

Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí¹

Jan Slavík^a, Tomáš Janík^a, Jitka Jarníková^b, Jan Tupý^b

^aMasarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

^bNárodní ústav pro vzdělávání

Redakci zasláno 8. 4. 2014 / upravená verze obdržena 19. 9. 2014 /
k uveřejnění přijato 22. 9. 2014

Abstrakt: Tato teoreticko-metodologická studie představuje specifický přístup k výzkumu kvality výuky v oborových didaktikách, jenž je založen na anotování – analyzování – alterování výukových situací (metodika 3A). Koncepte metodiky vychází z praktického obratu v sociohumanitních vědách, který je reprezentován dvěma tezemi: (1) Praxe je východiskem teorie. (2) Teorie má být prakticky založená a orientovaná. Text seznamuje s ideovým kontextem, hlavními myšlenkami a koncepčními zdroji metodiky 3A a vysvětluje pojetí výzkumu založeného na Peschlově cyklu sdílení znalostí. Je objasněna souvislost metodiky 3A s koncepcí reflektivní praxe v přípravě učitelů a je vysvětlen teoretický model pro posuzování kvality výuky prostřednictvím metodiky 3A. Tento model, nazvaný Model hloubkové struktury výuky, umožňuje vyhodnocovat integritu mezi obsahem výuky, jejími cíli a konkrétními činnostmi žáků při řešení učebních úloh. Na uvedeném teoretickém základě jsou představeny hlavní kategorie a postupy metodiky 3A a jsou diskutovány některé širší souvislosti jejího uplatnění při profesním rozvoji učitelů (a profesionalizaci učitelství).

Klíčová slova: výuka, kvalita výuky, oborové didaktiky, sdílení znalostí, kazuistiky

Autoři připisují tento text profesoru Josefu Maňákovi jakožto poděkování za jeho celoživotní starost o vztahy mezi pedagogickou teorií a praxí a o lidi, kteří se na průniku těchto oblastí pokoušejí pohybovat.

¹ Tato studie byla zpracována v rámci projektu GA ČR GA14-06480S *Utváření didaktického vědění pro zlepšení: rozvíjení kvality výuky*. Některé poznatky byly kromě toho získány v rámci řešení projektu VÚP *Monitoring a ověřování realizace kurikulární reformy* (od r. 2007). Autoři děkují za poskytnutou podporu.

V tomto textu představujeme koncepční přístup k výzkumu kvality výuky, který systematicky rozvíjíme cca od roku 2010 pod názvem *metodika 3A* (původně též *metodika AAA*) ve spolupráci mezi kolegyněmi a kolegy z akademického pracoviště (Institut výzkumu školního vzdělávání PdF MU), z oblasti tvorby kurikula (Výzkumný ústav pedagogický, nyní Národní ústav pro vzdělávání) a ze školní praxe (základních a středních škol). Dosavadní zkušenosti ukazují, že tato třístranná spolupráce je nejen funkční, ale též perspektivní s ohledem na reflektované rozvíjení kvality výuky v kontextu kurikulární reformy.

Metodika 3A si klade za cíl sloužit jako informační a komunikační svorník mezi vzdělávací teorií a praxí, aniž má dojít k oslabení teoretické náročnosti anebo k neporozumění teoretickým konstruktům ze strany učitelů – praktiků. Metodiku 3A chápeme jako reprezentanta a ilustraci určité koncepce výzkumu kvality výuky na průniku vzdělávací teorie s praxí. Koncepce metodiky vychází z praktického obratu v sociohumanitních vědách, které – pokud nechtějí ztratit svoji relevanci vůči realitě – mají praxi chápat jako jedno z východisek teorie a jejich teorie mají být (mimo jiné) prakticky založené a blízké jednání².

V pojetí metodiky 3A vycházíme z úvahy, že výzkum výuky je nejpromyšlenější způsob její *profesní reflexe*, kterou se zabývají jak výzkumníci, tak učitelé. Rozdíl mezi nimi je pouze v míře soustavnosti a formalizace reflexe a především v hloubce její teoretizace. Z toho plyne ještě další pro nás podstatná odlišnost: jenom díky teorii a výzkumu se poznatky z reflexe stávají součástí odborného diskurzu (akademického, profesního) a umožňují šíření a kumulaci poznání v oboru učitelství. Proto má výzkum plnit úlohu generální zpětné vazby ve vzdělávacím systému, která přináší průkazné informace o edukačním procesu a prohlubuje znalosti o něm. V důsledku toho může výzkum přispívat k *zvyšování kvality výuky*, jsou-li jím získané poznatky skutečně v praxi využívány a slouží-li k rozvoji reflektivní kompetence učitelů (srov. Slavík & Siňor, 1993). To ovšem předpokládá, že učitelé budou motivováni zabývat se výzkumnými poznatky a v praxi je zužitkovat. Výzkum jim v tom má vycházet vstříc. Především tím, že se bude věnovat otázkám, které učitelé musí skutečně řešit, když výuku připravují, když v ní pracují se žáky a když se zamýšlejí nad způsoby, jak ji zlepšovat. Samotné zaměření

² V německy psané odborné literatuře se tento typ teorií označuje adjektivem *handlungsnah* (teorie blízké jednání) – v češtině k tomu viz Janík (2005).

výzkumu však nemůže být pro praxi funkční, nejsou-li vytvořeny podmínky pro sdílení poznatků a zkušeností v profesním společenství. Proto ke splnění uvedeného cíle je nutné zabezpečovat funkční spojení mezi výzkumným diskurzem a diskurzem učitelské praxe.

Důraz kladený na součinnost vzdělávací teorie či výzkumu s praxí a na kvalitu profesního jednání učitelů obrací pozornost k *oborovým didaktikám*. Důvod je zřejmý: oborové didaktiky jsou jediné akademické disciplíny, které zkoumají vzdělávací realitu právě z hlediska, které je rozhodující pro kvalitu výsledků vzdělávání. Máme tím na mysli zvláštní zřetel oborových didaktik na *obsah vzdělávání* a jeho *didaktickou transformaci* ve výuce s cílem obohacovat a rozvíjet žákovské dispozice, znalosti či kompetence (srov. Slavík & Janík, 2005, 2006; Janík & Slavík, 2009; Slavík & Janík, 2012). Tím se oborové didaktiky úzce sbližují s profesním zájmem učitelů. Také učitelé, jak dobře zdůvodnil Harbo (1991, s. 248), se musí zvláště zabývat obsahem a jeho didaktickou transformací, aby vůbec mohli své žáky něčemu učit, podporovat je v učení a přivádět je k poznávání; poznávání z podstaty věci nemůže být bez-obsažné.

Z uvedených důvodů náš přístup k výzkumu v oborových didaktikách nazýváme *obsahově zaměřený* a zahrnujeme jej do profesionalizačního modelu *reflektivní praxe* v přípravě učitelů (srov. Argyris & Schön, 1992; Korthagen et al., 2011). Zároveň však z výkladu našeho pojetí vyplývá, že se v něm jedná o plnohodnotný *základní výzkum* v dané oblasti zaměřený na *explanace*, nejde tedy jen o aplikace normativních kurikulárních programů (srov. Janík et al., 2013, s. 181–182). Základní výzkum v oborových didaktikách, tedy i naše metodika 3A, je totiž z principu závislý na soustavné badatelské reflexi praktické součinnosti učitelů se žáky, resp. na analýze transformací vzdělávacího obsahu ve výuce. Analogicky jako základní výzkum v sociologii nebo kulturní antropologii tedy závisí na studiu lidského sociokulturního jednání a mimo ně se nemůže uskutečnit. Proto se v tomto textu věnujeme metodice a metodologii výzkumu, který je analogií hospitačních praktik (pedagogických hospitací, dále též jen hospitací), tj. tradičně užívaných postupů pozorování, zkoumání a hodnocení procesů výuky ve školní praxi.

Vycházíme z obecného, níže zdůvodněného předpokladu, že expertní vědění se utváří pouze prostřednictvím profesního společenství chápaného jako

„společenství myslí“ (srov. Davidson, 1991).³ Koncept společenství myslí je pro didaktiku zásadní stejně jako pro celou učitelskou profesi: lidský subjekt je s to něco poznávat a učit se teprve poté, co se naučí své poznávání uvědoměle konstruovat, komunikovat a zdůvodňovat jako *sdílený obsah* v „činné škole“ společenství myslí. To je noetický i etický princip, z něhož zde vycházíme.

1 Oborově didaktický výzkum: obecná východiska studia vzdělávacích praktik

Jedinečný charakter oborově didaktických výzkumů a jejich teorie má svůj podklad v tom, že procesy obsahové transformace ve výuce mají *tvůrčí povahu*: v současném pojetí vzdělávání se přece nikdy nejedná o dogmatickou reprodukci předem daného obsahu (ani když při výuce převládá transmise), ale o jeho více či méně inovativní přetváření, které reprodukci mnoha různými způsoby přesahuje (srov. Slavík & Janík, 2006; Janík & Slavík, 2009; Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013). Ostatně právě proto bývají učitelství a didaktika právem pokládány i za umění (srov. Kuřina, 2005). Způsob transformace obsahu v učebních úlohách⁴ a jeho vliv na změny v komunikaci, myšlení a jednání žáků je vlastním předmětem studia v oborových didaktikách (srov. Slavík & Janík, 2005, 2006). Důvod je zřejmý: didaktickou tvorbu učebních úloh a jejich uplatnění v žákovském učení lze studovat *výhradně v kontextu součinnosti a komunikace učitelů se žáky*, tzn. jen z obsahového – oborově didaktického hlediska.

1.1 Dvě epistemologické perspektivy oborově didaktického výzkumu a jejich integrace v praxi

V této souvislosti jsme dříve podrobněji vyložili (Slavík & Janík, 2005, 2006; Janík & Slavík, 2009), že epistemologická perspektiva v oborových didaktikách je *dvojdímenzionální*, protože je konstituována syntézou obsahu oboru s obsahem žákovy zkušenosti ve výuce. Ve výuce se obsah, Heideggerovsky

³ Filozof Davidson k tomuto termínu podotýká (1991, s. 164): „Základem poznání je společenství myslí; to udává míru všech věcí. Komunikace a poznání jiných myslí, které je jí předpokládáno, je základem našeho pojmu objektivity, našeho uvědomění si rozdílu mezi pravdivým a nepravdivým přesvědčením.“

⁴ Učební úlohu zde chápeme jako mentální a komunikační konstrukt, který „1) vyzývá žáka k aktivní činnosti s obsahem, 2) vychází z oboru a funkčně spojuje učitelovo vyučování s učením žáků, 3) ve výuce podmiňuje transformaci obsahu a prostřednictvím žákovské činnosti směřuje k cíli učení, 4) zakládá edukativní situaci a podmiňuje její formu, organizaci, průběh“ (podle Slavík, Dytrtová, & Fulková, 2010, s. 229).

řečeno, „vyformovává“ na pomyslném průniku subjektivního žákova poznávání s intersubjektivním diskurzem příslušného oboru.

Jak uvádíme jinde (Janík & Slavík, 2009, s. 130), k odlišení epistemologických perspektiv se postupně vžilo terminologické vyjádření: *ontodidaktický přístup (ontodidaktika)*, *psychodidaktický přístup (psychodidaktika)*. Tyto termíny vyjadřují dva odlišné typy konstant, které se ve výzkumu projevují jako invarianty umožňující vysvětlovat variabilitu reálně zjištěných faktů. Zatímco konstantou ontodidaktického přístupu je *oborový význam a způsoby jeho konstruování ve struktuře pojmů a s nimi spojených činností*, konstantou přístupu psychodidaktického jsou antropologicky založené *dispozice žáků a jejich osobité zkušenosti v kontextu psychosociálního vývoje*. V reálné vzdělávací praxi se obě roviny vždy prostupují a učitel se více či méně plynule pohybuje mezi ontodidaktickou a psychodidaktickou dimenzí.

Kvalita propojování ontodidaktické a psychodidaktické perspektivy ve výuce je ústředním problémem oborových didaktik stejně jako učitelů ve vzdělávací praxi. Tento problém se v praxi konkretizuje v podobě nároku na provázanost *obsahové stránky výuky s její stránkou cílovou a činnostní*. Vypovídá o tom řada výzkumů, které přinášejí poznatky o *nedostatečně aktivní účasti anebo motivaci žáků při konstrukci obsahu, o nepostačujícím žákovském porozumění učivu, o slabém přenosu poznatků mezi různými obory anebo mezi teoretickým poznáním a praxí*.⁵ Tato zdánlivě nesourodá sestava dílčích složek kvality má společného jmenovatele právě v neefektivním propojování obsahové stránky výuky s její stránkou cílovou a činnostní, a to zejména, je-li završující cílová úroveň všeobecného vzdělávání reprezentována nejvyšší mírou zobecnění, metakognice i aplikace, tj. nárokem na klíčové kompetence. To jsou silné důvody pro to, aby učitel byl vybaven co nejlepším porozuměním tomu, jak dopomáhat žákovi k dosažení cílové úrovně zvládnutí obsahu prostřednictvím činnosti a komunikace při řešení úloh, jejímž prostřednictvím se žák učí.

Pro výklad vztahů mezi obsahem, cíli a činností ve výuce jsme v rámci metodiky 3A vyvinuli *model hloubkové struktury výuky* (Janík, Slavík, & Najvar et al., 2012; Janík et al., 2013). Model hloubkové struktury výuky (dále *model HSV*) postihuje *integritu (soudržnost) výuky ve smyslu vztahů obsah–cíl–činnost*. Integrovaná výuka zabezpečuje optimální návaznost žákovy zkušenosti

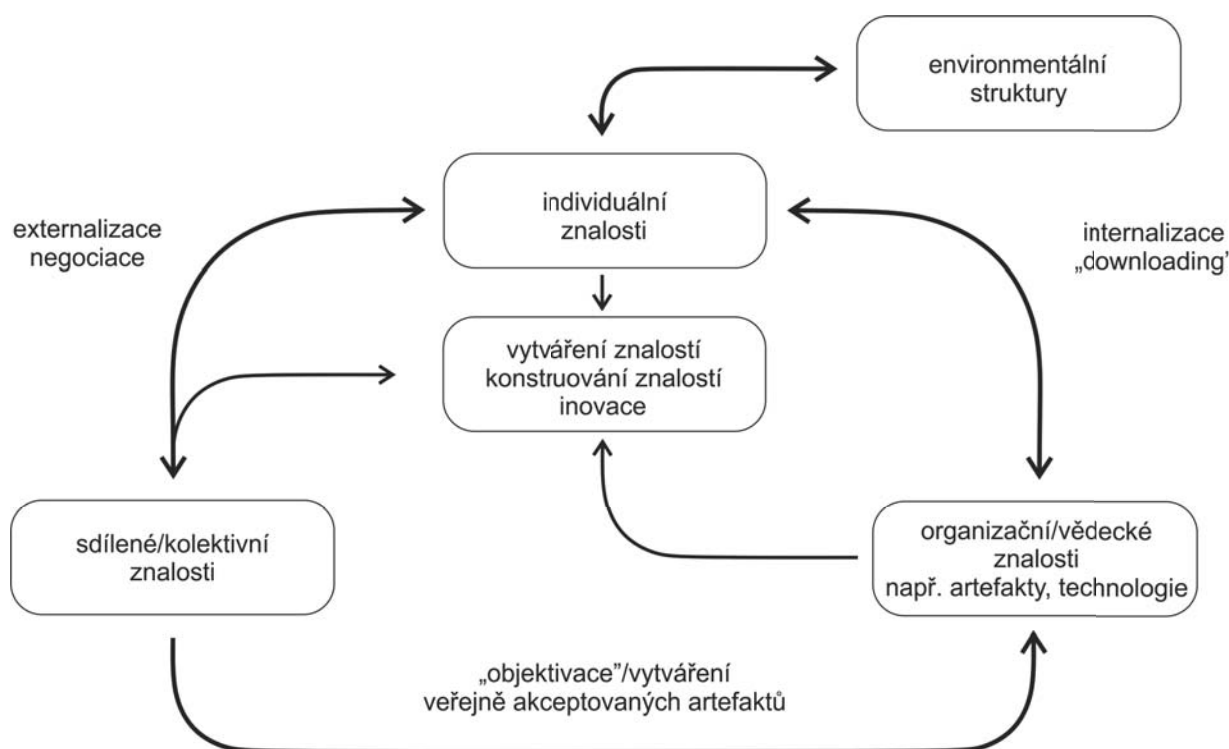
⁵ Srov. výzkumné poznatky z následujících studií: Slavík a Pekárková (2004); Šed'ová (2005); Rothová a kol. (2006); Korcová (2007); Doulík a Škoda (2008); Žák (2008); Šebestová, Najvar a Janík (2011); Gracová a Labischová (2012) a další.

a motivace na probíraný obsah v průběhu dosahování cílů výuky. Tím poskytuje předpoklady ke kognitivní aktivizaci žáků (srov. Klieme et al., 2009, s. 142; Janík et al., 2013, s. 55) a umožňuje předcházet formalismům ve výuce. Porter a Smithson (2001, s. 8) v diskusi k metodice výzkumů výuky podotýkají, že učitelé sami považují integritu za klíčovou determinantu výuky, která je ve výzkumech často opomíjena. Model HSV vizualizuje a pojmenovává klíčové nároky na součinnost učitele se žáky ve výuce, má-li být dosahováno očekávaných cílů a má-li se výuka vyhnout neúčinným formalismům. Proto model slouží jako strukturální opora pro sdělování a sdílení znalostí při analýze a hodnocení výuky, jak podrobněji vysvětlíme dále (podkap. 2.4).

1.2 *Oborově didaktický výzkum založený na cyklickém sdílení znalostí*

V případě prakticky zaměřených oborově didaktických výzkumů se výzkumné poznatky mají uplatňovat jako součást *porozumění a dorozumívání* o tom, jak co nejlépe vyučovat anebo se učit. V takto koncipovaném přístupu se oborově didaktický výzkum může stát organickou zpětnovazební součástí učení a vyučování, protože se vřazuje do procesu společné konstrukce vědění ve vzdělávání a o vzdělávání. Výzkum zde ve funkci zpětné vazby slouží jako nejsystematičtější složka tvorby vědění při analytické reflexi výuky a při hodnocení její kvality. Peschl (2006, s. 111) vysvětluje, že celý proces se rozvíjí jako cyklus sdílení a vytváření znalostí (Obrázek 1). V něm se znalosti vytvářejí či konstruují v komunikaci a spolupráci mezi lidmi, kteří mají společnou praktickou zkušenost, prostřednictvím externalizace (zvnějšnění), vyjednávání dle kontextu, a internalizace (zvnitřnění) poznatků. Pro takovou lidskou skupinu je užíván termín *společenství praktiků* či *praxe*.

Podle Wengera (2004, s. 1) *společenství praxe* (angl. *community of practice*) je skupina lidí, kteří sdílejí nadšení nebo starosti o něco, co dělají, a společně se učí dělat to lépe, protože o tom spolu soustavně komunikují. Do *společenství praxe* v tomto ohledu patří všichni podílníci na výsledcích vzdělávacího procesu, samozřejmě včetně samotných žáků. V našem přístupu odlišujeme *společenství praxe* od jeho podskupiny – *profesního společenství* (též *společenství profesionálů*). Profesní společenství nese hlavní zodpovědnost za kulturně, a tedy i historicky podmíněnou kvalitu či hodnotu jednání v oblasti svého působení a zájmu.



Obrázek 1. Prvky a procesy kolaborativního sdílení a vytváření znalostí (upraveno podle Peschla, 2006, s. 112 – převod do českého jazyka proveden autory tohoto textu).

Příznačné je, že profesionálové společně tvoří *odborný jazyk* pro reflexi a součinnost při svých výkonech. Jak vyplývá z Giddensova konceptu *klouzání*⁶ (srov. Slavík & Janík, 2012, s. 271; Janík et al., 2013, s. 145), odborný jazyk může mít (různě silný) vliv na kvalitu jednání v praxi. A výzkum ve spojení s teorií je klíčovým nástrojem pro rozvoj a funkčnost odborného jazyka. V ideálním případě by u jednotlivých členů profesního společenství mělo docházet k *zvnitřnění obsahu* zprostředkovaného odborným jazykem a k jeho promítání do *lege artis* profesního jednání.⁷ Současně s tím se ovšem

⁶ Pojmy, které jsou teorií a výzkumem odvozeny ze studia praxe, mohou „klouzat“ (*slippage*) do praktického diskurzu a zpětně zde pozměňovat způsoby výkladu praxe i samotné jednání praktiků (Giddens, 1984).

⁷ Termín *lege artis* pochází z lékařství (*lege artis medicinae* – podle pravidel lékařského umění) a v současné době je chápán jako označení takového profesionálního postupu, který odpovídá nejlepšímu dosaženému poznání, resp. stavu vědy v příslušném profesním společenství a je v něm všeobecně respektován. Označení *lege artis* je podmíněno buď obecným uznáním postupu odbornou veřejností, nebo podáním dostatečného důkazu účinnosti ve vztahu k očekávanému cíli.

praktická zkušenost má *zvnějšňovat* (*exteriorizovat*) do odborných pojmů – profesionál má umět vytvářet pojmy pro uchopení své praktické zkušenosti. Touto procedurou se novic určité profese postupně prostřednictvím reflektivní komunikace o své praxi proměňuje v experta.

Pohyb k expertnosti lze vysvětlit pomocí modelu tří úrovní profesního učení v průběhu reflektivní praxe: (1) utváření gestaltů, (2) schematizace, (3) budování teorie (Korthagen et al., 2011, s. 173). V pojmu *gestalt* je obsaženo očekávání profesního vývoje učitele ke kompetencím reflektivního praktika: *gestalt* odkazuje k prvnímu stupni utváření učitelovy profesionality založené na reflektivní praxi. Utváření profesionality postupuje od neuvědomované intuice, která bezděčně organizuje vidění i jednání a je vystižena pojmem *gestalt*, přes částečné porozumění vlastnímu jednání, vyjádřené pojmem *schéma*, až po *teoretický náhled* na ně. Je tedy zřejmé, že v pojmech *schéma* a *teorie* je zachycena různě odstupňovaná míra reflexe praxe. Zatímco *gestalt* zaměřuje vidění a promítá se v jednání, ale není jasně a srozumitelně reprezentován ve vědomí, *schéma* a *teorie* jsou reprezentovány svým uvědoměným popisem. Schéma a teorie tedy existují nejenom subjektivně, ale jsou též intersubjektivně dostupné v profesním společenství skrze reflektující komunikaci (srov. Janík et al., 2013, s. 144).

Náš přístup zohledňuje Korthagenovo členění do tří úrovní profesního vývoje, ale důraz je položen na Peschlem (2006) vyzdvihovanou cykličnost sdílení a vytváření znalostí v komunikaci a spolupráci mezi lidmi. Tzn. obrací pozornost ke *společenství myslí* – ke společenství praxe / společenství profesionálů. Jedná se o to, že profesní výkon je podle našeho mínění již od samého počátku, v rovině *gestaltu*, formován akčním a komunikačním kontextem, ve kterém se uskutečňuje a rozvíjí. Jeho zprvu výlučná subjektivita je pouze zdánlivá, protože již v zárodcích je intersubjektivně utvářena. To znamená, že *gestalt* se vždy již rozvíjí na pozadí znalostí a intersubjektivně sdílených teoretizací, které jsou podmíněné společenstvím myslí. Jde pouze o to, do jaké míry, jak hodnotně a v jaké skupině lidí jsou či mohou být *subjektivní* teorie či znalosti *intersubjektivně sdíleny* a všeobecně uznávány.

Z uvedeného hlediska je zpochybněna akademicky odtažitá „pozitivistická“ úloha výzkumu coby nezúčastněného popisu, v lepším případě výkladu praxe. Role výzkumu ve vzdělávacím systému se tím pozdvihuje do aktivnějších a prakticky funkčnějších podob. S tím jsou spojeny změny v didaktické teorii a současně v metodologii i metodice didaktického výzkumu, které nás

vedly k rozvoji metodiky 3A a jejího teoretického zázemí. Tento posun není výhradní záležitostí vzdělávací oblasti, týká se všech sociohumanitních věd⁸ a je v současné době reprezentován zastřešujícím termínem *praktický obrat*. Praktický obrat v sociohumanitních vědách je reprezentován dvěma tezemi: (1) Praxe je východiskem teorie. (2) Teorie má být prakticky založená a orientovaná – je imanentní součástí praxe (Višňovský, 2006, s. 53). To neznamená oslabit teoretickou náročnost, ale naopak prohloubit porozumění natolik, aby teorie praxi přiléhavě a funkčně vystihovala z toho hlediska, které je příznačné pro jednání a myšlení praktiků. Jinak řečeno, jde o teorie, které jsou praktikovu myšlení a jednání *blízké*.

Sociohumanitní teorie se utvářejí, když se pokouší explicitně formulovat, co se v praxi dělá, popisovat aktivity, tzv. *sociální praktiky*, které jsou pro praxi klíčové, a zřetelně artikulovat tacitní kategorie či normy, které jsou podstatné pro její fungování (srov. Višňovský, 2006, s. 52). To platí i pro učitelské sociální praktiky, jak vyučovat (srov. Korthagen et al., 2011, s. 40). Jedná-li se o kvalitu výuky, je však samotné teoretické porozumění sociálním praktikám nepostačující, pokud se nějak nezhodnotí v *principu zlepšování*: co nelze zlepšovat/zhoršovat, nemůže být v hodnotovém smyslu kvalitou. Princip zlepšování proto vyžaduje (a) hlubší uvědomělou orientaci praktiků v jejich profesní činnosti, (b) lepší dorozumění se o praktických problémech v profesním společenství, tzn. i mezi praktiky a teoretiky (Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011, s. 53 aj.). Z tohoto hlediska je empirický výzkum nástrojem pro vývoj a uplatňování funkčního odborného jazyka profesního společenství. To je hlavní klíč k pojetí výzkumu metodikou 3A.

Chce-li učitel ve výuce zlepšovat didaktickou transformaci obsahu, musí nejenom prakticky jednat, ale také teoreticky přemýšlet, protože zlepšovat jde jen to, co se v určité podobě opakuje a co je tedy třeba znát, ve výuce opakovaně rozpoznávat a v myšlenkách porovnávat a obměňovat (srov. Chevallard, 1991, s. 17). Platí to i tehdy, když znalosti, které přitom učitel používá, jsou převážně tacitní (implicitní, intuitivní) a teorie, která znalostem poskytuje výkladový kontext, je pouze subjektivní. Pokud

⁸ Termín *sociohumanitní vědy* navrhl Višňovský (2004, s. 107; 2006, s. 42), aby vyjádřil, že v principu nelze oddělovat zkoumání člověka od zkoumání společnosti. Rozdíl spočívá spíše jen v měřítku: zatímco sociální vědy poskytují obraz makroroviny lidského bytí, humanitním vědám přísluší spíše mikrorovina. Pro oborové didaktiky považujeme Višňovského pojetí za zvlášť podnětné, protože tyto obory zaujímají metodologickou pozici na pomezí mikroroviny a makroroviny bádání.

však mají být soudy a úsudky o kvalitě výuky profesionální, měly by být zdůvodněné a co možno konsenzuální v profesním společenství. Jinak by se jeho členové nemohli co nejpřesněji dorozumět a rozvíjet společné vědění. Proto mají tyto soudy a úsudky záviset na jasných pojmech a explicitních teoriích sdílených profesní komunitou v odborném diskurzu (srov. Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011, s. 16, 36 aj.).

Výzkum a s ním spojené teorie jsou z tohoto hlediska rozhodujícím nástrojem, jak co nejpřesněji uchopit utváření subjektivního profesního *gestaltu* v odborné komunikaci tak, aby mohlo být vědomě sdělováno a sdíleno. Tuto svou úlohu však může výzkum plnit jen tehdy, bude-li organickou součástí běžné praktické komunikace o profesní činnosti a součinnosti. Právě proto klademe výzkum v pojetí 3A do úzké souvislosti s hospitacemi. Hospitace totiž tradičně a systematicky sledují přímo proces výuky, tedy samé centrum dění, v němž se rozhoduje o úspěšnosti celého edukačního systému: společnou činnost učitele a žáků se vzdělávacím obsahem.

Hospitace jsou v tomto smyslu suverénním nástrojem pro utváření společenství myslí, resp. profesního společenství. Chápeme-li je pod zorným úhlem nároků na výzkum, jen posilujeme jejich tradiční zpětnovazební roli tím, že klademe důraz na soustavnost a systematickosti jejich profesního uplatnění. Takto pojaté hospitace nejsou nástrojem kontroly výkonu, ale podporují profesní rozvoj učitele. Jestliže hospitace vedou učitele k lepšímu porozumění jeho profesní činnosti, zlepšují dorozumění v profesním společenství a jsou východiskem pro navrhování a ověřování zlepšujících alterací výuky, pak je nazýváme *rozvíjející hospitace*. Tím je odlišujeme od tzv. *kontrolních hospitací*, tj. těch, které si kladou za cíl pouze vyhodnotit kvalitu učitelské práce (srov. Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011, s. 17, 51; Janík et al., 2013, s. 203).

Rozvíjející hospitace, stejně jako výzkum, mají být pro vzdělávací praxi metodickým prostředkem uplatňovaným s cílem vybavit učitele nezbytnou mírou *sdíleného profesního porozumění*, které mu umožní v procesu výuky udržovat kvalitu a v případě potřeby uskutečňovat takové změny, které povedou ke zlepšení. Musí tedy nejprve *rozpoznávat – uvidět* (Minaříková & Janík, 2012) – ve výuce momenty, které volají po zlepšení, a k tomu má být vybaven *znalostmi pro změnu*. V druhém kroku však musí být též vybaven *znalostí pro zlepšení* – ta mu umožňuje navrhovat zlepšující *alterace výuky*.

Termín *alterace* v pojetí 3A přebíráme z konceptu tzv. Popperiánského přístupu ke komplexní kvalitě díla v pojetí filozofa a estetika Tomáše Kulky (1989). Vycházíme přitom z výše citovaného předpokladu (Korthagen et al., 2011, s. 177–178), že učitel ve vzdělávacím procesu vnímá a organizuje výukové situace jako *gestalt*, v němž rozpoznává určitou míru kvality. Může tedy formulovat *odborné soudy o kvalitě profesního výkonu*, které by měly být co možno konsenzuální, tj. měly by odpovídat obecnému mínění *lege artis* – podle pravidel uznávaných v dané době v oboru učitelství. Požadujeme-li, aby učitel dokázal rozpoznávat různé stupně kvality výuky a navrhnout jejich zlepšení, očekáváme, že kvalitu učitelem vnímaného gestaltu výukové situace lze posuzovat a testovat. Tento „test kvality“ nelze – v souladu s Popperovou a Kulkovou argumentací – logicky ověřit, protože výuková situace je ve své komplexitě neopakovatelná a není srovnatelná s žádným stabilním vzorem. Je však možné pokoušet se navrhnout alternativní podobu pozorovaného gestaltu, tj. pokoušet se *falzifikovat hypotézu o kvalitě návrhem zlepšení*.

Přitom platí, že pro *kvalitní* vzdělávací situace – v analogii s hodnotnými uměleckými díly – je obtížnější falzifikovat hypotézu o kvalitě v tom smyslu, že kvalitní dílo lze snadněji pokazit než zlepšit. U nekvalitního díla je tomu naopak: snáze se navrhne zlepšení (Kulka, 1989, s. 197). Převáděno do kontextu vzdělávání, např. u situací s nadmíru vysokým podílem učitelova výkladu, při kterém jsou žáci pasivní, může pozorovatel, je-li profesionálně dobře disponovaný v konstruktivistické kultuře vyučování a učení, poměrně snadno navrhnout řadu zlepšení, která by vedla ke kognitivní aktivizaci žáků. Naopak, je-li výuka kvalitní, může být obtížné objevit její slabší místa a navrhnout zlepšující změnu; může se dokonce stát, že snaha něco opravit povede k horšímu postupu, než byl ten původní (srov. Janík et al., 2013, s. 299–301 aj.).

1.3 *Badatelský kontext; inspirující zahraniční přístupy*

Jak bylo uvedeno, výzkumný přístup v pojetí 3A směřuje k podpoře profesionality učitele ve dvou hlavních dimenzích: *vědění pro změnu a znalosti pro zlepšení*. Startovní bod k tomuto profesionálnímu rozvoji spočívá v popisech *situací výuky a návrzích jejich zlepšujících alterací*. Ty současně jsou výchozími jednotkami pro naše výzkumné analýzy a interpretace. V nich se ukazuje, jakým způsobem učitelé přemýšlejí a komunikují o výuce a její kvalitě. Učitelé při reflexi přirozeně člení výuku do situací, protože výuka jako nedělitelný celek by byla pro analýzu příliš nepřehledná. Zároveň však při analýze je

situace jako součást výuky pojmána v kontextu výuky jako celku, aby bylo možné posuzovat její kvalitu s ohledem na cíle a obsah výuky. Tento přístup je obvyklý též ve většině dalších výzkumů, které směřují k porozumění procesům výuky. Na tomto místě stručně popíšeme některé z výzkumů tohoto typu, jimiž se inspiřujeme v našem pojetí metodiky 3A.

Model didaktické rekonstrukce

Odkazy ke koncepcím příbuzným metodice 3A vypovídají o tom, že můžeme pro koncipování našeho výzkumu využívat poměrně široké znalostní báze. Nejkomplexnějším teoretickým modelem, který úzce koresponduje s naším pojetím, je *Model didaktické rekonstrukce* (Komorek & Kattmann, 2008; u nás Jelemenská, Sander, & Kattmann, 2003). Model vycházející z konstruktivistického pojetí se týká hlavních komponent výuky, které podmiňují proces učení a vyučování, a je obsahově zaměřen v souladu s výzkumnými nároky oborových didaktik. Model didaktické rekonstrukce zahrnuje tři dobře známé oblasti didaktického výzkumu: (1) studium žákovských představ týkajících se obsahu učení, (2) analýzu a výklad obsahu příslušného oboru vzdělávání, (3) zkoumání učebního prostředí, respektive vzájemně spjatých procesů žákovského učení s vyučováním učitele. Studium žákovských představ se vztahuje k psychodidaktické tematice, druhá zde zmiňovaná oblast Modelu didaktické rekonstrukce je svou povahou ontodidaktická a třetí oblast předpokládá syntézu onto- a psycho-didaktického hlediska. Všechny tři oblasti jsou v modelu systémově provázány.

Pro náš přístup je *Model didaktické rekonstrukce* inspirativní svou komplexitou, která zahrnuje všechny hlavní součásti transformace obsahu ve výuce, a svým konstruktivistickým důrazem na aktivní kognitivní účast žáka ve výuce. Naše koncepce se od Modelu didaktické rekonstrukce zčásti odlišuje ve speciálním zaměření analýzy na vztah mezi obsahem, cíli a žákovskou činností či komunikací. Tento náš přístup směřuje k hloubkovému pojetí struktury transformace obsahu ve výuce (viz náš model HSV), jehož prostřednictvím usilujeme o lepší porozumění vztahům mezi klíčovými komponentami výuky: obsahem, cíli a komunikovanou součinností žáků mezi sebou a s učitelem.

Design Based Research

Dalším inspirativním modelem pro analýzu kvality výuky je *Design Based Research* (Leach, Ametller, & Scott, 2010; Wang & Hannafin, 2005 aj.; u nás Trna, 2011). I ten vychází z konstruktivistického ohledu na vlastní žákově utváření znalostí a z cílového požadavku dosáhnout u žáka nejvyšší možné míry porozumění obsahu i kognitivní aktivizace. Z modelu *Design Based Research* je pro nás podstatné odlišení dvou základních rovin podrobnosti didaktické analýzy: makroměřítko (*large grain size*) a mikroměřítko (*fine grain size*). Termínem *měřítko* („míra zrnitosti“, *grain size*) je vyjádřena míra podrobnosti, na které je reflektována a popisována praxe výuky. Autoři pokládají poznatky na úrovni makroměřítko za potřebné, ale nikoliv postačující. Ačkoliv znalosti na úrovni makroměřítko jsou důležité, „je mnohem užitečnější vědět, jaké konkrétní problémy vznikají při vyučování a učení se specifickému vědnímu obsahu“ (Leach, Ametller, & Scott, 2010, s. 8). Jedná o nejnovější trend přinášet znalosti použitelnější ve vzdělávací praxi a založené na hlubokém porozumění mikrostrategiím v komplexní vzdělávací situaci.

Design Based Research chápe zkoumání učitelského myšlení a jednání jakožto „zprostředkující krok mezi vědeckým zjištěním, které musí být zobecnitelné a opakovatelné, a jedinečnou zkušeností nebo příkladem vyzdviženým z praxe“ (Bell, Hoadley, & Linn, 2004, s. 425), který má charakter kazuistiky. V tomto směru je důležitý termín *zprostředkující rámce* (*intermediate frameworks*, Ruthven et al., 2009), což je označení pro souhrn informací vztažených k praxi ve školní třídě, ale opírajících se o příslušnou „velkou teorii“ (*grand theory*). Zprostředkující rámce se aplikují na konkrétní vzdělávací proces zachycený v kazuistikách. Tím se utváří porozumění pro výuku určitého typu obsahu, která pak může být „... teoreticky i prakticky informovaná jak v úrovni makroměřítko, tak mikroměřítko“ (Leach, Ametller, & Scott, 2010, s. 9).

Pro přístup 3A je *Design Based Research* podnětný především svým zaměřením na *mikroanalýzu výukových situací* spojenou s důrazem na specifický obsah učení (Trna, 2011). Pro syntézu teorie s praxí je též důležitá koncepce založená na interpretaci *kazuistik* (případových studií) vybraných situací výuky v kontextu zprostředkujících rámců, které propojují empirické pozorování s teoretickým výkladem. V pojetí 3A kazuistika zahrnuje tři základní složky: anotaci, analýzu a komentovaný návrh alterace. Naše pojetí je však

oproti přístupu v *Design Based Research* širší: zprostředkující rámce chápeme nejenom na specializované úrovni jedné oborové didaktiky, ale obecněji – v transdidaktickém přesahu (srov. Slavík & Janík, 2012).

Metodika Klíčových didaktických událostí

Dalším inspiračním zdrojem přístupu 3A je metodika *Klíčových didaktických událostí (critical didactic incidents)* (CDI). Jedná se o metodiku analýzy pracovní (profesní, expertní) činnosti realizovanou s cílem dosáhnout co nejhlubšího porozumění jejím podstatným složkám rozhodujícím o úspěšnosti výsledku (Amade-Escot, 2005, s. 128). Určení podstatných složek (*critical elements*) činnosti předpokládá zaměřit analytickou pozornost na popis těch situací, v nichž se zřetelně projevuje úspěch anebo selhání (Flanagan in Amade-Escot, 2005, s. 128). Tyto situace jsou nazývány – v souladu s pojmenováním metodiky – *klíčové (critical* ve smyslu podstatné nebo rozhodující).

Metodika CDI spadá do okruhu kvalitativní metodologie. Jejím základem je přímé pozorování pracovní činnosti, ale původní autor metodiky i jeho následovníci se shodují na tom, že je vhodné pozorování doplnit reflexí po akci (Amade-Escot, 2005, s. 128; pozn.: obdoba pohospitačního rozboru). Důležitým východiskem metodiky je kompletní a jasný popis pozorované situace, v němž by se co možno shodovali všichni její pozorovatelé (Flanagan in Amade-Escot, 2005, s. 128). Metodika CDI byla rozpracována pro řadu profesí a vedla k různým kategorizacím se záměrem co nejlépe porozumět nárokům rozmanitých povolání. Ve vzdělávací oblasti byla metodika CDI používána především v přípravě učitelů a při rozvoji jejich profesionálního jednání. Za přínos užití CDI ve vzdělávací oblasti je pokládána zejména možnost vystihnout komplexní charakter práce ve studiích zaměřených na analýzu klíčových událostí. Klíčové události rozebírané v těchto studiích byly využívány jako opora pro zkoumání toho, jak učitel zachází s obsahem ve výuce.

Z metodiky CDI přebíráme její důraz na klíčové události, které vypovídají o podstatných složkách činnosti učitele ve spolupráci se žáky rozhodujících o úspěchu výuky. V odlišení původní metodiky CDI se v metodice 3A nezaměřujeme pouze na analýzu klíčové události, ale též na návrh jejího zlepšení (zlepšující alterace), jehož úspěšnost lze zpětně posuzovat i ověřovat.

2 Empirické zázemí metodiky 3A

Metodika 3A vznikala se záměrem vypracovat a rozvíjet metodickou, metodologickou i teoretickou oporu pro to, co skutečně mají dělat učitelé, ředitelé anebo oboroví didaktici: pro soustavnou analytickou a prakticky využívanou reflexi praxe prostřednictvím rozvíjejících hospitací výuky. Proto empirickým východiskem pro vypracování a rozvoj metodiky 3A byly *společné hospitace*, tj. pozorování a rozbor výuky ověřovaný při komunikaci v řešitelském týmu.

2.1 Složení řešitelského týmu – inkubační centrum jako zdroj sdílených znalostí

Z uvedeného předpokladu a z hlavního metodického požadavku na cyklické sdílení a vytváření znalostí vyplývaly nároky na složení řešitelského týmu. Jeho význačnou součástí bylo 5 ředitelů základních škol, kteří se aktivně podíleli na přípravě metodiky získávání, zpracování a ověřování údajů. Jejich účast sledovala dvojí cíl. Poskytovali členské ověřování (*member checking*) a přispívali k lepšímu náhledu na konkrétní problémy praxe. Druhou význačnou složkou týmu byli teoretici – pracovníci jednak z kurikulární sféry (v počtu 5), jednak z akademického prostředí (2). Výzkumný tým společně pracoval v letech 2009–2011. V průběhu řešení byly vypracovány následující podklady:

- (a) soubor 71 otevřených dokumentačních záznamů (*open ended form*) hospitovaných hodin obsahujících cca 130 výukových situací vytipovaných pro analýzy,
- (b) soubor 45 konceptových diagramů analyzovaných situací v návaznosti na záznamy (první úroveň analýzy kvality výuky),
- (c) soustava 20 podrobných modelových analýz vybraných z vytipovaných cca 130 výukových situací; analýzy sloužily jako podklad pro zjištění nejdůležitějších problémů v kvalitě výuky ve spojení s navržením zlepšujících změn (alterací) výuky,
- (d) pilotní systém evaluačních kategorií,
- (e) podpůrné materiály pro spolupráci se zúčastněnými řediteli škol, které přispívaly ke kvalitě účastnického ověřování (zejména podrobné výklady, instrukce a příklady pro analýzu výuky).

Uvedený výčet vypovídá o tom, že vypracování metodiky 3A bylo založeno na principu výše popsaného Peschlova cyklu sdílení znalostí (Obrázek 1). Jeho prostřednictvím se utváří *inkubační centrum*, které je „vzorkem” profesního společenství. Funguje jako zdroj sdílených znalostí prostřednictvím *kommunikované spoluúčasti* a umožňuje získávat informace ze všech oblastí, které jsou nezbytné pro porozumění příslušné složce vzdělávací reality. Cílem inkubačního centra je získat dostatek podkladů pro sledované cíle; v tomto případě se jednalo o vypracování metodiky pro kvalitativní analýzu výuky se zaměřením na její vzdělávací kvalitu.

V našem případě do inkubačního centra zahrnujeme jak řešitelský tým, popsaný výše, tak spolupracující učitele a jejich žáky ve výuce, kterou jsme hospitovali. Výběr spolupracujících účastníků inkubačního centra odpovídá kvalitativnímu pojetí výzkumu a jeho pilotní funkci. Jedná se o tzv. *účelový výběr* zaměřený na informačně bohaté případy, které umožňují hlubší studium zkoumané problematiky. Výběr je specifikován jako *typické vzorkování* (srov. Patton in Hendl, 2005, s. 154). To znamená, že vzorek soustředil učitele, u nichž bylo možné předpokládat poměrně kvalitní vyučování odpovídající běžnému typu výuky ve své době. Ve sledovaných vyučovacích jednotkách nebyly zaznamenány větší organizační nebo kázeňské problémy se žáky ani vážnější nedostatky v osvojování učiva.

Vzorek zahrnoval 42 učitelů z 11 základních škol, z toho 35 žen a 7 mužů. Učitelé byli vybráni ze škol, s nimiž se členové týmu znali z předcházející spolupráce a mohli tedy odhadovat, s jakým stylem výuky se u vybraných učitelů setkají. Výuka byla hospitována ve vyučovacích předmětech: český jazyk, anglický jazyk, německý jazyk, francouzský jazyk, prvouka, matematika, dějepis, přírodopis, biologie, fyzika, hudební výchova, tělesná výchova, dramatická výchova a výchova demokratického občana. Výběr vyučovacích předmětů směřoval k podchycení typických rysů současné výuky, jak o nich informovaly předcházející výzkumy. V projektu bylo zaznamenáno a vyhodnoceno 46 vyučovacích jednotek.

Pro zácvik členů týmu s cílem sjednotit způsoby interpretace výuky a zápisy jejího průběhu byly zvoleny: (a) společné hospitace v terénu, (b) společná analýza videohospitací.

Cvičné záznamy a interpretace byly porovnávány a rozebírány v celém týmu s cílem zabezpečit co možno nejvyšší míru pozorovací a interpretační shody.

Ostatní hospitace probíhaly v dílčích skupinách, obvykle za přítomnosti ředitelů příslušných škol, kteří přispěli k ověřování důvěryhodnosti záznamu hospitačního pozorování. Ten byl vždy prodiskutován též s hospitovaným učitelem.

Pro dvě úvodní zácvičné hospitace v terénu byl zvolen vyučovací předmět český jazyk na 1. a na 2. stupni ZŠ (ZŠ Jesenice, 3. ročník; ZŠ Lyčkovo nám., 8. ročník). Celý tým se účastnil přímého pozorování výuky, při němž každý člen týmu jednotlivě zaznamenával do dokumentačního záznamu průběh výuky. Poté byl vždy uskutečněn společný pohospitační rozbor s vyučující. Nakonec byly při společné kolegiální reflexi porovnávány záznamy s ohledem na jejich výstižnost pro sledované vztahy obsah–cíl–činnost.

Dvě videohospitace (biologie, matematika) zaznamenávali a vyhodnocovali všichni členové týmu nejprve jednotlivě, ale následně byl uskutečněn jejich společný rozbor. Videohospitace byly pro potřeby zácvičku vybrány postupem *intenzivního vzorkování*, a to jako případy, které zvýrazňují rozdíl mezi různou mírou kognitivní aktivizace ve výuce (byla srovnávána výuka s relativně vysokou a s relativně nízkou mírou kognitivní aktivizace).

Pro zpracování údajů byla zvolena metodika *konceptové analýzy* (podrobný výklad metodiky je publikován mimo jiné v: Slavík, Dytrtová, & Fulková, 2010; Janík et al., 2013, s. 221–232). Prostřednictvím této metody se vyhodnocuje pojmová strukturace učiva ve výuce ve vztahu k použitým metodám vyučování a k možnostem dosahování cílů výuky. Podkladem pro vyhodnocení byly dokumentační (otevřené) záznamy výuky a z nich vypracované tzv. konceptové diagramy výuky (první úroveň analýzy).

Konceptový diagram přináší informaci o strukturaci obsahu ve výuce, o hlavních použitých metodách a o možnostech k rozvíjení klíčových kompetencí. Obsahuje též informace o typických komunikačních situacích výuky, které se vztahují ke sledované problematice. Zobecněním struktury konceptových diagramů vypracovaných v průběhu výzkumu byl odvozen výše již zmiňovaný *model hloubkové struktury výuky*.

2.2 Model(ování) hloubkové struktury výuky

Model hloubkové struktury výuky (dále též jen model HSV) je teoretický konstrukt, který byl navržen pro vysvětlení nároku na integritu výuky jakožto klíčovou charakteristiku kvality výuky (Janík et al., 2013, s. 55–57,

s. 238–239). Integrita je v modelu HSV reprezentována vztahy mezi úrovněmi, jimiž prochází obsah při didaktické transformaci ve výuce. Model je rozvržen do pěti úrovní, které jsou tvořeny třemi základními vrstvami a dvěma operačními přechody mezi nimi.⁹ Vrstvy reprezentují určitý víceméně ustálený stav obsahu ve výuce anebo stav žakových dispozic, které se k obsahu vztahují. Operační přechody vyjadřují proces obsahové transformace v průběhu součinností žáků a učitele. V modelu je rozdíl mezi vrstvami a operačními přechody vyjádřen graficky: operační přechody jsou zaznamenány vertikálně, vrstvy jsou horizontální.

Ústřední úroveň modelu se nazývá *konceptová vrstva*. Ta reprezentuje strukturu konceptů příslušného vzdělávacího oboru, včetně specifických činností, které se k nim vztahují. Tyto koncepty tvoří jádro obsahu učebních úloh a kolem nich jsou organizovány procesy vyučování a učení. Když učitel plánuje anebo realizuje výuku, jsou pro něj oborové koncepty hlavním regulativem a kritériem, podle kterého poměřuje kvalitu svých a žakovských činností, které ve výuce probíhají (Obrázek 2).



Obrázek 2. Grafické znázornění modelu hloubkové struktury výuky.

Oborové koncepty vstupují do výuky prostřednictvím didaktické tematizace v učebních úlohách a při komunikaci, která provází jejich řešení. Zde se

⁹ Rozvrstvení modelu je teoreticky založeno na principu spojitosti (*connection principle*) mezi mentálními procesy v mozku a interaktivním socio-kulturním prostředím, jímž jsou tyto procesy podmíněny, rozvíjeny a kultivovány (srov. Searle, 2004, s. 169–173; Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 134).

prolíná dosavadní zkušenost nebo znalosti žáků a jejich činnost ve výuce s příslušným obsahem v oborech.¹⁰ Tento didakticky význačný moment je v modelu reprezentován *tematickou vrstvou*. V tematické vrstvě se obsah každodenní žákovské zkušenosti (např. s vodou) propojuje s obsahem oborů (např. koncept H_2O v chemii, skupenství vody ve fyzice) a s fenomény, které mu odpovídají (pozorování tekoucí vody, ledu, mlhy...). Tematická vrstva od učitele vyžaduje *didaktickou znalost obsahu*, tj. schopnost účinně zohledňovat učivo a možnosti a předpoklady žáků. To znamená, že učitel zde pohlíží na oborové koncepty žákovskými očima, prizmatem žákovské zkušenosti a motivace.

Ve třetí vrstvě modelu HSV jsou zohledněny cíle výuky s ohledem na transfer nad rámec oborů. Proto je nazvána *kompetenční vrstva*. Pojmy, které reprezentují kompetenční vrstvu, se týkají cílů s různou mírou generalizace, v posledku až v neobecnější rovině žákovské metakognice anebo tzv. myšlení vyššího řádu, tj. uvažování o vlastním myšlení nebo jednání a o lidském pojetí světa. Analýza a hodnocení výuky, které zohledňují kompetenční vrstvu, se proto posouvají do abstraktnější roviny didaktického uvažování. Předpokládá se, že žáková činnost s určitým obsahem ve výuce vede k dekontextualizaci, k transferu a rozvoji obecných lidských dispozic k učení, komunikaci, řešení problémů apod.

Zbývá ještě krátce objasnit oba operační přechody mezi vrstvami. První operační přechod spojuje tematickou a konceptovou vrstvu. Označujeme jej jako pojmovou *abstrakci* zkušenosti spojenou s protipohybem: operacionalizací pojmů. Zachycuje tedy rekurzivní proces obsahové transformace mezi aktuálním obsahem žákovské zkušenosti a odborným obsahem oborů. Druhý operační přechod spojuje konceptovou a kompetenční vrstvu. Označujeme jej jako *generalizaci*, opět ve spojení s operacionalizací. Zachycuje rekurzivní proces žákovy nabývání a uplatňování obecných, mnohostranně použitelných principů jednání a myšlení.

¹⁰ Např. obsah, který je v lingvistice reprezentován termínem *souvětí*, je již předem obsažen v žákově běžné komunikační nebo čtenářské zkušenosti, aniž jej žák zná v gramatickém, resp. lingvistickém smyslu. Teprve ve výuce se souvětí didakticky tematizuje takovým způsobem, aby mu žák porozuměl v kontextu lingvistiky.

2.3 Kategorizace výukových situací – hodnocení kvality

Míru kvality posuzovaných situací výuky jsme v našem výzkumu rozdělili do čtyř základních úrovní: 1) selhávající, 2) nerozvinutá, 3) podnětná, 4) rozvíjející. Vycházeli jsme přitom z faktu, že situace ve výuce se navzájem liší v míře přínosu pro žáky s ohledem na zvládnutí vztahů mezi obsahem výuky, jejími cíli a činnostmi žáků. Míra tohoto přínosu je vyjádřena uvedenými čtyřmi úrovněmi.

Nejvyšší úroveň kvality (4 – rozvíjející) nevyžaduje zlepšení. Při hospitačním rozboru tedy není zapotřebí navrhnout její zlepšující alterace – změny, které mají výuku zkvalitnit. Naopak, čím *nižší* je odhadovaná úroveň kvality výuky, tím naléhavější je potřeba navrhnout alterace pro překonání problémů. V praxi se to projevuje tím, že hospitující ředitel nebo jiný zkušenější kolega musí učitelé více radit a pomáhat.

Aby bylo možné v praxi rozlišovat úrovně kvality, je zapotřebí vymezit *kategorie poznávacích procesů anebo znalostí žáků*, v nichž lze kvalitu v praxi posuzovat. Vymezení těchto kategorií bylo jedním z našich cílů. Je založeno na: (a) poznacích z výzkumů (viz odkazy výše), (b) na zohlednění *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (2005), *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* (2007) a materiálu VÚP *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (2007), *Klíčové kompetence na gymnáziu* (2008), (c) na rozboru Bloomovy klasifikace kognitivních cílů (Anderson & Krathwohl, 2001; Byčkovský & Kotásek, 2004), (d) na diskusích v řešitelském týmu.

Kategorizace výukových situací podle dosažené cílové úrovně.

Zkušenosti ze škol ve světě i u nás ukazují, že pro praktické užití není vhodné používat složitý systém kategorií (srov. Pasch, 1998, s. 80). Proto užíváme jen tři cílové kategorie poznávacích procesů/znalostí žáků. Kategorie ukazují, k jaké úrovni cílů žák směřuje. Teoretickým předpokladem jejich užití je filosofické pojetí intencionality a intencionálního postoje (srov. Slavík & Janík, 2012, s. 266; Janík et al., 2013, s. 162; Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 82–114). Z něj vyplývá, že dosahování edukačních cílů lze v praxi pozorovat a posuzovat vždy jen jako určitou modalitu uchopení obsahu, tj. na základě souvztažnosti mezi dimenzí znalosti a dimenzí kognitivního či afektivního procesu v Bloomově terminologii (srov. Slavík & Janík, 2005). Z tohoto hlediska jsme navrhli tuto tříúrovňovou kategorizaci:

1. základní pojmy nebo dovednosti,
2. analýza a porozumění obsahu,
3. zobecňování, aplikace, metakognice.

V rámci uvedených kategorií 1–3 učitelé v praxi častěji chybují anebo ne dost úspěšně zvládají jejich návaznost, která rozhoduje o kvalitě výuky. Kupř. má-li žák zobecňovat znalosti v různých případech (úroveň 3), musí rozumět obsahu (úroveň 2) i zvládat základní pojmy a dovednosti (úroveň 1); učitel by tedy měl najít nejvhodnější způsoby, jak tyto tři úrovně ve výuce didakticky propojit s ohledem na činnost, komunikaci a možnosti žáků.

V rovině základních pojmů a dovedností se jedná především o to, aby žák zvládal základní úroveň srovnávání, abstrakce, třídění a seskupování (grupování). Pro analýzu a porozumění obsahu a dobré zvládnutí procesů zobecňování musí být s to překračovat do obou vyšších typových úrovní se zvláštním ohledem na výkladový kontext oboru, k němuž se vztahuje příslušná znalost či dovednost. A konečně pro dosažení metakognice žák musí umět pohybovat se mezi všemi úrovněmi tak, aby do jejich procesů zasadil i sama sebe jako předmět pozorování a zobecňování.

V reálných situacích je rozlišení různých kategorií nebo úrovní závislé na znalosti kontextu i na dobrém porozumění příslušné situaci. Např. nároky na zvládnutí základních pojmů nebo dovedností se liší mezi kontexty různých oborů anebo podle toho, zda se jedná o žáky sedmileté nebo patnáctileté. Proto obvykle není možné stanovovat absolutní měřítko. Spíše se opíráme o porovnávání různých variant téhož typu situace, např. lze porovnat projevy různých žáků ze stejné třídy, přístup různých učitelů k didaktické práci s tímž obsahem apod.

Při kvalitativním vyhodnocování situací v hospitační praxi je podstatné posuzovat každou situaci jako *součást určitého celku výuky* s ohledem na její přínos. V konečném důsledku má ředitel či zkušený hospitující kolega svým návrhem alterací pomoci učiteli ke zlepšení vzdělávací práce s obsahem, resp. učivem. V praxi to v úspěšném případě vede k přínosným změnám ve způsobu, jímž učitel (a) *tvoří učební úlohy*, (b) *provází žáky* při jejich řešení, (c) poskytuje jim *zpětné vazby* k úspěšnému a motivujícímu učení.

Učitel přitom musí brát v úvahu tři stránky činnosti žáků v průběhu řešení úlohy:

1. *pojmy*, které tvoří znalostní a komunikační základnu vzdělávacího oboru (nebo obecněji určité poznávací oblasti či průřezového tématu) – tato rovina musí didakticky účinně navazovat na žákovu praktickou zkušenost a na jeho dosavadní znalost užívání pojmů;
2. *porozumění a dorozumívání* spojené s odpovídajícími interaktivními činnostmi (jednak činnosti s *věcmi*, jednak doprovodná *sociální interakce a komunikace*);
3. *zobecňování a aplikace* úlohy, která přímo úměrně souvisí s *náročností zobecňování nebo aplikací*.

Uvedené tři stránky činnosti lze v praxi sledovat při řešení učebních úloh žáky. Postup ke zvýšené složitosti a k vyšším nárokům na zobecňování je možné vykládat jako směřování k různým úrovním cílů prostřednictvím didaktické práce s učivem. Praktická učitelská nesnáz spočívá ve *vystižení správného poměru mezi znalostmi, poznávacími procesy a složitostí úloh*. Týká se to výběru přiměřeného množství vhodných pojmů, jejich uvádění do vzájemných vztahů v návaznosti na praktické zkušenosti žáků, podpory komunikačních dovedností žáků apod.

Přisouzení kvality výukové situaci na základě indikátorů

Je důležité zdůraznit, že při posuzování kvality situací podle výše uvedených kategorií nejde o jednoduchou záležitost. Správná didaktická interpretace vyžaduje odpovídající profesní kompetence, tj. odbornou připravenost pozorovatele. V analogii se Straussovým a Corbinové (1999, s. 27) termínem *teoretická citlivost* můžeme mluvit o *didaktické citlivosti*.¹¹ Posouzení (situační) kvality je v metodice 3A vyjádřeno zařazením pozorované situace do jednotlivých zde popisovaných kategorií v závislosti na didaktické interpretaci vztahů mezi činnostmi žáků a učitele, obsahem výuky a cíli výuky. Z těchto vztahů s ohledem na motivaci žáků a naléhavostí alterací vyplývá následující operacionalizace kvality do čtyř stupňů (Janík et al., 2013, s. 234–242):

¹¹ Didaktická citlivost je osobní dispozice, naučená i vrozená, která pozorovateli umožňuje rozlišovat a strukturovat didakticky podstatné jevy v situaci, přisuzovat jim význam v kontextu určitého výkladového rámce (teorie), rozlišovat důležité od méně důležitého a související od nesouvisejícího. To vše má směřovat k didaktickému porozumění situaci, tj. k takovému náhledu na ni, který v konečném důsledku povede k co možno správnému posouzení její kvality.

1. *Selhávající*. Výuka pro žáky nemá zjevný přínos ani v základních rovinách poznávání. Za určitých okolností může být výuka pro žáky motivující, ale bez pozitivního důsledku pro kognitivní aktivizaci. Spojení obsahu s činnostmi nebo komunikací z hlediska dosahování cílů je příliš slabé.

Při analýzách hospitované výuky byl určen jeden, výše zdůrazněný, společný důvod selhávání kvality: vlastní činnost a vzájemná komunikace žáků nejsou didakticky kvalitně provázány s konstruováním a osvojováním učiva (pojmu). To znamená, že výuka nevykazuje integritu anebo ji vykazuje v nepostačující míře. V hospitačních záznamech jsme rozlišili dva typické projevy selhávajících situací.

Zprvce se jedná o fenomén, který byl pojmenován *odcizené poznávání*: učitel nahrazuje poznávací aktivity žáků vlastním výkladem a vlastním hodnocením činností (nadměrný objem učitelské komunikace na úkor žakovské činnosti a komunikace). Příčinou selhávání bývá (a) nepoměr mezi složitostí úlohy (velký objem a složitost učiva) a didakticky nedostatečně propracovanými podmínkami jejího řešení (nedostatek času, nízká přizpůsobivost možnostem žáků) nebo (b) nepostačující konceptová (pojmová) analýza učiva – učitel dost dobře didakticky nerozumí vztahům mezi činnostmi žáků s obsahem (učivem), pojmy pro přirozenou zkušenost žáků a pojmy pro vyšší úroveň analýzy a zobecňování. Ve výuce se daný typ situací projevuje nadměrnou verbální aktivitou učitele, komunikace žáků je naopak nízká a její příspěvek k porozumění učivu a k jeho zobecňování je nepostačující jak v objemu, tak ve vzdělávací kvalitě. Typickým doprovodným jevem odcizeného poznávání bývá nízká autonomie žakovského hodnocení – i hodnocení je žákům „odcizeno“ a ve výuce s ním zachází pouze vyučující, žáci nejsou vedeni k tomu, aby si uvědomovali důsledky vlastního hodnocení pro kvalitu prováděné činnosti a pro poznávání (Janík et al., 2013, s. 236).

Zadruhé se jedná o fenomén, který byl pojmenován *utajené poznávání*: poznávací procesy žáků při jejich vlastní aktivitě jsou odtrženy od rozvíjení znalostí základních pojmů, takže žáci nerozumějí tomu, co dělají, neuvědomují si dost dobře, co se učí, a nemohou rozpoznávat poznávací přínos (přidanou hodnotu) výuky. Tento druh situací je příznačný pro výuku s vyžitím metod, které by při povrchním pohledu mohly podporovat propojení mezi rozvojem kompetencí a osvojováním učiva, jsou však použity jen formálně, bez vazby metody na obsah a na cíle. Žáky může v těchto případech výuka bavit, ale nic anebo jen málo se v ní naučí. Především *nerozumějí* obsahu, tj. neumějí sami vyložit obsah pojmů a jejich vzájemné vyplývání. Příčinou selhávání bývá nepostačující analýza učiva ze strany učitele; učitel dost dobře didakticky nezvládá souvislosti mezi nároky úloh na kognitivně aktivizující činnost žáků, obsahem a cíli výuky. Následkem toho žáci zacházejí s pojmy pouze jako s „obsahově prázdnými“ slovy k zapamatování, tj. bez uvědomělé vazby na osobní zkušenost, na vlastní poznávací proces a na kritickou argumentaci v různých osobních, sociálních a kulturních souvislostech (Janík et al., 2013, s. 236).

Naléhavost alterací je u selhávajících situací velmi vysoká.

2. *Nerozvinutá.* Výuka poskytuje žákům příležitost osvojit si základní poznatky. Tyto poznatky žáci mohou prokázat v odpovídajících úkolových (testových) situacích tak, že si je aktivně vybavují a užívají je. Výuka může být pro žáky motivující, nevede však k postačující kognitivní aktivizaci. Spojení obsahu s činností nebo komunikací z hlediska dosahování cílů je nedostatečné.

Naléhavost alterací je vysoká.

3. *Podnětná.* Výuka poskytuje žákům příležitost k rozebírání předložených témat, ke klasifikacím, hodnocení a k poučení se z chyb. Vede žáky k usuzování, vysvětlování a odvozování závěrů opřených o základní poznatky. Tyto poznávací předpoklady žáci mohou prokázat v odpovídajících úkolových (testových) situacích tak, že si je aktivně vybavují a s porozuměním je užívají. Výuka může být pro žáky motivující s pozitivním důsledkem pro kognitivní aktivizaci. Spojení obsahu s činností nebo komunikací z hlediska dosahování cílů je velmi kvalitní, ale jen do úrovně druhé kategorie cílů (analýza a porozumění obsahu). Třetí kategorie cílů (zobecňování, aplikace, metakognice) se zde nedosahuje, anebo jen nedostatečně.

Naléhavost alterací je nízká.

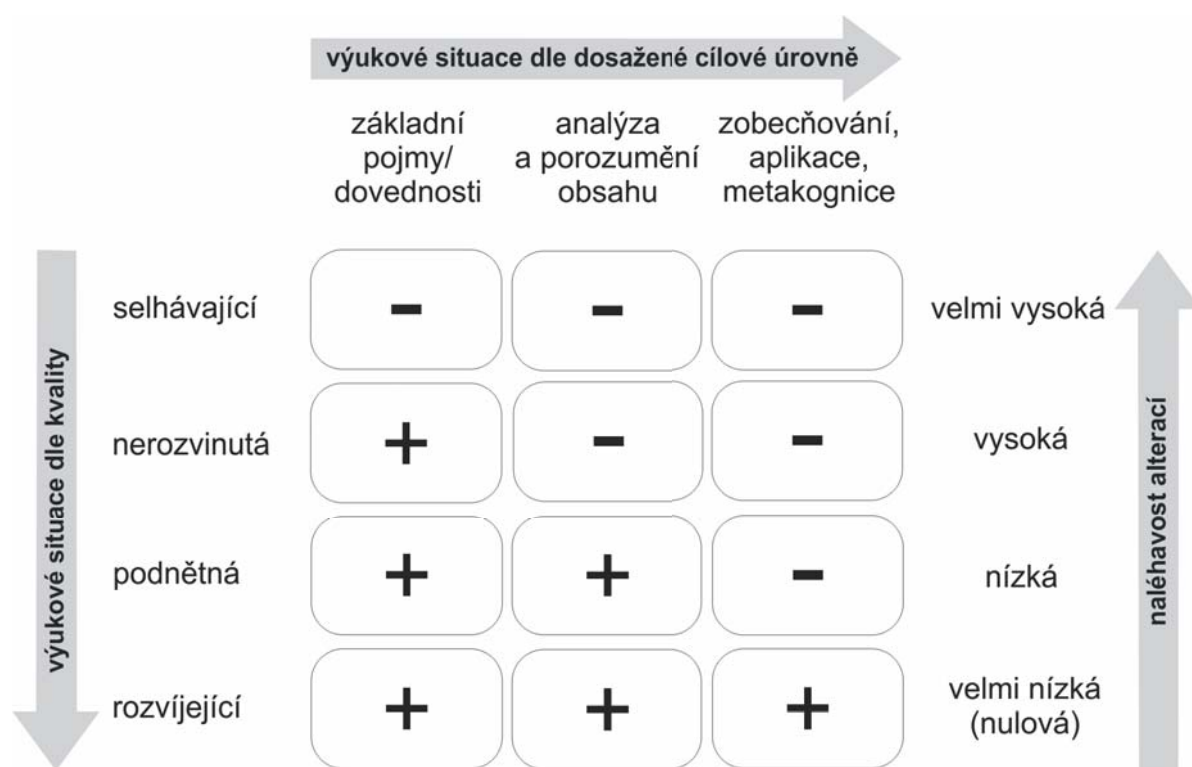
4. *Rozvíjející.* Výuka poskytuje žákům příležitost k tomu, aby s patřičným porozuměním zobecňovali osvojené poznatky a dokázali je aplikovat na různé typy situací buď přímo v mimoškolní realitě, anebo v modelových školních činnostech, které jsou jim blízké; aby získávali náhled na vlastní činnost a rozuměli vztahům mezi sebou samým a svým sociálním, kulturním nebo přírodním prostředím. Tyto kompetence žáci mohou prokázat v odpovídajících úkolových (testových) situacích a dokážou přiměřeně ke svému věku objasnit jejich smysl v širších společenských, kulturních, ekologických aj. souvislostech. Výuka je pro žáky motivující s pozitivním důsledkem pro kognitivní aktivizaci.

Alterace nejsou nutné, anebo jsou jen ojedinělé a velmi málo naléhavé.

Komplexní hodnocení: posouzení cílové úrovně – indikace kvality – naléhavost alterací

Schematický přehled kategorií, k nimž řešitelský tým v průběhu cyklického sdílení a vytváření znalostí dospěl a používal je, uvádíme na Obrázku 3. Symbol „+“ vyjadřuje relativně vysokou míru kvality, „-“ naopak relativně nízkou míru kvality v dané kategorii (jde samozřejmě jen o pomocné schéma pro snazší orientaci). Symboly v prvním až třetím sloupci vypovídají o přítomnosti daného projevu aspoň v základní kvalitě (např. žák měl příležitost něco si zapamatovat nebo něco nového se dozvědět).

V doprovodném sloupci „naléhavost alterací“ je poukazováno na množství nebo intenzitu zlepšujících změn, které by byly potřebné, aby posuzovaná situace vykazovala nejvyšší kvalitu s ohledem na syntézu obsah–cíl–činnost. Obrázek 3 ukazuje základní strukturu analýzy a hodnocení výukových situací.



Obrázek 3. Schéma kategorií pro komplexní hodnocení výukových situací.

2.4 Metodika 3A jakožto postup anotování – analyzování – alterování výukových situací

Vybavení kategorizacemi můžeme přistoupit k vlastním analýzám a hodnocení výukových situací. Fáze zpracování údajů a jejich textové výstupy jsou pro metodiku 3A příznačné, a proto je z nich odvozeno její pojmenování. Rozlišujeme tři fáze, resp. výstupy, v tomto pořadí: anotace, analýza, alterace. *Anotace* je výběrový deskriptivní záznam pozorované edukační reality. V anotaci je zachycen a vzájemně odlišen podrobnější popis analyzované dílčí složky výuky – sledované situace – a stručnější popis jejího nadřazeného celku, obvykle vyučovací hodiny. *Analýza* je didaktický rozbor sledované situace metodicky opřený o konceptovou analýzu. Konečně *alterace* je návrh alternativního postupu se záměrem zlepšit sledovanou část – situaci – výuky. Vypracování anotace, analýzy a návrh alterace ústí do posouzení kvality výukové situace, jak o tom pojednává následující kapitola.

Celkový design didaktické kazuistiky potom vypadá takto (Janík et al., 2013, s. 242):

1. Anotace
 - 1.1 Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu
 - 1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků
2. Analýza
 - 2.1 Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu
 - 2.2 Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci
3. Alterace
 - 3.1 Posouzení kvality
 - 3.2 Návrh alterace a její přezkoumání

Obecně řečeno, anotace, analýza a alterace jsou v metodice 3A tři základní nezbytné složky didaktické kazuistiky – textu, který vypovídá o kvalitě analyzované výuky a jehož prostřednictvím jsou poznatky o kvalitě komunikovány a sdíleny v profesním společenství. Soubor deseti kazuistik je uveden v publikaci Janíka et al. (2013, s. 247–349), kromě toho jsou publikovány na DiViWebu¹², který provozuje Institut výzkumu školního vzdělávání PdF MU.

¹² Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/didacticaviva>

Ověřování metodiky 3A na vybraných kazuistikách

Výše uvedené kategorie a postupy metodiky 3A byly postupně vypracovány prostřednictvím cyklu sdílení znalostí nejprve v týmu řešitelů. V rámci dalšího projektu¹³ byla práce metodikou 3A ověřována při spolupráci s dalšími oborovými didaktiky z různých oborů na deseti kazuistikách z oblasti jazykového, matematického, přírodovědného a společenského vzdělávání a výtvarné a tělesné výchovy. Záměrně byly opět vybrány předměty z výrazně odlišných vzdělávacích oblastí, aby bylo možné sledovat společné a rozdílné složky jejich rozborů a směřovat tak k transdidaktickému zobecnění. Výsledky této fáze ověřování metodiky 3A jsou publikovány v knize *Kvalita (ve) vzdělávání* (Janík et al., 2013). Ověřováním v této fázi bylo potvrzeno, že koncepce a navržené postupy metodiky 3A není třeba na základě nových poznatků měnit.

V uvedené souvislosti je na místě připomenout, že metodika 3A spadá do okruhu praktického obratu v sociohumanitních vědách, a proto svým pojetím odpovídá běžnému uvažování učitele, resp. hospitujícího ředitele či mentora při reflektování výuky. Pokud se od něj liší, pak nikoliv v principu, ale jen v hloubce nebo podrobnosti analýzy a vysvětlení, pro něž zpravidla v běžné praxi nebývá dostatek prostoru. Chceme tím opět zdůraznit, že zde nerozlišujeme komunitu teoretiků, kteří „vědí“, od komunity praktiků, kteří „konají“ – obě skupiny jsou zahrnuty do společenství profesionálů, se všemi nároky na hluboké porozumění předmětu své profese. Proto jsme výše zdůrazňovali koncept profesního společenství, který reprezentuje integrující učitelské hledisko, v němž oddělování teorie od praxe postrádá smysl. Je to v analogii kupř. s lékařskou profesí (resp. oborem lékařství v analogii s učitelstvím), jejíž reprezentanti se v obecně chápané profesní expertnosti též neodlišují, přestože někteří působí v těsném kontaktu s pacienty a jiní v laboratorním výzkumu (srov. Janík et al., 2013, s. 248).

3 Závěr

Tato teoreticko-metodologická studie měla za cíl představit čtenářům jednu konkrétní výzkumnou metodiku pod názvem 3A a na jejím podkladě vy zdvihnout přístup, z něhož tato metodika vyrůstá. Jedná se o přístup založený

¹³ Jednalo se o projekt GA ČR P407/11/0262 *Kvalita kurikula a výuky v oborech školního vzdělávání*, který byl řešen v letech 2011–2013 v Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU.

na koncepci cyklického sdílení a vytváření znalostí ve společenství myslí, resp. v profesním společenství. Výzkum v tomto pojetí spadá do trendu praktického obratu v sociohumanitních vědách: má nejenom z praxe vyrůstat, ale má k ní též směřovat tak, aby ji obohacoval a podněcoval k hlouběji založené komunikaci a k zlepšování kvalit praktického profesního jednání. Vzhledem k učitelské profesi se jedná o co největší přiblížení k tomu, co je pro ni podstatné: k přípravě a realizaci kvalitní výuky ve školních třídách (srov. Janík, 2013, s. 652).

Jak zdůrazňujeme v citované studii věnované kritickému rozboru české kurikulární reformy, finance a kapacity odborníků by se měly v této době soustředit na rozvíjení programu spočívajícího v podpoře produktivní kultury vyučování a učení přímo ve školních třídách, a to v návaznosti na další vzdělávání kvalifikovaných učitelů v rámci kariérního systému. Právě k těmto cílům směřoval projekt přípravy metodiky 3A. Metodika má napomáhat při rozvíjení profesní kompetence učitelů, a tím v důsledku přispívat ke zvyšování kvality vzdělávacího systému jako celku. Opíráme se přitom o klíčový předpoklad, že profesionálně připravený učitel má reflektovat a vyhodnocovat svůj vlastní výkon takovým způsobem, aby mohl navrhnout jeho zlepšující alterace a na tomto podkladě jej ve výhledu zkvalitňovat. K tomu učitel, samozřejmě kromě realizačních pedagogických dovedností, potřebuje dostatečně rozvinuté profesní myšlení. A tedy i odborný jazyk, který může toto myšlení vybavit funkčním obsahem, kultivovat je a především zabezpečit jeho sdílení s ostatními kolegy v profesním společenství. To v konečném důsledku ústí do kumulace poznání v oboru učitelství. Z tohoto formativního přístupu ke zkoumání kvality zde vycházíme pod jeho vžitým názvem *reflektivní praxe*, resp. příprava učitele jako reflektivního praktika.

V širších souvislostech je metodika 3A projevem nároku na profesionalizaci učitelství v kontrastu k de-profesionalizačním trendům současné doby projevujícím se např. nadměrným přeceňováním úlohy nesystematického neformálního vzdělávání učitelů. Uplatnění metodiky 3A vychází z přesvědčení, že učitelství je obor, v němž profesní kvalita jednotlivců sice do nemalé míry závisí na jejich specifických dispozicích (učitelském talentu), ale v širších souvislostech je zásadně podmíněna existencí profesního společenství myslí. Pouze jeho prostřednictvím totiž lze rozvíjet společné dorozumění o specifických hodnotách a situačních nárocích příslušného oboru lidské činnosti. Nezbytným předpokladem k tomu je existence a rozvíjení společného odborného

jazyka, který umožňuje sdílet hluboké porozumění jedinečným problémům daného oboru, umožňuje vést o nich dialog a s přátelskou kritičností o nich diskutovat prostřednictvím zdůvodněné argumentace.

V tomto myšlenkovém kontextu je tedy profesní hodnota učitele poměřována především jeho kompetencí připravit a realizovat kvalitní výuku ve školních třídách. To je však stěžejní myslitelné bez dispozice umět kvalitu této výuky průběžně vyhodnocovat na podkladě její analýzy *lege artis* a dokázat tyto své soudy o kvalitě výuky diskutovat a zdůvodňovat v profesním společenství. Učitel tedy z tohoto hlediska nemůže být plnohodnotným učitelem, pokud není s to svou výuku při reflexi analyzovat, a tím se aktivně podílet na sdílení a vytváření znalostí o procesu výuky ve svém profesním společenství. Příznačným a v učitelské tradici dokonale zakotveným potvrzením této profesionalizační teze je běžná praxe pedagogických hospitací. Z výše uvedených důvodů jsme je na základě metodiky 3A nazvali *rozvíjejícími* hospitacemi a chápeme je jako spojující článek mezi profesní činností učitelů-didaktiků ve výuce a profesní činností akademiků-didaktiků ve výzkumu a v návaznosti na přípravné i další vzdělávání učitelů. Budeme poctěni a potěšeni, naleznou-li zde odezvu.

Literatura

- Amade-Escot, C. (2005). Using the Critical Didactic Incidents Method to analyze the content taught. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(2), 127–148.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing of educational objectives*. New York: Longman.
- Argyris, C., & Schön, D. (1992). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco: JosseyBass.
- Bell, P., Hoadley, C. M., & Linn, M. C. (2004). Design-based research in education. In M. C. Linn, E. A. Davis, & P. Bell (Eds.), *Internet environment for science education* (s. 73–85). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Byčkovský, P., & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 54(3), 227–242.
- Davidson, D. (2001). *Subjective, intersubjective, objective*. Oxford: Oxford University Press.
- Doulík, P., & Škoda, J. (2008). Výzkum úrovně vybraných očekávaných výstupů žáků 1. stupně ZŠ prostřednictvím sebehodnocení. *Pedagogická orientace*, 18(2), 95–110.
- Giddens, A. (1984). Action, subjectivity and the constitution of meaning. *Social Research*, 53(3), 529–545.
- Gracová, B., & Labischová, D. (2012). Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*, 22(4), 516–543.
- Harbo, T. (1991). Humanizace vzdělávání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 41(3), 247–255.

- Hausenblas, O., Košťálová, H., Miková, Š., Palečková, J., Slejšková, L., Stang, J., ... & Věříšová, I. (2008). *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hučínová, L., Jeřábek, J., Krčková, S., Lisnerová, R., & Tupý, J. (2007). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné (suvie de un exemple d'analyse de la transposition didactique)*. Paris: La Pensée Sauvage.
- Janík, T. (2005). Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů (SLT). *Pedagogická revue*, 57(5), 477–496.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., ... & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Janíková, M., Janko, T., Knecht, P., Najvar, P., Najvarová, V., ... & Vlčková, K. (2009). *Kurikulum–výuka–školní klima–učitelské vzdělávání: Analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001–2008)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116–135.
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., Hajdušková, L., Hesová, A., Lukavský, J., ... & Švecová, Z. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím. Výzkumná zpráva*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Jelemenská, P., Sander, E., & Kattmann, U. (2003). Model didaktickej rekonštrukcie: Impulz pre výzkum v odborových didaktikách. *Pedagogika*, 53(2), 190–201.
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janík & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (s. 137–160). Münster: Waxmann.
- Klíčové kompetence na gymnáziu* (2008). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Komorek, M., & Kattmann, U. (2008). The model of educational reconstruction. In S. Mikelskis-Seifert, U. Ringelband, & M. Brückmann (Eds.), *Four decades of research in science education – from curriculum development to quality improvement* (s. 171–188). Münster: Waxmann.
- Korcová, K. (2007). Učí učitelé konstruktivisticky? In R. Jandová (Ed.), *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 15. konference ČAPV* (s. 112–126). České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kulka, T. (1989). Art and science: An outline of a Popperian aesthetics. *British Journal of Aesthetic*, 29(3), 122–148.
- Leach, J., Ametller, J., & Scott, P. (2010). Establishing and communicating knowledge about teaching and learning scientific content: The role of design briefs. In K. Kortland & K. Klaassen (Eds.), *Designing theory-based teachinglearning sequences for science education* (s. 7–23). Utrecht: CD-Press.

- Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204.
- Pasch, M. (Ed.). (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
- Peschl, M. F. (2006). Modes of knowing and modes of coming to know. Knowledge creation and knowledge co-construction as socioepistemological engineering in educational processes. *Constructivist Foundations*, 1(3), 111–123.
- Porter, A., & Smithson, J. (2001). *Defining, developing, and using curriculum indicators. Research Report Series RR-048*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2005). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Roth, K. J., Druker, S. L., Garnier, H. E., Lemmens, M., Chen, C., Kawanaka, T., ... & Gallimore, R. (2006). *Teaching science in five countries: Results from the TIMSS 1999 video study*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- 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(5), 329–342.
- Searle, J. R. (2004). *Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Slavík, J., & Janík, T. (2005). Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 55(4), 336–353.
- Slavík, J., & Janík, T. (2006). Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 56(2), 168–177.
- Slavík, J., & Janík, T. (2007). Fakta a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 57(3), 263–274.
- Slavík, J., & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, 62(3), 262–286.
- Slavík, J., & Pekárková, Š. (2004). Analyse der Kommunikation im Kunstunterricht der ČR. In J. Kobler & O. Scholz (Eds.), *Ästhetische Erziehung in der Tschechischen Republik* (s. 111–120). Berlin: Universität der Künste Berlin.
- Slavík, J., & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 42(2), 155–166.
- Slavík, J., Dyrtrtová, K., & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3/4), 223–241.
- Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S., et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno – Boskovice: Albert.
- Šebestová, S., Najvar, P., & Janík, T. (2011). Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně anebo v integraci. *Pedagogická orientace*, 21(3), 322–357.
- Šedřová, K. (2005). Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*, 55(4), 368–381.
- Trna, J. (2011). Konstrukční výzkum (design-based research) v přírodovědných didaktikách. *Scientia in educatione*, 2(1), 3–14.
- Višňovský, E. (2004). Filozofia a sociálne myslenie. In V. Černík & J. Viceník (Eds.), *Problém rekonštrukcie sociálnych a humanitných vied*. (s. 91–139). Bratislava: IRIS.

- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23.
- Višňovský, E. (2006). „Praktický obrat“ v sociohumanitných vedách. In V. Černík & E. Višňovský (Eds.), *Vzťah teoretického a praktického v sociálnych a humanitných vedách* (s. 42–67). Bratislava: IRIS.
- Wenger, E. (2004). Communities of practice: A brief introduction. *Wenger-trayner.com* [online]. Dostupné z <http://wenger-trayner.com/theory>
- Žák, V. (2008). Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky. *Pedagogika*, 58(1), 61–72.

Autoři

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: ars.gratia@tiscali.cz

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: tjanik@ped.muni.cz

Mgr. Jitka Jarníková, Národní ústav pro vzdělávání, Weilova 1271/6, 102 00 Praha 10, e-mail: jitka.jarnikova@nuv.cz

PaedDr. Jan Tupý, Národní ústav pro vzdělávání, Weilova 1271/6, 102 00 Praha 10, e-mail: jan.tupy@nuv.cz

Analysing and improving instructional quality in subject matter didactics: 3A model between theory and practice

Abstract: The theoretical-methodological study introduces a specific approach to research on the quality of instruction in the field of subject matter didactics, which is based on annotating – analysing – suggesting alternatives (3A model). The model follows from a practical turn in social sciences and humanities, which is represented by two theories: (1) Practice forms the basis for theory. (2) Theory should be practice-based and oriented. The paper introduces the philosophical background, main ideas and conceptual sources of the 3A model. It also explains a research approach based on Peschl's knowledge sharing cycle. The link between 3A model and reflective practice in teacher education is clarified and the theoretical model for evaluating the quality of instruction through 3A (Deep structure of instruction model) is explained. This model allows us to assess the integration of the content of instruction, its aims and concrete pupils' activities when completing tasks. Based on this theoretical background, main categories and procedures of the 3A model are introduced and the broader context of its application in teachers' professional development (and the professionalization of teaching).

Keywords: instruction, instructional quality, subject matter didactics, sharing knowledge, case studies