

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2011

Dominik Dvořák

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta



**Psychologické a epistemologické otázky
tvorby kurikula**

Dominik Dvořák

Katedra primární pedagogiky PedF UK

Školitel: prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

Studijní program: pedagogika – primární pedagogika

2011

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Psychologické a epistemologické otázky tvorby kurikula vypracoval pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 11. 11. 2011

.....

Děkuji všem, kdo se mnou neztratili trpělivost,
když se dokončení práce odkládalo a odkládalo,
jmenovitě školitelce prof. dr. V. Spilkové, CSc.,
ředitelce ÚVRV prof. dr. E. Walterové, CSc.,
oběma recenzentům
prof. dr. J. Průchovi, DrSc., Dr. h. c.,
a doc. dr. T. Janíkovi, Ph.D., M. Ed.,
i mojí rodině.

D. D.

Abstrakt

NÁZEV:

Psychologické a epistemologické otázky tvorby kurikula

AUTOR:

Dominik Dvořák

KATEDRA (ÚSTAV)

Katedra primární pedagogiky PedF UK

ŠKOLITEL:

Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

ABSTRAKT:

Znepokojivý trend zhoršujících se výsledků českých žáků v základních gramotnostech nás staví mj. před otázku po kvalitě kurikula české školy. Abychom na ni mohli začít hledat odpověď, byl zpracován teoretický a pojmový rámec pro analýzu projektovaného kurikula jako víceúrovňového dokumentu a podán přehled metod používaných pro výzkum kurikula. Pro empirické šetření byl navržen smíšený výzkumný plán. Nejprve byla pomocí sekundární explorační dat z mezinárodních šetření TIMSS a PISA identifikována „podezřelá“ místa v kurikulu, jež následně byla podrobena kvalitativní analýze. U těchto míst (např. zlomky v matematice, čtenářská gramotnost v českém jazyce) byl sledován vývoj v historických i současných osnovách. Metodou srovnávací analýzy bylo české kurikulum porovnáno s vybranými zahraničními kurikuly.

Výsledky ukazují, že jisté odchylné způsoby osnování jsou relativně stabilním znakem sledovaných českých kurikul. Zjištění kvalitativního charakteru ovšem nelze interpretovat ve smyslu kauzality. Je ale navrženo vysvětlení mechanismů, které tyto problematické vlastnosti kurikula udržují, jež se opírá o neoinstitucionální teorii.

KLÍČOVÁ SLOVA:

kurikulum, osnovy, smíšený výzkum, analýza kurikula, Česká republika

TITLE:

Psychological and Epistemological Aspects of Curriculum Design

AUTHOR:

Dominik Dvořák

DEPARTMENT:

Department of Primary Education, Charles University in Prague

SUPERVISOR:

Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

ABSTRACT:

The alarming trends in Czech pupils' achievement in reading, mathematics and science raised the question of quality of the Czech primary and lower secondary school curricula. A conceptual framework for analysis of the intended curriculum as a multi-level document has been devised. A review of available methods for curricular analysis is presented. The mixed method research design has been used to study the actual Czech curricular framework. Preliminary exploration of quantitative data on Czech pupils' success rates in individual items of TIMSS and PISA studies identified the "suspect" curriculum areas for the subsequent qualitative analysis. These areas (e.g. fractions in mathematics, reading literacy in language arts) were compared in past and present Czech curricula/syllabi. The international benchmarking method was used to compare Czech, English, Finnish, and U. S. curricula. The results revealed the idiosyncrasies that remain relatively stable feature of the Czech curricula. The neo-institutionalism may provide the theoretical explanation of the results of the analysis.

KEYWORDS:

curriculum, syllabus, mixed methodology, curricular analysis, Czech Republic

Obsah

1 Úvod	8
2 Zdroje, pojmy a problémy při studiu kurikula.....	12
2.1 Zdroje.....	12
2.1.1 Vybrané prameny v českém a slovenském prostředí.....	12
2.1.2 Kurikulum v zahraniční literatuře.....	15
2.1.3 Institucionální základna kurikulárního bádání.....	17
2.2 Vymezení základních pojmů	19
2.2.1 Úrovně systému	21
2.2.2 Formy existence kurikula.....	23
2.2.3 Vnitřní struktura kurikula	26
2.2.4 Vybrané kvality kurikula	27
2.3 Výzkumný problém a výzkumné otázky	31
3 Vývoj kurikulární teorie	34
3.1 Od počátků ke kurikulárnímu hnutí	34
3.1.1 Kořeny novodobé teorie kurikula	34
3.1.2 Studená válka a kurikulární hnutí	36
3.1.3 Krize kurikulárního hnutí.....	37
3.2 Hledání cesty z krize a rekonceptualizace výzkumného pole.....	38
3.2.1 Schwabova diagnóza krize.....	38
3.2.2 Rekonceptualizace výzkumného pole.....	40
3.2.3 Sociální, politické a mocenské aspekty kurikula	41
3.2.4 Metoda currere	43
3.2.5 Postmoderní vize kurikula	44
3.2.6 Kritika rekonceptualizace kurikula	46
3.3 Decentralizace a tvorba kurikula ve škole	48
3.3.1 Tvorba kurikula ve škole	48
3.3.2 Úkol nad síly učitelů?	50
3.3.3 Východisko: Rovnováha mezi preskripcí a profesní autonomií.....	52
3.4 Vzdělávací standardy a jejich dopady na vzdělávací systém	53
3.4.1 Reforma založená na standardech.....	54
3.4.2 Spory o standardy	58
3.5 Obnova zájmu o psychologické a epistemologické otázky	60
4 Metodologie výzkumu kurikula a výzkumný plán	63
4.1 Základní klasifikace metod	64
4.2 Analýza kurikulárních dokumentů.....	68
4.2.1 Obsahová analýza	68
4.2.2 Kurikulární analýza.....	71
4.2.4 Historicko-kritická analýza textu, textologie.....	74
4.2.5 Srovnávací analýza	76
4.3 Další postupy ve výzkumu kurikula	77
4.3.1 Design based research.....	77
4.3.2 Technologické analýzy kurikula.....	79
4.3.3 Evaluační studie kurikula.....	81
4.4 Výzkumný plán.....	83

5 Kvantitativní empirický výzkum.....	85
5.1 Matematika	87
5.2 Čtenářská gramotnost	91
5.3 Společenské vědy.....	94
6 Kvalitativní empirický výzkum	95
6.1 Matematika	95
6.2 Čtenářská gramotnost v kurikulu	105
6.3 Společenské vědy.....	111
7 Diskuse výsledků a závěr.....	119
7.1 Interpretace výsledků.....	119
7.2 Silné a slabé stránky studie	124
7.3 Závěr	125
Literatura	127
Přílohy	139
Příloha 1 – Schéma pro analýzu kurikula	139
Příloha 2 – Postup výpočtu korelační matice.....	141
Summary.....	144

1 Úvod

Kurikulum je vždy současně problémem politickým i technickým (*Curriculum...* 2006). Toto konstatování je pro čtenáře snad triviální. Jako v mnoha jiných případech v oblasti vzdělávání však varuje před častou chybou – upadnutím do jedné z krajností. V praxi se totiž poměrně často setkáváme buď s přehlížením odborných (technických) stránek problematiky kurikula, nebo naopak ignorováním složitého sociálního a politického kontextu, v němž kurikula vznikají, jsou uváděna do praxe – a často také částečně nebo plně ztroskotávají.¹

Ukazuje se, že problém vztahu technického a politického ve vzdělávání – přesně v těchto termínech vyjádřený – je dnes mimořádně aktuálním tématem (Štech, 2009, 2011). Původní projekt této práce, odrážející se i v jejím názvu, akcentoval epistemologické a psychologické faktory, které lze pro jednoduchost zařadit do kategorie „technických“. Diskusi o těchto faktorech lze do určité míry chápat jako příspěvek k řešení vztahu logického a psychologického hlediska při konstrukci učiva, tedy otázky, kterou nastolil před více než sto lety již Dewey. Stručně lze říci, že jde o otázku zřetele k oboru a zřetele k dítěti. Určitým způsobem je tato základní otázka vždy přítomna také u Piageta a Brunera.

Jednotlivé autorovy analýzy vznikající v průběhu uplynulých let však stále více ukazovaly, že bez porozumění politickému a sociálnímu kontextu vzniku kurikul nelze pochopit ani čistě odborné, technické vlastnosti aktuálního kurikula² české školy. Současně se autor stále domnívá, že technické otázky kurikula tvoří nutnou součást kurikulárních studií, přestože zaměření se na ně není postačující.

Metodologie kvalitativního výzkumu, stejně jako současné pojetí reflexivní praxe (v kurikulární oblasti mající např. formu *currere* – Pinar, 1975), zdůrazňuje potřebu zpracovat vlastní hodnotové priority výzkumníka dané mnohdy jeho biografií. Proto krátce uvedu i moji osobní cestu k problematice kurikula. „Prehistorii“ jsem popsal již jinde (Dvořák, 2007c). Zásadní význam měla v první polovině devadesátých let spolupráce na vzniku učebnic pro základní školy s doc. PhDr. Evou Vyskočilovou. Dostal jsem se tak do kontaktu s tradicí psychodidaktického myšlení vycházející především z díla Františka Jiráka a jeho žáků. I když každý, kdo spolupracoval s Evou, především vnímal její hlubokou úctu k dílu Jeana

¹ Zredukování problému na dilema technické–politické je samozřejmě zjednodušením. U různých autorů nacházíme také triády, např. Thijs a van den Akker (2009) uvádějí dimenze substantivní (obsahové otázky); technická (procesy vývoje kurikula); socio-politické (hodnotová rozhodování); jindy může triáda znít technické–institucionální–politické apod. Zdá se nám však, že v prvním přiblížení lze „členy navíc“ zahrnout pod jeden z pólů diády technické/politické.

² Pojem kurikulum zde užíváme na základě sdíleného předpokládaného sdíleného předporozumění autora a čtenářů. Podrobněji jeho pojetí vymezíme v části 2.2.

Piageta, nepochybně byli autoři z Jiránkova okruhu ovlivněni i dalšími psychology a pedagogy. V neposlední řadě dobře znali publikace Jerome Brunera z přelomu padesátých a šedesátých let minulého století, které uváděli do českého prostředí, tedy klíčové práce hnutí za modernizaci kurikula. Dnes kritičtěji vnímám přesvědčení stojící v pozadí těchto prací, že lze racionální prací expertů (v tomto případě psychologů a oborových specialistů) vytvořit jakousi optimální podobu vzdělávání, resp. jeho kurikula. Tento jednostranný důraz na technické aspekty – jehož riziko jsem zmínil – nejspíš přispěl ke skutečnosti, že se nyní pochybuje o tom, zda nová kurikula šedesátých let zakotvená v pojmové struktuře vědních oborů v praxi vůbec zanechala nějakou trvalou stopu (Glatthorn, Boschee, Whitehead, 2009, s. 346). I když stále věřím v nemalý přínos kurikulárního hnutí, bylo čím dál jasnější, že nestačí sledovat jen ontologické zdroje kurikula a epistemologické a psychologické faktory ovlivňující kurikulární transformace. (Je těžké odhadnout, jak by se dále vyvíjelo dílo F. Jiránka a jeho spolupracovníkům, jimž nepřízeň doby znemožnila sledovat další vývoj teorie kurikula v zahraničí tak zblízka, jak se jim to dařilo v liberálnějším období před rokem 1968.)

V zahraničí se již od konce šedesátých let kurikulární myšlení začalo ubírat i jinými cestami, než byl původní Brunerův program. Modernizovaná kurikula nefungovala tak, jak si jejich tvůrci představovali. Školní vzdělávání se začalo – v neposlední řadě po vlně studentských bouří – jevit jako problematická sociální instituce, již nelze napravit pouhou úpravou učiva. V důsledku toho byl pojem kurikula podstatně rozšířen, takže obsáhl i realizační a skrytou dimenzi. I u nás problémy tzv. nové koncepce zaměřily pozornost mnoha badatelů na podmínky a dopady realizace vzdělávání, zatímco obsah se začal dostávat do pozadí.

S velmi odlišným způsobem pojetí kurikula, plánujícího spíše prostředí školy a vztahy v ní než vzdělávací obsahy, jsem se seznámil mimo jiné při několikaleté spolupráci s dr. Miluší Havlínovou, CSc., při edici dokumentů programu Zdravá škola a Zdravá mateřská škola.

Zásadní příležitost pro poznání dalších dimenzí kurikulární problematiky mi poskytl pobyt v inspirativním prostředí Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty UK, vedeném prof. dr. E. Walterovou, která do českého prostředí uvedla mnoho významných konceptů spojených s kurikulem a má nemalé zásluhy na recepci vlastního termínu kurikulum i jeho obsahu v českém prostředí. Jako snad celá generace českých pedagogů mne do logiky věd o edukaci uvedl přímo i nepřímo prof. J. Průcha, zakladatel pracoviště, z něhož ústav vznikl. Ústav mi současně poskytl příležitost pro spolupráci s řadou pražských kolegů i s brněnským Institutem výzkumu školního vzdělávání, kde díky doc. T. Janíkovi, dr. P. Knechtovi a dalším vyrostlo zásadní pracoviště výzkumu kurikula a učebnic.

Práce na dizertaci pod vedením prof. dr. V. Spilkové mi pomohla rozšířit obzor od původního zaměření na kurikulum společenskovedních předmětů na další vzdělávací oblasti a zasadit problematiku kurikula základní školy do kontextu snah o reformu. Vedoucí disertace také vděčím za velkou svobodu při volbě zaměření práce i při vlastním výzkumu.

Dnes tedy vidím „techničtější“ zaměřené, oborově didaktické a psychodidaktické přístupy jen jako jeden z vějíře pohledů na kurikulum. Již dříve jsem na příkladu řazení učiva doložil, jak velmi omezené a často inkongruentní jsou dosavadní poznatky psychologie, pokud jde o optimalizaci kurikula (Dvořák, 2009). To ukazuje, jak málo jsme my, výzkumníci, připraveni odpovídat na některé otázky, které nám klade praxe. Proto jsem přesvědčen o nutnosti nezanedbávat technickou práci na kurikulu. Domnívám se také, že obecné teorie kurikula by se měly více budovat na základě teorií malého a středního dosahu, jež se budou týkat jednotlivých vzdělávacích oblastí. Shulman a Sherinová (2004, s. 135) tvrdí, že každá reforma vzdělávání, které nejde jen o organizační změny, ale o učení žáků, se musí dříve nebo později zaměřit i na specifika jednotlivých předmětů a na oborové obsahy: „Vyučování i učení se, jak vyučovat, musíme vidět v oborově specifické perspektivě.“ Nad nimi těmito dílčími teoriemi by pak bylo možno budovat to, co Janík, Knecht, Najvar et al. (2010c, s. 23) nazývají transdisciplinárním pojetím didaktiky. To by však znamenalo vyprávět další příběhy. Jedním by byl příběh o takřka stoletém hledání kurikula čtení, jež by u většiny žáků garantovalo dosažení funkční gramotnosti. Jiný příběh by bylo možné vyprávět o bourbakistické výuce matematiky nebo vytváření standardů školní matematiky. Své příběhy nepochybně mají i další oborové didaktiky. Tyto příběhy by se dále proměňovaly podle toho, na kterou národní tradici bychom se zaměřili. To však přesahuje možnosti této práce, která si musí klást skromnější cíle.

Jestliže se tedy v průběhu práce proměňoval a krystalizoval teoreticko-metodologický rámeček práce, výzkumný problém poskytla doba sama. Jsem přesvědčen, že člověk může dojít hlubokého teoretického vhledu do základních otázek disciplíny (v tomto případě teorie kurikula chápané jako součást pedagogických věd) právě tehdy, když vědecky poctivě řeší otázky, které nastoluje praxe. Tato práce o kurikulu vznikala v době, kdy se prioritním tématem české pedagogiky stalo **zhoršování výsledků českých žáků** v mezinárodních výzkumech. Předběžným výzkumným problémem se tak stal možný vliv kurikulárních faktorů na výsledky žáků. Tato práce se převážně omezuje na problematiku základního vzdělávání – primární a nižší sekundární školy. Ojedinele se zmiňujeme o otázkách kontinuity s předškolním nebo vyšším sekundárním vzděláváním.

Další moment, jehož závažnost se mi více vyjevovala v průběhu mé práce, je malá rozpracovanost **metodologie analýzy kurikula**. Pedagogové se dříve zabývali spíš tím, jak kurikula *psát*. Je však málo metod pro to, jak kurikulum kriticky *číst*, navzdory skutečnosti, že už delší dobu se zájem kurikulární teorie přesunuje od tvorby kurikula k jeho interpretaci.

Byl jsem tedy nucen více se zamýšlet nad metodologickými aspekty zkoumání kurikula. Za důležitou část této práce proto považuji právě určitý – byť neúplný – nástin metod, jak kurikulum analyzovat. Vlastní empirická část práce tak má místy charakter ilustrativních příkladů využití jednotlivých metod. Přes určitou fragmentárnost takto vzniklého materiálu se domnívám, že jeho přínos je v tom, že naznačuje, jak jednotlivé metody a postupy mohou přispět k řešení problémů, jež přináší současná kurikulární reforma a společenské proměny, jež vyvolaly její potřebu. Eklektičnost je navíc přijatelná ve výzkumném plánu, s nímž jsem se v posledních letech seznámil podrobněji – v případové studii (Dvořák et al., 2010).

Různé pohledy na české kurikulum se tak skládají do pomyslného příběhu unikátního případu – pokusu o kurikulární reformu české školy na začátku 21. století. Pojem *příběh* může znít trochu překvapivě v souvislosti s disertační prací. Přesto se domnívám, že jeho použití, a odpovídající postup výstavby textu práce, má své dobré vědecké zdůvodnění. Vývoj kurikula české školy probíhal ve společnosti, která byla a do nějaké míry stále je ve stavu porevoluční anomie. Proces tranzice vzdělávacího systému se tak jeví jako do značné míry chaotický a pravděpodobně stále neukončený (Greger, 2011). Obecněji platí, že „reálný svět je nejasný a chaotický a plný věcí, kterým pořádně nerozumíme“ (Dyson, 2008). Proto se domnívám, že v této fázi má místo i pouhá deskripce. Výsledky exploračního výzkumného pole přitom není za každou cenu nutno organizovat prostřednictvím nějakého obecně platného systému, formulací teorie či konstrukcí formálního modelu – i když na několika místech (např. kapitola 2.2.4, kap. 4) se o systematizaci pokouším. Zásadní je, že pro zachycení sociálních jevů v přechodných dobách může věda legitimně použít příběh (Kabele, 1998), který umí vnést smysl do zdánlivě fragmentární, chaotické reality. Ponechávám na čtenářích posouzení, nakolik se mi to podařilo.

Praha, 2005–2011

2 Zdroje, pojmy a problémy při studiu kurikula

V této kapitole stručně charakterizují dostupné prameny, popisují užívanou terminologii a vymezím výzkumný problém, resp. výzkumné otázky.

2.1 Zdroje

I přes svou relativně méně významnou pozici v pedagogickém výzkumu je oblast kurikulárního bádání značně rozsáhlá. Nelze podat vyčerpávající přehled zejména zahraniční literatury. Obsahem této kapitoly proto je stručná charakteristika domácího bádání v oblasti kurikula, několik poznámek k zahraniční literatuře a k institucím zabývajícím se kurikulárním bádáním. O určitou narativní syntézu těchto pramenů se pokoušíme v kapitole 3.

2.1.1 Vybrané prameny v českém a slovenském prostředí

Jedním ze základních východisek této práce je propojenost technických a politických aspektů problematiky kurikula. Kurikulární teorie navíc často příliš nerozlišovala mezi otázkami tvorby kurikula, jeho analýzy a reflexe. Bilance domácí produkce k tématu práce tak musí reflektovat nejen práce čistě výzkumné, ale musí přihlížet i k dokumentům vzdělávací politiky i k praktickým činům v této oblasti – tedy ke vzniklým kurikulárním dokumentům.

Problematice cílů a obsahů vzdělávání, resp. učiva samozřejmě věnovala pozornost celá řada českých pedagogů a pedagogických psychologů. Jak dále zmíníme, zejména v šedesátých letech u nás byl rozpoznán význam kurikulárního hnutí, jak dokazuje mj. brzký překlad klíčové práce J. S. Brunera (1964/1965). Zřejmě vzhledem k tradičním vazbám české pedagogiky na německou jazykovou oblast mělo ohlas v českém prostředí i dílo S. B. Robinsohna (Walterová, 1994, s. 32; Maňák, Janík, Švec, 2008 aj.). Dodnes jsou aktuální psychologické výzkumy učiva, které jsou spojeny se jménem F. Jiráňka a jeho spolupracovníků (Jiránek, 1974; Jiránek et al. 1996/1998; 1966; 1969), na něž navázala mj. E. Vyskočilová (např. Vyskočilová 1997, Vyskočilová a Matušková 1998).

Na počátku devadesátých let, na počátku svobodné diskuse o kurikulu české základní školy, vyšel důležitý překlad stati T. Harboa (1991). Pro uvedení termínu, ale hlavně pojmu *kurikulum* do širšího povědomí české odborné veřejnosti však zřejmě sehrála zásadní roli

kniha Walterové (1994). Přes to, že deset let následujících po vydání uvedené monografie přineslo řadu praktických kurikulárních projektů jak ze strany ústředních orgánů, tak nestátních iniciativ, autor nezná z tohoto období další stejně významné původní dílo, které by připravovalo teoretické zázemí pro kurikulární reformu, zejména pokud jde o *formální* stránku kurikulárních dokumentů.

Neměl jsem ovšem ambici zmapovat diskuse k *obsahovým* aspektům kurikula jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů, jež se vedly a vedou v rámci oborových didaktik. Mohu zmínit jen některé práce synoptické, v nichž nacházíme základní pojetí různých oborů všeobecného vzdělání vyložené v podobné struktuře vedle sebe, které by se mohly stát mostem k transdidaktickému pojetí. V oblasti primární pedagogiky takové bilanční dílo představuje monografie Spilkové et al. (2005), ve slovenském prostředí sestavili podobnou studii Kaščák a Žoldošová (2007), slovensko-český projekt editovali Kolláriková a Pupala (2001).

Synoptický obraz vybraných oborů gymnaziálního vzdělávání konkrétně vztahený ke kurikulární problematice poskytují Pišová et al. (2011).

Iniciativu ve vymezení toho, co vlastně je a jak má vypadat soudobé kurikulum, tak převzali spíše tvůrci kurikul.

Teoretické pozice jednotlivých tvůrců kurikula jsou vyloženy ve větší či menší míře také v úvodech vzdělávacích programů, které u nás v posledním desetiletí byly vytvořeny (např. Piřha & Helus, 1993a, 1993b, 1994a, 1994b; *Vzdělávací program Základní škola*, 1996; *Vzdělávací program Národní škola* 1997; *Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání* – různé verze, apod.).

Souběžně vznikla, nejdříve v prostoru nevládních institucí (NEMES, PAU), později i v oblasti oficiální vzdělávací politiky, snaha vytvořit nový typ kurikulárního dokumentu – standardy, a to buď pro určitý stupeň vzdělávání (Spilková, 1994; Hausenblas et al., 1994), anebo pro určitý vzdělávací obor (např. *Návrh standardů fyzikálního vzdělávání na ZŠ*, 1995). Dnes je vidět, že iniciativa tehdejších nevládních institucí předběhla dobu. I když již tehdy oficiální *Standard* (1995) vznikl, na reformu založenou na standardech u nás terpve čekáme.

O něco později a za přímé podpory zahraničních institucí, Světové zdravotnické organizace, resp. nadace Open Society Fund, vznikly dva dokumenty, které podle mne sehrály důležitou roli ve vývoji českého základního školství – *Zdravá škola* (jemuž organizační základnu vytvářel Státní zdravotní ústav – Havlínová et al., 1999) a *Začít spolu* (jehož nositelem byla organizace Step by Step ČR – Kargerová & Krejčová, 2003). Přestože se oba považovaly za kurikula či vzdělávací programy, ani jeden z nich nezahrnoval sylaby nebo osnovy hlavních vzdělávacích oborů. Šlo jim více o proměnu celkové zkušenosti žáka ve škole, nikoli

o jednotlivé doménově specifické problémy, případně se zaměřovaly na rovinu klíčových kompetencí nebo průřezových témat. Šlo nepochybně o reakci na vymezování učiva v předchozích desetiletích, které velmi málo bralo ohled právě na to, jak žák školu prožívá a jak jsou v ní naplňovány všechny jeho potřeby. Tyto dokumenty také měly velký vliv při vytváření koncepce reformy spojené se zaváděním rámcových vzdělávacích programů a mohly přispět k tomu, že na osnování učiva tradičních předmětů se neupírala velká pozornost. Lze říci, že neziskové resp. nevládní organizace v počátcích reformy prakticky suplovaly stát, pomáhaly reformu implementovat a současně ji interpretovaly. Staly se tak polooficiálními vykladači a někdy i tvůrci toho, co je kurikulární reforma. Zdá se, že podobnou roli i nadále neziskové organizace ve školství, např. SKAV, plní. Mění se jen ochota jednotlivých představitelů státní vzdělávací politiky spolupracovat s různými nevládními skupinami, což by mohlo být dáno vzájemnou (ne)kompatibilitou jejich ideových pozic (liberální vs. konzervativní apod.).

Tato problematika však přesahuje téma mé práce, která se chce věnovat především vnitřním problémům psaných dokumentů vyjadřujících oficiální kurikulární politiku státu. Proto se vrátím k reflexi kurikula v pedagogické vědě v minulých dvou dekadách. I když kromě zmíněné zakladatelské práce Walterové (1994), donedávna u nás prakticky nevznikaly monografie o kurikulu, velmi hodnotnou kapitolu o našem tématu obsahuje Průchova (2002) učebnice stejně jako kniha o evaluaci téhož autora (Průcha, 1996), je třeba rovněž upozornit na novější práci Walterové (2006a), se starší historií problému se lze seznámit u Skalkové (1999). Neméně významnou roli sehrál v mnoha vydáních existující *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003), vrchol tvorby referenčních publikací představuje zatím *Pedagogická encyklopedie* (ed. J. Průcha, 2009), kam hesla s kurikulární tematikou napsali mj. T. Janík, J. Maňák, V. Spilková, J. Tupý, E. Walterová i další.

Ve své době poněkud stranou pozornosti zůstal překlad příručky Pasche et al. (1998), který předjímal decentralizovanou tvorbu kurikula, ale zřejmě o několik let předběhl dobu. Pro klasifikaci různých přístupů ke kurikulární problematice je ovšem relevantní Bertrand (1998), z hlediska psychologických základů učení a kurikula jsou velmi užitečné texty Marešovy (Mareš 1998; Mareš, 2001), Sedlákové (2004) nebo o něco starší publikace Kuličova (1992), které postupně doplňují i zahraniční texty z oblasti kognitivní psychologie jako např. učebnice Sternbergova (2002). Významné vhledy se objevují v pracích autorů z okruhu Pražské skupiny školní etnografie (např. Pražská skupina, 1992; nebo Klusák, 2001). O sociologii kurikula lze získat první poučení u Havlíka a Koti (2002).

Na Slovensku se zájem již zmíněných autorů, jako jsou B. Pupala nebo O. Kaščák, postupně přesouvá od psychodidaktických k politickým aspektům vzdělávání (Pupala, 1998, Pupala & Held, 1995; Pupala & Mašková 1997; Pupala & Žáčik, 1999, Kaščák & Žoldošová, 2007), přinesli také důležité práce k problematice skrytého kurikula (Filagová & Kaščák, 2006). Dalším zdroje vznikají v souvislosti s prací slovenského kurikulárního ústavu (Štátny pedagogický ústav – www.statpedu.sk).

Podmínky pro nový rozmach kurikulárního bádání spolu vytvořil zejména projekt Centra základního výzkumu školního vzdělávání, o nějž se zasloužil zesnulý prof. Jiří Kotásek, a přirozeně také potřeba reflektovat kurikulární reformu. Ohniskem tohoto bádání se stalo brněnské pracoviště, které se postupně přetvořilo do Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Díky brněnské skupině místo ojedinělých prací začínají vycházet celé série publikací vyjadřující dlouhodobou výzkumnou koncepci širšího týmu s nepochybně postupně vzrůstající kvalitou (Maňák; Janík, eds. 2005; Maňák, Janík, eds., 2006; Janík, Knecht; Najvarová, 2007; Najvarová, Janík, Knecht, eds., 2008; Knecht, Janík, eds., 2008 aj.) Zejména je však nutno upozornit na monografie (Maňák, Janík, Švec, 2008; Janík, Maňák, Knecht 2009) a kolektivní monografii (Janík, Knecht, Najvar, 2010c). Další práce vznikly v rámci řešení projektu Kurikulum G (Janík et al., 2010a; Janík et al., 2010b; Janík et al., 2011).

Kurikulární reforma i lepší institucionální podmínky pro bádání se také odrazily v několika monotematických číslech domácích odborných časopisů (*Pedagogika* 1/2005, 2/2009, *Orbis scholae* 1/2007).

Přes tento potěšitelný nárůst se domnívám, že problematika kurikula zdaleka není vyčerpána a zbývá ještě řada otázek terminologických, teoretických, metodologických i věcných, které zbývá řešit.

2.1.2 Kurikulum v zahraniční literatuře

Jestliže donedávna věnovaly česká teorie a výzkum kurikulu nedostatečnou pozornost, pak je to nepochybně do značné míry důsledek podobně neuspokojivé situace i z hlediska mezinárodního. Jak se pokouším ukázat v kapitole 3, je rozkol mezi technickým a sociálně/politickým uvažováním hluboký a odráží se i v odborné literatuře.

Z časopisů, jež mají termín kurikulum v názvu, jsou uváděny v databázi ISI *Journal of Curriculum Studies* – JCS (v roce 2009 impakt 0,653) a *Curriculum Inquiry* (v roce 2009 impakt 0,273). Zejména první z nich je otevřen širšímu okruhu autorů nejen z oblasti kurikulárních studií. Poměrně nízký impakt faktor druhého z časopisů asi odráží „spor

paradigmat“, práce různých výzkumných škol nemá mnoho styčných bodů a kurikulární výzkum publikovaný v těchto časopisech je považován za málo relevantní mimo úzkou komunitu spřízněných duší. Dalšími anglicky psanými časopisy, explicitně se hlásícími k našemu tématu, jsou *Curriculum Journal*, *Journal of Curriculum Theorizing* (online), *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, australský *Curriculum Perspectives* aj. Obsah některých z těchto časopisů je však „tradičnímu“ didaktikovi dosti vzdálený a spadá spíše kamsi do oblasti kulturních studií. Je charakteristické, že třeba specialista na problematiku měření kurikula A. C. Porter v posledních dekádech v „kurikulárních“ časopisech nepublikuje ani s nimi editorsky nespolečupracuje. Dostupnost časopisů zaměřených výslovně na kurikulární problematiku se v posledních letech zlepšila díky tomu, že české instituce zakoupily přístupová práva k elektronickým zdrojům, což však v éře úspor nemusí platit i nadále.

Z knižních publikací zmíním explicitně jen tři specifická díla referenčního charakteru:

V roce 1992 se pokusil shrnout znalosti o kurikulu *Handbook of research on curriculum* pro AERA (Jackson, 1992), na nějž svým způsobem navázal *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (Connelly, He & Phillion, 2008). Konečně k nejnovějším dílům v této oblasti patří *Encyclopedia of Curriculum Studies* (C. Kridel, ed.). Ani tyto poměrně monumentální publikace však nereprezentují celou šířku přístupů k problematice kurikula. Samozřejmě také velké nespécializované pedagogické encyklopedie obsahují řadu hesel k problematice kurikula.

Za situace, kdy klasická vědecká publikační produkce nenabízí příliš mnoho odpovědí k technickým aspektům, bylo třeba hledat ještě jinde. Ukazuje se, že značná část pramenů k problematice kurikulárních dokumentů a standardů, které lze přiřadit k „technickému“ paradigmatu či přístupu, má charakter **technických zpráv** produkovaných orgány odpovědnými za kurikulární politiku nebo nevládními organizacemi angažujícími se v této oblasti. Podstatnou součástí pramenné základny práce se tak stává **šedá literatura**.

Šedá literatura (*grey/gray literature*) je termín pro prameny, které nejsou publikovány obvyklou cestou komerčních nakladatelství – nejedná se tedy o tradiční vědecké monografie, recenzované časopisy apod.³ Typickými příklady jsou různé technické a výzkumné zprávy publikované státním i orgány nebo neziskovými sdruženími, nadacemi apod. Do této oblasti

³ Problematice šedé literatury se věnuje např. síť Greynet (www.greynet.org). V České republice se touto oblastí zabývala zejména Národní technická knihovna, provozující Národní úložiště šedé literatury (<http://nustl.techlib.cz>).

také bývají zařazovány diplomové nebo disertační práce. Někdy se mluví také o nekonvenční literatuře, polopublikované literatuře apod.

Nejedná se v žádném případě o okrajový či bezvýznamný zdroj informací, jak nasvědčuje dlouhodobá pozornost, která je věnována této problematice národními institucemi, zejména knihovnami, ale také na mezinárodním fóru. Jde často o literaturu vysoce aktuální a důležitá pro uživatele vyvíjející nové technologie apod.⁴ Právě skutečnost, že jsem se přesunul do oblasti technické (v nejobecnějším smyslu) literatury mi pomohl ujasnit si, že se opět pohybuji v oné oblasti politického, ale vždy také technického.

2.1.3 Institucionální základna kurikulárního bádání

Následující přehled uvádí příklady vybraných institucí s důrazem na anglicky mluvící země.

Akademická pracoviště

Existuje sice řada akademických pracovišť (kateder), které nesou v názvu výraz kurikulum, ale jde spíše o důsledek faktu, že slovní spojení „curriculum and instruction“, popř. „curriculum and teaching“ zhruba odpovídá kontinentálnímu „didaktika“ či dokonce zastřešuje oborově didaktická pracoviště. Kurikulární výzkum na akademických pracovištích je tak zřejmě spíše vázán na osobnosti na nich působící, a může probíhat i na pracovištích dle názvu jinak zaměřených, jako např. na katedrách pedagogické psychologie.

Jako specializované pracoviště lze uvést Curriculum Theory Project při Lousianské státní univerzitě (LSU) v Baton Rouge, tedy při škole, kde působili vůdčí představitelé kurikulárních studií W. Pinar a W. Dell. Zřejmě obdobně pojaté centrum na novém Pinarově působišti na Univerzitě britské Kolumbie již zaniklo.

Mimo euroatlantickou oblast lze jmenovat např. Institute of Curriculum and Instruction of East China Normal University (ECNU) v Šanghaji (www.kcs.ecnu.edu.cn).

Vědecké společnosti

Skupiny badatelů zaměřené na kurikulum existují při renomovaných pedagogických společnostech, např. při AERA je to Division B (Curriculum Studies division) (www.curriculumstudies.net). Obdobná odborná skupina pro kurikulum existuje v rámci ECER, také The Canadian Association for Curriculum Studies (www.csse-scee.ca/cacs/) je součástí Canadian Society for the Study of Education. Nadnárodní institucí je International

⁴ Jako příklad mimořádného vlivu literatury vzniklé mimo akademický provoz lze uvést např. dvě zprávy firmy McKinsey&Co. (2010). Možná by si zasloužilo širší diskusi, nakolik je možné a vhodné takovému zdroji bez dalšího přijímat jako plnohodnotný zdroj pro další vědeckou práci i pro politická rozhodování.

Association for the Advancement of Curriculum Studies (IAACS), zdá se však, že – jak bylo vícekrát řečeno – nezastřešuje podobně jako některé národní organizace zdaleka všechny proudy kurikulárního bádání, někdy pravděpodobně sdružuje spíše zastánce určitého myšlenkového proudu, což asi platí např. i o American Association for the Advancement of Curriculum Studies (www.aaacs.org) a dalších obdobných skupinách. Další důležitou součástí institucionální základny oboru jsou konference a semináře, které jsou pořádány právě uvedenými asociacemi či institucemi, nebo v rámci obecněji zaměřených vědeckých setkání jejich zájmovými sekcemi. Čtvrtá světová konference kurikulárních studií, pořádaná IAACS, se má konat v roce 2012 v brazilském Riu.

Canadian Curriculum Theory Project vytváří webové stránky, které jsou platformou pro komunikaci o kurikulu: www.curriculumtheoryproject.ca.

Typ pracovní skupiny či stálého výboru sdružujícího představitele různých vládních i nevládních organizací může zastupovat např. The Australian Curriculum Studies Association.

Veřejné nebo soukromé instituce zabývající se vývojem a analýzou kurikula

Státy nebo nestátní zřizovatelé škol se stále ve větší či menší míře zapojují do tvorby kurikulárních rámců a pro ten účel si zřizují odborná pracoviště, která se kromě konstrukce a evaluace kurikulů někdy zabývají též kurikulárním výzkumem. Jako příklady lze uvést:

Štátní pedagogický ústav v Bratislavě, Slovensko;

Nizozemské centrum pro vývoj kurikula (SLO) v Enschede, Nizozemsko;

Národní agentura pro vzdělávání (Skolverket) ve Stockholmu, Švédsko.

Anglická Qualifications and Curriculum Development Agency (QCDA) byla nedávno zrušena v rámci reformy britské konzervativní vlády. V některých zemích podobné služby nabízejí organizace fungující na komerční bázi.

Propojené americké organizace Národní akademie přírodních věd (NAS) a Národní vědecká rada se výrazně angažují v oblasti kurikula matematiky, přírodních věd a technických oborů. Jejich aktivity v oblasti metodologie analýz a hodnocení kurikula v ým významem přesahují rámec oborové didaktiky (Mathematical Sciences Education Board, National Research Council, 2004; National Research Council of the National Academies, 2008).

V neziskovém sektoru lze uvést *Thomas B. Fordham Institute*, jež pravidelně provádí srovnávání a „známkování“ kurikulárních dokumentů jednotlivých států USA.

Americká nadace *Core Knowledge* podporuje vývoj poměrně faktograficky bohatého kurikula a sít' škol, které ho používají. Podobně The Catholic Curriculum Corporation je příkladem nevládní organizace, která vyvíjí kurikula pro katolické školy v kanadském Ontariu.

2.2 Vymezení základních pojmů

Jak konstatují autoři jako Berg (2007) nebo Pol (2007), škola běžně pracuje v situaci, kdy je na ni kladeno víc požadavků, než kolik může reálně splnit, resp. tyto požadavky jsou formulovány ambivalentně nebo dokonce kolidují. To komplikuje i úsilí vymezit, co vlastně je školní kurikulum a co by mělo obsahovat. „Nedostatečnou přesnost a velkou rozdílnost definic v oblasti kurikula nejlépe vysvětlíme tím, že jde o projevy věčných dilemat týkajících se školního vzdělávání a také stále složitějších rolí, jejichž naplňování se v postindustriálních a čím dál víc pluralitních společnostech očekává od vzdělávacích institucí a jejich kurikul.“ Adamson a Morris (2007, s. 269)

Publikace zabývající se kurikulem nebo příslušné kapitoly pedagogických kompendií obsahují často kratší či delší seznamy definic pojmu kurikulum (Posner, 1992, s. 5). Nejnověji Glatthorn, Boschee a Whitehead (2009, s. 4–5) uvádějí třináct chronologicky uspořádaných definic kurikula řazených pod preskriptivní pojetí tohoto jevu a dalších pět definic deskriptivního charakteru. Nechceme zde široce řešit problematiku definice kurikula. Konfrontace jednotlivých pojetí kurikula je otázka spíše meta-kurikulárního výzkumu. Ten je sice do určité míry nezbytný, avšak současně pro obor nebezpečný. Podle J. J. Schwaba (1969) je „útěk vzhůru“ – do metateorií, modelů, diskursu o diskursu – jedním ze signálů krize oboru (viz dále). Pro základní pojmy různých vědních oborů často platí, že nejsou jednoznačně definované nebo dobře definovatelné, a přesto jsou plodnými nástroji pro příslušné disciplíny. Přesto se nemůžeme zcela vyhnout **konceptuální analýze** – „čištění pojmů“ v oblasti kurikulárního teoretizování a výzkumu (Kelly, 2004).

Část slovenských pedagogů a teoretiků se dokonce rozhodla termín pokud možno obcházet. Ľ. Šimčáková (2002, s. 61) konstatuje: „Dosud nikdo nedokázal, že termín *kurikulum* může nového do pedagogického myšlení: Může však, pokud při překladech nebudeme blíže specifikovat jeho obsah a rozsah, pedagogické myšlení ztížit, zamlžit a zpomalit. Na druhou stranu, pokud současný pedagog nerozumí smyslu a významu termínu *kurikulum*, při studiu pramenů bude ztracen. Ještě ztracenější však bude, pokud se rozhodně tento termín používat pro označení takových jevů, faktů a objektů, které jsou ve slovenštině pojmenovány přesněji.“ Navrhuje diferencované překládání termínu, které ukazuje tab. 2.1.

Jistě je přijatelné říci, že kurikulum jsou plány určené k řízení učení ve školách, obvykle prezentované v permanentně obnovovaných dokumentech, které jsou vypracovávány na několika úrovních obecnosti (Glatthorn, 1987, in Walterová, 1994).

Tabulka 2.1 – Do češtiny převedené překlady termínu kurikulum (Šimčáková, 2002)

Z kontextu vyplývající význam	Navrhovaný překlad
obsah vzdělání/vzdělávání, obsah učiva	obsah vzdělání/vzdělávání, učivo
konkretizace obsahu vzdělání v rovině soustavy vyučovacích předmětů na určitém stupni vzdělávání	učební plán, studijní program
konkretizace obsahu vzdělání v jednotlivých vyučovacích předmětech	učební osnovy
postižení všech výše uvedených jevů/termínů	kurikulum

I když se však takto omezíme jen na zamýšlené kurikulum, dokonce jen na jeho projektovou formu, můžeme se – např. v důsledku oněch více úrovní obecnosti – setkat s řadou termínů, jak naznačila tab. 2.1 a jež systematizuje např. Posner (1992, s. 10) – viz tab. 2.2. Z dnešního hlediska v tomto systému chybí typ kurikulárního dokumentu se vzrůstajícím významem – standardy.

Tabulka 2.2 – Podoby psaného kurikula a jejich možný překlad (podle Posnera, 1992)

Anglicky	Česky	Význam
scope and sequence	osnovy	rozvržení výstupů/učiva do ročníků – lze procházet podle dimenze časové (sequence), nebo tematické (scope)
syllabus	sylabus	kompletní plán předmětu, který zahrnuje charakteristiku a hlavní cíle, témata, zdroje (např. doporučenou literaturu), kritéria hodnocení
content outline	přehled učiva	přehledný seznam témat
textbook	učebnice, učebnicový projekt	soubor prostředků užívaných pro výuku / podle nichž se výuka řídí
course of study	učební plán	seznam předmětů/kurzů, které musí žák/student absolvovat
planned experience	plánované učební zkušenosti	všechny činnosti/zkušenosti, které škola pro žáky plánuje – kognitivní, sportovní, emoční, sociální

Nejasné postavení v češtině má i pojem osnovy. Dokonce jsem dostal nedávno od předního českého odborníka otázku, zda je vůbec výraz osnovy ještě součástí terminologie, a nedokázal jsem okamžitě odpovědět. Uvádím tedy, že osnovy mají ještě v současné české soustavě termínů své místo i z hlediska normativních dokumentů: „Učební osnovy – část školního vzdělávacího programu, ve které je vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů členěn do vyučovacích předmětů v jednotlivých ročnících 1. a 2. stupně základního vzdělávání. (RVP ZV)“ Moje práce zároveň chce být určitou obhajobou věcného významu osnov a intelektuálních problémů spojených s *osnováním učiva*.

2.2.1 Úrovně systému

Další komplikaci do terminologie vnáší existence různých úrovní rozhodování o kurikulu (tab. 2.3). Do nedávna měly některé státy silně centralizovanou kurikulární politiku (typicky státy kontinentální Evropy), zatímco jiné ji naopak měly zcela decentralizovanou (např. anglosaský kulturní okruh). Dnes však mají i anglicky mluvící národy jisté národní kurikulární dokumenty, a naopak i evropské země přešly ke víceúrovňové tvorbě kurikula.

Tabulka 2.3 – Úrovně existence kurikula (Thijs, van den Akker 2009)

Označení	Úroveň	Příklad
supra	nadnárodní	SERR
makro	systém, národní stát	hlavní cíle popsané v rámcovém dokumentu národní evaluační/testové programy
mezo	škola	školní vzdělávací program
mikro	třída, učitel	tematické plány, přípravy moduly, kurzy, projekty učebnice
nano	žák, jedinec	individuální učební plán osobní vzdělávací biografie

Z příkladů uváděných autory schématu se ovšem podle našeho názoru vymykají učebnice, které mají z hlediska určení kurikula poměrně výsadní postavení. Je pravda, že působí na úrovni označované autory jako mikro, zároveň však na této úrovni nevznikají – naopak, mohou přicházet z makroúrovně nebo dokonce supraúrovně (viz třeba jazykové učebnice importované světovými lídry v oblasti výuky cizích jazyků). Naznačuje to, že „hezké“ modely s implicitní hierarchickou strukturou realitě ne vždy odpovídají.

Další příčinu složité vazby mezi úrovněmi ukázaly klasické práce institucionalistů o rozvolněné vazbě mezi úrovněmi vzdělávacího systému (Meyer, Rowan, 1977).

Ve federalizovaných zemích, kde došlo k devoluci odpovědnosti za vzdělávání na jednotlivé země/státy tvořící spolek (Spolková republika Německo, Španělsko), nebo tam, kde je tradice rozhodování o kurikulu v nižších administrativních celcích či municipalitách, může existovat ještě regionální/municipální úroveň určování kurikula. Dostali bychom tak až sedmiúrovňové schéma, které používá srovnávací pedagogika (Walterová, 2006b; Vlček a Janík, 2010).

Pojmy makro, mikro nebo i mezoúroveň jsou bohužel souběžně užívány pro logickou strukturu učiva/kurikula (viz 2.2.3). Podobná terminologická nejednoznačnost je bohužel v oblasti kurikula spíše pravidlem než výjimkou.

Poslední termín, který v souvislosti s různými úrovněmi tvorby kurikula zmíníme, je **národní kurikulum**. Průcha (2002, s. 251–256) uvádí, že v jistém smyslu je národní kurikulum v mnoha zemích (zejména kontinentální Evropy a Skandinávie) tradiční. V moderním významu pojmu však národní kurikulum je víc než jen kurikulumní norma platná pro celý národ. Je to komplexní systém, který kromě popisu cílů a obsahů vzdělávání zahrnuje i evaluační nástroje, institucionalizovanou infrastrukturu pro implementaci a hodnocení jak kurikula, tak výsledků žáků, a konečně určitý vztah veřejnosti ke kurikulu, „aby kurikulum bylo chápáno jako věc veřejného zájmu“. (Průcha, 2002, s. 252)

Na webových stránkách anglického národního kurikula lze najít následující citát: „Kurikulum by mělo být považováno za poklad. Měli bychom být na naše kurikulum skutečně hrdí. Jde přece o učení, které se národ rozhodl předložit své mládeži. Učitelé, rodiče, zaměstnavatelé, média i veřejnost – ti všichni by měli vnímat kurikulum jako něco, co je potřeba přijmout, podpořit a oslavit. Ale především by měli mladí lidé přijít na chuť příležitostí k objevování a výkonům, jež kurikulum nabízí.“ (přel. D. D.)

I když nám tak tyto vzletné věty o kurikulu jako národním pokladu mohou připadat jen jako rétorika pro oficiální účely, i v pedagogické vědě se objevuje názor, že kurikulum je kapitál, určitý vklad, který se zhodnocuje či nějak „pracuje“ ve vzdělávání (Shulman a Shulman 2004). Přiznejme si, že ani v Anglii, kde se už více než dvacet let potýkají se svým Národním kurikulem, není tento poklad nijak zvlášť oslavován. Domnívám se však, že vůči němu Angličané aspoň nejsou lhostejní.⁵ Jednou z důležitých funkcí kurikula tedy je zvyšovat obecné porozumění cílům a požadavkům školního vzdělávání (Oates, 2010b)

⁵ I když nedávné zrušení Qualifications and Curriculum Development Agency – viz výše – může signalizovat změnu v oficiální politice, kdy nepokryté bude kurikulum řízeno prostřednictvím evaluačních nástrojů.

2.2.2 Formy existence kurikula

Zatím jsme se omezili na jednu formu existence kurikula – projektovou formu. S rozvojem kurikulárního uvažování se však ukázalo nutné rozlišit, co je plán a co je skutečnost. To odkazuje na existenci kurikula na více úrovních. V prostých výčtech se formy existence kurikula poněkud nekontrolovaně množí, za vhodné proto považují dvojúrovňové schéma.

První úroveň členění je všeobecně přijímána a představuje tak doklad globálního působení mezinárodních šetření, neboť ji v této podobě používají publikace IEA. Na druhé úrovni se klasifikace nizozemských autorů odlišuje v podkategorie operačního kurikula, která předpokládá existenci „skutečných“ procesů, nějak odlišitelných od subjektivních prožitků žáků. Za tím se může skrývat určitý předpoklad v duchu metodického realismu, nebo jen potřeba rozlišit mezi perspektivou učitele a perspektivou vnějšího pozorovatele.

Tabulka 2.4 – Formy existence kurikula

Terminologie	Formy existence kurikula	
TIMSS – „roviny“	Thijs, van den Akker (2009)	Průcha (2002)
zamýšlené	ideální – vize (zdůvodnění, základní filozofie tvořící východisko kurikula)	koncepční forma – koncepce, vize, plány obsahující formulaci národních priorit vzdělávání koncepce různých zájmových skupin
	formální/psané – konkretizace záměrů v kurikulárních dokumentech a materiálech	projektová forma – vzdělávací programy, učební plány a osnovy, standardy vzdělávání, učebnice
realizované /implementované	vnímané – interpretace kurikula uživateli (zejména učiteli)	realizační forma – obsah vzdělávání v jednotlivých situacích prezentovaný učiteli či výukovými médii žákům
	operační – skutečné procesy vyučování a učení (kurikulum v akci)	
dosažené	prožívané – učební zkušenosti, jak je vnímají žáci	rezultátová forma – obsah vzdělání vnímaný žáky, vzdělávací výsledky – osvojené učivo
	osvojené – výsledky/efekty učení u žáků	efektová forma – efekty obsahu vzdělávání profesní kariéře lidí, jejich politických aj. postojích...

Průcha (2002) akcentuje rozdíl mezi výsledky a efekty vzdělávání, zatímco nizozemští autoři vedou dělení mezi podkategoriemi dosaženého kurikula opět spíše podél rozhraní objektivní/subjektivní. Maňák, Janík a Švec (2008, s. 21) kategorie z prvního sloupce tab. 2.4 nazývají **rovinami kurikula**. Problém ovšem je, že v okruhu týchž autorů (Maňák, 2008, cit. dle Vlčka a Janíka, 2010, s. 30) lze najít použití termínu rovina pro jiné strukturování diskuse o kurikulu. Rozlišuje se:

- a) rovina ideová,
- b) rovina obsahová,
- c) rovina organizační,
- d) rovina metodická.

To je smysluplné členění, ale použití stejného výrazu rovina by mělo být ještě zváženo, zvláště když někdy i titíž autoři používají termín úroveň pro to, čemu jinde říkají rovina. Řešením by bylo používat rovina a úroveň jako nespécifické synonymní označení a termíny tvořit adjektivy – např. rovina/úroveň systému; rovina/úroveň existence kurikula; rovina/úroveň obsahu kurikula.

Mezi rovinami, např. mezi systémovými úrovněmi tvorby kurikula a rovinami/formami existence kurikula, lze nacházet vztahy, jak to s odkazem na model školního učení využívaný v šetření PISA (Pelgrum, Voogt a Plomp, 1995; *Plan General...*, 2005) ukazuje tab. 2.5. Lze vytvářet i podrobnější modely se složitějšími vazbami, ale to není předmětem této práce. Různé roviny v rámci jedné hierarchie (různá políčka v rámci jednoho sloupce tabulky 2.5) spojují podle Janíka et al. (2010a) **kurikulární procesy**: projektování, implementace, realizace a osvojování kurikula.

*Tabulka 2.5 – Souvislost mezi úrovněmi systému a formami existence kurikula (Pelgrum et al., 1995; *Plan General...*, 2005, Janík et al., 2010a)*

Úroveň	Determinanty	Kontext	Proces	Rovina/forma existence kurikula
makro	situace země	vzdělávací systém	projektování	zamýšlené
mezo	podmínky školy a třídy	škola	implementace	realizované
mikro		třída	realizace	/implementované
nano	vlastnosti žáka	žák	osvojování	dosažené

Přes relativní komplexnost tab. 2.4 neobsahuje ještě všechny formy kurikula, jež je v praxi důležité uvažovat, jako např. **nulové kurikulum** (co dokumenty nebo školní výuka pomijí). Jiný důležitý pojem – **hodnocené kurikulum** – upozorňuje na mimořádně významnou roli, již v současnosti hrají při určování obsahu vzdělávání evaluační standardy a testy. Nejen že existují rozdíly mezi zamýšleným (plánovaným) kurikulem, jeho realizací ve škole a tím, co jsou žáci skutečně schopni se naučit. To, co se testuje, nebývá shodné ani s tím, co obsahují koncepční a projektové dokumenty, ani s tím, co škola dětem opravdu dává – obr. 2.1. Míra shody nebo neshody mezi rovinami kurikula se v zahraniční literatuře označuje *alignment*, *coherence* apod. (podrobněji se touto otázkou zabývám v kap. 2.2.4). Ještě větší rozdíl pak může být mezi tím, co škola dělá, a testy užívanými v mezinárodních šetřeních vzdělávacích výsledků, jako je PISA nebo zejména TIMSS. Závažné také je, že škola má tendenci přizpůsobit se testům.

Obrázek 2.1 – Kurikulum oficiální, skryté, testované (vztahy jsou pravděpodobně ve skutečnosti ještě složitější)

Kurikulum stanovené dokumenty		
Nulové kurikulum – co škola zanedbává	Co škola dětem skutečně dává	skryté kurikulum
Netestovaná část plánovaného kurikula	Co testy dovedou změřit nebo reálně měří – testované kurikulum	

Šedá plocha v obrázku připomíná existenci **skrytého kurikula** školy (Filagová & Kaščák, 2006, Kaščák & Filagová 2007). To může být vnímáno pozitivně (např. dítě se učí soustavnosti v práci, učí se vycházet s „cizími“ dětmi i dospělými), ale mívá i nežádoucí složku (např. učitelé vyjadřují genderové nebo etnické stereotypy). Z celé této složité problematiky zdůrazníme jeden aspekt důležitý pro řízení kurikula ve škole: důležitou složkou kultury školy zaměřené na učení by mělo být, aby všichni pracovníci školy dávali svými postoji všem dětem najevo, že se od nich **očekává vysoká úroveň výkonu**, a zároveň aby vyjadřovali důvěru v to, že všechny děti mohou uspět. Je například důležité, aby součástí této víceméně skryté a každodenní formy kurikula bylo např. vyjadřované přesvědčení, že školní výkon lze zásadním způsobem ovlivnit **úsilím** a není určen jen nadáním.

2.2.3 Vnitřní struktura kurikula

Studium kurikulárních dokumentů i praktické problémy při tvorbě učebnic vedly především k úvahám, co je vlastně objektem analýzy, resp. nejmenším elementem braným v úvahu: lekce, tematický plán na jeden rok, celý kurikulární dokument pro stupeň vzdělání, resp. pojem či jeho reprezentace, určitá úroveň kompetence? Ukázalo se důležité rozlišit logické úrovně strukturování kurikula.

Posner (1992, s. 126) vymezuje mikroúroveň jako uspořádání lekce či ročníkového kurikula určitého předmětu. Pod makroúrovní týž autor rozumí typicky uspořádání jednotlivých kurzů v určitém studijním programu. V střeoevropských poměrech bychom mohli asi trochu nepřesně říci, že makroúroveň představuje učební plán a mikroúroveň učební osnovy. Posner soudí, že existuje řada charakteristik společných pro obě úrovně – zdůrazňuje shody. Gagné, Briggs a Wager (1992, s. 4 a 21) podobně mluví o krátkodobé a dlouhodobé fázi uspořádání učiva. Krátkodobý plán se týká jednotlivých vyučovacích hodin, dlouhodobý pak souboru hodin, resp. lekcí pokrývajících téma, souboru témat tvořících kurz/předmět nebo ještě vyšších celků.

Posner ve skutečnosti nepostuluje existenci jen dvou úrovní. Je si vědom, že existuje řada úrovní uspořádání kurikula, a proto je označení určité úrovně za mikro, resp. makro nutně relativní. Zdá se však, že přeci jenom klade mikroúroveň o jeden stupeň výše než současní proponenti směru označovaného jako *instructional design*. K nim patří Van Patten, Chao, Reigeluth (1986, s. 438), kteří vymezují mikroúroveň ještě o úroveň níže – jako optimální postup vyučování nejmenších stavebních kamenů učiva, jakými jsou např. pojmy nebo jednoduché dovednosti. Mikrostrategie je postup k naučení jednoho takového elementu učiva, takže např. pořadí uvádění úloh k procvičení jednoho jevu. Makrostrategie pak říkají, jak organizovat jednotlivé pojmy nebo principy do vyučovacích jednotek, kterými by v tomto případě byly zřejmě „lekce“ či „témata“. Takovéto rozlišení je zdůvodněno tím, že mikroúroveň bere ohled na mechanismy *ukládání* do paměti, zatímco makroúroveň vychází z našich představ o *strukturování* znalostí v paměti (srov. Mareš, 2001, s. 449n.) Proto se zde – na rozdíl od Posnera – zdůrazňují rozdíly mezi řazením na mikro- a makroúrovni.

My zde budeme vycházet z vymezení Janíka, Maňáka a Knechta (2009, s. 95–96). Abychom se vyhnuli víceznačnosti slov makro/mikro, zavádíme tuto terminologii:

* Analýza na úrovni **(obsahových) domén** – sleduje zastoupení rovina předmětů (v terminologii RVP vzdělávacích oborů) nebo jejich skupin (v RVP vzdělávacích oblastí).

* Analýza **vláken** sleduje tematické okruhy vertikálně procházejících více ročníky či stupni vzdělání v rámci jednotlivé domény.

* Analýza **kurikulárních deskriptorů** sleduje přítomnost konkrétního učiva (očekávaných výstupů, tzv. indikátorů ve standardech, pojmů v osnovách).

* Analýza **reprezentací** přichází v úvahu tehdy, když jsou u konkrétního učiva uvedeny ještě příklady spadající pod daný pojem.

Je nutno připustit, že i toto vymezení je částečně nejednoznačné, např. jako doména může být v RVP chápán *Jazyk a jazyková komunikace* i *Český jazyk a literatura* (proto si dále někdy pomáhám výrazem subdoména pro vzdělávací obory v rámci vzdělávacích oblastí), *Výchova ke zdraví* je v primární škole spíše vláknem a v sekundární škole spíše doménou apod.

2.2.4 Vybrané kvality kurikula

Terminologická neustálenost se týká i pojmů označujících kvality kurikula. Například Thijs a van den Akker uvažují čtyři kritéria kvality kurikula (tab. 2.6).

Tabulka 2.6 – Kritéria kvality kurikula (Thijs & van den Akker, 2009, s. 39)

Kritérium	Obsah
relevance	kurikulární reforma je vyvolána reálnou potřebou, dokument odpovídá současné úrovni (vědeckého) poznání
konzistence	struktura dokumentu je logická a soudržná
praktičnost	předpokládaná praktičnost – lze očekávat použitelnost v podmínkách, pro které je dokument navrhován skutečná praktičnost – dokument je použitelný v podmínkách, pro které byl navržen.
efektivnost	předpokládaná efektivnost – lze očekávat, že reforma/dokument povedou k žádoucím výsledkům skutečná efektivnost – implementace reformy/dokumentu vedou k žádoucím výsledkům.

Protože předmětem této práce je především analýza dokumentů *per se*, zaměřím svou pozornost především na ty pojmy, které se vztahují ke struktuře dokumentu jako takového (viz též kap. 4.1) a jež v právě uvedeném výčtu zastupuje pojem konzistence. Ve stejném smyslu se ovšem užívá v literatuře poměrně často rovněž termín *koherence kurikula*. Tento termín se ovšem zdá být (i u nás) dále užíván ve dvou různých významech.

1. Koherence jako korespondence či koordinace mezi obecnými cíli a klíčovými kompetencemi na jedné straně a konkrétními výstupy v jednotlivých vzdělávacích oblastech, případně obsahy rámcového kurikula a dalších kurikulárních konstruktů. Newmann, Smith,

Allensworth, Bryk (2001) mluví o koherenci výukového programu školy (*instructional program coherence*) a charakterizují ji existencí společného rámce řídicího kurikulum, výuku, hodnocení a učební klima. Citovaní autoři zdůrazňují, že k podmínkám koherence dále patří alokování zdrojů odpovídající uvedenému rámci a podmínky práce učitelů podporující implementaci (personální politika, profesní rozvoj učitelů...). Toto pojetí koherence odpovídá jinému často užívanému termínu *alignment* (doslova vyrovnání, vyřízení, seřízení), jenž vyjadřuje stupeň, v němž jsou „různé politické nástroje v systému, např. standardy, učebnice, nástroje pro hodnocení, sladěny mezi sebou a se školní praxí“ (Schmidt, Wang, & McKnight, 2005, s. 527). O tomto prvním, širším pojetí bychom mohli mluvit jako o *vnější koherenci*,⁶ přičemž *progrese* je jen jednou z dílčích charakteristik, důraz je kladen na soulad mezi různými typy nástrojů vzdělávacího systému.

2. Odlišně koherenci chápe William H. Schmidt, který prováděl obsahové rozborů kurikula v rámci šetření TIMSS a dále se dlouhodobě věnuje problematice analýzy kurikula. Byl jedním z autorů, kteří zpopularizovali představu „míli širokého a coul mělkého kurikula“ amerických škol jako jedné z příčin špatných výsledků amerických žáků v mezinárodních šetřeních. Schmidt et al. (2005, s. 528) říkají, že obsahový standard je koherentní, pokud je artikulován v čase jako „sekvence témat a výkonů konzistentní s logickou, a pokud je to vhodné, i hierarchickou povahou oborového materiálu, z něhož se učivo odvozuje“.

To neznamená, že existuje jediná koherentní sekvence, ale že zvolená koherentní sekvence nějak odráží inherentní strukturu oboru. V zásadě se autoři vracejí k Brunerovu strukturalistickému pohledu, který předpokládá postupný pohyb k pochopení hlubších zákonitostí prostřednictvím postupně složitějších příkladů. (Bruner, 1965) Jak jsem ukázal jinde (Dvořák, 2009), je však o efektivních způsobech rozvrhování učiva na delších časových škálách známo velmi málo.⁷

Zatímco první (vnější) pojetí koherence se tedy váže ke vztahu mezi různými typy kurikulárních dokumentů (typicky mezi obsahovými standardy, učebnicemi, testy apod.) nebo kurikulem a výukou, druhé pojetí se týká především vnitřních vztahů v jednom kurikulárním materiálu, např. tedy *progrese* uvnitř jednoho dokumentu. Zde navrhuje mluvit o *vnitřní koherenci* kurikula. Knecht (v tisku) s odkazem na prameny britské provenience mluví o kontinuitě, která může být rovněž sledována na úrovni domén, vláken či deskriptorů.

⁶ Ve skutečnosti autoři do svého pojetí koherence mísi i hledisko logické *progrese* mezi ročníky.

⁷ Návratem ke (kognitivně) psychologické tradici, kterou lze označit za přímé navázání na Brunerův program, se jeví být v současnosti snaha o zjišťování empirických učebních trajektorií (*learning progressions, learning trajectories*).

Někdy se podobně rozlišuje mezi *horizontální* koherenci (koherence různých typů kurikulárních dokumentů mezi sebou, tedy např. mezi standardem, učebnicí a testem) a *vertikální* koherenci (mezi různými částmi jednoho dokumentu, tedy např. mezi standardy/cíli pro první a druhý stupeň) – (The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2009)

Protože se v mé práci většinou omezují jen na jednu formu existence kurikula, a to projektovou, pracuji dále s druhým pojetím koherence (vnitřní, vertikální koherence).

Dosud uvedené pojmy a úvahy se týkaly obsahové stránky kurikula. Jiné aspekty koherence/konzistence/kontinuity vnáší do diskuse tým vedený badatelem z Queenslandské technické univerzity Allanem Luke (Luke, Weir & Woods, 2008), který se zaměřuje na otázku formální struktury, protože kurikulární debaty se podle nich příliš zaměřují na obsah – ať se mluví o oborových znalostech, kulturních hodnotách, kurikulárních ideologiích, specifických dovednostech či klíčových kompetencích. Tito autoři výslovně mluví o potřebě vrátit se k technické podobě rámce, jež je zanedbávána. Centrálně stanovená, přehledná a *konzistentní* formální struktura aplikovaná na všechny kurikulární rámce od předškolního roku až po konec vyššího sekundárního vzdělávání, tedy formální shoda kurikulárních dokumentů pro různé vzdělávací stupně, může pro školy a třídy vytvořit vhodné podmínky umožňující zlepšení výsledků všech žáků. Zde bychom mohli mluvit o *formální koherenci* (viz též 3.3.3).

V literatuře se setkáváme s několika dalšími pojmy pro popis vnitřní struktury kurikulárního dokumentu. Murdock (2008) pracuje s pojmy šířka, hloubka a míra opakování.

Šířka (breadth) kurikula je podle Murdocka (2008) obvykle ztotožňována s počtem témat. (Tady je ale narážíme na základní požadavek každé komparace, tedy porovnávání porovnatelného. Aby mělo smysl počet témat v různých kurikulech porovnávat, bylo by logické předpokládat stejnou šířku témat, čímž se můžeme dostat k definici kruhem.)

Pokud jde o **hloubku kurikula**, všímá si Murdock (2008) menší jasnosti pojmu ve srovnání s šířkou. Často se předpokládá, že kurikulum je buď široké, nebo hluboké. Proto se někdy považuje za hlubší to kurikulum, která má menší počet témat. Takový přístup se však jeví jako málo uspokojivý. Čistě kvantitativním kritériem hloubky by mohlo být, že v jednotlivých tématech je uváděno více poznatků (otázku srovnatelnosti toho, co označujeme za téma, jsme

naznačili v předchozím odstavci).⁸ U některých autorů se setkáváme s pojmem, který lze chápat jako šířku „s opačným znaménkem“ – zaměřenost kurikula (*focus*).

Murdock (2008) cituje kritérium pro „hlubší“ kurikulum navržené M. C. Linnem: je u něj vyšší pravděpodobnost, že dojde k ovlivnění systému žákových pojetí a představ, neboť je veden k integrovanému pochopení tématu. Hloubka kurikula se může hodnotit také podle vyššího důrazu na řešení problémů nebo na propojování různých témat. Jak vidět, úvahy o hloubce kurikula čerpají z okruhu teorií konceptuální změny či žákovských pojetí učiva (miskonceptů), obecněji můžeme říci z okruhu kognitivního konstruktivismu. S hloubkou kurikula souvisí náročnost (rigoróznost, *rigor*) – může znamenat kognitivní náročnost, kvalitu a kvantitu kognitivních procesů, jež jsou od žáků vyžadovány. Pojmová práce by vyžadovala porovnat tento koncept např. s *operační úrovní*, dalším termínem užívaným různými autory (viz kapitola 4).

Překryv (opakování mezi ročníky). Schmidt et al. (2005) tento indikátor nazývají *duration*, Murdock (2008) *recurrence*, ale oba ho vymezují po věcné stránce stejně. Může být zjišťován např. jako počet následujících ročníků, v nichž se pojem vyskytuje v učivu. Tento kurikulární konstrukt rovněž koresponduje s konstruktivistickým pohledem na učení. Pokud se má žák s pojmem seznámit opravdu do hloubky, potřebuje k tomu dostatečný čas, a dokonce se s ním potřebuje nejen setkávat opakovaně, ale navíc se s tímto pojmem musí setkávat v odlišných kontextech a na zvyšující úrovni složitosti. (American Association for Advancement of Science, citováno podle Murdocka, 2008) Tato myšlenka samozřejmě není nová – stála na ní Brunerova koncepce a podobně uvažují i někteří postmoderní autoři (Dell, viz dále).

Překryv a současně rigoróznost mohou být vyjádřeny jako kontinuita či progrese v kurikulu (blíže viz Knecht, v tisku).

Konečně termín relevance kurikula se užívá ve smyslu míry, nakolik kontext, v němž má být obsah aplikován nebo do něhož má dojít k transferu znalostí či dovedností, aproximuje mimoškolní realitu. Je tedy blízký pojmu autenticita (Slavík, 1999). Viděli jsme však na počátku této podkapitoly, že Thijs a van den Akker (2009) relevancí označují i to, co tradiční didaktika nazývá principem vědeckosti.

V předchozí podkapitole byly uvedeny především pojmy, které souvisejí s „technickými“ kvalitami kurikula. Badatelé, kteří uvažují spíše v rovině sociálně-politické či se pohybují na

⁸ Informatika a termodynamika si všimly, že měřit obsah informace o určitém tématu lze dvojím způsobem. Naznačuje to následující otázka: Když znám názvy pěti evropských zemí a tří zemí ležících v Severní Americe, o kterém z kontinentů mám víc informací?

rovině vzdělávací politiky, mohou pracovat s odlišným systémem kritérií, např. selektivita (stratifikace) – standardizace (jednotnost požadavků na školy, žáky, výstupní zkoušky) – specifická (poměr všeobecné a odborné přípravy na určitém stupni) apod.

K terminologickým otázkám se však ještě budeme dále průběžně vracet.

2.3 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Jak vyplynulo z již charakteristiky pramenů a jak dále dokládáme v podrobnějším přehledu relevantního teoretického rámce (kap. 3), problematika obsahu vzdělávání procházela v zahraničí krizí. Různé proudy kurikulárního bádání se rozvíjely v izolaci. Postrádáme výzkumné práce, které by mohly sloužit jako východisko pro vzdělávací politiku.

To se projevilo i v českém prostředí, kde v době vytváření koncepce kurikulární reformy nebyla pedagogickými vědami věnována dostatečná pozornost problematice cílů a zejména obsahů školního vzdělávání. Reforma přinesla oživení výzkumného zájmu o tuto problematiku. Nová vlna domácí produkce, jakkoli kvalitní, však ještě nemohla ovlivnit obsahové a procesuální aspekty reformy. Navíc i v novější produkci se objevují poněkud jednostranné či zjednodušené pohledy, ať už jde o „kurikulární futurologii“, o sice elegantní, ale komplexnost reálného světa až příliš racionalizující schémata či o jednostranný důraz na spravedlivost podceňující kvalitu vzdělávání. Absence určitého proudu bádání či jeho omezený záběr v prostředí relativně malého národa je patrně věc běžná či dokonce přirozená a sama o sobě by nemusela být pocíťována jako problém. Zneklidňující se stává tehdy, pokud může vést ke zhoršování klíčových kvalit vzdělávání. A takové riziko tu v případě kurikula existuje. (Slavík, 2010)

V posledních letech jsme byli nepříjemně překvapeni zprávami o rychlém zhoršování výsledků našich žáků v mezinárodních šetřeních. Varovným příkladem byly zejména výsledky žáků čtvrtých ročníků v matematické části šetření TIMSS. Tato skupina dětí se testování zúčastnila v roce 1995 a pak až po dlouhé přestávce v roce 2007. V období mezi těmito dvěma testováními čeští čtvrtáci klesli z nadprůměru do podprůměru. Zhoršení našich žáků bylo největší ze všech evropských zemí a zemí OECD, jež se výzkumu v obou šetřeních zúčastnily. (Tomášek et al., 2008) Mohli jsme si dělat naději, že pokles výsledků ve více znalostně zaměřeném šetření TIMSS by mohl odrážet změnu orientace českého vzdělávacího systému na obecnější dovednosti. Avšak i spíše dovednosti zjišťující PISA 2009 potvrdila klesající nebo stagnující výsledky českých žáků v tomto typu šetření (Palečková, Tomášek & Basl, 2010).

Výsledky šetření TIMSS 2007 a PISA 2009 nelze dávat do souvislosti s působením „oficiální části“ kurikulární reformy, protože testované ročníky ještě nebyly obligatorně vyučovány podle „nového“ kurikula. Uvědomili jsme si však, že díky účasti v zahraničních projektech sice máme alespoň občas monitoring výstupů, ale chybí monitoring kvality vstupů vzdělávacího systému, jmenovitě kurikula (Janík et al., 2010a, 2010b).

Lze ovšem také spekulovat o tom, že reforma kodifikovala (institucionalizovala) určité trendy působící již v předchozím období, které se projeví jak v aktuální podobě realizovaného kurikula již před z hlediska základních škol klíčovým rokem 2007, tak se manifestovaly v projektovaném kurikulu (kurikulárním rámci, školních programech).⁹ Do určité míry „hodinou pravdy“ budou výsledky šetření TIMSS 2011 a PISA 2012, které již budou testovat kohorty prošedší reformovanou školou.

Jediná možnost, jak by šlo rigorózně prokázat kauzální vztahy mezi reformou a změnami výsledků žáků, by bylo použití experimentálního designu kvantitativního výzkumu. To by ovšem znamenalo od počátku do reformy zabudovat prvky takového výzkumného plánu s kontrolní skupinou škol, což se nestalo. Reforma měla otevřít prostor pro variabilitu škol z hlediska obsahu kurikula, dát školám větší svobodu. Zároveň nezahrnovala nějaký mechanismus „opt-out“, tedy za určitých podmínek RVP vůbec nepřijmout, jak je to možné pro určité školy např. v Anglii. Plošný, obligatorní charakter změn, který školám neponechal prostor pro alternativu k reformnímu modelu tvorby kurikula a jeho základních parametrů, je pro výzkum neblahý. Nejsou žádné základní školy, které by netvořily své programy na základě zadaného vzoru. Není variabilita, která by mohla být předmětem korelačních, když už ne kauzálních analýz. Za těchto okolností nelze předložit jednoznačné „důkazy“ či doklady. Co lze udělat, je pokusit se vyprávět co nejpřesvědčivější (plauzibilní) „příběhy“. Empirické šetření musí v budoucnu odpovědět také na otázku, zda bylo dosaženo nějaké podstatné variability školních vzdělávacích programů z hlediska důležitých vlastností kurikula. Před tím je však důležité dále zpřesňovat, co jsou tyto důležité vlastnosti (viz 2.2.4).

Je potřeba také nepamětat, že pedagogický výzkum neřeší a nevyřeší zásadní otázky o nejobecnějších cílech kurikula a vzdělávání. Shody v této oblasti musí dosáhnout společnost jako celek. V debatách o hodnotových otázkách a obecných úkolech školy je výzkumník jen zainteresovaným občanem stejně jako učitelé, rodiče, zaměstnavatelé, žáci... „Jakmile je však dojde k dohodě o cílech a hodnotách, teoretická a empirická práce [...] výzkumníků může

⁹ Navíc – všechny školy v době předcházející testováním TIMSS 2007 a PISA 2009 věnovaly svou pozornost tvorbě školního vzdělávacího programu. I když žáci účastníci se testování nemohou být označeni za „oběti“ působení nového kurikula, jsou to nepochybně žáci zasažení procesem tvorby kurikula, neboť v době, kdy tito žáci procházeli základním vzděláním, byla pozornost školství upřena na reformu.

sehrát nezastupitelnou odbornou roli. Výzkum jedinečným způsobem přispívá k analýze a hodnocení stávajícího kurikula, způsobu výuky a učení z hlediska jejich použitelnosti při dosahování žádoucích vzdělávacích cílů. Zásadně může přispět k vývoji a ověřování alternativ k současné praxi.“ (Mitchell, 2003, s. 15) V tomto duchu zde neřešíme fundamentální hodnotové problémy edukace. Na druhou stranu práce směřuje spíše k pólu kvalitativního výzkumu. Proto si nekladu v této fázi konkrétní ověřitelné hypotézy, spíše si vytyčuji poměrně široké **výzkumné úkoly** či problémy.

1. Na základě kritického studia české a zahraniční literatury rozšířit diskusi o kurikulu všeobecného vzdělávání probíhající v českém prostředí o další koncepty a podpořit konstituování terminologické shody.
2. Přispět k poznání, jakými metodami lze zkoumat kurikulum v různých formách jeho existence, a ověřit práci s vybranými metodami při pilotních analýzách zejména českého formálního (psaného) kurikula.
3. Použít konceptů a teorií rozpracovaných při plnění prvního úkolu a dat získaných analýzami dle druhého úkolu ke konstrukci identifikaci vybraných rizikových aspektů projektové podoby kurikula českého základního vzdělávání.

Zatímco u nás diskurs směřuje k vytvoření generálního modelu forem existence kurikula a kurikulárních procesů, rád bych se zde snažil o kurikulu českého vzdělávání spíše vyprávět než ho modelovat. Model Janíka et al. (2010a) v zásadě předpokládá vysokou racionalitu v chování systému a jeho aktérů. Mnou prezentovaný alternativní pohled chce ukázat, jak v procesu tvorby obsahu školního vzdělávání (a tedy i v jeho výsledcích) působí také řada iracionálních prvků a „strašidel minulosti“ (Kenwayová, 2008, s. 12), které výrazně omezují předpoklad racionality.

3 Vývoj kurikulární teorie

Jak jsme již naznačili, kritické a postmoderní proudy kurikulárních studií kladou důraz na více na *currere* než na *curriculum*, na teoretizování než na výslednou teorii (Marsh, 2004). Všeobecně přijímaný teoretický rámec – jak ostatně lze očekávat při mnohosti paradigmat pedagogiky – tak neexistuje, i když existují relativně užitečné klasifikace směrů a škol dobře použitelné i na oblast kurikula (např. Bertrand, 1998; Pasch et al., 1998). Následující přehled teorie se proto drží spíše chronologického než systematického principu.

3.1 Od počátků ke kurikulárnímu hnutí

Pojem kurikulum má v pedagogickém významu delší tradici v americké pedagogice. V kontinentální Evropě se totiž školské instituce vyvíjely kontinuálně celá staletí. Obsah vzdělávání byl proto dán především tradicí a jen velmi pomalu se měnil. Navíc bývalo učivo podrobně předepsáno centrálními státními úřady. Gauthier a le Gouvello (2010) ukazují na příkladu Francie a jejího kurikula, že centralizovaný model vzdělávání a jeho obsahu byl dvojím způsobem dědictvím zkušenosti státu s církví: na jedné straně stát prostě následoval (imitoval) organizaci (katolické) církve s jejím – zvláště po tridentském a prvním vatikánském koncilu – jednotným učením, na druhé straně se jen silná centrální autorita státu ve věcech výchovy se mohla prosadit proti stejnému modelu církve nebo církví. Většina pedagogů tak nikdy nebyla stavěna před úkol uvažovat o výběru učiva. Učivo tak nebylo dlouho problematizováno.

3.1.1 Kořeny novodobé teorie kurikula

V Severní Americe prudký technologický a sociální rozvoj na přelomu devatenáctého a dvacátého století, spojený s masovým přílivem imigrantů, industrializací a urbanizací kladl na tamější vzdělávací systém nové, obrovské úkoly. Šlo o to, jak z velmi etnicky a kulturně různorodé masy mladých lidí vychovávat občany demokratického státu a současně pracovníky moderního hospodářství. Zdálo se, že tradičními způsoby vzdělávání tento úkol nelze zvládnout. Zhruba v době, kdy Baťa úspěšně zaváděl principy amerického fordovského „vědeckého managementu“ do výroby cviček, snažili se Američané stejnými prostředky dosáhnout zvědečtění a zvýšení efektivity vzdělávání. Již tehdy hledali prostředky, jak systematizovat tvorbu „kurikula“ – tedy jak vědecky stanovovat vzdělávací cíle a zlepšit

organizaci žákových zkušeností ve škole. Anglosaské školské systémy současně byly vždy velmi decentralizované a svou nezávislost v záležitostech vzdělávání si obce úzkostlivě střežily. Dlouho – v podstatě do konce 20. století – pro ně byla nemyslitelná představa jakýchkoli celostátních osnov. Zatímco evropské vlády mohly školám a učitelům nařídit, co má být obsahem školní výuky, v Americe šlo nanejvýš učitele naučit, jak si mají správně obsahy výuky naplánovat sami. Proto v USA v minulém století hrály otázky kurikula a jeho tvorby větší roli jak v přípravě učitelů, tak v pedagogické vědě. (Vyskočilová & Dvořák, 2002)

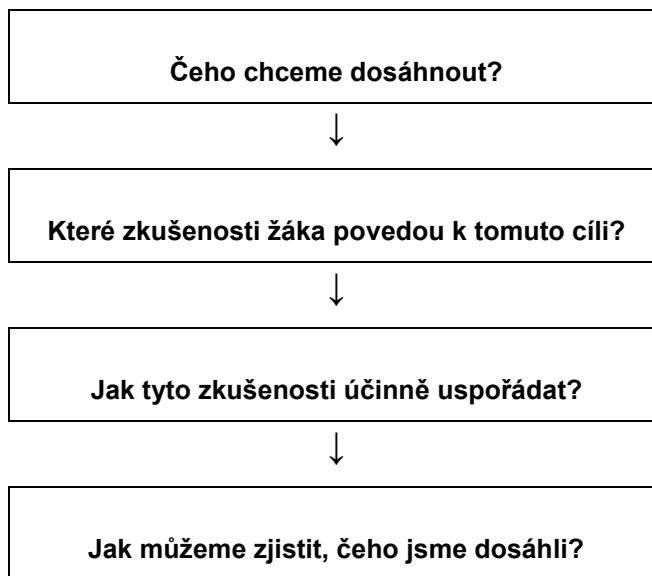
Zatímco intelektuální předpoklady tvorby kurikula vytvořil svou behaviorálně pojatou pedagogickou psychologií zejména E. Thorndike, základy metodologie jsou spojeny zejména se jménem F. Bobbitta (Posner, 1992, s. 62; Walterová, 1994, s. 30). Jak jsme naznačili, aplikoval na vzdělávání principy vědeckého managementu (taylorismu). Volá po technice vědeckého vývoje kurikula – „doba vědy si žádá přesnost a konkrétnost“ (Bobbitt 1918/2004).

Kurikulum je podle Bobbitta (1918) „řada (série) věcí, které děti a mladí lidé musejí dělat a zakoušet, aby se u nich rozvinuly dovednosti potřebné pro zdárný výkon těch činností, z nichž se skládá dospělý život“. Proto je potřebná analýza vedoucí k vymezení toho, co umějí úspěšní dospělí, avšak děti ne (rozbor chyb, které se v určité oblasti často vyskytují). Z toho vychází stanovení vzdělávacích cílů a organizace učebních zkušeností.

Podle Bobbitta je jasné, k čemu slouží výuka pravopisu či gramatiky mateřského jazyka a v dalších oblastech, které vedou k objektivnímu výkonu, jako kreslení, počítání apod. „Není už to tak jasné u velmi složitých předmětů jako historie, literatura, zeměpis apod. Které problémy společnosti mají být odstraněny prostřednictvím studia těchto společenskovědních předmětů? Naše představy jsou doposud natolik vágní, že se ve většině případů sotva může říci, že zde existují konkrétní cíle.“ (Bobbitt, 1918/2004) Tvůrce kurikula by tedy měl stanovit, k jakým problémům vede neznalost dějepisu, literatury, zeměpisu apod. Pak by se měly stanovit cíle společenskovědních předmětů, jež by byly odpověďmi na nalezené problémy společnosti, a na jejich základě by se pak mělo vybrat učivo jednotlivých předmětů. Důležité je povšimnout si, že pro Bobbitta východiskem kurikula nejsou tradiční školní předměty či jejich mateřské disciplíny, ale „činnosti, z nichž se skládá dospělý život“. To je na jednu stranu v souladu s progresivní pedagogikou, zároveň je však slabina tohoto přístupu v riziku konzervování stávající sociální struktury a v podmínkách rychle se měnícího světa může takové kurikulum být orientováno víc na minulost a přítomnost než na budoucnost (Posner, 1992). Přes tyto výhrady Bobbittovy myšlenky výrazně ovlivnily kurikulární teorii i

praxi. Za vyvrcholení první etapy kurikulárního uvažování lze považovat schéma R. Tylera (1949), které ukazuje, jaké otázky by postupně měl zodpovědět každý, kdo tvoří kurikulum.

Obrázek 3.1 – Základní otázky při tvorbě kurikula podle R. Tylera



3.1.2 Studená válka a kurikulární hnutí

Významné nové impulsy dostalo kurikulární myšlení na počátku šedesátých let 20. století, kdy se setkalo několik okolností vedoucích k velkému zájmu o konstrukci kurikula. Byla zde politická a společenská podpora reformy vzdělávání v důsledku šoku, jež vyvolala představa vojenských a hospodářských důsledků potenciálního technologického náskoku Sovětského svazu. Za projev tohoto náskoku bylo považováno prvenství ve vypuštění umělé družice Země. Příčinou převahy socialistických zemí mělo být kvalitnější vzdělávání sovětských dětí, zejména v matematice a přírodních vědách. Odpovědí „svobodného světa“ mělo být zkvalitnění vzdělávacího obsahu jejich škol. V době studené války tak vzniklo pojetí **reformy školy jako reformy kurikula**, jak zněl název jedné známé publikace.

Ve stejné době docházelo k významnému paradigmatickému posunu v psychologii vyučování – k nástupu kognitivismu, vyjádřenému zejména v raných pracích J. Brunera. Zjednodušeně řečeno, začalo být důležité to, čím se liší učení člověka od učení zvířat. Tím důležitým měla být v neposlední řadě pojmová struktura poznatků. Vznikla přirozeně myšlenka, že je třeba zkoumat strukturování obsahu vzdělávání. Přitom však behaviorismus, jenž v psychologii začínal ustupovat, ještě měl co nabídnout ostatním sociálním vědám z hlediska metodologické orientace na pozorovatelné výkony subjektu, v tomto případě žáka. Šířilo se nadšení pro programované učení. A v širším vědeckém a sociálním prostředí převládala důvěra

k možnostem institucí a velkých reformních projektů. Věřilo se, že stačí promyšleně seřadit v osnovách důležité pojmy, správně napsat cíle či výstupy typu „žák rozpozná...“, „žák vyjmenuje...“, rozdat tyto osnovy učitelům, a výsledky v podobě lepších znalostí a dovedností dětí se brzy dostaví. Vznikly velmi originální vzdělávací programy (obvykle pro jednotlivé předměty), na nichž se podíleli přední specialisté daných vědních oborů spolu s vývojovými psychology studujícími dětské myšlení. Byly vytvořeny zajímavé učebnice. Kurikulární pole tak bylo relativně jednotné a ovládané modelem tvorby kurikula, který Harbo (1991) označuje jako „zprostředkující“.

Brunerovy úvahy o spirálním kurikulu a postupném prohlubování pojmů (Bruner, 1964, 1965; Hanley et al., 1970) se pro oblast logické progresy kurikula staly klasickými. Překvapivé je, že tato široce známá a citovaná koncepce se sama o sobě opírá o velmi omezený empirický materiál, resp. implementační pokus známý v literatuře jako M:ACOS byl kurikulem pro jediný – pátý – ročník primární školy. Koncept spirálového kurikula tak byl dotažen do implementace na velmi omezené časové škále.

Rozmach kurikulárního hnutí časově odpovídal období uvolnění v naší společnosti. Český čtenář tak měl možnost seznámit se s některými klíčovými díly kurikulární reformy v době krátce po jejich vzniku, přestože se jednalo o – dobovou terminologií – buržoazní pedagogiku. I pro naše prostředí se tak symbolem úsilí o revizi kurikula prostřednictvím jeho užšího napojení na logiku příslušných vědních oborů stal J. S. Bruner (1964/1965).

3.1.3 Krize kurikulárního hnutí

Kurikulární hnutí z řady důvodů však prožívalo od konce šedesátých let krizi (Dvořák 2007b, 2008c). Zlom, který nastal v sedmdesátých letech, v české literatuře zachytila už Walterová (1994), ale dnes jsou snad ještě více zřejmé jeho důsledky pro kurikulární teorii i praxi.

Velké naděje, vkládané v šedesátých letech 20. století do reformy kurikula, z řady důvodů zůstaly nenaplněny. Působily zde mj. opět širší společenské souvislosti – např. ropná krize vedla k tomu, že dramaticky ubylo prostředků na financování řady programů reformy vzdělávání. Vojenská konfrontace se Sovětským svazem už přestala být vnímána jako nevyhnutelná a hospodářské soupeření s asijskými zeměmi ještě nebylo pocíťováno tak naléhavě. K pedagogickým důvodům patří jistě i to, že nová „vědecky fundovaná“ kurikula byla z hlediska implementace pro mnoho učitelů příliš obtížná, učebnice, které podle nich vznikly, nedokázaly cenou konkurovat zavedeným programům aj. To, že mnohá očekávání zůstala nenaplněna, bylo „částečně naivitou tehdejších reformátorů, kteří si neuvědomili, jak složitý a obtížný úkol si předsevzali; částečně nepochopením, jak kritickou roli má

implementace, tedy šíření reformy do škol, vzdělávání učitelů a monitorování, a podpora využitelná na úrovni třídy.“ (Tamir, 2004)

Celkově lze říci, že se značně oslabila víra v možnost změny společnosti prostřednictvím velkých projektů shora, a tedy i v proměnu vzdělávání prostřednictvím reformy kurikula. A to vedlo k poklesu zájmu nejen o změny plánovaného kurikula, ale rovněž i o problematiku kurikula jako takovou. První vlna reforem kurikula v šedesátých letech 20. století byla v podstatě neúspěšná. Jeden z protagonistů reformy zklamaně konstatoval, že chtít měnit školu je stejně nevděčná práce jako stěhovat hřbitov. Přesto přinesla řadu podnětů a celkově otevřela diskusi o kurikulu.

Když jsme u nás zahajovali podobnou reformu – tzv. novou koncepci (kterou si mnozí pamatují zejména jako množinovou matematiku na prvním stupni základní školy) – ve světě už se vývoj ubíral odlišným směrem.

3.2 Hledání cesty z krize a rekonceptualizace výzkumného pole

J. J. Schwab (1969/2004) prohlásil na sklonku šedesátých let problematiku kurikula za umírající a vyžadující zásadní změnu přístupu. Protože je u nás v souvislosti s kurikulem často citována teorie tohoto autora z počátku šedesátých let, považujeme za užitečné rekapitulovat pozdější argumentaci dalšího z klasiků, který podobně jako Bruner přehodnotil svůj pohled na kurikulární hnutí.

3.2.1 Schwabova diagnóza krize

Příznakem toho, že je obor kurikula v krizi, je podle Schwaba (1969/2004, s. 104) především útěk od předmětu disciplíny. Ten má několik podob:

1. Útěk od oboru – přenechání disciplíny specialistům jiných oborů. Řadu kurikul v šedesátých letech vytvořili psychologové a oboroví specialisté. Pedagogové a „kurikulární odborníci“ často nebyli zapojeni.
2. Útěk vzhůru – do metateorií, modelů, diskursu o diskursu.
3. Útěk dolů – snaha praktiků opustit všechny principy a teorie, začít na zelené louce.
4. Úkrok stranou – do pozice pozorovatele, komentátora, historika a kritika práce jiných.
5. Snaha zakrýt krizi stálým opakováním východisek, např. stálým zdůrazňováním významu cílů, opakováním taxonomie.
6. Personalizace diskuse, osobní útoky.

Krize principů není chyba, protože každý obor své principy podle Schwaba musí zvolit do určité míry naslepo a pak je vystavit testu praxe. V případě kurikulární teorie však došlo

k tomu, že principy neobstály a ukázaly se neadekvátní pro řešení úkolů, které před tvůrci kurikula stojí. Příčinou krize kurikulárního myšlení je podle tohoto autora jeho „teoretičnost“. Teoretičností při tom Schwab míní to, že jsou kurikula podložena (1) nějakou konkrétní teorií; (2) tato teorie pochází z oblasti psychologie nebo sociálních věd, (3) a týká se určitého segmentu reality – jedince, skupiny, kultury, nebo disciplíny. (Schwab, 1969/2004, s. 108). Původní přístupy (které snad lze stopovat k Herbartovi a které oživil Bruner), jsou založeny na jednoduché představě: Stačí vybrat správné obsahy (analýzou oborových znalostí), správně je seřadit a pak je správně předložit žákům. Schwab tvrdí, že žádné takto jednoduché schéma nemůže být adekvátní. Praxe je příliš složitá, faktory vždy působí komplexně. Teorie postihují jen jednu stránku jevu, mluví o abstrakcích, a teorie psychologie a sociálních věd navíc jsou vždy jen jedním možným pohledem na jednu stránku jevu v důsledku multiparadigmatičnosti všech společenskovědních oborů.

Praktické obory jako právo vycházejí z respektu k existujícím institucím a ze zásady, že změny systému se dělají jako až poslední možnost. Tyto obory vyžadují důkladnou znalost jednotlivých případů – právník musí znát nejen džungli zákonů, ale také to, jak se obvykle uplatňují v praxi, jejich vývoj, významné precedenty z minulosti apod. (Schwab, 1969/2004, s. 112). Aplikováno na kurikulum to znamená dát přednost malým změnám a důkladně vědět, co se přesně děje ve školách a co se tam odehrávalo před tím.¹⁰ Schwab mluví především o tom, co bychom nazvali důkladný empirický výzkum realizovaného kurikula ve třídách. Zdůrazňuje, že nesmíme zkoumat jen zamýšlené efekty kurikula na žáky, ale musíme se zaměřit na efekty neplánované. Z analogie s právníkem, který musí znát normy – a v Americe i precedenční případy –, vyvozují také potřebu důkladné znalosti jak minulých kurikul naší školy, tak kurikul jiných školských systémů.

Teoreticky koncipovaný obor se mění, když vznikne nová teorie (v našem případě např. nová teorie učení). Prakticky koncipovaný obor se mění, když zjistí problémy v praxi. (Schwab, 1969/2004, s. 113) Proto praktický postup vyžaduje (Schwab, 1969/2004, s. 114): 1. intimní znalost reality; 2. včasnou detekci a formulaci problémů; 3. ale hlavně formulaci alternativních řešení, a to v co největším počtu a originalitě.

Je potřeba znát/zkoumat, jaké přístupy k určitému učivu jsou možné (Schwab, 1969/2004, s. 115 uvádí jako příklad práci s románem ve výuce literatury), jaké nároky na žáka jednotlivé přístupy kladou, jaké žádoucí výstupy použití některého přístupu nebo jejich kombinace

¹⁰ Schwab říká „what is and has been going on in American schools“. Pedagogika – zvláště ve velkých zemích – často uvažuje pouze v rámci národní kultury.

přináší, pro které žáky a třídy je vhodný, jaké nároky klade na učitele, jaké vedlejší efekty (např. na jiné školní předměty) má...

U Schwaba také objevujeme důležitý metodologický pojem, který ovlivnil následující vývoj kurikulárních studií. Metoda praktických oborů není ani induktivní, ani deduktivní. Je **deliberativní** (logické a racionální zvažování všech stránek problému). Zaměřuje se na konkrétní případ a rozhodování o něm, proto **negeneralizuje**, není induktivní. Konkrétní případ však obvykle není možno ani zařadit pod jedinou kategorii, kterou bychom mohli deduktivně aplikovat.¹¹

Schwab (1969/2004, s. 116) tedy ve své době vlivný text končí výzvou a závazkem k zvažování (tedy k deliberativnímu postupu); k založení nových časopisů a pracovních skupin pro nový typ diskusí. Je nutno prolomit bariéry mezi různými sociálními a humanitními obory, které se týkají vzdělávání (psychology a filozofy, sociology a specialisty na testy); a mezi jednotlivými předměty, protože je iluze, že třeba přírodovědné předměty a mateřský jazyk se neovlivňují. „Cílem ale není rozpustit specializace a dílčí odpovědnost. Právě naopak: potřebujeme různost pohledů a má-li jí být dosaženo, pak musíme zachovat různorodé zájmy, odbornosti, způsoby myšlení.“ (Schwab 1969/2004, s. 116)

Snaha nalézt východisko z krize předdefinováním způsobu uvažování o kurikulu navazující na Schwaba je označována jako rekonceptualizace kurikulárního bádání. Schwab kritizoval přílišnou teoretičnost, ještě počítal s účastí předmětových odborníků v novém typu diskuse. Významný představitel dalšího vývoje kurikulárních studií W. Pinar už teoretičnost chápe jako program a předmětové odborníky z diskuse vlastně vylučuje.

3.2.2 Rekonceptualizace výzkumného pole

I když někteří autoři pojem rekonceptualizace nepovažují za vhodný (Marsh, 2004), je v literatuře široce užíván. Podle Pinara (2005, s. 4) jde o posun od snahy tvořit kurikulární konstrukty (doslova mluví o inženýrském a komerčním či manažerském modelu) k úsilí o porozumění kurikulu. S tím souvisí snaha odpoutat akademické bádání od spojení s konkrétními reformními kroky státní správy.¹² Vzorem pro kurikulární studia nemají být přírodní, sociální, nebo dokonce technické vědy, ale umělecké a humanitní disciplíny. (Kelly 2004) Tradiční školní předměty prý nedokážou dát odpověď na základní problémy lidské

¹¹ Tato logika připomíná klinický způsob myšlení. Klinické uvažování je někdy nezbytné, ovšem má své prokázané limity (Urbánek, Denglerová, Širůček, 2011).

¹² Myšlenka aktuální dnes, kdy jsou naše pedagogické fakulty opakovaně kárány za to, že nevyvíčily učitele pro hladkou realizaci konkrétního reformního plánu. Co když je posláním vysoké školy zaujmout skeptický odstup od kurikulárních reforem a vštěpovat ho i učitelům?

existence. Podle Pinar *původní* Brunerovo a *původní* Schwabovo pojetí chápe učení jako prostředek umožňující jen další, specializované učení. Konec konců v kurikulárním hnutí šlo o to, aby školy kladly dobrý základ pro formování přírodovědné a technické inteligence, jež je zdrojem národní síly a obranyschopnosti. Zájem rekonceptualistů se proto soustřeďuje na „mezipředmětové“ problémy kultury a multikulturality, genderové problematiky apod.

Nakonec i sám Bruner (1996, s. 131) přesouvá svůj zájem od klasického kognitivismu ke kulturní, narativní a folkové psychologii, aby posléze konstatoval, že vědecké poznání a vědecká metoda sice nejsou irelevantní pro snahu porozumět světu, ale rozhodně nepředstavují cestu, jíž se k němu dospívá. Rekonceptualistický proud se tak postupně stává proudem postmoderním. Schwabova myšlenka složitosti kurikulární problematiky překračující možnosti každé jednotlivé teorie nachází odezvu v teorii komplexity kurikula. Moderní (módní?) analýzy chaotického chování složitých dynamických systémů vedou k metafoře školy a vzdělávacího obsahu jako živé bytosti, kvantového systému, hologramu... Vstřícný model kurikula (Harbo, 1991; Slavík 1999) by tak byl radikalizován do extrému. Učení nelze předvídat ani řídit, kurikulum je cosi fluidního, interaktivně se utvářejícího.

Rekonceptualizace kurikulárního bádání znamená – zjednodušeně řečeno –, že kurikulární teorie přestala být teorií konstrukce kurikula (plánovaného) a stala se jeho dekonstrukcí, resp. interpretativní analýzou – snahou číst ho očima uživatelů, učitelů a žáků. (K pojetí kurikula jako textu, který má být dekonstruován, se výslovně hlásí třeba William F. Pinar.)

Od sedmdesátých let se tak vydaly kurikulární studie na specifickou cestu, jež mimo jiné znamenala odklon od metodologie sociálních věd směrem k oborům v užším slova smyslu humanitním, pozornost se přesunula k napětí mezi plánovaným a realizovaným (Walterová 1994, 2006a); od manifestních obsahů ke skrytému poselství kurikula (Filagová & Kaščák, 2006), **k otázkám moci** a pravomoci k prosazování změn, obecně k interakci mezi kurikulem a širším sociálním kontextem. Kelly (2004, s. xv) považuje za přednostní téma kurikulárních studií **politické procesy** a mechanismy působící na kurikulum a jeho prostřednictvím.

3.2.3 Sociální, politické a mocenské aspekty kurikula

Rekonceptualisté zastávají kritický pohled na stávající uspořádání společnosti a na roli školy v ní. Jako by se nemohli zbavit podezření, či dokonce přesvědčení, že kurikulum přicházející do školy zvenku vždy vyjadřuje zájmy nějaké skupiny (zejména vládnoucí sociální třídy) a poškozují zájmy většiny učitelů a žáků. (Typické jsou v tomto ohledu např. práce historika kurikula I. Goodsona, srov. Dvořák 2008a.) Centrálně určené cíle prý nikdy nemohou odpovídat šířce potřeb, kultur, životních stylů, nerespektují složitost (chaotičnost) školství.

Kurikulární hnutí šedesátých let minulého století bylo podle rekonceptualistů příliš spojeno s direktivním zasahováním do práce a života žáků a učitelů, s omezováním jejich svobody a autonomie. Šlo o technokratický manažerismus, který zničil přirozenou a žádoucí různost ve školách. Proto pro dnešního demokratického učence v oblasti kurikula už není relevantní činností práce na vývoji kurikula učebnic nebo jen teoretická podpora takových aktivit. To vše má být přenecháno učitelům konkrétních škol, kteří budou schopni nejlépe posoudit potřeby možnosti místní komunity. Praktická tvorba kurikula je něčím výsostně individuálním a personálním. Rekonceptualisté se snaží vytvořit novou teorii držící si odstup od praxe a hlavně od návodů a doporučení. Má být rozvažováním o tom, či hlasy byly dosud v kurikulu umlčovány, nástrojem odporu a protestu, kritickým komentářem, který jen zvyšuje reflexivitu aktérů pedagogických situací. (Pinar, 1978, 2005)

Nepochybujeme, že dnešní práce na poli kurikula (a vzdělávání obecně) musí být provázena větší citlivostí k otázkám moci a jejího možného zneužití, ke genderové problematice nebo multikulturalitě. V našem prostředí je možná potřeba víc odvahy k rozkrytí partikulárních zájmů stojících za změnami kurikula (nebo jejich absencí). Obáváme se však, že názory rekonceptualistů kurikula, dovedeny do důsledků, by se mohly ukázat stejně kontraproduktivní jako názory descholarizátorů. Zastánci odškolení společnosti vyvodili z nesporné existence některých problémů a negativních efektů školního vzdělávání závěr, že nejlepším řešením bude zrušit formální vzdělávání úplně. Mnoho odborníků se domnívá, že zrušení (veřejných) škol by dopadlo nejhůře právě na ty, kterým chtějí jejich odpůrci pomoci. Podobně je velmi sporné, zda vyšší míra decentralizace tvorby kurikula vede k nějakému osvobození učitelů a žáků. Rezignování na to, aby se plánovaně a profesionálně vymezovaly cíle a obsahy, může vyústit v posílení role nereflektované a překonané tradice (bez nového kurikula učitelé vyučují prostě podle kurikula dosavadního), učebnic, tvůrců testů apod.

Rekonceptualisté jsou sdruženi např. kolem International Association for the Advancement of Curriculum Studies a několika národních „poboček“, mezi nimi především americké; časopisů *Journal of AAACS*, *JCT – Journal of Curriculum Theorizing*; *Journal of Curriculum and Pedagogy*. Od počátku 21. století mluví o „internacionalizaci“, jež našla výraz v založení časopisu *Transnational Curriculum Inquiry* (od roku 2004 – <http://www.deakin.edu.au/tci>). Lze ji chápat jako pokus o překonání omezenosti amerických badatelů na jejich vlastní situaci. Spíše než jako empirický komparativní výzkum v duchu srovnávací pedagogiky se mi jeví jako interkulturní akademický dialog.

3.2.4 Metoda *currere*

Intelektuální nástroje rekonceptualizovaného kurikulárního bádání jsou dosti vzdálené běžné výzkumné praxi. Pinar oživuje myšlenku *studia*: Vzdělávací proces podle něj nespočívá ani ve vyučování, ani v učení, ale ve **studiu** (lat. *studere* = zabývat se něčím vážně, horlivě; oddávat se něčemu, pilně vykonávat, vyhledávat, snažit se dosáhnout něčeho). Studium vychází z individuality, autonomie a tvořivosti. Jde o velké tajemství toho, jak si přivlastňujeme svět díky schopnosti posuzovat, zaměřit se, vybírat. V tomto smyslu se oživuje myšlenka kurikula jako individuální vzdělávací dráhy (*curriculum vitae*), již vědecká metoda autobiografickým způsobem nikoli řeší, ale jen popisuje. (Henderson & Kesson, 2009)

Dejme tomu, že se zabývám nějakým kurikulárním problémem, který je na počátku formulován třeba jako otázka, kdy se mají žáci základní školy seznamovat se zlomky. Ovšem tento problém formuluji v rámci svého konceptuálního systému, a můj pojmový, popř. hodnotový systém sám se stává v popsané reflexi předmětem mých úvah a pravděpodobně i proměny. Proto se proměňuje i můj problém z oblasti kurikula matematiky, neboť se proměnily pojmy, kterými ho uchopuji (Pinar, 1975). Problém nebylo možné řešit na počáteční konceptuální úrovni, vyžadoval, abychom se dostali na jinou úroveň.

Metoda *currere* jako objevování vlastní cesty a vzpoura proti neoliberalní vzdělávací „deformě“ spočívá z hlediska jedince ve čtyřech krocích (Pinar, 1975):

1. **Regrese.** Biografické rozpomínání se na konkrétní vzdělávací zkušenosti jedince, na minulé zkušenosti utvářející jeho postoj ke vzdělávání i pojetí i postoje lidí kolem něj. Jde jen o pozorování, nikoli ještě o interpretování.
2. **Progrese** je analogický pohled do budoucnosti, na emoční i intelektuální aspekty událostí, které nás čekají. Pokud jsme učiteli, pak zachycujeme (ne plánujeme) představu interakcí s žáky i témata příštích týdnů a měsíců.
3. **Analýza.** V této fázi by se měl badatel určitým způsobem oprostit od minulosti a budoucnosti a podívat se na svou přítomnost, a to zcela konkrétně – jako přítomnost realizující se na velmi konkrétním místě, např. v určité školní budově. Ke kterým tématům a problémům mě to teď táhne, kterým se vyhýbám? Tato témata nemusejí být popsána v termínech struktury vyučovacího předmětu či vědního oboru, ale mohou být s výhodou popsána třeba v termínech politických, psychologických apod.
4. **Syntéza.** Je snahou o uvědomění si a vytváření celku – jednoty osobního a profesionálního, emočního a intelektuálního, sblížení mezi člověkem a jeho tématem.

Pinar (1975) dále uvažuje, jak může takové zaměření se na jedinečnou osobní dráhu sloužit řešení obecných problémů. Věří, že se v jedinečném vyjevují i obecnější, či dokonce obecně platné struktury. Uzavírá svůj manifest dvěma tezemi:

a) Můžeme vyprávět příběh své vlastní zkušenosti.

b) Možná se nám podaří nově nahlédnout význam zkušenosti a (školního) vzdělání pro nás, to, jak nám umožňuje směřovat vpřed, a tím i potenciál vzdělání pro každého jednotlivce.

Uchopitelnější a srozumitelnější – aspoň pro autora této práce – metodu činí Henderson (1996), když ji aplikuje na reflexi učitele, který prostřednictvím těchto úvah poznává a přezkoumává své pojetí vzdělávání, vyučování a učení. Pokud užívá metodu *currere* učitel na sebe, trochu to připomíná „cvičnou analýzu“, kterou procházejí psychoanalytici. Než budou vést žáky po jejich individuálních vzdělávacích trajektoriích, musí projít sami v reflexi tuto cestu sami. (Ostatně Pinar se na psychoanalytickou inspiraci odvolává.) Taková reflexe vede porozumění vztahům mezi třemi prvky: oborem/učivem, já(s) (tvím) a společností. (3S: Subjekt, Self, Society). Tento přístup rozpracovali Henderson s Gornikovou dále do koncepce transformativního řízení kurikula (*Transformative curriculum leadership*). Například při práci ve třídě s mladšími žáky znamená vést je k tomu, aby se učili vztahovat to, o čem se právě učí, ke svým předchozím zkušenostem a k možnostem, jež se otvírají v budoucnosti (Henderson, 1996, s. 39)

Výzkumný program *currere* může působit velmi nezvykle, poněkud autisticky – výzkumník nakonec končí svým prožitkem, idiosynkratickou zkušeností. Rozumím mu tak, že se mohlo jednat o reakci na přílišné normativní ambice protagonistů kurikulárního hnutí, kteří „shora“ vytvářeli velké kurikulární projekty pro učitele. *Currere* se pak jeví jako kritika technokratické snahy zreformovat školy přes hlavy učitelů, jako určité pokorné gesto v duchu „každý začni s reformou sám u sebe“. Analogii v praxi reflexe výzkumníkovy pozice, která je běžná u kvalitativního výzkumu.

3.2.5 Postmoderní vize kurikula

Zásady pro tvorbu kurikula v postmoderní době navrhl W. E. Doll (1993/2004) a vyjádřil je prostřednictvím „čtyř R“.¹³

Postmoderní kurikulum je podle Dolla **bohaté** (*richness*). Jde o kurikulum hluboké, s mnoha vrstvami významů a mnoha možnostmi interpretace. „Aby žáci a učitelé mohli měnit a být proměněni (transformováni), kurikulum musí obsahovat správnou míru neurčitosti, anomálií,

¹³ Jde zřejmě o odkaz na v anglicky mluvícím prostředí užívaný slangový výraz pro trivium (3R– *reading, 'riting, 'rithmetics*).

neúčinnosti, chaosu a nerovnováhy, disipace a živé zkušenosti“ – a dále „problémů, perturbací a příležitostí“ – zde autor vědomě parafrázuje hesla postmoderny. Co je tou „správnou mírou“, kdy kurikulum bude provokativně plodné, aniž by se úplně rozpadlo, nelze podle Dolla určit předem. To je potřeba hledat v dialogu mezi učiteli, žáky a texty, pro každý předmět zvlášť.

U druhého požadavku, jímž je **rekurzivita**, Doll odkazuje na Brunerovo tvrzení „každá formální teorie mysli je bez rekurzivity bezmocná“, neboť lidská mysl má schopnost uvažovat o sobě samé. Brunerova původní koncepce spirálového kurikula, byla pochopena příliš úzce – technicky, a zanikla v diskusích, zda nové kurikulum obsahuje dost vlasteneckých hodnot. Kurikulum, které respektuje rekurzivitu, nemá žádný pevný počátek a konec – každý konec je novým počátkem (zde se Doll dovolává Deweye). Segmenty, části kurikula jsou arbitrární, avšak nikoli izolované – jsou příležitostí pro reflexi. Důležité je, že se rekurzivita liší od opakování. „Opakování, silný prvek modernistické formy, je určeno ke zlepšení výkonu. Jeho rámec je uzavřený. Rekurze směřuje k rozvoji kompetence, schopnosti organizovat, kombinovat, zkoumat, pracovat heuristicky.“ Rámec rekurzivního kurikula je otevřený. Při opakování je reflexe nežádoucí – jde o automatizaci, schopnost něco vykonávat bezmyšlenkovitě. U rekurzivity je naopak reflexe vítaná, je potřebný dialog – také se žáky, učitelem apod.

Třetí charakteristika, vztahovost, upozorňuje na důležitost pedagogických a kulturních **relací**. Modernismus se domníval, že je vše součástí jedné metanarace, jednoho velkého příběhu. Podle Dolla se učitel bohužel staví do role toho, kdo je nositelem autority tohoto velkého příběhu, a proto nevstupuje do dialogu se žáky. To má překonat respektování dvou typů vztahů. Pedagogické relace – vztahy ve struktuře kurikula – souvisejí s rekurzivitou a průběhem kurikula v čase. Kulturní relace odrážejí kontext, situovanost do příběhu, místa, do určitého jazyka.

Konečně **rigoróznost** brání kurikulu, aby upadlo do naprostého relativismu a solipsismu. Musí být však postavena na jiných základech než v modernismu, kde spočívala (dle Dolla) na scholastické logice, matematické přesnosti a vědecké empirii. Klíčovými jsou například interpretace a neurčitost. Člověk si musí být vědom toho, že vždy jsou možné jiné pravdy, jiné interpretace, alternativy; že každé hodnocení stojí na nějakých (často nevyslovených) předpokladech, které je potřeba reflektovat.

3.2.6 Kritika rekonceptualizace kurikula

Ne všichni autoři orientovaní na širší pojetí kurikulárních studií však akceptují postmoderní pohled na svět jako praktické východisko pro zkoumání edukační reality (Marsh, 2004, s. 7). Působení jednostranně orientovaných rekonceptualistů se projevuje přinejmenším v obecné didaktice odklonem zájmu od technických stránek konstrukce učiva.

Podle irsko-kanadského pedagoga K. Egana (1978, 2003) bylo důležitým momentem vývoje kurikulárních výzkumů zjištění, že není možno „klasickou“ otázku výzkumu kurikula „co a proč se mají žáci ve škole učit“ (nebo v pozitivisticky čistší variantě „co se žáci ve škole učí“) zcela oddělit od otázky „jak se to učí“ či „mají učit“. Pokud však je pro kurikulum relevantní otázka po metodách a podmínkách vzdělávání, pak „je přijatelné zabývat se skoro čímkoli týkajícím se vzdělávání a tvrdit při tom, že se věnujeme kurikulu“ (Egan, 1978/2003, s. 14). To připomíná Schwabovu diagnózu, že kurikulární teorie ztratila svůj předmět a metodu. Jakmile se tedy stala součástí kurikulárních výzkumů i otázka „jak učit“ a jakmile si v rámci „rekonceptualizace“ tyto výzkumy vypůjčily řadu metodologických nástrojů jiných sociálních věd, podle Egana se teorie kurikula jako samostatná disciplína (byť v rámci pedagogiky) zhroutila. Ztratila charakteristický předmět i metody.

Rekonceptualisté šli ještě dál a prohlásili za předmět kurikulárního bádání veškerou, i mimoškolní zkušenost dítěte. Adamson a Morris (2007) chápou kurikulum rozhodně šíře než moje práce. Přesto i oni označují přístupy zahrnující do kurikulárního výzkumu „životní zkušenost“ nebo „osobnostní transformaci“ žáka či učitele za příliš rozmáchlé.

Část badatelů (jež se zdá institucionálně méně vyprofilovaná než rekonceptualisté) současnou kurikulární teorii kritizuje jako příliš akademickou, odtrženou od potřeb praxe a přinášející jen pramalou pomoc tvůrcům a uživatelům kurikula. Ke kritikům nové kurikulární teorie patří např. P. Hlebowitsh (1999): „Ať se nám to líbí nebo ne, práce odborníka na kurikulum plní několik významných funkcí a slouží některým cílům. Patří k nim odpovědnost vztahující se k rozvoji praxe ve školách a jejího plánování, a také zajištění jednoty oboru a pravdivá interpretace historického poznání. Říkám jim břemeno soudobého odborníka na kurikulum, protože jsou to ideály, jež jsme zdělili od našich předchůdců v této oblasti a které se dnes přehlížejí.“ Rekonceptualisté prý ve jménu porozumění rezignují na pedagogické jednání (Wraga 1999, 2002).

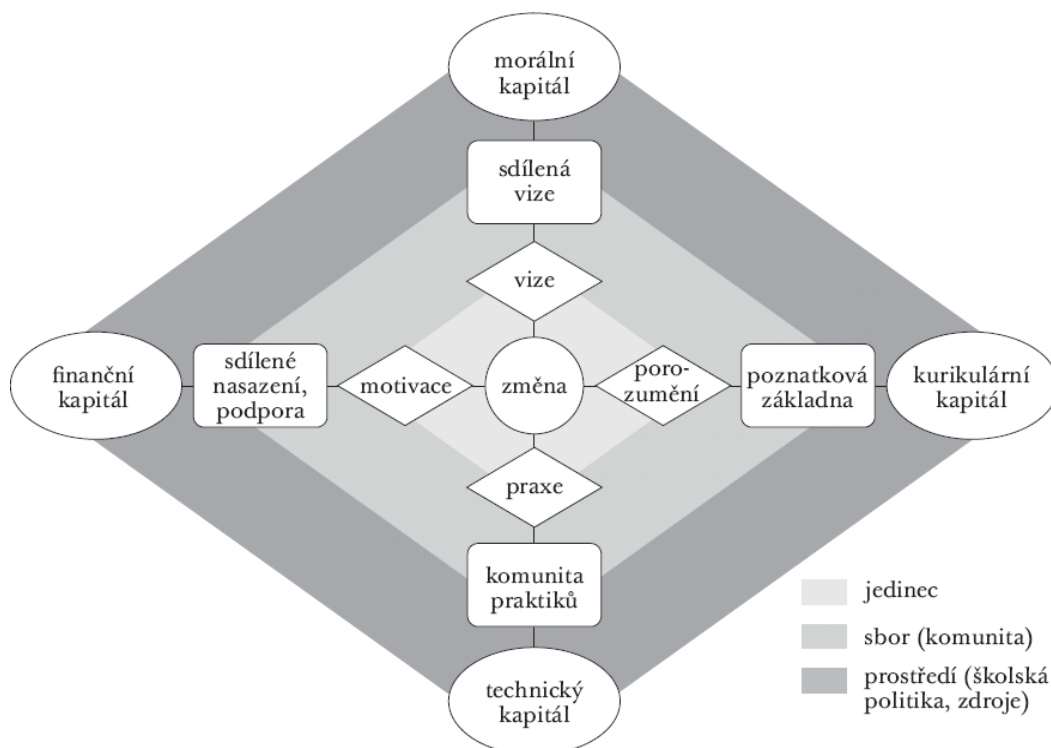
Samozřejmě rekonceptualisté nenechávají tuto kritiku bez odpovědi (Henderson, 2001). Snad bychom mohli zjednodušeně říci: Současné kurikulární bádání v obecné pedagogice se jeví jako převážně postmoderní. Modernistický projekt výzkumu kurikula udržují při životě

hlavně oboroví didaktici. Mezi těmito skupinami probíhá i spor o to, zda je maximální metodologická pluralita při výzkumu kurikula nutná a žádoucí (rekonceptualisté), nebo zda je – při respektování nutné plurality metod – přece jenom potřebná standardizace výzkumných postupů, jež by např. umožnila srovnatelnost studií efektů různých kurikul.

Otázka je, zda i věcně je rekonceptualistická interpretace kurikulárního hnutí správná. Není pochyb, že reformy kurikula v šedesátých letech nesplnily očekávání. Avšak rekonceptualisté reformu – podle Hlebowitshe (1999) zlovolně – spojují s úsilím o sociální kontrolu a manipulaci, aniž by uznávali, že se nová kurikula snažila naučit mladé lidi myslet s použitím nejlepších výsledků vědeckého poznání.

Důraz rekonceptualistů na jedinečnost určitého místa a specifičnost komunity je rovněž dvousečný. Pozorujeme dnes velmi nebezpečnou tendenci zneužívat vzdělávání k indoktrinaci – náboženské, sektářské, politické apod., vychovávat k partikularismu (návrat nacionalistických tónů do kurikula některých východoevropských zemí, rozmach náboženského školství v západní Evropě i v muslimském světě). Vzdělání v demokracii má vést nejen k vazbě na místo, ale také k překračování uzavřenosti do hranic komunity a místa. I v tom je role centrálního kurikula. Levicoví kritici ignorují roli, kterou i ve svobodné a demokratické společnosti mají v této oblasti stát, pravidla a rozumná míra regulace.

Obrázek 3.1 – Kurikulární kapitál (Shulman & Shulman, 2004, podle Dvořák et al., 2010)



Dnes je také zpochybněna představa o práci učitele jako výsostně individuální. Vyučování je vždy zakotveno v mnoha vrstvách sociální reality, z nichž nejbližší je sbor dané školy, ale existují i vyšší horizonty a zdroje, které učitele podporují, a jedním z těchto zdrojů je **kurikulární kapitál** (Shulman, Shulman, 2004). Jde o pojem, který je v pedagogice poměrně nový a nerozpracovaný, ale jeví se jako nosná metafora pro akumulovanou zkušenost vyjádřenou v dlouhodobě se vyvíjejícím kurikulu určitého typu školy.

3.3 Decentralizace a tvorba kurikula ve škole

Pro středoevropský prostor byly dlouho charakteristické osnovy, jež přehledně říkaly, co a kdy se mají žáci ve škole učit. Díky nim byla kurikulární problematika relativně oddělena od jiných oblastí pedagogiky. Zlom nastal v okamžiku, kdy si pedagogové uvědomili, že otázky „co a kdy“ nikdy nelze zcela oddělit od otázky „jak se to učí“, v jakém prostředí (fyzickém, sociálním) apod. Dokonce se začalo uvažovat o tom, že některé zkušenosti ze školy (třeba šikana) mají na dítě větší vliv než obsahy školního vzdělávání vymezené v osnovách. Náhle se zdálo nepřilíš důležité, jaké obsahy oficiální kurikulum obsahuje. Pozornost se tedy přesunula ke skrytému poselství školy, případně k sociálním podmínkám, v nichž se učení ve škole realizuje. Kurikulární teorie přestala být teorií konstrukce kurikula, tedy toho, jak ho vytvářet, a stala se jeho interpretací – snahou číst ho očima uživatelů, učitelů a žáků. Oproti tradičnímu pojetí osnov říkajících, „co a kdy se bude probírat“, se kurikulum často stává pokusem postihnout či dokonce řídit **veškerou školní zkušenost dítěte**. (Walterová, 1994)
To nutně provázelo pokles zájmu o problematiku plánování osnov jednotlivých předmětů.

3.3.1 Tvorba kurikula ve škole

Viděli jsme, že v šedesátých letech minulého století kurikulum vytvářel centrálně předmětový specialista s psychologem. Mělo jít o jakýsi instantní obsah vzdělávání, který by učitel jen naservíroval žákům. Jenže víme, že to nefungovalo – učitelé instantní balíčky použili způsobem, jakým chtěli, a k svým cílům, které se nemusely shodovat s cíli tvůrců. Proto převládlo přesvědčení, že pokusy o inovaci kurikula mohou uspět jen tehdy, když je učitelé vezmou za své, a zejména jen pokud je učitelé nejen přijímají, ale také jim rozumějí. A nejlépe učitel bude kurikulum přijímat a rozumět mu, když si ho vytvoří sám. Vždyť „každá škola je unikátní a kurikulum, které potřebuje, je jedinečné“ (Kelly, 2004). Naděje začaly být vkládány do **decentralizace kurikulárního rozhodování** čili do **víceúrovňových kurikul a tvorby kurikula ve škole** (SBCD – *school based curriculum development*).

Jestliže dříve byla v diskusi o kurikulu hlavní otázka, *co se mají žáci učit*, nyní šlo především o to, *kdo to rozhodne*. „Stále naléhavěji se klade otázka, podle jakých kritérií je nutno diferenciaci kurikula provádět a kdo je k tomu kompetentní. Do nedávné doby převládalo normativní vymezení kurikula, v současnosti se strohá normativnost překonává důrazem na zodpovědnost, kulturní rozhlednost a tvořivou součinnost učitele.“ (Maňák et al., 2008) Tito autoři zda uvádějí podle našeho názoru velmi přesně, že se v souvislosti s diskusemi dostává do popředí otázka „kdo“. Avšak titíž autoři současně přebírají beze změny schéma „rozšířeného paradigmatu“ kurikula podle E. Walterové (1994, s. 53) zahrnující otázky: „proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a jakými očekávanými efekty vzdělávat“, avšak nikoli otázku KDO (má být tvůrcem kurikula). Jak přibývá otázek, ukazuje srovnání dvou publikací, které odděluje patnáct let (tab. 3.1).¹⁴

Tabulka 3.1 – Otázky o vzdělávání, na něž kurikulum odpovídá

Walterová (1994)	Thijs, van den Akker (2009)	Co otázka zjišťuje
proč	proč	funkce
	k jakým cílům	cíle, úkoly, výstupy
koho		charakteristiky žáků
	s kým	rozhodnutí o systému rozdělování žáků
co	co	obsah
kdy	kdy	časové aspekty – kdy, v jakém pořadí, jak dlouho
jak	jak	typy učebních činností
	jaká je role učitele	např. na škále transmise–facitilace
za jakých podmínek	s jakými zdroji a materiály	prostředí legislativní, sociální, materiální, učebnice a pomůcky...
s jakými efekty	jak hodnotit	hodnocení žáků, evaluace kurikula
	kde	lokalizace kurikulárních a extrakurikulárních činností, učení ve škole a mimo ni...

¹⁴ Rozlišení prvních dvou řádek u nizozemských autorů může souviset s tradičním rozlišováním mezi obecnými cíli a konkrétními dílčími cíli (v české didaktice se někdy mluví o úkolech, v terminologii českých rámcových dokumentů možná „díličí výstupy“).

Vraťme se však k otázce KDO? Jednoduchá odpověď zněla – učitel. V obecnější rovině můžeme říci, že důležitým principem kurikulárního uvažování se stalo zapojení mnoha nejrůznějších skupin a rozhodování na mnoha úrovních. Jedním příkladem takové reformy bylo Španělsko, které se demokratizovalo po pádu frankistické diktatury. Na počátku devadesátých let minulého století proběhla reforma, při které bylo kurikulární rozhodování rozděleno na tři úrovně: určité obrysy dala kurikulu centrální vláda, další konkretizace proběhla na úrovni jednotlivých autonomních oblastí (např. Katalánsko, Baskicko...) a konečně také zpracovala svůj kurikulární projekt každá škola.

Místo dřívějšího centrálně stanoveného kurikula tak zaujal **kurikulární rámec** (*curricular framework*), čili rámcové základy jako jakési hrubé struktury, poskytující logické zdůvodnění a politický kontext pro další rozpracování **kurikula** vyučovacích předmětů. Tato tvorba kurikula se pak odehrávala – nebo měla odehrávat – na nižších úrovních, pokud možno co nejbližší žákům a se znalostí jejich potřeb. Soudobé kurikulární rámce byly tedy vytvářeny především pro to, aby provázely jednotlivé školní komunity učitelů, rodičů a žáků při jejich rozhodování o programu výuky. Jakkoli se nám může líbit idea rámcových programů a decentralizované tvorby kurikula, je důležité si uvědomit, že sama o sobě nezaručuje kvalitu kurikulárních rámců. V některých případech tak tyto rámce jsou velmi avantgardní, mohou být i zdrojem tvořivých nápadů a činností, jiné mohou udržovat starou koncepci vzdělávání či dokonce být krokem zpět. (Marsh, 2004)

Kurikulární rámce se od osnov lišily obvykle také tím, že popisovaly spíše hlavní dlouhodobé cíle než konkrétní obsahy. Měly tedy formu **očekávaných výstupů** formulovaných jako popis toho, co žák na konci určitého stupně vzdělávání má dokázat.

Čtenář jistě poznává ideovou spřízněnost myšlenek tohoto odstavce a reformních principů, které byly uplatňovány v zejména v prvním desetiletí nového tisíciletí v České republice. Příběh zde však nekončí, ale pokračuje dál. Do určité míry se totiž opakuje situace, kdy reformu, jež je u nás aktuálně zaváděna, už v zahraničí opouštějí.

3.3.2 Úkol nad síly učitelů?

Kurikulární hnutí v šedesátých a sedmdesátých letech minulého století možná zašlo do určitého extrému, když učitele pokládalo za „slabý článek“ vzdělávání, který je třeba nějak obejít – nejlépe návrhem „učitelivzdorného“ kurikula, tj. takového kurikula nebo takových učebnic, které budou i v rukou nekompetentního učitele garantovat přijatelný výsledek. Od osmdesátých let většina autorů předpokládá, že dosáhnout zlepšení vzdělávání je nutné nikoli navzdory učitelům, ale prostřednictvím učitelů. Avšak stejně jako jsou nesmyslné modely,

kteře učitele popisují jako nemyslíciho rutinéra, tak jsou nerealistická pojetí, která jej staví do role plně racionálního tvořivého odborníka, který má čas a zdroje pro návrh, zavádění a testování originálního kurikula. (Porter & Brophy, 1988)

Také Shulman a Sherinová (2004, s. 135) se pozastavují nad tím, že při řadě reform kurikula jsou zcela ignorovány požadavky, které tyto reformy kladou jak na učitelovu znalost obsahu jednotlivých předmětů, tak na jeho schopnost provádět mezipředmětovou integraci. Při tvorbě kurikula je nutné proniknout hluboko do učiva, najít, co brání porozumění, co k němu vede a kde může žák ze správné cesty sejít a vytvořit si miskoncept. Jde o nesmírný úkol – Bereiter a Scardamalia (2005, s. 15) citují výzkum, který definoval jen v oblasti školního učiva mechaniky a elektřiny asi dvě stě „generalizací“, z nichž většina představuje miskoncepty nebo naivní pojetí a jen několik žádoucí porozumění učivu.

Rovněž Pupala a Heřd (2007) se vyslovují poměrně skepticky k předpokladu široké participace učitelů na tvorbě kurikula. Na základě svých výzkumů současných studentů učitelství volají po diferencovanějším pohledu. Otázkou podle nich je, jaká část učitelů má vůbec mentální předpoklady k efektivní práci na školních vzdělávacích programech.

Bolstadová (2004) ukazuje, že s přenesením tvorby kurikula do škol byly spojovány velké naděje v sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století (přinejmenším v anglicky mluvících zemích, jejichž literaturu bilancuje). V poslední dekádě dvacátého století však toto téma z literatury prakticky vymizelo. Do módy se znovu dostala centrální národní kurikula, což kriticky ladění badatelé v oblasti kurikula považují za velmi nešťastný vývoj (Kelly, 2004, s. xv).

Některé analýzy navazující na TIMSS naznačují, že v současnosti má většina zemí spíše centrálně stanovené a poměrně detailně vymezené povinné kurikulum, menšina přesouvá rozhodování na úroveň škol a tříd. V různých zemích se však liší skutečná míra vlivu, který má „národní kurikulum“ na školní praxi. I když země s centrálně stanoveným kurikulem dosáhly v šetření TIMSS v průměru o něco málo lepších výsledků, najdeme centrální kurikulum jak v zemích, které patří k nejlepším, tak k nejhorším. (Wiseman a Brown, 2003). V Evropské unii v roce 2008 uvádělo 17 zemí, že učitel nemá autonomii v oblasti minimálního povinného obsahu (+ další tři nečlenské země – Norsko, Island, Lichtenštejnsko), 6 má částečnou autonomii, pouze 4 státy (a jeden region) v příslušném šetření uvedly, že učitel má plnou autonomii (Česko, Estonsko, Nizozemsko, Švédsko, region Skotsko). (*Levels of Autonomy...*, 2008, s. 18)

Rekonceptualisté by však na tomto místě podotkli, že pokud dnešní učitelé postrádají kompetence ke tvorbě kurikula, pak je tomu tak především proto, že dosavadní mocenské

struktury jim znemožnily stát se autonomními profesionály. Proto je důležitým předmětem výzkumu, zda a jak se při práci na školních kurikulech mění učitelova znalost vědních obsahů i jeho didaktická znalost obsahu. To je výzkumné téma, pro něž by mohla být naše pedagogika konceptuálně a metodologicky vybavena díky soustředěné pozornosti věnované v posledních letech této oblasti (Janík, 2005a; Janík et al., 2007) a v poslední době se skutečně objevily práce, které naše poznání posouvají dál, zejména rozsáhlá studie Pišové et al. (2011). Zhruba lze říci, že potvrzují určitou skepsi k roli učitelů jako tvůrců kurikula, avšak velké množství data a analýz, které přinesl projekt *Kurikulum G*, bude třeba ještě opakovaně studovat a promýšlet (srov. Dvořák, 2008b).

3.3.3 Východisko: Rovnováha mezi preskripcí a profesní autonomií

Jestliže za klíčovou slabinu současných přístupů ke kurikulu považují jejich jednostrannou orientovanost na některý dílčí problém, přístup, teorii či ideologii, pak stojí za to povšimnout si prací, které vykazují známky překonání této jednostrannosti. Patří k nim již zmíněný soubor studií, které nedávno publikovali Luke et al. (2008). Snaží se vytvořit profil optimálního kurikulárního rámce, který by překonával krajnosti a představoval optimální poměr „informované preskripce“ a „informovaného profesionalismu“. Takový optimální rámec by měl vést k výsledkům označovaným high quality / high equity, tzn. představovat rovnováhu mezi výkonností (efektivitou) a spravedlivostí.¹⁵ Vyváženost „informované preskripce“ a „informovaného profesionalismu“ znamená:

1. ústřední, úspornou a koherentní **strukturu rámce** aplikovanou na všechny rámce od předškolního roku až po konec vyššího sekundárního vzdělávání;
2. zvyšování **profesionality učitelů**;
3. **akontabilitu** systému.

Skutečnost, že se o kurikulu uvažuje v právě uvedených kategoriích, lze zařadit pod výše vytvořenou kategorii vnější koherence (koordinace) všech opatření v systému. Nové kurikulum může být úspěšné jen v závislosti na dalších systémových opatřeních, jako koordinace s počátečním i dalším vzděláváním učitelů, spolupráce klíčových institucí a organizací v oblasti vzdělávání apod.

V předchozím odstavci zazněl pojem, který je klíčový pro současný vývoj kurikulární problematiky – akontabilita, s níž je spojeno vymezování obsahu vzdělávání prostřednictvím

¹⁵ Luke et al. se však nezabývá otázkou, zda jsou tyto cíle slučitelné, tzn. zda tu nejsou ve hře nějaké substituční / trade-off mechanismy.

standardů. Vysvětlíme to blíže v následující podkapitole. Pro zajímavost na závěr uvádíme, jak byla problematika decentralizace kurikula upravena za první republiky.

Normální učebné osnovy obsahují učivo jen v hlavních rysech a vždy na dobu jednoho roku, a proto je zapotřebí, aby každá škola měla podrobné učební osnovy, v nichž by učivo bylo podrobněji naznačeno a rozděleno na menší časové jednotky. Podrobné učební osnovy vypracují místní učitelské porady, nebo zvláštní učitelské výbory za vedení příslušných školních inspektorů, a to se stálým zřetelem k poměrům a potřebám žactva, školního místa s okolím a kraje, a dohodnou se o nich podle jednotlivých druhů škol, aby byla zachována ve školním okrese (dozorčím obvodě) základní jednotka. Při sestavování podrobných učebních osnov je třeba dbáti, aby byly v soulase s normálními učebními osnovami, a aby nevybočovaly z jejich rámce, obsahovaly jen věci hlavní a podstatné a nezabíhaly do přílišných podrobností. (Definitivní normální učebné osnovy pro obecné školy. 1933/1939, s. 3)

3.4 Vzdělávací standardy a jejich dopady na vzdělávací systém

V případě první vlny kurikulárních reforem bylo rozhodujícím impulsem vnímané ohrožení za studené války (viz výše). Také další vlnu reforem, tentokrát spojených s vytvářením vzdělávacích standardů, inspirovalo ohrožení – soupeření na poli obchodu. Vyspělé západní země ztrácely stále více schopnost konkurovat laciné pracovní síle, ale také rostoucímu technologickému potenciálu „tygrů“ z jihovýchodní Asie. A odborníci si brzy všimli, že ve světové soutěži nevíteží jen japonští či korejští výrobci aut. Stejně úspěšně si vedou v mezinárodních srovnáních také děti ze Singapuru, Korejské republiky apod.

Nízká úroveň vzdělávacích výsledků žáků začala být pocíťována nejen jako ohrožení národní bezpečnosti, ale také hospodářské prosperity vyspělých zemí. Od osmdesátých let minulého století se tak stále častěji ozývalo volání po tom, aby každé dítě zvládlo dostatečně základní dovednosti. Mimo jiné se poukazovalo, že decentralizované systémy nezaručují všem dětem přístup ke stejným vzdělávacím zkušenostem, a mohou tak přispívat k zvyšování rozdílů mezi vzdělávacími výsledky žáků v různých školách. Odpovědí se stal program reformy založené na standardech.

Charakteristické při tom je, že tyto standardy bývají formulovány v jazyce „tradičních“ školních předmětů. Většina autorit se sice shodne na to, že obsahem vzdělávání má být to, co budou žáci potřebovat v budoucnosti, až se stanou dospělými.¹⁶ To však nechává prostor pro dvě zásadně odlišná řešení:

¹⁶ Na žáka zaměření učitelé by však řekli, že je důležité respektovat dítě tady a teď. To lze považovat za třetí cestu. V závěrečné části této kapitoly budeme charakterizovat ještě další možné východisko z dilematu mezi faktografickým kurikulem (či zaměřením na *basic skills*) a futuristickými koncepcemi.

1. Protože budoucnost bude radikálně jiná než minulost, musí být obsah vzdělávání zcela odlišný od staré školy. Dejme tomu je potřeba zahrnout tradiční předměty a jejich poznatky a vybavit děti klíčovými kompetencemi.

2. Je však možné argumentovat ještě jinak. Protože budoucnost bude radikálně jiná než minulost, nikdo dnes neví, co přesně budou děti potřebovat. Proto je nejlepší držet se toho, co se nakonec v proměnách věků osvědčilo jako základ vzdělanosti. Civilizace už prošla mnoho přemety a vždy se hodilo umět číst, psát a počítat.¹⁷

V pedagogice se tak stále střídají koncepce pokoušející se o skok do budoucnosti s návraty k osvědčeným minulým řešením a k základním dovednostem. Pro poslední vlnu vzdělávacích reforem, které probíhaly nejen v USA, ale třeba i ve Švédsku, je tak charakteristický zejména v povinném vzdělávání určitý návrat k základním cílům školy (čtení, psaní, počítání, případně přírodovědná gramotnost). Vykázané tradiční předmětové obsahy se nám vrátily do jisté míry jako bumerang, jako strašidlo. (Meighan, 1986, Kenwayová, 2008)

Dokonce i Evropská unie, která ve svých dokumentech věnovaných vzdělávání výrazně propagovala myšlenku klíčových dovedností/schopností, v posledním období začala připomínat, že předpokladem jejich rozvoje jsou základní dovednosti klasického trivium. (Rada Evropské unie, 2010).

„Čtení, psaní a počítání jsou základními součástmi klíčových schopností. Jsou nezbytnými předpoklady pro další vzdělávání, výsledky v EU se však zhoršují.“ (Komise Evropských společenství, 2008)

3.4.1 Reforma založená na standardech

Pro ideál reformy založené na standardech jsou charakteristické dva propojené principy (OECD, 1995):

1. všichni žáci by měli dosahovat vysoké úrovně (= standardů výkonu);
2. každému žákovi by měly být vytvořeny podmínky (kvalitní příležitosti k učení), jež mu umožní těchto standardů dosáhnout.

Ve světě se tak v současné době sází na **posilování autonomie** školy tak, aby mohla sama nakládat se zdroji, jež má k dispozici, a mohla provádět řadu dalších rozhodnutí. Ruku v ruce s tím jde však důraz na **poskytování informací**, jež rodičům a žákům umožňují seznamovat

¹⁷ Z podobných zdrojů vychází argumentace, která nezdůrazňuje (jen) základní kulturní dovednosti, ale (i) vrcholné výtvořky klasické kultury. Vrcholná díla jako např. euklidovská geometrie či Shakespearovy hry přežila už celá staletí, takže hodnoty v nich obsažené jsou trvale platné a mají tvořit základ kurikula.

se s výsledky vzdělávání, které školy poskytují. Tento dvojí mechanismus, který spojuje prostor pro vnitřní rozvoj s vnější odpovědností, se často označuje jako **akontabilita**.

Jinak řečeno, jsou stanoveny náročné, víceméně pro všechny žáky závazné standardy. Na tyto standardy jsou navázány další politiky v oblasti měření výsledků vzdělávání (celoplošné testování), ale také v oblasti přípravy učitelů a jejich dalšího profesního rozvoje. Školám je ponechána autonomie ve výběru metod a prostředků, jak standardů dosahovat.

Celosvětovou pozornost si získalo Národní kurikulum pro Anglii a Wales (1988). V USA zákon *No Child Left Behind* (2001) vedl k vývoji vzdělávacích standardů v jednotlivých státech Unie, a v roce 2010 se většina států rozhodla převzít společně vytvořené společné státní standardy pro hlavní předměty (*Common Core State Standards*, 2010). I v Německu po „PISA šoku“ byly vytvořeny celostátní standardy. Lze uvádět řadu dalších příkladů.

Předpokládá se, že když mají rodiče a další zástupci veřejnosti dostatek informací o požadavcích na žáky i o jejich výsledcích, umožňuje jim to daleko aktivněji se zapojit do veřejné diskuse o školství. Mohou se kompetentněji zapojit do správy školy, do níž chodí jejich dítě. Mohou také účinněji vyvíjet tlak na politiky, aby vytvářeli lepší podmínky pro fungování školy jako celku. A v neposlední řadě také rodiče vyzbrojení informacemi mohou lépe vybírat školu, do níž jejich své dítě pošlou. Pro učitele je v době významných změn pojetí vzdělávání užitečné vědět, jaké minimální požadavky na výkon žáků v jednotlivých vzdělávacích oborech zůstávají v platnosti i tehdy, když se výuka orientuje na klíčové kompetence. Žákům a jejich rodičům dávají standardy signál, že se od nich očekává úsilí vedoucí ke zvládnutí konkrétně formulovaných dovedností a znalostí.

Můžeme hovořit o několika druzích standardů:

Obsahové standardy vymezují, co má žák zvládnout. Za takový standard lze s určitými výhradami považovat i očekávané výstupy rámcových vzdělávacích programů.

Evaluační standardy specifikují, na jaké úrovni (do jaké hloubky má žák) obsah zvládnout. Obsahové, ale zejména evaluační standardy při tom bývají často rozpracovány do velké podrobnosti – jsou stanoveny pro jednotlivé ročníky.

Alternativní standardy se týkají žáků se závažnějšími poruchami (mentálně retardovaných...). Je však snaha, aby i pro tyto žáky byly stanoveny podnětné cíle, a navíc tyto standardy smějí být užívány jen při hodnocení nejvýše 1 % žáků (situace v USA).

Cestu od osnov k rámcovým programům a od nich ke standardům shrnuje tab. 3.2. (Tabulka mj. naznačuje, že v souvislosti se standardy se opět do určité míry rehabilituje „přímá“ výuka s dominantní odpovědností učitele. Ale to není tématem této práce.)

Tabulka 3.2 – Osnovy, očekávané výstupy a standardy (Donnelly et al., 2005)

Osnovy	Rámce založené na očekávaných výstupech	Standardy
podrobné vymezení toho, co má být vyučováno (co se mají žáci naučit) v daném roce	zaměření na to, co žáci mají být schopni dělat na konci procesu	podrobné vymezení, co žáci mají umět a být schopni dělat na konci určité časové etapy
pro konkrétní ročníky	úrovně zahrnující více ročníků	pro konkrétní ročníky
povinné časové dotace	nevymezují časovou dotaci	nevymezují časovou dotaci
založeny na vědních oborech / vyučovacích předmětech	mezioborový přístup, důraz na kompetence, postoje	založeny na vědních oborech / vyučovacích předmětech
vymezení kurikula konkrétní, srozumitelné, jednoznačné, úsporné	vymezení kurikula vágní, příliš obecné, obtížně měřitelné	vymezení kurikula konkrétní, srozumitelné, jednoznačné, měřitelné
sumativní hodnocení, požadavek zvládnutí učiva každého ročníku	kriteriální a individualizované hodnocení s důrazem na pokrok jedince	sumativní hodnocení, požadavek zvládnutí učiva každého ročníku
transmisivní vyučování	konstruktivistické vyučování	přímé (transmisivní) vyučování rehabilitováno
důraz na frontální výuku s důležitou rolí učitele	učitel podporuje žáky při jejich samostatném učení	důraz na frontální výuku s důležitou rolí učitele

Z tabulky lze vyčíst, že základní tendence k orientaci na to, co má žák umět, zůstává u standardů zachována. Standardy také neurčují, kolik času má učitel jednotlivým tématům věnovat. Na druhou stranu ve světě je tendence požadovaný žakovský výkon specifikovat nejen na konci určitého stupně vzdělávání, ale ve více bodech (zpravidla na konci jednotlivých ročníků). To má svou logiku, protože zjistit až v páté či deváté třídě nebo před maturitou, že dítě nebo celá třída zaostává, je trochu pozdě.

V České republice v první polovině devadesátých let proběhla diskuse o vzdělávacích standardech. Diskuse vyzněla v doporučení, že standardy pro českou základní školu by měly být „kvalitativní“, tj. neměřitelné¹⁸, doporučené (Spilková, 1994, s. 24).

„Co cílové standardy nejsou? Standardem tedy nemáme na mysli ani určitou vědomost, kterou žák drží v paměti, ani dovednost nebo návyk, který škola do žáka vpravila a jež je žák připraven na požádání předvést [...], aby mohl žák být posuzován co do úspěšnosti studia. Nejsou to měřítka, podle kterých se má známkovat nebo hodnotit žák ani škola, avšak jsou to hlediska, vzhledem k nimž je možné posuzovat projekt školy: zda pro

¹⁸ Tomu ostatně nahrával i důraz na afektivní komponenty vzdělávání.

vytyčené cíle volí dostatečně propracovanou strukturu vyučování, efektivní organizaci, metody. Vytyčením standardů nechceme pospat a uzákonit *výsledky* [důraz O. H. et al.], jichž jednotliví žáci musejí dosáhnout, aby byli považováni za úspěšné. Výsledky jsou a musejí být vždycky velmi různé, protože osobnosti žáků, jejich kulturní a sociální zázemí je různé, jejich životní zkušenost je různá.“ (Hausenblas et al., 1994, s. 13–14)

Rozumím tomu tak, že pojetí, které zformuloval Hausenblas et al. (1994), se zásadně liší od pojetí standardů kladoucího důraz právě odpovědnost za efektivní – tedy účinné – vyrovnávání rozdílů mezi žáky (OECD, 1995), někdy vyjadřované jako *high quality / high equity*. Současně vidíme, že je zde již popsána hlavní myšlenka pozdější kurikulární reformy: národní rámec bude sloužit pouze pro posuzování školních projektů z hlediska procesů, nikoli efektů. (V tom se citovaná představa odlišuje od Bílé knihy, která předpokládala monitorování výsledků, jež se nyní nerealizuje.)

Formálně vzdělávací politika zareagovala na uvedené iniciativy Standardem základního vzdělávání z roku 1995). V empirické části práce chci ukázat, že tento dokument však byl zpracován spíše formálně a jeho skutečný efekt na vzdělávání byl malý.

Dnes se u nás prosazuje pojetí, že *očekávané výstupy* RVP představují obsahový standard, který je dále rozpracován do podrobnějších evaluačních standardů, od nichž se odvíjejí testy. Jestliže má část učitelů pocit, že další zpřesnění RVP ve formě standardů nepotřebují, tak jiná část pedagogické veřejnosti naopak považuje současný návrh standardů za nedostatečný a volá po vytvoření standardů ve formě „map učebního pokroku“. Takové „standarty“ by měly umožňovat nejen sumativní hodnocení (zda žák zvládl požadavky daného stupně vzdělávání), ale především hodnocení formativní – zpětnou vazbu poskytovanou každému dítěti průběžně.

V určitém smyslu vyvrcholení dosavadního vývoje a kumulaci zkušeností z vývoje standardů v USA představují *Common Core State Standards* (2010), které vznikly „zespoda“ jako společná iniciativa guvernérů a z nichž uvádím ukázky v tab. 3.3, 6.2, 6.9 a 6.10.

I když nás možná vývoj k takovému pojetí standardů dovede, pro jednotné „standardizované“ vymezení toho, co by měli žáci umět na konci jednotlivých ročníků, není v současné době v Česku legislativní opora.

Z předchozích odstavců je tedy zřejmé, co jsou standarty: jsou podrobnějším popisem toho, co bylo stanoveno v rámcových programech a co má žák zvládnout. Standarty základního vzdělávání mají přesněji specifikovat očekávané výstupy RVP ZV po 5. a 9. ročníku. RVP říká, co má žák umět, standarty prostřednictvím sady **indikátorů** popíší, jak dobře to má umět – vymezí **minimální úroveň** jako základ pro zastavení dalšího poklesu úrovně vzdělávacích výsledků žáků.

Tabulka 3.3 – Příklad rozpracování jednoho dílčího výstupu v dokumentu *Common Core State Standards* (2010)

Ročník	Dílčí výstup
K	S podporou a nápovědou klade a zodpovídá otázky o hlavních podrobnostech v textu.
1	Klade a zodpovídá otázky o hlavních podrobnostech v textu.
2	Klade a zodpovídá otázky typu kdo, co, kde, kdy, proč a jak, které dokazují porozumění hlavním podrobnostem textu.
3	Klade a zodpovídá otázky, dokazující porozumění podrobnostem, a výslovně se odvolává na text jako zdroj pro jejich zodpovězení.
4	Odvolává se podrobnosti a příklady v textu, když vysvětluje, co text říká výslovně a kdy usuzujeme z textu nepřímě.
5	Přesně cituje z textu, když vysvětluje, co text říká výslovně a kdy usuzujeme z textu nepřímě.
6	Cituje doklady z textu na podporu rozboru ukazujícího, co text říká výslovně a co z něho můžeme usoudit.
7	Cituje několik různých dokladů z textu na podporu rozboru ukazujícího, co text říká výslovně a co z něho můžeme usoudit.
8	Cituje to místo z textu, které nejpřesvědčivěji dokládá analýzu ukazující, co text říká výslovně a co z něho můžeme usoudit.

Právě popsané standardy se vztahují k výkonu žáka. *Standardy učitele*, které u nás byly předmětem zájmu v uplynulé dekádě, můžeme zařadit mezi *standardy procesu* (standardy školní výuky), které se snaží zajistit každému žákovi v každé škole nutné podmínky k tomu, aby mohl dosáhnout předpokládaného výkonu. Představují určitý protipól obsahových a evaluačních standardů (standardů výstupů). Jaké je a bude jejich místo v reformě založené na standardech je však otázka, která přesahuje cíl této práce i kompetence autora.

3.4.2 Spory o standardy

Reforma založená na standardech je někdy vnímána jako zcela protichůdná úsilí o decentralizaci a posílení profesní role učitele. Jak jsem naznačil v předchozích podkapitolách, není tomu tak zcela. Existuje například kontinuita mezi předchozími kurikulárními rámci z hlediska zaměření na očekávané výstupy. Jako perspektivní se nejeví obhajoba vyhrocených pozic, ale hledání střední cesty mezi nimi, kterou jsme výše popsali jako rovnováhu mezi informovanou preskripcí a informovaným profesionalismem (Luke et al., 2008).

Standardy (obsahové, evaluační) jako takové tedy nejsou hlavním jablkem sváru. Obavy odborné veřejnosti budí na ně navazující testování, a to zejména v souvislosti se způsobem použití výsledků. Ze zahraničí je známo, že zavedení testování (zejména tzv. *high-stake* testy, tedy testy, na něž jsou navázána další opatření včetně sankcí postihujících školy za špatné výsledky testů) mění celou výuku ve školách. Mluví se o **efektu „vln na rybníce“**, kdy zkouška na konci určitého stupně vzdělání vyvolá větší či menší vlny po celém „rybníce“, ovlivní výuku v průběhu celé docházky do dané školy, již přijímací pohovory, a tak nepřímo dokonce i jiné stupně škole. Ovlivněny jsou i ty předměty, v nichž se testy nepoužívají, protože se jim věnuje méně pozornosti než dříve.

Důraz na shromažďování a využívání informací o výsledcích žáků pro zlepšování vzdělávacího systému je celosvětovým fenoménem, který můžeme pozorovat od nejrozvinutějších po rozvojové země. Díky tomu existuje řada praktických zkušeností s efekty reformy zdůrazňujících akontabilitu, a také s jejich riziky. Tam, kde se testuje, byla pozorována řada nežádoucích jevů – od ubírání hodin těm předmětům, jež se netestují, po pokusy o podvádění při testech. Školy mohou mít tendenci zbavovat se rizikových žáků a zaměřit se na nabírání žáků nadaných, takže se v systému posílí nerovnosti. S tím souvisí další, zásadní slabina testů – úspěšnost žáků v testech není jen výsledkem práce školy, ale podstatně závisí na složení žáků dané školy. Tento problém se snaží vyřešit různé systémy různě – buď se pokoušejí změřit „přidanou hodnotu“ (což se snaže řekne, než udělá), anebo přepočítávají hrubé výsledky testů podle sociálního složení žáků školy.

Všechna tato rizika jsou předmětem diskuse, část odborníků v nich vidí důvod proti zavádění plošného testování, část považuje tyto slabiny za odstranitelné a část si myslí, že výhody testování převažují nad nevýhodami. Zásadní otázka je, zda vůbec standardy a plošné testy vedou ke kýženému cíli – lepším znalostem a dovednostem žáků. V literatuře najdeme zatím rozporná vyjádření.

Ve prospěch akontability vyznívá britská studie Burgese, Wilsonové a Wortha (2010). Tito výzkumníci z bristolského Centra pro trh a veřejné organizace porovnávali vzdělávací výsledky anglických a velšských sekundárních škol. Vtip jejich výzkumu spočíval v tom, že školství v obou částech Spojeného království bylo dlouho prakticky shodné, teprve v posledních letech se zvýšila míra decentralizace (mluví se o devoluci) a vzdělávací systémy se začaly vyvíjet odlišně. Tak se stalo, že ve Walesu se v roce 2001 přestaly publikovat žebříčky výsledků škol založené na externím testování, zatímco v Anglii se dále uveřejňují. Na druhou stranu oba vzdělávací systémy si zachovaly stejné systémy závěrečných zkoušek. Výsledky anglických a velšských škol tak nadále lze porovnávat. Po zrušení „žebříčků“ se

výsledky velšských žáků se u závěrečných zkoušek (CGSE) ve srovnání s anglickými žáky výrazně zhoršily. Toto zhoršení se vyhnulo pouze jedné čtvrtině nejlepších škol. Podle závěrů bristolských výzkumníků lze na základě toho říci, že uveřejňování žebříčků škol nejen zlepšuje průměrné výsledky škol, ale dokonce snižuje nerovnosti ve vzdělávání. Tento výzkum je proto chápán jako doklad, že politika akontability má příznivé dopady na žáky znevýhodněné svým socioekonomickým zázemím.

Naproti tomu Hout, Elliott et al. (2011) provedli systematický přehled literatury o systémech pobídek pro školy vázaných na výsledky testů, které fungují v americkém prostředí. Podobně jako bristolští autoři se zejména pokoušeli najít taková data o výsledcích žáků, jejichž zdrojem nebyly přímo testy spojené se sankcemi. U těchto testů totiž hrozí „učení pro test“ a případné zlepšení je dosaženo na úkor jiných vzdělávacích cílů. Na základě své sekundární analýzy uvádějí, že zatím nepřinesla reforma očekávané zlepšení výsledků žáků.

Sám bych upozornil na jedno specifikum českého prostředí. U nás máme relativně hodně škol, v důsledku čehož jsou školy malé – mají málo početné ročníky. Zejména na druhém stupni je celkový počet dětí v devátých třídách dané školy často mnohem menší, než bývá ve srovnatelných školách v zahraničí. A vždy, když testujeme malé vzorky, dostáváme málo reliabilní data. V důsledku toho lze očekávat, že budou výsledky určité školy v testech velmi kolísat (v po sobě následujících letech se mohou značně lišit). Reálnou zprávu o kvalitách absolventů školy by tak představoval až průměr testových výsledků za několik let.

Na druhou stranu, testování žáků tu bylo i před standardy. Cermat v minulých letech opakovaně prováděl testování vzdělávacích výsledků. Testy nabízejí i komerční subjekty, ty však umožňují především srovnání s ostatními školami účastníci se daného šetření. Skutečnost, že účast v komerčním testování je dobrovolná, vede k tomu, že vzorek není reprezentativní a výsledné srovnání má poměrně malou výpovědní hodnotu. Standardy tedy samy testování nevyvolávají, mohou však zprůhlednit vazbu testů na kurikulum a usnadnit analýzu jejich výsledků.

3.5 Obnova zájmu o psychologické a epistemologické otázky

V předchozí části textu o standardech jsem nastínil dilema mezi snahou o radikální revizi kurikula z futurologických pozic a snahou o návrat k osvědčeným jistotám minulosti.

Reforma založená na standardech obvykle strukturuje vzdělávací úkoly školy v pojmech tradičních, „osvědčených“ předmětů, jeví se tedy jako konzervativní projekt. Vzrůst oblíbenosti standardů v zahraničí může souviset i s tím, že část představitelů kritické teorie ustupuje z radikálních pozic. Například britský historik kurikula I. Goodson považoval školní

předměty a hranice mezi nimi za zásadní překážku demokratické reformy školy, za konstrukt uměle vytvořený nebo udržovaný při životě pro udržení třídních zájmů mocenských elit. (Dvořák, 2008a) Avšak dnes se již i v rámci britské sociologie vědění ozývají odlišné názory. Pozornost zasluhuje zejména koncepce „sociálního realismu“ respektovaného autora Michaela Younga (2009), obhajujícího dnes reálnou platnost určitých struktur v kurikulu, např. hranic mezi školními předměty nebo mezi školním a praktickým vědění. Tyto hranice jsou sice historické (sociálně konstruované), avšak současně jsou reálné – zakotvené ontologicky. Young přitom zdůrazňuje, že tento obnovený konzervativismus ve vztahu k vědění/znalostem neznamena obhajobu privilegií a mocenských pozic aktérů vzdělávání. Tím, že je škola konzervativní ve vztahu k vědění, podle Younga umožňuje pokrok společnosti. Podobné názory na strukturu vědění/obsahu vzdělání zastávali filozofové jako Paul Hirst víceméně vždy (Barrow, 1981, s. 40), zajímavé na tom je, že je dnes přebírají i někteří levicově orientovaní badatelé. Také mezinárodní vzdělávací výzkumy, které stimulují diskusi o rozdílech v předmětových kurikulech jednotlivých národů, nejsou jen dílem krátkozrace uvažujících ekonomických elit. Zejména TIMSS vznikl ze zájmu akademických pracovišť a je orientován tak, aby svými poznatky sloužil didaktickému výzkumu.

Dimenze obsahu se v poslední dekádě vrací do didaktického výzkumu mnoha různými cestami – ať je to problematika žákovských pojetí učiva a konceptuální změny (Čáp & Mareš, 2001; Janík 2006b; Özdemir & Clark, 2007), nebo učitelových/didaktických znalostí obsahu (Janík, 2005a, 2009, Janík et al., 2007, 2008). Právě podcenění vzdělávacího obsahu v předchozím období může být příčinou, která podvázala zpočátku slibný vývoj didaktického konstruktivismu. Stanley (2001, s. 26) trochu kousavě poznamenává, že při nevyrovnané kvalitě vyučování související s nedostatečnými oborovými a oborově didaktickými znalostmi učitele (řada předmětů je vyučována neaprobovaně) je konstruktivismus logickým východiskem – nezbývá nám než doufat, že žáci se něco dokážou naučit sami.

Tváří v tvář informační explozi se někdy problém nesprávně zjednodušuje do zdánlivého dilematu: buď škola utone ve faktech, nebo bude učit obecné dovednosti („učit se učit“). Ve skutečnosti je už při nejmenším od dob kurikulárního hnutí známa i jiná možnost – učit žáky strukturu oboru, která zpravidla přetrvává i dílčí změny a umožňuje asimilovat nové informace. (Roseman, Stern & Koppal, 2009) Podobně uvažovaly o obsahu vzdělávání i české koncepční dokumenty vzniklé kolem přelomu tisíciletí.

Jednostranné zaměření na procedurální dovednosti a podcenění významu široké poznatkové a hlavně konceptové (pojmové) základny kritizují také autoři jako E. D. Hirsch (1988). Neumanová (2006) upozorňuje na to, že nedostatečná zásoba faktických znalostí a pojmů

znevýhodňuje zejména děti ze sociálně slabšího prostředí a může být nesprávně zaměněna za deficit kognitivních schopností.

Je překvapivé zjistit, že se dnes jako vrcholně aktuální opět jeví prostý úkol: zajistit, že v kurikulu „budou správné pojmy ve správném pořadí – že se děti učí o věcech tehdy, když jsou připraveny je pochopit, a zajistit správný sled pojmů (*sequence of conceptual progression*)“ (Oates, 2010a). Epistemologická otázka se ptá, které pojmy nebo dovednosti jsou z hlediska poznávání předmětu zvláště plodné (správné pojmy), a psychologie nám může pomoci pochopit, kdy jsou děti připravené se jim učit (správné pořadí), případně jaké jsou typické překážky při jejich osvojování. Tak také psychologický a epistemologický program chápe Štech (2009).

To zajímavé totiž vždy leží tam, kde se protínají otázky psychologické a oborové. Je to vlastně původní program, který se snažil uskutečňovat Piaget (1970) ve své *Genetické epistemologii* i Bruner (1964) v reformních kurikulech šedesátých let. U nás to byl také program Jiránkovy školy. Dnes příkladem může být podnětnost didaktiky matematiky pro obecnou didaktiku (Hejný, Kuřina, 2001).

Kurikulární teorie je vlastně metateorií učiva, která snaží se porozumět problematice vzdělávacího obsahu napříč různými vzdělávacími oblastmi. Zejména kritický a postmoderní proud kurikulárních studií si klade obecnější otázky o tom, co jsou znalosti, které znalosti mají zvláštní hodnotu, kdo, jak a proč tuto hodnotu v různých dobách určuje apod. Stojí tak do určité míry v programové opozici proti oborovým didaktikám. Dilema oborové–nadoborové je však zřejmě jednou z těch opozic, jež nemohou být nikdy řešeny příklonem k jednomu z obou pólů (Kenwayová, 2008, Klusák 2001). Perspektivnější se jeví transdisciplinárně didaktického pojetí (Janík, Knecht, Najvar et al., 2010). Varující je, že se v českém prostředí ukazuje velmi rozdílná připravenost jednotlivých oborových didaktik jak pro takovouto transdisciplinární práci, tak pro řešení praktických úkolů spojených s kurikulární reformou, jak nejnověji ukazuje např. srovnání oborových příspěvků ve výzkumné monografii Píšové et al. (2011).

4 Metodologie výzkumu kurikula a výzkumný plán

Jak jsme ukázali v předchozích částech práce, odstředivý charakter kurikulárního uvažování (Hlebowitsch, 1999) v posledních dekadách vedl k tomu, že pojem kurikulum je dnes natolik široký a představy o správném způsobu kurikulárního bádání natolik rozdílné, že podle Egana (1978) obor postrádá předmět i metodu. V důsledku toho neexistuje shoda, jak by mělo být strukturováno studium kurikula. Lze to chápat pozitivně, protože „když bádání vzkvétá, je pluralistické“ (Clandinin & Connelly, 1994). Tomu, kdo se chce pustit do výzkumu, však tento pohled situaci příliš neusnadňuje. Navíc nedostatečná rozpracovanost instrumentální a metodologické stránky výzkumů kvality ve vzdělávání obecně a výzkumů kurikula zvláště vede k nízkým nárokům na zdůvodňování postupů a zásahů ve vzdělávacím systému. Výsledkem je nekonceptnost, nesystematičnost a slabé porozumění pro skutečné potřeby praxe (Slavík, 2010). Proto se v této části textu se pokouším o předběžnou systematizaci přístupů ke zkoumání kurikula, zejména v jeho zamýšlené podobě. Ještě konkrétněji se z obou forem existence zamýšleného kurikula (viz tab. 2.4) zaměřuji především na projektovou (formální) podobu. Nemohu se však vyhnout přesahům i do jiných rovin existence kurikula. Stručně lze říci, že dlouho bylo hlavní metodologické úsilí zaměřeno na otázku jak **tvořit** kurikulum (viz 3.1.1). Rekonceptualizace znamenala poměrně radikální kritiku „kurikulárního inženýrství“ a důraz na metodu umožňující (subjektivní) porozumění vzdělávání (viz 3.2.4). Hlavní otázkou se stalo jak **reflektovat** kurikulum, případně jak při rozhodování brát v úvahu všechny alternativy a pohledy (deliberativní metoda).

Rekonceptualisté se také vymezují vůči současným „neoliberálním“ přístupům, pro něž je zásadním výzkumným problémem efektivita kurikula – snaha exaktně **porovnávat** kurikula z hlediska jejich efektů na žákovu učení. „Neoliberální model“ vzdělávací politiky má své kritiky také u nás (Štech, 2011, Kaščák & Pupala 2011). V oblasti kurikulárního výzkumu však přináší impulzy, jež lze vnímat naopak jako cestu k překonání uzavřenosti části badatelů v akademické „věži z kosti slonové“ a jejich odtrženosti od potřeb praxe. Proto v této kapitole podrobněji představím přístupy, jež jsou ve výzkumu zamýšleného kurikula rozvíjeny zejména v poslední dekádě. Nejprve se však pokusím o stručnou systemizaci přístupů k analýze kurikula v širším pojetí. V navazující kapitole pak popíšu výzkumný plán empirické části mé práce a místo popsaných metod v něm.

4.1 Základní klasifikace metod

Posner (1992) uvádí jednoduché, ale užitečné dělení metod výzkumu kurikula na dvě skupiny:

1. Přístupy poskytující pohled na „anatomii kurikula“, které umožňují podívat se „dovnitř“, „rozebrat kurikulum na součástky“, zkoumat strukturální vztahy mezi elementy kurikula. Mohli bychom je tedy označit za strukturní nebo vnitřní analýzy.

2. Přístupy, které se zabývají kontextem kurikula, si kladou otázky, co bylo po „před“ tím, než bylo vytvořeno kurikulum jako dokument, a co následovalo „po tom“. Dokumentují kurikulární procesy (Janík et al., 2010a) – vývoj kurikula, jeho implementaci, recepci v praxi a jeho účinky na žáky a učitele. Mohli bychom mluvit o funkčních (vnějších) přístupech.

Toto dělení bychom lze také spojit s rozlišením na kurikulum jako produkt / jako proces.

První (strukturní) skupina přístupů má tendenci k objektivnímu strukturnímu popisu zejména zamýšleného kurikula v jeho projektové (psané, formální) podobě – k produktu. Druhá (funkční) skupina vytváří větší prostor pro sledování „kurikulárních procesů“, které spojují jednotlivé formy existence kurikula, i pro otázky interpretativního charakteru, tedy „jak to vlastně tvůrci mysleli“ a hlavně „jak je dokument čten jeho adresáty“. Tato skupiny přístupů tedy postihuje i jiné než jen psané formy kurikula. Na významu nabývají v rámci této druhé skupiny však rovněž scientistně (kvantitativně) zaměřené výzkumy efektů kurikula. Jakmile existuje/vznikne variabilita v kurikulech, je prostor pro analýzy efektivity (srovnávání výsledků a efektů).

Provádějí se samozřejmě i komparace diachronní (historický vývoj), zvláštního významu dnes nabývají srovnání mezinárodní, které popíšeme dále zejména ve spojitosti s metodou *benchmarkingu*.

Tabulka 4.1 – Typy výzkumu kurikula

Označení přístupu	Předmět výzkumu
strukturní/vnitřní	kurikulum jako produkt: charakteristiky a vztahy uvnitř jedné formy kurikula (analýza dokumentu, obsahová analýza)
funkční/vnější	kurikulum jako proces: analýzy kurikulárních procesů, tj. vztahů mezi různými rovinami a formami existence kurikula, struktura jako determinanta funkce, studie implementace a efektů
komparativní a historický	vztahy mezi alternativními realizacemi určité formy kurikula – historická, mezinárodní apod.

Uvedené dělení je samozřejmě jen schematické, navíc klíčovou otázkou je právě vztah mezi strukturou kurikulárního dokumentu a jeho fungováním ve školní realitě. Tak si třeba Daggett (2005) klade otázku po vztahu mezi rigorózností a relevantností (autenticitou) kurikula a vzdělávacími výsledky. Na hranici mezi otázkou, jaký kurikulární dokument vlastně je (jakou má strukturu), a proč takový je, tematicky leží problematika vztahu mezi vzdělávacím oborem a jeho „mateřskou“ disciplínou.

Obrázek 4.1 – Tematické vymezení analýz návrhu a užívání kurikula (Hameyer, 2009)

Kontext vývoje kurikula	Proces	Kurikulum	Dopad	Kontext praktického užívání kurikula
	vznik a potřebnost oblast (doména) učení iniciace –implementace– transformace –udržitelnost způsoby užívání evaluace	účel, sektorová politika design součásti a jednotky způsoby reprezentace koherence designu uspořádání součástí jasnost ústředních myšlenek možnosti volby a variabilita	použitelnost v praxi prozkoumaná hodnota a přínosy ověřené výstupy/výsledky dopad na procesy učení vyvolaná pracovní zátěž výukový rámec formy/metody výuky fidelita užívání	

Ve schématu na obr. 4.1, které vychází z práce německého odborníka na problematiku kurikula Uwe Hameyera (2009) z Kielu, můžeme ztotožnit šedý sloupec s první skupinou přístupů zaměřených na vnitřní analýzy kurikula, zatímco druhé skupině odpovídají sloupce korespondující s mimokurikulární realitou (vnější analýzy). Hameyerovo schéma obsahuje rovněž pozoruhodné dílčí otázky (pracovní zátěž spojená s implementací, fidelita/věrnost implementace aj.), které mnohdy nebývají v souvislosti s kurikulem uvažovány.¹⁹

Výzkumné schéma vyvinuté Centrem pro studium matematického kurikula (CSMC, bez data), což je společné pracoviště několika amerických univerzit, podává přehled otázek, které zkoumá stojí před kurikulárním výzkumem obecně.

¹⁹ Kdo z našich pedagogů se třeba zajímá tak přízemním problémem, jako je cena (náklady) vývoje nového kurikula, nebo dokonce tisíců školních vzdělávacích programů (srovnej *Assessing the Role...*, kap. 2)?

Posnerovo (1992), schéma se naopak hodí pro výzkum konkrétního kurikula a je použitelné rovněž pro seminární práci studentů učitelství či pedagogiky s kurikulárními dokumenty. Pro jeho obsáhlost je uvádím v příloze.

Tabulka 4.2 – Otázky ve výzkumu kurikula (podle CSMC, bez data)

Vztahy	Otázky
v rámci kurikula (učiva)	<p>Které formální a obsahové charakteristiky kurikula jsou kritické z hlediska efektivního vyučování a učení (např. podrobnost vymezení výstupů; sekvence výstupů a učiva, použité reprezentace, typy modelových úloh)?</p> <p>Jsou charakteristiky efektivního kurikula nezávislé na vlastnostech učitele a žákovské populace?</p> <p>Které z rysů efektivního kurikula jsou oborové specifické, které mají obecnější platnost?</p> <p>Které metody a nástroje jsou vhodné pro analýzu kurikula, jaké informace poskytují a kde jsou jejich omezení a slabiny?</p> <p>Jaký je historický vývoj kurikula, jaké změny v různých charakteristikách pozorujeme v průběhu času?</p>
žák–kurikulum	<p>Jaké jsou kvantitativní a kvalitativní charakteristiky žákovského užívání kurikulárních materiálů (učebnic, software apod.) a jak tyto způsoby užívání ovlivňují reprezentace učiva i postoje žáků k předmětu (kognitivní a non-kognitivní charakteristiky žáka)?</p> <p>Jaké typické charakteristiky má učení žáků v závislosti na užívání různých konkurenčních kurikulárních materiálů? Jak jsou tyto charakteristiky závislé/citlivé z hlediska fidelity implementace?</p> <p>Jaké jsou efekty různých konkurenčních kurikulárních materiálů z hlediska odlišných podskupin žákovské populace? Zvyšují či snižují rozdíly mezi vzdělávacími výsledky těchto podskupin?</p>
učitel–kurikulum	<p>Jaké kurikulární materiály učitelé užívají (typy materiálů, zastoupení různých konkurenčních učebnic apod.)? Co ovlivňuje jejich preference při výběru kurikula, učebnice? Jak učitelé kurikulární dokumenty a učebnice užívají? Lze pozorovat nějaké změny v zastoupení různých konkurenčních materiálů v průběhu času?</p> <p>Jak a proč učitelé kurikulum mění a doplňují?</p> <p>Jak a do jaké míry rozličné kurikulární materiály ovlivňují učitelovo pojetí předmětu jako celku, jeho znalost oborového obsahu, didaktickou znalost učiva (PCT), postoje k učitelství apod.?</p> <p>Jak různé kurikulární materiály podporují odlišné formy a metody výuky?</p> <p>Jak se liší fungování kurikulárních materiálů u různých podskupin učitelů (např. začínajících, zkušených, vyhořelých...)?</p> <p>Jaké důsledky má shoda/neshoda učitelových pojetí předmětu a koncepce kurikula?</p>
politický rámec–kurikulum	<p>Kdo se podílí na formulování vzdělávací politiky týkající se kurikula? Jakými procesy jsou kurikulární dokumenty vytvářeny, testovány, revidovány? Jak fungují komerční producenti učebnic, jaké nástroje užívají při propagaci a prodeji svých produktů?</p> <p>Do jaké míry opatření vzdělávací politiky ovlivňují kurikulární materiály (školní vzdělávací programy, učebnice, testy...)?</p> <p>Jak centralizované evaluace (testování žáků, státní maturita) nebo přijímací zkoušky ovlivňují kurikulární konstrukty a procesy?</p>

Dosud uvedené systémy se zaměřovaly především na **témata** (otázky), které si v souvislosti s různými formami existence kurikula výzkum klade. Maňák, Janík a Švec (2008, s. 52–57) uvádějí několik možných způsobů klasifikace **metod**, které vycházejí z různých forem existence kurikula (viz tab. 4.3).

Tabulka 4.3 – Metody výzkumu kurikula v závislosti na formě jeho existence

Forma existence kurikula	Příklady metod
projektované kurikulum (učební plány; vzdělávací programy; učebnice; učitelovy přípravy na hodinu)	obsahová analýza a jiné metody analýzy dokumentů (kurikulárních, učebnic) dotazování (expertů, učitelů)
realizované kurikulum skryté kurikulum	pozorování, dotazování, videostudie
dosažené kurikulum (vzdělávací výsledky žáků, vzdělávací efekty)	metody pedagogické diagnostiky znalostí (testy), oblíbenosti předmětů (dotazování) apod.
vztahy mezi formami existence kurikula	kombinace metod (např. dotazník pro učitele a test pro žáky, obsahová analýza kurikula a pozorování hodin...)

Rovněž Thijs, van den Akker et al. (2009) podávají přehled metod pro evaluaci používaných při vývoji kurikula. Klasifikují metody jednak podle kvalit kurikula, které jsou danou metodou postižitelné, jednak podle stádia vývoje, v nichž se uplatňují. Při celkovém pohledu na jejich tabulku je nápadné, jak velkou roli hraje při evaluaci expertní posouzení, tedy metoda, která je např. z hlediska na důkazech založeného vzdělávání (Mareš, 2009) poměrně málo průkazná.

Právě uvedené modely či schémata mimo jiné akcentují poznání, že zamýšlené či plánované kurikulum se nekryje s kurikulem realizovaným a že kromě zjevného kurikula existuje i kurikulum skryté (Walterová, 1994). Každá analýza kurikulárních konstruktů „per se“ si proto musí být vědoma toho, že nestuduje skutečnou činnost učitelů ani zkušenost žáků, tím méně výsledky či efekty vzdělávání. Studovat plánovaná kurikula může být zbytečným podnikem i proto, že snaha změnit dění ve třídách prostřednictvím tvorby kurikulárních materiálů údajně nepřináší žádné výraznější efekty (Pepinová, 1998). Mohou zde existovat i hlubší problémy epistemologické – podle některých teorií poznání je významná (možná nejvýznamnější) část poznání sociálně situovaná a netematizovatelná. Tyto námitky mají do určité míry charakter konfliktu odlišných paradigmat, není proto příliš efektivní snažit se je diskutovat v rámci jednoho zvoleného paradigmatu. S vědomím těchto výhrad či omezení se tedy budu pouštět do analýz zamýšleného kurikula.

4.2 Analýza kurikulárních dokumentů

Pokud jde o kurikulární dokumenty, Průcha (1996, s. 44–45) s odkazem na Pelgruma et al. (1995) uvádí, že jejich analýzy sledují čtyři hlavní skupiny charakteristik:

1. Obsah (zahrnuje nejen tematické, ale i operační charakteristiky učiva – viz dále).
2. Časová dimenze.
3. Organizace a profil výuky.
4. Participantí kurikula.

I když se striktně vzato uvedená klasifikace vztahuje k evaluačním studiím, má podle mne obecnější platnost. V následujících úvahách se omezují převážně na první skupinu, tedy na analýzy obsahů vzdělávání. Zahrnuji však do této skupiny i cíle (zejména operacionalizované dílčí cíle), které v uvedené klasifikaci explicitě nevystupují.

4.2.1 Obsahová analýza

V souvislosti s analýzou kurikulárních dokumentů se často zmiňuje metoda obsahové analýzy (Bos & Tarnai, 1999, Carpenter, 2004, Confrey & Stohl, 2004). Naznačím, jaké možnosti a omezení má tato metoda při studiu projektové podoby kurikula a jak se pro tento specifický typ dat modifikuje.

Rozmach využívání obsahové analýzy v sociálních vědách souvisel s nárůstem významu sdělovacích prostředků a se snahou analyzovat jejich obsahy. Jako kvantitativní metoda směřuje k možnosti interpretovat text²⁰, a při tom splnit kritéria obvykle kladená na empirický výzkum – postupovat systematicky, objektivně a replikovatelně. Je založena na sledování frekvencí či jiných zákonitostí výskytů určitých prvků v textech, a produkuje tak z dat kvalitativního charakteru kvantitativní informace.

Na počátku analýzy jsou nutné dva kroky – volba „textu“ či souboru textů, které chceme analyzovat, a volba (nejmenších) výzkumných jednotek, jejichž frekvenci, případně kontexty výskytu, budeme sledovat. Pro kvantitativní pojetí obsahové analýzy je charakteristická také apriorní konstrukce systému kategorií, do nichž jsou nalezené výzkumné jednotky klasifikovány. Tyto kategorie vycházejí z počátečních hypotéz o pojmech nebo proměnných. Z toho plyne, že tento deduktivní přístup je vhodný zejména tam, kde je výzkumné téma relativně zralé a existuje dost předchozích prací, na nichž aktuální výzkum staví. (Breakwell et al., 2006, s. 250)

²⁰ Vedle termínu *text* se můžeme setkat s označením objektu analýzy jako *sdělení*, *dokument* apod., protože se obsahová analýza často používá i pro studium obrazového materiálu, televizního vysílání apod.

Kategoriální systém by měl být pokud možno vyčerpávající a kategorie by se neměly překrývat. Platí, že výzkum je tak dobrý, jak dobrý je kategoriální systém.

Z hlediska operacionalizace se v metodologické literatuře rozlišují kategoriální systémy nízko- a vysokoinferenční (Dalehefte et al., 2009). U nízkoinferenčních systémů se předpokládá výhoda vyšší objektivity. Vysokoinferenční systémy vyžadují „čtení mezi řádky“, a proto mohou být výsledky více subjektivně zbarvené, současně však mohou umožnit poznání hlubších struktur zkoumaného „textu“ (latentního obsahu) v kontrastu k manifestnímu obsahu, jež postihují nízkoinferenční kategorie. U manifestního obsahu „počítáme“ fyzicky se vyskytující jednotky analýzy, zatímco analýza latentního obsahu vyžaduje od kodéra vyšší míru inferencí.

Jako strukturní se označují takové obsahové analýzy, které hledají vztahy mezi prvky analyzovaného textu. Strukturní analýza může využívat kvantitativní i kvalitativní postupy. Interpretativní analýzy textu se zaměřují na to, jak uživatelé „čtou“ (chápou) dokument. Jdou tedy za hranice toho, co může badatel vyčíst přímo z dokumentu. Mohou být založeny např. na rozhovorech s uživateli. Příkladem je výzkum Píšové et al. (2011), který dokumentuje interpretace RVP G učiteli.

Základním problémem kvality analýzy je obvykle její reliabilita. Pro její zvýšení se nechává též materiál kódovat více výzkumníky a hodnotí se jejich shoda.

Při pokusu o aplikaci klasické, kvantitativní obsahové analýzy na kurikulární dokumenty jako specifické artefakty produkované vzdělávacím systémem (Kulm, Li, 2009) narážíme na určité obtíže. Jednou z nich je problém, který je paradoxně daný malým rozsahem zdrojových dat. Důležitým cílem obsahové analýzy bývá redukce rozsahu dat. Klasické obsahové analýzy dokážou zpracovat velmi rozsáhlé texty nebo soubory textů. Rozsah dokumentů zachycujících podobu projektového kurikula, zejména na centrální úrovni, se však v posledních letech sám o sobě snižoval natolik, že lze mít obavu, zda by buď výsledné četnosti pro jednotlivé kategorie nebyly příliš malé z hlediska následné statistické analýzy, anebo analytické kategorie příliš široké z hlediska interpretace. Zřejmě proto se v základních formách uvedené postupy obsahové analýzy více než pro vlastní kurikula uplatňují např. při analýzách učebnic, jež se více blíží typu těch mediálních sdělení, u nichž se běžně analýzy provádějí. Výzkumy vlastních normativních kurikulárních dokumentů (osnov, rámcových vzdělávacích programů) se od tohoto základního schématu poněkud odlišují a zohledňují určitá specifika, např. různé typy informací nebo různé roviny strukturování (viz 4.2.2).

Kvalitativní obsahová analýza

V „klasickém“ pojetí bylo pro obsahovou analýzu typické, že se byla chápána kvantitativně a omezovala právě jen na manifestní obsahy, čímž se dosahovala vyšší míra objektivity. Obsahová analýza se však dostala do popředí zájmu kvalitativních výzkumníků, neboť kvalitativní metody často produkují data v textové podobě (typicky transkripty rozhovorů) (Kohlbacher, 2006). To – spolu s pocitem části výzkumníků, že čistě kvantitativní postup může zanedbávat některé důležité kvality textu – vedlo k zájmu o další způsoby zpracování textu než jen čistě kvantifikující. V určitém smyslu tak můžeme vidět úzkou souvislost mezi „kvalitativní obsahovou analýzou“ a standardními kvalitativními metodami zpracování textových dat (např. jsou metoda zakotvené teorie).

U kvalitativní obsahové analýzy neexistuje tak strukturovaný postup, jako u její kvantitativní varianty: je pro ni typický cyklický pohyb mezi datovým materiálem a tvorbou/úpravami kategoriálního systému. Kvalitativní obsahové analýzy neredukují data do formy frekvenčních tabulek, ale často ve výsledné zprávě uvádějí kratší či delší pasáže z analyzovaného textu, jež ilustrují důležitá témata. Pokud produkují tabulku, mohou v ní jednu dimenzi tvořit kategorie, druhou různé analyzované texty. Pole na průsečíku pak obsahují typické extrakty ilustrující reprezentaci tématu (kategorie) v analyzovaném materiálu. (Breakwell et al., 2006, s. 294)

Hseih a Shannon (2005) rozlišují tři přístupy ke kvalitativní obsahové analýze:

Konvenční kvalitativní obsahová analýza vytváří kategorie induktivně z textového materiálu; podobá se tedy postupům obvyklým při kvalitativním výzkumu. Důležité je, že se uplatňují rovněž podobné úvahy při konstrukci vzorku (výběru textů) a podobné postupy pro zvýšení kvality výzkumu.

Zaměřená kvalitativní obsahová analýza se z hlediska kroků více podobá deduktivnímu postupu kvantitativní analýzy. Užívá se tehdy, když na počátku bádání máme k dispozici výsledky předchozích šetření nebo dokonce teoretický model, který chceme dále rozvíjet. Kategorie tohoto modelu potom deduktivně uplatňujeme v analýze. Existence takovýchto modelů se zdá podporovat názor Bergmana (2011b), že rozdíl mezi kvalitativními a kvantitativními metodami je přeceňován.

Sumativní kvalitativní obsahová analýza si klade za cíl hlouběji porozumět způsobu užívání vybraných výrazů (klíčových slov) nebo obsahů v textu. Pro klíčové výrazy vyhledává a interpretuje kontexty, v nichž se vyskytují. V tom připomíná strukturní

(kvantitativní) obsahovou analýzu, která zkoumá kolokace výrazů v textu. Pro dosažení svých cílů může použít jako východisko i kvantitativní deskripci.

Příkladem kvalitativně orientované obsahové analýzy kurikulárních dokumentů je výzkum přítomnosti přípravy na mimořádné situace v britských kurikulech, který provedli Shearn a Weyman (2005).

4.2.2 Kurikulární analýza

Jak bylo řečeno výše, kurikulární dokumenty představují specifické „texty“, které se liší od mediálních sdělení, pro jejichž analýzu byly rozpracovány postupy obsahové analýzy. V literatuře proto pro „obsahové analýzy“ kurikula nacházíme modifikované postupy např. pod označením **kurikulární analýza** (curricula analysis). Obvyklým principem (Posner, 1992; Porter, 2006) je popis a izolování určitých obsahových (tematických) jednotek v kurikulu, tedy doménově specifických znalostí, jež jsou cílem kurikula.²¹ V druhém kroku následuje stanovení operační úrovně či kognitivní náročnosti tohoto obsahu (zjednodušeně řečeno, co mají žáci s tímto obsahem dělat). Tato data se vynášejí do dvojrozměrné matice, jejíž jeden rozměr představují obsahové kategorie učiva a druhou dimenzi představuje operační úroveň. Do příslušného políčka matice se pak zaznamenává, zda je dané téma na příslušné operační úrovni v kurikulu zastoupeno či nikoli, případně se hodnotí kvantitativně důraz, který je na dané učivo a činnost s ním kladen.

Výjimečně se používají ještě složitější kategoriální systémy, např. v šetření TIMSS 1995 byla pro analýzy učiva přidána ještě tzv. dimenze perspektiv – hodnotová, afektivní (Palečková, Tomášek & Straková, 1997; Průcha, 2002). Kategoriální systém, který byl v rámci TIMSSu k popisu a komparaci kurikul matematiky a přírodovědných předmětů vyvinut, byl označován jako kurikulární rámce. V současné době se však tento termín nejeví jako příliš vhodný pro možnou záměnu za rámcové vzdělávací programy.

Pokud jde o operační dimenzi, používá se celá řada více či méně známých taxonomií, buď obecnědidaktických, nebo doménově (předmětově) specifických.

Je zřejmé, že s každou další dimenzí složitost klasifikace podstatně roste a zvláště při podrobné struktuře kategoriálního systému učiva se stává nepřehlednou, a proto se v literatuře setkáváme spíše s dvojdimenzionálními maticemi. Kvalita výzkumu se u těchto metod opět většinou zajišťuje tak, že každý segment kurikula kóduje několik nezávislých analytiků a hodnotí se shoda mezi posuzovateli.

²¹ Pojem znalosti je třeba chápat v jeho širším významu, tedy nejen jako vědomosti.

Porter a „univerzální jazyk“

Více než tři desetiletí se problematikou „měření kurikula“ (*curriculum assessment, content measurement*) zabývá Andrew C. Porter, který dlouho působil na University of Wisconsin (Madison) a po dalších prestižních pracovištích je nyní profesorem pedagogiky na University of Pennsylvania. Porter se věnoval měření obsahu realizovaného kurikula, pro jehož měření využíval především učiteli vedené deníky (Porter, 1989). Zájem o faktory, které ovlivňují učitelovo rozhodování o obsahu výuky (a tedy realizované kurikulum), se projevil jeho příklonem k výzkumu zamýšleného kurikula. V důležitém článku Porter (2002) sice nepoužívá přímo termín kurikulum, mluví obecněji o „zjišťování“²² obsahu výuky, ale kromě reálného průběhu vyučování se již podrobně věnuje „obsahu výukových materiálů“, kam řadí obsahové standardy, učebnice a didaktické testy. Opět mu jde o stanovení vztahů mezi různými formami existence kurikula, popř. přímo o stanovení míry vnější koherence či koordinace (*alignment*).

Za svůj přínos považuje koncept **univerzálního jazyka** pro měření vzdělávacího obsahu. Podle Portera (2002) totiž většina předchozích snah o zjišťování a porovnávání vzdělávacího obsahu byla zaměřena na dvojstranné komparace, resp. volila za východisko srovnávání vždy jiné kurikulum (resp. jiný obsahový či evaluační standard). Pokud však bude pro hodnocení různých kurikul použít „univerzální jazyk“, tedy soubor obecných deskriptorů témat a úrovní požadavků na žáky, pak bude možné takto získané popisy kurikulárních dokumentů, učebnic nebo reální výuky porovnávat libovolně mezi sebou právě na bázi tohoto jazyka (*How do you...*, 2008). Pro tato srovnání užívá Porter grafické vyjádření ve formě map.

Pro takovéto univerzální jazyky se někdy používá označení **ontologie** a jejich význam není jen teoreticko-výzkumný, ale v praxi mohou sloužit např. pro opatřování výukových objektů metadaty usnadňujícími jejich vyhledávání v databankách (viz 4.3.2).

V pozdějším článku Porter (2006) definuje přímo *curriculum assessment* (zjišťování či měření kurikula) jako zjišťování vzdělávacího (*academic*)²³ obsahu zamýšleného, realizovaného a hodnoceného kurikula i shod a rozdílů mezi nimi. Naproti tomu zjišťování dosaženého kurikula – zjišťování vzdělávacích výsledků žáků – je natolik specifickým tématem, že ho do svého systému Porter nezahrnuje, i když je si samozřejmě vědom, že se žáci mohou naučit a také naučí současně mnohem více i mnohem méně, než je to, co je předmětem hodnocení (co

²² Vyhýbám se překladů hodnocení, který bych rád rezervoval pro *evaluation*, neboť zjišťování ještě nemusí zahrnovat hodnotové, tedy hodnotící soudy. Právě tak je potřeba jistá opatrnost při použití termínu měření (Urbánek et al., 2011).

²³ Mareš a Gavora (1999) překládají *academic* v různých kontextech např. jako *školní, akademický, teoretický*.

obsahuje evaluační standard či test). Dále Porter upřesňuje, že při tomto měření není předmětem pozornosti to, jak výuka vypadá (v anglickém originále „pedagogy“).

Didaktická rekonstrukce

Pohybujeme se nyní v oblasti analýz, které zohledňují specifitu kurikula jako unikátního typu textu. V předchozích odstavcích popsané přístupy vycházely s rozlišení obsahové a operační dimenze v kurikulu. Posner (1992) zavádí i další důležité rozlišení při analýze kurikula, zejména jeho tematické/obsahové dimenze:

1. Tematické pojetí oboru pro sebe. Například v oblasti sociálních věd, kde nacházíme obvykle uvnitř každé disciplíny mnohost paradigmat a soupeřících teorií, se můžeme snažit mj. odpovědět na otázku, zda je učivo zakotveno v nějakém paradigmatu/teorii.

2. Pojetí oboru pro vyučování. Zde se Posner opírá o dobře známé pojetí Shulmana, které se v různých souvislostech osvědčuje jako velmi užitečné a nosné. Shulman (citovaný Posnerem) se zde ptá po formách reprezentace myšlenek v učivu – „analogiích, ilustracích, příkladech, vysvětleních a ukázkách“, tedy zřejmě po tom, jak je učivo didaktizováno.

V poslední době lze pod analýzy prováděné podél této dělicí linie zařadit práce inspirované metodou **didaktické rekonstrukce** (Jelemenská, Sander, Kattmann, 2003; Jelemenská 2008). Za analogii první Posnerovy kategorie lze považovat v tomto případě analýzu obsahu kurikula prostřednictvím objasňování odborných představ, druhé kategorii odpovídá analýza žákovských pojetí. Nově je tento model obohacen ještě o konfrontaci představ učitelů (Jelemenská, 2009).

V novém kabátě se tu představuje základní program pedagogické psychologie či psychodidaktiky, což nám připomíná Štech (2009). Tak postupoval již Piaget, když pro studium otázek dětského vnímání času použil východisko, které mu doporučil expert v problematice časoprostoru nanejvýš kvalifikovaný, A. Einstein. Piaget (1971, s. 7) uvádí, že když se poprvé setkal s Einsteinem v roce 1928, dostalo se mu návrhu, aby se zaměřil na pojem současnosti událostí, což později inspirovalo pozoruhodný výzkumný program dětského pojetí času a rychlosti.²⁴

Apoliticky a čistě (psycho) didakticky jsem zamýšlel pojmout svou práci na počátku, než jsem byl konfrontován s komplexností problematiky kurikula a takřka neoddělitelným propojením politické a odborné dimenze v každém kurikulárním dokumentu. Pro studium

²⁴ To se ovšem jednalo o výzkum. Není už tak jednoznačné, že rychlé přebírání nejnovějších vědeckých idejí jako základu didaktické praxe je stejně nosné. Množinová matematika byla inspirována Bourbakiho programem.

reálných kurikulárních dokumentů se proto projevila užitečnost i dalších výzkumných metod, které popisují následující podkapitoly.

4.2.4 Historicko-kritická analýza textu, textologie

Kurikulum lze považovat za text nebo dokonce za „mimořádně složitou konverzaci“ (Pinar citovaný Hedersonem, 2001, s. 18). Proto, jak jsem už popsal, se řada výzkumů metodologicky odkazuje na obsahovou analýzu jako na nástroj kritického „čtení“ takto chápaného kurikula. Humanitní vědy však znají víc technik, jak lze zkoumat *text*. Existuje totiž starobylá tradice analýzy a výkladu (exegeze) textu, která vyrůstá z pokusů uplatnit při čtení bible racionalitu (Barton, 1993). Biblická exegeze inspirovala filozofii (hermeneutika), literární vědu a další sociálněvědní a humanitní disciplíny. Prominentní místo v této tradici zaujímá historicko-kritická metoda.²⁵

Proč se domnívám, že metoda vyvinutá původně pro studium bible je relevantní pro studium kurikula? O bibli se dlouho soudilo, že je to posvátný a neomylný text, jehož „autorem“ je v podstatě přímo Bůh a který vznikl rovnou „načisto“. Například ještě do poloviny dvacátého století katolická církev hájila pojetí, podle kterého prvních pět knih Starého zákona napsal Mojžíš a od té doby (tj. cca od 13. století před Kristem) je tento soubor (Tóra) intaktně předáván až po dnešek. Historicko-kritický přístup znamenal naopak, že se pro zkoumání bible začaly uplatňovat stejné postupy jako pro zkoumání ostatních literárních děl.

Bible začala být zkoumána jako text, který vytvořili lidé²⁶ – často více různých lidí než např. jeden autor uvedený v názvu knihy (např. Mojžíš, prorok Izaiáš). Jako každé dílo tak bible obsahuje i neobratnosti, protimluvy, chyby, něco se opakuje dvakrát i vícekrát, něco se při postupných úpravách a přepisech ztratilo...²⁷ Zatímco podle staršího pojetí by bylo hledání chyb božského autora nesmyslné, nyní v případě lidského autora (nebo spoluautora) je možné a potřebné přistupovat k textu **kriticky** – zkoumat i chyby, mezery, různost odlišných verzí textu apod. Text má dlouhé dějiny, mnohdy zpočátku existoval jen v orální podobě, později byl zapsán či spíše sestaven z různých zdrojů, opakovaně redigován a upravován... Poznáním této **historie** můžeme rekonstruovat původní text nebo původní událost, o níž text mluví a která byla v průběhu času zatemněna chybným předáním nebo úmyslnými úpravami.

²⁵ Podobně bychom se mohli zabývat postupy kritiky pramenů v historii.

²⁶ Je otázkou badatelovy víry, zda řekne „jenom lidé“, nebo bude soudit, že text má „také lidské autory“, kteří spolupůsobili při vzniku díla spolu s božskou inspirací.

²⁷ Křesťanská věrouka však obvykle předpokládá, že podstata božího zjevení lidem není těmito dílčími chybami vnesenými lidským autorem poškozena a lze ji z textu vyčíst.

Také v případě kurikula (kurikulárního dokumentu) můžeme pozorovat tendenci chápat ho na jedné straně jako nějakou objektivně platnou neosobní normu, která pravdivě odráží to, jak svět vypadá a jak má být zprostředkován dětem. Když nějakou dobu určité kurikulum platí, stane se institucí, a aktéři školního života si přestanou uvědomovat, že věci mohou být jinak (a pravděpodobně před pár lety byly jinak). Je to „odcizený“ lidský výtvar, řečeno s K. Marxem. Na druhé straně sociální konstruktivisté naopak budou zdůrazňovat, že kurikulum je lidský výtvar, který např. vyjadřuje zájmy určité skupiny autorů, určité politické strany, akademické lobby apod. (Dvořák, 2008a) Dokonce se setkáme s tvrzením, že určité rysy kurikula (třeba školní předměty a jejich hranice), jsou svévolné až škodlivé konstrukty. Již jsme ukázali, že v poslední době M. Young svým „historickým realismem“ překonává tyto dvě extrémní pozice, podle nichž jsou struktury kurikula současně historické (sociálně konstruované), avšak také jsou reálné – mají věcný základ.

Historický výzkum kurikula či obor kurikulární historie samozřejmě existuje. Maňák et al. (2008), resp. Janík et al. (2009) se například zabývají podrobně působením historických modelů v současném kurikulu.²⁸ Představitel rekonceptualizace kurikulárního myšlení W. Pinar v obdobném smyslu mluví o vertikálním a horizontálním²⁹ kurikulárním myšlení (Henderson a Kesson, 2009). *Vertikalita* znamená u Pinara historické porozumění kurikulu ve vztahu k vůdčím myšlenkám a osobnostem kurikulární či pedagogické tradice, zatímco *horizontalita* je přítomné porozumění kurikulu ve světle jednak dnešního stavu poznání oboru, jednak z hlediska současných sociálních a politických kontextů ovlivňujících jeho podobu.³⁰

Nám zde však nejde o historii idejí či pojetí vzdělanosti, a náš cíl se poněkud se odlišuje i od historie školních předmětů. To, co zde navrhuje provádět, je historická mikroanalýza konkrétních pasáží a deskriptorů v kurikulu. Jde nám o *historii textu* kurikula, případně „kurikulární textologii“. Klasická historickokritická metoda začíná textovou kritikou, ta však v tomto případě není potřebná, neboť nemáme problém s paralelními variantami textu, máme obvykle k dispozici kanonický text (oficiální text kurikula). Proto se můžeme inspirovat

²⁸ Pokud těmto úvahám rozumím, je v jejich pozadí zajímavá myšlenka jakési analogie Haeckelova principu. Při genezi určitého kurikula se v postupu od koncepční k projektové a realizační formě rekapituluje do jisté míry historický vývoj obsahů vzdělávání, resp. modely z různých historických etap (autoři používají označení fundamentální, resp. konstitutivní) v různých fázích vývoje kurikula výrazněji působí.

²⁹ Je však nutné rozlišovat, kdy slovo vertikální znamená vztah mezi ročníky/obdobími/stupni kurikula, a kdy tentýž výraz označuje diachronní vztah mezi kurikuly pocházejícími z různých dob.

³⁰ Henderson a Kesson (2009) navrhují ještě diagonální kurikulární práci jako „oborově specifickou osobní cestu porozumění, která idiosynkratickým způsobem protíná vertikální a horizontální osy a poskytuje tak bezpečnou půdu pro eticky poučené jednání“. Moje porozumění tomuto poměrně esoterickému vyjádření zde shledává jisté překonání uzavřenosti kurikulárních studií ve smyslu odpovědnosti za jednání, jehož deficit rekonceptualistům vytýká Wraga (1999, 2002). Podkladem pro toto jednání je u každého badatele jedinečná kombinace znalostí historie i současných poznatků oborů.

metodou literární kritiky, která rozkládá text na jednotlivé stavební kameny (Oeming, 2001, s. 51), vyhledává jejich hranice a posuzuje jejich vnitřní konzistentnost, snaží se je přiřazovat určitým autorům nebo autorským skupinám apod. (ibid., s. 49). Používají se též termíny jako kritika pramenů, kritika redakce (metoda kritiky pramenů apod.).

Posledně jmenovaný přístup se liší od pojetí literárněvědné textologie – komplexního studia historie, geneze a autorství textu díla. Tradiční historická kritika při tom byla obvykle vedena snahou najít „původní text“. Moderní textologie naopak směřují k hledání „autorské vůle“ vyjádřené v konečném textu. (Vašák, 1986, s. 38)³¹ Jde stále ještě o diachronní zkoumání, protože jeho předmětem jsou textové redakce z různých období (které u literárních děl na rozdíl od bible máme k dispozici v různých verzích autorského rukopisu, ale ve stejné situaci jsme třeba také u RVP ZV).

Vedle těchto historických, diachronních zkoumání dnes samozřejmě existují i post-kritické (nebo i pre-kritické) postupy interpretace/exegeze, které považují za hlavní předmět interpretace finální text bez ohledu na diachronní aspekty. Nové synchronní metody tedy záměrně odmítají historické otázky, v duchu strukturalismu se ptají po vnitřních významových strukturách, kontrastech apod. O strukturalistickém přístupu k učivu by u nás bylo možné mluvit u Klusáka (2001) např. v jeho analýze učebnic prvouky (krmelec, roční období).

Specifickým případem synchronní analýzy specifické pro vzdělávací systémy jsou srovnání kurikul z různých vzdělávacích systémů, o kterých se zmíníme v následující podkapitole.

4.2.5 Srovnávací analýza

V souvislosti s porovnáváním kurikul z různých systémů se v současné době často zmiňuje srovnávací analýza (*international benchmarking*, IB). Potůček, Vass a Kotlas (2005) používají pro benchmarking český výraz „srovnávání s nejlepším případem“ a řadí ho do obecnější kategorie srovnávacích analýz³² jako nástrojů veřejné politiky. (Pokud jsme v předchozích odstavcích často předpokládali, že kurikulum je text, nyní vlastně zavádíme pohled na kurikulum jako na specifický případ *veřejných politik*.)

Donnelly et al. (2005) konkretizují srovnávací analýzu (*benchmarking*) kurikula jako hodnocení a porovnávání různých dokumentů vymezujících zamýšlené kurikulum v následujících směrech:

³¹ Přímou takovou analýzu můžeme provést tam, kde máme k dispozici, což je třeba případ RVP ZV.

³² Termín srovnávací/komparativní však může znamenat také experimentální nebo kvaziexperimentální výzkum porovnávací efekty dvou různých kurikul. I když v mém výzkumném plánu také efekty kurikul svým způsobem zohledňuji, k na takto pojatý (experimentální) výzkum si netroufám pomýšlet.

1. Identifikace klíčových kurikulárních deskriptorů, včetně toho, kde jsou poprvé zavedeny a jak se s nimi dále pracuje.
2. Určení, zda se náročnost obsažená v klíčových kurikulárních deskriptorech rozvíjí v průběhu let (úrovni vzdělávání).
3. Rozbor hloubky, do níž se dokument zaměřuje na klíčové kurikulární deskriptory, včetně času, který je jim dokumentem přidělován.
4. Studium stupně akademické přesnosti, podrobnosti, jasnosti a měřitelnosti klíčových kurikulárních deskriptorů.
5. Zachycení každého významného rozporu nebo rozdílu přístupu mezi studovaným národním kurikulem a kurikuly jiných zemí.

Srovnávací analýza zapadá do tradice komparativní pedagogiky, která je dlouhodobě rozvíjena v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání (Walterová, 2006b), a proto jsem ji využil v empirické části své práce.

4.3 Další postupy ve výzkumu kurikula

Předchozí podkapitola se zaměřovala na metody výzkumu zaměřené převážně na zamýšlené, resp. projektované kurikulum. V souladu s jedním z výzkumných cílů doplňuji uvedené informace o představení dalších metod, které lze považovat za perspektivní v oblasti výzkumu a (re)konstrukce kurikula.

4.3.1 Design based research

Do zorného pole hlavního proudu pedagogického výzkumu se v průběhu první dekády nového století dostal výzkumný „žánr“ označovaný jako *design-based research* (DBR)³³ nebo *design research, design experiment* (Ruthven et al., 2009).³⁴ Jde v něm o pokus překlenout hojně popisovaný konflikt mezi pedagogickou teorií a vzdělávací praxí. Někteří podobně uvažující autoři mluví o „inženýrské činnosti“ v prostoru mezi výzkumem a praxí³⁵, o formativních experimentech či formativním výzkumu (Reinking & Watkins, 2000), vývojovém výzkumu (*development/developmental research*) – (van den Akker et al., 2006).

³³ Tento výraz není totožný s termínem výzkumný „design“ (angl. research design), který užívají např. Švaříček a Šed'ová (2007). Nevylučujeme však, že DBR bude považován za jeden prvek množiny výzkumných designů (strategií). V souvislosti s terminologií poznamenejme ještě, že nejde ani o *instructional design* čili projektování výuky (Mareš a Gavora, 1999), viz kap. 3.

³⁴ Nedávno se objevil jako navrhovaný český ekvivalent konstrukční výzkum (Trna, 2011).

³⁵ Nekryje se s českým významem termínu „inženýrská pedagogika“.

Autor této disertace se podílel na uvedení tohoto konceptu do českého prostředí a se spolupracovníky realizoval i dva pokusy o jeho využití ve výzkumu³⁶.

Borko, Liston a Whitcomb (2007) označují design research jako mladý přírůstek do rodiny „žánrů“ pedagogického výzkumu. Základním rysem tohoto přístupu je, že by použitím rigorózních metod měl současně (1) vést k vytvoření konkrétního, ověřeně funkčního produktu, například kurikula nebo učebnice; a zároveň (2) obohatit pedagogickou teorii zkušenostmi z evaluovaného zavádění tohoto produktu.

Již na počátku devadesátých let Alan Collins (1992) publikoval článek, v němž volal po rozvoji „design science of education“. Měla to být věda o (či technologie) vytváření edukačního prostředí. I když potřeba takovéto „vědy“ byla vyvolána zejména zaváděním informačních a komunikačních technologií do škol, není důvodu, proč bychom nemohli základní myšlenky aplikovat na zavádění kurikul, obecněji i reforem a inovací do škol. V Collinsově pojetí měl být klíčovým krokem výběr závislých proměnných charakterizujících efekty inovace, který by zaručoval multikriteriální evaluaci. Stejně tak měl být důraz kladen na výběr nezávislých proměnných, jež má badatel pod kontrolou při plánování a zavádění inovace.

Ve stejné době Ann Brown (1992) psala o výzkumu, jehož cílem je proměna třídy, kde v ústřední poloze stojí doslova inženýrská činnost, vytvoření něčeho, co funguje v reálném prostředí. Je zde ale rozdíl v důrazu. S určitým zjednodušením můžeme říci, že Collinsovi šlo víc o zvědečtění teorie inovace. Naproti tomu Brownová se spíše domnívala – jak tomu s aplikací na naše poměry rozumíme –, že proces vývoje produktu určeného pro praxi (např. kurikula) *při dodržení určitých podmínek* přináší typ porozumění problematice obecněji vzdělávání, který nelze získat např. tím, že budeme zvenku pozorovat a analyzovat hotové produkty vytvořené někým jiným. Nelehkou otázkou je, jak dospět od praktické, mnohdy draze zaplacené zkušenosti autora kurikulárního dokumentu k tomu typu porozumění, o které jde vědě – tedy např. formalizovanému, diskursivnímu vědění, a jak se vyhnout konfliktu zájmů (když tvůrce kurikula musí pravdivě reflektovat jeho slabiny a selhání).

Myšlenku nadnesenou Collinsem a Brownovou po asi deseti letech oživila a na otázku z konce předchozího odstavce odpovídá skupina badatelů označující se jako Design-Based Research Collective (2003). Podle nich je cílem tohoto typu výzkumu holisticky popsat **interakce** mezi produktem, který je nositelem inovace, žáky a učiteli.³⁷ Design research tento popis produkuje v procesu návrhu hmotného nebo nehmotného produktu, jeho realizace,

³⁶ V oblasti vzdělávání učitelů, viz Chvál, Dvořák, Starý a Marková (2008).

³⁷ Připomíná to interakční analýzu – srov. Čáp a Mareš (2001, s. 434).

analýzy, revize návrhu a nové realizace. Popis, resp. explanace, by měly být získány za pomoci více metod (smíšený výzkum zahrnující kvalitativní i kvantitativní metody, více kritérií evaluace úspěšnosti inovace) a měly by vést k formulaci (proto)teorie obohacující pedagogickou vědu (DBRC, 2003; Wang, Hannafin, 2005). I když kvantitativní metody nejsou vyloučeny, zdá se, že nezaznává požadavek na ověřování inovace pomocí experimentálního uspořádání ve smyslu na dokladech založeného vzdělávání (evidence based education). Vysvětlení, jež by bylo výsledkem takového výzkumu, by se asi spíše odvolávalo na nárok kvalitativního výzkumu postihovat kauzalitu např. v případové studii, jak ho formulují kritici „scientistního“ přístupu v pedagogickém výzkumu a subtilní realisté (Maxwell, 2004; Hendl, 2005, s. 97).

Design research by mohl překonat slabiny výzkumů, které se snaží měnit vzdělávání, aniž by porozuměly jeho fungování, ale i těch, jež se důkladně ponoří do popisu problematické podoby školní výuky, avšak neukazují cestu k její změně. Sloganem by mohlo být: intervence (změna) s porozuměním.

Design research má samozřejmě styčné body s akčním výzkumem a řadou dalších návrhů, jež zdůrazňují spojení výzkumu s praxí nebo praktiky nebo hovoří o podceňované roli mediátorů, tj. odborníků stojících mezi badateli a praktiky, zabývajících se převážně přenosem (aplikací, diseminací) výzkumných výsledků do praxe.³⁸ K posledně jmenované skupině patří například RDD model (*Research – Development – Difussion*) Burkhardta a Schenfelda (2003), který zdůrazňuje nutnost specializované vývojové činnosti (*development*, v tom smyslu, v jakém jsou např. konstrukční a vývojová oddělení v továrnách) ověřující použitelnost v praxi.

4.3.2 Technologické analýzy kurikula

Velmi zajímavé jsou přístupy k analýze kurikula, s nimiž se obvykle setkáváme v souvislosti s počítačem podporovanou výukou nebo které jsou nějak blízké vědeckým informatikům. Jde např. o metody automatické komparace kurikul (např. v oblasti lékařského vzdělávání), jež se opírají o prostředky umělé inteligence.

Česká republika byla např. zapojena v rámci evropského projektu Calibrate (Janoušková, Černochová 2007), kde šlo o vytváření mezinárodní databáze výukových multimediálních prostředků. Kurikulární komponenta tohoto programu mapovala národní kurikula přírodovědných předmětů a vytvářela jazyka pro zápis metadat o výukových objektech tak,

³⁸ Kromě „překlady“ výzkumných výsledků (*development*) se zdůrazňuje šíření (*difúze*) znalostí prostřednictvím sestavování sekundárních pramenů (sekundárních přehledů v odborných časopisech, příruček pro učitele a dalších na praxi orientovaných publikací).

aby učitel mohl snadno vyhledávat výukové prostředky (např. software vytvářené v různých zemích EU) umožňující dosahování cílů jeho kurikula. (V tom se podobá snaze A. C. Portera o vytvoření univerzálního jazyka pro komparaci kurikul, viz výše.)

O zefektivnění přípravy výuky usiluje také směr didaktické teorie, který se označuje *instructional design* (Dvořák, 2009), podle Mareše a Gavory je českým ekvivalentem *projektování výuky*. Zastánci tohoto směru dlouhodobě usilují o algoritmizaci výuky. Didaktické koncepce řadící se k tomuto proudu jsou často vytvářeny např. pro potřeby průmyslu nebo armády, kde se opakovaně vyskytují podobné vyučovací situace – např. voják se musí naučit ovládat různé zbraňové systémy, údržbář se musí naučit opravovat různé stroje, jež jsou v továrně. Teorie má dát jasná pravidla, jak navrhnout optimální postup výcviku.

Autoři myslí nejen na klasické vyučování řízené lidským učitelem, ale také na tvorbu didaktických médií (např. výukových počítačových programů nebo výukových filmů). Tvorba výukových médií je neobyčejně pracná a drahá; vytvoření standardních postupů by ji mělo *zrychlit a zlevnit*, a tím rozšíří nabídku např. počítačových programů schopných přizpůsobovat se potřebám jednotlivých žáků a tedy k *individualizované výuce*.

Příkladem může být např. teorie M. Davida Merrilla (1999). Snaží se o „automatizaci“, standardizaci tvorby výukových činností tím, že pro určitý typ obsahu najde jednotný postup, jak mu vyučovat. K tomu je ovšem potřeba analýza učiva v závislosti na tom, **jaký typ učení** chceme navodit. Východiskem byla úvaha psychologa R. M. Gagné (1975), že existují rozdílné druhy cílů, jimž musí odpovídat rozdílné přístupy k vyučování. Merrill věří, že tyto postupy jsou už dnes známy, a všechno ostatní didaktické “filozofování” je pavědecké rozměňování tohoto jednoduchého principu. Jde o to správně určit, který typ učení chceme navodit, a vybrat správnou výukovou aktivitu.

Merrill považuje za základní prvky vyučování algoritmus a data. Algoritmem jsou v tomto případě tzv. vyučovací transakce, postupy nezávislé na konkrétním učivu. Data představuje učivo, obsah, který má být předán.

Vyučovací (instrukční) transakci defínuje Merrill jako soubor všech interakcí, které jsou nezbytné pro to, aby žák zvládl (osvojil si) určitý typ znalostí nebo dovedností. Určitý typ vyučovací transakce je vhodný pro širokou třídu podobných znalostí a dovedností.

Učivo Merrill rozkládá do **znalostních objektů** (knowledge object), které odpovídají tomu, co tradičně označujeme jako vědomosti, dovednosti apod. Znalostní objekty jsou jakési nosiče, nádoby (kontajnery) na ukládání malých kousků učiva. Jde vlastně o to vytvořit

soubor co nejpřesnějších pravidel pro to, jak pracovat s těmito „znalostními objekty“. ITT se pokouší rozložit učivo do znalostních objektů několika málo typů, a ty dále do jejich prvků.

Úrovně formální matematické, resp. psychometrické teorie, dosáhly podobné úvahy v tzv. **teorii znalostního prostoru** (knowledge space theory, KST). V českém prostředí ji představují Urbánek, Denglerová a Širůček (2011). Domnívám se jen, že v souladu s chápáním termínu znalost v pedagogice, kde v novějším pojetí zahrnuje i dovednosti a další charakteristiky žáka (Průcha, Walterová, Mareš, 2003), bylo vhodnější mluvit o *znalostním* než o *vědomostním* prostoru, jak činí jmenování autoři.

„Teorie vědomostního prostoru umožňuje uspořádat vědomosti jedince do přehledné struktury, z níž vyplývá, která vědomost je nutná pro vybudování vědomostí dalších. Zároveň nabízí nástroj pro detekování toho, které vědomosti jsou na sobě zcela nezávislé, a které spolu naopak určitým způsobem souvisejí.“ (Urbánek, Denglerová a Širůček, 2011, s. 181)

Také KST zřejmě dochází nebo dojde hlavního využití v oblasti počítačem podporované výuky nebo testování (dynamické – adaptivní testy). Zda jde o sice elegantní, ale spíše akademicky zajímavý model, či opravdu užitečný nástroj, ukáže asi teprve budoucnost.

4.3.3 Evaluační studie kurikula

Nový impuls pro zkoumání kurikulárních dokumentů charakteru lze spojovat s hnutím usilujícím o na dokladech či „důkazech“ založenou praxi (Dvořák, 2005; Mareš, 2009).

Obecně lze říci, že se jedná o studie usilující o průkaz efektivity používaných postupů, nebo o např. kvantitativní určení přínosu inovace ve srovnání s dosud užívanou praxí (tedy např. měření dopadů nového kurikula na výsledky žáků).

Americká National Science Foundation publikovala studii o metodologii evaluačního výzkumu kurikula matematiky (Confrey, Stohl, 2004), jež má obecnější platnost. Autoři se pokoušejí o vytvoření jakéhosi standardu dobré praxe analýzy kurikula z hlediska jeho efektivity. Kurikulum v tomto případě chápou ve významech shrnutých v tab. 2.2, zejména jako komerční nebo nekomerční kurikulární projekty (např. ucelené sady učebnic).³⁹

Při hodnocení kurikula, resp. jeho efektivity, se podle Confreye a Stohla (2004) sledují zahrnovat tři hlavní komponenty:

1. materiály, které tvoří kurikulární projekt;

³⁹ Výzkum učebnic, a to i kvantitativní, lingvisticky nebo obsahově zaměřený, u nás má relativně zavedenou tradici, a to jak v podobě analýz učebnice jako artefaktu per se, ale i analýzy užívání učebnic. Kvantifikace efektů učebnice však naráží v našich podmínkách na řadu problémů.

2. kvalitu, rozsah a prostředky implementace;

3. druh, kvalitu, šíři a distribuci výsledků žáků sledovaných na různých časových škálách.

Jak vidíme, vrací nás tento pohled opět ke komplexnímu pojetí kurikula a jeho zkoumání, jak byl představen v kapitole 4.1. Současně vidíme, že i dílčí metody zaměřené jen na některou formu existence kurikula, jsou nadále nepominutelnou součástí těchto komplexních projektů, neboť doporučené metody tvoří zejména:

a) obsahová analýza,

b) komparativní analýza a

c) metoda případové studie.

Autoři doporučují, aby při evaluačním výzkumu kurikula byly zastoupeny všechny tyto přístupy. „Stanovení efektivity kurikula je integrované posuzování založené na interpretaci řady vědecky validních evaluací, které kombinují hodnoty důležité pro společnost, empirické doklady a teoretická zdůvodnění.“ (Confrey a Stohl, 2004, s. 4) Podle týchž autorů není možno hodnotit kurikulum na základě jen jedné z výše uvedených metod, byť bychom dosáhli vysoké reliability např. replikacemi a variacemi studií. Jenom kombinace metod může poskytnout všechny potřebné informace, které má integrovat závěrečná zpráva o evaluaci.

Confrey a Stohl (2004, s. 4) dále upozorňují na potřebu nezávislosti evaluátorů kurikula tak, aby ve výzkumných týmech nebyli „žádní autoři kurikula ani osoby jim podléhající“. Tento aspekt kvality výzkumu u nás nebývá dostatečně doceněn. Jeví se mi jako velmi důležitý, protože např. obsahové analýzy kurikula bývají v podstatě expertním posouzením, proto by měl příslušný expert jako součást hodnocení deklarovat své osobní preference a možné zdroje podjatosti. Měl by také doložit svou kvalifikaci – analýzu, která je podkladem pro vzdělávací politiku, by měli ji provádět nejméně dva odborníci s vysokou vědeckou kvalifikací (nejméně Ph. D.), jeden specialista v příslušné oborové disciplíně, druhý oborový didaktik.

Ke kvalitě analýzy přispívá podle citovaných autorů zohlednění následujících aspektů:

1. Oborová perspektiva: Jasnost, vyváženost, přesnost a hloubka oborové stránky kurikula.

2. Perspektiva žáka: motivační aspekty, aktuálnost, zohlednění různosti žáků, hodnotící nástroje.

3. Perspektiva učitele: Didaktické prostředky, zdroje, podpora profesního rozvoje učitelů.

Případové studie se v tomto kontextu zaměřují především na studium velké škály faktorů ovlivňujících implementaci kurikula v reálných podmínkách, ve školách.

Komparativní analýzou se zde míní v podstatě kvaziexperimentální výzkumné plány porovnávací efekty dvou nebo více různých kurikul. Termín komparativní studie zde má

tedy odlišný význam než u srovnávacího studia projektové formy kurikula, jak jsme již upozornili výše.

Všechny tyto studie se mohou stát předmětem sekundárních analýz vedoucích k různým typům přehledových a syntetických studií.

Tato podkapitola se pokoušela o širší pohledy na vybraná perspektivní metodologická témata v oblasti výzkumu kurikula. Nyní se vrátíme k vlastní metodologii empirické části práce.

4.4 Výzkumný plán

Základní idea výzkumného plánu patří do oblasti smíšených postupů. Na základě sekundární analýzy kvantitativních dat o výsledcích českých žáků v mezinárodních studiích jsou vyhledávány oblasti, kde se struktura výsledků českých žáků výrazně liší od struktury výkonu žáků z jiných zemí. Na to navazuje kvalitativní srovnání kurikula v dané oblasti v relevantních zemích, tj. srovnávací analýza odpovídající projektové formy kurikula, konkrétněji osnování učiva. V následujících odstavcích uvedu několik poznámek k výzkumnému plánu.

Švýcarský metodolog Bergman (2011a) říká, že si běžně pod smíšeným výzkumným plánem představujeme sekvenci kvalitativního přístupu sloužícího formulování výzkumných otázek/hypotéz, jež jsou pak zodpovídány/přezkoumávány s použitím kvantitativních postupů (označuje se to *qual*→*QUAN*). Proto upozorňuje na užitečnost obráceného postupu – existence velkých souborů dat z mezinárodních studií vytváří podmínky pro smíšený výzkum začínající explorativní kvantitativní sekundární analýzou existujících dat, který vede k výzkumným otázkám zodpovědaným za použití kvalitativních metod (*quan*→*QUAL*). Přítomnost kvantitativní komponenty ve výzkumu podle Bergmana (2011b) tedy nemusí automaticky znamenat deduktivní postup a použití inferenční statistiky. Kvantitativní komponenta může sloužit induktivnímu objevování určitých vzorců v datech. Navazující kvalitativní otázka (např. jak?) se pak ptá po mechanismech, jež by umožnily nabídnout plausibilní vysvětlení pravidelností, které se objevují v kvantitativních datech.

Na základě toho tedy rozvíjím svůj výzkumný plán:

1. Kurikulum ve své projektové formě představuje značně rozsáhlé, na více úrovních strukturované dokumenty (typicky desítky až stovky stran). Kvantitativní komponenta proto pomáhá vybrat texty nebo jejich segmenty pro analýzu. Jejím principem je explorativní analýza dat z mezinárodních šetření vzdělávacích výsledků. Její výsledky zaměřují pozornost na nápadné odchylky relativního nebo absolutního výkonu českých žáků. Podrobněji je

strategie explorace dat popsána v úvodní části následující kapitoly 5, věnované kvantitativní komponentě výzkumu.

2. U vybraných problémů/segmentů, které byly určeny v kvantitativní komponentě výzkumu, využívám především ty z analytických přístupů popsaných v předchozích částech této kapitoly, jež zohledňují specifický charakter kurikula jako edukačního konstruktů. Kurikulum strukturuje učivo do domén (vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů) a v rámci těchto domén zaměřuje pozornost na určitá vlákna. Tato vlákna se objevují v kurikulu v určitém ročníku, období či na určitém stupni vzdělávání, více či méně kontinuálně v něm určitou dobu setrvávají a pak mizí. Cílem kvalitativní části je poukázat na strukturní rysy českého kurikula, které by mohly mít souvislost s výsledky českých žáků, jež jsme analyzovali v kvantitativní části.

Považuji za potřebné zdůraznit, že si **nedělám ambice prokázat kauzalitu** ve směru působení formálního kurikula na výsledky žáků. Takovou ambici vylučuje jak charakter použitého výzkumného plánu, tak v některých případech i časový sled studovaných jevů. Když analyžuji např. výsledky šetření TIMSS 2007 nebo PISA 2009, nemohu je považovat za důsledek toho, jak je vymezeno učivo v RVP ZV, ale nemohu ani udělat závěry o kauzálním vlivu starších dokumentů, které platily v době sběru dat pro uvedená šetření. Dokonce mi přijde zajímavější přemýšlet o obrácené kauzalitě – chci upozornit na to, že výsledky šetření jako TIMSS 1995 nebo PISA 2000 či PISA 2003 nijak viditelně neovlivnily pojetí konkrétního učiva v později vzniklých dokumentech, jako je RVP ZV.

Ve dvou případech (matematika, čtenářství) byl uplatněn celý smíšený plán. V případě sociálněvědního učiva byla zpracována převážně jen kvalitativní komponenta výzkumu, neboť pro společenskovední předměty je k dispozici podstatně méně dat. Přesto je záměrem autora pokusit se v budoucnu více využít dat existujících, tj. zejména z výzkumů CIVED a ICCS.

5 Kvantitativní empirický výzkum

V první, kvantitativní části výzkumu jsem provedl sekundární exploraci dat kvantitativního charakteru, která přináší mezinárodní výzkumy organizované IEA a OECD. Mezinárodní studie mohou a měly by především sloužit zlepšení národních vzdělávacích systémů (Leithwood, 2004), tedy i koncepční a projektové formy kurikula. Je to dvojnásob významné v naší zemi, která dosud nemá vlastní národní systém monitorování vzdělávacích výsledků. Bohužel se ukazuje, že dosud toto využití nám dostupných dat pro zlepšení českého kurikula nebylo dost efektivní, jak mj. doloží některé z následujících analýzy.

U starších cyklů výzkumu jsem mohl vycházet z již publikovaných analýz, v případě posledních dvou šetření – TIMSS 2007 a PISA 2009 – jsem pracoval i s originálními daty, konkrétně s almanachy kognitivních položek, které obsahují pro jednotlivé úlohy a země procenta úspěšnosti a některé další statistiky. V určitých případech jsem se vracel k původním datům i v případě starších výzkumů.

Zejména v případě šetření TIMSS platí, že rozdíly mezi kurikulem a testem mohou vést k nesprávným závěrům o výkonnosti národního vzdělávacího systému (Russell, 2004; Leithwood, 2004), ačkoli se tvůrci koncepce tohoto výzkumu snaží, aby šetření bylo „stejně nespravedlivé“ vůči každé zemi. Srovnávání testových položek a kurikula (*test-curriculum matching analysis*, TCMA) je proto důležitou součástí přípravy i vyhodnocení výzkumu. Není nám však známa kvalita takto získaných dat ani to, zda byla v našich podmínkách využita pro vzdělávací nebo kurikulární politiku.

Ovšem také o šetření PISA, které by mělo být relativně kurikulárně nezávislé, je známo, že existují relativně stále rozdíly ve struktuře výkonu žáků z jednotlivých zemí (viz níže), ačkoli pod vlivem globalizačních procesů dochází asi ke sblížení pojetí vzdělávání v jednotlivých zemích, aspoň u předmětů typu matematiky a přírodních věd (Dudaite & Elijio, 2008).

Pro kurikulární účely se proto ukazuje jako užitečné pracovat nikoli s agregovanými daty, ale s informacemi na úrovni jednotlivých položek. Příkladem takové analýzy jsou práce norských badatelů (Grønmo; Kjærnsli & Lie, 2004; Olsen, 2006, Olsen & Grønmo 2006), podobná analýza vznikla i na hamburském pracovišti přímo zaměřeném na analýzu dat šetření TIMSS (Rutkowski & Rutkowski 2009). Jejich práce jsou založeny právě na analýze úspěšnosti žáků v jednotlivých úlohách mezinárodních šetření.

Obtíže jim naopak dělají úlohy vyžadující konkrétní poznatky, ať už „z vědy“ nebo „o vědě“.

Olsen (2006) srovnává profily výsledků žáků z různých skandinávských zemí. Profilem přitom rozumí průměrnou úspěšnost žáků dané země v jednotlivých úlohách nebo ve skupinách podobných úloh v určitém šetření. Olsen analyzoval mj. výsledky šetření PISA 2003, které se zaměřilo na matematickou gramotnost a obsahovalo proto větší množství úloh z této oblasti. Zjistil, že finští žáci si v průměru vedou lépe ve všech typech úloh než jejich vrstevníci z ostatních severských zemí, a současně mají profil velmi podobný těmto zemím. Jinými slovy, pokud jde o matematickou gramotnost, finští žáci mají obdobné silné a slabé stránky jako ostatní Seveřané, avšak úroveň jejich výkonu je celkově vyšší. Na druhou stranu velmi úspěšné Finsko má výrazně odlišný profil silných a slabých stránek od rovněž velmi úspěšných zemí jihovýchodní Asie, což by znamenalo, že k úspěchu vede více různých cest. Jako nejpravděpodobnější závěr tohoto pátrání po příčinách úspěchu se Olsenovi (2005, s. 44) jeví, že rozdíly v národních výsledcích v testech nejsou vyvolány rozdíly v konkrétních tématech zařazených v kurikulu: „Pokud mohou nějaké faktory vztahující se ke kurikulu přispět k porozumění úspěšnosti v mezinárodních šetřeních, musí se jednat obecnější, zastřešující momenty organizace kurikula nebo způsobu, jak je kurikulum předáváno žákům. Nepůjde však o jednotlivé oblasti kurikula, například o to, jaká váha je přikládána čisté či aplikované matematice.“

Zdá se však, že existují případy, kdy profily ukazují nápadnou odlišnost v jediné skupině úloh, jako jsme ukázali v případě profilu českých žáků 4. ročníků v matematické části šetření TIMSS 2007 (Hejný, Jirotková, Dvořák, 2011). Pak je na místě zabývat se i rozdíly v pojetí nebo časovém zařazení konkrétních témat v kurikulu.

Podle Lie (2005), který vycházel z dřívějších cyklů mezinárodních šetření, tak bylo například možné vysledovat tyto shluky zemí a charakterizovat kurikulární zařazení úloh, které vyhovovaly žákům ze zemí v jednotlivých shlucích:

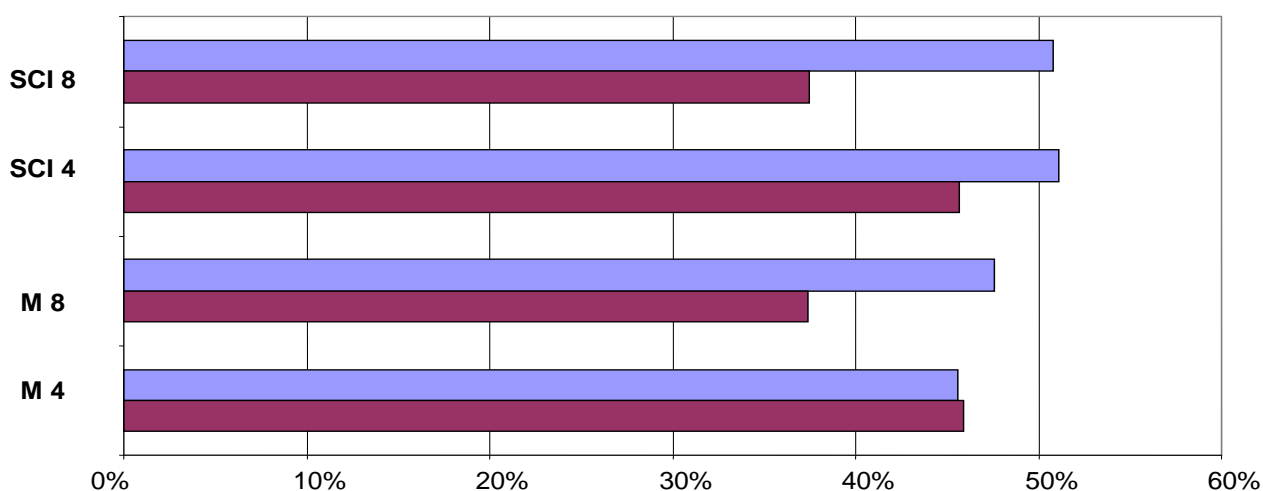
- * Země jihovýchodní Asie – obtížné úlohy vyžadující pojmové porozumění, úlohy s volbou odpovědi; vztahující se k fyzickému světu.
- * Anglofonní země – úlohy testující znalost postupů vědeckého bádání, k tematice živých bytostí a zdraví.
- * Východoevropské postsocialistické země – úlohy s tvorbou odpovědi, vyžadujících znalosti zejména z „tvrdých“ přírodních věd.
- * Severské země – úlohy, kde nalezení řešení vyžaduje interpretaci textového materiálu.

V této kapitole se tedy snažím vytipovat na základě naznačených postupů a s použitím již provedených analýz oblasti, které budou předmětem mé pozornosti v hlavní části práce (následující kapitola).

5.1 Matematika

V kontextu celkově klesajících výsledků českých žáků na sebe upoutaly zvláštní pozornost výsledky českých žáků čtvrtých ročníků se v matematice v šetření TIMSS 2007. Ty se totiž dostaly z hlediska úspěšnosti pod průměr ostatních zemí účastnících se výzkumu. Je to důsledek toho, že v matematice u českých žáků 4. ročníku došlo ve srovnání s rokem 1995 k vůbec největšímu zhoršení ze všech evropských zemí a členských zemí OECD, které se do výzkumu v obou letech zapojily (Tomášek et al., 2008).

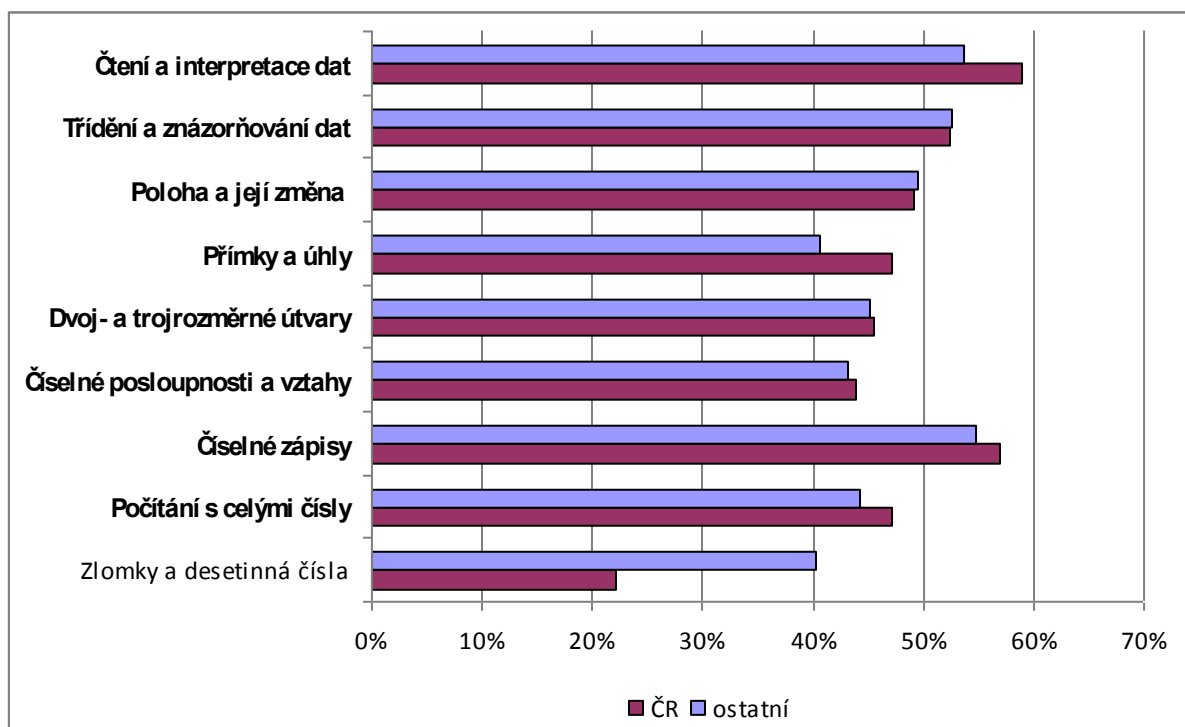
Obrázek 5.1 – Průměrné úspěšnosti podle ročníku a testu v šetření TIMSS 2007 (Hejný, Jirotková, Dvořák, 2011). Vrchní sloupec odpovídá vždy průměrnému výsledku českých žáků, spodní výsledku žáků ostatních zemí účastnících se šetření. SCI – přírodovědný test, M – matematický test, číslovka za kódem testu uvádí ročník. Zdroj dat: ÚIV



Hejný, Jirotková, Dvořák (2011) na základě porovnání průměrné úspěšnosti v jednotlivých oblastech a podoblastech učiva uvádějí, že čeští žáci čtvrtého ročníku podali ve srovnání s průměrem ostatních zemí srovnatelný nebo lepší výkon ve všech oblastech učiva kromě tématu zlomky a desetinná čísla (obr. 5.2)

Ve zlomcích a desetinných číslech jsme za ostatními účastníky výzkumu zaostali zhruba o 18 procentních bodů (ČR – úspěšnost 22 %, průměr ostatních – úspěšnost 40 %, tedy naši žáci mají průměrnou úspěšnost zhruba poloviční).

Obrázek 5.2 – Úspěšnost českých žáků 4. ročníků při řešení matematických úloh různých podoblastí v šetření TIMSS 2007 (data ÚIV)



Tabulka 5.1 – Údaje o úlohách šetření TIMSS 2007, jimž je společné, že pracují s formalismem zlomku (data poskytl UIV)

Kód úlohy	M02_04	M04_02	M04_04
Úspěšnost ČR	23,20	25,10	7,90
Úspěšnost ostatních zemí	40,70	39,50	37,19
Rozdíl úspěšností	-17,50	-14,40	-29,29
Vynecháno ČR	21,40	23,00	34,90
Vynecháno ostatní	6,55	14,85	16,72
Rozdíl vynechání	14,85	8,15	18,18
Nedosaženo ČR	1,30	1,10	1,20
Nedosaženo ostatní	2,08	1,83	2,32
Rozdíl nedosaženo	-0,78	-0,73	-1,12
Neřešeno ČR	22,70	24,10	36,10
Neřešeno ostatní	8,63	16,68	19,05
Rozdíl neřešení	14,07	7,42	17,05
Typ úlohy	výběr odpovědi	tvorba odpovědi	tvorba odpovědi
Dovednost	Prokazování znalostí	Prokazování znalostí	Prokazování znalostí
Maximální počet bodů:	1,00	1,00	1,00
Obtížnost:	4,00	4,00	3,00

Také porovnání úspěšnosti v jednotlivých úlohách ukázalo, že mezi desíti úlohami, v nichž čeští žáci relativně nejhůře uspěli, je šest úloh z oblasti zlomků a desetinných čísel, a je to

zároveň prvních šest úloh v pořadí relativní obtížnosti pro naše děti (počítané jako rozdíl mezi obtížností pro naše žáky a ostatní žáky) – viz tabulky 5.1 a 5.2.

Tabulka 5.2 – Údaje o úlohách šetření TIMSS 2007, jimž je společné, že pracují s desetinnými čísly (data poskytl UIV)

Kód úlohy	M02_05	M02_06	M07_02
Úspěšnost ČR	25,30	28,50	0,30
Úspěšnost ostatních zemí	43,89	38,28	14,68
Rozdíl úspěšností	-18,59	-9,78	-14,38
Vynecháno ČR	28,00	8,80	33,50
Vynecháno ostatní	12,27	7,29	14,71
Rozdíl vynechání	15,73	1,51	18,79
Nedosaženo ČR	1,80	1,90	0,00
Nedosaženo ostatní	2,36	2,67	0,66
Rozdíl nedosaženo	-0,56	-0,77	-0,66
Neřešeno ČR	29,80	10,70	33,50
Neřešeno ostatní	14,63	9,96	15,36
Rozdíl neřešení	15,17	0,74	18,14
Typ úlohy	tvorba odpovědi	výběr odpovědi	tvorba odpovědi
Dovednost	Prokazování znalostí	Používání znalostí	Prokazování znalostí
Maximální počet bodů:	1,00	1,00	1,00
Obtížnost:	2,00	4,00	5,00

Analýza příčin zhoršení českých žáků je však komplikována tím, že nelze přímo porovnat úspěšnost žáků ve stejných úlohách v průběhu sledovaného časového období. Ve výzkumu TIMSS 1999 nebyla populace žáků primární školy testována a výzkumu TIMSS 2003 se naše země nezúčastnila. V porovnávaných šetřeních TIMSS 1995 a TIMSS 2007 již nejsou žádné shodné úlohy.

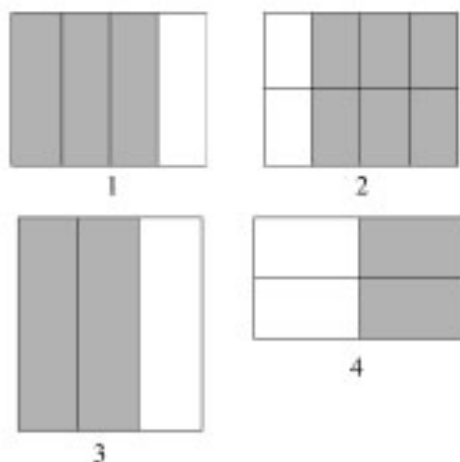
Přesto lze dohledat, že již v roce 1995 bylo téma zlomků a poměrů jedinou oblastí učiva, kde byl relativní výkon českých žáků statisticky významně podprůměrný, když se hodnotil výkon v dané oblasti v porovnání s celkovým výkonem českých žáků v celém testu po zohlednění relativní obtížnosti jednotlivých oblastí učiva (Mullis a kol, 1997, s. 51). Při tom to platilo jak pro žáky třetího, tak čtvrtého ročníku. Je vidět, že velmi špatné výsledky českých žáků v úlohách z oblasti zlomků a desetinných čísel v šetření TIMSS 2007 nebyly ani důsledkem změn v kurikulu v průběhu zavádění nových vzdělávacích programů v devadesátých letech minulého století, ani pouze výsledkem celkového poklesu výkonu. Tato anomálie výkonu českých žáků však v době publikace výsledků šetření TIMSS nevedla k přehodnocení osnování tohoto učiva, naopak a problém se tak dále prohloubil (viz dále).

Tabulka 5.3 – Průměrné úspěšnosti v procentech při řešení úloh z různých tematických oblastí v šetření TIMSS 1995 (žáci primární školy) (Mullis et al., 1997)

Oblast učiva	Žáci 4. ročníků		Žáci 3. ročníků	
	Česká republika	Mezinárodní průměr	Česká republika	Mezinárodní průměr
Celá čísla	75	67	59	54
Zlomky a poměry	53	49	38	36
Měření, odhady a pojem čísla	68	56	54	45
Prezentace a analýza dat, pravděpodobnost	67	62	51	48
Geometrie	71	64	61	56
Pravidelnosti, vztahy a funkce	67	60	53	48

Přitom čeští žáci již v roce 1995 selhávali nejen v úlohách, které vyžadují znalost formalismu zlomku, případně příslušných aritmetických operací, ale i v otázkách ověřujících pochopení pojmu zlomku. V úloze vztahující se k příkladu na obrázku 5.3 měli žáci odpovědět, které dva obrazce představují stejný zlomek. Zatímco mezinárodní průměr správně odpovídajících žáků 4. ročníků byl 54 % (Singapur dosáhl 72 %), pak u českých čtvrtáků podíl správných odpovědí byl jen 47 %.

Obrázek 5.3 – Úloha šetření TIMMS 1995 ověřující pochopení pojmu zlomku. Žáci měli odpovědět, které dva obrazce představují stejný zlomek

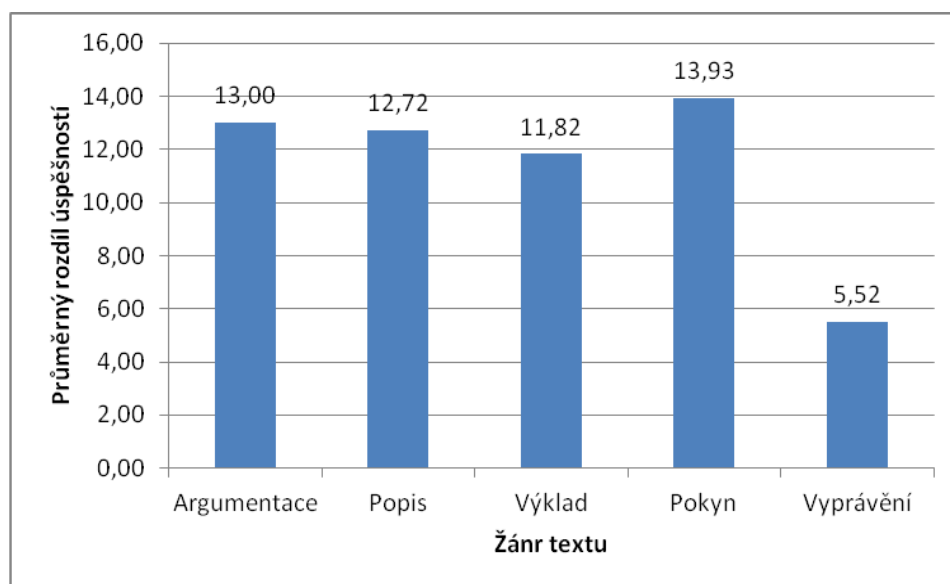


5.2 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je oblastí, v níž čeští žáci na konci základního vzdělávání vykazují dlouhodobě slabší výsledky než jejich vrstevníci z mnoha jiných zemí (Palečková et al., 2010). Tato skutečnost je známa již od prvních cyklů šetření PISA. Rovněž tak je známo, že tato výsledky nebyly v RVP nijak zásadně reflektovány (Faltýn, Nemčíková & Zelendová, eds., 2010).

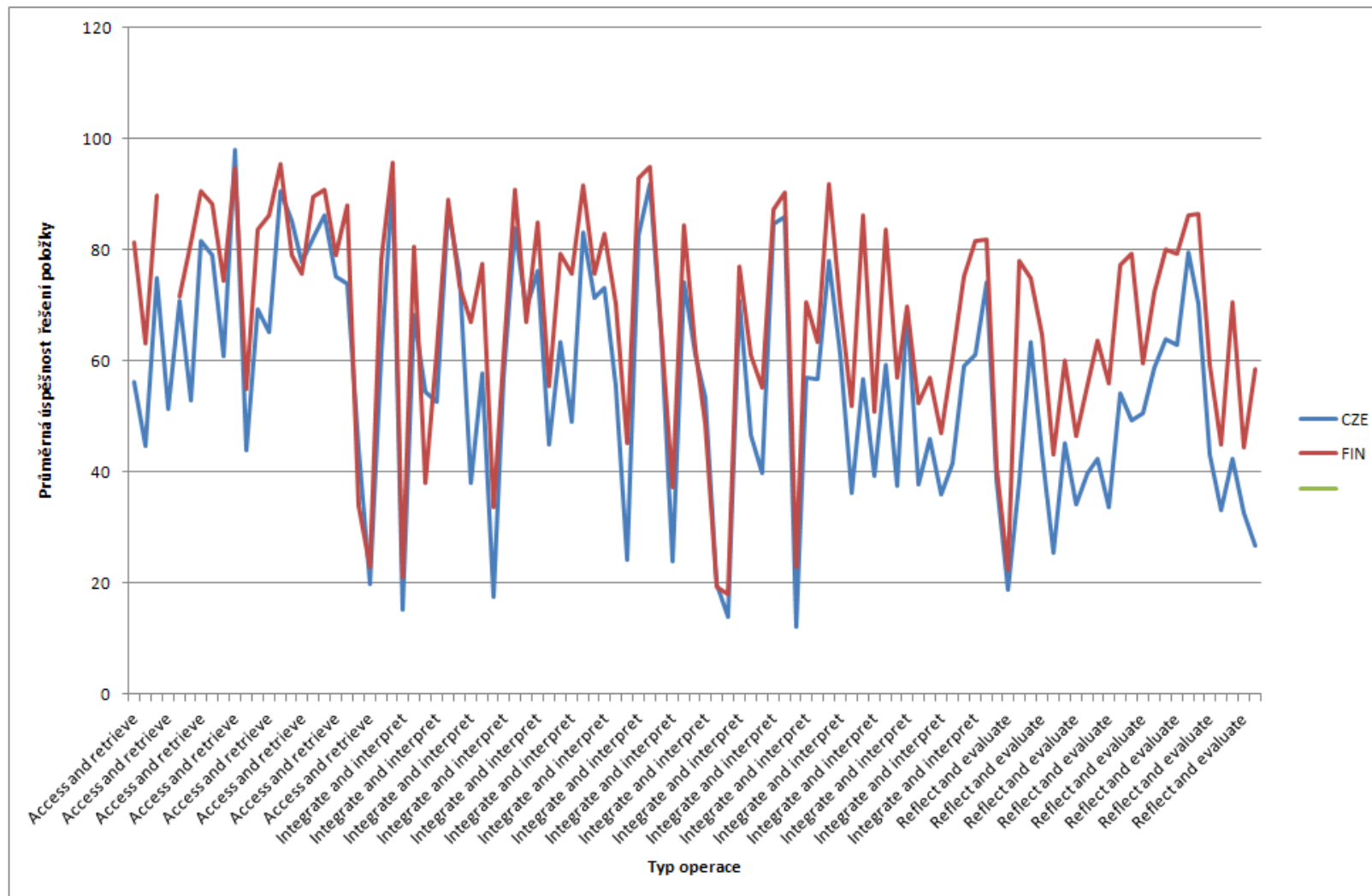
Na příkladu čtenářské gramotnosti můžeme ilustrovat myšlenku národních profilů, která byla popsána výše. Obrázek 5.4 ukazuje profil výsledků v jednotlivých úlohách pro žáky z České republiky a Finska. Protože úlohy jsou seskupeny podle typu operace, kterou měli žáci provádět, je z něj například vidět, že čeští žáci byli méně úspěšní než finští žáci ve všech úlohách, které vyžadovaly zhodnocení textu. Tento obecný trend, podobně jako o něco menší úspěšnost v úlohách pracujících s nesouvislými texty, byly rozpoznány v národní zprávě (Palečková et al., 2010).

Obrázek 5.5 – Průměrný rozdíl úspěšnosti finských a českých žáků v čtenářské části testu PISA 2009 podle textu použitého v úloze (v procentních bodech ve prospěch Finů)



Nad rámec dat publikovaných v národní nebo mezinárodní zprávě provedme porovnání také podle typu textu (obr. 5.5). Tato analýza na deskriptivní úrovni naznačuje zajímavý vztah mezi úspěšností a typem textu. U **vyprávění** je rozdíl 5,5 % v neprospěch českých žáků nápadně menší než u ostatních typů textu, kde je poměrně vyrovnaný v rozmezí 11,8–13,9 procentního bodu.

Obrázek 5.4 – Národní profily Česka a Finska v šetření čtenářské gramotnosti PISA 2009



Dalším postupem, který se využívá k analýze datových souborů z mezinárodních šetření, je analýza tzv. reziduí. Rezidui se míní transformované výsledky mezinárodních šetření pro skupinu zemí. Od základních dat o úspěšnosti žáků v jednotlivých úlohách pro určitou skupinu zemí (příloha 2) jsou nejprve odečteny řádkové průměry (průměrné obtížnosti), aby se vykompenzoval vliv různé obtížnosti položek. Pak jsou stejně odečteny sloupcové průměry, které charakterizují rozdíly ve výkonnosti zemí. Ve výsledné datové matici reziduí charakterizující relativní obtížnost úloh pro žáky určité země se pak hledají shody a rozdíly mezi různými zeměmi. Tento postup má své výhody i nevýhody ve srovnání s profily konstruovanými na základě absolutní obtížnosti (Dudaite, Elijio, 2008). Často se používá nějaká metoda shlukové analýzy pro konstrukci klastrů zemí. My zde naznačíme jednodušší postup, který jsme uplatnili na nejnovější data z šetření PISA 2009, pro něž klastrové analýzy dosud nebyly publikovány, a který spočívá ve výpočtu korelační matice (tab. 5.4). Pro přehlednost jsou vyznačena pole v absolutní hodnotě větší nebo rovna 0,3 (hodnota, kterou Hendl, 2004, považuje za hranici mezi slabou a střední silou vztahu).

Tabulka 5.4 – Korelační matice vypočtená z reziduí úspěšnosti řešení úloh čtenářské gramotnosti v šetření PISA 2009 pro vybrané země

	CZE	FIN	GBR	KOR	NOR	POL	RUS	SGP	SVK	SWE	USA
CZE	1,00	-0,05	-0,38	-0,40	-0,01	0,16	0,03	-0,43	0,53	0,01	-0,36
FIN		1,00	-0,07	-0,21	-0,02	0,07	-0,20	-0,12	-0,14	-0,01	0,04
GBR			1,00	-0,10	-0,10	-0,25	-0,16	0,21	-0,41	0,02	0,53
KOR				1,00	-0,26	-0,15	-0,02	0,21	-0,17	-0,33	-0,00
NOR					1,00	-0,11	-0,18	-0,33	-0,10	0,43	-0,32
POL						1,00	-0,15	-0,11	0,04	0,04	-0,14
RUS							1,00	-0,15	0,24	-0,29	-0,30
SGP								1,00	-0,39	-0,33	0,37
SVK									1,00	-0,07	-0,32
SWE										1,00	-0,13
USA											1,00

Matice ukazuje, že popsáním postupem určená struktura výkonu českých žáků je nejpodobnější struktuře výkonu slovenských dospívajících, a rovněž blízká polským výsledkům. Zásadně odlišná je od výsledků žáků ze Singapuru, Koreje, Velké Británie a USA. Finští a korejští žáci mají podobné postavení v žebříčku založeném na absolutním výsledku, ale struktura jejich výkonu je dosti odlišná. Uspět (nebo neuspět) lze různými cestami, jak si povšimli již výše citovaní skandinávští autoři.

Uvedená korelační matice nebo jiný způsob analýzy matice reziduí umožňuje volit pro následnou analýzu kurikula zemí s podobným, nebo naopak nápadně odlišným profilem, podle strategie konstrukce výzkumného souboru.

5.3 Společenské vědy

V oblasti společenských věd jsem vlastní analýzy kvantitativních dat neprováděl. Dat je významně méně. V podstatě jsou k dispozici pouze výsledky šetření CIVED (1999) a ICCS (2009), pokrývající jen výchovu k občanství. Lze globálně konstatovat, že i v této oblasti dochází ke zhoršování celkového výsledku žáků.

Pokud jde o strukturu postojů, z detailnější analýzy šetření z roku 1999 vyplynulo (Procházková, Raabová, 2001, s. 22), že „čeští žáci projeví svými odpověďmi na otázky velmi kladný vztah k vlasti. Ten sice projeví obecně žáci ve všech zúčastněných zemích, vedle veškerých dalších zkoumaných postojů však byla tato oblast jedinou, k níž čeští žáci vyjádřili v mezinárodním srovnání výrazně vřelejší vztah a nadšení než jejich vrstevníci z jiných zemí a kterou ve srovnání s nimi hodnotili výrazně pozitivněji. Vedle obecně kladného citového vztahu, jaký čeští žáci ke své vlasti chovají, je pro ně charakteristická také úcta ke státním symbolům, národní hrdost a důraz na nezávislost země.“

(Sledovanými oblastmi byly: vztah žáků k vlasti; důvěru státním institucím a dalším subjektům; důvěru v politický systém; názor na rovnost příležitostí v ČR; zájem o politiku; zájem o problémy školy a důvěru ve smysl účasti na jejím životě; účast na činnosti mládežnických organizací; zamýšlené aktivity v budoucnosti). V této souvislosti je trochu paradoxní, pokud do této oblasti – zdá se dobře saturované – měly směřovat další mimořádné materiální či morální zdroje.

V této kapitole jsme ilustrovali metodu, jak lze publikovaných i nově prováděných analýz kvantitativních dat o dosaženém kurikulu využít ke konkretizaci kvalitativních otázek pro analýzy kurikulárních dokumentů. V našem případě mohou tyto otázky pro další výzkum znít:

Jak se liší zařazení učiva o zlomcích v českém kurikulu a zahraničních kurikulech?

Jak se liší pojetí čtenářství v kurikulech zemí jako Česká republika a USA?

Jak je v kurikulech Česka a Finska zemí zastoupena práce s odbornou literaturou?

Na ně hledá odpověď následující kapitola.

6 Kvalitativní empirický výzkum

Kvalitativní část výzkumu navazuje na zjištění získaná explorací kvantitativních dat, jež byla prezentována v předchozí kapitole. Využíváme zde v kapitole 2.2.3 zavedenou terminologii pro označení úrovní (tj. úroveň 1. domén, resp. subdomén; 2. vláken; 3. kurikulárních deskriptorů; 4. reprezentací).

6.1 Matematika

Jak jsme uvedli výše, nejnápadnějším deficitem v matematických výsledcích populace českých žáků 4. ročníku testovaných v rámci šetření TIMSS v roce 2007 byla neobeznámenost s tematikou zlomků a desetinných čísel.

Jedna z otázek srovnávací analýzy (4.2) se ptá, kdy se poprvé objevuje určité vlákno nebo deskriptor v kurikulu, případně jako dlouho v něm setrvává. Zlomky jsou tedy přirozeným tématem pro podobnou analýzu. Jde o obtížné, ale současně klíčové učivo pro budování matematické gramotnosti. Podle týmu Oxfordské univerzity (Nunes et al., 2006) nové výzkumy potvrzují dřívější zjištění, že „děti v primární škole mají určitou představu zlomků [...] a že tuto představu lze ve třídě systematizovat a proměnit ji v solidní základnu pro další budoucí učení zlomkům“. Proto zlomkům zahraniční školské systémy věnují pozornost od počátku povinného vzdělávání. Lze tedy uvést zlomky jako příklad onoho klíčového **vlákna**, které můžeme a máme v kurikulech sledovat po dlouhou dobu a jeho prostřednictvím zjišťovat vnitřní kvality kurikula jako vnitřní koherenci.

Podívejme se např. na tzv. **národní strategii pro matematickou gramotnost** (*National Strategies*, 1999) zavedenou v anglickém vzdělávacím systému. Anglický kurikulární dokument zařazujeme do souboru zkoumaných kurikul, neboť oproti našim žákům vykazujícím největší pokles se angličtí žáci 4. ročníků se podle výsledků TIMSS 2007 zlepšili ze všech žáků evropských zemí a zemí OECD nejvíce (Tomášek et al. 2007, s. 6). Lze dokonce říci, že kde byli v roce 1995 britští čtvrtáci, jsme dnes my, a naopak. Zavedení národní strategie ve Velké Británii bylo reakcí na špatné výsledky předchozích národních testů. Tato opatření lze však chápat i tak, že byla zaměřena zejména na podporu neprospívajících žáků a na snížení rozvírající se propasti mezi výkony dětí. V tom smyslu se jedná o opatření mající zvýšit kvalitu i spravedlivost systému.

Obsahová doporučení anglické *Národní strategie pro numerickou gramotnost* rozpracovávají učivo zlomků do všech ročníků primární školy. Pojem zlomku se buduje od prvního ročníku, formalismus (zápis) zlomku se objevuje až ve třetím ročníku (viz tab. 6.1).

Tabulka 6.1 – Příklad rozpracování tématu zlomky v anglické *National Numeracy Strategy*.

Ročník	Pojmy	Výpočty
1.	Užívá výrazů polovina a čtvrtina v odpovídajícím kontextu.	
2.	Určí jednu polovinu, jednu a tři čtvrtiny útvarů a souborů objektů.	
3.	Čte a zapisuje vlastní zlomky (např. $\frac{3}{7}$, $\frac{9}{10}$), interpretuje při tom jmenovatel jako části celku a čísel jako počet částí celku. Nachází a odhaduje zlomky útvarů. Za pomoci diagramů porovnává zlomky a nachází ekvivalentní zlomky.	Určí část odpovídající kmenovému zlomku z čísel a množství (např. $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$ a $\frac{1}{5}$ ze 12 litrů).
4.	Rozpozná ekvivalenci mezi jednou polovinou, čtvrtinami, desetinnými a setinami zapsanými zlomkem a desetinným číslem. Za pomoci diagramů určuje ekvivalentní zlomky (např. $\frac{6}{8}$ a $\frac{3}{4}$, nebo $\frac{70}{100}$ a $\frac{7}{10}$); interpretuje smíšená čísla a umísťuje je na číselné ose (např. $3\frac{1}{2}$) (platí pro konec školního roku)	Určí část odpovídající zlomku z čísel, množství a útvarů (např. $\frac{1}{5}$ z 30 švestek, $\frac{3}{8}$ z obdélíku o stranách 6 a 4).
5.	Vyjádří menší celé číslo jako zlomek většího (např. ví, že 5 je $\frac{5}{8}$ z 8); nachází ekvivalentní zlomky (např. $\frac{7}{10} = \frac{14}{20}$, nebo $\frac{19}{10} = 1\frac{9}{10}$); vztahuje k sobě zlomky a jejich desetinné vyjádření.	Vypočte zlomky za pomoci dělení (např. $\frac{1}{100}$ z 5 kg). Užívá kalkulátor k řešení úloh včetně úloh se zlomky (např. najdi $\frac{3}{4}$ ze 150 g)...
6.	Vyjádří větší celé číslo jako zlomek menšího (pozná, že 8 dílků z 5dílné pizzy představuje $\frac{8}{5}$ nebo $1\frac{3}{5}$ pizzy); krátí zlomky, seřadí soubor zlomků jejich převedením na společného jmenovatele.	Využívá vztahu zlomků k dělení a násobení (např. $6 \div 2 = \frac{1}{2}$ ze $6 = 6 \times \frac{1}{2}$); vypočte zlomky z celočíselných veličin (např. $\frac{5}{8}$ z 96).

Také Principy a standardy školní matematiky (*Principles*, 2000) americké Národní rady učitelů matematiky doporučují, aby v **prvním období primární školy** (v USA do 2. ročníku, období K-2) žáci porozuměli běžně užívaným zlomkům (polovina, jedna třetina nebo jedna čtvrtina) a byli schopni je znázornit, **ve druhém období primární školy** (3.–5. ročník) aby rozvíjeli porozumění zlomkům „jako částem celku nebo souboru, jako vyjádření polohy na číselné ose, jako podílu celých čísel... ekvivalenci mezi zlomky, desetinnými čísly a procenty“. Rovněž expertní panel ve svém stanovisku pro Ministerstvo vzdělávání USA konstatuje, že se má postupně rozvíjet znalost zlomků tak, aby žáci již ve čtvrtém ročníku byli schopni vyjadřovat zlomky a desetinná čísla a porovnávat je na číselné ose, v pátém ročníku pak aby dosáhli zručnosti v porovnávání, sčítání a odčítání zlomků. (*Foundations for Success*, 2008)

Konzistentně s tím nejnovější americké společné státní standardy (*Common Core State Standards*, 2010; viz též kap. 3.4.1) považují zlomky za kritický cíl výuky matematiky od třetího ročníku (tab. 6.2, pro přehlednost se nezabýváme desetinnými čísly).

To nápadně kontrastuje s tím, kdy a jak byl a je pojem i formalismus zlomku zaváděn v českém kurikulu.

Tabulka 6.2 – Zavedení zlomků v dokumentu *Common Core State Standards* 2010)

Ročník	Kritická oblast učiva vztahující se ke zlomkům
3.	Rozvoj porozumění zlomkům, zejména kmenovým zlomkům (zlomkům s čitatelem 1).
4.	Rozvoj porozumění ekvivalenci zlomků, sčítání a odčítání zlomků se stejným jmenovatelem, násobení zlomků celými čísly.
5.	Rozvoj zručnosti ve sčítání a odčítání zlomků. Rozvoj porozumění násobení zlomků a ve vybraných případech dělení zlomků (kmenový zlomek dělený celým číslem a celé číslo dělené kmenovým zlomkem).
6.	Dosažení plného porozumění dělení zlomků a rozšíření pojetí čísla na systém racionálních čísel (včetně záporných čísel).

Kohorta českých žáků 4. ročníků testovaných v rámci TIMSS 2007 se učila matematiku ve školách pracujících převážně podle vzdělávacího programu Základní škola, v menší míře podle programu Obecná (občanská) škola, zcela minoritní podíl škol se hlásil k programu Národní škola.

Chronologicky nejstarší Obecná škola vymezovala učivo na dvou úrovních: 1. „Žáci se mají naučit“ (úroveň Z – co má žák umět, aby mohl úspěšně pokračovat v následující třídě); 2. „Žáci se mohou naučit“ (úroveň R – co má žák příležitost v příslušné třídě zvládnout, tyto poznatky však nejsou nutné pro pokračování v následující třídě a některé se stávají základním učivem až ve třídě další). V druhé části dokumentu (původní Obecná škola) je označení poněkud odlišné. Vše, co se týkalo zlomků a co uvádím v tabulce 6.3, spadalo do úrovně Z.

V tomto vzdělávacím programu by žáci měli mít přinejmenším intuitivní znalost zlomku již na konci prvního období primární školy. Problém mohl spočívat v tom, jak byla v Obecné škole vymezena hlavní vlákna domény matematika: 1. numerace; 2. výpočty; 3. geometrie; 4. užití matematiky. Učivo o zlomku se vyskytuje pouze ve čtvrtém z nich, a podrobnost jeho vymezení ve srovnání s předchozími citovanými dokumenty je výrazně nižší. Přitom toto čtvrté vlákno – užití matematiky – je strukturováno odlišně od předchozích tří. Zatímco pro první až třetí vlákno je učivo osnováno po ročnících, užití matematiky je osnováno po obdobích. Nabízí se otázka, zda v situaci, kde některé učivo je do ročníků alokováno, a jiné ne, nedostává se pak nealokované učivo do pozice, že se může probírat kdykoli – a nikdy. Stejně problematickou je diskontinuita, kdy určitý typ úloh se má objevovat v prvním období

primární školy, nenavazuje se na něj však již ve druhém období. Obecněji lze pozorovat inkoherenci ve formální struktuře učiva matematiky např. mezi primární a nižší sekundární školou (koherenci s jinými vyučovacími předměty v tomto případě nezkoumáme).

Tabulka 6.3 – Osnování zlomků ve vzdělávacím programu Obecná (občanská) škola

Období	Učivo		
Přehled učiva 1.–5.	Vlákno: Užití matematiky Deskriptor: Zlomky v praxi.		
1.–3.	Vlákno: Užití matematiky		
	Žáci se mají naučit:	Činnosti, prostředky.	Ilustrace
	Ekonomické úlohy (slevy, dluhy, spoření, zlomek...).	Zlomek	Jeden kg stojí 12 Kč. Stačí mi na ½ kg pětikoruna?
4.–5.	–		
6.	Vlákno: Čísla a počítání s nimi		Příklady:
	Zlomky, desetinná čísla. <i>Počítání z paměti, písemné, pomocí kalkulatoru.</i> Příklady jednoduchých zlomků.		<p>Vyváření představ: ½ bochníku, ¾ hodiny, 1/10, 1/100 (geometrická znázornění).</p> <p>Užití jednoduchých vztahů mezi desetinnými čísly, zlomky a procenty na příkladech z praxe: $0,5 = \frac{1}{2} = 50\%$; $0,25 = \frac{1}{4} = 25\%$; $0,1 = 1/10 = 10\%$; $0,01 = 1/100 = 1\%$</p>
7.	Vlákno: Dělení celku na části		Příklady:
	<p>Celk a část. Zlomek, racionální číslo. Desetinná čísla. <i>Užití racionálních čísel k vyjádření částí celku. Porovnávání racionálních čísel zapsaných různým způsobem. Rozšiřování a krácení zlomků. Provádění početních operací s racionálními čísly (např. $\frac{1}{2} + \frac{2}{6}$; $\frac{6}{8} - \frac{1}{10}$; $\frac{1}{3} \cdot \frac{5}{8}$; $\frac{2}{5} : \frac{4}{7}$; $0,2 + 0,07$; $0,2 - 0,8$; $0,35 \cdot 3,27$; $325 : 0,04$) i na kalkulatoru. Znázorňování racionálních čísel na číselné ose. Různé zápisy a znázornění téhož racionálního čísla ($\frac{7}{10} = 0,7$; $\frac{3}{4} = 3 : 4 = 0,75$; znázornění úsečkou, obdélníkem, čtvercem, kruhem).</i></p>		<p>Znázorněte na číselné ose čísla 0,7; 4/5; 2,5; 25/5; 7/3.</p> <p>(ostatní příklady se vztahují k desetinným číslům a k procentům)</p>

Podstatně vyšší formální koherenci jednotlivých částí dokumentu i přehledností celku se vyznačuje chronologicky druhý ze vzdělávacích programů, které dosáhly většího rozšíření ve školách (tab. 6.4). Osnování učiva ve vzdělávacím programu Základní škola není formálně ani obsahově diametrálně odlišné od toho, jak jsou pojaty citované zahraniční dokumenty, s výjimkou pozdějšího prvního výskytu. To by vysvětlovalo skutečnost, že naši čtvrtáci výrazně zaostali v TIMSS, ale ve výzkumu osmáků se nápadný rozdíl neprojevil (tam bylo

učivo relativně čerstvé, neboť těžiště početních výkonů se zlomky spadá do sedmého ročníku). Je samozřejmě možné klást si otázku, zda skutečnost, že se v nižší primární škole věnuje pozornost aritmetickým operacím s racionálními čísly, není na úkor pozornosti věnované algebře – v té jsou čeští osmáci nejen absolutně slabí (algebra je objektivně obtížným učivem), ale i relativně zaostávají za vrstevníky z jiných zemí.

Tabulka 6.4 – Osnování zlomků ve vzdělávacím programu Základní škola

	Učivo	Co by měl žák umět	Příklady rozšiřujícího učiva
4.	Zlomky		
	<p>Celek, část, zlomek. Čitatel, jmenovatel, zlomková čára. Polovina, čtvrtina, třetina, pětina, desetina. *****</p> <p>Využití názorných obrázků k určování $1/2$, $1/4$, $1/3$, $1/5$, $1/10$ celku. Řešení a vytváření slovních úloh k určování $1/2$, $1/4$, $1/3$, $1/5$, $1/10$ daného celku. Vyjádření celku z jeho dané poloviny, čtvrtiny, třetiny, pětiny, desetiny. Sčítání zlomků se stejným jmenovatelem v jednoduchých případech např. $1/2 + 1/2$; $2/5 + 3/5$.</p>	<p>Názorně vyznačit polovinu, čtvrtinu celku. Řešit jednoduché slovní úlohy na určení poloviny, třetiny, čtvrtiny, pětiny, desetiny daného počtu. Sčítat zlomky se stejným jmenovatelem např. $1/2 + 1/2$; $2/3 + 1/3$.</p>	<p>Názorně vyznačit celek z dané poloviny, čtvrtiny, třetiny, pětiny, desetiny. Zlomky s čímatelem různým od jedné (např. $3/4$; $2/5$), jejich konkrétní modely. Smíšená čísla na konkrétních příkladech ($1\ 1/2$ l, $2\ 1/2$ h, $3\ 1/2$ kg). Složitější slovní úlohy vedoucí k rozdělování celku na části a výpočtu celku z daných částí.</p>
5.	Desetinná čísla		
	Zlomky se jmenovatelem 10, 100 a jejich zápis desetinným číslem.		
6.	Shrnutí a opakování učiva z 1.–5. ročníku		
	Zlomek jako část celku, znázornění zlomku. Sčítání zlomků se stejným jmenovatelem v jednoduchých případech.		
	Dělitelnost přirozených čísel		
	Užití znaků dělitelnosti 2, 3, 5, 10 při úpravách zlomků.		

Tabulka 6.4 – (pokračování)

7.	Zlomky	
	Zlomek, základní tvar zlomku. Rozšiřování a krácení zlomků; rovnost zlomků. Početní operace se zlomky. Společný jmenovatel. Převrácené číslo. Smíšená čísla. ***** Porovnávání zlomků. Zobrazování zlomků na číselné ose. Sčítání a odčítání zlomků (převádění na společného jmenovatele). Násobení a dělení zlomků. Převádění smíšených čísel na zlomky. Převádění zlomku na desetinné číslo a naopak. Řešení slovních úloh na využití početních výkonů se zlomky.	Uvést daný zlomek na základní tvar. Porovnat dva zlomky. Zobrazit daný zlomek na číselné ose. Určit společného jmenovatele dvou až tří zlomků. Sčítat a odčítat dva až tři zlomky. Násobit a dělit dva zlomky. Upravit smíšené číslo na zlomek. Určit převrácené číslo k danému zlomku. Převést zlomek na desetinné číslo a naopak. Užívat zlomky při řešení praktických situací. Řešit slovní úlohy vedoucí k základním operacím se zlomky.
	Sčítání a odčítání smíšených čísel. Sčítání a odčítání více než tří zlomků. Úpravy složených zlomků. Řešení slovních úloh vedoucích k provádění dvou až tří operací se zlomky.	
	Celá čísla, racionální čísla	
	Vyjádřování racionálních čísel zlomkem nebo desetinným číslem. Zobrazení racionálních čísel na číselné ose. Porovnávání racionálních čísel. Početní operace s racionálními čísly. Řešení slovních úloh v oboru racionálních čísel.	(Ve vztahu k racionálním číslům obecně, zlomky explicitně nikoli.)
Poměr. Přímá a nepřímá úměrnost		
Vyjádření poměru dělením, zlomkem. Krácení a rozšiřování poměru. Určování převráceného poměru k danému. Dělení celku na části v daném poměru.	(Ve vztahu k poměru obecně, zlomky explicitně nikoli.)	
8.	Mocniny s přirozeným mocnitelem	
	Mocnina zlomku.	

Konečně pohled na nejmladší ze tří vzdělávacích programů z devadesátých let minulého století (tab. 6.5) naznačuje zajímavý trend. Jestliže by podle Obecné školy měli žáci získat první zkušenosti se zlomky do konce 3. ročníku, pak v Základní škole to bylo ve 4. ročníku a v Národní škole až v 5. ročníku.

Tabulka 6.5 – Osnování zlomků ve vzdělávacím programu Národní škola

Ročník	Učivo
5.	zlomky: $1/2$, $1/3$, $1/4$
6.	zlomek se jmenovatelem mocniny čísla 10 a jeho zápis desetinným číslem
7.	zápis zlomků desetinnými čísly rozšiřování, krácení a uspořádání zlomků v oboru kladných čísel početní výkony se zlomky a smíšenými čísly složený zlomek
8.	(racionální čísla a jejich uspořádání; početní operace s racionálními čísly)
9.	lineární rovnice se zlomky a závorkami

RVP ZV tuto českou zvláštnost spíše posílil. Formálně se žáci se zlomky seznamují **až na druhém stupni**, ani neformální příprava pojmu zlomek v primární škole v rámcovém dokumentu není nijak zmíněna. Je zřejmé, že se zde rozcházíme se zahraniční praxí.

Kontrastuje to ovšem i se starší domácí tradicí, která rovněž zaváděla zlomky dříve než v současnosti, jak ukazují např. *Osnovy učebné pro obecné školy v Čechách* (1885, rev. 1898): „Počátky počtů zlomkových, které předpisuje učebná osnova pro druhý a třetí školní rok, buďtež omezeny na vývoj názorných a na znalost jednoduchých zlomkův, obvyklých při dělení celých čísel. Na středním stupni [obecné školy] buď počítáno obyčejnými zlomky hlavně ústně, a to pokud lze se obejít bez zvláštních pravidel o počítání zlomky.“

Tabulka 6.6 – Normální učebné osnovy pro obecné (ľudové) školy (1933) – zavedení zlomků

Ročník	Učivo
4.	Obyčejné zlomky v nejjednodušších případech z paměti. Příprava na počítání desetinnými čísly. Běžné psaní cen, měř a vah desetinnými čísly (celky, desetiny a setiny). Úsudek z jednotky o množství, z množství o jednotce, z celku o části, z části o celku v nejjednodušších případech.
5.	Písemné počítání všemi základními početními způsoby s celými a desetinnými čísly až na tisíce. Převod vícejmenných čísel o měniteli 10, 100, 1000 na desetinná čísla, rozvod desetinných čísel na vícejmenná i celá čísla v praktických případech. Praktické počítání nejběžnějšími obyčejnými zlomky a smíšenými čísly z paměti, převod na desetinná čísla a naopak.
6.	Písemné dělení desetinnými čísly. Počítání obyčejnými zlomky z paměti i písemně podle potřeb praktického života.
Pozn.	V pozdějších vydáních osnov (1939) tyto změny: Ve 4. ročníku: „Obyčejné zlomky v nejjednodušších <i>praktických</i> případech z paměti.“ V 6. ročníku navíc: „Docvičiti převod zlomků na desetinná čísla a naopak.“

Počítání čísla vícejmennými necht' se uskrovní na tomto stupni na případy nejjednodušší. Avšak v počítání čísla celými a zlomky desetinnými budiž dosaženo dokonalé jistoty a obratnosti.“ Viz též tab. 6.6.

Pokud se podíváme pouze na formální strukturu dokumentů, lze konstatovat, že po pionýrském pokusu Obecné školy vykazovala Základní škola úsilí o formální jednotnost dokumentu a současně inovaci v zahrnutí „očekávaných výstupů“, označených v dokumentu „co by měl žák umět“. Současně ji lze hodnotit jako program vyjadřující historickou kontinuitu. Národní škola znamenala pokus o radikální zestručnění vymezení učiva (lze mluvit o minimalismu či až nihilismu).

Někdy se může do takového nihilismu obrátit snaha o kurikulární maximalismus. V Obecné (občanské škole) byl vzdělávací obsah popisován a charakterizován na několika rovinách konkrétnosti, avšak nepodařilo se dodržet potřebnou koherenci. Například „Algebraická kultura“ absolventa byla charakterizována mj. jeho schopností „umět řešit lineární rovnice a soustavy dvou lineárních rovnic a nerovnic, včetně řešení grafického“. Ve vlastním osnování učiva se však v tomto programu již nerovnice neobjevily vůbec. Neobjevily se pak ani v očekávaných výstupech vzdělávacího programu Základní škola (pouze v učivu, resp. v rozšiřujícím učivu), avšak v jinak minimalistické Národní škole uvedeny v učivu jsou. RVP ZV se o nerovnicích už nezmiňuje vůbec.

To kontrastuje s tím, jak bylo toto učivo soustavně osnováno od počátečních ročníků základní školy v osnovách před rokem 1989.⁴⁰ Jejich přístup (tab. 6.7) se překvapivě podobal svou strukturou současným zahraničním materiálům.

Můžeme stručně shrnout, že anomálie v matematických vědomostech a dovednostech českých žáků, která byla demonstrována v kapitole 5.1, koresponduje s osnováním učiva. Předmětem pozornosti by proto měla být jak otázka zařazení jednotlivých matematických témat do kurikula z hlediska rozsahu či prvního výskytu, tak relativně nezávisle na konkrétních tématech i forma kurikula.

⁴⁰ Podobně by šlo upozornit na rozvíjení základních matematických představ v Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1983), ve srovnání s velmi stručným popisem v nyní platném Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004), ale toho si povšimla již i zpráva ČŠI o matematické gramotnosti.

Tabulka 6.7 – Příklad spirálového osnování učiva (rovnice a nerovnice) v českých učebních osnovách (1982)

Výchovně vzdělávací cíle	Přehled učiva		
2. ročník (5 hodin týdně, 175 hodin za rok, z toho 145 hodin aritmetiky a 30 hodin geometrie)			
<p>1. <i>Žáci se naučí (...)</i> – utvořit příklad násobení a aspoň jeden příklad dělení odpovídající dané reální situaci nebo diagramu. Znázorňovat příklady násobení a dělení v oboru násobílek. Určit násobky daného čísla a vyznačit je na číselné ose (...) – určit aspoň tři řešení (pokud existují) nerovnic typu $n < 75$, $43 < a < 84$, $64 + 3 < n$. Řešit rovnice odpovídají získaným poznatkům o početních výkonech aspoň pomocí znázornění;</p>	<p>OPAKOVÁNÍ A PROHLoubENÍ UČIVA Z 1. ROČNÍKU (22 hodin) (...) Řešení rovnic s využitím získaných poznatků o sčítání a odčítání. Užití závorek v nerovnicích typu $n + (6 + 2) = 18$. Řešení nerovnic typu $8 + 4 > n$.</p>	<p>NÁSOBENÍ A DĚLENÍ PŘIROZENÝCH ČÍSEL V OBORU DO 20 (22 hodin) (...) Řešení jednoduchých rovnic na základě poznatků o násobení a dělení a pomocí znázornění. Nerovnice typu $x < 4 \cdot 5$.</p>	<p>NUMERACE PŘIROZENÝCH ČÍSEL V OBORU DO 100 (12 hodin) (...) Nerovnice. Řešení jednoduchých nerovnic typu $a < 83$, $64 < n < 79$ postupným dosazováním i pomocí číselné osy. Slovní úlohy řešené pomocí nerovnic.</p>
<p>2. <i>Žáci získají zkušenost (...)</i> – se všemi příklady násobení a dělení v oboru násobílek a získají první zkušenosti s rozkladem čísla na dva činitele; s řešením rovnic typu $a + (7 + 27) = 50$ a při doplňování tabulek i s rovnicemi typu $y = 2 \cdot x$ apod.; s dalšími funkčními vztahy v souvislosti s procvičováním násobení a dělení;</p>			

Tabulka 6.7 (pokračování)

3. ročník (5 hodin týdně, 175 hodin za rok, z toho 132 hodiny aritmetiky a 43 hodiny geometrie)			
1. <i>Žáci se naučí (...)</i> – při řešení nerovnic určit aspoň tři řešení (pokud existují) typu $n < 75$, $43 < a < 84$, $64 + 3 < n$. Řešit rovnice v rozsahu probraných početních výkonů na základě získaných poznatků o početních výkonech;	NUMERACE PŘIROZENÝCH ČÍSEL V OBORU DO 10000 (10 hodin) Řešení jednoduchých nerovnic. Vyznačování všech řešení nerovnice na číselné ose. Řešení slovních úloh pomocí nerovnice.		
2. <i>Žáci získají zkušenost (...)</i> – s určováním všech řešení nerovnice v daném oboru a s jejich vyznačováním na číselné ose, popř. se zápisem množiny všech řešení pomocí složených závorek;			
4. ročník (5 hodin týdně, 175 hodin za rok, z toho 125 hodin aritmetiky a 50 hodin geometrie)			
1. <i>Žáci se naučí (...)</i> – zapsat v jednoduchých případech množinu všech řešení nerovnice pomocí složených závorek a vyznačovat řešení na číselné ose;	NUMERACE V OBORU PŘIROZENÝCH ČÍSEL (25 hodin) (...) Řešení jednoduchých nerovnic. Zápis množiny všech řešení nerovnice pomocí složených závorek.	POČETNÍ VÝKONY S PŘIROZENÝMI ČÍSLY (40 hodin) Řešení rovnic odpovídajících poznaným příkladům násobení a dělení.	ZLOMEK (5 hodin) Názorné seznámení se zlomkem (čitatel, jmenovatel, zlomková čára). Užití zlomku v praxi (v jednoduchých případech).
2. <i>Žáci získají zkušenost (...)</i> – první zkušenosti se zlomkem; – s vyjadřováním různých matematických vztahů a vět pomocí písmen a s řešením i složitějších rovnic a nerovnic;			

6.2 Čtenářská gramotnost v kurikulu

Data produkovaná mezinárodním výzkumem PISA ukazují na dlouhodobě slabší výsledek českých patnáctiletých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti ve srovnání s jinými testovanými doménami kurikula. Nejnovější data, která byla explorována, navíc naznačují další nerovnoměrnosti v čtenářských dovednostech – týkají se např. úspěšnosti v úlohách založených na různých typech textů (viz 5.2).

Tabulka 6.8 – Strukturování vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV

Základní vlákno	Příklady deskriptorů vztahujících se ke čtení		
	První období 1. stupně	Druhé období 1. stupně	2. stupeň
Komunikační a slohová výchova	* plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti	* čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas	* odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji * využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát
	praktické čtení (technika čtení, čtení pozorné, plynulé, znalost orientačních prvků v textu); věcné čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova)		praktické (pozorné, přiměřeně rychlé, znalost orientačních prvků v textu), věcné (studijní, čtení jako zdroj informací, vyhledávací), kritické (analytické, hodnotící), prožitkové
Jazyková výchova	<i>neobsahuje výstupy a učivo přímo se vztahující ke čtení</i>		
Literární výchova	[příklad výstupu] vyjadřuje své pocity z přečteného textu	[příklad výstupu] vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je	[příklad výstupu] formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby
	(příklad vymezení učiva) poslech literárních textů zážitkové čtení a naslouchání tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, – volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, – dramatizace, – vlastní výtvarný doprovod		(příklad vymezení učiva) tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, – volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, – záznam a reprodukce hlavních myšlenek, interpretace literárního textu, – dramatizace, – vytváření vlastních textů, – vlastní výtvarný doprovod k literárním textům

Čtení v mateřském jazyce je v platném českém kurikulu (RVP ZV) explicitně součástí subdomény (vzdělávacího oboru) Český jazyk a literatura. Implicitně je přítomno v klíčové kompetenci komunikativní („rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků“), k učení („vyhledává a třídí informace“) nebo k řešení problémů („vyhledá informace vhodné k řešení problému“).

U nás jsou tedy hlavními vlákny vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura (tab. 6.8): 1. komunikace a sloh, 2. jazyková výchova a 3. literární výchova. Naproti tomu americké standardy (*Common Core State Standards*, 2010, viz též kap. 3.4.1) jsou strukturovány po vláknech: 1. čtení; 2. psaní, 3. mluvený projev a naslouchání a 4. „jazyk“ (tab. 6.9), a to dokonce až do úrovně vyšší sekundární školy.

Tabulka 6.9 – Struktura standardu CCSS pro oblast mateřského jazyka a komunikace (*English Language Arts and Literacy*)

Základní vlákna	Podkapitoly dokumentu	
	Primární škola (ročníky K–5)	Sekundární škola (ročníky 6–12)
Čtení	Standard rozsahu a složitosti používaných textů	Standard rozsahu a složitosti používaných textů
	Čtení uměleckých textů	Čtení uměleckých textů
	Čtení informačních textů	Čtení informačních textů
	Základní čtenářské dovednosti	Gramotnost v jiných předmětech (standardy pro čtení a psaní ve společenskovedních a přírodovědných předmětech)
Psaní		
Ústní projev a naslouchání	Ústní projev a naslouchání	Ústní projev a naslouchání
„Jazyk“ (pravopis a mluvnice)	Jazyk	Jazyk

Jak ukazuje srovnání tabulek 6.8 a 6.9 shrnuté v tabulce 6.10, v českém kurikulu (a to tradičně – viz též tab. 6.15) jsou voleny pro první úroveň deskripce obsahu vzdělávacího oboru český jazyk a literatura odlišná vlákna než v kurikulu americkém. Konkrétně řečeno: čtení představuje (spolu s psaním) samostatné vlákno první úrovně, kdežto u nás je dovednost čtení ukryta v komunikační, resp. literární výchově. Lze namítnout, že americký dokument je orientován evaluačně (jde o standard, nikoli rámeček), a tomu je podřízena i jeho struktura. Ovšem i nové české Standardy základního vzdělání převzaly půdorys RVP, tzn. stejná vlákna jako v RVP ZV najdeme i v českém evaluačním dokumentu, který bychom mohli považovat za přímý protějšek citovaného amerického standardu. Hlubším důvodem může být tradičně silný vliv pragmatismu na orientaci amerického vzdělávání.

U označení domény odpovídající v americkém dokumentu doméně *jazyk*, resp. *český jazyk*, narážíme na problém daný použitím termínu *arts*. Vzhledem k tomu, že termín *arts* jinak v kurikulu odkazuje na estetickovýchovné předměty, konkrétně výtvarnou výchovu, řešil jsem ho analogicky, použitím termínu „jazyková výchova“ i s rizikem, že je v češtině již obsazen jiným významem (otázka je, zda vhodně či nevhodně).

Tabulka 6.10 – Srovnání základních vláken v mateřském jazyce (Česká republika a USA)

Dokument	RVP ZV	Common Core State Standards
Označení domény	Jazyk a jazyková komunikace	Jazyková „výchova“ a gramotnost
Označení subdomény	Český jazyk a literatura	v angličtině <i>English Language Arts and Literacy</i>
První úroveň vláken	1. komunikační a slohová výchova	1. čtení a naslouchání
	3. literární výchova	2. psaní
		3. mluvený projev
	2. jazyková výchova	4. jazyk

V kroku, který by bylo možno považovat za určitou analogii analytické indukce, jsem pro další porovnání jsem zvolil kurikulum z jiné kulturní oblasti – finské Národní kurikulum pro základní vzdělávání (2004). Není asi potřeba připomínat finské výsledky v oblasti čtenářské gramotnosti v první dekádě našeho století, jak je demonstrovalo šetření PISA. Všechny informace uvádím na základě anglického překladu textu kurikula vydaného finskou Národní vzdělávací radou. Strukturu domény, resp. subdomény relevantní pro výuku čtení, uvádím v tabulkách 6.11, 6.12 a 6.13.

Tabulka 6.11 – Finské Národní kurikulum pro základní vzdělávání (2004), domény a subdomény vztahující se k jazykové výuce

Doména	Subdoména
Mateřský jazyk a literatura	Finština jako mateřský jazyk Švédština jako mateřský jazyk Sami jako mateřský jazyk Romština jako mateřský jazyk Finská znaková řeč jako mateřský jazyk Jiný mateřský jazyk Finština jako druhý jazyk Švédština jako druhý jazyk Finština pro mluvčí jazyka sami Finština pro mluvčí finské znakové řeči Švédština pro mluvčí finské znakové řeči
Druhý státní jazyk	Švédština Finština
Cizí jazyky	–

Tabulka 6.12 – Finské Národní kurikulum pro základní vzdělávání (2004), vlákna v subdoméně *Finština jako mateřský jazyk*

Ročníky 1–2	Ročníky 3–5	Ročníky 6–9
Interakční dovednosti	Interakční dovednosti	Interakční dovednosti
Čtení a psaní	Interpretace a využívání různých textů Porozumění textu Dovednosti využívání informací	Interpretace a využívání různých textů Porozumění textu Dovednosti využívání informací
	Tvorba textů a jejich využití pro různé účely Vytváření písemných sdělení a ústních vystoupení	Tvorba textů a jejich využití pro různé účely Vytváření písemných sdělení a ústních vystoupení
Vztah k literatuře a jazyku	Vztah k jazyku, literatuře a jiným projevům kultury Funkce a struktura jazyka Literatura a jiné projevy kultury	Vztah k jazyku, literatuře a jiným projevům kultury

Opět pozorujeme, že čtení, resp. „interpretace a využívání různých textů“ tvoří – ve shodě s citovaným americkým kurikulem a na rozdíl od českého kurikula – vlákno první úrovně, a vyjadřuje tak prominentní postavení dovednosti čtení mezi cíli základního vzdělávání. Povšimněme si, že naopak literární výchova a nauka o jazyce netvoří samostatná vlákna, ale na první úrovni tvoří jediné vlákno. Počet hlavních vláken se tak nezvyšuje.

Tabulka 6.13 – Finské Národní kurikulum pro základní vzdělávání (2004), příklady kurikulárních deskriptorů (výstupy) pro jedno vlákno

Ročníky 3–5	Ročníky 6–9
Interpretace a využívání různých textů	
Žáci	
<ul style="list-style-type: none"> – se (na)učí číst plyně různé texty a navyknou si sledovat a hodnotit své čtení – budou uvedeni do různých druhů čtení a získají praxi v používání různých strategií pro zlepšení porozumění textu – učí se vybírat vhodnou četbu pro různé účely 	<ul style="list-style-type: none"> – získají praxi v aktivním a kritickém čtení a naslouchání, jejich schopnost interpretace a hodnocení čteného selepší – rozvíjejí znalost typů a žánrů textu a navykají si předem odhadnout, jaký způsob čtení, naslouchání nebo získávání informací odpovídá žánru textu a cíli čtenáře

Náš první závěr se tedy týká skutečnosti, že čeští žáci dosahují relativně nedobrych výsledků v oblasti čtenářství a současně čtení není dopřána ve struktuře tak prominentní pozice, jakou nacházíme v citovaných případech kurikul z USA nebo Finska. To je v souladu se závěrem, že „čtenářská gramotnost se zatím v RVP ZV neobjevuje v pozici komplexního a dlouhodobého vzdělávacího cíle“ (Faltýn, Nemčíková, Zelendová et al., 2010, s. 9).

Na úrovni druhého období primární školy stojí za pozornost, že analogicky jako v americkém standardu jsou ve vymezení učiva vlastně vytvořena tři vlákna, z nichž jedno se týká porozumění textu, druhé práce s odbornými texty a třetí uměleckých textů (tab. 6.14).

Tabulka 6.14 – Finské Národní kurikulum pro základní vzdělávání (2004), oddělené vyjádření cílů pro texty umělecké a odborné

Vlákno	Deskriptory (výstupy)
Porozumění textu	<ul style="list-style-type: none"> – zběžné čtení, vyhledávací čtení, doslovný význam usuzování na základě textu – odhadování obsahu a struktury textu na základě obrázků, ilustrací, nadpisů, vlastních znalostí a dosavadních čtenářských zkušeností – odlišování hlavních a vedlejších myšlenek v textu, shrnování, využívání mezititulků, kladení otázek, pořizování výpisků, vyvozování závěrů, hodnocení čteného a slyšeného – tvorba osnov a přehledů, uvažování o idejích v textu, srovnávání textů
Dovednosti využívání informací	<ul style="list-style-type: none"> – využívání různých odborných/nebeletristických knih – analýza různých druhů odborného/nebeletristického textu – úvod do knihovních systémů a jejich využívání
Literatura a jiné projevy kultury	<ul style="list-style-type: none"> – bohatá četba a naslouchání celým klíčovým literárním dílům a kratším textům, četba početného souboru knih dle vlastního výběru žáka, práce s nimi a sdílení zkušeností z četby – klíčové literární pojmy jako zápletka, hlavní postava, vedlejší postavy, prostředí, užívání těchto pojmů, – hledání vazeb mezi literaturou a jinými oblastmi umění

V kapitole 5.2 jsme upozornili na vztah mezi úrovní výsledků českých žáků v šetření PISA a typem textu, s nímž úloha pracuje. Lze vyslovit hypotézu, že lepší výkon českých žáků v úlohách založených na uměleckých textech je dán tím, že pokud se dovednost čtení se na druhém stupni vůbec rozvíjí, děje se tak spíše v souvislosti s naplňováním cílů literární výchovy. Zahraniční kurikula naproti tomu explicitě vyjadřují i cíle v oblasti práce s nebeletristickými texty.

Při pohledu na kurikulární deskriptory nižší úrovně v českém dokumentu pozorujeme často absenci vyjádřené progresse – formulace se v nemálo případech doslovně opakují na úrovni 1. i 2. stupně nebo jsou rozdíly zcela nevýznamné. Například žák na konci 1. stupně „vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je“, zatímco o čtyři roky později „formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby“, což je nepochybně jinými slovy přesně totéž.

I tam, kde je vyjádřena v českém dokumentu progresse, narážíme na problém. Např. v RVP ZV nacházíme v komunikační a slohové výchově tuto progresi:

1. stupeň – praktické a věcné čtení;
2. stupeň – praktické, věcné, kritické a prožitkové čtení.

Ovšem bližší pohled ukáže, že již učivo 1. stupně obsahovalo zážitkové čtení, jen bylo zařazeno do literární výchovy. Není jasné, jak autoři vymezují rozdíl mezi prožitkovým a zážitkovým čtením, když heslář *Školské jazykovědné terminologie* zná jen pojem zážitkové

čtení (celkově je terminologie nekompatibilní) a v případě naslouchání se i na 2. stupni mluví o zážitkovém naslouchání.

Pokud jde o kritické čtení, jehož výskyt na 2. stupni můžeme považovat za projev progresu, zajímavé je, že ještě *Standard základního vzdělávání* z roku 1995 (viz tab. 3. 5) ho zařazoval do učiva 1. stupně. V současné době tak – aspoň na úrovni psaného kurikulárního rámce – druhý stupeň v některých případech nepřináší vůbec žádné nové požadavky (ty však mohou být vyjádřeny ještě kvantitou a kvalitou textu).

Tabulka 6.15. – Standard základního vzdělávání (1995) – Struktura okruhů kmenového učiva pro Český jazyk a literaturu vztahujících se ke čtení

	1. stupeň základní školy	Základní vzdělávání
Technika počátečního čtení a psaní	Počáteční čtení, výcvik techniky čtení. Hlasité čtení. Správná, spisovná a kultivovaná výslovnost, správná intonace, slovní a větný přízvuk. Přiměřené tempo čtení. Základy výrazného čtení a výrazného přednesu. Tiché čtení. Ústní reprodukce textu.	Výcvik v ovládnutí techniky hlasitého a tichého čtení.
Komunikační výchova	Reprodukce textů doslovná (recitace) a parafrázovaná. Praktické čtení s porozuměním (přiměřené administrativní písemnosti, nápisy, písemné zadání úkolu, písemný vzkaz a pokyn apod.). Věcné čtení (základy informační výchovy: abecední řazení, obsah, rejstříky, odborná dětská literatura, využívání knihoven). Kritické čtení (viz kritické naslouchání).	Výcvik ve vnímání textů – praktické, věcné a kritické naslouchání a čtení . Záměry a prostředky manipulativní komunikace. Základní poznatky o stylu a textu na základě pozorování, rozboru, výkladu a hodnocení textů věcných i uměleckých a tvorby textů věcných. Slohotvorní činitelé (zejména funkce textu, situace, forma, připravenost mluvčího). Postupy a útvary [následuje výčet].
Jazyková výchova	<i>neobsahuje výstupy a učivo přímo se vztahující ke čtení</i>	
Literární výchova	Plynulé čtení textu (hlasité i tiché). Vnímání a porozumění čtenému textu, vystižení jádra sdělení, vnímání podrobností a jejich významu v celku. Rozvíjení schopností třídit poznatky a vytvářet si podklady k jejich reprodukci. Orientace v typech textů (umělecké, naučné, encyklopedie, dobrodružné, reklamní, komiksy). Orientace ve stavbě textu, osvojování pojmového obsahu naučných textů na základě orientace v nich. Rozlišování žánrů (pohádka, pověst, povídka, divadelní hra, film, bajka, báje). Ovládání aparátu knihy. Literárněvědní pojmy: próza, poezie, rytmus básně, rým, básník, herec, režisér apod. Zážitkové naslouchání.	Poslech, četba, rozbor a výklad literárního textu – ukázek a celých děl z regionální, české a světové literatury současnosti a minulosti. Reprodukce textu, přednes, transformace do jiných žánrových podob. Lyrika, epika, drama, poezie, próza - charakteristické obsahové a formální znaky. Literární žánry a formy [následuje výčet]. Oddechová (konzumní) a tzv. manipulační literatura. Základní poznatky důležité pro pochopení tvaru, významu a smyslu literárního textu (lit. druhy a žánry; tematická výstavba, kompozice, jazyk, rytmicko-melodické členění textu; hlavní vývojová období, hlavní literární směry, významné osobnosti).

Retrospektiva ukazuje, že předchozí rámcový kurikulární dokument vykazoval ještě menší progresi, neboť i kritické čtení mělo být zvládnuto již na 1. stupni a 2. stupeň už nepřidával nic nového (tab. 6.15).

V americkém kurikulárním dokumentu jsou ve všech uvedených oblastech definovány hlavní výstupy pro každý ročník (ne jen pro období / stupně školy). Například v oblasti čtení literárních textů nacházíme deskriptor *Hlavní myšlenky a podrobnosti*, pro nějž je pro každý ročník definována progresse tří výstupů, z nichž jeden jsme uvedli v tab. 3.3.

Čtení je v určitém smyslu tou nejdůležitější dovedností, kterou škola předává, a je předpokladem pro úspěch takřka ve všech vzdělávacích oblastech. Český kurikulární rámec při tom učitele nijak neorientuje v tom, jak ji soustavně rozvíjet u starších žáků, ačkoli obecné cíle by měly být „specifikovány pro vývojová období tak, aby učitelé věděli, jakou úroveň čtenářské gramotnosti v různých jejích složkách lze očekávat u žáků a jak asi se může žák jako čtenář vyvíjet v jednotlivých složkách gramotnosti“. Prostě „pouze na základě RVP ZV není možné ve škole plánovat rozvoj čtenářské gramotnosti dostatečně systematicky a v celé šíři“ (Faltýn, Nemčíková, Zelendová et al., 2010, s. 9).

6.3 Společenské vědy

V předchozích dvou podkapitolách jsem se pokusil naznačit, jak nerovnoměrným vzdělávacím výsledkům českých žáků můžeme přiřadit určité strukturní odlišnosti v českém kurikulu. Kvalitativní výzkum samozřejmě nemůže prokázat kauzalitu. Může jen nabídnout „příběh“ možného mechanismu. Je vždy nutno uvažovat, zda nepůsobí jiné, složitější kauzální struktury. Například projektované a dosažené kurikulum nemusí být v přímém příčinném vztahu, ale obě by mohla odrážet nějakou koncepční formu kurikula, ideální představu o žádoucích cílech a postupech vzdělávání sdílenou v našem kulturním prostoru učitelů i tvůrci kurikula.

Ve zbylé části této kapitoly se pokusím postoupit o jeden krok dál. Jestliže dosud jsem se pokoušel identifikovat specifické jevy v projektovaném kurikulu, nyní bych rád naznačil, kde mohou ležet příčiny těchto zvláštností kurikula. Volím pro to analýzu jednoho segmentu společenskovedního učiva v českém kurikulu. U společenských věd učiva se totiž předpokládá menší míra ovlivnění globalizačními procesy než např. u matematiky nebo přírodních věd (Ramirez, Meyer, 2002), takže jejich osnování více ukazuje „čistou“ domácí

tradici. Může nám to pomoci porozumět procesům tvorby a změn kurikula ve středně velké transformující se zemi.

Východiskem mého postupu opět byly poznatky o znalostech českých žáků. Tentokrát však nepocházely z kvantitativního výzkumu, ale z kvalitativního zkoumání žákovských prekonceptů, resp. miskonceptů o českém politickém systému. Postupoval jsem tedy podle metody didaktické rekonstrukce (viz 4.2.2), která porovnává odborné pojetí určitého tématu, jeho pojetí v představách žáků a konečně podobu kurikula nebo výuky. Dále jsem uplatnil přístupy, které zkoumají diachronní vztahy kurikulárních dokumentů, tedy metody inspirované historicko-kritickou analýzou textů, popř. textologií (viz 4.2.4).

Konkrétně východiskem bylo zjištění o zcela mimořádné pozici, již v představách českých dětí má v rámci politického systému prezident, a další šetření o dětském pojetí dělby moci v demokratické republice. (Dvořáková, 2008) Zajímal jsem se tedy o to, jak jsou příslušné partie učiva prezentovány v kurikulárních dokumentech (tab. 6.16), a zda nezakládají či nepotvrzují uvedený dětský koncept státu.

Politická teorie vidí pro demokracii podstatné oddělení tří „moci“, které se vzájemně vyvažují. Vycházíme-li z Ústavy, dostáváme tento obraz základních institucí státu: 1. moc zákonodárná – parlament; 2. moc výkonná – prezident republiky, vláda; 3. moc soudní – ústavní soud, obecné soudy.⁴¹

Pokud se podíváme na po roce 1989 vzniklé kurikulární dokumenty **pro českou primární školu** (tab. 6.16, střední sloupec), až na jednu výjimku (*Národní škola*) v nich nikdy nenajdeme odraz rozdělení na tři moci a nikdy v nich nenajdeme parlament uvedený na prvním místě, a to přesto, že naším politickým systémem je parlamentarismus. Parlament je „jediný celostátní orgán, který má přímou demokratickou legitimaci, je přímo volen občany. Všechny ostatní centrální ústavní instituce jsou od parlamentu odvozeny.“ (Vodička & Cabada, s. 241)

Naopak – ve všech kurikulárních dokumentech je jmenován na prvním místě prezident, což koresponduje s dětským pojetím státu. Ústava sice „propůjčuje úřady prezidenta (na parlamentní systém) relativně rozsáhlé kompetence“, není tím zpochybněno, že naším politickým systémem je parlamentarismus (Vodička & Cabada, s. 243).

Podívejme se podrobněji na osnování učiva nižší sekundární školy. Jako první z dokumentů je v tab. 6.16 uveden projekt učebních osnov, který vytvořili P. Piřha et al. (1991).

⁴¹ Vedle toho Ústava přímo uvádí nezávislé orgány – Nejvyšší kontrolní úřad a Českou národní banku. Dále je v Ústavě zakotvena role územní samosprávy. Součástí ústavního pořádku je Listina základních práv a svobod a další ústavní zákony.

Tabulka 6.16 – „Tři moci“ politického systému v českých kurikulech

	První stupeň	Druhý stupeň
Pitřha et al. (1991)	– (týkal se jen 2. stupně)	7. ročník: základní principy konstituování státní moci (volby, zastupitelské orgány státu, prezident, soudy, prokuratura, advokacie, notářství) ⁴² 9. ročník: rozvržení moci: zákonodárné (parlamenty); výkonné (vláda); soudní (různé druhy soudů) ⁴³
Obecná (1993) / Občanská škola (1994)	současné státní instituce, prezident, parlament, vláda ⁴⁴	7. ročník: základní principy konstituování státní moci – volby, zastupitelské orgány státu, prezident, soudy, <i>prokuratura</i> , advokacie, notářství ⁴⁵ 9. ročník: rozvržení moci: zákonodárné – parlamenty; výkonné – vláda; soudní – různé druhy soudů.
Standard (1995)	Řízení naší společnosti. Prezident, vláda, parlament, výkonné orgány moci. Zákony. ⁴⁶	Stát, ústava, státní zřízení. Základní principy státní moci v demokratické společnosti, moc zákonodárná, výkonná, soudní. Volby, zastupitelské orgány, prezident, vláda, soudy, <i>prokuratura</i> , advokacie, notářství.
Základní škola	státní instituce, základní státoprávní pojmy (prezident, parlament, poslanec, vláda, ministr, premiér, volby) ⁴⁷	6.–7. ročník: důležité státní instituce a symboly; <i>státní správa</i> , prezident, parlament, vláda, volby. ⁴⁸ 8.–9. ročník: demokratické základy státu (...) dělba státní moci; zákonodárné, výkonné, správní a soudní orgány státu ⁴⁹
Národní škola (1997)	státoprávní uspořádání, instituce demokratického státu, jejich vzájemné <i>vztahy</i> a vztahy mezi občanem a těmito institucemi (prezident, parlament, vláda, zákony, soudy, volby) ⁵⁰	8. ročník: státní moc zákonodárná výkonná a soudní, vzájemné vztahy a brzdy, základní pravomoce komor parlamentu, prezidenta, a vlády ČR, soudy, <i>prokuratura</i> , advokacie, notářství, volební systém, průběh voleb
RVP ZV (verze 2007) – výstupy	rozdělí hlavní orgány státní moci a některé jejich zástupce, symboly našeho státu a jejich význam	rozdělí a porovnává úkoly jednotlivých složek státní moci ČR i jejich orgánů a institucí, uvede příklady institucí a orgánů, které se podílejí na správě obcí, krajů a státu
RVP ZV (verze 2007) – učivo	základy státního zřízení a politického systému ČR, státní správa a samospráva, státní symboly	(...) složky státní moci, jejich orgány a instituce; státní správa a samospráva - orgány a instituce státní správy a samosprávy, jejich úkoly principy demokracie - znaky demokratického způsobu rozhodování a řízení státu; politický pluralismus, sociální dialog a jejich význam; význam a formy voleb...

⁴² Pitřha, P. et al. Občanská výchova, str. 36.

⁴³ Tamtéž, str. 52.

⁴⁴ Obecná škola, 4. vyd., 1996, str. 135.

⁴⁵ Občanská škola, 3. vyd., 1996, str. 249.

⁴⁶ Standard základního vzdělávání, str. 45.

⁴⁷ str. 124

⁴⁸ str. 190

⁴⁹ str. 201.

⁵⁰ Elektronický dokument, s. 64.

Podíváme-li se na učivo pro nižší sekundární školu, vidíme, že přístup k našemu tématu je cyklický, téma se opakuje v 7. a devátém ročníku. V obou případech správně uvádí všechny tři základní složky moci, byť se nevyhne tomu, aby při prvním setkání žáků druhého stupně s učivem prezident zcela vytlačil vládu.

Stejný autorský tým jako v předchozím případě stál i za programy Obecná škola a Občanská škola, které byly později sloučeny pod společný název Obecná škola. Osnovy Občanské školy se proto jeví být kopií projektu z roku 1991. Povšimněme si však jednoho charakteristického detailu. Tyto vzdělávací projekty byly zpracovány v letech 1993–1994, avšak ponechaly termín *prokuratura*, přestože česká ústava už zavedla státní zastupitelství. Navíc – když kurikulární dokumenty uvádějí prokuraturu, pak ji jmenují spolu se soudy. Ústava však státní zastupitelstvo zahrnuje do moci výkonné (viz článek 80 Ústavy). Autoři se asi rozhodli osnovat učivo „epizodicky“, jako by předkládali žákům „obrázek“ trestního řízení, kde se setkávají soudce, státní zástupce a advokát. O plurálu *parlamenty* (vedle singuláru vláda) můžeme spekulovat, že odráží situaci vzniku předchozích osnov, kdy vedle sebe existovaly parlamenty federální a národní, ačkoli v době vzniku nového projektu již byl stav jiný. Na druhou stranu – když se rodilo pojetí politologického učiva (Piřha et al., 1991), ještě neexistoval Senát PČR, a možná proto se již nikdy později v žádném v kurikulu neobjevil ani *senátor*, přestože *poslanec* se vyskytuje.⁵¹

Osnovy vlastivědy, resp. občanské výchovy v programech Obecná škola a Občanská škola vykazovaly jednu zvláštnost, a sice dvojí uspořádání látky – jednak podle ročníků, jednak podle „složek“, tedy v podstatě podle relevantních vědeckých disciplín. Pokud někdo pracoval i s druhým pojetím učiva, našel zde jasně vyjádřenu zásadu dělby moci – „předchází se kumulací a hromaděním moci“ (str. 277, s tou výhradou, že souřadně v osnovách stojící kumulace a hromaděním znamenají totéž⁵²). Bohužel nepřehledné osnování učiva s jeho uváděním na různých místech dokumentu vede často k tomu, že některá z těchto míst jsou ignorována. Proto se v současnosti doporučuje strukturu kurikulárních dokumentů zjednodušovat a zpřehledňovat. (Luke et al., 2008)

Historicky následujícím dokumentem je *Standard základního vzdělávání* (1995). Formuloval kromě okruhů učiva i cíle, ale pro jejich velkou obecnost se jimi zde nezabýváme. Také Standard obsahuje termín *prokuratura*, přestože ta v jeho době schvalování již rok a půl neexistovala (byla od 1. 1. 1994 nahrazena soustavou státních zastupitelství).

⁵¹ Je samozřejmě možno chápat poslance jako synekdochu všech zastupitelů. Tyto vztahy v kurikulu u nás zkoumá M. Klusák.

⁵² Klimeš, L. Slovník cizích slov, 5. vyd. Praha : SPN, 1994, s. 412.

Samostatnou analýzu v intencích metody didaktické transformace si zaslouží ve Standardu uvedený koncept „řízení naší společnosti“. Je představa řízení společnosti v souladu se sociologickými a politologickými teoriemi fungování demokratického kapitalismu? Pojem *řízení společnosti* najdeme hned dvakrát v ústavě z roku 1960 („Ústřední řízení společnosti i státu se podle zásady demokratického centralismu...“, „Na podkladě vědeckého světového názoru jsou ve společnosti pracujících plně uplatňovány výsledky vědy v řízení společnosti i v plánování jejího dalšího rozvoje...“). Současná Ústava naopak vůbec nemluví o *společnosti* (kromě jedné zmínky v preambuli), natož o *řízení společnosti*. Je to pochopitelné, neboť ústava se týká státu, případně politického systému, nikoli společnosti. (*Listina základních práv a svobod* pojem společnost užívá jako popis širšího rámce, v němž působí stát.)

Neobsahuje tedy hlavní kurikulární dokument pro ZŠ (Maňák et al., 2008) zásadně vadný koncept? Odstranění hranic mezi společností a státem je konstitutivním znakem totality (Říchová, 2000, s. 233), „podstata totalitarismu je spojena se vše zahrnujícím principem **ovládání společnosti**“ (tamtéž, s. 237, zdůraznil D. D.).

Tabulka 6.17 – Politický systém ve vzdělávacím programu Základní škola

Ročník	Co by měl žák umět	Učivo
4.–5.	používat s porozuměním základní státoprávní pojmy: stát, prezident, parlament, vláda, volby, demokracie; uvést jména prezidenta a premiéra České republiky (s. 124)	státní instituce, základní státoprávní pojmy (prezident, parlament, poslanec, vláda, ministr, premiér, volby) (s. 124)
6.–7. ročník	vysvětlit význam základních státoprávních pojmů: stát, prezident, parlament, vláda, volby	důležité státní instituce a symboly; <i>státní správa</i> , prezident, parlament, vláda, volby ⁵³
8.–9. ročník	na příkladu vztahu státní správy a samosprávy popsat základní principy a způsoby demokratického řízení státu; objasnit rozdíly v činnosti zákonodárných, výkonných, správních a soudních orgánů státu, uvést příklady jejich typických funkcí a úkolů	demokratické základy státu (...) dělba státní moci; zákonodárné, výkonné, <i>správní a soudní orgány státu</i> ⁵⁴

Vzdělávací program *Základní škola* považujeme za velmi důležitý, přestože teoreticky je již překonán RVP ZV. Ve skutečnosti to byl poslední centrálně zpracovaný podrobnější kurikulární projekt, který pravděpodobně i nadále v praxi výrazně ovlivňuje pojetí obsahu základního vzdělávání. Přinesl jako inovaci cíle nazvané Co by měl žák umět. V našem případě však cíle působí poněkud formálně (tab. 6.17).

⁵³ str. 190

⁵⁴ str. 201.

Zajímavá je otázka gradace cílů. Po stránce obsahové vyžaduje cíl pro žáky na prvním stupni víc než cíl pro žáky na stupni druhém. Pokud k diskusi je, kam po operační stránce zařadit „používat s porozuměním“ ve srovnání s „vysvětlit význam“, a zda i operační úroveň cíle neklesá s rostoucím věkem žáků.

Budeme se proto opět dívat především na učivo. Ani vzdělávací program *Základní škola* se ovšem nezbavil *prokuratury* (v partii Člověk a právo učivo: „úloha soudů, prokuratury, advokacie, notářství“, resp. cíl „objasnit význam a úkoly soudů, prokuratury, advokacie a notářství“ na str. 200 citovaného vydání). Teprve v roce 1998 byl program doplněn appendixem, podle něžž došlo k záměně prokuratury za státní zastupitelství. Nakladateli se však zřejmě nechtělo měnit sazbu, proto v základním textu dokumentu chyba zůstala.

Alespoň se výčet „soudů, prokuratury, advokacie a notářství“ již při tvorbě programu dostal vhodněji z kapitoly politologické do kapitoly o člověku v právních vztazích. Politologická kapitola se tak zpřehlednila, když ji opustila např. advokacie. Zatímco však předchozí kurikulární dokumenty pracují s členěním státu na tři „moci“, ve shodě s politickou teorií a také s Ústavou, vzdělávací program *Základní škola* na jejich úroveň klade „státní správu“, snad v souvislosti se snahou vysvětlit rozdíly a součinnosti mezi státní správou a samosprávou. Avšak nadřazeným pojmem je veřejná správa, která zahrnuje jak státní správu, tak i samosprávu. A hlavně: je opravdu státní správa kategorií postavenou na roveň „třem mocím“, když nám jde o první porozumění uspořádání státu? Domníváme se, že nikoli. Na úrovni státu jako celku vykonávají státní správu především ministerstva a jde opravdu o výkon rozhodnutí, tedy státní správa se jeví jako do značné míry totožná s výkonnou mocí státu. Tato „inovace“ zavedená vzdělávacím programem se jeví jako velmi problematická. Místo ve *Standardu* uvedeného „řízení společností“ má ovšem tento program vhodnější „řízení státu“.

Konečně Vzdělávací program *Národní škola*, poslední z „velké trojky“ předcházející RVP, je zajímavý tím, že poprvé se zde již v primární škole objevuje na prvním stupni správně popsaná trojice mocí, byť ne jasně formulovaná. Přesto se zde již objevují soudy souřadně s prezidentem (jako vždy uvedeným na prvním místě, před parlamentem) a dalšími institucemi. Zatímco do sedmého ročníku jsou situovány symboly státu, v osmém, v němž má být „žákům ukázána vlast jako právní stát“, se probírají instituce. Program neobsahuje pojem státní správy, který nepříliš šťastně zavedla *Základní škola*, zato kromě výčtu institucí jasně připomíná v základním učivu vztahy mezi institucemi a dokonce brzdy (ozvuk koncepce uspořádání demokracie jako soustavy pojistek a brzd). Tím se začíná statický výčet ústavních institucí víc blížit dynamickému politickému procesu. V tomto jednom či dvou slůvkách

(vztahy, brzdy) je skryt potenciál pro podstatně modernější, živější pojetí politiky. A nakonec – opět se objevuje *prokuratura*, v tu dobu již tři roky neexistující.

RVP ZV je formulován tak obecně, že tři moci nevyjmenovává. Nesvazuje ani nepomáhá.

Prokuratura – přes deset let neexistující – však ožila ve školních vzdělávacích programech škol např. v Řevnicích⁵⁵, Stochově⁵⁶, Českém Těšíně⁵⁷, na pražské ZŠ Nám. Svobody⁵⁸, na fakultní škole pražské PedF UK Trávnickova...⁵⁹

Čeho jsme chtěli použitím didaktické rekonstrukce učiva a historicko-kritické analýzy dosáhnout? Nabízí se příběh o tom, jak došlo ke změně obsahu společenskovedního vzdělávání krátce po roce 1989. První nárys nových osnov (Piřha et al., 1991) vznikl mimo oficiální „kurikulární ústav“, jímž byl v té době Výzkumný ústav pedagogický.⁶⁰ Zachytil sociální realitu před vznikem samostatného státu a jeho nového ústavního pořádku.

Přítomnost *prokuratury* v následujících vzdělávacích programech lze (podobně jako absenci *senátora*) interpretovat podle mého názoru tak, že jejich autoři formulovali učivo tohoto tematického celku opisováním či upravováním minulých osnov, aniž by přihlíželi k mimoškolní realitě nebo její reflexi v politologické teorii.

Tabulka 6.18 – Porovnání staršího vzdělávacího programu s mladším Standardem

Obecná/občanská škola (1993/1994)	Standard základního vzdělávání (1995)
Základní principy konstituování státní moci.	Základní principy státní moci v demokratické společnosti.
Volby, zastupitelské orgány státu, prezident, soudy, <i>prokuratura</i> , advokacie, notářství.	Volby, zastupitelské orgány, prezident, <i>vláda</i> , soudy, <i>prokuratura</i> , advokacie, notářství.

Metodami textové kritiky, resp. textologie, je tak zpochybněna platnost tvrzení, které se vyskytuje hojně v literatuře (např. Voda, 2008): „V roce 1995 byl zveřejněn *Standard základního vzdělávání*, který představoval základní rámec pro práci škol v podmínkách decentralizovaného školství tím, že formuloval cíle a vzdělávací obsahy prostřednictvím kmenového učiva. V letech 1996–1997 byl rozpracován do tří schválených vzdělávacích

⁵⁵ <http://www.zsrevnice.cz/svp.htm>, Navštíveno 9. 03. 2009.

⁵⁶ <http://zs.stochov.indos.cz/svp.htm>, 9. 03. 2009.

⁵⁷ http://www.zsostravska.cz/download/svp_zsostravska.pdf, 9. 03. 2009.

⁵⁸ <http://www.zs-ns2.cz/skola/dokumenty/svp.pdf>, 9. 03. 2009.

⁵⁹ http://www.zstravnickova.cz/storage/skolni_vzdelavaci_program.pdf, 9. 03. 2009.

⁶⁰ Zhruba ze stejné doby pocházející materiál *Vzdělávací minima v obsahu základní školy* (bez data, pravděpodobně 1992), zpracovaný VÚP, který však učivo občanské nauky/výchovy neobsahuje.

programů (*Obecná škola, Základní škola, Národní škola*), které nahradily dosavadní osnovy a učební plán.“ Naše analýza – ostatně i prostá chronologie vzniku těchto dokumentů – však naznačuje, že v praxi *Standard* (1995) nebyl určující normou, ale vznikal sekundárně na základě dokumentů nižší síly, zejména nejstaršího vzdělávacího programu Obecné školy. Můžeme se domnívat, že cílem jeho tvůrců bylo již existující vzdělávací programy zpětně legitimizovat a vytvořit zdání, že náš vzdělávací systém se strukturně přizpůsobuje praxi západních zemí, které v té době zahajovaly na standardech založené reformy.

Přes opisování, v některých případech mechanické, které se uplatnilo při tvorbě jednotlivých vzdělávacích programů, lze vidět dílčí vývoj. Autoři dokumentu *Základní škola* sice opisovali nejspíš z osnov Obecné/Občanské školy (nebo z nějakého mnou dosud neidentifikovaného společného pramene, jenž předcházel oběma programům), přesto lze vysledovat vývoj, v němž nakonec vykrytalizovalo pojetí zahrnující oddělení tří mocí a mechanismy jejich interakce (ve vzdělávacím programu *Národní škola*). Podařilo se dokonce asi po šesti letech opravit chybu „prokuratura“, bohužel však jen v dodatku (ke vzdělávacímu programu *Základní škola*), o němž lze usuzovat, že si ho uživatelé často nepovšimnou. V ostatních dvou vzdělávacích programech ještě při jejich zveřejnění pro dobíhající ročníky v roce 2007 tato chyba přetrvávala. RVP se svou obecností sice některým sporným řešením vyhnul (např. všem dokumentům společné stavění prezidenta na první místo). Avšak zároveň tím přestal být oporou školám, a ty proto často sáhly po starších kurikulárních dokumentech a do svých školních vzdělávacích programů opsaly jejich nevhodná pojetí i s terminologickými chybami. Tak se kolem roku 2007 do některých ŠVP dostala *prokuratura* zaniklá koncem roku 1993.

7 Diskuse výsledků a závěr

Na základě explorace kvantitativních dat o výsledcích žáků jsem v 5. kapitole formuloval specifické dílčí otázky týkající se projektové formy českého kurikula základní školy. Na ně jsem v kvantitativní části své práce kvalitativními postupy hledal odpovědi. Touto cestou jsem se pokusil naznačit možné mechanismy, jimiž osnování učiva v českých kurikulárních dokumentech může přispívat k neuspokojivým výsledkům českých žáků.

Konkrétně se ukázalo, že v rozporu se zahraniční praxí i s názory teoretiků se první výskyt učiva o zlomcích v českých osnovách v posledních dvaceti letech neustále posouval do vyšších ročníků. Zatímco ještě Obecná škola předpokládala aspoň neformální užívání zlomků už v prvním období primární školy, RVP ZV počítá s vytvářením pojmu nejjednodušších kmentových zlomků poprvé až v 6. ročníku (!). Bylo by potřeba dále zkoumat, zda se podobně nezanedbává postupné vytváření dalších klíčových pojmů a dovedností, např. zda relativní neúspěšnost českých osmáků v algebře nelze rovněž vysvětlit absencí propedeutiky algebraického myšlení v nižších ročnících základní školy (srov. nezvládnání úlohy o obrazcích ze sirek v šetření TIMSS 2007). Finské kurikulum (2004) má vlákno algebra explicitně již od prvního období primární školy.

Druhou oblastí, na niž jsem se zaměřil, byla čtenářská gramotnost. I když nedostatečné zastoupení čtenářské gramotnosti i v nejnovějším českém kurikulárním projektu je již v odborné literatuře popsáno, moje práce konkrétněji specifikuje, v čem spočívají odlišnosti mezi českými a vybranými zahraničními kurikulárními dokumenty v této kritické oblasti.

Konečně jsem v návaznosti na předchozí výzkum (Dvořák, 2007a) jsem pokračoval v analýze společenskovedního učiva základní školy.

Nyní se pokusím o teoretickou interpretaci a kritické zhodnocení dosažených výsledků.

7.1 Interpretace výsledků

Uvedené konkrétní výsledky jistě mohou inspirovat ty, kdo mají odpovědnost za revizi jednotlivých vzdělávacích oblastí RVP ZV, avšak nebyly jediným cílem mé práce. Od počátku jsem usiloval o rozšíření odborného diskursu o kurikulum o další pohledy či teoretické přístupy, které by umožnily lépe porozumět vzdělávací realitě. Prostřednictvím analýzy jednoho společenskovedního tématu jsem se pokusil doložit na datech mechanismy, kterými se idiosynkracie kurikula přenáší z dokumentu do dokumentu a udržují tak při životě.

Jak může pedagogická teorie vysvětlit skutečnost, že navzdory již dlouho známým signálům z mezinárodních výzkumů se některé problematické aspekty našich vzdělávacích dokumentů stále opakují či dokonce stupňují (postupná cesta zlomků z prvního třiletí v Obecné škole do 6. ročníku v RVP ZV, nezakotvení čtenářské gramotnosti v RVP ZV)? Máme teoretické vysvětlení toho, že stát není schopen zajistit, aby dokument jako *Standard základního vzdělávání* (poměrně stručný, a při tom teoreticky mající centrální úlohu) neobsahoval závažné konceptuální i banální věcné chyby? Podobně proč byl RVP ZV v době svého vzniku koncepčně překonaným dokumentem, který neodpovídal současnému stavu poznání (srov. Donnelly, 2005)?

Jako relevantní se mi jeví vysvětlení, které nabízí institucionalismus – významný myšlenkový proud ve společenských vědách (zejména v ekonomii a sociologii), který se ptá po vlivu širších kulturních norem (institucí) na chování konkrétních organizací a lidí v nich. Svě nezpochybnitelné téma si našel i ve vědách o edukaci (Meyer & Rowan, 1977). V institucích spatřuje důvod shody mezi jinak odlišnými organizacemi a příčinu stability klíčových aktivit v těchto organizacích (Burch, 2007).

Konkrétně v našem případě to znamená, že kromě formálních projektů vzdělávacího obsahu zde působí soubor hodnot, představ či zvyků vymezujících „instituci základního vzdělávání“. V důsledku působení tohoto institucionalizovaného pojetí je např. vliv koncepční (ideální formy) na projektovou/psanou formu kurikula výrazně oslabený. Na významu naopak získává působení minulých podob projektovaného kurikula na aktuální kurikulum. Tuto „paměť“ systému, hysterezi (ve srovnávací pedagogice se mluví o *závislosti na minulé cestě*) podle mého názoru podceňuje model Janíka et al. (2010a). Stabilita vzdělávání, jistá konzervativnost školství, není jev sám o sobě negativní, ba naopak může být pro společnost zásadně důležitý: „Škola jako instituce pro řízenou edukaci musí udržovat stabilitu v základních parametrech své edukační činnosti.“ (Průcha, 2002, s. 421) Problém nastává tehdy, když nejde o dynamickou stabilitu, ale o mechanické opakování minulých řešení, přestože se neosvědčila. Některé z kurikulárních jevů, které jsem ilustroval výše, jsou tak spíše karikaturou konzervativismu.

Základní myšlenka institucionalismu prošla v posledních dekáдах vývojem, který zohlednil nové skutečnosti v oblasti vzdělávacích systémů. Neoinstitucionalismus reprezentují např. výzkumy kurikula prováděné badateli z kalifornské Stanfordovy univerzity (Ramirez & Meyer, 2002). Podle těchto badatelů vzrůstá mezinárodní spolupráce a počet i vliv nadnárodních organizací ve vzdělávání, což vede k šíření určitých modelů edukace.

Mezinárodní charakter vědecké obce vede k rychlému pronikání zahraničních poznatků do domácích vzdělávacích systémů. Pro národní státy je obtížné těmto trendům vzdorovat, snaží se jim přizpůsobit, ne vždy však mají dostatečnou kapacitu na to převzít nejen vnější znaky nového modelu, ale dokázat ho naplnit vhodným obsahem. Tento názor je tedy pesimističtější než vyznění obdobné diskuse u Průchy (2006, s. 245).

Kromě důrazu, který nový institucionalismus klade na roli trhu (lokálního či globálního) a nestátního sektoru ve vzdělávání, jsou zde však další momenty. Organizace a lidé nejsou v novém institucionalismu chápáni jen jako pasivní zajatci institucionálních a kulturních forem. Lidé jednají v těchto rámcích do jisté míry autonomně, dávají např. politickým direktivám nebo metodickým pokynům rámcových kurikulárních dokumentů své vlastní interpretace a významy. (Burch, 2007) Současně ale inovativní praxe organizací chce získat legitimitu tím, že bude institucionalizována – stane se institucí, bude vnímána jako způsob, jak se věci mají dělat. Na jedné straně se totiž instituce potřebuje „vtělit“ do konkrétních organizací (školní vzdělávání probíhá jedině prostřednictvím konkrétních škol), na druhé straně se v praxi vzniklé experimenty chtějí udržet prostřednictvím institucionalizace, mohou být legalizovány ovlivněním vzdělávací politiky nebo legitimizovány ovlivněním veřejného mínění. (Dvořák et al., 2010)

Nedostatečná lokální kapacita k převzetí zahraničního modelu standardů tak – podle mne – v polovině devadesátých let minulého století vedla k tomu, že jsme se snažili vykázat existenci standardu v našem systému, přestože *Standard* (1995) postrádal základní věcné i formální rysy takovýchto zahraničních dokumentů, které byly vymezeny v 3. kapitole mé práce. Současně *Standard* ideově vyhovoval pojetí vzdělávání vlivných inovativních skupin. Podobně jsme se hlásili v první dekádě nového století k zahraničnímu hnutí na výstupech založeného vzdělávání a decentralizace tvorby kurikula (*school based curricular development*), aniž bychom byli schopni vytvořit učitelům a školám podmínky pro realizaci tak náročného programu. V současné době již máme k dispozici velké množství dat a analýz o průběhu reformy na pilotních a nepilotních gymnáziích (Janík et al., 2010a, 2010b; Pišová et al., 2011). Možná právě tady by bylo možno najít doklady pro právě uvedenou domněnku a vysvětlit, proč se oproti tradici radikálně změnila forma osnov (srov. tab. 6.7), ale obsah někdy zůstal zachován.

Hlavní hrdina Orwellova románu 1984 se snažil stále pochopit příčiny ohromné potěmkinské vesnice, falešné hry, kterou hrál jeho stát se svými občany. Můžeme se podobně ptát, proč vlastně jsou naše děti v posledních letech vzdělávány podle nedbale napsaných nebo nedůsledně implementovaných kurikul?

Marxistický badatel by zde tušil spiknutí mocných, kteří se snaží podržet si své výsady a záměr ohlupovat široké masy. Ale existuje i jiná interpretace: „Mystérium moci je banální a skoro trapné, řekl bych. [...] I Winston to viděl, ale zřejmě mu bylo trapné podezřívát celý mystický systém z nízkých pohnutek. Motivy ... jsou přechasto nízké a mají co dělat s obyčejnou lidskou závislostí na břichu, oblečení a střeše nad hlavou. [...] Taky jsem se prostě styděl přijmout takovéto vysvětlení degradace celého národního života, ničení jeho kultury a mravnosti.“ (Šimečka, 1984/1991)

Vědeckou reformulaci tohoto uměleckého vysvětlení nabízí teorie veřejné volby (Garson, 2009). Ta je pokusem současné ekonomické teorie resp. politologie vysvětlit zákonitosti poskytování veřejných statků, k nimž patří i vzdělání. Základní premisou je, že ve veřejném sektoru jsou veřejné statky poskytovány podle jiných principů než na trhu. Klíčovým principem je na jedné straně chování voličů (veřejné statky jsou statky přidělované na základě hlasování), na druhé straně stojí chování pracovníků státní správy (v původní teorii byrokratů).

Teorii úředníka jako *homo oeconomicus* vyvinul Gordon Tullock. Základním předpokladem jeho koncepce je úředníková snaha o kariérní postup. Toho se nejlépe dosahuje prostřednictvím spokojenosti nadřízeného. Nadřízený je spokojen tehdy, když se k němu dostávají jen dobré zprávy a informace o případných problémech jsou potlačovány. Proto v rozsáhlém státním aparátu dochází ke zkreslování informací. Nadřízení se mohou snažit zpříšňovat kontroly, ale úředníci tím více zkreslují informace. Tomu napomáhá u nás skutečnost, že v oblasti vzdělávání neexistují nezávislé orgány provádějící evaluaci efektivity sektorových politik. Pokud je hodnocením úspěšnost zavádění kurikulární reformy pověřen stejný orgán, který reformu vypracoval a implementuje, je riziko zkreslování informací mimořádně vysoké.

Podle této logiky jsou proto zpětnovazební mechanismy v cyklu projektování, implementace, realizace a revize kurikula (Janík et al., 2010a) silně utlumeny. Subsystem tvorby kurikula je proto relativně nezávislý na ostatních částech vzdělávacího systému. Pokud úředník státní správy vypracuje nekvalitní kurikulum (nebo škola formální školní vzdělávací program), stále ještě může dosáhnout spokojenosti nadřízeného orgánu (ministerstvo, zřizovatel, ČŠI). Náklady takového přístupu totiž nese veřejnost (žáci). Rodiče však nevolají politiky a úředníky k odpovědnosti, neboť podle teorie veřejné volby čím více času, úsilí, zdrojů a jiných nákladů je spojeno s rozhodováním o veřejných statcích, tím méně se lidé zapojí.

Běžný úředník se podle teorie racionální volby chová tak, že se snaží přisvojit si část statků, o nichž rozhoduje. Pracovník kurikulárního ústavu nebo učitel pověřený vypracováním části

ŠVP jistě není ve stejném postavení jako dejme tomu úředních přidělující veřejnou zakázku na výstavbu dálnice, který má zájem získat část prostředků, o nichž rozhoduje, formou úplatku. Tvůrce kurikula na národní nebo školní úrovni svůj zisk může sledovat jedině tím, že se snaží nevykládat ze svého dodatečné náklady ve formě času. Opsat je rychlejší než vymyslet.⁶¹ Zaměstnanci ve veřejném sektoru tedy se snaží vyhovět svým nadřízeným a splnit úkoly, pro něž nebyli odborně připraveni a k nimž se jim nedostává potřebné podpory. Navíc jim jsou v našich podmínkách stanoveny často nereálné termíny.⁶² V odborném jazyce vzdělávací politiky lze mluvit o tom, že nejsou dostatečně budovány kapacity v systému pro to, aby mohl dobře dosahovat svých cílů.

Je potřeba si přiznat, že za těchto podmínek kurikulum není nějaká promyšlená stavba, je do značné míry historickou náhodou. Kurikula obecně historicky vznikají asi spíše eklekticky, legitimizací stávající praxe nebo přebíráním příkladů ze zahraničí, než systematickou racionální prací. Nebyla vyvinuta pro dosažení nějakého jasného souboru cílů, ale vytvořila se postupně, jak se zvyšovala složitost vzdělávání. (Longstreet, Shane 1993, cit. in Marsh, 2004) Jak jsme naznačili, malé národní státy možná ani nejsou schopny produkovat kvalitní originální kurikula (Ramirez & Meyer, 2002).

To je tedy teoretický model, kterým by šlo vysvětlit má zjištění o malé schopnosti kurikulární politiky reagovat na problémy vzdělávacího systému. Nejde o model vyvinutý v rámci této práce, protože je rozpracováván ve světové literatuře již několik desetiletí. Spíše lze mluvit o tom, že data pomohla volit mezi konkurenčními nabízejícími se modely ten, který nejlépe vystihuje naše zjištění, a ilustrovat fungování teoretického modelu v podmínkách jednoho národního vzdělávacího systému (Stake, 1995).

Vedle toho je potřeba položit si otázku, proč v domácích odborných textech nacházíme obraz kurikulární politiky, který spíše líčí elegantní model než chaotickou skutečnost. Zde bychom měli více naslouchat kriticky zaměřeným teoretikům, podle nichž tradiční pedagogické myšlení neproniká pod slupku věcí a nechápe skutečnou logiku života společnosti (Giroux in Marsh, 2004, s. 209).

⁶¹ Rozhodnutí opsat ŠVP z minulého vzdělávacího programu může být racionální hodnocení vlastních schopností v situaci, kdy u nás učitele pro tvorbu kurikula nikdo dostatečně nepřipravil.

⁶² Právě v době dokončování mé práce uveřejnilo internetové vydání deníku Právo (4. listopadu 2011) výňatky z zprávy speciální komise ministerstva vnitra, která posuzovala stav ústřední státní správy v rámci vládní nařízené rozsáhlé analýzy stavu veřejné správy, vládní až na úroveň ministerstev chaos, nedostatečná komunikace a transparentnost, neexistuje osobní zodpovědnost úředníků ani právní rámec jejich povinností. Podle materiálu je Česká republika jednou ze dvou členských zemí Evropské unie, které dosud nemají účinnou právní úpravu práv a povinností státních úředníků.

Jak tvrdí Stenhouse (1975), představa o zvědečtění pedagogiky je pro nás badatele příliš lákavá a vytváření modelů a teorií je zajímavější činností než pečlivé pozorování reality či analyzování skutečných kurikul. Většina tvůrců kurikula ovšem postupuje jinak než podle učebnicových modelů, a nijak se nedá ovlivnit tím, že „akademičtí pedagogičtí vědci na ně od postranní čáry pokřikují a radí jim, že by měli postupovat nějakým lepším, systematictější způsobem“ (Stenhouse, 1975, s. 349–350).

7.2 Silné a slabé stránky studie

Přinejmenším donedávna platilo, že problematika kurikula takřka absentovala v pedagogickém výzkumu (Janík, 2005b, s. 226). V poslední době se tato situace začíná naštěstí měnit zejména díky činnosti IVŠV na Masarykově univerzitě v Brně, díky některým pracovníkům bývalých VÚP a NÚOV i dalším jednotlivcům a institucím. Přesto v oblasti kurikula zbývá řada bílých míst – z hlediska tematického i metodologického.

Pokusil jsem se podat kritický přehled teorie, terminologie, a zejména metodologie pro výzkum kurikula. Zaměřil jsem se na využití těch metod, které nezkoumají kurikulum jako nestrukturovaný text, ale respektují jeho hierarchickou a sekvenční povahu. Česká pedagogická tradice toto strukturování označovala jako otázku výběru a uspořádání učiva. Pod uspořádáním učiva např. Skalková (1999) rozumí jeho rozčlenění do předmětů (navržená obecnější terminologie „rozčlenění do domén“, pod což lze řadit „oblasti“, „obory“, „předměty“), ale stejný termín Skalková užívá také pro řazení. Podrobnější analýza ukazuje, že je potřeba sledovat také první vstup určitého učiva do kurikula, dobu jeho přítomnosti v kurikulu apod., tedy časovou dimenzi.

Za pomoci konceptuálního a metodologického aparátu vybudovaného v první části práce jsem realizoval smíšený výzkumný plán, což lze považovat rovněž za relativně méně běžnou výzkumnou strategii, která se však podle mého soudu projevila jako funkční. Zpracoval jsem sondy do kurikula těch školních předmětů, v nichž se kladou základy gramotnosti a matematické gramotnosti. K těmto vzdělávacím oborům základní školy se zatím mnoho kurikulárních výzkumů v českém prostředí nevztahovalo. Slabinou práce je neúplnost až fragmentárnost pokrytí jejich obsahu. Výběr segmentů pro podrobnější kvalitativní analýzu však nebyl náhodný, ale byl zdůvodněn předchozí kvantitativní explorací. U kvalitativního výzkumu není nutně vyžadována reprezentativnost. I když byly výsledky získány na omezeném datovém materiálu, jsou zjištění v souladu s mými předchozími analýzami jiných

témat společenskovedního učiva (Dvořák, 2007a)⁶³ i s názory jiných autorů (Faltýn et al., 2010). Zvolené segmenty kurikula tedy nepředstavují ojedinělé partie, u nichž by kvalita osnování nápadně vybočovala dolů.

Konečně jsem se pokusil v interpretaci výsledků nabídnout teoretické vysvětlení kurikulárních procesů. Zde je potřeba zvážit, zda při modelování plodnější orientovat se na modely systémů, nebo naopak vytvářet modely určené k explanaci problémů (Pelánek, 2011). Metodologicky se práce snažila podat přehled možných způsobů zkoumání projektové formy kurikula, a tyto metody také uplatnit. Proto ke slabinám mé práce lze především počítat eklektičnost. Jde spíše o několik ilustrativních sond, které jen naznačily potenciál jednotlivých metod. Není pochyb, že k popisu tak složitého jevu, jako je vzdělávání a jeho obsah, však je nutná určitá míra eklekticismu (Badley, 2003, s. 300).

Cenou za přehledový charakter práce je i to, že jednotlivé techniky nebyly podrobněji rozpracovány a práce si nepoložila otázku kvality získaných dat. I v kvantitativní části jsem zůstal na úrovni explorační, nebyly použity metody inferenční statistiky. Na druhou stranu otázku kvality výzkumu nelze redukovat jen na kritéria typu reliability použitých metod. To totiž může vést k tomu, že se omezíme na ty aspekty života školy, pro něž jsou vypracovány spolehlivé nástroje, a že se vyhneme mnoha důležitým jevům a procesům.

Švaříček, Šedřová et al. (2007, s. 30) mluví o potřebě nových kritérií pro kvalitu výzkumu, jako jsou odpovědnost, odvaha, tvořivost či důvěryhodnost. Tato práce se snažila přispět k porozumění možným příčinám klesajících výkonů českých žáků, což je problém mimořádné společenské závažnosti, a v tom snad jde o výzkum odpovědný.

Na druhou stranu právě v rozvoji výzkumných metod včetně zahrnutí klasických kategorií kvality spolu se zpracováním rozsáhlejších souborů textových dat (ne jen v určitém smyslu extrémních případů) vidím hlavní perspektivy pokračování zde započaté práce.

7.3 Závěr

Konceptuální rámec práce vycházel z potřebnosti rovnováhy mezi sociálně-politickými a psychologicko-didaktickými aspekty kurikula. Tato rovnováha se zdá být v posledních dekádách poněkud vychýlena ve prospěch politických aspektů. Proto se dnes jeví jako aktuální vrátit se k problematice formálních i obsahových (oborových a psychologických) aspektů projektové formy kurikula. I když zavedení pojmu kurikulum do české pedagogiky bylo jistě nezbytné a přínosné, možná bychom skutečně měli používat v odůvodněných

⁶³ Přesněji řečeno učivo občanské výchovy, protože předmětem mých analýz nebyla historie, zejména její pojetí v nižší sekundární škole.

případech i užší, ale o to konkrétnější výrazy *osnovy*, *sylabus*, obsahový nebo evaluační *standard*. Nepochybně bude nadále aktuální hledat funkční kompromis mezi vysokou mírou preskripce, která učitele deprofesionalizuje, a příliš nízkou konkrétností kurikula, která ho zbavuje odborné podpory a tlumí zpětné vazby v systému.

Mým výchozím zájmem byly (psycho)didaktické aspekty kurikula. V podkapitole 3.5 byl charakterizován základní epistemologický problém kurikula jako výběr správných centrálních pojmů, tj. těch pojmů, které tvoří základní vlákna či ohniska (*foci*) kurikula. Jde tedy o organizující koncepty stojící ve vyšších patrech hierarchie kurikulárních deskriptorů. Psychologická úvaha se pak promítá mj. do načasování jejich prvního vstupu do kurikula a doby jejich setrvání v něm. Analýza českého kurikula naznačuje, že právě v oblastech, kde čeští žáci vykazují v mezinárodních výzkumech slabší výsledky, nacházíme problematickou strukturu vláken a sporné časové zařazení či absentující progresi náročnosti učiva.

Nedomnívám se ovšem, že lokální chyby v českém kurikulu, které ilustruje moje analýza, jsou zásadními příčinami klesajících výsledků českých žáků. Tyto chyby, resp. jejich dlouhodobé přetrvávání v kurikulárních dokumentech, podle mne spíše ukazují na hlubší příčiny našich potíží, k nimž by mohly patřit nedostatečné kapacity pro tvorbu sektorových politik (včetně kurikulární politiky) včetně malé provázanosti vývoje (kurikul) s výzkumem a absence zpětnovazebných mechanismů v příslušných procesech i celkově nízký zájem veřejnosti o otázky vzdělávání a školství. Při interpretaci výsledků empirické části své práce jsem se proto nemohl vyhnout i otázkám sociálně-politickým. Pochopení věcných problémů kurikula si žádá dekonstrukci mýtů, které obklopují fungování vzdělávacího systému, kritiku určitých zavedených způsobů uvažování o edukačních jevech nebo rétoriky politických dokumentů. Rámec teorie veřejné volby a neoinstitucionalismu se mi jeví jako zvláště perspektivní, ale i autoři kritického, neomarxistického zaměření zde mají co říci.

V současnosti se v českém vzdělávacím systému vynořují nové typy kurikulárních artefaktů, zejména evaluační standardy a testy, které definují hodnocené kurikulum. Nepřímo, avšak pravděpodobně silně ovlivní však i každodenní podobu výuky. Slibují přinést víc zpětnovazebných informací, ale zároveň je jejich vznik poznamenán mnoha problémy. Rozvoj teorie a metodologie výzkumu kurikula by mohl aspoň dílčím způsobem přispět ke kvalitě těchto dokumentů, které mohou mít velký vliv na podobu vzdělávání, kterého se bude dostávat našim dětem.

Literatura

- Adamson, B., Morris, P. (2007). Comparing curricula. In: *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (Eds.). CERC Studies in Comparative Education 19. Hongkong: Comparative Education Research Centre a Springer, s. 263—282.
- Badley, G. (2003). The crisis in educational research: a pragmatic approach. *European Educational Research Journal*, sv. 2, č. 2, s. 296–308.
- Barrow, R. (1981). *The philosophy of schooling*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Barton, J. (1993). Biblical criticism and interpretation I: Old Testament. In: *The Blackwell Encyclopedia of Modern Christian Thought*. A. E. McGrath (ed.). Oxford: Blackwell.
- Bereiter, C.; Scardamalia, M. (2005). Beyond Bloom's Taxonomy. Rethinking Knowledge for the Knowledge Age. In Fullan M. (ed.): *Fundamental Change. International Handbook of Educational Change*. [Reprint publikace z roku 1998.] Dordrecht: Springer, s. 5–22.
- Berg, G. (2007). From structural dilemmas to institutional imperatives: a descriptive theory of the school as an institution and of school organizations. *Journal of Curriculum Studies*, 39, č. 5, s. 577–596.
- Bergman, M. M. (2011a). *Dead ends, inconsistencies, and superficialities in mixed methods research*. Plenární referát na 19. konferenci ČAPV. Brno, 5.–6. 9.
- Bergman, M. M. (2011b). *Strašák striktního rozdělení kvalitativních a kvantitativních metod a jeho vliv na smíšenou výzkumnou strategii*. Brno: IVŠV.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Bobbitt, F. (1918/2004). *The Curriculum*. Cambridge, MA: The Riverside Press., Přetištěno v: *The Curriculum Studies Reader*. Flinders, D. J., Thornton, S, J. (eds.). New York: Routledge, s. 9–16.
- Bolstad, R. (2004). *School based curriculum development: redefining the term for New Zealand schools today and tomorrow*. On-line na www.nzcer.org.nz/pdfs/13514.pdf
- Borko, H., Liston, D., Whitcomb, J. (2007). Genres of empirical research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58, č. 1, s. 3–11.
- Bos, W., & Tarnai, Ch. (1999). Content analysis in empirical social research. *International Journal of Educational Research*, sv. 31, č. 8, s. 659–671.
- Breakwell, G. M., Hammond, S., Fife-Schaw, Ch, Smith, J. A. (2006). *Research Methods in Psychology*. London: Sage.
- Brown, A. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, sv. 2, č. 2, s. 141–178.
- Bruner, J. S. (1964). *Vzdělávací proces*. Praha: Interní tisk. [Přetištěno SPN, 1965.]
- Bruner, J. S. (1965). *Man: A course of study. Occasional Paper No. 3*. Cambridge, MA: Educational Services, Inc.
- Bruner, J. S. (1996). *Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Burch, P. (2007). Educational policy and practice from the perspective of institutional theory: crafting a wider lens. *Educational Researcher*, 36, č. 2, s. 84–95.
- Burges, S., Wilson, D., & Worth, J. (2010). *A natural experiment in school accountability: the impact of school performance information on pupil progress and sorting* (CMPO Working Paper Series. vyd.). Bristol: Centre for Market and Public Organisation, Univ. of Bristol.
- Burkhart, H., Schoenfeld, A. (2003). Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32, č. 9, s. 3–14.
- Carpenter, J. J. (2004). The trials and tribulations of utilizing a de novo paradigm for doing a content analysis: One researcher's perspective. Předneseno na 16th Annual Conference on Ethnographic and Qualitative Research in Education, State University of New York, Albany, 5. června.
- Clandinin, D. J., Connelly, F. M. Forms of curriculum inquiry, In: Husén, T., Postlethwaite, T. Neville (eds.): *The International Encyclopedia of Education*. 2. ed. Oxford: Elsevier Science 1994. s. 1316—1320.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In Scanlon, E, & O'Shea, T (Eds.), *New directions in educational technology*. Berlin : Springer, s. 15–22.
- Common Core State Standards* (2010). Dostupné z <http://corestandards.org>.
- Confrey, J., Stohl, V. (Eds.) (2004). *On Evaluating Curricular Effectiveness: Judging the Quality of K-12 Mathematics Evaluations*. Washington: National Academy Press.
- Connelly, F. M., He, M. F., Phillion, J. I. (eds.). (2008). *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- CSMC (Center for the Study of Mathematics Curriculum). (nedatováno). *Curriculum Research Framework*. Dostupné z http://www.mathcurriculumcenter.org/research_framework.php
- Curriculum as a way of attaining quality. (2006). *Educational Innovation and Information*, č. 122, October.
- Čáp, J. & Mareš, J. (2001) *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Daggett, W. (2005). *Achieving academic excellence through rigor and relevance*. White paper. Dostupné z http://www.leadered.com/pdf/Academic_Excellence.pdf
- Dalehefte, I. M., Rimmele, R., Prenzel, M., Seidel, T., Labudde, P., & Herweg, C. (2009). Observing instruction "next-door". A video study about science teaching and learning in Germany and Switzerland. In T. Janik & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. Münster: Waxmann.
- DBRC (Design-Based Research Collective) (2003). Design-based research : An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32, č. 1, s. 5–8.
- Doll, W. E., Jr. (1993/2004). The four R's – an alternative to the Tyler rationale. In D. J. Flinders; S. J. Thornton, (Eds.) *The curriculum studies reader*. 2nd ed. New York: Routledge, s. 254–260. [Přetištěno z Doll, W. E., Jr. *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press, p. 174–183.]
- Donnelly, K. (2005). *Benchmarking Australian Primary School Curricula*. Canberra: Department of Education, Science and Training.

- Dudaite, J., & Elijio, A. (2008). Trends in Similarities and Differences of Students' Mathematics Profiles in Various Countries, *Proceedings of the 3rd IEA International Research Conference*, Dostupné z http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC2008/Papers/TIMSS Mathematics/Dudaite Elijio.pdf
- Dvořák, D. (2005). Na „důkazech“ založená praxe. *Učitel'ské listy*, 2005, 13, č. 1, s. 8.
- Dvořák, D. (2007a). Pojmová analýza jednoho společenskovedního tématu v RVP. In Janík, T.; Knecht, P., Najvarová, V. (eds.) *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, s. 111–119.
- Dvořák, D. (2007b). Obsahová analýza vzdělávacích programů. In JANDOVÁ, R. (ed.). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, s. 17–22.
- Dvořák, D. (2007c). Nezávislé náboženské vzdělávání za „normalizace“. *Soudobé dějiny*, roč. 14, č. 2–3, s. 449–470.
- Dvořák, D. (2008a). Sociální a personální dimenze výzkumu didaktických znalostí obsahu. In Janík, T. et al., *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido, s. 17–23.
- Dvořák, D. (2008b). Variabilita školních kurikul a budoucnost učebnic. In Najvarová, V.; Janík, T.; Knecht, P. (eds.). *Kurikulum a učebnice*. Brno: Masarykova univerzita, s. 1–7.
- Dvořák, D. (2008c). Máme nové kurikulum. Ó my se máme. In Starý, K. et al. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál 2008, s. 23–32.
- Dvořák, D. (2009). Řazení učiva v soudobých teoriích kurikula. *Pedagogika*, 59, č. 2, s. 136–152.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Dvořáková, M. (2008). Poznávání prekonceptů politologických pojmů... In: Janík, T, et al. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí u budoucích učitelů*. Brno: Paido, s. 129–137.
- Dyson, F. (2008). Kacířské myšlenky o vědě a společnosti – O potřebě heretiků. *Vesmír* 87, září, s. 624.
- Egan, K. (2003). Retrospective on „What is curriculum?“ *Journal of the Canadian Association for Curricular Studies*, 1, 1, s. 17–24.
- Egan, K. (2003). What is curriculum? *Curriculum Inquiry*, sv. 8, č. 1, 1978, s. 66–72. [Přetisknuto v *Journal of the Canadian Association for Curricular Studies*, sv. 1, č. 1, 2003, s. 9–16.]
- Faltýn, J., Nemčiková, K., Zelendová, E. (Eds.). (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: VÚP.
- Filagová, M.; Kaščák, O. (2006). Teoretická a výskumná tradícia konceptu skrytého kurikula. *Pedagogická revue*, 58, 5, s. 507–529.
- Foundations for Success: The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel* (2008). Washington, DC. U.S.: Department of Education.
- Gagné, R. M. (1975). *Podmínky učení*. Praha: SPN.

- Gagné, R. M., Briggs, L. J., Wager, W. W. (1992). *Principles of Instructional Design*. 4. vyd. Belmont: Wadsworth/Thomson.
- Garson, G. D. (2009). *Public Choice Theory. Key Concepts and Terms*. Dostupné z <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/publicchoice.htm>
- Gauthier, R. F., & Gouvello, M. L. (2010). The French curricular exception and the troubles of education and internationalisation: will it be enough to 'rearrange the deckchairs'? *European Journal of Education*, 45 (1), s. 74–88.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M. (2009). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. 2.vydání. Los Angeles: Sage.
- Greger, D. (2011). Dvacet let českého školství optikou teorií změny vzdělávání v post-socialistických zemích. *Orbis scholae*, 5, č. 1, s. 9–22.
- Grønmo, L. S.; Kjærnsli, M.; Lie, S. (2004). Looking for cultural and geographical factors in patterns of response to TIMSS items. In Papanastasiou, C. (Ed.). *Proceedings of the IRC 2004*, 1, s. 99–112. Lefkosia: Cyprus University Press.
- Hameyer, U. (2009). *Inside the curriculum – Analyzing its design and patterns of use*. Předneseno na konferenci ECER, Vídeň.
- Hanley, J. P., Whitle, D. K., Moo, W. E., & Walter, A. S. (1970). *Curiosity, competence, community. Man: A course of study .An evaluation*. Cambridge, MA: Education Development Center.
- Harbo, T. (1991). Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 40, 3, s. 247–256.
- Hausenblas, O. et al. (1994). *Standardy na II. stupni základních škol očima učitelů*. Praha: Agentura Strom.
- Havlík, R., Kořa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Havlinová, M. et al. (1999). *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál.
- Hejný, M., Jirotková, D., & Dvořák, D. (2011). Úvod. V M. Hejný, & J. a. kol., *Matematické úlohy pro druhý stupeň základního vzdělávání* (s. 7–11). Praha: ÚIV.
- Hejný, M., Kuřina, F.(2001). *Dítě, škola, matematika. Konstruktivistické přístupy ve vyučování*. Praha: Portál.
- Henderson, J. G. (1996). *Reflective Teaching. The Study of Your Constructivist Practices*. Englewood Cliffs, Merrill.
- Henderson, J. G. (2001). Deepening democratic curriculum work. *Educational Researcher*, 30, č. 9, s. 18–21.
- Henderson, J. G., & Kesson, K. R. (2009). Curriculum disciplinarity and education research: Advancing a scholarly and professional agenda. *Educational Researcher*, 38, č. 2, s. 132–143.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hirsch, E. D. (1988). Jr. *Cultural Literacy*. New York: Random House.
- Hlebowitsh, P. (1999). The burdens of the new curricularist. *Curriculum Inquiry*, 29, 3, s. 343–354. [Přetištěno v: *The curriculum studies reader*. 2nd ed. David J. Flinders; Stephen J. Thornton, eds. New York: Routledge, 2004, s. 261–270.]

- Hout, M., & Elliott, S. W. (2011). *Incentives and Test-Based Accountability in Education*. Washington, D.C.: National Research Council.
- How do you recognise a Rigorous and Relevant Curriculum* (2008). Dostupné z http://www.vivayic.com/whitepapers/curricula_analysis.pdf
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, č. 9, s. 1277–1288.
- Chvál, M., Dvořák, D., Starý, K., Marková, K. (2008) Design-based research při hledání cest dalšího vzdělávání učitelů. *Orbis scholae*, roč. 2, č. 3, s. 107–130.
- Jackson, Ph. W. (ed.) (1992). *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan.
- Janík, T. (2005a). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2005b). Zamyšlení nad obsahem školního vzdělávání. In: Maňák, J., Janík, T.: *Orientace české základní školy*. Brno, MU, s. 218–233.
- Janík, T. (2006a). Problémy české základní školy z pohledu výzkumu (2000—2005). *Komenský*, 131, 1, s. 16—24.
- Janík, T. (2006b). Teorie konceptuální změny a učebnice. In MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, s. 33–44.
- Janík, T. et al. (2007). *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido.
- Janík, T. et al. (2008). *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido, s. 17–23.
- Janík, T., Janko, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., Solnička, D., Vlčková, K. (2010b). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Výsledky dotazníkového šetření*. Praha: VÚP. Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/>.
- Janík, T., Knecht, P. Najvar, P. et al. (2010c). *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido a MU.
- Janík, T., Knecht, P. Najvar, P. Pavlas, T., Slavík, J., Solnička, D. (2010a). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: VÚP. Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Kurikularni-reforma.pdf>
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Janík, T., Knecht, P. (2008). Transformace, artikulace a reprezentace vzdělávacího obsahu v učebnicích: k roli didaktických znalostí obsahu autora učebnice. In KNECHT, P.; JANÍK, T. et al. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Janík, T., Knecht, P. Najvarová, V. (Eds.). (2007). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido.
- Janoušková, S., Černochová, M. (2007). *Projekt CALIBRATE*. Dostupné z <http://rvp.cz:80/clanek/6/1425>
- Jelemenská, P. (2008) Môžu žiaci napredovať pri učení sa pojmu ekosystém? Obsahová analýza výkladového textu učebníc na rôznom stupni škôl. In: Knecht, P., Janík, T, et al. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

- Jelemenská, P. (2009). Prepojenosť výberu učebných obsahov, zisťovania výkonov žiakov a predstáv učiteľov. Význam empirických výsledkov výskumu didaktiky biológie na príkladu vyučovania evolúcie. *Pedagogika*, 59, č. 2, s. 164–181.
- Jelemenská, P., Sander, E., Kattmann, U. (2003). Model didaktickej rekonštrukcie: Impuls pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika*, 53, , s. 190–201.
- Jiránek F., Fišer J., Holubář Z., Souček J. (1996, 1998). *Pedagogická psychologie*. Univerzita Pardubice,.
- Jiránek, F., Holubář, Z., Lomová, B. (1966). *Otázky psychologie učení*. Praha: SPN.
- Jiránek, F., Souček, J., Fišer, J. (1969). *Úvod do obecné psychologie*. Praha: SPN.
- Jiránek, F. (1974). *Rozvoj myšlení žáků mladšího školního věku při učení základům dějepisu*. Praha: Krajský pedagogický ústav.
- Kabele, J. (1998). *Přerody: Principy sociálního konstruování*. Praha: Karolinum.
- Kargerová, V., Krejčová, J. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál.
- Kaščák, O. & Filagová, M. (2007). *Javisko a zákulisie školy: O materskej škole a skrytom kurikule*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Kaščák, O. & Pupala, B. (2011). Pisa v kritickéj perspektíve. *Orbis Scholae*, 5, 1, s. 53–70.
- Kaščák, O., & Žoldošová, K. (ed.). (2007). *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava: Renesans.
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum: theory and practice*. London: Sage.
- Kenway J. (2008). The ghosts of the school curriculum: Past, present and future. *Australian Educational Researcher*, 35, 2, s. 1–13
- Klusák, M. (2001). Poznávání sociálního prostředí. In: Kolláriková, Z., Pupala, B.: *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, s. 363–400.
- Knecht, P. (v tisku). Kontinuita kurikula mezi 1. a 2. stupněm v české ZŠ. In: Walterová, E. et al., *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum.
- Knecht, P.; Janík, T. et al. (2008). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Kohlbacher, F. (2006). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. Dostupné z <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/75/153>.
- Kolláriková, Z., Pupala, B. (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- Komise Evropských společenství. (2008). *Zlepšování schopností pro 21. století: agenda pro evropskou spolupráci v oblasti školství*. Brusel.
- Kridel, C. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Thousand Oaks: Sage.
- Kulič, V. (1992). *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia.
- Kulm, G., Li, Y. (2009). Curriculum research to improve teaching and learning: national and cross-national studies. *ZDM Mathematics Education*, 41, s. 709–715.
- Leithwood, K. (2004). Programs and politics: The local uses of international tests. *Curriculum Inquiry*, 34, č. 3, 363–378.
- Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Brusel: Eurydice 2008.

- Levin, B. (2008). Curriculum Policy and the Politics of What Should Be Learned in Schools. In: *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*, F. M. Connelly, M. F. He, J. I. Phillion (eds.), Thousand Oaks: Sage Publications, s. 7–24.
- Lie, S. (2005). *Educational cultures in the light of comparative studies*. Dostupné na <http://arkisto.kasvatus.net/kasvatustieteenpaivat2005/Educational%20cultures%20in%20the%20light%20of%20comparative%20studies.pdf>.
- Luke, A., Weir, K., Woods, A. (Eds.). (2008). *Development of a set of principles to guide a P-12 syllabus framework: A report to the Queensland Studies Authority*. Queensland, Australia: Queensland Studies Authority
- Maňák, J., Janík, T. (Eds.). (2005). *Orientace české základní školy*. Brno: MU.
- Maňák, J.; Janík, T. (Eds.). (2006). *Problémy kurikula základní školy*. Brno: MU.
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2001). Strukturování učiva, vyučování a učební strategie. In Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech: Inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*, 59 (3), s. 232–258.
- Mareš, J.; Gavora, P. (1999). *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Marsh, C. J. (2004). *Key concepts for understanding curriculum*. London: RoutledgeFalmer.
- Mathematical Sciences Education Board, National Research Council. (2004). *On Evaluating Curricular Effectiveness: Judging the Quality of K-12 Mathematics Evaluations*. Washington, DC: National Academies Press.
- Maxwell, J. A. (2004). Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education. *Educational Researcher*, 33, č. 2, s. 3–11.
- McKinsey & Company. (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: autor.
- Meighan, R. (1986). *A Sociology of Educating*. London, Cassell.
- Merrill, M. D. (1999). Instructional transaction theory (ITT): Instructional design based on knowledge objects. In Ch. M. Reigeluth (ed.) *Instructional-Design Theories and Models. A new Paradigm of Instructional Theory*. Vol. 2. Mahwah, Lawrence Erlbaum, s. 397–424.
- Meyer, J. W., Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *The American Journal of Sociology*, 83, č. 2, s. 340–363.
- Mullis, I. V.S., Martin, M. O., Beaton, A. E., Gonzalez, E. J., Kelly, D. L., Smith, T. A. (1997). *Mathematics Achievement in the Primary School Years. IEA's Third International Mathematics and Science Report* Chestnut Hill, Mass.: TIMSS International Study Center, Boston College.
- Murdock, J. (2008). Comparison of curricular breadth, depth, and recurrence and physics achievement of TIMSS population in 3 countries. *International Journal of Science Education*, 30, č. 9, s. 1135–1157.
- Najvarová, V.; Janík, T.; Knecht, P. (Eds.). (2008). *Kurikulum a učebnice*. Brno: Masarykova univerzita.

- National core curriculum for basic education (2004)*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- National Curriculum online*. www.nc.uk.net.
- National strategies*. Dostupné na <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk>
- Návrh standardů fyzikálního vzdělávání na ZŠ (1995)*. Příloha časopisu Matematika - fyzika - informatika. Praha: Prometheus.
- Neuman, S. B. (2006). How we neglect knowledge – and why. *American Educator*, Spring, s. 24-27.
- Newmann, F., Smith, B., Allensworth, E., & Bryk, A. (2001). *School instructional program coherence: Benefits and challenges*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.
- Nunes, T., et al. (2006): Fractions: difficult but crucial in mathematics learning. *Teaching and Learning Research Briefing*, 13, 2006.
- Oates, T. (2010a). *Missing the point: identifying a well-grounded common core. Comment on trends in the development of the National Curriculum*. Cambridge: Cambridge Assessment.
- Oates, T. (2010b). *Could do better: Using international comparisons to refine the National Curriculum in England*. Cambridge: Cambridge Assessment.
- OECD (1995). *Performance Standards in Education: In Search of Quality*. Paris: OECD.
- Oeming, M. (2001). *Úvod do biblické hermeneutiky*. Praha: Vyšehrad.
- Olsen, R. V. (2006). A Nordic Profile of Mathematics Achievement: Myth or Reality? In: Mejding, J. & Roe A. (eds.) *Northern lights on PISA 2003 – a reflection from the Nordic countries*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Olsen, R. V., Grønmo L. S. (2006). What are the characteristics of the Nordic profile in mathematical literacy? In: Mejding, J. & Roe A. (eds.) *Northern lights on PISA 2003 – a reflection from the Nordic countries*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Özdemir, G.; Clark, D. B. (2007). An overview of conceptual change theories. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3, 4, s. 351–361.
- Palečková, J., Tomášek, F., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: ÚIV.
- Palečková, J., Tomášek, V., & Straková, J. (1997). *Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělání. Výsledky žáků 7. a 8. ročníků. Přírodovědné předměty*. Praha: ÚIV.
- Pasch, M., Gardner, T. G., Langerová, G. M., Starková, A. J., & Moodyová, C. D. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
- Pelánek, R. (2011). *Modelování a simulace komplexních systémů*. Brno: MU.
- Pelgrum, W. J., Voogt, J., Plomp, T. (1995). Curriculum indicators in international comparative research. In: *Measuring the quality of schools*. Paris: OECD.
- Pepin, B. (1998). *Curriculum, cultural traditions and pedagogy: understanding the work of teachers in England, France and Germany*. Předneseno na Evropské konferenci pedagogického výzkumu, Lubljaň, Slovinsko, 17.–20. září.
- Piaget, J. (1971). *Genetic Epistemology*. New York: Norton.

- Pinar, W. F. (1975). *The method of currere*. Vystoupení na výroční konferenci AERA. Dostupné z: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED104766.pdf>
- Pinar, W. F. (1978). The reconceptualization of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10, 3, s. 205–214. [Přetištěno v: *The curriculum studies reader*. 2nd ed. David J. Flinders; Stephen J. Thornton, eds. New York: Routledge, 2004, s. 149–157.]
- Pinar, W. F. (2005). Curriculum. In: Farenga, S. J.; Ness, D. *Encyclopedia of Education and Human Development. Volume one*. Armonk: M. E. Sharpe, s. 3–48.
- Píšová, M., Kostková, K., Janík, T., Doulík, P., Hajdušková, L., Knecht, P., et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP v Praze.
- Piřha, P. et al. (1991). *Občanská výchova. Učební osnovy pro 6.–9. ročník základní školy a příslušné ročníky osmiletého gymnázia*. Praha: AVED.
- Piřha, P., Helus, Z. (1993a). *Návrh pojetí obecné školy*. Praha: Portál.
- Piřha, P., Helus, Z. (1993b). *Návrh učebních osnov obecné školy*. Praha: Portál.
- Piřha, P., Helus, Z. (1994a). *Návrh pojetí občanské školy*. Praha: Portál.
- Piřha, P., Helus, Z. (1994b). *Návrh učebních osnov občanské školy*. Praha: Portál.
- Plan general de evaluación del aprendizaje: Proyectos nacionales e internacionales.* (2005). Mexico: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Porter, A. C. (1989). A curriculum out of balance: The case of elementary school mathematics. *Educational Researcher* 18(5), 9–15.
- Porter, A. C. (2002). Measuring the content of instruction: Uses in research and practice. *Educational Researcher* 31(7), 3–14.
- Porter, A. C. (2006). Curriculum assessment. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Complementary methods for research in education (3rd edition)*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Porter, A. C., & Brophy, J. (1988). Synthesis of Research on good teaching: Insights from the work of the Institute for Research on Teaching. *Educational Leadership*, 45, 8, s. 75–84.
- Posner, G. J. (1992). *Analyzing the Curriculum*. New York, McGraw-Hill.
- Potůček, M., Vass, L., & Kotlas, P. (2005). Veřejná politika jako proces. In: M. Potůček et al.: *Veřejná politika*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Pražská skupina školní etnografie (1992). „*Co se v mládí naučíš ...*“ Zpráva z terénního výzkumu. Praha: PedF UK.
- Principles and Standards for School Mathematics* (2000). Dostupné na <http://standards.nctm.org>
- Procházková, I., Raabová, E. (2001). *Výchova k občanství a demokracii: Ukázky úloh a náměty pro výuku občanské výchovy*. Praha: ÚIV.
- Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace*. Brno: CDVU MU.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.

- Průcha, J. (ed.) (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál.
- Pupala, B. (1998). Transmisia kultúry a škola. *Pedagogická revue*, s. 290–292.
- Pupala, B., Held, L. (1995). Epistemologické aspekty současných pohybů v pedagogické kultuře. *Pedagogika*, , č. 4, s. 339–348.
- Pupala, B., Mašková, M. (1997). Slovensko na mapách dětí: detská naivná kartografia. *Pedagogika*, XLVII, č. 4, s. 317–328.
- Pupala, B., Žáčik, T. (1999). „Sodoma a Gomora v náboženskej výchove:“ K výskumu tzv. didaktickej transformácie učiva. In: *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu*. Sborník. Hradec Králové, ČAPV a VŠP.
- Pupala, B.; Heřd, L. (2007). Mentálne hranice kurikulárnej reformy. In: *Ako sa učítelia učia?* [Sborník referátů z mezinárodní konference.] Prešov, s. 226–230.
- Rada Evropské unie. (2010). Závěry rady o zvyšování úrovně základních dovedností v rámci evropské spolupráce v oblasti školství pro 21. století. *Úřední věstník Evropské unie*, C 323, s. 11–14.
- Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání*. Různé verze zveřejňované na stránkách www.vuppraha.cz.
- Ramirez, F. O., Meyer, J. W. (2002). *National curricula: World models and national historical legacies*. Stanford University.
- Reinking, D., Watkins, J. A. (2000). Formative Experiment Investigating the Use of Multimedia Book Reviews to Increase Elementary Students' Independent Reading. *Reading Research Quarterly*, 35, č. 3, s. 384–419.
- Roseman, J. E., Stern, L., & Koppal, M. (2009). A method for analyzing the coherence of high school biology textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 47 (1), s. 47-70.
- Russell, H. H. (2004). Transparency in Connections among Factors in Education. *Curriculum Inquiry*, 34, 3, 353–361.
- Ruthven, K., Laborde, C., Leach, J., Tiberghien, A. (2009). Design Tools in Didactical Research: Instrumenting the Epistemological and Cognitive Aspects of the Design of Teaching Sequences. *Educational Researcher*, 38, č. 5, s. 329–342.
- Rutkowski, L., Rutkowski, D. (2009). Trends in TIMSS responses over time: Evidence of global forces in education? *Educational Research and Evaluation*, 15, č. 2 s. 137–152.
- Říchová, B. (2000). *Přehled moderních politologických teorií*. Praha: Portál.
- Schmidt, W. H., Wang, H. A., McKnight, C. C. (2005). Curriculum coherence: an examination of us mathematics and science content standards from an international perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 2005, 37, 5, 525–559.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, č. 1, s. 1–23.
- Sedláková, M. (2004). *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie*. Praha: Grada.
- Shearn, P., Weyman, A. (2005). *A Review of National Curriculum (5-16 yrs) Guidance of England, Scotland and Wales*. Dostupné z http://www.hse.gov.uk/research/hsl_pdf/2005/hsl0525.pdf

- Shulman, L. S., Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 2, s. 257–271.
- Shulman, L. S.; Sherin, M. G. (2004). Fostering communities of teachers as learners: disciplinary perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 36, č. 2, s. 135–140.
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Slavík, J. (2010). Recenze publikace *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. *Bulletin IVŠV*, s. 88–91.
- Spilková, V. (1994). *Standardy na I. stupni základních škol očima PAU*. Praha: Agentura Strom.
- Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Stanley, G. K. (2001). Faith without works? Twenty-five years of undervaluing content area knowledge. *Educational Horizons*, Fall, s. 24–27.
- Stenhouse, L. (1975). Recenze knihy *Case Studies in Curriculum Change Great Britain and the United States*. *British Journal of Educational Studies*, 23, 3, s. 349–350.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Šimčáková, L. (2002). Poznámky k termínu kurikulum. In: Švec, Š. (ed.) *Jazyk vied o výchove*. Bratislava: UK.
- Šimečka, M. (1984/1991). *Náš soudruh, Winston Smith*. Doslov ke knize: George Orwella 1984. In: G. Orwell. 1984. Praha: Naše vojsko. [Původně vyšlo jako sv. 274 samizdatové Edice Petlice.]
- Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59 (2), s. 105–115.
- Štech, S. (2011). PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? *Orbis Scholae*, r. 5, č. 1, s. 123–133.
- Švaříček, R., Šedřová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tamir, P. (2004). Curriculum implementation revisited. *Journal of Curriculum Studies*, sv. 36, č. 3, s. 281–294.
- The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. (2009). *Vertical Alignment: Ensuring Opportunity to Learn in a Standards-Based System*. Washington: The Center for Comprehensive School Reform and Improvement.
- Thijs, A., van den Akker, J. (Eds.) (2009). *Curriculum in development*. Enschede: SLO.
- Tomášek, V. et al. (2008). *Výzkum TIMSS 2007. Obstojí čeští žáci v mezinárodní konkurenci?* Praha: ÚIV.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika. Měření v psychologii*. Praha: Portál.

- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., Nieveen, N. (Eds). (2006). *Educational design research*. London : Routledge.
- Van Patten, J.; Chao, Ch. I.; Reigeluth, Ch. M. (1986). A review of strategies for sequencing and synthesizing instruction. *Review of Educational Research*, 56, 4, s. 437–471.
- Vašák, P. (1986). *Autor, text, společnost*. Praha: Academia.
- Vlček, P., Janík, T. (2010). *Školské reformy a tvorba kurikula tělesné výchovy v České republice, Spolkové republice Německo a Spojených státech amerických*. Brno: Paido.
- Voda, J. (2008). Vývoj školské politiky v procesu transformace vzdělávacích systémů České republiky a Polska. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2731/vyvoj-skolske-politiky-v-procesu-transformace-vzdelavacich-systemu-ceske-republiky-a-polska.html>
- Vodička, K., Cabada, L. (2003). *Politický systém České republiky*. Praha: Portál.
- Vyskočilová, E. (1997). K základům psychologické analýzy školního učiva. In: *Psychologové profesoru Tardymu*. Praha: Psychologický ústav ČSAV.
- Vyskočilová, E., & Dvořák, D. (2002). Didaktika jako věda a jako nástroj učitele. In: O. Kalhous, Z. Obst, (Eds.) *Školní didaktika*. Praha: Portál, s. 121–148.
- Vyskočilová, E., Matušková, A. (1998). Výzkum učiva a učení základům zeměpisné orientace v prouce a ve vlastivědě. *Pedagogika*, XLVIII, č. 1, s. 41–53.
- Vzdělávací program Národní škola* (1997). Praha: APZŠ.
- Vzdělávací program Obecná/Občanská škola* (1996). Praha: MŠMT.
- Vzdělávací program Základní škola* (1996). Praha: Fortuna.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: CDVU.
- Walterová, E. (2006a). Proměny paradigmatu kurikulárního diskursu. In Maňák, J.; Janík, T. (eds.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno: MU, s. 11–22.
- Walterová, E. (2006b). *Srovnávací pedagogika. Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: UK PedF.
- Wang, F., Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53, č. 4, s. 5–23.
- Wiseman, A. W., & Brown, D. S. (2003). Teacher Curricular Control and Student Performance: A Cross-National Study of Curricular Accountability. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 5, 2, s. 131–146.
- Wraga, W. G. (1999). „Extracting sun-beams out of cucumbers“: The retreat from practice in reconceptualized curriculum studies. *Educational Researcher*, sv. 28, č. 1, s. 4–13.
- Wraga, W. G. (2002). Recovering curriculum practice: Continuing the conversation. *Educational Researcher*, sv. 31, č. 6, s. 17–19.
- Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of Research in Education*, 32; 1, s. 1–28.

Přílohy

Příloha 1 – Schéma pro analýzu kurikula

(Posner, 1992, s. 22–23)

PRVNÍ OKRUH: DOKUMENTACE KURIKULA A JEHO PŮVOD

I. Jak je kurikulum dokumentováno?

1. Na jakých dokumentech a dalších zdrojích bude analýza založena?
2. Které aspekty analýzy jsou těmito zdroji zvláště dokumentovány?
3. Jaká jsou omezení dostupné dokumentace?

II. Jaká situace vedla k vývoji kurikula?

1. Lze zjistit, kdo byly „hlavní hrdinové“ příběhu o vývoji kurikula? Jak se jmenovali, z jakých institucí pocházeli a jaké role sehráli v projektu? Kdo v projektovém týmu zastupoval žáky, učitele, učivo, prostředí? Jaká zjevná slepá místa měl tým?
2. Na jaké sociální, ekonomické, politické nebo pedagogické problémy se kurikulum pokoušelo odpovědět?
3. Jaká ohniska plánování dominovala procesu vývoje kurikula?

III. Jakou perspektivu reprezentuje kurikulum?

DRUHÝ OKRUH: VLASTNÍ KURIKULUM

IV. Jaké jsou účely a obsah kurikula?

1. Na jaké úrovni (pokud vůbec) vyjadřuje kurikulum svůj záměr (účel)?
2. Jaké vzdělávací záměry a cíle jsou zdůrazněny, jaké jsou jejich relativní priority?
3. Jaké dílčí cíle (úkoly) jsou zahrnuty/zdůrazněny v kurikulu?
4. Jaké jsou hlavní způsoby, jimiž kurikulum reprezentuje učivo žákům?
5. Jaká koncepce učiva (vzdělávacího obsahu předmětů) je v kurikulu zjevná?

V. Na jakých předpokladech je založen způsob, jímž kurikulum chápe svůj účel nebo obsah?

1. O jaká pojetí učení, cílů, kurikula a výuky se opírají materiály, které analyzujeme?
2. Jaké zřetelé skrytého kurikula pravděpodobně budou spojeny s pojetím a perspektivou, z jichž vychází daný kurikulární dokument?
3. Do jaké míry asi bude kurikulární dokument hegemonelem v oblasti cílů nebo obsahů?

VI. Jak je kurikulum organizováno?

1. Existují opatření (prostředky), jimiž je dosahováno horizontální a vertikální organizace na makroúrovni?
2. Jaké základní konfigurace obsahu nacházíme na nižších úrovních (mikro-úrovních)?
3. Jak jsou zapojena různá média sloužící realizaci kurikula?
4. Jaké principy uspořádání jsou použity?
5. Jaký je relativní význam učiva v kurikulu?

VII. Jaké předpoklady stojí v pozadí organizace kurikula?

TŘETÍ OKRUH: ŽIVOT KURIKULA

VIII. Jak má být kurikulum implementováno?

1. Jaké časové, materiální, organizační a politicko-právní požadavky vyplývají z kurikula?
2. Jaké jsou pravděpodobné výnosy a náklady spojené se změnou kurikula?
3. Do jaké míry bude kurikulum konzistentní s učitelovými postoji, přesvědčeními a kompetencemi, nakolik jim je přiměřené?
4. Jaké hodnoty jsou zakotveny v kurikulu, a do jaké míry jsou tyto hodnoty přiměřené komunitě?

IX. Co lze říci o kurikulu z hlediska evaluace?

1. Poskytuje kurikulum nějaká data? Jaké závěry o kurikulu tato data umožňují učinit?
2. Jaké nástroje nebo doporučení pro sběr dat kurikulum poskytuje?
3. Které zvláštní otázky a problémy spojené s kurikulem lze na základě dat posoudit? Uvažujte krátkodobé výsledky, dlouhodobé efekty, antecedenty a transakce.
4. Jeví se přístup kurikula k hodnocení žáků spíše jako testový, nebo integrovaný, nebo obojí?
5. Jak by vypadalo hodnocení kurikula z radikálních pozic?

ČTVRTÝ OKRUH: KRITIKA

X. Co o kurikulu soudíte?

1. Jaké má kurikulum silné a slabé stránky?
2. Na které rizika by měl být při implementaci brán ohled?
3. Jaké úpravy by podle vás posílily jeho přednosti a potlačily jeho slabiny?

Příloha 2 – Postup výpočtu korelační matice

(Výsledná matice je uvedena v kapitole 5.2)

Ukázka výchozích dat pro analýzu dat z mezinárodních šetření po položkách – národní úspěšnosti v položkách čtenářské gramotnosti (v procentech) v šetření PISA 2009 (vybrané země a vybrané úlohy) spolu s některými charakteristikami otázek.

ítemid	CZE	FIN	GBR	KOR	NOR	POL	RUS	SGP	SVK	SWE	USA	Typ textu	Žánr	Charakteristika úkolu
R055Q01	83,88	90,76	82,05	88,03	85,08	79,02	81,25	86,94	83,7	83,26	84,27	Continuous	Exposition	Integrate and interpret
R055Q02	45,14	60,05	51,54	51,62	38,15	55,54	46,63	53,08	40,71	46,63	53,59	Continuous	Exposition	Reflect and evaluate
R055Q03	69,38	67,08	66,16	64,62	51,93	71,96	48,2	69,01	58,76	54,48	60,69	Continuous	Exposition	Integrate and interpret
R055Q05	76,14	84,96	72	86,15	76,27	83,24	76,01	80,72	72,59	75,13	72,85	Continuous	Exposition	Integrate and interpret
R067Q01	91,9	94,98	86,62	86,33	86,96	93,64	89,43	89,05	89,07	90,33	87,74	Continuous	Narration	Integrate and interpret
R067Q04	50,58	59,5	56,68	72,28	59,1	58,29	55,17	60,37	52,45	56,99	59,51	Continuous	Narration	Reflect and evaluate
R067Q05	58,9	72,43	70,6	80,12	63,18	75,09	59,7	73,51	62,91	71,77	77,06	Continuous	Narration	Reflect and evaluate
R083Q01	56,71	63,39	59,15	69,03	56,39	56,87	51,94	64,02	62,97	63,91	54,98	Mixed	Exposition	Integrate and interpret
R083Q02	85,3	79,17	82,8	90,73	81,44	86,19	84,3	83,84	85,96	84,01	85,01	Non-cont.	Exposition	Access and retrieve
R083Q03	77,77	75,82	76,58	91,99	81,98	81,16	75,98	82,53	82,34	82,45	76,9	Non-cont.	Exposition	Access and retrieve
R083Q04	69,68	69,9	65,98	63,48	63,76	69,8	59,65	72,27	65,26	71,73	67,87	Non-cont.	Exposition	Integrate and interpret
R101Q01	52,56	61,95	39,8	81,72	52,72	42,72	47,57	48,86	51,54	52,59	43,79	Continuous	Description	Integrate and interpret
R101Q02	87,62	89,13	82,64	86,35	81,03	84,94	78,39	81,91	89,61	82,39	85,14	Continuous	Description	Integrate and interpret
R101Q03	63,29	74,93	56,91	68,4	58,1	62,13	53,31	61,97	62,89	69,83	55	Continuous	Description	Reflect and evaluate
R101Q04	75,8	73,74	81,97	80,64	78,7	79,91	77,44	79,29	68,3	78,02	78,06	Continuous	Description	Integrate and interpret
R101Q05	38,04	67,09	44,01	46,06	52,66	52,44	45,34	55,79	38,23	50,7	49,65	Continuous	Description	Integrate and interpret
R102Q04A	45,05	55,5	23,75	16,93	47,81	40,52	17,95	28,47	31,35	39,11	19,86	Continuous	Exposition	Integrate and interpret
R102Q05	37,76	52,44	60,4	55,72	50,65	66,43	27,84	70,35	30,62	52,37	55,73	Non-cont.	Exposition	Integrate and interpret
R102Q07	77,97	91,95	84,83	93,08	87,86	90,68	79,03	86,57	76,64	72,54	85,1	Mixed	Exposition	Integrate and interpret
R104Q01	73,91	88,03	81,87	88,25	82,93	74,77	72,11	89,89	74,94	83,67	80,37	Non-cont.	Instruction	Access and retrieve

Pozn.: Data jsou při zpracování tříděna podle typu položek. Pořadí úloh v následující tabulce proto neodpovídá pořadí dat ve zdrojovém almanachu.

Část matice reziduí, která vznikne dvojitou transformací zdrojových dat (odečtením řádkových a sloupcových průměrů). Umožňuje lépe identifikovat shody a odlišnosti národních profilů zemí. Slouží již přímo pro výpočet korelací.

itemid	CZE	FIN	GBR	KOR	NOR	POL	RUS	SGP	SVK	SWE	USA
R442Q02	-17,74	7,37	7,19	5,19	-2,87	-8,60	0,59	13,30	-6,21	-4,43	6,23
R466Q02	-4,62	13,80	-8,47	-1,62	-11,06	8,55	-1,18	18,61	0,52	-12,46	-2,05
R466Q06	-6,18	8,87	-2,18	2,54	3,52	1,70	-2,03	6,45	-3,97	-5,65	-3,05
R227Q02T	-5,83	-57,09	-5,59	13,91	15,63	-5,76	-10,76	7,92	-8,29	10,58	-11,80
R455Q03	-9,23	-8,32	-5,05	15,06	4,16	1,17	4,56	0,46	1,98	0,84	-5,59
R460Q01	-18,34	10,12	-0,87	20,22	-3,21	-0,71	-9,07	11,38	-8,71	-0,14	-0,68
R460Q05	-2,92	6,20	-0,33	9,31	-0,63	-3,61	1,02	0,30	-4,32	-2,02	-3,01
R447Q05	-2,67	6,40	-4,32	7,12	3,37	-6,43	-8,72	1,15	4,43	0,03	-0,34
R453Q05T	-1,77	11,80	4,57	-14,81	6,53	2,45	-11,36	-0,10	-2,40	3,38	1,72
R456Q01	1,90	-1,59	0,03	1,02	0,94	0,72	0,16	1,02	-0,50	-4,03	0,29
R220Q01	0,26	11,44	-7,53	0,65	8,17	2,45	-10,59	4,47	-4,35	-0,87	-4,07
R245Q01	4,36	18,67	-6,52	7,66	2,52	-8,42	-13,23	-8,36	5,08	5,13	-6,93
R227Q06	-7,21	13,95	-0,53	12,31	5,24	-4,98	-13,99	9,52	-18,68	4,93	-0,51
R446Q03	-2,43	2,61	2,54	3,95	0,80	-5,44	-4,09	1,09	-1,21	0,11	2,05
R083Q02	0,87	-5,26	-1,63	6,30	-2,99	1,76	-0,13	-0,59	1,53	-0,42	0,58
R083Q03	-2,73	-4,68	-3,92	11,49	1,48	0,66	-4,52	2,03	1,84	1,95	-3,60
R412Q01	-5,15	2,24	1,55	4,21	-0,53	-4,71	-4,87	4,37	-2,19	2,18	2,94
R420Q02	2,72	7,41	-8,84	8,91	6,66	4,94	-6,01	0,04	-4,05	-0,98	-10,83
R420Q09	-2,57	1,24	2,63	7,04	-8,31	-2,63	-0,82	8,77	-3,19	-0,36	-1,84
R104Q01	-7,07	7,05	0,89	7,27	1,95	-6,21	-8,87	8,91	-6,04	2,69	-0,61
R104Q02	9,32	-0,97	1,10	17,98	-14,77	5,69	-18,01	3,58	1,37	-3,37	-1,89
R104Q05	-1,85	1,21	-4,15	8,34	-1,41	0,76	-0,43	6,09	-3,95	1,61	-6,19
R447Q01T	-5,07	11,70	4,11	-3,43	6,62	0,46	-17,08	1,89	-7,30	8,34	-0,20
R432Q01	2,69	6,16	-0,77	0,29	0,95	1,70	-2,19	-2,36	-1,75	-2,24	-2,48
R432Q06T	0,51	6,41	3,36	5,83	-2,68	-3,67	-11,33	-14,66	-2,47	1,10	2,96
R442Q03	-4,75	7,54	-0,67	4,14	8,33	-1,36	-13,14	4,52	-5,87	-0,90	2,13
R442Q07	14,11	-2,18	-12,36	-7,86	12,07	1,13	-4,36	3,09	7,78	4,38	-15,78

Korelační matice vypočtená z matice reziduí, jejíž část je uvedena na předchozí straně.

	CZE	FIN	GBR	KOR	NOR	POL	RUS	SGP	SVK	SWE	USA
CZE	1,00	-0,05	-0,38	-0,40	-0,01	0,16	0,03	-0,43	0,53	0,01	-0,36
FIN	-0,05	1,00	-0,07	-0,21	-0,02	0,07	-0,20	-0,12	-0,14	-0,01	0,04
GBR	-0,38	-0,07	1,00	-0,10	-0,10	-0,25	-0,16	0,21	-0,41	0,02	0,53
KOR	-0,40	-0,21	-0,10	1,00	-0,26	-0,15	-0,02	0,21	-0,17	-0,33	-0,00
NOR	-0,01	-0,02	-0,10	-0,26	1,00	-0,11	-0,18	-0,33	-0,10	0,43	-0,32
POL	0,16	0,07	-0,25	-0,15	-0,11	1,00	-0,15	-0,11	0,04	0,04	-0,14
RUS	0,03	-0,20	-0,16	-0,02	-0,18	-0,15	1,00	-0,15	0,24	-0,29	-0,30
SGP	-0,43	-0,12	0,21	0,21	-0,33	-0,11	-0,15	1,00	-0,39	-0,33	0,37
SVK	0,53	-0,14	-0,41	-0,17	-0,10	0,04	0,24	-0,39	1,00	-0,07	-0,32
SWE	0,01	-0,01	0,02	-0,33	0,43	0,04	-0,29	-0,33	-0,07	1,00	-0,13
USA	-0,36	0,04	0,53	-0,00	-0,32	-0,14	-0,30	0,37	-0,32	-0,13	1,00

Stejná korelační matice, jsou vyznačena pole v absolutní hodnotě větší nebo rovna 0,3 (hodnota, kterou Hendl, 2004, považuje za hranici mezi slabou a střední silou vztahu).

	CZE	FIN	GBR	KOR	NOR	POL	RUS	SGP	SVK	SWE	USA
CZE	1,00	-0,05	-0,38	-0,40	-0,01	0,16	0,03	-0,43	0,53	0,01	-0,36
FIN		1,00	-0,07	-0,21	-0,02	0,07	-0,20	-0,12	-0,14	-0,01	0,04
GBR			1,00	-0,10	-0,10	-0,25	-0,16	0,21	-0,41	0,02	0,53
KOR				1,00	-0,26	-0,15	-0,02	0,21	-0,17	-0,33	-0,00
NOR					1,00	-0,11	-0,18	-0,33	-0,10	0,43	-0,32
POL						1,00	-0,15	-0,11	0,04	0,04	-0,14
RUS							1,00	-0,15	0,24	-0,29	-0,30
SGP								1,00	-0,39	-0,33	0,37
SVK									1,00	-0,07	-0,32
SWE										1,00	-0,13
USA											1,00

Summary

A new national curricular framework for Czech basic (elementary and lower secondary) schools has been launched in 2007. The mandatory school-based curriculum development is a key feature of the reform. Curricular planning should become an integral part of every teacher's professional role. However, the alarming trends in Czech pupils' achievement in reading, mathematics and science raised the question of quality of the curricular documents not only on local, but also at national level.

In my thesis, a conceptual framework for analysis of the intended curriculum has been devised. The relevant literature shows revived interest in technical aspects of syllabi and other curricular documents (Luke, Weir, & Woods, 2008).

There is no agreed-upon method of analyzing the curriculum (National Research Council, 2004). So a review of available methods for curricular analysis has been compiled. Content analysis in its broadest sense tends to be a popular technique, but some researchers feel the curricula deserve specific modifications of content analysis. These modifications are sometimes labelled curricular assessment (Porter, 2006). The international benchmarking is a method for comparing curricular documents from different countries (Donnelly et al., 2005). The method of literary criticism (historical-critical method) may be used as a tool for diachronic analysis (showing path dependency in curriculum).

The mixed method research design has been used to study the recent Czech curricular frameworks. Preliminary exploration of quantitative data on Czech pupils' success rates in individual items of TIMSS and PISA studies identified the "suspect" curriculum areas. These areas (e.g. fractions in mathematics, reading literacy in language arts) were subsequently analysed in past and present Czech curricula/syllabi. The international benchmarking method was used to compare the segments of Czech, English, Finnish, and U. S. curricula (standards). The results revealed the idiosyncrasies that remain relatively stable feature of the Czech curricula (the fractions are introduced late – at grade 6; non-fiction seems to be neglected when developing reading skills; the progression of skills in not clearly expressed...). The neo-institutionalism may provide the theoretical explanation of these results. The scope and sequence of subject matter do not differ considerably in past and present frameworks as previous documents obviously remain an important source of inspiration of the authors of new syllabi (path dependency).