



# Obsah vzdělávání a kurikulum v péči oborových didaktik

TOMÁŠ JANÍK, JAN SLAVÍK  
A IVA STUHLÍKOVÁ (EDS.)

*P*ro monotematické číslo *Pedagogiky*, které právě máte před očima, byl zvolen titul *Didaktika mezi teorií, kurikulem a učitelskou praxí*. V jeho formulaci je skryta výpustka či nápo- věď rozšířené verze, která by slovo „didaktika“ obohatila pří- vlastkem „oborová“. Chceme tím vyzdvihnout neoddělitelnost oborově didaktického a společného didaktického (transdisci- plinárního) hlediska. V tomto čísle se totiž znovu uplatňuje leitmotiv, kterému se náš časopis věnuje již velmi dlouho: ob- sah vzdělávání a kurikulum ve společné péči oborových di- daktik. V horizontu poměrně nedávné historie můžeme toto vracející se téma plynule sledovat již plně dvacetiletí. Věříme, že takové malé jubileum nás opravňuje ke krátkému ohlédnutí za historickým vývojem utvářejícím současný odborný diskurz na pomezí didaktiky a oborových didaktik. Současně budeme sledovat, jak z tohoto diskurzivního pole vyrůstají texty v tom- to čísle našeho časopisu.

V roce 2003 byl v *Pedagogice* (číslo 2) publikován úvodník s hlavičkou *Lesk a bída oborových didaktik* (Slavík, 2003). Ten tehdy poukázal jednak na význačnou roli oborových didaktik ve vzdělávacím prostoru, jednak na jejich nepříhodnou izolovanost a navodil tím téma transdisciplinarit: mezioborové spolupráce opřené o společné teoretické podloží didaktiky. Tímto směrem se v následujících letech vydalo několik navazujících textů (Kuřina, 2005; Slavík & Janík, 2005, 2006, 2007; Škoda & Doulík, 2006). Jedna z diskusí, která na stránkách *Pedagogiky* proběhla a měla význam pro pojmání didaktiky a vztahy mezi vzdělávací teorií, výzkumem, vývojem a praxí, byla nesena motivem „didaktika jako tvorba“ a inicioval ji didaktik matematiky František Kuřina.

Tyto debaty připravily kontext pro další monotematické číslo (*Pedagogika* 2/2009) pod názvem *Kurikulum a oborové didaktiky*. Jeho koncepcí byla výjimečným závěrečným komentářem, který z nadhledu nejenom shrnul a rozebral klíčové myšlenky textů publikovaných v daném čísle, ale nabídl čtenářům také obecnější vhledy do didaktické problematiky tehdejší doby. Autor komentáře, Branislav Pupala, pod názvem *Revízia didaktického myslenia* (Pupala, 2009) upozornil na fatální svázanost didaktiky, resp. oborových didaktik s kurikulem, jeho reformami i školskou politikou a v této souvislosti ostře kritizoval „triviálnost didaktického myšlení“ způsobenou u nás teoretickou mělkostí obecné didaktiky a vzájemnou izolovaností oborových didaktik. Zároveň však poukázal na přísliby pozitivních změn obsažené v publikovaných textech, které v té době zakládaly potenciál k prohlubování didaktických teorií a ke spolupráci mezi oborovými didaktikami. Jejich teoretickým východiskem, tehdy jen v zárodcích profilovaným, byl konstrukt *transformace obsahu*.<sup>1</sup>

V té době již dávno nešlo o novinku v teorii vzdělávání. Již na samém počátku 20. století se myšlenka transformace obsahu promítla v Deweyho pojetí „psychologizace učiva“, jehož základem je představa epistemické vzdálenosti, či dokonce propasti mezi obsahem žákovské zkušenosti a obsahem kultury rozvíjeným ve specializovaných oborech (Dewey, 1897/1972).<sup>2</sup> Propast je způsobena zásadními rozdíly mezi systematicky rozvíjeným, logicky strukturovaným poznávacím diskurzem v oborech a běžným, mnohem méně objektivizovaným a méně hlubokým diskurzem v běžné lidské praxi (Bernstein, 1999). Tyto rozdíly podstatně ztěžují nebo znemožňují žákům porozumění, a proto je nutné propast překlenout – přiblížit obsah žákům postupnými transformacemi. Víze transformace obsahu se pod různými jmény uplatňovala v teoriích Klafkiho didaktické analýzy, Brunerovy konverze, Schwabovy translace, Chevallardovy transpozice, Bernsteinovy rekontextualizace, Kattmannovy rekonstrukce ad. Její historický vývoj a aktuální konsekvence ve světě přehledně vložili Deng (2007, 2021) a Gericke et al. (2018). U nás ji pod označením *didaktická transformace* dlouhodobě rozvíjela autorská trojice Brocmayerová-Fenclová, Čapek a Kotásek (2000) v rámci tzv. komunikačního pojetí oborových didaktik. V něm je didaktická transformace chápána jako vzdělávací procedura, která je prostředníkem mezi formalizovaným jazykem oboru a běžným jazykem žáků. Kolem konstruktu „transformace“ ve vztahu ke vzdělávacímu obsahu se tedy jak ve světě, tak u nás dlouhodobě rozvíjí transdisciplinární teorie na straně jedné a vytvářejí se analytické nástroje pro zkvalitňování výukové praxe a učitelské přípravy na straně druhé.

Transformace obsahu je intuitivně dobře uchopitelný koncept, jeho hlubší teoretický výklad a využití při výzkumu však zdaleka není triviální. Vypovídá o tom stať Jiřího

<sup>1</sup> Podstatou transformace je změna obsahové reprezentace se zachováním obsahové identity.

<sup>2</sup> Dewey ji tehdy nazval *logical-psychological distinction* a otevřel tím problém dvojí dimenze faktografie při zkoumání vyučování a učení: dimenze *ontologické* (obsah, který se učí a vyučuje) a dimenze *epistemologické* (jakým způsobem je vyučování a učení rozvíjeno žákovské poznávání).



Kohouta a kol. v tomto monotematickém čísle nazvaná *Transformace obsahu ve třídě: vliv detailů výuky na žákovské porozumění strukturu vědecké znalosti*. Autorský kolektiv v ní objasňuje postup od teorie obsahové transformace přes metodologické řešení výzkumu až k završující výzkumné aplikaci ve vzdělávacích oborech fyzika, geografie a matematika. Text ukazuje systematické napojování teoretických konceptů (transformace obsahu, schéma a mentální schéma, sémanticko-logická struktura, R-úlohy) na postupné kroky umožňující jejich operacionalizaci až do úrovně mikroanalýzy výukových situací. Takto připravený výzkumný aparát dovoluje podrobně sledovat souvislosti mezi utvářením učebního prostředí ve výuce a překážkami v učení, na které žáci narážejí během cesty k porozumění strukturu vědeckého poznatku. Zároveň se tím nastoluje klíčový problém kvality, resp. hloubky žákovského porozumění vědeckým konceptům spojený s aktuálním tématem „powerful knowledge“. Do jaké míry zjednodušení „mocného“ vědeckého obsahu je ve výuce možné jít, aby se nevytrácely nároky na rozvíjení hlubokého myšlení? To je jedna z podnětných otázek kladených autory v závěru statě.

V kontextu našeho ohlédnutí do historie chápeme stať J. Kohouta a kol. jako příklad jednoho z výsledků transdisciplinárního didaktického pojetí ohlášeného před dvaceti lety v tomto časopise. V uvedeném směru se tehdy u nás poznamenalo rozvíjelo programové hnutí, zprvu organizované kolem Shulmanova konstruktů *didaktická znalost obsahu* (např. *Pedagogika* 2/2004). O Shulmanem sice zprvu neviděném, ale úzkém sepětí jeho přístupu s konceptem transformace obsahu vypovídají kritické diskuse, které se ve světě rozvíjely s ohledem na průnik obou těchto termínů. Řada autorů (Gudmundsdottir et al., 1995; Bromme, 1995; Kansanen, 2002; Deng, 2007) vytýkala Shulmanovi přílišné zúžení problematiky transformace jen na speciální znalosti učitelů a zdůrazňovala její mnohem širší rozsah zahrnující komplexní otázky tvorby, realizace a společenských důsledků kurikula. U nás, hlavně díky rozvinuté tradici zájmu o didaktickou transformaci v komunikačním pojetí didaktiky, se dařilo oba konstrukty víceméně zdárně propojovat ve prospěch výzkumu kurikula i přípravy učitelů.

V takto nastoupené cestě se současně s rozvojem teorie utvářela i metodologie výzkumů. Její tvorba byla vedena úsilím udržovat zřetel k Shulmanovu „missing paradigm“ a vyhnout se nebo bránit „vyprazdňování obsahu“. Tento bonmot<sup>3</sup> měl reprezentovat zvláštní zájem o udržení výzkumného zřetele ke způsobu myšlení v kulturních oborech či oblastech v návaznosti na rozvoj žákovské zkušenosti. V rámci tohoto přístupu se od roku 2010 uskutečnila řada mikroanalytických výzkumů výuky prostřednictvím didaktických kazuistik.<sup>4</sup> Kazuistiky se opírají o teorii obsahové transformace, jsou sjednoceny společnou metodologií a zahrnují většinu oborů školního vzdělávání. Byly

<sup>3</sup> Bonmot je převzatý z výzkumných zjištění Pražské skupiny školní etnografie v českých školách v letech 1992–2002.

<sup>4</sup> V tomto rámci byly též vytvořeny interaktivní webové platformy pro analýzu výuky a hodnocení kvality výuky: <http://didacticaviva.ped.muni.cz/>, <http://www.hyperspace.cz/>.

publikovány v odborných časopisech a v sedmi monografiích, které kolem sebe sdružily téměř pět desítek autorů – didaktiků z fakult společně s učiteli ze školní praxe (Janík et al., 2011, 2013, 2022; Slavík et al., 2017a, 2017b; Jáč et al., 2019; Štěpáník, 2020). O nejnovější z těchto monografií (*Produktivní kultura vyučování a učení v didaktických kazuistikách*) informuje v tomto čísle *Pedagogiky* recenzent J. Lukavský a příznačně ji uvádí jako výsledek „dlouhodobého výzkumného zájmu o pěstování kultury vyučování a učení a propojování teorie se vzdělávací praxí“.

Lukavským recenzovaná monografie je aktuálním reprezentantem leitmotivu, který v tomto úvodníku sledujeme: jak v teorii a výzkumu vyučování a učení zachovat zřetel ke vzdělávacímu obsahu, a přitom udržet takovou míru generalizace, která propojí a zastřeší rozmanité vzdělávací obory. Leitmotiv se postupem doby stává tím naléhavější výzvou, čím více sílí programové tendence k interdisciplinaritě a sdružování vzdělávacích oborů do oblastí (Science, STE/A/M, umělecké obory). Tím se vyostřují otázky spojené s Deweyovským problémem psychologizace učiva v konfrontaci s požadavkem na péči o hloubku myšlení a „powerful knowledge“. V *Pedagogice* byl tento vývoj předznamenán již v roce 2004 Štechovou polemikou s výše citovaným Kansanenovým (2002) textem nazvanou *Psychodidaktika jako obrat k tématu účinného vyučování: komentář na okraj Kansanenovy úvahy „Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii“*. Štech zde pod hlavičkou tradičního pojmu *psychodidaktika* kriticky analyzoval vztahy mezi pedagogickou psychologií a didaktikou. Zároveň poukázal na potenciál budoucího rozvoje součinnosti mezi těmito obory, který by pedagogické psychologii umožnil brát v potaz vzdělávací obsah a nabízí se v komunikačním pojetí didaktiky.

V tomto čísle *Pedagogiky* je uvedeným myšlenkovým směrem inspirována stať Aleny Nohavové a kol. *Psychodidaktická problematika v reflektivní praxi budoucích učitelů*. Autorky s poukazem na Štechův text úvodem připomínají dlouhou tradici i trvalou aktuálnost tohoto tématu a jeho těsné sepětí s teorií obsahové transformace. Zdůrazňují rozdíly mezi psychodidaktickou problematikou a problematikou psychologickou, tj. bez zvláštního didaktického zřetele k učivu. Tím upozorňují na klíčový problém: nedostatečné porozumění pro vztahy mezi osobní epistemologií žáka a specifickými charakteristikami učiva, resp. kulturního obsahu. Z tohoto důvodu se výzkum v této stati zaměřuje na zkoumání toho, v jaké míře a kvalitě se psychodidaktická problematika v konfrontaci s psychologickou (tzn. bez zřetele k obsahové transformaci) uplatňuje v reflexích výuky u budoucích učitelů. Poznatky z výzkumu vypovídají o tom, že psychodidaktická problematika v pregraduální přípravě učitelů neztrácí na aktuálnosti, je obsazena řadou klíčových determinantů kvality výuky a v kontextu reflektivní praxe může být jedním z hlavních faktorů, které rozhodují o kvalitě učitelského vzdělávání.

Podobný typ výzkumu reflektivní praxe budoucích učitelů i podobný důraz na obsahovou stránku výuky, ale jinak postavené cíle a otázky nabízí stať Kláry Uličné *Obořově didakticky orientované profesní vidění studentů učitelství anglického jazyka: Rozvoj*



všímání si expertních jevů a uvažování nad nimi v souladu s experty v důsledku videoklubů založených na nepřímém pozorování cizí či vlastní výuky. Stať je věnována problematice rozvíjení oborově didaktických aspektů profesního vidění prostřednictvím různě koncipovaných videoklubů. Výzkum je soustředěn na obsahovou dimenzi profesního vidění, kterou pojímá jako profesní vhléd do žákovského zvládnání vzdělávacího obsahu v návaznosti na jeho didaktickou podporu. Jedná se tedy o tu stránku profesního vidění, v níž se uplatňuje didaktická znalost obsahu spolu s psychodidaktickou problematikou. Na rozdíl od předcházejícího příspěvku zahrnujícího studenty více oborových specializací je výzkum soustředěn výhradně na budoucí učitele anglického jazyka, a tedy i na specializované vzdělávací obsahy. Tomu odpovídá cíl výzkumu: zjištění, nakolik videokluby přispívají k rozvoji schopnosti studentů identifikovat ve výuce to, co je podstatné v procesech vyučování a učení se anglickému jazyku. Prokázala se prospěšnost vlivu videoklubů pro rozvoj profesního vidění i rozdílnost v působnosti různě koncipovaných videoklubů. Autorka konstatuje, že videokluby přispívají k rozvoji didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů. My bychom rádi dodali, že zároveň nabízejí šance pro mezioborovou spolupráci obecných a speciálních disciplín v přípravě budoucích učitelů.

Příspěvky Nohavové a kol. a Uličné jsou příkladem výzkumů zohledňujících obsahové hledisko v přípravě budoucích učitelů. V širších souvislostech se problém „vyprazdňování obsahu“ týká strategické koncepce kurikula a klíčových otázek spojených s cíli a profilací všeobecného vzdělávání. S ohledem na náš leitmotiv tu stojí za zvláštní zmínku monotematické číslo *Pedagogiky* (3/2017) s příznačným názvem *Analýza učiva a riziko vyprazdňování obsahu v současném vzdělávání*. Jeho součástí byla studie mapující vývoj přístupů k obsahu vzdělávání, učivu a kurikulu po roce 1989 (Slavík, Štech & Uličná, 2017). Osou jejího výkladu bylo ústřední napětí a sepětí klíčové vzdělávací polaritě žák vs. obsah charakterizované pojmy kognitivní aktivizace žáků vs. hluboké porozumění obsahu. Byla tím obrácena pozornost ke dvěma zdánlivě protikladným, ale fakticky neoddělitelně spojeným perspektivám obsahové transformace: od kultury, resp. jejích oborů, k žákovi (transmisivní přístup) a od žáka ke kultuře (konstruktivistický přístup). Otázka zní, do jaké až míry, jakým způsobem a podle jakých pravidel je možné ve škole redukovat téměř nekonečný prostor a stěžít dohlédnutelnou hloubku kulturního poznání ve prospěch jejího přiblížení omezeným možnostem lidského jedince, aby byla podnícena a pěstována jeho činorodost a tvořivost.

Tomuto stále žhavému tématu se v nynějším čísle věnuje stať Martiny Šmejkalové a kol. *Problém redukce učiva ze zorného úhlu didaktiky českého jazyka a její historické zkušenosti*. Je motivována aktuální potřebou teoreticky vykládat jeden z klíčových požadavků současnosti: volání po výrazném snížení celkového objemu učiva a redefiničních jádrového a rozvíjejícího učiva. Stať je příkladem toho, jak analýza historického vývoje určitého vzdělávacího oboru může být silnou oporou pro porozumění obecným

problémům programové tvorby kurikula i vzdělávací politiky. Jak autoři uvádějí, větší na obecných otázkách edukace – a pro redukcí učiva to platí obzvláště průkazně – se totiž do vzdělávací praxe promítá právě jen prostřednictvím oborů, resp. předmětů, které poskytují vzdělávání obsah, tedy to, co se žáci ve třídách reálně učí a co učitelé vyučují. Na základě precizní podrobné analýzy historického vývoje přístupů k učivu českého jazyka od roku 1948 do současnosti se ukázala příznačná oscilace mezi protikladnými tendencemi, kterou autorský tým demonstruje obrazem sinusoidy. V závěru shrnuje: „Historie prokazuje, že akce (redukce, nebo naopak rozšíření učiva) vede ve vzdělávací praxi k důsledkům, které po nějakém čase vyvolají protiakci. Je to natolik pravidelný jev, že v něm lze hledat kurikulární princip...“

Charakteristika předcházejícího textu vypovídala o širokém rozpětí obsahové transformace mezi vývojem kultury, kurikula a rozvojem žáků. Oproti tomu z názvu příspěvku Martiny Šmejkalové a Hynka Krátkého *Hodnocení písemných slohových prací v německé a české didaktice – komparativní pohled* vyplývá soustředění na mnohem konkrétnější téma. Slohové práce, podobně jako všechny z principu tvořivé komplexní úlohy, příznačně demonstrují klíčový vzdělávací paradox „učení neučitelného“ a s ním i ohnisko napětí ve vztahu žák vs. vzdělávací obsah. Objevitelský princip tvůrčích činností je obtížné, ba nemožné vymezit a omezit předem stanovenými pravidly, jak vyjádřila již antika svým odlišením *techné* (naučitelná dovednost) od *areté* (cit pro situační jednání). Autoři stati na podkladě konfrontace naší a německé didaktické tradice ilustrují náročnost profesní činnosti učitele, který v reálných situacích výuky usiluje o vyvážení těchto antikou vyzdvížených protipólů. Didaktická teorie je zavázána být vyučujícím oporou a – jak autoři zdůrazňují – v obou srovnávaných zemích sdílí stejný směr: nejdůležitějším cílem hodnocení je podporovat a rozvíjet učení žáka, motivovat jej k dalšímu pokroku (formativní hodnocení). Přesto lze mezi německým a naším didaktickým přístupem doložit nezanedbatelné rozdíly v hodnocení slohových prací vypovídající o odchylkách v pojetí normativní a preskriptivní stránky vzdělávání. I v tomto případě se tedy ukazuje, že studium vzdělávací reality z oborově didaktické, tj. obsahově ukotvené pozice může přinést plodná zobecnění a podněty přínosné pro rozvoj obecnějších disciplín.

Tím jsme završili naše dvojí ohlédnutí nesené didaktickým leitmotivem: nahlížení do publikační historie *Pedagogiky* a do statí v tomto jejím čísle. Nezbyvá nám než pozvat čtenáře k vlastnímu seznámení se s nimi. Všechny vypovídají o snaze jejich autorů o kompetentní pohyb mezi teorií, kurikulem a učitelskou praxí. Schopnost adresovat výzvy situované do těchto tří oblastí, na jejich hranice a průniky, podle našeho přesvědčení zakládá kvalitu didaktiky chápané jako společné diskurzivní pole oborových didaktik.



## LITERATURA

- Bernstein, B. (1999) Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173.
- Brockmayerová-Fenclová, J., Čapek, J., & Kotásek, J. (2000). Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 50(1), 23–37.
- Bromme, R. (1995). What exactly is ‘pedagogical content knowledge’? – Critical remarks regarding a fruitful research program. In S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Didaktik and/or Curriculum*. IPN.
- Deng, Z. (2007). Transforming the subject matter: Examining the intellectual roots of pedagogical content knowledge. *Curriculum Inquiry*, 37(3), 279–295.
- Deng, Z. (2021). Powerful knowledge, transformations and didaktik/curriculum thinking. *British Educational Research Journal*, 47(6), 1652–1674.
- Dewey, J. (1897/1972). The psychological aspect of the school curriculum. In J. A. Boydston & F. Bowers (Eds.), *The early works of John Dewey 1882–1898: Vol. 5. 1895–1898*. Southern Illinois University Press.
- Gericke, N., Hudson, B., Olin-Scheller, C., & Stolare, M. (2018). Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects. *London Review of Education*, 16(3), 428–444.
- Gudmundsdóttir, S., Reinhartsen, A., & Nordtømme, N. P. (1995). Etwas Kluges, Entscheidendes und Unsichtbares: Über das Wesen des pädagogischen Wissens über die Unterrichtsinhalte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 163–174.
- Jáč, M., Kopecká, J., Morris, M., & Vránová, O. (2019). *Didaktické kazuistiky výuky přírodopisu a biologie*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P. et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.
- Janík, T., Slavík, J., Češková, T. et al. (2022). *Produktivní kultura vyučování a učení v didaktických kazuistikách*. Masarykova univerzita.
- Kansanen, P. (2002). Didactics and its relation to educational psychology: Problem in translating a key concept across research communities. *International Review of Education*, 48(6), 427–441.
- Kuřina, F. (2005). Co je to vlastně didaktika? *Pedagogika*, 55(3), s. 264–267.
- Pupala, B. (2009). Revízia didaktického myslenia: Komentár k monotematickému číslu. *Pedagogika*, 59(1), 215–220.
- Slavík, J. (2003). Lesk a bída oborových didaktik. Úvodník. *Pedagogika*, 53(2), 137–141.
- Slavík, J., & Janík, T. (2005). Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 55(4), 336–354.
- Slavík, J., & Janík, T. (2006). Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 56(2), 168–177.



- Slavík, J., & Janík, T. (2007). Fakty a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 57(3), 263–274.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017a). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.
- Slavík, J., Stará, J., Uličná, K. et al. (2017b). *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Masarykova univerzita.
- Slavík, J., Štech, S., & Uličná, K. (2017). Ohlédnutí za vývojem přístupů k obsahu vzdělávání, učivu a kurikulu po roce 1989. *Pedagogika*, 67(3), 191–202.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2006). Výzkum dětských pojetí vybraných přírodovědných fenoménů z učiva fyziky a chemie na základní škole. *Pedagogika*, 56(3), 231–243.
- Štěpáník, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Academia.