

Oponentský posudek na disertační práci RNDr. Dominika Dvořáka

Psychologické a epistemologické otázky tvorby kurikula

Předložená disertační práce je dlouho očekávaným, a tím spíše vítaným příspěvkem do problematiky konstituujícího se oboru *kurikulární studia*. Osobně se domnívám, že *kurikulární studia* – jakožto výrazně interdisciplinární oblast badatelského zájmu – v propojení s didaktickými výzkumy umožňuje dobrat se hlubšímu porozumění širším souvislostem geneze cílů a obsahů školního vzdělávání.

Aktuálnost problematiky spadající do okruhu kurikulárních studií je v současné době spojována s probíhající reformou, jež je označována jako kurikulární. Ta, jakkoliv dospěla do bodu svého obratu, neztrácí na naléhavosti, neboť dochází k (nereflektovanému) terminologickému přerámování problematiky cílů a obsahů vzdělávání.

Z širokého spektra možných náhledů rozebírá autor kurikulum jakožto problém politický a technický. Jde mu o poznání toho, jak kurikulum vzniká, i o toho, jak je vytvářeno – v souvislosti s tvorbou kurikula rozebírá zejména otázky psychologické a epistemologické.

Formulaci výzkumného problému a výzkumných otázek disertační práce nacházíme na s. 31–33.

Jako výzkumné úkoly jsou na s. 33 formulovány:

1. Na základě kritického studia české a zahraniční literatury rozšířit diskusi o kurikulum 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 (sic!?) vybraných rizikových aspektů projektové podoby kurikula českého základního vzdělávání.

Uvedené úkoly jsou relevantní a ambiciózní; pojednat o nich formou disertační práce je žádoucí a vítané. Výkladová linie disertační práce je vhodně zvolena. Směřuje od vymezení zdrojů, pojmů a problémů při studia kurikula k pojednání o vývoji kurikulární teorie. Pokračuje přes pojednání o metodologických otázkách výzkumu kurikula k představení autorova vlastního výzkumného plánu a dvou empirických výzkumů (kvantitativního a kvalitativního). Vrcholí diskusí výsledků a formulacemi závěrů.

Práce je napsána s nadhledem a lehkostí – výklad má spád i potřebnou razanci. Formulace jsou stručné, jasné a výstižné. Formální chyby a překlepy jsou ojedinělé.

Předložená práce bezesporu patří mezi nejzdařilejší, které jsem v posledních letech posuzoval. Z většiny mnou posuzovaných disertačních prací bylo zřejmé, že byly zpracovány elévy oboru, kteří se jejich prostřednictvím na první pokus vpravovali do vědního oboru pedagogika.

Z vymezení klíčových pojmů, z přehledových pasáží teoretických a metodologických bylo mnohdy patrné, že se ve zkoumané problematice zorientovali tak tak, aby o nich mohli něco napsat – kritický odstup a syntetizující nadhled mnohdy chyběl, což se často promítlo do vágnosti formulace výzkumného problému, jejímž ukazatelem byla zpravidla vysoká četnost poměrně triviálních otázek. Disertační výzkumy byly mnohdy extenzivní; zakládám se v poslední době stala smíšená metodologie, jejímž nárokům se často nedostávalo z toho prostého důvodu, že se nedostudovalo, co vše obnáší. Ze závěrů těchto disertačních prací bylo patrné, jak je pro mnohé autory obtížné provést abstrakční zdvih, tj. realizovat pohyb ad konkretum směrem vzhůru – zasadit svá zjištění do širších, obecnějších souvislostí, zhodnotit je ve světle stávajícího poznání a naznačit konkrétní možnosti jejich využití.

Nadstandardnost Dvořákovy práce spočívá v tom, že se jedná o dílo s neobyčejně silným teoretickým a metodologickým fundamentem na vstupu. Empiricko-výzkumná část disertace je ve srovnání s jinými méně rozsáhlá, zato však intenzivní. Teoretizace na výstupu je dobře provázána se zbytkem práce a přináší řadu originálních vhledů a postřehů. Zvláště oceňuji autorovo vlastní zhodnocení silných a slabých stránek práce.

Z uvedeného je patrné, že převážně teoretické založení Dvořákovy práce vítám. Současně podporuji jeho programové prohlášení, že k teoretizování v oblasti kurikula je žádoucí přistupovat na základě dobře zdokumentované edukační reality a že je třeba brát vážně problémy praxe. Je škoda, že autor tyto myšlenky v textu více nerozvádí – mohli bychom tak proniknout do složitého přediva vztahů mezi vytvářením, zaváděním, praktikováním, zkoumáním, teoretizováním ... kurikula, které se jeví jako značně nepřehledné. V praxi se to promítá do celé řady nedorozumění ohledně toho, kdo v záležitostech kurikula hraje (mohl by/měl by hrát) jakou roli, popř. kdo má v těchto záležitostech za co jakou zodpovědnost.

Mimochodem, zdá se, že akcent na teoretizaci koresponduje s převažujícím způsobem bádání v oboru kurikulárních studií – zejména v angloamerické oblasti. Osobně mám potřebu přiznat se k tomu, že mnohé texty z produkce kurikulární studií, jež jsou publikovány na stránkách časopisů typu *Journal of Curriculum Theorizing* (rekonceptualisté, postmodernisté), nejsem schopen s porozuměním číst – chybí mi kontextuálně podmíněné specializované předporozumění. Zajímalo by mně, jak je na tom v daném ohledu autor předložené disertační práce – věřím, že jistě lépe.

Nyní se postupně vyjádřím k tomu, jak byly naplněny tři výzkumné úkoly uvedené na s. 33.

Ad 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.

Z textu disertace je patrné, že autor přistoupil ke studiu české a zahraniční literatury skutečně kriticky, což vítám. Soudím tak z toho, že čtenářům předkládá vhodně přebrané poznatky a postřehy (např. různé konstrukty/modely, které se jeví či jeví jako nosné, nebo naopak ty, které selhaly, či nejsou pro určité účely dobře využitelné). Dalším dokladem toho, že studium bylo kritické, jsou ty pasáže disertace, v nichž autor poukazuje na limity určitých konceptuálních modelů či metodologických přístupů. Osobně kupř. vítám poukazy na limitace konceptuálního modelu uplatněného ve výzkumu kurikulární reformy na gymnáziích (Janík et al., 2010), neboť zakládají možnost diskuse. Dovolím si ji přenést na stránky tohoto posudku a potažmo na obhajobu disertační práce.

Dvořák píše: „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.“

Rád bych položil otázku, jak je to s modelováním a vyprávěním příběhů a jak se to má s racionalitou v chování systémů a jeho aktérů. Pro úplnost bych uvedl, že zmiňovaný model (Janík et al., 2010a) vznikl na základě studia domácí i zahraniční literatury proto, aby strukturoval pole ve výzkumu kurikulární reformy na gymnáziích, který si u *Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU* zadal *Výzkumný ústav pedagogický v Praze*. Při jednání se zadavateli výzkumu, kteří se rekrutovali z aktérů vzdělávací politiky a státních tvůrců kurikula, jsme postřehli, jak je pro ně důležité, aby se výzkum realizoval v nějaké „uchopitelné“ a „komunikovatelné“ struktuře. Jistou mírou „racionality v jejich chování“ jim nebylo možné upřít. Vyvozujeme z toho tento závěr: Mají-li fungovat vztahy mezi vzdělávacími politiky, tvůrci kurikula, jejich implementátory, výzkumníky a praktiky, je

třeba výzkum v této oblasti koncipovat jako „velkorysý podnik“, v němž je prostor pro ohleduplné zacházení se/mezi všemi zúčastněnými. Takto „velkorysý výzkumný podnik“ by měl umožnit jak realizaci výzkumu strukturovaného (ukázněného) pojmy, tak poodhalit některé iracionální prvky či „strašidla minulosti“. Vedle toho že se bude modelovat, budou se vyprávět příběhy – myslím, že se to nevyklučuje. Potud odpověď těm, kteří tvrdí, že reformování je chaotickou záležitostí; že implementace je nadbytečný pojem, neboť nic takového se v praxi nerealizuje apod.

Text disertační práce je dále dokladem toho, že autor dostal svému závazku rozšířit diskusi o kurikulu probíhající v českém prostředí o další koncepty. Autor postupuje tak, že vybírá a představuje přístupy/metodologie/koncepty různých autorů, vede kolem nich diskusi, přičemž naznačuje jejich potenciál na straně jedné a jejich limity na straně druhé. Výborné je, že českého čtenáře seznamuje také s analýzou toho, proč v USA kurikulární reformy selhaly.

V této souvislosti upozorňuji, že v textu disertace nejsou vytěženy zásadní práce z německé jazykové oblasti – zejména několikasetstránkový *Handbuch der Curriculumforschung* z roku 1983. Do jeho přípravy byli vedle autorů z německé jazykové oblasti zapojeni i mnozí přední světoví experti na poli kurikula. Poukaz na tuto práci bych považoval za důležitý proto, že představuje jakousi tečku za kurikulárním hnutím v německé jazykové oblasti. Poté se většinou již jen konstatuje, že kurikulární reformy selhaly i v Německu, a terminologie se vrací k tradičnějším pojmům typu *Lehrplanarbeit*, *Lehrplanforschung* (Hopmann, Künzli, Vollstädt), které jsou dodnes živé a používané.

Dále v textu disertace postrádám zhodnocení diskuse na téma *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue* (viz monografie editovaná Gundemem a Hopmannem 1988/2002) a diskuse na téma *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe* (viz monografie editovaná Hudsonem a Meyerem 2011). Aby mi bylo rozuměno, nejde zde o vytváření odkazů pro odkazy. Uváděné práce považuji za důležité z hlediska porozumění tomu, jak je jazykově, historicky, kulturně, politicky či jinak ovlivněno chápání a používání pojmů, jako jsou *curriculum*, *pedagogy*, *didactics*, *didaktik*, resp. *Didaktik*. Mimochodem, zajímal by mě autorův názor na jazykové hry kolem uvedených pojmů.

Z prací českých autorů mohly být více využity starší práce k problematice obsahu vzdělávání, např. Průchova kniha *Perspektivy vzdělávání* z roku 1983, či jeho studie v časopise *Pedagogika* z 80. let. Naopak z nejnovějších lze upozornit např. na monografie Sikorové a Červenkové, které jsou zaměřeny na problematiku učebnic v kontextu kurikula.

Dalším autorovým příslibem je, že bude podporovat konstituování terminologické shody. Rovněž toto považuji za žádoucí a z textu práce je patrné, že se to i daří. Osobně autorovi vděčím za několikerá upozornění na terminologické inkonzistentnosti v některých mých (našich) textech. Někdy jsou dílem nepozorovanosti, či nekoordinovanosti autorů v rámci kolektivních publikací, jindy jsou odrazem faktu, že terminologie je v pohybu – ať již jde o její vyladování, či o širší záležitost terminologického (potažmo „paradigmatického“) přerámování sledované problematiky.

Pokud jde o konstituování terminologické shody, jedná se o tendenci jistě žádoucí. Na druhou stranu je třeba docenit i potenciál *pojmu s nejasným obsahem* pro stimulaci oborové diskursu a potažmo pro rozvoj oboru. Domnívám se, že i ve vědeckém jazyce mají své místo jak pojmy s charakterem *regulativních cílových idejí* (které jsou dosti neurčité, avšak vymezují směr a mety), tak pojmy vysoké úrovně obecnosti umožňující nahlédnout celek s kvalitou syntézy (srov. k tomu studie J. Maňáka v knize *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*).

Ad 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.

Dvořáková práce má mj. charakter přehledové studie k metodologické problematice kurikulárního výzkumu. Její originální přínos spočívá v tom, že do našeho prostředí uvádí mnohé novátorské a sofistikované výzkumné metody používané v zahraničí.

V přehledu metod mohly být adrešněji zahrnuty metody založené na strukturování, resp. sekvencování konceptů, které se uplatňují zejména při zkoumání realizovaného kurikula. V posledních letech se prosazují zejména v didaktikách („dobře strukturovaných“) oborů (např. přírodní vědy). Stojí za to seznámit se např. s přístupy rozvíjenými v souvislosti s programovaným učením (u nás např. H. Čtrnáctová), popř. se zahraničními přístupy vytvářenými v kontextu výzkumu kvality výuky (M. Brückamnová, S. Wüstenová¹ a další).

Zvláště oceňuji představení přístupu DBR *design based research*. Domnívám se, že tento přístup u nás výhledově nalezne využití v oborových didaktikách – posunou-li se výrazněji do vývojového stádia *bádajících disciplín*. S potěšením sleduji, jak sám autor a jeho kolegyně získávají s tímto přístupem praktické zkušenosti v roli tvůrců učebnic.

Autor si všímá toho, že vedle jím (dříve) prosazovaného překladu *výzkum prováděný tvůrci*, se objevuje překlad *konstrukční výzkum* (Trna, 2011). Zajímá mě autorův názor na vhodnost toho či onoho překladu.

Pronikavé a důležité postřehy nabízí autor v pasážích věnovaných evaluačnímu výzkumu kurikula. Souhlasím s ním v hodnocení nepříznivé situace v ČR, kdy není možné realizovat komparativní evaluační výzkum zaměřený na efekty kurikula, neboť nebylo umožněno, aby existovaly školy stojící mimo hlavní kurikulární proud (tj. RVP), přestože tento požadavek byl vznášen (konkrétně např. ze strany gymnázií). V posuzované disertační práci bych uvítal širší pojednání o komplexních designech evaluačního výzkumu kurikula, v němž by byly zkoumány vztahy mezi kurikulem projektovaným, realizovaným a dosahovaným. V textu je sice zmiňována problematika implementační fidelity, nicméně chybí představení konceptuálních rámců a komplexních výzkumných designů, které by umožnily „míru“ či „charakter“ implementační fidelity podchycovat.

V této souvislosti se nabízí otázka, zda ambice podchycovat implementační fidelitu při pohybu mezi makro-, mezo- a mikroúrovní vzdělávacího systému není příliš velká. Konceptuální rámce (např. TIMSS) vyhlížejí v tomto ohledu slibně, avšak nejsem si jist, zda umožňují zmíněnou ambici naplnit. Co o tom soudí autor?

Pokud jde o ověření vybraných metod při pilotních analýzách zejména českého formálního (psaného) kurikula, oceňuji autorovo úsilí na tomto poli. Nejde přitom pouze o to, co je uvedeno v disertační práci (kap. 5 a 6), ale také o jeho další publikované studie (např. k problematice DBR), které považuji za velmi zdařilé.

Ad 3) Použit konceptů a teorií rozpracovaných při plnění prvního úkolu a dat získaných analýzami dle druhého úkolu ke konstrukci identifikaci (sic!?) vybraných rizikových aspektů projektové podoby kurikula českého základního vzdělávání.

Na kvantitativním empirickém výzkumu, který autor provedl (kap. 5), oceňuji jeho promyšlenost a důkladnost zpracování. Výzkum je zaměřen na oblast matematiky, čtenářské gramotnosti a společenských věd a lze do něj jistě míry považovat za *problémově orientovaný* – přinejmenším v tom smyslu, že vychází z identifikace problémů, jak je vyjevila analýza úspěšnosti českých žáků při řešení úloh v šetření TIMSS/PISA/CIVED-ICCS. Rozklíčování typu a charakteru učebních úloh, při jejichž řešení naši žáci selhávají, je nebytným krokem k porozumění „našemu“ problému. Je výborné, že autor takovou analýzu vypracoval – např. za matematiku ve spolupráci s M. Hejným a D. Jirotkovou.

Zjištění, že problémem jsou zlomky a desetinná čísla, je v souladu s postřehy zkušených učitelů-praktiků. V dalším kroku je důležité uvažovat „směrem ke kurikulu“. Přesně tak autor činí. Všimá si toho, jak se učivo o zlomcích v českých osnovách v posledních dvou desetiletích posouvalo do vyšších ročníků.

V dalším textu nabízí autor pohled na úspěšnost žáků ve čtenářské gramotnosti. I zde je zjišťováno, jaké úlohy činí českým žákům potíže. Při analýzách se jde až k poznání struktury výkonů žáků – pracuje se s profily zemí. Při interpretaci zjištění se opět dostávají do hry kurikulární souvislosti –

¹ Viz např.: http://www.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/16_Wuesten.pdf

konkrétně se např. hovoří o nedostatečném zastoupení čtenářské gramotnosti v českých kurikulárních dokumentech apod.

Autor razí typ didakticko-kurikulárních výzkumů, které jsou zatím v našich podmínkách ojedinělé, nicméně lze předpokládat, že budou čím dál naléhavější, a to v reakci na výsledky studií TIMSS/PISA. Např. v německy mluvících zemích jsou podobné aktivity zastřešeny programovým heslem „Aufgabekultur“ (kultura učebních úloh). Bylo by žádoucí vyhodnotit obdobně koncipované analýzy provedené ve vybraných zemích a posoudit, do jaké míry jsou problémy výuky podmíněny převládající edukační kulturou dané země. Byl by to jeden z možných směrů autorova dalšího úsilí na tomto poli?

Mimořádně cenný je autorův navazující kvalitativní výzkum (kap. 6), jímž jsou prohloubeny kvantitativní studie z oblasti matematiky, čtenářské gramotnosti a společenských věd. Originální autorský vklad vnímám v zavedení nosného analytického rámce postaveného na termínech: doména (subdoména), vlákno, kurikulární deskriptor, reprezentace. Za důležité považuji, že v pozadí provedené analýzy je držena těsná souvislost mezi poznáním toho, jak se děti učí, a poznáním toho, jak jsou výuková témata strukturována/uspořádána/sekvencována v kurikulárním dokumentu.

Obdobné úvahy nacházíme také u S. Vosniadou – tato autorka rovněž poukazuje na to důležitost strukturace a kontinuity v kurikulu, a to s ohledem na soudržnost elementů znalostí v rámci kognitivních struktur. Jinak řečeno, jde zde o problém vztahu mezi oborovými a psychologickými otázkami tvorby kurikula, o problém souhry ontodidaktiky a psychodidaktiky.

Autorův záměr identifikovat rizikové aspekty projektové podoby kurikula českého základního vzdělávání považuji za důležitý. Závěry svého zkoumání prezentuje průběžně v textu kap. 5 a 6; vrací se k nim také v kap. 7. Svá obecnější zjištění konkretizuje objasněním dalších souvislostí. Jeho práce tím získává na kvalitě sevřenosti a soudržnosti. Kvalita kontinuity a progresu posuzované disertace spočívá v její návaznosti na předchozí práce (Jiráňka, Vyskočilové a dalších) a v jejich tvořivém rozvinutí. Dle mého soudu se jedná o vzrušující výzkumný program s tradicí, na niž lze stavět. Autor posuzované disertační práce přesvědčivě prokázal, že pro to má skvělé předpoklady.

Závěrem

Disertační práce RNDr. Dominika Dvořáka *Psychologické a epistemologické otázky tvorby kurikula* splňuje požadavky kladené na tento typ prací.

Po úspěšné obhajobě doporučuji udělit RNDr. Dominiku Dvořákovi titul Ph.D. v oboru *Pedagogika*.

V Brně, 2. 12. 2011

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.
vedoucí Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU