

Editorial

Toto číslo *Orbis scholae* je tematicky zaměřeno redakční výzvou nadepsanou *Kultura vyučování a učení v oborech školního vzdělávání*. Ústřední termín – kultura vyučování a učení – zahrnuje nejméně dvě vzájemně úzce propojená, ale přece jen odlišná hlediska. Nejprve však připomeňme to, co je oběma hlediskům společné, a to je hodnota: původem latinské slovo *kultura* si do dnešních dnů zachovalo svůj hodnotový charakter vyjádřený jeho překlady *zvyšování, péstění*. Sousedí „kultura vyučování a učení“ v tomto smyslu vždy nějak souvisí s porovnáváním kvalit a posuzováním hodnot.

Má-li být vyučování a učení přisuzována kultura, musí se týkat zvyklostí, tradic a norem nebo stereotypů, tj. obecně vzato se jedná o *způsob či metodu a metodiku* jednání ve výuce, protože kultura se pozná jen podle toho, co je společné pro více případů a co se po nějaký čas v určitém prostředí opakuje. Kromě toho se vyznačuje též nutnou mírou složitosti či komplexity: každá kultura je systém, tj. celek uspořádaný ze vzájemně souvisejících částí, přičemž jakákoli část sama může být nahlížena jako složený celek. Z toho mimo jiné vyplývá, že každá kultura vyučování a učení je součástí kultury té společnosti a historické doby, do níž spadá, a nemůže se jí reálně nijak vymknout ani ji přesahovat, protože se utváří uvnitř ní.

Odtud vysvítá první hledisko, z něž můžeme ke kultuře vyučování a učení přistupovat: *hledisko komparace či srovnávání*. V současné době je reprezentováno zejména existencí nadnárodních výzkumů kvality ve vzdělávání, dobře známých pod jmény PISA, TIMSS a dalšími. Ty jsou od svých počátků a ve své podstatě založeny na porovnávání kultur vyučování a učení, ať už z perspektivy procesů (např. videostudie TIMSS), či výsledků (PISA). Nutno podotknout, že pojmem kultura se v těchto případech míní výhradně *kultura národní*, tj. kultura japonská, česká, finská, či hůře uchopitelné americká nebo (západo)německá. Zkoumána mohou být například *dotazníková data* týkající se výuky matematiky získaná ve dvanácti zemích (FIMS v roce 1964), *videodata* z výuky fyziky pořízená ve třech zemích s odlišným historickým vývojem (TIMSS v roce 1995) či *testová data* z úloh pro žáky distribuovaných ve více než sedmdesáti „ekonomikách“ nejen členských zemí OECD (PISA od roku 2000). Všechny tyto výzkumné aktivity jsou vedeny snahou porozumět rozdílům v koncepci, realizaci a zejména výsledcích výuky v různých zemích s vysvětlením, že „teaching is a cultural activity“ – *vyučování je kulturní aktivita* –, a proto se uvnitř jednotlivých kultur *sdílené praktiky* stávají *neviditelnými*, a teprve v mezinárodním

8 srovnání si je můžeme uvědomit a lépe jim a jejich důsledkům či efektům porozumět (Stigler & Hiebert, 1998).

Nadnárodní výzkumy tedy směřují k porovnávání vzdělávacích kvalit mezi jednotlivými zeměmi. Proto zveřejňování jejich výsledků bývá ve státech, jichž se výzkum týká, spojeno s oživeným zájmem o *způsob výuky* – tedy právě o kulturu vyučování a učení, jak ji zde chápeme. Takový zájem se zpravidla týká zejména těch stránek a složek výuky, které byly při porovnávání mezi různými zeměmi vyhodnoceny jako méně kvalitní. Tím se připomíná druhé hledisko, které na komparace přirozeně navazuje: *hledisko změny a zlepšování* ve smyslu Weinertovy (1997) teze o nahrazování „zastaralé“ kultury vyučování a učení kulturou novou, která je pokládána za hodnotnější. V pojmu *kultura* se v tomto případě akcentuje hodnotové hledisko, které směřuje k intervencím – k zásahům do stereotypů kulturní formy. Lze to obecně chápat jako nějaký typ re-formy, jejíž krajní podoby plošně ovlivňují celý vzdělávací systém (reformy národního kurikula, strukturální reformy). Ty ovšem mohou mít konkrétní důsledky jen tehdy, jestliže se promítnou až do úrovně realizace kurikula. Jak právem připomíná Janík (2013, s. 654), „realizovat změnu ve smyslu zvýšení kvality výuky znamená rozvíjet kulturu vyučování a učení přímo ve školních třídách“.

Tímto konstatováním již vstupujeme do tematického okruhu, který zastřešuje texty v tomto čísle *Orbis scholae*. Rozvíjet kulturu vyučování a učení přímo ve školních třídách totiž není možné bez ohledu na *obsah*, resp. *učivo*, a tedy ani bez ohledu na specifické obory školního vzdělávání. Teprve v nich se kultura vyučování a učení může uskutečňovat, protože bezobsažné učení nebo vyučování postrádá smysl. Chceme-li tedy studovat kulturu vyučování a učení tam, kde se reálně v praxi jeví a prokazuje svou hodnotu, tj. ve školních třídách, nemůžeme obejít vzdělávací obsah a obory, k nimž se vztahuje.¹

S ohledem na vzdělávací obsah a jeho oborový kontext je však spojena nesnadná otázka, která se bezprostředně týká kvality výuky: Do jaké míry, v jakém rozsahu a v jakých rysech lze způsob výuky v různých vzdělávacích oborech korektně pokládat za projev *stejně* kultury vyučování a učení, jestliže charakter obsahu a způsob, jakým se lze dobrat jeho porozumění, se obor od oboru odlišuje? Jinak řečeno, není pedagogické zobecňování napříč jednotlivými obory, příp. vzdělávacími předměty příliš hrubé, nebere-li v úvahu obsahová, tj. oborově didaktická specifika? Neztrácejí se v něm právě ty závažné momenty tvorby učebního prostředí, které nejvíce rozhodují o kvalitě výuky?

Z praktického hlediska se jedná o to, do jaké míry je možné či obhajitelné používat univerzální metodické postupy, které charakterizují určitou společnou – nad-oborovou – kulturu vyučování a učení, pro různý oborový kontext, tj. pro odlišný způsob oborového myšlení, aniž se věnuje pozornost obsahu vyučování a učení. Na tento

¹ Máme za to, že ani tzv. měkké nebo obecné dovednosti (spadající kupř. do oblasti personálního a sociálního rozvoje) nemohou být odděleny od nějakého systematicky kultivovaného a diskutovaného kontextu – tj. oboru v širokém smyslu, který je kulturně konstituuje a legitimuje. Jinak by stěžejí bylo představitelné, že by se ve společnosti prosadily do kurikula všeobecného vzdělávání.

problém svým způsobem narážejí všechny příspěvky v tomto čísle našeho časopisu, přestože jej vesměs neřeší zjevně a programově, ale vyrůstají z jeho zázemí.

Ladislav Kvasz v úvodní teoretické studii zvláště poukazuje na nezbytnost rozumět metodě skrze optiku specifického oborového přístupu k obsahu. Lze to ilustrovat větou z úvodní části jeho sdělení (s. 16–17): „... viaceré explicitne sformulované princípy tejto metódy sú pre bežného čitateľa nezrozumiteľné, pretože predpokladajú špecifické pojatie histórie a epistemológie matematiky“. Autor v tomto duchu s oporou v pojmu *genetický konstruktivismus* formuluje teoretický rámec aktuálního didaktického hnutí ve vyučování matematice, tzv. Hejného metody výuky matematiky. Ačkoli se v textu s pojmem kultura (vyučování a učení) explicitně npracuje, nabízí se v něm mnoho podnětů k přemýšlení a diskusím, které zjevně patří k tématu kultury vyučování a učení ve smyslu výše uvedené Weinertovy teze.

V tomto směru zvláště pozoruhodná a pro diskusi otevřená je pasáž věnovaná kompetencím. Zejména proto, že z pojmu *kompetence* se v současném vzdělávacím diskurzu stalo ohnisko polemik mezi zastánci obsahového (oborového) pojetí vzdělávání a příznivci nad-oborového přístupu, který ústí do obecného pojetí kompetencí („klíčových kompetencí“ v jazyce rámcových vzdělávacích programů). Kvaszův výklad rezonuje s těmito polemikami a vypovídá o tom, že při argumentaci zacílené na kvality určité kultury vyučování a učení, resp. na určité metody, které tuto kulturu v praxi reprezentují, je náhled z perspektivy oboru stěží pominutelný. Pokusíme se již na tomto místě ve zkratce představit Kvaszovu argumentaci, protože dobře ilustruje složitost a úzkou provázanost vztahů mezi obsahovým-oborovým a mimo-oborovým přístupem ke kultuře vyučování a učení.

Kvasz koncipuje svůj výklad nejprve jako analytický náhled na nedorozumění, které podle něj provází kritiku Hejného metody výuky matematiky, je-li bez hlubšího rozboru řazena jen k reformnímu pojetí vzdělávání. Vychází přitom ze základního rozlišení dvou vzdělávacích přístupů: *tradičního (oborového)*, založeného na dekontextualizaci poznatku uvnitř instrumentální praxe oboru, a *reformního*, zaměřeného na kompetence při řešení realistických úloh „ze žakovy zkušenosti“. V návaznosti na to Kvasz vyjadřuje nesouhlas se „zkratovitým ztotožněním [genetického] konstruktivismu s učním zaměřeným na kompetence“ (s. 33), které podle jeho mínění provází kritiku Hejného metody v článku Rendla a Štecha (2012). Kvasz tuto zkratku odmítá s oporou v rozlišení dvou jím navržených didaktických principů: principu *historické ukotvenosti* a principu *epistemické blízkosti*. Princip historické ukotvenosti, který zohledňuje dějinnou kulturní podstatu matematického poznávání, je pro Hejného metodu příznačný a poskytuje argument pro její ztotožnění s tradičním přístupem. Stejně příznačný pro ni je však i princip epistemické blízkosti, který odpovídá reformnímu přístupu, protože matematické poznání je v ní programově vvozováno ze zkušenosti žáků. Z toho pro Kvasze plyne, že Hejného metoda zahrnuje jak tradiční, tak reformní hledisko, takže není dost dobře možné ji v tomto směru vytýkat jednostrannost.

Tento výklad odmítá směřování Hejného pojetí s tendencemi spojenými s „vyprazdňováním obsahu“ a odklonem od oborového hlediska v kultuře vyučování

10 a učení, je-li nadmíru podřízena koncepci klíčových kompetencí bez postačujícího ohledu na vzdělávací obsah a jeho oborový kontext. V návaznosti na to Kvasz přechází do užší oblasti *oborových* kompetencí a formuluje pedagogicky provokativní tezi *ostrého rozlišení jazykového pojetí kompetence od možných paralel s matematikou*, pro niž považuje Kvasz termín „kompetence“ za zavádějící, a dokonce z více ohledů škodlivý². Především proto, že zatímco „jazyková kompetence“ jako označení připravenosti mluvčího úspěšně se vyrovnat s reálnými komunikačními situacemi má podle Kvasze dobrý vzdělávací smysl, nelze ve stejném smyslu mluvit o připravenosti matematika.

Z Kvaszovy argumentace v tomto směru vysvítá, že i velmi závažný kurikulární pojem může nabýt až překvapivě neurčitosti, nejsou-li do postačující hloubky vyloženy jeho vazby na specifický vzdělávací obsah. Toto Kvaszovo pojetí kompetencí vyvolalo bohatou diskusi mezi recenzenty, kteří rukopis studie posuzovali, editory čísla, redakcí časopisu a autorem. Pro čtenáře nemusí být bez zajímavosti, že nějakou dobu byla v redakci zvažována možnost rozdělit rukopis do dvou studií; tj. na teoretickou studii formulující rámec pro Hejného metodu vyučování matematice a na diskusní příspěvek k vymezení pojmu kompetence. V jednom z recenzních posudků bylo autorovi doporučeno část věnovanou kompetencím zcela vypustit:

Autor se snaží dokázat, že „kompetence v matematice neexistují“. Problémem je samotná povaha tohoto tvrzení i postupy argumentace. Jaká povaha existence se myslí? Existence kamene je něco jiného než existence trojúhelníku. Kompetence ale mají jiný charakter, jsou sociálním konstruktem. Na něj nemá smysl vztahovat atributy existence z jiných světů. O kompetencích má smysl se bavit, zda tento pojem něco nového přináší, zda je užitečný, nebo naopak něco podstatného zakrývá, odvádí pozornost od jiných, podstatnějších záležitostí výuky a učení, zda jej Hejného metoda k výkladu potřebuje, či nikoli. Potom nepřekvapí, že se vyskytují jak ti, kteří tento pojem preferují, ti, kterým nevadí, a ti, kterým vadí. Autor textu se jednoznačně staví na stranu těch, kterým tento pojem ve vztahu k matematice vadí, a snaží se svůj postoj zdůvodnit. To je legitimní, ale nemá to mnoho společného s precizní logickou argumentací. Autor si připravuje čtenáře tak, aby ho přesvědčil, ale samotný výběr pole pro polemiku (odlišnost matematiky a výuky jazyků) je zpochybnitelný.³

Z určitého pohledu se tedy část věnovaná kompetencím jeví jako cizorodý prvek v jinak koherentním rukopisu. Autor studie však naopak v této pasáži vidí jádro celého sdělení, bez kterého by se vytratila valná část logiky výkladu. Jádro sporu spočívá v tom, že Kvasz vyvrací existenci matematické kompetence ve světě matematiky a nechce, aby se toto slovní spojení používalo ani ve vztahu k výuce matematiky, natož pro zjišťování její úrovně při testování žáků. Tento radikální přístup obhajuje to, co je pro matematiku a její výuku klíčové z její podstaty, ale může se při něm

² V českém kontextu se s pojmem *matematická kompetence* pracuje spíše méně, častější je pojem *matematická gramotnost*, který je ovšem neméně problematický. Do němčiny se ale pojem *mathematical literacy* používá v PISA překládá jako *matematische Kompetenz*. Je to tedy zřejmě celý evropský prostor, kam Kvasz směřuje svůj komentář.

³ Výňatky z recenzních posudků jsou publikovány se souhlasem anonymních recenzentek/recenzentů.

ztratit zřetel na společenská očekávání kladená na matematiku jakožto předmět školní výuky. Logika Kvaszovy argumentace se odvíjí od obsahového-oborového rozlišení, které ústí do didaktických a metodických nároků na výuku. Kvasz odlišuje výuku jazyka od výuky matematiky ve čtyřech ze šesti jím vymezených klíčových principů odvozených ze způsobu uchopení a strukturace obsahu v daném oboru. Přitom všechny čtyři tyto principy, pro matematiku příznačné a pro jazyk podle něj nezdůvodnitelné, vylučují možnost užití pojmu *matematická kompetence* jako cílové kategorie pro výuku matematiky.

Přijmeme-li obsahové-oborové východisko, jeví se Kvaszova argumentace koherentní i konzistentní, takže s ní lze vést plodnou racionální polemiku. Inspirativní možnost takové polemiky nabídl i druhý recenzní posudek, který – ve shodě s Kvaszem – zastává obsahové-oborové hledisko výkladu. V tomto posudku je právě pasáž o kompetencích vyhodnocena jako závažný podnět k diskusi o podstatných otázkách didaktiky (a v širších souvislostech i dalších oborů). Druhá recenze proto nepožaduje vypuštění této části Kvaszovy statě, přesto (anebo právě proto), že kritizuje autorovo ostré odlišení didaktických principů výuky jazyka od principů výuky matematiky. Recenzent totiž má za to, že v pojetí výuky jazyka se Kvasz dopouští záměny, kterou odmítá pro pojetí výuky jazyka: záměny výuky metodám, jak nejjednodušeji zvládnout obsah, za výuku samotného obsahu. Pro ilustraci opět uvádíme úryvek z recenze, stejně jako v předcházejícím případě:

Autor textu se k jazyku staví podobně, jako se klasická didaktika matematiky stavěla k výuce: zaměňuje učení se jazyku (pochopení struktury jazyka na jeho hlubší úrovni) za ovládnání určitých nástrojů (za náležité ovládnání povrchu jazyka). Recenzent se domnívá, že se jedná o strategii, pomocí které se autor chce radikálněji vyrovnat s pouhou osobní či sociální závazností tzv. „konstruktivismů“. Vinou toho se ale ze zřetele ztrácí fakt, že prostřednictvím genetického konstruktivismu se na světlo prodírá nová, zobecnující teorie (nejen) didaktiky. Ta podle recenzenta dokáže zastřešit výuku většiny (možná všech) předmětů, ale zároveň není budována na neživotných abstrakcích bývalé obecné didaktiky, jež, přestože se občas odkazovala na Komenského, Pestalozziho či konstruktivismus, vycházela v podstatě z pozitivistických východisek a nesla v sobě poslední zbytky novodobého herbartismu.

Výše naznačené podněty z obou recenzí ke Kvaszově studii považuje redakce za natolik přínosné, že nabízí jejich publikování v rozšířené podobě diskusního příspěvku v některém z dalších čísel časopisu. Tato šance k přínosnému dialogu by ovšem nevznikla, kdyby k němu Kvaszova stať neposkytla impulz a myšlenkový rámec. Editori čísla se proto po dlouhé diskusi rozhodli pro zahrnutí neděleného textu, právě pro jeho potenciál zažehnout potřebnou diskusi k pojetí kompetencí jako jedné z ústředních didaktických kategorií.

Z jiného zorného úhlu, ale neméně podnětně, vyzývá k operacionálnímu přemýšlení o kulturách vyučování a učení text Kláry Šedové a Zuzany Šalamounové *Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu*. Autorky vycházejí z předpokladu, že „pro analýzu změny ve způsobu výuky je velmi výhodný koncept kultury, jenž implikuje

12 souhrn prvků, které se dostávají do vzájemných vztahů a interakcí“ (s. 48). Při tom zdůrazňují, že změna vyučování a učení je *kulturní* změnou proto, že ji „nikdy není možné realizovat prostřednictvím změny jednoho izolovaného prvku“ (s. 48). Je to přímý poukaz ke komplexitě a systémovému charakteru kultury vyučování a učení. Autorky jej vystihují modelem složeným ze tří klíčových prvků s jejich vzájemnými vztahy: *indikátorů, principů, metod*. Indikátory vypovídají o specifických kvalitách výuky, principy reprezentují dlouhodobé nároky na tvorbu učebního prostředí v duchu určité kultury vyučování a učení a konečně metody jsou realizační postupy, které lze z kontextu příslušné kultury interpretovat jako více, či méně kvalitní.

Z akčního výzkumu, který je v článku popsán a vyložen, vyplývá rozhodující poznatek, že pro úspěšnost jakékoli snahy o systémovou změnu vzdělávací praxe je nezbytné soustředit pozornost na harmonizaci mezi klíčovými prvky kulturního systému vyučování a učení: „*Harmonizace vztahů* mezi jednotlivými prvky je nezbytná pro pozitivní vývoj. Naopak, dochází-li ke konfliktu mezi prvky, změna se zpomaluje či zastavuje, neboť dochází k návratu učitelů k gestaltům, tedy habitualizovaným vzorcům chování.“ (s. 66)

Předchozí závěr je v pozoruhodném souladu s ústřední myšlenkou dalšího textu – statě Martina Ruska, Jana Slavíka a Petra Najvara *Obsahová konstrukce a didaktické uplatnění přírodovědného edukačního experimentu ve výuce na příkladu chemie*. Autoři této statě se věnují podrobnému zkoumání možnosti zlepšování kvality výuky na konkrétním příkladu přírodovědného edukačního experimentu. Výzkum je koncipován v metodice 3A postavené na konceptu *integrita výuky*, jenž zřetelně souvisí s výše zmíněným konceptem harmonizace. Jinak řečeno, učitelovo úsilí o integritu výuky je v podstatě totéž, co autorky předcházející studie vyjadřují termínem „harmonizace“. Na rozdíl od zaměření na indikátory, principy a metody, tj. prvotně „mimo-obsahové“ determinanty výuky, se však metodika 3A opírá o obsahové východisko. Nárok na soulad (harmonizaci, resp. integritu) je v ní totiž odvozován od nejhlubšího obsahového základu: sémanticko-logické analýzy obsahových jader výuky. Metody výuky jsou z tohoto zorného úhlu chápány jako způsob „zpředmětňování obsahu“ ve výuce prostřednictvím vzdělávací realizace učebních úloh. Proto porovnávání mezi oběma uvedenými přístupy nabízí zvláště plodné otázky pro téma vztahů mezi obsahovým (oborovým) a mimo-obsahovým přístupem k výzkumu výuky a posuzování její kvality.

Nepřímým důkazem živosti takových otázek je diskuse, kterou autoři ještě po zakončení svého příspěvku v tomto čísle vedou se svými recenzenty (diskusní příspěvek *Redakční poznámka k textu Ruska et al.*). Jejím zveřejněním, včetně úvodního slova vedoucího redaktora časopisu, chceme poznovu a z dalších hledisek adresně poukázat na závažnost – jak se domníváme – nedostatečně řešeného problému „průniku obsahu s pedagogikou“ (intersection of content and pedagogy, Shulman in Brandt, 1992, s. 18). Tento problém se v diskusi tematizuje zejména v souvislosti s *kontextem* výzkumu: zatímco pro „mimo-obsahový“ přístup je důraz položen na nejbližší pedagogický kontext výuky, v obsahovém přístupu je výchozím kontextem oborový rámec, jímž je sémanticky a logicky vymezeno učivo. Tento oborový rámec je autory

statě s nadsázkou označen jako „nulový stupeň“ kultury vyučování a učení. Právě tudy však bezprostředně „proniká obsah do pedagogiky“ a zároveň s tím i teorie do praxe, protože výuka bez obsahu ztrácí vzdělávací hodnotu a učitel bez didaktické znalosti obsahu přestává být učitelem v profesním smyslu toho slova. Tuto hypotézu o kvalitě lze podle autorů statě testovat pouze prostřednictvím tzv. *alterací*: návrhů zlepšujících změn v procesu výuky odvozovaných od didakticky koncipované analýzy obsahových jader výuky. Teprve prostřednictvím kritického zdůvodňování kvalit a hodnoty rozdílů mezi reálně pozorovanou výukou a její alterací lze podle autorů skutečně prověřit funkčnost pedagogické, resp. didaktické teorie vůči vzdělávací praxi.

Také další studie tohoto čísla se z různých pozic dotýkají „průniku obsahu s pedagogikou“ v kultuře vyučování a učení. Vzhledem k tomu, že jeho nejdiskutabilnější momenty jsme již připomněli u dříve popisovaných statí, nabídneme zde čtenářům už jen stručnější přehled dalších textů tohoto čísla jako pozvánku k jejich pročtení. Studie Terezy Češkové a Petra Knechta je zaměřena na problémově orientované výukové situace jako východiska pro uvažování o kvalitě školní výuky; podle autorů lze právě „důraz na řešení problémů... považovat za jeden ze znaků nové kultury vyučování a učení“ (s. 95). V tomto pojetí se opět vynořuje problematika kompetencí ve spojení s obsahovým-oborovým hlediskem, protože autoři konstatují, že „dovednost [...] řešit složitější problém [...] si nelze osvojit bez příslušných oborových znalostí [...]“ (s.96), a zároveň považují důraz na rozvíjení kompetencí spolu s důrazem na řešení problémů za dva podstatné příznaky nové kultury vyučování a učení, platné pro všechny vzdělávací obory. S oporou o pojem kultury vyučování a učení analyzovali autoři reálnou výuku přírodovědy na 1. stupni základní školy z hlediska problémové orientace realizovaných učebních úloh, jejich četnosti a charakteristik výskytu. Docházejí přitom k závěru, že „problémově orientovaná výuka má v pozorované výuce poměrně významný podíl“ (s. 110), nacházejí a diskutují však i některé problematické souvislosti problémových úloh.

Alena Hošpesová nabízí pohled na badatelsky orientovanou výuku matematiky jako novou kulturu vyučování a učení, neboť ji vnímá jako součást širší proměny praktik ve výuce matematiky. Také ona věnuje zvláštní pozornost obsahu, který podmiňuje možnosti badatelských postupů ve výuce a předurčuje jejich didaktické cíle. Konkrétně se autorka zaměřuje na to, jak se „kultura badatelsky orientované výuky projevuje v mikrokosmu školní třídy v matematice na 1. stupni základní školy“ (s. 120); zabývá se učivem a učebními úlohami podněcujícími bádání, kulturou učení žáka a interakce, kulturou komunikační a učební podpory poskytované učitelem (případně spolužáky). V konkrétních výukových situacích nachází a ilustruje konkrétní aspekty učebních úloh, učebního prostředí a učitelovy podpory, které označuje za charakteristiky badatelsky orientované výuky.

Vladislav Mužík a Petr Vlček do čísla přispívají studií zaměřenou na proměny základních koncepcí tělesné výchovy, jež mohou být chápány jako rámce pro realizaci určité kultury vyučování a učení v tělesné výchově (*sport education, movement education, physical education a health education*). S oporou o pojem *kongruence*

14 sledují, jak se tyto koncepce promítají do cílů, obsahů, procesů a výsledků v reálné výuce ve školách, přičemž *cíle* jsou diskutovány v souvislosti s názory české veřejnosti na zaměření tělesné výchovy, *obsahy* jsou viděny perspektivou kurikulárních dokumentů státní úrovně a *procesy* a *výsledky* skrze některé realizované empirické sondy.

Hana Havlínová se ve své studii zaměřuje na proměnu pojetí výuky čtení v českém kontextu. Nabízí pohled na realizované výzkumy a některé koncepční dokumenty vzdělávací politiky, ze kterého usuzuje na vynořování nové kultury rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti, v níž je oproti předchozímu pojetí oslabován akcent na techniku čtení. Zjišťuje tak, že „trendem výzkumů je posun cílů, které si stanovují – od sledování úrovně nacvičené techniky čtení, přes výzkum textů využívaných učiteli ve výuce k výzkumům zabývajícím se rozvojem čtení využitelného v běžném životě, tedy rozvojem čtenářské gramotnosti“ (s. 155), a poukazuje tím na hlubší proměnu cílové orientace v doméně výuky čtení. Důsledkem této proměny jsou a budou – jak lze usuzovat – změny v kultuře vyučování a učení čtení.

Čtenář si povšimne, že převaha textů, jež byly shromážděny v reakci na publikovanou výzvu k tématu kultur vyučování a učení v oborech školního vzdělávání, se empiricky vztahují k výuce na 1. stupni základní školy. Pravděpodobným důvodem je, že specifická kultura vyučování a učení v tom smyslu, jak jsme ji výše charakterizovali, krystalizuje v nejnápadnější podobě tam, kde se oborové uvažování teprve počátečně utváří, a právě tam lze nejlépe pozorovat její případné proměňování, od drobných změn způsobených externími (např. metodickými) vlivy po fundamentální proměny.

Jan Slavík, Petr Najvar

Literatura

- Brandt, R. (1992). On research on teaching: A conversation with Lee Shulman. *Educational Leadership*, 49(7), 14–19.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Rendl, M., & Štech, S. (2012). Should learning (mathematics) at school aim at knowledge or at competences? *Orbis Scholae*, 6(2), 23–39.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1998). Teaching is a cultural activity. *American Educator*, 2(3), 4–11.
- Weinert, F. E. (1997). Lernkultur im Wandel. In E. Beck, T. Guldemann, & M. Zuber (Eds.), *Lernkultur im Wandel. Tagungsband drei Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung* (s. 11–29). St. Gallen: UVK.