



Didaktika - Člověk a příroda A CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000665

Od obsahu vzdělávání k žákově znalosti: kritická místa na cestě do školy a ze školy

TOMÁŠ JANÍK

P **Abstrakt:** Článek představuje model obsahové transformace a nabízí jej jako oporu pro výzkumy a řešení problematiky kritických míst kurikula. V článku jsou rozlišeny čtyři roviny, které jsou důležité pro vymezování cílů a obsahů školního vzdělávání: obory – kurikulum – výuka – učící se jedinec (žák). V návaznosti na to jsou rozebírány tři typy obsahové transformace (ontodidaktická – psychodidaktická – kognitivní) a úlohy jednotlivých aktérů těchto transformací (tvůrce kurikula – učitele – žáka). Následně jsou identifikovány související problémy – kritická místa obsahové transformace (tvorby a realizace kurikula), a to: (a) výběr, zdůvodnění a strukturování obsahu, (b) adaptace a sémantizace obsahu, (c) zvnitřnění a instrumentalizace obsahu.

Klíčová slova: cíle vzdělávání, didaktika, kritická místa kurikula, kurikulum, obsah, obsahová transformace, znalost.

JANÍK, T. 2018. Od obsahu vzdělávání k žákově znalosti: kritická místa na cestě do školy a ze školy. *Arnica* 8, 1, 1–8. Západočeská univerzita v Plzni, Plzeň. ISSN 1804-8366. Rukopis došel 30. 4. 2018; byl přijat po recenzi 1. 6. 2018.

Tomáš Janík, Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 31, Brno, 603 00; email: tjanik@ped.muni.cz

Úvod

Na konferenci *Kritická místa kurikula v přírodovědných oborech na ZŠ* (FP ZČU, 26. 10. 2017), která byla pořádána v rámci projektu Didaktika A, jsem projevil lítost nad skutečností, že se ve funkční podobě nedochovaly historické učící stroje typu *Norimberský trychtýř*, které měly zajistit spolehlivý přísun vědění do hlav žáků. Vyjádřil jsem přesvědčení, že tím spíše máme zapotřebí zabývat se otázkou, odkud vede cesta od obsahu k žákově znalosti, a ve svém referátu (jehož písemnou verzí je tento text) jsem se pokusil vyložit teoretické základy této problematiky.

V první části textu představuji model obsahové transformace (zahrnující ontodidaktickou, psychodidaktickou a kognitivní transformaci), v druhé části se zaměřuji na kritická místa, která lze v rámci jednotlivých transformací identifikovat. Text má být příspěvkem ke kurikulárním souvislostem obsahově zaměřeného, transdidaktického přístupu v didaktice, který se v posledních letech snažíme rozvíjet s širším kolektivem spolupracovníků (viz zejména Janík *et al.* 2013, Slavík *et al.* 2017).

Prezentovaný přístup je dle mého v dobrém souladu s výzkumy, které se zaměřují na mapování, analýzu, hodnocení a řešení kritických míst kurikula a výuky, jak jsou nás rozvíjeny v didaktice matematiky (Vondrová *et al.* 2015), češtiny (Hajíčková 2014) či přírodních věd (<http://didaktika.zcu.cz>). Domnívám se, že odkazy k teorii obsahové transformace mohou posloužit jako kontext pro hlubší porozumění problematice kritických míst kurikula, neboť tato teorie poskytuje náhled na obecné mentalizační procesy (mezi „myslí a světem“), během

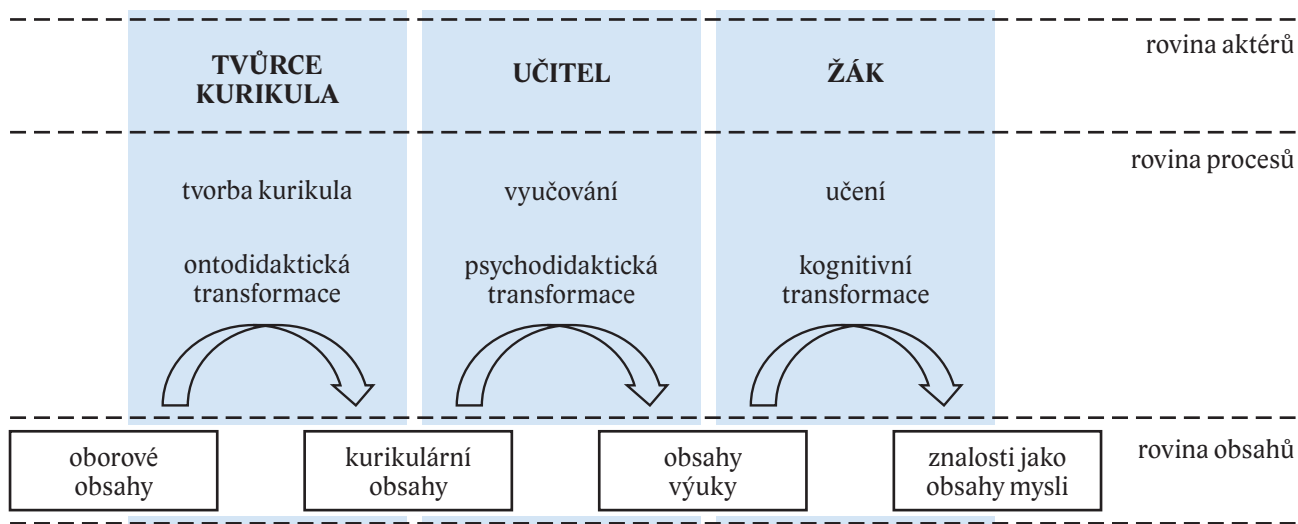
nichž může žák narážet na překážky a je úkolem školy a učitelů mu napomáhat při jejich překonávání.

Teorie obsahové transformace¹

Otázky vymezení *cílů a obsahů vzdělávání* jsou podstatné přinejmenším ve čtyřech rovinách: (1) *obory*; (2) *kurikulum* – národní a školní; (3) *výuka*; (4) *učící se jedinec*. V aktuálních i starších teoriích *kurikula* se v souvislosti s tím operuje čtveřicí termínů: (1) *oborové obsahy*, (2) *kurikulární obsahy*, (3) *výukové obsahy*, (4) *obsahy zvnitřněné jedincem – znalosti* a další dispozice žáka. V návaznosti na rozlišení čtyř rovin existence obsahů uvažujeme o triádě *transformací* obsahů (obrázek 1). Mezi rovinou (1) a (2) se realizuje *ontodidaktická transformace*, mezi rovinou (2) a (3) se realizuje *psychodidaktická transformace*, mezi rovinou (3) a (4) se realizuje *kognitivní transformace*.

Termín *transformace* obecně vyjadřuje převod obsahu mezi subjektivní, objektivní a intersubjektivní realitou (Slavík *et al.* 2017, s. 102–108). Tento proces rozhoduje o tom, zda žákovi zprvu nedostupný obsah se stane přístupnější jeho zkušenostem a žáci si jej budou moci osvojit. Teorie obsahové transformace je rozvíjena v těch pojetích didaktiky, která lze označit jako *obsahově zaměřená*. V návaznosti na Klafkiho koncepci *didaktiky jako teorie vzdělávání* (1967, 1991) se dnes prosazuje nejen v německy mluvící oblasti (např. Berg 2004), ale i ve skandinávských zemích (Englund 1997, Willbergh 2011) a u nás (Slavík *et al.* 2017).

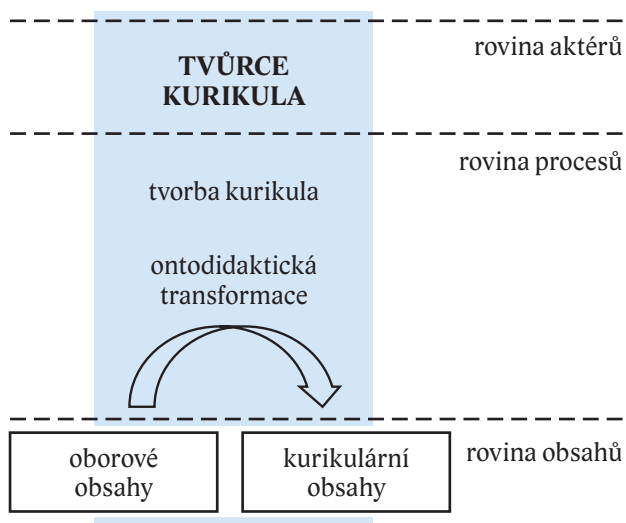
1 Výklad v této kapitole je zkrácenou (revidovanou a aktualizovanou) verzí textu uveřejněného zde: Janík, T., Maňák, J. & Knecht, P. 2009. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno, Paido.



Obr. 1. Roviny existence obsahu a obsahové transformace.

K jednotlivým transformacím lze přiřadit jejich klíčové aktéry. Aktérem ontodidaktické transformace je tvůrce kurikula, aktérem psychodidaktické transformace je vyučující (učitel), aktérem kognitivní transformace je učící se subjekt (žák). Uvedené přiřazení si nečiní nárok na výhradní platnost. Lze si např. představit situace, v nichž je aktérem ontodidaktické transformace učitel nebo dokonce sám žák². V dvouúrovňovém systému kurikulárních dokumentů, resp. při tvorbě školních vzdělávacích programů se role učitele jako tvůrce převodu oborových obsahů do kurikulárních zdůrazňuje. Uvedené schéma tak představuje určitou typizaci, která umožňuje rozkrýt základní principy transformace obsahu a rozlišit typickou zodpovědnost jednotlivých aktérů. Rozebereme nyní podrobněji jednotlivé roviny existence obsahů a obsahové transformace, které se mezi nimi realizují.

Ontodidaktická transformace: od oborových obsahů ke kurikulárním obsahům



Obr. 2. Ontodidaktická transformace.

Požadavky na školní vzdělávání jsou kodifikovány v kurikulárních dokumentech. Jde o učební plány, učební osnovy, vzdělávací programy, standardy vzdělávání, učebnice, metodické příručky a další. Tvorba těchto dokumentů je zakázkou pro tvůrce kurikula, kteří realizují ontodidaktickou transformaci (obrázek 2). Ontodidaktická transformace spočívá v převedení oborových obsahů do obsahů kurikulárních. Jde o to, že tvůrce kurikula (a také učitel) má didakticky zpracovat obsah s ohledem na obor. Směřuje se tím k projasnění významové výstavby jazyka oboru, což je prvním krokem k přiblížení obsahů žákovi, protože zvyšuje pravděpodobnost intersubjektivních shod (podrobněji viz Janík & Slavík 2009, s. 129–130).

Hlavním a zastřešujícím zdrojem obsahu vzdělávání je kultura, resp. jednotlivé oblasti kulturní tvorby (věda, umění, politika, technika, náboženství a další). Pro specifikaci různých oblastí kulturní tvorby se ujal označení disciplíny či obory. Termín obor označuje nejen určitou formu uspořádání lidského vědění a poznávání, ale také odbornou oblast, v jejímž rámci jsou řešeny specifické úkoly a problémy.

V rovině oborů figurují oborové obsahy. Jedná se o souhrn faktů, pojmů, činností a pravidel oborů vědeckých, uměleckých, technických a jiných a o pochopení jejich struktury. Tyto obsahy se utvářejí mimo pedagogiku, ve své vlastní oborové logice a systematice. Jedná se o „akceptované pravdy oborů“ i o jejich argumentaci; o porozumění tomu, v jakém vztahu vůči sobě stojí určité výroky uvnitř oboru; o porozumění vztahu mezi teorií a praxí; o zvládnutí typických činností či metod, které se v oboru uplatňují atd. Při ontodidaktické transformaci

2 Může se tak stát, jestliže žák např. sám objeví v objektivní realitě určitý jev, který umí vyložit v kontextu svých znalostí oboru a tento objev využije k návrhu učební úlohy (otázky) pro spolužáky.

jde zejména o vystižení pravidelnosti, která je *oborem* zaváděna a propracována. Jak vysvětlují Janík a Slavík (2009): „pravidla mohou být reprodukována, přičemž míra volnosti této reprodukce je dána specifickou kulturní, sociální a personalizační funkcí oboru. Kdyby totiž nebylo možné reprodukovat relativně stejný obsah do nových situačních kontextů, vlastně by tu nebylo nic k vyučování a učení. To je konec konců i příčina, proč má takovou společenskou cenu objev více či méně pravidelného řešení (algoritmu, metody, přístupu, stylu atp.)“ (Janík & Slavík 2009, s. 124).

V praxi je působení pravidel vyjádřeno v principu zdůvodnění. Ten se vztahuje především k intersubjektivitě a zastřešuje požadavky na platnost argumentů a konsenzuálnost závěrů, logickou správnost práce s obsahem vzhledem k uznávaným poznatkům *oboru*, kultivovanost (dignitu) věcné i personální stránky dialogu apod. (podrobněji viz Janík & Slavík 2009, s. 126).

V rovině školství/školy³ figurují kurikulární obsahy. Jedná se o obsahy, které byly kvalifikovaně vybrány z fondu všech teoreticky možných oborových obsahů a zapracovány do *kurikula*. Jde o soubor *znalostí* a činností relevantních pro jednotlivé *vyučovací předměty*, resp. *vzdělávací oblasti*.

Jak se však určitý oborový obsah stane kurikulárním obsahem? Tato otázka souvisí s problematikou *výběru a legitimizace obsahu vzdělávání*. *Výběr obsahu vzdělávání* je odpovědí na otázku, čemu vyučovat ve škole. *Legitimizace obsahu vzdělávání* je odpovědí na otázku, proč tomu ve škole vyučovat. O tyto otázky se od pradávna vedly spory. Historické analýzy ukazují, že *obsah vzdělávání* vymezený v *kurikulu* se proměňoval spolu s tím, jak se střídaly historické epochy (srov. Goodson *et al.* 1998). Průvodním jevem těchto proměn je nepřetržitý zápas, který jednotlivé *obory* vedou se záměrem vydobýt pro sebe místo v *kurikulu* a zajistit tak svoji reprodukci. Weniger (1952, s. 22) v těchto souvislostech poukazuje na nepřetržitý „zápas o učební plán [...] zápas o uskladnění duchovních sil ve škole a ve výuce“.

Je patrné, že při *výběru obsahu vzdělávání* je třeba zohledňovat kategorii *cílů vzdělávání* a musí se uplatňovat určitá kritéria či principy – např. kritérium užitečnosti, kulturní důležitosti, historického významu, významu pro budoucnost, vědeckosti a další. Klafki (1991) poukazuje na zvláštní význam kritéria kulturní důležitosti obsahu. Uvádí, že do *výběru obsahu vzdělávání* má být zahrnuto pouze to, co se stalo rozhodujícím pro určitou kulturní epochu a pro kulturu vůbec. Tento obsah by měl

reflektovat „klíčové epochální problémy naší současnosti a tušené budoucnosti“ (Klafki 1991, s. 19) a koncentrovat se – jak uvádí citovaný autor – na problémy, jako jsou válka a mír, ekologické otázky, hospodářské a sociální, politické nerovnosti mezi lidmi u nás a ve světě, možnosti a nebezpečí techniky. Tato velká témata spadají do okruhu teorií kategoriálního vzdělávání, které mají vyvažovat parciálnost teorií materiálního vzdělávání a teorií formálního vzdělávání (Klafki 2000, Willbergh 2016). Teorie kategoriálního vzdělávání jsou nicméně kritizovány za to, že vedou k velmi ambiciózním kurikulárním dokumentům a projektům, které sice vytyčují obecné hodnoty na horizontu veškerého edukačního úsilí, avšak v praxi učitelům neposkytují dostatečnou oporu při práci s cíli a obsahy.

Z oborových obsahů, které jsou kvalifikovaně vybrány a legitimovány např. s oporou o výše zmíněná kritéria, se utvářejí kurikulární obsahy, v *kurikulárních dokumentech* uspořádané zpravidla do *vzdělávacích oblastí* či *oborů*, které se dále člení do *vyučovacích předmětů*. *Vyučovací předměty* „vymezují rámeček učiva a zároveň poskytují předpoklady pro odbornost výuky tím, že jsou zakotveny v jednotlivých specializovaných oborech“ (Slavík 1999, s. 220). Lze je chápat jako způsoby myšlení o určitých jevech, jako způsoby kladení určitých otázek a hledání určitých odpovědí.

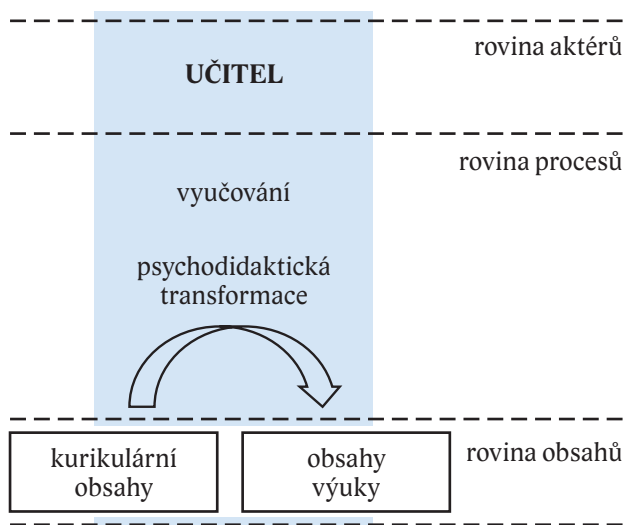
Vedle oborových zřetelů se při utváření *vyučovacích předmětů* uplatňují zřetele antropologické, psychologické a pedagogické. *Vyučovací předměty* tedy nelze chápat jako „vědy v kapesním (školním) vydání“. Jsou sice zakotveny v jednotlivých vědeckých, uměleckých a jiných *oborech*, ale s ohledem na vzdělávací možnosti a potřeby žáků je transformují. Na úrovni základního vzdělávání spíše reprezentují určité oblasti života a připravují na ně žáky, čímž naplňují svou propedeutickou funkci. Jejich systém vymezený *kurikulem* je označován termínem *kánon vyučovacích předmětů*.

Historicko-srovnávací analýzy ukazují, že *kánon vyučovacích předmětů* byl v průběhu 20. století poměrně stabilní a že celosvětově dochází k určité harmonizaci *kurikula*. Co se vývojových trendů týče, v průběhu 20. století do pozadí ustoupila klasická, encyklopedicky pojímaná *kurikula* a přibýlo komprehenzivních *kurikul*. Byl oslaben význam řečtiny a latiny ve prospěch živých jazyků. V méně rozvinutých zemích se více zdůrazňoval význam matematiky a přírodních věd než v bohatších zemích (srov. Kamens *et al.* 1996).

Výsledek *ontodidaktické transformace* je relativně dobře uchopitelný, neboť se materializuje v *kurikulárních dokumentech*. V nich se setkáváme jak s koncepční formou obsahů vzdělávání, tak s projektovou formou *obsahů vzdělávání*.

3 V rovině „školství“ je obsah vymezen prostřednictvím rámcových vzdělávacích programů, v rovině „škola“ je obsah vymezen a konkretizován prostřednictvím školních vzdělávacích programů.

Psychodidaktická transformace: od kurikulárních obsahů k učivu



Obr. 3. Psychodidaktická transformace.

Kurikulární dokumenty regulují vzdělávání a vymezují rámec pro aktivity učitelů a žáků ve výuce. V těchto aktivitách prochází obsah tzv. *psychodidaktickou transformací*, jež je zakázkou pro učitele (obrázek 3). *Psychodidaktická transformace* spočívá v převedení kurikulárních obsahů do obsahů výuky, což se děje cestou vytváření, řešení a vyhodnocování učebních úloh, které jsou svorníkem mezi oborem a výukou. Teorie obsahové transformace je tedy v principu především teorií učebních úloh.

V souvislosti s *psychodidaktickou transformací* je naplňován princip zpřístupnění. Ten se týká především subjektivity a zahrnuje především návaznost na žákovskou zkušenost, blízkost žákovi způsobu myšlení a vnímání světa apod. Učitel má respektovat subjektivitu žáka a na různých úrovních diagnostikovat žákovy předpoklady k zacházení s obsahem. Přitom se neobejde bez empirického zkoumání různých variant výběru a zpracování obsahu žáky s ohledem na jejich věk, pohlaví, typové zvláštnosti, osobité zájmy, postoje a hodnotové orientace apod. (podrobněji viz Janík & Slavík 2009, s. 129–130).

Při výuce jde mimo jiné o vytvoření vzájemného vztahu mezi žákem a určitou skutečností reprezentovanou *obsahem vzdělávání*. Utváření vztahu „žák-obsah“ má dimenzi objektivní a dimenzi subjektivní. V objektivní dimenzi je požadována věcná (oborová) legitimita a správnost obsahu, v subjektivní dimenzi jde o zohlednění zájmů, zkušeností a učebních potencialit žáků. Jak uvádí Meyer (1986, s. 633), „teprve napětí mezi objektivním požadavkem na správnost a subjektivním chtěním a jednáním žáka vyžaduje a umožňuje integrující aktivitu učitele“.

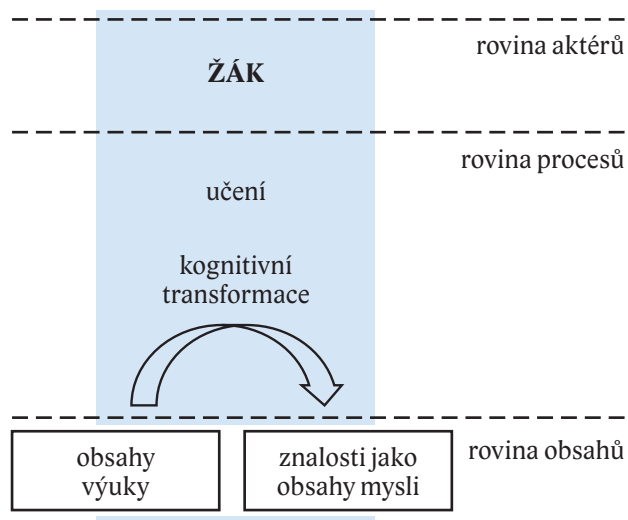
Úloha učitele tedy spočívá v aranžování „plodného setkání určitých dětí s určitými obsahy vzdělávání“ (Klafki

1967, s. 121). Tato teze vyjadřuje, že učitel má hledat vzdělávací hodnotu určitého *obsahu vzdělávání* a ztvárnit ji pro účely výuky tak, aby přispěla k naplňování vymezeného vzdělávacího záměru. V tomto momentu vzniká učivo ve smyslu souboru požadavků kladených na žákovu *učení*. Učivo je didaktickým „uskutečňováním“ kurikulárního obsahu, které probíhá v komunikaci mezi učitelem a žáky, na jakémisi „švu“ spojujícím žákovu myšlení s myšlením oborovým (srov. Štech 2004).

Termín *psychodidaktická transformace* bývá používán ve volné návaznosti na koncept *psychologizování učiva*, jak je znám od J. Deweye. K *psychologizování učiva* odkazuje i Shulman (1986, s. 9), když uvádí, že učitel pro výuku vybírá „ty nejúčinnější analogie, ilustrace, příklady, vysvětlení, slovní demonstrace, způsoby znázorňování a formulování tématu, které jej učiní srozumitelným pro jiné“. *Psychodidaktická transformace* je založena na uplatnění širokého spektra různých způsobů ztvárnění *obsahu vzdělávání*, které souhrnně označujeme jako *reprezentace obsahu/učiva*. Učitel jich využívá s cílem podněcovat u žáků procesy utváření a rozvíjení jejich *znalostí, dovedností, postojů, kompetencí* a jiných dispozic.

Výsledek *psychodidaktické transformace* je obtížněji uchopitelný. Může mít podobu učitelovy přípravy na výuku, která zachycuje *obsah vzdělávání* v projektové formě, příp. může mít podobu záznamu vyučovací hodiny, který dokumentuje *obsah vzdělávání* v realizační formě (to, co se skutečně prezentuje v interakci učitel–žáci). Podstatné je, že všechny tyto „dokumentační záznamy“ jsou nositeli obsahu ve formě učebních úloh, který se ve výuce z učebních úloh vynořuje a nabízí ke zvnitřnění.

Kognitivní transformace: od učiva ke znalostem a dalším dispozicím



Obr. 4. Kognitivní transformace.

Vyučování je vytvářením příležitostí k *učení*. Jádrem vyučování jsou konfrontace žáků s učivem, při nichž se realizuje široké spektrum učebních procesů. Při *učení* prochází obsah *výuky* (učivo) tzv. *kognitivní transformací* (obrázek 4), jež je zakázkou pro samotné učící se subjekty (žáky). *Kognitivní transformace* označuje proces zpracování informací, které v procesu *výuky* nabývají formy (*vnějších*) *reprezentací učiva* a prostřednictvím utváření významu se stávají obsahem žákovy mysli. Jinak řečeno, obsah, který je obsažený v úloze coby „potence“, se má stát znalostí. To se však neobejde bez toho, aniž by se žák obsahem do hloubky zabýval (aby byl vzhledem k obsahu „kognitivně aktivizován“), aby mu porozuměl tak, že se o něm může dobře porozumět s druhými lidmi.

Manipulace s *reprezentacemi* učiva je ve *výuce* vedena cílem podněcovat u žáků procesy utváření a rozvíjení jejich *vnitřních (mentálních) reprezentací* a v důsledku též jejich *znalostí* (které jsou výsledkem procesu poznávání určitých skutečností, jejich vlastností a vztahů k jiným skutečnostem); *dovedností* (dispozice k provádění určitých činností motorických, sociálních, myšlenkových a jiných); *postojů* (které vyjadřují vnitřní vztah žáka k různým skutečnostem spojený s hodnotovou orientací) a *kompetencí* (komplexní struktury *znalostí, dovedností, schopností, postojů* a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění se ve společnosti).

Výsledek *kognitivní transformace* je obtížněji uchopitelný. Může mít podobu pojmové mapy, která zachycuje *obsah vzdělávání* v rezultatové formě (obsah zpracovaný/osvojený žákem), popř. efektové formě (osvojený obsah dlouhodobě fungující v životě jedince a společnosti). Utvořené *znalosti* či jiné dispozice jsou ve *výuce* ale i mimo ni vystavovány různému prověřování. Žák vstupuje do situací, kdy má své *znalosti* komunikovat, aplikovat při řešení problémových úloh apod. Tím může docházet k různým korekcím, někdy až k přehodnocení těchto dispozic.

■ Kritická místa kurikula (obsahové transformace)

V této části textu se zaměříme na kritická místa, která dle mého vyvstávají v jednotlivých úsecích obsahové transformace – ontodidaktické, psychodidaktické, kognitivní.

■ **Kritické místo ontodidaktické transformace: výběr a uspořádání obsahu**

Na otázku, které vědění má být zprostředkováváno ve škole (v jejích jednotlivých typech a stupních), se dříve odpovídalo: to, které je součástí kánonu – tj. prověřeného a autoritativního vědění v jednotlivých oborech. Jenomže odvozovat vědění pro školu z kánonu znamená vytvořit kurikulum sice obsahově hodnotné, avšak v principu zastaralé (neboť součástí kánonu není to, co neprověřila tradice), a přehlacené (neboť kánon je rozsáhlý).

Samotný souhrn vyučovacích předmětů zahrnutých do kurikula školy představuje jakýsi kánon. Kurikulum je díky a kvůli tomu poměrně stabilizované a celkově obsazené, což znamená, že nové (mladší) obory a jejich témata pronikají mezi již zavedené obory jen pozvolna a spíše v rámci fúzí parciálních oborů či tematických okruhů, které se podaří do kurikula nějak integrovat či jinak „vložit“, a to zpravidla za hlasitého nesouhlasu představitelů oborů zavedených, kteří se narušování oborových hranic brání v zájmu zachování svého jistého. Analýzy ukazují, že v průběhu posledního století byly v kurikulumu upozaděny klasické (cizí) jazyky ve prospěch živých (cizích) jazyků, přírodovědné předměty se integrují do širší oblasti science, společenskovední předměty integrují do širší oblasti sociálních studií, uměnovýchovné předměty se sdružují do oblasti estetickovýchovných či expresivních předmětů, tělovýchova se propojuje s výchovou ke zdraví apod. Nicméně to či ono se děje jen tam či onde – jinde zůstává při starém – obory střeží své hranice a vůči nově přichozícím jsou nevstřícné. Na druhou stranu je fakt, že oborové fúze v kurikulumu umožnily inkorporovat nové aktuální obsahy. Další příležitostí k inkorporaci nových obsahů do kurikula a výuky nabízí mezipředmětový přístup.

Jelikož koordinace obsahu představuje velmi náročný odborný problém, jde se dnes spíše cestou vymezování klíčových (velkých) pojmů a metodologií oborů (pokud se bavíme o kurikulumu konkrétních vyučovacích předmětů), a obecnějších (klíčových) kompetencí, popř. tematických či problémových oblastí, (pokud se bavíme o oborech přesahující části kurikula).

■ **Kritické místo ontodidaktické transformace: zdůvodnění obsahu**

Na otázku, proč má být určité vědění zprostředkováváno ve škole, přesněji řečeno na určitém typu a stupni školy, se dříve odpovídalo: ...protože „je součástí kánonu“ nebo protože „je předpokladem pro porozumění něčemu dalšímu“.

Objevují se však námitky – že je určité vědění součástí kánonu a předpokladem čehosi dalšího, je dnes k zahrnutí do kurikula neoprávně, zejména když je příslušné vědění tak beznadějně zastaralé a neúčinné pro život (praxi). Patrně to je důvod, proč v tvorbě kurikula v posledních letech registrujeme odklon od obsahově (věcně/tematicky) vymezovaných kurikul ve prospěch buď obtížně uchopitelných kurikul založených na širokých klíčových kompetencích, nebo naopak úzkých kurikul založených na detailních formulacích výstupů z učení (Karseth 2008).

■ **Kritické místo ontodidaktické transformace: strukturování obsahu**

Jednou za základních otázek tvorby kurikula je řešení vztahu mezi disciplinární částí kurikula (obory / vyučovací

předměty) a obecnou částí kurikula. V kurikulárních dokumentech se mnohdy proklamuje, že obě části jsou koncipovány ve vzájemné propojenosti a podmíněnosti, avšak ve skutečnosti se ukáže, že např. zpracování obsahu v disciplinární části není funkčním způsobem vztaženo např. ke (klíčovým) kompetencím.

Kromě toho, uvnitř disciplinární části kurikula může být problémem nezvládnutá obsahová, metodologická nebo i časová koordinace příbuzných oborů v rámci širších vzdělávacích oblastí. V praxi výuky to potom může vést k nezvladatelnému nárůstu komplexity učiva v integrovaných předmětech, která ústí v nezvladatelné nároky na porozumění ze strany žáků (kromě toho: zvládnutí perspektiv jednotlivých oborů je předpokladem pro jejich diferenciaci a z ní vyrůstající porozumění integrovaným obsahům).

■ **Kritické místo psychodidaktické transformace: adaptace obsahu**

Problém adaptace obsahu není jen jeho druhým výběrem (redukci); daleko spíše jde o „úpravy“ obsahu pod zorným úhlem vzdělávacích možností, ale i problémů žáků. Zvyšující se rozrůzněnost žáků, resp. jejich vzdělávacích možností a problémů je proto výzvou nejen pro metodiku výuky, ale i pro nastavení obsahu (učiva). Nejde přitom jen o rozlišení různých úrovní náročnosti učiva, ale také o různé způsoby práce s ním.

■ **Kritické místo psychodidaktické transformace: sémantizace**

To, že se z obsahu podaří vytěžit významy, které budou pro žáky přístupné, není zcela samozřejmé. Výuka totiž může být vlivem různých např. didaktických formalismů vedena *úzce* (srov. Slavík *et al.* 2017), resp. se *sníženou účelností* (srov. Šalamounová *et al.* 2017) tak, že možnosti utváření významů a (mnohostranného) porozumění žáky s různými vzdělávacími předpoklady i problémy značně redukuje.

Samozřejmě není ani to, že se na základě obsahu ve výuce podaří vyformovat vícero různých významů, které budou vycházet z (a směřovat do) vícero různých oborů či kontextů, v nichž budou dávat autentický smysl. Předpokládá to schopnost učitele problematizovat obsah a tematizovat ho různými způsoby, což klade nároky zejména na jeho oborové a oborové didaktické znalosti a kompetence.

■ **Kritické místo kognitivní transformace: zvnitřnění a instrumentalizace obsahu**

Jak jsme uvedli výše, znalost je širší kognitivní struktura, do níž vstupují a jíž obohacují nově přichozí informace, které se začleňují do existující struktury a tím se zvnitřňují.

Děje se tak v procesu mentalizace – vytváření mentálních schémat (srov. Slavík *et al.* 2017, s. 114–121, 183–189), přičemž obtíže v učení mohou nastat, jsou-li nedobře založeny znalostní základy, tedy nemají-li nově přichozí informace možnost napojit se na již existující části kognitivní struktury.

Znalosti mají být v důsledku využitelné v praxi – může se stát, že žáci mají znalosti, ale nedaří se jim aktivizovat a aplikovat je při řešení praktických úloh. Odborná literatura tento fenomén pojmenována jako problém tzv. inertních znalostí. Jsou to znalosti, které byly získány během výuky např. při řešení určité úlohy, nicméně žákům se nedaří je aktivizovat v jiných kontextech než v těch, ve kterých byly získány. Odpovědí na problém inertních znalostí je kognitivní flexibilizace – znamená to, že pro výuku se vymýšlejí různé typy úloh s různými formáty zadání a řešení tak, aby žáci uplatňovali „tutéž znalost“ na vícero způsobů jinak.

■ **Shrnutí a závěr**

Má-li vzdělávání naplňovat své funkce (personalizační, socializační, enkulturační a jiné), je třeba promyšleně volit vzdělávací cíle a obsahy (vytvořit kurikulum) a s ohledem na žáky je didakticky ztvárnit. Poté lze ověřovat, jak úspěšná byla cesta, po níž se žák ve škole za doprovodu, popř. vedení učitele vydal, aby se to, co se mu zde předkládalo k naučení, proměnilo v jeho znalost, dovednost, kompetenci či jinou dispozici.

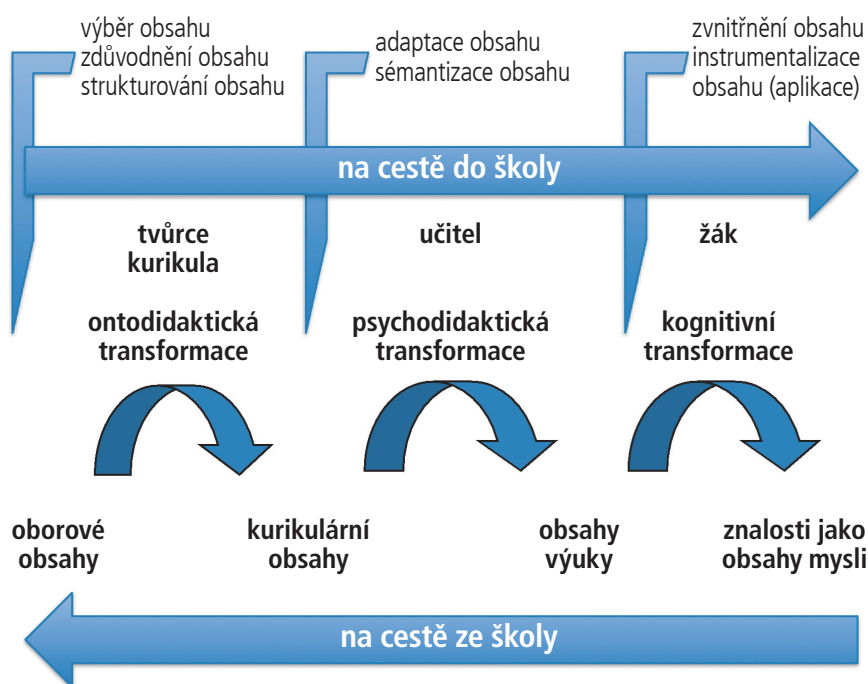
V tomto textu byly rozlišeny celkem čtyři roviny, které jsou důležité pro vymezení cílů a obsahů školního vzdělávání: obory – kurikulum – výuka – učící se jedinec (žák).

V návaznosti na to byly rozebírány tři typy obsahové transformace (ontodidaktická – psychodidaktická – kognitivní) a úlohy jednotlivých aktérů těchto transformací (tvůrce kurikula – učitelé – žák). Následně byly identifikovány související problémy – kritická místa obsahové transformace (tvorby a realizace kurikula). Postupně jsem věnoval pozornost (a) výběr, zdůvodnění a strukturování obsahu, (b) adaptaci a sémantizaci obsahu, (c) zvnitřnění a instrumentalizaci obsahu (obrázek 5).

Podstata výkladu byla situována do problematiky, jak se oborové obsahy stávají kurikulárními a výukovými obsahy, aby se mohly stát obsahy myslí žáků – modelovala se cesta vedoucí z světa stojícího mimo škola do světa školy.

V obráceném gardu je však srovnatelně podstatné, jak se to, čemu se ve škole učíme, stává funkčním při cestě ze školy – tedy jak se naučené uplatní mimo školní kontext. V důsledku tedy v tomto textu nešlo o nic méně podstatného než o kvalitu vzdělávání zúročenou v kvalitě vzdělání.

Kritická místa (tvorby, realizace, hodnocení kurikula)...



Obr. 5. Kritická místa uvnitř obsahové transformace – shrnutí

Literatura

BERG, H. CH. 2004. Lehrkunstdidaktik – Entwurf und Exempel einer konkreten Inhaltsdidaktik. – *Journal of Social Science Education* 3(1): 1–18.

ENGLUND, T. 1997. Towards a dynamic analysis of the content of schooling: narrow and broad didactics. – *Journal of Curriculum Studies* 29(3): 267–287.

GOODSON, I. F., ANSTEAD, CH. J., & MANGAN, J. M. 1998. *Subject knowledge: Readings of the Study of School Subjects*. – The Falmer Press, London.

HAIČKOVÁ, Z. 2014. Kritická místa ve výuce češtiny? – *Studie z aplikované lingvistiky* 5(1): 145–148.

JANÍK, T., MAŇÁK, J. & KNECHT, P. 2009. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. – Paido, Brno.

JANÍK, T. & SLAVÍK, J. 2009. Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. – *Pedagogika* 59(2): 116–135.

KARSETH, B. 2008. Qualifications frameworks for the European Higher Education Area: a new instrumentalism or „Much Ado about Nothing“? – *Learning and Teaching* 1: 77–101.

KLAFKI, W. 1967. *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. – SPN. Praha.

KLAFKI, W. 1991. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. – Weinheim/Basel, Beltz.

KLAFKI, W. 2000. The significance of classical theories of Bildung for a contemporary concept of Allgemeinbildung, 85–107. In WESTBURY, I., RIQUARTS, K. & HOPMANN, S. T. (ed.) *Teaching as a reflective practice: the German didaktik tradition*. – Mahwah, Erlbaum Associates.

MEYER, H. 1986. Unterrichtsinhalt, 632–640. In LENZEN, D. (ed.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 3. Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts*. – Klett-Cotta, Stuttgart.

SHULMAN, L. S. 1986. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. – *Educational Researcher* 15(2): 4–11.

SLAVÍK, J. 1999. Umění, věda a poznávání ve škole (verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků). – *Pedagogika* 49(3), 220–235.

ŠALAMOUNOVÁ, Z., ŠEDOVÁ, K., SEDLÁČEK, M. & ŠVARÍČEK, R. 2017. Problém účelnosti v dialogickém vyučování. – *Pedagogika* 67(3): 247–278.

ŠTECH, S. 2004. Psycho-didaktika jako obrat k tématu účinného vyučování. Komentář na okraj Kansanenovy úvahy Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii. – *Pedagogika* 54(1): 58–63.

VONDROVÁ, N. & RENDL, M. et al. 2015. *Kritická místa matematiky v řešení žáků*. – Karolinum, Praha.

WENIGER, E. 1952. *Didaktik als Bildungslehre: Teil 1 – Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. – Julius Beltz, Weinheim.

WILLBERGH, I. 2011. The Role of Imagination when Teaching the Diverse Group, 61–73. In HILLEN, S., STURM, T. & WILLBERGH, I. (ed.) *Challenges Facing Contemporary Didactics: Diversity of Students and the Role of New Media in Teaching and Learning*. – Waxmann, Münster.

WILLBERGH, I. 2016. Bringing teaching back in: The Norwegian NOU The school of the future in light of the Allgemeine Didaktik theory of Wolfgang Klafki. – *Nordic Journal of Pedagogy & Critique* 2: 111–124.

E English summary**From content to knowledge:
Critical points on the way to
school and back**

In the paper specific model of content transformation is introduced and served as an inspiration for research on critical issues in curriculum. Four levels (relevant for designing aims and contents of education) are differentiated: disciplines – curriculum – instruction – student. In the next step, three types of content transformation (ontodidactic – psychodidactic – cognitive) and three respective actors (curriculum maker – teacher – student) are differentiated. Based on analysis of curriculum development and implementation (realization) following critical issues are outlined: (a) content selection,

justification and structuring, (b) content adaptation and meaning negotiating, (c) content internalization and usability. The paper contributes to highlighting curricular issues from the perspective of trans-disciplinary didactic which serves as basis for the semantic of teaching.

Key words: aims of education, didactic, critical issues in curriculum, curriculum, content, content transformation, knowledge.

Figures

Fig. 1. Levels of content and content transformation.

Fig. 2. Ontodidactic transformation.

Fig. 3. Psychodidactic transformation.

Fig. 4. Cognitive transformation.

Fig. 5. Critical points of content transformation – summary