

Studie

Obory ve škole a jejich enkulturační funkce

Tomáš Janík, Jan Slavík

Abstrakt: Jednou z funkcí školy, která se jeví jako klíčová, a to navzdory proměnám, jimiž škola prochází, je funkce enkulturační. Škola je jedinou relativně systematizovanou formou seznamování členů společnosti s kulturními obsahy. Ty zde figurují v podobě učiva systematizovaného prostřednictvím kurikulárních dokumentů do vzdělávacích oblastí, oborů, předmětů, průřezových témat apod. V přehledové studii zabýváme vztahem mezi obory a školními vyučovacími předměty. V souvislosti s tím autoři rozebírají některé problémy kurikula, zejména problém (ne)korespondence mezi kurikulem projektovaným, realizovaným a dosahovaným. Následně se zamýšlejí nad možnými příčinami (ne)úspěchu českých žáků v mezinárodně srovnávacích studiích TIMSS a PISA. V závěru zdůvodňují potřebu chápat pedagogický výzkum mj. v roli „kritického přítele“ probíhající kurikulární reformy.¹

Klíčová slova: funkce školy, kurikulum, výuka, obsah vzdělávání, obor, vyučovací předmět

Abstract: One of the key functions of the school is the enculturative function. The school presents one of the systematic organizations in which the members of the society meet cultural contents. These cultural contents take the form of subject matter which is systematised through curricular documents into educational fields, areas, subjects, etc. The overview study concentrates on the relationship between (scientific) fields and school subjects. The authors discuss selected curricular issues, namely the problem of

¹Studie je rozšířenou verzí jednoho z hlavních referátů přednesených na konferenci *Škola v proměnách*, kterou pořádala Česká pedagogická společnost ve dnech 4.–5. 2. 2009 na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (viz zpráva z konference v tomto čísle časopisu *Pedagogická orientace*).

(non)correspondence between intended, realised and achieved curriculum. They also consider possible causes of the success/failure of Czech pupils in the international comparative surveys TIMSS and PISA. Towards the end of the paper, the necessity is argued to perceive educational research as the “critical friend” of the current curricular reform.

Key words: functions of the school, curriculum, teaching, educational content, field, school subject

1. Úvod

Vznik školy, resp. výuky organizované ve školních třídách, je datován do období přibližně před 5 tisíci lety a situován na území Mezopotámie a Egypta (Trembl, 2000, s. 111). Pro vznik školy byl klíčový objev písma. Vzhledem k tomu, že psaní bylo poměrně komplikovanou dovedností a nebylo snadné se ji běžně naučit, začala se cíleně vyučovat. Organizovaná výuka psaní v instituci zvané škola se ukázala jako účinná, takže není divu, že učitelé začali ve školách postupně žákům zprostředkovávat i další dovednosti a vědomosti. Z tohoto důvodu bývá škola považována za jednu z nejúspěšnějších institucí kulturních dějin. Její poslání nabývalo v průběhu času na významu, a to zejména v souvislosti s rozšiřováním lidského vědění a s životně důležitou potřebou jeho zprostředkování budoucím generacím. Vedle funkce personalizační a socializační tak byla škole připsána funkce enkulturační, která se jeví jako klíčová, a to navzdory proměnám, jimiž škola prochází.

Cílem předkládané přehledové studie je objasnit, jakou roli sehrávají obory (oborové vyučování a učení) v rámci naplňování enkulturační úlohy školy. Na základě kritického vymezení se vůči „naivně romantické představě o integraci všeho se vším“ (Janík, 2008) autoři rozebírají problematiku vztahů mezi obory a školními vyučovacími předměty a jejich rozpracování do kurikula. Svůj výklad opírají o rozlišení *oborově systematického (seriálního, kategoriálně a hierarchicky uspořádaného) a situačně aplikačního (integrovaného, tematicky průřezového) přístupu k tvorbě a realizaci kurikula*. Oba tyto přístupy bývají stavěny do protikladu, ale zároveň se doplňují. Obory jsou klíčovým zdrojem učiva a mají ve škole hlavní enkulturační funkci, která přichází k žákům z vnějšku, ze systému oborového myšlení, jednání a oborové komunikace. Štech (2009) s oporou v B. Bernsteinovi označuje oborově založené učivo za „privilegované hledisko edukace“. Učitel však musí brát v úvahu i druhou, personalizační, stranu téže mince – přirozenou jednotu myšlení, prožívání a jednání žáka založenou na inte-

gritě jeho běžné zkušenosti se světem, která není oborově systematická, ale tematická a situačně-aplikační. V návaznosti na tuto argumentaci autoři analyzují některé problémy kurikula, zejména problém (ne)korespondence mezi kurikulem projektovaným, realizovaným a dosahovaným. Následně se zamýšlejí nad trojicí možných příčin (ne)úspěchu českých žáků v mezinárodně srovnávacích studiích TIMSS a PISA: a) příčiny související s tím, jak jsou vytvořena kurikula; b) příčiny související s tím, jak se ve školách vyučuje; c) příčiny související s tím, jak se žáci učí. V závěru studie autoři zdůvodňují potřebu chápat pedagogický výzkum mj. v roli „kritického přítele“ probíhající kurikulární reformy.

2. Škola a její funkce: personalizace, socializace, enkulturační funkce

Jak uvádí Fend (1974, s. 11–22), v každé společnosti se od školy očekává naplňování dvou hlavních funkcí – *rozvoj osobnosti a reprodukce společnosti*. Funkce školy se tak podle něj rozvíjejí a konkretizují na kontinuu mezi *individuálním* a *sociálním*. Personalizační funkce školy směřuje k rozvoji osobnosti žáka. Jedná se zejména: (a) o využívání potencialit učit se, tj. zvládat vzdělávací požadavky, a tím realizovat svou osobnost v širokém spektru jejích projevů – kognitivních, emocionálně prožitkových, morálně postojových; (b) o rozvoj autoregulace, která navazuje na socializaci s cílem překonat úsilí učitele a svěřit žákovi zodpovědnost za vzdělávací úspěch do jeho vlastních rukou (Helus, 2007, s. 11). Socializační funkce školy se vztahuje k rozvíjení dispozic k začleňování jedince do společnosti. Jak vysvětlují Havlík a Kóta (2002, s. 44), prostřednictvím socializace se jedinec stává „z *biologického tvora*‘ člověkem – *kulturní a sociální bytostí, která jedná v rámci jisté tolerance podle uznávaných pravidel, směřuje své chování k společensky přijatým hodnotám a plní individuálně modifikovanou očekávání, role*“. Socializace se odehrává prostřednictvím sociálního učení (se) společenským hodnotám a normám, jež jsou specifickou součástí kultury.

Funkci personalizační a socializační škola sdílí s dalšími institucemi – zejména s rodinou, se skupinou vrstevníků apod. Co se týče vzdělávacích institucí – zejména škol – jejich jedinečnému poslání je učiněno zadost teprve tehdy, „*když se do středu jejího zájmu postaví kulturní obsahy a kompetence včetně jejich transformací do obsahu vzdělávání člověka a když se její aktivity pochopí jako práce na člověku, na jeho vědění, dovednostech a jednání*“ (Fend, 2006, s. 179). Jak dále uvádí citovaný autor, každá kultura, stará nebo mladá, moderní nebo „primitivní“, usiluje o zajištění své vlastní existence.

tence v čase, a to nikoliv pouze prostřednictvím ekonomiky nebo politiky, ale také na základě přenosu kulturních výtobytků na další generace. Školu lze tedy chápat mimo jiné jako společenskou instituci provozovanou za účelem, který spočívá v „zajištění přenosu kultury, ve stabilizaci kmenového a společenského řádu a ve vyznačení prahu, přes něž dorůstající vstupují do společnosti jako její plnohodnotní členové“ (Fend, 1974, s. 59).

Škola je pověřena správou a zprostředkováním kulturního dědictví. Je jedinou relativně systematizovanou formou seznamování prakticky všech členů společnosti s kulturními obsahy. V daném ohledu naplňuje škola svoji enkulturační funkci. Díky tomu se z člověka stává kulturní bytost. V širším enkulturačním rámci se odehrává socializace, tj. učení (se) společenským hodnotám a normám, jež jsou specifickou součástí kultury (srov. Walterová a kol., 2004; Prokop, 2005; Janíková a kol., 2009).

Jak vysvětluje Fend (1976, s. 47 an.), „pro objasnění vztahu mezi pojmy ‚enkulturace‘ a ‚socializace‘ lze použít následující příklad z oblasti učení se jazyku. V procesu enkulturace se člověk učí určitým hláskám svého mateřského jazyka. Učí se kombinacím hlásek do slov, učí se kombinovat slova do ‚správných‘ vět. Implicitně se učí pravidlům ohýbání slov a větné stavby, učí se morfolonii a syntaxi jazyka. Ve škole musí navíc některá důležitá pravidla užívat vědomě. Časem se má naučit rozlišovat, co je dobrá a co je špatná němčina. V procesu socializace se člověk učí používat jazyk v souladu se sociálními, zejména morálními normami. Poznává, že určitá slova jsou neslušná a nesmějí se říkat. Dítě nemá nadávat. Učí se mluvit v určitých situacích určitou hlasitostí. Na veřejných místech nemá křičet. Osoby s respektem má dítě oslovovat určitým jazykem; s učitelem musí hovořit jinak než se spolužákem. V kruhu přátel se má hovořit jinak než při slavnostních příležitostech na veřejnosti. Existuje tedy určitý morální ‚kód‘ pro užívání jazyka. . . Z příkladu je patrné, že jak v procesu enkulturace, tak v procesu socializace se člověk učí kulturně specifickým obsahům. Hranici mezi socializací a enkulturací lze stanovit pouze na základě rozdílnosti obsahů, kterým se v daném procesu učíme. Zatímco pojem ‚enkulturace‘ odkazuje k učení se veškerým kulturním obsahům, pojem ‚socializace‘ odkazuje k učení se specifické třídě kulturních obsahů – k učení se morálnímu řádu společnosti.“

Rozlišení mezi personalizací, socializací a enkulturací v praxi pro učitele představuje konkrétní problém. Ten se projevuje v nutnosti rozhodovat o míře důrazu mezi několika cílovými orientacemi vzdělávání. První důraz (personalizační) je reprezentován přístupem, který vychází ze zkušeností, postojů a motivací žáka. Pro druhý důraz (socializační) je typický ohled

na rozvíjení dispozic k začleňování jedince do společnosti. Třetí důraz (enkulturační) je reprezentován více méně distancovanou konfrontací s učivem daného oboru. Opět se tím vracíme k výše zmíněnému rozdílu mezi personálním, sociálním a oborovým hlediskem edukace. Jejich spojnicí je prostý fakt – každý obor má své východisko v přirozené lidské zkušenosti s fenomény reálného světa (Slavík, 1999; Slavík a Janík, 2007). Z nich obor vyrůstá, ale specializuje se do podoby jedinečného pole kulturního diskursu s jedinečnými obsahy a jedinečnými přístupy k jejich zvládnání, které jsou v rámci oboru interindividuálně sdíleny.

3. Obory mimo školu – obory ve škole

Obsahy kultury jsou systematizovány do oborů. Obory jsou relativně stabilní pole uvnitř kultury, která kolem sebe soustřeďují určitý typ diskursu, a nabývají tedy i mocenskou pozici (politickou, organizační, ekonomickou). Jak uvádí Vopěnka (2001, s. 86), obor je *„jakousi jímkou, do níž jímáme vhodné jevy z těch, které se objevují či vznikají. . . Vymezením nějakého oboru a rozvinutím výkladu jevů do něj spadajících si často můžeme předzjednat porozumění nejenom pro to, co je skryto . . ., ale též pro to, co dosud v žádné modalitě bytí není. . .“*

Obor není jen odbornou institucí, ale také určitou podobou uspořádání lidského vědění a poznávání, v jejímž rámci se řeší specifické úkoly nebo problémy a kde probíhá specifická komunikace. Obor (stejně jako školní předmět) poskytuje nástroje pro zvládnání situací určitého typu a připravuje argumenty pro zdůvodňování zásahů ve svém cílovém poli. Jak mimo školu, tak ve škole funguje obor jako výkladový rámec, tj. předzjednáva porozumění jevům, které se objevují či vznikají. Jak se však vlastně utvářejí obory?

Jak uvádějí Ben-David a Collins (1966, s. 451 an.), *„ideje nezbytné pro vytvoření nového oboru jsou zpravidla k dispozici již delší dobu a na různých místech, ke zrození oboru však dochází pouze tehdy, pokud se lidé o tyto ideje začnou zajímat, a to nikoliv jen jako o intelektuální obsah, ale jako o potenciální prostředek pro vytvoření nové intelektuální identity, a zejména nové profesní role“*.

Klíčovou roli v utváření oborů sehrává oborová komunita. Jak uvádějí Esland a Dale (1973, s. 70–71), *„komunita má svoji historii a díky tomu disponuje souborem respektovaných znalostí. Má pravidla pro rozpoznání ‚nevítaných‘ nebo ‚falešných‘ obsahů a způsoby vyvarování se kognitivních*

kontaminací. Má filozofii a autority, které budou společně legitimizovat aktivity pro komunitu přijatelné. Někteří členové budou zplnomocnění vydávat ‚oficiální prohlášení‘, například editoři časopisů, prezidentí, zkušební komisaři a inspektori. Ti představují ony ‚významné druhé‘, kteří poskytují modely správné víry a praxe pro nové nebo váhající členy“. Jak dále uvádějí citovaní autoři, učitelé jsou řečníky oborových komunit a jsou zapojeni do elaborace vědění.

Obor mimo školu je otevřený pro nepředvídané vstupy – vyplývá to z nemožnosti předvídat budoucí vývoj lidského poznání (Popper, 1994, s. 11 až 12). Může tato Popperova teze platit i pro obory ve škole? Zdá se, že nikoliv. Oborem ve škole je *vzdělávací obor* či *školní předmět*, jehož otevřenost pro nové poznání je oproti vědeckému, uměleckému nebo jinému mimoškolnímu oboru relativně omezená. Je tomu tak proto, že škola – nebo vzdělávání obecně – nerozvíjí lidské poznávání určitého fenoménu přímo specializovanou odbornou prací v oboru, ale jakousi „enkulturační a socializační oklikou“. Můžeme ji vysvětlit v duchu komunikačního pojetí oborové didaktiky takto: přírůstek lidského poznání prostřednictvím oborů ve škole je zabezpečován nebo podporován a) tím, že školní předmět zprostředkuje novým generacím kulturou prověřené způsoby poznávání, komunikace a odborné činnosti v daném oboru, b) tím, že oborová didaktika poznává, jak se uskutečňuje proces personalizace, socializace a enkulturatione oborového poznání ve společnosti a v ontogenezi lidské psychiky (srov. Brockmayerová, Čapek a Kotásek, 2000; Slavík, 1999; Janíková a kol., 2009).

Vztah mezi oborem a školním předmětem není jednoznačný ani obecně platný² (srov. Janík a Slavík, 2006). Některé předměty relativně úzce odpovídají oborům (matematika, fyzika), jiné se od počátku vyvíjely víceméně samostatně jako didaktické disciplíny sdružující více oborů (výtvarná výchova, občanská výchova).

Problém vztahu obor – vyučovací předmět je komplikován další skutečností. Pojmy jako *vzdělávací oblast*, *vzdělávací obor*, *vyučovací předmět*, *oblast vzdělávání*, *učivo*³ nabývají v nových kurikulárních dokumentech (RVP

²Například Stengelová (1997) v obecné rovině popisuje tři možnosti chápání vztahu mezi akademickými disciplínami (obory) a školními vyučovacími předměty: (1) akademické disciplíny a vyučovací předměty jsou v podstatě *kontinuální*; (2) akademické disciplíny a vyučovací předměty jsou od základu *diskontinuální*; (3) akademické disciplíny a vyučovací předměty jsou *odlišné, avšak vzájemně vtažené* jedním ze tří způsobů: (3a) akademická disciplína předchází vyučovacímu předmětu; (3b) vyučovací předmět předchází akademické disciplíně; (3c) vztah mezi obojím je dialektický.

³Dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a Rámco-

ZV, RVP G apod.) specifického obsahu a rozsahu, což mnohdy není kompatibilní s tím, jak se s uvedenými pojmy operuje mimo současný diskurz *Výzkumného ústavu pedagogického*, který je tvorbou kurikulárních dokumentů pověřen.

4. Kurikulum – tvorba a realizace

V souvislosti s tvorbou a realizací kurikula⁴ vystupují do popředí dvě klíčové otázky: Čemu vyučovat a proč vyučovat právě tomu? O otázky výběru a legitimizace obsahu vzdělávání se od pradávna vedou spory. Obsah vzdělávání vymezený v kurikulu se proměňuje s tím, jak se střídají historické epochy. Průvodním jevem je zápas, který obory vedou se záměrem vydobýt pro sebe místo v kurikulu. „*Zápas o učební plán. . . zápas o uskladnění duchovních sil ve škole.*“ (Weniger, 1952, s. 22) Historicko-srovnávací kurikulární analýzy ukazují, že například v průběhu 20. století celosvětově ustoupila do pozadí klasická, encyklopedicky pojímaná kurikula. Byl oslaben význam řečtiny a latiny ve prospěch živých jazyků. V méně rozvinutých zemích se více než v bohatších zemích zdůrazňoval význam matematiky a přírodních věd. Klasický dějepis se v řadě zemí transformoval jako součást věd o společnosti apod. (srov. Kamens a kol., 1996).

Teoretikové kurikula konstatují existenci dvou dominantních přístupů k tvorbě a realizaci kurikula. Jedná se o *přístup oborově systematický* a o *přístup situačně aplikační* (srov. Clement, 2003 – u nás viz Štech, 2009 odkazující na Bernsteina, 1975).

- Uplatnit *oborově systematický přístup* (něm. *Fächersystematik*) při tvorbě kurikula školního vzdělávání znamená uspořádat oborové obsahy do školních (vyučovacích) předmětů jako obsahy kurikulární tak, aby

vého vzdělávacího programu pro gymnázia (RVP G) je **vzdělávací obor** definován jako samostatná část vzdělávací oblasti v RVP a vymezuje vzdělávací obsah, tj. očekávané výstupy a učivo. **Vyučovací předmět** je definován jako didaktické a organizační zpracování vzdělávacího obsahu v konkrétním ŠVP; vyučovací předmět vzniká na základě vzdělávacích oborů vymezených v RVP. **Vzdělávací oblast** je orientačně vymezeným celkem vzdělávacího obsahu a je tvořena jedním nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. **Vzdělávací obsah** je definován jako vymezení očekávaných výstupů a učiva na úrovni vzdělávacích oborů, který je dále rozpracován na úrovni školních vzdělávacích programů. **Učivo** je definováno jako část vzdělávacího obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů, které je strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností); je chápáno jako prostředek pro dosažení očekávaných výstupů.

⁴Kurikulum je v dynamickém pojetí chápáno jako sekvence projektovaných a realizovaných příležitostí k učení se určitým obsahům.

byla zachována určitá míra korespondence s tím, jako jsou oborové obsahy uspořádány v mateřských oborech (vědních, uměleckých apod.).

- Uplatnit *situačně aplikační přístup* (něm. *Situationsorientierung*) při tvorbě kurikula školního vzdělávání znamená vyjít z analýzy požadavků (profesního) pole, pro něž je žák či student připravován, a vybrat obsahy, jejichž osvojení bude předpokladem tohoto, aby absolvent obstál při praktickém jednání (tj. při aplikacích) v profesním poli.

Každý z uvedených přístupů je oceňován i kritizován. *Oborově systematický přístup* je oceňován za to, že vede ke kurikulu, které může být garantem uspořádanosti transmise kulturního dědictví; na druhou stranu je kritizován za to, že vede ke kurikulu encyklopedickému, které je přetíženo značným množstvím relativně specializovaných znalostí. *Situačně aplikační přístup* je oceňován za to, že vede ke kurikulu, které umožňuje vybavit žáky/studenty akčními dispozicemi (např. kompetencemi) pro zvládání určitých situací/problémů; na druhou stranu je kritizován za to, že vede ke kurikulu, které je redukováno na řešení určitých situací/problémů bez výraznějšího přesahu někam dál, tj. směrem k neurčitosti.

Německý pedagog Klaus Prange (2007) vysvětluje, že tradičně se tvorba kurikula (učebních plánů) orientuje na obecné a invariantní „kanonické“ vědění. Historicky vzato, nejde jen o to, co by se mělo vyučovat a učit, ale zejména o to, co by se mělo číst. Obsah vzdělanosti a potažmo kurikula je odvozován od toho, co je obsaženo v textech považovaných za klasické a kanonické. Kánon je dílem tradice a právě ta diktuje, co je hodno vyučování a učení. Kánon artikuluje kulturní paměť jako souhrn toho, co nesmí být zapomenuto, abychom nezhloupli a nezdivočeli. V poslední době se nicméně zdá, že kánon padá za oběť modernizaci. Jeho autoritativní pozice určující míru a řád věcí oslabuje spolu s tím, jak posiluje tendence didaktizovat texty klasiků. Namísto Bible či Koránu a textu klasiků se ve školách objevují učebnice. Autorita kánonu je relativizována také tím, že obsahy jsou pro učebnice vybírány a zpracovány s ohledem na dítě. Nikoliv kánon, nýbrž vývoj dítěte je schématem pro organizaci učení. Kánon tak ztrácí svoji strukturující funkci a jeví se jako výsledek didakticky fundovaného rozhodování. Rozhodující již není osvojování výsledků, nýbrž metod, jimiž se lze k výsledkům dobat. Obsahy jsou ještě tak zapotřebí k tomu, aby kánon mohl vzniknout, nicméně jedná se o kánon dočasný, který lze stornovat. Současný diskurz se orientuje na formálně pojímané „klíčové kompetence“. Zdůrazňuje se potřeba znalostí *ad hoc*, přičemž jako „klíčová“ se jeví doved-

nost jejich vyhledávání. Kdo se chce rychle, jistě a spolehlivě dozvědět, co je to plazmová fyzika nebo expresionismus, nahlédne do *Wikipedie*.

V obdobném duchu – avšak s jinými akcenty – se nad *odklonem zřetele k učivu* zamýšlejí někteří naši autoři. Pupala, Kaščák a Humajová (2007) považují za jedno z úskalí reformy kurikula na Slovensku právě *opomenutí významu učiva*. Kladou (si) v těchto souvislostech závažnou otázku: „*Jsou věci, o kterých se žáci tradičně učí, v principu jednoduše zaměnitelné? Dají se témata nebo oblasti poznávání ve snaze o redukci obsahu jen tak vypustit bez rizika, že by došlo k redukci společenského poznání žáka?*“ (s. 57) Podobně Štech (2009) kritizuje vytěsňování epistemologických a psychodidaktických přístupů k vyučování/učení založených na ohledu k učivu, které se v české kurikulární reformě ocitá ve „služebné“ či instrumentální roli, neboť cílem jsou kompetence žáků. Autor uvádí argumenty pro vzdělávací koncepci, která dbá na předání tzv. paradigmatických poznatků a sémantických struktur, jež jsou podmínkou rozvoje poznávací činnosti žáků.

Jak je z uvedeného patrné, tvorba kurikula na přelomu 20. a 21. století se odehrává v napětí mezi dvěma výše prezentovanými přístupy. Stále je poměrně silný vliv tradice osvíceneckého kánonu vzdělávání založeného na oborové (vědní) systematice. Humanisticky pojatý výchovný a vzdělávací proces se však zároveň ze své podstaty zpravidla obrací k člověku jako k nedělitelnému osobnostnímu celku, jehož úkolem, zejména v prvních – předškolních a školních – etapách života, je dospět k *příjatelné syntéze dosavadního poznání*, jež mu v dané době nabízí společnost. Tato syntéza má mít ambici uvádět do aktivního vnitřního souladu i zdánlivě těžko slučitelné polarity různých stránek lidského života. Ve vyhrocené formulaci Z. Kratochvíla (1995, s. 177): „*Téměř všem lidem ale výchova a vzdělání dluží schopnost rozumějícího pohybu mezi mýtem a racionalitou, mezi cítem, prožitkem, uměním nebo náboženstvím na straně jedné a přesností myšlenkových forem pojmové řeči nebo vědy na straně druhé.*“

S příklonem spíše k *situačně aplikačnímu přístupu* se v posledních letech začíná více prosazovat trend k pragmatičnosti – a to zejména v souvislosti s hodnocením dosahovaného/rezultátového kurikula. Nezanedbatelný vliv na to mají mj. mezinárodně srovnávací studie TIMSS a PISA, v nichž se sleduje schopnost aplikace školních znalostí při řešení problémových úloh situovaných do mimoškolního kontextu. V dalším textu nabízíme několik exemplárních pohledů na kurikulum a zamýšlíme se nad tím, jak se výše naznačené problémy odraží v jeho projektové, realizační a výsledkové formě.

5. Pohledy na kurikulum projektované, realizované a dosahované

Ve výzkumu kurikula bývá poukazováno na skutečnost, že poměrně často dochází k určitému nesouladu mezi kurikulem projektovaným, realizovaným a dosahovaným (srov. Maňák, Janík a Švec, 2008, s. 43–59). Níže popisujeme jeden z možných projevů tohoto nesouladu.

Pohled na kurikulum projektované

Ve vzdělávacím oboru *Fyzika* vzdělávací oblasti *Člověk a příroda* v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (2005, s. 54) jsou mj. uvedeny následující položky:

Očekávané výstupy

Žák

- sestaví správně podle schématu elektrický obvod a analyzuje správně schéma reálného obvodu;
- rozliší stejnosměrný proud od střídavého a změří elektrický proud a napětí;
- rozliší vodič, izolant a polovodič na základě analýzy jejich vlastností;
- využívá Ohmův zákon pro část obvodu při řešení praktických problémů.

...

Učivo

- *elektrický obvod* – zdroj napětí, spotřebič, spínač;
- *elektrické a magnetické pole* – elektrická a magnetická síla; elektrický náboj; tepelné účinky elektrického proudu; elektrický odpor; stejnosměrný elektromotor; transformátor; bezpečné chování při práci s elektrickými přístroji a zařízeními

...

Pohled na kurikulum realizované

V hodině fyziky (FyO_G1) byla identifikována epizoda (24:30–38:30), kdy učitelka seznamovala žáky s elektrickými součástkami, které byly ve fyzikálním kabinetu k dispozici. Během 14 minut žákům představila téměř na dvě desítky elektrických součástek (žárovku, drát, rezistor, rezistor s proměnným odporem, dělič napětí, elektrický článek, akumulátor, baterie, elektrometr, baterie elektrických článků, zdroj napětí – minus modře a plus červeně, zvonek, polovodičovou diodu, měřič elektrického napětí, spínač, jednoduchý elektrický obvod), a to spolu s jejich slovním označením, s příslušnou

schematickou značkou. Současně byly při této příležitosti prověřovány žákovské znalosti jednotek různých veličin a různých druhů měřicích přístrojů (galvanometru, ampérmetru, voltmetru).

(Archiv CPV – vyučovací hodina FyO_G1_24:30–38:30)

Pohled na kurikulum dosahované

Vzhledem k tomu, že v našich vlastních výzkumech jsme dosahované kurikulum zatím nesledovali, vypomůžeme si zde nálezy výzkumu TIMSS, které se ke sledované problematice vztahují – byť pouze volněji. Podle výsledků výzkumu TIMSS byli čeští žáci „průměrní při prokazování znalostí, ale při jejich používání a v uvažování byli podprůměrní, v oblasti používání znalostí si přitom vedli nejhůře“ (TIMSS 2007 – matematika, 4. ročník – viz Tomášek a kol., 2007, s. 10). Jak jsme vysvětlili jinde (Janík a Najvarová, 2006), výzkumy TIMSS a PISA opakovaně ukazují, že žáci (nejen čeští) selhávají při řešení úloh, které vyžadují hlubší porozumění pojmům, principům a metodám oboru; které předpokládají flexibilní uplatnění znalostí v jiných kontextech, než v jakých byly získány; které se neobejdou bez dovedností oborově správného a přiměřeného argumentování atp.

6. Možné příčiny (ne)úspěchu českých žáků v mezinárodně srovnávacích studiích

V souvislosti s výše uvedeným si nelze nepoložit otázku pátrající po příčinách (ne)úspěchu žáků v mezinárodně srovnávacích studiích. Hlubší analýza příčin by přesáhla rámec tohoto pojednání, proto se zde omezíme pouze na zamyšlení nad třemi možnými zdroji tohoto (ne)úspěchu:

- a) Příčiny související s tím, jak jsou vytvořena kurikula.
- b) Příčiny související s tím, jak se ve školách vyučuje.
- c) Příčiny související s tím, jak se žáci učí.

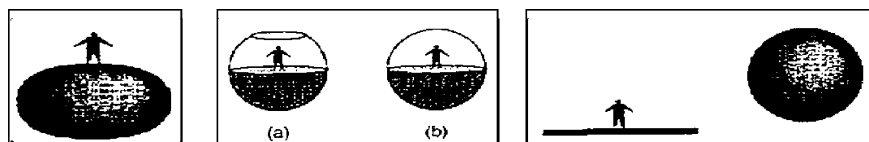
Ad a) K povaze a kvalitě školního kurikula

Ve výzkumech provedených v posledních letech je poměrně přesvědčivě dokumentována skutečnost, že neuspořádanost obsahů v kurikulu je překážkou kumulativního utváření znalostí (Vosniadou, 1991). Ukazuje se také, že kurikula neobsahují některé důležité pojmy, jejichž zvládnutí je předpokladem pro porozumění určitým jevům, vztahům, dějům, principům atp.

Ve vzdělávacím oboru *Zeměpis* vzdělávací oblasti *Člověk a příroda* v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (2005, s. 61) jsou uvedeny mj. následující položky učiva:

Země jako vesmírné těleso – tvar, velikost a pohyby Země, střídání dne a noci, střídání ročních období, světový čas, časová pásma, pásmový čas, datová hranice, smluvený čas . . .

Například porozumění informaci, že Země je koule, vyžaduje doplňující vysvětlení, jak funguje gravitace. Důsledkem chybějícího vysvětlení (jak funguje gravitace) může být utvoření nesprávných představ (obr. 1).



Obrázek 1: *Některé mylné představy o tvaru Země (Vosniadou a Brewer, 1992)*

Informace, že cyklus dne a noci způsobuje rotace Země, nedává smysl, je-li Země chápána jako disk nebo jako zploštělá koule s tím, že lidé žijí na ploše. Při tvorbě kurikula i při výuce je tedy třeba brát v úvahu vztahy, které existují mezi pojmy v oboru. To má vliv na pořadí, v němž mají být pojmy osvojovány (podrobněji k problematice uspořádání učiva viz Dvořák, 2009). Z uvedeného příkladu je patrné, jak důležitá je zde koordinace s učivem fyziky.

Na problém (ne)uspořádanosti učiva v současných kurikulárních dokumentech poukazuje také Dvořák (2007). Autor provedl analýzu pojmové struktury společenskovedního tématu „mezinárodní vztahy“ v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* a v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání*. Na tomto příkladu ukazuje, že učivo je osnováno na úrovni ISCED 2, ale i ISCED 3 výlučně z hlediska jednoho paradigmatu, přestože pro všechny sociální vědy je typická multiparadigmatičnost. V daném případě jsou v důsledku toho pomínuty např. otázky síly jako faktoru mezinárodních vztahů, otázky rovnováhy mezi státy nebo hegemonie některého aktéra. Autor tvrdí, že projektované kurikulum tak „. . . neobsahuje řadu skutečně fundamentálních pojmů potřebných pro porozumění mezinárodním vztahům, jako jsou svrchovanost nebo diplomacie. . .“ (Dvořák, 2007, s. 113)

Ad b) K povaze a kvalitě školního vyučování

Výzkumy z poslední doby naznačují odpověď na otázku, co je skutečně obsahem výuky a jak se s ním ve výuce pracuje. V pohledech na výuku objektivem videokamery se předběžně ukazuje, že výuka (matematiky a přírodních věd) je na jedné straně zatížena množstvím relativně specializovaných znalostí (srov. s pohledem na výuku fyziky prezentovaným výše); na druhé straně míra kognitivní aktivizace žáků není shledána jako vysoká (viz videostudie TIMSS a CPV – Janík, Najvar a kol., 2008). Tyto nálezy jsou nicméně předběžné a bude třeba je zpřesnit prostřednictvím dalších analýz.

Uvedený problém souvisí se snižováním nároků na konfrontaci žáků s náročnými učebními úlohami. Podle S. Štecha (2005, s. 9) se problémem stal „pokles důrazu na pojmovou práci žáků“. Štech dále konstatuje, že tento problém vyplývá buď z povrchnosti učebních úloh, nebo z oslabování kognitivní dimenze učebních činností ve prospěch hravých činností bez jejich poznatkového zužitkování. Členové Pražské skupiny školní etnografie poukazují na fakt, že v posledních letech se setkáváme s problémem, který bychom mohli pojmenovat jako obsahové vyprazdňování školního učení. Viktorová (2004) k tomu uvádí: „Před deseti lety jsme se setkávali běžně s odkazy na učební látku a její kvality jak v rozhovorech, tak v textech dětí: bavil mě dějepis, zeměpis mi moc nešel, zhoršil jsem se hlavně v matematice, fyziku budu ještě hodně potřebovat. U současných dětí je nacházíme málo, občas je zaznamenáme v rozhovorech. Také v dotazníku děti vyjadřují pokles zájmu o vyučovací předměty a jejich vliv na budoucnost a další život považují za mnohem méně významný. Můžeme místy mluvit o částečném vyprázdnění školy v jejím kognitivním pojetí.“ (s. 393) Slavík (2005) srovnáním výsledků výzkumů z let 1989–1992 a 1999–2000 dokládá, že v posledních deseti letech došlo k oslabení objemu odborné komunikace ve výuce výtvarné výchovy. „Při podrobnějším pohledu na obsah komunikace ve druhém výzkumu (1999 až 2000) oproti výzkumu prvnímu (1989–1992) je odborná hodnotící stránka komunikace zejména na základní škole ‚nahrazena‘ hlasitými rozhovory mezi žáky o jejich vlastních problémech. . . Tato komunikace se nezřídka vymyká ze záměru učitele. . .“ (s. 33) Výše popsané skutečnosti jsou potvrzovány jak zprávami České školní inspekce, tak zkušenostmi učitelů z praxe.

Mohli bychom v těchto souvislostech mluvit o *vyprázdňování obsahu* nebo o *krizi odbornosti* ve všeobecném vzdělávání. Tato krize nastává v okamžiku, kdy škola splnila svůj úkol naučit žáka trivium a musí se vyrovnat s úlohou

uvádět ho do jednotlivých odborných oblastí lidské kultury, tj. do oborů věd nebo umění (srov. Vosniadou, 2007).

Ad c) K povaze a kvalitě školního učení a školních znalostí

V návaznosti na výsledky výzkumů PISA a TIMSS se česká základní škola pomalu ale jistě stává terčem kritiky mj. proto, že údajně nevybavuje žáky schopností aplikovat znalosti při řešení problémů situovaných často do mimoškolních kontextů. Faktem nicméně zůstává, že úspěšnost českých žáků se snižuje spolu s tím, jak se zvyšuje zastoupení aplikačních úloh v testových bateriích TIMSS a PISA.

Potřeba hlubšího rozboru tohoto problému nás vede k zamyšlení se nad tím, proč vlastně vznikla instituce zvaná škola. V době, kdy škola neexistovala, bylo *učení* bezprostředně svázáno se *životem*. V souvislosti s tím, jak byla přesunuta významná část učení z instituce zvané *život* do instituce zvané *škola*, došlo k institucionálně podpořenému oddělení *učení* od *života*. Učení ve škole možná vykazuje nižší kvalitu co do propojenosti se životem, nicméně to je vykoupeno nárůstem kvalit jiných. *Školní učení* je učení systematické, kumulativní, dlouhodobé, explicitní, reflektované – a právě v tom spočívá jeho potenciál, jímž *učení se životem* do té míry nedisponuje (srov. Baumert a kol., 1997).

Jedním z produktů školního učení jsou *školní znalosti*. *Školní znalosti*, ostatně jako každé znalosti, jsou těsně vázány na kontext svého vzniku. Nelze tedy automaticky počítat s tím, že budou snadno přenositelné do jiných kontextů (viz problém *inertních znalostí* rozebíraný in Janík, 2008). Jejich aplikace v jiných kontextech předpokládá jejich rozšíření, modifikaci či přizpůsobení s ohledem na specifickou situaci. Otázkou zůstává, zda jsou příležitosti k učení nabízené ve výuce takové povahy, aby toto umožňovaly.

A tak si v závěru našeho pojednání nelze nepoložit otázku, co by mělo být cílem základního vzdělávání. Kvalitu školních znalostí bychom možná nemuseli nutně hledat v jejich přímé aplikovatelnosti, ale v jejich předpokladovosti či potenciálu pro další učení. To by umožnilo akceptovat školu jako místo s právem na učení (srov. Baumert a kol., 1997), což možná není tak málo, jak by se mohlo na první pohled zdát. Štech (2009) s odkazem na Bernsteina zdůrazňuje, že vzdělávací obsah („knowledge content“) je „privilegovaným hlediskem“ pro předávání kultury ve škole. A dodává k tomu: „*Poznatek v podobě učiva je vlastně svorníkem pedagogického aktu, on dává smysl vzdělávacím institucím a procesům, které v nich probíhají.*“ Právo

na učení by v tomto smyslu bylo právem na to, zabývat se i těmi obsahy, které nejsou na první pohled prakticky „užitečné“, ale dovolují do hloubky porozumět a chápat způsob myšlení a způsob komunikace v určitém oboru.

6. Závěr aneb Výzkum jako kritický přítel kurikulární reformy

Studie si kladla za cíl objasnit, jakou roli sehrávají obory (resp. oborové vyučování a učení) v rámci naplňování enkulturační úlohy školy. Výklad se opíral o rozlišení *oborově systematického* a *situačně aplikačního* přístupu k tvorbě a realizaci kurikula, přičemž byly zvažovány jejich možnosti a meze, poukazovalo se na úskalí spojená s oslabováním zřetele k učivu v probíhající kurikulární reformě. Na základě analýzy problémů spojených s obsahovou dimenzí kurikula lze konstatovat, že problematika vzdělávacího obsahu zřejmě není do té míry triviální, že by bylo možné ji ponechat stranou pozornosti. Jako nezbytné se naopak jeví rozvinout kolem vzdělávacího obsahu empiricky fundovanou teoretickou reflexi.

Nabízí se příležitost pro pedagogický výzkum, který by zde měl vystupovat v roli „kritického přítele“ probíhající kurikulární reformy. Především v tom ohledu, že by nacházel způsoby jak při naplňování enkulturační funkce školy pomoci učitelům zvládat didaktickou strukturaci učiva, zejména jeho epistemologickou (významovou, pojmovou) analýzu (srov. Štech, 2009). V souvislosti s tím by mělo docházet k ujasňování vztahu mezi tvorbou a výzkumem kurikula. Kurikulární výzkum by měl přispívat k revizi učebních plánů, přičemž by tato revize měla být východiskem k utváření kurikula pro školu budoucnosti. Řečeno slovy klasika – prostřednictvím kurikulárního výzkumu má být objektivizována a zespolečenštěna reforma cílů a obsahů vzdělávání (Robinsohn, 1967).

Literatura

- BAUMERT, J. a kol. *Expertise „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“*. Bonn: BLK, 1997.
- BEN-DAVID, J., COLLINS, R. Social factors in the origins of a new science: The case of psychology. *American Sociology Review*, 1966, roč. 31, č. 4 s. 451–465.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control. Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge, 1975.
- BROCKMAYEROVÁ-FENCLOVÁ, J., ČAPEK, J., KOTÁSEK, J. Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 2000, roč. 50, č. 1, s. 23–37.
- CLEMENT, U. Fächersystematik oder Situationsorientierung als curriculare Prinzipien für die berufliche Bildung? *Bwp@*, 2003, č. 3, s. 1–10.

- DVOŘÁK, D. Pojmová analýza jednoho společenskovedního tématu v RVP. In JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAROVÁ, V. (ed.). *Příspěvky k výzkumu a tvorbě kurikula*. Brno: Paido, 2007, s. 123–132.
- DVOŘÁK, D. Řazení učiva v soudobých teoriích kurikula. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2, s. 136–152.
- ESLAND, G. M., DALE, R. (ed.). *School and society*. Milton Keynes: Open University, 1971.
- FEND, H. *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim und Basel: Beltz, 1974.
- FEND, H. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- FEND, H. *Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisationsforschung*. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz, 1976.
- JANÍK, T. K problémům stojícím v pozadí tvorby a realizace kurikula základního vzdělávání v České republice. In NOVOTOVÁ, J. (ed.). *Škola v dialogu kultury, pedagogiky a společnosti*. Liberec: FP TUL, 2008, s. 39–58.
- JANÍKOVÁ, M. a kol. *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido, 2009.
- JANÍK, T., NAJVAR, P. (ed.). Videostudie ve výzkumu vyučování a učení – monotematické číslo časopisu *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1.
- JANÍK, T., NAJVAROVÁ, V. Problémy školního vzdělávání ve světle výzkumů TIMSS a PISA (porovnání situace v České republice a v Německu). In GREGER, D., JEŽKOVÁ, V. (ed.). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2006, s. 102–123.
- JANÍK, T., SLAVÍK, J. Vztah obor–vyučovací předmět jako metodologický problém. *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 1, s. 54–66.
- HELUS, Z. Kurikulum jako činitel žákovy personalizace. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (ed.). *Absolvent základní školy*. Brno: MU, 2007, s. 10–19.
- KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Hermann a synové, 1995.
- KAMENS, D. H., MEYER, J. W., BENAVIDES, A. Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. *Comparative Education Review*, 1996, č. 2, s. 116–138.
- POPPER, K. R. *Bída historicismu*. Praha: OIKOYMENH, 1994.
- PRANGE, K. Kanon auf Zeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2007, roč. 10, č. 2, s. 170–180.
- PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005.
- PUPALA, B., KAŠČÁK, O., HUMAJOVÁ, Z. Rub a líce kurikulárnej transformácie. In KAŠČÁK, O., ŽOLDOŠOVÁ, K. (ed.). *Námety na reformu počítačového vzdelávania*. Bratislava: Renesans, 2007, s. 17–72.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007.
- ROBINSON, S. B. *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Berlin: Luchterhand, 1967.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007.
- SLAVÍK, J. Umění, věda a poznávání ve škole (verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků). *Pedagogika*, 1999, roč. 49, č. 3, s. 220 až 235.

- SLAVÍK, J., JANÍK, T. Fakta a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 3, s. 263–274.
- ŠTECH, S. Úvodem k vývoji oborových didaktik. In SLAVÍK, J. (ed.). *Obory ve škole: metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik*. Praha: PdF UK, 2005, s. 4–9.
- ŠTECH, S. Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2, s. 105–115.
- TOMÁŠEK, V. a kol. *Výzkum TIMSS 2007. Obstojí čeští žáci v mezinárodní konkurenci?* Praha: ÚIV, 2008.
- TREML, A. K. *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart, Berlin, Köln: Verlag W. Kohlhammer, 2000.
- VIKTOROVÁ, I. Změny rodičovského vztahu ke škole a vzdělávání dětí. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 4, s. 389–405.
- VOPĚNKA, P. *Meditace o základech vědy*. Praha: Práh 2001.
- VOSNIADOU, S. Designing curricula for conceptual restructuring: Lessons from the study of knowledge acquisition in astronomy. *Journal of Curriculum Studies*, 1991, roč. 23, č. 3, s. 219–237.
- VOSNIADOU, S. Conceptual Change and Education. *Human Development*, 2007, roč. 50, č. 1, s. 47–54.
- VOSNIADOU, S., BREWER, W. E. Mental models of the earth. A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 1992, s. 535–585.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004.
- WENIGER, E. *Didaktik als Biludungslehre: Teil 1 – Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Weinheim: Juluis Beltz, 1952.

Studie vznikla za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC 06046 a projektu MSM0021620862 „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“.

JANÍK, T., SLAVÍK, J. Obory ve škole a jejich enkulturační funkce. *Pedagogická orientace* 2009, roč. 19, č. 2, s. 5–21. ISSN 1211-4669.

Autoři: doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: tjanik@ped.muni.cz
doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., katedra výtvarné kultury FPE ZČU, Univerzitní 22, 306 14 Plzeň, e-mail: ars.gratia@tiscali.cz