

Kurikulární reforma na gymnáziích

případové studie
tvorby kurikula

Výzkumná zpráva

2011

KURIKULÁRNÍ REFORMA NA GYMNÁZIÍCH PŘÍPADOVÉ STUDIE TVORBY KURIKULA

**Michaela Píšová
Klára Kostková
Tomáš Janík
Pavel Doulík
Lucie Hajdušková
Petr Knecht
Jindřich Lukavský
Petr Najvar
Veronika Najvarová
Josef Maňák
Tomáš Pavlas
Jan Slavík
Michaela Spurná
Nad'a Stehlíková
Jiří Škoda
Petr Vlček**

Výzkumný ústav pedagogický v Praze

2011

Kurikulární reforma na gymnáziích **případové studie tvorby kurikula**

Kolektiv autorů: doc. PaedDr. Pavel Doulík, Ph.D., Mgr. Lucie Hajdušková, Ph.D.,
doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., (kap. 1, 2D, 3), Mgr. Petr Knecht, Ph.D. (kap. 2E, 2G),
Mgr. Jindřich Lukavský (kap. 2G), Mgr. Petr Najvar, Ph.D. (kap. 2A),
Mgr. Veronika Najvarová, Ph.D. (kap. 2A), Mgr. Klára Kostková (kap. 1, 2B, 3),
prof. PhDr. Josef Maňák, CSc. (kap. 2H), Mgr. Tomáš Pavlas (kap. 2C),
doc. PhDr. Michaela Píšová, Ph.D., M.A. (kap. 1, 2B, 3), doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.
(kap. 2G, 3), Michaela Spurná (kap. 2H), doc. RNDr. Naďa Stehlíková, Ph.D. (kap. 2C),
doc. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D. (kap. 2D), PhDr. Petr Vlček, Ph.D. (kap. 2F).

Editoři: doc. PhDr. Michaela Píšová, Ph.D., M.A.,
Mgr. Klára Kostková, doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

Návrh obálky a grafická úprava: Jitka Arazimová

Recenzovali: RNDr. Dominik Dvořák
doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.

Praha, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, červen 2011, 1. vydání

ISBN: 978-80-87000-81-6

Publikace vznikla v projektu Kurikulum G, který je realizován v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost jako individuální projekt národní na základě partnerské smlouvy mezi MŠMT a Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze.

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

OBSAH

ÚVODEM	9
1 VÝZKUM KVALITNÍ ŠKOLA: KONCEPCE A METODIKA PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ	11
1.1 Teoretická východiska - učitel jako tvůrce kurikula	12
1.2 Stav poznání - co vypovídají výzkumy o učitelích v procesech kurikulární reformy	14
1.3 Cíle a otázky pro případové studie	16
1.4 Pojetí a metodika případových studií	19
1.4.1 Významová analýza záznamu z rozhovoru - mezi jazykem teorie a jazykem praxe	21
1.4.2 Obsahová analýza ŠVP - zpracování cílů a obsahu v kurikulu	26
1.4.3 Obsahová analýza záznamu z druhého rozhovoru - funkce kurikula a faktory ovlivňující jeho tvorbu	27
1.5 Shrnutí	29
2 PŘÍPADOVÉ STUDIE: PORTÉRY TVORBY KURIKULA	31
A. Případová studie: Český jazyk a literatura, či Český jazyk nebo literatura?	32
1 Teoretická východiska - vymezení problému	32
1.1 Cíle a obsah výuky českého jazyka a literatury	36
1.2 Kategoriální systémy pro analýzy v rámci případové studie	38
2 Výzkumná data - analýzy a výsledky	40
2.1 Základní popis případu	40
2.2 Jazyk teorie a jazyk praxe: významová analýza prvního rozhovoru	40
2.2.1 Cíle a obsah výuky českého jazyka a literatury v pojetí učitele	41
2.2.2 Mezi jazykem teorie a jazykem praxe - závěry	45
2.3 Cíle a obsah výuky českého jazyka a literatury v ŠVP: obsahová analýza dokumentu	46
2.3.1 Výstupy předmětu český jazyk a literatura v ŠVP	46
2.3.2 Korespondence cílů a obsahu	47
2.3.3 Cíl výuky českého jazyka a literatury na gymnáziích	48
2.3.4 Strukturace učiva	48
2.4 Funkce ŠVP a faktory ovlivňující jeho tvorbu: obsahová analýza druhého rozhovoru	49
3 Shrnutí, diskuze a závěry	52
B. Případová studie: Výuka anglického jazyka a kurikulární reforma - staronové otázky?	54
BA. Případová studie: Společný evropský referenční rámec pro jazyky, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia nebo učebnice?	54
1 Teoretická východiska - Vymezení problému	54
1.1 Cíle a obsah výuky cizího (anglického) jazyka	54
1.1.1 Komunikační kompetence	56
1.1.2 Interkulturní kompetence	58
1.2 Kategoriální systém pro analýzy v rámci případových studií	59

2	Výzkumná data - analýzy a výsledky	60
2.1	Základní popis případu	60
2.2	Jazyk teorie a jazyk praxe: významová analýza prvního rozhovoru	60
2.2.1	Cíle a obsah výuky anglického jazyka v pojetí učitele	61
2.2.2	Mezi jazykem teorie a jazykem praxe	66
2.3	Cíle a obsah výuky anglického jazyka v ŠVP: obsahová analýza dokumentu	67
2.3.1	Očekávané výstupy výuky anglického jazyka v ŠVP	67
2.3.2	Korespondence cílů a obsahu	68
2.3.3	Cíl výuky anglického jazyka na gymnáziích	69
2.3.4	Strukturace učiva	70
2.3.5	ŠVP a tematický plán	70
2.4	Funkce ŠVP a faktory ovlivňující jeho tvorbu: obsahová analýza druhého rozhovoru	71
2.4.1	Zpracování cílů a strukturace obsahu v ŠVP	71
2.4.2	Funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy	73
2.4.3	Funkce ŠVP v rovině plánování a řízení	75
2.4.4	Faktory ovlivňující procesy implementace kurikula	76
3	Shrnutí, diskuze a závěry	77
BB.	Případová studie: Kudy ke komunikační kompetenci	79
1	Teoretická východiska - vymezení problému	79
2	Výzkumná data - analýzy a výsledky	79
2.1	Základní popis případu	79
2.2	Jazyk teorie a jazyk praxe: významová analýza prvního rozhovoru	79
2.2.1	Cíle a obsah výuky anglického jazyka v pojetí učitele	80
2.2.2	Mezi jazykem teorie a jazykem praxe	86
2.3	Cíle a obsah výuky anglického jazyka v ŠVP: obsahová analýza dokumentu	86
2.3.1	Očekávané výstupy výuky anglického jazyka v ŠVP	86
2.3.2	Korespondence cílů a obsahu	87
2.3.3	Cíl výuky anglického jazyka na gymnáziích	88
2.3.4	Strukturace učiva	89
2.4	Funkce ŠVP a faktory ovlivňující jeho tvorbu: obsahová analýza druhého rozhovoru	89
2.4.1	Zpracování cílů a strukturace obsahu v ŠVP	90
2.4.2	Funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy	92
2.4.3	Funkce ŠVP v rovině plánování a řízení	93
2.4.4	Faktory ovlivňující procesy implementace kurikula	94
3	Shrnutí, diskuze a závěry	96
C.	Případová studie: Matematika jako prostředek rozvoje matematické gramotnosti	99
1	Teoretická východiska - vymezení problému	99
1.1	Cíle a obsah výuky matematiky	99
1.1.1	Matematická gramotnost	99
1.2	Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie	100

2	Výzkumná data - analýzy a výsledky	102
2.1	Základní popis případu	102
2.2	Jazyk teorie a jazyk praxe: významová analýza prvního rozhovoru	102
2.2.1	Cíle a obsah výuky matematiky v pojetí učitele	102
2.2.2	Mezi jazykem teorie a jazykem praxe	105
2.3	Cíle a obsah výuky matematiky v ŠVP: obsahová analýza dokumentu	105
2.3.1	Matematická gramotnost v ŠVP	105
2.3.1	Očekávané výstupy výuky matematiky v ŠVP	106
2.3.2	Korespondence cílů a obsahu	107
2.3.3	Cíl výuky matematiky na gymnáziích	109
2.3.4	Strukturace učiva	109
2.4	Funkce ŠVP a faktory ovlivňující jeho tvorbu: obsahová analýza druhého rozhovoru	110
2.4.1	Zpracování cílů a strukturace obsahu v ŠVP	110
2.4.2	Funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy	111
2.4.3	Funkce ŠVP v rovině plánování a řízení	111
2.4.4	Faktory ovlivňující tvorbu ŠVP a jeho funkce	112
3	Shrnutí, diskuze, závěry	113
D.	Případová studie: Chemie v kontextu přírodovědného vzdělávání	115
1	Teoretická východiska - vymezení problému	115
1.1	Cíle a obsah přírodovědného vzdělávání	115
1.1.1	Přírodovědné znalosti a pojmy	116
1.1.2	Přírodovědné dovednosti	117
1.1.3	Situace a kontext: oblasti aplikace přírodovědných znalostí a dovedností	117
1.1.4	Proměny cílů a obsahu přírodovědného vzdělávání	118
1.2	Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie	119
2	Výzkumná data - analýzy a výsledky	120
2.1	Základní popis případu	120
2.2	Jazyk teorie a jazyk praxe: významová analýza prvního rozhovoru	121
2.2.1	Cíle a obsah výuky chemie v pojetí učitele	121
2.2.2	Mezi jazykem teorie a jazykem praxe	128
2.3	Cíle a obsah výuky chemie v ŠVP: obsahová analýza dokumentu	128
2.3.1	Přírodovědná gramotnost v ŠVP	129
2.3.2	Korespondence očekávaných výstupů a učiva	131
2.3.3	Korespondence očekávaných výstupů a cílů přírodovědné gramotnosti	132
2.3.4	Strukturace učiva	134
2.4	Funkce ŠVP a faktory ovlivňující jeho tvorbu: obsahová analýza druhého rozhovoru	135
2.4.1	Zpracování cílů a strukturace obsahu v ŠVP	135
2.4.2	Funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy	137
2.4.3	Funkce ŠVP v rovině plánování a řízení	140
2.4.4	Faktory ovlivňující tvorbu ŠVP a jeho funkce	141
3	Shrnutí, diskuze, závěry	141

E.	Případová studie: Zeměpis: Člověk a příroda anebo Člověk a společnost?	145
1	Teoretická východiska - vymezení problému	145
1.1	Vývoj cílů a obsahů výuky zeměpisu (geografie)	145
1.2	Cíle a obsah výuky geografie v RVP G	149
1.3	Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie	152
2	Výzkumná data - analýzy a výsledky	153
2.1	Základní popis případu	154
2.2	Jazyk teorie a jazyk praxe: významová analýza prvního rozhovoru	154
2.2.1	Cíle a obsah výuky geografie v pojetí učitele	154
2.2.2	Mezi jazykem teorie a jazykem praxe	161
2.3	Cíle a obsah výuky geografie v ŠVP: obsahová analýza dokumentu	162
2.3.1	Geografické myšlení v ŠVP	163
2.3.2	Korespondence očekávaných výstupů a učiva	164
2.3.3	Korespondence očekávaných výstupů v ŠVP vzhledem k utváření a rozvíjení geografického myšlení	165
2.3.4	Strukturace učiva	166
2.4	Funkce ŠVP a faktory ovlivňující jeho tvorbu: obsahová analýza druhého rozhovoru	167
2.4.1	Zpracování cílů a strukturace obsahu v ŠVP	168
2.4.2	Funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy a v rovině plánování a řízení	171
2.4.3	Faktory ovlivňující tvorbu ŠVP a jeho funkce	172
3	Shrnutí, diskuze a závěry	173
F.	Případová studie: Pohledy na kurikulum tělesné výchovy - aneb co je cílem současné tělesné výchovy?	175
1	Teoretická východiska - vymezení problému	175
1.1	Pohled na vývoj koncepce tělesné výchovy	175
1.2	Cíle a obsah (výuky) tělesné výchovy	179
1.3	Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie	184
2	Výzkumná data - analýzy a výsledky	186
2.1	Základní popis případu	186
2.2	Jazyk teorie a jazyk praxe: významová analýza prvního rozhovoru	186
2.2.1	Cíle a obsah výuky tělesné výchovy v pojetí učitele	186
2.2.2	Mezi jazykem teorie a jazykem praxe	191
2.3	Cíle a obsah výuky tělesné výchovy v ŠVP: obsahová analýza dokumentu	192
2.3.1	Očekávané výstupy výuky tělesné výchovy v ŠVP	192
2.3.2	Korespondence očekávaných výstupů a učiva	193
2.3.3	Korespondence očekávaných výstupů a cílů tělesné výchovy	194
2.3.4	Strukturace učiva	195
2.4	Funkce ŠVP a faktory ovlivňující jeho tvorbu: obsahová analýza druhého rozhovoru	196
2.4.1	Zpracování cílů a strukturace obsahu v ŠVP	196
2.4.2	Funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy	197
2.4.3	Funkce ŠVP v rovině plánování a řízení	197
2.4.4	Faktory ovlivňující tvorbu ŠVP a jeho funkce	198
3	Shrnutí, diskuze, závěry	199

G.	Případové studie: Výtvarná výchova a kurikulární reforma - změna, nebo pokračování tradice oboru?	202
1	Teoretická východiska - vymezení problému	202
1.1	Cíle a obsah výuky ve výtvarné výchově	202
1.1.1	Historický vývoj pojetí cílů a obsahu ve výtvarné výchově	203
1.1.2	Cíle a struktura obsahu v oboru Výtvarná výchova RVP G	207
1.2	Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie	209
2	Výzkumná data - analýzy a výsledky	212
2.1	Kontext případových studií: o učitelově pojetí kurikula ve výtvarné výchově	212
2.2	Základní popis případů	213
2.3	Jazyk teorie a jazyk praxe: významová analýza prvního rozhovoru	215
2.3.1	Cíle a obsah výuky výtvarné výchovy v pojetí učitele	215
2.3.2	Mezi jazykem teorie a jazykem praxe	226
2.4	Cíle a obsah výuky výtvarné výchovy v ŠVP: obsahová analýza dokumentů	227
2.4.1	Oborové kompetence v ŠVP	227
2.4.2	Korespondence očekávaných výstupů a učiva	229
2.4.3	Korespondence očekávaných výstupů z ŠVP a RVP G	231
2.4.4	Strukturace obsahu	232
2.5	Funkce ŠVP a faktory ovlivňující jeho tvorbu: obsahová analýza druhého rozhovoru	232
2.5.1	Zpracování cílů a strukturace obsahu v ŠVP	233
2.5.2	Funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy	234
2.5.3	Funkce ŠVP v rovině plánování a řízení	237
2.5.4	Faktory ovlivňující procesy implementace kurikula	238
3	Shrnutí, diskuze a závěry	239
H.	Případová studie: Postavení etické výchovy v kurikulu	242
1	Teoretická východiska - vymezení problému	242
1.1	Cíle a obsah etické výchovy	244
1.1.1	Referenční rámec	247
1.2	Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie	249
2	Výzkumná data - analýzy a výsledky	250
2.1	Základní popis případu	250
2.2	Jazyk teorie a jazyk praxe: významová analýza prvního rozhovoru	251
2.2.1	Cíle a obsahy oblasti etické výchovy v pojetí učitele	251
2.2.2	Mezi jazykem teorie a jazykem praxe	255
2.3	Cíle a obsah oblasti etické výchovy v ŠVP: obsahová analýza dokumentu	255
2.3.1	Očekávané výstupy výuky etické výchovy v ŠVP	256
2.3.2	Obsahová analýza: druhá část - průniky průřezových témat ve vzdělávacích oblastech	258
2.4	Funkce ŠVP a faktory ovlivňující jeho tvorbu: obsahová analýza druhého rozhovoru	261
2.4.1	Zpracování cílů a strukturace obsahu v ŠVP	262
2.4.2	Funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy	262
2.4.3	Funkce ŠVP v rovině plánování a řízení	263
2.4.4	Faktory ovlivňující procesy implementace kurikula	265
3	Shrnutí, diskuze a závěry	266

3	SHRNUTÍ, DISKUZE, ZÁVĚRY	269
3.1	Shrnutí výzkumných nálezů	270
3.2	Diskuze: Transdisciplinární pohled - společné aspekty oborových přístupů k tvorbě kurikula	276
3.3	Závěry a výhledy	281
	LITERATURA	285
	SUMMARY	295
	SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A GRAFŮ	298
	O AUTORECH	300

Motto

„Nám se na práci zas až tolik nezměnilo.
Že by se o 180 stupňů prostě obrátil způsob, jakým učíme - to rozhodně ne.
Každý učí, jak umí, a dělá, co umí.
Ale možná za několik let zjistíme, že nám to vyhovuje...“

Tato publikace pojednává o reformě kurikula gymnaziálního vzdělávání. Je v pořadí třetím výstupem z výzkumu *Kvalitní škola*, který je v rámci projektu *Kurikulum G* realizován ve spolupráci Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Cílem výzkumu je vyhodnotit úspěšnost zavádění kurikulární reformy na gymnáziích. Konkrétně jde o to popsat, vysvětlit a vyhodnotit procesy zavádění Rámcového vzdělávacího programu (RVP) a tvorby školních vzdělávacích programů (ŠVP).

Kurikulární reforma

V návaznosti na předchozí tituly *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol* (Janík a kol., 2010a)¹ a *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření* (Janík a kol., 2010b)² je v této publikaci představena série 10 případových studií zaměřených na tvorbu kurikula.

Případové studie

Cílem případových studií bylo postihnout průběh tohoto kurikulárního procesu, zejména postihnout funkce kurikula v rovině práce s cíli a obsahy vzdělávání. Kromě toho byla pozornost věnována také kurikulárnímu plánování a řízení výuky i faktorům, které tvorbu (a částečně i realizaci) ŠVP ovlivňují. Oproti našim předchozím šetřením umožnily případové studie zaměřit se na tyto otázky na oborově specifické úrovni, tj. z perspektivy různých školních předmětů. Vznikla tak paleta konkrétních portrétů, které ukázaly na určité společné, transdisciplinární aspekty problematiky. Z oblastí a oborů gymnaziálního vzdělávání je pokryta oblast českého jazyka a literatury, cizího (anglického) jazyka, matematiky, chemie, zeměpisu, tělesné výchovy, výtvarné výchovy a etické výchovy. Autoři si jsou vědomi skutečnosti, že pokrytí není úplné (chybí např. dějepis jako představitel společenskovědní oblasti) – tento nedostatek lze kompenzovat v navazujících výzkumech.

Reforma je spojena s požadavkem na rozšíření učitelovy role o kurikulární činnosti. V (pro)reformní novořeči se o učiteli hovoří mj. jako o tvůrci kurikula. Pomocí případových studií jsme zkoumali, zda a jak se do této nové role učitelé dostávají a s jakými problémy je spojeno její naplňování. Ukazuje se, že ji často přijímají s nedůvěrou, vstupují do ní váhavě a opatrně. Úspěšné naplnění této role závisí na jejich akceptaci reformy stejně jako na jejich profesních kompetencích a podmínkách, v nichž pracují.

Co případové studie naznačují?

¹ <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Kurikularni-reforma.pdf>

² <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/kurikularni-reforma-na-gym>

V případových studiích jsme sledovali především proces projektování kurikula, jen částečně jsme se věnovali jeho realizaci. Na problémy spojené s realizací kurikula ve smyslu vytváření příležitostí pro rozvíjení kompetencí žáků se pozornost zaměří ve čtvrté etapě výzkumu Kvalitní škola – hlavní výzkumnou metodou potom budou videostudie.

Adresáti publikace Publikace se obrací na komunitu odborníků zabývajících se vzděláváním – na pracovníky školské správy a administrativy, na akademické pracovníky, na ředitele a učitele gymnázií a v neposlední řadě také na studenty pedagogiky a učitelství. Autoři si dovoluují doufat, že zjištění a závěry z případových studií budou cenné zejména pro tvůrce kurikula a že budou využity jako podněty pro jeho případnou revizi. Pro školy přináší případové studie v paletě portrétů ucelený pohled na procesy tvorby kurikula, přičemž snad mají určitý inspirační potenciál. Mohou napomoci pochopit a zohlednit některá oborová specifika těchto procesů. Pro učitele samotné mohou být určitým „zrcadlem“ umožňujícím reflektovat vlastní zkušenost ve strukturovaném rámci pro reflektivní praxi. Lze předpokládat, že budou využitelné rovněž ve vzdělávání učitelů.

Závěrem připojujeme poděkování všem, kteří s námi na realizaci třetí etapy výzkumu Kvalitní škola spolupracovali. V první řadě zmiňme ředitele a učitele gymnázií, kteří se zapojili do rozhovorů a analýz školních vzdělávacích programů. Dále náš dík patří oběma recenzentům této publikace, RNDr. Dominiku Dvořákovi a doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Ph.D. i kolegům ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze PaedDr. Janu Tupému a Mgr. Jitce Jarníkové za jejich konstruktivní připomínky k rukopisu.

Mezi Prahou a Brnem dne 31. 3. 2011 za kolektiv autorů

*Michaela Píšová,
Klára Kostková,
Tomáš Janík*

1. VÝZKUM KVALITNÍ ŠKOLA: KONCEPCE A METODIKA PŘÍPADOVÝCH STUDÍÍ

1.1 Teoretická východiska - učitel jako tvůrce kurikula

V této publikaci zaměřujeme pozornost na učitele v roli tvůrce kurikula. Tato role vystupuje do popředí v souvislosti s probíhající kurikulární reformou. Ukazuje se přitom, že učitelé se mnohdy zdráhají do role tvůrce kurikula vstupovat, a pokud do ní vstoupí, zvládají ji s větším či menším úspěchem v závislosti na svých profesních kompetencích a na podmínkách, v nichž pracují (srov. Janík a kol., 2010b, s. 38–42).

Učitel jako součást kurikula? Otázka, do jaké míry má učitel vstupovat do role tvůrce kurikula, může být zodpovídana různě v závislosti na převládající edukační kultuře a tradici. Jak vysvětlují američtí výzkumníci Clandininová a Connelly (1992), od počátku 20. století bylo kurikulum spojováno především s učivem školních předmětů. Teprve později se o kurikulum začalo více uvažovat ve vztahu ke každodennímu životu ve třídě. Ukázalo se, že kurikulum musí procházet ve školách různými proměnami, aby se plodným způsobem setkalo se žáky. Učители se tak začala připisovat role zprostředkovatele mezi cíli a výsledky výuky, tj. mezi kurikulem zamýšleným a kurikulem osvojeným. V novější literatuře se navíc uvádí, že kurikulem ve smyslu učiva jsou mnohdy i učitelé a žáci sami – pracuje se s jejich vlastními životními zkušenostmi a prožitky (podrobněji viz Valenta, 2009).

Tvůrce kurikula a řízení školských systémů Do úvah o učiteli jako tvůrci kurikula vstupuje také problematika řízení školských systémů a škol. V decentralizovaném systému má učitel jiný prostor pro tvorbu kurikula než v systému centralizovaném. V systému byrokratickém se role učitele jako tvůrce kurikula naplňuje jinak než v systému participativním. V systému, do něhož jsou zavedeny vzdělávací standardy, mají učitelé jako tvůrci kurikula jiný manipulační prostor než v systému, do něhož standardy zavedeny nejsou.

Různé edukační kultury a tradice, různé způsoby řízení školství – to vše se nějakým způsobem promítá do profesní socializace učitelů, a v důsledku toho také do jejich postojů k různým pedagogickým otázkám. Lze předpokládat, že učitelé, kteří se profesně socializovali v decentralizovaných školských systémech, se považují za tvůrce kurikula daleko spíše než učitelé, kteří celý život strávili ve školských systémech centralizovaných.

Tvorba kurikula učiteli: pro a proti Problematika tvorby kurikula učiteli (*SBCD – School Based Curriculum Development*) je v odborné literatuře často diskutována. Zastánci tohoto přístupu – SBCD (např. Bailey, 1991) vidí v zapojení učitelů do tvorby kurikula alternativu k jednotným a centralizovaným státním učebním plánům. Vycházejí z předpokladu, že učitelé zapojení do tvorby školního kurikula budou školní kurikulum více akceptovat (idea spoluvlastnictví reformy) a zároveň budou moci školní kurikula lépe přizpůsobovat potřebám rodičů i žáků. Odpůrci konceptu SBCD oproti tomu upozorňují, že centralizovaná kurikula zaručují lepší obsahovou koordinaci školních kurikul a umožňují dosahovat srovnatelných podmínek a výsledků vzdělávání na jednotlivých školách (viz Glatthorn, 2004, s. 66). Ukazuje se nicméně, že koncept SBCD dosahuje očekávaných efektů pouze za předpokladu, že je od samého počátku iniciován učitelem a učitel je na tvorbu a hodnocení kvality školního kurikula odborně připraven (Marsh et al., 1990, s. 17).

Centralizovaná kurikula (tvořená státními kurikulárními ústavy) a decentralizovaná kurikula (tvořená učiteli) spolu obvykle koexistují. Např. v 70. – 80. letech 20. stol. probíhaly v západních zemích kurikulární reformy, jejichž cílem bylo mimo jiné zapojit učitele do procesu tvorby kurikula, jehož obsah byl rámcově vymezen centralizovaným státním kurikulem (srov. Brady, 1995). V mnoha případech však obsah i podoba školních kurikul nenaplnily očekávání, která do nich byla vkládána. Učitelé často tvořili školní kurikula intuitivně, případně tak, aby vyhovovala především jejich potřebám. Byla také patrná snaha formálně vyhovět požadavkům státního kurikula³, které bylo z pohledu učitelů hodnoceno jako nesrozumitelné nebo příliš akademické. Ukázalo se, že tvorba kurikula učitelem není možná bez zvýšených investic do vzdělávání a profesionalizace učitelů, a zejména jejich zapojení do pedagogického výzkumu (výzkum kurikula, výzkum efektivity výuky, akční výzkum aj.). Dále bylo poukazováno na neúměrnou časovou náročnost tvorby kurikula učitelem, jež často narážela na minimální materiální i institucionální podporu. Experti i politici dospěli k závěru, že tvorba kurikula je příliš komplexní a složitá na to, aby byla učitelům zcela přenechána. Od 90. let 20. stol. je kurikulární politika v západních zemích opět ovlivňována ideou centralizace. Ta se projevuje zaváděním jednotných státních kurikulárních dokumentů, např. vzdělávacích standardů apod. Poměrně přesně vymezené cíle a obsahy školního vzdělávání jsou pro učitele závazné, učitelům je nicméně stále poskytován prostor pro jejich konkretizaci a didaktickou operacionalizaci.

Z pohledu české tradice, která je převážně centralistická a v níž je hlavní důraz kladen na metodiku výuky, se může zdát, že požadavek reformy na rozšíření učitelovy role o kurikulární činnosti (např. tvorbu školního kurikula) je nepatřičný. Lze se setkat s názorem, že tvorba kurikula je do té míry specializovanou a náročnou činností, že není rozumné ji v plné míře delegovat na řadové učitele.

Na druhé straně se objevuje názor, že při tvorbě kurikula není možné učitele nechat stranou. Jsou totiž expertní skupinou, která disponuje bohatými a důvěrnými znalostmi o současné generaci žáků, o jejich učební motivaci i o jejich zábránách v učení se určitému učivu. Při vytváření kurikula by se mělo promyšleně využívat akumulované moudrosti učitelské praxe.

Delegování tvorby kurikula na učitele, využití akumulované moudrosti učitelské praxe – to vše je otázkou míry. Lze diskutovat o tom, zda míra, v níž se uvedené má prosazovat v současné kurikulární reformě v naší zemi, je mírou rozumnou. S cílem nabídnout základní orientaci v tomto problému představujeme dále vybraná zjištění zahraničních i českých výzkumů (část 1), a zejména prezentujeme výsledky námi provedených případových studií (část 2). V závěru publikace (část 3) nabízíme shrnutí získaných poznatků a otevíráme diskuzi nad některými závažnými otázkami kurikulární reformy.

³ Recenzent publikace D. Dvořák tyto aktivity nazývá „didaktické kurikulární kutilství“.

1.2 Stav poznání - co vypovídají výzkumy o učitelích v procesech kurikulární reformy

Učitelé jako tvůrci školního kurikula: německý výzkum

Výzkumy tvorby školního kurikula na školách sekundárního stupně ve Spolkové republice Německo realizoval Vollstädt a kol. (1999). Součástí širšího výzkumu zaměřeného na akceptaci a účinnost nových kurikulárních dokumentů byly i případové studie. Zatímco v kvantitativní části výzkumu byly učitelům kladeny předem připravené otázky, v případových studiích šlo o vytvoření otevřených komunikačních situací, v nichž učitelé volně komentovali proces tvorby kurikula na jejich škole. Jednalo se přitom jak o skupinové, tak o individuální diskuze; využívalo se také analýz kurikulárních dokumentů. Pro výzkumníky bylo důležité zachytit tvorbu kurikula v kontextu toho, co se na konkrétní škole děje. Kromě toho byl sledován vliv tvorby kurikula na spolupráci a komunikaci ve škole, byl zkoumán potenciál tvorby kurikula pro rozvoj a inovaci školy apod.

Autoři zpracovali portréty dokumentující několik hlavních tendencí v oblasti spolupráce ve škole, které souvisejí s tvorbou školního kurikula. V případě jednoho z portrétovaných gymnázií se mimo jiné ukázalo, že:

- spolupráce a formální rozhovory ve škole se týkají především rozvržení učiva do ročníků v jednotlivých oborech, přičemž závažnost této spolupráce a rozhovorů není vnímána jako vysoká;
- školní kurikula vymezují základní orientaci, aniž by omezovaly prostor pro svobodné rozhodování jednotlivých učitelů;
- rozhovory o kurikulární problematice jsou pro individuální plánování výuky významnější než samotné učební plány;
- vedlejším efektem spolupráce v oblasti kurikula je týmová práce, výuka
- přesahující jednotlivé obory a vzájemné hospitace učitelů.

V závěrečné diskuzi autoři shrnuli výzkumná zjištění, přičemž jinými slovy vyjádřili obdobné postřehy: (a) kurikulární dokumenty přišly do škol a prošly jimi, avšak samotná výuka zůstala soukromou záležitostí každého učitele; (b) v případě rámcových programů se poukazovalo na to, že rámce nabízejí (až příliš) velký prostor pro (sebe)realizaci; (c) reforma sice nabízí možnost autonomie, nicméně v případě oborů s propracovanou obsahovou systematikou (matematika, chemie) se na ní rezignuje; (d) kurikulární dokumenty sice otevírají nové horizonty, nicméně narážejí na dlouhodobě usazené tradice.

Případové studie realizované v Kalifornii v 90. letech 20. století provedla skupina výzkumníků z Michiganské státní univerzity (Cohen, Ball, 1990). Za cíl si kladli nahlédnout do procesů kurikulární reformy na školách primárního stupně, konkrétně se jednalo o reformu matematického kurikula. Otázka zněla, zda a případně jaké změny mohou vnést nové vzdělávací programy do výuky. Autorový kolektiv zpracoval sérii 24 případových studií dokumentujících, jak jednotliví učitelé implementují nové kurikulum ve své výukové praxi ⁴. Případové studie si

⁴ Část z těchto případových studií prezentuje časopis Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 12, No. 3, 1990.

nekladly za cíl hodnotit reformní kroky, ani učitele, ale odhalit a dokumentovat vzájemný vliv vzdělávací politiky a výuky.

Konkrétní výzkumné otázky směřovaly do reality školní třídy, např.: *Došlo ke změně cílů, obsahu a výukových postupů? Značná pozornost byla pak věnována učitelům jako činitelům veškerých kurikulárních změn, např.: Došlo ke změně v přesvědčení učitelů o obsahu a výukových postupech? Jak vnímají učitelé změny spojené s reformou? V neposlední řadě byla řešena role samotných kurikulárních dokumentů a učebnic, např.: Může kurikulární dokument / učebnice sloužit jako řídicí komponenta reformních změn?*

Výzkumné otázky byly silně ovlivněny kontextem, ve kterém případové studie probíhaly. Kalifornská kurikulární reforma se ubírala opačným směrem než právě probíhající reforma v České republice či výše popsaná reforma v Německu. V Kalifornii došlo k maximální možné centralizaci. Vytvořeno bylo nové centralizované kurikulum, a to zejména v oblasti vymezení cílů, obsahu, ale i výukových postupů / metod. Výuka byla realizována podle státem akreditovaných učebnic, které splňují požadavky reformních snah. Následně probíhalo hodnocení žáků centralizovanými standardizovanými testy vytvořenými v souladu s cíli reformy. Jinými slovy, byly jasně definovány cíle reformy, které byly následně transformovány do výuky skrze konkrétní učebnice a jejich dosahování bylo hodnoceno celostátními testy. Jak je uvedeno v úvodním textu představujícím tyto případové studie, reforma kurikula matematiky, respektive její výuka, byla v Kalifornii vnímána jako příliš důležitá na to, aby se její realizace mohla a měla nechávat na učitelích a školách samotných (Cohen, Ball, 1990, s. 236). Učitelé zde tedy nevystupují v roli tvůrců kurikula, nýbrž v roli těch, kteří kurikulum zavádějí. Nicméně stejně jako v České republice jsou učitelé na straně jedné „nástrojem“ reformních změn, na straně druhé současně jejich „cílem“.

Z případových studií je patrné, že i přes odlišnosti v procesech kurikulárních změn vyplývají ze zkoumání jejich implementace podobné závěry. Odlišná filozofie i realizace kurikulární reformy v České republice a Kalifornii překvapivě v mnohém vypovídají o učitelích velmi podobným způsobem. Závěrem uvádíme stěžejní výstupy kalifornských studií, které se výrazně neliší od předpokládané situace v ČR, a ponecháme na čtenáři, aby si sám možné paralely s děním u nás vytvořil.

Ukázalo se, že neplatí, že změna realizovaná skrze implementaci kurikulárních dokumentů / učebnic zákonitě směřuje k fundamentálním změnám v učitelově výukové praxi.

Použité testy

- Učitelé si mnohé neuvědomují, proto ani nepředpokládají, že by měli něco měnit.
- Někteří učitelé, kteří splňují požadavky reformy, jsou reformou nedotčeni.
- Rezistence učitelů vůči změně je skrytá.
- Učitelé postrádají při implementaci reformních kroků podporu.

Lze konstatovat, že největší akcent byl kladen na učitele samotné. Ukázalo se, že učitelovo přesvědčení není možno měnit skrze shora řízené reformní kroky. Pokud je již učitel nucen implementovat nové kurikulum bez jakékoli další podpory, nezdědka dojde k tomu, že interpretuje nové kurikulum perspektivou kurikula předchozího. Výuka potom zůstává obdobná a změna mnohdy znamená pouhý nárůst formalizmu.

Poznaky o českých učitelích Z výsledků z první etapy výzkumu Kvalitní škola, která byla realizována prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s koordinátory ŠVP, je patrné, že vytváření školního kurikula bylo na řadě pilotních gymnázií využito jako příležitost pro růst a stmelování kolektivu, popř. jako příležitost pro rozvíjení komunikace a spolupráce mezi obory ve škole. Současně se však poukazuje na fakt, že ochota vytvářet kurikulum je spojena s proreformním přesvědčením jednotlivých učitelů, jež mnohdy není příliš vysoké. Artikuluje se v duchu výroku „takových reforem zde již bylo“, popř. „další reforma, kterou si učitelé mají udělat ve svém volném čase“ apod. (Janík a kol., 2010b, s. 50).

Jak bylo potvrzeno v dotazníkovém šetření v druhé etapě výzkumu Kvalitní škola (Janík a kol., 2010b), požadavek vstupovat do role tvůrců kurikula, není ze strany učitelů většinově akceptován. Objevují se námitky, že se po nich požaduje, aby přebírali práci kurikulárních ústavů, aby přepisovali osnovy apod. (Janík a kol., 2010b, s. 41). Na druhou stranu, pokud jsou učitelům konkrétní kurikulární činnosti⁵ předloženy k posouzení z hlediska problematičnosti, pracnosti a smyslnosti, ukazuje se, že jsou vnímány jako smysluplné, a to přesto, že se současně jeví jako vysoce pracné a vysoce problematické (Janík a kol., 2010b, s. 88–97). Ředitelé škol a koordinátoři ŠVP pokládají tyto kurikulární činnosti za smysluplné častěji než řadoví učitelé.

Další výzkumná zjištění vztahující se k vnímání role tvůrce kurikula samotnými učiteli jsou k dispozici v předchozí publikaci autorského kolektivu (Janík a kol. 2010a, s. 22–27).

1.3 Cíle a otázky pro případové studie

Posláním třetí etapy výzkumu Kvalitní škola bylo poskytnout hlubší vhled do procesů implementace kurikula. Oproti předchozím dvěma etapám výzkumu (Janík a kol., 2010ab) umožnily případové studie postihnout mezoúroveň a částečně i mikroúroveň procesů implementace kurikula. Výzkumné otázky zde byly zaměřeny na kurikulární procesy na oborově specifické úrovni. Širší paleta oborově specifických portrétů přitom měla umožnit uchopení klíčových transdisciplinárních aspektů problematiky.

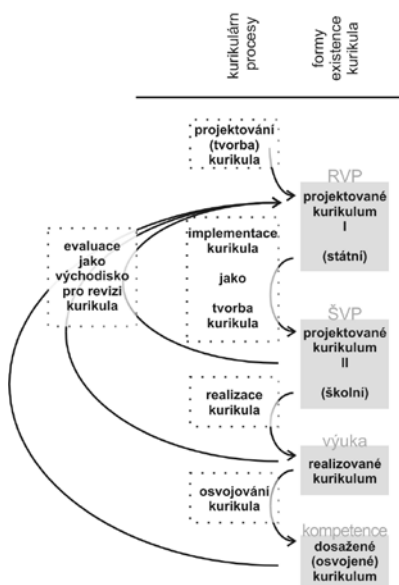
Koncepce případových studií rovněž reflektovala potřebu stále zohledňovat a současně kultivovat roli gymnázií ve společnosti, a to především s ohledem na orientaci „nového“ kurikula na budoucnost, na roli vzdělávání ve znalostní společnosti.

⁵ Např.: rozvíjení klíčových kompetencí, hodnocení klíčových kompetencí, zpracování tematického plánu, vytváření integrovaných předmětů, analýza podmínek školy, formulace profilu školy, stanovení evaluačních kritérií a postupů.

Vycházeli jsme z toho, že připravit se na budoucnost fakticky sice není možné, protože nelze předvídat vývoj poznání. Můžeme se však připravovat na budoucnost dispozičně, a to tak, že budeme rozvíjet svoje předpoklady vytvářet nebo objevovat nové obsahy anebo se pokoušet jim alespoň porozumět a zvládat je na úrovni individua, společnosti, kultury a přírody.

Koncepce případových studií se opírala o terminologické vymezení problematiky, jež bylo představeno v předchozích pracích autorského kolektivu (Janík a kol., 2010a, s. 33–34). Na tomto místě připomínáme, že pracujeme s rozlišením dvou hlavních, zastřešujících pojmů: *kurikulární procesy a formy existence kurikula* (obr. 1).

Terminologie pro výzkum: kurikulární procesy a formy existence kurikula



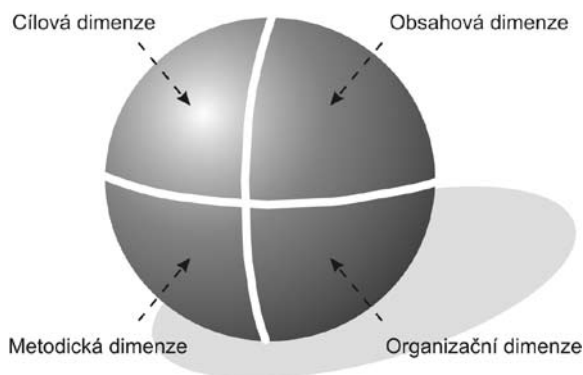
Obr. 1: Kurikulární procesy a formy existence kurikula

- *Projektování (tvorba) kurikula* spočívá v rozpracování cílů a obsahů vzdělávání do konkrétních kurikulárních dokumentů – výsledkem je *projektované kurikulum (I)*.
- *Implementace kurikula* spočívá v zavádění kurikulárních dokumentů do škol – výsledkem je *projektované kurikulum (II)*.
- *Realizace kurikula* spočívá ve zprostředkovávání kurikulárních cílů a obsahů žákům – výsledkem je *realizované kurikulum*.
- *Osvojování kurikula* spočívá ve zvnitřňování kurikulárních cílů a obsahů žáky – výsledkem je *dosažené (osvojené) kurikulum*.
- *Revize kurikula* spočívá v zavádění změn do projektovaného kurikula – výsledkem je *revidované projektované kurikulum*.

Uvedené rozlišení umožňuje položit si otázku, jakými adaptacemi prochází kurikulární dokument na cestě od své ideové koncepce přes své uskutečnění až k revizi.

Terminologie pro výzkum: transformace obsahu Proces implementace kurikula zahrnuje tedy konkretizaci a hierarchizaci cílů vzdělávání a rozpracování obsahu vzdělávání do ŠVP. Zpracování obsahu, tj. vymezení souboru znalostí a činností pro kurikulum je neseno tzv. *ontodidaktickou transformací* (podrobněji viz Janík, Slavík, 2007, s. 58; resp. *didaktickou rekonstrukcí* dle terminologie Jelemenské a kol., 2003). Jde o promyšlený a zdůvodněný výběr z fondu určitého vědního oboru a jeho formulaci do podoby kurikulárního obsahu (nejedná se ale o mechanický proces – vyučovací předměty nejsou „vědami v kapesním vydání“, ale svébytnými kurikulárními konstrukty). Kurikulární obsah je pak pro rovinu výuky dále rozpracován do podoby učiva; tento proces je označován jako *psychodidaktická transformace*. V našem výzkumu byly tudíž v centru pozornosti zejména procesy ontodidaktické transformace, a to v různých oborech gymnaziálního vzdělávání (ve vyučovacích předmětech nebo v průřezových tématech).

Terminologie pro výzkum: Dimenze kurikula Z hlediska struktury kurikula jsme se v této fázi výzkumu zaměřili na dimenzi cílovou (ideovou) a na dimenzi obsahovou. Na okraji pozornosti zůstaly organizační a metodická dimenze kurikula. Uvedené rozlišení čtyř dimenzí kurikula vychází z dřívější práce členů autorského kolektivu (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 23–26). Jak je v uvedené publikaci vysvětleno, pojem *dimenze* odkazuje k rozměrům určitého jevu – v případě kurikula vymezuje oblasti, do nichž se daná problematika promítá (obr. 2).



Obr. 2: Dimenze kurikula

- Cílová (ideová) dimenze se vztahuje k cílovým hodnotám, na něž je edukační systém nastaven a jež se v edukačním procesu realizují. Cíle představují projekci ideálů, představ a vizí, kterých chce dané společenství dosáhnout a které se tak stávají motivačním stimulem i měřítkem dosaženého pokroku.
- Obsahová dimenze se vztahuje k transformaci poznatků a činností, které reprezentují jednotlivé obory, v učivo a následně ve znalosti, dovednosti či jiné dispozice, které se u žáků utvářejí a rozvíjejí.
- Organizační dimenze se vztahuje k podmínkám a okolnostem, v nichž se edukační proces realizuje.
- Metodická dimenze se vztahuje k samotné práci s kurikulem v rámci edukačního procesu; jde o didaktické ztvárnění učiva a jeho zpřístupňování žákům.

Jednotlivé dimenze jsou v kurikulu jako celku propojeny, vzájemně se prostupují a ovlivňují.

Pokud jde o kurikulární procesy, v případových studiích byla zkoumána *implementace RVP jako tvorba ŠVP*. Pokud jde o formy existence kurikula, primárně bylo zkoumáno *projektované kurikulum II – ŠVP*, ovšem ve vazbě na *projektované kurikulum I – RVP*.

Cíle a otázky pro případové studie

Hlavním cílem případových studií bylo identifikovat funkce RVP a ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy školního vzdělávání. Vedlejšími cíli bylo identifikovat (a) funkce RVP a ŠVP v rovině kurikulárního plánování a řízení a (b) institucionální faktory ovlivňující tvorbu (a částečně též realizaci) ŠVP.

Hlavní výzkumné otázky tedy zněly: *Jak učitelé popisují procesy ontodidaktické transformace obsahu? Jak v pojetí učitelů souvisejí procesy obsahové transformace se vzdělávacími cíli?*

Vedlejší otázky byly: *Jaké funkce připisují učitelé různých vyučovacích předmětů kurikulárním dokumentům? Jaké institucionální faktory podporují či limitují tvorbu a realizaci ŠVP?*

Zjednodušeně řečeno, zajímalo nás, jak se píše a využívá ŠVP, případně kurikulární dokumenty nižší úrovně (např. tematické plány).

1.4 Pojetí a metodika případových studií

Výzkumnou metodou uplatněnou ve třetí etapě výzkumu Kvalitní škola jsou případové studie. Při úvahách nad jejich designem jsme vycházeli z oborové *diferencujícího přístupu*. Předpokládáme totiž, že mohou existovat podstatné rozdíly v pohledu na kurikulární procesy i na konkrétní kurikulární dokumenty u učitelů různých oborů či předmětů (srov. Janík a kol., 2010a, s. 45). Na základě výstupů jednotlivých případových studií bylo naším cílem směřovat k transdisciplinárnímu zobecnění v rámci zkoumané problematiky.

Případová studie je metodou empirického výzkumu, „při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola apod.) Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání těchto objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout“ (Průcha a kol., 2001, s. 188–189)⁶.

Pojetí případové studie: metodologická rozvaha

V našem výzkumu bylo uplatněno pojetí případové studie Yina (2009). Podle tohoto autora případová studie „zkoumá současný fenomén hloubkově a v jeho reálném kontextu, zejména pokud hranice mezi fenoménem a kontextem nejsou jasně vymezené“ (Yin, 2009, s. 18). Výzkum realizovaný formou případové studie

⁶ V zahraniční literatuře se objevují různá pojetí a definice případové studie (např. Merriam, 2001, s. 26–43, Bryman, Burgess, 1999, s. 135–200, Stake, 1995, Nunan, 1992, s. 74–90 aj., přehled viz např. Hendl, 2005).

„respektuje (technicky) distinktivní situaci, v níž bude mnohem více proměnných hodných zájmu, než ukazují data, a v níž výsledek závisí na vícečetných zdrojích důkazů, takže je nezbytná triangulace dat ... výsledek v ní závisí na vstupní formulaci teoretických propozic, která jsou vodítkem pro sběr dat a jejich analýzu“ (Yin, 2009, s. 18).

V tomto pojetí, jak uvádí rovněž Walterová (2002, s. 11), je případová studie mnohoaspektová a průřezová, vyznačuje se vícezdrojovostí získaných poznatků. Může využívat jak kvantitativní, tak kvalitativní nástroje, či jejich libovolnou kombinaci – podstatný je strategický záměr výzkumu. Yinovo pojetí případové studie charakterizuje Hendl (2005, s. 113) jako realistické či postpozitivistické. Jedná se o studii řízenou pomocí teorie. Podle typologie případových studií⁷ Yina (2009, s. 19–20) naše případové studie plní zejména funkce deskriptivní, explorační a ilustrativní, tj. mohou ilustrovat specifická témata, o něž se v našem výzkumu zajímáme.

V souvislosti s případovou studií je obvykle poukazováno na omezenou zobecnitelnost výsledků jako na její slabinu. Yin (2009, s. 15) však upozorňuje, že „v případové studii je cílem rozšíření a generalizace teorie (analytické zobecnění), nikoli výčet četností (statistické zobecnění)“.

Metodika případových studií

Ve třetí etapě výzkumu Kvalitní škola bylo realizováno 10 samostatných případových studií (tzv. single-case studies) pro vzdělávací obory, resp. vyučovací předměty český jazyk, cizí jazyk (anglický jazyk jako první cizí jazyk), matematika, přírodovědné předměty (chemie), zeměpis, tělesná výchova (a výchova ke zdraví), estetická výchova, resp. výtvarná výchova a etická výchova.

Byl uplatněn záměrný výběr školy, dále též v rámci těchto škol záměrný výběr respondenta, a to zkušeného učitele, který se aktivně podílel na tvorbě ŠVP. Jednalo se tedy o tzv. reprezentativní / typický případ, což je dle Yina (2009, s. 48) vhodný výběr vzorku v samostatné případové studii, jejímž „cílem je zachytit okolnosti a podmínky každodenní nebo běžné situace“. Předpokládá se přitom, že „poznatky z těchto případů jsou pokládány za informativní pro průměrnou osobu nebo instituci“.

K ověření metodologie výzkumu byla realizována pilotní případová studie (kap. BA). Na jejím základě byly upřesněny zejména scénáře rozhovorů. Napomohla též jasnému určení cílů a standardů kvality v jednotlivých fázích výzkumu. Závěry z analýzy a interpretace dat získané v jednotlivých případových studiích byly dále podrobeny komunikační validizaci – byly předloženy respondentovi za účelem dosažení dialogického konsenzu (Janík, 2005, s. 482–483). Dále byla sledována kritéria hodnověrnosti, a zejména autenticity (Toma, 2005, s. 405–424). Z hlediska autenticity byla péče věnována zachování nestrannosti a též ontologické a edukativní autenticitě ve smyslu zvyšování uvědomění obou partnerů – výzkumníka i zkoumané osoby, tj. učitele.

⁷ I zde ovšem nacházíme v literatuře různé typologie: např. partikularistické vs. deskriptivní vs. holistické případové studie (Merriam, 2001, s. 29–30), resp. explorační vs. holistické (Walterová, 2002, s. 12 aj.).

V rámci případových studií bylo využito:

- významové analýzy záznamu z (prvního) rozhovoru;
- analýzy kurikulárních dokumentů (konkrétně projektovaného kurikula – ŠVP, případně dalších kurikulárních artefaktů);
- obsahové analýzy záznamu z (druhého) rozhovoru.

Z uvedeného je patrné, že se případové studie odehrávaly ve třech krocích / fázích, které nyní podrobněji představíme.

1.4.1 Významová analýza záznamu z rozhovoru - mezi jazykem teorie a jazykem praxe

Případové studie zkoumaly, jak učitelé reflektují procesy tvorby kurikula. Reflexe praxe je možná jen prostřednictvím jazyka. Jak jsme upozorňovali již v první etapě výzkumu Kvalitní škola (Janík a kol., 2010a, s. 37), pro společenské vědy je příznačné, že jazyk praxe a meta-jazyk teorie představují dva významové rámce – Giddens (1986) hovořil o tzv. dvojí hermeneutice.

**Významová
analýza**

Cílem první fáze případových studií proto bylo porozumět reflektovanému jazyku praxe, resp. specifickému průniku tohoto jazyka praxe a jazyka teorie. Porozumění je předpokladem pro další fáze případových studií.

Významová analýza verbální komunikace je standardní technikou psychologického, sociologického i lingvistického výzkumu a uplatňuje se i ve výzkumu pedagogickém. Sleduje různé cíle, např. subjektivní smysl promluvy a intence účastníků komunikace. Pro účely blízké našim potřebám, porozumění jazyku praxe v kontextu učitelského vzdělávání, ji využili např. Cassidyová a Tinning (2004). Jejich studie, která sledovala vztah mezi intencí sdělovatele (vzdělavatele učitelů) a porozuměním příjemce (studenta učitelství) v rámci vysokoškolské výuky pedagogiky pro budoucí učitele tělesné výchovy, ukázala na podstatný rozdíl mezi informací zamýšlenou a informací pochopenou. Potvrdila tak Giddensův poukaz na tzv. „klouzání“ (slippage) z jednoho rámce do druhého.

V našich případových studiích jsme se omezili na významovou analýzu konkrétních pojmů, které považujeme za klíčové pro kurikulární reformu v oblasti cílů a obsahu vzdělávání. Jednalo se o cílové pojmy *klíčové kompetence a očekávané výstupy* a o obsahové pojmy *transformace obsahu a strukturování obsahu*. Snažili jsme se zjistit, jak učitel v praxi tyto pojmy chápe, jaký význam pro něj představují. Vycházeli jsme přitom z některých myšlenek a postupů jazykovědného strukturalismu (srov. Janoušek, 2007, s. 9–32).

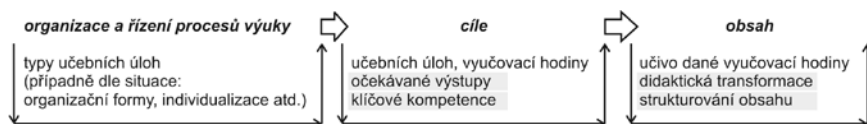
Prostředkem sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor. Posláním rozhovoru bylo získat co nejpodrobnější výpověď respondenta k otázkám cílů a obsahu gymnaziálního vzdělávání v souvislosti se zaváděním kurikulární reformy. Jak již bylo řečeno, cílem rozhovoru bylo rozkrýt, jak učitel chápe konkrétní cílové a obsahové pojmy spojené s klíčovými principy kurikulární reformy.

**Sběr dat:
polostrukturovaný
rozhovor**

K povaze rozhovoru Uplatněn byl tedy kvalitativní výzkumný přístup. Použitou metodu sběru dat lze označit jako hloubkový rozhovor (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 159); jeho prostřednictvím jsme se snažili získat stejné pochopení „žitého světa“, jakým disponuje respondent. Výzkumnému cíli odpovídala volba polostrukturovaného dotazování, které se dle Hendla (2005, s. 164) vyznačuje „definovaným účelem, určitou osnovou a velkou pružností celého procesu dotazování“. Rozhovor obsahoval otevřené otázky různé povahy (úvodní, hlavní, navazující, ukončovací). Při kladení otázek v rozhovoru výzkumník záměrně nepoužíval výrazů jazyka teorie (viz scénář rozhovoru v tab. 1), nicméně se snažil i případnou další sondáží docílit co nejhlubšího poznání učitelova chápání sledovaných výrazů.

Situovanost rozhovoru Pokládali jsme za nezbytné, aby před realizací rozhovoru byl navázán s respondentem kontakt v jeho pracovním prostředí a aby reflektivní charakter rozhovoru byl založen v konkrétní pedagogické situaci. Na potřebu vycházet v dialogu z reality vyučování poukázal rovněž např. Dann (1995 in Janík, 2005, s. 483) v souvislosti s výzkumem subjektivních teorií učitele. Před realizací rozhovoru byla proto výzkumníky pozorována jedna vyučovací hodina vedená respondentem. Pozorovaná hodina nebyla v rozhovoru analyzována a hodnocena, sloužila pouze jako sdílený konkrétní kontext, který může být východiskem pro rozhovor.

V takto situovaném rozhovoru byl pak uplatněn postup od konkrétního (co se dělo ve třídě) k obecnému. Z hlediska výzkumu měl rozhovor části přípravné (zejména situačně reflektivní) a na ně navazující a z nich přirozeně vyplývající části obsahující otázky výzkumně zacílené na porozumění jazyku praxe, na význam připisovaný sledovaným výrazům respondentem. Postup vedení rozhovoru je znázorněn v obr. 3. Šipky označují postup vedení rozhovoru, zvýrazněny jsou pojmy, které byly dále podrobeny významové analýze.



Obr. 3: Postup vedení rozhovoru

Operacionalizace Při vytváření scénáře rozhovoru bylo třeba operacionalizovat sledované cíle a konkretizovat otázky, které by umožnily získat výpovědi respondenta. Důraz byl kladen na zahlobení rozhovoru, proto byl scénář (tab. 1) chápán jako rámcový a předpokládalo se kladení dalších doplňujících a zpřesňujících otázek.

	ZAMĚŘENOST NA KATEGORIE:	OPERACIONALIZACE	KONKRETIZACE - ZNĚNÍ OTÁZEK
	ZAMĚŘENOST NA KATEGORIE:	<ul style="list-style-type: none"> Úvodní část rozhovoru sloužila k navázání kontaktu, reflexi konkrétní pedagogické zkušenosti sdílené učitelem a výzkumníkem v pozorované hodině. 	<ul style="list-style-type: none"> Jaké typy úloh jste volil a proč? Proč jste volil tento postup? Co se žáci měli naučit?
CÍLOVÁ DIMENZE KURIKULA	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	<ul style="list-style-type: none"> Očekávané výstupy jsou oborově specifickým cílem. V rozhovoru byly sledovány a upřesňovány výpovědi k cílům výuky daného předmětu / oboru. 	<ul style="list-style-type: none"> Jak hodina / tematický celek, jehož je součástí, přispívá k cíli výuky vašeho předmětu na gymnáziu? Co je podle vás cílem výuky vašeho předmětu na gymnáziích? Čeho by studenti měli být schopni po maturitě? Co je z toho podle vás nejdůležitější?
	KLÍČOVÉ KOMPETENCE	<ul style="list-style-type: none"> Otázky se zaměřily na získání výpovědi k oborově obecnému pojmu klíčové kompetence jako cíli gymnaziálního vzdělávání. 	<ul style="list-style-type: none"> Jak se tento cíl výuky vašeho předmětu vztahuje k cílům gymnaziálního vzdělávání podle RVP? V čem vidíte cíle gymnaziálního vzdělávání dané kurikulární reformou?
OBSAHOVÁ DIMENZE KURIKULA	TRANSFORMACE OBSAHU	<ul style="list-style-type: none"> Tato část rozhovoru měla za cíl získat výpovědi k problematice transformace obsahu. 	<ul style="list-style-type: none"> Jak se rozhodujete o volbě obsahového zaměření hodiny? Které prvky probíraného učiva je možné považovat za nezbytné a zásadní? Na základě čeho se domníváte, že právě toto učivo je možné považovat za nezbytné a zásadní? Pokud se podíváme obecně na výuku vašeho předmětu, napadají vás některé další okruhy učiva, které je možné považovat za nezbytné? Proč? Objevilo se v hodině nějaké učivo, které je možné označit za zvláště obtížné pro žáky? Pokud ano, co činí toto učivo obtížným? Vybavuje se vám nějaké další učivo, které je možné hodnotit jako obtížné? Zamýšlel jste se někdy nad tím, že žáci disponují v souvislosti s nějakým učivem různými představami, znalostmi a zkušenostmi? Pokud ano, jakým způsobem je to možné zohledňovat? Pokud se podíváme na jednotlivé poznatky, které váš předmět zprostředkovává žákům, je možné něco vypustit? Je třeba něco doplnit? Z jakého důvodu?
	STRUKTUROVÁNÍ OBSAHU	<ul style="list-style-type: none"> Vedle transformace obsahu byla pozornost zaměřena na procesy strukturování obsahu, tj. na řazení a souvislosti tematických okruhů. 	<ul style="list-style-type: none"> Je možné ve vaší hodině identifikovat nějaké pořadí či pravidlo, na základě kterého byly žákům představeny jednotlivé poznatky? Proč jste prezentoval učivo právě v tomto pořadí? Existuje nějaká souvislost mezi jednotlivými prvky učiva? Co musí věcně předcházet učivu probíranému v hodině? Co by mělo následovat? Je možné také hovořit o podobné souvislosti mezi většími tematickými celky učiva? V čem dle vašeho názoru tato souvislost spočívá?

Tab. 1: Operacionalizace a scénář prvního rozhovoru

Operacionalizace Analýzy byly zaměřeny na cílovou a obsahovou dimenzi kurikula – vycházíme z modelu Maňáka, Janíka a Švece (2008) – viz obr. 2. Pro významovou analýzu rozhovoru byly zvoleny cílové kategorie *klíčové kompetence a očekávané výstupy* a *obsahové kategorie didaktická transformace obsahu a strukturování obsahu*. Jedná se o pojmy, které jsou poměrně přesně teoreticky vymezeny. Z dané teoretické definice bylo možné identifikovat jejich hlavní znaky v jazyce teorie a pomocí významové analýzy záznamu promluvy respondenta bylo možné sledovat, zda se tyto znaky v jazyce praxe objevily, které z nich a s jakou četností byly zaznamenány, případně jaké jiné znaky byly v jazyce praxe s těmito výrazy spojovány. Na základě těchto dat lze pak usuzovat na to, jak respondent dané výrazy chápe, jaký význam jim připisuje a do jaké míry se tento význam shoduje s teoretickým vymezením. Jinými slovy, lze hovořit o míře korespondence jazyka praxe a jazyka teorie.

Zvolené výrazy se liší v tom, do jaké míry jsou teoreticky zakotveny v konkrétním oboru vzdělávání. Z tohoto hlediska je cílová kategorie *klíčové kompetence* obecná, zatímco kategorie *očekávané výstupy* je oborově specifická. Její znaky bylo nutné vymežit pro každý obor či vyučovací předmět samostatně. V této publikaci jsou oborové kategorie specifikovány v jednotlivých případových studiích (viz kap. 1). Obsahové pojmy *didaktická transformace obsahu* a *strukturování obsahu* lze považovat za svým charakterem obecné, přestože patrně budou v závislosti na oboru odlišně „naplňovány“.

Znaky kategorie *klíčové kompetence* byly vymezeny na základě teoretické diskuze v první z publikací k výzkumu *Kvalitní škola* (Janík a kol., 2010, s. 18–19). Jsou uvedeny v tab. 2.

DIMENZE	KATEGORIE	ZNAKY	DÍLČÍ ZNAKY
CÍL	KLÍČOVÉ KOMPETENCE ⁸	<ul style="list-style-type: none"> • znalost • dovednost • postoj • hodnota • osobnostní charakteristika • transfer • situační kontext • výběr situací 	
	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	<i>(v jednotlivých případových studiích jsou dle potřeby specifikovány)</i>	<i>(v jednotlivých případových studiích jsou dle potřeby specifikovány)</i>

Tab. 2: Znaky teoretického vymezení cílových kategorií

V tab. 3 uvádíme znaky teoretického vymezení obsahových kategorií. Pro *transformaci obsahu* byly definovány dle teoretického rámce zpracovaného Janíkem a Knechtem (2008, s. 100). U *strukturování* lze znak *řazení (posloupnost)*

⁸Jde zde o chápání pojmu KLÍČOVÉ KOMPETENCE jako takového, nikoli o jednotlivé klíčové kompetence. Pro potřeby analýzy je chápán jako zastřešující označení pro souhrn kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, k podnikavosti.

tematických okruhů učiva zjednodušeně formulovat jako otázku „co by čemu mělo předcházet“, vztahy mezi jednotlivými tematickými okruhy učiva pak jako otázku „co s čím souvisí“.

DIMENZE	KATEGORIE	ZNAKY	DÍLČÍ ZNAKY
OBSAH	TRANSFORMACE OBSAHU	• ohled na žáka	<ul style="list-style-type: none"> • přiměřenost věku • význam obsahu pro žáka • dosavadní znalosti • zvláštnosti obsahu, které mohou žákům činit problém
		• ohled na obor	<ul style="list-style-type: none"> • výběr vzdělávacích obsahů • zachování poznatkové struktury oboru • orientace na základní učivo • vynechání nepodstatného učiva
	STRUKTUROVÁNÍ OBSAHU	• řazení tematických okruhů učiva	
		• vztahy mezi tematickými okruhy učiva	

Tab. 3: Znaký teoretických vymezení obsahových kategorií

Znaký teoretického vymezení cílových a obsahových kategorií uvedené v tab. 2 a 3 představovaly základ kategoriálního systému pro významovou analýzu záznamu z rozhovoru s respondentem – učitelem. Snažili jsme se, aby kategorie splňovaly pět metodologických požadavků. Tj. měly by adekvátně reflektovat výzkumný problém, být vyčerpávající, vzájemně se vylučovat, být vzájemně nezávislé a být odvozeny od stejného klasifikačního pravidla (Holsti, 1969 in Janoušek, 2007, s. 117–118). Systém byl v každé případové studii doplněn o oborově specifické rozpracování znaků pro pojem očekávané výstupy (viz kap. 1).

Substanciální a způsobové kategorie

K analýze dat dle kategoriálního systému sloužilo kódování, které bylo dle možností provedeno dvěma nezávislými kódovateli.

Dle Janouška (2007, s. 117) lze v rámci obsahově / významově analytických postupů rozlišit vedle kategorií substantiálních (co se říká) i kategorie způsobové (jak se to říká). Způsobové kategorie mohou zahrnovat např. formu výroků, důraz, vyjádření postoje, emocionální náboj, frekvenci výroků atd. Při analýze dat jsme pracovali jak se substantiálními, tak se způsobovými kategoriemi.

Interpretace a závěry

Na základě výsledků významové analýzy jsme v každé případové studii přistoupili k interpretaci dat a formulaci závěrů z této její fáze. Tento postup byl nezbytný vzhledem k cíli této fáze u každé případové studie, k potřebě porozumět jazyku praxe. Závěry byly dále využity pro obsahovou analýzu ve druhé i třetí fázi dané případové studie.

Kromě toho jsme předpokládali, že srovnání závěrů těchto prvních fází jednotlivých případových studií může přinést širší vhled do toho, jak jazyk praxe funguje „napříč kurikulem“, jak jsou klíčové pojmy kurikulární reformy chápány učiteli v roli tvůrců kurikula. Je-li jednou z funkcí jazyka funkce mentální, myšlenková (např. Horálek, 1967), můžeme pak usuzovat na to, zda a jak pojmový aparát učitelů souzní s pojmovým aparátem expertů a vzdělávací a kurikulární politiky, který je reprezentován v RVP G. Tento pohled může osvětlit mnohé aspekty kurikulárních procesů.

1.4.2 Obsahová analýza ŠVP - zpracování cílů a obsahů v kurikulu

Obsahová analýza Druhá fáze případových studií byla zaměřena na *rozpracování cílů* (tzn. zjištění výskytu a významu konkrétních cílových kategorií) a *strukturaci obsahu* (tzn. odhalení jejich vzájemného vztahu) v ŠVP, popř. v dalších kurikulárních artefaktech. Byla provedena obsahová analýza projektovaného kurikula II, případně pak analýza např. tematického plánu, a to v relevantních vzdělávacích oblastech a případně i v průřezových tématech.

Obsahová analýza je metodou zaměřenou na vyhledávání konkrétních slov a konceptů v analyzovaném textu či dokumentu a následné stanovení četnosti jejich výskytu, stanovení jejich významu a odhalení jejich vzájemného vztahu (Neuendorf, 2001). V této fázi případových studií se jednalo o úzeji vymezenou analýzu obsahu textů / dokumentů. V takovém případě se lze setkat též s označením textová (i textuální) analýza.

Obsahová analýza ŠVP Každá z případových studií pracovala s tou částí ŠVP, která se týkala sledovaného vyučovacího předmětu, resp. oboru vzdělávání, případně též s průřezovými tématy. Vzhledem k cíli této fáze případových studií byly analyzovány položky ŠVP nazvané *očekávané výstupy*⁹ a učivo. Jednotkami analýzy byly konkrétní znaky oborově specifické cílové kategorie očekávané výstupy, které jsou rozpracovány v každé případové studii. Ohled byl brán na možnou integraci více těchto znaků v jednom uvedeném očekávaném výstupu, jinými slovy, jeden očekávaný výstup mohl obsahovat vícero znaků této cílové kategorie.

Obsahová analýza sledovala pouze výskyt substantiálních výroků přiřaditelných ke kategorii (Janoušek, 2007, s. 117). Tyto byly podrobeny kvantitativní analýze, tzn. akcent byl kladen na četnost jejich výskytu. Následně byla pozornost věnována tomu, zda nalezené znaky cílové kategorie korespondují s učivem, které je v ŠVP přiřazeno danému očekávanému výstupu. Další krok obsahové analýzy pracoval již pouze s těmi očekávanými výstupy, které byly shledány jako opodstatněné (tj. korespondovaly s učivem). Sledovali jsme také, zda tyto očekávané výstupy odpovídají formulaci výstupních cílů gymnaziálního vzdělávání v RVP G pro konkrétní vyučovací předmět, popř. vzdělávací oblast. Poslední z cílů obsahové analýzy ŠVP se týkal přístupu ke strukturování obsahu.

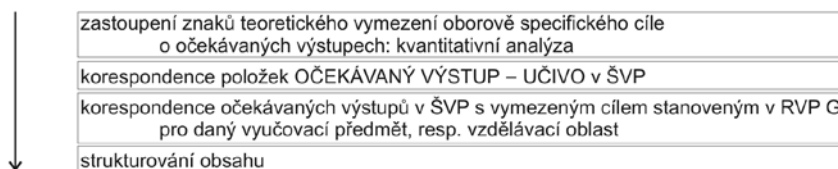
⁹Manuál pro tvorbu ŠVP na gymnáziích doporučuje pro cílové kategorie v ŠVP užívat termínu *školní výstupy*, *rozpracované výstupy* atd., aby došlo odlišení od termínu očekávané výstupy v RVP G. Užívání těchto termínů se v jednotlivých případových studiích řídí tím, jak jsou cílové kategorie pojmenovány ŠVP daného gymnázia.

Obsahová analýza tedy sestávala ze čtyř kroků:

- určit zastoupení znaků oborově specifických cílových kategorií v očekávaných výstupech pro konkrétní vyučovací předmět;
- posoudit korespondenci očekávaných výstupů s prezentovaným učivem;
- zjistit, zda očekávané výstupy odpovídají cílům formulovaným v RVP G pro konkrétní vyučovací předmět;
- odhalit přístup ke strukturaci učiva v konkrétním ŠVP (prostřednictvím obsahové analýzy učiva bylo možno vysledovat a popsat, jak je učivo strukturováno, např. lineárně či cyklicky).

Postup druhé fáze případových studií, tedy obsahové analýzy ŠVP, znázorňuje obr. 4.

CÍL



OBSAH

Obr. 4: Postup obsahové analýzy ŠVP

Výsledky obsahové analýzy ŠVP mohly být v závěrečné fázi triangulovány analýzou tematického plánu alespoň pro jeden ročník. Sledována byla korespondence tematického plánu v oblasti cílů a obsahu (očekávané výstupy, učivo), a to na základě stejných jednotek analýzy. Obsahová analýza tematického plánu

**Obsahová
analýza
tematického
plánu**

1.4.3 Obsahová analýza záznamu z druhého rozhovoru - funkce kurikula a faktory ovlivňující jeho tvorbu

Cílem třetí a poslední fáze případových studií bylo ověřit, upřesnit a prohloubit poznatky, které byly získány ve druhé fázi případové studie, v obsahové analýze ŠVP. V této fázi se tedy respondent stal spoluinterpretem výzkumníka. Rozhovor byl dále zaměřen na hlubší porozumění kurikulárním procesům, zejména procesům didaktické *transformace obsahu*, a to ve vztahu ke *strukturování obsahu* a k cílům uvedeným v analyzovaném ŠVP a k jejich chápání respondentem. Sledovány byly též funkce, které učitel připisuje ŠVP (viz též Janík a kol., 2010b, s. 42) zejména v rovině plánování a řízení kurikula. Posledním dílčím cílem bylo identifikovat faktory, které měly vliv na procesy implementace kurikula, a to jak faktory personálního, tak institucionálního rázu.

V této fázi případové studie byl opět uplatněn kvalitativní přístup, metodou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor. Charakteristika této metody sběru dat byla podrobněji uvedena v kap. 1.4.1. Kódování záznamu z rozhovoru pro obsahovou analýzu bylo provedeno dle možností dvěma nezávislými kódovateli. Již ve fázi

**Obsahová
analýza
rozhovoru**

Tvorba scénáře rozhovoru kódování (a dále rovněž ve fázi interpretace dat) byly vodítkem pro porozumění výpovědi a zařazení výroků výsledky první fáze případové studie, pracovali jsme tedy s „poznáním“ jazykem praxe.

Předpokladem pro realizaci této fáze výzkumu byla operacionalizace sledovaných cílů a konkretizace otázek, které by umožnily získat výpovědi respondenta. Na základě toho byl vytvořen scénář rozhovoru (tab. 4).

ZAMĚŘENOST NA:	OPERACIONALIZACE	KONKRETIZACE - ZNĚNÍ OTÁZEK
ZPRACOVÁNÍ CÍLŮ A STRUKTURACE OBSAHU V ŠVP	<ul style="list-style-type: none"> Jednalo se o interpretace výstupů obsahové analýzy ŠVP. 	<ul style="list-style-type: none"> Otázky byly formulovány na základě konkrétních výstupů fáze 2 výzkumu.
FUNKCE ŠVP V ROVINĚ PRÁCE S CÍLI A OBSAHY	<ul style="list-style-type: none"> Při analýze výpovědí byly sledovány procesy formulování hierarchie cílů, míra sdílení jejich chápání učiteli předmětu, vlastní (respondentovo) pojetí cílů a míra souladu s formulovanými cíli; dále procesy strukturování učiva ve vztahu k cílům - zdůvodnění struktury, role učebnic či dřívějších osnov. 	<ul style="list-style-type: none"> Jednalo se o interpretace výstupů obsahové analýzy ŠVP. Jak jste postupovali při hierarchizaci cílů? Co jste při formulování cílů využívali (např. RVP G, dřívější osnovy, učebnice)? Jak formulování cílů probíhalo - pracovali jste v týmu / samostatně? Jaká byla míra shody v otázce cílů a jejich formulace? Jak vy osobně souhlasíte s výslednou podobou cílů? Využíváte ŠVP G při formulování krátkodobých cílů (cílů vyučovací hodiny)? Pokud ano, jak? Jakou roli hraje ŠVP G z hlediska strukturování učiva (vztah k nižším kurikulárním dokumentům, k učebnici atd.)? Jakou roli hraje ŠVP G při hodnocení výsledků učení žáků (tj. dosažení stanovených cílů)?
FUNKCE ŠVP V ROVINĚ PLÁNOVÁNÍ A ŘÍZENÍ	<ul style="list-style-type: none"> Při analýze výpovědí byla pozornost věnována procesům střednědobého i krátkodobého projektování výuky (plánování a přípravě), tj. roli ŠVP při tvorbě tematických plánů, plánů tematických celků a plánů vyučovacích hodin. 	<ul style="list-style-type: none"> Jakou roli hraje ŠVP G z hlediska dlouhodobého, střednědobého a krátkodobého plánování výuky? Při přípravě na výuku? Při volbě výukových metod (tj. včetně volby typů úloh, organizačních forem atd.)?
FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PROCESY IMPLEMENTACE KURIKULA	<ul style="list-style-type: none"> Při analýze výpovědí se pracovalo s rozlišením personálních a institucionálních faktorů. Mezi personální patří např. délka praxe respondenta, jeho funkce ve škole, profesní spokojenost, pojetí oboru / předmětu; míra souladu s pojetím v kurikulárních dokumentech, otevřenost vůči edukační změně. K institucionálním počítáme jak lidské faktory (klíma školy, vedení školy, předmětová komise / kolegové: vztahy, spolupráce, případně otevřenost školy apod.), tak materiální faktory (velikost školy, vybavení školy; pomůcky, učebnice, technologie). 	<ul style="list-style-type: none"> Jak dlouho působíte v profesi - na gymnáziu - na této škole? Vykonáváte na gymnáziu nějakou funkci? Jakou? Jak dlouhou? Co vás ve vaší práci těší / netěší? Do jaké míry koresponduje vaše pojetí předmětu s jeho pojetím v RVP G? Vyhovuje vám možnost podílet se na tvorbě kurikula? V jaké míře se na ní podílíte nyní? Jak tomu bylo dříve (před kurikulární reformou)? Jaký vliv má z vašeho pohledu vedení školy na implementaci kurikulární reformy? Jak na tvorbě a zavádění ŠVP spolupracujete s kolegy ve vaší předmětové komisi? A jak s ostatními? Je váš ŠVP dostupný rodičům na webu? A je dostupný i široké veřejnosti? Jak velká je vaše škola - kolik učitelů/učitelů vašeho předmětu a kolik studentů máte? Jak hodnotíte vybavenost školy (pomůcky, učebnice, technologie)? Mají tyto aspekty nějaký vliv na proces tvorby i implementace kurikula?

Tab. 4: Operacionalizace a scénář druhého rozhovoru

1.5 Shrnutí

Pokusme se v závěru této kapitoly stručně shrnout podstatu výzkumného přístupu uplatněného v této (třetí) fázi výzkumu Kvalitní škola. Zastřešující cíl výzkumu jako takového (Janík a kol., 2010a, s. 35–47) spočívá v osvětlení problémů spojených s implementací kurikulární reformy, jejíž podstatou je zavádění dvouúrovňového systému kurikulárních dokumentů (RVP/ŠVP).

Podstata třetí fáze výzkumu

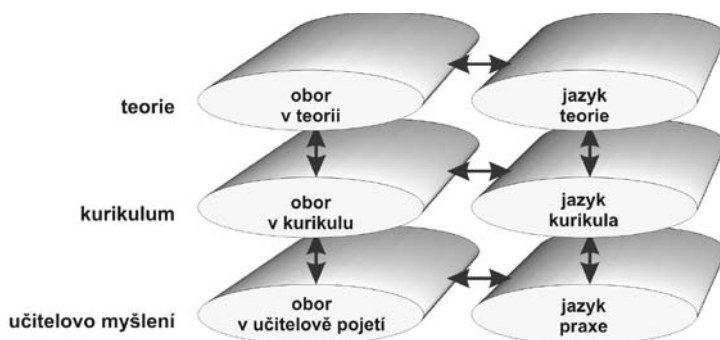
Pro třetí fázi výzkumu je klíčová snaha propracovat se ke specifickým aspektům kurikulárních procesů ve vybraných oborech gymnaziálního vzdělávání. Z tohoto důvodu byla jako adekvátní výzkumná metoda zvolena případová studie. Ve snaze o pokrytí širšího oborového spektra bylo realizováno celkem 10 případových studií učitelů vytvářejících školní kurikulum (ŠVP), resp. jeho část.

Případové studie mají naznačit odpověď na prozaickou otázku: Jak se vytváří a jak vypadá školní kurikulum ve vybraných oborech gymnaziálního vzdělávání? Při hledání odpovědi na tuto otázku se důležitým předmětem našich analýz stává pojetí oboru a jeho kurikulární rozpracování v rovině vzdělávacích cílů a obsahů. Vycházíme z předpokladu, že obor může existovat přinejmenším ve třech rovinách: (a) v rovině teorie, (b) v rovině kurikulárního dokumentu – RVP anebo ŠVP, (c) v rovině učitelova myšlení (a jednání).

Dalším naším předpokladem je, že pojetí oboru lze výzkumně podchytit prostřednictvím analýzy diskurzu – psaného či mluveného textu. Proto jsou v našem přístupu vedle obsahových analýz textu kurikulárních dokumentů důležité také významové analýzy toho, co o kurikulu říkají učitelé. Analyzujeme jazyk praxe (promluvy učitelů) a konfrontujeme ho s jazykem teorie, resp. s jazykem kurikulárních dokumentů.

Analýzy pojetí oboru

Každou z případových studií v druhé části této knihy proto členíme tak, aby zahrnovala rozbor pojetí oboru v teorii (kap. 1 v každé případové studii) a následně rozbor pojetí oboru v RVP a ŠVP (kap. 1 a 2 v každé případové studii). Průběžně analyzujeme pojetí oboru, jak existuje v učitelově myšlení a – pokud nám naše výzkumná data dovolí – tak též v jeho jednání (obr. 5).



Obr. 5: Tři roviny výzkumu a další výklad v této publikaci

Rozbor pojetí oboru v teorii má v případových studiích podobu historického exkurzu, který je někdy navíc doplněn inspirativními pohledy do zahraničí. Je patrné, že obory lze v kurikulu koncipovat různými způsoby. Profesionalita tvorby kurikula se vyznačuje tím, že zavedení určitého pojetí oboru do kurikulárního dokumentu je zdůvodňováno nejen historickými (vývojově komparativními) analýzami, ale také analýzami aktuální společenské situace a úvahami nad projekcemi budoucího vývoje. Autoři a spolu s nimi i čtenáři si nemohou nepoložit otázku, do jaké míry je pojetí určitého oboru (prosazené do kurikula) výsledkem širší diskuze a konsenzu příslušných oborových komunit. Případové studie naznačují, že pojetí oboru je tématem stále živým a hodným pozornosti. Koneckonců otevírá se při každé hlubší diskuzi nad (obecně) vzdělávacími přínosy jednotlivých oborů.

Úvodní kapitoly jednotlivých případových studií mapují vývoj pojetí oboru vně i uvnitř kurikula. Jejich cílem je postihnout hlavní linie a akcenty vývoje oboru a hlavní napětí mezi různými koncepcemi (viz např. napětí mezi fyzickým a sociálním pojetím geografie v kurikulu). Autoři případových studií mapují důležité vývojové tendence v rozsahu, který je nezbytný pro vytvoření kategoriálních systémů, jež se využívají při analýzách. Na druhou stranu je zřejmé, že autoři mnohdy nemohli oborově specifická východiska tvorby RVP v úplnosti popsat, neboť k tomuto neexistují dostupné (publikované) písemné materiály. Jinak řečeno, při tvorbě kurikulárních dokumentů zpravidla není písemně zachycováno a dostupně publikováno hnutí mysli jejich autorů. Samozřejmě existují výjimky (viz např. případová studie výtvarné výchovy) – ty však spíše potvrzují pravidlo.

Mnohooborovost kurikula Na druhou stranu je třeba docenit, že tvorba kurikula jako „mnohooborového celku“ je záležitostí komplexní a velmi náročnou. Pro problémy se zvládnutím mnohooborovosti kurikula mají autoři této publikace porozumění. Při zpracování jednotlivých případových studií v jednotícím rámci této publikace prošli do jisté míry obdobným procesem jako tvůrci rámcových vzdělávacích programů. Ze zkušeností jedné i druhé skupiny – tvůrců kurikula i výzkumníků kurikula – vyplývá, že v zájmu kvality (jasnost, soudržnost, koordinovanost) kurikula je třeba učinit ještě mnohé. Oč by se přesně mělo jednat, se začíná vyjevovat z naší série 10 případových studií. Jejich autoři si dovoluují pozvat čtenáře k prostudování těchto studií v druhé části publikace.

2. PŘÍPADOVÉ STUDIE: PORTRÉTY TVORBY KURIKULA

1 Teoretická východiska - vymezení problému

V této kapitole je představena případová studie učitelky, která na gymnáziu vyučuje předmět český jazyk a literatura. Analýzy provedené v rámci případové studie se zaměřují především na *cílovou* a na *obsahovou dimenzi kurikula*. Při analýzách cílové dimenze kurikula se zaměřujeme na to, jak učitelka pojímá klíčové kompetence, a dále na očekávané výstupy (komunikační kompetenci a literární / čtenářskou gramotnost). Při analýzách *obsahové dimenze kurikula* jsme zjišťovali, jak učitelka přistupuje k problematice *transformace obsahu* a *strukturování obsahu*. V závěru kapitoly jsou otevřeny některé problémy týkající se tvorby a realizace kurikula českého jazyka a literatury v kontextu gymnaziálního vzdělávání.

Český jazyk a literatura *Český jazyk a literatura* (ČJL) patří v České republice k základům školního vzdělávání. Osvojení mateřského jazyka je nezbytné pro komunikaci s okolním světem člověka, umožňuje a usnadňuje získávání a osvojování znalostí z dalších oblastí lidského vědění. Znalost literatury a schopnost její interpretace pak kulturně obohacuje jedince, předává mu moudrost národa a přispívá k utváření kulturní identity.

Spojení jazykového vyučování a literární výchovy vychází v České republice z tradice; nikdy nebyly tyto dvě složky předmětu ČJL ustaveny jako samostatné předměty (Jelínek, 1979, s. 97). Sepětí obou složek do jednoho předmětu má opodstatnění ve společné práci s jazykovým materiálem, umožňuje celostní práci s textem (Čechová, 1998, s. 18). Nicméně obě složky se v soustavě vyučovacích předmětů chovají jako samostatné jednotky. Jazykové vyučování i literární výchova mají své didaktiky a metodiky, specifické cíle, obsah a ve škole hodinovou dotaci. Nevýhodu spojení obou složek do jednoho vyučovacího předmětu lze spatřovat v jejich odlišnosti. Zatímco jazyková složka vychází z jasných a daných jazykových a gramatických pravidel, literární složka je pojímána jako výchova a mnozí odborníci ji řadí k předmětům estetickovýchovným. Zejména pro estetické zaměření literární složky se v 60. letech 20. století vedly diskuze o odtržení a rozdělení obou předmětů. Tyto separační tendence však nebyly úspěšné, argumenty pro zachování předmětu jako integrovaného celku převážily.

Vzhledem k tomu, že každá ze složek předmětu, tedy jazykové vyučování i literární výchova, má svou vlastní historii a didaktiku, budeme se stručně věnovat historickému vývoji a didaktickým trendům každé složky zvlášť.

Pojetí výuky českého jazyka

Vyučování českému jazyku jako jazyku mateřskému má svou tradici již od doby předbělohorské, v této době je však spojováno zejména s rozvojem gramotnosti obyvatelstva, ve smyslu dichotomním (umí číst a psát vs. neumí číst a psát).

Specifickou úlohu hrálo vyučování českému jazyku v době pobělohorské, a zejména v době národního obrození, kdy vrcholily snahy o vzkříšení a zachování českého jazyka. Ve druhé polovině 19. století byl formulován požadavek, aby součástí povinného vzdělávání bylo osvojování si základů pravopisného psaní a psaní jednoduchých písemností. V té době je také poprvé do výuky mateřského jazyka zařazena výuka základních gramatických pravidel. Učení bylo nicméně výhradně pamětní, gramatika mateřského jazyka měla usnadňovat učení se gramatické německého jazyka.

V pojetí vyučování gramatiky mateřského jazyka je možné vysledovat dvě protikladné tendence, tzv. pojetí gramatické a agramatické. Gramatické pojetí staví na vyučování mluvnic a gramatických pravidel, agramatické pojetí pracuje s izolovanými pojmy a pravidly (např. Hauser a kol., 1994, s. 9).

Lindner (1882, citováno dle Jelínek, 1979, s. 51) v návaznosti na Komenského pojetí vyučování mateřskému jazyku rozlišil tři cíle jazykového vzdělávání: cíl praktický (rozumět jazykovým projevům a dovednost vyjadřovat se), cíl formální (naučit se prostřednictvím jazyka myslet) a cíl materiální (získávat vědomosti). O rozvoj vyučování mateřskému jazyku se zasloužil Pražský lingvistický kroužek vydáním sady novátorských učebnic (Havránek a kol., 1933–1936). V učebnicích byl představen nový didaktický systém, byl proveden nový výběr učiva, přičemž důraz byl kladen na vzájemné souvislosti jazykových jevů a na funkci jazykových prostředků. Obsah vyučování mateřskému jazyku byl odvozen od systematické vědecké mluvnic, kurikulum bylo osnováno spirálovitě, učivo bylo prohlubováno a rozšiřováno ve vyšších ročnících (Šmejkalová, 2010, s. 77).

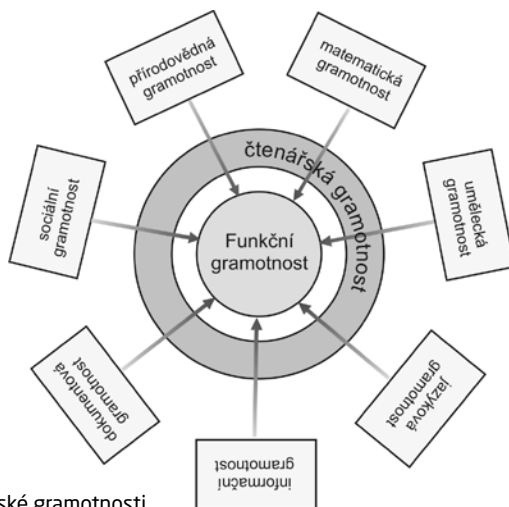
Cíle jazykového vzdělávání

V padesátých letech prosazoval O. Chlup (1958, 1959) představově psychologické pojetí jazykového vyučování, které se mělo realizovat aktivním pozorováním jazykových jevů, které měli žáci poznávat a rozlišovat na základě představ. Tyto představy žáci získávali pozorováním, zkušeností a aktivní prací. Někteří teoretici Chlupovi vyčítali, že předmětem jeho pojetí jazykového vzdělávání byl proces mluvení a osvojování jazykových dovedností a že je tím příliš upozaděna znalostní stránka mateřského jazyka, zejména mluvnic. Naproti tomu B. Havránek (1959) spatřoval předmět jazykového vzdělání v poznání stavby jazyka. Stopy těchto dvou protikladných přístupů je možné sledovat až do dnešní doby.

Od 90. let 20. století je možné v přístupu k jazykovému vzdělávání spatřovat komunikačně-pragmatický obrat. Tento přístup „přesunul zájem od úzce pojatého jazykového systému ke komunikačním procesům“ (Šebesta, 1999, s. 60). Rozvíjení *komunikační kompetence* žáků se uskutečňuje prostřednictvím rozvíjení všech čtyř komunikačních činností (čtení, psaní, mluvení, naslouchání), na které je výuka primárně orientována, a to v důrazu na kontext jazykový a situační. Takový přístup vede k rozvoji *komunikační kompetence* v mateřském jazyce, kterou Šebesta (1999, s. 60) charakterizuje jako „soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat“. Výuka českého jazyka v tomto pojetí sleduje cíle kognitivní (poznatky o jazyce a komunikaci), formativní (rozumová výchova) a výchovné.

Komunikace jako cíl

Gramotnost jako cíl Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (2007, s. 14–15; dále jen RVP G) formuluje požadavky / cíle, aby žáci byli schopni postihnout smysl textu, porovnávat a hodnotit texty, aby uměli z textu pořizovat výpisky a pracovat s různými informačními zdroji. Z takto formulovaných požadavků / cílů můžeme usuzovat, že gymnaziální vzdělávání má směřovat k rozvoji *čtenářské gramotnosti* žáků, přestože *čtenářská gramotnost* není v textu RVP G explicitně zmíněna. V mezinárodně srovnávacích výzkumech (např. PISA, PIRLS) je čtenářská gramotnost definována jako „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Straková a kol., 2002, s. 10)¹⁰. V tomto pojetí je znalost (mateřského) jazyka (reprezentovaná čtenářskou dovedností) prostředkem získávání informací z dalších oborů školního vzdělávání. Roli čtenářské gramotnosti ve vztahu ke gramotnosti v dalších obsahových doménách znázorňuje obr. A.1 (podrobněji viz Najvarová, 2007).



Obr. A.1: Role čtenářské gramotnosti

Slohová výchova Zvláštní postavení ve vyučování českému jazyku má slohová výchova, která je ale v moderním pojetí součástí jazykové (Jelínek, 1979, s. 97), respektive jazykově-komunikační výchovy. Čechová (1985, s. 8) uvádí, že posláním slohové výchovy není mechanická aplikace stylistických poznatků, ale jejich tvůrčí využití. Obsah slohové výchovy pak tvoří řečová činnost, tvorba textů, produkce projevů, vyjadřování, komunikování a další. Za cíl slohového vyučování považuje Čechová schopnost žáka vytvářet funkční jazykový projev mluvený nebo psaný (1985, s. 18), přičemž je přímo vyžadováno, aby žák transferoval znalosti z jiných složek jazykového vzdělávání (gramatiky, syntaxe atd.) a současně aby respektoval situační kontext svého projevu. Svobodová (2003, s. 22) označuje za cíl jazykového vzdělávání tzv. jazykovou kulturu, která se projevuje v psaném i mluveném projevu žáka.

¹⁰ Výsledky mezinárodně srovnávacích výzkumů poukazují na problémy žáků základních škol v oblasti čtenářské gramotnosti. Zdá se, že úroveň čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků má klesající tendenci, přibývá tak žáků, jejichž čtenářské dovednosti nedosahují ani základní, nejnižší úrovně potřebné pro základní práci s texty.

Pojetí literární výchovy

Počátky vyučování literatuře v českých zemích sahají do doby národního obrození, kdy její zařazení do školního vzdělávání prosazovali jeho přední představitelé (např. Thám, Klicpera, Čelakovský, Jungmann a další). Literární díla byla využívána především jako prostředek výchovy vlastenecké a etické. V polovině 80. let 19. století se do popředí zájmu dostala školní i mimoškolní četba žáků, byly vedeny diskuze o vhodnosti některých žánrů (např. pohádky) pro žáky.

Na počátku 20. století se literární výchova stala prostředkem kulturního rozvoje žáků vesnických škol a byla vyzdvižována její sociální funkce. V této době se rovněž začaly rozvíjet diskuze o modernizaci obsahu literární výchovy (Krejčí, 1910 in Hoffmann 1981, s. 10). Modernizace obsahu literární výchovy měla spočívat v zařazení významných děl světové literatury a kultury do školního vzdělávání a v propojení literární výchovy s dalšími předměty, např. dějepisem a zeměpisem. Obsah literární výchovy měl být rozšířen i o základní pojmy literární teorie. Přes tyto snahy bylo i nadále preferováno vyučování především formou literární historie. To kritizoval Chlup (1935) a upozornil, že literární vzdělání žáků bylo pouze chaosem jmen.

Tradičně kontroverzním tématem literární výchovy, které je patrné ve všech obdobích, je postavení literární historie a model komunikačního pojetí literárního díla (literatury), mezi složkou naukovou a výchovnou. Nauková složka bývá charakteristická popisem života autora, dobových souvislostí, popisem obsahu díla a jeho zasazením do souvislostí historických i světonázorových. Tomuto pojetí bývá často vyčítán přílišný encyklopedismus a primární zaměřenost na faktografické poznatky. Opačné pojetí je charakteristické jednostranným odklonem ke komunikačnímu pojetí. Nezkusil (2004, s.11) charakterizuje komunikační pojetí literárního díla jako „interakci učitele se žáky přes médium literárního díla“. Na nebezpečí obsahového vyprázdnění literární výchovy upozornil Janoušek (2009b, s. 10–11). Vyjadřuje především obavu z nahrazení systémových znalostí znalostmi dílčími a nahodilými, které zdánlivě povedou ke čtenářství žáků, ve skutečnosti však vyústí ve snižování vzdělanostní a kulturní úrovně národa (obdobně viz Čechová, 1998, s. 26). Rovněž zdůrazňuje, že paměťové učení v literární výchově své místo vždy mělo a mělo by mít i nadále (Janoušek, 2009a, s. 6–7), neboť literární znalosti umožňují jedinci začlenit se do kulturního, sociálního a národního kontextu, ve kterém žije.

Literární historie nebo komunikace

Za druhé kontroverzní téma literární výchovy bychom mohli označit způsob zaměřenosti práce s uměleckým textem na jeho obsah a výchovné využití nebo na využití literárního díla k ilustraci výrazových prostředků. Akcentování obsahu literárního díla vzhledem k možnostem jeho výchovného využití bylo tradičně využíváno v době komunistické totality (Nezkusil, 2004, s. 14). Práce s literárním dílem byla úzce vázána na historické souvislosti jeho vzniku a jeho výchovné využití bylo nástrojem k formování osobnosti žáka. Jako příklad takového postupu uvádí Nezkusil (2004, s. 14) Olbrachtovu Annu proletářku. Do jisté míry je toto pojetí na školách stále běžné, bylo ale oslabeno výchovné využití děl; prá-

Výchova k literatuře nebo výchova literaturou

ce v literární výchově je zaměřena na obsah literárních děl. Druhým přístupem k práci s literaturou je výběr ukázek literárních děl, které jsou vhodné pro ilustraci literárních jevů. Lederbuchová (2002–3, s. 68) označuje toto chápání literatury jako zkrácené, protože váha uměleckého textu je snížena pouze na pomůcku k ilustraci určitého poznatku o literatuře. Moldanová (2005–6, s. 10) však upozorňuje, že z výzkumu učebnic vybraných evropských států vyplývá, že v Evropě převládá trend upouštění od chronologické prezentace učiva směrem ke komparativnímu komunikačnímu pojetí, které propojuje učivo jazykové, slohové a literární. Současně ale v souladu s Janouškem (2009a, s. 6–7) uvádí, že nelze přistoupit k interpretování textů bez historické znalostní základny (Moldanová, 2005–6, s. 13).

Jedním z cílů literární výchovy je aktivní čtenářství žáků (Chaloupka, 1982, s. 482), ve kterém je možné vidět propojení obou složek českého jazyka a literatury. Čtenářství žáků bylo vždy problematickým tématem, protože je jakousi obecnou pravdou, že žáci nečtou. Čtení (a čtení s porozuměním) je kognitivně náročnou aktivitou, která vyžaduje od čtenáře úsilí při zpracování informací. V současné době se v České republice realizuje několik projektů zaměřených na podporu čtenářství (např. Celé Česko čte dětem, Čtení pomáhá, Kniha – nejlepší přítel člověka), jsou většinou zaměřeny na žáky základních škol.

1.1 Cíle a obsah výuky českého jazyka a literatury

Cíle českého jazyka a literatury

V této podkapitole je představena případová studie zaměřená na implementaci současné kurikulární reformy, tzn. zavádění RVP G a tvorby ŠVP na jednom konkrétním gymnáziu se zaměřením na předmět *český jazyk a literatura*. Tato podkapitola proto shrnuje pojetí předmětu *český jazyk a literatura* v RVP G.

V RVP G je vzdělávací obor *Český jazyk a literatura* součástí vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, společně se vzdělávacími obory *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk*. Ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* je kladen důraz především na komunikační využití jazyka. Podstatou jazykového vzdělávání je nejen ovládnutí jazyka, ale i principů jeho užívání v různých komunikačních situacích. *Komunikační kompetence žáků*, jejich jazykové a stylizační dovednosti a schopnosti, mají být rozvíjeny v komunikačních situacích. Jazyk je v RVP G (2007, s. 12) považován za „základní nástroj pro rozvíjení abstraktního myšlení ... a podklad pro všestranné efektivní vzdělávání“ (srov. také Spinner, 2004).

Učivo vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* navazuje na učivo základní školy, obsah i rozsah jsou ve srovnání se základní školou prohloubeny, přičemž učivo je pojímáno jako „výchozí bod ke komunikaci v různých, i náročnějších typech mluvených i psaných textů“ (RVP G, 2007, s. 12). V nejšířším pojetí je cílem gymnaziálního jazykového vzdělávání funkčně gramotný jedinec, který ví, jakým způsobem komunikovat, čte s porozuměním, rozumí psané i mluvené řeči.

Cílové zaměření vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* je vymezeno společně pro celou vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* (RVP G, 2007,

s. 13). Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- vnímání a užívání jazyka českého i cizího jako mnohotvárného prostředku ke zpracování a následnému předávání informací, vědomostí a prožitků získaných z interakce se světem a se sebou samým, k vyjádření vlastních potřeb a k prezentaci názorů i samostatného řešení problémů a jako prostředku pro další samostatné celoživotní vzdělávání;
- zvládnání základních pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a jejich respektování;
- utváření všeobecného přehledu o společensko-historickém vývoji lidské společnosti, který napomáhá k respektu a toleranci odlišných kulturních hodnot různých jazykových komunit;
- porozumění sobě samému, pochopení své role v různých komunikačních situacích a k vymezení vlastního místa mezi různými komunikačními partnery;
- tvořivé práci nejen s věcným, ale i s uměleckým textem, jež vede k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti;
- vytváření osobitého, objektivně kritického a celkově pozitivního vztahu k literatuře a k vytváření návyku individuální četby umělecké a neumělecké literatury, které se později projeví v celoživotní orientaci žáka;
- formování hodnotových orientací, vkusových preferencí a k citlivému vnímání okolního světa i sebe sama.

Cíle českého jazyka a literatury

Tyto obecné, zastřešující cíle jsou konkretizovány pro vzdělávací obor *Český jazyk a literatura* ve formě tzv. očekávaných výstupů (o terminologických problémech s tím spojených viz níže).

Vzdělávací obor *Český jazyk a literatura* je v RVP G rozdělen do dvou složek:

- Jazyk a jazyková komunikace;
- Literární komunikace.

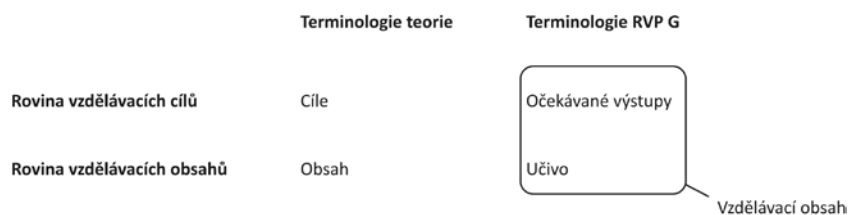
Vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura

Učivo tradičně zařazované do slohu se objevuje v obou složkách předmětu. V obou složkách je rovněž zařazeno učivo, které vede k rozvoji gramotnosti žáků prostřednictvím komunikace (s učitelem, spolužáky, s texty), která je zdůrazněna v názvech obou složek.

Učivo ve složce *Jazyk a jazyková komunikace* explicitně zahrnuje tematické oblasti: *obecné poučení o jazyku a řeči, zvuková stránka jazyka, grafická stránka jazyka, slovní zásoba, sémantika a tvoření slov, tvarosloví, skladba, slohová charakteristika výrazových prostředků, text a styl, slohotvorní činitele objektivní a subjektivní, text (komunikát) a komunikační situace, funkce komunikátů, míra připravenosti, oficiálnosti, formálnosti, veřejnosti komunikace, mluvenost a psanost, komunikační strategie, monolog a dialog, rétorika, základní vlastnosti textu, principy jeho výstavby a funkční styly a jejich realizace v textech.*

Učivo ve složce *Literární komunikace* explicitně zahrnuje tematické oblasti: základy literární vědy, metody interpretace textu, způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl a soudů nad nimi, jazykové, kompoziční a tematické prostředky výstavby literárního díla, text a intertextovost a vývoj literatury v kontextu dobového myšlení, umění a kultury.

Nesoulad jazyka teorie a jazyka kurikula Je třeba upozornit, že tradiční terminologické vymezení kategorií *cílů* a *obsahů*, jak s ním pracuje teorie (viz např. Janík, Maňák, Knecht, 2009), není v RVP G respektováno (obr. A.2). V RVP G odkazuje termín *vzdělávací obsah* k souhrnu vymezených očekávaných výstupů (které jsou orientovány cílově) a *učiva* (jež je – terminologií teorie – obsahem předmětu *český jazyk a literatura*).



Obr. A.2: Nesoulad terminologie teorie a terminologie RVP G

1.2 Kategoriální systémy pro analýzy v rámci případové studie

Při analýzách ŠVP a rozhovorů s učitelkou byl využit kategoriální systém vycházející z kategoriálního systému společného všem případovým studiím prezentovaným v této publikaci, rozšířený o rozpracování oborově specifických cílů (tab. A.1). Tyto oborově specifické cíle oboru *Český jazyk a literatura* strukturujeme pro účely prezentovaných analýz následujícím způsobem:

1. Jazyk a jazyková komunikace

1.1 znalosti o jazyce (např. vývoj češtiny, fonetika, sémantika, lexikologie, ortografie, tvarosloví, syntax, morfologie, gramatika)

1.2 stylistické znalosti a dovednosti (např. výrazové prostředky, záměr mluvčího, strukturování výpovědi, stavba textu, rétorika, druhy slohových postupů, literární žánry)

1.3 komunikační dovednosti a gramotnost (např. používání jazyka v komunikaci, nonverbální prostředky komunikace, komunikační strategie, manipulativní komunikace, využívání různých informačních zdrojů, vliv fikce na jednání reálných lidí, intertextovost, práce, třídění a vyhodnocování informací z různých zdrojů)

2. Literární komunikace

2.1 znalosti literární historie (např. základní rysy vývoje, uměleckých směrů, hlavní představitelé, jejich tvorba a přínos, specifika vývoje české literatury v kontextu vývoje literatury světové)

2.2 znalosti literární teorie (např. umělecký vs. neumělecký text, básnické prostředky, literární druhy, literárněvědné termíny)

2.3 dovednosti literární interpretace (např. výpisky, výtahy, konspiky, posouzení a interpretace textu, dezinterpretace textu a její důsledky, interpretace různých zpracování)

2.4 vlastní tvorba (např. slohová práce)

DIMENZE	KATEGORIE	ZNAKY	DÍLČÍ ZNAKY
CÍL	KLÍČOVÉ KOMPETENCE	<ul style="list-style-type: none"> • znalost • dovednost • postoj • hodnota • osobnostní charakteristika • transfer • situační kontext • výběr situací 	
	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY: KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE A LITERÁRNÍ / ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	<ul style="list-style-type: none"> • znalosti o jazyku • stylistické znalosti a dovednosti • komunikační dovednosti a gramotnost • znalosti literární historie • znalosti literární teorie • dovednosti literární interpretace • vlastní tvorba 	
OBSAH	TRANSFORMACE OBSAHU	• ohled na žáka	<ul style="list-style-type: none"> • přiměřenost věku • význam obsahu pro žáka • dosavadní znalosti • zvláštnosti obsahu, které mohou žákům činit problém
		• ohled na obor	<ul style="list-style-type: none"> • výběr vzdělávacích obsahů • zachování poznatkové struktury oboru • orientace na základní učivo • vynechání nepodstatného učiva
	STRUKTUROVÁNÍ OBSAHU	• řazení tematických okruhů učiva	
		• vztahy mezi tematickými okruhy učiva	

Tab. A.1: Kategoriální systém pro analýzy provedené v případové studii českého jazyka a literatury

2.1 Základní popis případu

Vzhledem k tomu, že metodologie výzkumu byla prezentována souhrnně v kap. 1.4 této publikace, na tomto místě uvádíme pouze základní údaje o respondentovi, resp. škole. Při výběru spolupracující osoby jsme vycházeli z účelového vzorkování. Jedná se o vzorkování typu Typické případy (Hendl, 2005, s. 154).

Případová studie českého jazyka a literatury byla realizována na gymnáziu v obci, která má téměř 28 tis. obyvatel. Gymnázium není pilotní, partnerské ani fakultní, ve svém školním vzdělávacím programu neuvádí žádnou profilaci, je zaměřeno všeobecně. Pedagogický sbor tvoří 59 učitelů, z toho 21 mužů, převážná většina pedagogů dosáhla vysokoškolského vzdělání, český jazyk vyučuje 14 učitelů. Na gymnáziu je 8 tříd osmiletého studijního programu a 14 tříd čtyřletého studijního programu. Výuka předmětu *český jazyk a literatura* probíhá v časové dotaci dle ŠVP. Vedle povinných hodin nabízí gymnázium i možnost výběrového semináře z českého jazyka v rozsahu 2 hodin týdně ve třetím a čtvrtém ročníku 4letého studijního programu, respektive septimě a oktávě 8letého studijního programu. V semináři jsou probírána témata z oblasti literární vědy a z lingvistiky. Seminář je nabízen jako vhodná příprava pro zájemce o studium české filologie a literatury na pedagogických či filozofických fakultách a dále i o studium žurnalistiky, případně divadelní nebo filmové vědy.

Respondentka vystudovala obory Český jazyk a Dějepis na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Po dokončení studií nastoupila na gymnázium, kde působí 10 let. Zúčastňuje se metodických seminářů a školení. Na škole nevykonává žádnou vedoucí funkci.

2.2 Jazyk teorie a jazyk praxe: významová analýza prvního rozhovoru

Cíle první fáze Cílem první fáze případové studie bylo porozumět reflektujícímu jazyku praxe, konkrétně jazyku, kterým se popisují základní didaktické kategorie: cíle a obsahy. Otázkou stojící v pozadí bylo, jaká je míra korespondence tří různě založených „jazyků“: 1) reflektujícího jazyka, jímž mluví učitel-praktik, 2) normativního jazyka, jímž je psáno kurikulum, a 3) konceptualizujícího jazyka, jímž hovoří pedagogická teorie.

Východiskem analýzy byl třicetiminutový rozhovor s učitelkou, který následoval po návštěvě jedné její vyučovací hodiny realizované ve třetím ročníku (čtyřletého) gymnázia. V rozhovoru byla pozornost zaměřena na cíle a obsahy předmětu *Český jazyk a literatura*, přičemž se vycházelo z diskuze o cílech a obsahu pozorované vyučovací hodiny.

Jednotky analýzy Jednotkami analýzy byly znaky vymezení teoretických kategorií *cílů a obsahů*. Kategoriální systém pro analýzu jazyka praxe byl představen v kap. 1.4.1 této publikace, oborově specifická cílová kategorie očekávané *výstupy* je rozpracována

v kap. 1.2 této případové studie. Analýza transkriptu rozhovoru byla realizována konsenzuálně dvěma kódovateli. Výstup a závěry byly dále předloženy učiteli s cílem provést komunikační validizaci.

2.2.1 Cíle a obsah výuky českého jazyka a literatury v pojetí učitele

Analýza rozhovoru směřovala k identifikaci a klasifikaci výroků odkazujících na didaktické kategorie cíle a obsahu. Celkově činila četnost analyzovaných výroků 30, z toho bylo 9 výroků cílově orientovaných a 21 výroků obsahově orientovaných. Tento fakt může naznačovat rozložení důrazu na tyto kategorie v pojetí respondentky, může však také být – navzdory snaze výzkumníků o vyváženost – odrazem struktury konkrétního rozhovoru. Zajímavější je proto hlubší analýza obsahu jednotlivých výroků, jež následuje níže.

Cílové kategorie

Termín *klíčové kompetence* nebyl v průběhu celého rozhovoru zmíněn ani jednou. To může ukazovat na omezený překryv jazyka praxe a jazyka kurikula. Kategorie nižší úrovně, na nichž koncept klíčových kompetencí staví – *znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty* – i některé identifikující charakteristiky příležitostí rozvíjejících klíčové kompetence (Knecht a kol., 2010) však v pozadí výroků v rozhovoru stály.

Klíčové kompetence

Znak dovednosti identifikujeme ve třech výrocích: „*aby správně používali jazyk*“, „*musí umět dobře napsat žádost, dopis, tyto praktické věci*“ a také ve výroku „*jde o hledání, vytahování důležitých informací z textu*“. Dva výroky se vztahovaly ke znaku postoje: „*aby vůbec četli, jde o to, přinutit je číst*“ a výrok „*nejen, že student musí číst k maturitě, ale že chce číst*“. Výrok „*jde o to, probudit v nich zájem o literaturu*“ můžeme přiřadit ke znaku osobnostní charakteristika.

Jen jediný výrok v rozhovoru se vztahoval ke znaku *znalosti*. Tento fakt je možné interpretovat různě. My jej přičítáme tomu, že jazyk praxe je dlouhodobě kritizován za přílišné akcentování znalostí a za „encyklopedické“ či „pamětné“ pojmání vzdělávání. Důsledkem toho může být posun v akcentu (alespoň v rozhovoru učitele a výzkumníka) směrem k dovednostně či kompetenčně orientovanému pojetí.

Jedním z průvodních jevů rozvíjení (a uplatňování) klíčových kompetencí je *transfer* poznatků / zkušeností / dovedností z jednoho kontextu do kontextu jiného. S tímto znakem pracuje výrok respondentky vztahující se k důležitosti aplikace teoretických poznatků v pozdějších praktických činnostech: „*Důležité je, aby to, co se studenti naučili v literární teorii v prvním ročníku, uměli použít při analýze textů ve vyšších ročnících.*“

Cílově orientované výroky respondentky byly analyzovány z perspektivy oboru, tzn. jaké oborově specifické znalosti, dovednosti či kompetence jsou chápány jako cíle výuky. Mezi regulativní, cílové ideje, se kterými se pracuje v odborné

Komunikační a literární dovednosti

literatuře, patří např. *komunikační dovednosti, literární dovednosti* či *čtenářská gramotnost*. V rozhovoru s respondentkou však tyto termíny nebyly zmíněny v žádném výroku. V kategoriálním systému představeném v kap. 1.2 byly tyto kategorie operacionalizovány pomocí oborově specifických cílových znaků: *znalosti o jazyce, stylistické dovednosti, jazyková komunikace a funkční gramotnost, znalosti literární historie, interpretační dovednosti a postoje k literatuře*.

Ke znaku znalosti o jazyce spadá výrok „*dle maturit si musíme vymezit pojmy, které studenti musí umět*“. Tento výrok také ukazuje na důležitou roli maturity při výběru obsahu. K tomuto tématu se podrobněji vrátíme níže. Znak jazykové komunikace reprezentují výroky týkající se komunikačních cílů výuky, jako např. „*studenti musí správně používat jazyk*“. Výroky odkazující na dovednosti studentů v práci s různými funkčními styly kategorizujeme jako stylistické dovednosti. Patří mezi ně výrok: „*Studenti musí umět dobře napsat žádost, dopis a tyto praktické věci*.“ Postoje k literatuře jako oborově specifický cílový znak reprezentuje výrok: „*Je důležité, aby studenti vůbec četli, jde o to, přinutit je číst ... probudit v nich zájem o literaturu*.“ Ke znaku funkční gramotnosti byly přiřazeny výroky odkazující na „funkční“ práci s texty ve smyslu moderního chápání gramotnosti, jako např. „*jde také o hledání, vytahování důležitých informací z textu*“.

„Maturita je náš cíl“ aneb několik rozporů

V průběhu rozhovoru se pozornost opakovaně vracela k tématu státních maturit. Opakovanou odpovědí na otázky týkající se cílů gymnaziálního vzdělávání byla pragmatická odpověď: „*Maturita je náš cíl*“, rozvedená takto: „*Maturita je náš cíl, ale teď po té generální zkoušce maturit nevíme, co učit. Většina otázek je tam založena na práci s textem, rozbor a porozumění textu; přitom my máme probrat kvantum literatury, v ŠVP máme hlavně literaturu*.“ Lze vypozařovat rozpor mezi státním kurikulem, jež řídí obsah výuky na vstupu, a státními testy, které řídí obsah výuky ze strany výstupu. V rovině cílů jde o rozpor mezi cíli formulovanými v RVP G a jinými cíli, jejichž dosahování je ověřováno státní maturitou.

Současné reformě, v rámci níž je zaváděno dvouúrovňové kurikulum RVP / ŠVP, je vytýkána jistá zbyrokratizovanost a odtrženost od obsahu. Zdá se však, že jistá míra odobsažnění se nevyhýbá ani státnímu testování, které je vlastně reformovanému kurikulu alternativou. Slovy respondentky: „*V písemné části maturitní zkoušky jde bohužel jen o formální věci: správný úvar, pravopis, rozdělení na odstavce, ale vůbec tam nejde o myšlenku, což je v přímém rozporu s tím, co vlastně po děckách chceme*.“

Shrnutí Analýza rozhovoru s učitelkou ukazuje, že v jazyce praxe nehrají pojmy nejvyšší úrovně obecnosti důležitou roli. Ani cílová idea nadoborová – klíčové kompetence – ani cílové kategorie oborově specifické – jazyková komunikace, čtenářská gramotnost, literární komunikace apod. – nebyly v rozhovoru v reakci na podněty výzkumníků zmíněny. V tomto ohledu nebyl překryv jazyka praxe s jazykem kurikula či teorie zaznamenán. Z analýzy vyplývá, že jazyk praxe pracuje s cíli vzdělávání ve zcela konkrétní rovině.

Celou případovou studii prolíná téma vztahu literární složky předmětu *český jazyk a literatura* s jazykovou složkou. Je přitom poukazováno na fakt, že obsahový akcent je tradičně položen na složku literární. V této souvislosti je zajímavé, že veškeré cílově orientované výroky vztahující se k literární složce odkazují na cíle afektivní („*probudit v nich zájem o literaturu*“). Ke kognitivním cílům ve výuce literatury se respondentka v rozhovoru nevyjádřila. Na druhou stranu v případě jazykové složky výroky na adresu kognitivních cílů převažovaly nad výroky vztahující se k cílům afektivním.

Obsahové kategorie

Analýza obsahově orientovaných výroků se zaměřila zejména na problematiku *transformace obsahu a strukturování obsahu*. K těmto znakům se ve výpovědích respondentky vztahovalo 18 (transformace obsahu), resp. 7 (strukturování obsahu) výroků.

Transformace obsahu

Více výroků se vztahovalo ke znaku ohled na žáka, který pracuje s jedním z nejdůležitějších aspektů procesu transformace obsahu. K tomuto aspektu se v kategoriálním systému vztahovaly dílčí znaky: *přiměřenost věku* (četnost 1), *význam obsahu pro žáka* (četnost 2), *dosavadní znalosti* (četnost 3) a *zvláštnosti obsahu, které mohou žáku činit problém* (četnost 3).

Ohled na žáka

K dílčímu znaku dosavadní znalosti žáků se vztahuje výrok „*Studenti mají víc načteno z literatury druhé pol. 20. stol.*“, k dílčímu znaku význam obsahu pro žáka pak bezprostředně navazující výrok „*protože je to více zajímavá; na druhou stranu je samozřejmě nebaví nějaké národní obrození*“. Z toho vyplývá, že se v literární složce předmětu při zpracování učiva počítá i – jazykem praxe – se (čtenářskými) zájmy žáků. Fakt, že některé typy učiva jsou pro žáky více problematické než jiné, se promítá ve výroku: „*Pro studenty je jednodušší učivo o konkrétních autorech než obecné úvody k jednotlivým uměleckým směrům (impresionismus, expresionismus)*.“ Dle kategoriálního systému se jedná o znak *zvláštnosti obsahu, které mohou žáku činit problém*.

V jazykovědné složce předmětu se částečně řídí potřebami žáků samotný výběr učiva. „*V té jazykové části se částečně řídím tím, co vidím, že studenti aktuálně potřebují ... Když vidím, že ve slohové práci byla řada problémů s interpunkcí, opustím tematický plán a zopakuji interpunkci.*“ *Z toho vychází i rozložení akcentů na jednotlivá témata v učivu: „Interpunkce je jeden z největších problémů jazykové části.“* (Dílčí znak *zvláštnosti obsahu, které mohou žáku činit problém.*)

Někdy může být ohled na žáky důvodem ke změnám v řazení učiva, které se jinak řídí principem chronologičnosti (viz níže). Respondentka říká: „*Chronologické řazení učiva jsem třeba porušila, když jsme po probrání uměleckých směrů přelomu 19. a 20. století, což je poezie, měli začít světovou poezií 1. poloviny 20. stol. Viděla jsem, že studenti už mají poezie „plné zuby“, tak jsem raději změnila pořadí a zařadila prózu; prostě když něco nefunguje, tak se dá pořadí změnit.*“

Ohled na obor Některé výroky se vztahovaly k tématům vztahu školního předmětu *český jazyk a literatura* a vědních oborů, které jsou zdrojem jeho obsahového a metodologického fundamentu. V těchto výrocích byly hledány dílčí znaky: *výběr obsahu* (četnost 5), *zachování poznatkové struktury oboru* (četnost 0), *orientace na základní učivo* (četnost 2) a *vynechání nepodstatného učiva* (četnost 2).

Z výroků vztahujících se k dílčímu znaku výběr obsahu usuzujeme, že reálná výuka je stále nejvíce ovlivněna tradicí: „*Ten předmět český jazyk je založen hlavně na literatuře.*“ A to i přesto, že konkrétní obsah se s časem proměňuje. „*Antická literatura dříve v maturitních otázkách chyběla, ale teď se k ní vracíme.*“ Důvodem může být to, že v kurikulu není vzdělávací obsah předepsán do zcela konkrétní úrovně: „*K první polovině 20. stol musíme probrat francouzskou, německou a anglickou literaturu, ale je na nás, která díla k jednotlivým autorům vybereme.*“ V podobném duchu to dokládá výrok „*to národní obrození teď probíráme v menší míře než dříve*“ (dílčí znak *vynechání nepodstatného učiva*).

Stává se, že se ve školním předmětu odráží diskuze vedené v jeho mateřském oboru nad některým obsahovým či metodologickým tématem. Příkladem oborového tématu, které je relevantní pro výuku českého jazyka, je napětí mezi složkovou a valenční syntaxí. Zatímco tradičně se na českých školách věnovala pozornost téměř výhradně složkové syntaxi, která staví např. na rozlišení vět jednočlenných a dvoučlenných, vlivem internacionalizace se do škol propracovává i valenční syntax. Respondentka k tomu říká: „*My normálně probíráme tu tradiční, i když o valenci také mluvím. Ta je možná pro studenty lepší ... My jsme ale i na vysoké škole víc dělali tu klasickou.*“

V době konání rozhovoru bylo vysoce aktuální téma generální zkoušky nové státní maturity. V rozhovoru byla opakovaně řešena otázka, čím se má řídit výběr učiva. Zda má vycházet ze struktury ŠVP, či se má inspirovat výběrem vyplývajícím z obsahu maturitní zkoušky. Tyto výroky řadíme k dílčímu znaku orientace na základní učivo. „*Na nové pojetí – na práci s informacemi není ve výuce mnoho času. Ještě tak trochu ve slohu, ale co má člověk dělat dřív? Gramatiku? Nebo sloh? Nebo aktivní práci s informacemi?*“ Stejnou otázku řeší respondentka i na jiném místě: „*Podle ŠVP musíme probrat literární učivo, a pak chybí dotace na práci s texty* [která je vyžadována kvůli nové státní maturitě].“

Strukturování obsahu *Strukturování obsahu* je jedním z důležitých charakteristických znaků povahy oboru. Stodolsky (1988) na základě srovnání matematiky a občanské výchovy ukázala, že školní předměty se navzájem liší rozsahem, koherencí, statusem v kurikulu, i strukturovaností či sekvenčností jejich obsahu. Tato povaha obsahu potom ovlivňuje i to, jak jsou vyučovány. Vyučovací předměty jsou v tomto pohledu chápány jako „oborové subkultury“.

Řazení učiva aneb chronologika V literární složce předmětu český jazyk a literatura je primárním principem pro řazení učiva chronologičnost. Respondentka k tomu uvádí: „*Většina z nás to bere chronologicky, protože dějepis taky učím chronologicky, češtinu dělám stejně ... narušení chronologie spočívá ve střídání české a světové literatury; to řazení*

je: světová poezie, světová próza, česká poezie, česká próza...“ Jednotícím prvkem v této situaci je učebnice („*my jedeme všichni podle stejné učebnice*“). Tento princip však lze kvůli ohledu na žáka potlačit (viz výše).

V jazykovědné složce předmětu je učivo strukturováno podle zcela jiného principu, a to cyklicky v návaznosti na učivo základní školy: „*V jazykové složce bychom měli hodně stavět na učivu základní školy, ale hodně musíme zopakovat.*“ Vedle principu cykličnosti se uplatňuje i postup od jednoduššího učiva ke složitějšímu. Respondentka uvádí následující příklad: „*Mít v prvním ročníku fejeton je asi nesmysl. Ty složitější formy se přesouvají do vyšších ročníků.*“ Řazení učiva rovněž daleko více než v literární složce vychází z potřeb žáků (viz výše).

Vedle toho se uplatňuje i hledisko formální: řazení do jednotlivých ročníků: „*Čtvrtý ročník je taková příprava na maturitu.*“

K problematice mezipředmětových vztahů respondentka říká: „*Provazování s jinými předměty závisí hlavně na aprobaci konkrétního učitele, ale snažím se provazovat češtinu nejen s dějepisem, ale i s hudební a výtvarnou výchovou, protože spolu učivo souvisí ... Třeba osvícenství se dá v češtině zmínit.*“

**(Mezipředmětové)
vztahy v učivu**

Analýza obsahově zaměřených výroku poukázala na relativní vyváženost *ohledu na žáka a ohledu na obor* ve vztahu k transformaci obsahu a *strukturaci obsahu*. K některým dílčím znakům se žádné výroky v rozhovoru nevztahovaly; šlo zejména o dílčí znak zachování *poznatkové struktury oboru*, který odkazuje na ideu školy jako zprostředkovatele kánonu vědění pro nové generace (Janík a kol., 2009, s. 79). Nedá se však vyloučit, že je absence tohoto aspektu ve výrociích způsobena formulací otázek v rozhovoru, a tedy že jde o vliv zvolené výzkumné metodiky.

Shrnutí

2.2.2 Mezi jazykem teorie a jazykem praxe - závěry

Z analýzy rozhovoru s učitelkou by mohlo vyplývat, že jazyk praxe k popisu procesů transformace a strukturace obsahu odbornou terminologií nutně nepotřebuje. Tyto procesy jsou v rozhovoru reflektovány běžným jazykem, prakticky bez užití oborové (lingvistické), didaktické, oborově didaktické či kurikulární terminologie. Zůstává otázkou, do jaké hloubky taková reflexe může jít, a jaké stability může dosáhnout bez opory o teoretická vymezení a teoretickou terminologii. Odpověď na tuto otázku však nebylo v možnostech prezentované analýzy.

Z analýzy prvního rozhovoru také vyplývá, že v předmětu český jazyk a literatura se učitel musí vypořádat s několika zdroji jistých tenzí. Existuje nejen napětí mezi literární a jazykovou složkou předmětu, ale i mezi tradičním a moderním (či módním?) komunikačním pojetím předmětu. Podobně lze hovořit o napětí mezi ohledem na žáka a ohledem na obor při stanovování cílů a obsahů předmětu. Více o tom níže při interpretacích zjištění níže popsaných analýz.

2.3 Cíle a obsah výuky českého jazyka a literatury v ŠVP: obsahová analýza dokumentu

Druhou fází případové studie tvořila analýza rozpracování cílů a struktura obsahů v ŠVP. Nejprve jsme sledovali zastoupení znaků teoretického vymezení cílových kategorií *komunikační kompetence a literární / čtenářská gramotnost* v ŠVP školy. Zaměřili jsme se na: (1) zastoupení znaků ve výstupech předmětu, (2) korespondenci těchto výstupů předmětu s uvedeným učivem, což nám poskytlo vhled do hierarchizace cílů, (3) korespondenci výstupů předmětu v ŠVP s cílem výuky českého jazyka a literatury stanoveným RVP G. Posledním krokem byla (4) analýza struktura obsahů.

2.3.1 Výstupy předmětu český jazyk a literatura v ŠVP

První krok obsahové analýzy byl zaměřen na zastoupení znaků teoretického vymezení cílových výrazů pro vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* a *Literární komunikace* v ŠVP. Tyto znaky byly sledovány v oblasti výstupů *předmětu český jazyk a literatura*.

Pro tvorbu kategoriálního systému nám posloužilo členění učiva v RVP G (2007, s. 14–16) na jednotlivé vzdělávací oblasti (kap. 1 v této případové studii). Při analýze ŠVP pro vyšší gymnázium jsme podrobili analýze část nazvanou tabulace obsahů, kde jsou pro každý předmět a ročník rozepsány *výstupy předmětu, učivo předmětu a přesahy a vazby předmětu*. Pro potřeby případové studie jsme analyzovali každou položku uvedenou v části *výstupy předmětu a učivo předmětu*. Protože kategoriální systém je disjunktní, každá položka byla přiřazena do právě jedné kategorie.

Celkový počet položek v části *výstupy předmětu* byl 143, z toho 79 výstupů bylo zařazeno do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* a 64 výstupů bylo zařazeno do vzdělávací oblasti *Literární komunikace*. Analýza výstupů ukázala, že v mnoha položkách bylo integrováno několik typů výstupů. Po jejich rozdělení jsme došli k celkovému počtu 243 výstupů předmětu *český jazyk a literatura* pro všechny ročníky čtyřletého gymnázia. Provedená kvantitativní analýza celkového počtu výstupů vzdělávací oblasti *Český jazyk a literatura* ukázala, že silný akcent je ve všech ročnících kladen na *znalosti* (celkový počet znaků 143) a na *dovednosti žáků* (94 znaků). Jen zřídka se objevil výstup v podobě *postoje* (celkový počet znaků 6). Analýza ukázala, že stejné formulace výstupů v ŠVP se objevovaly pro různé ročníky. Výstupy v podobě *postoje* se pak objevily dva a byly napsány na šesti místech v ŠVP. V ŠVP se rovněž objevily kategorie *transferu* a *situačního kontextu*. Transfer znalostí se objevil v 16 případech, situační kontext byl zdůrazněn v 10 případech.

Tab. A.2 ukazuje data, která jsme získali analýzou:

	výstupy za jednotlivé ročníky				celkem
	1.	2.	3.	4.	
znalost	33	38	44	28	143
dovednost	17	22	32	23	94
postoj	1	1	2	2	6
hodnota	0	0	0	0	0
transfer / situační kontext	5	8	10	3	26

Tab. A.2: Analýza ŠVP - výstupy předmětu

2.3.2 Korespondence cílů a obsahu

Druhý krok obsahové analýzy ŠVP směřoval k zjištění korespondence výstupů předmětu s obsahem prezentovaným v položce „Učivo předmětu“. Položka „učivo předmětu“ byla rozpracována podrobněji než položka „výstupy předmětu“. Jak ukazuje tab. A.3, bylo to způsobeno podrobným rozpracováním učiva pro oblast Literární komunikace (celkem 150 položek), zejména podrobným rozpracováním kategorie literární historie (celkem 122 položek).

	učivo za jednotlivé ročníky				celkem	celkem učiva pro vzdělávací oblast
	1.	2.	3.	4.		
nauka o jazyku	4	6	1	1	27	69
stylistika	10	9	17	0	39	
gramotnost a komunikace	0	0	3	0	3	
literární historie	15	26	44	37	122	150
literární teorie	5	5	5	5	20	
literární interpretace	1	1	1	1	4	
vlastní tvorba	1	1	1	1	4	

Tab. A.3: Učivo předmětu podle ročníků

Kvantitativní analýza korespondence výstupů předmětu a učiva v ŠVP ukázala na velké zaměření ŠVP na *znalosti žáků* (celkem 136 položek), a to zejména znalosti o jazyce (46 položek), znalosti o stylistice (34 položek) a znalosti z oblasti literární historie (32 položek). Dovednosti žáků jsou rozvíjeny především v oblasti jazykové komunikace / gramotnosti žáků (37 položek), v oblasti stylistiky (12 položek) především prostřednictvím vlastní tvorby (25 položek). Učivo z oblasti literární interpretace je zastoupeno jak v oblasti znalostí (13 položek), tak dovedností (10 položek). *Transfer znalostí* je požadován především při interpretaci literárního díla (9 položek), *situační kontext* učiva je zdůrazněn při rozvíjení jazykové komunikace / gramotnosti (7 položek). Výsledky analýzy ukazuje tab. A.4.

výstupy	učivo	nauka o jazyku	stylis- tika	komuni- kace a gra- motnost	literární historie	literární teorie	literární inter- pretace	vlastní tvorba
znalosti	46	34	1	32	13	13	-	
dovednosti	8	12	37	-	-	10	25	
postoje	-	-	-	4	-	6	-	
hodnoty	-	-	-	-	-	-	-	
transfer / situační kontext	9	2	7	-	-	9	3	

Tab. A.4: Analýza ŠVP - výstupy předmětu a učivo

2.3.3 Cíl výuky českého jazyka a literatury na gymnáziích (v RVP a ŠVP)

Třetím krokem byla analýza korespondence výstupů předmětu v ŠVP s cílem výuky předmětu český jazyk a literatura stanoveným v RVP G (2007, s. 14–16). Tab. A.5 ukazuje, že v RVP G jsou očekávané výstupy pro oblast Jazyka a jazykové komunikace a oblast Literární komunikace plánovány rovnoměrně. Srovnatelná váha je přikládána rozvíjení znalostí i dovedností žáků v obou oblastech. Naproti tomu v ŠVP v obou oblastech převažuje zaměření na znalosti žáků, velmi výrazně pak v oblasti Literární komunikace. Rovněž z analýzy můžeme usoudit, že se škola při tvorbě svého ŠVP úzce přidržovala textu RVP G. V oblasti Jazyk a jazyková komunikace bylo z RVP G doslovně použito 8 formulací znalostí a 15 očekávaných dovedností, v oblasti Literární komunikace bylo z RVP G doslovně použito 10 formulací znalostí a 9 očekávaných dovedností. Formulace výstupů předmětu v ŠVP se v jednotlivých ročnících doslovně opakovaly, navíc byly často cíle předmětu zaměňovány s učivem předmětu.

	očekávané výstupy v RVP G		očekávané výstupy v ŠVP	
	Jazyk a jazyková komunikace	Literární komunikace	Jazyk a jazyková komunikace	Literární komunikace
znalosti	16	14	81	58
dovednosti	18	15	57	10
postoje	-	1	57	10
hodnoty	-	-	-	-
transfer / situační kontext	5	-	18	9

Tab. A.5: Proporce očekávaných výstupů v RVP G a výstupů předmětu v ŠVP z hlediska učiva dle ŠVP

2.3.4 Struktura učiva

Poslední krok obsahové analýzy ŠVP měl za cíl poskytnout vhled do přístupů ke strukturaci obsahu v ŠVP. Prostřednictvím obsahové analýzy dokumentu nemohl být tento krok realizován vzhledem ke způsobu zpracování ŠVP. Nikde v dokumentu není způsob strukturování učiva popsán nebo komentován, uspo-

řádání učiva nejeví znaky jednotného přístupu. Ani při velmi podrobné analýze učiva dle jednotlivých ročníků nebylo možno vysledovat tendence směřující k cyklicky orientovanému kurikulu (tj. ke spirálovitosti kurikula) či k jiným koncepcím řazení učiva.

Analýza ŠVP byla provedena s ohledem na čtyři aspekty, a to analýzu výstupů předmětu, korespondenci těchto výstupů předmětu s uvedeným učivem, korespondenci těchto výstupů předmětu s cílem výuky českého jazyka a literatury stanoveným RVP G a analýzu strukturace obsahu předmětu.

Shrnutí

Analýza ukázala na formálnost zpracování ŠVP, která se projevuje zejména došlovným použitím formulací očekávaných výstupů z RVP G a opakováním těchto formulací v jednotlivých ročnících. Škola tak nevyužila možnost přizpůsobit cíle předmětu český jazyk a literatura v ŠVP. Tato formálnost se pak nejvíce projevuje v analýze korespondence výstupů předmětu a učiva předmětu. Zatímco výstupy předmětu jsou formulovány rovnoměrně pro obě oblasti oboru, učivo je značně dimenzováno zejména v oblasti Literární komunikace. Při analýze strukturace obsahu předmětu jsme rovněž narazili na formalizmus zpracování ŠVP. Učivo je v ŠVP zpracováno heslovitě, bez zřejmé návaznosti mezi ročníky, bez zřejmého ohledu na cykličnost (nebo jiný způsob strukturace) kurikula.

Výstupy obsahové analýzy ŠVP jsme dále ověřovali a zpřesňovali v poslední fázi případové studie, ve druhém rozhovoru.

2.4 Funkce ŠVP a faktory ovlivňující jeho tvorbu: obsahová analýza druhého rozhovoru

Druhý rozhovor byl zaměřen na ŠVP školy; na příběh jeho vzniku, jeho strukturu, funkce, které učitel připisuje kurikulárním dokumentům zejména v rovině plánování a řízení kurikula, i faktory, které ovlivňují procesy tvorby a realizace ŠVP.

První část rozhovoru byla věnována ověřování výsledků obsahové analýzy ŠVP. Co se týká výběru učiva, lze vysledovat rozlišování učiva základního a rozšiřujícího. Základní učivo je určeno pro běžné hodiny, rozšiřující a prohlubující učivo je směřováno do volitelných seminářů ve vyšších ročnících: „*V běžných hodinách děláme spíš ten základ. Kdo má zájem – chtěl by třeba tu češtinu studovat – tak ve třetím a čtvrtém ročníku jsou semináře. Tam ta čeština se pak dodělá. To ale nemusí dělat všichni.*“

**Zpracování
a strukturace
obsahu v ŠVP**

Ve struktuře kurikula je prominentní čtvrtý ročník, a to ve dvou ohledech. Jednak tím, že v něm – zejména v jazykové složce – vrcholí příprava na maturitní zkoušku: „*Čtvrtý ročník je takové jakési shrnutí, příprava k maturitě. I ve školní maturitě byla jedna literární otázka a jedna jazyková. Takže my jsme ty jazykové otázky ve čtvrtém ročníku probírali a opakovali jsme hodně.*“ Vedle toho je na konci cesty od jednoduššího ke složitějšímu, a proto obsahuje – zejména ve slohové složce – nejtěžší učivo: „*Do čtvrtého ročníku se „odkládají“ styly, které*

jsou složitější. Tak třeba polemika, fejeton. Mít v prvním ročníku fejeton je asi nesmysl.“

V praxi je ale než ŠVP důležitější tematický plán, který vzniká vždy na začátku školního roku. Jeho nevýhodou je to, že je jednotný pro všechny vyučující. Míra jeho podrobnosti je proto nízká: „*Na začátku září se vypracuje tematický plán, který je pro všechny závazný. Ale víme, že často je to formální.*“ Vedle toho také platí, že čím méně je tematický plán podrobný, tím obtížnější je kontrola jeho plnění: „*Když vytváříme plány, tak říkáme, čím méně tam toho dáme, tím méně se toho závazně musíme držet.*“

Vedle tematického plánu hraje ve strukturaci učiva důležitou roli i učebnice. Respondentka k tomu říká: „*Základ je určitě učebnice. Ale i v té učebnici spíš už je to na nějakých zkušenostech a co se víc hodí a co je přitažlivější. Já učebnici beru jako nějakou osnovu, ale to hlavní dávám do té hodiny já. Čím to obalím, protože učebnice, to je opravdu slovníková verze. Takže to, co já do toho vnesu, to je to hlavní. A to je docela individuální.*“

Nové dilema aktuálně do diskuze o výběru učiva přinášejí aktivity spojené se zaváděním státní maturity. Rozhovor byl realizován krátce po uskutečnění „generální zkoušky maturit“. Tato generální zkouška znovu upozornila na rozdíl mezi testy tzv. základní úrovně obtížnosti a testy vyšší úrovně obtížnosti. Zatímco testy vyšší úrovně obtížnosti obsahují položky vztahující se k literární složce předmětu, testy základní úrovně obtížnosti literárně dějepisnou složku zcela opomíjejí (CERMAT, 2010a; 2010b). To je překvapující i proto, že v tradičním i novém kurikulu převažují nad všemi ostatními tématy ta, která se týkají dějin literatury. Studenti, kteří cíleně směřují k nižší úrovni obtížnosti, však jen obtížně hledají motivaci věnovat literární historii jakoukoli pozornost.

Tvorba ŠVP také znamenala příležitost pro změny ve strukturování učiva a v hodinových dotacích předmětů. Ne všechny změny ale respondentka vítá: „*Jedna hodina se vzala z češtiny a stal se z ní volitelný seminář. Většinou češtinářský nebo mediální, to je v pořádku, ale žáci si mohou zvolit i počítače nebo šachy. To mi ale vadí – šachy na úkor češtiny.*“

Z provedené analýzy nevyplývá, že by do zpracování a strukturování obsahu přinesla kurikulární reforma podstatné změny. Roli ŠVP lze vidět v jisté legitimizaci či ospravedlnění zásahů do tradičního řazení učiva, která se i nadále opírá o učebnice a tematické plány.

Funkce a efekty ŠVP Výroky respondentky v té části rozhovoru, která byla věnována funkcím ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy a v rovině plánování a řízení, podhalily fakt, že ŠVP hraje v práci učitele pouze okrajovou roli. Jeho roli přebírají jiné dokumenty (učebnice, tematické plány, viz výše). Lépe řečeno, tyto dokumenty hrají své tradiční role např. ve výběru, řazení a strukturování učiva, ŠVP jejich funkci nepřebírá. Výpovědi respondentky tedy naznačují, že reforma kurikula v této oblasti spíše neproběhla.

Na otázku, jak se ŠVP pracuje učitel na škole dnes, respondentka odpovídá: „*Ne-
vím, jak ostatní učitelé, ale my tady v kabinetě určitě ne. Kolega teď měl ješ-
tě dodělat svůj seminář do tabulek, protože dělá nově seminář z dějepisu. Tak
teď zjišťoval, jak vypadá školní vzdělávací plán, protože ho předtím myslím
neviděl. Já ho tedy mám vytisknutý, občas se podívám, ale že bych s ním nějak
pracovala, to ani náhodou.*“ I implicitně z rozhovoru vyplývala nízká míra obe-
známenosti (viz Janík a kol. 2010b, s. 25–28) s textem ŠVP. Na otázky ohledně
vymezení cílů předmětu český jazyk a literatura v ŠVP respondentka odpovídala:
„*To bych se teď musela do toho ŠVP podívat.*“

K dopadům tvorby ŠVP a potažmo celé reformy do praxe ve výuce se vztahovalo
několik výroků. Převážně z nich vyplývalo, že podle respondentky je dopad kuri-
kulární reformy malý: „*No, že by došlo k nějakým převratným změnám, to teda
ne. Já teda jsem proti předchozím osnovám žádnou větší změnu nezazname-
nala. Možná na tom nižším gymnáziu ... Kdyby reforma nebyla, tak to dnes-
ka na výuce není nijak vidět.*“ Jisté pozitivní efekty lze vidět v tom, že reforma
přinesla potřebu hlubšího promýšlení témat spojených s cíli, obsahy a případně
prostředky vyučování: „*Já si myslím, že reforma přinesla jedinou pozitivní věc,
a to že se člověk tak nějak víc zamýšlí.*“ Tyto výsledky jsou v souladu s výsledky
předchozích výzkumů procesů implementace reforem (na příkladu reformy ma-
tematického vyučování srov. Hejný, 2005).

Konkrétní příběh implementace reformy popisuje respondentka takto: „*Byli
jsme dva, kteří jsme dějepis učili. Já, protože jsem byla tady starší, byla jsem
tady déle a měla jsem tři třídy. Ten dotyčný měl jednu, tak prostě bylo nějak
rozhodnuto, že to napíšu já. Ale že bychom se všichni sešli dohromady, to ani
náhodou. Prostě jsem udělala já tu svou část a pak to skončilo. A podobným
způsobem si myslím, že se dělaly i jiné předměty. Na té češtině se nejvíce podílel
kolega, který byl koordinátorem. Takže ten to měl pod palcem a nějak to udělal.
Protože byl koordinátor, věděl co a jak.*“ Ze strany vedení školy byla poskytována
podpora ve formě školení o tvorbě ŠVP. „*Pan ředitel se snažil nás zapojit, měli
jsme semináře ohledně ŠVP. Školení. Vzali jsme to jako formální záležitost.*“ Po-
dobně jako na jiných gymnáziích (Janík a kol., 2010ab) nebyla podpora reformy
zdaleka okamžitá a automatická: „*A taky vůči tomu byla taková averze. Byla to
spíš taková povinnost ... Všichni měli negativní stanovisko k tomu; zase po nás
někdo něco chce.*“

**Faktory ovlivňu-
jící implementaci
kurikula**

Mezi faktory ovlivňující implementaci reformy lze podle výroků respondentky
řadit materiální podmínky na škole. Ty se v souvislosti s celospolečenskými eko-
nomickými problémy v současné době zlepšují jen s podporou tzv. evropských
projektů. „*Náš pan ředitel nám v těchto věcech docela vychází vstříc, ale posled-
ní dva roky ty peníze opravdu nejsou. Poslední dva roky nejsou peníze vůbec na
nic, natož třeba na dataprojektory.*“

Podobně i personální podmínky implementace nebyly považovány za problema-
tické téma, částečně možná proto, že práce na ŠVP probíhala podle výroků re-
spondentky spíše individuálně. „*Myslím si, že tady nejsou zas tak špatné vztahy*

na škole. Není nikdo, s kým bych si zrovna já třeba nerozuměla, nedomluvila se. To vůbec ne. I mezi předmětovými komisemi tady problémy nejsou.“

Vedle těchto oborově neutrálních faktorů implementace se několik výroků respondentky vztahovalo k oborově specifickým tématům. Důležitá podmínka úspěšné koncepční práce s cíli a obsahy v předmětu český jazyk a literatura je zmíněna ve výroku: „V češtině musí učitel mít načteno.“ Praktický důsledek pro organizaci vyučování, který vyplývá z vnitřní struktury předmětu, formulovala učitelka praktickým: „V jazykové hodině pracují studenti, v literární pracuji já.“

Vnímání formálnosti reformy Na formálnost procesu implementace reformy bylo v rozhovoru v různých souvislostech několikrát poukazováno. Jedním z témat byla nová terminologie, přesněji fakt, že nepřináší nic nového: „Dřív se to jmenovalo mezipředmětové vztahy. Teď to jsou průřezová témata a jde o stejnou věc. Ano, stejná věc jinak nazvaná.“ I důvody pro jednotné plány se zdají být formální: „Na nižším si uděláme každý svůj plán, protože každá máme jednu třídu. Kdežto na vyšším musí být jednotný plán pro všechny a musí všichni jet podle stejné učebnice. To proto, že když se rodiče podívají na ŠVP školy, tak zjistí, podle jaké učebnice se jede. A aby, když se přistěhují, dítě přesně vědělo. Takže proto ten plán je spíš formální záležitost, podle mě.“

Snaha výzkumníků opakovaně vracet běh rozhovoru k tématu reformy vedla v závěru rozhovoru k výroku respondentky, který zřejmě dobře zachycuje vnímání aktuální reformy učiteli: „Vy pořád mluvíte o nějaké reformě. Ale mně to právě jako reforma tady na škole nijak nepřipadá. Já to beru jako vypracovaný elaborát ŠVP a konec.“

3 Shrnutí, diskuze a závěry

Případová studie prezentovaná v této kapitole sestává z analýzy dvou rozhovorů s učitelkou předmětu český jazyk a literatura a z obsahové analýzy částí textu ŠVP daného gymnázia. Výsledky těchto analýz vnímáme tak, že přinášejí dvě rozdílné skupiny poznatků.

Jedna skupina zahrnuje poznatky, které se týkají konkrétních procesů implementace kurikulární reformy situovaných v oboru Český jazyk a literatura. U těchto poznatků můžeme uvažovat, do jaké míry jsou reprezentativní či typické pro implementaci reformy v oboru Český jazyk a literatura pro ostatní gymnázia v České republice. Výsledky z druhé skupiny vypovídají o procesech implementace reformy na daném gymnáziu, a to i v jiných předmětech. Jsou proto oborově neutrální a pravděpodobně odlišné od toho, jak implementace probíhala na jiných gymnáziích.

Ze samotné povahy uplatněného výzkumného přístupu (případová studie) vyplývá, že poznatky v těchto dvou skupinách jsou navzájem úzce propojeny; první skupina tak představuje omezení pro druhou skupinu a druhá skupina předsta-

vuje omezení pro skupinu první. Jinými slovy, poznatky o povaze implementace reformy v oboru Český jazyk a literatura jsou limitovány obecnými charakteristikami procesu implementace reformy na konkrétním gymnáziu, a podobně naše informace o obecných procesech implementace reformy na daném gymnáziu jsou limitovány perspektivou konkrétní učitelky předmětu český jazyk a literatura.

Poznatky o procesech implementace reformy v předmětu český jazyk a literatura se týkají zejména tématu napětí mezi „tradičním“ a „moderním“ pojetím předmětu, mezi akcentem na literární historii a akcentem na rozvíjení funkční gramotnosti studentů prostřednictvím analýzy uměleckých i odborných textů. Jistý paradox spočívá ve faktu, že zatímco literární historie je důležitou součástí kurikula a těžištěm diskurzu respondentky, státní maturita (alespoň ve své základní úrovni obtížnosti) otázky z literární historie zcela postrádá. Tento rozpor mezi státním kurikulem, jež řídí obsah výuky na vstupu, a státními testy, které řídí obsah výuky ze strany výstupu, bude podle našeho názoru rozřešen v neprospěch nejen kurikula, ale také kurikulární reformy jako celku.

Implementace reformy v předmětu český jazyk a literatura

Pokud by bylo možné na základě studia jednoho případu formulovat obecnější závěry ohledně jazyka praxe, jedním ze závěrů by mohl být poznatek, že jazyk praxe disponuje jinými výrazovými prostředky než jazyk teorie. Zatímco pro jazyk teorie je důležitá precizní práce s odbornými pojmy, jazyk praxe s terminologií nepracuje. Jazyk kurikula sice systematicky s termíny pracuje, ale jde často o termíny, které nově přináší, či novým způsobem vymezuje. Lze říci, že riziko nedorozumění je proto vyšší mezi jazykem teorie a jazykem kurikula než mezi jazykem praxe a jazykem teorie.

Realizovaná případová studie přináší také poznatky o procesech implementace reformy na zkoumaném gymnáziu jako reprezentantu nepilotních gymnázií. Tyto poznatky vypovídají o dvou důležitých tématech: vnímané formálnosti reformy a důležitosti souladu státní maturity a kurikula. Komplexní souvislosti těchto témat daleko přesahují hranice konkrétního oboru Český jazyk a literatura, což činí tato témata relevantními v nadoborové, transdisciplinární úrovni.

Implementace reformy na zkoumaném gymnáziu

Nálezy této konkrétní případové studie nevyznívají pro kurikulární reformu a její potenciální dopady příliš příznivě. ŠVP sice vznikl a splňuje formální požadavky na něj kladené, avšak funkce, které má plnit, přebírají tematické plány, učebnice, maturitní požadavky a fenomén tradice. Některé signály napovídají, že dokument hraje svou roli jen formálně, a dokonce že míra obeznámenosti s jeho textem není mezi učiteli vysoká.

B. Případová studie: Výuka anglického jazyka a kurikulární reforma - staronové otázky?

V rámci třetí fáze výzkumu Kvalitní škola byly realizovány dvě případové studie v oboru vzdělávání *Cizí jazyk – anglický jazyk*. První z nich (BA) byla studií pilotní. Jedním z jejích cílů bylo ověřit metodologii případových studií, která byla včetně základního kategoriálního systému pro analýzu představena v kap. 1.4. Druhá (BB) pak byla standardním výzkumem, který již pracoval s metodologií ověřenou v této pilotáži. Z hlediska empirických zjištění zároveň uplatnila replikační strategii, čímž umožnila ověřit a prohloubit některé závěry z první studie.

Tato kapitola představuje obě případové studie, protože se jednalo o stejný obor vzdělávání, resp. školní předmět. Data získaná v rámci těchto případových studií i jejich interpretace jsou ale vzhledem k tomuto rozdílu představeny samostatně.

BA. Případová studie: Společný evropský referenční rámec pro jazyky, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia nebo učebnice?

1 Teoretická východiska - Vymezení problému

Kategoriální systém pro analýzy v rámci obou případových studií zahrnuje, stejně jako v ostatních případových studiích, jednak cílovou dimenzi, tj. kategorie klíčové kompetence a oborově specifické očekávané výstupy, dále pak obsahovou dimenzi, tj. kategorie *transformace obsahu a strukturování obsahu*. Kategorie, které nejsou oborově specifické, byly podrobněji rozpracovány v kap. 1.4.1. Kategorii očekávané výstupy pro oblast oborově specifických cílů, v případě anglického jazyka *komunikační kompetenci a interkulturní kompetenci*, je nutno vymezit a definovat jejich znaky. Tomu je věnována následující diskuze (kap. 1.1).

1.1 Cíle a obsah výuky cizího (anglického) jazyka

Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Rámcové vzdělávací programy (RVP) vycházejí při formulaci cílů, resp. očekávaných výstupů ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace z teoretického konstruktů *komunikační kompetence*¹¹. Tento teoretický konstrukt je pro obor *Cizí jazyk* rozpracován do podoby očekávaných výstupů na základě modelu *komunikační kompetence* uvedeného ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (SERRJ, 2002).

¹¹ Překlad anglického termínu *communicative competence* do českého jazyka je nejednotný: častěji se objevuje termín *komunikativní kompetence* (a to i ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky, 2002; dále též Ježková, 2003; Mareš, Gavora, 1999). Bohemisté (Hrdlička, 2005) však upozornili, že vhodnější je užívat přídavné jméno *komunikační*, odvozené od podstatného jména *komunikace*, než přídavné jméno *komunikativní*, odvozené od podstatného jména *komunikativnost*. Proto v textu důsledně používáme termínu *komunikační kompetence*. Termín *kompetence* (*kompetence*) je v odborné literatuře používán jak pro pojmy holistické, tedy v singuláru, tak pro pojmy analytické v plurálu (což samozřejmě usnadňuje operacionalizaci). Jak je evidentní z textu, v tomto smyslu se liší různé modely *komunikační kompetence* i *kompetence interkulturní*.

V tomto modelu zahrnuje komunikační kompetence tři skupiny dílčích kompetencí:

Komunikační kompetence

- *lingvistické kompetence* (lexikální, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická a ortoepická kompetence);
- *sociolingvistické kompetence* (lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdíly ve funkčních stylech, dialekt a přízvuk);
- *pragmatické kompetence* (diskurzivní kompetence, funkční kompetence) (SERRJ, 2002, s. 110–131).

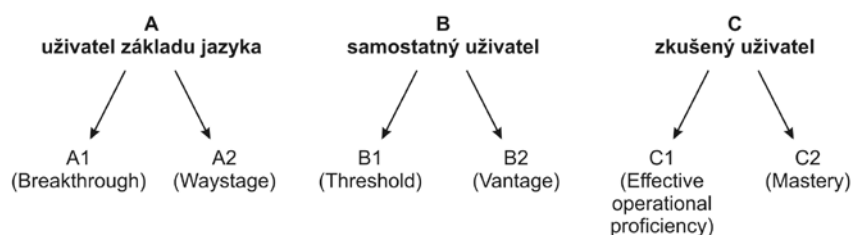
Vedle toho je v SERRJ rovněž zdůrazněna role interkulturního vzdělávání, a to prostřednictvím modelu tzv. obecných kompetencí, do nichž spadají:

Interkulturní vzdělávání

- deklarativní znalosti (*savoir*) (znalosti okolního světa, sociokulturní znalosti, interkulturní¹² způsobilost);
- dovednosti a praktické znalosti (*know-how*, *savoir-faire*) (praktické dovednosti a praktické znalosti, *interkulturní dovednosti* a praktické znalosti);
- „existenciální“ kompetence (*savoir-être*) (vztahy, různé typy motivace, hodnoty, přesvědčení, kognitivní styly, osobnostní faktory);
- schopnost učit se (*savoir-apprendre*) (jazykový cit a *komunikační po/vědomí*, obecné fonetické povědomí a dovednosti, studijní dovednosti, heuristické dovednosti) (SERRJ, 2002, s. 103–110).

SERRJ kromě vymezení modelů definuje společné referenční úrovně (obr. BA.1)¹³ a vymezuje kritéria pro posouzení jejich dosažení včetně deskriptorů, což poskytuje základnu pro stanovení a *strukturaci obsahu*. Podle RVP G je jako cíl gymnaziální výuky cizího jazyka *závazná referenční úroveň B2*.

Referenční úrovně



Obr. BA.1: Schéma referenčních úrovní dle SERRJ (2002, s. 23)

Pro vymezení teoretických východisek naší případové studie pro obor *Cizí jazyk* je nezbytné konfrontovat modely uvedené v SERRJ s jinými teoretickými modely *komunikační a interkulturní kompetence* a provést jejich teoretickou analýzu.

¹² V překladu SERRJ do českého jazyka z roku 2002 je použit termín interkulturní způsobilost atd. S ohledem na frekvenci výskytu se přikláníme k termínu interkulturní, od doby překladu více zaužívanému.

¹³ V překladu SERRJ do českého jazyka z roku 2002 (s. 23) se konstatuje, že „některé z názvů pro úrovně ve specifikacích Rady Evropy se dají jen obtížně přeložit (např. Waystage, Vantage)“, a proto jsou ponechány v anglické podobě.

1.1.1 Komunikační kompetence

Strukturalismus Konstrukt *komunikační kompetence* prošel dlouhým vývojem s některými významnými milníky. Pohled na jazyk jako komunikaci se objevuje již na počátku 20. století u strukturalistů, kteří jazyk považovali za systém, který nelze oddělit od jeho funkcí, za společenský jev. De Saussure formuloval svoji teorii o protikladu *langue* a *parole*, v níž *langue* představuje soubor pravidel, která komunikaci mezi mluvčími stejného jazyka umožňují, zatímco *parole* je promluvou, konkrétním sdělením (Černý, 1996, s. 135).

Chomsky: kompetence vs. performance V 60. letech 20. století Chomsky v zásadě navázal na strukturalistické pojetí, když v rámci teorie generativní gramatiky uvedl do užívání pojmy *jazyková kompetence* ve smyslu internalizované znalosti jazykového systému (gramatiky) a *jazyková performance* jako reálné používání jazyka v konkrétní situaci. Jazykovou kompetenci tedy chápal jako mentální charakteristiku „ideálního mluvčího / posluchače, který dokonale ovládá jazyk“ (1965, s. 3–4). Důležitou roli ve vývoji konstruktů *komunikační kompetence* hrál i funkční přístup k jazyku (např. forma vs. obsah) Pražského lingvistického kroužku.

Hymesův model komunikační kompetence Hymes (1972) a další podrobili vlivné Chomského pojetí kritice, upozornili zejména na to, že nevěnuje pozornost sociokulturnímu významu promluvy v situačním kontextu. Důraz na sociální orientaci ovládnutí jazyka vyjadřuje Hymesův termín *komunikační kompetence* (angl. *communicative competence*). Ten zahrnuje vedle formální znalosti jazyka (jako systému) také znalost pravidel jeho užívání; bez ní by pravidla gramatiky byla pro úspěšnou komunikaci nedostatečná. Hymes (1972, s. 283) upozornil, že kompetence je determinována nejen kognitivními, ale také afektivními a volními faktory. Rozsah a úroveň *komunikační kompetence* lze hodnotit na základě čtyř faktorů: formální správnosti, sociální vhodnosti a, zjednodušeně řečeno, ilokuční a perlokuční síly (1972, s. 281). Později Hymes (1982) dále rozpracoval první z těchto faktorů do podoby *lingvistické kompetence*, která zahrnuje zdrojovou a diskurzivní gramatiku a styl projevu (in Bachman, 1990, s. 85–86).

Canale a Swainová: model komunikační kompetence Na Hymese navázali Canale a Swainová (1980), kteří model *komunikační kompetence* dále rozpracovali. Jejich podoba modelu obsahuje gramatickou, sociolingvistickou a strategickou kompetenci. Gramatická kompetence v podstatě odpovídá Chomského jazykové kompetenci, resp. Hymesově lingvistické kompetenci. Zahrnuje znalost lexika, morfologie, syntaxe, větně-gramatické sémantiky a fonologie. Sociolingvistická kompetence vychází ze sociokulturních pravidel (jde o vhodnost výroků v daném sociokulturním kontextu, např. vhodný registr a styl). Vedle nich se týká i pravidel diskurzu, koheze a koherence ve spojení promluv a komunikačních funkcí (1980). Další složku představuje strategická kompetence, tvořená verbálními a nonverbálními komunikačními strategiemi, zejména těmi, které se používají ke kompenzaci při selhání komunikace.

Alespoň stručně je třeba uvést další, ještě podrobnější rozpracování tohoto modelu, které je spojeno se jménem Bachman (1990). Ten sice používal odlišného

termínu (komunikační jazyková schopnost – communicative language ability), ale daný konstrukt vnímal obdobně jako jeho předchůdci. Za důležitou považoval jak znalost jazyka, tak schopnost jeho kontextualizovaného užívání. Bachmanův model je tvořen třemi složkami:

**Bachman:
komunikační
jazyková
schopnost**

- *kompetenci jazykovou* (lingvistickou);
- *strategickou kompetenci*, která umožňuje využít *jazykovou kompetenci* s ohledem na situační kontext a na znalostní struktury uživatele jazyka;
- *psychofyzilogickými mechanizmy*, tj. neurologickými a psychologickými procesy, které jsou zapojeny při vlastním uskutečnění jazyka jako fyzického jevu (1991).

Jazykovou kompetenci Bachman dále rozpracoval. Výsledkem je následující model jazykové kompetence (obr. BA.2):



Obr. BA.2: Schéma jazykové kompetence dle Bachmana (1990, s. 87)

Při pohledu na vývoj konstruktů *komunikační kompetence*, který vedl k vytvoření dvou patrně nejlivnějších současných teoretických modelů Canalem a Swainovou (1980) a Bachmanem (1990) je v porovnání s modelem představeným v SERRJ (2002) zřetelná shoda. I když se do jisté míry liší uspořádání modelů i míra obecnosti, všechny modely obsahují totožné dílčí složky *komunikační kompetence*. Nepřímo se tím potvrzuje oprávněnost využití modelu komunikační kompetence dle SERRJ pro formulaci cílů cizojazyčného vzdělávání v RVP.

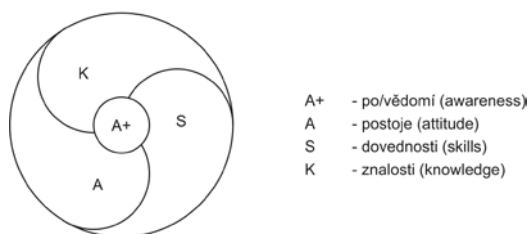
Dalším logickým krokem je pak operacionalizace tohoto modelu. Poukazuje se na fakt, že popis referenčních úrovní a formulace deskriptorů jsou poměrně obecné, což může být způsobeno tím, že SERRJ má být „víceúčelový: použitelný pro celou řadu nejrůznějších účelů ... pružný: adaptovatelný pro používání v rozdílných situacích“ (s. 7–8). Situaci komplikuje také fakt, že referenční úrovně a deskriptory (kap. 3 SERRJ) nesledují ve svém popisu jednotlivé složky *komunikační kompetence*, ale jsou definovány v rámci systému řečových dovedností (mluvení, psaní, poslech a čtení s porozuměním). Obecnost je dána i tím, že se jedná o referenční rámec pro všechny jazyky. Proto se objevují názory, že SERRJ sám o sobě nemůže sloužit jako manuál pro výuku (Rupp a kol., 2008, s. 24) ani pro tvorbu jazykových testů (např. Alderson, 2006; Little, 2006; Weir, 2005). Ostatně i v SERRJ je zdůrazněno (2002, s. 31–32), že deskriptory vztahující se k jednotlivým úrovním jsou pouze příklady, které mohou a měly by být dále rozpracovávány pro konkrétní účely. V tomto *smyslu* tedy tvorba a implementace školních vzdělávacích programů, zejména procesy didaktické transformace obsahu, představují velkou výzvu.

1.1.2 Interkulturní kompetence

Interkulturní kompetence Oblastí, která je těsně spojena s cíli cizojazyčné výuky, je interkulturní vzdělávání. SERRJ (2002, s. 1) popisuje, „co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen.“ Druhým konstruktem, který je zde třeba v souvislosti s cíli a obsahem výuky cizího jazyka vymezit, je *interkulturní kompetence*.

Fantini: obecný model interkulturní kompetence Odborná literatura nabízí řadu někdy i značně odlišných modelů *interkulturní kompetence* (přehled Deardorff, 2009). Rozdíly pramení z odlišné disciplinární (psychologické, pedagogické apod.) i paradigmatické základny (behavioristické, humanistické, konstruktivistické atd.). Většinou však se shodují v názoru, že *interkulturní kompetence* je integrovaný celek sestávající z domén. Počet domén se může lišit dle konkrétního přístupu. Pro potřeby stanovení teoretických východisek případové studie bude představen alespoň tzv. obecný model *interkulturní kompetence* Fantiniho (2000).

- Tento konstrukt je často popsán širokou škálou charakteristik (traits). Mezi nejčastěji uváděné charakteristiky, které popisují profil úspěšného „interkulturního jedince“, patří: respekt, empatie, víra, flexibilita, trpělivost, zájem, zvědavost, otevřenost, motivace, smysl pro humor, tolerance, ochota zdržet se úsudku, ochota učit se atd.
- *Interkulturní kompetence* je složena alespoň z pěti domén: po/vědomí (awareness), postoje (attitudes), dovednosti (skills), znalosti (knowledge) (obr. BA.3). Při interakci realizované v cizím jazyce představuje pátou doménu *cizojazyčná způsobilost* (proficiency in the host language).



Obr. BA.3: Schéma interkulturní kompetence dle Fantiniho (2000)

Znalostem a dovednostem je ve vzdělávacím procesu věnována značná pozornost a jsou také snáze hodnotitelné. Avšak *postoje a vědomí – sebe sama i ostatních* – jsou neméně důležité. Mnoho interkulturalistů (např. Byram, 1997, 1998) vidí právě doménu *po/vědomí* jako základní, resp. nejdůležitější. Vědomí vychází z ostatních domén a současně umocňuje jejich rozvoj. Na rozdíl od zbývajících domén je nemožné vědomí zvrátit. Jakmile se staneme uvědomělými, je nemožné vrátit se zpět do stavu výchozího.

- Rozvoj *interkulturní kompetence* je dlouhodobý a nepřetržitý proces; cílem interkulturní výchovy měla být minimálně iniciace tohoto vývojového procesu.

Konfrontace uvedených modelů a formulací vztahených k cílům interkulturního vzdělávání v SERRJ, které jsou uvedeny v části 1.1 této případové studie mezi obecnými kompetencemi, odhaluje určitý nesoulad. V rámci obecných kompetencí jsou jednak složky *interkulturní kompetence* prezentovány roztržštěně, nesystémově, některé z nich pak i nejasně (např. *komunikační povědomí*). Proto byl jako východisko pro tvorbu kategoriálního systému vzat v úvahu – vedle SERRJ – také Fantiniho model a jeho terminologie.

1.2 Kategoriální systém pro analýzy v rámci případových studií

Analýzy RVP G a teoretických modelů *komunikační* a *interkulturní kompetence* jsou východiskem pro rozpracování oborově specifické cílové kategorie očekávaných výstupů pro anglický jazyk. Tím se dotváří kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie, jehož oborově obecné kategorie v cílové i obsahové dimenzi byly představeny v kap. 1.4.1 této publikace. „Kostru“ naší případové studie tak tvoří následující kategoriální systém (tab. BA1).

DIMENZE	KATEGORIE	ZNAKY	DÍLČÍ ZNAKY
CÍL	KLÍČOVÉ KOMPETENCE	<ul style="list-style-type: none"> • znalost • dovednost • postoj • hodnota • osobnostní charakteristika • transfer • situační kontext • výběr situací 	
	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY: KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE	• lingvistická kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • lexikální • gramatická • fonologická atd.
		• sociolingvistická kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • dialekt • přízvuk • rozdíly ve funkčních stylech • řečové zdvořilostní normy
		• pragmatická kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • diskurzivní • funkční
OČEKÁVANÉ VÝSTUPY: INTERKULTURNÍ KOMPETENCE	<ul style="list-style-type: none"> • po/vědomí o sobě samém a o jiných • interkulturní znalosti • interkulturní dovednosti • interkulturní postoje 		
OBSAH	TRANSFORMACE OBSAHU	• ohled na žáka	<ul style="list-style-type: none"> • přiměřenost věku • význam obsahu pro žáka • dosavadní znalosti • zvláštnosti obsahu, které mohou žákům činit problém
		• ohled na obor	<ul style="list-style-type: none"> • výběr vzdělávacích obsahů • zachování poznatkové struktury oboru • orientace na základní učivo • vynechání nepodstatného učiva
	STRUKTUROVÁNÍ OBSAHU	• řazení tematických okruhů učiv	
		• vztahy mezi tematickými okruhy učiva	

Tab. BA.1: Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie

2.1 Základní popis případu

Metodologie výzkumu byla prezentována souhrnně v kap. 1.4 této publikace a v předchozí části této kapitoly. Zde uvádíme pouze základní údaje o respondentovi, resp. škole. Při výběru spolupracující osoby jsme vycházeli z účelového vzorkování. Jedná se o vzorkování typu Typické případy (Hendl, 2005, s. 154).

Pilotní případovou studii jsme realizovali na státním gymnáziu ve velkoměstské lokalitě, které patří mezi prestižní. Nejedná se o gymnázium fakultní, rovněž nepatřilo mezi tzv. pilotní gymnázia, na nichž byla provedena zkušební implementace RVP G. Pedagogický sbor tvoří 55 učitelů včetně vedení školy, z toho 18 mužů. Všichni mají vysokoškolské vzdělání pedagogického směru. Ve školním roce 2009/2010 studovalo na tomto gymnáziu 640 žáků v 21 třídách, bylo zde 7 tříd čtyřletého studia a 14 tříd šestiletého studia. Kromě anglického jazyka se zde vyučuje němčině, francouzštině, ruštině a španělštině i latině jako nepovinnému předmětu. Nejedná se ale o gymnázium s rozšířenou výukou jazyků, třídy nejsou diferencovány formou zaměření.

Respondentka pracuje na tomto gymnáziu sedmým rokem, v učitelské profesi působí osmnáctý rok – lze ji tedy označit za zkušenou učitelku. Na škole nevykonává žádnou vedoucí funkci, byla nicméně koordinátorkou tvorby ŠVP pro obor *Cizí jazyk – anglický jazyk*.

2.2 Jazyk teorie a jazyk praxe: významová analýza prvního rozhovoru

Cílem první fáze případové studie bylo porozumět reflektovanému jazyku praxe, či konkrétněji řečeno zjistit, zda a v čem se jazyk praxe liší od jazyka teorie. Kontextem a východiskem pro naši významovou analýzu byla návštěva jedné vyučovací hodiny anglického jazyka. Následoval rozhovor v délce trvání 44 minut, v jehož analýze jsme sledovali, jak učitelka chápe výrazy týkající se kategorií cíle a obsahu v rámci výuky anglického jazyka, jaký jim připisuje význam.

Postup při zpracování *významové* analýzy zahrnoval přepis audiozáznamu rozhovoru, následovalo kódování provedené nezávisle na sobě dvěma kódovateli. Reliabilita byla vyhodnocena na základě přímé shody mezi dvěma kódovateli. Identifikováno bylo celkem 55 výpovědí reprezentujících vymezené jednotky analýzy, tj. znaky a dílčí znaky teoretického vymezení cílových a obsahových kategorií. Přímé shody bylo dosaženo u 44 z nich, což představuje 72 %. Vzhledem k tomu, že se jednalo o pilotní případovou studii, jejímž cílem je upřesnění metodologických východisek a standardizace procesů vyhodnocování dat, lze tuto hodnotu považovat za uspokojivou. Výstup a závěry byly dále podrobeny komunikační validizaci – byly předloženy respondentce za účelem dosažení dialogického konsenzu.

2.2.1 Cíle a obsah výuky anglického jazyka v pojetí učitele

Obecně lze konstatovat, že zastoupení jednotlivých znaků teoretického vymezení cílových kategorií je mnohem chudší než zastoupení znaků kategorií obsahových. Z celkového počtu 15 znaků teoretického vymezení cílových kategorií je zastoupeno pouze 7. Naopak znaky teoretického vymezení obsahových kategorií (tj. celkem 4 znaky) jsou zastoupeny všechny. Celkově činila četnost 22 cílově oproti 42 obsahově orientovaným výročkům. Tento fakt naznačuje míru shody teoretického vymezení pojmů a jejich chápání respondentkou. Jinými slovy, lze usuzovat, že její chápání obsahových kategorií se více blíží jejich teoretickému vymezení, jazyk praxe se zde přesněji shoduje s jazykem teorie.

Cílová vs. obsahová dimenze

Zajímavé je, že v této významové analýze jsme mohli vycházet téměř výhradně z kategorií substanciálních, tedy co nám respondentka říká / vysvětluje. Pouze dvakrát byla zaznamenána relativně nevýrazná způsobová kategorie, tj. jak to říká. To by mohlo signalizovat jasné vnímání diskutované problematiky respondentkou, která vesměs bez zaváhání či jakýchkoli jiných způsobových projevů formulovala odpovědi na kladené dotazy.

Substanciální a způsobové kategorie

Cílové kategorie

V rámci cílové dimenze kurikula bylo analýze podrobena chápání kategorie klíčové kompetence a oborově specifických kategorií komunikační kompetence a *interkulturní kompetence*.

Zastoupení znaků kategorie klíčové kompetence bylo v analýze velmi nízké, celková četnost výskytu byla 5 výroků. Objevil se znak *dovednost (2x)* a *osobnostní charakteristiky (1x)*. Osobnostní charakteristiky respondentka objasňovala na úrovni nadoborové: „*Osobnostní výchova se učí pořád. Pořád jim říkáte, jak se mají chovat a jak si mají zvýšit sebevědomí a jak se mají na tohle připravit.*“ Dovednost naproti tomu byla vztahována k výuce cizího jazyka např.: „*Třeba ti malí se tam učili práci s chybou, nebo jak si vést slovníček a jak si vlastně pomoci, v podstatě se učit apod.*“ Dále respondentka zmínila roli transferu (1x), a to opět výrokem vztaheným k oboru: „*Nebo právě nosné je tam to, že se naučí slovní zásobu, protože informace jsou nejenom v češtině, určitě čerpají z různých zdrojů sami ve svém životě. Tak aby tomu víceméně rozuměli, aby měli osahané, že ten jazyk je komunikační, aby se v tom nějakým způsobem orientovali.*“ Částečně se dotkla i situačního kontextu (1x). Další ze znaků teoretického vymezení pojmu *klíčové kompetence* naopak v promluvě respondentky chyběly, konkrétně *znalost, postoj, hodnota a výběr situací*.

Cílové kategorie: klíčové kompetence

Ze zastoupení i četnosti výskytu znaků vyplývá, že teoretické vymezení kategorie *klíčové kompetence* není v plném souladu s tím, jak jej chápe – a ve výrocích reprezentuje – respondentka. Vystupuje zde celkem jasně oborová, či spíše předmětová zakotvenost profesního myšlení: chápání *klíčových kompetencí* je u ní velmi úzce spjato s vyučovaným předmětem (*klíčové kompetence* ve smyslu osvojování slovní zásoby, schopnosti porozumět, komunikovat a orientovat se

Shrnutí

na určité úrovni v systému jazyka jako takovém). Jazyk praxe a jazyk teorie se u tohoto výrazu rozcházejí. Na místě je otázka po příčině tohoto nesouladu: do jaké míry je výraz *klíčové kompetence* relevantní pro potřeby praxe? Je jeho teoretické vymezení dostatečně operacionalizováno pro využití v konkrétních oborech, resp. ve vyučovacích předmětech? Jak praxi výuky anglického jazyka lépe vztáhnout k nové společenské objednávce, kterou *klíčové kompetence* reflektují?

Cílové kategorie: očekávané výstupy V cílové dimenzi byla dále pozornost věnována oborově specifickým kategoriím očekávaných výstupů, tj. *komunikační kompetenci* a *interkulturní kompetenci*. Obecně lze konstatovat, že znaky *komunikační kompetence* byly v analýze zastoupeny 17x, naopak znaky *interkulturní kompetence* se vůbec ve výrocích respondentky nevyskytovaly. Zdá se tedy, že očekávané výstupy z výuky anglického jazyka byly naší respondentkou spojovány výhradně s *komunikační kompetencí*.

Komunikační kompetence V jakém rozsahu a do jaké míry byly znaky teoretického vymezení *komunikační kompetence* pokryty? Ze 17 výroků byl 1 vztažen ke *komunikační kompetenci* jako celku, její znaky byly zastoupeny takto: *lingvistická kompetence* 6x, *sociolingvistická kompetence* 1x, *pragmatická kompetence* 9x. Za důležité lze považovat, že u 5 výroků se jednalo o integraci 2 znaků, přičemž jeden z nich byl vždy znakem *pragmatické kompetence*. Ve 4 případech byla spojena s *kompetencí lingvistickou*, v 1 případě s *kompetencí sociolingvistickou*. Integrace jednotlivých znaků *komunikační kompetence* může naznačovat, že *komunikační kompetence* je respondentkou pojmána spíše celostně.

Lingvistická kompetence *Lingvistická kompetence* byla samostatně reprezentována 2 výroky zaměřenými na jazykové prostředky. Respondentka kladla vysoký důraz na slovní zásobu a gramatiku, i když si byla vědoma potřeby vyváženosti: „*Jako jazykář chci, aby tomu rozuměli, aby znali slovní zásobu, aby se uměli vyjádřit, aby to eventuálně uměli popsat, či aby třeba používali správnou gramatiku.*“ I v tomto výroku je zřejmé, že *lingvistická kompetence* pro respondentku představuje předpoklad pro rozvoj *kompetence pragmatické*, resp. řečových dovedností, jak vyplynulo z poměrně vysokého počtu integrovaných výroků, např. „*čtvrt hodiny mluvíte na nějaké téma, tak ten člověk musí mít obrovskou slovní zásobu*“ nebo „*abychom chvíli poslouchali, chvíli četli, chvíli pracovali s gramatikou, chvíli se slovní zásobou, aby to tam prostě bylo všechno*“.

Sociolingvistická kompetence *Sociolingvistická kompetence* byla v analýze zastoupena pouze 1 výrokem, v němž byla integrována s *kompetencí pragmatickou*, konkrétněji diskurzivní: „*Oni mají napsat strukturovaný dopis ... a vůbec nevědí, co mají psát. Registr a tak.*“

Pragmatická kompetence *Pragmatická kompetence* byla v respondentčině pojetí úzce spjata s *kompetencí lingvistickou*; téměř polovina výroků reprezentovala obě tyto kompetence společně. Zejména se jednalo o výroky popisující rozvoj řečových dovedností čtení (práce s textem), poslechu s porozuměním a písemného projevu. Výroky, které konkrétně reflektovaly respondentčino chápání *pragmatické kompetence*, se

zaměřovaly na schopnost vyjádřit abstraktní pojmy v souvislosti se schopností používat různé jazykové funkce, např.: „Protože oni by do toho čtvrtého ročníku měli přijít k úrovni B2, to znamená ke schopnosti abstrakcí a různých přístupů a názorů a vyjádření a souhlasů a nesouhlasů.“ Dále byly spojeny s komunikačním užíváním jazyka; tento aspekt *pragmatické kompetence* je v respondentčíně pojetí reprezentován některými – zejména receptivními – řečovými dovednostmi: „Už to nejsou takové ty české učebnice, kde byl článek a k němu slovíčka. Je to opravdu komunikativní a opravdu tam jsou poslechy a takové to ‚listen and speak‘.“

Jak se tedy oborově specifické očekávané výstupy formulované jazykem teorie shodovaly s respondentčíným chápáním? Neboli jak teoretické vymezení *komunikační* a *interkulturní kompetence* rezonovalo v jejích výrocích, tj. v jazyku praxe?

Shrnutí

V kategorii *komunikační kompetence* byla významně akcentována *pragmatická kompetence* (jak její diskurzivní, tak funkční aspekt). Z dílčích znaků *lingvistické kompetence* byly v analýze identifikovány složky lexikální a gramatická. Vysokou integrovanost výroků lze interpretovat v tom smyslu, že tyto složky *lingvistické kompetence* slouží jako předpoklad rozvoje *kompetence pragmatické*. *Sociolinguvistická kompetence* byla zastoupena pouze v jednom integrovaném výroku jedním ze svých dílčích znaků. Je tedy možno konstatovat, že dílčí znaky teoretického vymezení *komunikační kompetence* jako očekávaného výstupu výuky anglického jazyka byly v profesním myšlení respondentky – a tudíž v jejím jazyce – zastoupeny, byť s různou vahou a v různé hloubce. Vedle těchto dílčích znaků se však objevil i výrok: „Všichni směřují ke znalostem úrovně B2.“ Výraz „úroveň B2“ reprezentuje určitou úroveň dosažené *komunikační kompetence* (kap. 1.1.1 této případové studie). Použitá formulace pak opět navozuje otázku, zda je jazyk teorie, konkrétně výraz kompetence, praxí přijat a zvnitřňován a co nového jí přinesl. Obdobná otázka již zazněla v diskuzi ke *klíčovým kompetencím*.

Kategorie *interkulturní kompetence* nebyla žádným svým znakem v jazyku praxe reprezentována. Možnou příčinou může být i fakt, že jak v SERRJ (2002), tak v RVP G jako samostatně definovaný konstrukt chybí. Různé jeho složky jsou v SERRJ rozptýleny v obecných kompetencích, v RVP G se pak objevuje v podobě průřezového tématu *Multikulturní výchova*, tedy v pojetí nadoborovém.

Obsahové kategorie

Znaky teoretického vymezení obsahových kategorií, tj. *transformace obsahu* a jeho *strukturování*, byly ve výpovědích naší respondentky hojně zastoupeny. Pojetí obsahových kategorií se od kategorií cílových lišilo v počtu integrovaných výroků, tj. výroků, v nichž bylo současně obsaženo více znaků či dílčích znaků; tyto se vyskytly pouze 2x. Zdá se tedy, že respondentka reflektovala teoretické vymezení obsahových kategorií ostřeji, a to v obou analyzovaných oblastech.

Z výpovědí respondentky v oblasti *transformace obsahu* bylo možno vysledovat zřejmý důraz, který je kladen na žáka oproti *ohledu na obor*. Znak *ohled na žáka*

Obsahové kategorie: transformace obsahu

a jeho možnosti se vyskytl 25x, a navíc v obecné promluvě o ohledu na žáka respondentka doplnila oproti teoretickému vymezení dva nové dílčí znaky. *Ohled na obor* byl zastoupen 8 výroky; celkový počet výroků tedy činil 35.

Ohled na žáka a jeho možnosti

Ohled na žáka a jeho možnosti byl v obsahové dimenzi nejvíce zastoupeným znakem. Ve výrocích se objevovaly všechny dílčí znaky teoretického vymezení krom *ohledu na dosavadní znalosti žáků*, který lze nicméně považovat za implicitně obsažený. Nad rámec stanovených dílčích znaků teoretického vymezení respondentka poukázala ještě na důležitost přiměřenosti učiva žákovu intelektu a s tím spojené obtížnosti učiva; zdůraznila důležitost intelektuálních výzev pro studenty gymnázií: „*Oni fakt nejsou hloupí na těch gymnáziích, nebo aspoň tady ... nemůžete jim všechno říkat – takhle to je a takhle to je, ale naopak ... aby se k tomu dostali nějakou dedukcí ... je to pro ně mnohem lepší, než když je jim to nějakým způsobem servírované.*“ Výrok je opět ilustrativní pro celostní chápání komplexních jevů edukační reality – obsahová kategorie je zde chápána ve vztahu k procesům řízení procesů výuky. V souladu s výstupy analýzy pojetí komunikační kompetence zde jako hlavní intelektuální výzvu pro studenty respondentka viděla slovní zásobu: „*Slovní zásoba je pro ně strašný problém.*“

Zvláštnosti obsahu, které mohou žákům

Ve výrocích respondentky byly dále jasně pojmenovány *zvláštnosti obsahu, které mohou žákům činit problém*. V jejich konkretizaci byl opět evidentní soulad s tím, jak respondentka chápe *komunikační kompetenci* (*slovní zásoba*, respektive její nepravidelnosti a pojmenování abstraktních pojmů, *výslovnost, gramatika*, zejména souslednost časová a užívání členů i poslech).

Přiměřenost věku

Zvláštnosti obsahu, které mohou žákům činit problém, byly úzce provázány s *přiměřeností věku*: „*Když začínáte s předpřítomným časem, tak první, co po nich můžete chtít, je, že ho poznají, že ho umějí utvořit. To, že ho nepoužijí, to je normální. Čili, vždy záleží na té úrovni, na které oni jsou.*“ Přiměřenost věku byla chápána jasně: „*Může se to po nich nechtít v tu chvíli, počkat si, až dozrají nebo vyrostou atd. ... Hodně dlouho člověk pořád opakuje, že je to dobře, ono to jednou přijde. V 90 % to jednou přijde, pokud se tím jazykem zabývají.*“

Význam obsahu pro žáka

Význam obsahu pro žáka byl reprezentován výroky dvojího typu. První z nich vyjadřovaly momentální význam obsahu ve výuce perspektivou žáků: „*Ono je strašně důležité, aby je to bavilo, to je asi nejdůležitější.*“ Další se vztahovaly k dlouhodobému významu obsahu, vyjadřovaly tedy spíše pohled učitele – respondentky: „*Oni sami chtějí nejvíc ze všeho, nebo mají pocit, že nejdůležitější je, aby se domluvili ... oni říkají mluvit, mluvit a mluvit, což je v pohodě, ale zapomínají na to, že než budou mluvit, tak musí mít základy, musí vědět, jak a co říct. A druhá věc je, že když mluvím, tak musím také slyšet. Nemůžu prostě mluvit jenom tak. Čili musím v té interakci i slyšet. ... Takže se trochu rozchází cíle učitele a cíle toho studenta. Ale já si myslím, že nejdůležitější v tom učení je, aby měli všechny schopnosti tak nějak na té dané úrovni. ... Takže zkusit vždycky najít nějakou tu vyrovnanost ve všech schopnostech.*“

Ohled na obor

Poslední výrok respondentky vztahující se k *ohledu na žáka* poukázal na její komplexní pojetí obsahu, jelikož se zde kromě *ohledu na žáka* objevil i *ohled*

na obor, konkrétně v dílčích znacích *zachování poznatkové struktury oboru a orientace na základní učivo*. U dílčích znaků výběr vzdělávacího obsahu a orientace na základní učivo byly výroky respondentky zajímavé: „*To, co já vybírám, je učebnice, a pokud ta učebnice je dobrá, tak se většinou soustřeďuje na to důležité, takže ten učitel už nemusí k tomu až tak moc vymýšlet ... Z té učebnice potom vybírám to, co si myslím, že je důležité.*“ Formálně tedy dílčí znaky zastoupeny byly; význam výroku nicméně naznačil, že výběr vzdělávacího obsahu probíhá na úrovni výběru učebnice. Jaká je pak role RVP G a ŠVP? Jaká je role učitele? To jsou již otázky pro další výzkum.

Dílčí znak *vynechání nepodstatného učiva* se na úrovni ohledu na obor v podstatě neobjevil; respondentka o něm uvažovala s ohledem na žáka, přesněji řečeno šlo o obsah, který může žákům činit problém a přiměřenost obsahu věku a úrovni studentů: „*Takže záleží na úrovni, na tom, kde jsou v tu chvíli, jak jsou staří atd. Podle toho člověk vypouští, nebo přidává. Protože když vám přijde skupina, která začíná na C1, tak co s nimi můžete?*“

V oblasti *strukturování obsahu* byly sledovány dva znaky. Výroky respondentky dokumentovaly důležitost, kterou klade na *řazení (posloupnost) tematických okruhů učiva*, resp. na to, co by mělo čemu předcházet. Tento znak se vyskytl v 6 výrocích. Naopak znak *vztahy mezi jednotlivými tematickými okruhy učiva*, tedy co s čím souvisí, byl nalezen pouze 1x. Poukázat je třeba nejen na četnost, ale i komplexnost výroků věnovaných *řazení tematických okruhů*.

Obsahové kategorie: strukturování obsahu

Řazení (posloupnost) tematických okruhů učiva vnímala respondentka jako oblast provázanou s oblastí *transformace obsahu*, a to jak s oblastí *ohledu na žáka*, tak na obsah: „*Vždycky, když jsou na určité úrovni, najít pro ně to, co je v tu chvíli to nosné. Třeba když se učí předpřítomný čas, který je složitý, všichni to víme, tak první, co je, že ho utvoří: tam dáš předpřítomný čas, nauč se nepravdělná slovesa a zkus ho tam dát. Když je o rok výš, tak mu řeknu: bude v téhle větě to, anebo to? A když je o dva roky výš, tak mu vynadám, že to neumí.*“ Poslední věta respondentky naznačila gradaci požadavků na „stejně“ aspekty komunikační kompetence žáků, tudíž poukázala na spirálovitost kurikula realizovaného ve výuce / na škole respondentky: „*Oni k tomu za půl roku znovu přijdou. Když s nimi něco děláme v prvním ročníku, tak v podstatě ve druhém to s nimi děláme zase. Nebo to třeba děláme za půl roku zase. Oni se prostě k tomu zase nějakým způsobem dostanou.*“ Jako neméně důležitá se v souvislosti se *strukturací a posloupností obsahu* jevila učebnice: „*To vychází z mezinárodních metodik. ... ty učebnice, pokud jsou dělané dobře a jsou z krokované podle těch šesti stupňů, tak to tam krásně učitelé usnadní. Protože oni tam dělají první podmínkovou větu, zopakují první, druhou přidají atd. A pak teprve ty další. Ty učebnice, pokud jsou vzadu pěkně podle toho značení Evropské unie, tak splňují to, co učitel potřebuje, na tu chvíličku nebo na ten rok.*“

Řazení (posloupnost) tematických okruhů učiva

Znak *vztahy mezi jednotlivými tematickými okruhy učiva* byl v jediném výroku zastoupen velmi vágně, nejví se tedy jako přijatý a zohledňovaný.

Shrnutí Výrazná převaha zastoupení znaku ohled na žáka oproti ohledu na obor u transformace obsahu se může jevit zejména na gymnáziu překvapivě. Tento dílčí znak byl kromě toho integrován i ve výrocích k *strukturování obsahu*, zejména k *řazení tematických okruhů*. Ohled na žáka by mohl souviset s paidotropní orientací respondentky (Caselmann, 1949; Janík a kol., 2010b, s. 61n.), může však rovněž dokumentovat dosaženou úroveň profesní kompetence respondentky: orientace na žáka se typicky projevuje až po získání profesních zkušeností (Kagan, 1988). Dle Berlinerova gradačního modelu profesního rozvoje učitele (1995, s. 47–48) je až na třetím stupni jeho pětistupňového modelu. Cílem této analýzy ovšem není hledat příčiny tohoto faktu, ale odpověď na otázku spojenou se vztahem jazyka praxe a jazyka teorie. Analýza a interpretace dat zde jasně ukázaly na vysokou míru shody, i když četnost výroků v porovnání obou sledovaných oblastí ukazuje na jasně vymezené priority.

2.2.2 Mezi jazykem teorie a jazykem praxe

Profesní diskurz zůstává až dosud jednou z nejméně probádaných oblastí výzkumu učitelské profese. Přitom však platí, že „máme přístup k praxi jen prostřednictvím jazyka“ (Elbaz, 1987 in Freeman, 1994, s. 83). K porozumění jazyku praxe směřovala i tato fáze případové studie.

Významová analýza byla zaměřena na cílové a obsahové výrazy, které lze považovat za centrální pojmy kurikulární reformy. Zjišťovali jsme, jak se shoduje či liší teoretické vymezení těchto výrazů a jejich chápání respondentkou jako představitelkou vzdělávací praxe, jaký význam jim přiřkládá.

Závěry významové analýzy potvrdily napětí dvou významových rámců, které bylo sociologem Giddensem (1986) nazváno dvojí hermeneutika (srov. Janík a kol., 2010, s. 37). Rozpor mezi jazykem teorie a jazykem praxe byl evidentní zejména u pojmů, které do profesního diskurzu (znovu) vstoupily relativně nedávno. Jedná se především o *klíčové kompetence*, kategorii svým charakterem (oborově) obecnou, a dále o *interkulturní kompetenci* jako nový oborově specifický akcent. I zde je však nezbytné poukázat na komplexnost a multidimenzionalitu tohoto konstruktů, tj. na nadoborovost, která je reflektována i jeho zpracováním v RVP G (průřezová témata). Respondentka oba výrazy ve svém rejstříku pojmů zařazeny má, nejeví se ale plně zvnitřněné a vztažené k cílům výuky anglického jazyka.

O důvodech zde můžeme uvažovat pouze na úrovni hypotéz. Může k nim patřit inkrementalita edukačních změn (např. Fullan, Stiegelbauer, 1991 aj.), ale také koncepce dalšího vzdělávání učitelů, resp. zde nedostatečná příprava učitelů na reformu.

U cílové kategorie *komunikační kompetence* a u obsahových kategorií *transformace a strukturování obsahu* byla naopak významovou analýzou prokázána poměrně vysoká korespondence jazyka teorie a jazyka praxe. Ve výrocích respondentky byla identifikována většina znaků teoretického vymezení těchto kategorií.

Na základě četnosti i komplexnosti výroků lze usuzovat, že v kategorii *komunikační kompetence* se objevila výrazná orientace na *kompetenci pragmatickou* jako její znak. U obsahových kategorií zcela zřetelně dominuje *orientace na žáka*, naproti tomu *orientace na obor a strukturování učiva* nehrají tak velkou roli. Respondentka se zde opírá především o učebnici jako autoritativní kurikulární dokument.

Tato zjištění lze dát do souvislosti s výsledky některých výzkumů profesního rozvoje učitele zaměřených na rozvoj jeho didaktické znalosti obsahu (Píšová, 2009; Janík 2009 aj.). Naznačily, že učitelé hledají již „předpřipravené“, hotové zdroje konceptualizace a následné transformace obsahu právě v učebnicích (srov. např. Průcha, 1997, s. 294–300).

Závěry, které vyplývají z provedené významové analýzy, jsou i obecně blízké výzkumům profesního vědění učitele. Máme tím na mysli především doménovou (či přesněji předmětovou) a situativní zakotvenost diskurzu, epizodický charakter diskurzu.

2.3 Cíle a obsah výuky anglického jazyka v ŠVP: obsahová analýza dokumentu

Druhá fáze případové studie byla zaměřena na analýzu rozpracování cílů a strukturu obsahu v ŠVP. Vedle toho byl obsahové analýze podroben také tematický plán pro druhý ročník gymnázia vypracovaný respondentkou na základě ŠVP školy.

Obsahová analýza: kurikulární dokumenty

Nejprve jsme sledovali zastoupení znaků *komunikační* a *interkulturní kompetence* v ŠVP. Zaměřili jsme se na: (1) zastoupení těchto znaků v očekávaných výstupech pro předmět Anglický jazyk, (2) korespondenci očekávaných výstupů s uvedeným učivem, (3) korespondenci takto určených očekávaných výstupů s cílem výuky cizího jazyka stanoveným RVP G, tj. úrovní B2 cizojazyčné *komunikační kompetence* dle SERRJ. Dalším krokem této obsahové analýzy byla (4) analýza strukturace obsahu.

Následně byl analýze podroben již zmíněný tematický plán. Sledován byl jeho vztah k ŠVP školy v předmětu Anglický jazyk, konkrétně korespondence tematického plánu s ŠVP, a to v oblasti cílů a obsahu.

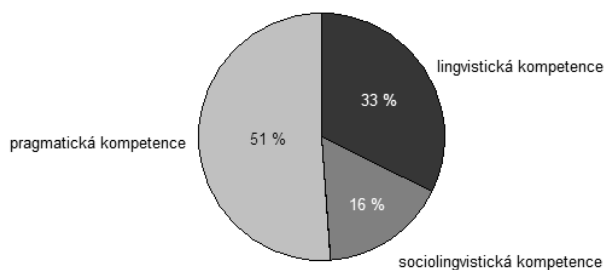
2.3.1 Očekávané výstupy výuky anglického jazyka v ŠVP

První krok obsahové analýzy byl zaměřen na zastoupení znaků teoretického vymezení cílových kategorií *komunikační* a *interkulturní kompetence*. Tyto znaky byly sledovány v ŠVP školy, konkrétně v rozpisu očekávaných výstupů, učiva a přesahů / vazeb pro předmět *Anglický jazyk*.

Celkový počet očekávaných výstupů byl 131. Z tohoto celkového počtu u 18 položek došlo v rámci analýzy ke sloučení pod jeden očekávaný výstup, např.

položka čte autentické texty kratšího rozsahu byla integrována s položkou *rozumí hlavním myšlenkám a bodům tohoto textu* v jeden očekávaný výstup zaměřený na rozvoj *pragmatické kompetence* studentů. Naopak 13 položek bylo nutno pro potřeby naší obsahové analýzy rozdělit na dva očekávané výstupy, jelikož obsahovaly dva kvalitativně odlišné cíle, např.: *umí komunikovat, používat vhodnou slovní zásobu a správné gramatické struktury* reprezentuje znaky *sociolingvistické* i *lingvistické kompetence*.

Provedená kvantitativní analýza celkového počtu očekávaných výstupů v oblasti anglický jazyk prokázala (graf BA.1), že silný akcent je kladen na rozvoj *pragmatické kompetence* (četnost výskytu: 67), následuje *kompetence lingvistická* (43) a nejméně zastoupeným dílčím znakem je *kompetence sociolingvistická* (21).



Graf BA.1: Obsahová analýza ŠVP: očekávané výstupy celkem

Interkulturní kompetence Stejně jako v první fázi případové studie byla i v ŠVP pominuta *interkulturní kompetence*; nalezeny nebyly žádné znaky. V následujících krocích naší analýzy jsme se proto zaměřili pouze na oblast *kompetence komunikační*.

2.3.2 Korespondence cílů a obsahu

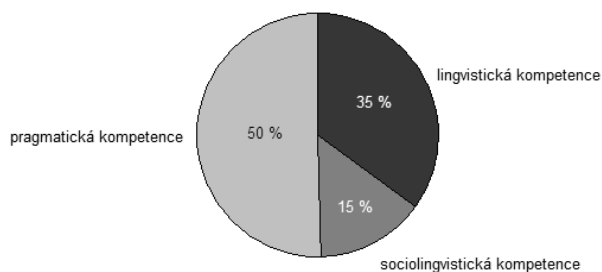
Druhý krok obsahové analýzy směřoval k ověření korespondence identifikovaných očekávaných výstupů s obsahem prezentovaným v položce „Učivo“.

Komunikační kompetence Položka Učivo byla rozpracována podstatně podrobněji než položka *Očekávané výstupy*. Způsobeno by to mohlo být např. tím, že oblast učiva obsahuje i učivo, které již bylo v minulosti probíráno a nyní se k ní ŠVP vrací a dále ji rozšiřuje. Za zmínku zde stojí fakt, že ve formulacích docházelo k častým záměnám obsahu s učební aktivitou / úlohou.

Z celkového počtu 131 očekávaných výstupů nekorespondovalo s uvedeným učivem 14. Uvedme ilustrativní příklad: *očekávaný výstup při písemném vyjádření koriguje svoji slovní zásobu za pomoci nejen překladového, ale i výkladového slovníku* (tj. *pragmatická kompetence* – písemný projev, a *lingvistická kompetence* – slovní zásoba) je podpořen učivem: práce s různými typy slovníků; za validní bylo tedy možno považovat pouze *kompetenci lingvistickou*. Očekávané výstupy, které nekorespondovaly s učivem k nim přiřazeným, se objevily

ve všech třech analyzovaných oblastech. Nejvyšší počet byl zaznamenán u výstupů v oblasti *pragmatické kompetence* (8), dále v oblasti *sociolingvistické kompetence* (4) a *lingvistické kompetence* (2). Výsledný počet očekávaných výstupů, které považujeme po analýze korespondence očekávaný výstup – učivo za validní, činí 117.

Kvantitativní analýza těchto 117 očekávaných výstupů ukázala opět na jednoznačnou převahu *pragmatické kompetence* (četnost výskytu 59). Poměr očekávaných výstupů věnovaný jednotlivým znakům *komunikační kompetence* zůstává v zásadě stejný, což prezentuje graf BA.2:



Graf BA.2: Obsahová analýza ŠVP: korespondence očekávané výstupy – učivo

2.3.3 Cíl výuky anglického jazyka na gymnáziích

Třetím krokem naší analýzy bylo zjistit, zda takto určené očekávané výstupy odpovídají cíli výuky předmětu *Anglický jazyk* stanovenému v RVP G, tj. úrovni B2 *komunikační kompetence* dle SERRJ. Analýza vychází z očekávaných výstupů pro 4. ročník, bylo jí podrobeno celkem 28 očekávaných výstupů.

Referenční úrovně *komunikační kompetence* jsou popsány v SERRJ (2002, s. 26, 27). Konkrétní zde uvedené deskriptory jsou operacionalizovanými cíli (*can-do statements*) a zahrnují *porozumění (poslech, čtení), mluvení (ústní interakci, samostatný ústní projev) a psaní (písemný projev)*. Jsou tedy formulovány na úrovni řečových dovedností, což z hlediska komunikační kompetence akcentuje především *kompetenci pragmatickou*, částečně též *sociolingvistickou*.

Očekávané výstupy pro 4. ročník obsažené v ŠVP obsahovaly položky postihující jak cíle v oblasti jazykových prostředků (z hlediska komunikační kompetence odpovídající v *zásadě lingvistické kompetenci*), tak v oblasti řečových dovedností. Z 28 výroků týkajících se očekávaných výstupů se 7 vztahovalo k jazykovým prostředkům, 21 k řečovým dovednostem. Pro komparaci deskriptorů úrovně B2 v SERRJ a očekávaných výstupů v ŠVP G pro 4. ročník bylo možno využít pouze výroky vztahované k oblasti řečových dovedností.

Deskriptory dle SERRJ i očekávané výstupy v ŠVP jsme podrobili obsahové analýze, která odhalila 1 výrok explicitně neuvedený v SERRJ (*Rozumí rodilým mluvčím.*). Srovnání popisu referenčních úrovní a 20 očekávaných výstupů přineslo výsledek prezentovaný v tabulce BA.2.

Referenční úroveň očekávaných výstupů

Z celkového počtu 20 očekávaných výstupů odpovídalo deskriptorům na úrovni B2 12, tj. 60 %, zbývajících 40 %, tedy 8 položek, odpovídalo deskriptorům formulovaným pro úroveň C1, tj. o úroveň výše.

Lze tedy konstatovat, že úroveň očekávaných výstupů na tomto gymnáziu značně převyšuje úroveň očekávaných výstupů na úrovni B2 dle SERRJ.

		B2	C1
Porozumění (12)	Poslech (5)	3	2
	Čtení (7)	2	5
Mluvení (6)	Ústní interakce (4)	4	-
	Samostatný ústní projev (2)	2	-
Psaní (2)	Písemný projev (2)	1	1
		12	8

Tab. BA.2: Výsledky analýzy korespondence očekávaných výstupů a referenčních úrovní v SERRJ

2.3.4 Strukturace učiva

Uspořádání vzdělávacího obsahu

Poslední krok obsahové analýzy ŠVP měl za cíl získat vhled do přístupů ke *strukturaci obsahu* v ŠVP. Prostřednictvím obsahové analýzy dokumentu nemohl být v tomto případě realizován vzhledem ke způsobu zpracování ŠVP. Nikde v dokumentu není způsob *strukturování obsahu* popsán / komentován, uspořádání učiva nejví konzistentní znaky jednotného přístupu. I při velmi podrobné analýze očekávaných výstupů dle jednotlivých ročníků bylo možno vysledovat pouze tendence směřující k cyklicky orientovanému kurikulu, tj. ke spirálovitosti kurikula. Např. očekávaný výstup 1. ročníku: *čte autentické texty kratšího rozsahu* je ve 2. ročníku transformován do podoby: *čte autentické texty delšího rozsahu a složitějšího obsahu*. Tato formulace již ve 3. a 4. ročníku v ŠVP zůstala beze změny.

2.3.5 ŠVP a tematický plán

Obsahová analýza tematického plánu

Obsahová analýza ŠVP byla v závěrečné fázi doplněna o pohled na tematický plán. Sledována byla návaznost tematického plánu na ŠVP, a to opět v oblasti cílů a obsahu. K dispozici jsme měli tematický plán pro druhý ročník gymnázia vypracovaný naší respondentkou pro školní rok 2010/2011 na základě nového ŠVP školy nazvaný *Časové rozvržení učiva předmětu: anglický jazyk*. Dokument byl rozvržen dle jednotlivých měsíců školního roku. Předložený tematický plán reflektuje očekávané výstupy uvedené v ŠVP. Ty se obsahově shodovaly s konkretizací cílů v tematickém plánu pod hlavičkou Očekávané výstupy (jaké dovednosti a kompetence chci naučit); lišily se pouze v chronologickém rozložení. Zcela identická byla oblast průřezových témat. Validita cílů formulovaných v tematickém plánu však nemohla být ověřena bez analýzy konkrétní učebnice, protože uvedené učivo je zrcadlovým obrazem obsahu jednotlivých lekcí učebnice. Na základě uvedeného vznikly nicméně pochyby o validitě řady z těchto

výstupů, např.: *Učivo: Unit 12 – reported speech, vocabulary – the course of life, practical English – saying sorry, dialogues* bylo navázáno na *Výstupy: ústně nacvičuje různé gramatické struktury, je schopen stručně vyjádřit stanovisko*. Tematický plán byl tedy částečně v souladu s analyzovaným ŠVP, a to v oblasti očekávaných výstupů a průřezových témat, v oblasti učiva se naopak oba dokumenty značně rozcházejí. Výstupy obsahové analýzy ŠVP a tematického plánu jsme dále ověřovali a zpřesňovali v poslední fázi případové studie, ve druhém rozhovoru.

2.4 Funkce ŠVP a faktory ovlivňující jeho tvorbu: obsahová analýza druhého rozhovoru

Cílem poslední fáze případové studie bylo získat hlubší vhled do kurikulárních procesů, zejména do procesů *transformace obsahu*, a to ve vztahu k cílům uvedeným v ŠVP a k jejich chápání respondentkou, jakož i ke strukturaci obsahu. Obsahová analýza záznamu z druhého rozhovoru v délce 48 minut s uplatněným stejným kategoriálním systémem jako v předchozích fázích případové studie zahrnovala kódování záznamu a interpretaci získaných dat. Kódování provedli nezávisle na sobě dva výzkumníci, identifikováno bylo celkem 74 výroků reprezentujících substantiální kategorie a 4 výskyty kategorie způsobové. Přímé shody přitom bylo dosaženo v 96,10 %, přičemž u substantiálních kategorií byla shoda 95,95 %; u způsobových kategorií 100 %.

2.4.1 Zpracování cílů a struktura obsahu v ŠVP

Úvodní část rozhovoru byla věnována interpretaci výstupů obsahové analýzy ŠVP. Uplatněny byly do jisté míry prvky etogenické analýzy, tzn. respondentka vystupovala jako spoluinterpretka získaných dat. Výzkumníci v dialogu s učitelkou upřesňovali výsledky obsahové analýzy ŠVP a snažili se zjistit příčiny těchto výsledků. Ověřovány byly zejména tyto výstupy analýzy:

Interpretace výsledků o obsahové analýze ŠVP

- oborově specifické cíle výuky anglického jazyka, tj. akcenty na složky *komunikační kompetence* a na *interkulturní kompetenci*;
- referenční úroveň výstupů, tj. korespondence stanovených cílů výuky anglického jazyka a referenčních úrovní *komunikační kompetence* dle SERRJ;
- pojetí struktura obsahu, tj. spirálovitost kurikula.

U prvního bodu, tj. u doporučení zastoupení znaků a dílčích znaků komunikační kompetence v souboru očekávaných výstupů, byl výsledek analýzy potvrzen v plné míře. Jako nejdůležitější vystupuje pragmatická kompetence v obou jejích rovinách, diskurzivní i funkční. Lze dovozovat, že spíše než o vliv RVP se ovšem jedná o koncepci postavenou na SERRJ, resp. přesněji na učebnicích, které z koncepce SERRJ vycházejí. Pragmatický akcent v kurikulu nebyl spojován s kurikulární reformou a implementací RVP: „*Ten Rámec je stanovený v podstatě několik let, že?*“

Bylo rovněž potvrzeno, že rozvoj interkulturní kompetence není počítán jako priorita výuky anglického jazyka; v tomto směru bylo odkazováno spíše na prů-

řezová témata (*Multikulturní výchova a „pak je tam ještě ten VEKS, ta Výchova v evropských souvislostech nebo něco takového...“*). Multikulturalita byla označena spíše za součást každodenního školního života: *„Tu třídu, kterou jste viděla, tam je Čínanka a dva Vietnamci a ještě jedna národnost... To není jenom vietnamská populace, jsou to Ukrajinci, Vietnamci, ale i třeba Bulhaři, Poláci, Číňané, máme tady třeba Švýcarsku...“* Podle respondentky ji tedy není třeba „násilně“ zapracovávat do kurikulárních dokumentů: *„Víte, máte jednu učebnici, kde máte tenhle text, za rok to obmění a budeme tam mít jiné věci. Když napíšu, že se budeme zabývat emigrací nebo vztahem k migrantům, tak je to sice krásné, ale co budu dělat potom? Budu něco hledat na internetu, to nemá smysl.“* Významně se zde potvrzuje výsledek analýzy profesního diskurzu respondentky, fakt, že *interkulturní kompetence* není v jejím vnímání cílů výuky anglického jazyka zahrnuta, chápe ji odděleně jako samostatně stojící cíl výchovy a vzdělávání.

Referenční úroveň očekávaných výstupů Další sledovanou oblastí byla referenční úroveň očekávaných výstupů. RVP G stanoví jako cílovou referenční úroveň B2. Obsahová analýza výroků v oblasti očekávaných výstupů a jejich komparace s obsahem deskriptorů této úrovně v SERRJ vedly k závěru, že požadavky stanovené pro úroveň B2 jsou v ŠVP nejen naplněny, ale do celkem značné míry překročeny, neboť 8 z 20 výroků koresponduje s deskriptory uvedenými v SERRJ pro úroveň C1 (kap. 2.3.3 této případové studie). Tento závěr byl v rozhovoru potvrzen: byly uvedeny důvody, které k tomu vedou, především vysoká vstupní úroveň komunikační kompetence žáků: *„Ono se nedá dělat nic jiného, protože ty děti chodí opravdu hodně do přípravek...“* a opatření, která umožňují dosažení těchto výstupů: *„My jsme jim už vlastně ve třetím ročníku zavedli výběrový seminář konverzace se zaměřením na FCE¹⁴. Takže každý rok takových pět, šest, deset si dělá FCE v různých termínech. A někteří sem s ním i přijdou...“* Byla rovněž i dokládána jejich dosažitelnost: *„My jsme teď dělali tu ‚mock‘ maturitu. Já nemám přesné statistické údaje, ale vím, že B1 si vzalo pět dětí. Dejme tomu, máme tři ročníky, to je nějakých 90 dětí. Dejme tomu, že 20 si nevzalo nic, tak z těch 70 si pět vzalo B1 a všichni ostatní B2. A v podstatě jim ta úroveň přišla jakoby pro ně akorát...“*

Spirálovitost kurikula Třetím bodem, který byl rovněž v rozhovoru potvrzen, byť ne tak přesvědčivě a podrobně, byla forma kurikula. Na základě obsahové analýzy ŠVP vykazovalo pojetí strukturace obsahu znaky spirálovitosti: *„Tohle je jednodušší v tom, že když máte: ‚Formuluje svůj názor srozumitelně, gramaticky správně, spontánně a plynule,‘ tak vy to můžete udělat ve všech ročnících, protože to vždycky uděláte na nějaké úrovni...“* Zdůrazněna přitom znovu byla role učebnic: *„V podstatě se držíte těch knih...“*

Závěry Výsledky, které přinesla obsahová analýza této části rozhovoru, triangulovaly nálezy obsahové analýzy ŠVP a tematického plánu v plné míře. Nelze si nepovšimnout, do jaké míry jsou rovněž ve shodě se závěry významové analýzy profesního diskurzu respondentky. Její chápání klíčových pojmů kurikulární reformy, zvláště cílových kategorií *komunikační* a *interkulturní kompetence*, je plně reflektováno v ŠVP.

¹⁴ FCE – First Certificate in English (level 3) – nejrozšířenější z mezinárodně uznávaných zkoušek Cambridge ESOL, středně pokročilá úroveň komunikační kompetence v anglickém jazyce.

2.4.2 Funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy

V rovině práce s cíli se obsahová analýza rozhovoru zaměřila na formulování cílů. Zaznamenáno bylo 17 výroků, z toho ve 3 případech byla v těchto výrociích integrována sledovaná problematika s aspekty *transformace* a *strukturování obsahu*, 1x s plánováním výuky. 7 výroků se vztahovalo k hierarchizaci cílů, resp. ke stanovování krátkodobých cílů. Ve 2 případech se jednalo opět o integrovaný obsah výroků, a to znovu směrem k obsahovým procesům a k plánování výuky. Ve vztahu k cílům výuky byla zjišťována také role ŠVP při hodnocení výsledků učení žáků. Četnost výskytu výroků zde dosáhla počtu 8, pro interpretaci však byla zcela zásadní mimořádná komplexnost výroků a vysoké zastoupení způsobových kategorií.

V procesech tvorby ŠVP hrál při formulování cílů, tj. očekávaných výstupů výuky anglického jazyka, zcela zásadní roli RVP. Tento fakt velmi pregnančně dokumentuje dikce jako způsobová kategorie, počet i shoda výroků (8 z 11), např.: „*Musím říct jednu věc. My jsme se nesměli odchýlit od toho RVP. ... My jsme museli vzít bod po bodu a ten bod po bodu nějakým způsobem zapracovat. To není tak, že bychom něco vypouštěli nebo přidávali, prostě jak to tam leží a běží, tak to jsou opravdu odfajfkované ty body, protože to tam být musí.*“ Podobně: „*A tímto způsobem jsme vlastně postupovali a k tomu jsme hledali, jakým způsobem toho můžeme dosáhnout. Tyhle ty první body jsou povinně z toho Rámcového vzdělávacího programu a s tím nic jiného nenaděláte. Ten vám totiž striktně říká, co vlastně vy máte zvládnout ...*“ Vedle RVP G pak byla jako zdroj pro formulaci cílů využívána učebnice. Zde ovšem převážně ve vztahu k transformaci či strukturování obsahu: „*Ty učebnice, které používáme, to znamená ty mezinárodní, jsou tak děleny. S tím se nedá nic dělat; tím, když s ní člověk pracuje, tak k tomu nevědomky dojde.*“

Formulování cílů

V tomto směru, jak vyplynulo z výpovědí respondentky, nebylo mezi učiteli anglického jazyka rozporů: „*Víte, formulace byly dané, s tím se nedá nic dělat. Jediné, co šlo, bylo dohodnout se na těch úrovních a dohodnout se, kolik budeme mít těch průřezových témat. Tady nebyl problém v tom, že bysme se na něčem nedohodli, neshodli, protože se to v podstatě pořád dělá stejně. Jenom k tomu je ten napsaný materiál. Protože my předtím, před ŠVP a předtím, jsme měli stanovenou učebnici a minima, kam má člověk minimálně dojít, takže v podstatě nebylo co řešit.*“ Zdá se, že k tvorbě ŠVP i k formulování cílů přistupovali učitelé s názorem, že ve výuce anglického jazyka se v oblasti cílů mnoho nezměnilo.

Do postupů spojených s hierarchizací cílů, resp. se stanovováním cílů vyučovací hodiny, se promítal akcent na *strukturování obsahu*. Připomeňme, že významová analýza v první fázi případové studie ukázala na chápání pojmu *strukturování obsahu* především ve smyslu *řazení / posloupnosti učiva* či *tematických celků*. Ve druhém rozhovoru byl tento fakt v souvislosti s popisem kurikulárních procesů znovu potvrzen: „*V podstatě se držíte těch knih. Protože ty učebnice, které používáme, třeba ten File, tak na těch nových tady vzadu je tohle [úrovně dle SERRJ] a my víme, že děti jsou někde na úrovni B1 a měly by se posunout výš.*“

Hierarchizace cílů

Takže začínáme na učebnici B1 a pracujeme. Na začátku té učebnice jsou stanoveny očekávané výstupy.“ Nebo stručněji: „*Když se vezme učebnice, tak ona vás k tomu jakoby vede.*“ Uvedené výroky byly rovněž reprezentativní co do využívaných zdrojů při hierarchizaci cílů – pod úrovní očekávaných výstupů byly již cíle formulovány a hierarchizovány takřka výhradně na základě učebnice.

Argumentem v případě výuky anglického jazyka byl fakt, že používané učebnice (zde především zahraniční, resp. anglické provenience) jsou již vytvořeny na základě SERRJ, většinou sériově zpracovány a deklarují, že přesně reflektují popis stanovených referenčních úrovní.

Hodnocení výsledků žáků Výroky respondentky, které se vztahovaly k roli ŠVP při hodnocení výsledků učení žáků, tj. rozhodování o tom, zda bylo dosaženo stanovených cílů, v mimořádné míře vybočily z rámce ostatního diskurzu. V tomto případě vypovídala o emocionální i kognitivní zatíženosti vnímání znaků (3 výskyty způsobové kategorie) nejen neverbální komunikace, ale oproti ostatní promluvě i výrazně odlišná syntaktická struktura výpovědi (komplexnost, opakování, atd.). Ilustrativní je následující výrok: „*Víte, s hodnocením je to těžké; vždycky je hodnocení strašně těžké, protože: co vlastně hodnotit? Co všechno ovlivňuje ten výkon, to je jedna věc. A druhá, co vlastně hodnotit, jaký výstup chtít? A to je prostě hrozně složité, to záleží na jednotlivci a tak dál. Všichni se snažíme, abychom nehodnotili jenom znalosti. Samozřejmě. Ale to je to, co je nejvíce vidět. A nejvíce slyšet. Takže ano, snažíme se všichni hodnotit víc než jenom znalosti. To znamená, i ty kompetence hodnotit a tak dále. Tohle jsi neuměl, tohle už umíš, naučil ses to, pokročil jsi. Je strašně obtížné tam nějakým způsobem to hodnocení zakomponovat, protože to prostě nikdo neumíme pořádně. To nás nikde nikdo nenaučil. Neumíme to nikdo. Navíc to má ještě jeden háček, jak to vysvětlit těm žákům, jak jim vysvětlit, co jsem vlastně ohodnotila kladně a co jsem ohodnotila záporně. Oni kompetenci zatím nechápu jako důležitou součást svých znalostí.*“ Z hlediska substantiálních kategorií se zde, v souvislosti s hodnocením, velmi silně projevuje jeden z možných již zmiňovaných důvodů absence vymezení a přijetí pojmu kompetence v profesním vědění respondentky, tudíž i v diskurzu praxe, a to nedostatečná operacionalizace obecného pojmu a ujasnění jeho vztahu k dalším, již zažitým pojmům (zde např. znalost) a oborově specifickým konstruktům: „*Ale v podstatě při normálním zkoušení nebo při normální poslechu nebo při něčem jiném těžko řeknu, co z toho je kompetence a co z toho je schopnost ...*“

Práce s obsahy V rovině práce s obsahy se v odpovědích na otázky prakticky neobjevila sdělení zaměřená na procesy *transformace obsahu*, pokud v tomto smyslu ovšem neinterpretujeme všechny četné výroky spojené s rolí učebnice. Této interpretaci nasvědčují výstupy analýzy jazyka praxe v první fázi případové studie, tj. zcela dominantní znak ohled na žáka v procesech *transformace obsahu*. *Ohled na obor* zde byl vždy reprezentován ve smyslu práce s učebnicí. Procesy *strukturování učiva* byly již diskutovány výše, byly dávány do souvislosti s hierarchizací cílů.

Závěry Obsahová analýza výpovědi respondentky k funkcím ŠVP v rovině cílů a obsahu přinesla zajímavá zjištění o tom, jak je naplňován jeden z cílů kurikulární

reformy, zvýšení autonomie školy a učitele. Kurikulární dokumenty jsou v tomto smyslu chápány jednak jako závazná norma (v oblasti cílů, tj. formulace očekávaných výstupů v RVP G), jednak jako opora (v oblasti *strukturace obsahu*, tj. učebnice jako podpůrné kurikulum).

2.4.3 Funkce ŠVP v rovině plánování a řízení

V rozhovoru jsme dále zjišťovali, jaké jsou funkce ŠVP v rovině plánování a řízení výuky. K plánování výuky se v odpovědích respondentky vyskytly pouze 3 výpovědi, všechny přitom směřovaly do oblasti střednědobého plánování, nepostihovaly mikroúroveň procesů implementace kurikula. Ve všech případech obsahová analýza ukázala na integraci problematiky plánování a práce s cíli: „*Ten dotyčný, který si vypracovává svůj roční plán, který musí odevzdat do určitého termínu, začíná s učebnicí, se kterou bude pracovat, a podle toho, kde v té učebnici je. To znamená, každý si to musí vypracovat sám. Musí si to vypracovat na základě toho, co by měl v tom druhém, třetím, prvním, eventuálně čtvrtém ročníku zvládnout. Čili vezme ten bod po bodu a v podstatě to nasouvá na sebe. A pokud někde něco chybí, tak si musí do toho plánu doplnit, že tam bude mít nějaký doplňkový materiál nebo něco ...*“ Podobně: „*Takže potom se vezmou body školního vzdělávacího programu tak, jak ho máme stanovený, na ten určitý rok a přeformulovává se to do ročního plánu ... většinou se to dělá obráceně, to znamená vezme se, že v listopadu by měl člověk být někde v desáté lekci, tam je to a to. A protože je tam to a to, tak z toho může být výstup z té hodiny.*“ Výroky korespondují s nálezy obsahové analýzy tematického plánu, který byl proveden ve druhé fázi případové studie (kap. 2.4.5).

Plánování

Vedle plánování výuky se obsahová analýza zabývala též funkcí ŠVP v rovině řízení výuky. Nalezeno bylo 6 výroků, které nicméně ke komplexní problematice řízení výuky přinesly jen poměrně obecné výpovědi. Jako příklad lze uvést odpověď na dotaz, zda a jak se metody výuky změnily s implementací RVP: „*Určitě. Komunikativnější. Maximálně komunikativnější. To určitě. To je to, co oni chtějí, co my chceme a to co v podstatě teda využijí...*“

Řízení

Lze se domnívat, že míra obecnosti výroků vyplývala z komplexního chápání situovaných edukačních jevů. Respondentka nepovažovala za možné konkretizovat výpovědi k procesům řízení výuky: „*To je kombinace učiva, výstupů a materiálu, se kterým pracujeme. Protože samozřejmě někde je to vypracováno tak, jinde je to vypracováno jinak. S tím člověk nic nenadělá...*“

Opět se ale potvrdil již mnohokrát ve významové i obsahové analýze zjištěný fakt, že klíčovou roli v kurikulárních procesech ve výuce anglického jazyka hrály učebnice. Byly respondentkou chápány jako autoritativní materiál nejen směrem k transformaci a strukturování obsahu, ale rovněž ve vztahu k metodám výuky, výukovým strategiím a technikám: „*Autor to dělal s nějakým záměrem, a protože, jak říkám, vychází z Evropského referenčního rámce, který odpovídá Rámcovému vzdělávacímu programu, tak je zbytečné být papežštější než papež...*“

Naopak ŠVP nebylo s rovinou řízení výuky vůbec spojováno: „Školní vzdělávací program čtou rodiče, a těm metody zas až tolik neříkají, a pokud ještě do takto dlouhého materiálu, který má kolem dvou set stran, doplníte metody ve všech předmětech, tak už odradíte úplně všechny.“

Závěry Malá četnost a obsah výroků respondentky k funkci ŠVP v rovině plánování a řízení výuky naznačují, že je vztahuje spíše k mikro- než k mezoúrovni kurikulárních procesů. Připomeňme výroky respondentky z předchozích fází případové studie, akcent kladený v rámci transformace obsahu na žáka, např.: „*Oni fakt nejsou hloupí na těch gymplech, nebo aspoň tady ... nemůžete jim všechno říkat – takhle to je a takhle to je, ale naopak ... aby se k tomu dostali nějakou dedukcí ... v podstatě je to pro ně mnohem lepší, než když je to nějakým způsobem jenom servírované.*“ Nabízí se pak obecnější otázka, zda profesionalita a expertnost učitele nejsou zakotveny především v psychodidaktické kompetenci, zda očekávání spojená s úrovní epistemické kompetence nezbytné pro ontodidaktickou transformaci jsou realistická.

2.4.4 Faktory ovlivňující procesy implementace kurikula

Personální a institucionální faktory Cílem poslední části obsahové analýzy rozhovoru bylo postihnout faktory, které měly vliv na implementaci ŠVP na našem gymnáziu. V této části rozhovoru byla četnost i komplexnost výroků respondentky podstatně redukována, výpovědi byly spíše na úrovni konstatování. Při analýze výpovědí jsme rozlišovali personální a institucionální faktory.

Mezi podstatné personální faktory, které byly v analýze identifikovány, patří profesní spokojenost. V zásadě jediná výrazná způsobová kategorie neverbálního charakteru v průběhu obou rozhovorů se objevila právě zde, potvrzena byla respondentkou i verbální výpovědí v odpovědi na otázku, co jí v její práci těší či netěší: „*Jé, mě to baví!*“ Usuzovat lze rovněž na poměrnou otevřenost edukační změně, nebyly nalezeny žádné indikátory rezistence vůči změně (Lazarová, 2005). Míra souladu subjektivního pojetí oboru, resp. předmětu respondentky a jeho pojetí v ŠVP je dána faktem, že je sama jeho autorkou, přičemž – dle její výpovědi – se na vlastní tvorbě výrazným způsobem nepodíleli další vyučující anglického jazyka.

Obsahová analýza dále vedla ke zjištění, že respondentka nepovažovala za podstatný či důležitý vliv institucionálních faktorů na tvorbu ŠVP. Nenalezli jsme v této oblasti ani výrazně kladné, ani záporně formulované výroky. Role vedení školy v procesech tvorby ŠVP byla označena za koordinační, spolupráce s kolegy za standardní a vybavenost školy za nepodstatnou: „*Musíte to udělat, jestli máte technický vybavení nebo ne.*“

Shrnutí Na základě obsahové analýzy rozhovoru nebylo možné identifikovat konkrétní personální ani institucionální faktory, které ovlivňovaly implementaci kurikula. Lze pouze dovodit, že těmto faktorům nepřikládá respondentka velkou důležitost.

V portrétu učitelky anglického jazyka na gymnáziu jsme se zaměřili na dvě hlavní oblasti, na funkce ŠVP v rovině práce s cíli a s obsahy. Vedlejším cílem bylo získat vhled do funkcí ŠVP v rovině plánování a řízení výuky. Předpokladem pro splnění těchto cílů bylo pokusit se porozumět jazyku praxe, pochopit, jaký význam nesou pro respondentku klíčové pojmy kurikulární reformy v těchto oblastech.

**Výsledky
pilotáže: ověření
metodologie**

V pilotní případové studii bylo ale hlavním cílem ověření metodologie výzkumu (kap. 1.4 této publikace). Připomeňme, že se jednalo o případovou studii v pojetí Yina (2009), tedy o studii řízenou pomocí teorie. V pilotáži tak bylo třeba ověřit funkčnost vytvořeného teoretického rámce, resp. kategoriálního systému, a výzkumnou metodologii.

Kategoriální systém zahrnuje jak obecné kategorie, tj. v cílové dimenzi kategorii *klíčové kompetence* a v obsahové dimenzi kategorie *transformace* a *strukturování obsahu*. Tyto kategorie byly rozpracovány v podobě znaků a dílčích znaků jejich teoretického vymezení (Janík a kol., 2010a, Janík, Maňák, Knecht, 2009). Kategoriální systém dále reflektuje oborově diferencující přístup v cílové dimenzi, konkrétně v kategorii očekávané výstupy. V pilotní případové studii byly pro obor Cizí jazyk (anglický jazyk) na základě teoretické analýzy a analýzy RVP G očekávané výstupy rozpracovány do dvou kategorií, a to *komunikační kompetence* a *interkulturní kompetence*. Pilotní případová studie ověřovala, zda všechny kategorie splňují pět metodologických požadavků, tj. zda adekvátně reflektují výzkumný problém, jsou vyčerpávající, vzájemně se vylučují, jsou vzájemně nezávislé a jsou odvozeny od stejného klasifikačního pravidla (Holsti, in Janoušek, 2007, s. 117–118). V tomto směru byl kategoriální systém shledán jako plně funkční a umožnil analyzovat získaná data.

Z hlediska metod výzkumu je případová studie založena na kombinaci kvalitativního a kvantitativního přístupu. Ve třech výzkumných fázích využívá významové a obsahové analýzy záznamů ze dvou rozhovorů (kvalitativní přístup) a obsahové analýzy dokumentu (kvantitativní přístup).

V kap. 1 této publikace byly všechny tři fáze výzkumu a jejich cíle v případové studii představeny, operacionalizovány a rozpracovány do scénářů dvou rozhovorů (první a třetí fáze) a do postupu obsahové analýzy ŠVP (druhá fáze). Na základě pilotní případové studie byly nástroje sběru dat ověřeny a nebyla shledána potřeba úprav v žádném z nich. Scénáře rozhovorů lze na základě pilotáže upřesnit ve směru doporučené délky trvání rozhovoru: získání odpovědí na otázky dle scénáře včetně případné další sondáže vyžadovaly cca 45 minut. Dále byly ověřeny postupy kódování a analýzy dat.

Na základě analýzy a interpretace získaných dat byly v jednotlivých částech pilotní případové studie shrnuty dílčí výstupy. Účelem zde bylo nejen získat hlubší vhled do kurikulárních procesů, ale rovněž zjistit, zda případová studie plní své hlavní funkce, tj. funkci deskriptivní, explorační a ilustrativní. Konstatovali jsme,

že v tomto smyslu pilotní případová studie splnila svůj cíl, všechny funkce lze považovat za naplněné.

Shrnutí Případová studie BA tematizovala některé staronové otázky spojené s tvorbou realizací kurikula cizojazyčného vzdělávání. Jednalo se zejména o zaujímání postojů ke *komunikační* a *interkulturní kompetenci* jako cílovým kategoriím cizojazyčného vzdělávání a jejich naplňování prostřednictvím vzdělávacího obsahu.

Na základě ověření metodologie v pilotní případové studii BA byla v oboru *Cizí jazyk (anglický jazyk)* realizována další – již standardní – případová studie BB. Po pilotáži nedošlo k žádným podstatným metodologickým změnám a obě studie sledovaly stejný cíl. Uplatněn tak byl replikační postup, který umožňuje ověřit a prohloubit některá dílčí zjištění. Závěrečná shrnutí, diskuze a závěry jsou prezentovány společně na závěr případové studie BB.

BB. Případová studie: Kudy ke komunikační kompetenci?

Na základě ověření metodologie v pilotní případové studii BA byla v oboru *Cizí jazyk (anglický jazyk)* realizována standardní případová studie BB. Po pilotáži nedošlo k žádným podstatným metodologickým změnám a obě studie sledovaly stejný výzkumný cíl. Uplatněná replikační strategie umožňuje v případové studii BB ověřit a prohloubit některá dílčí zjištění a posílit reliabilitu výzkumu. Závěrečná shrnutí, diskuze a závěry pak mohly být formulovány s ohledem na výstupy obou případových studií.

1 Teoretická východiska - vymezení problému

Druhá případová studie ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, oboru *Cizí jazyk (anglický jazyk)* vycházela ze stejné teoretické základny a kategoriálního systému jako studie předchozí.

2 Výzkumná data - analýzy a výsledky

2.1 Základní popis případu

Případová studie byla realizována na státním čtyřletém gymnáziu se sportovní specializací, které leží v městské lokalitě v centru regionu. Toto sportovní gymnázium nepatří mezi fakultní, ani mezi tzv. pilotní gymnázia, na nichž byla provedena zkušební implementace ŠVP. Maximální kapacita gymnázia je 230 studentů, průměrně jsou naplněny dvě třídy v každém ročníku, do prvního ročníku se však otevírají třídy tři, které se do ročníku druhého po slučování atd. spojí do dvou tříd. Celkem je tedy na škole otevřeno průměrně 9 tříd. Pedagogický sbor tvoří 20 pedagogických pracovníků včetně vedení školy (z toho je 13 žen a 7 mužů, všichni mají vysokoškolské vzdělání) a 13 pracovníků trenérského sboru (z toho jsou 2 ženy a 11 mužů, 10 z nich má vysokoškolské vzdělání).

Respondentka působí v učitelské profesi 33 let, na tomto gymnáziu pracuje pátým rokem – lze ji tedy označit za zkušenou učitelku. Na škole nevykonává žádnou oficiální vedoucí funkci, působila však v roli koordinátorky tvorby ŠVP, a to nejen pro obor *Cizí jazyk (anglický jazyk)*, ale obecně organizovala – a stále organizuje – práci na ŠVP školy, resp. na jeho úpravách.

2.2 Jazyk teorie a jazyk praxe: významová analýza prvního rozhovoru

První fáze případové studie byla zaměřena na postižení korespondence nebo rozdílů mezi jazykem praxe a jazykem teorie. Stejně jako v pilotní studii i zde byla východiskem pro významovou analýzu návštěva jedné vyučovací hodiny anglického jazyka. Následoval rozhovor v délce trvání 42 minut a významová analýza jeho záznamu. Sledovali jsme, jak jsou ve výpovědích učitelky, tj. v jazyce praxe, tematizovány kategorie cíle a obsahu ve výuce anglického jazyka.

Využit byl stejný kategoriální systém jako v pilotní případové studii (kap. BA 1).

Postup při zpracování významové analýzy zahrnoval přepis audiozáznamu rozhovoru, následovalo kódování dvěma na sobě nezávislými kódovateli. Reliabilita byla vyhodnocena na základě přímé shody mezi dvěma kódovateli. Identifikováno bylo celkem 52 výpovědí obsahujících vymezené jednotky analýzy, tj. znaky teoretického vymezení cílových a obsahových kategorií (některé výpovědi integrovaly více těchto znaků). Přímé shody bylo dosaženo ve 44 z nich, což představuje 85 %. Výstup a závěry byly podrobeny komunikační validizaci.

2.2.1 Cíle a obsah výuky anglického jazyka v pojetí učitele

Cílová vs. obsahová dimenze Obecně lze konstatovat, že zastoupení jednotlivých znaků teoretického vymezení cílových kategorií bylo méně četné než zastoupení znaků obsahových kategorií. Z celkového počtu 15 znaků teoretického vymezení cílových kategorií bylo zastoupeno pouze 8. Naopak znaky teoretického vymezení obsahových kategorií (tj. celkem 4 znaky) byly zastoupeny všechny, některé z nich však dosti neurčitě.

Celkově však byla četnost výskytu znaků v cílově orientovaných výrocích (34x) vyšší než četnost ve výrocích orientovaných obsahově (22x).

Z výše uvedeného lze usuzovat, že respondentčino chápání určených pojmů se více blíží jejich teoretickému vymezení v obsahové dimenzi, tedy jazyk praxe se zde přesněji shoduje s jazykem teorie. Současně ale respondentka tematizuje zahrnuté znaky a dílčí znaky cílových kategorií s vyšší intenzitou. Tato zjištění jsou podrobněji diskutována níže.

Substanciální a způsobové kategorie I v této naší významové analýze (stejně jako v pilotní studii BA) bylo možno vycházet téměř výhradně z kategorií substanciálních (tedy co respondentka říká). Pouze v jednom případě jsme identifikovali nepříliš výraznou způsobovou kategorii. Respondentka formulovala své názory a odpovědi bez opravných, doplňujících či vysvětlujících výroků. Projevuje se tedy poměrně ostré vnímání diskutované problematiky.

Cílové kategorie

V cílové dimenzi kurikula byly analýze podrobeny kategorie klíčové kompetence a kategorie očekávané výstupy: *komunikační kompetence a interkulturní kompetence*.

Kategorii *klíčové kompetence*, která je svým charakterem (oborově) obecná, bylo věnováno celkem 7 výroků respondentky. Většina těchto výroků (5) však integrovala více znaků teoretického vymezení. Celkově byly identifikovány znaky *klíčových kompetencí* ve výpovědích respondentky 13x.

2 výroky byly zaměřeny na konstrukt *klíčových kompetencí* jako takový, tzn. ne na dílčí znaky, které je definují. Oba výroky považujeme za důležité, jelikož ukazují na to, jak respondentka chápe význam *klíčových kompetencí* v kontextu kurikulární reformy: „*Já si nemyslím, že by kurikulární reforma u nás v tom*

něco změnila.“ Reflekovala také obtíže spojené s jejich formulací: „*Já to neumím dobře formulovat, abych vám to řekla, jaké všechny kompetence, co by měli mít ... horko těžko jsem to formulovala do ŠVP, dalo mi docela hodně práce, aby to tak nějak odpovídalo tomu, na co asi naši žáci mohou dosáhnout a co bychom chtěli, aby v nich bylo.*“

Znaky *transfer* (4x) a *situační kontext* (3x) byly tematizovány spíše v perspektivě oborově specifické. Dále se objevily znaky *hodnota* (2x), *osobnostní charakteristiky* (1x) a *dovednost* (1x). Všechny tyto znaky teoretického vymezení *klíčových kompetencí* byly vzájemně integrovány. Z výše zmíněného lze usuzovat na chápání role *transferu* jako důležité / centrální složky *klíčových kompetencí*, které jsou chápány jako komplexní celek.

Zajímavé je, že ve výrocích respondentky bylo zaznamenáno chápání *klíčových kompetencí* v rovině obecné i oborově specifické. Na nadoborový charakter respondentka poukazovala následovně: „*Hlavním cílem naší školy je připravit je samozřejmě na další studium, ale i do života a na to, aby si našli svoje místo a prostě byli spokojeni ... naším cílem je připravit naše žáky po všech stránkách pro další život a vychovat je, aby to byli slušní lidé, kteří si najdou své místo v životě a kteří se neztratí. V tomto smyslu, myslím, jim naše škola hodně pomáhá.*“ V rámci užívání cizího jazyka pak upřesnila: „*Aby byli schopni nějakým způsobem reagovat a byli schopni s tím, co se naučí, uspět, domluvit se s nějakými cizinci.*“

Další ze znaků teoretického vymezení pojmu *klíčové kompetence*, konkrétně *znalost, postoj a výběr situací*, se v promluvě respondentky neobjevily.

Ze zastoupení i četnosti výskytu znaků vyplývá – stejně jako u pilotní případové studie BA – že teoretické vymezení kategorie *klíčové kompetence* není v plném souladu s tím, jak jej chápe – a ve výrocích reprezentuje – respondentka. Objevuje se zde opět jistá oborová, či spíše předmětová zakotvenost chápání pojmu *klíčové kompetence*, nicméně silný akcent respondentka klade na jeho obecnou rovinu, a zejména na roli *transferu*.

Shrnutí

Jazyk praxe a jazyk teorie se u tohoto výrazu do jisté míry rozcházejí. V předešlé studii jsme formulovali hypotézu o důvodu tohoto nesouladu ve smyslu nedostatečné operacionalizace *klíčových kompetencí*. Ve výrocích respondentky v této studii pro tuto hypotézu nacházíme určitou oporu. Respondentka chápe *klíčové kompetence* v kontextu své dlouhodobé praxe v oboru a perspektivou svého vlastního přesvědčení (belief) o tom, jak by měla škola žáka formovat a připravit do dalšího života.

Druhou analyzovanou cílovou kategorií byly očekávané výstupy, konkrétně *komunikační kompetence* a *interkulturní kompetence*. Jedná se o kategorii oborově specifickou. Obecně lze konstatovat, že znaky a dílčí znaky *komunikační kompetence* byly zastoupeny 21x, naopak kategorie *interkulturní kompetence* se vůbec ve výrocích respondentky nevyskytovala. Zdá se tedy, že očekávané vý-

**Cílové
kategorie:
očekávané
výstupy**

stupy z výuky anglického jazyka jsou naší respondentkou spojovány výhradně s *komunikační kompetencí*. Výsledky analýzy jsou nápadně podobné výstupům pilotní studie.

Komunikační kompetence Z celkového počtu 21 výroků věnovaných kategorii *komunikační kompetence* byly 4 věnovány *komunikační kompetenci* jako celku, dalších 16 tematizovalo její znaky: *lingvistickou kompetenci* (6x) a *pragmatickou kompetenci* (10x). *Socio-lingvistická kompetence* ve výrocích respondentky nebyla zaznamenána. 1 výrok zde představoval kategorii způsobovou.

Ve výrocích, které reflektují chápání *komunikační kompetence* obecně, se respondentka většinou odvolává na SERRJ, a to na konkrétně definované úrovně komunikační kompetence: „... *těm stupňům až do B2*“ (viz kap. 1.1.1 případové studie BA).

Zajímavé je, že zbývající výroky vesměs popisovaly jeden znak či jeden dílčí znak teoretického vymezení pojmu *komunikační kompetence*, pouze v jednom případě se jednalo o výrok integrující tuto kategorii s obsahově orientovaným znakem ohled na žáka.

Složka lingvistická *Lingvistická kompetence* byla tematizována 6 výroky substantiálními a 1 výrokem způsobovým. Každý zmíněný výrok reprezentoval vždy jeden znak či dílčí znak, tzn. výroky, zaměřené na *lingvistickou kompetenci*, nebyly integrovány s žádným jiným znakem *komunikační kompetence*. Navíc ani dílčí znaky *lingvistické kompetence*, tj. její *lexikální, gramatická, fonologická, příp. sémantická, ortografická a ortoepická složka*, nebyly kromě jednoho výroku vzájemně integrovány. Jediná integrace dílčích znaků byla identifikována v oblasti slovtvorby (*lexikální a gramatická kompetence*). Veškeré zbylé dílčí znaky teoretického vymezení znaku *lingvistická kompetence* byly zařazeny do oblasti *gramatické*: „*Na gramatiku je kladen důraz, ne že ne, ale připadá mi to jako boj s větrnými mlýny. To můžeme procvičovat stokrát dokola a vlastně každý gramatický problém, není to jenom vysvětlení, procvičení pomocí cvičení ve třídě, ale pokaždé se snažíme ještě dělat na počítačích interaktivní cvičení a teprve potom to ověřujeme nějakými testy, ale když se k tomu vrátíme za měsíc, tak mám pocit, že to je marnost nad marnost.*“ Respondentka pravděpodobně chápe *gramatiku* jako obtížnou a i z dlouhodobější perspektivy pro žáky těžko zvládnutelnou.

Složky pragmatická a sociolingvistická *Pragmatická kompetence* byla reprezentována 10 výroky, které stejně jako výroky spojené s *lingvistickou kompetencí* nebyly kromě jednoho případu integrovány. 1 výrok zde integroval *pragmatickou kompetenci* s kategorií transformace obsahu – ohled na žáka: „*Často si připravují nějaké procvičení samostatného projevu. Máme nějaké téma, nebo sami vyberou a vědí, že za 14 dní připraví prezentaci, nebo aspoň o něčem povykládají, aby se donutili před tu třídu postavit a mluvit, což je velký problém, ze začátku. Takže když to vědí dost dlouho dopředu, tak se na to připraví.*“

Navíc, stejně jako u kompetence *lingvistické*, nedocházelo k integraci složek dílčích znaků *pragmatické kompetence*, nicméně oba její dílčí znaky byly ve výro-

cích respondentky obsaženy. Výroky se zaměřovaly jednak na schopnost vyjádřit různé jazykové funkce, např. „*reagovat samozřejmě na otázky*“, dále pak na složku diskurzivní: „*připravit samostatný ústní projev, který by se týkal tématu*“.

Respondentka patrně vnímá *pragmatickou kompetenci* jako komplexní konstrukt: obecně se výroky respondentky týkaly rozvoje všech řečových dovedností, a to jak receptivních, tak produktivních.

Sociolingvistická kompetence nebyla v analýze zastoupena. Nebylo tudíž možno analyzovat její chápání respondentkou, zajímavé pak ovšem bylo srovnání s její reprezentací v ŠVP.

Položme si opět otázku, jak se teoretické vymezení *komunikační a interkulturní kompetence* shodovalo s respondentčíným chápáním těchto kategorií vyjádřeným v jazyku praxe?

Shrnutí

U kategorie *komunikační kompetence* byl hojněji zastoupen znak *pragmatická kompetence* (jak její diskurzivní, tak funkční aspekt). Z dílčích znaků definujících *lingvistickou kompetenci* byla v analýze akcentována především její složka *gramatická*. *Sociolingvistická kompetence* nebyla zastoupena v žádném výroku respondentky. V profesním myšlení respondentky – a tudíž v jejím jazyce praxe – byly tedy zastoupeny 2 ze znaků teoretického vymezení *komunikační kompetence* jako očekávaného výstupu výuky anglického jazyka, a to s relativně stejnou vahou a hloubkou vhledu.

Obecně respondentka vztahuje pojem *komunikační kompetence* k deskriptorům jejích úrovní v SERRJ: „*ta B1 a B2*“ (viz kap. 1.1.1 této případové studie). Nabízí se otázka, zda jazyk praxe reflektuje teoretické poznání v daném oboru vzdělávání, jestliže respondentka na straně jedné vztahuje *komunikační kompetenci* k SERRJ a jejím úrovním (kde je *sociolingvistická kompetence* podrobně rozpracována), na straně druhé se však *sociolingvistická kompetence* v respondentčíných výrociích vůbec neobjevila. Odpověď by bylo částečně možno hledat v málo integrujícím charakteru výroků, který naznačuje, že respondentka pravděpodobně nevnímá *komunikační kompetenci* jako celostní konstrukt.

Kategorie *interkulturní kompetence* nebyla žádným svým znakem v jazyku praxe reprezentována, stejně jako v předchozí pilotní případové studii. Možnou příčinou může být, jak jsme již konstatovali, fakt, že jak v SERRJ (2002), tak v RVP G *interkulturní kompetence* jako samostatně definovaný konstrukt chybí. Různé její složky jsou v SERRJ rozptýleny v tzv. obecných kompetencích, v RVP G se pak objevuje zejména v podobě průřezového tématu *Multikulturní výchova*, tedy v pojetí nadoborovém.

Obsahové kategorie

Obsahové kategorie *transformace obsahu* a jeho *strukturování* byly ve výpovědích respondentky zastoupeny v nižší míře než výrazy cílové (22x). Důraz respondentka kladla na oblast *transformace obsahu* (16x) oproti jeho *strukturování* (6x).

Pojetí obsahových kategorií respondentkou se nicméně blížilo jejímu pojetí kategorií cílových, a to ve dvou oblastech. Výroky respondentky neintegrovaly vícero znaků či dílčích znaků obsahových kategorií, jediné integrované výroky spojovaly dimenzi obsahovou s dimenzí cílovou, jak již bylo uvedeno výše. V analýze také nebyly identifikovány žádné způsobové kategorie; v oblasti výrazů cílových byla zastoupena pouze jedna. Opět se tedy zdá, že respondentka chápe obsahové kategorie poměrně ostře.

Obsahové kategorie: transformace obsahu 7 výpovědí respondentky v kategorii *transformace obsahu* popisuje tuto kategorii v rovině obecné. Respondentka připisovala velký význam učebnici. Objevil se téměř ve všech jejích výrociích: „*V podstatě se stejně musí vycházet z nějakých učebnic, samozřejmě i při tvorbě ŠVP. My jsme měli problém i v tom smyslu, že jsme to měli zpracováno úplně na jiné učebnice, protože jsme počítali s tím, že vyjdou i další díly, bylo to First choice od Frause.*“ *Transformace* vzdělávacího obsahu tedy probíhá na úrovni výběru učebnice. Nabízí se zde otázka, jaká je pak role RVP G a ŠVP a jakou roli v oblasti transformace obsahu hraje učitel sám?

Ohled na žáka a jeho možnosti U výroků zaměřených na znaky *transformace obsahu* byl zřejmý důraz na znak *ohled na žáka a jeho možnosti* (7x) oproti znaku *ohled na obor* (2x).

Nejvíce zastoupeným znakem kategorie *transformace obsahu* byl *ohled na žáka a jeho možnosti*. Výroky byly vesměs obecného rázu, a to v 6 případech z celkového počtu 7; důvody mohou být spojeny se specifiky dané školy, které očividně silně ovlivňují respondentčin přístup: „*Musím brát v úvahu, že už nejsou schopni dost dobře se soustředit, často i utíkají. Uvolňuji je, že musí jít dřív, aby stihli trénink, který mají někde na druhém konci města a musí tam být včas ... třeba hokejisti, ti se ve škole téměř nevyskytují. Trenéři neberou ohled na školu, takže se přizpůsobujeme my jim, je tady hodně té individuální samostatné práce. Dávat nějaké domácí úkoly je předem ztracené, udělá to někdo, kdo je nemocný, nebo ne nemocný, ale nemůže trénovat, je o berlích nebo něco takového, ale jinak chápu, že když mají dvě fáze, potom přijdou z tréninku.*“

Ze všech dalších dílčích znaků teoretického vymezení výrazu *ohled na žáka a jeho možnosti* se objevil pouze 1, a to *význam obsahu pro žáka*: „*Když se to používá, tak nebudeme trvat na tom, že musí něco být úplně správně, pokud to ... ten dotyčný pochopí a potřebuje.*“

Ostatní dílčí znaky (*zvláštnosti obsahu, které mohou žákům činit problém, přiměřenost věku a význam obsahu pro žáka*) nebyly ve výpovědích vůbec přítomny, mohou nicméně být implicitně obsažené, a to vzhledem k vysoké míře obecnosti, se kterou respondentka znak *ohled na žáka a jeho možnosti* chápe.

Ohled na obor Výroky respondentky vztahující se ke znaku *ohledu na obor* se objevily pouze 2x. Respondentka chápe *ohled na obor* zejména v kontextu současného dění na gymnáziích v České republice, které je značně ovlivněno nejen právě probíhající kurikulární reformou, ale i přípravou státních maturit. Z výroku respondentky se zdá, že státní maturity ovlivnily respondentčino chápání cílů a obsahu

definovaných v RVP i SERRJ; státní maturitu chápe respondentka jako klíčový faktor u znaku ohledu na obor: „*Co mi tady chybí ... trochu ... je daleko více úkolů k use of English nebo language competence.*“

Ze všech ostatních dílčích znaků teoretického vymezení znaku *ohled na obor* byl obsažen pouze 1 dílčí znak, a to *výběr vzdělávacího obsahu*, který respondentka chápala v jisté souvislosti s již analyzovaným znakem *kommunikační kompetence*: zaměřit se „*samořejmě spíš na ty řečové dovednosti.*“

V oblasti *strukturování obsahu* byly sledovány dva znaky. V 6 výrocích respondentky ke *strukturování obsahu* se znovu jako velmi významná jevila role učebnice a implicitně i vliv státní maturity: „*Určitě je to dáno tou učebnicí. V podstatě tady tou učebnicí končíme v tom 4. ročníku před Vánoce. Znamená to, že jdeme pouze podle té učebnice, ale držíme se těch tematických celků a současně s tím se více méně opakuje nebo doplňuje gramatická část. ... My jsme to vždycky dělali tak, abychom s učebnicemi nebo výukou jako takovou skončili do Vánoc nebo do pololetí a od toho ledna jsme vždycky dávali dohromady typy právě tady těch testů.*“ Jednalo se o přípravné testy k maturitní zkoušce z anglického jazyka.

**Obsahové
kategorie:
strukturování
obsahu**

Výroky respondentky se dále vztahovaly k řazení (*posloupnosti*) *tematických okruhů učiva*. Tento znak se vyskytl ve 2 výrocích, a to opět ve spojení s rolí učebnice: „*Většinou to je podle té učebnice, protože tam jsou vždy na začátku lekce první cvičení na rozvoj slovní zásoby k danému tématu; většina těch témat, co jsou v učebnici, se současně probírá i v rámci konverzace. Oni mají volitelnou konverzaci a na to máme zase další učebnici, takže většina těch témat se probírá dvakrát.*“

**Řazení
(posloupnost)
tematických
okruhů učiva**

Naopak znak *vztahy mezi jednotlivými tematickými okruhy učiva*, tedy co s čím souvisí, byl nalezen pouze 1x, a to na úrovni, která přesahuje kontext oboru směrem k mezipředmětovým vztahům: „*Snažíme se využívat mezipředmětové vztahy. Oni mají teorii sportovní přípravy a poměrně dost biologie hlavně zaměřené na biologii člověka, protože mnozí studenti jdou na vysokou školu, ať už je to fakulta tělesné výchovy, nebo fyzioterapie, nebo je to zaměřeno na oblast sportu. Tam samozřejmě jdeme poměrně do hloubky, co se týká výživy, co se týká třeba lidského těla, co se týká třeba, já nevím, zdravého životního stylu apod. Narážíme na spoustu věcí, které se probírají v dalších předmětech, a toho hodně využíváme, a co se týká třeba historie a literatury, samozřejmě taky.*“

**Vztahy mezi
jednotlivými
tematickými
okruhy učiva**

Zjištění této případové studie se do značné míry shodují s nálezy pilotní případové studie BA, tzn. v obou výrazně převažoval znak *ohled na žáka* oproti *ohledu na obor*, byť docházelo k rozdílnému „naplnění“ těchto znaků, zejména znaku *ohled na žáka*. V pilotní případové studii jsme tento fakt komentovali jako poměrně nečekaný.

Shrnutí

2.2.2 Mezi jazykem teorie a jazykem praxe

Významová analýza byla zaměřena na cílové a obsahové kategorie, v jejich rámci na pojmy či konstrukty, které lze považovat za centrální v procesech kurikulární reformy. Zjišťovali jsme, jak se shoduje či liší teoretické vymezení těchto výrazů a jejich chápání respondentkou jako představitelkou praxe, jaký význam jim při-kládá.

Je až překvapivé, do jaké míry se výstupy významové analýzy rozhovoru zaměřené na poznání jazyka praxe v obou případových studiích v oboru Anglický jazyk shodují. Nízká korespondence jazyka teorie a jazyka praxe byla evidentní zejména u kategorií, které do profesního diskurzu vstoupily relativně nedávno, tj. *klíčové kompetence* jako nový oborově specifický akcent a *interkulturní kompetence*.

Především u obsahových kategorií transformace a *strukturování obsahu* byla naopak významovou analýzou prokázána poměrně vysoká korespondence jazyka teorie a jazyka praxe. Ve výrocích respondentky byla identifikována většina znaků teoretického vymezení těchto výrazů. U obsahových kategorií přitom zcela zřetelně dominoval *ohled na žáka*, u ostatního byla zřetelná vědomá a akceptovaná závislost na učebnici. Tento fakt jsme na obecnější rovině diskutovali již v kap. BA 2.2.2.

2.3 Cíle a obsah výuky anglického jazyka v ŠVP: obsahová analýza dokumentu

Obsahová analýza ŠVP

Druhá fáze případové studie byla zaměřena na rozpracování cílů a *strukturaci obsahu* v kurikulárních dokumentech. V rámci této případové studie byla provedena obsahová analýza projektovaného kurikula (ŠVP), žádné další kurikulární dokumenty nebyly k dispozici (tematický plán apod.).

Nejprve jsme sledovali zastoupení kategorií *komunikační a interkulturní kompetence* v ŠVP školy, konkrétně v rozpisu očekávaných výstupů, učiva a přesahů / vazeb předmětu Anglický jazyk. V obsahové analýze jsme se zaměřili na: (1) zastoupení kategorií v očekávaných výstupech pro anglický jazyk, (2) korespondenci těchto očekávaných výstupů s uvedeným učivem, což nám poskytlo vhled do transparentnosti cílů anglického jazyka dané školy, (3) korespondenci takto určených očekávaných výstupů s cílem výuky cizího jazyka stanoveným RVP G, tj. úrovní B2 cizojazyčné komunikační kompetence dle SERRJ.

Následným a současně závěrečným krokem této obsahové analýzy byla (4) analýza *strukturace obsahu* v ŠVP.

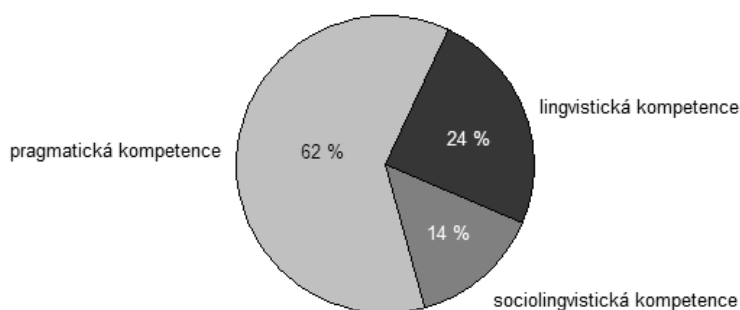
2.3.1 Očekávané výstupy výuky anglického jazyka v ŠVP

Obsahová analýza se nejprve zaměřila na cílovou kategorii očekávaných výstupů pro vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk, tj. na *komunikační a interkulturní kompetenci*.

Celkový počet očekávaných výstupů v ŠVP byl 22. Z tohoto celkového počtu u 2 položek došlo v rámci analýzy ke sloučení pod 1 očekávaný výstup: položka rozliší *hlavní a doplňující informace* byla integrována s položkou *porozumí hlavním bodům a myšlenkám autentického čteného textu či písemného projevu* v jeden očekávaný výstup zaměřený na rozvoj *pragmatické kompetence* studentů. Naopak 10 položek bylo nutno pro potřeby naší obsahové analýzy rozdělit na 2, někdy i 3 očekávané výstupy, jelikož položky obsahovaly kvalitativně odlišné cíle, např.: *rozliší v mluveném projevu jednotlivé mluvčí, identifikuje různý styl, citové zabarvení, názory a stanoviska jednotlivých mluvčích* reprezentují *sociolingvistickou i pragmatickou kompetenci*. Celkový počet očekávaných výstupů k analýze tedy činil 49. Všechny přitom reprezentovaly cílovou kategorii *komunikační kompetence, interkulturní kompetence* nebyla v očekávaných výstupech vůbec zastoupena (ve zřejmé shodě s předchozí významovou analýzou).

Kvantitativní analýza očekávaných výstupů v oblasti *komunikační kompetence* (graf BB.1) odhalila – stejně jako u naší pilotní případové studie zaměřené na anglický jazyk – silný důraz na rozvoj *pragmatické kompetence* (četnost výskytu: 30), následovala *kompetence lingvistická* (12) a posledním, nejméně zastoupeným dílčím znakem byla *kompetence sociolingvistická* (7).

Komunikační kompetence



Graf BB.1: Obsahová analýza ŠVP - očekávané výstupy celkem

2.3.2 Korespondence cílů a obsahu

Druhý krok této obsahové analýzy směřoval k ověření identifikovaných očekávaných výstupů, přesněji řečeno, ověřovala se jejich korespondence s obsahem prezentovaným v položce „Učivo“.

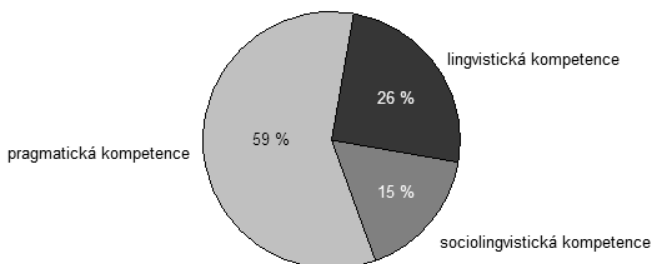
Položka „Učivo“ byla rozpracována podstatně podrobněji než položka „Očekávané výstupy“.

Komunikační kompetence

Z celkového počtu 49 očekávaných výstupů nekorespondovaly s uvedeným učivem 3; ve 2 případech došlo k odstranění daných očekávaných výstupů, v 1 případě naopak bylo možno definovat očekávaný výstup jiným / novým znakem, tzn. učivo korespondovalo s jiným ze znaků *komunikační kompetence (s kompetencí sociolingvistickou)*. Očekávané výstupy, které nekorespondovaly s obsahem

k nim přiřazeným, se objevily u *sociolingvistické kompetence* a *pragmatické kompetence*. Výsledný počet očekávaných výstupů, u nichž očekávané výstupy korespondovaly s učivem, činí 48.

Poměr zastoupení znaků komunikační kompetence v ŠVP tímto ověřením nedoznal výrazných změn, což prezentuje graf BB.2. V rámci *komunikační kompetence* oslabil znak *pragmatická kompetence* o 2 očekávané výstupy (četnost výskytu 28), následuje *kompetence lingvistická* (12), nejméně zastoupeným znakem byla *kompetence sociolingvistická*, která však posílila o jeden očekávaný výstup (8).



Graf BB.2: Obsahová analýza ŠVP - očekávané výstupy - učivo

2.3.3 Cíl výuky anglického jazyka na gymnáziích

Třetím krokem naší analýzy bylo porovnat korespondenci takto určených očekávaných výstupů s cílem výuky předmětu *Anglický jazyk* stanoveným v RVP G, tj. s úrovní B2 *komunikační kompetence* dle SERRJ (2002). Analýza vychází zejména z očekávaných výstupů pro 4. ročník, dále pak částečně i pro 3. ročník gymnázia (tzn. ty výstupy, které již ve 4. ročníku nejsou uvedeny). Očekávané výstupy z 3. ročníku byly zakomponovány do této fáze obsahové analýzy ŠVP s ohledem na tendenci k lineárnímu kurikulu.

Referenční úrovně *komunikační kompetence* jsou popsány v SERRJ (2002, s. 26, 27). Konkrétní zde uvedené deskriptory jsou operacionalizovanými cíli (*can-do statements*) a zahrnují porozumění (poslech, čtení), mluvení (ústní interakci, samostatný ústní projev) a psaní (písemný projev). Jsou tedy formulovány na úrovni řečových dovedností, což z hlediska *komunikační kompetence* akcentuje především kompetenci pragmatickou, resp. sociolingvistickou.

Očekávané výstupy pro 3. a 4. ročník dle ŠVP obsahovaly pouze výroky na úrovni řečových dovedností. Pro obsahovou analýzu a komparaci deskriptorů úrovně B2 v SERRJ a očekávaných výstupů v ŠVP G, 3. a 4. ročník bylo využito 9 očekávaných výstupů.

Celkově se jedná o velmi nízký počet očekávaných výstupů; je zde třeba vysvětlit, že v době realizace výzkumu právě probíhala modifikace ŠVP na základě požadavků ČŠI, takže ŠVP obsahovalo právě ve 3. a 4. ročníku pouze zásadní výstupy formulované na obecné úrovni.

Deskriptory referenčních úrovní *komunikační kompetence* uvedených v SERRJ i očekávané výstupy jsme podrobili obsahové analýze, která si kladla za cíl odhalit korespondenci popisu referenčních úrovní a 9 položek očekávaných výstupů (tab. BB.1).

Z celkového počtu 9 výroků z položky očekávaných výstupů odpovídalo deskriptorům na úrovni B2 6, tj. 67 %, zbývajících 33 %, tedy 3 výroky, odpovídalo deskriptorům formulovaným pro úroveň C1, tj. o úroveň výše. I přes nízký počet očekávaných výstupů je nutno podotknout, že byly dle SERRJ (2002, s. 26–27) zastoupeny všechny v dokumentu uvedené řečové dovednosti, tj. porozumění, mluvení i psaní, kterými je popisována úroveň *komunikační kompetence*. Jedinou nezastoupenou dílčí složkou je samostatný ústní projev. Obecně lze tedy konstatovat, že úroveň očekávaných výstupů v ŠVP na tomto gymnáziu převyšovala úroveň očekávaných výstupů stanovených v RVP G, jinými slovy, zhruba třetina očekávaných výstupů byla o úroveň výše, než je v RVP deklarovaný cíl gymnaziálního vzdělávání.

Referenční úroveň očekávaných výstupů

		B2 samostatný uživatel (Vantage)	C1 zkušený uživatel (Effective operational mastery)	Celkem
Porozumění (3)	Poslech	1	-	1
	Čtení	1	1	2
Mluvení (4)	Ústní interakce	3	1	4
	Samostatný ústní projev	-	-	-
Psaní (2)	Písemný projev	1	1	2
Celkem		6	3	9

Tab. BB.1: Výsledky analýzy korespondence očekávaných výstupů a referenčních úrovní v SERRJ

2.3.4 Strukturace učiva

Poslední krok obsahové analýzy ŠVP měl za cíl poskytnout vhled do přístupů ke *strukturaci obsahu*. Obsahová analýza dokumentu, patrně i vzhledem k předepsanému formátu, neumožnila způsob *strukturování obsahu* přesněji určit. Na základě analýzy cílů bylo možno pouze usuzovat na tendence směřující zejména k lineárnímu uspořádání kurikula, v některých aspektech se objevoval přístup cyklicky orientovaný. Důvody nejsou jasné, je možné, že jsou zapříčiněny právě probíhajícími úpravami ŠVP v důsledku kontroly ČŠI. Výstupy obsahové analýzy ŠVP jsme dále ověřovali a zpřesňovali v poslední fázi případové studie, ve druhém rozhovoru.

Uspořádání vzdělávacího obsahu

2.4 Funkce ŠVP a faktory ovlivňující jeho tvorbu: obsahová analýza druhého rozhovoru

Stejně jako v pilotní případové studii i zde byla poslední fází případové studie obsahová analýza záznamu z rozhovoru, jejímž cílem bylo lépe porozumět cílové

dimenzi kurikulárních procesů a jejímu vztahu k procesům transformace a strukturování obsahu.

Uplatněn byl stejný metodologický postup včetně kategoriálního systému pro analýzu. Záznam z rozhovoru v délce 48 minut byl kódován nezávisle na sobě dvěma výzkumníky, identifikováno bylo celkem 44 výroků reprezentujících substanciální kategorie, způsobová kategorie byla zaznamenána pouze 1x. Přímé shody přitom bylo dosaženo v 93,2 %. Zajímavé je, že přes standardní délku rozhovoru byl v jednotlivých oblastech analýzy identifikován relativně malý počet výroků. Je to způsobeno patrně tím, že respondentka považovala za důležité ve většině oblastí analýzy vztahovat odpovědi ke specifickým školy, kterým tak byl věnován poměrně rozsáhlý čas rozhovoru.

2.4.1 Zpracování cílů a struktura obsahu v ŠVP

Interpretace výsledků analýzy ŠVP Úvodní část rozhovoru byla zaměřena na ověření a prohloubení poznatků z obsahové analýzy ŠVP, a to zejména na:

- oborově specifické cíle výuky anglického jazyka, tj. akcenty na složky *kommunikační kompetence* a na *interkulturní kompetenci*;
- referenční úroveň výstupů, tj. korespondence stanovených cílů výuky anglického jazyka a úroveň B2 *kommunikační kompetence* dle SERRJ;
- pojetí *struktura obsahu*.

Cíle výuky anglického jazyka Rozhovor nepřinesl zásadní nové informace k pojetí cílů výuky anglického jazyka, k doporučenému zastoupení znaků *kommunikační kompetence* v očekávaných výstupech. Akcenty na jednotlivé složky, zejména na *pragmatickou kompetenci*, byly dávány do souvislosti se sportovním zaměřením gymnázia, tedy s ohledem na žáka a jeho potřeby: „*Připadá mi logické, že ti studenti by měli mít (kommunikační kompetenci) i v závislosti na tom, co dělají v tom sportu to daleko víc potřebují... Není to jenom z hlediska jejich budoucího studia, budoucí profese – ale i z hlediska jejich možností podívat se do světa. A oni hodně jezdí, zúčastňují se spousty mezinárodních závodů, nakonec i basketbalisté mají jako spoluhráče cizince, s kterými se musí domlouvat anglicky. Nebo mají někteří z nich ambice dostat se na nějaké univerzity v zahraničí...*“

Zároveň respondentka reflektovala důraz na *pragmatickou kompetenci* z perspektivy vlastních profesních zkušeností jako změnu: „*Když si pamatuju, jak jsme se ještě učili my ... Jak to bylo striktně zaměřeno na gramatiku a na správnost a tak dále, kdežto komunikace se dost vytrácela... Teď je výuka daleko více zaměřená na řečové dovednosti a na to, aby byli studenti schopni se spíš domluvit, i když tedy budou dělat nějaké chyby.*“

K rozvoji *interkulturní kompetence* jako cíle výuky anglického jazyka nebyl znamená žádný výrok. Potvrdilo se tedy, že *interkulturní kompetence* není chápána jako oborově specifický cíl, ale jako cíl obecný či nadoborový. V tomto smyslu je pak zahrnuta zejména v průřezových tématech, na nichž se předmět

Anglický jazyk pouze podílí, jak ukazuje komentář respondentky: „Ze začátku jsem dělala takový průzkum – ty průřezový témata – kdo, jak, kde to může zařadit. Některá vycházela logicky pro některé předměty a postupně se tam nacházely další vztahy a vazby, které by nás dřív nenapadly. Tak to byla docela užitečná práce.“

Dále jsme ověřovali výstupy z obsahové analýzy ŠVP u referenční úrovni očekávaných výstupů. Dle RVP G je cíl gymnaziálního vzdělávání stanoven na referenční úrovni B2 *komunikační kompetence*. Obsahová analýza ŠVP naznačila, že stanovené cíle úroveň B2 přesahují. Z identifikovaných 9 očekávaných výstupů byly 3 formulovány způsobem odpovídajícím úrovni C1, tedy vyšší, než stanovuje RVP G. Toto zjištění je ale vzhledem k malému počtu analyzovaných očekávaných výstupů (důvody viz 2.3.3) třeba posuzovat velmi obezřetně.

Referenční úroveň očekávaných výstupů

V rozhovoru respondentka stanovený cíl gymnaziální výuky anglického jazyka, resp. jeho úroveň, odůvodňovala: „V té učebnici *First choice – na konci tam bylo, čemu to odpovídá podle evropského rámce...*“ Dosažení úrovně B2 komunikační kompetence tedy v původním ŠVP „garantovala“ učebnice. Zpětná vazba od ČŠI vedla k přepracování ŠVP včetně očekávaných výstupů: „Takže jsme vyšli z doporučení a ty výstupy jsou tam formulované tak, jak jsou v RVP ... podle mě je to na B2.“ Zároveň však upozorňovala na to, že „většinu těch B2 a většinu těch výstupů ... zvládnou dřív než v tom čtvrtém ročníku ...“, což odpovídá zjištění z obsahové analýzy ŠVP.

Dále respondentka vztahovala referenční úroveň výstupů k připravované státní maturitě: „To je právě to, o čem jsme se bavili; cílem je dosáhnout té B2, dejme tomu ... A maturita je sama na úrovni B1, když si vezmeme tu základní úroveň – to vůbec neodpovídá B2. Takže od začátku to vůbec není v souladu, protože vůbec neodpovídají cíle podle RVP tomu, co maturita ověřuje.“ A dále: „Ta vyšší úroveň maturitní zkoušky je na tý B2. No dejme tomu tak nějak. A to si vezme málokdo, protože je to k tomu netlačí. No nicméně stejně by se všichni měli snažit té úrovně dosáhnout.“ Výroky dobře ilustrují široce diskutované téma ne/souladu požadavků dle RVP G a státní maturity.

V obsahové analýze byla zjišťována i forma kurikula. Na základě analýzy očekávaných výstupů byly vysledovány tendence k postupnému uspořádání učiva, v některých aspektech byly shledány náznaky spirálovitosti. V rozhovoru se nepodařilo blíže upřesnit přístup ke strukturování obsahu, popisovány byly spíše postupy strukturování: „Máme to rozdělené na bloky; v každém ročníku jsme udělali bloky ne na základě učiva, ale blok *receptivních dovedností a produktivních s interaktivními dovednostmi ... do bloků jsme potom zasazovali jednak učivo, jednak výstupy, které tam k tomu patří, a potom i tematické okruhy.*“

Postupné kurikulum

Analýza této části rozhovoru v zásadě potvrdila výstupy obsahové analýzy ŠVP, nepodařilo se je nicméně významně prohloubit v žádné ze tří analyzovaných oblastí. Ve druhé z nich, u cílové referenční úrovně *komunikační kompetence* a zpracování očekávaných výstupů v ŠVP, stojí ale za povšimnutí fakt, že respon-

Shrnutí

dentka se u formulací očekávaných výstupů odvolávala na RVP G. Vzhledem k tomu, že komparace deskriptorů referenčních úrovní v SERRJ a očekávaných výstupů v ŠVP ukázala, že tyto očekávané výstupy v celkem podstatné míře překračují úroveň B2 směrem k vyšší úrovni C1, je pak otázkou pro další výzkum, zda příčina netkví již v samotném nastavení úrovní v RVP G.

2.4.2 Funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy

Práce s cíli Obsahová analýza rozhovoru dále zjišťovala, jaké funkce plní ŠVP v rovině práce s cíli. Zaznamenáno bylo 20 výroků, což představuje téměř polovinu všech kódovaných výpovědí. Na základě toho lze dovodit, že práci s cíli přikládá respondentka mimořádnou důležitost. Ve 2 případech byla navíc ve výročích integrována problematika cílů s aspekty *strukturování obsahu* a plánování. 6 výroků se vztahovalo k formulování cílů, 10 k hierarchizaci cílů, resp. ke stanovování krátkodobých cílů, 4 výroky se týkaly role ŠVP a v něm stanovených cílů při hodnocení výsledků učení žáků.

Formulování cílů Z výpovědí respondentky vyplývalo, že v procesech tvorby ŠVP bylo formulování cílů výuky založeno na zdrojích, které jsou považovány za autoritativní (učebnice), případně šlo o v podstatě doslovné převzetí normy (RVP G): „*V první původní verzi toho programu, jsme měli výstupy formulované trošku jinak a vycházeli jsme z toho, co se na základě té učebnice, kterou jsme původně měli, naučí nebo by měli znát...*“ Jak bylo již uvedeno výše (2.3.1), druhá verze ŠVP pak vznikala po zpětné vazbě od ČŠI a na její doporučení byly cíle, resp. očekávané výstupy převzaty z RVP G.

Tento postup a pojetí cílů však nebyly v rozporu s pojetím respondentky. Na otázku, zda souhlasí s tím, jak jsou očekávané výstupy pojaty, odpověděla: „*Určitě s tím jsem srozuměna.*“ Formulace cílů výuky anglického jazyka vznikala v malém týmu 2 až 3 učitelů a dle výpovědi respondentky probíhala bez větších názorových střetů: „*Celkem si myslím, že se docela shodneme. Že tam nebyl žádný problém.*“

Hierarchizace cílů V procesech hierarchizace cílů byla zatím funkce ŠVP spíše hledána, resp. ověřována v prvních dvou ročnících: „*Tam jsou zatím jenom takové ty obecnější (cíle). Stejně každý rok se to nějakým způsobem mění, nějakým způsobem dopracovává, takže víceméně i uvidíme, jak to bude v tom prváku, druháku odpovídat.*“ Za obtížné považovala zejména rozpracování postupných cílů směrem k výstupní úrovni B2 komunikační kompetence: „*Velice těžko se to nějak do těch ročníků zařazuje, protože to směřuje až vlastně k tomu konci.*“

Pro rozpracování cílů ve vztahu k obsahu považovala respondentka za potřebné dále ŠVP upřesnit v nižších kurikulárních dokumentech: „*Děláme normálně tematické plány, protože tohle je opravdu velice obecné. Takže já opravdu nevím, jestli se předpokládá u ŠVP, že nahradí to, co se stejně muselo dělat – takové podrobnější rozpracování. Ty tematické plány to samozřejmě nenahradí. Takže je děláme nadále – většinou to máme v elektronické formě.*“

Zde se do postupů spojených s hierarchizací cílů promítal akcent na *strukturování obsahu*, zejména na *řazení / posloupnosti učiva* či *tematických celků*. Platilo to zejména u tematických plánů: „*To jsou normální tematické plány ... kdy se co dělá.*“ Tvorbu tematických plánů pak již nespojovala s ŠVP: „*Pro tematicky používáme hlavně ty materiály, z kterých učíme, čili víme, co kdy bude.*“ Dále pak upřesnila: „*Vychází to vlastně z těch učebnic.*“

Uvedené výroky doložily, že pod úrovní očekávaných výstupů byla již funkce ŠVP při hierarchizaci cílů minimální.

Výroky respondentky, které se vztahovaly k roli ŠVP při hodnocení výsledků učení žáků, tj. rozhodování o tom, zda bylo dosaženo stanovených cílů, reflektovaly odlišení oborově specifických a obecných cílů (klíčových kompetencí): „*Rozhodně jsme nerozpracovávali hodnocení dosažených kompetencí. Kritéria hodnocení jsou v podstatě stejná, jaká jsme měli ... ty konkrétnější výstupy – umí udělat tohle, umí napsat CV, umí se někde domluvit a podobně.*“

**Hodnocení
výsledků žáků**

Potvrzuje se zde tedy potřeba konkretizace a operacionalizace cílů a fakt, že konstrukt *klíčové kompetence* není v tomto smyslu pro praxi dobře uchopitelný.

K rovině práce s obsahy byly nalezeny pouze 2 výroky, které se týkaly *strukturování obsahu*. Jednalo se přitom o sdělení integrovaná, respondentka jej dávala do souvislosti s hierarchizací cílů a také s plánováním výuky. V odpovědích na otázky se neobjevily výroky zaměřené na procesy *transformace obsahu*, pokud v tomto smyslu ovšem neinterpretujeme některé výpovědi spojené s rolí učebnice. Tato interpretace je ve shodě s výstupy analýzy jazyka praxe v první fázi této případové studie, kdy zejména v obsahové dimenzi byla role učebnice chápána jako velmi důležitá.

Práce s obsahy

Obsahová analýza výpovědí respondentky k funkcím ŠVP v rovině cílů přinesla velmi podobná zjištění jako v první části této případové studie – a jako i případová studie pilotní. Funkce ŠVP je minimální zejména v procesech hierarchizace cílů, tj. střednědobého a patrně i krátkodobého plánování. Tuto funkci přejímají tematický plán, a především učebnice. V procesech formulování cílů jsou to pak vyšší kurikulární dokumenty, které jsou přijaty (resp. v našem případě „doporučeny“, což de facto – dle respondentky – znamená takřka nadiktovány) jako závazná norma. K rovině práce s obsahy se respondentka vyjadřovala minimálně.

Shrnutí

2.4.3 Funkce ŠVP v rovině plánování a řízení

V rozhovoru byly dále zjišťovány funkce ŠVP v rovině plánování a řízení výuky. Plánování výuky se týkaly pouze 2 výpovědi, přičemž jedna z nich integrovala plánování, hierarchizaci cílů a *strukturaci obsahu*. Obě výpovědi postihovaly oblast střednědobého plánování, nikoli mikroúroveň procesů implementace kurikula, plánování vyučovacích jednotek.

Plánování

Střednědobé plánování bylo přitom dáváno do souvislosti s tematickými plány: „Každý, kdo má nějaký ten ročník na starost, tak zpracuje něco. Pak tam je to, z čeho se vychází konkrétně ... ale bez nějakých cílů nebo jednotlivých hodin. Jsou to normální tematické plány, abychom si to dokázali nějak rozplánovat během roku, kdy se co dělá.“

Funkci ŠVP chápala respondentka zejména ve vztahu k plánování průřezových témat: „Člověk víc promýšlí – aha, tady je nějaký průřez – tady se dotknu nějakého průřezového tématu a upozorním na to. A ty předmětové vztahy mám tady, tak se to pokusím využít, takže když se probírá určité téma, nebo když se na to dá narazit, tak v té přípravě to určité roli hraje – pak se to v té hodině určitě využije.“

Řízení Obsahová analýza rozhovoru se kromě plánování výuky zabývala též funkcí ŠVP v rovině řízení výuky. Nalezeny byly pouze 2 výroky, které nicméně velmi pregnantně dokumentovaly názor respondentky: „*Neřekla bych, že to nějak ovlivnilo (řízení výuky) ... V podstatě si to učitelé jen možná víc uvědomili, když se přemýšlelo o tom jak, jakým způsobem se ty jednotlivé kompetence dosahují. Co učitelé pro to dělají. Jaké jsou výchovně vzdělávací strategie. Ne že by se přišlo na něco nového, co by se mělo dělat, ale spíš se to muselo nějak naformulovat a ti lidé si uvědomili, že to tak dělají.*“ Funkci ŠVP jako činitele edukační změny komentovala následovně: „*A že by to vedlo k tomu, že by učitelé začali používat nějaké nové formy práce, nové metody – to určitě ne. Spíš, že si to člověk tak víc spojí v hlavě, když o tom přemýšlí.*“

Shrnutí Nízký počet výroků k funkci ŠVP v rovině plánování a řízení výuky a obsah výpovědi naznačují, že tyto procesy respondentka nijak významně nespojuje s daným kurikulárním dokumentem. V obou oblastech se její výpovědi zaměřily spíše na úroveň profesně orientované metakognice, ale bez propojení či výstupu do konkrétní praxe.

V pilotní případové studii jsme na tomto místě formulovali obecnější otázku, která se nabízí i zde: nejsou profesionalita a expertnost učitele zakotveny především v psychodidaktické kompetenci?

2.4.4 Faktory ovlivňující procesy implementace kurikula

Personální a institucionální faktory V poslední části obsahové analýzy rozhovoru byly zjišťovány faktory, které měly vliv na implementaci ŠVP na zkoumaném gymnáziu. V této části rozhovoru hrálo velkou roli specifické zaměření gymnázia, komplexnost i četnost výroků zaměřených na tento faktor jasně dominovala. Při analýze výpovědí jsme rozlišovali personální a institucionální faktory.

Podstatným personálním faktorem se ukázal vztah k profesi učitele a profesní spokojenost. Svědčila o tom poměrně rozsáhlá výpověď, která obsahovala i jedinou způsobovou kategorii (zdůraznění významu opakováním): „*Já to dělám ráda. Učím ráda. Jsem spokojená. Samozřejmě že mě občas strašně věci štve.*“

Ale už jsem si za ta léta taky musela zvyknout na to, že to někdy nedopadne, jak si představuji, a že nenaučím, co bych chtěla, a že to neumějí tak, jak by to měli umět. A z hlediska krátkodobých cílů, že něco umí – nebo že to nějak vyjádří. Takže to asi nemůže být člověk spokojený nikdy, protože si myslí, že by měli mluvit jako já nevím co. Takže, kdyby byl člověk spokojen, tak to není úplně normální, ale s tím, když vidím, jak se studenti vrací a vzpomínají – tohle se mi povedlo, nebo támhle jsem se dostal – takže z toho má potom člověk takový uspokojivý pocit a říká si, tak třeba to k něčemu bylo.“

Respondentka také reflektovala změny edukační reality: *„Určitě se to změnilo ... já samozřejmě mám tu praxi ... tak jsem se na to naučila dívat úplně jinak, než když jsem učila na gymnplu na začátku – samozřejmě. A za tu dobu se toho poměrně dost změnilo.“* Její přístup k edukační změně byl charakterizován ve výroku: *„Neustále jsou nějaké změny. Když jsme začínali na gymnplu, bylo to v podstatě totéž – jen se tomu dnes jinak říká – nebo se to prostě nějak jinak naformuluje, ale už se na to dívám s nadhledem.“* Míra souladu subjektivního pojetí oboru, resp. předmětu respondentky a jeho pojetí v ŠVP je dána faktem, že je sama jeho autorkou a rovněž koordinátorkou tvorby ŠVP na své škole.

Z hlediska institucionálních faktorů byla za zcela zásadní považována specifická orientace školy. Z řady výroků vybíráme: *„Naše instituce je určitě svým způsobem zvláštní. Hodně se liší od těch od normálních gymnázií – protože ti studenti se musí zaměřit nejen na vzdělávání ducha, myslí, ale i na to, aby byli dobří i v tom sportu, který si vybrali. Takže je to těžké. Oni to mají daleko těžší než na normálních gymnáziích – daleko. Hůř se jim dosahuje stejných výsledků ve všem, protože mají všechno dvojitě.“* A konkrétně k cizojazyčné výuce: *„Daleko víc se kladou nároky na učitele vzhledem k individuální práci se žáky. Spousta z nich má individuální studijní plán, někteří v podstatě skoro vůbec nechodí do školy a další mají různá termínovaná zkoušení, takže z tohoto hlediska je to daleko náročnější. A co se týká jazyka, tak samozřejmě ty individuální studijní plány – nebo to je individuální vzdělávací plán, nebo jak se tomu říká – jsou velice nešikovné, protože jazyk se člověk úplně sám nenaučí.“*

Role vedení školy v procesech tvorby ŠVP byla označena za koordinační, byť se ke kurikulární reformě vedení staví skepticky, spolupráce s kolegy za výbornou a vybavenost školy za odpovídající: *„Celkem vybavení máme, co potřebujeme. Když jsme potřebovali koupit na tu interaktivní tabuli nějaký program, nebo učebnice – myslím si, že nemáme žádnou nouzi – co se týká vybavení na výuku jazyků.“*

Na základě obsahové analýzy rozhovoru lze usuzovat, že v tomto případě hrálo zcela zásadní roli specifické zaměření instituce. Za důležitý personální faktor pak považujeme rezervovaný přístup respondentky ke změně v podobě kurikulární reformy, který nicméně nijak nezasahuje do jejího vztahu k profesi, do profesního nadšení.

Shrnutí

Postřehy z výzkumu (shrnutí) Případová studie je, jak jsme již konstatovali, vždy určitým portrétem. Zde můžeme prezentovat vedle sebe portréty dva, jeden z pilotní a druhý ze standardní případové studie. Záměrně byly zvoleny odlišné institucionální rámce těchto portrétů tak, aby se úhel pohledu rozšířil. V obou studiích jsme se zaměřili na dvě hlavní oblasti, na funkce ŠVP v rovině práce s cíli a s obsahy. Vedlejším cílem bylo získat vhled do funkcí ŠVP v rovině plánování a řízení výuky. Předpokladem pro splnění těchto cílů bylo pokusit se porozumět jazyku praxe, pochopit, jaký význam nesou pro respondentky klíčové pojmy kurikulární reformy.

V každé ze tří fází obou případových studií byly prezentovány závěry a nabídnuty možné interpretace či formulovány otázky pro další výzkum. Zde shrneme nejdůležitější postřehy, zejména ty, které se jeví jako oborově obecné, tedy mohou být z hlediska kurikulárních procesů transdisciplinární.

Případové studie přinesly tato zjištění:

- Byl nalezen rozpor teoretického vymezení nových, nicméně v procesech kurikulární reformy centrálních pojmů a jejich chápání respondentkami, zejména pojmu klíčové kompetence.
- Jádrem profesní kompetence respondentek se zdá být psychodidaktická kompetence, tj. způsobilost učitele k optimálnímu zprostředkování výukových obsahů daného předmětu žákům, včetně přípravné, realizační i evaluační roviny. Kurikulární reforma však staví na uplatnění ontodidaktické kompetence učitelů, která je zásadním předpokladem pro procesy tvorby a implementace kurikula.
- Jeden z hlavních cílů reformy – posílení autonomie školy a učitele – nelze na základě zjištění těchto dvou případových studií považovat za naplněný, jelikož závěry v obou případech poukazují na značnou závislost ŠVP a jeho implementace na RVP G a dostupných učebnicích.
- Otázku, zda kurikulární reforma vedla k edukační změně, není ještě možno zodpovědět. Edukační změna je pozvolným procesem, efekty kurikulární reformy bude možno hodnotit až v delším časovém horizontu.

Klíčové kompetence jako centrální pojem kurikulární reformy Na základě významové analýzy jazyka praxe jsme profesní diskurz charakterizovali jako epizodický, oborově a kontextově zakotvený. Malá míra korespondence, či přímo rozpor jazyka praxe a jazyka teorie byl prokázán zejména v oblasti cílových výrazů. Jednalo se o pojmy, které z hlediska cílů (nejen gymnaziálního) vzdělávání patří k relativně „nově“ formulovaným. Mezi oborově specifické cíle tak ani jedna respondentka vůbec nezařazuje rozvoj *interkulturní kompetence*, rozpor teoretického vymezení pojmu a jeho chápání respondentkami se ale objevil i u oborově obecného centrálního cílového pojmu reformy, u pojmu *klíčové kompetence*. Důvodů může být celá řada – podrobněji se jimi zabývá např. Eraut (1994, s. 166–167, 179–180), u nás nejnověji Knecht a kol. (2010). Můžeme se domnívat, že pro začlenění výrazu klíčové kompetence do profesního pojmového rejstříku učitele je potřebná jeho operacionalizace.

Tento úsudek vyplývá mimo jiné z výsledků obsahových analýz druhých rozhovorů (viz kap. 2.4.2 v každé případové studii).

V rovině práce s obsahem jsou důležité dva závěry. První z nich se týká *transformace obsahu*. Jak významová analýza jazyka praxe v obou studiích, tak obsahové analýzy zaměřené na procesy *strukturace obsahu* (kap. 2.4.2) vedly k závěru, že jádrem profesní kompetence je zřejmě, alespoň v našich portrétech, kompetence psychodidaktická. Tato zjištění je možné dát do souvislosti se studii didaktické znalosti obsahu a jejího rozvoje (Janík, 2009), které přinesly podobné výsledky. Kurikulární reforma ovšem staví na uplatnění ontodidaktické kompetence učitelů: tvorba a implementace kurikula je v jejich rukou.

Ontodidaktická vs. psychodidaktická transformace obsahu

Procesy implementace kurikula jako tvorby ŠVP a plánování výuky se výrazně opírají o externí autoritativní zdroje, zejména RVP G. Velmi významným zdrojem na úrovni podpůrného kurikula jsou také učebnice. Je otázkou, zda se jedná o specifiku výuky anglického jazyka: učebnice jsou zde koncipovány na základě SERRJ, vycházejí z modelu *komunikační kompetence*, který tento dokument nabízí, a z referenčních úrovní, které vymezuje. Získaná data jsou nicméně v souladu s výsledky jiných výzkumů, např. Průcha s odvoláním na analýzu domácích i zahraničních studií uvádí, že „učebnice jsou zřejmě hlavním zdrojem, který učitelé používají pro plánování výuky“ (Průcha 1997, s. 294). Ve vlastním šetření zaměřeném na využívání učebnic přímo ve výuce pak stejný autor došel k obdobně vysokému údaji: učebnice byly využívány v 73,9 % hodin (ovšem s rozdíly v různých vyučovacích předmětech; Průcha 1997, s. 295).

Autonomie

Jedním z hlavních cílů reformy má být posílení autonomie školy. Ve světle těchto závěrů patrně vede k dosažení tohoto cíle ještě dlouhá a náročná cesta.

V obecnější poloze se lze ptát, zda kurikulární reforma vedla k edukační změně. Odpověď poměrně pregnančně zaznívá ve výroci respondentky v případové studii BA: „*Je příliš krátká doba. Těžko říct. Já teď fakt nevím. Nám se na práci zas až tolik nezměnilo. Že by se o 180 stupňů prostě obrátil způsob, jakým učíme, to rozhodně ne. Každý učí, jak umí, a dělá, co umí. Ale možná za několik let zjistíme, že nám to vyhovuje. Protože jsme samozřejmě začali jinak dělat roční plány. To je jedna věc. Ne že bychom je zase dělali o 180 stupňů jinak, ale je to tak, že člověk si uvědomí ten výstup, to očekávání. Což tam samozřejmě předtím nebylo. Prostě ano, chci, aby uměli tohle, a pokud to umí, tak to můžu i zhodnotit. Ale abych řekla po roce, že s tím umím pracovat, jsem šťastná, že jsem si to napsala, nebo že jsme to napsali, to opravdu nevím. Jo, nevím. Zatím nemůžu říct, že bych něco změnila na tý práci. Možná, že jo. Ale já to zatím nedokážu jaksi ohodnotit.*“

Edukační změna

Konkrétněji formulovaný dotaz na pozitiva a negativa pocíťovaná touto respondentkou v souvislosti s kurikulárními procesy ovšem naznačuje, že se věci mění, byť i pomalejším tempem, než bychom si přáli:

„*Negativum je jedno, negativum je to, že v podstatě všechna ta průřezová témata se musí zapisovat a jsou velmi kontrolována, pokud přijde nějaká kontrola,*

tak ... to znamená ani ne tak, jestli se to dělalo, nebo jak se to dělalo, ale jestli je to zapsané. Takže v podstatě když se zapisuje do třídní knihy, tak člověk musí přesně uvést všechno. Nesmí na to zapomenout, musí to tam uvést. Pak se to musí kontrolovat, zda jsme všichni uvedli, jestli došlo k proškolení těch, co zrovna v tu chvíli tady nebyli, a je to tam uvedené. Takže jsou to takové věci, které jsou poměrně dost náročné ... ono je to možná dobré v tom, že si třeba člověk uvědomí, že to dělá, proč to dělá, a tak dále.“

Respondentka ve druhé případové studii prezentovala podstatně vyhraněnější postoj vůči kurikulární reformě: „Nevím, jak to bylo na dalších školách, ale jenom nám to přidělalo spoustu papírování, spoustu práce ... vytvoříme, napíšeme ŠVP, proto aby to změnilo výchovu, jak kdo učí ... každý se tady snaží opravdu dělat, myslím, podle svého nejlepšího svědomí a nikdo tady z těch učitelů to nijak nefláká, každý vychází žákům vstříc ... aby je naučil co nejvíc.“ Zdůraznění profesního nadšení a oddanosti profesi zaznělo důrazně i v dalších výročí této respondentky, přičemž byl tento postoj zároveň vztahován k reformním kurikulárním procesům celkem jednoznačně: „Opravdu si myslím, že každý tady dělá, co může, a snaží se opravdu těm žákům předat všechno, a že nějaká kurikulární reforma do toho vůbec nijak nezasáhne, jenom všem akorát přidělala práce, to prostě musím říct tak, jak to cítím.“

Závěrem Pokusili jsme se v závěrečném shrnutí nabídnout několik oblastí, které na základě výsledků této případové studie mohou představovat směr pro navazující výzkumy. V souvislosti s případovou studií je obvykle poukazováno na omezenou zobecnitelnost výsledků jako na její slabinu. Výhodou je ovšem možnost hlubšího poznání zkoumaného fenoménu. Bude zajímavé sledovat, zda transdisciplinární pohled na základě komparace obdobných případových studií „napříč kurikulem“ potvrdí námi identifikované problémové okruhy.

C: Případová studie: Matematika jako prostředek rozvoje matematické gramotnosti

V této kapitole je představena případová studie učitelky, která vytvořila a realizuje školní vzdělávací program ve vzdělávací oblasti *Matematika a její aplikace* na gymnáziu. Analýzy provedené v rámci případové studie se zaměřují především na cílovou a na obsahovou *dimenzi kurikula*. Při analýzách *cílové dimenze kurikula* se zaměřujeme na to, jak učitelka pojímá *klíčové kompetence* a dále *matematickou gramotnost* jako očekávaný výstup. Při analýzách *obsahové dimenze kurikula* jde o to zjistit, jak učitelka přistupuje k problematice *transformace obsahu a strukturování obsahu*. V závěru kapitoly jsou otevřeny některé aktuální problémy týkající se tvorby a realizace kurikula matematiky na gymnáziích.

1 Teoretická východiska - vymezení problému

1.1 Cíle a obsah výuky matematiky

Pojetí matematiky v RVP G vychází z podobných principů, které jsou dnes zmiňovány v souvislosti s rozvíjením matematické gramotnosti. V charakteristice vzdělávací oblasti *Matematika a její aplikace* se uvádí: „*Těžžiště výuky spočívá v osvojení schopnosti formulace problému a strategie jeho řešení, v aktivním ovládnutí matematických nástrojů a dovedností, v pěstování schopnosti aplikace*“ (RVP G, 2007, s. 22).

To do značné míry koresponduje s vymezením matematické gramotnosti v koncepci mezinárodně srovnávací studie PISA. V materiálech k této studii se uvádí: „*Matematická gramotnost je schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana*“ (Netradiční úlohy Matematická gramotnost v mezinárodním výzkumu PISA, 2006, s. 7).

V návaznosti na koncepci studie PISA vymezujeme pro účely naší případové studie tři složky *matematické gramotnosti*. Jedná se o (a) *matematické znalosti a pojmy*, (b) *matematické dovednosti*, (c) *schopnost aplikace matematických znalostí a dovedností*. Složky *matematické gramotnosti* jsou vymezeny v analogii s *gramotností přírodovědnou* (viz případová studie D) a za využití některých pojmů uváděných v publikaci *Gramotnosti ve vzdělávání (2010)*. Jsme si vědomi toho, že uvedené vymezení je pouze jedním z možných, a jsme otevřeni kritice námi zvoleného přístupu. Domníváme se totiž, že tato kritika by mohla směřovat k ujasňování „žádoucích“ cílů a obsahu matematického vzdělávání na různých typech a stupních škol.

1.1.1 Matematická gramotnost

Jak uvádějí Baumert a kol. (2001, s. 294), v základu koncepce matematické gramotnosti, jak ji známe např. z mezinárodně srovnávací studie PISA, stojí práce

Složky matematické gramotnosti

Hanse Freudenthala, který rozpracoval koncepci tzv. „realistické matematiky“. Tento autor se ve svých publikacích věnuje matematické dimenzi obecného vzdělávání, řeší mj. také otázku, jaké pedagogické úlohy matematika plní (Freudenthal, 1977). Ukazuje, že matematické pojmy, struktury a myšlenky jsou zde proto, aby jich bylo využíváno jako nástrojů umožňujících poznat a strukturovat fenomény fyzického, sociálního a duchovního světa. Vysvětluje, že při poznávání světa nevystačíme s běžnými početními postupy, potřebujeme disponovat matematickými pojmy (více viz Freudenthal, 1983). Takto chápaná matematika se v posledních desetiletích prosazuje do kurikulárních i testových koncepcí v různých zemích světa. Setkáváme se zde s ní zpravidla pod označením *matematická gramotnost (mathematical literacy)*.

Matematická gramotnost je pojem poměrně širokého významu, cestou ke konkretizaci je modelování, které nám umožní rozlišit některé složky matematické gramotnosti. Jak bylo uvedeno výše, z pohledu našeho výzkumu se jeví jako vhodné rozlišení tří složek *matematické gramotnosti*:

- První složkou jsou *matematické znalosti a pojmy*. Jedná se především o rozvoj užívání matematického jazyka, která souvisí například s osvojováním si základních pojmů a vztahů, nebo s vytvářením zásoby matematických pojmů, vztahů a algoritmů, ale i s rozvojem geometrické představivosti. Dále je v rozvoji *matematických znalostí a pojmů* obsaženo analyzování problému a vytváření plánu jeho řešení.
- Druhou složkou jsou *matematické dovednosti*, mezi které lze zařadit: matematické uvažování, argumentaci, komunikaci a například i schopnost užití pomůcek a nástrojů. Tyto dovednosti souvisí například se zdůvodňováním matematického postupu, s rozvojem logického myšlení, vytvářením a ověřováním hypotéz, s přesným vyjadřováním, porozuměním matematickému textu a také s využíváním moderních technologií k řešení úloh.
- Třetí složkou je schopnost *aplikace matematických znalostí a dovedností*. Ta je často spojena s matematickým modelováním, s jeho vyhodnocováním a užitím, také s pochopením vzájemných vztahů mezi okruhy učiva a s pochopením specificky oborového přístupu k realitě okolního světa.

1.2 Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie

Pro analýzu rozhovorů a ŠVP byl vytvořen následující kategoriální systém, který vychází z uvedeného vymezení složek matematické gramotnosti (tab. C.1).

Cílová dimenze kurikula v této případové studii zahrnuje:

- *Klíčové kompetence* – dále dělené na znalost, dovednost, postoj, hodnotu, osobnostní charakteristiku a transfer, situační kontext, výběr situací.
- *Očekávané výstupy* – v nich jsou obsaženy matematické znalosti a pojmy, matematické dovednosti a schopnost aplikace znalostí a dovedností, které ve svém souhrnu a propojení utvářejí matematickou gramotnost.

Obsahová dimenze kurikula v této případové studii zahrnuje:

- Kategorie *transformace obsahu* zahrnující znaky *ohled na žáka* a *ohled na obor*, ve kterých určitou specifickou skupinou jsou obsahové kategorie vázané na dělení matematického obsahu v rámci *matematické gramotnosti*. Jedná se o matematický obsah spojený s kvantitou, prostorem a tvarem, se změnami a vztahy a s neurčitostí.
- Kategorie *strukturování obsahu* postihující řazení tematických okruhů a vztahy mezi nimi (viz Tab. C.1).

DIMENZE	KATEGORIE	ZNAKY	DÍLČÍ ZNAKY
CÍL	KLÍČOVÉ KOMPETENCE	<ul style="list-style-type: none"> • znalost • dovednost • postoj • hodnota • osobnostní charakteristika • transfer (situační kontext) • výběr situací 	
	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY: MATEMATICKÁ GRAMOTNOST	<ul style="list-style-type: none"> • matematické znalosti a pojmy 	<ul style="list-style-type: none"> • užívání matematického jazyka • analyzování problémů a vytváření plánu řešení
		<ul style="list-style-type: none"> • matematické dovednosti 	<ul style="list-style-type: none"> • matematické uvažování • matematická argumentace • matematická komunikace • užívání pomůcek a nástrojů
OBSAH	TRANSFORMACE OBSAHU	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ohled na žáka</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • přiměřenost věku • význam obsahu pro žáka • dosavadní znalosti • zvláštnosti obsahu, které mohou žákům činit problém
		<ul style="list-style-type: none"> • <i>ohled na obor</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • výběr vzdělávacích obsahů • zachování poznatkové struktury oboru • orientace na základní učivo • vynechání nepodstatného učiva
	STRUKTUROVÁNÍ OBSAHU	<ul style="list-style-type: none"> • řazení tematických okruhů učiv 	
		<ul style="list-style-type: none"> • vztahy mezi tematickými okruhy učiva 	

Tab. C.1: Kategoriální systém pro analýzu v rámci případové studie matematiky

2.1 Základní popis případu

Pro případovou studii bylo vybráno gymnázium v menším městě, které respondentka charakterizuje jako „rodinné“. Počet žáků školy je více než 300 v celkem dvanácti třídách. Jedná se o státní gymnázium s osmiletým a čtyřletým studiem. V ŠVP není popsána žádná výraznější specializace studia. Na škole působí přibližně 30 učitelů.

Respondentka učí více než 20 let. Mimo gymnázia působila kratší období na jiné střední škole, od té doby vyučuje na tomto gymnáziu. V minulých letech získala doktorát na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze v oboru didaktika matematiky. Na škole zastává funkci předsedkyně předmětové komise a v této roli se spolupodílela na vytváření osnov matematiky v ŠVP.

2.2 Jazyk teorie a jazyk praxe: významová analýza prvního rozhovoru

Cílem první fáze případové studie v oblasti matematiky na gymnáziu bylo porovnat jazyk teorie s jazykem praxe. K tomu sloužil první polostrukturovaný rozhovor, který byl veden s respondentkou po zhlédnutí hodině, kterou odučila. Obsah zhlédnuté hodiny sloužil jako konkrétní námět, na kterém bylo možné nacházet shodu v obsahu užívaného jazyka. Tento rozhovor (v délce 51 minut) byl analyzován a byly v něm vyhledány výroky dokládající jak cílové, tak obsahové kategorie. Tyto výroky umožnily dokumentovat, jak učitelka chápe výrazy týkající se těchto kategorií.

2.2.1 Cíle a obsah výuky matematiky v pojetí učitele

Cílové kategorie

První rozhovor v rámci případové studie byl realizován s cílem porozumět jazyku praxe. Při jeho analýze byly sledovány výroky respondentky reprezentující sledované kategorie, znaky a dílčí znaky (tab. C.1). Cíle výuky matematiky se odrážely jednak v rovině *klíčových kompetencí*, jednak v rovině *matematické gramotnosti*.

Klíčové kompetence Nejčastější souvislost s *klíčovými kompetencemi* byla v rozhovoru patrná při zmiňování postojů: „*A jde to jenom při skupinové práci, a když spolupracují. Jakmile se zaseknou, tak je konec. Jakmile se jim nechce, tak to prostě takhle nefunguje ...*,” nebo „*Ale to jste neviděli, jaký z toho měli zážitek. To prostě bylo poprvé, co oni si prožili radost z toho, že něco objevili a vymysleli v matematice.*“

Znalost a dovednost jako další znaky *klíčových kompetencí* se v rozhovoru objevovaly méně a jejich vyjádření nebylo tak zřejmé: „*A v okamžiku, kdy se to začne propojovat, tak to je to ono. A oni jsou z toho najednou nadšení, protože něco funguje. Něco, co bylo osamocené, se spojilo, a to mně přijde, že je úžasné.*“

Častěji se v hovoru objevovaly znaky související s *matematickou gramotností*. Zastoupeny byly všechny tři složky. Vzhledem k situaci, ve které byl rozhovor veden, tzn. po odučené hodině, a k tomu, že tato hodina rozvíjela určité matematické dovednosti, se lišilo i zastoupení jednotlivých znaků *matematické gramotnosti*.

Matematická gramotnost

Ze tří sledovaných složek *matematické gramotnosti* byly výrazně početněji zastoupeny znaky matematických dovedností. Například v tvrzení: „*Tady jsem se snažila to postavit tak, aby skutečně šli od konkrétních čísel k proměnným a naučili se je vyjadřovat pomocí proměnných,*“ dokládá zaměření na rozvoj matematického uvažování podobně jako: „*A já jsem celá léta tvrdila, že jsem probírala látku v půlených hodinách. V těch společných hodinách jsme docvičovali... Mně to vyšlo úplně obráceně. Ale to proto, že jsem se snažila ty děti k tomu dovést touhle cestou. Postupně krok po kroku a objevováním,*“ případně matematickou argumentaci: „*Proto i to propojení zápisu s číselnou osou, aby se jim to spojilo, aby to tam viděli.*“

Matematické dovednosti

Zastoupení znaků spojených s *matematickými znalostmi a pojmy* bylo méně zřetelné. Příkladem mohou být následující výroky: „*A potom se mi stalo to, že ve čtvrtém ročníku najednou $a^2 - b^2$ a zase problém $a x^2 - 1 > 0$ a bylo to jen pro ta kladná čísla a tak dále,*“ což dokládá užívání matematického jazyka nebo vymezení problémů a jejich řešení ve výroku: „*Ti byli jako ryby ve vodě, když se jim zadal problém a oni mohli tvořit.*“

Matematické znalosti a pojmy

Podobně málo četné byly i znaky spojené s aplikací dovedností a znalostí. Jsou dobře patrné v následujících výrociích: „*Tu parametrickou rovnicí roviny. Oni ji vymysleli sami. Třeba jsme to aplikovali na krychli nebo na kvádru, ty všechny možné vazby, vztahy...*“ nebo „*Měli si najít řešení sami od sebe ... aby si to tedy odvodili a z toho pak odvozovali ty vzorce a najednou se ozvalo: Aha tak já už vím, co je ten faktoriál.*“

Aplikace matematických znalostí a pojmů

Respondentka v rozhovoru sice nepoužívá označení kompetence, gramotnost, dovednosti, aplikace apod., ale na základě analýzy obsahu rozhovoru lze doložit, že znaky těchto kategorií jsou v jejich výrociích identifikovatelné. Početnější zastoupení mají znaky související s *matematickou gramotností*, zvláště s *matematickými dovednostmi*. V rozhovoru je patrné zaměření na oborové cíle, obecnější (neoborové) cíle nejsou příliš zmiňovány.

Shrnutí

Obsahové kategorie

Také výroky odkazující k transformaci obsahu byly v rozhovoru zastoupeny dostatečně. Nepokrývaly sice všechny vybrané znaky, ale dobře umožňovaly popsat přístup vyučující k úpravám vzdělávacího obsahu.

Transformace obsahu

V rozhovoru byl patrný větší důraz na transformaci obsahu *zohledňující žáka*. Výskyt výroků dokládajících *ohled na žáka* byl více než dvojnásobný oproti výrokům dokládajícím *ohled na obor*. Příkladem může být výrok: „*Vede mě k tomu to, že mám vyzkoušené, když jdeme od konkrétních čísel a mnoha příkladů na*

Ohled na žáka

konkrétních číslech, že to zobecnění jim přijde přirozené, že potom to najednou v tom vidí, ale trvá to u různých dětí různě dlouho.“ V uvedeném výroku je současně dobře patrné, že některý obsah může žákům činit obtíže. Obdobně je dobře zřetelné ve sdělení: *„Ono už se pracuje jinak s tou skupinou těch, kteří vědí, že tu matematiku budou potřebovat, než táhnout celou třídu...“* Zde jde o kladení důrazu na význam obsahu pro žáka.

Ohled na obor Byť četnost znaků dokládajících ohled na obor není vysoká, jejich výskyt je zřetelný. Například výrok: *„Prostor, analytika prostoru, i když to vlastně vůbec není v RVP. Ale mně připadá, třeba když jsem to učila v seminářích, že tam to bylo nádherně možné propojit stereometrii s analytickou geometrií v prostoru,“* může dokládat ohled na poznatkovou strukturu oboru.

Orientace na základní učivo je dobře identifikovatelná ve výroku: *„Základní učivo musejí dostat úplně všichni, i v tom humanitním směru. A v tom přírodovědném, tam i to rozšiřující...“*

Strukturování obsahu Zatímco zmínky o *transformaci obsahu* byly časté a poměrně zřetelné, informace o *strukturování obsahu* byly zmíněny jen velmi okrajově především v souvislosti s tematickým řazením učiva v souvislosti s ročními tematickými plány. Z nich je možné například doložit: *„Na začátku školního roku jsem si usunula úplně jiné téma, protože na konci školního roku mi děti daly knížku Ztracený symbol. Mně se strašně líbila a motivovalo mě to k tomu, protože tam jsou magický čtverce, že jsem sestavila přímo pro ně na toto téma úlohy. A právě ty úlohy, které vedly na soustavu tří rovnic o třech neznámých.“*

Řazení tematických okruhů učiva Uvedený výrok dokládá, že *řazení tematických celků* není stále stejné – mají na něj vliv okolnosti výuky ve třídě. V rozhovoru se učitelka také vyjádřila, že tuto praxi přesunu témat uplatňují na škole i další učitelé. Přitom ovšem jako předsedkyně předmětové komise se snaží vytvářet nástroje, aby nedošlo k časovému skluzu proti plánovanému rozsahu výuky.

Vztahy mezi tematickými okruhy učiva Díky mnoha vazbám mezi jednotlivými tematickými okruhy učiva je možné někdy pozměnit sled dílčích okruhů. Vědomí vztahu jednotlivých tematických okruhů dobře dokumentuje výrok: *„Při absolutní hodnotě už jsme si připravili něco zase dál...“* nebo *„tadyhle v tom tématu pojedou rychleji, protože tohle mám připravené“* (myslí tím, že žáci jsou již na to propedeuticky připraveni). Toto „připravování si“ dobře popisuje vztah jednoho okruhu učiva k dalšímu, kdy v jednom je mj. připravován matematický aparát pro jeho pozdější využití v dalším okruhu učiva.

Shrnutí Vzdělávací obsah matematiky je relativně tradičně strukturován i formulován. Rozhovor s respondentkou umožnil doložit, že jeho strukturace není vnímána jako neměnná. Díky tomu je vytvořen předpoklad pro rozvíjení jedné ze složek *matematické gramotnosti*, jíž je schopnost aplikace. Nejedná se o aplikaci v jiných předmětech nebo v běžném životě, ale o aplikaci uvnitř předmětu mezi jednotlivými tématy. Takto jsou využívány – aplikovány již získané dovednosti.

2.2.2 Mezi jazykem teorie a jazykem praxe

Obsahová analýza rozhovoru poskytla určitý podklad pro porovnání jazyka teorie a jazyka praxe. Základní kategorie dimenze obsahové nebo cílové sice respondentka nepoužívá, ale její výroky dobře dokládají shodu se znaky těchto kategorií. Ne všechny jsou ale v rozhovoru zastoupeny stejně početně a jasně. Málo časté byly výroky dokládající *klíčové kompetence*. Šlo především o postoje. Naproti tomu druhá cílová kategorie matematická gramotnost byla zastoupena velmi výrazně, a to ve všech jejích složkách. Nejvýrazněji se vyskytovaly výroky dokládající matematické dovednosti.

Podobně obsahová kategorie *transformace obsahu* se vyskytovala v mnoha výrocích. Zřetelně se jimi dalo doložit zaměření učitelky při *transformaci obsahu* na žáka. Naproti tomu strukturace obsahu byla zmíněna jen okrajově.

2.3 Cíle a obsah výuky matematiky v ŠVP: obsahová analýza dokumentu

V druhé fázi případové studie se analyzovalo rozpracování cílů a obsahu v ŠVP školy. Pro obsahovou analýzu byly využity osnovy předmětu Matematika z ŠVP. Na vyšším stupni osmiletého gymnázia a na čtyřletém gymnáziu se vyučuje tak, že v prvním ročníku jsou čtyři hodiny matematiky, z nichž je jedna dělená, ve druhém také čtyři, ve třetím a čtvrtém se již liší ve variantách. Přírodovědná varianta osnov má ve třetím a čtvrtém ročníku po čtyřech hodinách, zatímco humanitní varianta jen po dvou. Celkem je tedy předmětu matematika věnováno 16, resp. 12 hodin za čtyři roky. Výuka je doplněna o volitelné semináře, do kterých jsou zařazeny některé kapitoly, které již nejsou součástí RVP, ale patří do katalogu požadavků pro maturitní zkoušku.

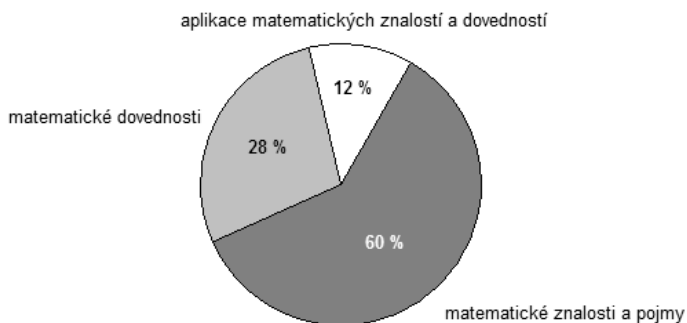
Analyzovány byly jednak očekávané výstupy, učivo, mezipředmětové vztahy, ale i úvodní charakteristika předmětu, která obsahuje výčet cílů, na které bude u žáků kladen důraz.

Očekávané výstupy uvedené v ŠVP byly ve většině případů převzaty z RVP G v přesné podobě, nebo byly zpřesněny doplňujícími slovy.

2.3.1 Matematická gramotnost v ŠVP

Složky *matematické gramotnosti* jsou v ŠVP zastoupeny v poměru vyjádřeném v grafu C.1. Jak je z něj patrné, nejčetněji jsou zastoupeny výstupy zaměřené na rozvoj matematických znalostí a pojmů. Naopak nejméně jsou zastoupeny výstupy, které souvisí s *aplikací znalostí a dovedností*.

Složky matematické gramotnosti



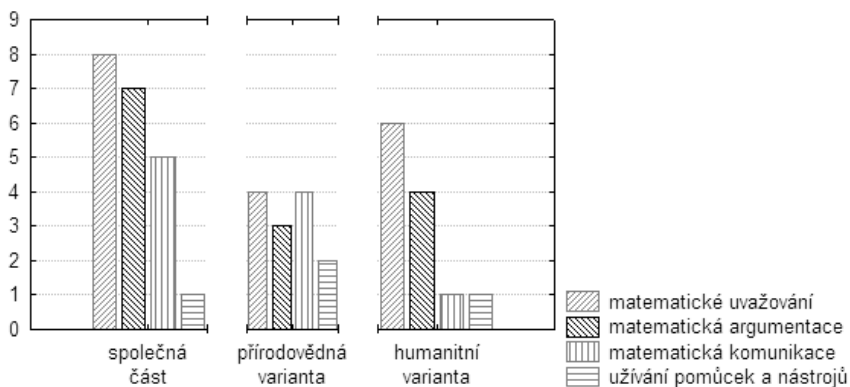
Graf C.1: Zastoupení složek matematické gramotnosti v očekávaných výstupech

2.3.1 Očekávané výstupy výuky matematiky v ŠVP

Matematické znalosti a pojmy *Užívání matematického jazyka*, které souvisí s rozvojem *matematických znalostí a pojmů*, je soustředěno více do očekávaných výstupů v prvních dvou letech, kdy nejsou osnovy rozděleny na přírodovědnou variantu a humanitní variantu. Ze všech výstupů v prvních dvou letech souvisí s užíváním matematického jazyka 76 %. Naproti tomu v přírodovědné variantě se jedná v dalších dvou letech jen o 54 % výstupů. To odpovídá přesunu cílů z rozvoje matematických znalostí a pojmů k matematickým dovednostem a aplikacím právě v přírodovědné variantě osnov.

Matematické dovednosti Z porovnání zastoupení jednotlivých *matematických dovedností* vyplývá, že nejčetněji je ve výstupech zastoupeno *matematické uvažování* v 18 výstupech, dále *matematická argumentace* ve 14 výstupech a *matematická komunikace* v 10 výstupech. Nejmenší zastoupení ve výstupech má užívání pomůcek a nástrojů, jen 4 výstupy.

Porovnání zastoupení sledovaných *matematických dovedností* společné části osnov, přírodovědné varianty a humanitní varianty lze dobře sledovat v grafu C.2



Graf C.2: Zastoupení matematických dovedností v očekávaných výstupech

Jak je patrné z grafu C.2, výstupy přírodovědné varianty se zaměřují rovnoměrněji na jednotlivé *matematické dovednosti*. Souvislost tohoto zjištění koresponduje s *ohledem na žáky při transformaci obsahu* právě u přírodovědné varianty – autorům šlo patrně o to, aby byli žáci dobře připraveni na matematiku, se kterou se setkají na vysoké škole.

Jak již bylo patrné z grafu C.1, zastoupení *aplikace matematických znalostí a dovedností* je ve výstupech nejméně početné. Jeho rozložení v jednotlivých částech osnov je zhruba stejné (6 výstupů ve společné části, 4 v přírodovědné variantě, 5 ve variantě humanitní).

Důležitým doplněním sledovaných osnov jsou i údaje doplňující očekávané výstupy. Jde jednak o učivo, ale především o mezipředmětové vztahy a v případě zkoumaných osnov i obecné důrazy uvedené v charakteristice předmětu.

Z pěti základních cílů, na které bude u žáků kladen důraz, se 3 vztahují k *matematickým dovednostem* a po jednom k *matematickým znalostem a pojům* a k *aplikaci matematických znalostí a dovedností*.

Určitý nepoměr mezi zastoupením výstupů a těmito cíli dokládá jistý rozpor mezi očekávanými výstupy, jejich rozložením a skutečnými cíli, které byly do charakteristiky přidány z vnitřní potřeby autorů ve škole.

Aplikace matematických znalostí a dovedností je doložitelná mezipředmětovými vztahy, které jsou uvedené v ŠVP. Mezipředmětové vztahy jsou uváděny souhrnně pro každý tematický okruh. Ve společné části osnov je v sedmi tématech uvedena šestkrát vazba na jiný předmět. Nejčastěji uváděným předmětem je fyzika, následuje chemie. Celkové početní zastoupení mezipředmětových vazeb, které jsou v dokumentu zapsány, je následující – fyzika 13, chemie 5, geografie 3, informatika 3, výtvarná výchova 2.

Schopnost aplikace matematických znalostí a dovedností

Nízký počet výstupů dokládajících *aplikaci matematických znalostí a dovedností* je v nepoměru k relativně častému výskytu uvedených mezipředmětových vztahů.

Analýza osnov ve vztahu k *matematické gramotnosti* ukazuje, že všechny její složky jsou v osnovách zastoupeny. Nicméně jejich četnost ve výstupech není jednoznačným dokladem toho, že by výuka měla své těžiště v matematických znalostech a pojmech. Doplněním obsahové analýzy očekávaných výstupů o analýzu charakteristiky předmětu a uvedených mezipředmětových vztahů lze usuzovat, že osnovy vytvářejí předpoklady pro rozvoj *matematické gramotnosti* ve všech jejich složkách.

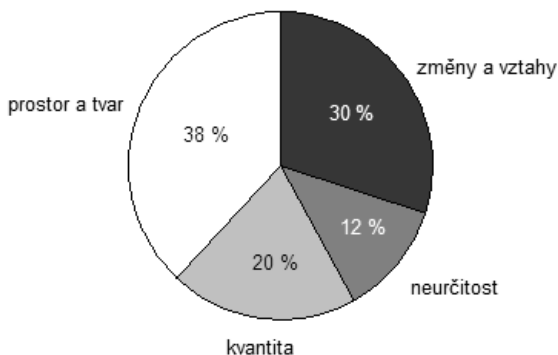
Shrnutí

2.3.2 Korespondence cílů a obsahu

Pro posouzení korespondence cílů a obsahu byly analyzovány nejen výstupy, ale i učivo. V porovnání s výstupy je rozsah uvedeného učiva u většiny témat výrazně

menší. Učivo uvedené v daném tématu korespondovalo s uvedenými výstupy až na jednu výjimku. V mnoha případech by takto zapsané učivo nebylo dostatečným vodítkem pro obsah výuky. Podobně jako výstupy i učivo zůstává na obecné úrovni. Vlastní obsah je tak v praxi patrně dotvářen zkušenostmi a učebnicemi. Celkově i množství 66 resp. 68 (podle variant) výstupů není příliš vysoké v porovnání s počtem výstupů v RVP G, kde jich je 40. Porovnáme-li učivo uvedené v ŠVP a v RVP, je patrná snaha formulovat je velmi obecně.

Očekávané výstupy a matematická gramotnost Ve vztahu k *matematické gramotnosti* byly očekávané výstupy roztrženy podle toho, k jakému matematickému obsahu se vztahují, zda ke kvantitě, prostoru a tvaru, změně a vztahu nebo neurčitosti. Výstupů, které nebylo možné zařadit, bylo méně než 10 %. Jednalo se o obecné dovednosti například: přesně se vyjadřuje a prezentuje získané výsledky apod. Zastoupení výstupů v jednotlivých obsahových částech je patrné v grafu C.3.



Graf C.3: Podíl výstupů v částech matematického obsahu

Jak je z grafu C.3 patrné, je nejmenší část věnována neurčitosti. To odpovídá obvyklému zařazení učiva spojeného s neurčitostí – kombinatorika, pravděpodobnost, znázorňování dat. Ani další části analyzovaných osnov neposilují roli tohoto obsahu. Z toho nelze usuzovat na upozadění neurčitosti, ale minimálně to spolu s řazením učiva dokládá tradiční přístup k řazení obsahu matematiky, který je používán od 70. let 20. stol. S tím plně koresponduje i velká stručnost v osnovách, která je vysvětlitelná snahou o srozumitelnost pro všechny zúčastněné (učitele matematiky, kteří znají dřívější osnovy).

Na základě uvedené analýzy osnovy v rovině obsahu nekorespondují s „obsahovými prioritami“ *matematické gramotnosti*. Právě obsah spojený s daty a jejich interpretací je jednou z nejobvyklejších možností aplikace *matematických znalostí a dovedností* do reálných situací, které mohou být pro žáky relevantní. Využití obsahu neurčitosti při rozvoji *matematické gramotnosti* je právě z těchto důvodů v některých jiných zemích zdůrazněno (srov. *Netradiční úlohy...*, 2006, s. 13).

2.3.3 Cíl výuky matematiky na gymnáziích

Cíle výuky na gymnáziu jsou v určitých aspektech podobné cílům, které jsou formulovány pro matematickou gramotnost. Pro jejich formulování je vhodné, jak bylo již učiněno v úvodní části kapitoly, vycházet z charakteristiky vzdělávací oblasti *Matematika a její aplikace* v RVP G. Z ní lze uvést následující: „Během studia žáci objevují, že matematika nachází uplatnění v mnoha oborech lidské činnosti... a že moderní technologie jsou užitečným pomocníkem matematiky,“ (RVP G, 2007, s. 22). Z textu je patrný důraz na matematiku jako nástroj, který je využíván v dalších oborech, a na nutné využívání moderní techniky pro řešení matematických problémů.

Cíle v RVP G

Vedle tohoto cíle *matematika jako nástroj* je v RVP G také zdůrazněn následující cíl: „Matematické vzdělávání napomáhá rozvoji abstraktního a analytického myšlení, rozvíjí logické usuzování, učí srozumitelné a věcné argumentaci s cílem najít objektivní pravdu...“ (RVP G, 2007, s. 22), který lze zjednodušeně formulovat *matematika jako prostředí rozvoje obecnějších schopností*.

Porovnání těchto obecnějších cílů a sledovaných osnov matematiky v ŠVP ukazuje velkou míru shody, kterou je možné doložit již uvedenými cíli, na které je kladen u žáků důraz. Tato část osnov nemusí být takto formulována a z toho důvodu je možné se domnívat, že odráží skutečné cíle autorů ŠVP. Z uvedených cílů lze citovat např.: „*Důraz u žáka je kladen na: rozvoj logického myšlení, na schopnost vytvářet struktury ... rozvoj prostorové představivosti, využívání matematických poznatků a dovedností v různých oborech ... i v praktickém životě.*“

Shodu na pojetí matematiky v ŠVP a důležitost matematiky jako nástroje dalšího poznávání lze doložit výroky učitelky: „*Před námi byl ten student, a co on potřebuje, a pořád byl ten cíl. Ne to tedy lámat, aby děti vůbec něco dělaly, ale že on skutečně bude tu matematiku potřebovat ke studiu na vysoké škole.*“

Význam matematiky pro žáka

2.3.4 Strukturace učiva

Osnovy uvádí pouze řazení tematických okruhů podle ročníků, proto nebylo možné jednoznačně identifikovat návaznost jednotlivých tematických okruhů. Různé řazení v daném ročníku dokládala i respondentka v rozhovoru na konkrétním příkladu své praxe. Pokud bude za základ pro potřeby posouzení bráno řazení uvedené v ŠVP, je možné konstatovat, že je řazeno v obvyklém sledu a obsahově formulačně často výrazněji kopíruje vzdělávací obsah uvedený v RVP G. Pouze v některých tématech jsou výstupy rozpracovány podrobněji.

Řazení tematických okruhů

Řazení tematických okruhů v ŠVP je následující: Číselné obory, Argumentace a ověřování, Výrazy s proměnnými, Rovnice a nerovnice a část Planimetrie v prvním ročníku, dokončení Planimetrie, Funkce, Trigonometrie v druhém ročníku, Analytická geometrie, Stereometrie v třetím ročníku a Práce s daty, kombinatorika, pravděpodobnost, Závislost a funkční vztahy, Systematizace poznatků ve čtvrtém ročníku. Oproti tradičnímu řazení je okruh Práce s daty, kombinatorika a pravděpodobnost přesunut až do posledního ročníku.

Další rozšiřující tematické okruhy jsou náplní navazujících volitelných předmětů, jedná se například o tematický okruh Komplexní čísla.

Pevná či volnější struktura učiva Relativně tradiční řazení okruhů učiva odpovídá řazení, které umožňuje, aby v následujících tématech byly využívány dovednosti, které byly získány v některém z předcházejících tematických okruhů. Pouze některé okruhy je možno volněji umísťovat jako například právě uvedený okruh Práce s daty... Vřazení tematického okruhu Systematizace poznatků jako závěrečného okruhu vytváří předpoklad pro posílení aplikace matematických dovedností a znalostí v rámci souvislostí, které mají některé matematické obsahy mezi sebou. Například planimetrie a analytická geometrie, analytická geometrie a řešení rovnic apod.

2.4 Funkce ŠVP a faktory ovlivňující jeho tvorbu: obsahová analýza druhého rozhovoru

Pro hledání toho, jakým způsobem byly vytvářeny osnovy v ŠVP a jak se s nimi pracuje, a pro osvětlení některých souvislostí těchto osnov byl zrealizován druhý rozhovor (jeho délka byla 45 minut).

2.4.1 Zpracování cílů a struktura obsahu v ŠVP

Dovednosti v ŠVP Formální podoba osnov matematiky v ŠVP sice naznačovala určité promítnutí cílů *matematické gramotnosti*, ale pro ověření tohoto závěru byl využit druhý rozhovor, který se do jisté míry vztahoval k analýze ŠVP. V něm učitelka uváděla některé souvislosti spojené s tvorbou a s využíváním ŠVP. Z rozhovoru vyplynulo, že pro ni bylo důležité, aby osnovy umožnily zaměřit výuku matematiky tak, aby kromě obvyklého *rozvoje matematických znalostí a pojmů* byly výrazně rozvíjeny *dovednosti* a také *aplikace matematických znalostí a dovedností*. Ilustruje to např. výrok: „*Více méně v těch činnostech [v ŠVP] je schováno to, že se budeme snažit, aby ty znalosti nebyly sdělovány, aby nebyly encyklopedické, ale aby ten myšlenkový proces musel nastávat při těch činnostech.*“ Tento výrok dobře ilustruje, jaký smysl je přikládán právě určitým formulacím v ŠVP. V tomto duchu je nesen i výrok: „*V posledním sloupečku máme i příklady projektů, které už se osvědčily, a podobně. A to je už taková motivace, takový námět, k tomu, aby kdo tam jde učit, aby se měl trochu čeho chytit – co se dalo udělat proto, aby tam byly ty myšlenkové pochody.*“ Výrok opět dokumentuje, jak učitelka nahlíží význam ŠVP a důležitost jeho zacílení například k dovednostem.

Míra obecnosti zpracování ŠVP Problém, který byl v této souvislosti zmíněn, se týkal podrobnosti rozpracování ŠVP. Jak bylo uvedeno výše, osnovy jsou zpracovány na poměrně obecné úrovni. Důvod byl v rozhovoru objasněn následovně: „*My to máme jako cíl a myslím si, že zas až tak dopodrobna to do toho ŠVP včlenit nejde, protože každý učíme jinak a je potřeba, aby tam každý ten svůj prostor měl.*“ K tomuto problému se respondentka v rozhovoru vrací vícekrát a uvádí jako důležité právě obecnější zpracování vzhledem k ponechání prostoru učitelské individualitě.

Přesto byly při vytváření ŠVP důležité právě cíle spojené s *matematickou gramotností*, aby bylo možné dosáhnout jejich naplnění v hodinách. Dobře to dokládá výrok: „*Proto tam určitě není [podrobnější rozpracování]. Ale ten, kdo chce, si to tam najde a taky si to tam vloží. A je tady řada kantorů, kteří na to slyší, a ono se to najednou nabaluje, a i když to tam není napsaný, tak vlastně to tu je.*“ Spolu s výše uvedenou snahou udržet učitelovu individualitu uvedený výrok dokládá fakt, že i přes nedirektivní stanovení v ŠVP se cíle daří postupně promítat do výuky.

V průběhu rozhovoru se podařilo dospět i k obecnějším cílům, které byly pro tvorbu ŠVP rozhodující. „*Já bych řekla, že pořád – když se to tvořilo [ŠVP] – před námi byl ten student, a co potřebuje ... že on skutečně bude potřebovat matematiku ke studiu na vysoké škole.*“ Právě zaměření na žáka je pro naši respondentku typické a její promyšlení cílů i obsahů je tímto výrazně ovlivněno.

**Obecné cíle
v ŠVP**

2.4.2 Funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy

Vzhledem k záměrně volnější (obecnější) formulaci osnov matematiky v ŠVP stávají se osnovy především vodítkem a zdrojem inspirace pro vlastní výuku. Dobře to dokládají již výše uvedené výroky v kap. 2.4.1: „*aby, kdo tam jde učit, aby se měl trošku čeho chytit, co se dalo udělat*“ a „*jako i když to tam není napsaný, tak vlastně to tu je.*“ ŠVP podle výroků učitelky umožňuje usměrnění cílů a takovou úpravu obsahu, aby cílů mohlo být dosaženo. Pro toto nasměrování výuky bylo klíčové období tvorby ŠVP. Právě společné promyšlení umožňovalo nacházet argumenty pro formulování osnov tak, aby podporovaly všechny tři složky matematické gramotnosti. Dokládají to např. následující výroky: „*Udělal jsem to tak, že jsme se sešli předtím, dohodli jsme se na pojetí. Třeba jsem tam nějaké základní myšlenky nanasla, co mě napadalo. Co napadalo ostatní. O tom jsme diskutovali...*“ a „*i tím, jak teda se muselo nad tím přemýšlet, ohledně ŠVP, tak nakonec to ŠVP dávalo za pravdu tomu modernímu pojetí a víceméně tím se to samo od sebe posunulo.*“

**Osnovy jako
vodítka
a inspirace**

Pro zmíněnou obecnější formulaci osnov matematiky v ŠVP byl uveden ještě jeden důvod. Ten spočíval ve splnitelnosti daného konkrétního výstupu vzhledem k rozdílným schopnostem žáků. Obecnější formulace ponechává větší prostor pro autonomii učitele a jeho hodnocení. Dokládá to například následující výrok: „*... nebo sestaví rovnici a tak dále. Tak tam není přeci řečeno, že ji musí umět. On to do určité míry se snaží a tam se i dá hodnotit, do jaké míry se mu to podařilo, a není mým cílem říct – žák umí vyřešit rovnici. Já to nevím. Já si nemůžu dát za cíl, že všichni žáci budou umět vyřešit rovnici po téhle hodině. Řeší rovnici a pak je na hodnocení toho učitele, do jaké míry úspěšně. A možná to je tam to obecnější. O to jsme se snažili, aby to bylo obecnější. Aby se to dalo taky naplnit.*“

**Závaznost
výstupů**

2.4.3 Funkce ŠVP v rovině plánování a řízení

Význam sepsání osnov pro další výuku matematiky je zdůrazněn především v rovině vzdělávacího obsahu. Učitelka k tomu uvádí: „*Já si myslím, že ho [ŠVP]*

bereme jako to, co máme odučit ... z toho si každý uděláme časové rozvržení, jak máme pocit, že by to mohlo fungovat, abychom si uvědomili, co nutně musíme za ten rok třeba stihnout, zvládnout, a potom, když se to pak na konci roku vždycky hodnotí, jestli se to podařilo, nepodařilo.“ Z uvedeného je patrné, že ŠVP slouží jako podklad pro další plánování ve spojení například s tematickými plány apod.

Obecné formulace vs. Podrobné osnovy K úvaze se nabízí otázka, zda by následné tematické plány neměly být již podrobnějšími plány realizace. V souvislosti s podrobnějším stanovením toho, čeho by žák měl dosahovat, lze uvést výrok: *„měli bychom vědět, co základního by si měli od nás odnést,“* který reagoval na poznámku k očekávanému vzniku standardu a dále výrok: *„K maturitě, tam je to vzato v podstatě z těch požadavků ke státní maturitě. Jak byly požadavky ke státní maturitě, tak to jsme vzali opravdu jako literu zákona v tu chvíli,“* který poukazuje na důležitost vymezeného obsahu v katalogu požadavků. Uvedené výroky dokumentují poptávku po podrobnějším výčtu konkrétních dovedností, které by žák měl umět.

V protikladu k tomu je ale snaha po obecnější úrovni formulací v osnovách v ŠVP a také velmi obecná formulace jednotlivých tematických celků v konkrétním tematickém plánu respondentky.

Jako podklad pro hodnocení není ŠVP ve škole příliš využíváno – učitelka k tomu uvádí: *„Hodnocení si dělá v podstatě každý učitel toho žáka, a to se odrazí pak v klasifikaci. Ale abychom si vzájemně spolu porovnávali, neformálně ... určitě ano...“* Zmíněné neformální hodnocení se týká hodnocení relativní obtížnosti probíraných tematických celků mezi učiteli navzájem.

Podle vyjádření učitelky se naplnění obsahu ŠVP sleduje na schůzkách předmětové komise, které ona sama vede. Pozornost je soustředěna především na sledování informací, zda plánované časové rozvržení učiva pro daný rok odpovídá realitě a zda je v daném roce dosaženo všech očekávaných výstupů. Případné zjištěné odlišnosti výuky oproti plánovaným osnovám ŠVP by mohly vést k jeho úpravám pro budoucí roky, doposud se tak ale nestalo.

2.4.4 Faktory ovlivňující tvorbu ŠVP a jeho funkce

Zkušenost absolventů V rozhovoru se velmi často objevovaly výroky poukazující na významnou roli žáka při úvahách o podobě ŠVP. Také přímá otázka na význam učebnic a předcházejících osnov respondentku vedla k zamyšlení se nad úlohou žáka: *„Já bych řekla, že je to tak půl na půl (pozn. učebnice a osnovy), ale spíš ta zkušenost, co nám vyplynulo, co je potřeba – co děti potřebují k přijímačkám, co potřebují na vysokých školách.“* Jak je z výroku patrné, jedním ze základních vlivů, který se podílel a podílí na ŠVP, je právě vliv zpětné vazby od absolventů. Dokumentuje to následující výrok: *„Jak se s těmi studenty setkáváme. Oni za námi chodí. Myslím si, že máme docela v tomhle výhodu malého gymnázia – že ti studenti, kteří od nás odejdou a jdou studovat, takže mnohokrát se sem na nás přijdou podívat a mnohokrát nám referují, co jim pomohlo, co jim nepomohlo a tak dále.“*

Z toho pramení význam složek matematické gramotnosti, protože ty umožňují absolventům lépe zvládat další studium. Následující výrok dokumentuje výhodu, kterou žákům například přináší dostatečné porozumění matematickým pojmům: „A najednou je šťastný, že jsme mu dali základy tak, že on jim tam rozumí. Že on sice neuměl vzorečky na derivace, neuměl vzorečky na integrály – protože ty jsme prostě nestihli, ale věděl přesně, co je limita, věděl přesně, co kde který pojem znamená. A najednou on byl jediný, kdo jim tam rozuměl a vlastně byl schopen ty pojmy tam strávit.“

V současné době respondentka vnímá jako významný problém „rozevírající se nůžky“ mezi skupinami žáků, kteří mají zájem, a žáky, kteří, dle jejich slov, s matematikou nechťejí mít nic společného. Určitým východiskem pro stanovení vzdělávacího obsahu pro žáky s malým nebo žádným zájmem o matematiku byl katalog požadavků k maturitní zkoušce pro základní úroveň. Osnovy vytvořené pro humanitní variantu zaručují, že i tito žáci budou moci maturovat v základní úrovni.

Významný vliv na podobu osnov matematiky v ŠVP měly i náročné diskuze, které se odehrály ještě před zahájením jejich tvorby. Učitelka je zmiňuje následovně: „Bylo období, kdy to opravdu bylo bouřlivé, byly diskuze bouřlivé i včetně vedení školy a včetně toho, že do toho zasahovaly i jazykářky – do matematiky. Bylo tady velmi bouřlivé období, když teda se krutě nelíbilo, jak učí v tomto duchu ... kolegyně a nebylo to vůbec pěkný. Ale pak se to všechno uklidnilo a řekla bych, že teď už jsme úplně někde jinde.“ I díky těmto diskuzím byl vytvořen předpoklad pro formulování cílů v osnovách v ŠVP a jejich promítnutí do výuky. Diskuze navíc dokládá dlouhodobé směřování ve výuce matematiky, které se udrželo i přes zmíněné konflikty.

**Diskuze
v učitelském
sboru**

Pro úspěšné zpracování osnov matematiky v ŠVP bylo důležitou a dle vyjádření naší respondentky klíčovou podmínkou teoretické zázemí, které získala doktorským studiem. Sama se vyjadřuje následovně: „Já už v tu chvíli, kdy jsme šli dělat ŠVP – jsem měla hodně nastudováno a hodně vlastně jsem se těmi myšlenkami zabývala. Ale nedovedu si představit, bez tohohle všeho základu – bez těch diskuzí s panem prof. Hejným, bez nastudovaných... dalších materiálů, že bych byla schopna to uchopit.“ Z výroku lze vyčíst vědomí velké náročnosti tvorby osnov, kterou autorka zmiňuje jako základní problém, který ve spojení s nedostatkem času a adekvátního finančního ohodnocení je základním faktorem, jenž v určité fázi vedl k negativnímu vnímání ŠVP.

**Teoretické
zázemí**

3 Shrnutí, diskuze, závěry

V úvodu případové studie byly zmíněny některé dokumenty, které formulují určité oborové pojetí matematiky, především šlo o příslušné části v RVP G, ale také o v posledních desetiletích aktuální matematickou gramotnost. Promítnutí těchto pojetí do osnov matematiky v ŠVP a do práce učitele bylo zkoumáno prostřednictvím rozhovorů a analýzy příslušných částí ŠVP. Pozornost se soustředila na to, jak se promítalo do proměn cílů a obsahu matematiky. Analýza zaměřená

**ŠVP jako základ
rozvoje
matematické
gramotnosti**

na vztah jazyka teorie a jazyka praxe ukázala relativně výraznou shodu v rovině oborových cílů (matematická gramotnost a její složky), méně v rovině obecných cílů (klíčové kompetence). Klíčové kompetence jako obecnější cíle respondentka reflektuje s poněkud větším odstupem od konkrétní výuky. Je otázkou, do jaké míry lze celkově nízký výskyt výroků vztahujících se ke klíčovým kompetencím interpretovat jako doklad malého významu pro respondentku.

Zdá se, že tvorba ŠVP v daném případě umožnila vytvořit dobrý základ pro rozvíjení všech složek matematické gramotnosti. Díky dvěma rozhovorům a analýze ŠVP vznikla určitá „skládanka“, přičemž každá ze tří částí naší případové studie představuje jeden její díl. Teprve jejich propojením lze lépe doložit, že osnovy jsou důležitým podkladem, který ovšem musí být dále rozvíjen. Pro dosažení proměn cílů a obsahu v matematice jsou důležité osnovy, ale možná důležitější je přístup učitele a jeho případný vliv v předmětové komisi. V případové studii je doložen významný vliv učitelova zaměření na žáka. Mnoho výroků v rozhovorech se k žákům vztahuje, také přístup k strukturaci obsahu je ovlivněn ohledem na žáka.

Postupné proměny výuky matematiky

Jak bylo v textu několikrát zmíněno, pojetí matematiky je velmi často výrazně ovlivněno tradicí. V mnoha tematických okruzích je obsah z větší části formulován v téměř stejné podobě již několik desítek let. Některé úlohy, které jsou dnes uváděny ve sbírkách, bychom našli v učebnicích z počátku minulého století. Tato skutečnost podporuje představu, že matematika je (či by měla být) rezistentní vůči jakýmkoliv změnám. Tato případová studie naznačuje, že i v matematice je prostor pro posun v cílech – a to směrem k posílení matematiky jako důležitého prostředku pro uchopování okolního světa (viz výše rozbíraná koncepce realistické matematiky).

Proměny obsahu

V běžném životě se žáci setkávají s mnoha sděleními, ve kterých se pomocí užití matematických vyjádření posiluje hodnověrnost nesené informace. Mnohdy je matematizace sdělení na úkor srozumitelnosti. Z tohoto důvodu je potřebné u žáků rozvíjet schopnost s těmito sděleními kriticky pracovat. Výraznější proměny v obsahové dimenzi kurikula v této případové studii ovšem doloženy nejsou. Zajisté to souvisí s již zmíněnou tradicí. Zvýšený akcent na rozvoj matematické gramotnosti by v budoucnu mohl znamenat i výraznější přehodnocení obsahu a posílení například tematického okruhu Práce s daty, kombinatorika a pravděpodobnost, který právě vytváří v mnoha případech klíč k pochopení matematických informací, jež jsou okolo nás.

Celkově lze konstatovat, že ve sledovaném případě se daří promítnout cíle matematiky do osnov v ŠVP a tím naplnit jeden z cílů kurikulární reformy. Jejich promítnutí do organizace výuky v konkrétní třídě ovšem závisí především na přístupu učitele.

1 Teoretická východiska – vymezení problému

V této kapitole je představena případová studie učitelky, která vytvořila a realizuje školní vzdělávací program v oboru Chemie na gymnáziu. Analýzy se týkají především cílové a obsahové dimenze kurikula. Při analýzách cílové dimenze kurikula se zaměřujeme na to, jak učitelka pojímá klíčové kompetence a dále přírodovědnou gramotnost jako očekávaný výstup. Při analýzách obsahové dimenze kurikula jde o to zjistit, jak učitelka přistupuje k problematice transformace obsahu a strukturování obsahu. V závěru kapitoly jsou otevřeny některé aktuální problémy týkající se tvorby a realizace kurikula chemie v kontextu přírodovědného vzdělávání.

1.1 Cíle a obsah přírodovědného vzdělávání

RVP G vychází při formulaci cílů, resp. očekávaných výstupů ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda z několika základních přístupů charakteristických pro oblast přírodních věd (RVG G, 2007, s. 27):

Člověk a příroda

- hledání, poznávání a využívání přírodních zákonitostí;
- hledání zákonitých souvislostí mezi poznanými aspekty přírodních objektů či procesů (tento přístup je výrazně preferován oproti výuce na základních školách, která se v oblasti přírodovědného vzdělávání zaměřuje především na deskripci a klasifikaci přírodních objektů a procesů);
- systémový charakter přírody a víceúrovňovost jejich organizace – tento fakt implikuje nutnost multidisciplinárního a interdisciplinárního přístupu v přírodovědném vzdělávání;
- nezbytné kompetence v rámci přírodovědného vzdělávání jako osvojení empirických a teoretických metod výzkumu v přírodních vědách;
- morální a hodnotové aspekty výzkumu v přírodních vědách (např. nezkreslovat data, nezneužívat výsledky k poškozování zdraví člověka či k narušování životního prostředí);
- interakce s ostatními segmenty lidského poznání či společnosti (zkoumání vztahů mezi dalšími přírodními vědami, matematikou a technologickými aplikacemi, možnosti využití přírodních věd při řešení různých sociálních problémů, možnosti využití přírodních věd pro osobní rozhodování jednotlivce při řešení problémů v každodenním životě atd.).

Obecné cíle přírodovědného vzdělávání směřují k využívání poznatků a metod přírodních věd pro inspiraci a rozvoj dalších oblastí lidské aktivity, počínaje nejrůznějšími technologiemi a konče filozofií. Žákovi představují současně přírodní vědy jako neoddělitelnou a nezastupitelnou součást lidské kultury. Tyto obecné cíle vedou žáka k tzv. *přírodovědné gramotnosti (scientific literacy)*. Ta je definována jako schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a na základě důkazů vyvozovat závěry, které vedou k porozumění přírodnímu prostředí a usnadňují rozhodování, která se týkají přírodního prostředí a změn, jež v něm

Scientific literacy

nastávají v důsledku lidské činnosti (Straková a kol., 2002, s. 12). Toto vymezení podporuje myšlenku, že podstatné je, aby byli žáci schopni hodnotit a vytvářet teorie na základě pozorování přírodních jevů, objektů a procesů a na základě experimentální činnosti s nimi (Millar, Osborne, 1998).

Na základě definice OECD a výzkumů PISA (viz Straková a kol., 2002, s. 10) byly vymezeny tři základní složky *přírodovědné gramotnosti*:

1. Přírodovědné znalosti a pojmy (*scientific knowledge or concepts*).
2. Přírodovědné dovednosti (*scientific processes*).
3. Situace a kontext, ve kterých jsou znalosti a dovednosti používány (*situation and context*).

Tyto složky, ze kterých je *přírodovědná gramotnost* tvořena, aplikujeme na vzdělávací obsahy a oborově specifické kompetence vymezené v RVP G pro vzdělávací oblast *Člověk a příroda*. V dalším textu se budeme zabývat konkrétním vymezením jednotlivých složek *přírodovědné gramotnosti*, které nám bude sloužit i jako východiska pro zpracování případové studie. Ačkoliv jsou zde vymezeny tyto jednotlivé složky samostatně, je vždy třeba chápat *přírodovědnou gramotnost* jako dynamický komplex všech tří složek, které je třeba v rámci edukačního procesu rovnoměrně rozvíjet.

1.1.1 Přírodovědné znalosti a pojmy

Klasifikace znalostí Přírodovědné pojmy a znalosti zahrnují vybrané základní oblasti vědeckých oborů fyziky, chemie, biologie, věd o Zemi a vesmíru (v kontextu školního vzdělávání zařazených do vzdělávacích oborů geologie a zeměpis). Tyto znalosti můžeme rozdělit podle následujících tří kritérií (De Boer, 2000):

- Potřebnost pro každodenní život. Přírodovědné poznatky se odlišují podle míry využitelnosti v každodenním životě člověka¹⁵.
- Využitelnost poznatků ve vztahu k budoucímu vývoji vědy a lidské společnosti.
- Možnost propojit jednotlivé přírodovědné znalosti s vytvářením příslušných dovedností a jejich aplikací při řešení problémů v praktickém životě¹⁶.

Přírodovědné znalosti a pojmy lze podle Osborna (2007) rozdělit do několika hlavních tematických oblastí zahrnujících strukturu a vlastnosti hmoty, atmosférické změny, chemické a fyzikální změny, přeměny energie, sílu a pohyb, tvar a funkci, biologii člověka, fyziologické změny, biodiverzitu, genetickou kontrolu, ekosystémy, Zemi a její místo ve vesmíru, geografické změny.

¹⁵ Např. v běžném životě člověka jsou pro vysvětlení síly a pohybu používány spíše klasické Newtonovy zákony mechaniky než teorie relativity, která přitom popisuje vztahy mezi hmotou, délkou, časem a pohybem mnohem přesněji.

¹⁶ Např. velmi známý Archimédův zákon – značná část žáků i dospělé populace je schopna uvést definici Archimédova zákona, ale jen málokdo ví, k čemu se tento zákon prakticky využívá.

1.1.2 Přírodovědné dovednosti

Přírodovědné dovednosti jsou intelektové (a někdy též praktické) operace používané při porozumění, interpretaci a aplikaci faktů a dat založených na znalostech a pochopení. Základní dovedností v přírodovědném vzdělávání založenou na široké škále znalostí a porozumění je dovednost shromažďovat, třídít a interpretovat informace z okolního světa a na jejich základě vytvářet vědecky podložené závěry. Jedná se například o experimentování, měření, pozorování, extrapolaci, plánování, používání vhodných nástrojů atd. Je však třeba striktně dbát, aby vyvozování jednotlivých závěrů bylo vždy založeno na vědeckých poznatcích a neopíralo se např. pouze o individuální zkušenost žáka, indukční procesy (Kuhn, 1993).

Vymezení dovednosti

Přírodovědné dovednosti lze podle Osborna (2007) rozdělit do tří oblastí:

- První oblast zahrnuje deskripci, explanaci a predikci přírodovědných jevů nebo procesů. V této oblasti žáci prokazují porozumění jednotlivým přírodovědným pojmům. To zahrnuje nejen popis a vysvětlení jednotlivých přírodovědných fenoménů, ale též předpovídání očekávaných změn a jejich vysvětlování.
- Druhá oblast zahrnuje pochopení role experimentu v přírodních vědách, jeho cílů a významu. Zde se jedná o rozpoznání toho, co je důležité v rámci experimentu sledovat, na co se soustředit, které vlastnosti jsou charakteristické a typické, které ovlivňují průběh experimentu.
- Třetí oblast zahrnuje interpretaci přírodovědných jevů a vyvozování relevantních závěrů. Tento proces slouží k tomu, aby žáci činili závěry na základě porozumění tomu, co vypožorovali, objevili či zjistili. Formulace relevantních závěrů předpokládá rovněž diskuzi o eventuálních alternativních závěrech či možnostech řešení.

1.1.3 Situace a kontext: oblasti aplikace přírodovědných znalostí a dovedností

Pro utváření přírodovědné gramotnosti je třeba, aby žáci dospěli k širšímu kontextu a porozuměli předchozím dvěma zmiňovaným složkám, které jsou nezbytné pro eventuální aplikace v běžném životě žáka. Můžeme zde uvést následující oblasti (podle Norris, Phillips, 2003):

Možnosti aplikace přírodovědných znalostí

- Přírodní vědy v běžném životě a zdraví – zdravý životní styl, nemoci, výživa, souvztažnost mezi fyzikálními a biologickými systémy.
- Přírodní vědy v životním prostředí – znečištění, produkce škodlivin a omezení této produkce, globální ekologické problémy, např. změny klimatu.
- Přírodní vědy v průmyslu – biotechnologie, recyklace odpadních látek, šetření surovinovými zdroji, efektivní využívání energie.
- Využívání nabytých přírodovědných vědomostí a dovedností k vyhodnocování objektivitu a pravdivosti různých informací v médiích.

- Zaujímání racionálních postojů k různým aplikacím přírodovědných poznatků v praxi a důsledkům těchto aplikací pro člověka a jeho životní (přírodní a sociální) prostředí.

Cílem je vytvořit u žáků dovednost chápat situace z běžného života, které lze považovat za individuální (využívání potravin a energie), komunální (zdroje pitné vody, budování elektráren) a globální (globální oteplování, snižování biodiverzity).

1.1.4 Proměny cílů a obsahu přírodovědného vzdělávání

Komplexní témata přírodovědného vzdělávání

Od počátku 90. let 20. století probíhá jak mezi odborníky, přírodovědci a didaktiky přírodovědných předmětů, tak v souvislosti s kurikulární reformou také mezi učiteli přírodovědných předmětů poměrně intenzivní diskuze o cílech přírodovědného vzdělávání a s nimi souvisejícími proměnami obsahu vzdělávání v přírodovědných předmětech různých typů škol. Do popředí se celosvětově dostávají aktuální komplexní témata (srov. Doulík, Škoda, 2009), která spadají do složek přírodovědné gramotnosti:

- Globální ekologické otázky a problémy. Přírodovědné vzdělávání se věnuje aktuálním problémům jako je znečišťování ovzduší, ubývání vodních zdrojů, globální oteplování, ozonová díra, odlesňování, hledání alternativních zdrojů energie atd.
- Vzájemný vztah mezi vědou a technikou na jedné straně a společností na straně druhé. Přírodovědné předměty patří ve školách v průmyslových zemích celého světa mezi nejméně oblíbené (blíže viz např. Bílek, 2005). Reakcí na tento stav ve vyspělých zemích je snaha přiblížit přeteoretizované přírodovědné vzdělávání více běžnému životu, jak je to zjevné patrné i v konceptech scientific literacy (DeHart Hurd, 2002).
- Klíčové pojmy a stěžejní témata. Jak vyplývá z celé řady provedených zahraničních i domácích výzkumů, je nezbytně nutné redukovat obsah vzdělávání v přírodovědných předmětech, resp. tento obsah vzdělávání revidovat a restrukturovat. Pozornost při výuce přírodovědných předmětů by se měla věnovat především tématům, která jsou schopna integrovat různá fakta a pojmy do vyšších, komplexnějších konstruktů, které mají výrazné interdisciplinární charakter (Pintó, 2005).
- Interdisciplinární myšlení. Je způsobem nebo lépe strategií, která umožňuje žákům pochopit význam vzdělávacího obsahu přírodovědného vzdělávání, zvláště když je obsah spojen s každodenními problémy a otázkami (Cegarra-Navarro, Rodrigo-Moya, 2005).

Shrnutí Hlavním cílem moderního přírodovědného vzdělávání je vytvoření přírodovědné gramotnosti u žáků. Její podstata spočívá v tom, že žák je z porozumění konceptuálnímu systému a metodám přírodovědného poznávání schopen odvozovat sociální relevanci přírodovědného vzdělávání (tj. využívání přírodovědného poznání žákem v jeho praktickém životě, jako občana ve společnosti, při orientaci v environmentálních problémech apod.). Přírodovědná gramotnost by měla žá-

kovi poskytovat hlavně porozumění základním přírodovědným pojmům a zákonitostem, jež mu potom umožní lépe a hlouběji poznávat reálný svět, který ho obklopuje, a tím i do jisté míry lépe predikovat výsledky jeho interakcí s ním. Důraz je kladen rovněž na rozvoj dovedností používání metod vědeckého zkoumání přírodních fenoménů. Tento cíl zasahuje významně vedle kognitivní složky i psychomotorickou, a zejména afektivní složku rozvoje osobnosti žáka.

1.2 Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie

Analýza teoretických koncepcí je východiskem pro stanovení znaků oborově specifické cílové kategorie *přírodovědná gramotnost*. Pohybujeme se v oblasti přírodovědného vzdělávání, konkrétně ve vzdělávací oblasti *Člověk a příroda*.

Kategoriální systém

RVP G operacionalizuje jednotlivé znaky přírodovědné gramotnosti jednak prostřednictvím konkrétních očekávaných výstupů jednotlivých vzdělávacích oborů vzdělávací oblasti *Člověk a příroda*, dále prostřednictvím formulovaných přínosů jednotlivých průřezových témat k rozvoji osobnosti žáka (zejména průřezové téma Environmentální výchova) a v obecnější rovině i k cílovým zaměřením vzdělávací oblasti *Člověk a příroda* (RVP G, 2007, s. 27) (viz tab. D.1).

DIMENZE	KATEGORIE	ZNAKY	DÍLČÍ ZNAKY
CÍL	KLÍČOVÉ KOMPETENCE	<ul style="list-style-type: none"> • znalost • dovednost • postoj • hodnota • osobnostní charakteristika • transfer • situační kontext • výběr situací 	
	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY: PŘÍRODOVĚDNÁ GRAMOTNOST	<ul style="list-style-type: none"> • přírodovědné znalosti a pojmy • přírodovědné dovednosti 	<ul style="list-style-type: none"> • formulace přírodovědného problému, hledání odpovědi na něj a případné zpřesňování či oprava řešení tohoto problému • tvorba modelu přírodního objektu či procesu umožňujícího pro daný poznávací účel vhodně reprezentovat jejich podstatné rysy či zákonitosti • používání adekvátních matematických a grafických prostředků k vyjadřování přírodovědných vztahů a zákonů • provádění soustavných a objektivních pozorování, měření a experimentů podle vlastního či týmového plánu nebo projektu, zpracování a interpretace získaných dat a hledání souvislostí mezi nimi • předvídání průběhu studovaných přírodních procesů na základě znalosti obecných přírodovědných zákonů a specifických podmínek • využívání prostředků moderních technologií v průběhu přírodovědné poznávací činnosti

		<ul style="list-style-type: none"> • schopnost aplikace přírodovědných znalostí a dovedností 	<ul style="list-style-type: none"> • spolupráce na plánech či projektech přírodovědného poznávání a poskytování dat či hypotéz získaných během výzkumu přírodních faktů ostatním lidem • předvídání možných dopadů praktických aktivit lidí na přírodní prostředí • ochrana životního prostředí, ochrana svého zdraví i zdraví ostatních lidí • využívání různých přírodních objektů a procesů pro plnohodnotné naplňování vlastního života
OBSAH	TRANSFORMACE OBSAHU	<ul style="list-style-type: none"> • ohled na žáka 	<ul style="list-style-type: none"> • přiměřenost věku • význam obsahu pro žáka • dosavadní znalosti • zvláštnosti obsahu, které mohou žákům činit problém
		<ul style="list-style-type: none"> • ohled na obor 	<ul style="list-style-type: none"> • výběr vzdělávacích obsahů • zachování poznatkové struktury oboru • orientace na základní učivo • vynechání nepodstatného učiva
	STRUKTUROVÁNÍ OBSAHU	<ul style="list-style-type: none"> • řazení tematických okruhů učiva • vztahy mezi tematickými okruhy učiva 	

Tab. D.1: Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie chemie

2 Výzkumná data - analýzy a výsledky

2.1 Základní popis případu

Vzhledem k tomu, že metodologie výzkumu byla prezentována souhrnně v kap. 1.4 této publikace, na tomto místě uvádíme pouze základní údaje o respondentovi, resp. škole. Při výběru spolupracující osoby jsme vycházeli z účelového vzorkování. Jedná se o vzorkování typu Typické případy (Hendl, 2005, s. 154).

Případová studie zaměřená na vybrané aspekty výuky chemie v kontextu přírodovědného vzdělávání byla provedena na státním gymnáziu městského typu, jehož zřizovatelem je Ústecký kraj. Nejedná se o gymnázium fakultní, rovněž nepatřilo mezi tzv. pilotní gymnázia, na nichž byla provedena zkušební implementace ŠVP. Pedagogický sbor tvoří 32 učitelů v interním pracovním poměru a 5 učitelů v externím pracovním poměru. Z 32 interních pedagogických pracovníků je 23 žen a 5 pracovníků je v důchodovém věku. Počet odborně odučených hodin týdně činí 97,07 %. Ve školním roce 2009/2010 studovalo na tomto gymnáziu 415 žáků v 15 třídách. Z přírodovědných předmětů jsou vyučovány fyzika, chemie, biologie, zeměpis a dále seminář ze zeměpisu, seminář z fyziky, seminář z chemie a seminář z biologie.

Respondentka této případové studie pracuje na tomto gymnáziu od roku 1987 (23 let), v učitelské profesi působí třicátým rokem, lze ji proto označit za velmi zkušenou učitelku. Na gymnáziu byla koordinátorkou ŠVP za vzdělávací oblast Člověk a příroda, od roku 1989 vykonává funkci protidrogového preventisty.

2.2 Jazyk teorie a jazyk praxe: významová analýza prvního rozhovoru

Cílem první fáze případové studie v oblasti přírodovědného vzdělávání bylo porovnat jazyk teorie a jazyk praxe a porozumět vzájemné interakci těchto dvou typů jazyka. Základním východiskem pro významovou analýzu byla návštěva jedné vyučovací hodiny chemie v septimě víceletého gymnázia. Poté byl realizován rozhovor s vyučující chemie v délce trvání 35 minut. V jeho analýze jsme sledovali, jak učitelka chápe výrazy týkající se kategorií cíle a obsahu v rámci výuky chemie, jaký jim připisuje význam. Šlo o to identifikovat, do jaké míry se její jazyk jako reprezentant jazyka praxe shoduje či rozchází s jazykem teorie. Jednotkami analýzy byly znaky teoretického vymezení *cílových a obsahových kategorií* (tab. D.1).

Postup při zpracování významové analýzy zahrnoval přepis audiozáznamu rozhovoru s učitelkou chemie, následovalo kódování provedené nezávisle na sobě dvěma kódovateli. Reliabilita byla vyhodnocena na základě přímé shody mezi dvěma kódovateli. Identifikováno bylo celkem 76 výroků reprezentujících vymezené jednotky analýzy, tj. znaky teoretického vymezení cílových a obsahových výrazů. Přímé shody bylo dosaženo v 62 z nich, což představuje 81,5 %. Tuto hodnotu lze považovat za přijatelnou. Výsledky kódování byly podrobeny komunikační validizaci, byly předloženy respondentce s ohledem na dosažení dialogického konsenzu.

2.2.1 Cíle a obsah výuky chemie v pojetí učitele

Zastoupení jednotlivých *znaků* teoretického vymezení *cílových kategorií* je méně četné než zastoupení *znaků* vymezení *kategorií obsahových*. Z celkového počtu 11 *znaků* teoretického vymezení *cílových kategorií* je zastoupeno pouze 5. Naopak *znaky* teoretického vymezení *obsahových kategorií* (tj. celkem 4 znaky) jsou zastoupeny všechny. Celkově činila četnost 34 cílově orientovaných oproti 42 obsahově orientovaným výrokům. Tyto údaje manifestují poměrně vysokou míru shody teoretického vymezení pojmů a jejich chápání respondentkou, ačkoli vymezené pojmy nejsou respondentkou explicitně využívány. Z tohoto je možné usuzovat na fakt, že její chápání obsahových kategorií se více blíží jejich teoretickému vymezení, *jazyk praxe* zde přesněji kopíruje *jazyk teorie*.

**Cílové vs.
obsahové výrazy**

Cílové kategorie

V rámci *cílových kategorií* bylo analyzováno, jak respondentka chápe pojmy *klíčové kompetence* a *přírodovědná gramotnost*.

Zastoupení *znaků* kategorie *klíčové kompetence*, která je svým charakterem (oborově) obecná, bylo v analýze poměrně řídké, celková četnost výskytu byla 10 výroků. Objevily se celkem 2 výroky vztahující se k postojí: „*Měl by chápat zákonitosti života, měl by umět přijímat takové postupy, které ho chrání ten život, a měl by si být vědom, některých nástrah, které jsou schopny poškozovat živou hmotu.*“ Všechny zbývající výroky respondentky (8) se vztahovaly

**Klíčové
kompetence**

k transferu jako znaku klíčové kompetence: „*Umět teoretické znalosti přenést do praktického života, tzn. pochopit ty chemické děje a samozřejmě umět se zachovat v různých krizových situacích, kdy využíváme znalostí chemických dějů.*“ Ačkoliv respondentka vyučuje chemii, podle jejích výroků je možné soudit, že se snaží vytvořit u žáků obecnější kompetence v oblasti transferu přírodovědných dovedností: „*Skutečně to chce postupně vidět problém a umět ho rozdělit na řadu kroků na sebe navazujících. A to je i život takový. Nejdříve řeším něco, ale to je součástí dalšího problému.*“

Shrnutí Respondentka se z počátku rozhovoru snažila velmi intenzivně formulovat cíle ve vztahu ke klíčovým kompetencím, snažila se celou problematiku vnímat v širším kontextu přírodovědného vzdělávání na gymnáziu (i ve smyslu teoreticky vymezené přírodovědné gramotnosti) a zjevné byly i snahy respondentky akcentovat transfer přírodovědných poznatků do běžného života. V průběhu rozhovoru při naší snaze o bližší specifikaci však respondentka již nebyla schopna uvažovat o cílech v takto obecném kontextu a inklinovala ve stále větší míře k jejich obrovému a předmětovému pojetí. V závěru rozhovoru se pak již soustředila pouze na vybranou část obsahu vzdělávání v chemii. Tento fakt ilustruje skutečnost, že respondentka nebyla ve svých tvrzeních o cílech schopna v průběhu rozhovoru překonat „bariéru“ svého odborného zaměření, ačkoli se o to z počátku snažila. Jakmile se však během rozhovoru stala více bezprostřední, hovořila již téměř výhradně v kontextu svého vyučovacího předmětu – chemie.

Přírodovědná gramotnost Dále bylo analyzováno chápání kategorie *přírodovědná gramotnost*, kterou lze považovat za doménově specifickou. Teoretické vymezení se opíralo o složky přírodovědné gramotnosti, jimiž jsou: (a) *přírodovědné znalosti a pojmy*, (b) *přírodovědné dovednosti*, (c) *schopnost aplikace přírodovědných znalostí a dovedností* (tab. D.1).

Obecně lze konstatovat, že výroků vztahujících se k *přírodovědné gramotnosti* se v rozhovoru objevilo celkem 23. Z toho výroků vztahujících se k *přírodovědným znalostem a pojmům* se objevilo celkem 12, výroků vztahujících se k přírodovědným dovednostem použila respondentka celkem 5 a výroků vztahujících se ke schopnosti *aplikace přírodovědných znalostí a dovedností* bylo zaznamenáno 6. Již na základě této orientační analýzy je možné soudit, že respondentka akcentuje především cíle související s *přírodovědnými znalostmi a pojmy*.

Přírodovědné znalosti a pojmy K dílčím znakům *přírodovědných pojmů a znalostí* se vztahují následující výroky: „*Já nevím, čím to je, jestli ta spolupráce s matematikou pokulhává, ale zdá se mi, že jsou slabší v matematice. Oni se všichni snaží trojčlenkou, já nejsem zastávce trojčlenek. Já všechno řeším poměrem látkových množství.*“ Na důležitost matematiky a znalost matematického aparátu pro přírodovědné vzdělávání se respondentka v rozhovoru odvolává ještě několikrát (a to i přes to, že matematika není jejím aprobačním předmětem). Důraz na přírodovědné pojmy a znalosti je patrný již od počátku výuky chemie v kurikulu daného gymnázia, což lze dokumentovat i tímto výrokem: „*Začínáme, co je to vůbec chemie v té sekundě, protože my začínáme od sekundy, od 7. třídy učit. Začínáme*

chemickým dějem tak, aby oni pochopili, jaký je rozdíl mezi fyzikálním dějem, biologickým dějem, společenským dějem.“

Uvedené výroky demonstrují, že respondentka klade důraz na částečně odlišné kompetence, než jsou deklarovány v *přírodovědné gramotnosti*. Ta klade největší důraz na transfer, tj. na přenesené využití přírodovědných poznatků v běžném životě, což se u respondentky téměř neobjevuje. Naopak preferuje zaměření na tradiční učivo chemie v duchu scientistického paradigmatu (abstrakce, atomizace, matematizace).

Přírodovědné dovednosti jako složka přírodovědné gramotnosti se v rozhovoru objevily pouze v 5 výrocích, respondentka je tedy příliš neakcentovala. Příkladem je následující výrok: „*Student musí chápat mechanismus a vědět, že když se změní mechanismus, tak budou jiné produkty. A někdy já si myslím, že student – tedy děláme to opačně, oni mi napíšou produkt a pak uvažují, co to byl za mechanismus.*“ Tento a další výroky potvrzují scientistické zaměření respondentky. Lze soudit, že reálná výuková praxe v oblasti přírodovědného vzdělávání je zaměřena spíše na utváření znalostí a pojmů než přírodovědných dovedností. Nepřímo se tím podporují utilitaristické přístupy k učení ze strany žáků. To potvrzuje respondentka svým výrokem: „*Zdá se mi, že kdysi byli studenti takoví, že chtěli proniknout do podstaty věci a že třeba i v laboratoři byli, ptali se proč, co by se stalo, kdyby.*“

Přírodovědné dovednosti

Z pohledu *přírodovědné gramotnosti* je za prioritní požadována složka *schopnost aplikace přírodovědných znalostí a dovedností*. Proto nás zajímalo, zda to bude naše respondentka vnímat obdobně. Analýza ukázala, že tato kategorie byla téměř stejně častá (celkem 6 výroků) jako předchozí, která se týkala *přírodovědných dovedností*. Pokud bychom chtěli uvést příklady toho, jak respondentka akcentuje schopnost aplikace přírodovědných znalostí a pojmů, pak bychom vybrali např. tento výrok: „*Pochopit chemické děje a samozřejmě umět se zachovat v různých krizových situacích, kdy využíváme znalostí chemických dějů.*“ Aplikace se objevuje v následujícím tvrzení (jinak šlo spíše o implicitní uvádění aplikační roviny přírodovědného poznání): „*Získali jsme [při laboratorním cvičení – pozn. aut.] nádherné krystaly skalice modré, velké krystaly nádherné, a ve fyzice se učili měřit mikrometrem. Tak jsem říkala, neměřte věci, které tam máte, ale změřte nám krystaly, osy krystalů. Tak některé proměřili, takže viděli, že i to je možné, takhle pospojovat.*“ I tento výrok učitelky však ukazuje její úzce oborové zaměření. Ačkoli v tomto případě jde o aplikaci, nejedná se o aplikaci přírodovědného poznání ve smyslu přírodovědné gramotnosti, neboť tato aplikace nesouvisí přímo s využitím poznatků v běžném životě žáků.

Schopnost aplikace přírodovědného poznání

Snažili jsme se odpovědět na otázku, jak se tři složky *přírodovědné gramotnosti* zrcadlí ve výpovědích respondentky (jazyk praxe) a do jaké míry to koresponduje s teoretickým vymezením těchto pojmů (jazyk teorie).

Shrnutí

Z uvedených příkladů odpovědi je zřejmé, že respondentka využívala jazyk teorie pouze v těch okamžicích, kdy se na své odpovědi více soustředila, jakmile se její

odpovědi staly více spontánními, ustupoval jazyk teorie jazyku praxe, který se tak stal dominantním. To si vysvětlujeme zejména dlouhou pedagogickou praxí učitelky, pro niž je typické zjednodušené používání terminologie v oblasti cílových i obsahových kategorií.

Pokud jde o *přírodovědné znalosti a pojmy*, bylo patrné, že respondentka preferuje kompetence, které jsou typické pro scientisticky orientované paradigma přírodovědného vzdělávání. Příčina toho spočívá zejména v tom, že pregraduální učitelská příprava respondentky probíhala v době, kdy byl scientistický model nezpochybnitelný a ona se od něj za svou profesní dráhu neodklonila.

Další částečný rozpor lze vypořádat ve složce *přírodovědných dovedností*. Ačkoli učitelka během rozhovoru několikrát deklarovala, že utváření dovedností je v přírodovědném vzdělávání naprosto nezbytné, objevila se při analýze rozhovoru tato kategorie pouze v pěti výrocích, což bylo nejméně ze všech. Z výpovědí také vyplývá, že preferuje ty dovednosti v oblasti přírodovědného vzdělávání, které nelze považovat z hlediska přírodovědné gramotnosti za zásadní a klíčové (srov. kap. 1.1.2 této případové studie).

Výroky vztahující se ke třetí složce zaměřené na aplikaci *přírodovědných znalostí a dovedností* jen odrážejí to, co je uvedeno u předchozích dvou složek. Ačkoli respondentka subjektivně hodnotí svou orientaci na aplikaci jako důležitou, zůstává i zde především v rovině svého oboru (chemie). Omezená možnost přesahů do dalších oborů a absence jisté nadoborovosti pak způsobuje, že je jen velmi obtížné identifikovat charakter aplikační roviny přírodovědného poznání tak, jak jej vymezuje zde prezentované pojetí *přírodovědné gramotnosti*.

Obsahové kategorie

V rámci *obsahových kategorií* bylo analyzováno, jak respondentka chápe pojmy *transformace obsahu* a *strukturování obsahu*. Znaky teoretického vymezení těchto dvou kategorií se v odpovědích respondentky vyskytovaly velice často. Ze znaků *transformace obsahu* dominoval *ohled na obor*, což je v souladu s logotropním zaměřením respondentky. Pokud jde o znaky *strukturování obsahu*, autorka kladla důraz především na vztahy mezi tematickými okruhy učiva a v širším kontextu i na mezipředmětové vztahy v rámci přírodovědného vzdělávání a matematiky. V celkovém pohledu lze říci, že teoretické vymezení *obsahových kategorií* reflektovala respondentka přesněji a explicitně, a to v obou analyzovaných oblastech, než tomu bylo u teoretického vymezení *cílových kategorií*.

Transformace obsahu Z celkového počtu 42 výroků vztahujících se k *obsahovým kategoriím* se 27 vztahovalo k *transformaci obsahu*. Z těchto 27 výroků akcentovalo 17 výroků *ohled na obor* a 10 výroků *ohled na žáka*. Tento poměr je dán jednak samotným zaměřením respondentky a jejím vzděláním a jednak tím, že respondentka vyučuje chemii především na vyšším stupni víceletého gymnázia. Kurikulum chemie na vyšším stupni víceletých gymnázií je dosud silně ovlivňováno scientistickým paradigmatem přírodovědného vzdělávání (blíže viz Doulík, Škoda, 2009). To

je ostatně patrné i při následující analýze RVP G. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Chemie je alespoň z pohledu základního učiva vymezen velmi rigidně a podstatně se neodlišuje od dříve platných učebních osnov gymnázia. Posun vzdělávacího obsahu směrem k větší reflexi jednotlivých složek *přírodovědné gramotnosti* je i na úrovni kurikulárních dokumentů velmi pozvolný.

Ohled na žáka byl zastoupen celkem v 10 výrocích respondentky. Všechny 4 vymezené dílčí znaky byly v odpovědích respondentky reflektovány. Přiměřenost věku se objevila ve třech výrocích, význam obsahu pro žáka se objevil ve dvou výrocích, dosavadní znalosti byly reflektovány také ve dvou výrocích a zvláštnosti obsahu, které mohou žákům činit problém, byly zmíněny ve třech výrocích. Tuto reflexi dílčích znaků ohledu na žáka je možné pokládat za tradiční, neboť se opírá především o didaktickou zásadu přiměřenosti. Učitelka však zjevně explicitně nepracuje s moderními poznatky pedagogické psychologie a psychodidaktiky, které se týkají různých individuálních charakteristik žáků, jako jsou jejich učební styly, strategie učení či individuální zkušenosti žáků. Objevila se však reflexe předchozích znalostí a zkušeností žáků: „*Hodinu se vždycky snažím začít tak, co už o tom vědí. Někdy vědí, někdy nevědí a zase ta třída je tak pestrá, že tam jsou někteří, kteří vědí hodně, ale jsou někteří, kteří jsou problémem netknuti. Takže vždycky se snažím z těch aktivních dostat, co vědí.*“

Ohled na žáka

Zvláštnosti vzdělávacího obsahu, které mohou žákům činit problém, vyplývají ve výuce přírodovědných předmětů především z témat s vysokou mírou abstrakce a matematizace. V chemii se jedná např. o učivo týkající se stavby atomu, elektronového obalu, chemické vazby a následné úpravy chemických rovnic. V rámci tohoto učiva se pracuje s vysoce abstraktními modely, které neodpovídají běžné úrovni rozvoje myšlenkových operací žáků. Toto učivo je přitom nasazeno obvykle již v 1. ročníku čtyřletého gymnázia. Zařazení tohoto učiva je pozůstatkem Zankovovy koncepce rozvíjejícího vyučování (blíže viz např. Skalková, Sýkora, Ducháčková, 1980). Pro žáky jde však o učivo velmi obtížné, které obvykle nechápou, proto při učení uplatňují strategie založené na prostém zapamatování a reprodukci učiva.

Zvláštnosti vzdělávacího obsahu, které mohou žákům činit problém

V rozhovoru respondentka několikrát naráží na nedostatečné kompetence žáků v oblasti matematiky, které pokládá za nezbytné pro pochopení chemie. Na otázku, co by respondentka označila za zvlášť obtížné pro žáky, odpovídá: „*Zvlášť obtížné? Já vidím, na co ty děti poukazují. Tak v dnešní době jsou to výpočty.*“

Velké problémy činí žákům rovněž mechanismy chemických reakcí v organické chemii. Znalost mechanismů chemických reakcí a schopnost predikovat průběh chemických dějů je závislá na pochopení částicového složení látek, pochopení struktury chemických látek na molekulové, atomární a subatomární úrovni a pochopení chemických vlastností látek, které z této struktury vyplývají. To stvrzuje i respondentka: „*Student musí chápat mechanismus a vědět, že když se změní mechanismus, tak budou jiné produkty. Vy vytvoříte nějaké podmínky, ty podmínky vedou tu reakci nějakou cestou a ta cesta je završena nějakými produkty.*“

- Přiměřenost věku** *Přiměřenost vzdělávacího obsahu věku žáků* zmiňuje respondentka v určitých souvislostech v rozhovoru celkem 3x, vždy ale spíše implicitně. „*Ve víceletém je organická chemie v kvartě. Ale v té kvartě to je taková ta organická chemie ... Já říkám, tam to musí být tak, aby to navnadilo toho člověka – neodpuďit.*“ Není tedy diskutována ani tak samotná přiměřenost vzdělávacího obsahu z hlediska věku žáků, ale spíše přiměřenost vzdělávacích postupů. Ve svých úvahách se respondentka vůbec nezabývá otázkami vhodnosti či nevhodnosti určitého vzdělávacího obsahu ve vztahu k věkové či mentální úrovni žáků. V jejích postojích velmi silně převažuje ohled na obor. Na otázku, která témata či části vzdělávacího obsahu pokládá za nadbytečné, odpovídá: „*Nadbytečné? [Dlouhá pauza] Mmmm, já se spíše snažím vždycky rozšiřovat...*“
- Význam vzdělávacího obsahu pro žáka** *Význam vzdělávacího obsahu pro žáka* je možné nahlížet ze dvou úhlů pohledu. Je to jednak význam z hlediska žáků a jejich kompetencí potřebných pro běžný každodenní život a jednak význam z hlediska učitele, který alespoň v případě respondentky zjevně vychází z logotropních pozic ohledu na obor. Význam vzdělávacího obsahu z hlediska žáka je zmiňován např. ve výroku: „*Měli by vidět surovinovou základnu a co to je, na co je to uhlí a že to uhlí může být i chemická surovina a k čemu...*“ Jedná se však o výrok v podstatě ojedinělý. Význam z hlediska učitele je diskutován častěji. „*Já jsem hlavně chemik, tak si myslím, že ta chemie je nesmírně důležitá, protože učí, já vždycky říkám, pořádku, systematice.*“ Tento význam si žák nemůže uvědomovat, resp. může k němu v průběhu výuky v daném předmětu postupně dospět, i když pravděpodobně pouze na implicitní úrovni. Význam vzdělávacího obsahu se respondentka snaží reflektovat (opět ovšem z hlediska učitele) i v širším společenském kontextu.
- Ohled na obor** Znakům týkajícím se *transformace obsahu s ohledem na (vědní) obor* věnovala respondentka značnou pozornost. V jejích výrociích se objevily všechny dílčí znaky. Signifikanční pro přístup respondentky k výuce chemie je skutečnost, že ve vzdělávacím obsahu nevidí žádné nepodstatné učivo, které by bylo vhodné redukovat. Poměrně intenzivně se v rozhovoru respondentka vyjadřuje především k *vymezení základního učiva* a formuluje několik témat či kompetencí, které pokládá za nezbytné. Zcela v duchu scientistického přístupu se jedná zejména o základní chemické pojmy, chemické názvosloví, mechanismy průběhu chemických reakcí, zápis průběhu chemických reakcí chemickými rovnicemi, chemické výpočty. S tímto *vymezením základního učiva* úzce souvisí i *výběr vzdělávacích obsahů*. Akcentace těchto základních oblastí výuky chemie na vyšším stupni gymnázia se zřetelně promítá i do ŠVP, který za vzdělávací obor chemie respondentka vytvořila.
- Strukturování obsahu** V kategorii *strukturování obsahu* byly sledovány dva znaky. Prvním znakem bylo *řazení (posloupnost) tematických okruhů učiva*, resp. to, co by mělo čemu předcházet a co by mělo po čem následovat (sekvence učiva). Tento znak byl reflektován celkem v 6 výrociích. Znak *vztahy mezi tematickými okruhy učiva* věnovala respondentka větší pozornost, tento znak se vyskytl celkem v 9 výrociích. Ani v jednom z těchto devíti výroků se však nejednalo o vztahy mezi jednotlivými tematickými okruhy učiva chemie, ale vždy šlo o *vztahy*

mezi tematickými okruhy různých předmětů, nejčastěji mezi chemií a matematikou, chemií a biologií a dvakrát i mezi chemií a fyzikou.

Řazení tematických okruhů učiva vnímala respondentka v úzké návaznosti na kategorii transformace obsahu, především s ohledem na obor: „Začínáme anorganickou chemií, takže se začíná částicovým složením, začíná se atomem. Po atomu začíná elektronový obal, jádro, radioaktivita, jaderné přeměny, radioaktivní řady a pak se jde na prvky a jejich vlastnosti, protože to vychází z vnitřní struktury atomu. Čili jsme v tabulce, uspořádání tabulky, proč je to tak uspořádané, jaké vlastnosti, čili jdu na vlastnosti. A při tom je zapojuji do chemických reakcí, do chemických vlastností, takže se učíme psát rovnice.“

Řazení tematických okruhů učiva

Řazení tematických okruhů učiva chemie vnímá respondentka velmi konzervativně a drží se striktně modelu původních učebních osnov předmětu chemie pro čtyřletá gymnázia. Tato rigidita je patrná i v ŠVP pro předmět chemie, jehož je autorkou. Posloupnost tematických okruhů učiva je v pěti výrocích myšlena jako posloupnost jednotlivých tematických okruhů učiva chemie. Pouze v jednom výroku se respondentka vyjadřuje k posloupnosti učiva mezi různými vzdělávacími předměty.

Znak vztahy mezi tematickými okruhy učiva se objevil celkem v 9 výrocích. Reflektovány byly:

Vztahy mezi tematickými okruhy učiva

- Vztahy mezi tematickými okruhy učiva chemie a matematiky: „Já si myslím, že velmi dobře mi jde učení úpravy redoxních rovnic, tak tam jsem mistr. Já si myslím, že i ty děti poznají, když se jim to prostě ukáže, že to není nic světoborného, že to je hledání společného násobku malých čísel, tak že oni pochopí, že v tom je ta matematika a že to není něco prostě tam vymyslet.“ Těchto vztahů se týkaly celkem 4 výroky.
- Vztahy mezi tematickými okruhy učiva chemie a biologie: „Biogenními prvky navazují na biologii.“ Zde je poněkud obtížné vymezit, kdy jde o vztahy mezi tematickými okruhy chemie a biologie a kdy jde už o témata čistě biochemická: „To je moje biochemie – poznávání metabolických cest v živém organismu.“ Těchto vztahů se týkaly celkem 3 výroky.
- Vztahy mezi tematickými okruhy učiva chemie a biologie: „Vycházím jenom ze znalostí fyzikálních vlastností, vnitřní struktury a tam je zase to propojení s fyzikou.“ Těchto vztahů se týkaly celkem 2 výroky.

Ve výrocích týkajících se transformace obsahu i strukturování obsahu chemie celkem výrazně dominují ohledy na obor, zatímco ohledy na žáka jsou zde většinou podřízeny ohledům na chemii jako vědní obor. Během rozhovoru je možné identifikovat typické atributy scientistického paradigmatu přírodovědného vzdělávání. Používány jsou spíše tradiční vzdělávací postupy. Pouze jednou se v průběhu celého rozhovoru učitelka zmiňuje o méně tradičních přístupech k výuce, konkrétně o projektu. Učitelka se výrazně orientuje na dosahování především kognitivních vzdělávacích cílů. Zejména zpočátku rozhovoru, snad ve snaze přiblížit se určitému očekávání, však respondentka hovoří i o utváření po-

Shrnutí

stojí jakožto důležité složce přírodovědného vzdělávání: „*Chápat život jako celek ve všech jeho rozmanitostech.*“ Individuální charakteristiky žáků nejsou při výuce příliš zohledňovány.

2.2.2 Mezi jazykem teorie a jazykem praxe

Významová analýza provedená v rámci této případové studie byla zaměřena na cílové a obsahové kategorie, které lze považovat za centrální pojmy kurikulární reformy. Zjišťovali jsme, jak se shoduje či liší teoretické vymezení těchto výrazů (jazyk teorie) a jejich chápání respondentkou jako představitelkou praxe, jaký význam jim přiřkládá (jazyk praxe).

V oblasti obsahových výrazů můžeme konstatovat vysokou míru shody. Jazyk teorie zde dobře koresponduje s jazykem praxe užívaným respondentkou. Ačkoliv se pojmy *transformace obsahu* a *strukturování obsahu* v odpovědích respondentky nevyskytují, přesto jednotlivé znaky těchto kategorií byly v odpovědích učitelky obsaženy všechny. Ukazuje se však určitá nerovnoměrnost v četnosti zastoupení jednotlivých dílčích znaků. Ukazují se tak priority respondentky, které z hlediska obsahového nejsou příliš vyvážené s ohledem na jednotlivé složky *přírodovědné gramotnosti*. Resp. není téměř reflektován vzdělávací obsah umožňující dosažení schopnosti *aplikovat přírodovědné znalosti a dovednosti* v běžném životě člověka. Do odpovědi respondentky se významně promítá především vzdělávací obsah související s přírodovědnými znalostmi a pojmy.

Pokud jde o cílové kategorie, zde je shoda mezi jazykem teorie a jazykem praxe již menší. Respondentka má snahu nahrazovat cílové kategorie obsahovými. Pokud používá cílové kategorie, přiřklání se jednoznačně do oblasti očekávaných výstupů. *Klíčové kompetence* jsou zastoupeny marginálně, objevují se v podstatě pouze v souvislosti s transferem a ojedinele s postoji. Z hlediska očekávaných výstupů byly nejčastěji zastoupeným znakem *přírodovědné znalosti a pojmy*. V porovnání s *přírodovědnou gramotností* byly opět velmi málo akcentovány dílčí znaky vztahující se ke schopnosti *aplikace přírodovědných znalostí a dovedností* v běžném životě. Je zde tedy analogická situace jako v případě dílčích znaků týkajících se *transformace obsahu*.

2.3 Cíle a obsah výuky chemie v ŠVP: obsahová analýza dokumentu

Druhá fáze případové studie byla zaměřena na analýzu rozpracování cílů a struktury obsahu; provedena byla obsahová analýza relevantních částí ŠVP.

Nejprve jsme ve smyslu *přírodovědné gramotnosti* sledovali zastoupení znaků *přírodovědných znalostí a pojmů, přírodovědných dovedností a schopnosti aplikace přírodovědných znalostí a dovedností v ŠVP*, resp. jeho části týkající se předmětu chemie pro 1.–3. ročník čtyřletého gymnázia a kvintu–septimu víceletého gymnázia. Při obsahové analýze ŠVP jsme se zaměřili na zastoupení jednotlivých znaků v očekávaných výstupech pro chemii; korespondenci těchto očekávaných výstupů s konkrétním učivem (to nám poskytlo vhléd do transpa-

rentnosti cílů vzdělávacího předmětu chemie v dané škole: validovaly se jednotky analýzy), korespondenci takto určených očekávaných výstupů s formulací cílů, resp. očekávaných výstupů ve vzdělávací oblasti *Člověk a příroda* stanovených RVP G; strukturaci obsahu.

2.3.1 Přírodovědná gramotnost v ŠVP

První krok obsahové analýzy byl zaměřen na zastoupení znaků teoretického vymezení *přírodovědné gramotnosti* jako očekávaného výstupu ve vzdělávací oblasti *Člověk a příroda* – chemie.

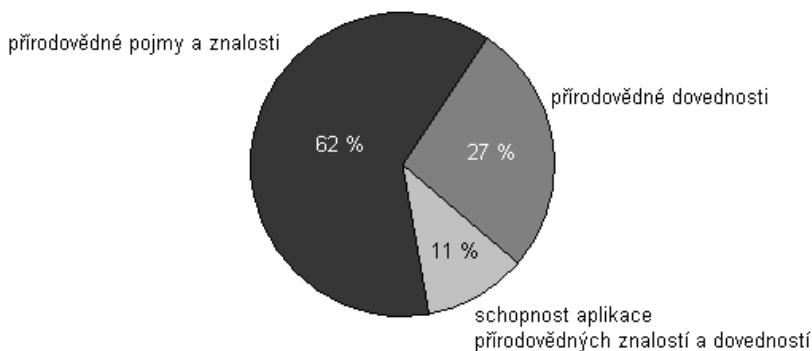
Přírodovědné znalosti a pojmy

Celkový počet očekávaných výstupů byl 201. Z tohoto celkového počtu došlo u 4 položek v rámci analýzy ke sloučení pod jeden očekávaný výstup, naopak 3 položky bylo nutno pro potřeby naší obsahové analýzy rozdělit na dva očekávané výstupy, neboť položky obsahovaly dva kvalitativně odlišné cíle.

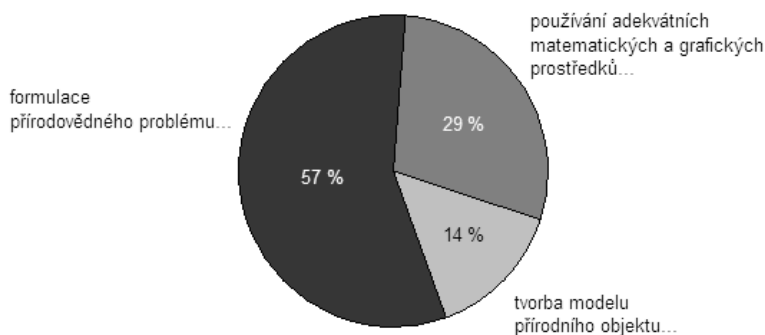
Provedená kvantitativní analýza celkového počtu očekávaných výstupů v předmětu chemie prokázala, že silný akcent je kladen na rozvíjení *přírodovědných znalostí a pojmů* (četnost výskytu: 125). Z tohoto počtu očekávaných výstupů jsou jednotlivé dílčí znaky zastoupeny následovně:

- formulace přírodovědného problému, hledání odpovědi na něj a případné zpřesňování či oprava řešení tohoto problému (četnost výskytu: 71);
- tvorba modelu přírodního objektu či procesu umožňujícího pro daný poznávací účel vhodně reprezentovat jejich podstatné rysy či zákonitosti (četnost výskytu: 36);
- používání adekvátních matematických a grafických prostředků k vyjadřování přírodovědných vztahů a zákonů (četnost výskytu: 18).

Data jsou přehledněji prezentována v grafech D.1 a D.2



Graf D.1: Obsahová analýza ŠVP - očekávané výstupy celkem

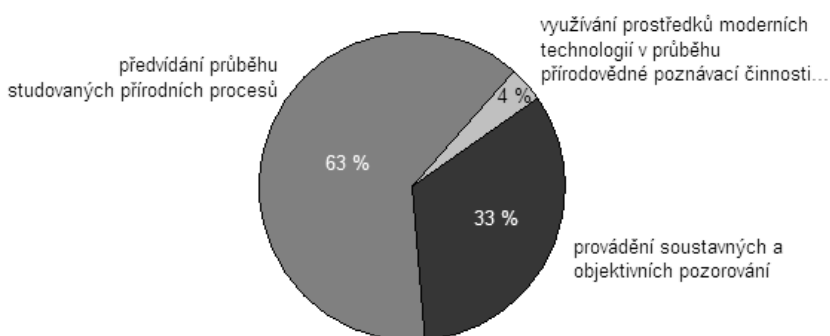


Graf D.2: Obsahová analýza ŠVP - znaky přírodovědných znalostí a pojmů

Přírodovědné dovednosti Analýzou ŠVP vzdělávacího předmětu chemie bylo zjištěno, že z celkového počtu očekávaných výstupů jsou dílčí znaky *přírodovědných dovedností* přítomny v 54 očekávaných výstupech. Z tohoto počtu jsou jednotlivé dílčí znaky zastoupeny následovně:

- provádění soustavných a objektivních pozorování, měření a experimentů (především laboratorního rázu) podle vlastního či týmového plánu nebo projektu, zpracování a interpretace získaných dat a hledání souvislostí mezi nimi (četnost výskytu: 18);
- předvídaní průběhu studovaných přírodních procesů na základě znalosti obecných přírodovědných zákonů a specifických podmínek (četnost výskytu: 34);
- využívání prostředků moderních technologií v průběhu přírodovědné poznávací činnosti (četnost výskytu: 2).

Data jsou prezentována v grafu D.3.



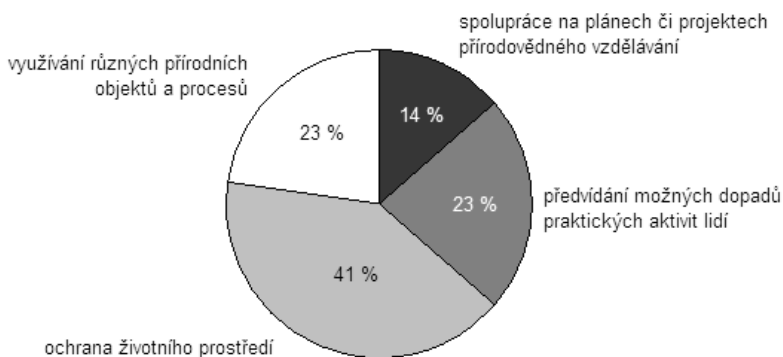
Graf D.3: Obsahová analýza ŠVP - znaky přírodovědných dovedností

Z celkového počtu očekávaných výstupů jsou dílčí znaky schopnosti aplikace přírodovědného poznání přítomny ve 22 očekávaných výstupech. Z tohoto počtu jsou jednotlivé dílčí znaky zastoupeny následovně:

- spolupráce na plánech či projektech přírodovědného poznávání a poskytování dat či hypotéz získaných během výzkumu přírodních faktů ostatním lidem (četnost výskytu: 3);
- předvídání možných dopadů praktických aktivit lidí na přírodní prostředí (četnost výskytu: 5);
- ochrana životního prostředí, svého zdraví i zdraví ostatních lidí (četnost výskytu: 9);
- využívání různých přírodních objektů a procesů pro plnohodnotné naplňování vlastního života při současném respektování jejich ochrany (četnost výskytu: 5).

**Kompetence
ve složce
aplikace
přírodovědného
poznání**

Data jsou prezentována v grafu D.4.



Graf D.4: Obsahová analýza ŠVP - znaky schopnosti aplikace přírodovědných znalostí a dovedností

2.3.2 Korespondence očekávaných výstupů a učiva

Položka *Očekávané výstupy* byla v ŠVP zpracována výrazně podrobněji a detailněji než položka *Učivo*. Toto zpracování, které respondentka zvolila, odpovídá i způsobu, jakým jsou kategorie očekávaných výstupů a učiva pojaty v RVP G pro vzdělávací obor Chemie. Z celkového počtu 201 očekávaných výstupů nekorespondovalo s uvedeným učivem pouze 6 z nich. Z hlediska *přírodovědné gramotnosti* se čtyři ze šesti nekorespondujících očekávaných výstupů vztahovaly ke schopnosti *aplikace přírodovědných znalostí a dovedností* v běžném životě; zbývající dva nekorespondující očekávané výstupy se vztahovaly k *přírodovědným znalostem a pojmům*.

**Očekávané
výstupy a jejich
korespondence
s učivem**

Vedle učiva vymezeného vzdělávacím obsahem vzdělávacího oboru Chemie zařadila respondentka do ŠVP k příslušným formulovaným očekávaným výstupům i učivo z oblasti průřezových témat. Celkem 17x se respondentka odkazovala na tematické okruhy průřezového tématu Environmentální výchova, 3x pak na tematické okruhy průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova. V položce „Průřezová témata“ se respondentka celkem 8x odkazovala i na tematické okruhy vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví, která je však v RVP G chápána jako samostatný vzdělávací obor, nikoliv průřezové téma.

Pokud jde o přesahy učiva chemie do jiných vzdělávacích oborů, resp. předmětů, 3x je v ŠVP uváděn přesah obsahu vzdělávání s fyzikou, 1x se zeměpisem, 1x s geologií, 4x s matematikou a 2x s biologií. To vcelku odpovídá výrokům respondentky v souvislosti s analýzou obsahových kategorií použitých v rozhovoru.

2.3.3 Korespondence očekávaných výstupů a cílů přírodovědné gramotnosti

Dalším krokem v případové studii byla analýza korespondence očekávaných výstupů předmětu chemie uplatněných v analyzovaném ŠVP a cílů v jednotlivých složkách *přírodovědné gramotnosti*.

Přírodovědné znalosti a pojmy

Očekávané výstupy ve složce *přírodovědných znalostí a pojmů* tvořily většinu, celkem 62 % ze všech očekávaných výstupů formulovaných respondentkou v ŠVP pro vzdělávací obor chemie. Přírodovědná gramotnosti zdůrazňuje v této složce zejména tato tři kritéria:

- potřebnost pro každodenní život;
- využitelnost poznatků ve vztahu k budoucímu vývoji vědy a lidské společnosti;
- propojení jednotlivých přírodovědných znalostí s vytvářením příslušných dovedností a jejich aplikací při řešení problémů v praktickém životě.

V analyzovaných očekávaných výstupech je nejméně reflektována potřebnost poznatků pro každodenní život a jejich aplikace při řešení problémů v praktickém životě. Explicitní formulace se v očekávaných výstupech objevuje pouze 6x. To lze považovat za důsledek respondentčiny logotropní orientace zohledňující především (vědní) obor, jeho cíle a paradigmaty. Oborové zaměření přírodovědných vzdělávacích předmětů na vyšším stupni gymnázií stále koresponduje s tradičním scientistickým paradigmatem než s moderními trendy v přírodovědném vzdělávání, které kladou důraz na poněkud odlišné kompetence, než jaké jsou rozvíjeny např. při výuce chemie, na niž se zaměřovala tato případová studie.

Pokud jde o využitelnost poznatků ve vztahu k budoucímu vývoji vědy a lidské společnosti, ukazuje respondentka snahu zařadit do vzdělávacího obsahu vyučovaného předmětu aktuální poznatky daných vědních oborů (nejedná se zde pouze o chemii, ale rovněž o fyziku a biologii). Zajímavý rozpor se projevuje mezi odpověďmi respondentky v rozhovoru, kdy ohledně cílů přírodovědného vzdělávání uvádí: „... *poznat zákonitosti života, umět propojit všechny přírodní vědy v jeden celek, že všechny vlastně se snaží o to, poznat živou hmotu blíže. Umět teoretické znalosti přenést do praktického života*“, a očekávanými výstupy formulovanými v ŠVP, kdy je tato kompetence, klíčová pro přírodovědné vzdělávání, reflektována jen velmi vágně a nekonkrétně.

Přírodovědné dovednosti

Očekávané výstupy ve složce *přírodovědných dovedností* tvořily 27 % ze všech očekávaných výstupů formulovaných respondentkou v ŠVP pro předmět Chemie. *Přírodovědná gramotnost* vymezuje pro tuto složku zejména tato tři kritéria:

- deskripce, explanace a predikce přírodovědných jevů nebo procesů;
- pochopení výzkumu v přírodních vědách, jeho cílů a významu;
- interpretace přírodovědných jevů a vyvozování relevantních závěrů.

V analyzovaném ŠVP bylo formulováno 54 očekávaných výstupů, které je možné zařadit do této složky přírodovědné gramotnosti. Autorka ŠVP se snažila všechna tato tři kritéria využít a zařadit jak do očekávaných výstupů, tak do obsahu vzdělávání. Klade velký důraz na využívání chemických experimentů při výuce chemie: „*A taky se mně líbí, že mohu využít pokusy. Chemie bez experimentů je poloviční chemie.*“ Rovněž v ŠVP je využití experimentů značně akcentováno. Autorka do ŠVP zařazuje celkem 29 samostatných laboratorních cvičení, které rozvíjejí výše uváděné složky přírodovědné gramotnosti. Mechanizmy průběhu chemických reakcí a ovlivňování jejich průběhu změnou vnějších podmínek je dokonce podle názoru respondentky jeden z pilířů základního učiva chemie na vyšším stupni gymnázií. Lze tedy konstatovat, že přírodovědné dovednosti v rámci přírodovědné gramotnosti se jak prostřednictvím formulovaných očekávaných výstupů, tak prostřednictvím učiva snaží učitelka jednoznačně naplnovat.

Očekávané výstupy ve složce *aplikace přírodovědných znalostí a dovedností* tvořily 11 % ze všech očekávaných výstupů formulovaných respondentkou v ŠVP pro předmět chemie. Přírodovědná gramotnost se zaměřuje na aplikaci přírodovědných znalostí a dovedností především do těchto tematických oblastí:

**Aplikace
přírodovědných
znalostí
a dovedností**

- zdravý životní styl, nemoci, výživa, souvztažnost mezi fyzikálními a biologickými systémy;
- znečištění, produkce škodlivin a omezení této produkce, globální ekologické problémy, např. změny klimatu;
- biotechnologie, recyklace odpadních látek, šetření surovinovými zdroji, efektivní využívání energie;
- vyhodnocování objektivitu a pravdivosti různých informací v médiích;
- zaujímání racionálních postojů k různým aplikacím přírodovědných poznatků v praxi a důsledkům těchto aplikací pro člověka a jeho prostředí.

Celkem 22 očekávaných výstupů ŠVP týkajících se *aplikace přírodovědných znalostí a dovedností* pokrývají první tři vymezené tematické oblasti. Těchto očekávaných výstupů není formulováno příliš mnoho, z hlediska přírodovědného vzdělávání je však třeba je pokládat za klíčové. Oblasti zdravého životního stylu se v analyzovaném ŠVP týká zejména problematika živin a jejich metabolismu, poruch metabolismu, důležitosti vitaminů a hormonů pro zdravý vývoj člověka, poruch sekrece hormonů, otázka genových mutací a manipulací, dále prevence abúzu psychoaktivních látek a vzniku látkových závislostí. Oblasti globálních ekologických problémů se v analyzovaném ŠVP týká zejména problematika radioaktivního záření a jeho vlivů na živé organizmy, kyselých dešťů, schopnosti adaptace organismů na změny životních podmínek, znečišťování a ochrany ovzduší a vod, ekologických dopadů hutní výroby, nebezpečí nadměrného používání pesticidů, ekologické likvidace plastových odpadů, likvidace nebezpečných látek a nakládání s nimi. Třetí oblastí (biotechnologie, recyklace, šetření zdrojů,

efektivní využívání energie) se v analyzovaném ŠVP týká problematika základních biotechnologií, jako je výroba octa, piva a vína, recyklace plastů, využití jaderné energie a alternativních energetických zdrojů, šetření fosilními palivy.

V oblasti vyhodnocování objektivitu a pravdivosti různých informací v médiích a v oblasti zaujímání racionálních postojů k různým aplikacím přírodovědných znalostí a dovedností v praxi a k důsledkům těchto aplikací pro člověka a jeho prostředí nejsou v analyzovaném ŠVP formulovány žádné očekávané výstupy a není vymezeno ani s nimi korespondující učivo. V těchto oblastech aplikace přírodovědných znalostí a dovedností tedy nekorespondují očekávané výstupy se složkami přírodovědné gramotnosti.

2.3.4 Strukturace učiva

- Uspořádání vzdělávacího obsahu** Poslední krok obsahové analýzy ŠVP měl za cíl získat vhled do přístupů autorů ke strukturaci vzdělávacího obsahu v ŠVP. Ačkoliv nikde v dokumentu není způsob strukturování učiva popsán či komentován, je celkem evidentní, že strukturace učiva v ŠVP téměř doslova kopíruje původní učební osnovy předmětu chemie pro 1.–4. ročník čtyřletého gymnázia a 5.–8. ročník víceletého gymnázia. Jedinou odlišností ŠVP oproti osnovám je zařazení veškerého rozšiřujícího učiva (podle osnov) do vzdělávacího obsahu předmětu chemie vymezeného v ŠVP. Je zajímavé, že navzdory svému velice konzervativnímu přístupu k výuce chemie respondentka kurikulární reformu vítá a podporuje: „*Já jsem možná jeden z mála těch starších kantorů, kteří vítají ty RVP a ŠVP, protože mi dávají volnost. Já jsem byla garantem toho programu za chemii, takže já jsem si tam dala, co chci.*“ Těto zmiňované „volnosti“ však respondentka využila spíše k tomu, že posílila vzdělávací obsah směřující do složky přírodovědných pojmů, znalostí a dovedností, které vzhledem ke své orientaci na obor pokládá za stěžejní, ale které jdou spíše proti snahám o vytvoření takových kompetencí v rámci přírodovědného vzdělávání, které jsou formulovány v konceptech přírodovědné gramotnosti.
- Shrnutí** Obsahová analýza ŠVP pro předmět chemie se zaměřovala na identifikaci jednotlivých znaků přírodovědné gramotnosti tak, jak se odrážejí ve formulovaných očekávaných výstupech. Nejvíce očekávaných výstupů je možné zařadit do složky *přírodovědných znalostí a pojmů*. Nejmenší pozornost je z hlediska počtu očekávaných výstupů věnována složce schopnosti *aplikace přírodovědných znalostí a dovedností*. V rámci obsahové analýzy byla dále sledována korespondence formulovaných očekávaných výstupů s cíli obsahové gramotnosti a dále se strukturací učiva, prostřednictvím kterého by měly být očekávané výstupy realizovány. Můžeme konstatovat, že zatímco očekávané výstupy jsou do značné míry formulovány podle složek přírodovědné gramotnosti, tak vymezení samotného vzdělávacího obsahu vypovídá, že dosáhnout navržených očekávaných výstupů bude v reálné výuce jen obtížné.

2.4 Funkce ŠVP a faktory ovlivňující jeho tvorbu: obsahová analýza druhého rozhovoru

Cílem poslední fáze případové studie bylo získat hlubší vhled do kurikulárních procesů, zejména do procesů transformace obsahu a strukturování obsahu, a to ve vztahu k očekávaným výstupům a klíčovým kompetencím uvedeným v analyzovaném ŠVP. Analyzována byla rovněž jejich reflexe ze strany respondentky. Jako výzkumná technika byl podobně jako v první fázi případové studie zvolen rozhovor. Tento rozhovor trval 30 minut, přičemž byl pořízen jeho audiozáznam. Audiozáznam rozhovoru byl přepsán do textové podoby. Následovala obsahová analýza záznamu rozhovoru zaměřená na identifikaci znaků cílových a obsahových kategorií. Při kódování přepisu rozhovoru a interpretaci získaných dat byl uplatněn stejný postup jako v první fázi této případové studie. Kódování provedli nezávisle na sobě dva výzkumníci, identifikováno bylo celkem 55 výroků reprezentujících substanciální kategorie. Celkem 10x byly zaznamenány výskyty kategorie způsobové. Přímé shody přitom bylo dosaženo v 95,4 % identifikovaných kategorií. Kódování bylo dále diskutováno i s respondentkou případové studie. Stejně jako u první fáze případové studie byla tedy i zde věnována pozornost kritériím validizace.

2.4.1 Zpracování cílů a struktura obsah v ŠVP

Polostrukturovaný rozhovor s respondentkou v této části případové studie byl úvodu koncipován jako diskuze nad výsledky obsahové analýzy ŠVP a interpretace těchto výsledků, kdy v duchu etogenické analýzy vystupovala respondentka jako spoluinterpret získaných dat. V rámci rozhovoru byly ověřovány zejména tyto výstupy analýzy:

Interpretace výsledků obsahové analýzy ŠVP

- Oborově specifické cíle výuky chemie, tj. akcent na přírodovědnou gramotnost zahrnující přírodovědné znalosti a pojmy, přírodovědné dovednosti a schopnost aplikace přírodovědných znalostí a dovedností v běžném životě člověka.
- Korespondence formulovaných očekávaných výstupů a klíčových kompetencí dosahovaných při výuce chemie s dílčími znaky jednotlivých složek přírodovědné gramotnosti.
- Pojetí struktura vzdělávacího obsahu ve vztahu k formulovaným očekávaným výstupům.

Na základě obsahové analýzy druhého rozhovoru lze konstatovat zastoupení všech znaků cílové kategorie *očekávané výstupy: přírodovědná gramotnost* a zastoupení pěti znaků cílové kategorie *klíčové kompetence*. Pokud jde o znaky cílové kategorie *očekávané výstupy*, je patrná určitá disproporce mezi akcentací jednotlivých složek *přírodovědné gramotnosti* (znaků) v analyzovaném ŠVP a akcentací stejných znaků v rozhovoru s respondentkou. Zatímco očekávaných výstupů ve složce *přírodovědných znalostí a pojmů* bylo v ŠVP formulováno 62 %, v rozhovoru už pouze 8 %.

Oborově specifické cíle výuky chemie

Největší důraz kladla respondentka v rozhovoru na *přírodovědné dovednosti*. Zatímco v ŠVP bylo těmto dovednostem věnováno 27 % očekávaných výstupů, v rozhovoru se respondentka o dovednostech zmiňovala v 62 % analyzovaných cílových kategoriích. Řada dovedností, o kterých se respondentka v rozhovoru zmínila, souvisí s očekávanými výstupy typickými pro chemii, jako je provádění chemických experimentů, jejich vyhodnocování a predikce jejich průběhu. Respondentka se podle vlastního vyjádření snaží realizovat výuku založenou na řešení problémů, což přispívá k rozvoji přírodovědných dovedností a schopnosti aplikace přírodovědných znalostí a dovedností.

Rovněž ve složce aplikace přírodovědných znalostí a dovedností byl zaznamenán dosti výrazný rozdíl v očekávaných výstupech ŠVP (aplikací se týkalo 11 % očekávaných výstupů) a v cílových kategoriích získaných na základě analýzy druhého rozhovoru (25 % cílových kategorií). Důležitost aplikace spatřuje respondentka i v jejím motivačním účinku: „*Dokaž, že státy, na jejichž území se těží zemní plyn a ropa, jsou nejenom palivovými giganty, ale také mají základnu pro chemický průmysl. A já si myslím, že oni to mají rádi. Protože vždycky vidí tu návaznost.*“ Podobně jako tomu bylo v prvním rozhovoru, i zde se respondentka pokouší o aplikaci znalostí a dovedností získaných při výuce chemie do širšího kontextu.

**Korespondence
očekávaných
výstupů
s přírodovědnou
gramotností**

Během rozhovoru nad výsledky analýzy ŠVP byla respondentka upozorněna na určitý nesoulad mezi očekávanými výstupy a dílčími znaky složek přírodovědné gramotnosti, zejména pokud jde o její preferenci přírodovědných znalostí a pojmů a nízkou akcentaci schopností aplikace přírodovědných znalostí a dovedností v běžném životě. V následujících fázích rozhovoru se pak respondentka snažila o větší akcentaci kompetencí vztahujících se k aplikaci. V souvislosti se zkoušením např. respondentka uvádí: „*Jsmo v laboratoři a oni navrhuji aparaturu – třeba jsme dělali s jodem zrovna a oni měli za úkol zjistit, která aparatura bude nejvhodnější, která pro naši školní laboratoř bude vyhovující, protože to, co vyhovuje někde jinde, nemusí u nás. Ale zdá se mi prostě, že, prostě snažím se i při tom zkoušení i při těch testech zohlednit ty cílové věci.*“ Zde v této souvislosti však ani nelze hovořit o aplikaci, neboť chybí přesah cílů do praktického života. Na otázku interviewera, zda se snaží preferovat spíše kompetence před zapamatování učiva, však respondentka odpovídá: „*Já si myslím, že ty přírodní vědy není ani možné jinak učit.*“

**Strukturace
kurikula**

Strukturace kurikula byla v rozhovoru řešena především v souvislosti s podpůrnými materiály pro realizaci kurikula. Samotná strukturace kurikula předmětu chemie je tradiční a vychází z původních učebních osnov chemie pro vyšší stupeň víceletých gymnázií. V menší míře byly učitelce inspirací pro tvorbu ŠVP učebnice: „*Učebnice, no – dalo by se říci, že také, ale v menší míře. Protože já už po třiceti letech praxe poznám, která věta je opsaná z které učebnice. Takže když je nově vydaná učebnice, takže tam jenom se vystříhne ta stránka s Leninovou teorií hmoty a jinak je prostě všechno stejné.*“

Pokud jde o strukturaci kurikula, respondentka vychází z didaktické zásady postupu od jednoduššího ke složitějšímu: „*Takovým tím logickým od nejjedno-*

duššího ke složitějšímu, od té anorganické a obecné chemie, přes pochopení vzájemných vztahů až k té organice a biochemii.“ Přitom v této charakteristice struktura kurikula chemie se výrazně odráží učitelčin tradicionalismus, neboť právě obecná chemie (zejména struktura hmoty) patří mezi nejabstraktnější a nejobtížnější tematické celky vzdělávacího obsahu chemie, které jsou přitom nasazovány tradičně již v 1. ročníku čtyřletého (a vyššího stupně víceletého) gymnázia. Ukazuje se, že právě tato strukturace kurikula vede k tomu, že žáci chápou chemii jako velice obtížný a abstraktní předmět a nevidí její význam pro praktický život člověka a vztah člověka k okolnímu prostředí.

Do ŠVP předmětu chemie zapracovala respondentka do podoby očekávaných výstupů především cíle vztahující se ke složce *přírodovědných znalostí a pojmů*. Klíčové kompetence z hlediska RVP G reflektovala respondentka pouze částečně. Do ŠVP zapracovala především kompetence k řešení problémů a kompetence sociální a personální. Očekávané výstupy ŠVP pokrývají všechny složky *přírodovědné gramotnosti*, nicméně saturace těchto složek konkrétními cíli je nerovnoměrná. Respondentka však dobře reflektuje jak kategorie cílové, tak především kategorie obsahové, na které se soustředí výrazněji. Hlavním nástrojem strukturace kurikula je pro ni vzdělávací obsah, nikoliv očekávané výstupy a klíčové kompetence. Ty jsou formulovány na základě vzdělávacího obsahu a vzdělávacímu obsahu se přizpůsobují.

Shrnutí

2.4.2 Funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy

Při analýze druhého rozhovoru jsme se zaměřili rovněž na *práci s cíli*. Konkrétně pak byla sledována problematika *formulování cílů*, dále *hierarchizace cílů* a rovněž problematika *hodnocení výsledků učení žáků* ve vztahu k cílům. Práce s cíli se týkala celkem 12 výroků, nicméně ačkoliv byly tyto výroky proneseny jako odpovědi na otázky explicitně se vztahující k práci s cíli, respondentka ve svých odpovědích reflektovala cílové kategorie jen minimálně. Snad nejlépe celou situaci dokumentuje výrok: „*No, já bych řekla, že ty formulované cíle jsou vlastně takovým tím koncentrátem toho obsahu, že to nejde vyloženě oddělit.*“ Z obou rozhovorů je zřejmé, že respondentka ve většině případů uvažovala o cílových kategoriích v souvislosti s příslušným specifickým obsahem vzdělávání a spíše výjimečně byla schopna obecnějšího náhledu na otázku vzdělávacích cílů v širším kontextu.

Práce s cíli

V procesu tvorby ŠVP a formulování cílů, tj. očekávaných výstupů výuky chemie, hrály podle respondentky roli tyto zdroje pro koncipování očekávaných výstupů: RVP G, příklady dobré praxe, původní učební osnovy předmětu chemie, v menší míře pak učebnice.

Formulování cílů

Jelikož ŠVP pro předmět chemie sestavovala respondentka sama, nebylo nutné se zabývat koordinací tvorby ŠVP s dalšími učiteli chemie. Jelikož však chemie má velmi úzké vazby na další přírodovědné předměty a matematiku, zaměřili jsme se spíše na proces formulování cílů v součinnosti s učiteli těchto dalších předmětů. Spolupráci s biology popisuje respondentka slovy:

„A biologii jsme konzultovali. V biologii jsme se domluvili, že tři zbývající biologové si ji rozdělí po jednotlivých ročnících a navrhnou ŠVP pro biologii.“

Vzdělávacím obsahem chemie prostupuje i několik průřezových témat, resp. při výuce chemie je třeba naplňovat i očekávané výstupy průřezových témat. Jejich zapracování do ŠVP chemie nedělalo podle slov respondentky žádné potíže. Při začleňování očekávaných výstupů průřezových témat do ŠVP docházelo k širší koordinaci mezi učiteli: *„Fyzikové, chemici, biologové tam skutečně v realizaci těch průřezových témat – tam jsme se setkávali a tam jsme hovořili.“* Celkově respondentka vyjadřuje spokojenost s procesem tvorby ŠVP v oblasti formulování a koordinace očekávaných výstupů: *„Já si myslím, že jsme spolupracovali velmi dobře. Že jsme si každý řekli, co tam asi bychom si představovali, a pak jsme se snažili to ujednotit do nějaké myšlenky, která by byla schopna transformace do nějaké uchopitelné podoby.“* Důležitá zde byla i použitá dikce jako způsobová kategorie.

Hierarchizace cílů *Hierarchizace cílů*, resp. stanovování *cílů vyučovací hodiny* bylo úzce provázáno se strukturováním obsahu. Tento pojem je chápán respondentkou především ve smyslu posloupnosti a návaznosti učiva či větších tematických celků. Při stanovování krátkodobých cílů vyučovací hodiny se učitelka drží očekávaných výstupů formulovaných v ŠVP: *„V tom ŠVP hned vidím, co bych měla probrat, co bych mohla od toho žáka očekávat na konci té hodiny, a vidím také i ta průřezová témata a vzájemné průniky do jiných oblastí. Třeba do té fyziky.“*

K využívání učebnic při hierarchizaci cílů a strukturování obsahu se však respondentka staví skepticky: *„Někdy se mi zdá, že není možné použít jedinou učebnici. Proto také nejsem zastáncem jedné učebnice. Myslím si, že je lepší, když učitel najde tematický celek třeba v různých učebnicích a vytáhne si to, co potřebuje on, co se jemu líbí a co samozřejmě umí taky zpracovat pro žáky.“* Využívání více učebnic při výuce chemie na vyšším stupni víceletého gymnázia je běžným jevem. Jelikož tradičně je vzdělávací obsah rozdělen do ročníků podle souborů chemie jako vědní disciplíny, je běžnou praxí, že různé autorské kolektivy píšou učebnice pro různé ročníky. Běžnou praxí je i to, že strukturování obsahu v jednotlivých ročnících a hierarchizace cílů jsou inspirovány vysokoškolskými učebnicemi. Nelze se tedy divit, že u značného počtu středoškolských učitelů chemie převažují při transformaci a strukturování obsahu výrazně ohledy na obor nad ohledy na žáka.

Hodnocení výsledků žáků Odpovědi respondentky vztahující se k roli ŠVP při *hodnocení výsledků učení žáků*, tj. rozhodování o tom, zda bylo dosaženo stanovených cílů, byly koncipovány v dosti obecné rovině a ukazují, že otázku hodnocení dosažených výsledků učení chápe respondentka spíše okrajově v porovnání s otázkou výběru cílů a prostředků k jejich dosahování. Z hlediska substantiálních kategorií respondentka hovoří i o cílech (ve smyslu očekávaných výstupů) i o kompetencích. Je však zajímavé, že pojem kompetence uvádí pouze v souvislosti s ŠVP: *„Já jsem tam měla [v přehledové tabulce ŠVP] vždycky cíl a teď ty kompetence toho žáka, ale vždycky k tomu jednomu cíli.“* V souvislosti s hodnocením výsledků učení žáků hovoří respondentka pouze o cílech.

Pojem kompetence obecně není dostatečně operacionalizován, proto nebyla dostatečná operacionalizace pojmu kompetence shledána ani u respondentky této případové studie, což se projevuje tím, že nemá ujasněné vztahy k dalším, obvykleji používaným pojmům či oborově specifickým konstruktům. Při vymezování výsledků učení žáků volí respondentka raději konkrétní příklady, než aby formulovala tyto výsledky v obecné rovině očekávaných výstupů a kompetencí: „*Dělali jsme s jodem a oni měli za úkol navrhnout aparatury a zjistit, která aparatura bude nejvhodnější, která pro naši školní laboratoř bude vyhovující, protože to, co vyhovuje někde jinde, nemusí u nás.*“ Pojem kompetence respondentka nepoužila dokonce ani v případě, kdy tento pojem užíval interviewer a na kompetence se v rozhovoru výslovně ptal. Z vyjádření respondentky však vyplývá, že chápeme-li kompetence jako substanciální kategorii, lze hodnocení úrovně jejich naplňování v rozhovoru vysledovat.

Práci se vzdělávacími obsahy v rovině *transformace obsahu* věnovala respondentka v rozhovoru značnou pozornost, což svědčí o její výrazné orientaci na obor. V souvislosti s transformací obsahu uvažuje respondentka jak na úrovni obecné: „*Učit tu chemii skutečně se vším všudy, aby ten chemik tomu rozuměl, ale rozuměl ne jenom té chemii, ale tomu životu kolem sebe, protože to jsou všechno přírodní jevy,*“ tak na úrovni konkrétní: „*Když například začínám zemním plynem, napíšu takové body – zemní plyn, acetylen, pak se dostanu třeba k vinylalkoholu, z vinylalkoholu až na kyselinu octovou. Zapiš mi to pomocí chemických rovnic. A já si myslím, že oni to mají rádi. Protože on vždycky vidí tu návaznost.*“ Logickou návaznost obsahu vzdělávání při výuce chemie respondentka v rozhovorech silně preferuje, a to i pokud jde o strukturaci obsahu a vzájemnou návaznost témat či tematických celků.

Práce s obsahy

Respondentka se jako učitelka výrazně situuje do role podporovatele výukového procesu. V jejím vyjádření k tomuto tématu bylo možné zaznamenat i způsobovou kategorii: „*Třicet odučených let mi dělá velké problémy, ale kdysi se učilo takovým tím standardním – stojím, přednáším. Vysvětluji, píší. V dnešní době už spíše zadávám problémy a očekávám řešení s tím, že usměřňuji, ale hledám.*“

Výroky respondentky související s prací se vzdělávacími obsahy nesou rovněž dílčí znaky ohledu na žáka: „*Já nejsem pro to – zjednodušte to tak, aby všichni byli dobří. Ne! Já jsem pro to, aby ti dobří byli ještě lepší, a ti, co nechtějí, aby se dostali alespoň na ten průměr.*“ Opět se zde objevila i způsobová kategorie v souvislosti s otázkou, jak z pohledu respondentky management školy ovlivňuje zavádění prvků kurikulární reformy do výuky chemie: „*Náš pan ředitel je češtinář, tělocvikář – výhodu mám tu, že mi plně důvěřuje. A ví, že v chemii a v biologii – že v ŠVP bude všechno. Ale zdá se mi, že pro prohloubení vzdělání v přírodovědné oblasti není. Ten by spíše rád, aby to bylo takové jednodušší, pro všechny. Spíše dobrý průměr, a ne ti skvělí jedinci. A já jsem spíše pro ty skvělé jedince, kteří dělají dobré jméno škole.*“

Respondentka chápe kurikulární reformu jako pozitivní prostředek ke zvýšení autonomie školy, a zejména učitele a rovněž jako významnou oporu při struktu-

Shrnutí

raci obsahu vzdělávání. Mírně negativní stanovisko ke kurikulární reformě vyjádřila respondentka v oblasti vymezení vzdělávacího obsahu a jeho transformace. Obsah vzdělávání vzdělávacího oboru Chemie považuje za zjednodušený a cítí potřebu jej rozšiřovat. Pozitivně lze vnímat skutečnost, že ačkoliv má respondentka blízko ke scientistickému paradigmatu přírodovědného vzdělávání, hodnotí možnosti přinášené kurikulární reformou velmi vstřícně.

2.4.3 Funkce ŠVP v rovině plánování a řízení

Projektování výuky a řízení kurikula

V další části druhého rozhovoru byly zjišťovány funkce ŠVP v oblasti projektování výuky a řízení kurikula. *Projektování výuky* se v rozhovoru týkaly celkem 4 výpovědi respondentky, z čehož jednou byla tematizována integrace problematiky projektování v souvislosti s cíli: „*Tam je potřeba urychlit, protože někdo na to přijde rychleji, někdo pomaleji a je třeba takové ty odrazové body, aby on věděl – proč to dělá, k čemu se dostane.*“ Dvakrát byla analyzována problematika projektování v souvislosti se vzdělávacími obsahy: „*Musím vědět, za kolik hodin nějaký ten tematický celek proberu. Takže můžu říci, že se snažím kopírovat ŠVP, abych to všechno stihla.*“ V jednom výroku byly obě tyto kategorie použity současně: „*V tom ŠVP hned vidím, co bych měla probrat, co bych mohla od toho žáka očekávat na konci hodiny a vidím také i průřezová témata a vzájemné průniky do jiných oblastí. Třeba do fyziky.*“ Projektování výuky je zde úzce spojeno se strukturováním obsahu vzdělávání, což je zcela v souladu s výsledky obsahové analýzy kurikulárního dokumentu provedené ve druhé fázi případové studie.

Při projektování výuky se respondentka opírá též o podpůrné kurikulum, z něhož zmíníme především učebnice, neboť v respondentčině pojetí je jejich úloha do značné míry netypická. Jsou chápány jednoznačně pouze jako doplňkový zdroj, který učitelka využívá v rovině transformace vzdělávacího obsahu, nikoliv však v rovině plánování výuky. Hlavní oporou pro projektování výuky zůstává ŠVP: „*Mám ŠVP na stole, takže vím, co očekávat. Ale přiznám se úplně otevřeně – nemám přípravu. Já chodím do té hodiny jenom s tužkou.*“ Intuitivní přístup respondentky k řízení výuky prostřednictvím kurikula se projevuje i ve vědomém potlačování úlohy učebnic v kurikulárních procesech při výuce chemie: „*A vždycky říkám – chod'te na hodiny a pište si záznamy, protože nevidím jedinou učebnici, která by skutečně obsáhla celý ten celek.*“ Během rozhovoru byla diskutována i problematika elektronických interaktivních učebnic využívaných ve výuce prostřednictvím smartboardů (interaktivních tabulí). Využitelnost tohoto podpůrného kurikula však souvisí i s kompetencemi učitele v oblasti didaktických znalostí obsahu (blíže viz např. Loughran a kol., 2004; Janík, 2009).

Shrnutí

K funkci ŠVP v rovině plánování výuky a řízení kurikula se vztahoval jen relativně nízký počet výroků respondentky. Jejich obsah naznačuje, že jsou vztahovány k mikro- a mezoúrovni kurikulárních procesů. Domníváme se, že tyto procesy je však respondentka schopna chápat v širším kontextu, byť stále v těsné vazbě na obor a že zde reflektuje ve značné míře ontodidaktickou transformaci konkretizovanou do vybudovaných a empiricky ověřených vztahů mezi chemií jako vědním oborem a chemií jako vyučovacím předmětem. Na druhé straně se ukazuje psychodidaktická kompetence respondentky jako méně akcentovaná.

2.4.4 Faktory ovlivňující tvorbu ŠVP a jeho funkce

Proces implementace ŠVP do výukové praxe ovlivňují i personální a institucionální faktory. Oba typy těchto faktorů se v odpovědích respondentky objevují pouze s nízkou četností a komplexností. Zkoumání problematiky personálních faktorů bylo v případové studii zjednodušeno tím, že sama respondentka je autorkou ŠVP, navíc všechny hodiny chemie na zkoumaném gymnáziu vyučuje buď ona sama, nebo její dcera. „*Chemii jsem dělala sama, tak to jsem nekonzultovala, protože jsme tady dvě a tu chemii jsem dělala sama.*“ Personální faktory se tedy promítaly spíše do oblasti mezipředmětových vztahů, přesahů společných témat vzdělávacího obsahu, koordinace strukturování vzdělávacího obsahu a začlenění vzdělávacího obsahu průřezových témat do ŠVP jednotlivých vyučovacích předmětů. Spolupráci s kolegy na přípravě ŠVP hodnotí respondentka pozitivně, nevyskytly se žádné problémy: „*Já si myslím, že jsme spolupracovali velmi dobře. Že jsme si každý řekli, co bychom si tam asi představovali, a pak jsme se snažili to ujednotit do nějaké myšlenky, která by byla schopna transformace do nějaké uchopitelné podoby.*“ Svoji roli však sehrává nepochybně fakt, že jde o gymnázium relativně malé, ve kterém má každý přírodovědný předmět jednoho či dva vyučující.

**Personální
a institucionální
faktory**

Institucionální faktory nemají podle analýzy výpovědí respondentky podstatný vliv na implementaci RVP G prostřednictvím tvorby ŠVP. S ředitelem školy spolupracuje učitelka velmi dobře, byť se liší v názorech na význam přírodovědných předmětů: „*Výhodu mám tu, že mi plně důvěřuje. Že mi plně důvěřuje a ví, že v chemii a v biologii – že v tom ŠVP bude všechno. Ale zdá se mi, že pro prohloubení vzdělání v přírodovědné oblasti není. Ten by spíše rád, aby to bylo takové jednodušší, pro všechny.*“ Neformální rozhovor vedený s ředitelem školy, který jsme použili jako určitý doplněk této případové studie, však ukazuje, že respondentka se skutečně těší plné důvěře a management školy se snaží vycházet respondentce vstříc např. investicí do chemické laboratoře.

ŠVP je kurikulární dokument, o který se respondentka nejvíce opírá při řízení vyučovacího procesu. Obsahuje podrobně formulované očekávané výstupy, které jsou vodítkem pro práci s cíli i obsahy. Lze konstatovat vysokou míru souladu subjektivního pojetí vzdělávacího oboru respondentky a jeho pojetí v ŠVP. Na základě obsahové analýzy provedeného rozhovoru není možné identifikovat konkrétní personální či institucionální faktory, které by nějak výrazně ovlivňovaly implementaci kurikula. Těmto faktorům nepřikládá respondentka větší důležitost.

Shrnutí

3 Shrnutí, diskuze, závěry

Zde prezentovaná případová studie byla motivována snahou popsat a pochopit proces teoretického rozpracování ŠVP do praktické realizace ve výuce. To vše vycházelo z pedagogického profilu gymnaziální učitelky chemie s dlouholetou praxí, která velmi aktivně tento profil během celé případové studia spoluvytvářela.

**Postřehy
z výzkumu**

Samotná případová studie je členěna do tří částí, přičemž každá z nich přináší své vlastní výsledky, ale pouze jako celek umožňuje vhled do toho, jak jsou klíčové prvky kurikulární reformy uchopeny při realizaci přírodovědného vzdělávání (a zejména chemie) na gymnáziu. Zjištění, která jsou uvedena v předchozím textu, byla celá řada a některé z nich si jistě zasluhují ještě další analýzu.

Nyní shrňme zásadní, převážně oborově specifická zjištění této případové studie:

- Byl shledán určitý rozpor mezi jazykem teorie a jazykem praxe – tento rozpor se projevuje zejména při samotné realizaci kurikula (při jeho plánování není odlišnost mezi oběma jazyky ještě tak velká).
- Z pohledu přírodovědné gramotnosti respondentka jednoznačně preferuje *přírodovědné znalosti a pojmy*, byť se zejména v prvním rozhovoru snaží klást důraz též na další dvě složky *přírodovědné gramotnosti*, a to *na přírodovědné dovednosti a na situace a kontext, ve kterých jsou znalosti a dovednosti používány (schopnost aplikace přírodovědných znalostí a dovedností)*. Tento rozpor byl mimo jiné potvrzen i při vstupním pozorování vyučovací hodiny. Zajímavé srovnání poskytuje studie subjektivních teorií učitelů fyziky na základních školách (Janík, 2007), ze které vyplývá, že cíle výuky fyziky se koncentrují zejména kolem uvědomění si významu fyziky pro porozumění každodenním problémům a porozumění základním fyzikálním pojmům a principům. Ale zatímco těžiště cílů výuky fyziky je především v porozumění každodenním problémům, respondentka naší případové studie preferuje porozumění základním znalostem a pojmům z oblasti chemie. Tyto rozdíly jsou však dány tím, že učitelé fyziky v citované výzkumné studii působili na 2. stupni ZŠ, kde je zaměření obecných i konkrétních cílů výuky přece jen odlišné od zaměření cílů gymnaziálního vzdělávání.
- Byla shledána preference *ontodidaktické kompetence* v souboru profesních kompetencí učitelky. Respondentka vychází z důrazu na vědní obor chemie (a jeho modifikace v podobě vzdělávacího oboru), přičemž příprava, realizace a následná evaluace vzdělávacího obsahu akcentuje více obor než individuální charakteristiky žáků. Tím zdůrazňuje ontodidaktickou stránku kurikulární reformy, kdy je tvorba a implementace kurikula závislá na učitelích (a v našem případě o to silněji, že respondentka byla jediná, kdo se přípravou ŠVP pro vzdělávací obor chemie zabýval).
- Respondentka vítá posílení autonomie školy v oblasti kurikulárních dokumentů, sama však tento trend příliš nenásleduje, neboť ŠVP modifikuje spíše na úrovni původních gymnaziálních osnov vycházející ze scientistického pojetí chemie (model 70. a 80. let 20. století, kam spadá také začátek její profesní dráhy).
- Problematickou otázkou dopadu kurikulární reformy na realizaci výuky můžeme v kontextu naší případové studie zodpovědět takto: učitelka si ŠVP přizpůsobila povaze dříve platných kurikulárních dokumentů (osnov), projevem čehož je téměř nulová změna v projektování a realizaci kurikula.

Významová analýza jazyka praxe ukázala, že pojem *klíčové kompetence* je respondentkou lépe teoreticky chápán než prakticky realizován. Jinak řečeno, diskurz, který jsme v rámci naší případové studie identifikovali, vychází z toho, že respondentka chápe výuku chemie v duchu paradigmat scientistického modelu přírodovědného vzdělávání, kdežto pojem klíčové kompetence jako základní pojem kurikulární reformy se snaží uplatnit pouze tam, kde to sama považuje za vhodné (tzv. intuitivní použití meta/jazyka teorie). Tím se také potvrzuje fakt, že naplnění kompetencí majících svůj původ ve složkách přírodovědné gramotnosti je spíše deklarativní než realizované.

Klíčové kompetence

Z pohledu závěrů případové studie postavených na analýze *cílových a obsahových kategorií* (transformace obsahu, didaktická znalost obsahu učiva, didaktická rekonstrukce, projektování a realizace kurikula) můžeme konstatovat, že u respondentky jednoznačně převládá kompetence ontodidaktická, kdežto kompetence psychodidaktická je potlačena (a to zejména významnou preferencí obsahu vzdělávacího oboru chemie). Z pohledu kurikulární reformy, kdy je tvorba a implementace kurikula ve značné míře svěřena do rukou učitelů, lze tento fakt označit za významný synergismus mezi deklarovaným a realizovaným kurikulem v práci této učitelky na gymnáziu.

Ontodidaktická vs. psychodidaktická transformace

Implementace kurikula a plánování výuky se na základě analýzy (zejména) druhého rozhovoru s učitelkou silně opírá o RVP G a dále, což sama respondentka zdůrazňuje, také o původní osnovy předmětu chemie pro vyšší stupeň gymnázií. Naopak zdroje na úrovni podpůrného kurikula respondentka téměř nevyužívá, neboť učebnice chemie pro vyšší stupeň gymnázia nepovažuje za zdařilé, neztožňuje se s jejich obsahem (či strukturováním obsahu), ačkoli většina současných učebnic chemie je stále ještě psána na úrovni scientistického paradigmatu výuky přírodovědných předmětů, který respondentka preferuje a který se odráží v její ontodidaktické kompetenci.

Autonomie

Současná autonomie pro ŠVP respondentce vyhovuje zejména proto, že může obsah vzdělání projektovat a realizovat s ohledem na paradigmat, která uznává, a vlastní zkušenosti, které považuje za nenahraditelné. „*Vyhovuje, právě proto já jsem pro ŠVP. Protože já si právě myslím, že to ŠVP je zrcadlem té školy. A co si ta škola udělá, tak to bude mít.*“

Na otázku, jak kurikulární reforma ovlivnila tvorbu a realizaci ŠVP, a následně, jaké změny to vyvolalo, odpověděla: „*Netěší mě snižování počtu hodin přírodních věd. Protože si myslím, že – alespoň tady u nás – neustále cítíme takové tlaky, že jsou proti sobě jazyky a přírodní vědy. A je nám neustále naznačováno, že my máme ještě i laboratorní cvičení. Já říkám, jak můžeme zůstat bez laboratorních cvičení, když učíme, že je to věda experimentální – založená na experimentu. A kdybych se mohla vrátit, tak bych se vrátila k přírodovědné větvi na gymnáziu, protože to jsem měla asi nejlepší zkušenosti.*“

Kurikulární reforma a edukační změna

A jak nahlíží na samotné RVP G a možnosti, které jí tvorba ŠVP ve srovnání s osnovami dává, vyhovuje jí současná situace? „*Já si myslím, že tam je chemie*

hodně okleštěná, taková jako jednodušší. Já chápu, že asi to ministerstvo myslelo, aby všichni pochopili, ale já jsem pro – učit tu chemii se vším všudy, aby ten chemik tomu rozuměl, ale rozuměl ne jenom chemii, ale tomu životu kolem sebe. Jeden to děláme tak a druhý maličko jinak, ale víme, k čemu se máme dostat. A já jsem přívržencem ŠVP.“

Proti tomu popisuje předchozí situaci (práce podle osnov) takto: *„Nám byly rozdány takové ty zelené sešity, ty osnovy. Tady jsou osnovy. Ale zase z druhé strany člověk plnil osnovy, ale plnil je tak, jak sám uznal, čím naplní vlastně ten bod v té osnově. A neměla jsem problém.“*

Závěrem Případová studia zaměřená na přírodovědné vzdělávání, konkrétně na vzdělávací obor Chemie, na vyšším stupni víceletého gymnázia je intenzivní hloubkovou kvalitativní sondou do probíhající kurikulární reformy na českých gymnáziích. Prezentovaná zjištěná data, přes svoji velmi omezenou možnost zobecnění, mohou poskytnout mnoho podnětů pro další výzkum, včetně komparace s dalšími vzdělávacími obory s ohledem na transdisciplinární přesahy, které tak mohou být identifikovány. Naším cílem nebylo vyřešit problémy současné kurikulární reformy v oblasti přírodovědného vzdělávání na gymnáziích, ale rozkrýt, popsat a objasnit problémy, které tvorbu a realizaci kurikula provázejí, neboť i zde působí silná personalizace ze strany učitelů, kteří jsou nositeli každé reformy...

E: Případová studie: Zeměpis – Člověk a příroda nebo Člověk a společnost?

V této kapitole je představena případová studie učitele, který byl spoluautorem a realizátorem školního vzdělávacího programu vzdělávacího oboru Geografie na gymnáziu. Hlavním cílem této případové studie je poskytnout hlubší vhled do procesů implementace kurikulární reformy na gymnáziích. Implementace kurikulární reformy probíhá prostřednictvím tvorby ŠVP. Po mnoha letech centrálního řízení a „shora“ nařízených cílů a obsahů školního vzdělávání byli učitelé vyzváni, aby se v roli tvůrců školního kurikula podíleli na prosazování reformních idejí do školních tříd. Měli se tak stát zapojenými spoluvlastníky reformy (podrobněji viz Janík, 2010b a kol., s. 17). V této případové studii jsme se zajímali o to, jak se učitelé se svou novou rolí vypořádali. Zaměřili jsme se zejména na kurikulární procesy na oborově specifické úrovni, a to v rámci tvorby ŠVP pro vyučovací předmět *geografie*. Provedené analýzy se zaměřují především na cílovou a obsahovou dimenzi kurikula.

1 Teoretická východiska - vymezení problému

Vyučovací předmět *geografie*¹⁷ je oproti ostatním vyučovacím předmětům specifický svou pozicí na pomezí mezi společenskovědními a přírodovědními předměty. Jeho charakter pramení z obdobné pozice geografie v systému vědních disciplín. Vyučovací předmět geografie navzdory svému charakteru byl v rámcových vzdělávacích programech v zájmu zachování celistvosti zařazen do oblasti přírodovědného vzdělávání, konkrétně do vzdělávací oblasti Člověk a příroda. Toto jednostranné zařazení se často stává terčem kritiky, neboť jednak upozadňuje společenskou složku geografie a jednak dostatečně neakcentuje syntetický charakter předmětu (srov. Řezníčková, 2006, s. 19; Kuldová, 2008, s. 66 aj.). Způsob, jakým byl průřezový a syntetický charakter geografie zohledněn v ŠVP, je jednou z otázek, na kterou bychom chtěli v této případové studii nalézt odpověď.

Geografie: vědní obor a vyučovací předmět

1.1 Vývoj cílů a obsahů výuky zeměpisu (geografie)

Geografie jako vyučovací předmět má dnes své stabilní místo v systému všeobecně vzdělávacích předmětů na všech stupních škol, ačkoliv nemá na školách tak dlouhou tradici, jako např. filozofie, matematika, gramatika a literatura, latina nebo jiné jazyky. Potřeba zeměpisného vzdělání začala být aktuální zejména ve 2. pol. 18. století jako reakce na rozvoj lidské společnosti v období osvícenství. V 19. století nastal v důsledku silícího průmyslového kolonialismu obrovský rozvoj světového obchodu a dopravy, což zvýšilo poptávku po lidech, kteří byli znalí zeměpisu světa a byli oporou při pronikání do dosud neobjevených území.

Počátky geografického vzdělávání

Roku 1869 vydáním základního říšského školského zákona byl *zeměpis* všeobecně zaveden do všech ročníků obecných a měšťanských škol. Postupně byl zeměpis vyučován také na většině středních škol. Učivo zeměpisu představovaly zejména seznamy zemí, pohoří, řek, ostrovů, měst apod. určené k mechanickému paměť-

Zavádění geografie do škol

¹⁷ V RVP G je vyučovací předmět nazván geografie, v RVP ZV se používá tradičnější označení zeměpis.

nímu osvojení, bez logického systému a vnitřní spojitosti. Ke vztahům mezi přírodním prostředím a hospodařící lidskou společností se téměř nepřihlíželo (srov. Janka, 1970, s. 32). Postupně se začínali objevovat první kritikové tohoto pojetí, kteří poukazovali na nízkou vzdělávací hodnotu takto pojaté výuky. Upřednostňovali výuku o vzájemných vztazích mezi jednotlivými zeměpisnými jevy, aplikaci srovnávací metody a redukci učiva (srov. David, 1898, s. 15; 1916, s. 12; Harapat, 1905, s. 79 aj.).

Období 1. republiky V Československu byla po roce 1918 převzata rakousko-uherská školská soustava. V postavení ani pojetí *zeměpisu* nedošlo k zásadním změnám. Charakter *zeměpisu* zůstal nadále popisný a encyklopedický, žáci „odcházeli do života se změtí a tříští různých informací, jimž však chyběly vnitřní logické vazby“ (Janka, 1970, s. 34). Reformní hnutí 30. let 20. stol. přineslo první vlastní československé učební osnovy (1933, tzv. Drtinova reforma), které byly charakteristické značnou obecností vymezených témat, což umožňovalo učitelům ve větší míře zohledňovat potřeby žáků a věnovat se vlastní tvořivé práci. Byl zdůrazňován *ohled na žáka* a jeho aktivitu (samostatnou nebo skupinovou) a *cyklické řazení učiva*, kterému dominoval především fyzický zeměpis. V praxi se oproti skutečnostem deklarovaným v osnovách dosud málo uplatňovala snaha po chápání příčinných vztahů mezi přírodním a společenským prostředím, stále převažovalo prosté konstatování místo skutečného výkladu jevů (srov. Turkota a kol., 1980, s. 31–32).

Období německé okupace Zhoršující se mezinárodní situace vedla roku 1936 k doplnění učebních osnov o prvky branného zeměpisu a k zavedení pravidelných pochodových cvičení se zeměpisnou náplní (praktická znalost map, zjišťování vzdáleností, orientační úkoly v terénu, kresba náčrtů apod.). Mnichovská krize a ztráta státní samostatnosti roku 1939 ochromila vyučování zeměpisu nadměrným důrazem na faktografii Velkoněmecké říše a nařízením vyučovat na středních školách zeměpis v německém jazyce.

Jednotná socialistická škola Po osvobození republiky v roce 1945 procházelo geografické vzdělávání koncepční i obsahovou přeměnou, která vycházela vstříc požadavkům nového společenského zřízení. Zásahy do kurikulárních dokumentů, zejména osnov a učebnic, byly inspirovány především kurikulárními dokumenty a metodikami používanými v SSSR (Erdeli, 1952 aj.). Zatímco v předválečných letech byl vztah učitelů k osnovám spíše liberální a míra užívání učebnic byla plně v jejich kompetenci, v socialistické škole se staly osnovy i učebnice pevným vodítkem učitelovy práce. Stejně jako v předešlém období byl odmítán dosavadní statický způsob vyučování formou učitelova výkladu a vyžadování nepromyšleného memorování pojmů a dalších údajů (srov. Janka, 1948; Drástová, 1948 aj.).

Láska k vlasti a k práci Na první místo v geografickém vzdělávání byla postavena láska k vlasti a marxisticky pojatý vztah mezi člověkem a přírodou. Úkolem zeměpisu mimo jiné bylo: „Sledovati soustavně, jak člověk měnil a mění dané podmínky přírodní, aby mohl stále účinněji vyrábět životní potřeby a zvyšovat svou životní úroveň.“ (Mařan, 1955, s. 166) Další důležitý úkol spočíval v „přípravě žáků na práci ve výrobě zejména tím, že je seznamuje podrobněji s hospodářstvím ČSR a s problematikou

oblasti, v níž žijí“ (Doubrava, 1960, s. 9). Začal se vyrovnávat podíl fyzických a socioekonomických složek geografie. V případě zeměpisu se prosadila zejména snaha o sepětí zeměpisu s výrobní praxí a důraz na polytechnický rozhled žáka (přehled o třídění výroby na úseky a odvětví a produkční souvislosti mezi nimi, jejich význam pro výrobu a podrobnější znalosti o rozmístění a o produkčních souvislostech výroby včetně jejich vazeb na fyzicko-geografické podmínky; podrobněji viz Doubrava, 1959, s. 271). Neklidná geopolitická situace si vyžádala také posílení prvků branného zeměpisu, neboť „dobrá znalost mapy a orientace podle mapy jsou velmi cenné pro obranu země“ (Janka, Tichý, 1958, s. 227). Z uvedeného důvodu byl závěrem a vyvrcholením zeměpisného vyučování na každém školském stupni vždy zeměpis Československa.

V období socialismu prošlo geografické vzdělávání několika reformami (1948, 1953, 1960, 1976). Všechny byly vedeny snahou o redukci nadměrného množství učiva a zaměření obsahu na vzájemné vztahy a souvislosti mezi geografickými objekty, jevy a procesy. Z hlediska geografického vzdělávání jsou zajímavá zejména 70. a 80. léta 20. stol. V reakci na „šok ze Sputniku“ byly v západních zemích uskutečňovány kurikulární reformy motivované potřebou „vědecky orientované školní výuky“. Reforma realizovaná v Československu pro změnu na vlně „úspěchu Sputniku“ proběhla ve jménu dalšího „zvědečťování“ již tehdy poměrně náročných a do značné míry vědecky pojatých vzdělávacích obsahů. Tato reforma byla zastřešena dokumentem Další rozvoj Československé výchovně vzdělávací soustavy (1976), který významně ovlivnil obsahovou skladbu výuky geografie. Opět byl kritizován převládající deskriptivní a encyklopedický způsob vyučování geografie. Výuka měla být založena na praktických činnostech žáků i na náročnějších logických operacích s fakty, vyvozování vzájemných vztahů, souvislostí, návazností a zákonitostí mezi nimi a řešení složitějších otázek a úkolů (srov. Doubrava, 1979, s. 390; Hynek, 1979 aj.). Byl kladen důraz na obecný fyzický i hospodářský zeměpis, posílena byla témata z ekonomické geografie (polytechnizace výuky), jako relativně nová byla zařazena do osnov nauka o krajině a životním prostředí. Ukázalo se nicméně, že požadavek reagovat na rozvoj geografických věd narážel na nedostatky v přípravě učitelů a že ani žáci neovládají potřebný faktografický základ, který by jim umožnil naplnit ambiciózně formulované cíle vzdělávání (srov. Herber, 1983, s. 31).

**Zvědečťování
výuky**

Společenské změny na začátku 90. let 20. stol. se zákonitě promítly také do geografického vzdělávání. Odstraněno bylo učivo politického charakteru, zejména prvky komunistické výchovy. Po rozpadu Československa se začalo o Slovensku jako o sousedním státu vyučovat v daleko menším rozsahu. Jako reakce na změněné politické klima v Evropě, a zejména náš změněný vztah k některým (např. západoevropským) státům a integračním seskupením byla do vzdělávacích obsahů postupně zaváděna evropská dimenze. I nadále byla kritizována celková předimenzovanost obsahu a tradiční schematické, popisné a encyklopedické pojetí výuky.

**Změny po roce
1989**

Celková liberalizace vzdělávání způsobená reakcí na direktivně řízené školství v uplynulých letech vyvolala po určité době tlak na sjednocení kmenového učiva.

Liberalizace

V roce 1995 byl zaveden *Standard základního vzdělávání* (1995), který určoval specifické cíle výuky zeměpisu a uváděl základní okruhy kmenového učiva. V roce 1996 byl vydán *Standard vzdělávání na čtyřletém gymnáziu* (1996). Z obsahového pojetí standardů bylo nicméně patrné, že vychází z předchozích kurikulárních dokumentů (Další rozvoj..., 1976), přestože byly konceptuálně obohaceny o prvky obsažené v progresivně pojaté *Mezinárodní chartě geografického vzdělávání* (Haubrich, 1994). Žádný z uvedených dokumentů neměl pevnou strukturu a všechny byly formulovány na velmi obecné úrovni. Dle Herinka (1997, s. 178) jimi „učitelé získali mnoho možností, jak učivo dotvářet a přizpůsobit konkrétním podmínkám ve svých třídách i potřebám jednotlivých žáků“. Byla podstatně rozšířena nabídka učebnic. I přesto byl na výuce zeměpisu nadále kritizován převažující individuální místopis, encyklopedičnost a nadužívání pojmů. Byla také kritizována podoba výuky regionální geografie založená na tradiční osnově začínající polohou a povrchem a končící průmyslem a obchodem (srov. Hynek, 2002, s. 16).

Současná reforma V roce 2001 se začalo diskutovat o zcela novém pojetí geografického vzdělávání, které by bylo součástí širše pojaté kurikulární reformy. Reforma měla opět za cíl implementovat do výuky inovativní přístupy, metody a formy, které by aktivizovaly žáky v procesu učení a připravily je na využití poznatků získaných ve škole v praktickém životě a formovaly jejich osobní postoje a názory. Vše uvedené bylo zastřešeno pojmem klíčové kompetence (podrobněji viz Janík, Maňák, Knecht, 2009, s. 72–76). Opět bylo poukazováno na nevyhovující encyklopedické pojetí zeměpisu založené na složkových přístupech, které pouze kopírují strukturu vědecké geografie. Dosavadní kurikulární dokumenty byly nahrazeny rámcovými vzdělávacími programy, na jejichž základě školy tvořily své školní vzdělávací programy. Školní vzdělávací programy představovaly nový prvek, který akcentoval posílenou autonomii jednotlivých škol, zejména ve smyslu delegování tvorby kurikula na učitele. Učitelé tak získali, stejně jako v 30. letech 20. stol., možnost participovat na definitivní podobě cílů a obsahů geografického vzdělávání.

Shrnutí Geografické vzdělávání bylo od svého vzniku předmětem mnoha reforem, jejichž cíle se většinou ve větší míře nikdy nepodařilo naplnit. Odpověď, proč tomu tak je, by byla na širší diskuzi přesahující možnosti tohoto textu. V souvislosti s reformami geografického vzdělávání vždy bylo možné hovořit o střetu dvou odlišných pojetí geografického vzdělávání, kdy byly akcentovány (a) oborové obsahy ve vztahu k vědní disciplíně (ontodidaktika), (b) oborové obsahy ve vztahu k možnostem žákova učení (psychodidaktika). Aktuálně probíhající kurikulární reforma je v tomto ohledu mnohem méně čitelná a uchopitelná. Rámcové vzdělávací programy legitimizují stav, kdy je obsahová skladba geografického vzdělávání do značné míry ponechána v rukou učitelů. Záleží mimo jiné na jejich rozhodnutí, na základě kterých vzdělávacích obsahů budou směřovat žáky k osvojování očekávaných výstupů a (klíčových) kompetencí. Šíře obsahových možností je nyní tak velká, že z ní zákonitě mohou vyvstávat problémy spojené s výběrem vzdělávacích obsahů. Požadavky rámcových vzdělávacích programů jsou v některých případech natolik obecné a nejasně definované, že učitelé je mnohdy interpretují rozdílně a transformují je do školních vzdělávacích programů ve značně odlišné

podobě. Uvedené problémy byly jedním z hlavních motivů pro realizaci případové studie, jejímž hlavním cílem bylo zjistit, s jakými vzdělávacími obsahy se pracuje ve výuce zeměpisu na gymnáziích a jakým způsobem jsou transformovány do školních vzdělávacích programů, eventuálně do výuky.

1.2 Cíle a obsah výuky geografie v RVP G

Při stanovování vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu *geografie* autoři RVP vycházeli především z pojetí, které zrcadlí vývoj vyučovacího předmětu nastíněný v předcházející podkapitole. RVP vycházejí při formulaci cílů, resp. očekávaných výstupů, z tradičního členění geografie do dílčích geografických disciplín, přičemž oproti minulosti je kladen větší důraz na konkrétní operace s učivem, které by měl žák ovládat. Porovnáme-li cíle a obsahy geografického vzdělávání definované v RVP s formulacemi cílů a obsahů uváděnými v projektu *Další rozvoj výchovně vzdělávací soustavy* (1976), je třeba konstatovat, že z hlediska cílového ani obsahového směřování geografického vzdělávání nepřináší RVP žádné skutečně nové (a reformní) prvky.

Jedná se skutečně o reformu kurikula?

Tak jako již mnoho kurikulárních dokumentů v minulosti také RVP zdůrazňují požadavek integrace tematických celků učiva s příbuznými vyučovacími předměty, případně integraci určitých tematických okruhů učiva do výuky napříč všemi ročníky. Dále má jít o prohloubení vzájemné provázanosti mezi obsahem vzdělávání, očekávanými výstupy a kompetencemi, důraz má být kladen především na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Tento požadavek se nicméně ne vždy podařilo autorům RVP naplnit (srov. Knecht, 2009). Oproti dosavadním kurikulárním dokumentům prošel největší mírou transformace a redukce tematický celek učiva věnovaný regionální geografii světadílů a oceánů. (Staro)nové pojetí výuky regionální geografie se opírá především o srovnávání v rámci geografických jevů a procesů s důrazem na modelové regiony, případně modelové problémy. Je třeba nicméně upozornit, že vyšší důraz na modelové regiony, integrace tematických celků učiva a mezipředmětové vztahy byly prosazovány také v předchozích reformách (srov. Hynek, 1979, s. 125; Machyček, 1978, s. 60 aj.).

Zavádění klíčových kompetencí

V RVP G je možné identifikovat očekávané výstupy související s následujícími geografickými vzdělávacími obsahy: základy fyzické geografie, základy socioekonomické a politické geografie, základy geografické ekologie a nauky o krajině, základy regionální geografie světadílů a oceánů, základy regionální geografie Česka (terminologie dle: Herink, 1997, s. 176; Holeček, 1997). Kromě toho jsou geografické vzdělávací obsahy rozpracovány prostřednictvím dvou dovednostně orientovaných očekávaných výstupů – *geografické informace a terénní vyučování a dále také v rámci přínosů průřezových témat k rozvoji osobnosti žáka* (zejména v průřezových tématech *Environmentální výchova a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*). Očekávané výstupy jsou operacionalizovány pomocí aktivních sloves (vymezí, lokalizuje, porovná, objasní, hodnotí, analyzuje atd.). Toto operativní propojení se vzdělávacími obsahy si klade za cíl v co nejvyšší možné míře rozvíjet geografické myšlení jako hlavní cílovou kategorii geografického vzdělávání. Uvedený cíl nicméně není v RVP G na žádném místě explicitně formulován.

Geografické vzdělávací obsahy a očekávané výstupy v RVP G

Chybějící zastřešující obecné koncepty geografického vzdělávání Geografickým vzdělávacím obsahům v RVP G chybí zejména na úrovni očekávaných výstupů obecnější teoretické a konceptuální zastřešení, které funguje jako gramatika oboru (angl. *discipline's grammar*; srov. Jackson, 2006, s. 199). Na bázi základních oborově specifických konceptů je následně možné vystavět didaktický systém, který by měl potenciál alespoň na úrovni projektovaného kurikula reflektovat změny v pojetí geografie jako vědy. Způsob výběru, podoba a počet zastřešujících konceptů geografického vzdělávání jsou předmětem četných diskuzí (shrnující přehled podává např. Taylor, 2008). Na skutečnost, že v našich kurikulárních dokumentech chybějí stěžejní pojmy a témata geografického vzdělávání, již dříve upozornili například Hofmann (2006, s. 289) nebo Vávra (2006 aj.). Jako stěžejní a klíčové bývají v souvislosti s geografickým vzděláváním nejčastěji doporučovány následující koncepty: místo, prostor, rozmístění, geografické procesy a systémy, environmentální změny, udržitelný rozvoj, poloha a rozšíření, vztahy mezi člověkem a prostředím, prostorové interakce, region, změna, plánování, nerovnost, soustředění / rozptyl, měřítko / vzdálenost, podobnost / rozdílnost a některé další.

Neustálý boj proti popisnosti geografie Hlavním argumentem pro zavedení některých z uvedených zastřešujících konceptů do kurikula geografického vzdělávání je (jako již mnohokrát v minulosti) snaha oprostit geografii od popisnosti a encyklopedičnosti. Snaha o to, aby geografie nebyla vnímána jako obor založený na znalostech faktů o cizích zemích, seznamů hlavních měst, nejvyšších hor a nejdelsích řek, ale aby byla chápána jako konceptuálně založená věda studující aktuální problémy globalizace, udržitelného rozvoje, společenských nerovností apod. (podrobněji viz Jackson, 2006).

Geografické myšlení Z uvedeného vyplývá, že geografické myšlení jako hlavní cílová kategorie geografického vzdělávání (srov. Taylor, 2008; Jackson, 2006 aj.; česky např. Hynek, Hynek, 2004) směřující k utváření a rozvíjení oborově specifického uvažování vyžaduje hlubší teoretické rozpracování, a to až do úrovně očekávaných výstupů a vzdělávacích obsahů definovaných v RVP a následně v ŠVP. Pro potřeby této případové studie jsme vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Geografie teoreticky rozpracovali právě s ohledem na potřebu utváření a rozvíjení *geografického myšlení*. Za hlavní složky *geografického myšlení* považujeme *geografické znalosti, dovednosti, postoje a jejich aplikace a kartografickou kompetenci*, neboť představují oborově specifické a relativně svébytné cílové kategorie geografického vzdělávání. Obě složky jsme dále definovali pomocí dílčích teoretických znaků, které zároveň vymezují jejich jednotlivé úrovně z hlediska jejich potenciálu přispívat k utváření a rozvíjení *geografického myšlení*. Jejich výčet uvádíme níže.

Pochopení základních geografických jevů, objektů a procesů *Geografické znalosti, dovednosti, postoje a jejich aplikace* jsme operacionalizovali pomocí tří dílčích teoretických znaků. Vycházeli jsme z předpokladu, že základní podmínkou úspěšného geografického vzdělání jsou znalosti, dovednosti a postoje vedoucí k pochopení základních geografických jevů, objektů a procesů (1. znak). Do této kategorie patří mimo jiné požadavek na znalosti faktů apod. Z hlediska očekávaných výstupů se jedná např. o následující položky: „rozliší

hlavní biomy světa“, „objasní velký a malý oběh vody“. Jak uvádíme výše, studium geografie by mělo spočívat především v porozumění zastřešujícím geografickým konceptům.

Kognitivní operace s těmito obecnějšími zastřešujícími geografickými koncepty jsou náročnější než např. operace s dílčími fakty. Pohybujeme se zde totiž v rovině *geografických znalostí, dovedností a postojů vedoucích k pochopení souvislostí a prostorových interakcí mezi geografickými jevy, objekty a procesy* (2. znak). Očekávané výstupy spadající do této kategorie mohou být formulovány např. způsobem „rozlíší složky a prvky fyzicko-geografické sféry a rozpozná vztahy mezi nimi“. Z charakteru geografie, která je jednak vědou přírodní, jednak vědou společenskou, resp. komplexní vědou zkoumající oblasti zemského povrchu odlišné rozlohy, vyplývají v podstatě tři základní druhy geografických vztahů, které by měl žák identifikovat a následně jim porozumět. Jedná se o: (a) vztahy mezi jednotlivými složkami přírodního prostředí (geologickou stavbou, podnebím, vodstvím, povrchem, půdami, živými organizmy aj.), (b) vztahy mezi jevy sociálně a ekonomicko-geografického rázu (průmyslem, zemědělstvím, lesnictvím, surovinami, dopravou, obchodem, obyvatelstvem, sídly, politickými poměry aj.), (c) vztahy mezi jednotlivými složkami přírodního prostředí a objekty, jevy a procesy sociálně a ekonomicko-geografickými.

Pochopení souvislostí mezi základními geografickými jevy, objekty a procesy

Nejnáročnější kognitivní operace v geografickém vzdělávání představují *znalosti, dovednosti a postoje vedoucí ke kladení a zodpovídání geografických otázek* (3. znak). Jak je uvedeno v Mezinárodní chartě geografického vzdělávání *Mezinárodní geografické unie* (srov. Haubrich, 1994), geografické vzdělávání by mělo směřovat ke kladení a odpovídání následujících otázek: (a) Kde to je?, (b) Jaké to je?, (c) Proč je to tam?, (d) Jak to vzniklo?, (e) Jaký to má vliv?, (f) Jak by to mělo být uzpůsobeno vzájemnému užítku člověka přírody? Schopnost žáka klást si uvedené otázky, a zejména hledat na ně odpovědi představuje jednu z cílových idejí geografického vzdělávání směřujících k utváření a rozvoji *geografického myšlení*. Do této kategorie spadá např. následující očekávaný výstup: „Charakterizuje hlavní migrační proudy v Latinské Americe a pojmenuje jejich příčiny.“

Kladení a zodpovídání geografických otázek

Geografické vzdělávání by mělo směřovat k utváření a rozvíjení geografického myšlení nejen prostřednictvím tří výše uvedených rovin operací s geografickými znalostmi, dovednostmi a postoji, ale toto směřování by také mělo v co největší míře reflektovat specifčnost geografie jako vyučovacího předmětu. Specifčnost geografie spočívá zejména v častém používání kartografických produktů, např. nástěnných map a školních atlasů (srov. Najvar a kol., 2009). Prostřednictvím práce s těmito produkty se u žáků utváří a rozvíjí *kartografická kompetence* (srov. např. Hüttermann, 2004, s. 196; Mrázková, 2010 aj.). Jedná se o schopnost číst, hodnotit a interpretovat obsah map, tvořit jednoduché mapy a porovnávat, rozlišovat a používat mapy v určitých situacích. *Kartografická kompetence* tak představuje další složku *geografického myšlení*.

Kartografická kompetence

Složku geografického myšlení kartografická kompetence jsme operacionalizovali pomocí čtyř dílčích teoretických znaků:

Čtení, analýza, interpretace a tvorba map a) *čtení map a dalších kartografických produktů* – rozpoznání a pojmenování prvků na mapě (např. „vymezí místní region na mapě“);

b) *analýza map a dalších kartografických produktů* – rozpoznání prostorového umístění, územní diferenciacce a územních vztahů v mapě (např. „orientuje se pomocí map v krajině“);

c) *interpretace map a dalších kartografických produktů* – tvorba závěrů a předpovědí s využitím územních vztahů nalezených v mapě (např. „vyhledá na mapách hlavní oblasti cestovního ruchu, porovná jejich lokalizační faktory a potenciál“);

d) *tvorba map a dalších kartografických produktů* – dovednost vytvořit tematické mapy nebo zpracovat geografické informace a data do podoby mapy (např. „vytváří vlastní mentální schémata a mapy pro orientaci v konkrétním území“).

Shrnutí Z operacionalizace cílů geografického vzdělávání, kterou jsme vytvořili pro potřeby této případové studie, vyplývá, že nejvyšším cílem geografického vzdělávání je dosažení nejvyšší úrovně geografického myšlení u žáků. To je podmíněno jednak geografickými znalostmi, dovednostmi, postoji a schopností jejich aplikace, například při kladení a zodpovídání náročnějších geografických otázek, a jednak co nejvyšší možnou úrovní rozvoje *kartografické kompetence*, nezbytnou například při interpretaci nebo tvorbě map.

1.3 Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie

Kategoriální systém Analýza teoretických koncepcí byla východiskem pro tvorbu kategoriálního systému pro analýzy realizované v rámci této případové studie (tab. E.1). Kategoriální systém operacionalizuje jednotlivé teoretické znaky *geografického myšlení* na základě jejich rozpracování v RVP G. Teoretické znaky *geografického myšlení* je možné v RVP G identifikovat jednak ve vzdělávacím obsahu vzdělávacího oboru geografie, dále prostřednictvím formulovaných přínosů jednotlivých průřezových témat k rozvoji osobnosti žáka (zejména průřezová témata *Environmentální výchova* a *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*) a v obecnější rovině i v pasážích věnovaných cílovému zaměření vzdělávacích oblastí *Člověk a příroda* a *Člověk a společnost* (RVP G, 2006, s. 27, s. 38).

DIMENZE	KATEGORIE	ZNAKY	DÍLČÍ ZNAKY
CÍL	KLÍČOVÉ KOMPETENCE	<ul style="list-style-type: none"> • znalost • dovednost • postoj • hodnota • osobnostní charakteristika • schopnost transferu • situační kontext 	
	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY: GEOGRAFICKÉ MYŠLENÍ	<ul style="list-style-type: none"> • geografické znalosti, dovednosti, postoje a jejich aplikace 	<ul style="list-style-type: none"> • znalosti, dovednosti a postoje vedoucí k pochopení základních geografických jevů, objektů a procesů • znalosti, dovednosti a postoje vedoucí k pochopení souvislostí a prostorových interakcí mezi geografickými jevy, objekty a procesy • znalosti, dovednosti a postoje vedoucí ke kladení a zodpovídání geografických otázek
		<ul style="list-style-type: none"> • kartografická kompetence 	<ul style="list-style-type: none"> • čtení map a dalších kartografických produktů • analýza map a dalších kartografických produktů • interpretace map a dalších kartografických produktů • tvorba map a dalších kartografických produktů
OBSAH	TRANSFORMACE OBSAHU	<ul style="list-style-type: none"> • ohled na žáka 	<ul style="list-style-type: none"> • přiměřenost věku • význam obsahu pro žáka • dosavadní znalosti • zvláštnosti obsahu, které mohou žákům činit problém
		<ul style="list-style-type: none"> • ohled na obor 	<ul style="list-style-type: none"> • výběr vzdělávacích obsahů • zachování poznatkové struktury oboru • orientace na základní učivo • vynechání nepodstatného učiva • odborná správnost učiva
	STRUKTUROVÁNÍ OBSAHU	<ul style="list-style-type: none"> • řazení tematických okruhů učiva 	
		<ul style="list-style-type: none"> • vztahy mezi tematickými okruhy učiva 	

Tab. E.1: Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie zeměpisu

2 Výzkumná data - analýzy a výsledky

Metodologie případové studie byla prezentována souhrnně v kap. 1.4 této publikace, zde pouze stručně připomínáme jednotlivé fáze výzkumu. Cílem první fáze výzkumu bylo porovnat jazyk teorie a jazyk praxe a porozumět vzájemné interakci těchto dvou typů jazyka. V druhé fázi jsme zjišťovali, jak jsou rozpracovány a strukturovány cíle a obsahy geografického vzdělávání v ŠVP. Třetí fáze výzkumu spočívala zejména v mapování procesu tvorby ŠVP pro vyučovací předmět geografie.

2.1 Základní popis případu

Gymnázium a respondent Případovou studii vyučovacího předmětu geografie jsme realizovali na soukromém gymnáziu v menším městě. Pedagogický sbor tvořilo 20 učitelů včetně vedení školy, z toho bylo osm mužů. Všichni měli vysokoškolské vzdělání pedagogického směru. Ve školním roce 2009/2010 studovalo na tomto gymnáziu 150 žáků v sedmi třídách šestiletého a čtyřletého studijního oboru. Na výuce geografie se podíleli čtyři učitelé. Respondent pracuje na tomto gymnáziu 17 let, dalo by se říci, že patří mezi zakladatele gymnázia, neboť na gymnáziu působí od jeho počátku (založeno 1993). Jedná se o jeho třetí působiště v učitelské profesi, v té pracuje již 21 let – lze ho tedy označit za zkušeného učitele. Na gymnáziu vykonává funkci zástupce ředitele a zároveň byl spolutvůrcem ŠVP pro vzdělávací obor geografie.

2.2 Jazyk teorie a jazyk praxe: významová analýza prvního rozhovoru

Svět teorie a svět praxe Odborný jazyk používaný ve výzkumu a teorii vyučování a učení zeměpisu se mnohdy odlišuje od jazyka praxe. I to může být jedním z důvodů, proč pedagogičtí teoretikové a praktikové fungují relativně nezávisle na sobě. Mezi světy teorie a praxe dochází k odcizení, mimo jiné proto, že se ani jedné ze stran nedaří komunikovat na takové úrovni, aby jí druhá strana snadno porozuměla (podrobněji viz Korthagen, 2001). Cílem první fáze případové studie bylo zjistit, do jaké míry se shoduje či rozchází jazyk respondenta jako reprezentanta odborného jazyka praxe (tj. jazyka, kterým hovoří učitelé např. na gymnáziích) s odborným jazykem teorie (tj. jazyk, kterým hovoří pedagogové a výzkumníci např. na vysokých školách). Kontextem a východiskem pro významovou analýzu jazyka praxe byla návštěva jedné vyučovací hodiny geografie v tercii šestiletého gymnázia. V analýze následného rozhovoru vycházejícího z průběhu pozorované vyučovací hodiny jsme zjišťovali, jak respondent chápe výrazy týkající se teoretického vymezení cílových a obsahových kategorií geografického vzdělávání. Scénář rozhovoru v každé z uvedených oblastí začal nejprve na úrovni pozorované vyučovací hodiny a následně směřoval k obecnějšímu uchopení pojednávaných skutečností.

Významová analýza Postup při zpracování významové analýzy zahrnoval přepis audiozáznamu rozhovoru s respondentem, následovalo kódování provedené autorem kapitoly. Jednotlivé výroky respondenta byly přiřazovány jednotlivým významovým kategoriím, které byly představeny v tab. E.1. Výsledky kódování byly poté předloženy respondentovi ke komunikační validizaci. Cílem validizace bylo dosažení co nejvyšší možné míry dialogického konsenzu, tj. shody výzkumníka i respondenta na významu předloženého.

2.2.1 Cíle a obsah výuky geografie v pojetí učitele

Při analýzách cílové dimenze kurikula jsme zjišťovali, jak respondent uvažuje nad pojmy *klíčové kompetence* a *geografické myšlení* a zda respondent chápe hlavní cílové kategorie geografického vzdělávání v souladu s jejich teoretickým vymezením. V případě *klíčových kompetencí* i *geografického myšlení* jsme se

snažili v rozhovoru identifikovat jejich jednotlivé znaky (složky), na jejichž základě jsme zpětně rekonstruovali jazyk praxe. Snažili jsme se ve výrocích respondenta identifikovat výroky, které by bylo možné vztáhnout k teoretickému vymezení kategorií *transformace obsahu a strukturování obsahu*.

Cílové kategorie

Klíčové kompetence

Zastoupení znaků kategorie *klíčové kompetence*, která je svým charakterem nadoborová, bylo v rozhovoru poměrně početné (celkem 29 výroků). Výskyt jednotlivých znaků byl nicméně vázán na konkrétní oborové obsahy. To je pochopitelné, neboť *klíčové kompetence* jako nadoborový teoretický konstrukt nejsou samy o sobě prakticky využitelné. Každodenní soukromé i pracovní problémy jedince, k jejichž úspěšnému řešení by měly *klíčové kompetence* napomáhat, jsou vždy zasazeny do určitých situací, jejichž charakter je oborově specifický. Kromě toho kognitivní operace nemohou být rozvíjeny jinak než prostřednictvím oborově ukotvených vzdělávacích obsahů (podrobněji viz Knecht a kol., 2010).

**Oborová
vázanost
klíčových
kompetencí**

V rozhovoru se vyskytlo 11 výroků vztahených k znalosti. O *znalostech* respondent hovořil zejména v souvislosti s výčty konkrétních faktů, pojmů, jevů a procesů, od kterých se očekává, že by je měl žák mít osvojeny: „Bereme téma atmosféra, takže v tom tématu od těch základních částí, z čeho je složena atmosféra, přes fungování atmosféry, fyzikální vlastnosti, jdeme k podnebným oblastem a charakteristikám počasí.“ Ostatní výroky respondenta vztahené k znalosti měly obdobný charakter.

Znalost

Nejvíce výroků respondenta se v případě cílových kategorií týkalo dovedností (celkem 16 výroků). „Mně vyhovuje to, že je to obecnější, protože člověk skutečně nemusí bazírovat na každé maličkosti a může to pojmut velkoryseji a může rozvíjet nějaké ty dovednosti a skutečně nebazírovat na každé vědomosti, kterou já jsem si vymyslel.“ Termín dovednost respondent několikrát použil přímo v rozhovoru: „Mám rád výuku, když je o dovednostech, když není o vědomostech. Samozřejmě, vědomosti jsou také potřebné.“ ... „Studenti dostali úkol... měli si připravit prezentace na jednotlivé typy klimatu, takže někteří mají tropické klima, někteří subtropické, někteří mírný pás, studený pás. A vlastně sledují tím to, že oni sami se připravují do hodin, sami by tam měli vystoupit, sami by měli vybrat věci, které považují za důležité, a pak by s tím měli vystoupit.“ V uvedeném případě se respondent zmiňoval o tzv. komplexní učební úloze, jejíž řešení vyžadovalo znalosti, nicméně úloha směřovala dále směrem k dovednostem (práce s informačními zdroji, samostatná prezentace výsledných zjištění) a částečně také k některým dalším znakům klíčových kompetencí. Akcent na rozvíjení dovedností se dle respondenta promítá do celkového vnímání výuky na zkoumaném gymnáziu: „Filozofie této školy je taková, že se rozvíjí dovednosti, rozvíjí se schopnosti studentů. Nejde se po vědomostech.“ Poukazováním na důležitost dovedností se respondent vymezoval vůči znalostnímu pojetí výuky, jako například v následujícím výroku týkajícím se učebnic: „Chtělo by to více

**Dovednost jako
hlavní cíl
vzdělávání**

učebnic, kde se dá prostor, kde se to pojme obecněji a kde to povede k nějaké tvořivosti.“ V souvislosti s dovednostmi respondent často používal termín činnost: „Musí si to nakreslit, nebo vystříhat, vytisknout, přilepit k tomu, a je to vlastně zase jejich činnost.“

Dovednosti vs. klíčové kompetence Z některých výroků je možné usoudit, že respondent měl tendenci *dovednosti* chápat synonymně s klíčovými kompetencemi: „*Smysl byl v tom, aby se školy změnily. V tom, že to nebude jen frontální útok, jak jsem říkal, že to nebude o vědomostech, ale o dovednostech, chceme-li to nazvat klíčové kompetence.*“ Obdobné chápání klíčových kompetencí vyplývá i z následujícího výroku: „*Vycházíme tady z toho, že jsme chtěli rozvíjet po novém kompetence, po starém dovednosti.*“

Hodnota Rozhovor ukázal, že osobnostní a emoční složky *klíčových kompetencí* nebyly respondentem téměř akcentovány. V jednom výroku bylo nicméně možné usuzovat na důležitost utváření hodnot, neboť respondent považoval za jeden ze základních cílů geografického vzdělávání utváření „*vztahu k prostředí, ve kterém studenti žijí*“.

Schopnost transferu V jednom výroku byla tematizována také *schopnost transferu* (podrobněji viz Janík, Maňák, Knecht, 2009, s. 148): „*Učí se i pracovat s počítačem, oni to tedy mají v podstatě zvládnuté. A řekl bych, že to řeší rádi a je to pro ně přijatelnější forma než frontální útok, jak říkám, a učit se něco nazpaměť.*“ Je patrné, že respondent vidí v geografickém učivu příležitost pro práci s počítačem, který je možné využít jednak jako nástroj a jednak jako prostředek ke strukturování a vizualizaci učiva.

V rozhovoru jsme nezaznamenali výroky, které by se vztahovaly k situačnímu kontextu, *postojům a osobnostním charakteristikám* jako znakům teoretického vymezení *klíčových kompetencí*.

Shrnutí Rozhovor ukázal, že termín *klíčová kompetence* je jazykem praxe zřejmě vnímán odlišně od jeho teoretického vymezení. Respondent v rozhovoru například několikrát naznačil, že *klíčové kompetence* chápe jako synonymum pro dovednosti. Toto chápání je v praxi poměrně časté. Připomeňme některé výroky koordinátorů ŠVP oslovených v předchozích fázích výzkumu Kvalitní škola: „*Co to jsou klíčové kompetence, jsme si vyjasňovali ještě rok, rok a půl.*“ nebo „*Učitelé se poprvé setkali s pojmy, jako je klíčová kompetence...*“ (srov. Janík a kol., 2010a, s. 52) Výroky respondenta potvrzují, že časté výtky učitelů stran nízké metodické podpory reformy jsou zřejmě oprávněné (tamtéž, s. 75–81). RVP uvedly do edukační reality koncept klíčových kompetencí, aniž by byl dostatečně teoreticky zdůvodněn a rozpracován. V současnosti se objevují snahy o zpětné teoretické ukotvení a diagnostiku *klíčových kompetencí*, které jsou zatím v počátcích (některé příklady viz Hartig, Klieme, Leutner, 2008). Jak jsme ukázali, odborný jazyk praxe termín *klíčová kompetence* již začlenil do své pojmové výbavy. Na druhou stranu tato případová studie naznačuje, že jeho chápání je v praxi poměrně nejasné.

Očekávané výstupy

Očekávané výstupy pro obor geografie definované v RVP G (2006, 34–37) jsme zobecnili zastřešujícím konceptem *geografické myšlení*, který považujeme za hlavní cílovou kategorii geografického vzdělávání a který má zároveň potenciál přispívat k utváření a rozvíjení *klíčových kompetencí*. Na základě teoretického rozpracování zastřešujícího konceptu geografické myšlení jsme se propracovali k jeho dvěma dílčím definujícím znakům – jedná se o *geografické znalosti, dovednosti, postoje a jejich aplikace* a o *kartografickou kompetenci*. Připomínáme, že cílem našeho rozpracování očekávaných výstupů nebyla snaha o zpětné teoretické ukotvení RVP G. Zastřešující koncepty *geografické myšlení* a *kartografická kompetence* i jejich dílčí znaky představují pouze nástroj analýzy vytvořený ad hoc pro potřeby tohoto výzkumu. Dílčí znaky teoretického vymezení *geografického myšlení* byly respondentem tematizovány v 11 výrocích, z nichž většina (8) se týkala *geografických znalostí, dovedností, postojů a jejich aplikace*. Tři výroky bylo možné přiřadit k dílčím teoretickým znakům *kartografické kompetence*.

Geografická myšlení jako oborově specifická cílová kategorie

Znak geografického myšlení *geografické znalosti, dovednosti a postoje a jejich aplikace* je možné dále rozčlenit na základě kognitivní náročnosti operací s jednotlivými znalostmi, dovednostmi a postoji týkajícími se geografických jevů, objektů a procesů (pamětní ovládnání jednotlivých prvků učiva, porozumění souvislostem mezi jednotlivými prvky učiva, kladení a zodpovídání geografických otázek).

Z rozhovoru vyplynulo, že žádný z výroků respondenta nebyl přímo vztažen k dílčímu znaku geografického myšlení, který jsme nazvali *znalost základních geografických jevů, objektů a procesů*. To ukazuje, že respondent nevnímá znalost jako hlavní cílovou kategorii geografického vzdělávání. Pokud respondent hovořil o znalostech, vždy tak činil v souvislosti s následujícím kvalitativně vyšším, dílčím znakem geografického myšlení, který představuje *porozumění souvislostem mezi jednotlivými geografickými jevy, objekty a procesy* (celkem 7 výroků). Izolovaná znalost jednotlivých elementů učiva je pouze základním předpokladem pro porozumění vazbám mezi nimi, případně pro jejich aplikaci, čehož si byl vědom i respondent: „*Musí se na něco navázat, musí se z něčeho vycházet, ale potom si to [žáci] skládají dohromady, hledají vazby, souvislosti.*“ Toto své přesvědčení respondent v jiné fázi rozhovoru demonstroval obdobným výrokem, z něhož je patrné, že u svých žáků klade důraz nejen na znalosti, ale na jejich základě se snaží rozvíjet relační myšlení žáků (myšlení v souvislostech): „*Geografie je předmět, který by měl dělat syntézu. Syntézu poznatků. Myslím si, že v tom je i kouzlo a krása toho předmětu, že nejde jen o analytické dílčí jednotlivé dovednosti, ale že se snažíme o to, aby studenti viděli v širších vazbách a souvislostech. Já si myslím, že souvislosti jsou v tomto předmětu velice důležité. ... Jsou tam souvislosti, vazby, vztahy ... potom se studenti i lépe rozvíjejí v tom předmětu.*“ Uvedený výrok respondent doplnil následujícím příkladem: „*My začneme obecně, pak se podíváme na dílčí charakteristiky, jako je vítr, rozložení teplot, příjem slunečního záření, a z toho se odvodí podnebné oblasti.*“ Respondent si byl vědom vyšší kognitivní náročnosti relačního myšlení: „*Protože*

Geografické znalosti, dovednosti a postoje a jejich aplikace

to chce samozřejmě nějaké logické uvažování, nějaké hledání souvislostí, a ono to někdy bolí.“ Znalost dílčích prvků učiva případně ovládnutí rutinních dovedností tvoří základní kognitivní platformu pro hlubší uvažování v souvislostech a prostorových interakcích.

Kladení a zodpovídání geografických otázek V jednom výroku se respondent vyjádřil také k dílčímu znaku *kladení a zodpovídání geografických otázek*: „Když se budu bavit o těch klimadiagramech, [studenti by měli] vybrat klimadiagramy pro jednotlivé typy klimatu, vybrat je z některých těch internetových stránek a přiřadit, uvědomit si, kam to patří, do jakého regionu.“ Kladení a zodpovídání geografických otázek směřuje k aplikaci geografických znalostí a dovedností, což vyžaduje nejen porozumění souvislostem a prostorovým interakcím, ale zároveň schopnost řešit nějaký problém.

Kartografická kompetence Kartografická kompetence je vedle *geografických znalostí, dovedností, postojů a jejich aplikace* druhou složkou geografického myšlení. *Kartografickou kompetenci* charakterizují následující dílčí znaky: *čtení, analýza, interpretace a tvorba map a dalších kartografických produktů*.

Výroky respondenta týkající se *kartografické kompetence* (celkem 3 výroky) byly v rozhovoru často tematizovány na obecné úrovni. Viz např. výrok: „Další věc je třeba práce s mapou.“ Z rozhovoru vyplynulo, že respondent kladl v pozorované vyučovací hodině důraz mimo jiné na *analýzu map*: „Já se snažím, aby se dokázali na základě klimadiagramů rozhodnout, o jaký typ klimatu se jedná a kam ho třeba přiřadit. Ona je to vlastně dovednost práce s atlasem, práce s mapou. A získávat takový ten širší náhled na to. A to pro ně taky určitě není jednoduché.“ Zbývající znaky teoretického vymezení *kartografické kompetence* nebyly v rozhovoru identifikovány.

Shrnutí Zatímco dílčí znaky teoretického vymezení *geografických znalostí, dovedností, postojů a jejich aplikace* byly ve výroci respondentů zastoupeny větším počtem výroků (8), *kartografická kompetence* jako neméně důležitá složka *geografického myšlení* byla v rozhovoru zastoupena třemi výroky obecného charakteru. V odborném jazyku praxe často používané sousloví „práce s mapou“ reprezentuje zobecnění pestré palety elementárních kartografických aktivit žáka, které v konečném důsledku může mít téměř synonymní význam s termínem *kartografická kompetence*, který je preferován odborným jazykem teorie. Z toho vyplývá, že jazyk praxe zřejmě nerozlišuje dílčí teoretické znaky *kartografické kompetence*, které v podstatě odpovídají kognitivní náročnosti dílčích operací žáka s mapou či jiným kartografickým produktem. Ačkoliv z výpovědi respondenta není možné zobecňovat, rozhovor naznačil, že oblast teorie vyučování a učení kartografie není zřejmě dostatečně didakticky rozpracována.

Obsahové kategorie

Transformace obsahu

Během analýzy rozhovoru týkající se obsahových kategorií jsme se zaměřovali především na psychodidaktickou transformaci (srov. Janík, Maňák, Knecht,

2009, s. 41–43). Zajímalo nás, jakým způsobem respondent pracuje s obsahem, zejména jak se mu daří vybalancovat dvojdimenziálnost obsahové transformace, tedy zohlednit kognitivní možnosti žáka a zároveň zachovat oborovou správnost zprostředkovaného učiva (srov. Slavík, Janík, 2007, s. 272). Znaky teoretického vymezení kategorie transformace obsahu byly ve výpovědích respondenta zastoupeny 14 výroky.

Jednotlivé dílčí znaky kategorie *Ohled na žáka a jeho možnosti* byly v rozhovoru reprezentovány 6 výroky. *Význam obsahu pro žáka* (zastoupen 3 výroky) akcentoval respondent v následující výpovědi: „*Nemyslím si, že je úplně nutné učit každý město, každou horu, jak ten zeměpis někdy sklouzává, ale spíš ten život, jaký kde je. Aby studenti mohli mít nějaký náhled na to území, na ten region, širší region, nemyslím úzký region.*“ Jedním výrokiem respondent tematizoval zvláštnosti obsahu, které mohou žákům činit problém: „*Zrovna ta atmosféra, to je téma takové, kde vím ze zkušenosti, že cirkulace atmosféry bývá pro studenty téma problematické, obzvláště pro ty, kteří nemají takové fyzikální myšlení. Klimadiagramy bývají tématem, které ne vždycky všichni hned a rychle pochopí a já se snažím, aby se dokázali na základě těch klimadiagramů rozhodnout, o jaký typ klimatu se jedná a kam ho třeba přiřadit.*“ S dílčím znakem přiměřenost věku (zastoupen 2 výroky) částečně souvisela výpověď, v níž respondent upozorňoval na nutnost procvičování a upevňování učiva: „*Toho procvičování, myslím si, musí být dost. A já mám někdy strach z toho zeměpisu. Musím říct, že už jsem viděl i to, že je to skutečně i dobře vysvětlené při frontální výuce; odučené, ale jde se dál, jde se pryč.*“ Žádný z výroků respondenta nebylo možné přiřadit dílčímu znaku dosavadní znalosti.

Ohled na žáka

Z hlediska kategorie *ohled na obor* (celkem 9 výroků) si byl respondent vědom problematičnosti výběru vzdělávacích obsahů (3 výroky) a *nutnosti vynechání nepodstatného učiva* (1 výrok). Z výpovědi respondenta je patrné, že si je vědom důležitosti těchto znaků: „*Člověk skutečně nemusí bazírovat na každé maličkosti a může to pojmut velkoryseji a může rozvíjet nějaké dovednosti a nebazírovat na každé vědomosti, kterou jsem si například já vymyslel. Jiný kantor ji nepovažuje za důležitou, zas další třeba ano. A když by se našlo deset učitelů zeměpisu a budeme se bavit o tom, co je důležité, co konkrétního skutečně učit z daného tématu, tak zjistíme, že se v tom třeba ani neshodneme, že ty názory budou velmi rozdílné.*“ Respondent se dvěma výroky vyjádřil také k nutnosti zachování poznatkové struktury oboru a v jednom výroku tematizoval orientaci na základní učivo. Obé je patrné z následujících vyjádření: „*Samozřejmě bych chtěl, aby tam byly ty jednotlivé skutečně obsahové části učiva. Jaké jsou klimatické oblasti, jaké jsou jejich základní charakteristiky, především teplotní, srážkový charakter, vítr a podobně. Taky by tam měly zaznít klimadiagramy a pochopení toho, jak je klimadiagram vytvořen, co se z něj dá vyčíst.*“ S ohledem na obor souvisí také požadavek odborné správnosti učiva (zastoupen 2 výroky), respondent zdůraznil tento požadavek v následujících výpovědích: „*Některý [prezentace] jsou velice pěkně poskládané a některé jsou s chybami, ale i to je dobře. Když vidí, že si to tam dobře nerozmysleli, že by to tam mohli rozmyslet líp ... ty klimadiagramy nejsou úplně tak zpracované, jak bych si představoval. Z toho*

Ohled na obor

samozřejmě vyplynul i jakýsi úkol pro studenty, který chci zadat jako domácí úkol; aby si tu www stránku otevřeli, podívali se na to a stáhli si to.“

Ohled na obor i ohled na žáka

Během analýzy rozhovoru jsme se několikrát ocitli v situaci, kdy jsme ve výpovědi respondenta identifikovali jednak některé dílčí znaky kategorie *ohled na žáka* a jednak některé dílčí znaky kategorie *ohled na obor* (celkem 3 výpovědi). V případě následující výpovědi se jedná o *výběr vzdělávacího obsahu* realizovaný s přihlédnutím k *významu tohoto obsahu pro žáka*. „*Nemyslím si, že je úplně nutný učit každé město, každou horu, jak ten zeměpis někdy sklouzává, ale spíš ten život, jaký kde je, aby mohli studenti mít náhled na to území, na ten region, širší region, nemyslím úzký region.*“ Na komplexnost transformace obsahu tvořenou výběrem vzdělávacího obsahu při požadavku zohledňování přiměřenosti obsahu věku žáka a zároveň významu obsahu pro žáka upozornil respondent v na příkladu jiné pedagogické situace: „*Oni mají tu osnovu, takže tam je nějaká charakteristika teplotní, srážková. Je řečeno, že by to mělo být tropické klima vlhké, střídavě vlhké, suché, zase ty charakteristiky, potom by tam měly být oblasti, kde to je, příklady nějakých regionů. Jako nevím, jestli jsou ty příklady až tak nutné. Z mého pohledu až tak ne, já jsem to chtěl jako oživení té hodiny... Ale že by tam museli mít nutně obrázky, že tam žije to, nebo jestli je to tam v tom regionu, to je spíš na oživení a udržení pozornosti. Je to v sedmé vyučovací hodině.*“ Jedna z výpovědí respondenta tematizovala provázanost významu obsahu pro žáka v kategorii *ohled na žáka* a odbornou správnost učiva a zachování poznatkové struktury oboru v kategorii *ohled na obor*: „*Chci, aby si zkusili tvořivost, a to, co považují za důležité a nutné, aby tam měli [v předem zadané osnově]. A to uvidíte sám, že v těch prezentacích jsou chyby. No a na ty chci samozřejmě upozornit.*“

Strukturování obsahu

Obsahová kategorie strukturování obsahu byla pro potřeby významové analýzy definována teoretickými znaky řazení tematických okruhů učiva a *vztahy mezi tematickými okruhy učiva*. Chybné strukturování obsahu, například při porušení logického sledu vyplývání, může negativně poznamenat průběh i výsledky výuky. Sledovali jsme, zda a jakým způsobem respondent tematizuje uvedené skutečnosti. Podrobnější výklad o problémech řazení a strukturování vzdělávacích obsahů podávají Dvořák (2009), Janík, Maňák a Knecht (2009, s. 103–110) a další.

Řazení tematických okruhů učiva

Řazení (posloupnost) tematických okruhů učiva respondent tematizoval v jednom výroku: „*My jsme měli globální cirkulaci atmosféry, na závěr té hodiny jsme udělali i podnebí, počasí a základní rozdělení na podnební pásy nebo klimatické oblasti. ... Už to jde v podstatě do nějakých přírodních krajín, někteří to možná rozšířili. Oni teda v tom ale budou pokračovat, až budeme mít vegetační pásy, nebo chcete-li tropické přírodní krajiny, tak tady na tu svou prezentaci o klimatu navážou.*“ Na základě výpovědi můžeme konstatovat, že respondent má jasnou představu o řazení jednotlivých tematických celků učiva, které vychází z tradičního řazení vzdělávacích obsahů oboru geografie.

Vztahy mezi tematickými okruhy učiva se v rozhovoru respondent zabýval pouze v obecné rovině, když se zamýšlel nad svým přístupem k řazení vzdělávacích obsahů (celkem 5 výroků). Ukázalo se, že v jeho mentální mapě struktury učiva existují vztahy nadřazenosti a podřazenosti, přičemž obecnější (např. globální) geografické jevy, objekty a procesy jsou v hierarchické struktuře učiva výše (tzn. jsou ve výuce probírány dříve) než konkrétní a specifické jevy, objekty a procesy charakteristické pouze pro dílčí geografické regiony: „My začneme obecně, bereme téma atmosféra, takže v tom tématu jdeme od základních částí, z čeho je složena atmosféra, přes fungování atmosféry, fyzikální vlastnosti, pak se podíváme na dílčí charakteristiky, jako je vítr, rozložení teplot, příjem slunečního záření, a jdeme k podnebným oblastem a charakteristikám počasí.“

Vztahy mezi tematickými okruhy učiva

Dimenze práce s obsahem je z hlediska porovnání jazyka teorie a jazyka praxe relativně ve shodě. Analýza výroků respondenta nicméně naznačila, že jazyk praxe pokrývá spíše obecnější teoretické konstrukty. Významové rozlišení dílčích teoretických znaků těchto obecnějších teoretických konstruktů je spíše charakteristické pro jazyk teorie. Znaky teoretického vymezení kategorie *transformace obsahu* byly v rozhovoru zastoupeny poměrně často (15 výroků). Přístup k *transformaci obsahu* by bylo možné označit za vyvážený, v jeho výpovědích bylo možné identifikovat výroky motivované paidotropním přístupem (orientované na žáka, jeho možnosti, potřeby a rozvoj), logotropním přístupem (orientované na učivo nebo na obor studia), i přístupem systémovým (zohledňování požadavků kurikula). To odpovídá i výsledkům předchozí fáze výzkumu Kvalitní škola, kde se ukázalo, že není možné u učitelů identifikovat absolutní preference některého z uvedených přístupů ke kurikulu (srov. Janík a kol., 2010b, s. 98). Pokud porovnáme jazyk teorie a jazyk praxe, na základě analýzy výroků respondenta je možné prohlásit, že v případě kategorie transformace obsahu jsou oba jazyky ve vzájemné shodě. Kategorie *strukturování obsahu* byla ve srovnání s kategorií transformace obsahu méně tematizována (6 výroků). Ačkoliv i v tomto případě jsme zjistili významové shody mezi jazykem praxe a jazykem teorie, ukazuje se, že strukturování obsahu je pro respondenta poměrně rigidní a danou záležitostí, ke které nemá přílišnou potřebu se vyjadřovat. Tento postoj není překvapivý, neboť strukturování obsahu představuje složitý teoretický problém, který jde nad rámec běžné profesní přípravy i každodenní činnosti učitelů. Každodenní činnost učitele spočívá spíše v didaktické transformaci vzdělávacích obsahů (psychodidaktika) než v jejich systematickém výběru a strukturování (ontodidaktika). Vykonávání ontodidaktických kurikulárních činností zvyšuje odborné nároky na výkon učitelské profese, což je možné využít jako jeden z argumentů pro další zvyšování profesionalizace učitelství (další argumenty viz Seebauer, 2010).

Shrnutí

2.2.2 Mezi jazykem teorie a jazykem praxe

Na základě významové analýzy rozhovoru je možné konstatovat, že respondent se více vyjadřoval k cílové dimenzi kurikula (celkem 40 výroků). Počet výroků vztahených k jednotlivým dílčím teoretickým znakům cílových kategorií nicméně nebyl rovnoměrný, některé z dílčích znaků nebyly v rozhovoru vůbec tematizovány. Dimenze práce s obsahem byla v rozhovoru zastoupena 21 výroky. Tato

Jeden problém, dva jazyky?

dimenze, i přes relativně nižší počet zaznamenaných výroků, byla z hlediska nasycení dílčích teoretických znaků výroky respondenta poměrně vyvážená. Z toho je možné usuzovat, že respondent chápe dimenzi práce s obsahem téměř v souladu s jejím teoretickým vymezením. V případě cílových kategorií rozhovor ukázal, že jazyk praxe je v některých případech poměrně odlišný od jazyka teorie. Týká se to zejména termínu *klíčová kompetence*.

Dva problémy, jeden jazyk? Ukázalo se, že významy některých dalších termínů jsou jazykem praxe vnímány shodně s jazykem teorie, nicméně jazyk praxe s těmito termíny nebo jejich významy operuje pouze v obecné rovině (jedná se zejména o znaky *kartografická kompetence*, *ohled na žáka* a *ohled na obor*). Hlubší elaborace dílčích teoretických znaků uvedených kategorií zřejmě není pro odborný jazyk praxe charakteristická. Zjištění je možné dokumentovat následujícím příkladem: V dimenzi práce s obsahem analýza výroků respondenta ukázala, že odborný jazyk praxe plně reflektuje dvoudimenzionálnost didaktické transformace, která je diskutována také v teoretické literatuře (viz např. Janík, Maňák, Knecht, 2009, s. 103). Didaktická *transformace obsahu* představuje z pohledu respondenta závažný problém, se kterým se setkává a jenž musí každodenně řešit. Ve výrocích nicméně nebylo možné identifikovat pasáže, na jejichž základě by bylo možné doložit, že didaktická transformace obsahu v praxi je výsledkem složitějších didaktických analýz učiva. Pro popis těchto analýz je nezbytné vycházet z dílčích teoretických znaků zastřešujících konceptů nebo jejich ekvivalentů, které jsme v rozhovoru zaznamenávali spíše v náznacích. Z toho je možné usuzovat, že učitelé jsou patrně schopni profesionálně a automaticky zvládat rutinní úkoly každodenní praxe, aniž by byli nuceni o nich hovořit. Stejnou skutečnost lze nicméně interpretovat také opačně. Je možné, že odborný jazyk praxe operuje pouze s obecnými znaky didaktické transformace proto, že si učitelé nejsou vědomi závažnosti a hloubky problémů, které s didaktickou *transformací obsahu* souvisejí. Řeší tyto problémy pouze intuitivně, respektive metodou pokusu a omylu, a nedaří se jim jejich postupy v patřičné hloubce verbalizovat.

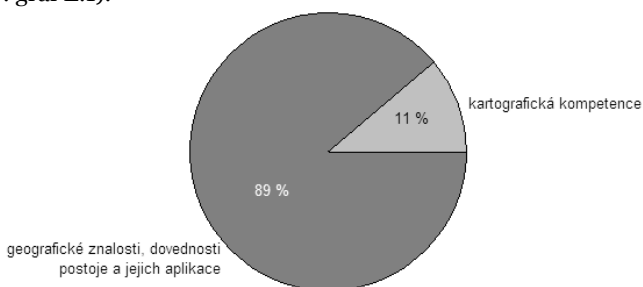
2.3 Cíle a obsah výuky geografie v ŠVP: obsahová analýza dokumentu

Předmět obsahové analýzy ŠVP Cílem druhé fáze případové studie bylo analyzovat v ŠVP vybrané aspekty cílové a obsahové dimenze kurikula. Jelikož respondent působí na šestiletém gymnáziu, předmětem obsahové analýzy nebylo kurikulum prvních dvou ročníků, neboť specifičnost šestiletého studijního programu by mohla způsobovat komplikace zamýšleného mezioborového srovnání, k němuž směřujeme v závěru této publikace. Byla provedena obsahová analýza ŠVP tercie až kvinty, resp. prvního až třetího ročníku čtyřletého gymnázia. V posledním ročníku nebyla geografie na zkoumaném gymnáziu vyučována. Sledovali jsme především oborově specifické kategorie týkající se vyučovacích předmětů geografie. S využitím kategoriálního systému, který byl představen v tab. E.1, jsme sledovali zastoupení vybraných teoretických znaků geografického myšlení v ŠVP v rovině očekávaných výstupů a učiva. Uvedená zjištění jsme poté v obecné rovině využili ke zpětnému ověření korespondence vybraných částí ŠVP s očekávanými výstupy definovanými v RVP. Následně jsme analyzovali ŠVP z hlediska struktury obsahu.

2.3.1 Geografické myšlení v ŠVP

Předmětem první analýzy ŠVP bylo zastoupení znaků teoretického vymezení *geografického myšlení* v očekávaných výstupech vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu *geografie*. Z analýzy vyplynulo, že celkový počet očekávaných výstupů byl 197. Některé položky v očekávaných výstupech bylo nutné rozdělit na více očekávaných výstupů (18 položek jsme rozdělili na dva očekávané výstupy, dvě položky jsme rozdělili na tři očekávané výstupy), což souvisí s vysokou komplexitou požadavků kladených na žáka v některých očekávaných výstupech. Tři očekávané výstupy bylo nezbytné sloučit pod jeden výstup, neboť tyto výstupy byly téměř identické. Kvantitativní analýza očekávaných výstupů ukázala, že v ŠVP byl největší důraz kladen na *geografické znalosti, dovednosti, postoje a jejich aplikace* (175 položek), *kartografická kompetence* byla zastoupena 22 položkami (srov. graf E.1).

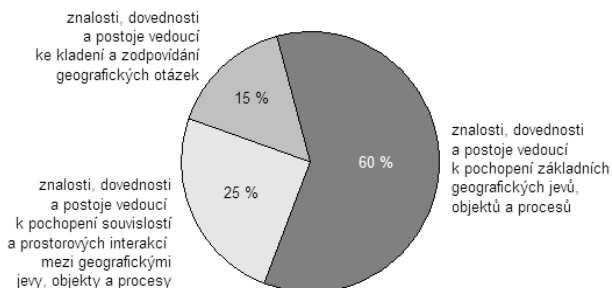
První analýza ŠVP



Graf E.1: Obsahová analýza ŠVP - očekávané výstupy celkem

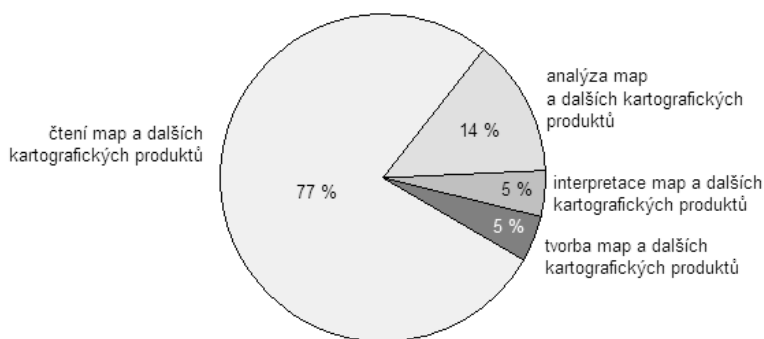
Poté, co jsme přiřadili jednotlivé očekávané výstupy k dílčím teoretickým znakům kategorie *geografické znalosti, dovednosti, postoje a jejich aplikace*, se ukázalo, že nejvíce očekávaných výstupů náleží k teoretickému vymezení dílčího znaku *znalosti, dovednosti a postoje vedoucí k pochopení základních geografických jevů, objektů a procesů* (105), dílčí znak *znalosti, dovednosti a postoje vedoucí k pochopení souvislosti a prostorových interakcí mezi geografickými jevy, objekty a procesy* byl zastoupen 43 očekávanými výstupy, dílčí znak *znalosti, dovednosti a postoje vedoucí ke kladení a zodpovídání geografických otázek* reprezentovalo v ŠVP 27 očekávaných výstupů (srov. graf E.2).

Geografické znalosti, dovednosti, postoje a jejich aplikace



Graf E.2: Obsahová analýza ŠVP - dílčí znaky kategorie geografické znalosti, dovednosti, postoje a jejich aplikace

Kartografická kompetence K dílčím teoretickým znakům *kartografické kompetence* bylo možné přiřadit pouze 22 očekávaných výstupů. Objevil se zde nicméně problém s nejednoznačností formulace jednotlivých položek, což komplikovalo jejich kategorizaci. Pokud byl očekávaný výstup formulován slovy „pracuje s mapou“, případně „používá kartografické produkty“ apod., bylo možné tyto položky přiřadit hned k několika dílčím znakům *kartografické kompetence* (čtení, analýza i interpretace map). Kategorizace těchto sporných položek byla učiněna v návaznosti na související učivo, které umožňovalo více upřesnit požadavky kladené na žáka v jednotlivých položkách. Ukázalo se, že naprostá většina očekávaných výstupů (17) vykazujících dílčí znaky *kartografické kompetence* spadala do oblasti *čtení map a dalších kartografických produktů*. Tři očekávané výstupy bylo možné přiřadit k teoretickému *vymezení analýzy map a dalších kartografických produktů*. Jednou položkou byly v očekávaných výstupech zastoupeny dílčí znaky *interpretace map a dalších kartografických produktů*. *Tvorba map dalších kartografických produktů* byla v ŠVP zastoupena taktéž jedním očekávaným výstupem (srov. graf E.3). „Mapování a tvorba map“ byla nicméně jednou z položek častěji uváděných v rámci učiva.



Graf E.3: Obsahová analýza ŠVP - dílčí znaky kategorie kartografická kompetence

2.3.2 Korespondence očekávaných výstupů a učiva

Druhá analýza ŠVP Předmětem druhé analýzy ŠVP byla korespondence očekávaných výstupů a učiva. Již na první pohled bylo možné identifikovat rozdíl ve zpracování pasáží věnovaných vzdělávacímu obsahu fyzické geografie (učivo týkající se planety Země a přírodního prostředí) a pasáží věnovaných socioekonomické (učivo týkající se aktivit člověka) a regionální geografii (učivo věnované vybraným světadílům a oceánům). Vzdělávací obsahy tematicky ukotvené ve fyzické geografii byly rozpracovány především na úrovni učiva a očekávané výstupy směřovaly z hlediska kognitivní náročnosti především *k znalostem základních geografických jevů, objektů a procesů*. Oproti tomu vzdělávací obsahy ukotvené v socioekonomické a regionální geografii byly dominantně rozpracovány na úrovni očekávaných výstupů, na úrovni učiva bylo uvedeno minimální množství položek. Obecně je možné konstatovat, že očekávané výstupy v maximální možné míře korespondovaly s uváděným učivem.

Pokud se podíváme na korespondenci učiva s očekávanými výstupy, zejména ve vzdělávacích obsazích spadajících do oblasti fyzické geografie, je možné najít mnoho prvků učiva, které nejsou nezbytné pro dosažení uváděných očekávaných výstupů. Jako příklad je možné uvést očekávaný výstup „*vyhledá na mapách vysoká pohoří na Zemi*“ a k němu komplementární učivo „*život lidí a možnosti obživy, hospodářských činností, cestovního ruchu a rekreace ve vysokých pohořích*“. Pokud bychom hodnotili korespondenci očekávaného výstupu směrem k učivu, je možné učivo hodnotit jako komplementární, ačkoliv učivo přímo nesměřuje k dosažení očekávaného výstupu (jedná se o rozšiřující pasáže). Pokud bychom nicméně hodnotili korespondenci učiva směrem k očekávanému výstupu, byla by korespondence poměrně problematická, neboť pouze na základě uváděného učiva bude obtížné očekávaného výstupu dosáhnout.

Je všechno učivo nezbytné?

Zpracování tematických celků učiva spadajících do socioekonomické a regionální geografie vykazovalo vysokou míru korespondence očekávaných výstupů a učiva. Nízký počet položek v kategorii ŠVP „*učivo*“ byl kompenzován vyšším počtem položek v kategorii ŠVP „*očekávané výstupy*“, neboť učivo bylo integrováno do očekávaných výstupů. Tím bylo dosaženo téměř stoprocentní soudržnosti učiva a očekávaných výstupů, neboť uvedený postup eliminoval prvky učiva, které přímo nesměřují k dosažení určitého očekávaného výstupu. Kromě toho formulace většiny očekávaných výstupů směřovala ke kognitivně náročnější práci s učivem (např. „*charakterizuje hlavní migrační proudy v Latinské Americe a jejich příčiny*“). Uvedené neplatí pro tematické celky učiva fyzické geografie, kde z hlediska počtu položek dominovala kategorie ŠVP „*učivo*“ a v některých případech chybělo rozpracování položek do podoby „*očekávaných výstupů*“.

Integrace učiva do očekávaných výstupů: jedna z možných cest

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *geografie* byl dle analyzovaného ŠVP spojen také se vzdělávacím obsahem dalších vzdělávacích oborů i průřezových témat. Jelikož *geografie* reprezentuje vyučovací předmět, který syntetizuje poznání přírodních a společenských věd, mezipředmětové vztahy je možné identifikovat napříč všemi vzdělávacími oblastmi. Z hlediska četnosti byly v analyzovaných pasážích ŠVP nejvíce uváděny přesahy k dějepisu (10), biologii (8), environmentální výchově (8), výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech (6), základům společenských věd (5) a osobnostní a sociální výchově (5). Dále bylo možné identifikovat přesahy k dalším sedmi vzdělávacím oborům nebo průřezovým tématům.

Geografie jako syntetický vyučovací předmět

2.3.3 Korespondence očekávaných výstupů v ŠVP vzhledem k utváření a rozvíjení geografického myšlení

Předmětem třetí analýzy ŠVP byla korespondence očekávaných výstupů v ŠVP a očekávaných výstupů v RVP G, které na základě naší operacionalizace směřují k utváření a rozvíjení *geografického myšlení*. Obecně je možné konstatovat, že jednotlivé dílčí znaky cílové kategorie *geografické myšlení* nebyly v analyzovaném ŠVP zastoupeny rovnoměrně.

Třetí analýza ŠVP

Z hlediska očekávaných výstupů byl v ŠVP patrný jednoznačný akcent na utváření a rozvíjení *geografických znalostí, dovedností, postojů a jejich aplikace*.

Geografické znalosti, dovednosti, postoje a jejich aplikace Zde je třeba upozornit, že teoretické znaky, které blíže specifikují *geografické znalosti, dovednosti, postoje a jejich aplikace* se odlišují v požadavcích na kognitivní výkon žáka. Ačkoliv se ukázalo, že jednotlivé znaky nejsou v ŠVP rovnoměrně zastoupeny, je možné v tomto případě usuzovat na přirozenou gradaci požadavků kladených na žáka z hlediska náročnosti operací s učivem. Aplikace geografických znalostí, dovedností a postojů v problémových situacích spojených s každodenním soukromým i pracovním životem vyžaduje ovládnutí základních geografických znalostí, dovedností a postojů a vědomí jejich vzájemných souvislostí. Je pochopitelné, že ne všechny očekávané výstupy mohou směřovat rovnou k náročnějším operacím s učivem, neboť tyto výstupy jsou podmíněny zvládnutím učiva na nižší kognitivní úrovni. V analyzovaném ŠVP bylo možné nalézt několik zdařilých příkladů elaborace očekávaných výstupů, které mohou mít také potenciál pro rozvíjení klíčových kompetencí. Jednalo se například o následující očekávané výstupy: „*zdůvodní atraktivitu USA pro imigranty*“, „*vysvětlí příčiny ekonomického vzestupu Japonska pro Druhé světové válce*“, „*přemýšlí o příčinách nedostatku potravin a pitné vody v Subsaharské Africe*“ apod. Z formulace uvedených očekávaných výstupů je patrný důraz na výběr problémových situací, jejichž řešení má potenciál pro rozvíjení *geografického myšlení*.

Kartografická kompetence Stejně jako v případě jednotlivých dílčích teoretických znaků kategorie *geografické znalosti, dovednosti, postoje a jejich aplikace* byly také jednotlivé dílčí teoretické znaky kategorie kartografická kompetence zastoupeny v ŠVP nerovnoměrně. Většinu očekávaných výstupů vykazujících dílčí znaky kartografické kompetence (22 položek ze 197, tedy cca 10 %) bylo možné přiřadit do kategorie čtení map (17 očekávaných výstupů většinou začínajících slovesy „*lokalizuje*“, „*vyhledá na mapách*“ apod.), analýza map (3 položky, např. „*orientuje se pomocí map v krajině*“, „*s pomocí atlasu charakterizuje...*“ apod.). Z analýzy vyplynulo, že v ŠVP očekávané výstupy spadající do oblasti interpretace a tvorby map byly zastoupeny pouze dvěma položkami. Nižší výskyt a elaboraci očekávaných výstupů vykazujících teoretické znaky kartografické kompetence je možné interpretovat různě. Jedním z důvodů může být poměrně nízký důraz na utváření a rozvíjení kartografické kompetence v RVP (podrobněji viz Mrázková, 2010). Dalším důvodem může být implicitní, tj. subjektem zautomatizované, neuvědomované a obtížně verbalizovatelné přesvědčení, že práce s mapou jde automaticky ruku v ruce s výukou geografie.

2.3.4 Struktura učiva

Čtvrtá analýza ŠVP Čtvrtá analýza ŠVP se týkala *strukturování vzdělávacího obsahu* v ŠVP. Na základě obsahu ŠVP je možné usuzovat zejména na přístupy ke strukturování na mezoúrovni, tedy na úrovni uspořádání větších tematických celků učiva v jednotlivých ročnících (srov. Dvořák, 2010). V tomto ohledu je možné uspořádání jednotlivých tematických celků učiva označit za kombinaci tradičních a moderních přístupů. V prvním ročníku (tercii) se žáci seznamují s planetou Zemí a jejími přírodními složkami. Strukturování tematických celků je zde založeno na složkových přístupech a víceméně kopíruje strukturu vědecké geografie. Ve druhém ročníku (kvartě) se žáci seznamují s jednotlivými světadíly a oceány.

Tradiční přístup ke *strukturování učiva* byl v tomto případě porušen ve prospěch integrace tematických celků učiva socioekonomické a regionální geografie. Tento inovativně pojatý přístup ke *strukturování vzdělávacího obsahu* spočívá v propojení tematických celků učiva týkajících se jednotlivých světadílů a oceánu s tematickými celky učiva věnovanými lidské společnosti a jejím aktivitám. Vzdělávací kurz geografie je ve třetím ročníku (kvintě) zakončen tematikou regionální geografie ČR, která je oproti učivu regionální geografie světa strukturována na základě tradiční osnovy začínající polohou, povrchem, podnebím atd. přes zemědělství a průmysl k službám.

Analýza ŠVP ukázala, že k rozvoji *geografického myšlení* jako hlavní cílové kategorie geografického vzdělávání směřují v analyzovaném ŠVP především očekávané výstupy patřící do socioekonomické a regionální geografie světa. Z formulací jednotlivých položek očekávaných výstupů vyplývá, že očekávané výstupy spadající do oblasti fyzické geografie jsou zpracovány spíše na základě tradičního „složkového“ přístupu s důrazem na *znalost základních geografických jevů, objektů a procesů*. Jednotlivé prvky učiva obecné fyzické geografie jsou probírány odděleně, na začátku geografického kurzu, většinou bez jejich lokalizace v rámci jednotlivých světadílů a přímé návaznosti na socioekonomické fenomény. To může být jedním z důvodů výrazně nižšího výskytu problémově pojatých očekávaných výstupů vyžadujících vyšší úroveň *geografického myšlení*. Důraz na znalostní pojetí tematických celků spadajících do oblasti fyzické geografie je patrný také z množstevní dominance jednotlivých prvků učiva ve srovnání s počtem očekávaných výstupů (viz výše). Oproti tomu učivo socioekonomické a regionální geografie světa je probíráno integrovaně, jednotlivé sociálně-geografické jevy, objekty a procesy jsou vyučovány v rámci regionální geografie světadílů. Očekávané výstupy regionálně-geografického učiva jsou možná právě díky integraci uvedených tematických celků rozpracovány na základě moderních přístupů k výuce geografie (modelové regiony, exemplární učivo, výběr témat relevantních pro rozvoj geografického myšlení, problémové situace). Analýza ŠVP dále odhalila nízký počet očekávaných výstupů směřujících k utváření a rozvíjení *kartografické kompetence*. Učitelé zřejmě u mnohých očekávaných výstupů v ŠVP automaticky předpokládají, že k jejich dosažení ve výuce bude využito map a dalších kartografických produktů. Nemají tedy zřejmě potřebu tuto skutečnost během tvorby ŠVP zdůrazňovat, ačkoliv utváření a rozvíjení *kartografické kompetence* by mohli využít jako jeden z argumentů v „zápasu o místo geografie v učebním plánu“. V neposlední řadě je také třeba upozornit na nízké teoretické rozpracování *kartografické kompetence*. Školská kartografie představuje v našem prostředí spíše marginální téma teorie geografického vzdělávání. Teoretické rozpracování didaktických přístupů v této oblasti bohužel nepřichází ani s implementací geografických informačních systémů do výuky geografie.

Závěry

2.4 Funkce ŠVP a faktory ovlivňující jeho tvorbu: obsahová analýza druhého rozhovoru

Cílem poslední fáze případové studie bylo proniknout do kurikulárních procesů, které se odehrávají na pomezí RVP G a ŠVP. Nejprve jsme mapovali proces trans-

Kurikulární
procesy
na gymnáziu

formace cílové dimenze kurikula vzdělávacího oboru geografie v RVP G do konkrétních položek v ŠVP. Předpokládali jsme, že tato transformace bude do značné míry individuální a bude souviset s pojetím výuky a s dalšími proměnnými na straně učitele. V předchozích fázích výzkumu Kvalitní škola se mimo jiné ukázalo, že stěžejní může být v tomto ohledu samotná akceptace reformy z pohledu učitele (podrobněji viz Janík a kol., 2010b).

V analýze rozhovoru vedeného s respondentem týkajícího se průběhu tvorby a obsahu ŠVP jsme zjišťovali, jak respondent chápe jednotlivé položky uváděné v ŠVP včetně jejich strukturování a zda jsou správné naše interpretace výsledků obsahové analýzy ŠVP. Postup při zpracování analýzy rozhovoru zahrnoval přepis audiozáznamu rozhovoru s respondentem, následovalo kódování provedené autorem kapitoly. Uplatněn byl stejný kategoriální systém jako v první fázi této případové studie, jednotlivé výroky respondenta byly přiřazovány jednotlivým cílovým a obsahovým kategoriím, které byly představeny v tab. E.1. Výsledky kódování byly předloženy respondentovi ke komunikační validizaci, cílem validizace bylo dosažení co nejvyšší možné míry dialogického konsenzu.

2.4.1 Zpracování cílů a struktura obsahu v ŠVP

Úvodní část rozhovoru byla věnována interpretaci výsledků předchozí fáze výzkumu (obsahová analýza ŠVP). Respondent vystupoval jako spoluinterpret získaných dat. Výzkumník se snažil jednak co nejvíce zpřesnit interpretaci výsledků obsahové analýzy ŠVP a dále se snažil odhalit příčiny těchto výsledků. Cílem rozhovoru bylo zmapovat pozadí procesu tvorby ŠVP, zejména na úrovni jednotlivých cílových a obsahových položek vzdělávacího oboru *Geografie*. Témata rozhovoru se shodovala s tematickým zaměřením analýzy ŠVP. Sledováno bylo nejprve zastoupení oborově specifických cílových kategorií geografického vzdělávání, tj. akcenty na dílčí složky *geografického myšlení*, poté jsme se zaměřili na korespondenci cílů geografického vzdělávání v ŠVP s cílovou dimenzí RVP G a následně jsme se zaměřili na *strukturování obsahu* v ŠVP.

Geografické myšlení a ŠVP

Analýza rozhovoru naznačila, že respondent je přesvědčen o nutnosti rozvíjet u žáků *geografické myšlení*, což vplynulo i z některých očekávaných výstupů v ŠVP. „*Jestliže chceme, aby studenti po tom vyšším gymnáziu měli přehled, že skutečně hledají vazby, souvislosti, mají takový globální přehled, tak se zaměřujeme na větší regiony.*“ Analýza ŠVP nicméně odhalila, že očekávané výstupy jsou v případě různých tematických celků zpracovány odlišně. V případě učiva regionální geografie světadílů a oceánů směřovaly očekávané výstupy k utváření a rozvíjení geografického myšlení více než v případě učiva fyzické geografie. Respondent naznačil, že se v ŠVP mohl projevit odlišný autorský rukopis nebo subjektivní pojetí tvůrců jednotlivých pasáží: „*Kolektivní dílo je to v tom, že jsme se domluvili, kde co bude. Jednotlivé dílčí osnovy potom zpracovávané jsme si rozdělili. Možná je z toho zřetelné, že to není psané stejným stylem, ve stejném duchu. A potom jsme se vlastně nějak dohodli, že se sejdeme a projdeme si to. Ale ten autor tam asi je zřetelný, nejsem si úplně jist, ale myslím, že ano.*“

Z rozhovoru dále vyplynulo, že ŠVP je do jisté míry výsledkem týmové práce a kompromisu, jež jsou zastřešeny nějakou vůdčí ideou spočívající například ve sdílení stejného pojetí výuky. Je to patrné například z následujícího výroku: „*Chtěli jsme učit tak, aby to bylo o dovednostech a činnostech.*“ Rozpracování této vůdčí ideje do konkrétních položek v ŠVP je nicméně do značné míry individuální záležitostí, která může, ale také nemusí mít vliv na výslednou podobu výuky: „*Já nevím, možná v těch regionálcích bych něco pojal jinak. Já jsem možná velkorysejší v některých věcech toho konkrétního učiva než mí kolegové. Ale na druhou stranu je to zas společný dílo, takže já jsem to musel přijmout, takže proč ne.*“ Uvedený výrok naznačuje, že hlavním nositelem a realizátorem reformních myšlenek jsou především jednotliví učitelé. Na základě formulace očekávaných výstupů v ŠVP není možné usuzovat, zda a jak je geografické myšlení utvářeno a rozvíjeno v každodenní výuce geografie. V tomto ohledu se nicméně respondent jevil jako zastánce moderního pojetí výuky geografie, což dokazuje jeho následující výpověď: „*Mluvil jsem o demografické revoluci, to je zrovna jeden příklad, kde můžeme uvést diagram, studenti ho musí pochopit, kde můžeme uvést nějaké zákonitosti, jak se to vyvíjí. A můžeme si ukázat, jak je to v Africe. A už jdeme do dalších témat, porodnost, plodnost, úmrtnost a tak dále a můžeme přejít k tomu, jak to vypadá v České republice, můžeme zabrousit, jak to vypadá jinde ve světě. A učí se to vlastně v regionálce. A už jsou tam ty vztahy, už to vidí, už zpracovávají práce potom, porovnávají.*“

**ŠVP jako
výsledek
týmové práce
a kompromisu**

Ačkoliv dle analýzy očekávaných výstupů v ŠVP pouze malé množství položek vykazovalo dílčí teoretické znaky *kartografické kompetence*, respondent v rozhovoru naznačil, že kartografickou kompetenci vnímá jako samozřejmou součást geografického vzdělávání: „*Dokonce máme teď schválený projekt, grant v rámci Vzdělávání pro konkurenceschopnost, kde se dají tyto věci objevit. Tam je terénní cvičení, vlastně přesah biologie, zeměpis. ... Práce s mapou je v rámci toho místního regionu, protože na tom se dá dostat někde do terénu, na tom se dá pracovat.*“

**Kartografická
kompetence:
samozřejmý
výstup výuky
geografie**

Analýza ŠVP ukázala, že některé z očekávaných výstupů směřují k utváření a rozvíjení geografického myšlení progresivněji než očekávané výstupy formulované v RVP. Jedná se zejména o očekávané výstupy směřující ke kladení a *zodpovídání geografických otázek*, které jsou kromě toho zasazeny do konkrétních světových regionů (např. identifikuje příčiny nadměrné urbanizace v Latinské Americe a problémy, které z ní vyplývají). Respondent nicméně nedokázal přesněji vysvětlit mechanismus, na základě kterého se tyto očekávané výstupy v ŠVP objevily. Naznačil pouze, že některé z nápadů vznikly na základě kolektivní diskuze: „*Zdrojem těch myšlenek je, myslím si, celková atmosféra na této škole a ta diskuze. Já věřím, že kolegové, kteří tady jsou na tom zeměpise, jsou velice dobří. Tak jsme si o tom povykládali.*“ Obsahová analýza ŠVP dále odhalila, že v očekávaných výstupech ŠVP chyběly podrobněji rozpracované dílčí znaky *kartografické kompetence*. Respondent v rozhovoru na důležitost rozvíjení a utváření kartografických kompetencí několikrát poukázal: „*Naučit se pracovat s mapou, naučit se pracovat třeba i s turistickou mapou. Myslím si, že je to jedna z dovedností, kterou by měl člověk umět, aniž by studoval gymnázium. A my chceme jít*

**Korespondence
cílů geografické-
ho vzdělávání
v ŠVP a RVP G**

i dál, protože moderním trendem jsou geografické informační systémy.“ Stejně jako ve formulacích jednotlivých položek v ŠVP nebylo ani na základě výroků respondenta možné jednoznačně usuzovat, který z dílčích znaků kartografické kompetence měl respondent na mysli.

Strukturování obsahu Z analýzy očekávaných výstupů a učiva v ŠVP vyplynulo, že některé vzdělávací obsahy nejsou řazeny tradičním způsobem, v návaznosti na klasifikaci geografických věd. Potvrzuje to i následující výrok respondenta: *„Ten obecný fyzický zeměpis, ta planetární geografie, je v prvním ročníku a odpovídající třídě šestiletého. Ve druhém jsou regionálky světa, v posledním, nebo třetím ročníku, Evropa, Česká republika. A takové ty věci obecného ekonomického zeměpisu jsme se domluvili, že budeme pasovat přímo na ty regiony... A s ekonomickou geografii jsme si moc nelámali hlavu. Protože to jsme se výborně shodli na tom, že ji chceme v těch regionálkách, že to nechceme učit nějak odděleně. Já dám příklad, nějaké demografické fáze zařadíme tam, kde se nám to hodí, do těch regionů – jestli to máme u Afriky nebo tam někde, myslím.“* Respondent si uvědomuje průřezový charakter regionální geografie a její didaktický potenciál pro prostorovou lokalizaci a aplikaci jednotlivých geografických jevů, objektů a procesů: *„Chtěli jsme to takto. Chtěli jsme skutečně některá ta témata zařadit tak, aby tam byly i konkrétní příklady hned a nemuseli jsme to nějakým způsobem zdvojit. ... Je tam spousta témat v regionálce, na kterých oni vidí ty konkrétní věci, který se dají zeužít.“*

Pozice geografie na pomezí přírodních a společenských věd V souvislosti s integrací tematických celků učiva socioekonomické geografie do regionální geografie v ŠVP se objevila otázka, proč stejným způsobem nebyly do učiva regionální geografie integrovány také tematické celky učiva fyzické geografie. Respondent to zdůvodnil následujícím způsobem: *„Je to z toho důvodu, že svět se vyvíjí, kdežto v přírodním prostředí jsou ty zákonitosti, bych řekl, obecně platné. Vezměte si současnou situaci: kdo to čekal, nějakou – mně se slovo krize nelíbí – ale nějaký útlum toho hospodářství v Irsku. Jak mám učit Irsko? Pořád perfektní, a najednou bác. Je to úplně jinak. Jak to je? Vždyť já sám pořádně nevím.“* Uvedený výrok dokumentuje jeden z problémů plynoucích z pozice geografie na přírodních a společenských věd. Zatímco vzdělávací obsahy fyzicko-geografické části jsou dle názoru respondenta z větší části neměnné a všeobecně platné (stabilní), některé vzdělávací obsahy socioekonomické geografie jsou dynamické (fragilní). Respondent je spojoval zejména s požadavkem reagovat na aktuální dění ve světě.

Shrnutí Z analýzy ŠVP a následného rozhovoru také vyplynulo, že přestože ŠVP obsahuje mnoho reformních myšlenek, záměr tvůrců RVP G integrovat vybrané vzdělávací obsahy vzdělávacího oboru geografie napříč všemi ročníky (jedná se o tematický okruh učiva Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie a Terénní geografická výuka, praxe a aplikace; srov. Herink, 2005) je příliš ambiciózní a v praxi obtížně realizovatelný. Týká se to zejména chybějícího rozpracování jednotlivých dílčích teoretických znaků *kartografické kompetence* v ŠVP. Z rozhovoru vyplynulo, že respondent pokládal např. čtení mapy za základní znalost patřící do kognitivní výbavy každého jedince vzdělaného na gymnáziu a z tohoto důvodu nevěnoval během rozhovoru tomuto tématu pozornost.

Způsob *strukturování vzdělávacího obsahu ŠVP* vyvolává otázku, jaké povahy jsou jednotlivé vzdělávací obsahy vyučovacího předmětu geografie. Respondent naznačil, že zatímco integrace vzdělávacích obsahů fyzické geografie do učiva regionální geografie není nezbytně nutná, v případě vzdělávacích obsahů socioekonomické geografie považuje integraci za užitečnou a žádoucí. Poukázal tím na skutečnost, že vzdělávací obsahy socioekonomické geografie nejsou zřejmě didakticky rozpracovány na takové úrovni obecnosti a v takové komplexitě, aby bylo možné o těchto obsazích hovořit jako o autonomní a svébytné složce geografického vzdělávání. Didaktické rozpracování obecnějších konceptů socioekonomické geografie může být negativně ovlivněno neustálým přísunem nových poznatků ze strany mateřského oboru, neboť socioekonomické geografické vědy jsou samy o sobě nuceny intenzivněji reagovat na vývoj lidské společnosti a související procesy (srov. například zvětrávání, pohyby mořské vody vs. urbanizace, migrace apod.). Vzdělávací obsahy socioekonomické geografie byly v minulých desetiletích mnohem více zatíženy faktografií (zejména číselnou), bez žádoucího zobecnění a zdůraznění souvislostí a vztahů mezi jednotlivými přírodními a společenskými geografickými fenomény.

2.4.2 Funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy a v rovině plánování a řízení

Součástí druhého rozhovoru byly také otázky týkající se funkcí ŠVP, zejména jeho možného využití při práci s cíli a obsahy obsaženými v ŠVP a následně při plánování a řízení výuky. K uvedeným bodům se vztahoval nízký počet výroků respondenta (7). Jeho dřívější odpovědi ukázaly, že je možné rozlišovat dvě roviny práce s cíli a obsahy. První rovinu tvoří cílové a obsahové ideje obsažené jednak v RVP G a jednak v pojetí výuky většiny učitelů na zkoumaném gymnáziu, které byly vtělené do ŠVP jako celku. Respondent se pochvalně vyjádřil o koncepci RVP: „V RVP byly věci, které se mi hodně líbily. A dostal jsem prostor pro to, abych si mohl tvořit výuku tak, jak bych ji chtěl.“ Tyto obecnější ideje nicméně respondent vztahoval ke konkrétní výuce, která tvoří druhou rovinu práce s cíli a obsahy v ŠVP. Na otázku, zda je možné ŠVP využít k přípravě na konkrétní vyučovací hodinu, respondent odpověděl spíše negativně. Využití ŠVP vidí zejména při dlouhodobějším plánování výuky: „Upřímně řečeno se podívám na učební osnovy na začátku školního roku. Mám určitou zkušenost a vím, co tam chci učit. Ale protože je to nový dokument, tak se na to teď skutečně podívám, jestli náhodou nemám ještě něco podle nových osnov, jestli ten můj roční plán dodržuje školní vzdělávací program. Využívá se to i v tom smyslu, že tam máme některé aktivity takové rozšiřující, třeba terénní cvičení, to se chci podívat, kdy to zařadit, promyslet si to. Ale že bych se do toho nějak často díval, to ne.“ Uvedená zjištění korespondují s výsledky předchozí fáze výzkumu Kvalitní škola. Na úrovni školy plní kurikulární dokumenty především funkci orientační, tj. vymezují rámce pro plánování a realizaci výuky (srov. Janík a kol., 2010b, s. 102–125). V jednom z výroků respondent poukázal na negativní dopady procesu tvorby ŠVP na realizaci výuky: „Tvorba ŠVP nás spíše trochu zabrzdila. Protože ta administrativní náročnost byla tak vysoká, že člověk neměl čas na to, aby si tady vytvářel věci pro výuku, které by chtěl. Ted' se k tomu samozřejmě uracíme.“

**ŠVP jako
orientační rámec
pro plánování
a realizaci výuky**

2.4.3 Faktory ovlivňující tvorbu ŠVP a jeho funkce

- Personální faktory** V závěrečné fázi rozhovoru jsme zjišťovali, jaké faktory měly největší vliv na tvorbu ŠVP. Také v tomto případě výpovědi respondenta potvrdily závěry našich předešlých výzkumů (srov. Janík a kol., 2010ab), z nichž vyplynulo, že je možné identifikovat tři základní soubory faktorů majících vliv na tvorbu ŠVP. Jedná se o faktory personální, institucionální a materiální. Z hlediska personálních faktorů respondent vyzdvihl roli učitelů, kteří se na tvorbě ŠVP autorsky podíleli. *„Personálně, myslím, že jsme na tom dobře. Je tu hodně kolegů, kteří se snaží dělat a dělají hodně.“* Důležitou roli při tvorbě ŠVP hraje také vedení školy: *„Ředitel silně podporuje všechny ty aktivity, které jsou pořád ještě dejme tomu alternativní. Mně se zdá teda podivné, že nazýváme alternativní některé metody, které my už považujeme za jasně daný.“*
- Institucionální faktory** Z hlediska institucionálních vlivů na tvorbu ŠVP respondent upozornil na intervenující roli České školní inspekce: *„Máme tady inspekční zprávu, kde se jim teda něco nelíbilo. Mně tam vadí to, že napíší průřezová témata, nenapíší které a kde; to si myslím, že není v pořádku. [Cituje zprávu ČŠI.] ‚V části začlenění průřezových témat chybí některé tematické okruhy a konkretizace jejich realizace.‘ Které okruhy, kde která realizace? Další výtka k tomuto. ‚Výchovné a vzdělávací strategie nejsou v charakteristikách některých předmětů rozpracovány všechny klíčové kompetence.‘ To se mi zdá úplně podivné. Copak musím v matematice rozvíjet všechny klíčové kompetence? Skutečně ano? Já myslím, že nemusím, že jde o ten školní vzdělávací program jako celek.“*
- Materiální faktory** Respondent se často zmiňoval o roli materiálních faktorů. V souvislosti s tvorbou ŠVP se v jedné z odpovědí zamyslel, zda je adekvátní od učitelů očekávat nadšenu akceptaci reformy, jejíž podstatou je výrazné zvýšení jejich pracovních povinností, a to dokonce nad rámec běžné pracovní doby, při zachování, či dokonce snížení jejich dosavadního platového ohodnocení: *„Nejhorší věc kolem toho ŠVP je, že se nevyužilo to původní nadšení, které existovalo podle mě obecně, a že teda když něco takového bylo, tak se do toho mělo investovat. Investovat i reálné peníze. A to tak, že třeba budou mít učitelé snížené úvazky, ti, kteří se na tom budou podílet, výrazně snížené, aby to bylo kvalitně zpracováno. Ale ne snížený plat. Tedy plný úvazek, ale doplněný tím, že tvoří školní vzdělávací program. Pokud ho vůbec tvořit. Pokud to tedy nemělo být tak, že VÚP v Praze vydá alternativy školních vzdělávacích programů a dá prostor seberealizaci škol.“* Respondent uvedeným výrokem naznačil, že záměr tvůrců reformy poskytnout školám vyšší míru autonomie není pro učitele výzvou. Nejen náš respondent, ale také mnozí další učitelé jsou přesvědčeni, že prostor v této oblasti byl dostatečný již před reformou. Požadavku pedagogické autonomie škol včetně důvodů jejího odmítání se věnujeme na jiném místě (viz Janík a kol., 2010c).

Hlavním cílem této případové studie bylo na příkladu vyučovacího předmětu geografie poskytnout hlubší vhled do procesů implementace kurikulární reformy na gymnáziích. Případová studie odhalila několik obecnějších problémů, které se nyní pokusíme stručně tematizovat. Cílem první fáze případové studie bylo porovnat jazyk teorie s jazykem praxe a odhalit případné shody a rozdíly v chápání významu vybraných konceptů. Ukázalo se, že zejména klíčové kompetence jsou jazykem praxe obtížně uchopitelné, chápání jejich významu je ve srovnání s jazykem teorie poměrně odlišné. *Klíčové kompetence* mohou být jazykem praxe uchopovány jako synonymum pro dovednosti. V tomto ohledu hrozí nebezpečí, že škola může snadno sklouznout k bezmyšlenkovitě pojaté činnosti výuce a oborové obsahy tak ponechat zcela stranou pozornosti. V této souvislosti se často poukazuje na problém „obsahového vyprazdňování školního učení“ (srov. Janík, 2006), který je spojován s poklesem zájmu žáků i učitelů o obsahovou skladbu výuky.

**Obsahové
vyprazdňování
školního učení**

V druhé fázi jsme zjišťovali, jak jsou rozpracovány a strukturovány cíle a obsahy geografického vzdělávání v ŠVP. Provedená analýza ŠVP ukázala, že „očekávané výstupy“ a „učivo“ nemusejí být v ŠVP vždy ve vzájemné soudržnosti. A to i přesto, že učivo je v rámcových vzdělávacích programech „*chápáno jako prostředek k dosažení stanovených očekávaných výstupů*“ (RVP G, 2006, s. 11). Autoři RVP tak jednoznačně považují očekávané výstupy za kvalitativně vyšší cílovou kategorii vzdělávání, než je tomu v případě učiva. Jejich úmysl je možné interpretovat jako doporučení k promyšlenějšímu výběru učiva, zejména s ohledem na jeho nezbytnost ve vztahu k očekávaným výstupům. Analýza ŠVP ukázala, že propojení (resp. soudržnost) učiva, očekávaných výstupů a klíčových kompetencí není požadavek, se kterým by si učitelé dokázali bezchybně poradit. Jak ale ukázaly naše předchozí výzkumy, s chybějícími návaznostmi mezi očekávanými výstupy a učivem je možné se setkat také v rámcových vzdělávacích programech (podrobněji viz Knecht, 2009). Jedná se o složitý teoretický problém, který není možné zrealizovat bez podrobné didaktické analýzy učiva a hlubšího teoretického rozpracování cílových kategorií školního vzdělávání.

**(Ne)propojení
učiva, očekáva-
ných výstupů
a klíčových
kompetencí**

Analyzovaný ŠVP je možné označit za moderní dokument, neboť z hlediska pojetí geografického vzdělávání v RVP G obsahuje mnoho reformních prvků. Některé z očekávaných výstupů v analyzovaném ŠVP mají dokonce potenciál rozvíjet klíčové kompetence ve větší míře, než je tomu u očekávaných výstupů v RVP G. Otevírá se otázka, zda autoři ŠVP nebyli nositeli reformních myšlenek dříve, než tyto myšlenky byly oficiálně uznány jako reformní a jako vhodné a žádoucí z hlediska každodenní výukové praxe. Je velmi pravděpodobné, že přístup respondenta i dalších tvůrců ŠVP k realizaci výuky nebyl přímo ovlivněn RVP G, neboť výuka některých tematických celků učiva (zejména regionální geografie světa) probíhala v duchu reformních myšlenek již před zaváděním ŠVP.

**RVP G jako zdroj
reformních
myšlenek?**

Třetí fáze výzkumu spočívala zejména v mapování procesu tvorby ŠVP pro vyučovací předmět geografie. Rozhovor poukázal na rozpor mezi subjektivními teori-

Problém transformovat myšlenky do podoby očekávaných výstupů v ŠVP emi učitelů, jejich implicitními znalostmi, pojetím výuky a jejich schopností tyto proměnné verbalizovat a transformovat do podoby očekávaných výstupů a učiva v ŠVP. Ukazuje se, že někteří učitelé mohou být nositeli reformních myšlenek, ale zároveň mohou mít problémy tyto myšlenky tzv. zachytit na papíře. Na tento problém již v první fázi výzkumu *Kvalitní škola* upozornili někteří koordinátoři tvorby ŠVP (srov. Janík a kol., 2010a, s. 109). V ŠVP tedy nemusí být v úplné podobě zachycen reformní potenciál jeho jednotlivých autorů. Na složitou roli učitelů jako tvůrců kurikula bývá často poukazováno také v odborné literatuře (např. Dvořák, 2009). To do jisté míry souvisí se situovaností ŠVP do mezoroviny (v případě osmiletých gymnázií také makroroviny) tvorby kurikula, která vyžaduje schopnost vyššího konceptuálního zobecnění, než je tomu na úrovni dílčích vyučovacích jednotek. Je to nicméně přirozené, neboť každodenní práce učitele je situovaná zejména do školní třídy. Na této úrovni se do hry dostávají z jejich pohledu naléhavější problémy, než jsou činnosti spojené s důkladnou a promyšlenou operacionalizací cílů a obsahů vzdělávání ve školním kurikulu.

F: Případová studie: Pohledy na kurikulum tělesné výchovy - aneb co je cílem současné tělesné výchovy?

V této kapitole je představena případová studie učitelky, která vytvořila a realizuje školní vzdělávací program v oboru Tělesná výchova na gymnáziu. Analýzy provedené v rámci případové studie se zaměřují především na cílovou a na *obsahovou dimenzi kurikula*. Při analýzách cílové dimenze kurikula se zaměřujeme na to, jak učitelka pojímá klíčové kompetence a dále činnosti ovlivňující zdraví, pohybové dovednosti a pohybové učení. Při analýzách obsahové *dimenze kurikula* jde o to zjistit, jak učitelka přistupuje k problematice *transformace obsahu a strukturování obsahu*. V závěru kapitoly jsou otevřeny některé aktuální problémy týkající se tvorby a realizace kurikula v oblasti tělesné výchovy s přesahem k výchově ke zdraví.

1 Teoretická východiska - vymezení problému

1.1 Pohled na vývoj koncepce tělesné výchovy

Počátky tělesné výchovy v českých zemích spadají do období národního obrození (druhá pol. 18. století). Tělesná výchova jako součást českého školního kurikula má tedy více než dvousetletou historii. Pojetí tělesné výchovy tak prošlo různými stadii a na její koncepci měly značný vliv významné události jak naší, tak zahraniční historie. V dalším textu se proto pokusíme stručně nastínit vývoj školní tělesné výchovy v kontextu společenských, sociálních a politických změn, které měly významný vliv na vývoj koncepce české tělesné výchovy.

**Gymnastická
koncepce TV**

Gymnastické koncepce vytvořené GutsMutssem, Jahnem, Pestalozzím, Lingem aj. se v průběhu 19. století transformovaly do tělesné výchovy, z nichž především Turnerství ovlivnilo počátky tělesné výchovy v Evropě. Německá turnérská cvičení s prvky Jahnova-Spiessova systému byla následně přijata v různých částech světa. V průběhu 19. století bylo tradiční pojetí Lingovy gymnastiky a německé turnérství revidováno a v některých zemích obohaceno o další národní prvky, jako například náš Sokol. Navzdory modernizačním programům tělesné výchovy v průběhu 20. století zůstávají i dnes prvky německého gymnastického systému (včetně vybavení – kůň, bradla aj.) součástí tělesné výchovy v mnoha zemích světa včetně České republiky.

Na počátku 20. století postupně docházelo ke změně v koncepci tělesné výchovy ve většině vyspělých zemí. Gymnastické systémy začaly být nahrazovány sportovně rekreační koncepcí. Anglický systém sportů a her se začal šířit okolo roku 1890, avšak jeho přijetí vládními orgány České republiky, ale i některými dalšími evropskými státy neproběhlo okamžitě. Naul (2003) vysvětluje toto zpoždění tím, že kontinentální gymnasticky orientované systémy tělesné výchovy bránily přijetí anglického systému sportů a her do osnov, zatímco alternativní gymnastické koncepce bylo možné akceptovat dříve. Na rozdíl od tendencí do roku 1930, kdy anglické sporty a hry byly omezeny jen na nepovinné aktivity, začal fašistický program tělesné výchovy zařazovat sport a hry do povinné tělesné výchovy.

**Sportovně
rekreační
koncepce TV**

S koncem druhé světové války se tak systém her a sportů stal nejprve součástí mimoškolních aktivit v celé Evropě a později byl akceptován jako nedílná součást povinné školní tělesné výchovy.

Různá pojetí TV ve 20. století Rozdíl v pojetí tělesné výchovy v druhé polovině 20. století byly způsobeny vlivem různých politických ideologií.

Proces „sovětizace“ ve střední a východní Evropě ovlivnil školní tělesnou výchovu na počátku padesátých let. Součástí sovětské koncepce „tělesné kultury“ se staly sport a hry, které získaly své pevné místo v tělovýchovných programech. Požadavky na výkonnost žáků byly zvýšeny. Byla nastoupena cesta uplatňování norem a normativů v hodnocení a klasifikaci. V rozvoji pohybových schopností se uplatnily některé metody sportovního tréninku. Jak uvádí Rychtecký a Fialová (1993), naše „tělovýchova“ byla ovlivněna sovětským systémem tělesné kultury, zdůrazňován byl princip ideovosti. Přínosem tohoto období bylo zavedení nových forem školní tělovýchovné práce – plavecký výcvik, lyžařské zájezdy, školy v přírodě, pohybové a sportovní hry, školní i meziškolní soutěže, péče o zdravotně oslabenou mládež, péče o pohybově nadanou mládež. V 50. až 80. letech se několikrát změnila i osnovy, ve kterých se objevovaly prvky brannosti, na mnoha školách se základní normou pro úspěšné hodnocení žáků v tělesné výchově stalo splnění podmínek pro získání odznaků zdatnosti a k hromadnému rozvoji tělesné výchovy byly v této době využívány sice ideologizované spartakiády, kterým však nelze upřít také některé pozitivní vlivy na školní tělesnou výchovu. Díky horšící se zdravotní situaci české populace a reakcím na předchozí přístup k tělesné výchově přestal být na přelomu 80. a 90. let výkon řazen na první místo. V protikladu s ním se do popředí dostává hodnota zdraví a prožitku (srov. Mužík a Tupý, 1999).

Odlišně se vyvíjela tělesná výchova v západních zemích. V poválečném Německu byl kladen značný důraz na rozvoj pohybových dovedností (techniku cvičení), na rozdíl od jiných západoevropských zemí, kde převládal důraz na rozvoj základních pohybových schopností. Ani hry v osnovách školní tělesné výchovy v SRN neměly zpočátku tak velký význam jako například v USA. Avšak následkem přeměny politiky „západního Německa“ začalo být patrné zdůraznění britských a amerických sociálních a morálních hledisek také v tělesné výchově (Naul, 2003). V „západoněmeckých osnovách“ tělesné výchovy, které byly sestaveny v šedesátých a na počátku sedmdesátých let, byly zdůrazňovány motorické, sociální a kognitivní cíle spojené s pěti velkými oblastmi pohybových aktivit: gymnastikou, sporty (včetně atletiky), hrami, plaváním a aktivitami v přírodě. Avšak východoněmecké osnovy školní tělesné výchovy byly v roce 1965 změněny na „sportovní“, což mělo značný vliv i na západoněmeckou koncepci tělesné výchovy. Pro označení tohoto posunu v koncepci německé tělesné výchovy se používá pojem *sportifikace*.

Odlišně se koncepce tělesné výchovy vyvíjela v USA. V souvislosti s válečnými konflikty ve 20. století se v USA opakovaně objevovala otázka, jak zvýšit neuspokojivou tělesnou zdatnost populace, a to vždy v souvislosti s válečnými konflikty.

Ve druhé polovině 20. století došlo k mnoha událostem, které ovlivnily životy Američanů, ale také vznik různých filozofií ovlivňujících tělesnou výchovu v USA, které se později prosadily také v Evropě. Následkem bylo přijetí otevřenějších přístupů k tělesné výchově, objevování pohybu, snaha o sebevyjádření, zdůrazňování emoční stránky lidské psychiky, spolupráce, kooperace, odpovědnosti apod. (Vlček, Janík, 2010).

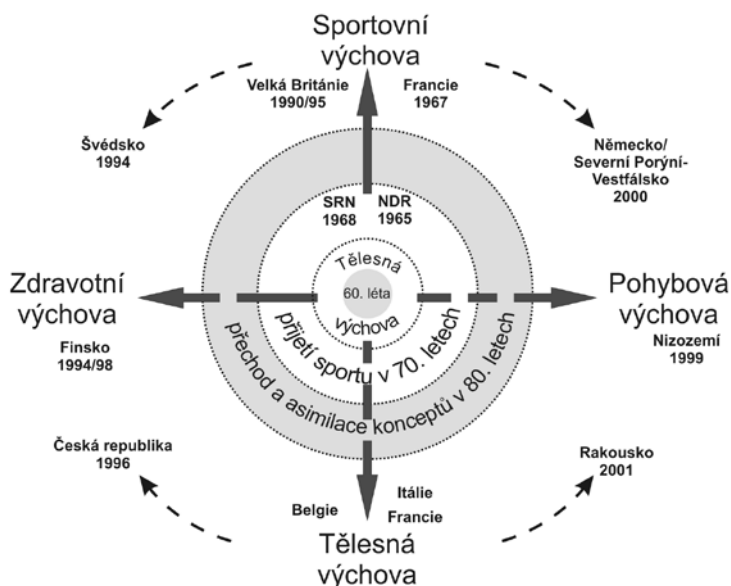
V sedmdesátých letech se v Evropě v souvislosti s válkou ve Vietnamu začalo prosazovat antiamerické smýšlení, které vedlo k odklonu od americky orientovaného pohledu na tělesnou výchovu v SRN (Brettschneider a kol., 1997). Zesílily také tendence zpochybňující dominanci sportovního pojetí školní tělesné výchovy. Zájmová sportovní orientace mládeže, rozšířená zejména v západních zemích ve sportovních klubech (s mnohem lepšími materiálními podmínkami, než mohly nabídnout školy) se dostala do konkurenčního vztahu se školní tělesnou výchovou. Koncem osmdesátých let se také opětovně připomněly Spojené státy jako inspirátor a původce změn ve sportovním a tělovýchovném vývoji. V Evropě se tak velmi populárními pojmy staly např. „fun“ a „outdoor“ sporty, „jogging“, „aerobic“, „body building“ aj. Cíle školní tělesné výchovy se začaly více zaměřovat na prožitky z pohybu, tělesné sebepojetí, stimulaci rozvoje pohybových schopností, zvládnutí dovedností v nejoblíbenějších sportech, na socializaci a utváření pozitivních postojů k pohybové činnosti. Učivo bylo orientováno jak na rozvoj pohybových schopností, tak i pohybových dovedností, jejichž prostřednictvím, se měly utvářet pozitivní postoje žáků k tělesné výchově a sportu. Různá pojetí TV ve 20. století

Omezování rozpočtů, redukce počtu hodin tělesné výchovy, zhoršující se zdravotní stav populace, to jsou jen některé problémové fenomény, které řeší většina rozvinutých zemí. Nedostatek pohybové aktivity se stává významným fenoménem, na což upozorňují mnohé české i zahraniční studie (Centers for Disease Control and Prevention, 2003; Frömel, 2001; Naul, Brettschneider, 2005 aj.). Zjištění mnoha autorů také dokládají, že redukce pohybové aktivity má za následek zhoršující se zdravotní stav naší společnosti. Vyrůstá počet dětí s různými druhy alergií (Vignerová a kol., 2000), zvyšuje se počet dívek a chlapců trpících nadváhou (National Association for Sport and Physical Education, 2004) a následnými dalšími zdravotními komplikacemi.

Obtížná situace současné TV: snižující se pohybová aktivnost

K „měkčím“ jevům, které ovlivňují výchovně-vzdělávací proces pak podle Naula (2003) patří preference odlišných přístupů a hodnot post-modernizmu ve společnosti, moderní životní styl i nové typy vztahů dítě – rodič a ve vzdělání vůbec. Vývoj školní tělesné výchovy ve světě na přelomu tisíciletí charakterizoval Frömel (2001) jako období krizové a transformační. Vážnost situace v tělesné výchově a sportu dětí a mládeže se podle autora v současné době nemění, což je zřejmé z přetrvávající kritiky stavu a trendů v tělesné výchově i z probíhajících školských reforem a reforem pojetí tělesné výchovy, které s různou mírou úspěšnosti probíhají jak u nás, tak v zahraničí.

Shrnutí Současná koncepce tělesné výchovy se v jednotlivých zemích často významně liší. Z historického pohledu jsou odlišnosti v pojetí tělesné výchovy ještě patrnější. Různorodost hlavních směrů, které reprezentují historický vývoj koncepce tělesné výchovy, popisuje Naul (2003). Autor rozlišuje čtyři základní směry: výchovu sportovní, pohybovou, tělesnou a zdravotní. K identifikaci trendů ve vývoji koncepcí tělesné výchovy autor navrhuje využití vektorového modelu (obr. F.1).



Obr. F.1: Vývoj koncepcí školní tělesné výchovy v Evropě (Naul, 2003, s. 49)

Z obr. F1 je patrné, že se pojetí české tělesné výchovy posouvá k zdravotně orientované koncepci. K podobnému závěru dochází také Mužík, Stojaníková a Sedláčková (2005). Podle autorů zdravotní orientace v tělesné výchově má silnou podporu především ze strany politiků, případně úředníků, kteří jsou odpovědní za tvorbu vzdělávacích dokumentů, tedy za oblast projektovaného kurikula.

Jak ale dále upozorňují Mužík a Vlček (2010, s. 90), nejrozšířenější přístup k realizaci tělesné výchovy má sportovně výkonnostní charakter, a to zejména na 2. stupni základních škol a na školách středních, tedy i na gymnáziích (viz také Mužík, Trávníček, 2006). Usuzuje se tak z hodnocení studentů, kterým jsou udělovány známky především za pohybové dovednosti, resp. za sportovní výkon (splnění výkonnostních limitů apod.), případně za pohybovou aktivitu ve vyučovacích hodinách tělesné výchovy. Jejich celková pohybová aktivita v týdenním režimu obvykle není sledována a zohledňována. Druhý nejrozšířenější přístup je pohybově rekreační. Jeho zaměřením je především relaxace pohybem a uvolnění mentálního stresu. Avšak podle Mužíka, Stojaníkové a Sedláčkové (2005) tento přístup nemá reálný koncepční základ. Hodnocení takto pojaté tělesné výchovy je spíše benevolentní a známka je udělována za aktivní účast na pohybových aktivitách a hrách.

Z uvedeného je patrné, že projektovaná koncepce kurikula tělesné výchovy v současných vzdělávacích dokumentech garantovaných státem není ve shodě s realizací výuky TV. V této souvislosti se potom stává zajímavým to, jak učitelé přistupují k tvorbě ŠVP, za které jsou odpovědní

Uvažujeme-li v intencích čtyř hlavních směrů vývoje koncepcí školní tělesné výchovy (sportovní, pohybová, tělesná a zdravotní), pak při pohledu na gymnaziální cíle tělesné výchovy (viz RVP G, 2007) můžeme říci, že cílem české tělesné výchovy je „zdravý člověk“.

Projektované kurikulum TV, rozdíl v pojetí cílů a výukového obsahu TV

Avšak, jak jsme si ukázali, na současné koncepce TV v různých zemích mají vliv různé historické události a období, které se více či méně odrážejí v současných koncepcích tělesné výchovy. Žádnou z koncepcí proto není možné označit za ideálně-typickou (srov. Crum, 1994). Reálnější je přemýšlet o různých strukturách a rozsazích základních prvků, které jsou v jednotlivých pojetích TV více či méně zastoupeny. Proto především při pohledu na projektované učivo TV (viz RVP G, 2007) zdravotní orientace české tělesné výchovy není již tak markantní a podobně jako v jiných zemích se cílem tělesné výchovy stává „pohybující se člověk“ (Vlček, Janík, 2010, s. 139).

V návaznosti na výše uvedené se nyní zaměříme na rozpracování cílů a obsahu v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* (RVP G, 2007).

1.2 Cíle a obsah (výuky) tělesné výchovy

Tělesná výchova je v RVP G (2007) součástí širěji koncipovaného celku Člověk a zdraví, který zahrnuje vedle tělesné výchovy také obor Výchova ke zdraví. Vzdělávání v této oblasti má umožnit žákům prohloubit jejich vztah ke zdraví, zvýšit citové vazby k dané problematice a rozvinout kognitivní a praktické dovednosti, které určují zdravý životní styl a kvalitu budoucího života v dospělosti (viz Charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a zdraví v RVP G, 2007, s. 57).

Cílové zaměření vzdělávací oblasti Člověk a zdraví

Jak se v RVP G (2007) dále uvádí, vzdělávací oblast Člověk a zdraví ve středním školství navazuje svým dělením, výstupy i obsahem na stejnojmennou vzdělávací oblast pro základní vzdělávání. Jestliže se základní vzdělávání zaměřuje především na utváření vztahu ke zdraví a na poznávání preventivní ochrany vlastního zdraví a bezpečí, vzdělávání na gymnáziu směřuje důsledněji k získání schopnosti aktivně podporovat a chránit zdraví v rámci širší komunity. Znamená to, že absolvent by měl být připraven sledovat, hodnotit a v daných možnostech řešit situace související se zdravím a bezpečností i v rámci své budoucí rodiny, pracoviště, obce atd.

Výuku oboru Výchova ke zdraví je v současné době možné realizovat třemi možnými způsoby:

1. Jako samostatný předmět školního kurikula.
2. Vzdělávací obsah oboru je rozdělen a výchova ke zdraví je vyučována jako součást více předmětů.
3. Jako součást výuky tělesné výchovy.

Výchova ke zdraví má podle RVP G (2007) především praktický a aplikační charakter. V návaznosti na ostatní předměty školního kurikula a s využitím specifických informací o zdraví má směřovat k hlubšímu poznávání rizikového a nerizikového chování (v partnerských vztazích, rodičovských rolích, ve styku s návykovými látkami a jinými škodlivinami, při ohrožení bezpečí atd.) a k osvojení praktických postupů vhodných pro všestrannou podporu zdraví.

Tělesná výchova má podle RVP G (2007) usilovat o trvalý vztah k pohybovým činnostem a o optimální rozvoj tělesné, duševní a sociální zdatnosti. Předpokladem má být především motivující atmosféra, zájem žáků a jejich individuální předpoklady. K tomu mají být využívány specifické emoční prožitky, sociální situace a bioenergetická zátěž v individuálně utvářené nabídce pohybových činností (od zdravotně rekreačních až po výkonnostní). Z hlediska celoživotní perspektivy má tělesná výchova směřovat k hlubší orientaci žáků v otázkách vlivu pohybových aktivit na zdraví, vést je k osvojení a pravidelnému využívání konkrétních pohybových činností (kondičních a vyrovnávacích programů) v souladu s jejich pohybovými zájmy a zdravotními potřebami. Významná zůstává otázka bezpečnosti a úrazové prevence při pohybových činnostech. Velká pozornost má být i nadále věnována rozvoji pohybového nadání i kompenzacím pohybových znevýhodnění.

Cílové zaměření tělesné výchovy je v RVP G (2007, s. 57) definováno společně s oborem Výchova ke zdraví, tedy pro celou vzdělávací oblast *Člověk a zdraví*. Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- poznávání tělesných, duševních a sociálních potřeb i důsledků jejich naplňování či neuspokojování;
- poznávání životních hodnot a formování odpovídajících postojů souvisejících se zdravím a mezilidskými vztahy;
- přebírání odpovědnosti za zdraví, bezpečnost a kvalitu životního prostředí;
- upevňování vazeb: zdraví – tělesná, duševní a sociální pohoda (zdatnost) – péče o zdraví a bezpečnost – odpovědnost – vzájemná pomoc – prožitek – vzhled – vitalita – výkonnost – úspěšnost – sociální stabilita – zdraví;
- uplatňování zdravého způsobu života a aktivní podpory zdraví: zařazování osvědčených činností a postupů z oblasti hygieny, stravování, pohybu, osobního bezpečí, partnerských vztahů;
- schopnosti diskutovat o problematice týkající se zdraví, hledat a realizovat řešení v rozsahu společných možností;
- zprostředkování vhledu do života dospělých a rodiny a k uplatňování zákonitosti, tolerance, respektu a pomoci jako předpokladu bezkonfliktního partnerského vztahu a rodinného života;

- aktivní ochraně zdraví před návykovými látkami a jinými škodlivinami;
- osvojení způsobů účelného chování a poskytnutí (zajištění) nezbytné pomoci v situacích ohrožení zdraví a bezpečí, včetně mimořádných událostí;
- vnímání pohybové činnosti jako zdroje zdravotních účinků, ale i uměleckých, emočních, společenských a jiných prožitků;
- poznávání historie i současnosti společenského a sportovního života a k hodnocení konkrétních jevů souvisejících se zdravím.

Tělesná výchova jako součást komplexnějšího vzdělávání žáků v problematice zdraví má směřovat na jedné straně k poznání vlastních pohybových možností a zájmů, na druhé straně k poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu. Podle RVP G (2007) pohybové vzdělávání postupuje od spontánní pohybové činnosti žáků k činnosti řízené a výběrové, jejímž smyslem je schopnost samostatně ohodnotit úroveň své zdatnosti a řadit do denního režimu pohybové činnosti pro uspokojování vlastních pohybových potřeb i zájmů, pro optimální rozvoj zdatnosti a výkonnosti, pro regeneraci sil a kompenzaci různého zatížení, pro podporu zdraví a ochranu života.

Vzdělávací obsah tělesné výchovy

Vzdělávací obsah oboru *Tělesná výchova* je rozdělen do tří tematických celků:

- činnosti ovlivňující zdraví;
- činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností;
- činnosti podporující pohybové učení.

Pro každý tematický celek je definováno učivo a očekávané výstupy, a to ve formě jednotlivých položek (viz RVP G, 2007, s. 60–62). Protože uvedené tematické celky tvoří kostru oborově specifických jednotek analýzy (očekávané výstupy definované v jednotlivých tematických celcích jsme použili jako základní východisko pro vytvoření kategoriálního systému pro analýzy v rámci případové studie), v následujících odstavcích uvádíme přehled zpracování tematických celků v RVP G (2007).

Učivo definované pro oblast Činnosti ovlivňující zdraví

Činnosti ovlivňující zdraví

- zdravotně orientovaná zdatnost – složky ZOZ, kondiční testy;
- svalová nerovnováha – příčiny svalové nerovnováhy, testy svalové nerovnováhy;
- zdravotně zaměřená cvičení;
- organizmus a pohybová zátěž – způsoby zatěžování, kompenzace jednostranné zátěže;
- individuální pohybový režim;
- hygiena pohybových činností a cvičebního prostředí;
- rizikové faktory ovlivňující bezpečnost pohybových činností – zásady jednání a chování v různém prostředí, úprava pohybových činností podle aktuálních podmínek (možných rizik);
- první pomoc při sportovních úrazech – závažná poranění a život ohrožující, improvizovaná první pomoc v podmínkách sportovních činností.

Očekávané výstupy definované pro oblast Činnosti ovlivňující zdraví

- Žák organizuje svůj pohybový režim a využívá v souladu s pohybovými předpoklady, zájmy a zdravotními potřebami vhodné a dostupné pohybové aktivity;
- ověří jednoduchými testy úroveň zdravotně orientované zdatnosti a svalové nerovnováhy;
- usiluje o optimální rozvoj své zdatnosti, vybere z nabídky vhodné kondiční programy nebo soubory cviků pro udržení či rozvoj úrovně zdravotně orientované zdatnosti a samostatně je upraví pro vlastní použití;
- vybere z nabídky vhodné soubory vyrovnávacích cvičení zaměřených na kompenzaci jednostranného zatížení, na prevenci a korekci svalové nerovnováhy a samostatně je upraví pro vlastní použití;
- využívá vhodné soubory cvičení pro tělesnou a duševní relaxaci;
- připraví organismus na pohybovou činnost s ohledem na následné převažující pohybové zatížení;
- uplatňuje účelné a bezpečné chování při pohybových aktivitách, i v neznámém prostředí;
- poskytne první pomoc při sportovních či jiných úrazech i v nestandardních podmínkách.

Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností

Učivo definované pro oblast Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností

- pohybové dovednosti a pohybový výkon;
- pohybové odlišnosti a handicapy – věkové, pohlavní, výkonnostní;
- průpravná, kondiční, koordinační, tvořivá, estetická a jinak zaměřená cvičení;
- pohybové hry různého zaměření;
- gymnastika – akrobacie; přeskoky a cvičení na náraď; cvičení s náčiním;
- kondiční a estetické formy cvičení s hudbou a rytmickým doprovodem (určeno především děvčatům – alespoň dvě formy cvičení podle podmínek a zájmu žákyň, případně žáků);
- úpoly – sebeobrana; základy džudo; aikido; karatedo (základem je sebeobrana, rozsah ostatních činností je stanoven v návaznosti na připravenost vyučujícího a zájem žáků);
- atletika – běh na dráze a v terénu (sprinty, vytrvalý běh, štafetový běh); skok do výšky nebo do dálky (podle materiálního vybavení školy); hody, vrh koulí;
- sportovní hry – herní systémy, herní kombinace a herní činnosti jednotlivce v podmínkách utkání (alespoň ve dvou vybraných sportovních hrách podle podmínek školy a zájmu žáků);
- turistika a pobyt v přírodě – příprava turistické akce a pobytu v přírodě; orientace v méně přehledné krajině, orientační běh, příprava a likvidace tábořiště;
- plavání – zdokonalování osvojených plaveckých technik (další plavecká technika); skoky do vody; branné plavání, dopomoc unavenému plavci, záchrana

- tonoucího (plavání je zařazováno podle materiálních podmínek školy);
- lyžování – běžecké, sjezdové; snowboarding (jednotlivé formy lyžování jsou zařazovány podle aktuálních sněhových podmínek, materiálních podmínek a zájmu žáků);
- další moderní a netradiční pohybové činnosti (činnosti jsou zařazovány podle podmínek školy a zájmu žáků).

Očekávané výstupy definované pro oblast Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností

- Žák provádí osvojované pohybové dovednosti na úrovni individuálních předpokladů;
- zvládá základní postupy rozvoje osvojovaných pohybových dovedností a usiluje o své pohybové sebezdokonalení;
- posoudí kvalitu stěžejních částí pohybu, označí zjevné příčiny nedostatků a uplatní konkrétní osvojované postupy vedoucí k potřebné změně;
- respektuje věkové, pohlavní, výkonnostní a jiné pohybové rozdíly a přizpůsobí svou pohybovou činnost dané skladbě sportujících.

Učivo definované pro oblast Činnosti podporující pohybové učení

- vzájemná komunikace a spolupráce při pohybových činnostech;
- sportovní výzbroj a výstroj – účelnost, funkčnost, bezpečnost, finanční dostupnost a kvalita;
- pohybové činnosti, sportovní a turistické akce – organizace, propagace, vyhodnocení, dokumentace;
- pravidla osvojovaných pohybových činností;
- sportovní role;
- měřitelné a hodnotitelné údaje související s tělesnou výchovou a sportem;
- olympismus v současném světě: jednání fair play – spolupráce ve sportu a pomoc soupeři, pomoc pohybově znevýhodněným, sport pro každého, sport a ochrana přírody, odmítání podpůrných látek neslučitelných s etikou sportu;
- úspěchy našeho sportu na pozadí nejdůležitějších historických sportovních událostí.

Činnosti podporující pohybové učení

Očekávané výstupy definované pro oblast Činnosti podporující pohybové učení

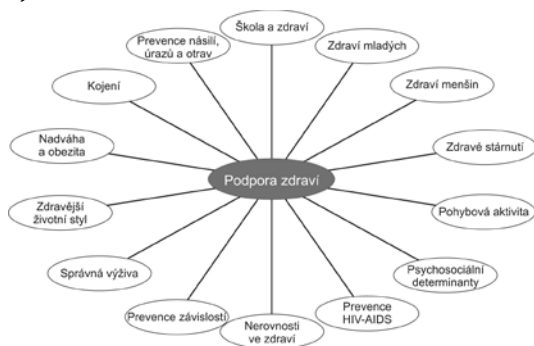
- Žák užívá s porozuměním tělocvičné názvosloví (gesta, signály, značky) na úrovni cvičence, vedoucího pohybových činností, organizátora soutěží;
- volí a používá pro osvojované pohybové činnosti vhodnou výstroj a výzbroj a správně ji ošetřuje;
- připraví (ve spolupráci s ostatními žáky) třídní či školní turnaj, soutěž, turistickou akci a podílí se na její realizaci;
- respektuje pravidla osvojovaných sportů; rozhoduje (spolurozhoduje) třídní nebo školní utkání, závody, soutěže v osvojovaných sportech;
- respektuje práva a povinnosti vyplývající z různých sportovních rolí – jedná na úrovni dané role; spolupracuje ve prospěch družstva;

- sleduje podle pokynů (i dlouhodobě) pohybové výkony, sportovní výsledky, činnosti související s pohybem a zdravím – zpracuje naměřená data, vyhodnotí je a výsledky různou formou prezentuje;
- aktivně naplňuje olympijské myšlenky jako projev obecné kulturnosti.

Uvedená triáda činností (činnosti ovlivňující zdraví; činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností; činnosti podporující pohybové učení) a jednotlivé body, kterými jsou definovány očekávané výstupy tělesné výchovy v RVP G (2007), nám posloužily jako vodítko pro tvorbu kategoriálního systému (tab. F.1).

1.3 Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie

Výrazy, které nejsou oborově specifické, byly podrobněji rozpracovány již v kap. 1.4. Při tvorbě oborově specifických kategorií vycházíme z výše naznačených posunů v koncepci tělesné výchovy směrem ke zdravotní orientaci. Za hlavní oborově specifický cíl, resp. očekávaný výstup tělesné výchovy budeme považovat pohybovou aktivitu jako součást podpory zdraví (srov. Kalman a kol., 2009). Podle Státního zdravotního ústavu (2011) můžeme podporu zdraví rozdělit do 14 oblastí. Podpora pohybové aktivity je řazena jako jedna ze samostatných kapitol (obr. F.2).



Obr. F.2: Podpora zdraví a její členění (podle Kalmana, Hamříka, Pavelky, 2009)

Pohybovou aktivitu definují Frömel, Novosad a Svozil (1999, s. 131–132) jako „komplex lidského chování, které zahrnuje všechny pohybové činnosti člověka“. Připomínáme, že terminologie v této oblasti není jednoznačná a někteří autoři v této souvislosti zavádějí pojem *pohybová aktivnost* (Dobrá a kol., 2009, s. 11). Pro bližší orientaci v relevantní terminologické problematice odkazujeme na monografii Mužíka a Vlčka (2010).

Triádu „činností“ (činnosti ovlivňující zdraví; činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností; činnosti podporující pohybové učení) pak chápeme jako oblasti, ve kterých je pohybová aktivita jako součást podpory zdraví rozvíjena. Upozorňujeme, že z důvodů snahy o co největší korespondenci kategoriálního systému s RVP G (2007) akceptujeme pojem „činnost“, uvědomujeme si však, že tento pojem vyjadřuje určitý průběh, zatímco pojem vyjadřující očekávaný výstup by měl vyjadřovat „naplnění, uskutečnění, výstup či dosažený cíl“.

DIMENZE	KATEGORIE	ZNAKY	DÍLČÍ ZNAKY
CÍL	KLÍČOVÉ KOMPETENCE	<ul style="list-style-type: none"> • znalost • dovednost • postoj • hodnota • osobnostní charakteristika • transfer • situační kontext • výběr situací 	
	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY: POHYBOVÁ AKTIVITA jako součást PODPORY ZDRAVÍ	<ul style="list-style-type: none"> • činnosti ovlivňující zdraví • činnosti podporující pohybové učení 	<ul style="list-style-type: none"> • organizuje svůj pohybový režim, využívá v souladu s pohybovými předpoklady a zdravotními potřebami vhodné pohybové aktivity • testy ověří úroveň zdravotně orientované zdatnosti a svalové nerovnováhy • usiluje o optimální rozvoj své zdatnosti, vybere vhodné kondiční programy nebo soubory cviků pro udržení či rozvoj úrovně zdravotně orientované zdatnosti a upraví je pro vlastní použití • vybere vhodné soubory vyrovnávacích cvičení zaměřených na kompenzaci jednostranného zatížení, na prevenci a korekci svalové nerovnováhy a samostatně je upraví pro vlastní použití • využívá vhodné soubory cvičení pro tělesnou a duševní relaxaci • připraví organizmus na pohybovou činnost s ohledem na převažující pohybové zatížení • uplatňuje účelné a bezpečné chování při pohybových aktivitách, poskytne první pomoc při úrazech
OBSAH	TRANSFORMACE OBSAHU	• ohled na žáka	<ul style="list-style-type: none"> • přiměřenost věku • význam obsahu pro žáka • dosavadní znalosti • zvláštnosti obsahu, které mohou žákům činit problém
		• ohled na obor	<ul style="list-style-type: none"> • výběr vzdělávacích obsahů • zachování poznatkové struktury oboru • orientace na základní učivo • vynechání nepodstatného učiva
	STRUKTUROVÁNÍ OBSAHU	• řazení tematických okruhů učiva	
		• vztahy mezi tematickými okruhy učiva	

Tab. F.1: Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie tělesné výchovy

2 Výzkumná data - analýzy a výsledky

Vzhledem k tomu, že metodika případové studie byla prezentována souhrnně v kap. 1.4 této publikace, na tomto místě uvádíme pouze základní údaje o respondentovi, resp. škole.

2.1 Základní popis případu

Při výběru spolupracující osoby jsme vycházeli z účelového vzorkování. Jedná se o vzorkování typu Typické případy (Hendl, 2005, s. 154). Zde popisovanou pilotní případovou studii jsme realizovali na státním osmiletém gymnáziu v maloměstské lokalitě, na území tohoto města žije trvale zhruba 8 490 obyvatel, gymnázium navštěvuje zhruba 500 studentů v 18 třídách. Nejedná se o gymnázium fakultní, rovněž nepatřilo mezi tzv. pilotní gymnázia. Pedagogický sbor tvoří 50 učitelů včetně vedení školy, z toho je 9 mužů. Naprostá většina má vysokoškolské vzdělání pedagogického směru.

Respondentka pracuje na tomto gymnáziu již 33 let, v učitelské profesi působí 34 let. Na škole nevykonává žádnou vedoucí funkci, byla nicméně koordinátorkou tvorby ŠVP pro obor Tělesná výchova.

2.2 Jazyk teorie a jazyk praxe: významová analýza prvního rozhovoru

První fáze případové studie se zaměřila na porozumění reflektovanému jazyku praxe, či specifickému průniku tohoto jazyka praxe a meta-jazyka teorie. Výchoziskem provedené významové analýzy byla návštěva jedné vyučovací hodiny tělesné výchovy, na kterou navazoval rozhovor v délce trvání 25 minut. Následná analýza sledovala to, jak učitelka chápe kategorie týkající se cílů a očekávaných výstupů v rámci *výuky tělesné výchovy* a jaký jim připisuje význam. Konkrétněji řečeno, šlo o to zjistit, do jaké míry se její jazyk jako reprezentant jazyka praxe shoduje či rozchází s jazykem teorie.

2.2.1 Cíle a obsah výuky tělesné výchovy v pojetí učitele

Z celkového počtu 10 znaků teoretického vymezení cílových kategorií je alespoň jednou zastoupeno všech 10 znaků. Také znaky teoretického vymezení obsahových kategorií (tj. celkem 4 znaky) jsou zastoupeny všechny.

Cílové kategorie

V rámci *cílových kategorií* bylo analyzováno, co si respondentka spojuje s pojmy *klíčové kompetence* a *očekávané výstupy*, pro které jsme jako zastřešující kategorie zvolili pohybovou aktivitu jako součást podpory zdraví.

Klíčové kompetence *Klíčové kompetence* byly zastoupeny 20 výroky, z nichž subkategorii dovednost odpovídalo 11. Reprezentují ji například tyto výroky: „*učí se odbíjet, chytat míček ... učí se základní věci – kotouly, stojku, hvězdu ... učí se základy na jednotlivě*

ových náradích a základy různých atletických disciplín“. Výrazy demonstrující osobnostní charakteristiky se vyskytly 6x. Reprezentovány jsou například takto: „*představuji si takového krásného, fyzicky zdatného sportovce ... optimistického*“. Dále se respondentka zmínila o postojích (4x) „*aby měli rádi sport ... neulívá se a chce se něco naučit ... cvičí rád, ...pohyb jim pak vůbec nic neříká...*“. Zastoupeny jsou také hodnoty (1x) „*aby si oblíbili pohyb, tělesnou výchovu, sport*“. Respondentka se částečně dotkla i kategorie situační kontext (1x), výběr situací, a to výrokem „*dobře, holky, vezměte si tohle, nebo vedle máte nataženou síť na tenis, nebo můžete jít na kolečkové brusle*“.

Respondentka v rozhovoru použila 2 výroky, které je možné zařadit do kategorie znalosti „*měli by vědět, které svaly se posilují a které se protahují ... samozřejmě musí něco vědět o každé hře*“ a kategorie transfer (1x) reprezentoval výrokem „*toto přeče využijete, protože jednou to budete učit vaše děti*“.

Ze zastoupení znaků vyplývá, že teoretické vymezení *klíčových kompetencí* v podstatě odpovídá tomu, jak jej chápe respondentka. Tato shoda pravděpodobně vyplývá z povahy námi zkoumaného předmětu. Protože si respondentka uvědomuje široký potenciál tělesné výchovy plynoucí z obecně platné prospěšnosti pohybových aktivit pro lidský organizmus, je také její vnímání *klíčových kompetencí* v podstatě shodné se znaky teoretického vymezení cílové kategorie *klíčové kompetence*.

Shrnutí

Z pohledu četnosti jednotlivých znaků si můžeme povšimnout významného zastoupení *dovedností*. Zde pravděpodobně vystupuje oborová, či spíše předmětová zakotvenost profesního myšlení: chápání *klíčových kompetencí* je u respondentky spjata s vyučovaným předmětem a převážně prakticky orientovanou realizací výuky tělesné výchovy. To je pravděpodobně také důvodem méně početného zastoupení znaku *znalosti*.

Významné zastoupení znaků *osobnostní charakteristiky* je možno vysvětlit tím, že tělesná výchova patří mezi výchovné předměty, jejichž cílem je právě rozvoj těchto složek *klíčových kompetencí*.

Relativně nižší zastoupení zbývajících znaků je možné vysvětlit tím, že role postojů případně *transferu* není v českých kurikulárních dokumentech v oblasti tělesné výchovy akcentována v takové míře jako v zahraničí (viz Vlček, Janík, 2010, s. 141).

Očekávané výstupy, jako druhá cílová kategorie, která byla podrobena analýze, je svým charakterem oborově specifická. Pro teoretické vymezení očekávaných výstupů jsme podle RVP G (2007) pro obor Tělesná výchova stanovili kategorie: (a) *činnosti ovlivňující zdraví*, (b) *činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností*, (c) *činnosti podporující pohybové učení*. Obecně lze konstatovat, že výroky týkající se činností ovlivňujících úroveň pohybových dovedností byly zastoupeny nejpočetněji (12x) a *činnosti ovlivňující zdraví a činnosti podporující pohybové učení* (4x). Celkový počet výroků tak činil 20.

Očekávané výstupy

Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností byly reprezentovány 12 výroky. Této kategorii odpovídaly následující výroky: „*Jako dřív jsem takhle uznávala, že ti studenti by měli splňovat určitý výkon ... zaběhnout třeba stovku, šedesátku v určitém čase. Ale moje požadavky už jdou tak nějak dolů, že už mně stačí, že to děcko cvičí rádo a zlepšuje se.*“ Respondentka se zmínila prakticky o všech dovednostech týkajících se pohybových aktivit: „*Tak více méně se naučí se odbíjet, chytat míček ... z gymnastiky umí základní věci – kotouly, stojku, hvězdu ... naučí se základy na jednotlivých nářadích a základy různých atletických disciplín ... krom toho cvičíme s hudbou, aby se naučili vnímat rytmus.*“ Respondentka zdůraznila význam osvojených průpravných a základních pohybových dovedností. Naopak z výroků respondentky nebyl patrný důraz na specifické sportovní dovednosti.

Respondentka se ve svých výrocích nedotkla dílčího znaku – *posoudí kvalitu stěžejních částí pohybu, označí příčiny nedostatků a uplatní postupy vedoucí k potřebné změně.*

Činnosti ovlivňující zdraví Kategorii činnosti ovlivňující zdraví odpovídaly 4 výroky: „*S tím souvisí nějaká ta kondička ... měli by taky trošku vypadat ... měli by o sebe dbát, o svoje zdraví myslím ... měli by vědět, které svaly se posilují a které se protahují.*“

Respondentka ve svých výrocích nezmínila tyto dílčí znaky:

- *organizuje svůj pohybový režim, využívá v souladu s pohybovými předpoklady a zdravotními potřebami vhodné pohybové aktivity;*
- *vybere vhodné soubory vyrovnávacích cvičení zaměřených na kompenzaci jednostranného zatížení, na prevenci a korekci svalové nerovnováhy a samostatně je upraví pro vlastní použití;*
- *využívá vhodné soubory cvičení pro tělesnou a duševní relaxaci;*
- *připraví organizmus na pohybovou činnost s ohledem na převažující pohybové zatížení;*
- *uplatňuje účelné a bezpečné chování při pohybových aktivitách, poskytne první pomoc při úrazech.*

Činnosti podporující pohybové učení Činnosti podporující pohybové učení byly v analýze zastoupeny také 4 výroky: „*Naučí se trochu spolupracovat ... ta část byla o nějaké té taktické činnosti ... samozřejmě musí něco vědět o každé hře ... naučí se soutěžit mezi sebou, jaké to je vyhrát nebo prohrát.*“

Respondentka ve svých výrocích nezmínila následující dílčí znaky:

- *užívá tělocvičné názvosloví (gesta, signály, značky);*
- *volí a používá vhodnou výstroj a výzbroj a správně ji ošetřuje;*
- *připraví turnaj, soutěž, turistickou akci a podílí se na její realizaci;*
- *sleduje podle pokynů (i dlouhodobě) pohybové výkony, sportovní výsledky, činnosti související s pohybem a zdravím – zpracuje naměřená data, vyhodnotí je a výsledky různou formou prezentuje.*

Jak se tedy oborově specifické očekávané výstupy formulované jazykem teorie shodovaly s respondentčíným chápáním? Neboli jak se teoretické vymezení očekávaných výstupů zrcadlilo v jejich výrocích, tj. v jazyku praxe?

U nejpočetněji zastoupené kategorie *činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností* se respondentka zmiňovala především o základních dovednostech oblasti sportovních her, gymnastiky a atletiky. Kladla vysoký důraz především na obecné pohybové dovednosti (viz výše uvedené výroky této kategorie).

Početněji méně zastoupené výroky spadající do kategorie *činnosti ovlivňující zdraví* vypovídají o tom, že si respondentka uvědomuje význam *zdravotně orientované zdatnosti, pohybové aktivity a svalové rovnováhy*. Respondentka se nezmiňuje o *hygienických a bezpečnostních zásadách a první pomoci*. Nezmiňuje se ani o *pohybovém režimu*.

Stejně početně zastoupenou kategorií jako *činnosti ovlivňující zdraví* jsou *činnosti podporující pohybové učení*. V této kategorii však zůstalo nejvíce znaků, kterých se respondentka svými výroky nedotkla.

Z analýzy vyplývá, že si respondentka uvědomuje význam všech tří oborově specifických kategorií. Z vysoké četnosti výroků vztahujících se k dovednostní složce je možné usuzovat na respondentčínou inklinaci k pohybově orientované koncepci tělesné výchovy s určitým překryvem s koncepcí zdravotní. Tuto domněnku však bude nutné potvrdit dalšími analýzami. Respondentčínou preferenci výuky zaměřené na rozvoj *dovedností* potvrzuje také relativně velký počet nezmíněných znaků znalostní spadajících do poslední kategorie *činnosti podporující pohybové učení*.

Za povšimnutí stojí také následující výrok respondentky: „*Ta poslední hodina byla spojená – hoši, dívky – já teda normálně učím jenom dívky tělesné výchově. A protože jsem tam měla celou třídu, tak jsme hráli něco jako baseball. A bylo to teda ohromný, protože soutěžili hoši proti dívkám.*“ Zde se respondentka dotýká koedukace, které je věnována pozornost také v RVP G (2007) tematickém celku *činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností*. Poznamenáme, že očekávaný výstup (*respektuje věkové, pohlavní, výkonnostní a jiné pohybové rozdíly a přizpůsobí svou pohybovou činnost dané skladbě sportujících*) je v českém prostředí, kde společná výchova chlapců a dívek není běžnou praxí, obtížněji realizovatelný než v jiných zemích, kde je koedukace v tělesné výchově realizována častěji (srov. Vlček, Janík, 2010).

Obsahové kategorie

Ve výpovědích respondentky byly znaky teoretického vymezení *obsahových kategorií* (tj. *transformace obsahu a strukturování obsahu*), oproti znakům cílových kategorií (tj. klíčové kompetence a očekávané výstupy) zastoupeny přibližně v poloviční míře. K transformaci obsahu se vztahovalo 13 výroků. *Strukturování obsahu* bylo zastoupeno 3 výroky; celkový počet výroků tedy činil 16.

Transformace
obsahu

Ohled na žáka *Ohled na žáka* byl v rámci obsahových kategorií nejvíce zastoupeným znakem, kterému odpovídalo 10 výroků. Až na *význam obsahu pro žáka* se ve výpovědích respondentky objevily všechny dílčí znaky teoretického vymezení znaku *ohled na žáka*.

Ve výrocích respondentky byly jasně pojmenovány *zvláštnosti obsahu, které mohou žákům činit problém*, reprezentované například výrokem „*pro ně je to nejtěžší právě gymnastika, cvičení na nářadí*“, které respondentka doplnila výrokem reprezentujícím dosavadní znalosti „*ono se to táhne ze základní školy*“ a dalšími, jako např. „*a opravdu poznám dítě, které přijde na gymnázium a rodiče prostě nespoutají a pohyb jim pak vůbec nic neříká ... no, a když s něma začínám – tak základní herní činnosti – nemůžu s nimi hned začít hrát volejbal*“.

Ohled na obor Z výpovědí respondentky vztahujících se k *ohledu na obor*, kterému odpovídaly 3 výroky, vyplývá respondentčin pohled na tvorbu projektovaného kurikula. „*Podívejte se, tady ten rámcově vzdělávací program ... tady jsou takové krásné vzorné věci – a teď prostě jak to dostat do té praxe?! Je sice hezký, že je tam oblast člověk a zdraví, výchova ke zdraví, ty klíčové kompetence, výstupy atd. Ale já bych řekla, že sice tam (do ŠVP) člověk musí teda něco napsat, ale zdá se mně, že prostě lžu. Ano? Jenom prostě to slovo, když se podívám na čtvrtý ročník – zvládá přemety. To je opravdu směšný. A já tam prosím musím něco napsat.*“

Dílčí znak *vynechání nepodstatného učiva* se na úrovni ohledu na obor v podstatě neobjevil, v návaznosti na předchozí výrok o něm respondentka uvažovala v souvislosti s ohledem na žáka, přesněji řečeno šlo o poukaz na obsah, který může žákům činit problém a na přiměřenost obsahu věku a úrovni studentů: „*A já můžu psát do prvního ročníku, možná pravdivý věci – že zvládá kotoul vpřed, kotoul vzad. Ano, to se třeba týká gymnastiky. Zvládá základní herní činnosti v těch různých hrách. Ale kdybych už tam dala ty těžší věci, tak to opravdu třetí, čtvrtý ročník nezvládá.*“ Znamená to tedy, že určitý vzdělávací obsah respondentka zařadila do ŠVP, avšak při realizaci k němu není přihlíženo.

Z pohledu zachování poznatkové *struktury orientace na základní učivo* byly výroky respondentky následující: „*Tak dělám základní věci – skoky, zkoušíme i nějaký protahovací cvičení nebo nějaký třeba speciální gymnastický cvičení. Spíš tady ty základní dovednosti u těch malých.*“

Formálně tedy dílčí znaky zastoupeny byly, analýza významu výroků nicméně naznačila, že výběr vzdělávacího obsahu probíhá na základě zvyklostí respondentky a s ohledem na materiální vybavení školy. Z výroků respondentky se zdá, že RVP G a ŠVP nemá pro realizaci výuky velký význam.

Strukturování obsahu V kategorii *strukturování obsahu* byly sledovány dva znaky, *řazení (posloupnost) tematických okruhů učiva a vztahy mezi jednotlivými tematickými okruhy učiva*. Této kategorii odpovídají 3 výroky.

Počet výroků vztahujících se k řazení *tematických okruhů učiva* byl dva. Výpovědi respondentky dokumentovaly důležitost, kterou řazení tematických okruhů učiva přisuzuje, problematickými se však i v této souvislosti jeví objektivní skutečnosti. „*Snažím se navazovat – ale já tam přijdu jednou za 14 dní, ano – takže vím, že první hodinu jsme dělali kotouly, teď bych měla udělat přeskok a pak se k tomu zase třeba vrátím*“. Problematiku strukturování vzdělávacího obsahu, respektive řazení tematických okruhů učiva tak namísto kurikulárních dokumentů ve velké míře ovlivňuje materiální vybavení školy a dostupnost výukových prostor vhodných pro tělesnou výchovu: „*Ne, já do toho ŠVP, abych vám pravdu řekla, vůbec nejdu. Tady prostě máme zavedený, že na podzim se dělá atletika a hry, v zimě se dělá gymnastika a hry zase na podzim ... co chodíme do tělocvičny, tak tam opravdu dělám cviky na gymnastiku... Týden mají hoši halu a my máme týden tělocvičnu a posilovnu. Jenomže do té tělocvičny se vejde jenom jedna skupinka dívek a současně jdou třeba dvě třídy. Takže další tělocvikář má posilovnu. Takže já jsem vlastně jednou za čtrnáct dní v tělocvičně.*“

**Řazení
tematických
okruhů učiva**

Znak *vztahy mezi tematickými okruhy učiva*, tedy co s čím souvisí, byl nalezen pouze jednou. „*Bylo to o nějaké té taktické činnosti – kde děcka tam běhají, soutěží mezi sebou, učí se chytat míček a učí se pravidla hry.*“ Ačkoli se v tomto výroku neodkazuje k *činnostem ovlivňujícím zdraví*, respondentka svou výpovědí dává najevo chápání vztahů mezi *činnostmi ovlivňujícími úroveň pohybových dovedností* („*učí se chytat míček*“) a *činnostmi podporujícími pohybové učení* („*taktické činnosti, pravidla hry*“).

**Vztahy mezi
tematickými
okruhy učiva**

Z poměru počtu respondentčiny výpovědi v oblasti *transformace obsahu* je možno vysledovat *ohled na žáka*. Na druhou stranu, *ohled na obor* pro respondentku představuje významný faktor při výběru vzdělávacích obsahů, přičemž se opírá především o vlastní oborově specifické představy o tělesné výchově a méně o projektované kurikulum vymezené ve vzdělávacích programech.

Shrnutí

Výpovědi respondentky dále dokumentují to, že při *strukturování obsahu* zohledňuje jak *řazení jednotlivých tematických okruhů učiva*, kde se však jako limitující ukazují objektivní okolnosti jako například materiální vybavení školy, tak i *vztahy mezi tematickými okruhy učiva*. Z výroků, které jsme výše citovali, se však dá usuzovat, že *vztahy mezi tematickými okruhy učiva* respondentka hledá spíše na základě své oborově specifické intuice a zkušenosti a neklade přílišný důraz na dokumenty projektovaného kurikula. Příčinu můžeme hledat také v RVP G, které se (také podle Vlčka, Janíka, 2010, s. 138) vztahům mezi jednotlivými tematickými okruhy učiva tělesné výchovy (jejich vzájemnému propojení) nevyjadřují dostatečně explicitně¹⁸.

2.2.2 Mezi jazykem teorie a jazykem praxe

Významová analýza provedená v rámci této případové studie byla zaměřena na cílové a obsahové výrazy, které lze považovat za centrální pojmy kurikulární

¹⁸Bližze tomuto tématu viz Vlček a Janík (2010, s. 150-151).

reformy. Zjišťovali jsme, jak se shoduje, či liší teoretické vymezení těchto výrazů (jazyk teorie) a jejich chápání respondentkou jako představitelkou školní praxe, jaký význam jim přiřkládá (jazyk praxe).

V dimenzi obsahových výrazů můžeme konstatovat vysokou míru shody. Jazyk teorie zde dobře koresponduje s jazykem praxe užívaným respondentkou. Ačkoli se pojmy transformace obsahu a strukturování obsahu v odpovědích respondentky nevyskytují, jednotlivé znaky a dílčí znaky těchto kategorií byly v odpovědích zastoupeny všechny.

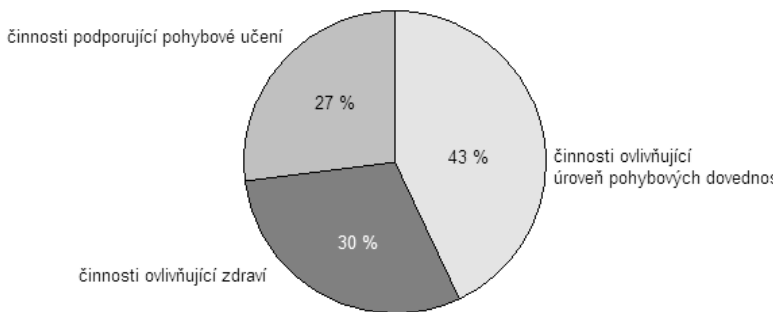
Pokud jde o cílovou dimenzi, je shoda mezi jazykem teorie a jazykem praxe menší. Respondentka má ve svém rejstříku pojmů zařazeny cílové znaky *činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností a činnosti podporující pohybové učení*, ale má snahu nahrazovat cílové kategorie obsahovými, které se navíc nejeví plně zvnitřněné a vztažené k cílům vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Rozpor mezi jazykem teorie a jazykem praxe byl evidentní zejména u výrazů, které do profesního diskurzu vstoupily relativně nedávno. Jedná se především o výraz klíčové kompetence, který je svým charakterem oborově obecný, avšak respondentka se zde jednoznačně přiřkládá do oborově specifické oblasti očekávaných výstupů, a tak doménově obecné klíčové kompetence jsou zastoupeny v malé míře.

2.3 Cíle a obsah výuky tělesné výchovy v ŠVP: obsahová analýza dokumentu

Druhá fáze případové studie byla zaměřena na analýzu rozpracování cílů a strukturu obsahu v ŠVP příslušné školy. Nejprve jsme sledovali zastoupení znaků *činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností a činnosti podporující pohybové učení*. V rámci obsahové analýzy ŠVP jsme se zaměřili na: (1) zastoupení znaků v očekávaných výstupech pro tělesnou výchovu, (2) korespondenci těchto očekávaných výstupů s uvedeným učivem a na (3) korespondenci očekávaných výstupů s cíli výuky definovanými pro oblast Člověk a zdraví stanovenými RVP G (2007). Posledním krokem (4) této obsahové analýzy byla analýza struktury obsahu.

2.3.1 Očekávané výstupy výuky tělesné výchovy v ŠVP

První krok obsahové analýzy byl zaměřen na zastoupení znaků teoretického vymezení cílových kategorií pro vzdělávací obor Tělesná výchova (*činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností a činnosti podporující pohybové učení*). Tyto znaky byly sledovány v oblasti očekávaných výstupů. Celkový počet očekávaných výstupů byl 176. Z provedené kvantitativní analýzy očekávaných výstupů v oboru tělesná výchova je patrné, že v analyzovaném ŠVP je silný akcent kladen na *činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností* (četnost výskytu: 76), následují *činnosti ovlivňující zdraví* (52) a nejméně zastoupeny jsou *činnosti podporující pohybové učení* (48). Data jsou přehledněji prezentována v obr. F.3.



Graf F.1: Obsahová analýza ŠVP - očekávané výstupy celkem

V obsahové analýze ŠVP jsme se nejprve zaměřili na zastoupení znaků jednotlivých oborově specifických kategorií (*činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností a činnosti podporující pohybové učení*). Tyto znaky byly sledovány v oblasti očekávaných výstupů. Z výsledků vyplývá, že v uváděném obsahu tělesné výchovy mírně dominují *činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností*, avšak zbývající dvě kategorie jsou také významně zastoupeny. Dá se tedy říci, že z pohledu tematických celků je v analyzovaném ŠVP vymezený obsah tělesné výchovy relativně vyvážen.

Shrnutí

2.3.2 Korespondence očekávaných výstupů a učiva

Druhý krok obsahové analýzy ŠVP směřoval k ověření validity identifikovaných *očekávaných výstupů*, jinými slovy, byla ověřována jejich korespondence s obsahem prezentovaným v položce učivo.

Jak je patrné z ukázky analyzovaného ŠVP (tab. F.2), položka očekávané výstupy byla rozpracována podstatně podrobněji než položka učivo. V dané situaci tak není možné ověřit vzájemnou korespondenci učiva a očekávaných výstupů. V případě (zkušeného) profesně vzdělaného odborníka by však v této vzdělávací oblasti (*Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností*) nemělo být obtížné na základě očekávaných výstupů dovodit učivo.

Očekávané výstupy	Učivo
<ul style="list-style-type: none"> na hrazdě zvládne výmyk ze svisu stojmo odrazem jednoož, výmyk tahem (H), přešvihy únožmo, vzpor jízdmo-spád vzad a vzepření závěsem v podkolení, sešin do stoje na kružích předvede komíhání ve svisu, při zákmihu seskok, svis stojmo - svis vznesmo - svis střemhlav a zpět, houpání odrazem střidnoož - při předhupu shyb, při záhupu svis (H) na kladině (D) zvládne vskoky únožmo, rovnovážné postoje a polohy, chůze s pohyby paží a nohou, celé obraty ve stoji i ve dřepu, ze stoje seskok prohnuté (před, se skrčením přednožmo) 	Gymnastika

Tab. F.2: Ukázka zpracování analyzovaného ŠVP - Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností

Na jiném místě ŠVP je vymezeno učivo tematického celku *Činnosti ovlivňující zdraví*. V případě uvedených očekávaných výstupů (viz tab. F.3) by byla vhodná bližší specifikace odpovídajícího učiva. Na základě předchozích výroků respondentky můžeme také zde dojít k závěru, že tato část analyzovaného ŠVP proklamuje určité očekávané výstupy bez konkrétního výčtu odpovídajícího učiva.

Očekávané výstupy	Učivo
<ul style="list-style-type: none"> Vnímá začleňování pohybových aktivit do svého denního režimu jako přirozenou a nezbytnou součást zdravého životního stylu Průběžně pečuje o svou tělesnou zdatnost, kladné zkušenosti (postoje) staví do protikladu ke škodlivým a zdraví ohrožujícím vlivům. 	Individuální pohybový režim

Tab. F.3: Ukázka zpracování analyzovaného ŠVP - Činnosti podporující pohybové učení

Shrnutí Z důvodů široce pojatých oblastí učiva v analyzovaném ŠVP nebylo možné zjistit korespondenci *učiva a očekávaných výstupů*. Avšak v případě znalostně či dovednostně orientovaných očekávaných výstupů se můžeme domnívat, že erudovaný odborník dokáže z očekávaných výstupů dovodit odpovídající učivo. Analyzovaný ŠVP však obsahuje také očekávané výstupy, které spadají do oblasti postojů (viz ukázka očekávaných výstupů, tab. F.3: *Průběžně pečuje o svou tělesnou zdatnost, kladné zkušenosti (postoje) staví do protikladu ke škodlivým a zdraví ohrožujícím vlivům*). Zde by bylo pravděpodobně vhodnější učivo blíže specifikovat.

2.3.3 Korespondence očekávaných výstupů a cílů tělesné výchovy

Podle analyzovaného ŠVP jsou výchovné a vzdělávací strategie v tělesné výchově uplatňovány v souvislosti s následujícími cíli:

- poznávání zdraví jako nejdůležitější životní hodnoty;
- jednání v souladu se zdravím;
- pochopení zdraví jako stavu tělesné, duševní a sociální pohody a k usilování o vyrovnanost těchto složek v každodenním životě;
- získávání orientace v základních názorech na zdraví a v činnostech preventivně podporujících zdraví i k jejich postupnému aktivnímu uplatňování v každodenním životě;
- rozpoznávání základních situací ohrožujících tělesné a duševní zdraví (nemoc, úraz, osobní ohrožení, návykové látky) a k osvojování dovedností jim předcházet nebo je řešit;
- upevňování způsobů jednání, která neohrožují zdraví vlastní, ani zdraví jiných lidí;
- poznávání zdrojů informací o zdraví i sportu a osvojování způsobů, jak informace získávat, hodnotit a využívat;
- poznávání dostupných míst souvisejících s preventivní ochranou zdraví a jejich využívání;
- *pochopení tělesných, fyziologických a psychických změn spojených s dospíváním a ke zvládnutí vlastních aktuálních problémů (odpovědné chování, zvládnutí proměnlivých emocionálních stavů atd.);*

- *spoluvytváření vhodných vztahů v rodině a v širším společenství (škola, vrstevníci);*
- *utváření a upevňování základů odpovědného chování a rozhodování v otázkách partnerství a rodičovství, získávání orientace v základní péči o děti, handicapované a nemocné;*
- *získávání orientace v základních otázkách sexuality a uplatňování odpovědného sexuálního chování v souvislosti s ochranou zdraví, etikou, morálkou a vírou;*
- *poznávání zdravotních a psychosociálních rizik návykových látek a osvojování způsobů jejich odmítání;*
- *osvojení a procvičení způsobů bezpečného chování v různých, i krizových, situacích a při komunikaci s neznámými lidmi;*
- *pochopení významu životního a pracovního prostředí v souvislosti s ochranou zdraví, získání dovednosti aktivně je utvářet;*
- *upevnění návyků poskytovat základní první pomoc.*

Všech 16 bodů, které definují cílové zaměření tělesné výchovy je orientováno na rozvoj a udržování zdraví, případně na první pomoc. Avšak 7 bodů, které jsme označili kurzívou, lze podle našeho názoru jen obtížně považovat za cíle tělesné výchovy. To také potvrzuje fakt, že ani jeden z těchto sedmi bodů cílového zaměření tělesné výchovy nekoresponduje s učivem a očekávanými výstupy, které uvádí analyzovaný ŠVP. Navíc pouze zdravotně orientované cíle tělesné výchovy nekorespondují s učivem a očekávanými výstupy, ve kterých, jak jsme uvedli výše, převažuje orientace na rozvoj pohybových dovedností.

Korespondenci cílů tělesné výchovy a očekávaných výstupů jsme věnovali pozornost v další části obsahové analýzy ŠVP. Cíle uvedené v analyzovaném ŠVP jsou zdravotně orientované, čímž se dostávají do rozporu s učivem a očekávanými výstupy, ve kterých, jak jsme uvedli výše, převažuje orientace na rozvoj pohybových dovedností.

Shrnutí

2.3.4 Struktura učiva

I při velmi podrobné analýze očekávaných výstupů dle jednotlivých ročníků bylo možno vysledovat pouze tendence směřující k cyklicky orientovanému kurikulu, a to navíc pouze v souvislosti s *činnostmi podporujícími úroveň pohybových dovedností*, kde např. očekávané výstupy 1. ročníku jsou směřovány na samostatné gymnastické prvky a ve vyšších ročnících jsou řazeny do složitějších sestav. Ve zbývajících dvou tematických celcích cykličnost vysledovat nelze.

Struktura obsahu v ŠVP

Poslední krok obsahové analýzy ŠVP měl za cíl poskytnout vhled do přístupů ke strukturaci obsahu v tomto kurikulárním dokumentu. Prostřednictvím obsahové analýzy dokumentu nemohl být tento krok realizován vzhledem ke způsobu zpracování ŠVP. Nikde v dokumentu není způsob strukturování učiva popsán či komentován.

Shrnutí

2.4 Funkce ŠVP a faktory ovlivňující jeho tvorbu: obsahová analýza druhého rozhovoru

Cílem poslední fáze případové studie bylo získat hlubší vhled do kurikulárních procesů, zejména do procesů transformace a strukturace obsahu. Jako výzkumná technika byl zvolen *rozhovor*. Při *obsahové analýze* záznamu tohoto rozhovoru (v délce 37 minut) byly uplatněny stejné kategorie jako v první fázi případové studie (tab. F.1). Po kódování přepisu rozhovoru se přistoupilo k analýze a interpretaci dat.

2.4.1 Zpracování cílů a strukturace obsahu v ŠVP

Interpretace výsledků analýzy ŠVP Úvodní část rozhovoru byla věnována interpretaci výstupů obsahové analýzy ŠVP. Cílem dialogu s učitelkou bylo upřesnění výsledků obsahové analýzy ŠVP a snaha o zjištění příčiny těchto výsledků. Ověřovány byly zejména tyto výstupy analýzy:

- oborově specifické cíle výuky tělesné výchovy, tj. akcenty na jednotlivé
- tematické celky;
- pojetí strukturace obsahu, tj. spirálovitost kurikula.

Cíle výuky tělesné výchovy U prvního bodu, tj. u doporučení zastoupení tematických celků v souboru očekávaných výstupů, byl výsledek analýzy potvrzen, tedy jako nejdůležitější vystupují *činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností*, přičemž převládají praktické dovednosti. Jak ale vyplývá z analýzy obou rozhovorů, tato složka obsahu tělesné výchovy je při realizaci výuky více zastoupená než v analyzovaném ŠVP. To potvrzuje i následující výpověď respondentky: *„Řekla bych, že ve výuce převažují sportovní hry a atletika, protože oni moc to cvičení na nářadí a gymnastiku nemají rádi, když to vezmu jako celek, ale já se snažím tam cvičení na nářadí zařazovat. A té teorie tam moc není, spíš ty praktické činnosti.“*

Spirálovitost kurikula Druhým bodem, který byl rovněž v rozhovoru potvrzen, byť ne tak přesvědčivě, byla forma strukturace obsahu v kurikulu. Na základě analýzy ŠVP vykazovalo pojetí strukturace obsahu znaky spirálovitosti: *„V prvních ročnících jim říkám sama, co je pro ně důležité, ano, třeba s udržováním zdatnosti a tak, podle individuálních předpokladů, a později je to už víceméně zaměřené na to, aby se sami uměli protáhnout, sami dovedli posílit ty svaly, které zrovna potřebují a tak.“*

Shrnutí Výsledky, které přinesla obsahová analýza této části rozhovoru, triangulovány nálezy obsahové analýzy ŠVP. Nelze si však nepovšimnout určitého rozporu ve vyváženě zpracovaném ŠVP a výpověďmi respondentky, které se týkají realizace výuky, ve které převažuje důraz na rozvoj pohybových dovedností.

2.4.2 Funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy

V rovině práce s cíli a v postupu jejich formulace do ŠVP hrál zásadní roli RVP G. Avšak malý význam formulovaných cílů tělesné výchovy pro realizaci výuky dokumentuje následující přepis části rozhovoru:

**Práce s cíli
a formulace cílů**

I: Jak jste postupovali při formulování cílů?

R: Tak, využívali jsme tady ten rámcový vzdělávací program, tedy ta průřezová témata.

I: Tam ale nejsou definovány cíle pro tělesnou výchovu. Ty jsou v oblasti Člověk a zdraví...

R: Ano, ano. Ale je tam i učivo, ano, a plus teda jsme se drželi tady tohoto rámcového vzdělávacího programu. To jsme teda museli.

I: A teď, myslíte, že se jimi řídíte?

R: Ne.

V rovině práce s obsahy v odpovědích na otázky dominoval *ohled na žáka*. Při rozhodování o *transformaci obsahu* u respondentky převažují její zkušenosti s materiálním vybavením školy. O využití ŠVP v této souvislosti respondentka nezmínila.

Práce s obsahy

I: Podle čeho volíte výukové metody a organizační formy?

R: Tak, v tom se řídím podle svých zkušeností.

I: Dobře, můžete to nějak přiblížit?

R: Jednak podle věku děcek a pak se musím řídit i podle toho, jak naladěná ta děcka přijdou do tělesné výchovy? Když jsou třeba po nějaké písence a nechce se jim nic a teď se spíš baví o nějaké matematické písence, tak třeba nezařadím gymnastiku, ale nějaké hry, aby se rozptýlily. A jakou tu formu budu používat, tak já se rozhoduju podle situace, mám to třeba dopředu trošinku připravené, ale může se stát, že přijdu do hodiny a úplně celé to musím změnit. Takže fakt se rozhoduju podle momentální situace.

Obsahová analýza výpovědí k funkcím ŠVP v rovině cílů a obsahu přinesla především potvrzení našich předchozích zjištění, tedy toho, že respondentka nevnímá roli kurikulárních dokumentů jako významnou. Respondentka však kladně hodnotí jeden z cílů kurikulární reformy, a to zvýšení autonomie školy a učitele: „Co mi vyhovuje? No to je zase to, že si do toho ŠVP můžu dát, co chci, co potřebuju. To se mně teda jako líbí, věci, který třeba dřív v těch osnovách nebyly.“

Shrnutí

2.4.3 Funkce ŠVP v rovině plánování a řízení

V rozhovoru jsme dále zjišťovali, jaké funkce naplňuje ŠVP v rovině plánování a řízení výuky. K roli ŠVP v *plánování výuky* se v odpovědích respondentky vyskytly zdrženlivé reakce:

Plánování

I: Dobře a využíváte ŠVP pro plánování např. při formování krátkodobých nebo dlouhodobých cílů?

R: Ne.

I: Nepoužíváte.

R: Ne.

I: Vůbec se na to ŠVP nepodíváte?

R: Ne.

Řízení Vedle plánování výuky se obsahová analýza zabývala též funkcemi ŠVP v rovině řízení výuky. Z výroků vyplývá, že ŠVP nebylo s řízením výuky vůbec spojováno. Jako příklad lze uvést odpověď na dotaz, zda a jak se metody výuky změnilly v souvislosti se zavedením RVP G: „V tom rámcovém vzdělávacím programu jsou věci, které už já dělám odjakživa. Řekla bych, že to RVP mně neporadilo nebo nedalo mně nic nového, nic převratného, podle čeho bych úplně změnila svoje metody. To tedy vůbec ne. Řekla bych, že vycházím z praxe a jen že jsem do toho ŠVP zařadila i věci, které jsme podle dřívějších osnov dělat nemohli, takže jsem tím jako krytá.“

Shrnutí Nízká četnost a vesměs zdrženlivé výpovědi k funkcím ŠVP v rovině plánování a řízení výuky dokumentují, že respondentka v této oblasti nepřikládá ŠVP příliš velký význam. Zajímavý je také výše uvedený výrok, ze kterého vyplývá, že by respondentka patrně očekávala větší míru návodnosti RVP G.

2.4.4 Faktory ovlivňující tvorbu ŠVP a jeho funkce

Personální a institucionální faktory Cílem poslední části analýzy rozhovoru bylo postihnout faktory, které měly vliv na implementaci ŠVP na příslušném gymnáziu. Při analýze výpovědi jsme rozlišovali personální a institucionální faktory.

Mezi podstatné *personální faktory*, které byly v obsahové analýze identifikovány, patří profesní spokojenost. Míra nesouladu respondentčina vnímání pojetí oboru, resp. předmětu a jeho pojetí v analyzovaném ŠVP je pozoruhodná především proto, že je sama autorkou analyzovaného ŠVP. Dá se tedy říci, že z pohledu respondentky ŠVP plní pouze formální funkci.

Analýza dále vedla ke zjištění, že respondentka nepovažovala za podstatný vliv *nstitucionálních faktorů* na tvorbu ŠVP. Role vedení školy v procesech tvorby ŠVP byla označena za koordinační, spolupráce s kolegy standardní. Na otázku, zda se vedení školy účastnilo tvorby ŠVP z pohledu výukového obsahu tělesné výchovy, respondentka odpověděla takto: „Ne. Určitě ne. A zvláště po besedě s panem ministrem školství, ano, kdy teda se víceméně tady k těm programům staví dost vlažně.“

Naopak, také z pohledu ŠVP, respondentka za velmi podstatnou považuje vyba-venost školy: „Díky bohu, že je tady to hřiště, protože to nás strašně omezovalo, že jsme neměli kam chodit, i když tady u základní školy je taky velké hřiště, jenže tam se nevejdeme. Ale omezuje nás to, že nikde blízko není bazén. A kdyby se někam jezdilo, tak je to jednak náročný časově, jednak náročný finančně.“

Na základě analýzy rozhovoru nebylo možné identifikovat konkrétní personální ani institucionální faktory, které ovlivňovaly implementaci kurikula. Lze pouze dovést, že těmto faktorům nepřikládá respondentka velkou důležitost.

Shrnutí

3 Shrnutí, diskuze, závěry

Cílem případové studie bylo zprostředkovat pohled učitelky tělesné výchovy na procesy kurikulární reformy. Ve studii jsme se zaměřili na dvě hlavní oblasti, a to na funkce ŠVP v rovině *práce s cíli* a *práce s obsahy*. Vedlejším cílem bylo získat vhled do funkcí ŠVP v rovině plánování a řízení výuky.

Předpokladem pro splnění těchto cílů bylo pokusit se porozumět jazyku praxe, pochopit, jaký význam nesou pro respondentku klíčové pojmy kurikulární reformy v uvedených oblastech. V této souvislosti je možné říci, že chápání klíčových pojmů je u respondentky v *cílové dimenzi* spjato s vyučovaným předmětem (převažuje tedy zejména oborová specializace) a v *obsahové dimenzi* s převážně prakticky a dovednostně orientovaným pojetím tělesné výchovy. Z pohledu obou dimenzí se respondentka opírá především o vlastní oborově specifické představy, přičemž významnou roli hraje ohled na žáka a materiální zabezpečení školy. Dokumenty projektovaného kurikula v této oblasti pro respondentku nehrají zásadní roli. V tomto ohledu naše analýzy odpovídají závěrům Janíka a kol. (2010b, s. 52), které se mimo jiné zabývaly (ne)akceptací kurikulární reformy ze strany učitelů.

Z provedených analýz dále vyplývá, že poměrně zásadní otázku vyvolává především cílová dimenze. Zde jsme, jak v analýze rozhovorů, tak v analýze ŠVP, zaznamenali rozpor v orientaci očekávaných výstupů a projektovaných cílů tělesné výchovy. Nejdominantnějším doménově specifickým znakem byly *činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností*, ve kterých respondentka klade vysoký důraz především na obecné pohybové dovednosti. Z pohledu různých směrů pojetí tělesné výchovy (obr. F.1) se tak nejvíce přiklání k pohybově orientované tělesné výchově. To kontrastuje s projektovanými cíli tělesné výchovy, a to jak v analyzovaném ŠVP, tak v RVP G (srov. Vlček, Janík, 2010, s. 149), které jsou v obou případech jednoznačně zdravotně orientované.

Co je cílem tělesné výchovy?

Tento rozpor jednoznačně pramení z profesní orientace respondentky (tvůrkyně analyzovaného ŠVP), která se kloní k dovednostnímu pojetí tělesné výchovy. Určitou souvislost však vidíme také v RVP G, které nedefinuje cílové zaměření specificky pro obor *Tělesná výchova*, ale pro celou oblast *Člověk a zdraví*, jejíž součástí je také obor *Výchova ke zdraví*. Problém spatřujeme v tom, že RVP G neuvádí, zda všechny definované body cílového zaměření vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví* mají být dosahovány ve výuce v obou oborech současně, což by ale popíralo smysl existence obou oborů, nebo zda jsou některé cíle definovány pouze pro obor *Tělesná výchova* a některé pouze pro obor *Výchova ke zdraví*. V RVP G tak nelze nalézt jednoznačnou odpověď na otázku: „Jaké jsou specifické cíle tělesné výchovy?“ Z analýz dále vyplývá, že cíle definované pro oblast *Člověk a zdraví* respondentka považuje za příliš odtažitě (srov. Janík a kol., 2009, s. 53).

Z tohoto důvodu došlo k jejich spíše jen formálnímu převzetí a respondentka cíle tělesné výchovy definované v ŠVP ve skutečnosti téměř vůbec nereflexuje.

Domníváme se také, že jak z pohledu analyzovaného ŠVP, tak RVP G by bylo vhodné věnovat pozornost hierarchii cílů tělesné výchovy, především těch, které se týkají *rozvoje zdravotně orientované zdatnosti, pohybového režimu či podpory pohybové aktivity*. Již jsme uvedli, že analyzovaný ŠVP řadí mezi očekávané výstupy následující definici: *Žák průběžně pečuje o svou tělesnou zdatnost, kladné zkušenosti (postoje) staví do protikladu ke škodlivým a zdraví ohrožujícím vlivům. Již jsme také uvedli, že uvedenému očekávanému výstupu v ŠVP neodpovídalo žádné učivo. Také RVP G (2007) definuje obdobný očekávaný výstup: Žák usiluje o optimální rozvoj své zdatnosti, vybere z nabídky vhodné kondiční programy nebo soubory cviků pro udržení či rozvoj úrovně zdravotně orientované zdatnosti a samostatně je upraví pro vlastní použití*. Problém vidíme v tom, že ani RVP G neposkytuje v této oblasti oporu v podobě definovaného učiva. Pokud ale mají být *rozvoj zdravotně orientované zdatnosti, schopnost organizace vlastního pohybového režimu či pravidelná pohybová aktivita* skutečně řazeny mezi očekávané výstupy tělesné výchovy, podobně jako například dovednost podat první pomoc (nejde tedy o jejich ovlivňování pouze jako vedlejší produkt účasti na pohybových aktivitách), tzn. pokud má být *rozvoj zdravotně orientované zdatnosti, pohybový režim a podpora pohybové aktivity* skutečně součástí této úrovně kurikula, pak by mělo být také řečeno, jak k této problematice přistupovat, stanovit odpovídající učivo, případně vést diskuzi týkající se hodnocení. To však z RVP G nevyplývá.

Kde lze hledat inspirace?

Těto složité problematice je věnována pozornost například v USA, kde je *udržování dostatečné úrovně tělesné zdatnosti podporující zdraví* také řazeno mezi očekávané výstupy jednoho z tematických celků (v USA nazývaných standard), avšak tento standard definuje také odpovídající učivo, čímž napomáhá následné realizaci (Vlček, Janík, 2010, 141). V tomto standardu je výslovně specifikován a rozvíjen celoživotní kladný postoj k pohybovým aktivitám tím, že tělesná výchova nemá připravovat na životní styl, ale bezprostředně jej ovlivňovat. Žáci jsou vedeni k aktivnímu využívání volného času, aby si uměli vytvořit příležitost k pohybovým aktivitám například tím, že do speciálního software vkládají data o úrovni pohybových aktivit ve 30minutových intervalech v rámci jednoho dne (Cooper Institute for Aerobics Research, 1999; Feingold a Fiorentino, 2005), součástí hodnocení tělesné výchovy může například být také aktivní členství ve sportovních klubech atd. K tomu však v České republice nedochází. Z pohledu RVP G a námi analyzovaného ŠVP se zdá být kladný postoj k rozvoji zdravotně orientované zdatnosti, ovlivňování pohybového režimu a podpory pohybové aktivity prozatím pojmán spíše jako vedlejší produkt tělesné výchovy než jako součást projektovaného a následně realizovaného kurikula tělesné výchovy.

Tento závěr potvrzuje také jeden z bodů cílového zaměření vzdělávací oblasti Člověk a zdraví: *vnímání pohybové činnosti jako zdroje zdravotních účinků, ale i uměleckých, emočních, společenských a jiných prožitků* (RVP G, 2007, 73). Bohužel tato definice, která dle našeho názoru vystihuje stěžejní cíl současné

koncepte tělesné výchovy v České republice (ať už ho má být dosaženo aktivní výukou, či zprostředkovaně), působí v široké mozaice ostatních velmi obecně a neurčitě formulovaných bodů cílového zaměření vzdělávací oblasti velice nevýrazně. Rámcové vzdělávací programy tak vyvolávají otázky, které vystihuje poslední námi uvedený výrok respondentky: *„A co je vlastně podle RVP cílem tělesné výchovy?“*

G: Případová studie: Výtvarná výchova a kurikulární reforma - změna, nebo pokračování tradice oboru?

V této kapitole uvádíme případové studie dvou učitelek výtvarné výchovy. Jedna z nich vyučuje na čtyřletém, druhá na osmiletém gymnáziu (v rozsahu všech ročníků). Analýzy v případových studiích jsou uvedeny rozbořem vývoje a současného stavu oboru Výtvarná výchova a soustřeďují se především na cílovou a na *obsahovou dimenzi kurikula*. Při analýzách cílové dimenze kurikula se zaměřujeme na pojetí klíčových kompetencí a očekávaných výstupů s ohledem na hlavní oborové koncepty: tvořivost a vizualitu, resp. vizuální gramotnost. Při analýzách obsahové dimenze kurikula zjišťujeme, jak respondentky přistupují k otázkám didaktické transformace obsahu a jeho strukturování.

1 Teoretická východiska - vymezení problému

Výtvarná výchova v RVP G

Obor *Výtvarná výchova* je v rámcových vzdělávacích programech (pro základní vzdělávání a pro gymnaziální vzdělávání, dále jen RVP, resp. RVP ZV, nebo RVP G) zařazen do vzdělávací oblasti *Umění a kultura*, a to společně s oborem *Hudební výchova*. Oblast je příznačná uměleckými, resp. estetickými činnostmi žáků. RVP G konstatuje (2007, s. 5), že „vzdělávání v této oblasti kromě hlubšího poznání výtvarného, hudebního a dalších druhů umění vede žáka k reflektování uměleckého procesu v jeho celistvosti a uměleckých oborů v jejich vzájemných vztazích“.

Z tohoto zobecňujícího přístupu vyplývá důraz RVP na pojetí uměleckých činností jako *druhu reference*. Reference je vztah mezi výrazem a z něj interpretovanými významy v kontextu odpovídajícího znakového systému. Různé způsoby reference plní řadu vyjadřovacích, sdělovacích a interpretačních funkcí nejenom v umění, ale také mimo ně (český jazyk, matematika, průřezová témata) – proto uvedený přístup ve vzdělávání umožňuje propojovat oblast *Umění a kultura* s ostatními vzdělávacími oblastmi. Z toho důvodu lze některé poznatky z výzkumu v oboru *Výtvarná výchova* uvádět do širších souvislostí s dalšími, i neuměleckými, obory všeobecného vzdělávání.

Ve shodě s ostatními obory se zaměříme na dvě dimenze kurikula – (1) na *cílovou*, v RVP reprezentovanou konstrukty *klíčové kompetence* a *očekávané výstupy*, (2) na *obsahovou*, která se týká didaktické transformace a strukturování obsahu.

1.1 Cíle a obsah výuky ve výtvarné výchově

Tvořivost a vizualita: východiska pro stanovení cílů a obsahu

Rámcové vzdělávací programy při formulaci cílů, resp. očekávaných výstupů, a obsahu ve vzdělávací oblasti *Umění a kultura* vycházejí z aktuálního stavu teorie oboru u nás i ve světě. Nejsou však vedeny určitým teoretickým konstruktem, který by byl natolik všeobecně platný a relativně závazný pro obor jako např. konstrukt *komunikační kompetence* ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky. Proto při dalším výkladu nejprve s ohledem na historický vývoj

výtvarné výchovy a její didaktiky objasníme širší odborný kontext, z něhož je odvozeno stávající pojetí RVP G (a také RVP ZŠ). Z něj by mělo být patrné, z jakých zdrojů a v jakých souvislostech jsou v RVP G formulovány cíle a obsahy výtvarné výchovy.

Soustředíme se na dva klíčové přístupy, které určují podobu výtvarné výchovy ve 20. a 21. století. Tyto přístupy lze charakterizovat jejich cílovými konstrukty: 1) tvořivost, 2) vizualita.

Konstrukt *tvořivost* reprezentuje vývoj vzdělávacího pojetí výtvarné výchovy zhruba v druhé polovině dvacátého století v návaznosti na reformní pedagogiku a pedocentrické hnutí z počátku století. Je však uznávána dodnes jako klíčový didaktický konstrukt a vyskytuje se ve vzdělávacích programech výtvarné výchovy různých zemí (srov. Baidak, 2009). Vypovídá o zaměření oboru na žáka, na rozvíjení jeho předpokladů k autentické tvořivé aktivitě, z jejichž nároků vyplývá potřeba co nejvíce respektovat osobitost žáků a jejich individuální zkušenosti.

Konstrukt *vizualita* se v oboru prosazuje zhruba od počátku devadesátých let dvacátého století a vychází z koncepcí dekonstruktivismu, poststrukturalismu a kritické pedagogiky (srov. Duncum, 2001). Vizualita rozšířila pozornost oboru od samotné individuality žáka ke vztahům mezi žákem a kulturou. Vyzdvihuje se potřeba vybavit žáky dispozicemi ke kritickému náhledu na kulturní a sociální vlivy, kterými jsou podmíněny jejich postoje, hodnoty a přístupy ke světu. V důrazu vizuality na smyslovou stránku činnosti je také obsažen ohled na specifiku *estetické* tvořivosti; současně však zájem o studium tzv. *operátorů* (tj. procesů vytváření, předkládání a šíření obrazů, termín R. Barthes) oslabuje estetické zřetele ve prospěch studia obecnějších socio-kulturních mechanismů a lidské komunikace (viz dále v textu).

1.1.1 Historický vývoj pojetí cílů a obsahu ve výtvarné výchově

K pochopení současného stavu pojetí cílů a obsahu výtvarné výchovy je žádoucí sledovat vývoj již od počátků utváření její didaktiky v poslední třetině 19. století (dále podle Slavík, 1997, 2005). V té době vzrostl zájem o dětský výtvarný projev v jeho ontogenetickém a personálním rozměru (C. Ricci, F. Cizek, A. Studnička, F. Čáda aj.). Je předzvěstí umělecké moderny ve 20. století, typické příklonem k originalitě a spontaneitě expresivního projevu, obdivem k výtvarné tvorbě přírodních národů, úsilím o autentičnost výrazu. Zájem o „dětské umění“ v počátcích moderny se ve výtvarné výchově inspiroval zejména expresionismem, jeho důrazem na lidskou přirozenost a citová hnutí (srov. Uždil, 1978, s. 24). Společným jmenovatelem umění a didaktiky té doby byla snaha odhalit hlubinné zdroje tvůrčího projevu. Programové vyjádření formulovala E. Keyová v díle *Století dítěte* (1900), autorka v něm volá po osvobození tvořivosti jako původního lidského pudu, který se mimo jiné projevuje ve spontánní výtvarné činnosti dětí (srov. Uždil, 1978, s. 23–25.).

**Koncepce
tvořivosti**

Na přelomu 19. a 20. století zejména pod vlivem myšlenek J. Ruskina a W. Morrisse sílilo hnutí za uměleckou výchovu, které mělo vytvořit potřebnou protiváhu nízké míře empatie, přílišné normativnosti nebo drilu ve škole a mělo se stát prostředkem zlepšování společnosti. Hnutí za uměleckou výchovu svým zřetelem k autonomii žákovské osobnosti a k dětským výrazovým potřebám zavedlo respekt k žákovu vnímání světa a k jeho osobitým způsobům poznávacích aktivit. Tento zásadní moment se ve svých počátcích ve výtvarné výchově projevoval jako respektování tzv. „chyb“ dětského kreslení (zejména v předškolním a mladším školním věku) a poté vedl k rozpracování koncepce tvořivosti.

Hnutí za uměleckou výchovu našlo na sklonku třicátých let novou oporu v psychologických teoriích tvořivosti (V. Löwenfeld, J. P. Guilford) a pod jejich vlivem se pak rozvíjelo v celé druhé půli 20. stol. Ve zkratce se jeho program dá vyjádřit výňatkem prvních dvou odstavců preambule Ústavy INSEA (*International Society for Education Through Art*) z roku 1963: (1) Tvořivost v umění je základní potřebou, která je společná všem lidem, a umění je jednou z nejvyšších forem tvořivého vyjadřování a komunikace. (2) Výchova uměním je přirozený prostředek učení na všech stupních vývoje osobnosti, který podporuje intelektuální, emocionální a sociální vývoj lidských bytostí ve společnosti.

Tvořivost jako didaktický konstrukt byla ústřední kategorií výtvarné výchovy v šedesátých až osmdesátých letech dvacátého století. Jak retrospektivně konstatuje Uždil, „fenomén tvořivosti ... byl proto tak bouřlivě přijat, že se zdál být v nejlepším souladu s těmi snahami, které směřují k seberealizaci“ (1988, s. 67). O působivosti a obsažnosti tvořivého fenoménu vypovídá zaměření XVIII. světového kongresu INSEA v Praze v r. 1966, v němž příklon k tvořivosti vrcholil.

V praxi výtvarné výchovy se konstrukt tvořivosti promítl jak do stanovení cílů, tak do pojetí obsahu výtvarné výchovy. Na úrovni cílů se týká především imaginace, a to jak ve fantazijní, tak ve smyslově názorné podobě (srov. Uždil, 1978, s. 243 n.; Robinson a kol., 1999). Např. současné britské národní kurikulum v části Art and design (2011) uvádí tvořivost jako první z klíčových konceptů této vzdělávací oblasti a vymezuje ji jako produkci představ, artefaktů a jiných výstupů, které jsou originální a hodnotné. V německé výtvarné pedagogice je koncepce tvořivosti tradičně pojímána v těsné vazbě na umění s důrazem na inovativní a procesuální stránku žákovské tvorby (srov. Kircheremann, Schulz, Sowa, 2006).

Imaginace nemá být nepřijatelně omezena zábranami, aby mohla vycházet z nejhlubších psychických zdrojů tvorby a mohla být osobitá. Tento předpoklad ústí do nároku na spontaneitu a originalitu tvorby a ve své době souzněl s psychoanalytickými inspiracemi moderního umění z první poloviny dvacátého století. Ve výtvarné výchově vedl k tzv. *spontánně-tvořivému* pojetí výuky, příznačnému (a) respektem k osobitosti dětského vyjadřování, (b) zdůrazněním procesu tvorby oproti jejímu výsledku, (c) posílením motivační složky výuky a (d) oslabováním vzdělávací a hodnotící složky výuky (srov. Slavík 2005). Vlivy spontánně-tvořivého pojetí jsou v praxi české výtvarné výchovy dodnes zřetelné, jak bude dále zřejmé i z naší případové studie.

Bylo zmíněno, že zájem o tvořivost způsobil příklon didaktiky výtvarné výchovy k psychologii. Vedlo to ke studiu vztahů mezi „antropologickou konstantou“, danou společnými lidskými dispozicemi, a variabilitou subjektivních projevů výtvarné tvorby. Antropologická konstanta ve výtvarné výchově se mimo jiné projevuje v ontogenetickém vývoji dětské kresby jako součásti kognitivního vývoje dítěte. Zájem o výzkumy J. Piageta ve výtvarné výchově 2. poloviny 20. stol. nebyl z tohoto hlediska náhodný (srov. Louis, 2005). Projevy variability v rámci antropologické konstanty se uplatnily také v různých typologiích dětské kresby. Jejich studium bylo tehdy hojně rozšířené pod vlivem Readovy koncepční monografie *Education through art* z r. 1954, na niž navázala výše citovaná Ústava INSEA.

**Vývoj a kritika
konstrukt
tvořivost**

Na sklonku sedmdesátých a během osmdesátých let 20. století byl konstrukt tvořivosti vystaven sílící kritice. Problém cílové kategorie tvořivost spočíval zprvu v tom, že odkláněla pozornost oboru od výtvarného umění a nestačila na odlišení zvláštního charakteru umělecké tvořivosti od tvořivosti vědecké nebo technické. Tím potlačovala obsahovou specifčnost oboru. Projevilo se to v pocíťování rozporu mezi procesem a výsledkem výtvarné tvorby. Rozpor proces – produkt byl tematizován v r. 1981 světovým kongresem INSEA v Rotterdamu nazvaném *Art Education: Process and Product* (srov. Merwijk, 1981). Zřetelem k procesu byla znovu potvrzena spontaneita výtvarného projevu, která jej odlišuje od většiny projevů vědeckých i technických. Důraz na spontaneitu procesu však vzápětí přinesl zklamání, neboť v důsledku popřel ohled na výtvarnou formu artefaktu – hlavní příznak specifické výtvarné kvality a odlišnosti od ne-výtvarné tvorby.

Ve stejné době, zhruba v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století, výtvarná výchova především v USA narážela na kurikulární problém testování a zavádění národních vzdělávacích standardů. Jak uvádí Boughton (2004, s. 585 n.), pro moderní výtvarnou výchovu zůstává hlavním cílem nezávislost a originalita tvořivého myšlení spojená s pluralitou výsledků tvorby. To je však podle Boughtona v rozporu s unifikací obsahů a se standardizací znalostí ověřovanou prostřednictvím národních vzdělávacích testů. Testy vedou ke střetu s tvořivým pluralitním pojetím oboru prostřednictvím svého bezprostředního vlivu na hodnocení ve třídách. Freedman (2007, s. 206) k tomu uvádí: „Například v Illinois odmítli pracovníci zodpovědní za hodnocení státního kurikula připustit, aby výtvarní pedagogové používali pojem tvořivost v cílových okruzích, protože tvořivost nemůže být měřena multiple-choice testy (testy výběru z více možností).“

**Rozpor mezi
konceptí
tvořivosti
a vzdělávacími
standardsy nebo
testováním**

Hledání kompromisu mezi oběma protikladnými tendencemi vedlo k posílení vzdělávacího rozměru a umělecké specifčnosti oboru, ale se snahou zachovat jeho tvořivý charakter. Došlo k posunu od psychologizující podpory spontaneity „dětského umění“ k orientaci na zvláštní vzdělávací cíl: rozvoj vnímání a chápání profesionálního umění prostřednictvím žákovské tvorby. Cílovou kategorií se stává umělecká a estetická gramotnost jako schopnost rozpoznávat vizuální kvality. Význačnou roli přitom sehrála monografie E. W. Eisnera s názvem *Education Artistic Vision* (1972), která podnítila koncepci tzv. Discipline based art education – DBAE. Přispěl k tomu oživený rozvoj muzejní pedagogiky zacílené na zpřístupňování hodnot uměleckých děl širší veřejnosti (Berry, Mayer, 1989).

**Umělecká
a estetická
gramotnost,
koncepte DBAE**

Kontrastně k předcházejícímu důrazu na spontaneitu a tvořivost jednotlivých žáků koncepce DBAE relativně posílila ohled ke kurikulu, k normativitě, metodice a všeobecně platným vzdělávacím programům, v jejichž rámci si výtvarná výchova musí uhájit svou specifičnost (srov. Rush, 1987; DiBlassio, 1987).

Koncepce vizuality a VCAE

Již počátkem devadesátých let 20. století se v didaktice výtvarné výchovy objevují tendence ke zdůraznění dalšího koncepčního hlediska: kulturně antropologického či sociologického. Navazují na tzv. umění postprodukce, filozofický obrat k jazyku, poststrukturalismus, sociální konstruktivismus a kritickou pedagogiku (srov. Carey, 1998). Obracejí zájem výtvarné výchovy k dialektice rozporů mezi subjektivitou a intersubjektivitou, jedincem a společenstvím, individualitou a institucionalitou. Příznačný je název jednoho z průkopnických článků této tendence ve výtvarné výchově: *Reconstructing Ourselves in Institutional Contexts* (May, 1994).

Pozornost je zde soustředěna na studium sociální konstrukce významů v kontextu společenských znakových systémů. Jedná se tedy o kritický pohled např. na to, jak určité medializované pojetí člověka v populární kultuře nebo umění či ve vědě utváří (konstruuje) subjektivitu reálných jedinců a jakou úlohu v tom sehrává vzdělávání a výchova.

Jako cílová kategorie pro toto pojetí výtvarné výchovy se vžil termín *vizualita* (vizuality) odvozený z programového zájmu o celou *vizuální kulturu* (tedy nejenom o „vysoké“ umění) jako o důležitého činitele utváření lidství zejména prostřednictvím médií. Vizualita je chápána jako syntéza vidění, předvádění a představitivosti (seeing, showing, imagining), není však izolována od ostatních smyslů (Duncum, 2001).

Teoretický konstrukt vizuality se v akademickém světě prosadil jako tzv. vizuální studia a ve vzdělávání se promítl v koncepci *Visual Culture Art Education* – VCAE. Předmětem VCAE je symbolická vizuální komunikace a reflexe procesů vidění, všechny vizuální artefakty i expresivní projevy, jejich provedení (médiu, technika, kompozice) a jejich působení v kontextech kultury, v níž vznikají. V centru pedagogické pozornosti jsou sémiotické procesy „dělání významů“ a tzv. symbolizace druhého řádu, v níž se nacházejí hodnoty a přesvědčení (Duncum, 2001). Ve výzkumech je sledováno působení vizuálních operátorů, tj. způsobů, jak ve společnosti působí, jak se šíří a jak komunikují obrazy. S tím úzce souvisí konstrukt tzv. *vizuální gramotnosti*: souboru předpokladů pro „čtení“ obrazů včetně schopnosti rozpoznávat jejich manipulativní důsledky ve společnosti. Pojetí vizuality současně s koncepcí tvořivosti v úzké vazbě na uměleckou kulturu je převažujícím principem i v českém RVP G pro výtvarnou výchovu.

Jak bylo zmíněno úvodem, vizualita sice zprvu vrací pozornost oboru k estetické stránce tvořivého procesu, ale svým studijním zaměřením na obecné komunikační a politické aspekty vizuálních operátorů se odklání od specifických kvalit výtvarné tvorby. Proto i koncepci vizuality, stejně jako koncepci tvořivosti, bývá vytýkáno, že „vyprazdňuje předmět“ výtvarného oboru tím, že jej převádí

na obecnější problematiku komunikace a oživuje tak problém odklonu oboru od specifických otázek utváření výrazové formy (Mitchell, 2002). Výtvarné výchově by tak hrozilo nebezpečí stát se jen pomocným nástrojem v jiných oborech (např. občanská výchova, dějepis) anebo rozpustit se v průřezových tématech RVP (mediální výchova, osobnostní a sociální výchova aj.). Tomu obor v praxi i v teorii čelí opakovanými návraty ke specifickým stránkám umělecké tvorby anebo estetického zážitku a expresivní symbolizace. Z uvedeného hlediska dále přistupujeme i k našim interpretacím.

1.1.2 Cíle a struktura obsahu v oboru Výtvarná výchova RVP G

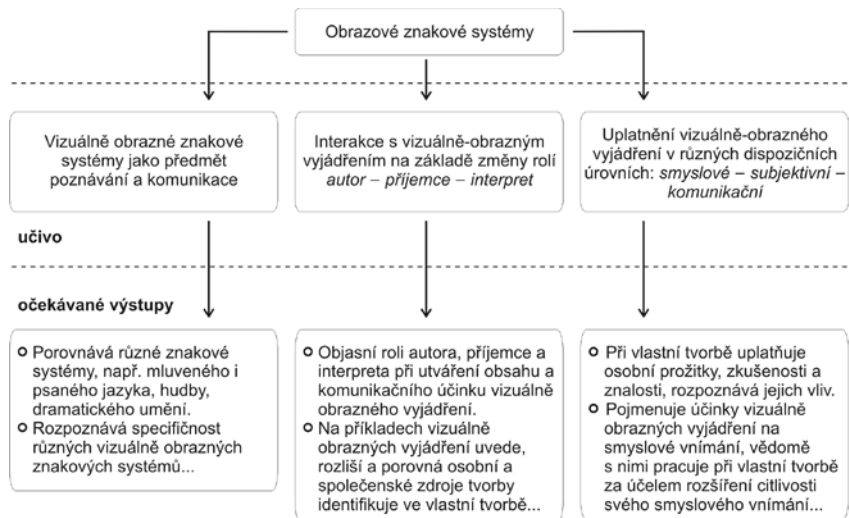
Výše uvedený vývoj koncepcí výtvarné výchovy ve světě i u nás poskytl základnu pro stávající podobu RVP v oboru Výtvarná výchova jak pro stanovení cílů, tak pro určení a strukturaci obsahu. Principiální konstrukty tvořivosti a vizuality probírané výše byly základem utváření koncepce výtvarné výchovy v RVP G (Vančát, 2003, 2007). Vzdělávací obsah v RVP G (2007, s. 54–56) je rozvržen do tří celků: (1) obrazové znakové systémy, (2) znakové systémy výtvarného umění a (3) celek, který integruje obsah výtvarného a hudebního oboru: umělecká tvorba a komunikace.

**Tři celky
vzdělávacího
obsahu a jejich
očekávané
výstupy**

Okruh (1) pod názvem Obrazové znakové systémy spojuje různé typy obrazného vyjadřování a sdělování ve vizuální kultuře, tj. zhruba odpovídá pojetí vizuality a směrem k mateřským oborům se týká především estetiky, sémantiky anebo sémiotiky, kulturologie apod. Žák v něm má prokazovat obecné předpoklady k expresivní tvorbě a k vizuální obraznosti – k jejímu identifikování, rozpoznávání, porovnávání, uvádění příkladů a pojmenování účinků s oporou ve vlastní tvorbě. Žák má při tvorbě a interpretování zacházet s kontextem osobním, společenským a kulturním. Žák má uplatňovat svou subjektivitu: subjektivní prožitky, zkušenosti a znalosti.

**Obrazové
znakové
systémy**

Výstupy v okruhu (1) jsou podmíněné zvládnutím učiva rozlišeného na (a) vizuálně obrazné znakové systémy jako předmět poznávání a komunikace, (b) interakce s vizuálně obrazným vyjádřením (konstrukce obsahu) na základě změny rolí: přechody žáka mezi rolími autora, příjemce, interpreta, (c) uplatnění vizuálně obrazného vyjádření (konstrukce obsahu) v různých dispozičních úrovních: (I) smyslové (odpovídá „rozvíjení smyslové citlivosti“ v RVP ZV), (II) subjektivní (odpovídá „uplatňování subjektivity“ v RVP ZV), (III) komunikační (odpovídá „ověřování komunikačních účinků“ v RVP ZV). Schematický přehled struktury tohoto okruhu uvádíme v obr. G.1.

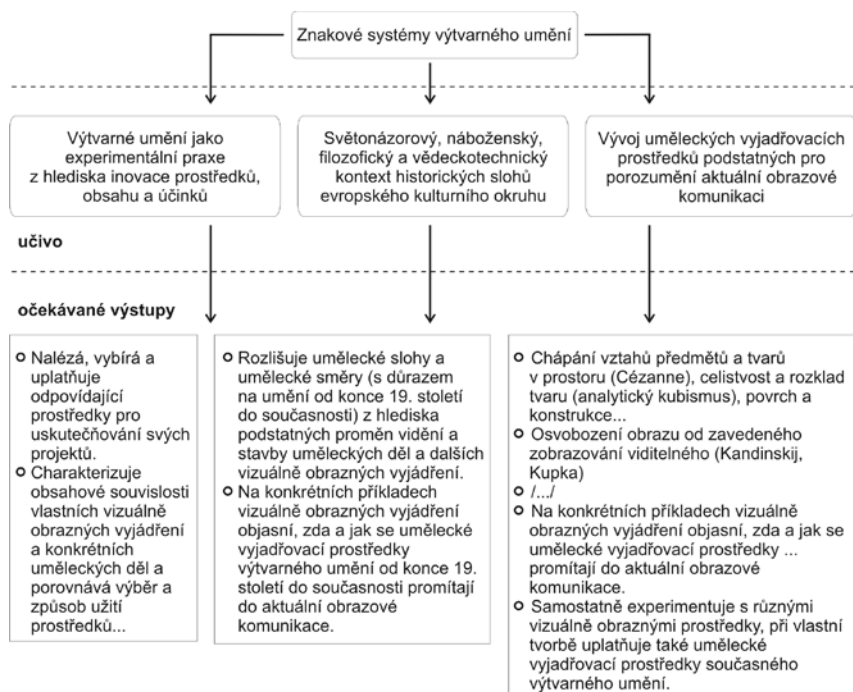


Obr. G.1: Rozvržení vzdělávacího obsahu RVP G VV v okruhu učiva Obrazové znakové systémy

Znakové systémy výtvarného umění

Okruh (2) pod názvem Znakové systémy výtvarného umění zahrnuje obsah produkovaný v historii výtvarného umění. Výtvarné umění coby učivo je v koncepci RVP G chápáno jako „experimentální praxe“, tj. jako postupná kritická návaznost zobrazovacích systémů (uměleckých stylů, slohů, směrů), které „dělají významy“ na základě experimentace se vztahy mezi výrazovými prostředky, interpretovanými významy a psycho-sociálními účinky (důsledky uměleckých děl pro poznávání, prožívání, postoje, jednání a komunikaci). Z toho vyplývá důraz tohoto okruhu učiva na historický vývoj uměleckých vyjadřovacích prostředků podstatných pro porozumění aktuální obrazové komunikaci, a na světonázorový, náboženský, filozofický a vědeckotechnický kontext slohů (resp. stylů v širším smyslu).

Rozpis učiva v okruhu „Vývoj uměleckých vyjadřovacích prostředků...“ se svým pojetím nachází na pomezí s očekávanými výstupy, protože popis učiva zahrnuje vyjadřovací prostředky, které žák používá a má jim rozumět prostřednictvím vlastní tvorby a její reflexe. Ve schématu na obr. G.2 to vyjadřujeme přesahem mezi úrovní *učivo* a *očekávané výstupy* (podrobněji viz níže).



Obr. G.2: Rozvržení vzdělávacího obsahu RVP G VV v okruhu učiva Znakové systémy výtvarného umění

Okruh (3) Umělecká tvorba a komunikace v podstatě shrnuje to, co bylo uvedeno ve specifické části – na úrovni výstupů zde přibyla reflexe a metakognice („uvědomuje si význam osobně založených podnětů na vznik estetického prožitku; snaží se odhalit vlastní zkušenosti i zkušenosti s uměním, které s jeho vznikem souvisí“) a důraz na dekontextualizaci, generalizaci („objasní podstatné rysy...“).

Umělecká tvorba a komunikace

1.2 Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie

Pro potřeby didaktické analýzy je nutné konstrukty RVP G operacionalizovat do hierarchické struktury, která propojí nejvyšší abstraktní úrovně cílů a obsahu s jejich konkrétními projevy ve výuce nebo ve výpovědích o ní. Tato struktura se opírá o strukturaci obsahu a cílů výtvarné výchovy v RVP G, ale soustřeďuje ji do přehlednější operacionální podoby. Její schéma je uvedeno v tab. G.1. Návrh tabulky vychází z rozboru a shrnování výstupů uvedených v RVP G se zvláštním ohledem na činnosti žáka, tj. na vztah mezi obsahem-učivem a rozvíjením žákovských kompetencí. Tabulka zahrnuje pouze kategorie bezprostředně pokrývající didaktickou transformaci obsahu v rozpětí mezi klíčovými kompetencemi, očekávanými výstupy a učivem – úroveň učiva již není v tabulce pro přehlednost uvedena, ale vyplývá z výše rozepsaných celků vzdělávacího obsahu v RVP G na obr. G.1 a G.2: (1) obrazové znakové systémy, (2) znakové systémy výtvarného umění a (3) umělecká tvorba a komunikace.

Struktura analytických kategorií v tabulce je založena na přesahu mezi obsahovou a cílovou úrovní kurikula. Obecně jsou tyto přesahy způsobeny tím, že cílová úroveň nemůže být aktualizována jako bezobsažná – cíl se vždy projevuje jako způsob zvládnání obsahu žákem. Jestliže tedy žák v okruhu výstupů kupř. „samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky výtvarného umění“ (RVP G, 2007, s. 55), pak se tento výstup konkretizuje mimo jiné jako „chápání vztahů předmětů a tvarů v prostoru“ v duchu autorského stylu P. Cézanna nebo analytického kubizmu apod., tj. prostřednictvím učiva (srov. RVP G 2007, s. 55). V tomto smyslu je každý cíl možné posuzovat pouze prostřednictvím žákovy aktualizace obsahu.

Z uvedených důvodů členíme kategorii očekávané výstupy na dvě podřazené kategorie chápané jako *oborové kompetence* (spojnice mezi klíčovými kompetencemi a učivem): (1) *expresivní kompetence*, (2) *kulturně historické kompetence*. Kategorizace vychází z obou klíčových oborových přístupů charakterizovaných pojmy tvořivost, vizualita. Tvořivost se vztahuje k *expresivní kompetenci* a opírá se o *historicky i kulturně konstantní* lidské předpoklady k expresivní tvorbě spojené s reflexí, poznáváním a komunikací. Vizualita se oproti tomu vztahuje ke *kulturně historické kompetenci*, protože konstrukt vizuality je postaven na přístupu, který zohledňuje rozdíly v kultuře a jejich vývoj v čase i v prostoru. Další členění kategorií zahrnuje příslušné složky obsahu v oboru Výtvarná výchova z RVP G. *Expresivní kompetence* předpokládá změnu rolí autora – příjemce – interpreta, a proto tento princip změny rolí nemá samostatnou operacionální kategorii: aktualizuje se v kategoriích *tvůrčí smyslová kompetence*, *komunikační kompetence*, *osobnostní a reflektivní kompetence*.

Tvůrčí a smyslová kompetence se projevuje v činnostech výtvarné tvorby a vizuálního vnímání, týká se bezprostřední aktivity žáka s artefaktem a podle potřeby zdůrazňuje estetickou kvalitu formy. Komunikační kompetence spojuje výtvarnou činnost s verbalizací a zahrnuje i sociální složku (ohled k adresátovi sdělení, sebereflexe jako autora sdělení apod.). Důraz na samotnou kvalitu formy zde ustupuje podle potřeby do pozadí ve prospěch její sdělnosti a srozumitelnosti. *Osobnostní a reflektivní kompetence* spojuje výtvarnou činnost se sebevyjádřením, sebepoznáváním a poznáváním žákova vztahu k sociálnímu a kulturnímu okolí; na rozdíl od komunikační kompetence klade větší důraz na autentické osobní prožívání nebo zkušenosti, menší důraz je zde naopak věnován adresátovi nebo ohledu k estetické kvalitě formy.

Členění uvnitř kategorie *kulturně-historická kompetence* opět respektuje pojetí RVP G v příslušném vzdělávacím oboru i v oblasti. Východiskem je pojetí výtvarného umění v RVP jako experimentální praxe. Žák zejména prostřednictvím vlastní experimentace s obrazným utvářením významů má porozumět historickému vývoji vizuální, resp. umělecké, kultury v její dynamice a v návaznostech autorských přístupů, směrů, škol apod.

V podrobnější kategorizaci rozlišujeme dvě dílčí kompetence. Z nich první – *reflektivně analytická kompetence* se projevuje v dovednosti žáka analyzovat vý-

razovou strukturu vizuálního obrazu s ohledem na její kontext (kulturní, historický, sociální i osobní apod.). Druhá – *generalizační kompetence a znalost* se projevuje v dovednosti žáka zobecňovat poznatky z jednotlivých případů na širší kontext (kulturní, historický, sociální i osobní apod.). Zatímco v reflektivně analytické kompetenci je větší důraz kladen na estetickou senzitivitu vůči vizuálním kvalitám artefaktu, druhá zde jmenovaná kompetence je přímočaře a jednoznačněji závislá na odpovídajících znalostech dějin umění, estetiky apod.

DIMENZE	KATEGORIE	ZNAKY	DÍLČÍ ZNAKY
CÍL	KLÍČOVÉ KOMPETENCE	<ul style="list-style-type: none"> • znalost • dovednost • postoj • hodnota • osobnostní charakteristika • transfer • situační kontext • výběr situací 	
	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY: EXPRESSIVNÍ KOMPETENCE¹⁹	• tvůrčí smyslová kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • rozpoznává a uplatňuje výrazové prostředky využívá znalosti a technické možnosti pro své vyjádření • rozlišuje a porovnává zdroje a prostředky tvorby a identifikuje je při vlastní tvorbě
		• komunikační kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • odlišuje a porovnává různé znakové systémy • pojmenuje účinky vyjádření • na příkladech objasní vliv procesu komunikace na interpretaci a přijetí • aktivně vstupuje do procesu komunikace • objasní podstatné rysy přístupů k uměleckému procesu
		• osobnostní a reflektivní kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • uplatňuje osobní zkušenosti • uvědomuje si význam osobně založených podnětů • rozliší a porovnává osobní a společenské zdroje tvorby
	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY: KULTURNĚ-HISTORICKÁ KOMPETENCE²⁰	• reflektivně analytická kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • rozpoznává jednotlivé umělecké styly (slohy, směry, proudy, autorské přístupy) a rozumí jejich světonázorovým, náboženským, filozofickým a vědeckotechnickým souvislostem • chápe podstatné rysy a kulturní souvislosti utváření expresivní formy v umění s ohledem na jejich historický vývoj
		• generalizační kompetence a znalost	
	TRANSFORMACE OBSAHU	ohled na žáka	<ul style="list-style-type: none"> • přiměřenost věku • význam obsahu pro žáka • dosavadní znalosti • zvláštnosti obsahu, které mohou žákům činit problém
		ohled na obor	<ul style="list-style-type: none"> • výběr vzdělávacích obsahů • zachování poznatkové struktury oboru • orientace na základní učivo • vynechání nepodstatného učiva

¹⁹Do souhrnné kategorie „expresivní kompetence“ spadají z RVP G tyto složky vzdělávacího obsahu: vizuálně obrazný obsah jako předmět tvorby, poznávání nebo sebepoznávání a komunikace; změny rolí autor – příjemce – interpret (princip změny rolí se týká všech tří rovin expresivní kompetence).

²⁰Do souhrnné kategorie „kulturně historická kompetence“ zahrnujeme z RVP G tyto složky vzdělávacího obsahu: výtvarné umění jako experimentální praxe; světonázorové, náboženské, filozofické a vědeckotechnické zázemí historických slohů; vývoj uměleckých vyjadřovacích prostředků podstatných pro porozumění aktuální obrazové komunikaci.

OBSAH	TRANSFORMACE OBSAHU	ohled na žáka	<ul style="list-style-type: none"> • přiměřenost věku • význam obsahu pro žáka • dosavadní znalosti • zvláštnosti obsahu, které mohou žákům činit problém
		ohled na obor	<ul style="list-style-type: none"> • výběr vzdělávacích obsahů • zachování poznatkové struktury oboru • orientace na základní učivo • vynechání nepodstatného učiva
	STRUKTUROVÁNÍ OBSAHU	řazení tematických okruhů učiva	
		vztahy mezi tematickými okruhy učiva	

Tab. G.1: Kategoriální systém pro analýzy v oboru výtvarná výchova (kategorie Klíčové kompetence a dimenze Obsah jsou shodné s ostatními obory)

2 Výzkumná data - analýzy a výsledky

Cíl případových studií dokumenty Cíl případové studie se v oboru výtvarná výchova shoduje s ostatními obory v této publikaci: porozumění učitelovu pojetí kurikula na základě analýzy jeho výpovědí o realizované výuce v souvislostech ŠVP a RVP G. Analýza sleduje, jak vyučující chápou kategorie cíle a obsahu v rámci výuky výtvarné výchovy. Zjišťujeme, do jaké míry se jazyk vyučujících jako reprezentantek jazyka praxe shoduje či rozchází s jazykem teorie s ohledem na jazyk i pojetí RVP G v oboru *Výtvarná výchova*.

Při dosahování uvedeného cíle usilujeme o zachování specifičnosti oboru výtvarná výchova – to se promítá jednak do výběru vzorku interviewovaných vyučujících, jednak do přístupu k interpretaci. Proto úvodem připomínáme hlavní oborové zvláštnosti, které působí na pojetí výzkumu. Pro faktografické zakotvení přitom využíváme poznatků z nedávného výzkumu Brücknerové (2010) v praxi výtvarné výchovy. Cíl případových studií

2.1 Kontext případových studií: o učitelově pojetí kurikula ve výtvarné výchově

Respekt k jedinečnosti a potíže s relativizací Kvalitativní výzkum Brücknerové (2010) je založený na případových studiích šestnácti učitelů výtvarné výchovy na druhém stupni základní školy a v osmi-letých gymnáziích. Tento výzkum přinesl aktuální údaje, které jednak potvrzují obecné charakteristiky výtvarné výchovy, jež jsme uváděli v předcházejících kapitolách, jednak přináší konkrétní oporu pro naše pojetí případové studie.

Autorka na základě rozhovorů s učiteli a rozborů výtvarných prací jejich žáků charakterizovala hlavní typy pojetí kurikula, které v současné výtvarné výchově určují ráz vzdělávacího procesu. Zdůraznila přitom, že současná výtvarná výchova je u nás především „produktivní a expresivně zaměřená“ (2010, s. 179), tj. z hlediska naší kategorizace je zaměřená na *expresivní kompetence* a s nimi spojené obsahy.

Z citovaného výzkumu také vyplynulo, že přístupy učitelů k obsahu a cílům jsou ve výtvarné výchově značně rozrůzněné. Jak jsme vysvětlili výše, vzdělávací obor Výtvarná výchova je typický svým důrazem na tvořivost. Princip tvořivosti vede k posilování rozrůzněnosti či plurality nejenom v činnostech žáků, ale i v profesionálních přístupech učitelů. S tím úzce souvisí i pojetí vzdělávacího programu, který s touto rozrůzněností počítá. Brücknerová v této souvislosti píše (2010, s. 177): „... bohatství přístupů bylo součástí alternativních osnov výtvarné výchovy [pozn. autorů: jedná se o alternativní osnovy pro gymnázia z r. 1991 a pro základní školy z r. 2001], výtvarné teorie a směřuje k němu i idea rámcových vzdělávacích programů.“

Pluralitní charakter výtvarné výchovy se promítá do výběru vzorku v našem výzkumu, v němž pracujeme se dvěma vyučujícími, tedy alespoň s nejmenší možnou variabilitou vzorku.

Kladem poměrně liberálního nebo pluralitního přístupu v oboru výtvarná výchova je respekt k individualitě učitele a k individualitě žáka, jak se ukazuje dále z analýzy našich rozhovorů a jak zjistila také Brücknerová (2010 s. 52 n. aj.). Na druhé straně se tím celý předmět vystavuje problému relativizace, která se podle Brücknerové – a my s ní souhlasíme – týká (a) hodnot (co má cenu učit), (b) smyslu předmětu (proč učit výtvarnou výchovu), (c) pojetí řádu (jaký řád je předmětu vlastní a jak jej zabezpečit). Jak dále uvidíme, i v našich rozhovorech se tato pro obor podstatná témata objevují. Nacházet přijatelné proporce mezi kladem individualizace a problémy relativizace je jedním z hlavních úkolů oboru.

2.2 Základní popis případů

Z důvodu zvýšené plurality pojetí kurikula uvnitř oboru jsme pro spolupráci zvolili nikoliv jednu, ale dvě vyučující výtvarné výchovy na gymnáziu. Byly vybrány tak, aby rozdíly v pojetích výuky mezi respondentkami byly zřejmé a zapadaly do typicky rozrůzněného charakteru oboru. Výběr je zaměřen na odlišnost v přístupu ke kurikulárnímu dokumentu RVP – respondentky se liší mírou své angažovanosti v práci s ním.

Proč dvě případové studie?

Obě případové studie byly zpracovány zvlášť jako oddělené případy, tzn. rozhovory i návštěva výuky probíhaly samostatně a uskutečnili je rozdílní výzkumníci. Odděleně probíhalo také interpretování získaných záznamů, na němž se podíleli vždy dva ze tří členů autorského týmu. Nicméně, obě tyto případové studie jsou součástí jednoho záměru: porozumět souvislostem mezi jazykem praxe a jazykem teorie nebo kurikulárních dokumentů. Proto je důležité jak zohlednit rozdíly mezi nimi, tak sledovat shody a nacházet vysvětlení jak pro rozrůzněnost, tak pro společné znaky. Z toho důvodu v dalším textu vykládáme obě případové studie souběžně, s důrazem na stále porovnávání nalézáných shod a rozdílů. Tomu odpovídá i metodický přístup ke shrnujícím interpretacím, na němž se podíleli všichni tři spoluautoři.

Z charakteristik vyplývá, že se jedná o účelový výběr vzorku, tzv. *intenzivní vzorkování*, protože dva vybrané případy intenzivně manifestují fenomén rozrůzněnosti v pojetích kurikula, nejde však o extrémní případy.

Jedna z respondentek je učitelka s poměrně krátkou praxí, reprezentantka běžného typu vyučujících výtvarné výchovy, bez speciálních funkcí v oborovém diskurzu. Druhá vyučující má sedminásobně delší profesní zkušenost v porovnání s první respondentkou, podílela se na vytváření textu RVP G v oboru *Výtvarná výchova*. Publikuje v odborném časopisu *Výtvarná výchova*, je členkou mezinárodní organizace INSEA. V našem výběru reprezentuje typ odborně angažovaného učitele výtvarné výchovy.

Vyučující Lída Naši profesně zkušenější respondentku v tomto textu nazýváme Lída. Vyučuje na čtyřletém gymnáziu, které nabízí dva obory vzdělání – Gymnázium všeobecné (79-41-K/401) a Gymnázium – živé jazyky (79-41-K/408) s rozšířenou výukou angličtiny a němčiny. Gymnázium je umístěno ve velkoměstě. Má kapacitu 16 tříd, 520 žáků, ve třídě je průměrně 30 žáků. Pedagogický sbor je plně kvalifikovaný a stabilizovaný (42 kvalifikovaných a 8 nekvalifikovaných pedagogických pracovníků), s rovnoměrnou věkovou strukturou. Cizí jazyky vyučuje i několik rodilých mluvčích. Ve škole v současné době pracuje 50 pedagogů (nadto jeden školní psycholog) a 10 správních zaměstnanců (počet žen 34 / mužů 17). Gymnázium je od roku 2006 fakultní školou Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy a partnerskou školou Výzkumného ústavu pedagogického v Praze.

Výtvarná výchova je na gymnáziu vyučována v prvním a druhém ročníku, a to dvě vyučovací hodiny jednou za 14 dní. Ve třetím a čtvrtém ročníku si mohou studenti vybrat volitelný seminář Dějiny a teorie umění, rovněž vyučovanou jednu hodinu týdně. Pro výuku výtvarné výchovy je na gymnáziu zřízena speciální učebna.

Lída působí v profesi učitelky výtvarné výchovy 32 let a z toho 21 let na gymnáziu. Celých dvacet jedna let působí na tom gymnáziu, kde je realizována případová studie. Lída v rámci školy vyučuje výtvarnou výchovu a je výchovná poradkyně. V procesech implementace kurikulární reformy spolupracovala při tvorbě RVP G s Výzkumným ústavem pedagogickým; patří ke spoluautorům RVP G. Ve škole působila jako členka poradní skupiny pro tvorbu ŠVP.

Vyučující Jitka Mladší respondentku nazýváme Jitka. Vyučuje na sportovním gymnáziu s osmiletými a čtyřletými studijními obory, zřizovatelem je kraj. Škola nabízí 2 obory vzdělání – Gymnázium (79-41-K/41) a Gymnázium se sportovní přípravou (79-42-K/41). Gymnázium je umístěno ve velkoměstě. Má kapacitu 17 tříd, 465 žáků, ve třídě je průměrně 27 žáků. Pedagogický sbor je složen ze 48 pracovníků (44 VŠ a 4 pracovníci SŠ), plně pedagogicky způsobilých je 47 pracovníků. Průměrná délka praxe činí 22 let. Na škole dále působí 11 trenérů. Ve škole v současnosti pracuje také 11 správních zaměstnanců.

Výtvarná výchova je na gymnáziu vyučována jednou za 14 dní po dvou vyučovacích hodinách, střídá se s výukou hudební výchovy. Na gymnáziu působí dvě aprobované vyučující oboru Výtvarná výchova.

Jitka v profesi učitelky výtvarné výchovy působí 4 roky, všechny na gymnáziu. Z toho 3 roky pracuje ve škole, kde je realizována případová studie. Jitka vyučuje pouze výtvarnou výchovu, je členkou předmětové komise Estetická výchova a český jazyk, kde je mimo výtvarnou výchovu zastoupena též hudební výchova a v rámci českého jazyka literární výchova. V době, kdy na jejím současném pracovišti probíhala tvorba ŠVP, byla na mateřské dovolené.

2.3 Jazyk teorie a jazyk praxe: významová analýza prvního rozhovoru

Výzkum zahrnuje rozhovory, kterým předcházelo pozorování vždy v jedné výukové jednotce u každé z vyučujících. U Jitky byla hospitována jedna výuková jednotka v trvání dvou vyučovacích hodin výtvarné výchovy v tercii osmiletého gymnázia, bylo přítomno 13 žáků. U Lídy byla hospitována jedna výuková jednotka v trvání dvou vyučovacích hodin výtvarné výchovy v primě čtyřletého gymnázia, bylo přítomno 17 žáků. Interaktivní fází výzkumu je vždy rozhovor v délce 55 minut (Jitka) a 90 minut (Lída).

Cílová a obsahová úroveň kategorizace

Základem analýzy je kategoriální systém uvedený výše v kap. 1.2. Kódované jednotky v analýze interpretujeme významově s ohledem na kontext sdělení a na funkční souvislosti vztahované k mluvčímu a situaci, v níž rozhovor probíhal.

Postup při zpracování významové analýzy se shodoval s ostatními studiiemi v této publikaci. Zahrnoval přepis audiozáznamu rozhovoru, následovalo kódování provedené nezávisle na sobě dvěma kódovateli. Reliabilita byla vyhodnocena na základě přímé shody mezi dvěma kódovateli. Při neshodách bylo využito triangulace s pomocí třetího kódovatele v týmu. Závěrečné posouzení přiléhavosti kódování pak prováděli všichni tři kódovatelé.

Postup při zpracování údajů

V úvodních rozhovorech bylo identifikováno celkem 128 kódovaných výroků (73 u Jitky a 54 u Lídy) reprezentující vymezené jednotky analýzy, tj. znaky teoretického vymezení cílových a obsahových výrazů. Úvodní shoda mezi kódovateli u Jitky se týkala 64 výroků, tj. cca 87 %, u Lídy 51 výroků, tj. cca 94 %. Úvodní shodu považujeme za poměrně vysokou, vyplývá z pilné komunikace týmu při přípravě kódovacího systému.

2.3.1 Cíle a obsah výuky výtvarné výchovy v pojetí učitele

Významová analýza přepsaných rozhovorů se v cílové úrovni opírala o základní systém kategorií cílů uvedený výše v tab. G.1. Tyto kategorie pokrývají příslušný text kurikulárního dokumentu RVP G a jeho prostřednictvím jsou vztaheny i k příslušným ŠVP ve vzdělávacím oboru Výtvarná výchova. Prostřednictvím oborových kompetencí (resp. očekávaných výstupů) jsou kategorie cílů propojeny až do úrovně učiva. Schémata těchto vazeb mezi rovinami očekávaných výstupů a učiva jsou uvedena výše.

Kategorizace

V průběhu kódování jsme zaznamenávali také úroveň obsahu a jeho souvislosti. Jsou to výroky, které se týkají různých konkrétnějších stránek práce učitele

a žáků s učivem, jeho struktura, přizpůsobení žákovským možnostem a potřebám apod. Tyto výroky se tedy především týkají kategorie obsahu a jeho didaktické transformace. Jednotlivé kategorie jsou zde společné i pro další obory.

Některé výroky mohly být zařazeny do více kategorií. Vyplývá to z povahy vztahu mezi jednotlivými oblastmi kurikula. V těchto případech jsme se opírali o kontext výroku, pokud nebylo možné ani tehdy rozlišit, řadili jsme výrok do obou kategorií. V dalším textu vesměs při citacích uvádíme kódovací čísla výroků (L = Lída, J = Jitka).

Cílové a obsahové kategorie

Cílové vs. obsahové výroky Kódovací systém, jak bylo uvedeno, zohledňuje dvě základní roviny kategorizace: cílovou a obsahovou dimenzi. V četnostech obsazení těchto dvou rovin jsme nezjistili velké rozdíly. V případové studii Jitky byly cílové výroky a obsahové výroky rozděleny shodně po 50 % (vždy 37 z celkem 64 výroků). U Lídy je tento poměr mírně vychýlen ve prospěch cílových výroků 59 % (32) ku 41 % (22) z celkem 59 výroků. V souhrnu obou případových studií je vzájemný poměr cílových k obsahovým výroům 54 % ku 46 %.

Při porovnání ne-obsazenosti jednotlivých kategorií jsou rozdíly nápadnější. V *cílové* dimenzi jsou obsazeny všechny kategorie. V *obsahové* dimenzi nebylo při našich úvodních rozhovorech vůbec užito 6 ze 14, tj. 43 % kategorií. Neobsazeny zůstaly znaky a dílčí znaky: *přiměřenost k věku, dosavadní žákovy znalosti, vynechání nepodstatného učiva, řazení (posloupnosti) tematických okruhů učiva*. Jitka svými výroky obsadila méně kategorií než Lída. Rozdíl mezi oběma respondentkami je 2 ze 14, tj. cca o 14 % kategorií obsahu obsadila Jitka méně; nepoužila dílčí znaky: *orientace na základní učivo, obtížnost oboru*.

Cílové vs. obsahové výroky: souhrn Blízkost mezi četností výroků v cílových a obsahových kategoriích lze s potřebnou opatrností připsat výchovnému a tvůrčímu charakteru oboru. V něm by se měly brát v úvahu obecné žákovské předpoklady, tedy *klíčové kompetence*, a současně *tvůrčí a smyslové oborové kompetence*, nutné pro realizaci výuky. Tvůrčí a smyslové kompetence jsou dokonce se svými 17 % (19 % u Jitky; 15 % u Lídy) nejčastěji obsazovanou kategorií v našich úvodních rozhovorech. Pokud však vyučující má rozvíjet *tvůrčí kompetence*, musí brát v úvahu *význam obsahu pro žáka a jeho motivaci*. Tento znak zahrnuje 16 % výroků (15 % u Jitky; 19 % u Lídy), je tedy druhým nejčetněji obsazeným znakem v úvodních rozhovorech. Provázanost těchto dvou nejvíce naplněných kategorií – jedné v cílové, druhé v obsahové dimenzi – je zřejmě hlavním důvodem kvantitativní vyrovnanosti mezi cílovou a obsahovou úrovní kategorizace. Nápadné je i to, že v obsazení obou těchto kategorií se obě respondentky odlišují jen velmi málo a u obou patří k nejčetněji obsazeným kategoriím (do třetího místa v pořadí četností).

Nepoužití některých obsahových kategorií či jejich složek může být jednoduše způsobeno konkrétní výukou, k níž se rozhovor vztahoval. Protože však zaměření rozhovoru směřovalo k zobecňování, můžeme se pokusit o výklad v širších sou-

vislostech s ohledem na dosavadní poznatky o školní praxi vzdělávacího oboru Výtvarná výchova. Jak jsme vysvětlovali v teoretické úvodní části, obor je i na gymnáziích založen především na *poznávání prostřednictvím tvorby*, od níž se obvykle odvíjí výběr a struktura učiva. Odpovídá to tzv. vstřícnému pojetí výuky (srov. Harbo, 1991), v němž obsah „vyrůstá“ z kontextu žákovských zkušeností a činností. S tím může souviset nepoužití znaků a dílčích znaků *dosavadní žákovy znalosti, vynechání nepodstatného učiva, řazení (posloupnosti) tematických okruhů učiva*. Vyučující jim nemusí věnovat tolik pozornosti, protože učivo ve směř není striktně dáno předem a návaznost na žákovy dosavadní znalosti nenuceně vyplývá z tvořivých činností. Ze stejného důvodu zřejmě nebyla věnována pozornost ani dílčímu znaku přiměřenost k věku – i v tomto případě je tento nárok vnímán jako přirozená součást praxe, která nevyžaduje zvýšenou pozornost. Pokud se týká rozdílů mezi vyučujícími, opět mohou být způsobeny odlišnostmi v konkrétní výuce, na níž rozhovory navazují. Budeme-li se pokoušet o zobecnění nad tento rámec, mohli bychom zjištěné rozdíly připisat odlišným zkušenostem obou vyučujících. Méně zkušená Jitka pokryla svými výroky menší počet kategorií, zhruba o pětinu méně než Lída. Nápadnější rozdíl mezi respondentkami panuje v dimenzi cílů. Ze souhrnu kategorií nevyužitých v rozhovoru s Jitkou lze odvodit, že se méně v rozhovoru věnovala reflektivité a analytickému myšlení.

Cílové kategorie

Do okruhu cílů zařazujeme ty výroky, které se týkají jednak klíčových kompetencí, jednak očekávaných výstupů, které zde pojmáme jako oborové kompetence. Budeme se věnovat oběma úrovním, protože v tvořivém a výchovném oboru jako výtvarná výchova jsou poměrně úzce provázané, jak vyplývá i z interpretace rozhovorů.

Klíčové kompetence

Výroky, které se týkaly klíčových kompetencí, jsme v rozhovorech zaznamenali ve 23 % (30 výroků). Často byly poměrně zřetelně zacíleny na určitou klíčovou kompetenci uváděnou v RVP. Např. ke *kompetenci sociální a personální* ve spojení s *kompetencí komunikativní* patří úryvek z rozhovoru s Jitkou (výroky kódované J38 a J39): „*Další rovina je spolupráce a komunikace mezi nimi, tato technika vyžaduje, aby oni spolu kooperovali, nepřekáželi si, nebo si i pomohli, to je jakoby další věc.*“ Stejně vyznívá u Lídy odpověď na otázku, čeho by měli žáci ve výtvarné výchově dosáhnout (L35): „*Pojmenovat třeba svoje specifika svého vnímání, svoje preference.*“ I zde se výrok dá bez nesnází vztáhnout k příznakům kompetence sociální a personální: „*Je schopen sebereflexe, stanovuje si cíle a priority s ohledem na své osobní schopnosti apod.*“ (RVP G, 2007, s. 4).

Lída v podobně obecné rovině, odpovídající klíčovým kompetencím, formuluje další výroky. Kupř. „*Měli by být schopni formulovat, srozumitelně, souvisle, koherentně formulovat svůj úsudek,*“ (výrok L37), „*Měli by ... být schopni pochopit vnímat díla výtvarného umění, pojmenovat třeba svoje specifika svého vnímání, svoje preference,*“ (výrok L35). Z výroků je jasné, že respondentka zaujímá dostatečný nadhled s jasným vědomím hlavních cílů svého oboru v přesahu ke klíčovým kompetencím.

Podobně to platí o očekávaných výstupech (oborových kompetencích). Na otázku „*Jak tato hodina přispívá k cíli výuky na gymnáziu?*“ Lída odpovídá s důrazem na kulturně historickou kompetenci (L33): „*Posiluje tvůrčí svobodu, otevírá možnosti experimentování, eventuálně to člověk může použít jako východisko k přiblížení nějakých uměleckých děl.*“ Vzápětí na otázku „*Co je podle tebe cílem výuky výtvarné výchovy na gymnáziu?*“ zazní odpověď (L34): „*Aby byli autonomní diváci. Aby byli schopni se samostatně pohybovat ve světě vizuálního vyjadřování.*“

Očekávané výstupy Očekávané výstupy jsou v RVP G součástí vzdělávacího obsahu. Výše jsme vysvětlili, proč je v kategorizaci našeho systému pokládáme za oborové kompetence (o kterých RVP neuvažuje). Tento posun nám umožnil vytvořit přehlednější hierarchický systém se dvěma zastřešujícími kategoriemi pro očekávané výstupy: *expresivní kompetence* a *kulturně-historická kompetence*.

Při porovnání obsazení těchto dvou kategorií kódovanými výroky je nápadný značný rozdíl v četnostech. Zatímco expresivní kompetence je obsazena 35 výroky (90 % všech výroků, které se týkaly očekávaných výstupů), kulturně-historická kompetence pouze 4 výroky (10 %). Tento nepoměr může být do určité míry způsoben charakterem vyučovacích hodin, které představovaly situační východisko pro rozhovory, ale s ohledem na jejich zobecňující zaměření to není jediný důvod. Druhým a patrně hlavním důvodem zřejmě je tvořivé pojetí výtvarné výchovy, jak bylo rozebíráno v teoretické části. Poznatky o výtvarném umění nebo vizuální kultuře jsou v oboru zprostředkovány především prostřednictvím vlastní žákovské tvorby anebo v návaznosti na ni.

Rozdíl mezi oběma respondentkami je hlavně v rovnoměrnosti obsazení jednotlivých dílčích složek oborových kompetencí. Zkušenější Lída je svými výroky pokryla rovnoměrněji.

Tvůrčí a smyslová kompetence *Tvůrčí a smyslová kompetence* je jedna ze tří složek *expresivní kompetence*. Je v kódovaných výrocih zastoupena velmi často, na prvním nebo na jednom z prvních míst, a to u obou vyučujících. U Jitky se jí týká 14 výroků (19 % všech kódovaných výroků, 1. místo mezi jednotkami analýzy), u Lídy je obsazena 8 výroky (15 %, 2.–3. místo).

Typické výroky pro tvůrčí a smyslovou kompetenci se týkají žákovské výtvarné tvorby. Příkladem je následující úryvek (J5 a J6): „*Prostě aby se setkali s technikou, ten linoryt je vlastně pro ně nejjednodušší grafická technika, ještě jsme zkoušeli papíroryt, tam nebyly zase dobré výsledky, to jsem zkoušela vloni.*“

Nezřídka však výroky, které se vztahují k tvůrčí a smyslové kompetenci, bývají provázány s dalšími oborovými nebo klíčovými kompetencemi. Příkladem složité vazby mezi tvořivou a poznávací nebo znalostní složkou výuky je úryvek z rozhovoru s Lídou. Úryvek obsahuje 8 kódovaných výroků (L3–L9): „*Hodina skryté podoby je ... v tematickém celku – portrét a autoportrét. V první hodině se žáci kreslí navzájem ... ve druhé hodině je to malba autoportrétu ... Ve třetí hodině*

je to imaginární autoportrét s využitím černobílé fotografie, vnitřní – skrytá tvář, základem je technika koláže Záměrem je ukázání možností obrazu, který vychází z nějakého konkrétního modelu. Snaha uvolnit ve volbě vyjadřovacích prostředků a otevřít jim další možné obsahy – významy výtvarného díla – jakým způsobem vznikají významy ve výtvarném díle.“

Z úryvku je patrné, jak se žákovská tvorba stává ve výuce podnětem pro reflexi a objevování poznávacích souvislostí anebo pro získávání nových znalostí. Tak se „na jednom místě“ setkávají a doplňují různé typy cílů, resp. kompetencí. Vyučující ve své výpovědi prokazuje citlivost ke složitosti těchto vzájemných vazeb.

Komunikační kompetence byla v rozhovorech zaznamenána pouze u Lídy, a to ve dvou výrocích (cca 4 %). Ilustrativní je tento výrok: „Mají možnost při povídání o obrázcích sledovat, jak na to reagují spolužáci a ověřovat, zda se jim podařilo sdělit to, co chtěli, nebo zda se jim tam dostalo něco, co neočekávali.“ V RVP ZŠ je obsah spjatý s *komunikační kompetencí* označen jako „ověřování komunikačních účinků“, tj. jednak jako sledování vlivu výtvarného projevu na autora anebo diváka, jednak jako zkoušení a zkoumání procesů a účinků komunikace, která doprovází výtvarný projev. Podobně to platí pro výuku výtvarné výchovy na gymnáziu. Citovaný výrok L17 přílehlavě vystihuje obě uvedené polohy komunikační kompetence ve výtvarné výchově. Důraz spíše jen na verbální stránku je oproti tomu zřetelný ve výroku L37: „Měli by být schopně formulovat, srozumitelně, souvisle, koherentně formulovat svůj úsudek.“

Komunikační kompetence

Osobnostní a reflektivní kompetence je ve výtvarné výchově rozvíjena na základě výtvarné tvorby – tím se tato kategorie liší od obdobné *klíčové kompetence* sociální a personální. V našich rozhovorech byl znak osobnostní a reflektivní kompetence použit u obou vyučujících a patří k častěji obsazeným jednotkám analýzy. V obou rozhovorech dohromady byla zmiňována v téměř 9 % kódovaných výroků a obsadila tím 4. místo v četnostech. Přitom mezi oběma respondentkami je rozdíl. U Lídy byla *osobnostní a reflektivní kompetence* uváděna v cca 15 % kódovaných výroků, tedy stejně často jako *tvůrčí a smyslová kompetence*, zatímco u Jitky jen asi ve 4 %.

Osobnostní a reflektivní kompetence

Úzká vazba *osobnostní a reflektivní kompetence* na výtvarnou činnost je nejlépe patrná z výroku Lídy (L21): „Identifikují svůj vztah k typu práce, někdo je kreslíř, někdo malíř, mají možnost poznat svůj vztah k vyjadřovacím prostředkům.“ Těsné spojení lze v rozhovorech doložit i mezi klíčovou a oborovou kompetencí, jak dokazuje výrok L35: „Být schopni poučeně vnímat díla výtvarného umění, pojmenovat třeba svoje specifika svého vnímání, svoje preference.“

Reflektivně analytická kompetence byla v rozhovorech uváděna pouze u Lídy, a to ve 2 případech (cca 4 %). Respondentka uvažuje o reflektivně analytické kompetenci, když mluví o důležitém obsahu výuky (L16): „Vztah k vizuálním dílům, k výtvarnému umění, že ten výsledek připomíná třeba nějaké umění, někdy to děti dělají i záměrně, že se stylizují do nějaké postavy nebo do nějakého vzhladu.“ Z výtvarné pedagogického hlediska jde o vztah vlastní činnosti

Reflektivně analytická kompetence

žáka ke kulturnímu kontextu s analogickou formou, obsahem, pojetím. Žák nejprve zpravidla nevědomky uvažuje a tvoří v duchu určitého uměleckého názoru, učitelovým úkolem je objevit tyto souvislosti a přivést žáky k jejich rozpoznání a studiu. Nezřídka bývá taková souvislost učitelem připravena tak, aby ji žáci snáze objevili. V žákovské výtvarné činnosti se tímto způsobem ukazují tzv. vzdělávací motivy: podněty pro poznávání a následné hlubší studium kulturních souvislostí (srov. Hajdušková, Slavík, 2010).

Generalizační kompetence a znalost *Generalizační kompetence a znalost je svázána se studiem výtvarného umění nebo vizuální kultury: žáci s pomocí učitele zobecňují své konkrétní poznatky ze zážitků s vizuálními artefakty a dobírají se hlubších znalostí o nich studiem odpovídajících informačních pramenů různých druhů (kunsthistorické publikace, texty umělecké kritiky, odborné texty vizuálních studií apod.).*

V našich dvou případových studiích se poukazy na generalizační kompetenci a znalost objevily pouze u zkušenější Lídy, a to ve dvou případech (cca 4 %). Lída se o této kompetenci zmiňuje, když uvažuje o obsahu výuky a zdůrazňuje, že žáci si prostřednictvím své tvorby – expresivní malby a koláže autoportrétu – mají uvědomit, „*jakým způsobem vznikají významy výtvarného díla*“ (L7, L11).

Shrnutí Vcelku lze shrnout, že vyučující v obou případových studiích používaly cílové kategorie relativně často v duchu obecného pojetí klíčových kompetencí. Trend k zobecňování nad úroveň čisté oborových předpokladů byl patrný i tehdy, když respondentky mluvily o speciálních oborových cílech. Ve výrocích se tedy navzájem prostupuje úroveň klíčových kompetencí s úrovní očekávaných výstupů – oborových kompetencí. Toto prolínání považujeme pro uvažování učitelů ve výtvarné výchově za typické; vyplývá zřejmě z historického vývoje koncepce oboru v rámci obou jeho klíčových konstruktů: *tvorivost, vizualita*. Oba směřují k zastřešujícím přístupům, a to v korespondenci s obdobnými tradičními trendy v celé oblasti umění.

Obsahové kategorie

Pojetí obsahu ve výtvarné výchově Obsahové výroky se týkají různých stránek učitelova pojetí obsahu a jeho souvislostí s didaktickou transformací s ohledem na žáka, na obor a se zřetelem k uspořádání obsahu ve výuce. Jak zdůrazňoval Harbo (1991), prvořadou otázkou učitele je „co učit?“, tzn. jak naplnit vymezený čas výuky odpovídajícím obsahem. Tato otázka je tím naléhavější v oborech se zdůrazněným tzv. vstřícným pojetím výuky, které vychází ze zkušeností a činností žáka a je typické pro všechny výchovy, včetně výchovy výtvarné. Vzhledem k tomu je zajímavé, že v našich případových studiích se frekvence užití obsahových a cílových výroků příliš neliší. Usuzujeme, že tento fakt je do velké míry způsoben zobecňujícím koncepčním přístupem obou vyučujících k probírané problematice. Typické pro tento přístup jsou výroky zaměřené na obecné cíle, ať již v rámci oboru anebo v širších souvislostech. Týká se to i výroků, které se konkrétně vztahují k činnostem žáků – obsahová stránka se v nich prolíná s cílovou.

Příkladem úzké vazby obsahu a cílů je tento úryvek z rozhovoru s Lídou (L22–L24): „*Je potřeba je ujistit, že je jen na nich, jak to bude vypadat, a že neexistuje žádné měřítko, ujistit je o svobodě. Když to prohlásí za hotové a zdařilé, tak je to jejich kompetence. Nabídnout jim škálu technických možností a materiálů, aby je to inspirovalo.*“ V úryvku na sebe těsně navazuje uvažování o podmínkách obsahové transformace s formulací cílových nároků ve spojení se zvláštním ohledem na činnost samotného žáka.

Výše jsme uvedli, že neobsazeny zůstaly znaky a dílčí znaky: *přiměřenost k věku, dosavadní žákovy znalosti, vynechání nepodstatného učiva, řazení (posloupnosti) tematických okruhů učiva*. Z nich dvě poslední se týkají výběru a struktury učiva. Jejich vynechání lze vysvětlit tvořivým a výchovným charakterem oboru a jeho příklonem k vstřícnému pojetí výuky.

**Neobsazené
kategorie**

Učivo v tvořivých a výchovně zaměřených oborech nebývá dáno jednoznačným a závazným předpisem, jako je tomu u vyloženě naukových vzdělávacích disciplín. Proto učitelé věnují pozornost spíše motivačním aspektům výběru obsahu než ohledům k vnějším nárokům oboru. Z toho vyplývá požadavek na poměrnou volnost tematického řazení – *posloupnost tematických okruhů* je řešena podle aktuálních požadavků tvůrčích projektů, a nevyžaduje tedy takovou návaznost, jaká je nutná při postupném osvojování systematicky provázaných znalostí naukových oborů. Zůstává však otázkou, zda tento stav nevyplývá též z doposud málo hlubokého porozumění oboru některým podstatným faktorům či principům, které podmiňují *obsahovou transformaci*. To ovšem není otázka, která by se týkala jednotlivých představitelů oboru, ale vztahuje se k celému oborovému diskurzu.

Další dva neobsazené dílčí znaky *přiměřenost k věku* a *dosavadní žákovy znalosti* se svým způsobem též vztahují k problematice tvořivého, výchovného, a nikoliv naukového předmětu. Jestliže výtvarná výchova systematicky vychází ze zkušeností a činností žáka, *přiměřenost k věku* je natolik samozřejmou součástí učitelovy práce, že zřejmě nepotřebuje být tematizována, podobně jako ohled na dosavadní žákovy znalosti. Opět necháváme otevřenou otázku, nakolik samotný obor tento svůj stav v dané historické situaci vyhodnocuje a do jaké míry by jej měl případně měnit.

S ohledem na předcházející výklad dobře vyniká vysoká míra obsazenosti dílčího znaku *ohled na žáka: význam obsahu pro žáka*, motivovanost. V souhrnu obou případových studií se jedná o nejčetnější kategorii s 22 výroky a 17 % z celkového počtu četností. Přitom rozdíly mezi oběma vyučujícími jsou zde velmi malé. Jitka zaplnila tento dílčí znak 11 výroky, což odpovídá zhruba 15 % celkového počtu jejich kódovaných výroků v tomto rozhovoru, Lída přispěla 10 výroky, 19 % z celkového počtu.

**Význam obsahu
pro žáka
- motivovanost**

Ohled na žáka se projevuje v prvé řadě ve starosti o dostatečnou motivovanost žáků. Vypovídají o tom z různých hledisek tyto výroky: „*úplně na začátku jsme začala tím, jestli to téma vůbec jim není protivné*“ (J15), „*nabídnout jim škálu technických možností a materiálů, aby je to inspirovalo*“ (L24), „*já bych to ráda*

směřovala k tomu prožitku, ale je to hodně vidět, hlavně u těch starších, ti už jsou takoví, že se jim moc nechce“ (J18), „ony se ty děti snáz motivují, připadají mi, když vidí, že na konci bude nějaký výstup, který si oni odnesou“ (J16). Výroky svým způsobem gradují od starosti, aby učitelkou nabízené téma žáky neodradilo, přes snahu vyučující své žáky co nejvíce inspirovat až ke hledání vhodné motivace i za cenu, že vyučující poněkud ustoupí ze svého zaměření a očekávání. V některých výrociích se přitom zajímavým způsobem ozývá silné téma oboru zmiňované výše v teoretické části: napětí mezi akcenty *proces – produkt*. Je znát, že Jitka tihne k pojetím zdůrazňujícím v oboru proces a prožívání, vnímá však nezbytnost omezit tuto preferenci s ohledem na potřeby žáků.

Jinou polohou *ohledů na žáka* a jeho motivy je péče o úspěšnost činnosti, která nemá být příliš podlamována technickou náročností. Jitka to vyjadřuje výstižnou zkratkou: „*ten linoryt je vlastně pro ně nejjednodušší grafická technika*“ (J5). Z věty i jejího dalšího kontextu lze snadno vyčíst péči o udržení zájmu žáků tím, že se jim technika bude dostatečně dařit. Opět se zde nabízí širší oborová souvislost: uvedený postoj učitelky odpovídá spontánně tvořivému modelu výuky s jeho důrazem na přirozenost nesvázanou nadměrnými nároky normativními nebo technologickými. Otázka míry je ovšem v této věci obzvlášť citlivá: pokles náročnosti pod určitou mez nejenom snadno vzbudí nudu, ale také ustupuje od cíle něco nového zvládnout a poznat.

Poslední v rozhovorech zjištěnou oblastí ohledu na žáka je sociální takt – ohled k žákově osobnosti. V expresivním, osobnostně profilovaném oboru, jakým je současná výtvarná výchova, se jedná o silné téma. Starost o ně je dobře znát z výroků Lídy. Jednotlivé výroky rozvíjejí stejné téma – pozornost k žákovskému sebepojetí: „*Je to trochu citlivá věc, člověk musí zkoumat, co dělají, zajímat se, proč to dělají.*“ (L25) „*Je potřeba být opatrný, když je ve třídě dítě, které má problém se svým vzhledem. Existují témata, která nejsou kdykoliv použitelná.*“ (L28) „*Pro někoho může být těžký už jen ten zásah do své podoby podle toho, jak různě vnímají svou tělesnost. Pak ještě bývá těžké povídání o tom díle, často se tam dostane osobní výpověď, tak to pak nechtějí stvrzovat verbálním projevem.*“ (L29)

Vztahy mezi jednotlivými tematickými okruhy učiva

Vztahy mezi jednotlivými tematickými okruhy učiva je znakem, který patří mezi častěji obsazované. Zaujímá páté místo (cca 6 % v souhrnu obou případových studií). Častěji se vyskytl v rozhovoru s Lídou. U Lídy se vztahy mezi tematickými okruhy týkají širších souvislostí, zejména vazeb mezi různými obory a zkušenostmi žáků. Vypovídá o tom úryvek zahrnující 4 kódované výroky (L48–L51):

„*Někdy se ta struktura vytáhne z učiva samotného, obecně je výtvarná výchova sebestředná – protože je tím středem dítě – ono je tím, kdo objevuje, a je klíčem k těm svým poznáním a někdy není na škodu jim ukázat tu šíři poznání kolem nich, že už někdo před nimi na to přišel. Líp to identifikuje jejich postavení ve světě. Podle situace, na jakém stupni porozumění je můj dialog s nimi.*“

Úryvek ukazuje, že struktura témat bývá ve výtvarné výchově uspořádána zejména se zřetelem na vývoj poznání u žáků – s ohledem na ně učitel vybírá, promýšlí

a realizuje vztahy mezi jednotlivými tematickými okruhy učiva. Opět se jedná o rozdílné pojetí, než bývá obvyklé u převážně naukových oborů, kde mívá relativně větší váhu jejich vlastní poznatková struktura.

Do dílčího znaku *výběr vzdělávacího obsahu* přispěla v našem prvním rozhovoru pouze Jitka 7 kódovanými výroky (9 % z celkového počtu jejích výroků). Příznačné je, že i v této oblasti se zřetelně projevuje ohled na žáka – zaměřenost na jeho zájmy a zkušenosti je totiž ovlivňován výběr obsahu ze strany vyučující. Ilustruje to výrok J31: „*tady v této hodině, bych i fungovala jako nějaký zadavatel tématu, což se snažím většinou nedělat, spíš, aby to vzešlo od nich*“. Na pozdější přímý dotaz, do jaké míry žáci sami ve sledované výuce aktivně rozhodovali o směřování hodiny, však vyučující připouští, že aktivita ze strany žáků v tomto směru byla neznatelná (J42): „*hmmm, tak nad tím se musím zamyslet, ... když to vezmu jiným směrem, z jejich podnětů ... no, to si myslím, spíš, že ne*“. Porovnání obou výroků (J31, J42) naznačuje typický didaktický problém spojený se spontánně tvořivým pojetím výuky spojeným s vysokou autonomií žáků: učitel se při něm ocitá v rozporné roli, protože se cítí zavázán poskytovat žákům co největší rozhodovací prostor, to však současně způsobuje, že on sám nemůže své žáky aktivně vést tak, aby dokázali tento prostor kvalitně využít.

**Výběr
vzdělávacího
obsahu**

Dílčí znak zachování *poznatkové struktury oboru* se v našich rozhovorech vyskytl pouze u Jitky a byl zaplněn 4 výroky (cca 5 % u této vyučující a 3 % ze všech kódovaných výroků). Respondentka se tímto dílčím znakem zabývala v odpovědi na otázku, které typy úkolů, resp. které oborové obsahy pokládá za důležité a se svými žáky se jim pravidelněji věnuje. Poznatkovou strukturu oboru přitom rozdělila do dvou hlavních okruhů: jeden ve smyslu techné, naučitelných výtvarných dovedností, a druhý ve smyslu smysluplného vyjádření a sebevyjádření, tedy „ne-naučitelnou“ stránku oboru, jeho, v antickém smyslu, „citlivost pro Dobro“: areté. Tyto souvislosti ovšem do citovaného sdělení dodáváme z kontextu oborového teoretického diskurzu, respondentka sama o nich nemluví a uvádí prostě (J63): „*Samo se to vlastně rozděluje na tu cestu techniky a cestu toho sebevyjádření, takže pro mě je třeba primární to sebevyjádření, tu techniku chápu spíš jako podpůrnou, dokonce ani netrvám kolikrát na tom, aby všichni pracovali na té samé technice*.“

**Zachování
poznatkové
struktury oboru**

V citátu se zřetelně ozývá dávná dialektika techné – areté, příznačná jak pro umění, tak pro výchovu a probíraná již Platonem a Aristotelem. Učitelé výtvarné výchovy i její didaktika vždy znovu řeší problém proporcí obou těchto nezbytných stránek svého oboru, které tvoří prázáklad jeho struktury. Výchovný obor, právě tak jako umělecký, musí věnovat pozornost osobnostnímu a etickému rozvoji žáka, jeho citu pro Dobro – areté. Zároveň však má žáka něco faktického naučit, ať již ve směru řemeslné dovednosti (v současné době se to zejména týká zvládnutí vizuálních stránek elektronických technologií) anebo poznatků kupř. z dějin umění, vizuální kultury anebo z estetiky.

Základní rozlišení *techné – areté* má v praxi nesčetně konkrétních podob a nerůzná složitě vymezuje své vzájemné vztahy i hranice. O jednom z takových pří-

padů se zmiňuje další část rozhovoru s Jitkou (J64): „*To byla ta cesta té exprese, hodně stěžejní, protože ono to směřuje k vyjádření, k nějaké individualitě, to je další věc, obrovský problém. Pro příklad: dělali jsme trička, každý své tričko. ... z těch dětí tři čtvrtě začalo dělat fajfku Nike, a tak jsem říkala, proč děláte všichni Nike, vůbec jsem to nečekala, no protože to je jednodušší než Adidas, byla odpověď a vůbec jim nedošlo, že můžou prodat něco, co je v nich, být originální; když tričko, tak Nike.*“

Z citátu je znát, jak učitelka usiluje o zdůraznění areté chápaného zde jako nárok na jedinnost vyjádření. Její žáci oproti tomu vcelku jen účelově zdůrazňují řemeslnou stránku úkolu a vybírají vyjadřovací formu nikoliv s ohledem na svou tvůrčí osobitost, ale na co nejmenší pracnost. Důležité pro ně je vyhovět „technické“ stránce zadání, nikoliv jeho étosu, který ani nerozpoznávají. Ukázka dobře ilustruje obecné snahy učitelů výtvarné výchovy o zachování úplnosti poznatkové struktury oboru a dokresluje informace o hlavních oborových trendech z teoretické části tohoto sdělení.

Vztah k RVP/ŠVP Vztah k RVP G / ŠVP není v kódovacím systému uveden, avšak pro oba naše rozhovory postupně vyplynul jako důležitý, proto se zde u něj krátce zastavíme. Lída je spoluautorkou RVP G pro výtvarnou výchovu, takže se nelze divit, že k němu vyjadřuje kladný vztah, když mluví o tom, do jaké míry se její výuka ztotožňuje se zaměřením a cíli RVP (L38): „*Dobře! Vztahují se! Byla jsem u toho, když se to psalo. Ztotožňuji se s cíli.*“ Vstřícný vztah k RVP spojený s porozuměním jeho pojetí se u Lídy ukazuje i tehdy, když uvažuje o možnostech vypouštění některých složek obsahu z RVP:

(L46) „*Ano, obecně ta suma učiva je nutně proměnlivá, že když by to tak mělo být, tak nerealizuje člověk všechno, co v RVP je ... nemusí se všemu věnovat ve stejné míře ... s každou třídou se pohybují po jiných cestách, z různých důvodů se někam s dětmi nevejdeme. Taky záleží, jaký je učitel, co mi přijde sdělitelné.*“

Je zjevné, že pro Lídu je RVP dynamický nástroj, který sice chápe jako důležitý podklad pro výběr obsahu, ale nikoliv bez vztahu k aktuálnímu pedagogickému kontextu výuky. Podobně, snad jen s jistou zdrženlivostí, k RVP přistupuje i Jitka:

(J52) „*Mě to ani příliš k ničemu nezavazuje, ale na druhou stranu mi to ani nepomáhá ... že přečtu to RVP, tak to je jedna věc, ale taky to není, že bych musela.*“

Zmíněná zdrženlivost možná pramení z dojmu, že pojetí RVP G je příliš obecné, velmi široké a pro konkrétní praxi obtížně uchopitelné. Jitka k tomu říká: (J50) „*... mám pocit, prostě, že možná ten požadavek je tak obrovský, že se zároveň předpokládá, že není reálný. Pomozme žákům najít místo ve světě, to je prostě taková povšechná teze, jedna za všechny.*“

V souhrnu lze povědět, že v přístupu k RVP / ŠVP se mezi našimi respondentkami objevil zřejmý rozdíl. Na jedné straně větší vstřícnost a přesvědčení o využitelnosti, na straně druhé zdrženlivost anebo kritika. Toto rozlišení vcelku odpovídá běžným zkušenostem autorů z rozhovorů s učiteli v praxi. Ti z nich, kteří RVP přijali za svůj, s ním s chutí pracují, jejich méně zaujatí kolegové naopak vyjadřují zdrženlivost, dávají najevo neporozumění a při své práci využívají RVP nebo ŠVP jen málo, pokud vůbec.

Další prvek mimo společný kódovací systém je prestiž oboru. Také o ní se zvlášť zmiňujeme, protože úvahy o prestiži výtvarné výchovy bývají v oborovém diskurzu poměrně časté a mají reálný základ – v nedávné studii věnované mimo jiné žákovským postojům k vyučovacím předmětům se výtvarná výchova v kategorii „význam“, resp. prestiž, ocitla až na předposledním místě, zatímco v oblíbené skončila z 16 předmětů pátá (Hrabal, Pavelková 2010, s. 32). V našich rozhovorech se zmínky o prestiži předmětu objevovaly pouze u Jitky (4 %). Jedna z nich se váže k nechuti žáků podávat dobrý výkon – učitelka ji zdůvodňuje nízkou prestiží výtvarné výchovy:

Prestiž oboru

(J10, J11) *„Nechtějí pracovat dál, investovat do toho energii, než že by měli pocit z dobře vykonané práce a že by si ji uvědomovali. Možná to souvisí s tím, jak vnímáš prestiž toho předmětu pro ně jako pro žáky, popř. jestli to pro ně je důležitý opravdu to, co [v předmětu] děláte.“*

Prestiž anebo i jakousi výchovnou sílu oboru Jitka klade do souvislosti s mnohem silnějším vlivem masové kultury (J45): *„Když si vezmeš tu maskulturu, která je na ně hrnutá, tak my to tady máme prostě spasit, aby si uvědomovali to propojení a ideály a krásný cíle, to prostě musí být podpořený ještě odjinud, to je smutné, to jsou deziluze, to, co teďka říkám, já už jsem prostě realista po těch několika, byť málo letech.“*

Ve výročí našich respondentek se často obsahová stránka prolíná s cílovou. Obsah jako by se ve výpovědích často „zanořil“ do cíle: žák – z pohledu respondentek – rozvíjí svou kompetenci tím, že sám vynáší soud o své činnosti s obsahem. Učitel přitom slouží především jako inspirátor prvních podnětů a citlivý průvodce činností; výběr a záměrnost při práci s obsahem jsou však v největší možné míře svěřovány samotnému žákovi. Tento přístup pokládáme pro výtvarnou výchovu za typický – je příznačným rysem jejího současného teoretického i praktického diskurzu. Již proto, že výtvarná výchova nepatří k naukovým oborům a až na některé význačné položky v okruhu znalostí dějin umění a kultury nemá do detailů předepsané učivo ani na gymnáziu. Důsledkem uvedené orientace je, že obsah v rozhovorech zdánlivě ustupuje do pozadí – vyučující se k němu často vyjadřují pod zorným úhlem cílů.

Shrnutí

Zřejmě ze stejného důvodu se v rozhovorech neobjevují poukazy na *dosavadní žákovy znalosti, přiměřenost věku, vynechání nepodstatného učiva, řazení (posloupnosti) tematických okruhů učiva*. Jejich vynechání lze vysvětlit tvořivým a výchovným charakterem oboru a jeho příklonem k vstřícnému pojetí výuky.

V praxi se to projevuje tím, že vyučující nevycházejí tolik z poznatkové struktury oboru jako v naukových oborech, protože uvažují o obsahu zejména se zřetelem na běžnou zkušenost žáků – s ohledem na ně učitel vybírá, promýšlí a realizuje vztahy mezi jednotlivými tematickými okruhy učiva. Postupuje tedy jakoby „obráceně“ – od předpokládaného žákovského obsahu ke struktuře obsahu v oboru.

2.3.2 Mezi jazykem teorie a jazykem praxe

V souhrnném pohledu na analýzu prvního rozhovoru v našich dvou případových studiích vyniká vysoká shoda obou respondentek (1) ve zřeteli k potřebám a možnostem žáků a (2) v tvořivém pojetí žákovských činností ve výuce. Jak jsme vysvětlovali v teoretické části, tyto dva aspekty spolu ve výtvarné výchově těsně souvisejí. Prakticky vzato nelze podněcovat tvořivost bez potřebné míry spontaneity žákovského autora, a tedy bez nutného ohledu na jeho možnosti a motivace. Tomu vychází vstříc i odborný didaktický jazyk oboru. Zároveň to však přináší výše zmiňovaný rozpor mezi kladem individualizace a problémy relativizace.

V přístupu obou vyučujících ke kurikulu zřetelně převládá *psychodidaktická tematika*: mluví se o žákovské motivaci, zkušenosti, chuti pracovat, promýšlejí se strategie, jak žáky co nejvíce „vtáhnout do hry“, aniž by oni sami pociťovali vnější tlak. V rozhovorech se přitom často probírají, přestože vesměs bez přesně užitě kurikulární terminologie RVP G, nejvyšší cílové úrovně – *klíčové kompetence*, a to v poměrně úzké vazbě na *didaktickou transformaci obsahu* odvozeného z oblasti umění. Ve výpovědích respondentek se tedy navzájem prostupuje úroveň klíčových kompetencí s úrovní oborových kompetencí. Toto prolínání pokládáme ve výtvarné výchově za typické, podmíněné historickým vývojem koncepce oboru a jeho klíčových konstruktů: tvořivost, vizualita. Oba tyto konstrukty podněcují učitele k zobecňujícím humanistickým náhledům na smysl, obsahy a cíle výtvarné výchovy. Odpovídá to výchovnému, nikoliv jen naukovému charakteru oboru – v něm by přece jenom mělo více vyniknout, že „škola je úschovnou pro ideály“, a ne jenom místem pro zvládnutí učiva (Kofa, 1996, s. 318 n.). Proto také v obou rozhovorech ustupují do pozadí kategorie spjaté s osvojováním znalostí žákem a *kulturně historická kompetence*, tj. kunsthistorická znalostní stránka oboru.

Pro vyučující výtvarné výchovy není didakticky snadné nacházet vyvážený poměr mezi zobecňující nebo ideální rovinou a nezbytností naplnit výuku produktivní činností a něco konkrétního žáky naučit. Je to zřejmé i z našich rozhovorů. Při uvažování o výuce zejména méně zkušená z obou vyučujících často zmiňuje rozpor mezi nároky na zvládnutí výtvarné činnosti, příp. znalostí – techné – a žádoucím přesahem k vyšším humánním hodnotám – areté. Ve vztahu jazyka teorie, příp. kurikula, a jazyka praxe to vede ke zvláštní ambivalenci: vyučující přitakává na potřebu obecnějšího a ideálního přístupu a sama k ideálům směřuje, zároveň však opakovaně zdůrazňuje jejich nedosažitelnost a reálné účelové limity praxe.

Z analýzy vyplývá, že zaměření RVP i ŠVP spíše na obecnější cíle pro praxi oboru v mnohém vyhovuje: jazyk praxe a jazyk teorie či kurikulárních dokumentů na

této úrovni krácejší ruku v ruce, přestože spíše v pojmovém souladu než v přesné shodě terminologické; jedná se tedy spíš o shodu „v duchu“ než „v literě zákona“. Vyučující se tedy s duchem RVP G ve svém oboru ztotožňují, korespondence jazyka teorie či kurikula a jazyka praxe je vysoká v principu, v obecném oborovém přístupu. Není však snadné nacházet účinné cesty k realizaci kurikulárního pojetí. To od vyučujících vyžaduje jak postačující profesní i lidskou zkušenost, tak postačující hloubku didaktického porozumění myšlenkám obsaženým v RVP G. Teprve odtud je možné se žáky směřovat *od konkrétního úkolu k zobecnování (generalizaci, dekontextualizaci) žákovské zkušenosti*. Tento nárok přesně formuluje Lída, zkušenější z obou našich respondentek:

„Já si přeju, aby to vyústilo v nějakou obecnější dovednost. Vždycky se to týká konkrétní situace, konkrétního úkolu, konkrétního výtvarného díla, pak z toho jsou schopní formulovat nějaký obecný závěr, pak ta výpověď není plytká.“

V souhrnu lze konstatovat, že analýza prvních rozhovorů nepřinesla zjištění o principiálních rozporech mezi jazykem teorie nebo oficiálního kurikula a jazykem praxe. Jazyk praxe se nezdá odlišuje v užití terminologie, kterou užívá jen výběrově, ale vesměs se shoduje v pojetí pojmů nesených terminologií.

Analýza poukázala na tradičně obtížné stránky oboru, zejména (1) rozpor mezi *kladem individuace a problémem relativizace*, (2) napětí ve vztahu techné – areté. Připomněla, že k naplnění nároků RVP G v oboru výtvarná výchova vyučující potřebuje postačující profesní i lidskou zkušenost a dost hluboké porozumění pro pojetí RVP G. Domníváme se také, že v rozhovorech se obsažněji a více prosazoval tradiční konstrukt tvořivost, zatímco některé složky edukační koncepce vizuality zůstávaly více stranou záměrné pozornosti respondentek, zejména tematika kritického náhledu na politické, komerční, genderové, multikulturní apod. otázky.

2.4 Cíle a obsah výuky výtvarné výchovy v ŠVP: obsahová analýza dokumentů

Druhá fáze případové studie byla zaměřena na analýzu rozpracování cílů a strukturu obsahu v kurikulárních dokumentech. Byly provedeny obsahové analýzy ŠVP na pracovištích respondentek z obou případových studií.

Obsahová analýza: kurikulární artefakty

Analýza sestávala ze čtyř kroků: (a) sledování kvality a četnosti zastoupení znaků oborových kompetencí v očekávaných výstupech uvedených v ŠVP; (b) sledování korespondence těchto očekávaných výstupů s uvedeným učivem; (c) sledování korespondence očekávaných výstupů v ŠVP uvedených s očekávanými výstupy stanovenými RVP G; (d) analýza struktury obsahu.

2.4.1 Oborové kompetence v ŠVP

Celkem bylo v ŠVP u Jitky identifikováno 214 výskytů očekávaných výstupů – oborových kompetencí – a u vyučující Lídy 75 výskytů. Kvantitativní rozdíl ve výskytech očekávaných výstupů mezi oběma ŠVP je zapříčiněn především

tím, že v případě Jitky se jedná o gymnázium osmileté, zatímco v případě Lídy o gymnázium čtyřleté. Při zohlednění pouze těch dvou ročníků, které se v obou případech překrývají, tj. kvinty a sexty, tento rozdíl téměř mizí: v ŠVP u Jitky je identifikováno 84 výskytů a u Lídy 75 výskytů, což je relativně nevelká odlišnost. Pro upřesnění je nutné ještě připomenout, že výtvarná výchova je jako povinný obor na gymnáziích vedena pouze do sexty, resp. do druhého ročníku čtyřletého gymnázia.

Celkový přehled o rozdělení četností kódovaných výstupů udává tab. G.2 a graf G.1. V tabulce jsme sloučili *reflektivně analytickou kompetenci s generalizační kompetencí*, protože u první případové studie (respondentka Jitka) obě kompetence nejsou v ŠVP dost dobře rozlišitelné a srovnání s druhou případovou studií by nebylo korektní; u druhé případové studie uvádíme součty výskytů obou těchto oborových kompetencí.

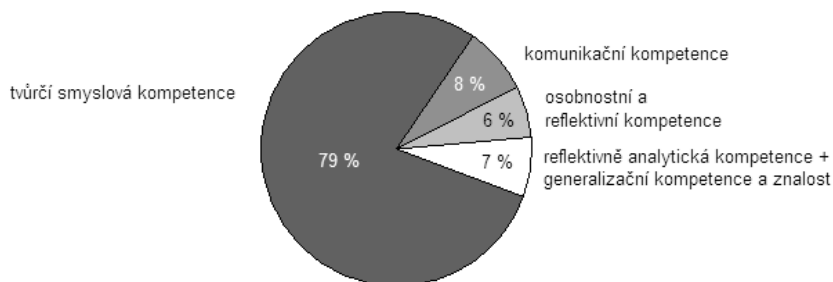
Tabulka ukazuje zřetelnou převahu tvůrčí a smyslové kompetence, zejména zásluhou ŠVP ze školy Jitky. Při porovnání výsledků z analýzy ŠVP v obou případových studiích, tj. v řádcích „kvinta“ a „sexta“, vyniká v řádku „kvinta“ velká podobnost mezi školami v zastoupení *tvůrčí smyslové kompetence* a *komunikační kompetence*. Ve stejném řádku je naopak rozdíl v zastoupení osobnostní a reflektivní kompetence při porovnání se sloučenou *reflektivně analytickou a generalizační kompetencí*. V řádku „sexta“ je mezi oběma ŠVP nápadný rozdíl v oblasti sloučené *reflektivně analytické a generalizační kompetence*: zatímco v ŠVP Jitky jí odpovídá jen cca 16 %, v ŠVP Lídy je to přes 58 %.

	tvůrčí smyslová kompetence		komunikační kompetence		osobnostní a reflektivní kompetence		reflektivně analytická kompetence / generalizační kompetence a znalost		Celkem		
	řádková %	řádková %	řádková %	řádková %	řádková %	řádková %	řádková %	řádková %	Σ	%	
prima	31	88,57	2	5,71	2	5,71	0	0,00	35	100,00	
sekunda	28	96,55	0	0,00	1	3,45	0	0,00	29	100,00	
tercie	30	90,91	1	3,03	2	6,06	0	0,00	33	100,00	
kvarta	30	90,91	1	3,03	2	6,06	0	0,00	33	100,00	
kvinta	Jitka	23	57,50	6	15,00	3	7,50	8	20,00	40	100,00
	Lída	18	56,25	5	15,63	6	18,75	3	9,38	32	100,00
sexta	Jitka	27	61,36	7	15,91	3	6,82	7	15,91	44	100,00
	Lída	6	13,95	8	18,60	4	9,30	25	58,14	43	100,00
Celkem	193	66,78	30	10,38	23	7,96	43	14,88	289	100,00	

Tab. G.2: Tabulka absolutních a relativních četností typů očekávaných výstupů pro obě případové studie (ŠVP ze školy respondentky Lídy je pouze v řádcích kvinta a sexta, které odpovídají 1. a 2. ročníku čtyřletého gymnázia)

Výšečové grafy umožňují názorné porovnání četností výskytů oborových kompetencí v obou případových studiích. Rozdíl v proporcích je zřejmý na první pohled.

Vypovídá o tom, že celkové pojetí cílové struktury se v ŠVP jednotlivých škol poměrně výrazně odlišuje a zřejmě může být provázeno nemálo rozdílnými dopady do charakteru výuky. Grafy tímto způsobem dokreslují poznatky z tabulky.



Graf G.1: Rozložení četností výskytů jednotlivých oborových kompetencí v ŠVP gymnázia Jitky



Graf G.2: Rozložení četností výskytů jednotlivých oborových kompetencí v ŠVP gymnázia Lídy

Při porovnání je zvlášť nápadný rozdíl v takřka drtivé převaze *tvůrčí smyslové kompetence* v ŠVP gymnázia Jitky v porovnání s proporcionálnějším ŠVP gymnázia Lídy, kde nejvíce převažuje sloučená *reflektivně analytická a generalizační kompetence* (graf G.2).

Při porovnávání nelze ovšem zapomínat na to, že v případě Lídy se jedná pouze o starší žáky z prvního a druhého ročníku čtyřletého gymnázia, nikoliv o tak velký ročníkový rozsah vlastně až ke dvanáctiletým dětem, jako je tomu v předcházejícím případě.

2.4.2 Korespondence očekávaných výstupů a učiva

Učivo v ŠVP Jitky je děleno na techniky a náměty. ŠVP rozeznává šest základních okruhů výtvarných technik, a to kresbu, malbu, grafické a aplikované grafické techniky, kombinované techniky, techniky v materiálu a techniky prostorového

**Učivo v ŠVP
případové studie
respondentky
Jitky**

vyjádření. V ŠVP jsou u každého ročníku, v němž se na gymnáziu vyučuje výtvarné výchově (od primy po sextu), uvedeny vždy všechny výtvarné techniky. Každý okruh obsahuje vždy podrobnější výčet technik a konkretizaci, např. v kvintě jsou u okruhu kresba, uvedeny tyto informace: „*Tužkou, pastelkou, tuší, uhlem, rudkou ... netradičními nástroji (prstem, dřívkem...), pastelem – suchým, mastným.*“

Náměty jsou také sdružovány pod větší tematické celky, nazvané např.: „Lidské tělo, svět fantazie, svět kolem nás apod.“ V kvintě a sextě (respektive v prvním a druhém ročníku čtyřletého gymnázia) přibývá okruh učiva dějiny výtvarného umění. Jeho strukturace sleduje klasický historický postup, v kvintě od pravěku po generaci národního obrození, v následujícím ročníku je zakončen okruhem „Výtvarné směry 2. poloviny 20. století“ a regionálně podmíněným okruhem zaměřeným na památky města.

**Učivo v ŠVP
případové studie
respondentky
Lídy**

ŠVP Lídina gymnázia nese název *Objevovat a rozvíjet...* ŠVP vymezuje strategie oboru *Výtvarná výchova*: zaměření na tvořivý a aktivní přístup k tvorbě, recepci, interpretaci i reflexi obrazů neuměleckých i uměleckých. Zvolené strategie směřují k seznámení žáků s různorodými formami obrazového vyjádření historie i současnosti a k vytvoření jejich individuálního, osobitého diváckého názoru.

Zvláštností ŠVP jsou dva celoškolní projekty opřené o tvořivé expresivní aktivity: *Umělecká tvorba a komunikace* a *Psychovíkend*. Projekt *Umělecká tvorba a komunikace* je určen pro žáky 2. ročníku. Navazuje na výuku hudebního a výtvarného oboru v prvním a druhém ročníku a dovzuje ji soustředěným setkáním s tvůrčí i receptivní složkou umělecké tvorby. Základní časová dotace projektu je jeden den, za příznivých podmínek může být rozšířen (např. víkendová akce). Projekt *Psychovíkend* je dvoudenní – pro žáky dobrovolné – setkání týkající se osobnostní výchovy, jež využívá prvky tvořivé dramatiky, výtvarné výchovy a komunikačních technik. Program vedou zkušební lektori a kvalifikované učitelky výtvarné výchovy a psychologie. Tématy jsou např. agresivita a frustrace, sebe-přijetí, vztahy mezi generacemi, duševní hygiena a protidrogová prevence.

Praktické a tvůrčí činnosti jsou zaměřeny na aktivní poznávání výrazových i poznávacích složek výtvarného umění a na experimentování s prostředky a formami obrazového vyjádření. Výuka výtvarné výchovy se zaměřuje také na aktivní účast žáků v prostoru elektronické komunikace. Kromě vyučovacích hodin se výuka uskutečňuje prostřednictvím návštěv výstav a galerií. Ve výstupech obecně převažuje *komunikační kompetence*, což je nejspíše dáno tím, že se ve výuce žáci nezabývají jen osvojováním učiva – pojmů – stylů, slohů, autorů, ale mají se učit interpretovat je a rozumět jim prostřednictvím reflektivního dialogu ve smyslu vizuální gramotnosti.

Učivo v prvním ročníku spadá do oblasti tvořivé (Barva, její vlastnosti a výrazové možnosti, Expresivní a symbolické funkce barvy, Barevné vidění, Vlastní tvář a její proměny, naše podoba a naše identita, Tělo jako zdroj prožitku, jako subjekt i objekt tvorby atp.) a reflektivně poznatkové ve smyslu reflexe a interpretace

tvorby (Individuální, kulturní a sociální vlivy na používání barvy v osobní, umělecké i komerční produkci, Charakteristiky a vlastnosti vizuální kultury, Vliv vnímaní ostatními smysly na zrakové a obrazné představy, Sluch, hmat, pohyb, čich a chuť jako zdroje obrazných představ atp.). Ve druhém ročníku v učivu převládá charakter odborných pojmů – stylů, slohů, autorů; ŠVP se zde méně týká přímé tvůrčí činnosti žáků, její interpretace a reflexe.

Očekávané výstupy v ŠVP Jitky jsou kladeny vedle učiva, jako by se předpokládalo volné nebo mnohoznačné propojování techniky, námětu a očekávaného výstupu. Míra obecnosti použitých formulací tento model umožňuje. Oproti tomu v ŠVP Lídy jsou vazby mezi učivem a očekávanými výstupy těsnější a vykazují zřetelnější návaznost. Tvořivé aktivity jsou zde systematictější využívány k rozsáhlejšímu poznávání a generalizacím. Oba ŠVP se do značné míry odlišují v rozvržení a proporcích očekávaných výstupů: v ŠVP Jitky silně převládá *tvůrčí a smyslová kompetence*, zatímco v Lídině ŠVP jsou očekávané výstupy, resp. oborové kompetence, rozvrženy rovnoměrněji a mírně převládá *reflektivně analytická a generalizační kompetence*. Tyto rozdíly zřejmě korespondují s rozdílným charakterem výuky.

Shrnutí

2.4.3 Korespondence očekávaných výstupů v ŠVP a RVP G

Očekávané výstupy v ŠVP respondentky Jitky i respondentky Lídy, byť zařazené k jednotlivým ročníkům, jsou zpravidla přejímány v nepozměněné podobě z jazyka RVP, kde se vztahují k časově rozsáhlejšímu horizontu. Příkladem je vícenásobný výskyt formulace z RVP G: „*Nalézá, vybírá a uplatňuje odpovídající prostředky pro uskutečňování svých projektů.*“

Jitka v druhém (následném) rozhovoru upozorňuje na to, že obecné vymezení RVP nechává učitelům dostatek prostoru pro vlastní konkretizace, např. (J11): „*Já myslím, že tím, jak je volně nadefinovaný, tak jako široce – ten rámcový vzdělávací program, že se do toho v podstatě vejdu.*“ Lída se k pojetí RVP hlásí ještě zřetelněji, protože na otázku: Do jaké míry koresponduje Vaše pojetí předmětu s jeho pojetím v RVP G?, odpovídá (L21): „*No jak. Úplně! Ale já jsem asi trochu mimo normu.*“ V této souvislosti je na místě připomenout, že Lída byla spoluautorkou RVP G, takže přejímání jeho terminologie vyplývá i z této její role. Fakticky se však pro obě vyučující zdá být svým způsobem zbytečně vytvářet své zvláštní formulace, pokud jim zaměření i míra obecnosti formulací z RVP vyhovuje.

Očekávané výstupy ŠVP v obou případových studiích se shodují svou těsnou vazbou na pojetí i formulace RVP G v oboru Výtvarná výchova. Zároveň obě respondentky zdůrazňují potřebu postačující volnosti vztahu mezi tím, co předepisuje kurikulární dokument ŠVP, resp. RVP, a realizací kurikula. Důvodem tohoto nároku je tvořivá povaha oboru.

Shrnutí

2.4.4 Strukturace obsahu

**Uspořádání
vzdělávacího
obsahu** Ve strukturaci obsahu ŠVP respondentky Jitky se nikde výrazněji neobjevuje spirálovité pojetí, které bývá typické pro naukové anebo výcvikové obory. To znamená, že učivo anebo očekávané výstupy na sebe nenavazují s postupně zvyšovanou náročností. Jen ojediněle se objeví vztah mezi nižší a vyšší úrovní technické dovednosti.

Ani v ŠVP respondentky Lídy není uplatněn spirálový model struktury v takové míře jako u naukových oborů. Je však v něm zřejmá gradace od především tvořivého přístupu v počátečním ročníku (1. ročník čtyřletého gymnázia) k spíše reflektujícímu poznatkovému přístupu v ročníku navazujícím.

Shrnutí Obsahová analýza ŠVP přinesla poznatky o shodách mezi ŠVP z obou případových studií zejména v důrazu na volnost vazby mezi normativem vzdělávacího programu a proměnlivou živostí realizace kurikula ve výuce. Značné rozdíly mezi oběma analyzovanými ŠVP však byly shledány v proporcích mezi zastoupením jednotlivých oborových kompetencí, resp. okruhů očekávaných výstupů. Je zřejmé, že relativně vysoká míra svobody ve vztahu RVP k ŠVP může vyústit do nemalých odlišností v rozvržení obsahu výtvarné výchovy v té které škole. S tím je v kontrastu velmi úzká vazba obou ŠVP na terminologii RVP. Ta je zajímavá při srovnání s poměrně volným užíváním této terminologie respondentkami v obou rozhovorech.

Jen částečné vzájemné odchylky byly zjištěny při porovnání obou ŠVP s ohledem na strukturaci obsahu. Analyzované ŠVP se shodují v tom, že na rozdíl od naukových oborů nebudují obsahovou strukturu na důsledném uplatnění principu spirálového kurikula. Přesto však ŠVP respondentky Lídy je v tomto ohledu relativně více zaměřené na postupnou gradaci od pojetí s převahou žákovské tvorby k pojetí s větším důrazem na generalizace a reflexi tvorby spojenou s dialogem mezi žáky.

Analýza obou ŠVP potvrdila odhad z prvního rozhovoru, že konstrukt tvořivost má u obou respondentek poněkud silnější pozici, než konstrukt vizualita v tom plném smyslu, jak byl vysvětlován v teoretické úvodní části tohoto textu (tj. jako kritický postoj k mnoha fenoménům každodennosti, včetně politiky, sociální nerovnosti, genderu apod.). Rozdíl je však v tom, že v pojetí ŠVP respondentky Jitky převažuje tvorba ve spojení s personálním rozměrem prožívání, motivace a hodnotové reflexe, zatímco v pojetí ŠVP respondentky Lídy se spíše uplatňují generalizace poznávání umění nebo aktuálních lidských či kulturních otázek prostřednictvím tvorby. Opět však bereme v úvahu, že Jitka v osmiletém gymnáziu učí žáky ve větším věkovém rozpětí.

2.5 Funkce ŠVP a faktory ovlivňující jeho tvorbu: obsahová analýza druhého rozhovoru

Cílem poslední fáze našich dvou případových studií, shodně s ostatními obory, bylo prostřednictvím rozhovorů s vyučujícími z praxe získat hlubší vhled do

kurikulárních procesů, zejména do procesů transformace a strukturace obsahu ve vztahu k cílům uvedeným v ŠVP. Jednalo se jednak o upřesnění obsahové analýzy ŠVP technikou etogenické analýzy, v níž je respondent spoluinterpretem analyzovaných dat. Dále se rozhovor zaměřil na identifikaci funkcí ŠVP v rovině cílů a obsahu a v rovině plánování a řízení. Zjišťovány byly také faktory, které ovlivnily implementaci kurikula na sledovaných gymnáziích.

Výzkumnou technikou byl opět polostrukturovaný rozhovor. Obsahová analýza záznamu druhého rozhovoru v obou našich případových studiích metodicky a organizačně odpovídala ostatním oborům zúčastněným ve studii. Reliabilita byla vyhodnocena na základě přímé shody mezi dvěma kódovateli. Při neshodách bylo využito triangulace s pomocí třetího kódovatele v týmu. Závěrečné posouzení příležitosti kódování pak prováděli všichni tři kódovatelé. Identifikováno bylo celkem 20 relevantních výroků u Jitky a 28 výroků u Lídy. Přímé shody bylo dosaženo u 18 tj. v cca 90 % v první a u 26, tj. v 92 % v druhé případové studii.

2.5.1 Zpracování cílů a strukturace obsahu v ŠVP

V obou rozhovorech jsme použili shodně zaměřené výchozí otázky, které byly soustředěny na interpretaci výsledků obsahové analýzy ŠVP. Ověřovali jsme zejména funkční souvislosti mezi pojetím ŠVP a realizací kurikula v praxi. Jak souvisí uvažování učitele o cílech a obsahu výuky výtvarné výchovy s pojetím ŠVP a jeho vazbami na RVP? To byla hlavní otázka v koncepčním základu našich rozhovorů. S ní souvisí problematika pojetí a uspořádání cílů, úroveň očekávaných výstupů a strukturace obsahu při plánování a řízení výuky. Úvahy v této oblasti pak s sebou nesou i téma hodnocení žáků anebo přinejmenším vedou k zamyšlení nad žakovskými možnostmi při práci s obsahy a dosahování cílů oboru.

**Interpretace
výsledků
obsahové
analýzy ŠVP**

Druhé rozhovory potvrdily zjištění z analýz ŠVP i poznatky z prvních rozhovorů o práci našich respondentek s cíli. Obě shodně chápou úlohu ŠVP jako rámcovou a orientační, tj. nikoliv jako pevný předpis, který důsledně organizuje a hierarchizuje cíle pro konkrétní výuku. V podobném duchu lze interpretovat i poznámky v ŠVP respondentky Jitky, které vytvářejí prostor pro improvizaci a inovaci v práci učitele: „Časové rozvržení nelze stanovit přesně, učivo je voleno variabilně podle aktuálnosti námětu i podle schopností, zručnosti jednotlivých skupin.“ Tato informace je uvedena ve všech ročnících, v nichž se vyučuje předmět výtvarná výchova. V souladu s tím je také vyjádření Lídy ve druhém rozhovoru – i ona poukazuje na nezbytnost dostatečně volného prostoru pro kurikulární realizace jako na podmínku tvořivého charakteru předmětu. Vyučující se brání formulovat předem cíle, protože by tím mohla zavést jakýsi řešící algoritmus, který podvazuje divergentní procesy tvorby (L6, L7, L8):

**Cíle výuky
výtvarné
výchovy**

„Nevyužívám ho [ŠVP] tak, že bych si cíle někam psala ... Protože i po těch dlouhých letech je pro mě vyučovací hodina především tvůrčím procesem, nemohu dost dobře předem přesně verbálně formulovat její cíl. Pochopitelně mohu a umím, ale pokud je to jen trochu možné, snažím se tomu vyhnout, protože formulovat znamená vlastně vyřešit.“

Uvedený postoj obou respondentek shodně odpovídá duchu tzv. *vstřícného pojetí kurikula*, jak jsme se o něm již dříve zmínili a které je pro výtvarnou výchovu typické. Obě se přitom shodují, že pojetí ŠVP jim vyhovuje – zřejmě jak proto, že není svazující, tak reálným zaměřením. Respondentka Lída k tomu říká (L9): „ŠVP v oblasti cílů vyhovuje, vlastně jakoby pořád na nich pracuji.“

Citovaný výrok zároveň poukazuje na nezbytnost zásahů do textu ŠVP, který v průběhu času zastarává, a to nejenom v oblasti obsahu, ale i cílů. Lída tento fakt zdůrazňuje (L13, L14): „Snažíme se dodržovat většinu toho, co jsme si v svatém nadšení do ŠVP napsali. Občas je to trochu honička, protože pochopitelně člověk nestojí na tom místě, kde seděl, když psal ŠVP.“ Důvod pro změny ŠVP vysvětluje změnou charakteru nároků a možností studentů (L1–L2): „V podstatě jsme [při tvorbě ŠVP] vycházeli především z mých zkušeností. Což se teď ukazuje trochu jako problém, protože současní studenti jsou jiní a ŠVP se jeví jako naddimenzovaný.“

Úroveň očekávaných výstupů Z posledního výroku je opět zřejmý dříve vzpomínaný důraz výtvarné výchovy na respekt k žákovským možnostem a zkušenostem. Ve stejném duchu uvažuje Jitka, její úvahy jen konkrétněji směřují k reálným výstupům ve výuce (J3): „Pro ně je jakoby víc přínos to, vyzkoušet si tu techniku, než výsledek.“ Potvrzuje se, že obě vyučující vnímají jako svou přirozenou úlohu přizpůsobovat úroveň výstupů do potřebné míry žákům, zejména s ohledem na jejich motivovanost k tvorbě.

V těchto souvislostech je zajímavé vrátit se ke zjištění, že oba analyzované ŠVP jsou formulovány ve velké shodě s formulacemi RVP. To znamená, že vazba mezi dvěma rozdílnými hierarchickými rovinami kurikulárních dokumentů (RVP a ŠVP) je relativně těsná, zatímco vztah mezi cíli a výstupy ŠVP a jejich kurikulární realizací ve výuce je poměrně volná, přizpůsobovaná žákům. Od žáků také – s ohledem na zmíněné úvahy Lídy – přicházejí impulzy pro změny v ŠVP. Lze tedy soudit, že důležitým faktorem, který ve výtvarné výchově může ovlivňovat korespondenci mezi RVP a ŠVP s ohledem na očekávané výstupy, je stav žákovské populace, s níž se vyučující setkávají. Tato skutečnost je zjevně příznivá pro vizuálně zaměřené pojetí výtvarné výchovy, které věnuje zvláštní pozornost aktuální realitě obklopující žáky v jejich přirozeném kulturním a sociálním prostředí.

2.5.2 Funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy

Práce s cíli Počet identifikovaných výroků týkajících se oblasti cílů a jejich zpětnovazební úlohy (hodnocení žáků) ve výtvarné výchově dosáhl u Jitky 13 a u Lídy 11. Nejvíce byly zastoupeny výroky týkající se formulace cílů (7 + 7). Na druhém a třetím místě v pořadí četností byla hierarchizace cílů (4 + 1) a hodnocení žáků (2 + 3).

Z interpretací však vyplývá, že zacházení s cíli není u respondentek spojeno s přemýšlením o konkrétních cílových kategoriích, ale spíše s obecnými úvahami. Kupř. Jitka poukazuje na obecnost a vznešenost cílových kategorií vymezených v RVP, Lída na potřebu nechávat formulaci cílů otevřenou (viz výše).

Hodnocení žáků pokládáme za úzce vztažené ke kategorii cílů s ohledem na určující roli cíle při hodnocení, které poskytuje zpětnou vazbu o míře dosažení cílů. Respondentky se zmiňují o hodnocení obecně a v různých souvislostech, Jitka hlavně se zřetelem k posuzování žákovského výkonu, chování a motivace k tvořivé činnosti, Lída spíše jako náhled na vlastnosti celé žákovské populace ve smyslu získávání informace o svých žácích. Vysvětluje to (L29) jako nutnost „nemít problém s udržení kontaktu s tím, na co studenti myslí a jak to řeší“.

Tato pedagogicky velmi zajímavá poznámka je dokreslena pokračováním stejného výroku: „*Důležitým zdrojem informací je například hudba, kterou si žáci pouštějí při hodinách.*“ Citovaná úvaha výstižně ilustruje péči vyučujících výtvarné výchovy o „žitý svět“ a zkušenost jejich žáků – v duchu vstřícného pojetí výuky se cíle mají vynořovat z obsahu, který sami žáci vnášejí do výuky. Hodnocení zde tedy není žebříčkem, který má žáky srovnat podle výkonu, ale především zpětnou vazbou k předběžnému učitelskému odhadu cílových oblastí, které prostřednictvím žáků mohou vstoupit do výuky a které je zapotřebí brát v úvahu při rozvrhování očekávaných výstupů nebo zaměření učiva.

Odpovědi respondentek na přímé otázky na vztah k cílům oboru definovaným v RVP a jejich provázanosti k ŠVP v obou případových studiích směřují do obecné roviny v tom smyslu, jak jsme uváděli výše. Jitka upozorňuje na podstatnější provozní starosti učitele výtvarné výchovy v hodinách, které v běžném školním dění silně překrývají formulování a realizování cílů – týkají se především disciplinace žáků a materiálních předpokladů výuky (J3):

Formulování cílů

„Když bych to vzala na procenta – tak kdybych se do toho trefila z nějakých 35, 40 procent, tak to беру jako úspěch ... ta realita je pořád ještě někde jinde. Když vezmeš, jakou energii člověku vezme jenom boj s nekázní v hodině ... kolikrát boj s nedostatečnou materiální podporou ... kolikrát ty techniky jsou pro nás úplně nedostupný, jenom proto, že vím, že pro ně nezajistím zázemí.“

Na přímou otázku, zda využívá ŠVP pro formulování krátkodobých cílů, odpovídá Jitka následovně (J5): „*Slouží k získání povědomí o tom, co by studenti měli zvládnout. To je pro mě taková opora. Kontrola, jestli se třeba neujíždí nějak moc – někdy mám tendenci, když vidím, že něco zaujalo, dál to rozvíjet.*“

V obou citacích se opět ozývá jeden z ústředních problémů předmětu výtvarná výchova v praxi – vztah k žákům. Ať již jako respekt k nim, anebo jako odvrácená strana tohoto vztahu: zápas učitele se žákovskou nekázní, která zamezuje dosahování cílů předmětu, resp. staví před vyučující jiné cíle než pouze ty, jež přímo vyplývají z oborového kurikula.

Ptáme-li se přece jenom na závazné faktory ze strany oboru, jsou nejvíce na očích v oblasti znalostí z dějin umění. U nich může ŠVP sloužit jako zřetelná a jasně zavazující norma, jak naznačuje Jitčina výpověď (J4): „*...určitě je to do jisté míry závazný při tom sestavování. Já to tak беру, no. Zrovna u těch dějin umění teda markantně, no tam je to na mě takový trošku jako bič dokonce.*“

Hierarchizace cílů Ani jedna z respondentek neprobírá hierarchii cílů v souvislosti s RVP nebo ŠVP a jejich terminologií nebo terminologií oboru. S ohledem na tvořivý proměnlivý charakter výuky v oboru obě zdůrazňují především nutnost vyrovnávat se s aktuálními situacemi než promyšlenou strukturaci předem. Lída přitom zmiňuje úlohu učitelské reflexe, zřejmě zejména ve smyslu rozvíjení profesionální (tzv. sekundární) intuice (L6): „*Přiznám se, že všechno nosím v hlavě, a pokud něco píšu, tak zpětné reflexe.*“

Také Jitka nemluví o důsledném a systematickém propojování cílových horizontů na různých úrovních kurikula. Na dotaz k plánování cílů výuky v rozmezí mezi dlouhodobým a krátkodobým horizontem odpovídá (J7): „*Z hlediska té dlouhodobé přípravy si udělám nějaké povědomí na několik jednotek dopředu. Ale že bych vyloženě načetla a dívala se na jednotlivé body a třeba si to potom nějak odškrtovala – to jsme dělali, to máme splněno ... tak to zase ne. To zas říct nemůžu.*“

O hierarchii cílů se respondentky nezmiňují ani v případě výuky dějin umění, jejichž obsahy jsou v ŠVP uspořádány chronologicky. Výše jsme však zaznamenali zjištění, že v ŠVP Lídy se objevuje gradace cílové a obsahové složky od převážně tvořivých k převážně reflektivním činnostem, tedy také směrem k dějinnému hledisku.

Na dotaz k využívání učebnice při výuce dějin umění odpovídá Jitka následovně (J5): „*Nemám, já už to vlastně dělám léta podle sebe. V těch začátcích jsem vyšla ještě ze svých zápisků ... No v podstatě ne, snažím se vybrat, když tak ty zajímavosti.*“ I zde tedy zaznívá nota respektu k žakovské „zakázce“.

Hodnocení výsledků žáků O hodnocení jsme výše psali v obecnějších souvislostech s cíli. Pokud se týká konkrétního „klasického“ hodnocení žáků ve třídách, je zřejmě ve výtvarné výchově do nemalé míry vymezeno prestiží předmětu na pracovišti, tj. jeho „vzdělávací vahou“, která je mu přisuzována kolegy z ostatních profilujících oborů. Respondentka Jitka k tomu vypovídá (J19): „*Já musím říct, že jsem se s tím několikrát setkala i u kolegů ... Nechodil mi žák, tak jsem dala v pololetí neklasifikováno a kolega za mnou přišel a říkal: ‚On už toho má hodně, aby neopakoval ročník, vždyť je to jenom výtvarka,‘ ... To si myslím, že mluví za všechno, a běžně se mi stává, že se prostě se rozrazí dveře: ‚Potřebovala bych pět lidí, přestěhovat lavici,‘ tak se narvou do výtvarky, protože tam je to nejmenší bolest, když budou na chvilku chybět, a myslím, že takovéto signály tomu nesvědčí.*“

V praxi se potom vyskytuje spíše autonomní nebo dialogická forma hodnocení žáků, nikoliv porovnání jejich výkonů s předpokládaným cílovým vzorem anebo s ostatními žáky (oborová anebo sociální norma), jako bývá obvyklé v naukových předmětech. Ukazuje to následující konstatování, které se týká absence hodnocení ve výuce (J20): „*V podstatě ani sami nedostali možnost zhodnotit, jak to zvládli nebo nezvládli, nebo nějakou námitku, co by se dalo vylepšit příště nebo, jestli by vůbec ještě chtěli si zkusit tu techniku.*“

Práce s obsahy ve výtvarné výchově, jak jsme vícekrát podotýkali, se do značné míry opírá o vlastní tvořivou činnost žáků. Ze strany učitelů je navozována náměty a technikou učebních úloh zadávaných žákům. Ty předurčují konkrétní práci s obsahem a podmiňují dosahování očekávaných výstupů. Klíčová témata či koncepty oboru se mohou znovu a znovu opakovat v různých úlohách a tvořivý, na žáka zaměřený charakter oboru vyžaduje jejich neustálou inovaci. Podobně je tomu v umění, kde pro symbolizovaný obsah (kupř. láska a nenávisť, hrdinství atd.) existuje řada různých autorských realizací (srov. Goodman, 1996).

V našich rozhovorech, jak v jejich první, tak druhé fázi, obě vyučující často mluví o nezbytnosti přizpůsobovat práci s obsahem anebo dosahování cílů aktuálním potřebám a motivaci žáků a úlohu ŠVP, resp. RVP, v organizaci obsahu pokládají především za rámcovou. Jak konstatuje Jitka (J3): *„Já to беру jako tip, ale neberu to jako vyložení závazně ... Když mám pocit, že něco by na to sedělo líp, tak nebojím se to pozměnit.“*

Měli bychom v této souvislosti však znovu připomenout výrok Jitky s poukazem na relativně vysokou závaznost dějin umění anebo vizuální kultury (J4): *„Určitě je to do jisté míry závazný při tom sestavování. Já to tak беру, no. Zrovna u těch dějin umění teda markantně, no tam je to na mě takový trošku jako bič dokonce.“*

Z rozhovorů v obou případových studiích vyplynulo, že ŠVP organizuje práci učitele výtvarné výchovy s obsahem a s cíli nikoliv v detailech jedné vyučovací jednotky, ale v delším časovém horizontu, který odpovídá časovému měřítku tematických plánů – tedy zhruba školnímu roku. ŠVP slouží – obrazně řečeno – více jako kompas nebo mapa než jako kuchařka. Nejde tedy tolik o to, že v určité hodině je nutné probrat právě toto učivo a směřovat přesně k těmto očekávaným výstupům nebo klíčovým kompetencím, ale jedná se o to respektovat směr cesty a nároky terénu, tj. cílové a obsahové požadavky ŠVP v určitém tematickém celku a v duchu toho pojetí, které ŠVP nebo RVP udává. Jasně a stručně to říká vyučující Lída v odpovědi na otázku, jak se ŠVP vztahuje k práci učitele s obsahem a jeho strukturou (L10): *„No, nejspíš asi k tematickým plánům. Tak nějak se snažím, aby odpovídaly.“*

Shrnutí

2.5.3 Funkce ŠVP v rovině plánování a řízení

O plánování kurikula se respondentky zmiňují jen zřídka. Pravděpodobně i zde se uplatňuje specifická dynamičnost tvořivého a na žáka orientovaného oboru. Výše jsme již citovali výroky Lídy (L10, L13, L14) a Jitky (J3, J5), které poukazují na obecnou rámcovou úlohu ŠVP při plánování a řízení výuky a na jeho vztah k tematickým plánům. Jitka probírá plánování v souvislostech její práce v předemětové komisi při spolupráci s ostatními obory. Stěžuje si na neuspokojivý stav integrace a návaznosti na další podobně zaměřené předměty: *„Já si myslím, že ... ten přesah mezi těmi předměty tam není úplně ideální.“* (J16)

Projektování výuky a řízení kurikulem

Při rozebírání problematiky řízení výuky se u Jitky projevuje emoční a hodnotová zainteresovanost na žákovské motivovanosti. Jinými slovy ji těší, když práce baví

žáky a ústí do spontánního projevu (J9): „*Co mě těší? Když je tam odezva – když je hodina, která opravdu proběhne. Když cítím, že ani mě, ani těm dětem, se nechce skončit. Když se povede, že ta hodina opravdu začne žít vlastním životem. Když tam nejsem jako organizátor, který přechází od bodu k bodu, a ty děti to vykonávají, ale když vidím, že ta hodina je nějaký organizmus, že je to zaujalo, že to prostě jede, že si to nesou domů, že jsou ochotní na tom třeba pokračovat, nebo si něco k tomu zjistit. Tak to je bezvadný.*“

U Lídy je úspěch v řízení výuky při rozhovoru spojován s žákovským poznáváním, s překonáváním – jejími slovy – „nulových znalostí a zkušeností žáků“ (L18): „*Největší problém je vysvětlit jim, co a k čemu je vlastně vzdělání.*“

Shrnutí Následné rozhovory v kontextu analýzy ŠVP představují práci s cíli a obsahem ve výtvarné výchově jako umění na jedné straně vystihnout „ducha zákona“, tj. připravit tvořivé učební úlohy pro žáky tak, aby se nevymykaly z pojetí ŠVP a RVP, na straně druhé přitom stále respektovat aktuální stav žákovských možností. Vyučující se přitom brání být příliš svázány konkrétním předpisem co učít s poukazem na tvořivost a pro-žakovskou orientaci své disciplíny, která je spojena s její poměrně vysokou dynamikou. Zdůrazňují potřebu nezbytné volnosti učitelského rozhodování. Jako oblast s nižší volností byly zmíněny pouze dějiny umění nebo vizuální kultury (J4): „*Zrovna u těch dějin umění teda markantně, no tam je to na mě takový trošku jako bič dokonce.*“

2.5.4 Faktory ovlivňující procesy implementace kurikula

Personální a institucionální faktory

Při úvahách o faktorech, které ovlivňují proces implementace kurikula, se obě respondentky odlišují. Obecně vzato, vyučující Jitka formuluje poněkud skeptičtější úvahy než Lída jak vzhledem k podpoře ze strany společnosti nebo vedení školy a kolegů, tak s ohledem na vybavenost. Jedním z faktorů, o němž se zmiňuje Jitka, je otázka nevelké prestiže učitelského povolání ve společnosti (J12): „*Další věc. Malá podpora ve společnosti. Obecně nízká prestiž učitele a teď my to máme zespoda nějak spasit, udělat ty renesanční bytosti z těch dětí ... je to takové vaření z vody.*“

Podobně zdrženlivá je Jitka i při zvažování podpory ze strany vedení školy při práci se vzdělávacími programy (J15): „*Kontrola probíhá, byly na to ustanoveny komise – což mě taky minulo, ale jinak, paní ředitelka není ve velkém nadšení. Mně třeba přímo řekla, že ho [RVP, pozn. aut.] má uložený, ale nahlídne do toho RVP 2x do roka. Myslím, že je tam taková skepse, asi.*“ Respondentka Lída je, zdá se, spokojenější, protože na otázku, jaký vliv má vedení školy na implementaci kurikulárních programů odpovídá (L24): „*Naprosto zásadní. Paní ředitelka má jasnou představu a už 6 let ji cílevědomě uskutečňuje, což velmi obdivuji, protože ztratit cíl a směr mi připadá čím dál snazší.*“ Z obou odpovědí můžeme usuzovat, že vedení školy skutečně patří ke klíčovým faktorům, které mohou rozhodovat o úspěchu či naopak neúspěchu kurikulárních reforem.

O spolupráci s kolegy při implementaci kurikula se ani jedna z respondentek v rozhovorech příliš nerozšiřuje, ale nedávají ani najevo nespokojenost. Jen

v souvislosti s prestiží oboru (viz výše) si vyučující Jitka mírně stýská na menší vstřícnost kolegů.

Ani otázka vybavenosti školy není předmětem větších stížností. Vyučující Lída stručně konstatuje (L26): „*Postupně se to zlepšuje, možná budu brzy mít i ten daták.*“ A Jitka v podobné souvislosti říká (J16): „*Já si nechci příliš stěžovat, protože ideál to určitě není, ale vím, že jsou školy, kde to je ještě mnohem horší. My máme luxus, že máme učebnu výtvarky, takže myslím, že takové to stále vybavení není nejhorší – máme keramickou pec ... spíš je to horší s dodávkou materiálu, který se spotřebává. To je boj a náš velký limit, pořád taková nejistota – ve které v podstatě žiju.*“

K poslední uvedeným úvahám je vhodné poznamenat, že výtvarná výchova patří k oborům s relativně vysokými nároky na materiálovou vybavenost, v současné době i pokud se týká techniky a technologií, tj. počítačového hardwaru a softwaru, přičemž grafické programy nejsou zpravidla levnou záležitostí. Ideálně vybavená výtvarná výchova by proto mohla školu přijít draho.

3 Shrnutí, diskuze a závěry

Obě případové studie poskytly při interpretacích některá shodná zjištění, která vcelku odpovídají i dalším zkušenostem autorů ze školní praxe výtvarné výchovy a z rozhovorů s jejími učiteli. Mohou tedy naznačovat určité obecnější trendy spojené s praktickým uplatňováním kurikulárních programů. Shrnujeme je do následujících bodů:

- Terminologie RVP G v oboru Výtvarná výchova není ani jednou z respondentek užívána důsledně ve své formální podobě. Přesto však se jejich výpovědi nedostávají do zásadních rozporů s pojetím RVP G v oboru Výtvarná výchova, ani ve vztahu k nejvyšším cílovým úrovním nad-oborovým – *klíčovým kompetencím*.
- Při srovnání jazyka teorie, resp. RVP, ŠVP, a běžného jazyka praxe v průběhu rozhovorů je nápadná úzká vazba mezi terminologií i formulacemi RVP a ŠVP oproti mnohem volnější návaznosti běžného jazyka praxe na oba typy kurikulárních dokumentů.
- Navzdory vysoké shodě obou analyzovaných ŠVP s terminologií RVP je nápadný rozdíl porovnávaných ŠVP v rozvržení a v proporcích oborových kompetencí – očekávaných výstupů.
- Jádro profesní kompetence obou respondentek je do značné míry *psychodidaktické*, protože odvozuje svou legitimitu i své postupy od respektu celého oboru k žákovským motivacím, zkušenostem a možnostem. V oblasti ontodidaktické kompetence se respondentky mezi sebou odlišují; zdá se tedy, že tato stránka kompetence je u výtvarné výchovy kontextová, úžeji vázaná na osobnost.
- Z rozhovorů v obou fázích vyplývá, že výtvarná výchova patří k těm předmětům, které nemají a zřejmě ani nikdy neměly problémy s autonomií, ať již ve vztahu ke školní specifice, nebo dokonce k jedinečnosti učitelů nebo je-

jích žáků. V tomto smyslu ani jedna z respondentek nemá problém vycházet vstříc reformnímu požadavku na autonomii.

- Otázku „Změna, nebo pokračování tradice oboru?“, kterou jsme naše případové studie z výtvarné výchovy zahajovali, nelze na jejich základě zodpovědět jednoznačně.

Klíčové kompetence a výtvarná výchova Sblížení mezi vývojem *Výtvarné výchovy* jako vzdělávacího oboru a obecným pojetím kurikulární reformy je patrně důležitou příčinou, že vyučující v obou našich případových studiích poměrně často užívaly výroky v duchu obecného pojetí klíčových kompetencí. Trend k zobecňování byl patrný i tehdy, když respondenty mluvily o speciálních oborových cílech. Ve výrocích se tedy vzájemně prolíná úroveň klíčových kompetencí s úrovní *oborových kompetencí*.

Považujeme to za oborově typické a vyvolané historickým vývojem koncepce oboru v rámci obou jeho klíčových konstruktů: tvořivost, vizualita. Oba směřují k zastřešujícím přístupům, a to v korespondenci s obdobnými tradičními trendy v celé oblasti umění.

Terminologie Ačkoliv respondenty neuzívají důsledně terminologie RVP nebo ŠVP, v celkovém pojetí a v užívání pojmů se s těmito dokumenty nedostávají do zásadních sporů. Je to zřejmě do velké míry způsobeno samotným charakterem oboru, který svou orientací na tvořivost a další s ní spjaté obecné výchovné kategorie (inovace, flexibilita, východisko v žákové zkušenosti apod.) dobře vyhovuje koncepci RVP. Respondenty tedy dospívají ke shodám s RVP prostřednictvím utváření svých zkušeností ve školní praxi svého oboru a v kontextu jeho teoretického diskurzu, ne tolik tím, že by příliš lpěly na „liteře zákona“.

Vazba mezi terminologií RVP a ŠVP je v obou případových studiích těsná. Oproti tomu běžný jazyk praxe je s oběma kurikulárními dokumenty provázán jen volně. Není tedy naplněn předpoklad, že ŠVP bude sloužit jako přechodový útvar mezi státním programem a praxí i s ohledem na terminologii. Spíše jde o to, že ŠVP potvrzuje svou existenci „ducha zákona“ RVP ve škole a slouží jako orientační rámec hlavně pro tvorbu tematických plánů, nikoliv pro detailnější plánování a řízení na úrovni jednotlivých vyučovacích hodin.

Rozdílnost mezi ŠVP Celkové pojetí cílové struktury se v ŠVP jednotlivých škol poměrně výrazně odlišuje a zřejmě může být provázáno nemálo rozdílnými dopady do charakteru výuky. Při porovnání pouze dvou případů je obtížné rozhodnout, zda tato rozdílnost je žádoucím projevem autonomie jednotlivých škol, anebo naopak nežádoucím rozdílem v kvalitách ŠVP.

Ontodidaktická a psychodidaktická profesní kompetence Při práci s obsahem obě respondenty kladou značný důraz na žáka, a mluví proto zejména z pozice psychodidaktické kompetence. Přesto je zde mezi oběma respondentkami rozdíl: zatímco Jitka klade značný důraz na personální stránku cílů a výstupů, u Lídy i v pojetí jejího ŠVP vyniká snaha o vedení žáků k zobecňující reflexi a metakognitivnímu poznávání. Důvodem tohoto rozdílu může být jak rozdílná zkušenost a odborná angažovanost respondentek, tak i fakt, že Lída učí

pouze na čtyřletém gymnáziu. Větší ohled k ontodidaktické stránce kompetence se však projevuje i v samotném pojetí ŠVP u Lídy: je vyváženější, má propracovanější strukturu i gradaci a těsněji propojuje tvořivou činnost žáků s poznáváním umění a vizuální kultury.

Důraz na autonomii žáka, učitele i na regionální charakter školy je pro výtvarnou výchovu typický a má dlouhou tradici již od prvních reformních snah na počátku 20. stol. V tomto ohledu jsou výzvy kurikulární reformy k autonomii pro výtvarnou výchovu v souladu s jejím vlastním charakterem. Potvrdilo se, že obě respondentky tento charakter respektují a zdůrazňují zejména ve spojitosti s klíčovým konstruktem tvořivost. Z ní plyne menší závislost na předem normovaných obsazích oproti naukovým předmětům.

Autonomie

Otázka „Změna, nebo pokračování tradice oboru?“ zůstává otevřená. Výše jsme upozornili na to, že podle našeho mínění se pojetí kurikulární reformy v mnohém shoduje s celkovým pojetím výtvarné výchovy, jak se utvářelo během svého historického vývoje. Zejména ve směřování k rozvoji obecných dispozic (tvořivost, přesah mezi *klíčovými kompetencemi* a *oborovými kompetencemi* výtvarné výchovy), ve zřeteli k nad-předmětovým přesahům, v respektu k žakovským zkušenostem, v důrazu na reflexi a rozvíjení metakognice (konstrukt vizuality jako podnět ke kritickému poznávání své pozice ve společnosti). V tomto ohledu jsou tedy mnohé aspekty kurikulární reformy vlastně pokračováním tradice výtvarné výchovy.

Závěrem

Z druhé strany, naše analýzy poukazují na to, že v praxi ze setrvačnosti přetrvávají některá schémata, která jsou v rozporu s reformním úsilím. Pro výtvarnou výchovu je to zejména slabá vazba mezi poznáváním a tvořivou činností žáků, tj. málo zvládaný vzdělávací rozměr oboru. Tento aspekt vynikl zejména při porovnání progresivnějšího zobecňujícího pojetí Lídy s tradičnějším přístupem její méně zkušené kolegyně. Je však také způsobován problémy vznikajícími z nezájmu a nekázně žáků – obor výtvarná výchova má mezi nimi nízkou prestiž, ačkoliv bývá poměrně oblíbený.

Tím se na závěr vracíme k počáteční úvaze o liberálním nebo pluralitním přístupu v oboru výtvarná výchova. Jeho kladem je respekt k individualitě učitele a k individualitě žáka, jak potvrdily naše analýzy. Na druhé straně je tím předmět konfrontován s problémem relativizace, která se týká (a) hodnot (co má cenu učit), (b) smyslu předmětu (proč učit výtvarnou výchovu a jak zvyšovat její prestiž), (c) pojetí řádu (jaký řád je předmětu vlastní a jak jej zabezpečit). Tato pro obor podstatná témata se v našich analýzách vracela v různých podobách. Odhadujeme, že v jejich řešení výtvarné výchově kurikulární reforma pomohla v tom, že přiváděla učitele k hlubšímu reflektujícímu promyšlení proporcí mezi individualizací a relativizací. Připomněla to v již citovaném výroku Lídy (L6): „*Přiznám se, že všechno nosím v hlavě, a pokud něco píšu, tak zpětně reflexe.*“ S ohledem na proměnlivý charakter oboru a na jeho důraz na autonomii je to patrně dostatečně účinný způsob jak zvyšovat profesionalitu jeho učitelů. Přesto on sám nemůže být samospasitelný, protože silně závisí na individuálním přístupu každého jednotlivého učitele i na podmínkách, o které se může opírat.

H: Případová studie: Postavení etické výchovy v kurikulu

V této kapitole je představena případová studie učitele, který se podílel na tvorbě školního vzdělávacího programu a v oborech společenských věd na gymnáziu realizuje. Analýzy provedené v rámci případové studie se zaměřují především na *cílovou* a na *obsahovou dimenzi kurikula*. Při analýzách *cílové dimenze kurikula* se zaměřujeme na to, jak učitel pojímá klíčové kompetence a dále *intrapersonální, interpersonální a metasociální* vztahy jako očekávané výstupy etické výchovy. Při analýzách *obsahové dimenze kurikula* jde o to zjistit, jak učitel přistupuje k problematice *transformace obsahu a strukturování obsahu*. V závěru kapitoly jsou otevřeny některé aktuální problémy týkající se tvorby a realizace kurikula etické výchovy a problematiky jako takové.

1 Teoretická východiska - vymezení problému

Rysy společnosti V průběhu vzdělávání se různým způsobem měnily instituce vzdělávání, jeho obsah i metody, takže se stejným osudem se setkávala i etická výchova. V současnosti se etická výchova stává aktuálním tématem, o němž se diskutuje, dokonce se klade i otázka, zda vůbec má být etická výchova součástí kurikula.

Už z antiky jsou známy stesky nad zkažeností mravů. Proslulý je Ciceronův povzdech „O tempora, o mores“ (Ó časy, ó mravy) nad intrikami kolem Catilinova spiknutí. Avšak na rozdíl od antiky krizové jevy dnes zasahují celou planetu, a jak ukazují mnozí myslitelé, důsledky krize spějí k bodu obratu (J. Abbelán, F. Capra, J. Krupička, A. a H. Tofflerovi aj.).

Výraz doby Závažným rysem současné společnosti je masové rozšíření postojů a názorů, které bývají označovány jako „éra prázdnoty“ (Lipovetsky, 2001), vyplývající z přebujelého individualizmu, z rozšiřování soukromého prostoru, z jednostranného pojetí práva na svobodu atd. Dochází k destabilizaci osobnosti, která se mimo jiné projevuje také tzv. hromadnými pitkami (apéro géant), novými náboženskými sektami (Jedi, víra v Sílu), růstem násilí apod. Bauman konstatuje, že lidé jsou vrženi do vlastní mravní odpovědnosti (Bauman, 1995, s. 163). Oslabil se vliv náboženství, změnila se funkce rodiny, masově se rozšířil nárok na hédonický životní styl, který byl dříve vyhrazen jen úzké vrstvě společnosti. Značná část mládeže vyrůstá bez soustavného vedení k respektování řádu, bez pracovních návyků, bez úcty k rodičům, učitelům a tradičním hodnotám. Situace vyvolává snahy po nápravě. Silné je volání po nové etice (Dalajláma, 1994), po vytvoření orgánu „světové vůle“ (Krupička, 2005), po nových akcentech na roli morálních hodnot (Tondl, 1999) aj.

Etika dynamickým oborem Etika jako ostatní obory se opírá o vlastní historicko-empirický základ, je bilanována a ověřována po mnoho let zkušenostmi již od dob antiky a její projev je zřetelný v různých vztazích člověka. V současné době je ale zjevné, že etické postuláty vycházející z tohoto etického základu nejsou dnešní společností respektovány v takovém rozsahu, který by mohl odpovídat historickému usazení. Pro etické myšlení a jednání moderní společnosti je nutný vývoj etiky samotné. Řídit

se obecnými ustálenými pravidly vzešlých z etických zkušeností je víceméně obvyklé, avšak vystupuje i potřeba respektovat nový rozměr vstupující do etického myšlení, projevující se globalizací, tj. rozšiřováním vzdáleností vztahů, prohlubováním jejich kvalit, důsledným výběrem podstatných vztahů pro člověka anebo tvorbou vztahů nových. Tento nový rozměr neboli další stupeň vývoje společnosti je charakteristický sjednocováním poznání (Capra, 2002) a etika jako obor by jej měla reflektovat a přenášet do výchovného procesu.

Etická výchova zahrnuje edukační problematiku, která je velmi rozsáhlá, komplikovaná, propojená se všemi prvky edukačního procesu, ale terminologicky nejednotná. V běžném jazyku se většinou nerespektují terminologické rozdíly a všechna označení etických jevů se označují jako etické, morální, mravní. V naší studii se opíráme o vymezení, která formuloval A. Anzenbacher (1994). Etika je „filozofická disciplína, která se zabývá morální povahou lidské praxe“ (s. 269). Vše, co se týká „morality“ (morálka, morální), má význam „shody se svědomím“, vše, co se týká „mravnosti“ (mravní, mrav), má význam shody se společenským étosem, se společenskými normami. Např.: morálně dobré vyjadřuje totéž co „shodně se svědomím“, mravně dobré je to, co platí „intersubjektivně“, tj. „činí si nárok na sociální platnost“ (s. 287). U morality jde hlavně o osobní étos, zvnitřněné kategorie dobra a zla, u mravnosti jde o sociální étos, o sociální normy, ideály aj. „Moralita jako taková je transfenomenální, naproti tomu konformita mravních skutečností je zcela fenomenální, tzn. lze ji zjišťovat empiricky – objektivně.“ (s. 110)

Pojmy

V poslední době se etické výchově začíná věnovat zvýšená pozornost také ve školním kontextu. P. Vacek (2008, s. 83) konstatuje, že stále převládá frontální forma výuky, což potvrzuje i N. J. Bull (1973), který upozorňuje, že zřetel se věnuje hlavně abstraktním principům bez opory ve zkušenosti. V. Pfeifer (2009, s. 25) vidí hlavní problém etické výchovy v procesu individualizace mládeže, která se vyznačuje svou orientací na přítomnost, je v zasetí multimediálního působení a globalizace. Doporučuje vést mládež k sebereflexi a sebehodnocení a umožňovat jí konkrétní účast na životě společnosti. V tomto směru vyznívá i psychologie morálky P. Lajčiakové (2008) i koncepce praktické filozofie J. Sokola (2010). Neuronální objasnění podstaty etické výchovy lze najít v práci F. Koukolíka (2010), který mimo jiné vysvětluje podstatu kulturního formování morálních intuicí, a to zejména působením zvykových komplexů a socializací prostřednictvím vrstevníků (s. 164).

Etická výchova není v rámcových vzdělávacích programech adekvátně svému významu zařazena ani jako vzdělávací oblast nebo průřezové téma, ačkoliv ve většině zemí OECD tomu tak je. Teprve od 1. září 2010 byla zařazena do RVP ZV jako nový doplňující vzdělávací obor (do části 5.10 Doplňující vzdělávací obory jako část 5.10.3), který však vzdělávací obsah pouze doplňuje nebo rozšiřuje. Je možno jej využít „pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo povinně volitelný vzdělávací obor“ (RVP ZV, 2005, s. 87). V RVP G není etická výchova zařazena přímo v textu. Je na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/1285/ETICKA-VYCHOVA.html/>

1.1 Cíle a obsah etické výchovy

Ve výchovně-vzdělávacích procesech jsou základními kategoriemi cíl a obsah. Stanovení výchovných cílů a obsahů je daleko problematičtější a náročnější (Pelikán, 2007) než stanovení cílů vzdělávacích. Čím více se proces překlápí do výchovného působení, tím je jejich podoba abstraktnější a křehčí, čímž se cíle mohou stávat těžko uchopitelnými a relativními. Snazší identifikaci a pochopení cílů podporuje vymezení obsahu výchovy.

Etická výchova jako doplňující vzdělávací obor

Konkrétně stanovený cíl etické výchovy v RVP G však není zformulován. V úvodním textu věnovaném vzdělávacím oblastem je autory RVP G nabídnuta možnost využít doplňující vzdělávací obory (DVO), mezi které patří i Etická výchova. Tyto obory však nejsou pro gymnaziální vzdělávání závazné. Určité informace k oboru Etická výchova lze najít na webových stránkách metodického portálu www.rvp.cz. Vymezený cíl i obsah oboru vychází z projektu Olivara (1992) a Lencze (1997), na jehož základě byl vytvořen i doplňující vzdělávací obor Etická výchova pro RVP ZV (jeho status je na rozdíl od RVP G podpořen „literou zákona“ – opatřením ministra školství).

Na webových stránkách metodického portálu RVP autoři popisují přínos, cíle a metodické obecné zpracování obsahu DVO GV Etická výchova. Uvádí se zde, že cílem je *„prosociální, pozitivně sociální chování vedoucí ke spolupráci, kladnému přístupu k životu, k upevnění vnitřního vztažného systému, který je zárukou pevné osobnosti schopné realizovat to, co považuje za správné i v náročných životních situacích bez podpory okolí“* (VÚP, 2007).

Přínos Etické výchovy pro výchovně-vzdělávací proces je formulován pro gymnázium takto: *„Etická výchova ... vybavuje žáky jednotlivými psychosociálními dovednostmi, které zaměřuje nejen do oblasti posílení osobního vlivu a úspěchu, ale i do oblasti spolupráce a pomoci druhým. Zahrnuje prvky efektivního a účinného programu prevence rizikového chování mládeže“* (VÚP, 2007).

Podobným způsobem je vymezen i přínos a cíle DVO Etická výchova pro základní vzdělávání. DVO Etická výchova pro základní vzdělávání rozvíjí *„sociální dovednosti, které jsou zaměřeny nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti, na samostatné pozorování s následným kritickým posouzením a vyvozením závěrů pro praktický život, samostatnost při hledání vhodných způsobů řešení problémů, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám, názorům a přesvědčení jiných lidí, schopnost vcítit se do situací ostatních lidí, pozitivní představu o sobě samém a schopnost účinné spolupráce“* (RVP ZV, 2010).

Doplňující vzdělávací obory Etická výchova pro základní vzdělávání a pro gymnázia pokrývají řadu tematických celků: mezilidské vztahy, prosociální chování, mravně zralá osobnost, řešení konfliktních situací, hodnotová orientace aj. V rovině cílů a obsahů si lze u obou DVO (ZV a G) povšimnout určité provázanosti. S ohledem na relativně široké vymezení cílů a obsahů etické výchovy je otázkou, do jaké míry je tato provázanost záměrná a systematizovaná.

Jak je z uvedeného patrné, v současnosti se prosazuje přístup k etické výchově rozpracovaný Olivarem (1992). Ten přináší do problematiky stěžejní pojem „prosociálnost“, kterým vystihuje cílové zaměření etické výchovy. Na druhou stranu teoretický model etické výchovy, z něhož bychom mohli vycházet při tvorbě kategoriálního systému pro účely našich analýz, není k dispozici. Další rozpracování totiž směřuje spíše do metodické dimenze kurikula²¹.

V RVP G je etická výchova prezentována napříč dokumentem, tj. prolíná se mnohými vzdělávacími oblastmi, obory i *klíčovými kompetencemi*. Při tomto prolínání hrají důležitou úlohu i průřezová témata s formativní funkcí. Konkrétně stanovený cíl *etické výchovy* v RVP G však není formulován. *Klíčové kompetence* nejsou koncepčně vztaženy k problematice etické výchovy, snad kromě kompetence *sociální a personální a kompetence občanské*, ale i takto formulované cíle jsou příliš širokého vymezení, tzn. jejich formulace není střízlivá, což znemožňuje jednotné pochopení a uchopení.

Klíčové kompetence

U očekávaných výstupů vzdělávacích oblastí a oborů se problematika etické výchovy objevuje spíše jen implicitně. Očekávané výstupy s problematikou etické výchovy jsou především formulovány v oblasti *Člověk a společnost*, jež je tvořena sedmi vzdělávacími obory (*Člověk jako jedinec, Člověk ve společnosti, Občan ve státě, Občan a právo, Mezinárodní vztahy a globální svět, Úvod do filozofie a religionistiky*). Výstupy ve vzdělávacích oborech jsou interpretovány na úrovni behaviorálních projevů žáka, chybí nadřazená vyšší úroveň obecného cíle. Můžeme si klást otázku, zda tuto roli nehrají názvy jednotlivých oborů, ale odpověď v RVP G nenalezneme. Obecný cíl etické výchovy by měl být uveden ve vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*, ale i zde se cíle popisují ve stejné úrovni jako očekávané výstupy.

Očekávané výstupy vzdělávacích oblastí a oborů

Cíle etické výchovy ve formě behaviorálních projevů žáka jsou formulovány také ve vzdělávacích oblastech *Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a svět práce a Umění a kultura*. Na rozdíl od vzdělávacího oboru *Člověk a společnost* se v těchto oblastech etická výchova vyskytuje v cílovém zaměření, ne již v konkrétních očekávaných výstupech.

Vzdělávací oblast *Člověk a zdraví*, konkrétně obor *Výchova ke zdraví* má podobným způsobem vymezené cíle jako výše uvedená vzdělávací oblast *Člověk a společnost*. Ze všech zde uvedených oblastí mají oblast (zároveň i obor) *Člověk a svět práce* a obor *Výchova ke zdraví* v RVP G rozdílné postavení. Do jisté míry se shodují s postavením průřezových témat RVP G. Rozdílnost postavení je dána závazností cílů a obsahů a organizací výuky. RVP G u zmíněných oborů a témat předem nestanovuje časovou dotaci a zařazení v ročnících je plně v kompetenci tvůrců ŠVP.

Cíle etické výchovy ve formě behaviorálních projevů žáka jsou formulovány také ve vzdělávacích oblastech *Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a svět práce*

²¹Olivarovy myšlenky rozpracovává Lencz (1997) ve svých metodických materiálech, které jsou určeny k výuce doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova. Na metodické materiály navazuje publikace „Učíme etickou výchovu“, která je manuálem pro etickou výchovu (Nováková, 2009).

a *Umění a kultura*. Na rozdíl od vzdělávacího oboru *Člověk a společnost* se v těchto oblastech etická výchova vyskytuje v cílovém zaměření, ne již v konkrétních očekávaných výstupech.

Vzdělávací oblast *Člověk a zdraví*, konkrétně obor *Výchova ke zdraví* má podobným způsobem vymezené cíle jako výše uvedená vzdělávací oblast *Člověk a společnost*. Ze všech zde uvedených oblastí mají oblast (zároveň i obor) *Člověk a svět práce* a obor *Výchova ke zdraví* v RVP G rozdílné postavení. Do jisté míry se shodují s postavením průřezových témat RVP G. Rozdílnost postavení je dána závazností cílů a obsahů a organizací výuky. RVP G u zmíněných oborů a témat předem nestanovuje časovou dotaci a zařazení v ročnících je plně v kompetenci tvůrců ŠVP.

Cíle *etické výchovy* ve formě behaviorálních projevů žáka jsou formulovány také ve vzdělávacích oblastech *Jazyk a jazyková komunikace*, *Člověk a svět práce* a *Umění a kultura*. Na rozdíl od vzdělávacího oboru *Člověk a společnost* se v těchto oblastech etická výchova vyskytuje v cílovém zaměření, ne již v konkrétních očekávaných výstupech.

Vzdělávací oblast *Člověk a zdraví*, konkrétně obor *Výchova ke zdraví* má podobným způsobem vymezené cíle jako výše uvedená vzdělávací oblast *Člověk a společnost*. Ze všech zde uvedených oblastí mají oblast (zároveň i obor) *Člověk a svět práce* a obor *Výchova ke zdraví* v RVP G rozdílné postavení. Do jisté míry se shodují s postavením průřezových témat RVP G. Rozdílnost postavení je dána závazností cílů a obsahů a organizací výuky. RVP G u zmíněných oborů a témat předem nestanovuje časovou dotaci a zařazení v ročnících je plně v kompetenci tvůrců ŠVP.

Průřezová témata *Etická výchova* je rovněž obsažena ve formativních průřezových tématech. Povinností gymnázia je „zařadit všechny tematické okruhy do školního vzdělávacího programu (ŠVP), hloubka, rozsah (výběr témat) a forma realizace je zcela v kompetenci školy“ (RVP G, 2007, s. 65). Průřezových témat je pět, přičemž pro etickou výchovu jsou výsadní dvě – *Osobnostní a sociální výchova*, *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Zbylá témata (*Multikulturní výchova*, *Environmentální výchova*, *Mediální výchova*) dle našeho názoru doplňují a prohlubují myšlenky témat pro etickou výchovu výsadních.

Obsah vymežující cíl? Průřezová témata obsahují tematické okruhy a témata (operacionalizované v podobě hesel a otázek). Pro tvůrce a realizátory ŠVP jsou závazné hlavně názvy průřezových témat a tematických okruhů (např. průřezové téma *Osobnostní a sociální výchova* zahrnuje okruhy *Poznání a rozvoj vlastní osobnosti*; *Seberegulace*, *Organizační dovednosti a efektivní řešení problémů*; *Sociální komunikace*; *Morálka všedního dne*; *Spolupráce a soutěž*). Projevy žáků, jež mohou sloužit jako vodítko pro vymezení obsahu, závaznosti nepodléhají. Tudíž obsah průřezových témat lze vyvozovat buď z nezávazných charakteristik projevů, nebo ztotožnit obsah s významem nadpisu. Cíl průřezového tématu v RVP G může být vyjádřen pojmem, kterým by bylo možné charakterizovat dané téma. Nalezeny byly tyto poj-

my „vést život“ (s. 66) u *Osobnostní a sociální výchovy*; „kritický pohled“ (s. 69) u *Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech*; „porozumění“ (s. 73) u *Multikulturní výchovy*; „ekologické vědomí“ (s. 75) u *Environmentální výchovy* a „orientovat se“ (s. 77) u *Mediální výchovy*. Lze považovat tyto pojmy za cíle i přesto, že najít je v textu bylo obtížné? Cíle průřezových témat lze také odvozovat z funkce průřezových témat, tj. „především ovlivňovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků“ (RVP G, 2007, s. 65), anebo jsou cíle skryty v nadpisech tematických okruhů či v průřezových tématech samotných? Co je cílem a obsahem těchto témat ve ŠVP jednotlivých gymnázií, je ponecháno v rukou tvůrců a realizátorů ŠVP.

Z výše uvedeného vyvozujeme, že v RVP G není jasně a srozumitelně formulován cíl etické výchovy a že etická výchova není v RVP G systematicky řešena. Ve vzdělávacích oblastech je pouze naznačen obsah etické výchovy, na jehož základě je možné cíle etické výchovy odhadovat. U průřezových témat jsou obsahy a cíle ponechány otevřené.

Shrnutí

Tato zjištění vedla k potřebě vymezení vlastního referenčního rámce jako východiska pro tvorbu kategoriálního systému pro analýzy v této studii. Rámec reflektoval teorie příslušných oborů, a to filozofie, psychologie a pedagogiky. Dalším důležitým prvkem ovlivňujícím tvorbu referenčního rámce byla reflexe aktuálního stavu společnosti (viz výše). Ta zde sloužila jako kritérium pro výběr aktuálních směrů z teoretického základu.

1.1.1 Referenční rámec

Etickou problematikou se nejrozsáhleji zabývá filozofie. Myšlenky vybraných směrů jsou pro současnou etickou výchovu aktuální a mohou nabídnout etické výchově cíle a obsahy a v našem případě mohou být i inspirací pro tvorbu kategoriálního systému.

Filozofická východiska

Pro tvorbu kategoriálního systému bylo třeba vrátit se až do dob antických. Stěžejními, jak uvádí Anzenbacher (1994, 2004), jsou např. hledání optimálního středu vlastností, tzn. tvorba ctností, dále myšlenky směru utilitarizmu, kterému předcházela směr hédonizmus a bez kterého by se nevyjevila potřeba pomoci druhému. Jiné myšlenky potřebné pro současnou etickou výchovu nabízí směry fenomenologie a existencializmu v pohledech na smysl života a materiálního pojetí hodnot. Novodobé filozofické přístupy, kam můžeme zahrnout etiku diskurzu a komunikace, environmentální etiku a ideje kritického realizmu, vybízejí k efektivnímu dorozumění se (zkoordinování se), zharmonizování jedince s okolím a k účelné spolupráci podporující vlastní kritické myšlení, což podporují i současní myslitelé Capra (2002), Skolimowsky (1999) či Krupička (2005).

Některé filozofické směry mohou podporovat tvorbu modelu etické výchovy samy o sobě, jiné mohou přinést náměty pro koncipování etické výchovy. Některé souvisejí s etickou oblastí *vztahu já – já* (subjektivní etikou), jiné s etickou oblastí *vztahu já – ty* (společenskou) a další s oblastí *vztahu já – ono* (me-

tasociální). Tyto vztahové oblasti – spadající do individuální a sociální etiky (Anzenbacher, 2004) – jsou zahrnuty do kategoriálního systému, který vytváříme pro účely našich analýz.

Psychologická východiska Psychologie poskytuje pro tvorbu kategoriálního systému, popř. pro možnou tvorbu modelu etické výchovy, východiska, která se vztahují k procesu zrání, růstu osobnosti s jejich vývojovými tendencemi. Při vymezování obsahu a cílů etické výchovy (stejně jako pro tuto studii) jsou nápomocné psychologické disciplíny a směry jako vývojová psychologie, psychologie osobnosti, humanistická psychologie, dále pak praktická psychologie, sociální psychologie, behaviorismus aj. Pro případnou tvorbu modelů výuky etické výchovy slouží psychologie jako vodítko učitelům / vychovatelům, kdy a jak něco udělat, aby bylo dosaženo nejlepšího efektu, tedy cíle. Souvisí s pedagogickými (didaktickými) principy přiměřenosti a individuálního přístupu k žákovi, s výběrem vhodných metod, forem výuky a hlavně s plánováním obsahu výchovně-vzdělávacího procesu a jeho dílčích cílů vrcholících v kompetencích.

V posledních letech hraje v kontextu *etické výchovy* roli zejména psychologie vývojová, ve svých publikacích o etické problematice na ni odkazují např. Vacek (2008), Heidbring (1997) aj. Nejčastěji jsou citovány teorie vývojových stadií Piageta, Kohlberga a Eriksona, ale je nutno podotknout, že části stadií, jak uvádí Říčan (2004), jsou již pokrokem vývoje překonány, ale snad proto, že doposud nebyla navržena teorie nová, která by odrážela současný stav poznání vývoje dětí, tak se stále setkáváme s tímto vymezením. Humanistická psychologie a teorie osobnosti vnáší do kategoriálního systému rovínu osobnostní (psychické dispozice a procesy) a rovínu „vztahovou“ (já – já, já – ty, já – ono). Vztahová rovina vyplývá z lidských potřeb a hodnot, přičemž rozsah a hloubka jsou dány hodnotovou vyhraněností charakteru jedince.

Pedagogická východiska I když etická výchova v sobě nese edukační problematiku, tak vlastní cílový edukační konstrukt či model etické výchovy v pedagogice nenalezneme.

V současnosti se prosazuje přístup k etické výchově rozpracovaný Olivarem (1992). Přináší do problematiky stěžejní pojem „prosociálnost“, kterým vystihuje cílové zaměření jeho pojetí etické výchovy. Model, o který bychom mohli pro účely naší analýzy opřít, není v publikaci k dispozici. Olivarovy myšlenky rozpracovává Lencz (1997) ve svých metodických materiálech, které jsou určeny k výuce doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova pro základní školy. Na metodické materiály navazuje publikace „Učíme etickou výchovu“, která je manuálem pro etickou výchovu (Nováková, 2009). Autorka spíše cílové zaměření etické výchovy jen diskutuje, než jednoznačně vymezuje.

Shrnutí K navržení modelu etické výchovy je zapotřebí znalost cílů a psychiky žáka, na kterou je nutné působit. Za předpokladu, že filozofický rámec etiky poskytuje cílům i obsahům etické výchovy pojmy jako „morálnost“ a „mrvnost“ (Anzenbacher, 1994) a záměrem etické výchovy je „sladění mravného jednání s morálním“ (Pelikán, 1995, s. 31), je možné již tvořit určitý model etické výchovy. Na zákla-

dě psychologických východisek jsme formulovali možný cíl etické výchovy jako „eticky vyhraněný charakter žáka“ – formulace pokrývá v dimenzi cílů etické výchovy osobnostní úroveň.

V této kapitole jsme vymezili teoretický rámec, z něhož vznikl kategoriální systém. Opřeli jsme se o teorie filozofické, psychologické a částečně i o pedagogické, a upozornili na ty myšlenky, které jsou dnes významné pro vymezení cíle a obsahu etické výchovy. Je potřeba zdůraznit, že vedle uvedených teoretických východisek hraje roli rovněž praxe a konkrétní aktuální skutečnost: do teorie etické výchovy se promítá i sociální kontext, jelikož je nemyslitelné, aby docházelo k plnění cílů etické výchovy v sociálním vakuu. Stejně jako je etika dynamickým oborem, tak i etická výchova musí tuto dynamiku reflektovat, neustále se vyvíjet, doplňovat a zpřesňovat.

1.2 Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie

Na základě výše uvedených teoretických východisek byl dotvořen kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie ve vzdělávacím oboru Etická výchova. Oborově obecné cílové a obsahové kategorie byly představeny v kap. 1.4 této publikace, rozpracování oborově specifických cílových kategorií je doplněno v níže uvedené tab. H.1.

DIMENZE	KATEGORIE	ZNAKY	DÍLČÍ ZNAKY
CÍL	KLÍČOVÉ KOMPETENCE	<ul style="list-style-type: none"> • znalost • dovednost • postoj • hodnota • osobnostní charakteristika • transfer • situační kontext • výběr situací 	
	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY: INTRAPERSONÁLNÍ VZTAH (JÁ-JÁ)	• osobnostní zralost	<ul style="list-style-type: none"> • sebeaktualizace (psychohygienu) • sebepojetí
		• postoje a přesvědčení (zaměřeni osobnosti)	<ul style="list-style-type: none"> • empatie • odpovědnost • skromnost • pokora • ohleduplnost
		• znalosti (pravidel, norem, konvencí mravních)	<ul style="list-style-type: none"> • názory • zájmy (intencionalita) • potřeby • ideály • předsudky • víra • hodnotová orientace • etické hodnoty
			<ul style="list-style-type: none"> • pojmový aparát • konvence • etické kategorie • princip kauzality • etický paradox • filozofické teorie

	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY: INTERPERSONÁLNÍ VZTAH (JÁ-TY/ONI)	<ul style="list-style-type: none"> • schopnosti a dovednosti (sociální) 	<ul style="list-style-type: none"> • organizační • komunikační • efek. řešení problémů • zvládnání sociálních rolí • spolupráce a týmovost • tvořivost • rozhodování se ve prospěch společnosti • tvorba etických soudů • analýza situací • správné chování
	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY: METASOCIÁLNÍ VZTAHY (JÁ-ONO)	<ul style="list-style-type: none"> • ekologické myšlení • globální myšlení • myšlení v souvislostech • pracovně aktivní myšlení 	
OBSAH	TRANSFORMACE OBSAHU	<ul style="list-style-type: none"> • ohled na žáka 	<ul style="list-style-type: none"> • přiměřenost věku • význam obsahu pro žáka • dosavadní znalosti • zvláštnosti obsahu, které mohou žákům činit problém
		<ul style="list-style-type: none"> • ohled na obor 	<ul style="list-style-type: none"> • výběr vzdělávacích obsahů • zachování poznatkové struktury oboru • orientace na základní učivo • vynechání nepodstatného učiva
OBSAH	STRUKTUROVÁNÍ OBSAHU	<ul style="list-style-type: none"> • řazení tematických okruhů učiva 	
		<ul style="list-style-type: none"> • vztahy mezi tematickými okruhy učiva 	

Tab. H.1: Kategoriální systém pro analýzy v oboru etická výchova

Oborově specifické cílové kategorie zastupují *intrapersonální vztahy*, *interpersonální vztahy* a *metasociální vztahy*. Intrapersonální vztahy se skládají z procesů i dispozic, jež utváří jedince – vztah já-já – nejen jako osobnost (vyhraněný charakter), ale i jako osobu mající specifické postoje a znalosti, které spolu úzce souvisí. Schopnosti spadající do dispozic jsou odděleny a tvoří s dovednostmi samostatnou složku *interpersonálních vztahů*. *Interpersonální vztahy* prozrazují svým názvem, že půjde hlavně o vztahy projevující se spojením já-ty/oni a vymezují hlavně oborově specifické chování, projev (směřující ke společnosti) a jistý druh zdatnosti, aktivity. Interpersonální vztahy lze nahradit i pojmy osoba, občan (ve smyslu oboru). *Metasociální vztahy zahrnují myšlení ekologické, globální, v souvislostech a pracovně aktivní myšlení*. Lze říct, že u těchto vztahů jde o jistou komplexnost a nadhled, který se projevuje ve vztazích k věcem, přírodě, okolí, k práci apod. v daleko širším měřítku smýšlení, jež by mělo vést k jednání. Je nutné uvést, že zmíněné kategorie, jejich znaky a dílčí znaky se navzájem prolínají a ovlivňují.

2 Výzkumná data - analýzy a výsledky

2.1 Základní popis případu

Vzhledem k tomu, že metodologie výzkumu byla prezentována souhrnně v kap. 1.4 této publikace, na tomto místě uvádíme pouze základní údaje o respondentovi, resp. škole. Pro oblast etické výchovy bylo vybráno státní velkoměstské čtyř-

leté gymnázium. Pedagogický sbor tvoří 34 učitelů včetně vedení, z toho 21 žen. Všichni mají odpovídající kvalifikaci vyučovacího oboru. Na gymnázium studuje zhruba kolem 360 žáků ve 12 třídách. Gymnázium se *etickou výchovou* neprofiluje. Respondent pracuje na vybraném gymnázium dvacátým šestým rokem, lze jej tedy označit za zkušeného učitele. Na škole nevykonává žádnou vedoucí funkci, byl nicméně jedním z koordinátorů tvorby ŠVP pro společenskovědní obory.

2.2 Jazyk teorie a jazyk praxe: významová analýza prvního rozhovoru

První fáze případové studie byla orientována na porozumění jazyku praxe, na zjišťování, zda a jak jazyk praxe reflektuje jazyk teorie. Rozhovor s respondentem v délce 35 minut se uskutečnil v jeho prostředí, při návštěvě výzkumníků na gymnázium. Zde je nutné upozornit, že první rozhovor neprobíhal po vyučovací hodině zaměřené na problematiku analyzované oblasti, tudíž nenavazoval na konkrétní pedagogickou situaci, jak je uvedeno v kap. 1.4.1 této publikace. Důvodem je skutečnost, že *etická výchova* neexistuje jako samostatný předmět. Zvažovali jsme možnost využít alespoň tematického okruhu zabývajícího se etikou (filozofickou), ale poměrně nízké časové dotace věnované tomuto tématu nám tuto variantu neumožnily.

Záznam rozhovoru byl přepsán do textové podoby a s použitím kategoriálního systému byl kódován. Kódování zachycovalo specifické průniky, které vznikaly mezi jazykem teorie a jazykem praxe. Tyto průniky jsou situovány v kategoriích, které popisují místo setkání jazyka teorie a jazykem praxe.

2.2.1 Cíle a obsahy oblasti etické výchovy v pojetí učitele

Na úvod je nutné uvést, že respondent pojímá *etickou výchovu* spíše jako průřezové téma, jež se prolíná vzdělávacími oblastmi, resp. předměty vyučovanými na škole. Respondent si uvědomuje, že „*etická výchova by měla mít nějaké stanovené obsahy a metody*“.

Cílové vs. obsahové kategorie

Výsledkem je zjištění, že zastoupení výroků v cílové dimenzi je vyšší než v obsahové dimenzi. Cílová dimenze obsahuje 12 znaků a zastoupeny jsou všechny tyto sledované znaky. Obsahová dimenze zahrnuje celkem 4 sledované znaky, zastoupené jsou 3. Toto zastoupení pojednává o poměrně vysokém teoretickém vymezení pojmů a jejich chápání respondentem.

Substanciální kategorie jsou v této významové analýze dominantní, způsobové kategorie nebyly v analýze výpovědí respondenta zastoupeny vůbec. To, co respondent říkal / vysvětloval, nebylo v rozporu s tím, jakým způsobem to říkal. Jeho projev byl klidný, vyrovnaný a rozvázný.

Cílové kategorie

V cílové dimenzi bylo analyzováno chápání kategorií *klíčové kompetence* a *očekávané výstupy* respondentem.

Klíčové kompetence

Kategorie *klíčové kompetence* byla v analýze zastoupena všemi znaky. Četnost výskytu činila 14 výroků, z toho znak znalost se objevil 2x, *dovednost* 4x, *postoj* 2x, *hodnota* 2x, *osobní charakteristika* 2x a *transfer / situační kontext / výběr situací* 2x. V oblasti etické výchovy je dovednost chápána respondentem jako projev chování: „*správné chování; jednání ... chovat se normálně k druhým lidem*“. Hodnotu chápe jako „*vzdělanost a mravnost*“. Spojením „*mravný občan*“ respondent popisuje znak *osobní charakteristiky. Situačního kontextu / transferu* se dotkl dvakrát např.: „*vědomosti, umět rozlišit etické pojmy ... dokázat je aplikovat, když budou konfrontovány s nějakou situací...*“ Znak znalost, postoj, hodnota a dovednost respondent chápe a užívá v nadoborové podobě.

Ze zastoupení a formulace výpovědi vyplývá, že kategorie *klíčové kompetence* je chápána jak v oborovém kontextu (epizodický charakter promluvy), tak i v obecné / nadoborové podobě. Respondent používá jiných výrazů pro znaky kategorie *klíčové kompetence*, např. chování, komplexně vyvinutá osobnost aj., samotnou kategorii *klíčové kompetence* ale nepojmenoval. Jazyk praxe se v tomto případě spíše shoduje s jazykem teorie, respondent chápe význam této kategorie, nicméně neoperuje s ní jako s termínem.

Očekávané výstupy V cílové dimenzi byly podrobeny analýze i očekávané výstupy, tj. oborově specifické cíle. Tuto kategorii teoreticky vymezují roviny: *intrapersonální vztah, interpersonální vztah a metasociální vztah*. *Intrapersonální vztah* byl reprezentován celkem 18 výroky, *interpersonální vztah* celkem 21 výroky a *metasociální vztah* celkem 3 výroky. Respondent uvedl také svoji formulaci cíle *etické výchovy*: „*Výchova mravného občana, jehož chování bude vycházet z nějakých základních lidských hodnot evropské civilizace.*“

Intrapersonální vztahy Kategorie *intrapersonální vztah* obsahuje znaky *osobnostní zralost, postoje a přesvědčení a znalosti*. Zastoupeny byly v tomto počtu: osobnostní zralost celkem 3x, a to výroky: „*působit na ně tak, aby si formou zpětné vazby uvědomovali své vlastní jednání, popřípadě aby si dokázali představit, jak se cítí ... mají přemýšlet nad odpovědností*“. A dále empatii charakterizuje výrokem: „*aby si dokázali představit, jak se cítí jiní lidé, když dochází k určitým situacím*“. V tomto výroku je mj. zastoupen i situační kontext jako znak *klíčových kompetencí*. Pojem osobnostní zralost na úrovni znaku respondent nepoužil. Postoje a přesvědčení jsou zastoupeny celkem 5x na úrovni znaku a 1x na úrovni dílčího znaku. K postojům se vztahují výroky: „*vůdčí postoje; rozvíjet postoje, podporovat postoje a motivovat žáky, aby je přetavili do jednání*“ aj. Dále uvádíme výskyt jednoho výroku k dílčímu znaku etické hodnoty, které chápe jako: „*správné a nesprávné ...*“ Znak *znalosti* (pravidel, norem...) je zastoupen celkem 9x, z toho 1x respondent použil přímo pojem *znalosti*. Ostatní výpovědi byly ve formě dílčích znaků: *pojmový aparát* (4x), *konvence* (2x), *etické kategorie* (1x), *modely chování* (1x). *Konvence* respondent většinou pojímal jako „*legalitu, co je legální a co ne*“. U výroku k „*modelům chování*“ nebylo jasné, zda se jedná o nácvik chování či spíše o znalost těchto modelů, přesto tento výrok byl zařazen ke znaku *znalosti* druhů modelů chování, jelikož respondent se u chování a jednání spadajících do *dovedností* vyjadřoval poněkud rozdílněji.

Kategorie *interpersonální vztahy* obsahuje pouze jeden znak, tj. *schopnosti a dovednosti (sociální)*. Byla zastoupena celkem 21 výroky. Respondent se 2x vyjádřil přímo ke kategorii *interpersonální vztahy* ve výrociích „základní je to, co se týká mezilidských vztahů“ a „výcvik mezilidských vztahů...“. Dále uvedl přímo ke znaku *dovednosti a schopnosti* 2 výroky: „schopen vyjádřit vztahy“ a „mají třeba různé schopnosti zapojit se do různých skupinových situací“. Zbýlých 17 zastoupení je na úrovni dílčích znaků, a to komunikačních (2x), *efektivních řešeních problémů* (2x), dále ve *zvládnání sociálních rolí* (1x), ve *spolupráci a týmovosti* (2x), v *analýze situací* (4x), v *chování* (6x). Nejzajímavější výroky respondenta byly situovány do dílčího znaku *analýza situací*, kde respondent popisuje, jak žáci rozebírají aktuální problémová témata současnosti: „Třeba sociální stát, je postaven na solidaritě, solidarita je podle mě jednou z hodnot evropské civilizace a i obecných lidských hodnot. Tam oni se musí zamyslet nad tím, že to má spoustu různých dalších souvislostí.“ K dílčímu znaku *chování* se vztahoval výrok např. „aby žáci byli schopni správně reagovat“.

Interpersonální vztahy

Poslední kategorií jsou *metasociální vztahy*, které byly zastoupeny celkem 3x. Respondent svými výpověďmi směřoval ke znakům *globální myšlení* (2x) a *myšlení souvislostech* (1x). U globálního myšlení se 2x opíral o „hodnoty evropské civilizace“ (poukazoval na solidaritu), čímž reflektoval současné žádoucí směřování společnosti.

Metasociální vztahy

Cílová dimenze byla zastoupena celkem 56 výroky u 4 kategorií a 7 znaků z možných 17. Z vysledovaných četností a zastoupení v cílové dimenzi u oborově specifických výstupů lze konstatovat, že respondent pracuje se všemi kategoriemi *očekávaných výstupů*. U *intrapersonálních vztahů* respondent spíše zdůrazňoval *znalostní* (faktografickou stránku), nejméně zastoupeným znakem byla *osobnostní zralost*. *Intrapersonální vztahy* i přes to, že se respondent dotkl všech znaků, nejsou v takovém zastoupení, jako jsou např. zastoupeny *interpersonální vztahy*. Je tudíž možné usuzovat, že respondent se v oblasti *etické výchovy* spíše pohybuje v rovině *mezilidských vztahů* a chápe cíle *etické výchovy* jako jisté projevy chování a jednání, aniž by opomenul rovinu vztahů já-já (*intrapersonální*). Tento důraz na *interpersonální vztahy* může podpořit i výpověď: „Asi nejobtížnější bude etický výcvik v mezilidských vztazích.“ I když metasociální vztahy byly zastoupeny pouze 3x, tak výpovědi naznačují, že respondentovo cílové zaměření vychází z aktuálního dění společnosti, které je jím reflektováno a přenášeno do výuky. I přes výpovědní „vzdálenost“ mezi úrovněmi obecnosti výpovědí můžeme konstatovat, že v kategorii *očekávaných výstupů*, tj. u oborově specifických cílů, se respondentův jazyk praxe takřka nerozchází s jazykem teorie.

Shrnutí

Obsahové kategorie

Vedle cílové dimenze byla v analýze věnována pozornost také obsahové dimenzi kurikula, sledován byl výskyt výpovědí v kategoriích *transformace obsahu* a *strukturování obsahu*. I přes to, že v této dimenzi byly respondentovy výpovědi zastoupeny ve 3 znacích ze 4 možných, není jejich zastoupení tak početné jako v dimenzi cílové. Celkově byla obsahová dimenze podložena 30 výroky respondenta.

Transformace obsahu

U kategorie *transformace obsahu* byl znak *ohled na žáka* výrazně častěji tematizován (z možných 4 nabídnutých dílčích znaků vymezil všechny 4, a to hned 16 výroky) než znak *ohled na obor* (z možných 4 dílčích znaků vymezil 3, jen 7 výroky).

Ohled na žáka U znaku *ohled na žáka* se respondent vyjádřil 7 výroky k přiměřenosti věku, kde uváděl: „*Přizpůsobit se jednak jejich rozumové vyspělosti; vycházet z toho, že oni jsou různé typy osobnosti a mají různé schopnosti; když situace, která se jich dotkla, může ... aby nehovořili o nepříjemných situacích přede všemi ... volím individuální přístup*“ aj. Dílčí znak dosavadní znalosti byl zastoupen 3 výroky, které směřovaly na znalosti ze základní školy, z rodiny a na znalosti obecně, např. „*Ze základní školy by měli mít osvojené ty jednodušší věci jako systém hodnot a podobně.*“

Ke *zvláštnostem obsahu, které žákům mohou činit problém*, se respondent vyjádřil 3x. Ve výpovědích uvedl: „*Diskuze je velice obtížná, protože nejsou zvyklí, nebo jsou opačně ochotni stále diskutovat, ale nechápou, že pokud chtějí diskutovat, tak musí také něco vědět.*“ V tomto výroku se nejvíce jeví jako problém jen diskuze, ale i samotné (ne)vědomosti, které brání kvalitní diskusi. Dalším integrovaným výrokiem spadajícím k tomuto dílčímu znaku, ale vztahujícím se i k cílové kategorii interpersonální vztahy je: „*Tak asi nejobtížnější bude etický výcvik.*“ Dále respondent upozornil na obtížnost chápání abstraktních pojmů pro žáky.

Význam obsahu pro žáka byl zastoupen jen 1x. Respondent vztahoval *význam obsahu* k metodám (11x zastoupeno ve všech jeho výpovědích). Kladl velký důraz na to, jak se problematika v etické výchově předkládá žákům. Hovořil o zážitkových metodách, o vyhnutí se mravokárnosti a o přirozenosti. Implicitně z prvního rozhovoru vyplývalo, že bez tohoto přístupu postrádá obsah pro žáka význam.

Ohled na obor Znak *ohled na obor* byl zastoupen celkem 7 výroky, v nichž byly reflektovány dílčí znaky: *výběr vzdělávacích obsahů* (5x), *orientace na základní učivo* (2x). *Výběr vzdělávacích obsahů* respondent charakterizoval výpovědí o volbě úloh, o volbě předmětů, kde uplatňuje etickou výchovu, ale také tím, že vybírá obsahy na „*základě svých zkušeností, své pedagogické praxe*“. Respondent uvedl 2x, že obsah etické výchovy volí spíše na základě své intuice. Dále z jeho výpovědí vyplývalo, že při tematizování *etické výchovy* popř. předmětů s etickou problematikou, hraje velkou roli společenská situace (vypovídá o tom i již popsany dílčí znak v cílové dimenzi, konkrétně *analýza situací*).

Strukturování obsahu Kategorie *strukturování obsahu* byla celkově zastoupena 7x. Všechny tyto výpovědi se vztahovaly ke znaku *řazení (posloupnost) tematických kruhů učiva*.

Respondent se vyjadřoval následovně: „*Obsah etické výchovy se může jevit jako abstraktnější, asi bude tendence zacházet s těmi definicemi a v těch průřezových tématech se to může jevit opravdu jako konkrétní případ.*“ Nebo formulacemi: „*od jednoduššího ke složitějšímu*“, „*dle žebříčku zásadních etických hodnot*“, „*ono může předcházet úplně všechno a nemusí předcházet vůbec nic, protože*

oni spousta věcí umí udělat naprosto intuitivně“. Odpovědi se u respondenta opakovaly hned několikrát, v trochu jiném znění, ale významově se nelišily.

V obsahové dimenzi bylo v analýze zaznamenáno celkem 30 výroků vztahujících se ke 3 znakům z možných 6 (znaků a kategorií). I přesto, že RVP G neuvádí cílové zaměření a nespecifikuje obsah *etické výchovy*, respondentova orientace je více než přiměřená. U znaku *ohled na obor* kategorie transformace obsahu se respondent neopřel o dílčí znaky *zachování poznatkové struktury* a *vynechání nepodstatného učiva*, u *strukturování obsahu* nebyl zastoupen znak *vztahy* mezi jednotlivými tematickými okruhy učiva, což ukazuje na nevymezenost etické výchovy v RVP G. Na druhou stranu došlo k početnému zastoupení znaku *řazení tematických okruhů učiva*, který může vypovídat o tom, že respondent tak kompenzuje v ŠVP nezpracovaný obsah etické výchovy. Tato kompenzace je spojená s tvorbou „umělé“ struktury obsahu etické výchovy, resp. respondent využívá již ověřené struktury jiných vzdělávacích oborů, ve kterých dle jeho výpovědi „hledá témata etické výchovy“, a poté na nich staví obsah.

Shrnutí

2.2.2 Mezi jazykem teorie a jazykem praxe

Zastoupení výpovědí respondenta bylo vyšší v cílové dimenzi než v dimenzi obsahové. Hypoteticky lze vyvodit, že vyšší míra zastoupení cílové dimenze může být dána respondentovou otevřeností vůči podnětům přicházejícím z mimoškolní reality. Nižší míru zastoupení lze vnímat i pozitivně: přestože etická výchova není v RVP G vymezena a systematizována, respondent díky své odbornosti a dlouholeté pedagogické praxi dokáže její obsah „přenést“ a uplatnit ji na obsahové struktuře jiného předmětu.

Dalším zjištěním je, že respondent chápe teoreticky definovanou cílovou kategorií *klíčové kompetence* ve shodě s jejich teoretickým vymezením. Sám však tento termín neužívá a při vymezení často vychází z oborového či z pedagogického kontextu. U *očekávaných výstupů* se ukázala jako dominantní rovina *interpersonální vztahy*, avšak ani rovina *intrapersonálních vztahů* není respondentem opomíjena. Podobně je tomu i u obsahové dimenze. Aniž by užil termínů *transformace obsahu* nebo *strukturování obsahu*, respondent chápe význam těchto kategorií. Proto lze obecně konstatovat, že i přes jiné uchopení teoretických kategorií respondentem, jazyk praxe a jazyk teorie se shodují.

2.3 Cíle a obsah oblasti etické výchovy v ŠVP: obsahová analýza dokumentu

Druhá fáze případové studie spočívala v analýze rozpracování cílů a obsahů v ŠVP vybraného gymnázia. Obsahová analýza za oblast *etické výchovy* byla postavena dle možností, které vycházejí ze způsobu rozpracování etické výchovy v RVP G, tj. zde byl použit odlišný postup analýzy, než jaký je použit u ostatních případových studií. Analýzu jsme proto rozdělili do dvou částí. První část obsahové analýzy byla zaměřena na zjištění výskytu oborově specifických cílů, tj. cílů *etické výchovy* ve vzdělávacích oblastech, které jsou povinného charakteru. Cílem bylo najít vzdělávací oblasti a předměty, kde byla *etická výchova* zastoupena

v očekávaných výstupech a popsat jejich vztah k cílům etické výchovy. Druhá část obsahové analýzy ŠVP sledovala četnosti výskytu (průníků) průřezových témat ve vzdělávacích oblastech, které se nejvíce přibližují problematice etické výchovy (viz kap. 1 této případové studie). Jedná se o průřezová témata *Osobnostní sociální výchova a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Tyto průniky zobrazovaly četnost výskytu průřezových témat v oblastech. Pomocí testu nezávislosti jsme určili, zda se jedná o záměrný, či náhodný výskyt těchto průníků. Jedná se o chí-kvadrát test nezávislosti (χ^2), který patří mezi induktivní metody vyhodnocování a slouží k testování shody mezi očekávanými a pozorovanými hodnotami. V druhém rozhovoru jsme tyto výsledky ověřovali u respondenta a na základě jeho výpovědi jsme tvořili shrnutí a závěry.

Lze vysledovat dvě možnosti pojetí průřezových témat: buď podporují předměty, kde není zakotvena problematika etické výchovy, či podporují ty předměty, kde se problematika nabízí, a tím se může podpořit, prohloubit a zvýraznit podstata etické výchovy.

2.3.1 Očekávané výstupy výuky etické výchovy v ŠVP

V kap 1.1 této případové studie jsme poukázali na vzdělávací oblasti a obory v RVP G, ve kterých se projektují cíle a obsahy etické výchovy. V analyzovaném ŠVP jsme se na ně zaměřili následovně: za vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* v předmětu *český jazyk a literatura*, za oblast *Člověk a společnost* v předmětech *dějepis a základy společenských věd*, za oblast *Umění a kultura* v předmětu *výtvarný obor*, za oblast *Člověk a zdraví* v předmětu *tělesná výchova*. Vzdělávací oblast *Člověk a svět práce* gymnázium realizuje v předmětu *základy společenských věd*. Analýza sledovala v ŠVP položky nazvané *očekávané výstupy*, které svojí charakteristikou vyjadřovaly cílovou dimenzi *očekávané výstupy etické výchovy* dle kategoriálního systému. Celkem se jednalo o analýzu očekávaných výstupů v 5 předmětech.

Český jazyk a literatura V popisu předmětu český jazyk a literatura bylo nalezeno objasnění smyslu literatury, které je v souvislosti s problematikou etické výchovy: „*Interpretace vnímání literárních, divadelních a filmových děl přispívá k utváření názorů, postojů, zájmů, vkusu a mravního profilu žáka a celkově kultivuje jeho osobnost*“ (ŠVP, s. 34). Dále se v něm prokázal výskyt očekávaných výstupů (oborově specifických) v těchto tematických cílech *jazyková komunikace* (5x), *literární komunikace* (6x) a *stylistika* (3x). Celkový počet všech výstupů byl 38.

U jazykové komunikace se zdůrazňovala vhodnost a nevhodnost komunikačních výrazů a jednou byla tematizována *analýza situací* v komunikačním kontextu. Literární komunikace byla zastoupena hlavně tvorbou názorů (interpretacemi) žáků. Ve stylistice se objevila 2x kategorie *komunikace*: „*žák volí komunikační strategie a rozeznává manipulativní komunikaci a dovede se bránit; v mluveném projevu užívá nonverbálních prostředků...*“ a jednou v „*rozvoji svého individuálního stylu*“ žáka, kterým se vyhraňuje osobnost. Tzn. že 6x se vyjádřila kategorie *intrapersonální vztahy* a 8x kategorie *interpersonálních vztahů*.

Z uvedeného je patrné, že problematika etické výchovy je v předmětu *český jazyk a literatura* situována do oblasti interpersonálních vztahů.

V předmětu *dějepis* bylo analyzováno 11 tematických celků. Obsahovaly celkem 40 očekávaných výstupů, z nichž téměř všechny byly zařaditelné do cílové oblasti etické výchovy. Nejčastěji spadaly do kategorií *metasociálních vztahů a interpersonálních vztahů*. V *metasociálních vztazích* byly zaznamenány všechny dílčí znaky. U *interpersonálních vztahů* dominoval dílčí znak *analýza situací*. Pro ukázkou uvedeme několik příkladů: Téma *Ke kořenům světa – „uvede základní problémy středověké společnosti, způsoby jejich tehdejšího řešení a vztah k současnosti“*. Téma *Modernizace společnosti – „charakterizuje proces modernizace, vysvětlí průběh industrializace a její ekonomické, sociální a politické důsledky, rozpozná její ekologická rizika; určí základní vývoje Evropy a světa v důsledku rozdílného tempa modernizace“*. Téma *1. světová válka a 2. světová válka – „dokumentuje sociální, hospodářské a politické důsledky toho konfliktu“* aj.

Dějepis

V předmětu *dějepis* jsou čteně zastoupeny očekávané výstupy, jež směřují k problematice cílů a obsahů *etické výchovy*. Kategorie intrapersonálních vztahů nebyla zaznamenána.

V předmětu *základy společenských věd* bylo analyzováno 12 tematických celků, 5 z nich spadalo do vzdělávací oblasti *Člověk a svět práce*. Z uvedených 12 tematických celků jsou 2, které byly přímo zaměřeny na problematiku etiky (Etika a Dějiny filozofie a etika). V uvedených 12 celcích bylo nalezeno 92 očekávaných výstupů včetně očekávaných výstupů z oblasti *Člověk a svět práce*. Výstupů, které obsahovaly problematiku etické výchovy, bylo celkem 34, což činí cca 36 % z celkového počtu očekávaných výstupů za tento předmět.

Základy společenských věd

Uvedené očekávané výstupy se týkaly těchto znaků a dílčích znaků: *osobnostní zralost* 9x (*sebepojetí, odpovědnost*), *postoje a přesvědčení* 5x (*předsudky, hodnotová orientace, etické hodnoty*), *znalosti* 8x (pojmový aparát, konvence, etické kategorie, filozofické teorie), *schopnosti a dovednosti* 11x (*efektivní řešení problémů, tvořivost, prospěch společnosti, analýza situací*). Kategorie *metasociální vztahy* byla vyjádřena v očekávaných výstupech 7x (*globální myšlení, pracovní vztahy*). Tematický celek Etika zahrnoval zejména znak *znalost (pravidel, konvencí...)*. V předmětu ZSV převládá důraz na kategorii *intrapersonální vztahy* 22x zastoupená, dále byly zastoupeny *interpersonální vztahy* celkem 11x. Nejméně byla zastoupena kategorie *metasociální vztahy* (7x).

Dalším analyzovaným předmětem byla tělesná výchova, v níž se dle ŠVP realizuje i obor *Výchova ke zdraví*. Tento předmět byl v ŠVP rozdělen do 16 tematických celků. Tři tematické celky neměly uvedeny očekávané výstupy vůbec, další obsahovaly jen po jednom očekávaném výstupu. Na základě analýzy jsme identifikovali jeden integrovaný očekávaný výstup, který zastupoval kategorii *zvládnutí sociálních rolí a spolupráce a týmovost*. V RVP G byl obor *Výchova ke zdraví* jedním z oborů, který nabízel nehojnější počet zastoupení cílů a obsahů *etické výchovy* v očekávaných výstupech – z analýzy je patrné, že v ŠVP tento důraz již tak silný není.

Tělesná výchova

Výtvarná výchova Posledním analyzovaným předmětem byl *výtvarný obor*, který sestával ze 4 tematických celků. Tyto celky zahrnovaly celkem 36 očekávaných výstupů. Popis očekávaných výstupů u tohoto předmětu byl chaotický, text nebyl upraven (výstupy nebyly odděleny od sebe odřádkami či odstavci). Dále jsme identifikovali stejný očekávaný výstup u více tematických celků najednou. U jiných oborů jsme se s tímto jevem nesetkali. Např. integrovaný očekávaný výstup, u kterého jsou patrné zastoupené znaky *postoje a přesvědčení a myšlení v souvislostech: „na konkrétních příkladech vysvětlí, jak umělecká ... vyjádření působí v rovině smyslové, subjektivní i sociální a jaký vliv má toto působení na utváření postojů a hodnot“*, se vyskytl téměř v každém tematickém celku. Z nabízených očekávaných výstupů lze vybrat i takové, které souvisejí např. s *osobnostní zralostí*, ale v těchto případech je spíše chápána jako předpoklad než jako cíl *etické výchovy*.

Shrnutí Na základě obsahové analýzy očekávaných výstupů ve vybraných předmětech v ŠVP lze konstatovat, že nejvyšší četnost výskytů problematiky *etické výchovy* byla u předmětu *dějepis* (téměř ve 100 %). Dále zhruba na stejné úrovni v zastoupení kategorií byly předměty *český jazyk a literatura* (cca 34 % všech výstupů) a *základy společenských věd* (přibližně 36 %). V tomto případě jsme přistoupili k procentnímu vyjádření, jelikož u obou předmětů byl značný rozdíl v celkovém počtu očekávaných výstupů. Nejméně početný byl výskyt v předmětu *tělesná výchova*. U tohoto předmětu jsme očekávali vyšší četnost, neboť nabízí mnoho příležitostí, ve kterých lze trénovat dovednosti, vlastnosti, podporovat postoje, socializaci aj. *Výtvarný obor* má ve vztahu k cílům *etické výchovy* specifické postavení. Cíle etické výchovy jsou v něm chápány spíše jako předpoklady pro plnění cílů oboru.

2.3.2 Obsahová analýza: druhá část - průniky průřezových témat ve vzdělávacích oblastech

Druhá část obsahové analýzy byla zaměřena na průřezová témata. Sledovali jsme obsazenost (průniky) vybraných průřezových témat ve vzdělávacích oblastech, resp. předmětech v ŠVP. Průniky byly zaznamenány a utříděny do tabulkového schématu, které nám umožnilo znázornit počty průníků za jednotlivé oblasti a obory, ročníky i témata.

Průřezová témata Jak jsme uvedli výše, z hlediska Etické výchovy se jako relevantní jeví průřezová témata *Osobnostní a sociální výchova* a *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Každé z průřezových témat obsahuje tematické okruhy, které musí být zařazeny do ŠVP. U *Osobnostní a sociální výchovy* to jsou: *Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti; Seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů; Sociální komunikace; Morálka všedního dne; Spolupráce a soutěž*. Druhé průřezové téma má tyto tematické okruhy: *Globalizační a rozvojové procesy; Globální problémy, jejich příčiny a důsledky; Humanitární pomoc a mezinárodní rozvojová spolupráce; Žijeme v Evropě; Vzdělávání v Evropě a ve světě*. Okruhů u každého průřezového tématu je pět.

Vzdělávací oblasti a obory, v nichž byly průniky zjišťovány, jsou v ŠVP uvedeny jako povinné. Jednalo se o 7 vzdělávacích oblastí, které obsahují 16 předmětů a 159 tematických celků. V charakteristice tematických celků a u jednotlivých očekávaných výstupů má škola povinnost uvádět průřezová témata. U jednotlivých tematických celků v předmětech byl sledován a zaznamenán výskyt průřezových témat. Početili jsme s tím, že některé tematické celky se vyskytovaly jen v jednom či dvou ročnících, jiné se opakovaly v každém ročníku.

Celkem bylo nalezeno 975 všech možných průníků, které škola mohla využít u všech 16 předmětů. U průřezového tématu *Osobnostně sociální výchova* z nich bylo školou využito 241. U průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* bylo ze všech možných průníků školou využito 104.

Test nezávislosti potvrdil, že se jedná o záměrně zvolené průniky (ze statistického pohledu). Toto zjištění bylo ovšem ještě třeba prokonzultovat s respondentem ve druhém rozhovoru a ověřit tak výsledky testu nezávislosti. Na základě toho byly formulovány otázky, které byly ve druhém rozhovoru předkládány respondentovi: „*Celkové hodnocení ukázalo, že kladete větší důraz na Osobnostně sociální výchovu než na téma Výchova k evropskému a globálnímu myšlení. Mohl byste se k tomu vyjádřit?*“ Respondent záměrnost ve zvolených průnicích potvrdil: „*Nám to Evropanství připadá sice důležité, ale ten osobní rozvoj nám připadá důležitější.*“ Dále bylo respondentem potvrzeno, že průřezové téma „*Evropanství*“ má menší počet průníků, protože se jedná o téma nové. Z uvedeného lze vyvozovat, že škola klade větší důraz na téma osobnostně sociálního rozvoje.

Podrobnější obsahová analýza průníků mezi průřezovými tématy a tematickými celky předmětů poukázala na vztahy mezi nimi. Gymnázium využilo prostor svým způsobem a tyto průniky naplánovalo celkem u 119 tematických celků. Jedná se o 13 předmětů. Nezahrnuty byly předměty *zeměpis*, *tělesná výchova* a *informační a komunikační technologie*. Cizí jazyky byly pro zjednodušení zahrnuty pod jeden obor, jednalo se o *anglický jazyk*, *francouzský jazyk*, *ruský jazyk* a *německý jazyk*. V popisu a interpretaci jsme vyjádřili četnost průníků procenty, jelikož každý předmět nabízel jiný počet možných předmětů.

Z celkové analýzy již víme, že průřezové téma *Osobnostní a sociální výchova* je zastoupeno z 24 %, což je o něco více než u druhého průřezového tématu. Konkrétní výsledky u jednotlivých předmětů ukazuje tab. H.2. Nejvíce průníků jsme objevili v předmětu biologie a nejméně v základech společenských věd a fyzice.

Předmět	celkový možný počet průníků	počet využitých průníků	využití průníků (%)
Biologie	65	61	94
Chemie	60	26	43
Hudební obor	40	17	42
Matematika	95	38	40
Výtvarný obor	30	12	40
Dějepis	60	23	38
Cizí jazyky	140	51	36
Český jazyk	60	7	12
Fyzika	165	1	0
Základy společenských věd	60	5	8
Literatura	0	0	0

Tab. H.2: Průniky v jednotlivých předmětech u průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Průřezové téma *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* mělo celkem 104 průníků z 975 všech možných průníků, což činí zhruba 10 %. Jejich rozložení je uvedeno v tab. H.3.

U zbylých předmětů byly procentní hodnoty výrazně nižší. Pouze předmět *základy společenských věd* byl nad 5 %. U ostatních předmětů byly zastoupené průniky pod 2 % (*chemie, biologie, fyzika*). Dva předměty *český jazyk a literatura a hudební obor* neměly ani jeden zastoupený průnik.

Předmět	celkový možný počet průníků	počet využitých průníků	využití průníků (%)
Dějepis	60	29	48
Cizí jazyky	140	41	29
Matematika	95	20	21
Výtvarná obor	30	6	20
Základy společenských věd	60	4	6

Tab. H.3: Průniky v jednotlivých předmětech u průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*

Shrnutí

U vybraných průřezových témat byl zjištěn významně vyšší výskyt průníků u průřezového tématu *Osobnostní a sociální výchova* než u průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Z uvedeného vyplývá a respondentem bylo dále v rozhovoru potvrzeno, že gymnázium záměrně kladlo větší důraz na průřezové téma *Osobnostní a sociální výchova*.

Rozdílnost četnosti průníků lze zaznamenat jak mezi jednotlivými předměty, tak v předmětech mezi vybranými průřezovými tématy. Mezi průniky jednotlivých předmětů je u obou průřezových témat zřetelný rozdíl (srov. tab. H.2 a H.3). Není nám známo, jaké kritérium škola měla pro začleňování jednotlivých průřezových témat do tematických celků u daných předmětů, anebo jaký důvod vedl k začlenění vybraných průřezových témat do předmětu *chemie*, *biologie* či dokonce *matematika*.

Z tab. H.4 lze dovozovat, že gymnázium se spíše přiklání k variantě pojetí průřezových témat, kdy průniky témat podporují spíše předměty, ve kterých není zakotvenost problematiky *etické výchovy* běžná. Druhá varianta nabízela podporu a zvýraznění cílů etické výchovy tam, kde je již v předmětech nabízena. Jaká varianta je pro funkce *etické výchovy* vhodnější, je otázkou pro další výzkum či teoretickou rozvahu. Interpretace těchto výsledků respondentem této části je uvedena v kap. 2.4.1.

Předmět	zastoupení OSV (%)	zastoupení VMEGS (%)	zastoupení v očekávaných výstupech (%)
Dějepis	38	48	100
Základy společenských věd	8	6	36
Český jazyk a literatura	12	0	34
Tělesná výchova	0	0	0
Výtvarný obor	40	20	0
Biologie	94	20	0
Chemie	43	2	0
Matematika	40	21	0
Hudební obor	42	0	0
Cizí jazyky	36	29	0

Tab. H.4: Srovnání analyzovaných očekávaných výstupů a zastoupených průřezových témat v předmětech

2.4 Funkce ŠVP a faktory ovlivňující jeho tvorbu: obsahová analýza druhého rozhovoru

Cílem poslední fáze případové studie bylo získat hlubší vhled do kurikulárních procesů v rovině cílů a obsahu i plánování a řízení na oborově specifické úrovni. Byl realizován druhý rozhovor v délce 45 minut, který byl následně analyzován dle kategoriálního systému. Další postup byl obdobný jako u prvního rozhovoru.

U respondenta jsme mohli vycházet především z kategorií substanciálních. Pouze jedenkrát se v druhém rozhovoru objevila kategorie způsobová, která se projevila jako tázací dovětek u jednoho výroku. Jinak respondentův projev byl uvážlivý, klidný a vyrovnaný, tj. nebyl shledán rozpor mezi tím, co se říká a tím, jak se to říká.

2.4.1 Zpracování cílů a strukturace obsahu v ŠVP

Interpretace výsledků analýzy ŠVP Z obsahové analýzy ŠVP vyplynuly otázky, jež byly respondentovi předkládány v druhém rozhovoru. Respondent tak vystupoval jako spoluinterpret získaných dat. V kap. 2.3.2 jsme již jednu interpretaci uvedli: respondent potvrdil důraz kladený na průřezové téma *Osobnostní a sociální výchova*.

Další otázky vedly k ověření či zpřesnění výběru průřezových témat v předmětech s ohledem na to, zda mají či nemají zahrnutu problematiku etické výchovy. V kap. 2.3.2 jsme dospěli k závěru, že gymnázium uplatňuje průřezové témata zejména tam, kde se běžně prostor pro etickou výchovu nenachází.

Respondent při předložení výsledků četnosti průniků u předmětů *základy společenských věd a matematiky* reagoval následovně: „*Já myslím, že jsme postupovali tak, že už to tam v tom předmětu je, kdežto pro ty matematiky to bylo novum.*“ Anebo výrokem: „*Když jsme to jako společenskovědní učitelé dělali, tak jsme si říkali, že to tam vlastně všechno máme. A ti matematici si říkali, tak to tam prostě naplácáme...*“.

2.4.2 Funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy

Formulování cílů V rovině práce s cíli se analýza zaměřila na procesy formulování cílů, pojetí etické výchovy v ŠVP a na hodnocení.

Respondent zmínil, že gymnaziální cíle *etické výchovy* mají zřejmou návaznost na cíle základního vzdělávání: „*Protože oni by si v té etické výchově měli osvojit ty jednodušší věci jako systém hodnot a podobně. Obsahově by měli znát základní pojmy typu morálka, mravnost ze základní školy a měli by být zvyklí i na způsoby skupinové práce, nebo práce s textem. Aspoň to předpokládám, často v praxi to dopadá úplně jinak. Je tam problém, že jsou strašně nesoustředění.*“

K problematice zpracování cílů etické výchovy v ŠVP na základě RVP G respondent uvedl: „*Ty obecné cíle tam byly nadefinovány a my jsme je v podstatě reflektovali, nic jiného nás nenapadlo.*“

Na otázky týkající se obecných cílů v ŠVP respondent reagoval slovy: „*My to děláme v podstatě pořád stejně ... názor kantorů na ŠVP je ten, že to jsou to přepsané osnovy, ke kterým se připsala průřezová témata, nějaké cíle, dovednosti.*“

Postavení etické výchovy Ohledně postavení etické výchovy v ŠVP na gymnáziu respondent uvádí: „*Já se obávám, že nemá úplně primární postavení, protože gymnázium je v tom do-savadním pojetí hlavně cpaní vědomostí do hlavy a na samostatnou výchovu zbývá strašně málo.*“ K otázce spolupráce pedagogického sboru na ŠVP a pojetí etické výchovy v něm se respondent vyjadřoval následovně: „*Ne, zatím k takovým kontaktům nedošlo, bohužel, maximálně jsme se o tom bavili v rámci předmětové komise společenských věd, ale že by došlo ke kontaktu s jinými předmětovými komisemi, to už si nevzpomínám. Spíš komunikujeme o průřezových tématech, abychom věděli. Abychom třeba něco zbytečně nezdujovali.*“

Hodnocení v oblasti etické výchovy je velmi problematické, neboť v této oblasti nejsou stanoveny očekávané výstupy a způsob zpracování průřezových témat v ŠVP dává tvůrcům i realizátorům volnou ruku i co se týče hodnocení.

Hodnocení

Celkově k hodnocení respondent uvedl: „*To je velmi jednoduché – dosáhlo se stanovených cílů? Ovládají vědomosti a dovednosti, nebo neovládají?*“ K problematice hodnocení a etické výchovy se staví takto: „*To je právě ten problém. Etickou výchovu je problém hodnotit, protože žáci můžou pocházet z různých rodinných prostředí, kde jsou různě eticky formováni. Dávat jim pětku za to, že je rodiče k něčemu nevedli, je samozřejmě nesmysl. Etická výchova by měla být spíš dalším rozměrem toho ostatního.*“ Dalším výrokem směřuje již ke konkrétnímu hodnocení: „*To asi nejde klasickým způsobem, že bych je zkoušel z etické výchovy, nebo že by psali test na etickou výchovu, a pak bych jim z toho dal 1, 2 až 5. Tady spíš třeba nechám připravit nějaké portfolio ve skupinkách, nebo něco takového, a za to jim dám nějaké kladné body. Protože pokud něco vytvoří, tak si zaslouží kladné body.*“

Je patrné, že respondent si je vědom problémů spojených s hodnocením žáků v oblasti etické výchovy. K roli průřezových témat ve vztahu k hodnocení uvedl: „*To tam hraje sekundární roli – pokud třeba v angličtině s nimi čtu článek, kde jsou nějaké morální otázky nastaveny a je tam třeba otázka: Jak byste konali vy a proč? Bylo jeho jednání správné, proč? Tak samozřejmě v tomto případě primárně hodnotím, jak byli schopni použít jazyk a jak vyjádřili svoje myšlenky, a až sekundárně budu hodnotit, jestli si uvědomili, jak hrdina, třeba v povídce, kterou četli, jednal správně nebo špatně. Nějakým způsobem to určitě ovlivnilo celkové hodnocení, samozřejmě už jenom tím, že byl schopný rozeznat v tom příběhu správný či špatný postoj.*“

ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy v oblasti etické výchovy z pohledu respondenta nehraje významnou roli, což je dáno i skutečností, že cílová a obsahová dimenze etické výchovy v RVP a v ŠVP není podrobněji rozpracována. Hodnocení je založeno spíše na chápání a pojetí každého učitele. Na nich závisí, jak budou cíle etické výchovy pojaty a jak bude hodnoceno jejich dosahování ve výuce. Problematika strukturování obsahu etické výchovy nebyla v druhém rozhovoru respondentem zastoupena novými výroky, spíše opakoval to, co již zmiňoval v rozhovoru prvním.

Shrnutí

2.4.3 Funkce ŠVP v rovině plánování a řízení

V druhém rozhovoru jsme dále zjišťovali, jakou roli hraje ŠVP v procesech krátkodobého, střednědobého i dlouhodobého plánování.

Plánování výuky

Respondent na otázku o roli ŠVP při plánování odpověděl: „*Určitě ano, neboť si uvědomuji, čeho bych měl dosáhnout tou výukou. Jaký dovednosti chci rozvíjet.*“ Dále odpověděl: „*To ŠVP vlastně pomůže člověku, aby si uvědomil, co by už studenti měli znát a co ještě znát třeba nemůžou, takže to plánování by šlo udělat třeba tak, aby se to celé nějakým způsobem zkoordinovalo.*“

Respondent se dotkl hlediska dlouhodobého plánování cílů. Vyskytovaly se integrované výroky, které zastupovaly kategorie *klíčové kompetence* a *očekávané výstupy*. Respondent se také dotkl plánování průřezových témat, což spadá též do dlouhodobého plánování výuky.

V rovině střednědobého plánování jsou využívány především tematické plány jednotlivých předmětů. Výpovědi poukázaly na skutečnost, že ačkoliv respondent přispěl k tvorbě ŠVP v oblasti rozpracování průníků mezi průřezovými tématy a tematickými celky, tohoto dokumentu k plánování výuky v podstatě nepoužívá. Uvedl např.: *„Narazil jsem třeba na problematiku vztahu rodič – dítě v souvislosti s Freudem v psychologii. Tam už je etická rovina – vztah mezi rodičem a dítětem. Co je povoleno ve vztahu, co není povoleno ve vztahu. Tím se etická výchova úplně spontánně promítla, nebo se nám spontánně zjevila. Současně tam člověka napadnou třeba odkazy na literaturu.“*

Dále k plánování výuky: *„Jdu třeba za češtinářem a zeptám se ho, kdy to s nimi bude dělat, jestli se můžu spolehnout, jestli znají nebo neznají.“* Anebo: *„My jsme se bavili o tom, že ta témata z toho materiálu vyskakují, ta etická tematika. A může být situace opačná, že se něco děje, nějaká aktuální událost, která má nějaký mravní rozměr; všechno má koneckonců nějaký mravní rozměr. A člověk zaimprovizuje a zařadí téma, pokud to logická struktura umožňuje, pokud by něco důležitého nepřeskočil. Zařadí ta témata, která se toho nějak dotýkají. Přehodí si třeba v plánu dvě, tři hodiny – není to problém.“*

V rovině krátkodobého plánování respondent vztahoval plánování k volbě metod a forem výuky, tedy k rovině řízení: *„Promítně se to do přípravy forem výuky – takže pokud je požadavek, aby byli schopni pracovat ve skupině, aby byli schopni číst text a ten text nějak zpracovat a vybrat z něho třeba nejpodstatnější věci. Tak já si toto třeba připravuju ... když jsem to plánoval, tak jsem nějak intuitivně myslel na ŠVP.“*

Z uvedených výroků lze usuzovat, že i když respondent má povědomí o naplánovaných průřezových tématech a jejich existenci v ŠVP, výuku plánuje spíše na základě osobních a pedagogických zkušeností, intuice. Lze si všimnout, že i když problematika v RVP není systematicky řešena, respondent při plánování etické výchovy, využívá výukových struktur (cílů a obsahů) jiných předmětů, čímž kompenzuje nízkou úroveň rozpracování etické výchovy v RVP.

Řízení K roli ŠVP v rovině řízení se respondent vyjadřoval následovně: *„Hraje roli jako vodítko.“* Dále poukázal na změny po zavedení ŠVP: *„No tak změnilo. Nebyla by to úplně pravda, že nezměnilo. My jsme třeba kdysi ve čtvrtém ročníku probírali podle mého názoru strašně dopodrobna filozofii. A v podstatě to byl jakýsi rychlokurz dějin filozofie s tím, že díky té přemrštěné náplni tam bylo minimum času na práci s textem. Minimum na nějaké zamyšlení. Prostě hrrrrr antika, hrrrrr středověk, hrrrr moderní filozofie.“*

Dále: *„Mně by se třeba líbilo – a to se tam taky objevuje – kdyby se více pracovalo třeba s problémy než se jmény filozofů; takže to se změnilo.“*

Funkce ŠVP v rovině řízení je zřejmá, respondent přiznával, že s novým dokumentem (ŠVP) se změnil přístup k žákům a k obsahu učiva, což se projevilo i ve volbě metod. Respondent si však nebyl jist, zda jsou metody v ŠVP uvedeny či ne. A nezodpovězenou otázkou zůstalo, zda a jak se předchozí učební plány a osnovy promítly do tvorby a implementace ŠVP.

Funkce ŠVP v rovině plánování a řízení výuky tedy není pro respondenta v oblasti etické výchovy stěžejní. Možné důvody jsme již diskutovali výše. **Shrnutí**

2.4.4 Faktory ovlivňující procesy implementace kurikula

Poslední část druhého rozhovoru byla zaměřena na faktory, jež ovlivňují implementaci ŠVP zejména v oblasti etické výchovy. Respondent označil čtyři faktory, které tuto roli mají. Jedná se o výroky směřující k: rodině (3x), spolupráci pedagogů (3x), osobnímu přístupu a vybavenosti školy (1x).

Respondent poukazoval na rodinu, resp. rodinné prostředí, které žáka formuje a žák si jej přináší do školy ve formě zážitků a zkušeností. Další pohled pak souvisí s přímou spoluprací s rodinou při tvorbě a implementaci kurikula. Respondent počítá s rodinným prostředím jako s faktorem ovlivňujícím implementaci ŠVP. Tento faktor v jeho případě přímo ovlivňuje plánování metod a forem výuky, tj. řízení výuky. Chápe rodinu rovněž jako partnera při výuce: *„Měli bychom se navzájem doplňovat. Rodina ho to učí spíš klasickou formou zákazů a příkazů – my bychom měli spíš podporovat ten správný postoj, který samozřejmě v rodině je, a motivovat žáky, aby ty postoje přetavili do jednání. To je ideální příklad – pokud se rodina a škola doplňují tady v tomhle působení. Pokud stojí proti sobě, tak už je to horší.“* **Rodina**

Další faktor, který respondent zmiňoval, je spolupráce učitelů při formulování cílů: *„V týmu jsme se jen sešli, řekli jsme si, co kdo napíše. Napráskali jsme to do PC a tím to celé skončilo. Kolega se na to podíval, řekl jo – je to dobrý.“* Dále uvedl: *„Dělalo se to týmově po předmětových komisích. Takže spolupracovat museli všichni – každý dostal nějakou porci, kterou tam musel napsat.“* A respondentův pohled na roli vedení v procesech kurikulární reformy byl charakterizován výrokem: *„Já myslím, že čistě administrativní.“* Lze konstatovat, že ke spolupráci učitelů při tvorbě ŠVP docházelo, nelze však přesněji posoudit, kolik učitelů se aktivně podílelo na rozpracování ŠVP v oblasti etické výchovy. **Spolupráce učitelů**

Vlastní profesní „filozofie“ a postoj k reformě jsou dalším z faktorů podmiňujících implementaci ŠVP, na který jsme se zaměřili. Respondent se vyjádřil hned několika výroky, které ilustrují, co jej těší a co ne: *„Tak těší mě variabilita, těší mě prostor pro vlastní kreativitu, který tady mám, těší mě, že vedení nás nějak, já to řeknu česky – nebuzeruje – nechá nás dělat si věci, které chceme sami ... Netěší mě samozřejmě finanční ohodnocení, protože musím vykonávat ještě další dvě zaměstnání, abych to nějak utáhl. Netěší mě, že veřejnost absolutně nechápe podstatu naší práce, ani nechce chápat. Netěší mě, že rodiče nevychovalí děti a pak je hodí do školy a tam si s nimi nějak poradíte.“* **Osobní přístup**

Z uvedených výroků je patrné, že respondentova nespokojenost se týkala zejména vnějších podmínek jeho práce, jeho profesní spokojenost je naopak vztahována k práci na gymnáziu, kterou chápe jako tvůrčí a oceňuje s ní spojenou svobodu, volnost. Pro vnější vlivy na práci učitelů použil citátu: „*Když Pán vešel a spatřil mzdu služebníků domu tohoto, odvrátil se a hořce zaplakal.*“

Vybavenost Posledním zmiňovaným faktorem byla vybavenost školy. K ní bylo uvedeno: „*Vybavenost je podstatně lepší. Protože už je víc tříd s dataprojektory, jsou tady nějaké interaktivní tabule. Není problém jít do počítačové učebny a zadat žákům nějaký úkol na internetu ... Co se týká výpočetní techniky, tak jsme na tom určitě dobře, protože oproti kolegům z jiných škol my jsme byli poměrně brzo zasíťováni – takže všechny informace se tady posílají elektronicky, což věci hodně urychluje.*“

Shrnutí Respondent přikládá významnou roli faktorům, které ovlivňují proces implementace ŠVP, jakožto i přípravu, plánování a řízení výuky. Z výpovědi vyplývá, že faktor rodina v rovině řízení přispívá k zohledňování žáka, k výběru metod, kterými přizpůsobuje výuku. Spolupráce učitelů neprobíhá až tak na úrovni mezioborové, jako spíše v rámci předmětových komisí. Osobní přístup respondenta víceméně podmiňuje k vytrvalosti, houževnatosti a loajalitě, i přes současné dění spojené s reformou. Na gymnáziu dochází k podpoře učitelů ze směru vedení školy vytvářením prostoru a podmínek k práci obecně.

3 Shrnutí, diskuze a závěry

Studie vytyčila rámec pro vymezení cílů a obsahu etické výchovy a na jeho základě vytvořila kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie učitele *etické výchovy* na gymnáziu. Pozornost se věnovala srovnání jazyka teorie a praxe a pojetí cíle a obsahu etické výchovy v pojetí učitele. Z hlediska podnětů pro etickou výchovu, zejména ve vybraných oborech, byl analyzován RVP G. V rozhovoru s učitelem se věnovala pozornost faktorům ovlivňujícím implementaci etické výchovy do ŠVP a do praxe. Celkově situace etické výchovy na sledované škole odpovídala absenci *etické výchovy* v kurikulu gymnáziálního vzdělávání a výsledná realizace *etické výchovy* závisela na postoji a angažovanosti učitelů.

Nyní shrneme nejdůležitější postřehy studie, které jsou spojeny s problematikou etické výchovy. Pokud jde o cílovou dimenzi kurikula, ukázalo se, že respondent tematizoval všechny kategorie očekávaných výstupů, a to i přes nevyhraněnost oboru v RVP G. Formulování cílů sledovaného oboru na gymnáziu se odvíjelo především od respondentova pojetí *etické výchovy*. Respondent poukazyval na nesnadné hodnocení dosahování cílů *etické výchovy*. Pokud jde o obsahovou dimenzi kurikula – tato byla ve výrocih respondenta méně reflektována než dimenze cílová. Obsahová stránka oboru *etické výchovy* nemohla být realizována samostatně; byla zaznamenána jistá závislost etické výchovy na strukturách jiných vyučovacích předmětů.

Dále se ukázalo, že škola uplatňuje problematiku etické výchovy převážně v předmětech, které samy o osobě tuto problematiku nezahrnují (chemie, matematika, biologie aj.). Zdá se, že ŠVP nehraje u respondenta významnou roli s ohledem na plánování a řízení výuky.

Práce v rovině cílů a obsahů či plánování a řízení u oboru etická výchova je problematizována nesystematickým zpracováním oboru etické výchovy v RVP. U respondenta dochází k tomu, že kompenzuje tuto skutečnost způsobem adekvátním k situaci, tj. využívá vlastní dlouholeté praxe, aktuálních společenských problémů a své intuice k tomu, aby naplňoval a realizoval cíle *etické výchovy*, byť ve formě průřezového tématu či výchovy jako takové.

Etická problematika v současné době vystupuje do popředí, protože se civilizace dostává do situace, která vyžaduje novou etiku a důraz na morální hodnoty. K tomuto trendu se musí připojit i škola.

Budoucí škola bude patrně přebírat stále větší odpovědnost nejen za vzdělávání, nýbrž i za výchovné působení. Na podporu této tendence vznikají různé iniciativy (např. nevládní organizace Etické fórum), které mimo jiné usilují zavést do kurikula školy výchovně-vzdělávací předmět *etická výchova*. Při diskuzích o *etické výchově* se zájem soustřeďuje na to, jak *etickou výchovu* v kurikulu koncipovat. O nezbytnosti tohoto opatření svědčí i výsledky výzkumného šetření o implementaci kurikulární reformy na gymnáziích (Janík a kol., 2010), v němž z jednoho tisíce respondentů se pouze jeden zmínil o potřebě etické výchovy, naopak se objevil názor, že trvalá snaha vychovávat jde na úkor vzdělávání (s. 115).

Pro začlenění etické výchovy do práce škol existuje několik možností, jejichž výčtem bychom tuto kapitolu rádi uzavřeli:

- *Etická výchova jako součást již existujících průřezových témat nebo jako samostatné průřezové téma.* V současnosti je etická výchova na gymnáziích zahrnuta do existujících průřezových témat, ale ukazuje se, že jde o řešení formální, realizace etické výchovy závisí na libovůli učitele.
- *Etická výchova jako doplňující vzdělávací obor.* Nově je zaveden do RVP ZV, ale je dobrovolný, a to buď pro všechny, nebo je jen pro některé žáky. Problém tohoto opatření je v tom, že etickou výchovu potřebují všichni žáci.
- *Etická výchova jako princip veškerého působení školy.* Toto pojetí etické výchovy vyžaduje celkovou orientaci školy na podporu a rozvoj etických hodnot u žáků. Předpokladem ovšem je, že se tímto směrem zaměří celý učitelský sbor a že se ke spolupráci získá rodina i bezprostřední komunita. Toto řešení ovšem také vyžaduje stanovení kánonu etických problémů, kterým se bude věnovat pozornost.
- *Etická výchova jako samostatný výchovně-vzdělávací předmět.* Tato koncepce nemá zatím velkou podporu. Je obava, že by byl chápán jako naukový

vyučovací předmět. Perspektivně je však nutno o něm uvažovat po příkladu německých gymnázií. Vyučovací předmět filozofie (etika, praktická filozofie) odpovídá na požadavky doby tím, že podporuje etickou orientaci žáků (Pfeifer, 2009, s. 12).

3. SHRNU TÍ, DISKUZE, ZÁVĚRY

3.1 Shrnutí

Český jazyk a literatura Případová studie A se zaměřovala na proces implementace současné kurikulární reformy v rámci předmětu český jazyk a literatura. Rozhovory s učitelkou i analýzou ŠVP se prolínalo téma vztahu dvou do jisté míry nezávislých složek předmětu: jazykové a literární. Celou případovou studii prolíná téma vztahu literární složky předmětu český jazyk a literatura s jazykovou složkou. Je přitom poukázáno na fakt, že obsahový akcent je tradičně položen na složku literární.

Významová analýza rozhovoru s učitelkou na téma cílů a obsahů předmětu český jazyk a literatura naznačila, že v jazyce praxe nehrají pojmy nejvyšší úrovně obecnosti důležitou roli. Ani cílová idea nadoborová – klíčové kompetence – ani cílové kategorie oborově specifické – jazyková komunikace, čtenářská gramotnost, literární komunikace apod. – nebyly v rozhovoru zmíněny. V tomto ohledu nebyl překryv jazyka praxe s jazykem kurikula či teorie zaznamenán. Z analýzy vyplývá, že jazyk praxe pracuje s cíli vzdělávání ve zcela konkrétní rovině.

Analýza ŠVP byla provedena s ohledem na čtyři aspekty, a to analýzu očekávaných výstupů, korespondenci těchto očekávaných výstupů s uvedeným učivem, korespondenci takto určených očekávaných výstupů s cílem výuky českého jazyka a literatury stanoveným RVP G a analýzu strukturace obsahu předmětu. Analýza ukázala na formálnost zpracování ŠVP, která se projevuje zejména doslovným použitím formulací očekávaných výstupů z RVP G a opakováním těchto formulací v jednotlivých ročnících. Při tvorbě ŠVP nebyla využita nabídka specifikovat cíle předmětu český jazyk a literatura v pojetí předmětu na daném gymnáziu. Tato formálnost se pak nejvíce projevuje v analýze korespondence očekávaných výstupů a učiva předmětu. Zatímco očekávané výstupy jsou formulovány rovnoměrně pro obě oblasti oboru, učivo je značně dimenzováno zejména v oblasti Literární komunikace. Při analýze strukturace obsahu předmětu jsme rovněž narazili na formalismus zpracování ŠVP.

Z provedené obsahové analýzy druhého rozhovoru nevyplývá, že by do zpracování a strukturace obsahu přinesla kurikulární reforma podstatné změny. Roli ŠVP lze vidět v jisté legitimizaci či ospravedlnění zásahů do tradičního řazení učiva, která se i nadále opírá o učebnice a tematické plány.

K dopadům tvorby ŠVP a potažmo celé reformy do praxe ve výuce se vztahovalo několik výroků. Převážně z nich vyplývalo, že podle respondentky je dopad kurikulární reformy na reálnou výuku českého jazyka a literatury malý. Jisté pozitivní efekty lze vidět v tom, že reforma přinesla potřebu hlubšího promýšlení témat spojených s cíli, obsahy a případně prostředky vyučování. Obecně ovšem převládaly výroky upozorňující na značnou míru formálnosti procesů implementace kurikulární reformy.

Cizí (anglický) jazyk Případové studie B1 a B2, v nichž dostaly slovo dvě učitelky anglického jazyka, tematizují některé staronové otázky spojené s tvorbou a realizací kurikula cizojazyčného vzdělávání. Jedná se zejména o zaujímání postojů ke komunikační

a interkulturní kompetenci jako cílové kategorii cizojazyčného vzdělávání a jejich naplňování prostřednictvím vzdělávacího obsahu.

Významová analýza prvního rozhovoru poukázala na určitý nesoulad mezi jazykem praxe a jazykem teorie. Ten byl evidentní zejména u cílových pojmů, které do profesního diskurzu vstoupily relativně nedávno. Jednalo se především o *klíčové kompetence*, což je svým charakterem pojem oborově obecný, a dále o *interkulturní kompetenci*, která nese nový oborově specifický akcent. U komunikační kompetence a u obsahových kategorií *transformace obsahu* a *strukturování obsahu* byla naopak prokázána poměrně vysoká korespondence jazyka teorie a jazyka praxe. Obecně byl jazyk praxe charakterizován jako epizodický, oborově a kontextově zakotvený.

Obsahová analýza ŠVP zaměřená na rozpracování cílů a na strukturaci obsahu v oboru *Anglický jazyk* v ŠVP potvrdila, že v souladu s RVP G i se současným pojetím výuky cizích jazyků jsou mezi cíli zastoupeny všechny složky *komunikační kompetence*, přičemž silný akcent je kladen na *kompetenci pragmatickou*. *Interkulturní kompetence* je ovšem téměř pominuta, objevuje se pouze nevýrazně v odkazech na některá průřezová témata. Cíle formulované v ŠVP jsou v souladu s rozpracováním obsahu, resp. s učivem. Způsob strukturování učiva není v dokumentu popsán ani komentován, vysledovat bylo možno pouze tendence směřující ke spirálovitosti kurikula.

Prostřednictvím obsahové analýzy druhého rozhovoru byly zkoumány funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy, dále pak v rovině plánování a řízení výuky. Ukázalo se, že ve všech těchto oblastech hrály spíše než ŠVP výraznou roli externí autoritativní zdroje, zejména RVP G. Velmi významným zdrojem na úrovni podpůrného kurikula byly také učebnice. Můžeme zvažovat, zda situace ve výuce anglického jazyka či cizích jazyků obecně není v tomto směru specifická. Je otázkou, do jaké míry ji ovlivňuje již téměř desetiletá existence Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ, 2002) a skutečnost, že učebnice jsou koncipovány (nebo to alespoň proklamují) právě na základě SERRJ.

Případová studie C naznačuje určité napětí mezi relativně stabilizovanou praxí výuky matematiky na gymnáziích a novými impulzy, které souvisí s matematickou gramotností a s vnímáním matematiky jako prostředku řešení problémů.

Matematika

Významová analýza prvního rozhovoru ukazuje různou míru korespondence jazyka praxe a jazyka teorie v různých ohledech. Zatímco výrazná shoda je u cílové kategorie *matematické gramotnosti* a obsahové kategorie *transformace obsahu*, menší shoda je u cílové kategorie *klíčové kompetence* a obsahové kategorie *strukturace obsahu*.

Analýza osnov matematiky v ŠVP dokumentovala způsob rozpracování cílů spojených s matematickou gramotností ve všech jejich složkách, tj. v matematických znalostech a pojmech, matematických dovednostech i v aplikaci matematických znalostí a dovedností. Konkrétní promítnutí dané složky do osnov bylo rozdílné.

Mezi očekávanými výstupy byly nejvíce zastoupeny výstupy související s rozvojem matematických znalostí a pojmů. V další části osnov jsou dále jednak formulace cílů, na které bude kladen důraz, jednak jsou zde uvedeny mezipředmětové vztahy, které umožňují aplikovat matematiku jako nástroj v ostatních předmětech.

Druhý rozhovor byl podroben obsahové analýze s cílem zjistit funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy a v rovině plánování a řízení výuky. Výsledky ukázaly, že osnovy matematiky v ŠVP jsou pouze určitým prostředkem, který nabízí prostor individualitě vyučujícího. Navíc se ukázalo, že pro úpravy obsahu jsou důležité maturitní katalogy, a především zkušenosti absolventů, které se promítly do ŠVP.

Přírodní vědy (chemie) Případová studie D je zaměřena na vybrané problémy spojené s tvorbou a realizací kurikula chemie v kontextu přírodovědného vzdělávání. S respondentkou této případové studie byly diskutovány především její postoje k naplňování cílů přírodovědného vzdělávání s ohledem na přírodovědnou gramotnost žáků a realizace těchto cílů prostřednictvím příslušného vzdělávacího obsahu.

Významová analýza prvního rozhovoru se soustředila na zkoumání vztahu mezi jazykem teorie a jazykem praxe. V oblasti obsahových výrazů můžeme konstatovat vysokou míru shody. V oblasti výrazů cílových je však shoda mezi jazykem teorie a jazykem praxe výrazně nižší. *Klíčové kompetence* jsou zastoupeny marginálně, objevují se v podstatě pouze v souvislosti s transferem a ojedinele postojí. Z hlediska očekávaných výstupů byly nejčastěji zastoupeným znakem *přírodovědné znalosti a pojmy*. V porovnání s *přírodovědnou gramotností* byly opět velmi málo akcentovány dílčí znaky vztahující se ke *schopnosti aplikace přírodovědných znalostí a dovedností* v běžném životě, a to jak dílčí znaky cílové, tak obsahové.

Obsahová analýza ŠVP pro vzdělávací obor chemie zaměřená na identifikaci jednotlivých znaků přírodovědné gramotnosti ukázala, že očekávané výstupy jsou do značné míry formulovány podle složek *přírodovědné gramotnosti*. Největší akcent je kladen na *přírodovědné znalosti a pojmy*. Nejmenší pozornost je věnována *schopnosti aplikace přírodovědných znalostí a dovedností*. Struktura vzdělávacího obsahu v ŠVP vychází jednoznačně z původních učebních osnov chemie pro vyšší stupeň víceletých gymnázií. Korespondence očekávaných výstupů s obsahem vzdělávání se tak jeví jako problematická především v oblasti *schopnosti aplikace přírodovědných znalostí a dovedností*.

Z výsledků obsahové analýzy druhého rozhovoru vyplývá, že ŠVP hraje velmi významnou roli v rovině práce s cíli a obsahy, i v rovině projektování a řízení výuky. Zdroje na úrovni podpůrného kurikula (např. učebnice) jsou využívány jen minimálně. Lze konstatovat vysokou míru souladu subjektivního pojetí vzdělávacího oboru respondentky a jeho pojetí v ŠVP. Toto pojetí je založeno na preferenci ontodidaktické stránky kurikulární reformy, je přizpůsobeno povaze dříve platných kurikulárních dokumentů (osnov), projevem čehož je téměř nulová změna v projektování a realizaci kurikula.

V případové studii E dostal prostor zkušený učitel geografie. Z významové analýzy rozhovoru vyplynulo, že zejména klíčové kompetence jsou jazykem praxe obtížně uchopitelné. Chápání jejich významu je ve srovnání s jazykem teorie do značné míry odlišné, v některých případech jsou v jazyce praxe chápány jako synonymum pro dovednosti. Dílčí znaky teoretického vymezení geografického myšlení jako hlavní cílové kategorie geografického vzdělávání byly respondentem tematizovány spíše v rovině geografických znalostí, dovedností, postojů a jejich aplikace, kartografická kompetence byla v rozhovoru zmiňována spíše výjimečně.

ŠVP analyzovaný v druhé fázi případové studie bylo možné označit za moderní dokument, neboť některé z očekávaných výstupů v analyzovaném ŠVP měly dokonce potenciál rozvíjet klíčové kompetence ve větší míře, než je tomu u očekávaných výstupů v RVP G. K rozvoji geografického myšlení jako hlavní cílové kategorie geografického vzdělávání směřovaly v analyzovaném ŠVP především očekávané výstupy patřící do socioekonomické a regionální geografie světa. Učivo těchto tematických celků bylo v ŠVP zpracováno integrovaně, jednotlivé sociálně-geografické jevy, objekty a procesy byly vyučovány v rámci regionální geografie světadílů, a to s využitím moderních přístupů k výuce geografie (modelové regiony, exemplární učivo, výběr témat relevantních pro rozvoj geografického myšlení, problémové situace apod.).

Obsahová analýza druhého rozhovoru poukázala na možný rozpor mezi učitelovým pojetím kurikula a výuky a jeho schopností tyto proměnné verbalizovat a transformovat do podoby očekávaných výstupů a učiva v ŠVP. Ukazuje se, že někteří učitelé mohou být nositeli reformních myšlenek, nicméně mohou mít problémy tyto myšlenky zachytit na papíře. Na základě jednotlivých pasáží ŠVP tak není možné jednoznačně usuzovat na reálný průběh výuky. Vedle toho respondent naznačil, že ŠVP není možné považovat za dokument, který by přímo ovlivňoval dění ve třídě. Dle jeho názoru slouží ŠVP jako orientační rámec při dlouhodobějším plánování výuky.

V případové studii F jsme se zaměřili na oblast Výchova ke zdraví, především na obor Tělesná výchova. Na základě obsahových analýz kurikulárních dokumentů a dvou rozhovorů se zkušenou učitelkou tělesné výchovy jsme se pokusili zprostředkovat různé pohledy na postavení tělesné výchovy ve vzdělávacích dokumentech. Do hry tak vstupovaly různé úrovně kurikula reprezentované státem projektovaným RVP G, na školní úrovni projektovaným ŠVP a pohledy učitelky, které byly výrazně scyeny faktickou zkušeností z výuky, tedy úrovně realizovaného kurikula.

Významová analýza prvního rozhovoru poukázala na respondentčino chápání klíčových pojmů, ve kterém u ní v cílové dimenzi převažuje oborová specializace a v obsahové dimenzi převažuje prakticky a dovednostně orientované pojetí tělesné výchovy. Jak v cílové, tak v obsahové dimenzi se respondentka opírá především o vlastní oborově specifické představy, přičemž významnou roli hraje ohled na žáka a materiální zabezpečení školy. Kurikulární dokumenty v této oblasti pro respondentku nehrají zásadní roli.

V obsahové analýze ŠVP jsme pozornost zaměřili na rozpracování cílů a na strukturu obsahu. V cílové dimenzi (respektive v oblasti očekávaných výstupů) bylo sledováno zastoupení znaků jednotlivých oborově specifických kategorií (*činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností a činnosti podporující pohybové učení*). Z výsledků vyplývá, že v uváženém obsahu tělesné výchovy mírně dominují činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností, avšak zbylé dvě kategorie jsou také významně zastoupeny. Dá se tedy říci, že z pohledu specifických kategorií je analyzovaný ŠVP relativně vyvážen. Způsob strukturování učiva není v dokumentu popsán ani komentován, sledována byla pouze tendence směřující ke spirálovitosti kurikula, a to zejména v oblasti činností ovlivňujících úroveň pohybových dovedností.

Prostřednictvím obsahové analýzy druhého rozhovoru byly zkoumány funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy, dále pak v rovině plánování a řízení výuky. Z pohledu různých směrů pojetí tělesné výchovy se respondentka nejvíce přiklání k pohybově orientované tělesné výchově, což je v rozporu s projektovanými cíli tělesné výchovy, a to jak v analyzovaném ŠVP, tak v RVP G, které jsou v obou případech jednoznačně zdravotně orientované. Z analýz dále vyplývá, že cíle definované pro oblast Člověk a zdraví respondentka považuje za příliš odtažitě. Z tohoto důvodu došlo k jejich spíše formálnímu převzetí a respondentka cíle tělesné výchovy definované v ŠVP ve skutečnosti téměř vůbec nereflektuje. Tento fakt zdůvodňuje tím, že, dle jejího názoru, ze současných dokumentů projektovaného kurikula není jasně patrné, co je primárním cílem tělesné výchovy.

Výtvarná výchova Estetické vzdělávací obory, řazené v RVP do vzdělávací oblasti Umění a kultura, jsou v naší studii zastoupeny výtvarnou výchovou (viz Případová studie G). S ohledem na individualizovaný tvořivý charakter tohoto vzdělávacího oboru jsme spolupracovali se dvěma vyučujícími s odlišnou profesní zkušeností, abychom lépe zohlednili variabilitu učitelských přístupů ke kurikulu.

K analýzám jsme přistupovali s otázkou, zda probíhající kurikulární reforma způsobuje ve sledovaných případech zásadní změny, anebo spíše jen doprovází postupný vývoj dosavadní tradice oboru. Vstupní analýza vývoje oboru ukázala, že některé stránky pojetí kurikulární reformy jsou blízké dosavadnímu vývoji didaktiky výtvarné výchovy. Týká se to zejména směřování k rozvoji obecných a metakognitivních dispozic žáků, zakotveného v termínu *klíčové kompetence*, a zřetele k nad-předmětovým přesahům, obsaženého v termínu *průřezová témata*. V tomto ohledu jsou důležité aspekty kurikulární reformy v souladu s tradicí výtvarné výchovy vyjádřenou v jejích klíčových konceptech *tvořivost* – jako princip žákovy všeobecného osobního rozvoje – a *vizualita* – jako princip žákovy rozvoje v multidiscipinárním kontextu společnosti a kultury.

Významová analýza rozhovorů v souvislostech rozboru vztahů mezi RVP a ŠVP potvrdila převažující liberální či pluralitní pojetí oboru. Toto poznání je v souladu s podobně koncipovaným výzkumem Brücknerové (2010). Týká se jak rozrůzněnosti některých stránek v pojetí kurikula, zjištěné z analýz ŠVP a rozhovorů o ŠVP, tak převahy psychodidaktického hlediska, tj. velkého respektu vyučujících

k potřebám a možnostem žáků, zjištěného z analýz rozhovorů. Kladem pluralitního pojetí je respekt k individualitě učitele a k individualitě žáka. Na druhé straně je tím předmět konfrontován s problémem relativizace – hodnot, cílů, řádu a učiva předmětu. Otázka relativizace se v našich analýzách vracela v různých podobách, zejména v rozporu mezi potřebou respektovat žákovské motivace a možnosti, ale současně žáky něco hodnotného naučit. Z analýzy našich rozhovorů lze interpretovat, že relativizace je omezena závaznými ohledy k učivu o umění a výtvarné kultuře a že kurikulární reforma pomohla vyučujícím v tom, že je při tvorbě ŠVP přiváděla k hlubšímu reflektujícímu promýšlení proporcí mezi individualizací a relativizací.

Z rozhovorů v obou případových studiích *vyplynulo*, že ŠVP organizuje práci učitele výtvarné výchovy s obsahem a s cíli nikoliv v detailech jedné vyučovací jednotky, ale v delším časovém horizontu, který odpovídá měřítku tematických plánů. ŠVP slouží více jako kompas než jako kuchařka. Nejde tedy tolik o to, že v určité hodině je nutné probrat právě toto učivo a směřovat přesně k těmto očekávaným výstupům nebo klíčovým kompetencím, ale jedná se o to respektovat směr cesty nastavený kurikulárním dokumentem v souladu s nároky konkrétní výuky, zejména žákovskými motivacemi a tvořivými předpoklady. Pro výtvarnou výchovu bývá příznačná velká volnost vyučujících ve stanovení konkrétních úloh pro žáky, zároveň však vysoký ohled k obecné ideové koncepci oboru. Tomuto poznatku odpovídá i vztah vyučujících k jazyku kurikulárních dokumentů. Byla zjištěna úzká vazba mezi pojetím i jazykem ŠVP a RVP. Zároveň však se ukázalo, že při běžném uvažování vyučující nepracují s terminologií, ale spíše s obecnějším smyslem kurikulárních pojmů; jedná se spíše o shodu „v duchu“ než „v literě zákona“. Obě vyučující se s duchem RVP G ve svém oboru zjevně ztotožňují, korespondence se však týká principů, nikoliv terminologických detailů a každá z vyučujících klade důraz na poněkud jiné stránky RVP. Z toho vyplývají rezervy v hloubce zacházení s pojmy a jejich strukturou uplatněnou v teorii oboru anebo v kurikulárních dokumentech.

Případová studie H byla zaměřena na oblast *etické výchovy*. Oproti ostatním případovým studiím, které pracovaly s učiteli vyučovacích předmětů, zde výzkum reflektoval fakt, že etická výchova není v RVP G samostatným vzdělávacím oborem, a není tudíž ani systematicky rozpracována.

Etická výchova

Významová analýza prvního rozhovoru se týkala sledování jazyka praxe respondenta, který se následně porovnal s jazykem teorie. V této případové studii byla nalezena relativní shoda jazyka praxe s jazykem teorie v obou dimenzích (cílové i obsahové). Bylo zjištěno, že v cílové dimenzi se respondent nejčastěji pohyboval v rovině interpersonálních vztahů, nejméně však v rovině metasociálních vztahů. V interpersonálních vztazích byl nejčastěji popisován dílčí znak: znalosti. Obsahová dimenze byla méně reflektována než dimenze cílová. Dominantními znaky byly: *ohled na žáka, ohled na obor a řazení tematických okruhů učiva*. Celkově lze obsahové strukturování učiva *etické výchovy* označit jako proces spíše intuitivní, což je patrně důsledkem absence *etické výchovy* v RVP G.

Vzhledem k tomu, že etická výchova není v RVP samostatným vzdělávacím oborem, musela být obsahová analýza ŠVP řešena jiným způsobem než u ostatních případových studií. Proběhla ve dvou postupných krocích: nejprve byly analyzovány očekávané výstupy vybraných (na základě analýzy RVP G) oborů/předmětů (*dějepis, základy společenských věd, český jazyk a literatura, tělesná výchova a výtvarný obor*) s cílem zjistit míru korespondence s cíli etické výchovy. Druhá část analýzy byla zaměřena na vybraná průřezová témata Osobnostní a sociální výchova a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Analýza ukázala a respondent potvrdil, že škola klade spíše větší důraz na průřezové téma *Osobnostní a sociální výchova* než na téma *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Poněkud překvapivě se ukázalo, že škola uplatňuje problematiku etické výchovy převážně v předmětech, které samy o osobě tuto problematiku nezahrnují (chemie, matematika, biologie aj.).

Stejně jako u ostatních případových studií, byly dále prostřednictvím obsahové analýzy druhého rozhovoru zkoumány funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy a v rovině plánování a řízení výuky. Ukázalo se, že plánování a řízení výuky nepodléhá ani tak samotnému ŠVP jako spíše zkušenostem a inspiracím z praxe. Vzhledem k tomu, že etická výchova není samostatným předmětem, a její rozpracování v ŠVP tudíž není systematické, jeví se funkce ŠVP jako omezená. V celkovém pohledu se zdá, že *etická výchova* svojí zakotveností ve společenské tradici s sebou nese cíle a obsahy, s nimiž učitel ve výuce pracuje.

3.2 Diskuze: Transdisciplinární pohled - společné aspekty oborových přístupů k tvorbě kurikula

Případové studie Desítky případových studií prezentovaných v předchozí kapitole pokryla osm oborů vzdělávání, resp. předmětů gymnaziální výuky. Ve dvou z nich byly přitom realizovány vždy dvě případové studie: v oboru Cizí jazyk – anglický jazyk se jednalo nejprve o studii pilotní (kap. BA), ověřující metodologii výzkumu, ve druhé pak již o studii standardní (kap. BB). Data a jejich interpretace jsou s ohledem na tento rozdíl pojednána v kapitole B samostatně. V případě Výtvarné výchovy (kap. G) byly obě studie rovněž zpracovány zvlášť jako oddělené případy – rozhovory i návštěva výuky probíhaly samostatně a uskutečnili je rozdílní výzkumníci. Vzhledem ke společnému záměru sledovanému v obou studiích jsou ale oba případy vykládány souběžně a snaží se tak zohlednit nalézané rozdíly, sledovat shody a nacházet vysvětlení pro rozdíly i společné znaky.

Použití případové studie jako metody empirického výzkumu mělo dva hlavní důvody. Případová studie může poskytnout hlubší poznání zkoumaného fenoménu, což bylo v této fázi výzkumu Kvalitní škola nezbytnou podmínkou dosažení cílů šetření, tj. postihnout mezo-, resp. částečně i mikroúroveň procesů implementace kurikula již na oborově specifické úrovni. Případové studie jsou rovněž vhodným doplňkem výzkumných metod využitých v prvních dvou fázích výzkumu Kvalitní škola, tj. rozhovorů a dotazníkového šetření (Janík a kol., 2010ab).

V souvislosti s případovou studií je někdy poukazováno na omezenou zobecnitelnost výsledků. I proto bylo provedeno deset případových studií jdoucích „napříč

kurikulem“ s využitím replikačních strategií. Deset portrétů učitelů v procesech implementace kurikulární reformy tak skýtá možnost pro mezioborové (transdisciplinární) zobecnění. V průhledu jednotlivými studii se ukazují některé oborově specifické pohledy na obecnější rovině. Níže se pokusíme shrnout ty nejpodstatnější z nich.

V případových studiích je naznačeno, že obor může existovat přinejmenším ve třech rovinách: (a) v teorii, (b) v kurikulu, (c) v učitelově myšlení a jednání. V teoretické literatuře z oblasti oborových didaktik je k dispozici více či méně široké spektrum pojetí oboru. Tvůrci kurikula vybírají některé z pojetí oboru a transformují je do konkrétního kurikulárního dokumentu. Vybrané pojetí se tak legitimizuje, v důsledku čehož je považováno za *oficiální*.

Pojetí oboru v teorii, v kurikulu, v učitelově myšlení a jednání

Za důležitý považujeme postřeh, že vedle oficiálního pojetí oboru v kurikulu (RVP/ŠVP) existují v myslích učitelů²² různá další pojetí, která se mohou tomuto *oficiálnímu pojetí* přibližovat či naopak vzdalovat. V odborné literatuře se upozorňuje na problémy vyplývající z ne-korespondence pojetí oboru v kurikulárním dokumentu a v učitelově mysli. Ukazuje se, že učitelovo vlastní pojetí ovlivňuje jeho rozhodování a jednání ve výuce, tj. výběr učiva, jeho transformaci a strukturování apod. Jednoduše řečeno, učitelé si pro výuku z kurikula vybírají spíše to, co chtějí a umějí, než to, co mají. Tato zjištění jsou důležitá pro porozumění problémům spojeným s realizací kurikula ve školních třídách.

Srovnávací pohled kurikulárního zpracování jednotlivých oborů v RVP G poukazuje na určité nedostatky v konceptualizaci cílů oborového vzdělávání na obecnější úrovni. Povšimli jsme si problémů spojených s pojmenováním zastřešujícího (obecnějšího) cíle oborového vzdělávání. Ukázalo se, že zastřešující cíl oborového vzdělávání mnohdy není pojmenován. Chybí tak v řadě případů zastřešující cílové oborové konstrukty, které by fungovaly jako spojnice obsah – oborový cíl – klíčové kompetence. Zejména v naukových předmětech pak učitelé často využívali tzv. podpůrné kurikulum v podobě učebnic či jiných autoritativních zdrojů pro konceptualizaci a následnou strukturaci obsahu. Z tohoto důvodu jsme v některých případových studiích byli nuceni dodat tento zastřešující cíl jakoby zvenčí. V pozadí této naší snahy je podněcovat diskuzi nad obecně vzdělávacím přínosem jednotlivých oborů.

Obecné cíle oborového vzdělávání

Nabízí se přitom otázka, jakou roli hraje jazyk, resp. jazyky, které v práci s cíli a obsahy používají RVP a jakými hovoří učitelé; ještě jiným jazykem je pak konceptualizující jazyk teorie. Míra korespondence těchto tří diskurzů, kterou případové studie dostatečně odkryly, ukazuje na míru sdílení cílových konstruktů a tím i konsenzu v práci s obsahem. Již vztah jazyka RVP a ŠVP je v jednotlivých oborech při práci s cíli a obsahem různě úzký, např. ve výtvarné výchově byl nalezen těsný vztah, naopak tomu bylo v matematice. V rozhovorech, v reflektujícím jazyku praxe, učitelé zpravidla používali termíny normativního

Jazyky a porozumění

²²Pohled do pojetí oboru existujícího v učitelově mysli je zpřístupněn jazykem. Na základě toho, jak učitel o oboru hovoří, usuzujeme na jeho pojetí v učitelově mysli. Toto se stalo základním principem našeho výzkumu.

jazyka kurikulárních dokumentů mnohem volněji a často i s jinými proporcemi obsahu než bylo uvedeno v ŠVP. Znaků klíčových kompetencí se objevovaly poměrně často a zpravidla i s porozuměním pro smysl pojmů, ale s malým ohledem na terminologii RVP. Z toho lze usuzovat na poměrně volnou vazbu mezi projektovou a realizační – v principu hlavně obsahovou – fází kurikula.

V samém jádru kurikulární problematiky stojí vztah mezi cíli a obsahy. Výuka totiž může dosahovat svých cílů jen na podkladě žákovské činnosti s obsahem. Učitelé by tedy měli vybírat obsah a zacházet s učebními úlohami pod zorným úhlem cílů. S tím se však pojí nesnáž vyvolaná hierarchií cílů: formulované cíle mají různou úroveň obecnosti a podmínkou pro dosažení cíle vyšší úrovně je splnění řady konkrétnějších cílů nižší úrovně (srov. Maňák a kol., 2008, s. 24). Z toho plyne, že čím obecnější je sledovaný cíl, tím více situací ve vzájemných souvislostech a v delším časovém horizontu musí učitel didakticky vyhodnotit, aby mohl posoudit jeho dosažení. Analogická nesnáž platí i pro přípravu obsahu, resp. úloh, které by k obecnému cíli směřovaly.

V praxi lze i z řešení jediné učební úlohy zjistit, zda žák dosahuje operační nebo dílčí cíle těsně spjaté s konkrétním oborovým obsahem (vyjmenovat důležité sloučeniny vodíku, určit na slepé mapě státy Evropy, znát hlavní fáze napoleonských válek). Oproti tomu pro dosažení obecných cílů, např. žákovy kompetence k učení nebo k řešení problémů, musí učitelé pracovat s rozmanitými oborovými obsahy v různých vzájemných vztazích, jejichž přesné vyhodnocení je mnohem náročnější a méně průkazné; proto se mnohdy učitelům jeví jako zbytečné.

Toto východisko má praktické důsledky: jak zdůraznil Harbo (1991, s. 249 n.), učitelé se zpravidla více zabývají činností žáka s obsahem než „přesně vymezovanými cíli“. S ohledem na to Harbo rozlišuje dva modely kurikula: (1) „racionální“ – zprostředkující a (2) „empirický“ – vstřícný. Odlišnost těchto kurikulárních modelů se projevuje v rozdílném metodickém pojetí práce učitele s obsahem. Ve zprostředkujícím modelu se pozornost soustřeďuje na podrobnou cílově zaměřenou strukturaci učiva do dílčích postupných kroků. Oproti tomu ve vstřícném modelu se středem pozornosti stává žáková činnost s obsahem v návaznosti na dosavadní žákovy zkušenosti anebo možnosti.

Cíle vyšší - nižší Z předchozího výkladu lze odvodit poznatky pro naše případové studie. Odvíjí se od faktu, že důraz RVP na klíčové kompetence a očekávané výstupy programově posílil ohled na cílovou složku kurikula. To je zvláště patrné i u chápání učiva „jako prostředku k dosažení stanovených očekávaných výstupů“ (RVP G, 2006, s. 11). RVP tím zaměřil pojetí kurikula ke zprostředkujícímu modelu – učitelé by měli vyhodnocovat dosahování cílů. Přitom však v praxi narážejí na výše uvedené nesnáze s vymezováním cílů ve vztahu k obsahu.

Klíčové kompetence jsou cíle s nejvyšší úrovní obecnosti. Musí tedy být podepřeny mnoha cíli nižší úrovně. Tento přístup – jak vyplývá z předcházejícího výkladu – ovšem lépe vyhovuje jednotlivým vzdělávacím oborům, nikoliv nadoborovým kompetencím. Pouze obory totiž disponují zpracovaným pojmovým systémem,

kteřý může poskytnout oporu pro didaktickou strukturaci obsahu až do podoby dílčích a operačních cílů, jak požaduje zprostředkující model.

Souběh ohledů na klíčové kompetence a očekávané výstupy tedy vystavuje učitele při práci s obsahem dvojímu nároku: 1) v duchu zprostředkujícího modelu analyzovat a zvládat složitou vazbu mezi cíli nejvyšší a nejnižší úrovně, 2) v duchu vstřícného modelu zvládat vztah mezi cíli a žákovskou činností s obsahem.

Učitelé v praxi musí proto hledat přijatelnou proporcii mezi dvěma protiklady: podrobnou strukturální analýzou učiva a zobecnujícím nadhledem respektujícím široké tematické souvislosti. V našich případových studiích se toto nesnadné hledání míry mezi konkrétní strukturací obsahu a obecností cílů projevilo jak při analýzách ŠVP, tak v rozhovorech.

V analýzách ŠVP se ukazovalo, že míra soudržnosti mezi výběrem, strukturací učiva, očekávanými výstupy a klíčovými kompetencemi se v různých oborech odlišuje a její vypracování naráží na nesnadné problémy již proto, že v samotném RVP není dostatečně zřetelné. Problém se ještě prohlubuje při nesouladech mezi státní maturitou a RVP, které je konstatováno např. v předmětu český jazyk. Nízká míra soudržnosti mezi učivem, očekávanými výstupy a klíčovými kompetencemi se zřejmě promítá do hodnocení žáků, které zůstává především privátní záležitostí jednotlivých učitelů a nemá k dispozici kritéria jasně zakotvená v kurikulárních dokumentech, jak naznačila studie v matematice.

**Soudržnost
kurikula**

Vyučující v jednotlivých případových studiích se též lišili v míře svého souznění s principy kurikulární reformy – někteří při rozhovorech i v pojetí ŠVP zdůrazňovali spíše tradiční přístup (chemie), jiní naopak inovativní (zeměpis, matematika, jedna ze studií ve výtvarné výchově). Inovativní – proreformní – přístup byl však zřejmě pro vyučující přirozený již před nástupem reformy, která jen lépe umožnila jej rozvinout. Uvedenými zjištěními je potvrzován často opakovaný poznatek, že učitelé v praxi jen málo mění svoje vžitě pojetí výuky anebo jeho změna probíhá v dlouhém časovém horizontu (srov. Mareš a kol., 1996; Vollstädt a kol., 1999).

**Kurikulum
a učitelovo
pojetí kurikula**

Při porovnání naukových oborů (matematika, chemie, cizí jazyk, zeměpis) s obory výchovnými (výtvarná výchova, tělesná výchova, etická výchova) se v rozhovorech ukazovala výraznější orientace zejména naukových oborů na očekávané výstupy a strukturovanou práci s obsahem, čemuž odpovídal i konkrétnější pohled na kompetence – ty byly chápány blíže k očekávaným výstupům (zeměpis, cizí jazyk). V naukových oborech byl také kladen relativně vyšší důraz na strukturaci učiva. Vyučující výchovných oborů oproti tomu častěji zdůrazňovali obecný aspekt klíčových kompetencí – zde naopak očekávané výstupy byly vnímány obecněji a blíže klíčovým kompetencím (výtvarná výchova, tělesná výchova).

Lze tedy usuzovat, že se zvyšujícím se důrazem oboru na zvládnutí konkrétního učiva žákem se převažující pojetí cílů přiklání spíše k úrovni očekávaných výstupů a obecnější pojetí klíčových kompetencí více vyhovuje oborům s menší

závažností učiva. Přitom však víceméně bez ohledu na charakter oboru vyučující často připomínají svůj ohled na zkušenosti a potřeby žáků – v tom se v případových studiích potvrdil trend orientace na žáka zjištěný v předchozích výzkumech (Janík a kol., 2010b, s. 62–82).

Mezi cílem a obsahem V celkovém pohledu na vztah mezi cíli a obsahem lze vyzdvihnout problém vazby mezi klíčovými kompetencemi v obecné rovině a očekávanými výstupy v jednotlivých oborech v jejich vazbě na učivo. V konkrétních situacích výuky učitelé musí poskytnout obsah pro žákovskou činnost – musí se tedy opřít o učivo a mít výhled na dosažení očekávaných výstupů. Pokud má nadto směřovat k rozvíjení klíčových kompetencí, potřebuje nahlédnout a didakticky zvládat přesahy mezi očekávanými výstupy a klíčovými kompetencemi. Právě tato souvislost však v praxi snadno uniká jak v rovině kurikulárních dokumentů, tak v uvažování učitelů. Jedná se zřejmě o důležité téma pro přípravné i další vzdělávání učitelů a pro revize RVP.

Transdisciplinární jazyk Případové studie jdoucí „napříč kurikulem“ díky širokému oborovému záběru ozřejmily, že vedle vertikálního pohybu kurikulárních procesů mezi cíli různé úrovně obecnosti a na ně vázanými obsahy hraje důležitou roli i pohyb horizontální, tj. pohyb mezi vzdělávacími oblastmi a konkrétními obory vzdělávání. Jednotlivé případové studie pracovaly s respektem k oborovým odlišnostem. Při snaze o interpretaci a formulaci transdisciplinárních přesahů však zjišťujeme, že oborová specifika jsou mnohdy tak silně přítomna v zázemí autora, že komplikují srozumitelnost sdělení, porozumění sdělovanému jinými obory, resp. jejich představiteli.

Jedním z možných důvodů mohou být silně propracované jazyky mateřských vědních disciplín, které si didaktickou komunikaci do značné míry podrobují. Potřeba propojit oborově specifické cíle a obsahy vzájemně, a to v perspektivě směřování k nejvyšším obecným cílům (např. ke klíčovým kompetencím), je podmíněna sdíleným komunikačním kódem. Jak se zdá, ten však zatím chybí... Před tvůrci i realizátory kurikula tak stojí nezbytná potřeba *překladové práce* a výhledové vypracování *transdidaktického jazyka*, který by umožňoval vést komunikaci nad zúčastněnými obory.

Kudy dál Respondenti nám napomohli lépe porozumět problémům tvorby kurikula a umožnili částečně i nahlédnout do procesů jeho realizace v oborech gymnaziálního vzdělávání. V centru pozornosti byla práce s cíli a obsahy vzdělávání, případové studie postihovaly i přístupy ke kurikulárnímu plánování a řízení výuky.

Případové studie – v návaznosti na předchozí fáze výzkumu Kvalitní škola – umožnily získat oborově specifické portréty, zachytit perspektivy pohledů různých školních předmětů. Jednotlivé případové studie nesou významný inspirační potenciál i vůči sobě navzájem – ten je ovšem patrný až při jejich porovnávání. V tomto smyslu jsou určitým zrcadlem procesů tvorby kurikula, ukazují na potřebu vytváření společné konceptuální základny uchopené sdíleným jazykem a na potřebu sdílené terminologické platformy. To vše je výzvou pro další soustředěnou práci v oblasti kurikula.

Limity výše představených případových studií spočívají mj. v tom, že neumožňují hlouběji nahlédnout do procesů realizace kurikula přímo ve školních třídách. Nicméně právě tam se hodláme vydat ve čtvrté fázi výzkumu Kvalitní škola. V závěru roku 2011 lze očekávat nový titul s názvem *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*.

3.3 Závěry a výhledy

Případové studie představují jednu z fází výzkumu Kvalitní škola – jejich výstupy jsou doplněním k výstupům získaným v první fázi (rozhovory s tvůrci ŠVP) a druhé fázi (dotazníkové šetření). Poprvé však poskytují možnost zaměřit se na oborově specifické aspekty kurikulárních procesů, což s sebou nese požadavek na rozrůzněnost pohledů z perspektiv jednotlivých oborů vzdělávání. Na druhou stranu jednotná struktura případových studií umožňuje formulovat závěry přesahující jednotlivé obory (transdisciplinární pohled).

Co očekávat od případových studií?

V předchozích fázích výzkumu se ukazovalo, že koordinátoři pilotních a partnerských gymnázií věnovali velkou pozornost vztahům mezi osvojováním učiva a rozvíjením klíčových kompetencí (Janík a kol., 2010a, s. 115–119, 124–132; Janík a kol., 2010b, s. 131–132). Na základě toho byl formulován předpoklad, že pro učitele bude podnětným právě tento moment reformy: výzva rozvíjet klíčové kompetence, aniž se ztratí zřetel ke kvalitě osvojování učiva v oborech či vzdělávacích oblastech. Případové studie ukázaly, že jednou z překážek v naplňování této výzvy mohou být nedostatky v konceptualizaci cílů oborového vzdělávání na obecnější úrovni. Zdá se, že pojem klíčové kompetence sám o sobě neumožňuje tyto problémy překlenout; patrně je třeba mu nastavit protiváhu v podobě pojmu oborové kompetence.

Zároveň se právě v této oblasti potvrdila druhá připomínka, která vyplývala z předchozích dvou fází výzkumu: opakovaně se v nich prokazovalo, že zásadní roli v implementaci kurikulární reformy hraje kvalita metodické podpory a odborné komunikace. Případové studie toto zjištění podpořily a konkretizovaly významným způsobem.

Zbývá odpovědět na otázku, komu jsou případové studie určeny. Jak závěry oborové, tak závěry nad-oborové jsou informativní pro tvůrce kurikulárních dokumentů. Mohou být využity jako podněty pro jejich revize či modifikace. Jako jeden z takových podnětů nabídly případové studie zjištění, že v řadě oborů vzdělávání v RVP chybí zastřešující cílové oborové konstrukty, které by fungovaly jako spojnice mezi obsahem, oborově specifickými cíli (oborovými kompetencemi) a klíčovými kompetencemi. Pro školy a jejich vedení přinášejí případové studie v paletě portrétů ucelený pohled na procesy tvorby kurikula, přičemž je třeba brát v úvahu i vzájemný inspirační potenciál. Mohou zároveň pomoci pochopit a zohlednit některá oborová specifika těchto procesů. Pro učitele samotné jsou pak nejen „zrcadlem“, na jehož základě mohou reflektovat vlastní zkušenost, ale zároveň nabízejí strukturovaný rámec pro reflektivní praxi včetně procesů tvorby kurikula. Netřeba dodávat, že výstupy případových studií jsou podnětné také pro přípravu a další vzdělávání učitelů.

Lze předpokládat, že publikace nebude vzhledem ke svému rozsahu a k širokému mezioborovému založení čtena jako celek. Čtenář si patrně bude vybírat případové studie v závislosti na svém oborovém zaměření. Každá případová studie je proto sepsána tak, aby fungovala jako samostatná kapitola.

Interpretační kategorie: Případové studie jsou pokládány za vhodnou výzkumnou strategii tehdy, je-li cílem hledání odpovědí na otázky „proč“ a „jak“, resp. „jakým způsobem“, přičemž badatel nemá vliv na samotný průběh událostí, které jsou předmětem výzkumu. V našem výzkumu se uvedené otázky týkaly způsobů, jakými gymnaziální učitelé přistupují k tvorbě a využívání kurikulárních dokumentů (RVP, ŠVP) ve své praxi. Z rozhovorů jsme získali množství údajů, které bylo nutné vybrat a uspořádat tak, aby jejich interpretování přineslo poznatky o vztazích mezi pojmovým aparátem učitelů v praxi – „jazykem praxe“ – a pojmovým aparátem kurikulárních dokumentů anebo pedagogických teorií.

Spojnicí mezi uvedenými pojmovými systémy jsou interpretační kategorie, které umožňují sdružovat dílčí údaje z rozhovorů do větších a logicky provázaných celků sloužících jako opora pro zdůvodňování soudů o zkoumané skutečnosti. Interpretační kategorie mají analytickou povahu, resp. podporují analytické zobecňování, protože jsou odvozeny z teoretické koncepce, na níž je výzkum postaven. V našem případě je obecné teoretické zázemí představováno tzv. komunikačním pojetím didaktiky a z něj odvozovanou teorií kurikula založenou na teoretickém konstruktu didaktická transformace nebo rekonstrukce obsahu (srov. Brockmayerová-Fenclová, Čapek, Kotásek, 2000). Z jeho hlediska přistupujeme jak ke kategorizaci zaznamenaných rozhovorů, tak k obsahové kategorizaci kurikulárních dokumentů.

Samotný jazyk kurikulárních dokumentů však patří svou normativní povahou rovněž mezi kategoriální systémy – je založen na určitých zobecňujících předpokladech, je vybudován jako struktura založená na určitých pravidlech a kromě svých performativních důsledků (tj. bezprostředního vlivu na práci učitele) umožňuje interpretaci vzdělávací reality (umožňuje např. pojmenovat činnosti, které žáci nebo učitel ve výuce provádějí). Vzhledem k tomu, že samotný jazyk kurikulárních dokumentů a jeho vliv na vzdělávací realitu byl objektem našeho výzkumu, naše kategorizace používají jeho pojmosloví. Z toho důvodu se v kategoriálních systémech případových studií vyskytují jak výrazy odvozené z kurikulárních dokumentů, tak výrazy, které vyplývají z teoretického zázemí výzkumu. Při studiu výzkumných interpretací však je zapotřebí všechny kategorie chápat v kontextu výzkumu a jeho teorie, tj. nikoliv jako součást kategorizace původních kurikulárních dokumentů.

Vzato z druhé strany, systémy kategorií, které jsme vytvářeli pro účely našich analýz, mohou mít zpětný vliv na výchozí kategorizace obsažené v kurikulárních dokumentech. Mohou totiž sloužit jako podnětný srovnávací materiál pro reflexi kurikulárních dokumentů a pro případné revize jejich obsahu nebo jejich uspořádání. Přitom je samozřejmě nutné brát v úvahu, že vzájemné ovlivňování dvou zmíněných typů kategorizací (normativní vs. analytická) má své přirozené hrani-

ce. Ty jsou dány jejich odlišným účelem a rozdílným komunikačním kontextem. Obě tyto oblasti by měly přirozeně spolupracovat, protože výzkum kurikula je nejsystematičtějším způsobem zpětné vazby pro tvorbu kurikula. Právě proto i kategorizace použité při zpracování kurikulární problematiky v našem výzkumu mohou představovat podněty pro revize kurikulárních dokumentů.

V úvodu této publikace jsme si položili otázku po přínosech a limitech přístupu, kdy (řadoví) učitelé vstupují do role tvůrců kurikula. V průběhu realizace případových studií se každý z autorů k této otázce vracel, a to zpravidla v situaci, kdy měl dojem, že na určitém gymnáziu našel příklad dobré či špatné praxe tvorby kurikula. Pro označení toho, co se v souvislosti s kurikulární reformou na gymnáziích děje, nabídl jeden z recenzentů této publikace (Dominik Dvořák) pojem „kurikulární kutilství“. Metafora „kutilství“ (zavedená Lévi-Straussem jako označení protikladu „inženýrského-technologického“ myšlení) bývá v souvislosti s učitelstvím používána často a má vyjádřit závažný rys profesionální činnosti učitelů: plánovitou improvizaci (srov. Štech, 1994, s. 318). Učitel musí být expertem plánovité improvizace, protože musí být s to v reflexi vyhodnocovat proměnlivé situace a přizpůsobovat jim svá rozhodnutí ve prospěch dlouhodobých cílů. Takto chápané „kutilství“ je nezbytnou charakteristikou činnosti učitele, která mu umožňuje efektivně fungovat v situaci, kdy nejsou k dispozici obecně platné teorie, pojmy či principy (srov. Huberman, 1993, s. 16), a je proto třeba konstruovat teorii jedinečného případu (srov. Štech, 1994).

„Kutilství“ má ovšem dvojí tvář: může mít hodnotu skutečného profesionálního mistrovství, ale právě tak se může projevit jako „neumětelství“ – jako ztráta ohledu k pravidlům a jako nepozornost k obecněji platným hodnotám. Tato rozpornost se nevyhýbá ani kurikulárnímu kutilství. Ve svých hodnotných podobách je plně oprávněné, protože vysoká míra složitosti a proměnlivosti podmínek výuky nutí učitele, aby zacházel s kurikulárním programem tvořivě, s nutnou mírou improvizace – a tedy „kutilsky“. Z druhé strany, přílišné spoléhání na kurikulární kutilství snadno sklouzne do mělkosti a neporozumění nejzávažnějším principům kurikula, tedy tomu, oč vlastně ve výuce hlavně jde.

Jaký postoj zaujmout k prezentovaným úvahám? Převažujícím názorem v kolektivu autorů této publikace je, že tvorba kurikula je do té míry specializovanou a náročnou činností, že není rozumné ji v plné míře delegovat na řadové učitele. Vyžaduje se od nich angažmá ve speciální oblasti ontodidaktické transformace, jejíž zvládnání vyžaduje takovou formu expertnosti, jíž řadoví učitelé běžně nedisponují. Jejich profesní kompetence je totiž zásadním způsobem vázána na rovinu vytváření příležitostí k učení pro žáky, tj. k jejich setkávání s obsahem - tedy na rovinu psychodidaktické transformace. Na druhou stranu je třeba říci, že by nebylo rozumné učitele z tvorby kurikula zcela vyvázat. Jsou totiž jedinou expertní skupinou, která disponuje bohatými a důvěrnými znalostmi o současné generaci žáků, o jejich učební motivaci i o jejich zábranách v učení se určitému učivu. Tato expertnost je kvalifikuje k tomu, aby se stali důležitými partnery expertním tvůrcům kurikulárních programů především ve fázi jejich revizí. Taková spolupráce skutečně již probíhá, bylo by však zapotřebí ji s lepším porozuměním a systematičtěji rozvíjet.

**Kurikulum
vytvářené učiteli**

**Kudy dál
ve výzkumu
a vývoji kurikula**

Respondenti nám napomohli lépe porozumět problémům tvorby kurikula a umožnili částečně i nahlédnout do procesů jeho realizace v oborech gymnaziálního vzdělávání. V centru pozornosti byla práce s cíli a obsahy vzdělávání, případové studie postihovaly i přístupy ke kurikulárnímu plánování a řízení výuky.

Případové studie – v návaznosti na předchozí fáze výzkumu Kvalitní škola – umožnily získat oborově specifické portréty tvorby kurikula, zachytit perspektivy pohledů různých školních předmětů. Jednotlivé případové studie nesou významný inspirační potenciál i vůči sobě navzájem – ten je ovšem patrný až při jejich porovnávání. V tomto smyslu jsou určitým zrcadlem procesů tvorby kurikula. Současné ukazují na potřebu vytváření společné konceptuální základny uchope-
né sdíleným jazykem a na potřebu sdílené terminologické platformy. To vše je výzvou pro další soustředěnou práci v oblasti kurikula.

Limity výše představených případových studií spočívají mj. v tom, že neumožňují hlouběji nahlédnout do procesů realizace kurikula přímo ve školních třídách. Nicméně právě tam se hodláme vydat ve čtvrté (závěrečné) fázi výzkumu Kvalitní škola. Koncem roku 2011 lze očekávat nový titul s názvem *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*.

Cílem čtvrté fáze výzkumu je analyzovat odraz kurikulárních změn v reálné výuce, a to prostřednictvím příležitostí, které se zde nabízejí pro rozvoj (klíčových) kompetencí. V rovině teoreticko-metodologických východisek bude výzkum stavět na konceptových analýzách realizovaného kurikula. Půjde o to postihnout kvalitu příležitostí k rozvíjení kompetencí ve výuce a prozkoumat možnosti operacionalizace tohoto konstruktů na úrovni konkrétní výuky ve vybraných oborech gymnaziálního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že MŠMT nepodpořilo žádost o podstatnou změnu v řešení projektu Kurikulum G, jejímž cílem bylo posílení této výzkumné fáze výzkumu, budu mít výzkum pouze podobu pilotní studie.

Nicméně i přesto lze očekávat, že výzkum jako celek napomůže objasnit možné vztahy a interakce mezi výzkumem a vývojem (tvorbou) kurikula. Podstatnou se patrně stane otázka, co může výzkum napovědět s ohledem na připravované revize kurikulárních dokumentů.

LITERATURA

- Abbelán, J. L. *Myšlenky pre 21. storočie*. Bratislava: Archa, 1997.
- Alderson, J. Ch., Figueras, N., Kuijper, H. et al. Analysing Tests of Reading and Listening in Relation to the Common European Framework of Reference: The Experience of The Dutch CEFR Construct Project. *Language Assessment Quarterly*, 2006, č. 1, s. 3–30.
- Anzenbacher, A. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994.
- Anzenbacher, A. *Úvod do filosofie*. Praha: Portál, 2004.
- Argyris, C., Schön, D. *Organisational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley, 1978.
- Argyris, C., Schön, D. *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass, 1974.
- Art and Design. In National Curriculum. Dostupné na <<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/key-stage-3/art-and-design/index.aspx>> 10. 2. 2011.
- Bachman, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP, 1990.
- Baidak, N. (ed.). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Brusel: EURIDICE, 2009.
- Bailey, W. J. *School-Site Management Applied*. Lancaster: Technomic, 1991.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Stanat, P. PISA: Programme for International Student Assessment. Zielsetzung, theoretische Konzeption und Entwicklung von Messverfahren. Weinert, F. E. (Hsrg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Belz Verlag, 2001, s. 285–310.
- Berliner, D. C. Teacher Expertise. In Anderson, L. W. (ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Elsevier Science Ltd, 1995, s. 46–52.
- Berry, N., Mayer, S. *Museum Education. History, Theory, and Practice*. Reston – Virginia: The National Art Education Association, 1989.
- Bílek, M. Why to Learn Science and Technology? Selected Results of the International ROSE Project. In Mechlová, E. (ed.). *Information and Communication Technology in Education – Proceedings*. Ostrava: University of Ostrava, 2005, s. 11–14.
- Blahutková, M. *Psychomotorika*. Brno: MU, 2003.
- Boughton, D. Assessing Art Learning in Changing Contexts: High-Stakes Accountability, International Standards and Changing Conceptions of Artistic Development. In Eisner, E. W., DAY, M. D. *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, New Jersey, London: National Art Education Association – Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2004, s. 585–607.
- Brady, L. School based curriculum development and the national curriculum: can they coexist? *Curriculum and Teaching*, 1995, roč. 10, č. 1, s. 47–54.
- Brockmayerová-Fenclová, J., Čapek, J., Kotásek, J. Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 2000, roč. 50, č. 1, s. 23–37.
- Brücknerová, K. *Skici ze současné estetické výchovy: Termín, kontext, praxe a teorie*. [Disertační práce] Filozofická fakulta Masarykovy university v Brně. Brno, 2010.
- Bull, N. J. *Moral education*. Trowbridge: Redwood Press, 1973.
- Byram, M., Fleming, M. (eds). *Language Learning in Intercultural Perspective, Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: CUP, 1998.
- Byram, M., *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

- Canale, M., Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1980, roč. 1, s. 1–47.
- Capra, F. *Bod obratu*. Praha: DharmaGaia, 2002.
- Carey, R. *Critical Art Pedagogy: Foundations for Postmodern Art Education*. New York and London: Garland Publishers, Inc., 1998.
- Caselmann, Ch. *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre*. Stuttgart: Klett, 1949.
- Cassidy, T., Tinning, R. 'Slippage' is not a dirty word: Considering the usefulness of Giddens' notion of knowledgeability in understanding the possibilities for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 2004, roč. 15, č. 2, s. 175–188.
- Cegarra-Navarro, J. G., Rodrigo-Moya, B. Learning facilitating factors of teamwork on intellectual capital creation. *Knowledge and Process Management*, 2005, roč. 12, č. 1, s. 32–42.
- CERMAT. (2010a). *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2009/2010 – základní úroveň obtížnosti*. Dostupné na <<http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>> 23. 2. 2011.
- CERMAT. (2010b). *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2009/2010 – vyšší úroveň obtížnosti*. Dostupné na <<http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>> 23. 2. 2011.
- Clandinin, D. J., Clandinin, D. J., Connelly, M. F. Teacher as Curriculum Maker. In Jackson, P. W. *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan Publishing Company, 1992.
- Cohen, D. K., Ball, D. L., Policy and Practice: An Overview. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1990, roč. 12, č. 3.
- Čechová, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998.
- Čechová, M. *Vyučování slohu (úvod do teorie)*. Praha: SPN, 1985.
- Černý, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996.
- Dalajlama. *Etika pro nové milénium*. Borovičky: Pragma, 1999.
- Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*. Praha: SPN, 1976.
- Dann, H. D. Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und Erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In Reusser, K., Reusser-Weyeneth, M. (Hsrg.). *Verstehen. Psychologischer prozess und didaktische Aufgabe*. Bern, 1995, s. 163–182.
- David, K. *Methodika vyučování zeměpisu ve školách obecných a měštanských*. Velké Meziříčí: Nakladatelství Aloise Šaška, 1916.
- David, K. *O začátcích učení zeměpisného ve školách obecných i měštanských*. Praha: Fr. Urbánek, 1898.
- De Boer, G. Scientific Literacy: Another look at Its Historical and Contemporary Meanings and Its Relationship to Science Education Reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 2000, roč. 37, č. 6, s. 582–601.
- Deardorff, D. K. (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. USA: Sage Publications, Inc., 2009.
- DeHart Hurd, S. Modernizing science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 2002, roč. 39, č. 1, s. 3–9.
- Diblasio, M. K. Reflections on the Theory of Discipline-based Art Education. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 1987, roč. 28, č. 4, s. 221–226.
- Dobry, L. et al. Kinantropologie a pohybové aktivity. In *Tělesná výchova a sport mládeže v 21. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 12–16.

- Doubrava, J. Zeměpis na školách II. stupně. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960, roč. 2, č. 1, s. 8–11.
- Doubrava, J. Zeměpis v 5. ročníku základní školy. *Přírodní vědy ve škole*, 1979, roč. 31, č. 10, s. 390–392.
- Doubrava, J. Zeměpis v základní devítileté škole. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 7, s. 270–274.
- Drástová, M. Zeměpis na střední škole. *Společenské nauky ve škole*, 1948, roč. 4, č. 1, s. 26–29.
- Duncum, P. Visual Culture: Developments, Definitions, and Directions for Art Education. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 2001, roč. 42, č. 2, s. 101–112.
- Dvořák, D. Řazení učiva v soudobých teoriích kurikula. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2, s. 136–152.
- Eraut, M. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London : The Falmer Press, 1994.
- Erdeli, V. G. *Methodika zeměpisu*. Praha: SPN, 1952.
- Fantini, A. E. *A central concern: Developing Intercultural Competence*, 2000. Dostupné na <<http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>> 26.2. 2010.
- Freedman, K. Artmaking/Troublemaking: Creativity, Policy, and Leadership in Art Education. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 2007, roč. 48, č. 2, s. 204–217.
- Freeman, D. The Use of Language Data in the Study of Teachers' Knowledge. In Calgren, I., Handal, G. Vaage, S. (eds). *Teachers' Minds and Actions*. London: The Falmer Press, 1994, s. 77–92.
- Freudenthal, H. *Didactical phenomenology of mathematical structures*. Dordrecht: Reidel, 1983.
- Freudenthal, H. *Mathematik als pädagogische Aufgabe* (Band 1 und 2). Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1997.
- Fullan, M., Stiegelbauer, S. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, 1991.
- Giddens, A. Action, Subjectivity and the Constitution of Meaning. *Social Research*, 1986, roč. 53, č. 3, s. 529–545.
- Glatthorn, A. A. *Developing a Quality Curriculum*. Long Grove: Waveland Press, 2004.
- Goodman, N. *Způsoby světa-tvorby*. Bratislava: Archa 1996.
- Gudmundsdottir, S. Values in Pedagogical Content Knowledge. [online]. *Journal of Teacher Education*. [cit. 24.10.2006]. Dostupné na WWW: <http://www.svt.ntnu.no/ped/sigrun/publikasjoner/values.html>
- Hajdušková, L., Slavík, J. Vzdělávací a terapeutický motiv z pohledu artefietiky. *Arteterapie*, 2010, č. 22–23, s. 71–82.
- Harapat, J. *Rozpravy zeměpisné*. Díl I. Praha: Dědictví Komenského, 1905.
- Harbo, T. Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 1991, roč. 40, č. 3, s. 247–256.
- Hartig, J., Klieme, E., Leutner, S. (eds). *Assessment of Competencies in Educational Contexts*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2008.
- Haubrich, H. (ed.). *International Charter on Geographical Education*. Freiburg: IGU, 1994.
- Hauser, P., Kneselová, H., Ondrášková, K. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.

- Havránek, B. K pokusným učebnicím českého jazyka a k problematice vyučování mateřského jazyka vůbec, *Český jazyk a literatura*, 1959, 9, s. 248–262.
- Havránek, B., Kopecký, L., Starý, A., Získal, A. *Cvičebnice jazyka českého pro 1.–4. třídu středních škol*. Praha: Česká grafická unie, 1933–36.
- Heidbrink, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997.
- Hejný, M. Zkušenost a výhledy ve vyučování matematice mezi roky 1990 a 2005. In Slavík, J. (ed.). *Obory ve škole*. Praha: PeF UK, 2005, s. 50–88.
- Hendl, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.
- Herber, J. Dočasně osnovy zeměpisu pro gymnázia vo svetle experimentálneho vyučovania. *Prírodné vedy ve škole*, 1983, roč. 35, č. 1, s. 30–31.
- Herink, J. Systém výuky zeměpisu v základní škole České republiky v devadesátých letech. *Geografie*, 1997, roč. 102, č. 3, s. 175–180.
- Hoffmann, B. *Z teorie a praxe vyučování literaturě*. Praha: SPN, 1981.
- Hofmann, E. Cíle geografického vzdělávání v ŠVP v kontextu s cíli RVP. In Maňák, J., Janík, T. (eds). *Problémy kurikula základní školy*. Brno: MU, 2006, s. 285–292.
- Holeček, M. Nová řada učebnic zeměpisu Nakladatelství České geografické společnosti. In *Otázky geografie 4*. Praha: NČGS, 1997, s. 87–89.
- Horálek, K. Filosofie jazyka. *Acta Universitatis Carolinae – Philologica – Monographia XV*, Praha, 1967.
- Hrabal, V., Pavelková, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010.
- Hrdlička, M. K otázce komunikační metody a komunikativnosti. In *Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka* (webový portál), 2005. Dostupné na: <<http://www.auccej.cz/?p=kotazcekomunikace>> 9. 8. 2010.
- Huberman, M. The Model of the Independent Artisan in Teachers' Professional Relations. In Little, J. W., Mclaughlin, M. W. (Eds.). *Teachers' Work. Individuals, Colleagues and Contexts*. New York, London: Teachers College, Columbia University, 1993, s. 11–50.
- Hüttermann, A. Karte und Atlas. In Schallhorn, E. (Hrsg.). *Erdkunde-Didaktik. Praxis handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 2004, s. 199–205.
- Hymes, D. *Toward Linguistic Competence*. Filadelfie: University of Pennsylvania, 1982.
- Hynek, A. Výuka geografie v Projektu nové výchovně vzdělávací soustavy. *Sborník Československé geografické společnosti*, 1979, roč. 84, č. 2, s. 117–126.
- Hynek, A. Výzvy helsinského sympozia IGU pro české geografické vzdělávání. In Balej, M., Peštová, J. (eds). *Sborník vzdělávání zeměpisem*. Ústí nad Labem: UJEP, 2002, s. 9–20.
- Hynek, A, Hynek, N. Geografické myšlení: jádro současných geografí. In Wahla, A. (Ed.). *Geografie a proměny poznání geografické reality*. Ostrava: Ostravská universita, 2004, s. 68–77.
- Chaloupka, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.
- Chlup, O. K pojetí jazykového vyučování. *Český jazyk a literatura*, 1959, roč. 10, č. 9, s. 98–110.
- Chlup, O. *Několik statí k základnímu učivu*. Praha: SPN, 1958.
- Chlup, O. *Středoškolská didaktika*. Brno: Nákladem Společnosti "nových škol", 1935.
- Chomsky, N. A. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT, 1965.
- Jackson, P. Thinking Geographically. *Geography*, 2006, roč. 91, č. 3, s. 199–204.
- Janík, T. Cílová orientace ve výuce fyziky: exkurz do subjektivních teorií učitelů. *Pedagogická orientace*, 2007, roč. 17, č. 1, s. 12–33.

- Janík, T. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido, 2009.
- Janík, T. Problémy české základní školy z pohledu výzkumu (2000–2005). *Komenský*, 2006, roč. 131, č. 1, s. 17–25.
- Janík, T. Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů. *Pedagogická revue*, 2005, roč. 57, č. 5. s. 477–496.
- Janík, T., Janko, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., Solníčka, D., Vlčková, K. *Kurikulární reforma na gymnáziích. Výsledky dotazníkového šetření*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010b.
- Janík, T., Knecht, P. Transformace, artikulace a reprezentace vzdělávacího obsahu v učebnicích: k roli didaktických znalostí obsahu autora učebnice. In Knecht, P., Janík, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., Solníčka, D. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010a.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., Němec, J. Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis Scholae*, 2010c, roč. 4, č. 3, s. 9–35.
- Janík, T., Slavík, J. Vztah obor a vyučovací předmět jako metodologický problém. *Orbis Scholae*, 2007, roč. 2, č. 1, s. 54–66.
- Janka, J. Vývoj a význam školského zeměpisu. *Sborník Československé společnosti zeměpisné*, 1970, s. 32–39.
- Janka, J. Zeměpis na jednotné škole III. stupně (gymnasiu). *Společenské nauky ve škole*, 1948, roč. 4, č. 1 s. 31–33.
- Janka, J., Tichý, O. Vzdělávací a výchovné úkoly zeměpisu. *Zeměpis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 7, s. 223–235.
- Janoušek, J. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada, 2007.
- Janoušek, P. Didaktici všech českých zemí, spojte se! Kontraúvahy o dnešní pedagogické revoluci (část první). *Tvar*, 2009a, roč. 20, č. 6, s. 6–7.
- Janoušek, P. Didaktici všech českých zemí, spojte se! Kontraúvahy o dnešní pedagogické revoluci (část druhá). *Tvar*, 2009b, roč. 20, č. 7, s. 10–11.
- Jelínek, J. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN, 1979.
- Ježková, V. Proměny a inovace ve výuce cizím jazykům v Evropě. In *11. konference ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy [CD-ROM]*. Brno: Paido, 2003.
- Kagan, D. Teaching as clinical problem solving: A critical examination of the analogy and its implications. *Review of Educational Research*, 1988, roč. 58, č. 4, s. 482–505.
- Kalman, M., Hamřík, Z., Pavelka, J. *Podpora pohybové aktivity pro odbornou veřejnost*. Olomouc: ORE-institut, 2009.
- Kirschenmann, J., Schulz, F., Sowa, H. *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München: Kopaed, 2006.
- Knecht, P. Co je dnes obsahem vzdělávání? *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 2, s. 120–127.
- Knecht, P., Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V., Vlčková, K. Příležitost k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis Scholae*, 2010, roč. 4, č. 3, s. 37–62.

- Koncepce matematické gramotnosti ve výzkumu PISA 2003*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělání, 2004.
- Korthagen, F. *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- Kořa, J. Poslání školy. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 4, s. 318–328.
- Koukolník, F. Lidství. *Neuronální koreláty*. Praha: Galén, 2010.
- Krupička, J. *Kosmický mozek*. Praha: Paseka, 2005.
- Kuhn, D. Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. *Science Education*, 1997, roč. 77, č. 3, s. 319–337.
- Kuldová, S. Image geografie v edukačních dokumentech? Příspěvek k diskuzi nad textem revize Mezinárodní charty geografického vzdělávání. *Geografie*, 2008, roč. 113, č. 1, s. 61–73.
- Lajčiaková, P. *Psychologie morálky*. Brno: CERM, 2008.
- Lazarová, B. Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 2, s. 102–118.
- Lederbuchová, L. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. *Český jazyk a literatura*, 2002–3, roč. 53, č. 2, s. 68–75.
- Lenzc, L., Křižová, O. *Etická výchova, metodický materiál I*. Praha: Luxpress, 2000.
- Lenzc, L., Křižová, O. *Etická výchova, metodický materiál II*. Praha: Luxpress, 2003.
- Lenzc, L., Křižová, O. *Etická výchova, metodický materiál III*. Praha: Luxpress, 2008.
- Lipovetsky, G. *Éra prázdnoty*. Praha: Prostor, 2001.
- Little, D. The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 2006, č. 39, s. 167–190.
- Loughran, J., Mulhall, P., Berry, A. In Search of Pedagogical Content Knowledge in Science: Developing Ways of Articulating and Documenting Professional Practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 2004, roč. 41, č. 4, s. 370–391.
- Louis, L. L. What Children Have in Mind: A Study of Early Representational Development in Paint. *Studies in Art Education*, 2005, roč. 46, č. 4, s. 339–355.
- Machyček, J. Podíl didaktiky geografie na přípravě kandidátů učitelství zeměpisu. In *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Rerum Naturalium*, 1978, sv. 58, řada Geographica – Geologica XVII, s. 55–67.
- Maňák, J., Janík, T., Švec, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008.
- Mareš, J., Gavora, P. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1999.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., Švec, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996.
- Marsh, C.; Day, Ch.; Hannay, L.; McCutcheon, G. *Reconceptualizing School-Based Curriculum Development*. London: The Falmer Press, 1990.
- Mařan, S. Deset let zeměpisu v nové škole. *Zeměpis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 5, s. 163–174.
- May, W. T. The Tie That Binds: Reconstructing Ourselves in Institutional Contexts. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 1994, roč. 35, č. 3, s. 135–148.
- Merriam, S. B. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2001.
- Merwijk, H. van Editorial In Merwijk, H. van (ed.). *INSEA Congress Report*. Amsterdam: De Trommel, 1981, s. 9–10.

- Millar, R., Osborne, J. F. *Beyond 2000: Science Education for the Future*. London: King's College London, 1998.
- Mitchell, W. J. T. Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture*, 2002, roč. 1, č. 2, s. 165–181.
- Moldanová, D. O vztahu historie a literární vědy obecně, dějepisu a češtiny ve škole zvláště. *Český jazyk a literatura*, 2005-6, roč. 56, č. 1, s. 10–15.
- Mrázková, K. Kartografické dovednosti v RVP ZV a amerických standardech geografického vzdělávání. In Najvarová, V., Knecht, P. (eds). *Bulletin Institutu školního vzdělávání PdF MU*. Brno: MU, 2010, s. 54–58.
- Mužík, V., Mužíková, L. Physical Education and Health Education – International Comparison. In *Health Education and Quality of Live*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007, s. 1–5.
- Mužík, V., Stojaníková, H., Sedláčková, J. Physical Education in Czech Republic. In Pühse, U., Gerber, M. (eds). *International comparison of Physical Education*. New York: Mayer & Mayer, 2005, s. 188–205.
- Mužík, V., Trávníček, M. Koncepce a realizace tělesné výchovy na české základní škole. *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č. 4, s. 386–398. Stránka: 211
- Mužík, V., Tupý, J. Tělesná výchova jako součást výchovy ke zdraví. In *Zdravotně orientovaná tělesná výchova na základní škole*. Brno: MU, 1999, s. 5–14.
- Mužík, V., Vlček, P. a kol. *Škola, pohyb a zdraví: výzkumné výsledky a projekty*. Brno: MSD, 2010.
- Najvar, P., Janík, T., Janíková, M., Hübelová, D., Najvarová, V. CPV Video Study: Comparative Perspective on Teaching in Different School Subjects. In Janík, T., Seidel, T. et al. *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. Münster: Waxmann, 2009, s. 103–119.
- Najvarová, V. Model funkční gramotnosti a RVP ZV. In Janík, T., Knecht, P., Najvarová, V. (eds). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007, s. 77–84.
- Naul, R. Koncepce školní tělesné výchovy v Evropě. *Česká kinantropologie*, 2003, roč. 7, č. 1, s. 39–53.
- Netradiční úlohy Matematická gramotnost v mezinárodním výzkumu PISA*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006.
- Neuendorf, K. A. *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.
- Nezkusil, V. *Nástin didaktiky literární výchovy*. Praha: PedF UK, 2004.
- Norris, S., Phillips, L. How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 2003, roč. 87, č. 2, s. 224–240.
- Nováková, M. *Manuál etické výchovy pro základní a střední školy*. Praha: Etické fórum ČR, 2009.
- Nunan, D. *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- Olivar, R. R. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pistus Istropolitana, 1992.
- Osborne, J., F. Science Education for the Twenty First Century. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2007, roč. 3, č. 3, s. 173–184.
- Pelikán, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2007.
- Pfeifer, V. *Didaktik des Ethikunterrichts*. Stuttgart: W. Kohlhammer, 2009.
- Pintó, R. Introducing curriculum innovations in science: Identifying teachers' transformations and the design of related teacher education. *Science Education*, 2005, roč. 89, č. 1, s. 1–12.

- Píšová, M. Od oboru k obsahu vzdělávání a učivu: z příběhu učitele – experta. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2, s. 182–197.
- Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (aktuální znění k 1. 9. 2010). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 134 s. [cit. 2011-04-28]. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>>
- Rimarčík, M. *Štatistika pre prax*. Košice: Enigma, 2007.
- Robinson, K. a kol. *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. NACCCE report, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education: London, 1999. Dostupné na <<http://www.dfes.gov.uk/nacce/index1.shtml>> 7. 5. 2007.
- Rupp, A. A., Vock, M., Harsch, C., et al. *Developing Standards-based Assessment Tasks for English as a Foreign Language*. Münster: Waxmann, 2008.
- Rush, J. C. Interlocking Images: The Conceptual Core of a Discipline-based Art Lessons. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 1987, roč. 28, č. 4, s. 206–220. Stránka: 212
- Rychtecký, A., Fialová, L. *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Karolinum, 1993.
- Řezníčková, D. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia z pohledu geografie* (1. díl). *Geografické rozhledy*, 2006, roč. 16, č. 2, s. 19–20.
- Říčan, P. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2004.
- Seebauer, R. Professionalisierung? Historische Anmerkungen und aktuelle Trends. In Janík, T., Knecht, P. (Eds.). *New Pathways in the Professional Development of Teachers*. Wien: Lit Verlag, 2010, s. 51–61.
- Skalková, J., Sýkora, M., Ducháčková, O. *Sovětská pedagogika a další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1980.
- Skolimowski, H. *Ekofilozofia ako strom života*. Prešov: Slovacontact, 1999.
- Slavík, J. Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. In Slavík, J. (ed.). *Obory ve škole – metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2005, s. 11 – 49.
- Slavík, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefietika*. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum, 1997.
- Slavík, J., Janík, T. Fakta a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 3, s. 263–274.
- Sokol, J. *Etika a život. Pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, 2010.
- Spinner, K. H. Eine Konsequenz aus PISA: Vermittlung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. In Bayrhuber, H. et al. (Hrsg.). *Konsequenzen aus PISA: Perspektiven der Fachdidaktiken*. Innsbruck: StudienVerlag, 2004, s. 39–50.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.
- Standard vzdělávání na čtyřletém gymnáziu*. Praha: MŠMT, 1996.

- Standard základního vzdělávání. Praha: MŠMT, 1995.
- Státní zdravotní ústav. Dostupné na <<http://www.szu.cz/tema/podpora-zdravi>> 14. 1. 2011.
- Stodolsky, S. S. *The Subject Matters*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- Straková, J. et al. *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: UIV, 2002.
- Svobodová, J. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky*. Ostrava: PdF, 2003.
- Šebesta, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999.
- Škoda, J., Doulík, P. Vývoj paradigmat přírodovědného vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 3, s. 24–44.
- Šmejkalová, M. *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum, 2010.
- Štech, S. Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 4, s. 310–313.
- Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Praha: Portál, 2007.
- Taylor, L. Key concepts and medium term planning. *Teaching Geography*, 2008, roč. 33, č. 2, s. 50–54.
- Toffler, A., Toffler, H. *Vytváranie novej civilizácie*. Bratislava: Open windows, 1996.
- Toma, J. D. Approaching Rigor in Applied Qualitative Research. In Conrad, C. F., Serlin, R.C. (eds). *The SAGE Handbook for Research in Education. Engaging Ideas and Enriching Inquiry*. London / Thousand Oaks / New Delhi: SAGE Publications, 2005, s. 405–424.
- Tondl, L. *Hodnocení a hodnoty*. Praha: Filosofie, 1999.
- Turkota, J., Fričová, H., Charvát, J., Papík, M., Šupka, J., Wahla, A. *Základy všeobecné didaktiky geografie*. Bratislava: SPN, 1980.
- Uždil, J. Současné umění a výtvarná výchova. *Estetická výchova*, 1988, roč. 29, č. 3, s. 67–68.
- Uždil, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.
- Vacek, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008.
- Valenta, J. Kurikulum životních dovedností: témata a problémy. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2, s. 198–214.
- Vančát, J. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: EduArt – MAC, 2003.
- Vančát, J. *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu*. Praha: EduArt – MAC, 2007.
- Vávra, J. *Pojetí výuky zeměpisu (geografie) v britském kurikulu*, 2006. Dostupné na <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/853/POJETI-VYUKY-ZEMEPISU-GEOGRA-FIE-V-BRITSKEM-KURIKULU.html>> 24.03. 2011.
- Vollstädt, W., Tillmann, K. J., Rauin, U., Höhmann, K., Tebrügge, A. *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske+Budrich, 1999.
- Vlček, P., Janík, T. *Školské reformy a tvorba kurikula tělesné výchovy v České republice, Spolkové republice Německo a Spojených státech amerických*. Brno: Paido, 2010.
- Vollstädt, W., Tillmann, K. J., Rauin, U., Höhmann, K., Tebrügge, A. *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske+Budrich, 1999.

- VÚP. Etická výchova. Metodický portál: *Články* [online]. 18. 04. 2007, [cit. 2011-04-28]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/1285/eticka-vychova.html/>>.
- VÚP. Etická výchova. Metodický portál: *Články* [online]. 11. 09. 2008, [cit. 2011-04-28]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/2510/eticka-vychova.html>>.
- Walterová, E. Fungování základní školy: pilotní případová studie. In Spilková, V., Vašutová, J. (eds). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. II. díl, Metody a výsledky empirických výzkumů*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002, s. 9–23.
- Weir, C. Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. *Language Testing*, 2005, roč. 22, č. 3, s. 281–300.
- Woods, D. *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1996.
- Yin, R. K. Case study research. Design and methods. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009.

SUMMARY

This publication deals with the current curricular reform of upper-secondary comprehensive education. The focus lies on the implementation of the curricular reform into the practice of schools. What constitutes the core of the implementation of the current curricular reform is the transition of two-level system of curricular documents in which the state level and the school level are distinguished. While the state level curriculum is comprised in the *Framework Educational Programmes* (FEPs), the school level curriculum is formulated in the *School Educational Programmes* (SEPs). The principle is that schools develop their own school educational programmes while respecting the *frameworks defined in the framework education programmes* under the supervision of the so-called *coordinators of the SEP development* (selected teachers at the particular schools). In this way, the idea of *decentralisation of curriculum development* is realised and new space for school *autonomy* is introduced.

The Research Institute of Education in Prague in cooperation with the Institute for Research in School Education, Faculty of Education, Masaryk University realise a research programme *Quality School* (Kvalitní škola), the aim of which is to evaluate the effectiveness of the current reform of upper-secondary curriculum through intensive empirical research. Specifically, the project aims to describe, explain and evaluate the processes of implementation of FEP and the development and realisation of SEPs. Factors are also to be identified that influence these processes. The project comprises four modules: Interviews with teachers, Questionnaire survey, Case studies and Video studies. This book presents the findings of the third phase, the case studies carried out at randomly selected upper secondary comprehensive schools in the Czech Republic.

A series of ten single-case studies was carried out in 2010. The case studies aimed at investigating the role of *teachers as curriculum designers*. Attention was paid predominantly to functions of the curriculum at the level of aims and content of education. Furthermore, curriculum functions in educational planning processes and in instructional management were explored. The third phase of the research thus focused at the mezo-level of curricular processes and was able to deploy a subject-specific perspective. The case studies covered a *wide array of school subjects*: Czech language and literature, English as the first foreign language, mathematics, natural sciences (chemistry), geography, physical and health education, aesthetic (artistic) education, and ethical education. In two of them, i.e. in English as a foreign language and aesthetic education, two case studies were conducted: a pilot and a standard studies in the former subject, two standard studies in the latter.

Case studies represent a research design which enables a deeper investigation of a phenomenon within a real life context. In this way, they stood as a useful complement to the methods deployed in the previous phases of *Quality School research*. Though the generalisation of a case study results is usually perceived as limited, the ten portraits of teachers 'across the curriculum' provide a uni-

que opportunity for *trans-disciplinary comparison*. Some of the subject-specific findings in separate case studies render in their intersection conclusions at a subject-general or even general levels. These conclusions may be summarised as follows:

Firstly, case studies seem to indicate that in any field of education (subject matter) at least *three conceptions* may be observed. The theoretical conception, the curricular one, and the teacher's own conception may differ significantly. It is the teacher's subjective conception that influences final decisions concerning selection of content and its structuring most. This finding may provide clues for better understanding of problems connected with the realisation of the curriculum in the classrooms.

A comparative perspective further revealed that the effectiveness of curricular processes may be adversely influenced by limited *conceptualisation of educational aims*. In most of the subject areas the general aims of subject education are not defined in the curricular documents. Thus, a missing link in the *hierarchy of aims*, the link between key competences and the subject aims stands as a serious problem which makes it difficult for the teachers to proceed on the trajectory *content – subject aim – key competences*. This fact then leads to a heavy reliance on the so-called supportive curriculum, i.e. textbooks or other authoritative external sources in a number of educational areas. The implication for enhancing the effectiveness of curricular processes may be formulated as a need to lay down the hierarchy of aims in subject fields more precisely.

The problems of *coherence and cohesion* of selection and structuring of content, expected outcomes in subject areas and key competences are further strengthened by the incongruity of the requirements posed by the state 'maturita', i.e. final school leaving examination, and by the Framework Educational Programme. A low level of coherence and cohesion here is then projected in the processes of evaluation of pupils' progress which remain solely in the hands of teachers. Some of the case studies, e.g. in mathematics or English, indicate that *evaluation and assessment of pupils' results* suffer from insufficient definition of criteria in curricular documents and become a private matter of individual teachers.

Teachers in the case studies also differed in their *acceptance of curricular reform principles*. While in some subjects such as chemistry a traditional attitude prevailed, in other cases (geography, mathematics, etc.) the teachers were innovative and expressed a pro-reform opinions reflected in their actions. It seems, however, that their attitude had been shaped long before the reform, and reform processes only enabled them to put it in practice more easily. This finding corresponds to the well-researched fact that teachers' subjective theories are stable and hard to change.

Last but not least, the case studies opened up the question of *language*, or rather of the discrepancies between at least *three different discourses* deployed in the curricular processes. These include the normative language of curricular

documents created by educational policy, the language of practice used by the teachers, and also a conceptualising language of theory, both educational and that of the relevant scientific disciplines. The measure of correspondence of these languages indicates the measure of correspondence in the perception of key constructs of the reform, mainly the aims of education, and its impact on the consensus in transformation and structuring of educational content. In the light of the findings offered by the case studies it may be stated that the relationship between the three discourses differs according to the subject area, however, in general it may be characterised as rather loose and sometimes disconnected. The concluding assumption for curricular processes derived from this observation refers to a similarly loose *relationship between the projected and realised curriculum*.

As regards language, in addition to the vertical direction of curricular processes the case studies conducted 'across the curriculum' documented also the horizontal relationships, those between educational areas and specific subjects. The formulation and interpretation of interdisciplinary and trans-disciplinary overlaps clearly suffered from lack of shared language. Those who will be further involved in the processes of curriculum design and realisation will need to take into consideration the need to translate from / into other subject specific languages and, in a longer perspective, to work on a *trans-disciplinary language* for curricular communication.

A series of case studies conducted in the third phase of Quality School research provided subject specific portraits. The potential of trans-disciplinary generalisations was exploited and the studies proved a mutually inspiring potential. The limitation of these case studies lies in the fact that they did not focus on the processes of curriculum realisation in the classrooms. That will be the task and aim for the fourth phase of Quality School research to be carried out in 2011.

SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A GRAFŮ

- Tab. 1: Operacionalizace a scénář prvního rozhovoru
Tab. 2: Znaky teoretického vymezení cílových kategorií
Tab. 3: Znaky teoretického vymezení obsahových kategorií
Tab. 4: Operacionalizace a scénář druhého rozhovoru
Tab. A.1: Kategoriální systém pro analýzy provedené v případové studii českého jazyka a literatury
Tab. A.2: Analýza ŠVP - výstupy předmětu
Tab. A.3: Učivo předmětu podle ročníků
Tab. A.4: Analýza ŠVP - výstupy předmětu a učivo
Tab. A.5: Proporce očekávaných výstupů v RVP G a výstupů předmětu v ŠVP z hlediska učiva dle ŠVP
Tab. BA.1: Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie
Tab. BA.2: Výsledky analýzy korespondence očekávaných výstupů a referenčních úrovní v SERRJ
Tab. BB.1: Výsledky analýzy korespondence očekávaných výstupů a referenčních úrovní v SERRJ
Tab. C.1: Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie matematiky
Tab. D.1: Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie chemie
Tab. E.1: Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie zeměpisu
Tab. F.1: Kategoriální systém pro analýzy v rámci případové studie tělesné výchovy
Tab. F.2: Ukázka zpracování analyzovaného ŠVP - Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností
Tab. F.3: Ukázka zpracování analyzovaného ŠVP - Činnosti podporující pohybové učení
Tab. G.1: Kategoriální systém pro analýzy v oboru Výtvarná výchova
Tab. G.2: Tabulka absolutních a relativních četností typů očekávaných výstupů pro obě případové studie
Tab. H.1: Kategoriální systém pro analýzy v oboru etická výchova
Tab. H.2: Průniky v jednotlivých předmětech u průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova
Tab. H.3: Průniky v jednotlivých předmětech u průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
Tab. H.4: Srovnání analyzovaných očekávaných výstupů a zastoupených průřezových témat v předmětech
- Obr. 1: Kurikulární procesy a formy existence kurikula
Obr. 2: Dimenze kurikula
Obr. 3: Postup vedení rozhovoru
Obr. 4: Postup obsahové analýzy ŠVP
Obr. 5: Tři roviny výzkumu a další výklad v této publikaci
Obr. A.1: Role čtenářské gramotnosti
Obr. A.2: Nesoulad terminologie teorie a terminologie RVP G
Obr. BA.1: Schéma referenčních úrovní dle SERRJ
Obr. BA.2: Schéma jazykové kompetence dle Bachmana
Obr. BA.3: Schéma interkulturní kompetence dle Fantiniho
Obr. F.1: Vývoj koncepcí školní tělesné výchovy v Evropě
Obr. F.2: Podpora zdraví a její členění
Obr. G.1: Rozvržení vzdělávacího obsahu RVP G VV v okruhu učiva Obrazové znakové systémy
Obr. G.2: Rozvržení vzdělávacího obsahu RVP G VV v okruhu učiva Znakové systémy výtvarného umění
- Graf BA.1: Obsahová analýza ŠVP: očekávané výstupy celkem
Graf BA.2: Obsahová analýza ŠVP: korespondence očekávané výstupy - učivo
Graf BB.1: Obsahová analýza ŠVP - očekávané výstupy celkem

Graf BB.2: Obsahová analýza ŠVP - očekávané výstupy - učivo
Graf C.1: Zastoupení složek matematické gramotnosti v očekávaných výstupech
Graf C.2: Zastoupení matematických dovedností v očekávaných výstupech
Graf C.3: Podíl výstupů v částech matematického obsahu
Graf D.1: Obsahová analýza ŠVP - očekávané výstupy celkem
Graf D.2: Obsahová analýza ŠVP - znaky přírodovědných znalostí a pojmů
Graf D.3: Obsahová analýza ŠVP - znaky přírodovědných dovedností
Graf D.4: Obsahová analýza ŠVP - znaky schopnosti aplikace přírodovědných znalostí a dovedností
Graf E.1: Obsahová analýza ŠVP - očekávané výstupy celkem
Graf E.2: Obsahová analýza ŠVP - dílčí znaky kategorie geografické znalosti, dovednosti, postoje a jejich aplikace
Graf E.3: Obsahová analýza ŠVP - dílčí znaky kategorie kartografická kompetence
Graf F.1: Obsahová analýza ŠVP - očekávané výstupy celkem
Graf G.1: Rozložení četností výskytů jednotlivých oborových kompetencí v ŠVP gymnázia Jitky
Graf G.2: Rozložení četností výskytů jednotlivých oborových kompetencí v ŠVP gymnázia Lídy

Výzkum *Kvalitní škola*, o jehož třetí etapě pojednává tato publikace, je realizován ve spolupráci Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (<http://www.vuppraha.cz>) a Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (<http://www.ped.muni.cz/weduresearch>).

Na vzniku této publikace se autorsky podíleli: Tomáš Janík (vedoucí výzkumného týmu *Kvalitní škola*), Michaela Píšová (vedoucí autorského kolektivu), Klára Kostková, Pavel Doulík, Lucie Hajdušková, Petr Knecht, Jindřich Lukavský, Josef Maňák, Petr Najvar, Veronika Najvarová, Tomáš Pavlas, Jan Slavík, Michaela Spurná, Nad'a Stehlíková, Jiří Škoda a Petr Vlček.

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

Absolvent oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě MU v Brně, oboru pedagogika na univerzitě v Derby (UK) a doktorského studia pedagogiky na PdF MU. V roce 2008 se habilitoval v oboru pedagogika na PdF MU, kde vede Institut výzkumu školního vzdělávání. Od roku 2009 souběžně působí ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze. Zaměřuje se na problematiku didaktického výzkumu, výzkumu kurikula a na otázky související se vzděláváním učitelů.

doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D.

Absolventka oboru učitelství anglického a ruského jazyka na FF UK v Praze, oboru Educational management na Univerzitě v Nottinghamu a doktorského studia pedagogiky na FF UK v Praze. V roce 2004 se habilitovala v oboru pedagogika na PdF MU. Působí v Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Výzkumně se zabývá pedeutologickou problematikou, zejména profesním rozvojem učitele a jeho podporou, dále oborově didaktickou problematikou (didaktika cizích jazyků, resp. didaktika anglického jazyka), profiluje se zejména v oblasti kvalitativní a smíšené metodologie.

Mgr. Klára Kostková

Absolventka oboru učitelství anglického jazyka na FF Univerzity Pardubice. V současné době studuje v doktorském programu Filologie, obor didaktika konkrétního jazyka na FF Univerzity Karlovy. Působí na Katedře anglistiky a amerikanistiky Fakulty filozofické na Univerzitě Pardubice. Profesně se věnuje zejména didaktice anglického jazyka a oblasti sociální a pedagogické komunikace. Odborně se zaměřuje na některé specifické aspekty přípravného vzdělávání učitelů, zejména se zabývá interkulturní komunikační kompetencí, využitím profesního portfolia a tvorbou i analýzou vzdělávacích programů.

doc. PaedDr. Pavel Doulík, PhD.

Absolvent oboru učitelství biologie-chemie na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem, doktorského studia teorie vyučování na PdF TU v Trnavě. V roce 2008 se habilitoval v oboru pedagogika na PdF UKF v Nitře. Od roku 2001 působí na katedře pedagogiky PF UJEP v Ústí nad Labem, od roku 2011 jako děkan

této fakulty. Zaměřuje se na problematiku oborových didaktik, dětských pojetí a dále pak otázkou přípravy učitelů a kurikulární reformou českého školství.

Mgr. Lucie Hajdušková, Ph.D.

Absolventka oboru učitelství výtvarné výchovy pro ZŠ, SŠ a ZUŠ na Pedagogické fakultě UK v Praze a doktorského studia specializace v pedagogice – výtvarná výchova na téže univerzitě. Od roku 2007 vyučuje na Katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze. Zabývá se vlivem osobních a profesních tendencí na jednání učitele ve výtvarné výchově.

Mgr. Petr Knecht, Ph.D.

Absolvent oboru učitelství zeměpisu a občanské výchovy pro základní školy na Pedagogické fakultě MU. Absolvoval doktorský studijní program pedagogika na téže fakultě. Působí v Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Zaměřuje se zejména na výzkum kurikula (kurikulární studia), problematiku školního vyučování a učení (trandisciplinární didaktika) a problematiku didaktiky geografie. Metodologicky se profiluje v oblasti výzkumu založeného na obsahové analýze kurikulárních dokumentů.

Mgr. Jindřich Lukavský

V roce 2003 absolvoval jednooborové studium učitelství odborných uměleckých předmětů pro střední školy na Katedře výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni. Zde pracuje od roku 2005 jako oborový didaktik. V současnosti studuje doktorský obor na Katedře výtvarné výchovy PF UK v Praze. Ve své práci se zaměřuje na problematiku reflexe, hodnocení a interpretace tvořivých úloh ve výtvarné výchově metodou konceptové analýzy.

prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.

Vystudoval český jazyk a ruský jazyk na Filozofické fakultě UK v Praze a pedagogiku a psychologii na Filozofické fakultě UP v Olomouci. Od roku 1960 působil na Filozofické fakultě UP v Olomouci, od roku 1967 na Pedagogické fakultě MU v Brně. Po roce 1989 na této fakultě zastával funkci proděkana, vedoucího katedry pedagogiky a do roku 2007 vedoucího Centra pedagogického výzkumu. Jeho hlavním oborem je obecná didaktika, kterou spojuje s aktuální problematikou současné školy. Jeho celoživotními tématy jsou problémy výukových metod, pedagogického výzkumu, otázky aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků a jiné.

Mgr. Petr Najvar, Ph.D.

Vystudoval obory učitelství pro 1. stupeň základní školy se specializací na anglický jazyk, učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy a učitelství anglického jazyka pro střední školy na Pedagogické fakultě MU v Brně. Je absolventem doktorského studijního programu pedagogika na téže fakultě. Působí v Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Odborně se zaměřuje na problematiku rané výuky cizích jazyků a na problematiku výzkumu realizovaného kurikula (výuky). Spolupracuje s katedrou anglického jazyka a literatury PdF MU, kde vede semináře zaměřené na anglickou výslovnost.

Mgr. Veronika Najvarová, Ph.D.

Absolventka učitelství pro 1. stupeň základní školy se specializací na anglický jazyk na Pedagogické fakultě MU a absolventkou doktorského studijního programu pedagogika na téže fakultě. Od roku 2006 působí v Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Je členkou České asociace pedagogického výzkumu, České pedagogické společnosti a Společnosti pro podporu a rozvoj čtenářství v ČR. Svůj odborný zájem zaměřuje na oblast gramotnosti, zejména pak gramotnosti čtenářské. Zabývá se problematikou osvojování čtenářských dovedností a využívání čtenářských strategií žáky prvního stupně základní školy. Metodologicky se rovněž profiluje v oblasti výzkumu založeného na analýze videozáznamu. Na PdF MU úzce spolupracuje s katedrou primární pedagogiky a také s katedrou anglického jazyka a literatury.

Mgr. Tomáš Pavlas

Vystudoval obor učitelství matematiky a zeměpisu na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem. Působí ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze a současně na Gymnáziu Rumburk. Zaměřuje se na problematiku koncepce gymnaziálního vzdělávání.

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

Vystudoval učitelství ruského jazyka a výtvarné výchovy pro 2. stupeň ZŠ. Habilitoval se v oboru pedagogikana PedF UK v Praze. Vyučuje na katedře výtvarné kultury PdF ZČU v Plzni a na Katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze. Specializuje se na umělecké obory ve všeobecném vzdělávání a na arteterapii.

Bc. Michaela Spurná

Působí v Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU jako organizační referentka. Zaměřuje se na problematiku etické výchovy, zejména na pojetí etické výchovy v kurikulu.

doc. RNDr. Nad'a Stehlíková, Ph.D.

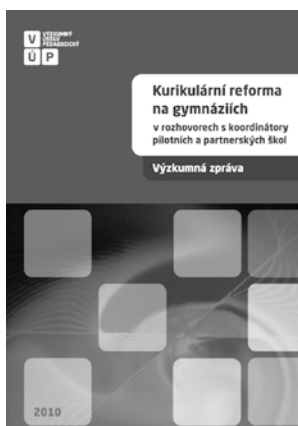
Je absolventkou učitelského studia matematiky, zeměpisu a angličtiny na PŘF UK v Praze a doktorského studia Didaktika matematiky na PedF UK v Praze. Působí jako vedoucí Katedry matematiky a didaktiky matematiky na téže fakultě a vedoucí oborové rady Didaktika matematiky. Zaměřuje se na problematiku strukturování matematických poznatků, na výukové praktiky v matematice a na vzdělávání učitelů matematiky.

doc. PhDr. Jiří Škoda, PhD.

Absolvent oboru učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů v aprobaci biologie-chemie na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem, doktorského studia v oboru pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. V roce 2008 se habilitoval v oboru pedagogika na PdF UKF v Nitre. Od roku 1997 působil na katedře chemie PF UJEP Ústí nad Labem, od roku 2005 působí na stejné škole na Katedře pedagogiky. Od roku 2007 byl proděkanem PF UJEP pro vědu a zahraniční vztahy, od roku 2011 je proděkanem pro studium. Zaměřuje se na problematiku oborových didaktik, dětských pojetí, konstruktivistické výuky a dále pak na problematiku psychodidaktiky a neurofyziologických mechanismů paměti a učení.

PhDr. Petr Vlček, Ph.D.

Absolvent oboru učitelství pro střední školy na Pedagogické fakultě univerzity Hradec Králové, v roce 2009 absolvoval rigorózní řízení na Masarykově univerzitě v Brně a v roce 2010 na univerzitě Palackého v Olomouci dokončil doktorské studium v oboru kinantropologie. Zaměřuje se na problematiku komparativního výzkumu v kinantropologii a pedagogice. Předmětem jeho odborného zájmu jsou otázky související s výzkumem kurikula.



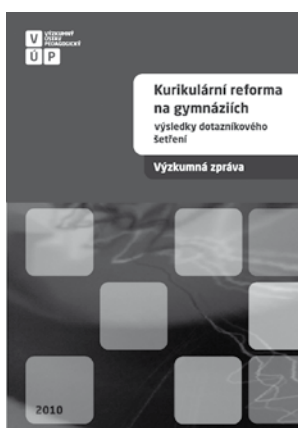
Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol

Kolektiv autorů

Výzkumná zpráva pojednává o reformě kurikula v oblasti gymnaziálního vzdělávání. Hlavní pozornost je zaměřena na problémy spojené se zaváděním kurikulární reformy do školní praxe a jako informační zdroj byly využity rozhovory s koordinátory ŠVP na pilotních a partnerských školách.

Vydal VÚP v Praze, 2010

ISBN: 978-80-87000-36-6 (brož.)



Kurikulární reforma na gymnáziích - výsledky dotazníkového šetření

Kolektiv autorů

Výzkumná zpráva se zabývá reformou kurikula gymnaziálního vzdělávání a představuje výsledky dotazníkového šetření, které bylo realizováno na 58 náhodně vybraných gymnáziích v České republice. Cílem šetření bylo vyhodnotit aktuální fázi kurikulární reformy na gymnáziích.

Vydal VÚP v Praze, 2010

ISBN: 978-80-87000-39-7 (brož.)

www.vupraha.cz

www.rvp.cz



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ