Kotásek (2000, s. 30-35), tedy jako proces „komunikace poznání oboru“ (ibid., s. 31). Ačkoli je zde východiskem obor sám, je dnes všeobecně akceptováno, že obsah vyučovacích předmětů není „zmenšeným“ či „zhuštěným“ výtahem vědní disciplíny (Pařízek 1994, Skalková 2006 aj.). Pojem didaktická transformace v tom smyslu, jak jej pro vznik rekonstruovaného, specifického souboru vědění používá J. Skalková (1999, s. 129-150) a jiní, se přitom blíží některým koncepcím německé didaktiky, které kladou důraz na receptivní a kognitivní vlastnosti žáka a zároveň přihlížejí k cílům vzdělávání v dané oblasti. Komunikační pojetí oborové didaktiky ovšem jako těžiště vnímá samotný proces vyučování/učení, tedy zprostředkování oborového poznání žákům: „studuje a zároveň se snaží působit na optimalizaci didaktické komunikace příslušného vědeckého nebo jiného poznání“ (Brockmeyerová-Fenclová; Čapek; Kotásek 2000, s. 31). Akcent je tedy, použijeme-li terminologii J. Slavíka, na *do-rozumění*, „neboť dorozumívání je nutným sociálním a kulturním předpokladem jakéhokoli *rozumění* problémům ...“ (2003, s. 327). Toto *do-rozumění* staví – vedle vlastního poznání oboru – do centra pozornosti dvě ústřední témata: žáka a „jazyk“.

Téma žáka (a perspektiva sociálního konstruktivismu) je akcentováno v Modelu didaktické rekonstrukce (Jelemenská; Sander; Kattmann 2003, s. 190-201): tento model pro empirický výzkum předpokládá systematické zkoumání představ/prekonceptů žáků v příslušné oblasti, jejich konfrontaci s poznatky vědeckými a následnou rekonstrukci obsahu, didaktickou strukturaci učiva. Základním stavebním kamenem zde je „chápání vědeckých představ a představ žáků jako rovnocenných zdrojů pro rekonstrukci obsahové struktury tématu“ (ibid., s. 191).

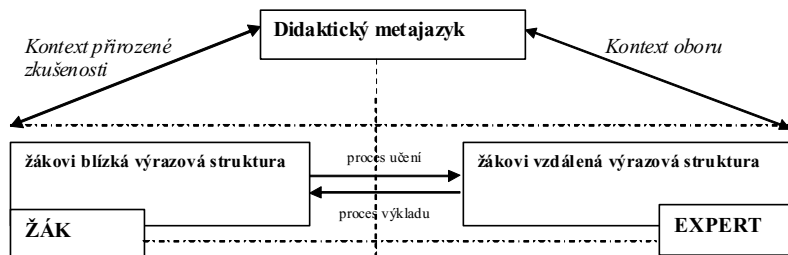
Téma „jazyka“ jako klíčové otázky didaktiky u nás již dlouhodobě rozvíjí J. Slavík (1999, 2003a, 2003c aj.), v současnosti v plodné spolupráci s T. Janíkem (např. Slavík a Janík 2007). Odkazujeme zde na text v tomto čísle Pedagogiky pro hlubší vhled do jejich sémantického pojetí, nicméně považujeme za důležité připomenout, že toto pojetí didaktiky jako epistemologické analýzy oboru (2007, s. 63) vnímá jako svým způsobem syntetizující koncept Shulmanovu didaktickou znalost obsahu (1987), onu specifickou a centrální kategorii poznatkové báze učitelství. Pro komunikační pojetí oborové didaktiky s akcentem na „jazyk“ autoři jako shrnující nabídli „schéma, významového kanálu“ v sémantickém prostoru rozepjatém mezi žákovskou a expertní zkušeností“ (viz obr. 1; Slavík; Janík 2007, s. 272).

Toto schéma „reprezentuje dvojdimenzíální povahu oborové didaktického faktu“ (ibid.), průnik kontextu přirozené zkušenosti a kontextu oboru. Ačkoli není autory přímo vztaženo k učiteli, je zřejmé, že „významový kanál“ představuje prostor, ve kterém se učitel pohybuje. Lze tedy odvodit, že v procesech vyučování/učení se žáků musí učitel „dosáhnout“ na oba póly, na výrazové struktury oboru i žáka. Pro porozumění těmto procesům a jejich reflexi, která je

v současném pojetí učitelské profese vnímána jako klíčová fáze profesního rozvoje

učitele (podrobně Pišová 2005, s. 58-68), je pak nezbytný didaktický metajazyk.

Obr. 1: Schéma „významového kanálu“ (Slavík; Janík 2007, s. 272)



Z výše uvedeného vyplývá otázka, zda učitel může být jak „vlastníkem“ či „nositel“ expertních znalostí, tak jejich „mediátorem“ v daném kontextu školní výuky konkrétních žáků. Expertní znalost oboru u učitele ale není totožná s expertní znalostí vědce – představitele odborné oborové komunity, učitel není v tomto smyslu „tvůrcem“ vědeckého poznání. Kromě toho znalost oboru v rovinách jeho substantivních i syntaktických struktur je interpretována na základě učitelova přesvědčení/víry (*beliefs about the subject*) a hodnotového systému – viz např. Turner-Bissetová (in Hegarty 2000, s. 455-456) či Gudmundsdottir (2006). Konkrétním příkladem z oblasti učitelství anglického jazyka může být vnímání oboru jako poznání primárně lingvistického systému na jedné straně kontinua a oboru jako poznání nástroje komunikace na straně druhé. Shulman (1987, s. 14-15) postihuje tento fakt ve svém modelu pedagogického uvažování a jednání, kdy východiskem cyklu je vždy porozumění – mimo jiné porozumění strukturám oboru.

Vedle toho se od učitele – na rozdíl od tvůrce vědeckého poznání – očekává, že bude v procesech mediace (zprostředkování)

poznání oboru prokazovat tzv. epistemickou kompetenci, kterou S. Štech charakterizuje jako schopnost „iniciace do metody myšlení oboru“ (2004, s. 62), jinými slovy „převod hotových poznatků do jakési *ontogeneze oborového myšlení*“. Přikloníme-li se zde (srovnej Pišová 2008, s. 39-40) i z důvodu terminologické konzistence k nejčastěji používanému pojmu v současném diskurzu, jedná se o budování ontodidaktiky (např. Slavík 2003b, Helus 2007, s. 204). V oblasti našeho zájmu, tedy cizích jazyků, zde lze odkázat např. na různé teorie osvojování si druhého/cizího jazyka – SLA, tj. *second language acquisition theories* (např. Krashenův *Monitor Model*, zejména tzv. *natural order hypothesis*). Tato epistemická kompetence je považována za předpoklad pro psychodidaktickou transformaci, pro „převod“ kurikulárního obsahu do učiva (Janík; Slavík 2007, s. 57-58), tj. pro to, „...jak jsou jednotlivé problémy, témata a pojmy organizovány, reprezentovány a adaptovány s ohledem na zájmy a schopnosti žáků a prezentovány ve výuce“, pro „ty nejúčinnější analogie, ilustrace, příklady, vysvětlení, slovní demonstrace, způsoby znázorňování a formulování tématu, které je učiní srozumitelným pro jiné...“

(Shulman 1987, s. 8-9). V rámci kurikulární reformy je ovšem epistemická kompetence učitele nově akcentována v úkolu tvorby kurikulárního obsahu na úrovni školy, tj. školního vzdělávacího programu, tedy na úrovni ontodidaktické transformace (Janík; Slavík 2007, s. 57-58), přičemž je třeba zohlednit kontextuální vázanost obou těchto procesů (na konkrétní vzdělávací instituci a dále na konkrétní žáky; Eraut 1994, s. 17 a jinde).

Otázka, kterou si v souvislosti s tímto rozkladem klademe, nesměřuje primárně k učitelově expertní znalosti oboru – nemělo by asi být pochyb o tom, že standardní kurikula studijních programů přípravného vzdělávání učitelů typicky dostatečně pokrývají znalost vědních disciplín, oborů³. Nepřísluší nám zde ani hodnotit, zda tato znalost oboru není vychýlena směrem k preferenci znalostí deklarativních. *Ptáme se však, do jaké míry tato znalost oboru reálně „sytí“ didaktickou znalost oboru; jinými slovy, od čeho a jak učitel dospívá k onomu „překladu“* (Slavík 2003a), *který umožňuje setkávání se s žáky v poli obsahu vzdělávání prostřednictvím učiva, k onomu pohybu „na švu“ mezi „osobním“ a „kulturním“* (Štech 2004, s. 62), který je pro sémantické pojetí didaktiky typický.

Naše první výzkumná sonda realizovaná před dvěma lety, případová studie – příběh studentky Marie (Píšová; Brebera 2007, s. 75-89), i neformální rozhovory se studenty učitelství naznačují, že při hledání obsahu vzdělávání se jen velmi zřídka uvědoměle obrací k vlastnímu oboru, tj. u učitelů anglického jazyka zejména k teorii jazyka. Soudobé vyučování/učení se (nejen) anglickému jazyku podstatně ovlivňuje pozornost ke komunikativní funkci jazyka

spolu s důrazem na sociální dimenzi komunikace. Poznatky sociolingvistiky a pragmatiky tak dále rozvíjejí strukturalistickou základnu a lingvistický funkcionalismus směrem k širšímu pojmu komunikativní kompetence, jejíž rozvoj je považován za cíl cizojazyčné výuky. Významným vodítkem pro strukturaci/sekvencování obsahu jsou psycholingvistická východiska; zohlednit je rovněž třeba poznatky konfrontační a kontrastivní jazykovědy, která se vyvinula na pozadí funkčního strukturalismu. Míra využití těchto oborových, tj. jazykovědných znalostí, které naše studentka Marie v průběhu studia prokázala v řadě atestací, byla v případové studii velmi nízká. Obdobné výsledky přinesly i některé výzkumy v zahraničí, a to nejen u učitelů cizích jazyků (např. Tsui 2003, s. 56-58, Loewenberg-Ball; Feiman-Nemser 2005, s. 189-200, Feiman-Nemser; Buchmann 2005, s. 223-234).

3. Výzkumná sonda:

Z příběhu učitele – experta

Následující výzkumná sonda tedy navazuje na předchozí případovou studii, obdobně se snaží získat hlubší vhled do diskutované problematiky tvorby obsahu vzdělávání a jeho zprostředkování žákům. Základní výzkumná otázka proto zní: **Jak učitel dospívá k poznání, co vyučovat a jak to vyučovat? Do jaké míry jsou v těchto procesech zúčastněny jeho (expertní) znalosti oboru?**

3.1 Metodologie

Náš předchozí výzkum byl zaměřen na profesní novice (Píšová 1999, 2005, 2007, 2008), resp. studenty učitelství

³ Máme zde samozřejmě na mysli učitele kvalifikované, což je v současné době, kdy procento nekvalifikovaných pracovníků na místech učitelů dosahuje hrozivé výše, nutno jasně říci.

v nestandardním modelu dlouhodobé souvislé pedagogické praxe, tzv. klinickém roce. Na základě dosavadních výsledků šetření rozdílů mezi učiteli-začátečníky a učiteli-experty (shrnutí např. Tsui 2003, Berliner 1995, Bennett; Carré 1993 a řada dalších; srovnej rovněž T. Janík a J. Slavík v tomto čísle) bylo tedy nyní žádoucí hledat odpověď na naši výzkumnou otázku u učitele-experta.

Samotná povaha zkoumaného jevu implikuje využití interpretativní metodologie kvalitativního výzkumu. Jako výzkumný design zde byla zvolena případová studie, která se obecně široce uplatňuje ve výzkumech učitelova myšlení (*teacher thinking*). K prvním široce citovaným výzkumům, které se zabývaly individuálním profesním věděním⁴, patří případová studie F. Elbazové již z roku 1981⁵. Jak upozorňuje T. Janík (2008, s. 27-30), ve výzkumech didaktické znalosti obsahu (obzvláště v shulmanovské tradici) pak s ohledem na její specifickou (tj. vázanost na obsah vyučovacího předmětu, resp. na obor) získala případová studie svébytné postavení; základní formou reprezentace náleží se zde stává portrét (dobré) praxe, portrét učitelových znalostí. V zahraniční literatuře se objevují různá pojetí a definice případové studie (např. Yin 2003, s. 13-14, Merriam 2001, s. 26-43, Bryman; Burgess 1999, s. 135-200); v zásadě se nicméně shodují na tom, že se jedná o empirický design, který velmi podrobně zkoumá současný fenomén jako integrovaný systém v jeho reálném kontextu. Je tedy zřejmé, že tento výzkumný design odpovídá povaze stanovené výzkumné otázky.

Vzhledem k narativnímu charakteru didaktické znalosti obsahu (podrobněji Pišová 2005, s. 32-33) byla pro sběr dat využita metoda verbalizace – nestrukturované narativní interview (Miovský 2006, s. 158-159), přičemž bylo realizováno celkem 5 interview v celkové délce trvání 4 hodiny a 49 minut. Data byla se souhlasem respondenta fixována prostřednictvím audionahrávky, transkribována a dále podrobena obsahové analýze. Vedle těchto technik k zajištění spolehlivosti (reliability) výzkumu byla v duchu konstruktivistického přístupu sledována kritéria hodnověrnosti (*trustworthiness*) a zejména autenticity (*authenticity*) (Toma 2005, s. 405-424). Z hlediska autenticity byla péče věnována zachování nestrannosti (*fairness*), tj. byl zachován hlas respondenta v rovnováze s hlasem výzkumníka, a dále ontologické a edukativní autenticitě (*ontological, educative authenticity*) ve smyslu zvyšování uvědomění obou partnerů. Tato kritéria byla ověřována respondentem (Miovský 2006, s. 271 používá termínu validizace respondentem). S ohledem na charakter výzkumu lze usuzovat rovněž na naplnění kritérií katalytické a taktické autenticity (*catalytic, tactical authenticity*).

Při obsahové analýze dat byl uplatněn kvalitativní přístup – frekvenční analýza zde nebyla plně využitelná vzhledem k výrazným rozdílům v rozsahu komentářů i v emocionální intenzitě výpovědí. Při sestavování analytických kategorií, které vycházelo z deskriptivně-empirického přístupu, byl brán zřetel na Kerlingerova pravidla kate-

⁴ Pojem profesní vědění je použit záměrně jako pojem širší než znalost. Snaží se postihnout i to, co se někdy nazývá např. „praktická moudrost“ obsažená v „inteligentní akci“ (podrobněji Pišová 2005, s. 22-36).

⁵ Elbazová na základě ročního sledování jedné učitelky identifikovala pět hlavních obsahových oblastí profesního vědění: kurikulum; obor; techniky a strategie vyučování (*instruction*); kontext (*milieu*) a profesní „já“ (*self*). Dále zde popsala orientaci profesního vědění učitele (situační, sociální, osobní, zkušenostní a teoretickou) a rovněž tři formy struktury profesního vědění, které nazvala pravidla praxe (*rules of practice*), praktické principy (*practical principles*) a obrazy (*images*).

gorizace (1972, in Miovský 2006, s. 240), která stanoví, že „kategorie musí být vyčerpávající (musí pojmut všechny identifikované jednotky), musí se navzájem vylučovat (zamezení vzájemnému překryvu kategorií), každá jednotka musí být zařaditelná pouze do jedné kategorie“ atd. Analytickou práci s výroky a interpretaci dat strukturoval ohled na rovinu ontodidaktiky a psychodidaktiky; dalšími koncepty pro strukturaci byly „ohled na obsah“, „ohled na žáka“, „preaktivní fáze vyučování“, „interaktivní fáze vyučování“.

Při výběru spolupracující osoby jsme vycházeli z účelového vzorkování; podle klasifikace J. Hendla (2005, s. 154) se jedná o vzorkování typu Typické případy. Vzhledem k reprezentativnosti zvoleného případu, tedy předpokladu obecných rysů, pak lze do jisté míry výsledky šetření zobecňovat. Volba učitele-experta předpokládá vymezení tohoto pojmu a formulaci základních kritérií pro identifikaci expertů. Odborná literatura bohužel v tomto směru dosud nedošla ke shodě, proto vyjdeme z analýzy D. J. Palmera a kol. (2005, s. 13-25), podle níž nejfrekvencovanějšími kritérii výběru expertů ve výzkumných sondách jsou:

- zkušenost, tj. doba praxe: obvykle 5 a více let (někdy požadavek 3 let na jednom pracovišti)
- sociální uznání, resp. členství v uznávané profesní organizaci
- výkonové indikátory:
 - indikátory relativního výkonu
 - indikátory absolutního výkonu

Náš respondent, resp. respondentka naplňuje všechna výše uvedená kritéria: získala vysokoškolské vzdělání učitelského zaměření v oboru anglický jazyk, v profesi učitele působí od r. 1977, učila na několika typech středních škol – od učiliště až po školy tzv. elitní a rovněž v různých kurzech vzdělávání dospělých, na svém současném působišti je předsedkyní předmětové komise,

školní metodičkou své specializace a uvádějící učitelkou nováčků v profesi. Realizovala několik evropských projektů a zajišťuje na své škole partnerství s několika zahraničními vzdělávacími institucemi. Uznání v širší profesní komunitě je vyjádřeno funkcí krajské lektorky pro nové pojetí maturit, spoluprací se ŠI, dále působí jako republiková koordinátorka mezinárodních jazykových zkoušek pro uznávanou zahraniční instituci. Jedná se o učitelku anglického jazyka, v tomto smyslu jsou tedy data *domain-specific*.

3.2 Výsledky sondy

Na základě obsahové analýzy interview s učitelem-expertem byly identifikovány analytické kategorie, vztahující se k výzkumné otázce, pro interview formulované jazykem praxe: **Jak učitel dospívá k poznání, co učit a jak to učit? Do jaké míry jsou v těchto procesech zúčastněny jeho (expertní) znalosti oboru?** Základní tři kategorie, v rámci kterých lze vysledovat vždy několik subkategorií, jsme označili jako:

1. Profesní znalosti a jejich rozvoj
2. Učitelovo přesvědčení/víra
3. Profesní vědění v procesech vyučování/učení

Každou z těchto základních kategorií dále prezentujeme v jejich struktuře na základě zaznamenaných výroků respondentky, včetně jejich interpretace.

1. Profesní znalosti a jejich rozvoj

Tato kategorie ve vztahu k výzkumné otázce zachycuje jak období přípravného vzdělávání učitelů, které by z hlediska znalosti oboru jistě právem mělo být považováno za zásadní a ve vztahu k didaktické znalosti obsahu za iniciační, tak další rozvoj poznatkové báze učitelství (zejména jejich k obsahu se vztahujících kategorií) od nástupu do profese po celou dobu profesní dráhy naší respondentky. Vedle

přípravného vzdělávání učitelů jak v oblasti vlastního oboru, tak profesní přípravy, byly vygenerovány samostatné subkategorie, a to *procesy dalšího profesního učení*, tj. učení po nástupu do praxe, a *zdroje tohoto učení*. Výběr výroků reflektuje jak jejich frekvenci, tak jejich rozsah, i verbální (včetně paralingvistických) či neverbální signály jako indikátor důležitosti, kterou respondentka danému faktu přikládá. Vzhledem k značně samo-explanačnímu charakteru výroků respondentky jsme došli k rozhodnutí nepřerušovat její příběh, tedy interpretace dat je zde uvedena v závěru celé základní kategorie.

I.1 Přípravné vzdělávání učitelů

I.1.1 Obor

„Co učit? Vysoká - možná ti dala přehled, co bys všechno mohla, kdybys měla dostatek hodin a kvalitní materiál.“

„Ten absolvent vyleze z vejšky, nemá představu, co je učivo a musí si holt ty učebnice proučit – ale přece nemůžeš tu lingvistiku odparat...“

„...na co tě teda žádá vysoká nepřipraví ... je ta specifika toho oboru, kdy jsi na začátku úplně stejnej trohl jako ty děti.“

„Já jsem z oboru jako takovýho nikdy nic nepoužila, to jsou věci, který nemůžeš těm dětem vykládat, oni tomu nerozuměj.“

„Vzpomínám si třeba, jak jsme se mohli s tou historickou mluvnicí ... dá ti to prostě něco navíc.“

„Ten obor ti dává přehled a pevnou půdu pod nohama...“

I.1.2 Profesní složka

„Copak my jsme nějakou didaktikou prošli? Copak my jsme prošli nějakou pořádnou pedagogikou? My jsme z těchle věd dělali akorát jednu obšurní zkoušku z psychologie, jinak jsme jima nedotčený. A já si kolikrát říkám – já se snad bojím to říct nahlas – já nemám pocit, že jsme o něco přišli.“

„K čemu mi byla fakulta? No, jak to učivo podat – to bylo na tobě, ty didaktiky k ničemu nebyly – ale aspoň jsem nebyla svázaná tím, co bych jako měla dělat.“

I.2 Procesy dalšího profesního učení

„Mě hodili do vody – a musela jsem plavat ...“

„Buď jsi dobrý kantor a jsi schopná nasávat, co kde slyšíš a vidíš ... a máš odvahu to použít, nebo ne.“

„Byla to metoda pokus – omyl ... nejdřív jsem to dělala podle toho, jak to bylo v učebnici, pak jsem zjistila, že když udělám ten třetí tvar až u present perfect, ztrácím čas, vůbec se nehýbem z místa a oni se ještě k tomu nuděj...“

„Často narážíš na ty věci z venku – na některých školách jsou jazykáři hodnocení podle toho, jestli používají interaktivní tabuli a e-learning – to jim teda hodně pomůže líp učit.“

I.3 Zdroje poznatků v průběhu profesní dráhy

„Já jsem v první fázi učila učebnici – protože tam byl ten praktický jazyk, tam nebyl ten obor.“

„Z hlediska rozhodování o tom, co učit, byly rozhodující učebnice – a vlastní zkušenost. Oslovuji jen v tom, co musej zvládnout k maturitě – ale to až když jsem se rozhlídla.“

„Já těm mladým prostě nemůžu dát za úkol tvořit školní vzdělávací program, dokud si tak čtyřikrát pětikrát neodučí tu učebnici...“

„Vono musíš projít tou učebnicí, abys získala tu strukturu ... zhruba ... teprv až to uděláš podle té učebnice, zjistíš, kde to můžeš dělat jinak, protože ta učebnice je většinou už slušná, má jakous takous logickou strukturu, návaznost, jde od toho jednoduššího k tomu složitějšímu.“

„Když jsem nastoupila, tak jsem dostala hnedka čtvrtáky – připravit k maturitě ...“

a to jsem připravila maturitní otázky ... na učňáku ... tak, jako jsme je měli my na gymnáziu ... a bylo zle ... tak jsem vzala naše sešity z gymnáziu a v podstatě jsem vykládala podle nich ... a odmaturovali ...“ (smích)

„Tu kostru jsem měla danou tím, jak jsem se to učila já, a do toho jsem doplňovala.“

„Když jsem nastoupila, byla tam stará paní, která fungovala jako takovej ten arbitr – jenže její hodiny probíhaly jako secvičná na spartakiádu – no a do roka jsme byly v sobě, já jsem řekla, že takhle to teda dělat nebudu...“

„Kde je nějaký seminář – zvlášť k literatuře – jdu si to poslechnout, abych věděla, o co go.“ (smích)

„Vím, že jsem párkrát sáhla po fonetice od Skaličkové ... tenkrát jsem dostala třídu, kde byla kupa úplných začátečníků, tak jsem tam šla pro praktický věci, jako skupina slov pro procvičení nějakého zvuku...“

Ptáme-li se tedy, jak naše respondentka dospívala k poznání, co učit a jak to učit, můžeme na základě získaných dat konstatovat, že její startovní pozice po absolvování vysoké školy byla z hlediska didaktické znalosti obsahu takřka nulová. Znalost oboru, tedy zejména jazykovědné znalosti, chápe jako důležitou pouze pro pocit vlastní sebedůvěry, jako jakousi pevnou základnu, nicméně nereflktuje zde v žádném ohledu přímý vztah k obsahu vyučování. Pokud se k materiálům z vysoké školy vrací (byl zaznamenán pouze jediný výrok), je to pro praktické příklady k přímému použití ve výuce. Interpretace výroků vede k závěru, že v rámci vysokoškolské přípravy bylo studium zaměřeno téměř výhradně na substantivní strukturu oboru, implikována je rovněž absence ontodidaktiky. Roli zde jistě hraje složka profesní přípravy zejména v oblasti

oborové didaktiky, kterou vnímá jako naprosto nefunkční až absentující.

Vlastní procesy profesního učení směřující k uchopení obsahu vyučování jak na úrovni kurikulárního obsahu, tak na úrovni učiva, jako by tedy byly zahájeny až po nástupu do praxe (termín „další profesní učení“ je tedy de facto nepřesný⁶), a to bez založené sebe-reflektivní kompetence a bez systematické podpory těchto procesů. Zásadními zdroji budování epistemické i psychodidaktické kompetence se tak stávají učebnice a vlastní zkušenost, tj. materiály a znalosti z dob studia respondentky na střední škole. V raných fázích své profesní dráhy zcela spoléhá na učebnici či vlastní zkušenosti, a to jak z hlediska výběru jazykového materiálu, tak didaktické strukturační i situační kontextu. Okrajově jsou zmiňovány odborné akce či akce dalšího vzdělávání učitelů, role kolegiální podpory profesního rozvoje je opět nulová, ne-li přímo negativní. Vycházíme-li ze sémantického přístupu, je zřejmé, že respondentka pro efektivní pohyb v onom „významovém kanálu“ mezi žákovskou a expertní představou a jejím výrazem hledá již hotový, předpřipravený „příklad“ (v učebnicích, vlastních sešitech); zdá se, jakoby si teprve nově vytvářela vlastní chápání obsahu vyučování a učiva, které ale absolutně nedává do přímé souvislosti s vlastní (expertní) znalostí oboru.

Získaná data jsou v souladu s výsledky jiných výzkumů, např. Průcha (1997, s. 294–300) na základě analýzy řady výzkumů u nás i v zahraničí uvádí, že „učebnice jsou zřejmě hlavním zdrojem, který učitelé používají pro plánování výuky“ (ibid., s. 294). Ve vlastním šetření zaměřeném na využívání učebnic přímo ve výuce pak stejný autor došel

⁶ Srovnej např. Vonk (1993, s. 36), který na základě empirického šetření uvádí, že většinu času z prvních dvou let v profesi učitel věnuje novému učení se oboru (*re-learning the subject matter*).

k obdobně vysokému údaji: učebnice jsou využívány v 73,9 % hodin (ovšem s rozdíly v různých vyučovacích předmětech; ibid., s. 295). Již výše jsme uváděli podobné výsledky, dosažené v zahraničních výzkumech. Ačkoli samozřejmě učebnice patří k základním materiálními didaktickým prostředkům, nepovažujeme ji za kurikulární dokument (srovnej Knecht 2007, s. 69), a to z řady důvodů. Dostatečně je zachycují různé problémové oblasti identifikované obsahovými analýzami učebnic různých školních předmětů, jejichž přehled uvádí analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001–2008) (Janík a kol. 2009, s. 16–17). V oblasti učebnic anglického jazyka uvedeme jen pro ilustraci několik rysů současného trendu, které považujeme za dostatečně objasňující naši pozici. Haines (1996, in Richards 1998, s. 126) charakterizuje tento trend jako „tržně orientovaný s heslem ‚publikuj to, co lze prodat‘; zaměřený na specifický, fragmentovaný trh; preferující odbornou/speciální angličtinu (ESP); cílí na kompetenci nerodilého mluvčího spíše než na expertizu rodilého mluvčího cílového jazyka atd.“. Zejména však považujeme obecně za nepřijatelnou redukci role učitele na „interpretátora učebnic“.

II. Učitelovo přesvědčení (belief) o oboru a o profesi učitele

V teoretické diskusi jsme poukazovali na to, že učitelova znalost oboru je vždy hodnotově založena, že učitelovo přesvědčení o oboru bude určující pro jeho chápání obsahu vyučování a učiva. Je tedy fiktivem, přes nějž prochází veškerá práce na obsahu vyučování v kterékoli jeho podobě. Učitelovo přesvědčení se samozřejmě vztahuje ke všem aspektům výkonu profese; v příběhu naší respondentky byly identifikovány dvě základní oblasti – subkategorie přesvědčení o oboru a o profesi učitele.

II.1 O oboru

„...odsud mě, zabij mě, upal mě – slovíčka já prostě neřeším, ty se prostě budou učit ... jsou to stavební kameny jazyka. A když se ptaj, proč, tak proto – to je taky dobrý důvod ... a kdyby vám nestačil, tak protože chci a vy mi chcete udělat radost...“

„Já jsem vždycky vnímala jazyk jako systém, ještě navíc – když ho teda učíš – jako jiné jazykové systém – a to jsem těm dětem xkrát zdůrazňovala ... systém, kde fungují věci jinak než v češtině – třeba čeština má pády, angličtina nemá ... ono není někdy nad gramaticko-překládovou metodu, když jde třeba o susednost časů...“

Ze zaznamenaných citátů – zejména z emocionálně laděných vstupních komentářů – vyplývá, že respondentka sleduje současné oborové didaktické trendy, tj. zejména komunikativní přístup k výuce cizích jazyků v jeho někdy extrémních podobách, sama však zastává jednoznačnou pozici, tj. důraz na systém jazyka jako základny komunikace a na komparativní přístup k procesům osvojování cizího jazyka, a z ní vychází při tvorbě i realizaci obsahu vyučování. V souvislosti s výše diskutovaným současným přístupem k cizojazyčné výuce, resp. k výuce anglického jazyka, konstatujeme, že nebyly zaznamenány žádné výroky vztahující se k sociální dimenzi komunikace, k problematice sociolingvistických a pragmatických komponent komunikativní kompetence (srovnej např. Bachman 1991, Černý 1998, Richards; Rodgers 2001 aj.).

II.2 O profesi učitele

„Musíš jim dávat najevo, že je vidíš jako partnery – já jim třeba hned od začátku vykám, to oni rádi.“

„Někdy jsi krotitel – hlavně na začátku; znáš to: ‚never smile until Christmas‘ (smích) ... pak už můžeš bejt kamarád, ale s mírou...“

„Já měla to štěstí – nebo smůlu, že jsem

z kantorský rodiny, takže kantořinu vidím jako dřinu (smích), ale taky práci, která má nějaký smysl – prostě občas máš pocit, že to stálo zato.“

„Nemám problém s tím, když kantor řekne ‚já nevím‘ – do dneška bojuju s interpunkcí, s čárkami.“

Výroky vztahující se k přesvědčení o učitelské profesi zahrnují hned několik rovin – od respektu k žákům přes roli učitele až po to, co Ch. Day (2004) nazývá nadšením či zaujetím pro učitelství (*passion for teaching*) či Korthagen misí (*mission*; Korthagen 2004, Korthagen; Vasalos 2005) a označuje ji za jádrovou složku učitelské profese. Objevuje se také náznak možných zdrojů tohoto vztahu k profesi a hodnotového systému (jsem z kantorský rodiny).

III. Profesní vědění v procesech vyučování/učení

Poslední základní kategorie zahrnuje výroky, které jsou již přímo vázány na procesy vyučování/učení se žáků, a to jak ve fázi *preaktivní*, tak *interaktivní*. V obou těchto subkategoriích byly identifikovány vždy dvě hlavní oblasti pozornosti, a to *obsah* a *jeho reprezentace* a *žák*. Opět je prezentujeme jako části příběhu bez interpretujících vstupů.

III.1 Preaktivní fáze

III.1.1 Ohled na obsah a jeho reprezentace

„Tematické plány já napíšu, protože se to po mně chce ... to je pro mě cár papíru.“

„Proč bych měla nejdřív učit přítomný čas průběhový? Z hlediska frekventovanosti a šíře použití je hrozně limitovaný. Logický je začít přítomným prostým...“

„Já mám někde tu cílovou čáru, tu maturitu, a tenhleten balík, kterej chci, aby k tý maturitě zvládl – a nemůžu ztrácet čas.“

„Já už o spoustě věcí nepřemýšlím – já už vím, kam se mám dobrat. Teď, když máme dělat ten ŠVP, vím, kam chci dojít a vím zhru-

ba, jak tam dojít. Ale mně tam vadí jedna věc – když se dělá třeba USA v zeměpise v prváku, já do toho prostě jít nemůžu, protože voni tu specifickou slovní zásobu ještě nemaj.“

„Já nedělám dějiny tak, že by dostali data a tak a tak ... a museli se to naučit. Dám jim témata – vždycky jich je víc – a vyberte si. Za měsíc chci mít na stole v sektoru A jmenný seznam s tématy. Zjistíte si, co je v knihovně, dám jim seznam literatury – cca 30 věcí, relativně dostupných. Internet smí být jako jeden zdroj – Wikipedia je zakázaná pod pohrůzkou anulování prezentace. A pak maj čas – říkám jim: nejdřív si o tom období probiha přečtete v češtině, ať víte, co je důležité, pak musíte do anglických zdrojů ... a prezentace v PowerPoint, interaktivní tabule atd. Ostatní vědí, jaký bude téma – připravěj si dotazy. Maj čas, do kdy přinést osновиčku, můžou se přijít poradit, aby se v tom neuplitali.“

III.1.2 Ohled na žáka

„... je dobrý si dát vstupní testy, aby člověk věděl, co nevědí...“

„V prváku na začátku jim vždycky dávám 6 neděl na rozjezd ... jednak si je potřebuju zesynchronizovat, jednak chci vědět, na co jsou zvyklí, jak jsou zvyklí se učit.“

III.2 Interaktivní fáze

III.2.1 Ohled na obsah a jeho reprezentace

„Když už o tom něco vědí, musej mi sami říkat – a učešme si to. Ale když je to nová věc, nezačnu: ‚dneska si řekneme něco o předpřítomném čase.‘ Já se tvářím jako debil, vezmu text – a oni musej sami ... hledat, přemejšlet.“

„Třeba jak jim vysvětluju souslednost časů? Důkazem, jak je jejich mateřština nelogická. Napíšu na tabuli dvě stupidní větičky: Říká: Jsem šťastný. He says: I am happy. Řekl, že je šťastný. He said he was happy.“

A šikovná třída už tohle dešifruje sama ... ty pravidla si odhalej sami – a když si je odhalej sami, tak si je pamatujou.“

„Je jasné, že takhle učit poslech je úplně odtržený od reality – nikdo ti nedokáže zopakovat deset vět. Když jim něco pustím dvakrát, je to taky nereálný – copak normálně něco posloucháš dvakrát?“

III.2.2 Ohled na žáka

„Ty děti maj navyklých pár obrátů – I have never, ale když to maj použít jinak, neuměj to. A to ten učitel musí poznat...“

„Může se stát, že někdo zvedne ruku a zeptá se – a ty si řekneš fajn, udělám to teď, i když to má být za měsíc ... je to prima, hodilo se to, oni to chtěli.“

„Upřímně řečeno, když už víš, když jsi to odučila xkrát, tak přizpůsobit ten plán hodiny – jak to je nadupaný – těm studentům podle toho, jak jim to jde, není problém, oni pak nemaj čas zlobit, ono to odsejpá...“

„Pořád je ten problém s hodnocením ... ta známka ... pak si to dítě zaškatulkuješ a i ono samo se vidí špatně – vidí třeba dvojky a trojky z písemných testů, ale že neumí otevřít pusku, to už mu nevadí.“

„Módní trendy ... nemoc, na který stůně naše školství, je falešná humanita – hlavně aby se dětičky bavily, ne aby se něco naučily.“

Frekvence zaznamenaných výroků v této kategorii v zásadě odpovídá výsledkům metaanalýzy výsledků výzkumů rozhodovacích procesů učitelů v preaktivní a interaktivní fázi výuky, kterou provedli Clark a Petersonová (1986, s. 269-273). Byly identifikovány čtyři základní typy faktorů, které učitelé při rozhodování brali v úvahu: cíl, obsah a proces vyučování a žák. Srovnání jejich důležitosti podle objemu času, který jim učitelé věnovali, ukázalo na podstatné rozdíly mezi fázemi preaktivní a interaktivní: v procesech plánování výuky byl na prvním místě právě obsah a dále vlastní procesy vyučování/učení (strategie a techniky vyučování, materiální didaktické prostředky apod.), až pak následoval cíl; jen zřídka byli zmiňováni žáci.

V interaktivní fázi bylo pořadí obrácené: žák – vyučovací procesy – obsah; cíl byl jen zřídka explicitně uváděn. V naší obsahové analýze u respondentky jednoznačně převládá orientace na obsah, ovšem především na jeho strukturování/sekvencování spíše než na jeho reprezentaci, a na cíl vyučování v preaktivní fázi, ve fázi interaktivní pak soustředění na obsah a jeho reprezentaci a dále pak na žáka.

Je evidentní, že respondentka vykazuje znaky tzv. „moudrosti praktiků“, tj. řadu ustálených rutin a jejich optimální využívání, celostní vidění vzdělávacího procesu, flexibilitu, tvořivost. V této kategorii se patrně nejvýrazněji „vynořuje“ expertiza respondentky ve smyslu efektivního zprostředkování obsahu vyučování, schopnost již vícekrát zmiňovaného „překladu“ v obou jeho rovinách, což svědčí o vytvořených vysoce komplexních kognitivních schématech (srovnej Janík; Slavík, v tomto čísle).

IV. Shrnutí výsledků

Odpověď respondentky na závěrečnou otázku svým způsobem shrnuje výsledek sondy, je přímou výpovědí k výzkumné otázce: **Jak učitel dospívá k poznání co učit a jak to učit? Do jaké míry jsou v těchto procesech zúčastněny jeho (expertní) znalosti oboru?**

Závěrečná otázka: Jak ses dopracovala k tomu, kde jsi teď?

„To kdybych já věděla! Řekněme poznáním mnoha učebnic, srovnáváním mnoha učebnic; jejich nedokonalosti, pozitiva a negativa – na ty jsem přišla vždycky, až když jsem je odučila. Třeba jsem zjistila, že je tam málo cvičení na souslednost časů – deset, a já jich potřebuju někdy i padesát (smích). Nikdy jsem se nebránila chodit na konference, na semináře, ptát se. A zkoumat, když to teď těm dětem nejde, proč jim to nejde, a co vymyslet, aby

jim to šlo. A hledáním kdekoliv. Když nemáš tu zásobárnu, jdeš třeba i do fonetiky – pro ty praktický příklady.“

Jak jsme již konstatovali při interpretaci kvalitativních dat, (expertní) znalosti oboru jsou respondentkou vnímány jako jisté zázemí, které ovšem naprosto nereflakuje v procesech tvorby obsahu vyučování, učiva a jeho zprostředkování žákům. Míra uvědomění si potenciálu tohoto „zázemí“ pro vlastní výuku je velmi malá – jakoby nedokázala zdůvodnit, jakou roli sehrává znalost oboru v učitelské expertize. Obsah a „jazyk“ výuky je jakoby nově tvořen a dále rozvíjen zejména na základě učebnic a též vlastní zkušenosti – jak studentské, tak později v reflexi zkušeností z učitelské praxe – až zde tedy jednoznačně vystupuje onen „dialog“ se žákem nad konkrétním učivem jako zdroj vlastního profesního rozvoje i jako pojetí výuky.

4. Závěrem

Cílem provedené sondy bylo pokusit se přispět k hlubšímu poznání jedné z klíčových oblastí oborové didaktiky, k hlubšímu porozumění problémům obsahu vzdělávání, a to „nahlédnutím“ do životního příběhu učitele-experta.

Výsledky, které naše šetření přineslo, jsou samozřejmě limitovány zvolenou metodolo-

gií, ale i tím, že se jedná pouze o jeden obor, resp. vyučovací předmět, a to anglický jazyk, což může vyvolat mnoho otázek spojených se specifiky jazykové výuky. I přístupy odborníků v dané oblasti se liší – srovnajme např. názor našeho předního lingvisty I. Poldaufa, který nepřijímá přímou souvislost mezi lingvistikou a výukou cizího jazyka (in Choděra 2001, s. 26), a protichůdné stanovisko zastánců didaktiky cizího jazyka jako aplikované lingvistiky (ibid., s. 29-33). V tomto smyslu jsou samozřejmě naše zjištění tzv. *domain-specific*.

Obdobně zaměřené výzkumy, které byly realizovány v zahraničí, ovšem přinášejí velmi podobná zjištění, a to jak u učitelů-záčátečnicků, tak u zkušených učitelů v různých, tj. i neязыkových oborech (přehled uvádí např. Bennett, 1993, s. 9-14; rovněž Vonk 1993, s. 36; Loewenberg-Ball; Feiman-Nemser 2005, s. 189-200 aj.); lze tedy usuzovat, že se jedná o záležitost obecnějšího oborové didaktického charakteru, tzv. *domain-general*. V tom případě je nepochybné, že podněty k zamyšlení, které plynou z těchto zjištění směřují jak do oblasti oborových didaktik jako vědních oborů, ale rovněž nastolují závažné koncepční otázky pro oblast přípravného i dalšího vzdělávání učitelů.

Literatura:

- ANDERSON, L.W. (ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2nd ed. Oxford : Elsevier Science Ltd., 1995. ISBN 0-08-042304-3.
- BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press, 1991. ISBN 0-19-437003-8.
- BENEŠ, Z. Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*. 2005, roč. 55, č. 1, s. 37-47. ISSN 0031-3815.
- BENNETT, N.; CARRÉ, C. (ed.). *Learning to teach*. London and New York : Routledge, 1993. ISBN 0-415-08309-5.
- BERLINER, D.C. Teacher Expertise. In ANDERSON, L.W. (ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2nd ed. Oxford : Elsevier Science Ltd., 1995, s. 46-52. ISBN 0-08-042304-3.

- BROCKMEYEROVÁ-FENCLOVÁ, J.; ČAPEK, V.; KOTÁSEK, J. Oborové didaktiky jako samostatné vědní disciplíny. *Pedagogika*. 2000, roč. 50, č. 1, s. 23-37. ISSN 3330-3815.
- BRYMAN, A.; BURGESS, R.G. (ed.). *Qualitative Research*. Volume 1. London; Thousand Oaks; New Delhi : SAGE Publications, 1999. ISBN 0-7169-6243-3.
- CLARK, Ch.M.; PETERSON, P.L. Teacher Thought Processes. In WITTRICK, M.C. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 3rd ed. New York : MacMillan Publishing Company, 1986, s. 255-296. ISBN 0-02-900310-5.
- CONRAD, C.F.; SERLIN, R.C. (ed.). *The SAGE Handbook for Research in Education. Engaging Ideas and Enriching Inquiry*. London; Thousand Oaks; New Delhi : SAGE Publications, 2005. ISBN 978-1412906401.
- ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc : Rubico, 1998. ISBN 80-85839-24-5.
- DAY, Ch. *A Passion for Teaching*. London; New York : RoutledgeFalmer, 2004. ISBN 0 415 25180.
- DENICOLO, P.; KOMPFE, M. *Teacher Thinking and Professional Action*. London : Routledge, 2005. ISBN 0-415-36223-7.
- DVOŘÁK, D. Sociální a personální dimenze výzkumu didaktických znalostí obsahu. In JANÍK, T., a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno : Paido, 2008, s. 17-24. ISBN 978-80-7315-165-2.
- ELBAZ, F. The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*. Spr. 1981, Vol. 11, No. 1, s. 43-71. ISSN 0362-6784.
- ERAUT, M. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London : The Falmer Press, 1994. ISBN 0 7507 0331 8.
- FEIMAN-NEMSER, S.; BUCHMANN, M. Knowing, Thinking and Doing in Learning to Teach: A research framework and some initial results. In DENICOLO, P.; KOMPFE, M. *Teacher Thinking and Professional Action*. London : Routledge, 2005, s. 223-234. ISBN 0-415-36223-7.
- GUDEMUNDSDOTTIR, S. Values in Pedagogical Content Knowledge [online]. *Journal of Teacher Education*. [cit. 24. 10. 2006]. Dostupné na WWW: <<http://www.svt.ntnu.no/ped/sigrun/publikasjoner/values.html>>.
- HEGARTY, S. Teaching as a knowledge based activity. *Oxford Review of Education*. Sep./Dec. 2000, Vol. 26, Issue 3-4, s. 451-465. ISSN 03054985.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- CHODĚRA, R.; RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava : Ostravská univerzita, 1999.
- CHODĚRA, R.; RIES, L.; MOTHEJZÍKOVÁ, J.; HANZLÍKOVÁ, M.; MALÍŘ, F. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Praha : Editpress, 2001. ISBN 80-238-7482-9.
- JANÍK, T. K problémům stojícím v pozadí tvorby a realizace kurikula základního vzdělávání v České republice. In NOVOTOVÁ, J. (ed.). *Škola v dialogu kultury, pedagogiky a společnosti*. Liberec : FP TUL, 2008, s. 39-58. ISBN 978-80-7372-414-6.
- JANÍK, T. Zkoumání didaktických znalostí obsahu: vybrané přístupy, metody a techniky. In JANÍK, T., a kol. *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání*. Brno : MU, 2009. ISBN 978-80-210-4771-6.

- JANÍK, T., a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno : Paido, 2008, s. 25–35. ISBN 978-80-7315-165-2.
- JANÍK, T., a kol. *Pedagogical Content Knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-139-3.
- JANÍK, T.; SLAVÍK, J. Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*. 2009, č. 2, s. 116-135. ISSN 0031-3815.
- JANÍK, T.; SLAVÍK, J. Vztah obor – vyučovací předmět jako metodologický problém. *Orbis scholae*. 2007, 2, č. 1, s. 54-66. ISSN 80-7290-278-4.
- JELEMENSKÁ, P.; SANDER, E.; KATTMANN, U. Model didaktickéj rekonstrukcie. Impulz pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika*. 2003, roč. 53, č. 2, s. 190-201. ISSN 0031-3815.
- KANSANEN, P. Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii: problémy klíčových pojmů a jejich překladu. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 1, s. 48-57. ISSN 0031-3815.
- KORTHAGEN, F. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. January 2004, Vol. 20, Issue 1, s. 77-97. ISSN 0742-051X.
- KORTHAGEN, F.; VASALOS, A. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*. February 2005, Vol. 11, No. 1, s. 47-71. ISSN 1354-0602.
- KUŘINA, F. Oborové didaktiky a školská praxe. *Pedagogika*. 2003, roč. 52, č. 3, s. 321-324. ISSN 0031-3815.
- KNECHT, P. Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis scholae*. 2007, 2, č. 1, s. 67-81. ISBN 80-7290-278-4.
- LOEWENBERG-BALL, D.; FEIMAN-NEMSER, S. Using Textbooks and Teachers' Guides: What beginning elementary teachers learn and what they need to know. In DENICOLLO, P.; KOMPFF, M. *Teacher Thinking and Professional Action*. London : Routledge, 2005, s. 189-200. ISBN 0-415-36223-7.
- MERRIAM, S.B. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 2001. ISBN 0-7879-1009-0.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- NOVOTOVÁ, J. (ed.). *Škola v dialogu kultury, pedagogiky a společnosti*. Liberec : FP TUL, 2008. ISBN 978-80-7372-414-6.
- PALMER, D.J.; STOUGH, L.M.; BURDENSKEI, T.K. Jr. ; GONZALES, M. Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision Making. *Educational Psychologist*. Vol. 40, Issue 1, March 2005, s. 13-25, ISSN 1532-6985.
- PAŘÍZEK, V. *Obecná pedagogika*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1994. ISBN 8070663391.
- PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice : Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií, 2005. ISBN 80-7194-744-X.
- PÍŠOVÁ, M. *Novice Teacher*. Sci. Pap. University of Pardubice, Series C, Supplement 1, 1999. ISSN 1211-6629, ISBN 80-7194-205-7.
- PÍŠOVÁ, M. Příspěvek k diskusi o metodologických problémech diagnostiky didaktické znalosti obsahu. In JANÍK, T. a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno : Paido, 2008, s. 37-50. ISBN 978-80-7315-165-2.

- PÍŠOVÁ, M; BREBERA, P. K procesům utváření didaktických znalostí obsahu v raných fázích učitelské dráhy. In JANÍK, T., a kol. *Pedagogical Content Knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno : Paido, 2007, s. 75-90. ISBN 978-80-7315-139-3.
- RICHARDS, J.C. *Beyond Training*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. ISBN 0- 521-62680-3.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2. vyd. New York : Cambridge University Press, 2001. ISBN 0-521-00843-3.
- SHULMAN, L.B. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. February 1987, Vol. 57, No. 1, s. 1-22. ISSN 0017-8055.
- SKALKOVÁ, J. K některým aktuálním problémům všeobecného vzdělání v kontextu učící se a globalizující se společnosti. *Pedagogická orientace*. 2006, č. 1, s. 2-17. ISSN 1211-4669.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.
- SLAVÍK, J. 2003a. Lesk a bída oborových didaktik. *Pedagogika*. 2003, roč. 53, č. 2, s. 137-140. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J. 2003b. Několik poznámek k úvodníku J. Valenty „Potřebujeme didaktiku teorie?“ *Pedagogika*. 2003, roč. 53, č. 2, s. 202-205. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J. 2003c. Oborové didaktiky a školská praxe: k diskusnímu příspěvku. *Pedagogika*. 2003, roč. 53, č. 3, s. 325-328. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J. Umění, věda a poznávání ve škole: Verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků. *Pedagogika*. 1999, roč. 49, č. 3, s. 220-235. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Fakta a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*. 2007, roč. 57, č. 3, s. 272. ISSN 0031-3815.
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*. 2005, roč. 55, č. 4, s. 336-354. ISSN 0031-3815.
- ŠTECH, S. Psychodidaktika jako obrat k účinnému vyučování. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 1, s. 58-63. ISSN 0031-3815.
- ŠTECH, S. Úvodem k vývoji oborových didaktik. In SLAVÍK, J. (ed.). *Obory ve škole: metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik*. Praha : PdF UK, 2005, s. 4-9.
- TOMA, J.D. Approaching Rigor in Applied Qualitative Research. In CONRAD, C.F.; SERLIN, R.C. (ed.). *The SAGE Handbook for Research in Education. Engaging Ideas and Enriching Inquiry*. London; Thousand Oaks; New Delhi : SAGE Publications, 2005, s. 405-424. ISBN 978-1412906401.
- TSUI, A.B.M. *Understanding Expertise in Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. ISBN 0 521 63569 1.
- VIKTOROVÁ, I. Změny rodičovského vztahu ke škole a vzdělávání dětí. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 389-405. ISSN 0031-3815.
- VONK, J.H.C. Mentoring beginning teachers: Mentor knowledge and skills. *Mentoring*. 1993, Vol. 1, No. 1, s. 31-41. ISSN 0968-4654.
- WITTROCK, M.C. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 3rd ed. New York : MacMillan Publishing Company, 1986. ISBN 0-02-900310-5.
- YIN, R. *Case study research: design and methods*. London; Thousand Oaks; New Delhi : SAGE Publications, 2003. ISBN 076192552.