

## Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím

### Curricular reform at grammar schools: from virtual observations to videostudies

Jan Slavík, Tomáš Janík, Petr Najvar, Zdeňka Švecová, Eva Minaříková

**Anotace:** Příspěvek představuje čtvrtou fázi výzkumu kurikulární reformy na gymnáziích. V rovině teoretických východisek výzkum stavěl na konceptových analýzách realizovaného kurikula z oborového a didaktického hlediska. Výzkumné otázky se vztahovaly k tomu, jak se vybrané ideje kurikulární reformy (např. klíčové kompetence) odrážejí v reálné výuce. Cílem videostudií bylo postihnout kvalitu příležitostí k rozvíjení kompetencí ve výuce a prozkoumat možnosti operacionalizace tohoto konstruktů na úrovni konkrétní výuky ve vybraných oborech gymnaziálního vzdělávání. Ještě více než v předchozích fázích umožnily videostudie uchopit zkoumané aspekty z oborově didaktického hlediska.

**Klíčová slova:** kurikulární reforma, realizované kurikulum, klíčové kompetence, hospitace, videostudie

**Abstract:** This paper introduces the fourth phase of research on curricular reform at grammar schools. Concept analyses of realized curriculum from the subject and didactic point of view served as the theoretical background. The research questions were connected to how selected ideas of the curricular reform (such as key competencies) are reflected in the teaching/learning process. The aim of the video studies was to capture the quality of opportunities for development of competencies in the teaching/learning process and to explore the possibilities of operationalising this construct on the level of actual instruction in selected subjects at grammar school. Even more than in the previous phases the video studies allowed exploring the aspects from the subject-specific didactic point of view.

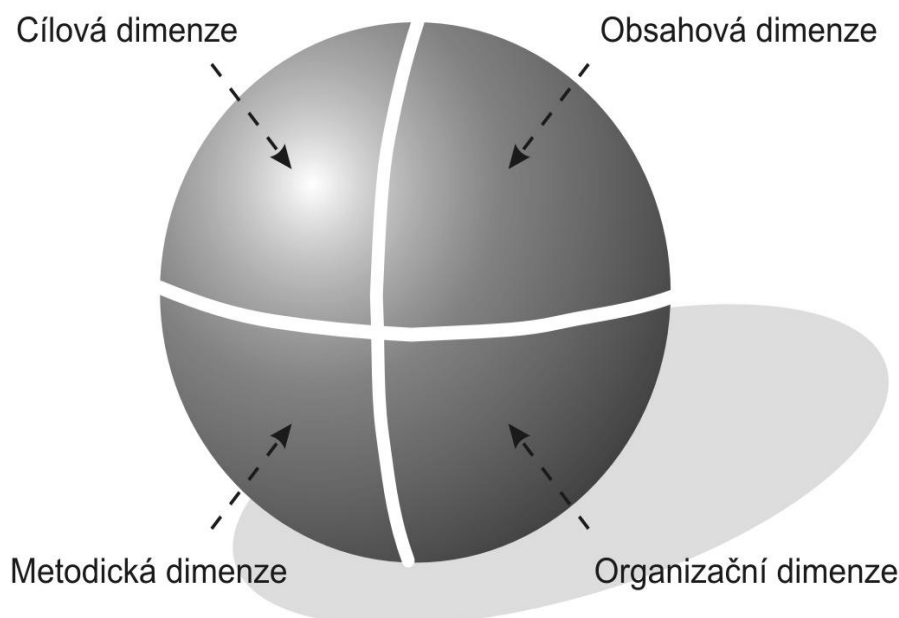
**Keywords:** curricular reform, realized curriculum, key competencies, observation, video study

## 1 Úvod

Tento příspěvek představuje výzkum zabývající se realizací kurikula a kvalitou výuky jakožto klíčovou podmínkou úspěšnosti kurikulární reformy. Navazuje na zjištění z předchozích etap výzkumu *Kvalitní škola*, který v roli „kritického přítele“ podporuje kurikulární reformu tím, že hledá odpovědi na otázky, které se v souvislosti s ní otevřely. V předchozích etapách výzkumu se ukázalo, že idea klíčových kompetencí vyvolává obavy gymnaziálních učitelů z oslabování žákovských znalostí (ze snížení váhy učiva) a bývá doprovázena stížnostmi na problémy při vyhodnocování kvality výuky z hlediska dosahovaných cílů. Z teoretických pozic je tato idea kritizována za oslabení kognitivní pojmové práce žáků a za neujasněné vazby k dalším kategoriím kurikula (srov. Janík et al., 2010a, s. 124–132; Janík et al., 2010b, s. 87, 91 aj.; Štech, 2009; Spilková, 2005).

## 2 Teoretická východiska

Výzkum reaguje na kritiky anebo výzvy zaměřené na hlubší pedagogické zdůvodňování vztahů mezi klíčovými kompetencemi a učivem (Spilková, 2005; Skalková, 2007; Štech, 2009; Kaščák & Pupala, 2009) a je zaměřen na cílovou a obsahovou dimenzi kurikula v návaznosti na dimenzi metodickou (viz obrázek 1).



Obrázek 1. Dimenze kurikula (převzato z Maňák, Janík, & Švec, 2008).

Koncepcemi, na které tento výzkum navazuje a o které se opírá, jsou didaktická transformace/rekonstrukce obsahu, reflektivní praxe a tzv. Designing Theory. Didaktická transformace/rekonstrukce obsahu spojuje evropskou tradici didaktiky s tradicí amerického kurikulárního výzkumu. Cílem tohoto modelu je vytvořit teoretický rámec plánování, průběhu i vyhodnocení výzkumu vyučování a učení se v oblasti oborových didaktik (Jelemenská, Sander, & Kattmann, 2003, s. 191).

Koncepce reflektivní praxe je založena na kritice modelu technické racionality a kritice roztržky vzdělávací teorie s praxí (Schön, 1983, 1987; Argyris & Schön, 1992; Korthagen et al., 2001). Koncepce Designing Theory se věnuje systematickému zkoumání vztahů vyučování-učení s ohledem na evaluaci vzdělávacích zásahů a s cílem (a) navrhnout řešení problémů praxe, (b) rozšiřovat poznání procesu výuky s ohledem na jeho kvalitu (Lijnse, 1995; Kortland & Klaassen, 2010).

## 3 Cíle výzkumu

Předkládaný výzkum (podrobněji viz Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011) se soustředí na dvě úrovně cílů – cíle heuristické a aplikační. K heuristickým cílům tohoto výzkumu patří tvorba a empirické ověřování systému pravidel a metod pro deskripci, analýzu a posuzování realizace kurikula a podpora konstruktové validity empirických výzkumů realizace kurikula.

Aplikačními cíli jsou podpora profesionalizace učitelů na základě profesní komunikace spojující teorii s praxí a tvorba metodologie a metodiky pro evaluaci a zlepšování výuky prostřednictvím hospitační reflektivní praxe.

Pojetí výzkumu je kvalitativní a jeho nástrojem jsou hospitační videostudie (viz níže). Pozornost je soustředěna na vypracování teoretického a metodologického rámce výzkumu a na zodpovězení tří hlavních výzkumných otázek: (1) Jak vykládat kvalitu realizace kurikula ve výukových situacích (v kontextu výuky)? (2) Jak tvořit a strukturovat alternativní možnosti (alterace) pro zlepšení kvality výukové situace? (3) Jak lze kriticky vyložit a zdůvodnit navrhané alterace?

#### 4 Hospitační videostudie

Výzkumným nástrojem pro tuto fázi výzkumu byly zvoleny videostudie výuky, konkrétně videostudie zaměřené na kvalitu výuky. Ve svých cílech a metodických principech se tento typ videostudií neliší od cílů a principů, které si kladou hospitace ve výuce. Spojení principů hospitace a videostudie vyjadřujeme názvem *hospitační videostudie*.

V návaznosti na cíl výzkumu tedy předkládáme metodiku hospitační videostudie, která slouží pro získávání a zpracování výzkumných údajů z procesu výuky. Rozpracováním této metodiky chceme přispívat k hlubšímu poznání kvality procesu výuky a současně předložit k posouzení a diskusi metodické postupy, které stojí na pomezí pedagogické či didaktické teorie a praxe.

Jednou z hlavních charakteristik hospitační videostudie je, že je prvotně analytická a až následně hodnotící (tzn. evaluace kvality výuky má být založena na dokladech – *evidence-based*) a má být hodnotově podnětná. To znamená, že vedle posouzení výuky má nabízet podněty pro její zlepšování – alterace. Z toho vychází také její metodika, která je založena na modelu AAA<sup>1</sup> - anotace, analýza a alterace.

Anotace výuky shrnuje nejdůležitější poznatky o pozorované výuce a přináší tím základní informace o kontextu. Umožňuje čtenáři „vidět“ výuku jako celek, aby pak porozuměl analýze jednotlivých situací. Zahrnuje čtyři hlavní body: (1) téma výuky, (2) návaznost obsahu, (3) didaktické uchopení obsahu a (4) popis činnosti žáků.

Po anotaci následuje rozbor výukové situace, který spočívá v konceptové analýze. Konceptová analýza je metoda, v níž se analyzuje významová struktura a sociální nebo kulturní kontexty vzdělávacího obsahu (podle Slavík, Dytrtová, & Fulková, 2010). Výsledkem konceptové analýzy by měl být konceptový diagram. Ten představuje schematický model výuky utvořený jako soustava uzlů (konceptů – pojmů) a hran (spojnic mezi koncepty), které reprezentují didakticky závažné prvky výuky a jejich vztahy.

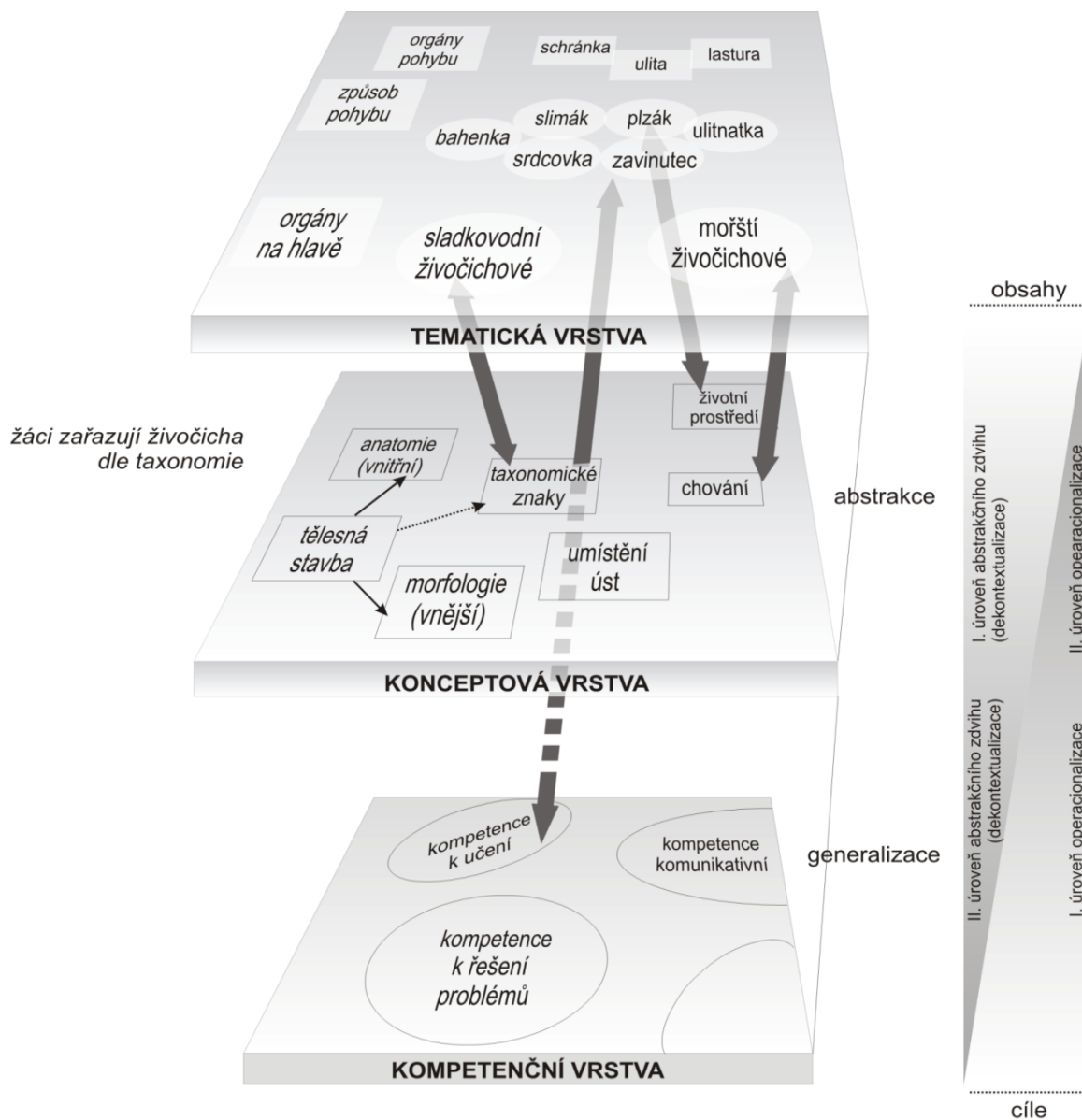
V námi navrhané metodice se jedná o víceúrovňový trojrozměrný diagram (obrázek 2), který dovoluje zachytit více typů proměnných. Tento model reprezentuje logické a funkční vztahy mezi cíli a obsahem výuky a umožňuje vysvětlovat tzv. *hloubkovou strukturu výuky* (srov. Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011, s. 113 n., viz též dále obr. 2). Obsahuje pět úrovní, které jsou tvořeny třemi základními vrstvami a dvěma operačními přechody mezi vrstvami (tabulka 1).

Na konceptový diagram navazuje analýza kvality výukových situací, která je odvozena z předpokladu (v rámci našeho výzkumu), že výuka má žákům poskytovat dostatečné příležitosti k rozvíjení klíčových kompetencí s důrazem na propojení a osvojování učiva (srov.

---

<sup>1</sup> Tento model navazuje na model ALACT – blíže viz Janík, Slavík a Najvar et al. (2011, s. 31–32).

Knecht et al., 2010). Míru kvality posuzovaných situací výuky jsme v našem výzkumu rozdělili do čtyř základních úrovní: (1) selhávající, (2) nerozvinutá, (3) podnětná a (4) rozvíjející, a to podle míry přínosu pro žáky s ohledem na sledovaný cíl, v našem případě cíl nejvyšší kurikulární úrovně – klíčové kompetence (viz tabulka 2). Tato analýza již patří do třetí fáze hospitační videostudie, tedy do fáze navrhování alterací.



Obrázek 2. Konceptový diagram – model hloubkové struktury výuky

Tabulka 1

*Souhrnný přehled vrstev a přechodů v rámci konceptového diagramu*

Rozhodovací otázka	Úroveň v konceptovém diagramu	Charakteristika úrovně	Příklady pojmů používaných v dané úrovni
co obsah blízký žakovské zkušenosti jak – způsob vyučování a učení	Tematická	Konkrétní (operacionální) pojmy nebo jevy se kterými žák přímo zachází v rámci své činnosti při řešení úloh.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plži, mlži, hlavonožci – plž zahradní...</li> <li>Blogging: How to create your own blog...</li> <li>Impresivní malba (impresionismus – konkrétní ukázky).</li> </ul>
<b>Abstrakční činnostní úroveň (operační přechod)</b> „Šev“ konceptu (oboru) a prekonceptu (žáka) – v této úrovni se z oborových konceptů utváří učivo prostřednictvím žakovy činnosti. Doména oborově didaktická.			
co obsah oboru  proč obsah oboru jako cíl žakovy činnosti a žakova učení – očekávané výstupy, oborové kompetence jak – způsob vyučování a učení	Konceptová	Koncepty, které v rámci daného oboru – vzdělávací oblasti – podmiňují a strukturují didaktický výběr obsahu a metodické postupy, a tedy i zaměřují činnost žáků do didakticky oprávněných celků.	Taxonomie – ...čeleď, rod, druh... Gramatika, morfologie. Stylizace, styl.
<b>Generalizační činnostní úroveň (operační přechod)</b> „Šev“ konceptů (oboru) a klíčových kompetencí (žáka) – v této úrovni se zobecňují oborové činnosti na úroveň obecných lidských principů jednání a myšlení a přenášejí se do různých reálných situací. Doména transdidaktická.			
proč klíčové kompetence – obecné, společensky oceňované předpoklady k úspěšnému jednání v reálných situacích jak – způsob vyučování a učení	Kompetenční	Obecně pedagogické pojmy, které vypovídají o očekávaných dlouhodobých a společensky vážených předpokladech žáků – klíčových kompetencích.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kompetence k učení.</li> <li>Kompetence k řešení problémů.</li> <li>Kompetence komunikativní.</li> <li>Kompetence sociální a personální.</li> <li>Kompetence občanská.</li> <li>Kompetence k podnikavosti.</li> </ul>

Tabulka 2

*Struktura kvality výukových situací v kontextu výuky*

OBSAH ↑ CÍL ÚROVEŇ KVALITY	základní pojmy nebo dovednosti	analýza a porozumění obsahu	zobecňování, aplikace, metakognice	motivace	naléhavost alterací	Indikace příležitostí k učení
selhávající	–	–	–	– nebo +	+++	„utajené poznávání“ „odcizené poznávání“
nerozvinutá	+	–	–	+ nebo –	++	osvojování základních poznatků
podnětná	+	+	–	+ nebo –	+	rozvoj oborových kompetencí
rozvíjející	+	+	+	+	–	rozvoj klíčových kompetencí transferem oborového poznání

V tabulce 2 je definován vztah úrovně kvality výukové situace a míry nutnosti alterací. Čím nižší je odhadovaná úroveň kvality výuky, tím naléhavější je potřeba navrhovat alterace pro překonání problémů. Po stanovení míry nutnosti alterace následuje vytvoření, zdůvodnění a kritické posouzení zlepšující alternativy vybraných situací výuky. Navrhování alterací vychází opět z konceptového diagramu, ze kterého je patrné, kde přesně jsou nedostatky dané výukové situace. Navrhovaná alterace je přezkoumána; hledají se objektivní vysvětlení, proč učitel alteraci nepoužil. Není to vždy jen proto, že učitel na alteraci nepomyslel, ale nevyužil ji z nějaké příčiny, která by měla být předmětem rozboru.

## 5 Závěrem

V rámci pilotního studie byla rozpracována teoretická a metodologická báze a byla ověřena metodika hospitačních videostudií. Tím byly připraveny podmínky pro další pokračování výzkumů zaměřených na proces výuky. Hospitační studie byly propracovány jako výzkumný nástroj, který má terminologicky a metodicky podpořit učitele, resp. ředitele škol při interpretaci výuky.

V rámci pilotní studie se potvrdil teoreticky zdůvodněný předpoklad, že výuka pracuje s dvojí terminologií a pohybuje se mezi kontextem přirozené zkušenosti žáka a kontextem oboru experta (srov. Slavík & Janík, 2005; Knecht et al., 2010). Tento pohyb probíhá mezi odbornými oborovými pojmy konceptové vrstvy, které do výuky přináší kurikulum, a pojmy tematické vrstvy, blízkými každodenní zkušenosti žáků. Sbližování a prolínání těchto dvou kontextových oblastí nastává při řešení učebních úloh. Sbližování tematické a konceptové vrstvy se liší v detailech předmět od předmětu, ale didaktický princip významové rekonstrukce obsahu je ve všech oborech stejný (srov. Kattmann, 2009; Jelemenská, 2009; Janík & Slavík, 2009).

Konceptové diagramy výukových situací všech zkoumaných oborů (biologie, anglický jazyk, výtvarná výchova) vypovídají o shodné hloubkové struktuře výuky napříč obory. Strukturální shody v práci s obsahem ve výuce poukazují na možnost sdíleného komunikačního kódu, transdisciplinárního či transdidaktického jazyka (Janík et al., 2010a, s. 122; Pišová, Kostková, & Janík, 2011, s. 280).

Při pilotní studii jsme též narazili na problém hloubky struktury – se zvyšující se hloubkou struktury přibývá nároků na zobecňování (abstrakce, generalizace) a cesta k cíli proto vyžaduje více času ve výuce. Tím lze vysvětlit, proč „vytvoření učební situace s potenciálem pro rozvoj klíčových kompetencí vyžaduje, aby učitelé přehodnotili způsoby strukturace výukového času“ (Knecht et al., 2010, s. 56). Důsledný pohyb ke klíčovým kompetencím by podle konceptového diagramu měl probíhat přes všech pět úrovní hloubkové struktury – měl by tedy zahrnovat konceptovou vrstvu. Lze si ovšem představit i mnohem jednodušší cestu, která více či méně obchází konceptovou vrstvu a směřuje k rozvoji kompetencí jako by „zkratkou“: přímo z tematické vrstvy. Otázkou je, zda tento přístup není – anebo do jaké míry je – didaktickým formalismem<sup>2</sup>.

V souvislostech výzkumu byl sledován reálný proces didaktické analýzy výuky a zdůvodňování kvalit alterací. V návaznosti na to byla zformulována teze, že v současné vzdělávací praxi u nás panuje nepoměr mezi tvorbu a interpretací výuky. Učitel je tvůrce obsahu; tvorba a strukturování obsahu stojí v centru uvědomělé pozornosti učitele. Interpretování výuky s ohledem na cíle probíhá zpravidla přímo v akci a je převážně

---

<sup>2</sup> Štech (2009, s. 106) v této souvislosti připomíná Bernsteinovo *seriální a integrované kódování* učiva.

záležitostí učitelské intuice. Důsledkem tohoto nepoměru mohou být problémy ve zdůvodňování alterací a oslabení profesní komunikace o problémech výuky.

Hospitační videostudie by tedy dle svého aplikačního cíle podporovat profesionalizaci učitelů na základě profesní komunikace spojující teorii s praxí. Zaměření se na všechny tři fáze (anotace, analýza, alterace) by mělo učitelům umožnit uvědomit si vazby mezi vrstvou tematickou, konceptovou a vrstvou klíčových kompetencí a navrhnout zlepšující alterace zaměřené na rozvíjení klíčových kompetencí u žáků. Navrhování alterací je nezbytnou podmínkou, aby učitelé mohli zlepšovat kvalitu své výuky. Proto patří k nejvýznamnějším profesionálním dovednostem učitele a je v centru pozornosti profesního učení. Hospitační videostudie by se při systematickém využívání v přípravném a dalším vzdělávání učitelů mohly stát závažným prostředkem pro podporu jejich profesionality.

## Literatura

- Argyris, Ch., & Schön, D. (1992). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. Francisco: Jossey-Bass.
- 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: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116–135.
- 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: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Janík, T., Slavík, J., & Najvar, P. et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Jelemenská, P. (2009). Prepojenosť výberu učebných obsahov, zisťovania výkonnov žiakov a predstáv učiteľov. Význam empirických výsledkov výskumu didaktiky biológie na príklade vyučovania evolúcie. *Pedagogika*, 59(2), 164–182.
- Jelemenská, P., Sander, E., & Kattman, U. (2003). Model didaktickej rekonštrukcie: Impulz pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika*, 53(2), 190–201.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2009). *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus.
- Kattmann, U. (2009). Didaktická rekonstrukce: učitelské vzdělávání a reflexe výuky. In T. Janík et al. *Možnosti rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu* (pp. 17–31). Brno: Paido.
- Knecht, P., Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V., & Vlčková, K. (2010). Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problému ve výuce na základních školách. *Orbis scholae*, 4(3), 37–62.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kortland, K. & Klaassen, (2010). *Designing theory-based teaching-learning sequences for science education. Proceedings of the symposium in honour of Piet Lijnse at the time of his retirement as professor of physics didactics at Utrecht University*. Utrecht: Faculty of Science.
- Lijnse, P. L. (1995) „Developmental research“ as a way to an empirically based „didactical structure“ of science. *Science Education*, 79(2), 189–199.
- Píšová, M., Kostková, K., & Janík, T. et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Skalková, J. (2007). Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. *Orbis scholae*, 2(1), 7–20.

- Slavík, J., & Janík, T. (2005). Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 55(4), 336–353.
- Slavík, J., Dyrtrtová, K., & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3/4), 223–241.
- Spilková, V. (2005). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství. *Pedagogika*, 55(1), 20–25.
- Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), s. 105–115.

## Kontakt

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.  
Západočeská univerzita v Plzni  
Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné kultury  
Univerzitní 22, 306 14 Plzeň  
e-mail: [ars.gratia@tiscali.cz](mailto:ars.gratia@tiscali.cz)

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.  
Mgr. Petr Najvar, Ph.D.  
Mgr. Eva Minaříková  
Institut výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity  
Poříčí 31, 603 00 Brno, Česká republika  
e-mail: [tjanik@ped.muni.cz](mailto:tjanik@ped.muni.cz)  
[najvar@ped.muni.cz](mailto:najvar@ped.muni.cz)  
[eminarikova@seznam.cz](mailto:eminarikova@seznam.cz)

Mgr. Zdeňka Švecová  
Národní ústav pro vzdělávání  
Senovážné náměstí 1588/4  
P. O. BOX 1422, 111 21 Praha 1  
e-mail: [svecova@vuppraha.cz](mailto:svecova@vuppraha.cz)

## Bibliografické údaje

Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., Švecová, Z., & Minaříková, E. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 31–38). Brno: Masarykova univerzita.

Dostupné z:

<http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/SlavikJanikNajvarSvecovaMinarikova.pdf>

doi: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-61