

Obsahová analýza vzdělávacích programů

Content analysis of school curricula

Dominik Dvořák

Pracoviště autora:

ÚVRV UK PedF

Rettigové 4

119 39 Praha 1

dvorakd@uvrs.pedf.cuni.cz

Klíčová slova: kurikulum, obsahová analýza

Key words: curriculum, content analysis

Abstrakt: V posledních dekáдах se pozornost kurikulárního výzkumu významně zaměřovala na „skryté“ aspekty a sociální kontexty kurikula. Někteří autoři v současnosti poukazují na nezbytnost opět se více zabývat i projektovaným obsahem vyučování. Ovšem metodologie, jak zkoumat tyto formy kurikula, musí být znovu formulována. V této souvislosti a v návaznosti na kurikulární reformu se zabýváme použitelností obsahové analýzy pro popis variability pojetí jednotlivých předmětů a jejich učiva v konkrétních školních kurikulech.

Abstract: A new national curricular framework and the development of school curricula are the key aspects of ongoing educational reform in the Czech Republic. As there is no agreed-upon method of analyzing the curriculum, content analysis is proposed as one possibility to describe the resulting variation of school curricula.

Úvod

Z české pedagogické komunity v posledních letech zaznívá varování před nedostatečnou pozorností, jež se věnuje obsahové stránce kurikula. Například S. Štech (2005, s. 9) shledává vážné problémy v přístupu pedagogické praxe k obsahu, v čemž se s ním shoduje T. Janík (2005, s. 226), který navíc mluví o absenci tohoto tématu i v pedagogickém výzkumu.

Pokusili jsme se použít metody obsahové analýzy pro empirický výzkum obsahové stránky kurikulárních dokumentů, které při současné reformě českého vzdělávání vznikají jak na centrální úrovni, tak v jednotlivých školách. Ukázalo se však nezbytné, abychom se vedle problémů spíše technického charakteru zabývali i některými otázkami, týkajícími se obecnějších aspektů výzkumu kurikula. Stručně řečeno, má-li Janík pravdu (a my se domníváme, že má), měli bychom vědět, proč bylo zkoumání obsahu učiva opuštěno. Mohlo by se totiž ukázat, že vstupujeme do slepé uličky dávno překonaných přístupů. Proto se pokoušíme zrekapitulovat cesty kurikulárního výzkumu v uplynulých letech. Znalost probíhajících metodologických debat by nás měla lépe vyzbrojit pro vlastní výzkumnou práci.

Dalším krokem v této práci by pak měla být identifikace metod empirického výzkumu, jež umožní deskripci obsahové stránky kurikul vytvářených školami podle nového školského zákona. Vzdálenějším a obtížnějším cílem – zatím nekonkretizovaným – je pokročit od deskripce kurikul k nalezení zdrojů jejich variability, případně snad i k výzkumu jejich efektů na žáky.

Pojem kurikulum při tom chápeme v jeho dílčím významu jako kurikulum plánované na úrovni centrálně a lokálně vytvářených vzdělávacích programů. Chceme – konkrétně řečeno – zkoumat to, co RVP ZV nazývá vzdělávací obsah (očekávané výstupy a učivo) jednotlivých vzdělávacích oborů (předmětů) a co školy uvádějí v části ŠVP obvykle zvané „učební osnovy“. Ptáme se jen „co“ (k jakým dílčím cílům chce kurikulum směřovat a prostřednictvím jakých obsahů), případně „kdy“ (pořadí, časové dotace). Přijímáme tedy úzké pojetí kurikula vymezené v angličtině jako *scope and sequence* – výběr a řazení obsahu. Jsme si při tom vědomi, že zejména nejnovější vzdělávací programy kladou na první místo výstupy nadoborové, které RVP ZV nazývá klíčové kompetence. Stranou navíc necháváme procesy („jak“), kontexty („za jakých podmínek“) a dokonce i zdůvodnění („proč“), přestože odpověď na tyto otázky je v současnosti chápána jako konstitutivní součást kurikula a prioritní otázka jeho výzkumu (Walterová, 1994). Naše motivy k této redukci předmětu bádání se pokusíme vysvětlit níže.

Směry kurikulárního výzkumu

Okrajové postavení kurikulárního výzkumu v pedagogice není záležitostí specificky českou. Časopisy, jež mají termín „kurikulum“ v názvu a jsou uváděny v databázi ISI (*Journal of Curriculum Studies* a *Curriculum Inquiry*), mají poměrně nízký impakt faktor a propadají se proto hluboko na žebříčku „významnosti“. Aktuální ročníky těchto časopisů – vlastně žádných časopisů zaměřených výslovně na kurikulární problematiku – mimochodem nejsou dostupné v žádné české knihovně. Relativně nízká citovanost článků publikovaných v „kurikulárních“ časopisech asi odráží skutečnost, že obec badatelů zabývajících se kurikulem je rozdělena dlouhodobými vnitřními spory, práce různých skupin nemá mnoho styčných bodů a kurikulární výzkum je považován za málo relevantní pro praxi.

Tradice pojmu kurikulum je v pedagogickém významu delší v americké pedagogice a významné nové impulsy dostala v padesátých a na počátku šedesátých let 20. století, kdy se setkala několik okolností vedoucích k velkému zájmu o konstrukci kurikula. Byla zde politická a společenská podpora reformy vzdělávání v důsledku šoku, jež vyvolala představa vojenských a hospodářských důsledků potenciálního technologického náskoku Sovětského svazu. Za projev tohoto náskoku bylo považováno prvenství ve vypuštění umělé družice Země. Příčinou převahy socialistických zemí mělo být kvalitnější vzdělávání sovětských dětí, zejména v matematice a přírodních vědách.

Ve stejné době docházelo k významnému paradigmatickému posunu v psychologii vyučování – k nástupu kognitivismu, vyjádřenému zejména v raných pracích J. Brunera. Zjednodušeně řečeno, začalo být důležité to, čím se liší učení člověka od učení zvířat. Tím důležitým měla být v neposlední řadě pojmová struktura učiva. Přitom však behaviorismus, jenž v psychologii začínal ustupovat, ještě měl co nabídnout ostatním sociálním vědám z hlediska metodologické orientace na pozorovatelné výkony subjektu, v tomto případě žáka. Šířilo se nadšení pro programované učení. A v širším vědeckém a sociálním prostředí převládala důvěra k možnostem institucí a velkých reformních projektů. Kurikulární pole tak bylo relativně jednotné a ovládané modelem tvorby kurikula, který Harbo (1991) označuje jako „zprostředkující“. Lze možná říci, že i teorie kurikula byla teorií tvorby kurikula podle Tylera.

Velké naděje, vkládané v šedesátých letech 20. století do reformy kurikula, však z řady důvodů zůstaly nenaplněny. Působily zde mj. opět širší společenské souvislosti – např. ropná krize vedla k tomu, že dramaticky ubylo prostředků na financování řady programů reformy vzdělávání. Vojenská konfrontace se Sovětským svazem už přestala být vnímána jako nevyhnutelná a hospodářské soupeření s asijskými zeměmi *ještě* nebylo pociťováno tak naléhavě. K pedagogickým důvodům patří jistě i to, že nová „vědecky fundovaná“ kurikula byla z hlediska implementace pro mnoho učitelů příliš obtížná, učebnice, které podle nich vznikly, nedokázaly cenou konkurovat zavedeným programům aj. Celkově lze říci, že se značně oslabila víra v možnost změny společnosti prostřednictvím velkých projektů shora, a tedy i v proměnu vzdělávání prostřednictvím reformy kurikula. A to vedlo k poklesu zájmu nejen o změny plánovaného kurikula, ale rovněž i o výzkum orientovaný na tvorbu kurikula. Pod vlivem nástupu „kritické sociální teorie“ i v oblasti kurikulárních výzkumů došlo v 70. letech 20. století k tzv. rekonceptualizaci.

Rekonceptualizace kurikulárního bádání znamená – zjednodušeně řečeno –, že kurikulární teorie přestala být teorií konstrukce kurikula (plánovaného) a stala se jeho dekonstrukcí, resp. interpretativní analýzou – snahou číst ho očima uživatelů, učitelů a žáků. (K pojetí kurikula jako textu, který má být dekonstruován, se výslovně hlásí třeba William F. Pinar.) Pozornost se od manifestních obsahů přesunula k skrytému poselství kurikula, případně k sociálním faktorům ovlivňujícím jeho realizaci. Došlo k rozdělení, které v podstatě odráží multiparadigmatičnost pedagogiky a sociálních věd obecně. Rekonceptualistický proud se postupně stává v podstatě proudem postmoderním.

Na jedné straně tak stojí badatelé, kteří chtějí rozumět kurikulu široce chápanému jako celek vzdělávací zkušenosti, případně toto kurikulum kriticky hodnotit z určité apriorní ideologické pozice (rekonceptualisté, sdružení např. kolem International Association for the Advancement of Curriculum Studies a několika národních „poboček“, mezi nimi především americké; časopisy *Journal of AAACS*, *JCT – Journal of Curriculum Theorizing*; *Journal of Curriculum and Pedagogy*). Nejnovějším trendem tohoto kurikulárního bádání je na počátku 21. století internacionalizace, jež našla výraz v založení časopisu *Transnational Curriculum Inquiry* (od roku 2004 – <http://www.deakin.edu.au/tci>) a jež se nám jeví spíše jako interkulturní akademický dialog než empirický komparativní výzkum.

Část badatelů (jež se zdá institucionálně méně vyprofilovaná) rekonceptualistickou kurikulární teorii kritizuje jako příliš akademickou, odtrženou od potřeb praxe a přinášející jen pramalou pomoc tvůrcům a uživatelům kurikula. Rekonceptualisté prý ve jménu porozumění rezignují na pedagogické jednání (William G. Wraga 1999, 2002). Samozřejmě rekonceptualisté nenechávají tuto kritiku bez odpovědi (James Henderson, 2001). Snad bychom mohli zjednodušeně říci: Současné kurikulární bádání v *obecné pedagogice* se jeví jako převážně postmoderní. Modernistický projekt výzkumu kurikula udržují při životě hlavně *oboroví* didaktici. Mezi těmito skupinami probíhá i spor o to, zda je maximální metodologická pluralita při výzkumu kurikula nutná a žádoucí (rekonceptualisté), nebo zda je – při respektování nutné plurality metod – přece jenom potřebná určitá standardizace výzkumných postupů, jež by např. umožnila srovnatelnost studií efektů různých kurikul.

Vymezení výzkumného pole

Podle irsko-kanadského pedagoga K. Egana (1978, 2003) bylo důležitým momentem vývoje kurikulárních výzkumů zjištění, že není možno „klasickou“ otázku výzkumu kurikula „co a proč se mají žáci ve škole učit“ (nebo v pozitivisticky čistší variantě „co se žáci ve škole učí“) zcela oddělit od otázky „jak se to učí“ či „mají učit“. Pokud však je pro kurikulum relevantní otázka po metodách a podmínkách vzdělávání, pak „je přijatelné zabývat se skoro čímkoli týkajícím se vzdělávání a tvrdit při tom, že se věnujeme kurikulu“ (Egan, s. 1978/2003, s. 14). Jakmile se tedy stala součástí kurikulárních výzkumů i otázka „jak učit“ a jakmile si v rámci „rekonceptualizace“ tyto výzkumy vypůjčily řadu metodologických nástrojů jiných sociálních věd, podle Egana se teorie kurikula jako samostatná disciplína (byť v rámci pedagogiky) zhroutila. Přestala mít charakteristický předmět i metody.

Rekonceptualisté šli ještě dál a prohlásili za předmět kurikulárního bádání veškerou, i mimoškolní zkušenost dítěte. Adamson a Morris (2007) chápou kurikulum a jeho zkoumání rozhodně širě než my. Přesto tito autoři označují přístupy zahrnující do kurikulárního výzkumu „životní zkušenost“ nebo „osobnostní transformaci“ žáka či učitele za příliš rozmáchlé a do svého přehledu kurikulárních výzkumů je nezařazují.

Domníváme se, že Eganova charakteristika platí i pro situaci naší teorie a praxe. Například po roce 1989 se v českém školství objevily dva vzdělávací programy, které sehrály důležitou a pozitivní roli ve vnitřní transformaci českého školství – Zdravá škola a Začít spolu. Oba sice tvrdily, že představují kurikula či vzdělávací programy, oba však mlčely k tématu „co se mají žáci ve škole učit“ nebo tuto otázku řešily jen zcela okrajově. Také české „kurikulární“ výzkumy z poslední doby vykazují veliký tematický rozptyl. Švec, Maňák a Janík (2006) sice konstatují, že problematika kurikula je významnou součástí pedagogického výzkumu a „v přiměřeném rozsahu i metodologické varietě probíhá zkoumání kurikula i u nás“, avšak současně Janík (2005, s. 226) – viz úvod našeho článku – mluví o „obsahu jako chybějícím paradigmatu“ výzkumu. Může se to zdát jako protimluv, ale má to logiku. Kurikulární výzkumy probíhají, obsahem učiva se však nezabývají.

Adamson a Morris (2007, s. 269) konstatují: „Nedostatečnou přesnost a velkou rozdílnost definic v oblasti kurikula nejlépe vysvětlíme tím, že jde o projevy věčných dilemat týkajících se školního vzdělávání a také stále složitějších rolí, jejichž naplňování se v postindustriálních a čím dál víc pluralitních společnostech očekává od vzdělávacích institucí a jejich kurikul.“ Můžeme rozšířit jejich tvrzení o komparativních výzkumech kurikula i na další typy kurikulárního bádání: skutečně komplexní výzkum by byl velkým podnikem, který by musel studovat, co je zamýšleno a plánováno, co ze zamýšleného je předmětem učení a co z naučeného nebylo zamýšleno. Jen málo badatelů se do takového projektu pouští a to je i částečným zdůvodněním omezeného pojetí kurikula pro naše plánované výzkumy.

Jak dnes studovat kurikulum?

Poznání, že zamýšlené či plánované kurikulum se nekryje s kurikulem realizovaným a že kromě zjevného kurikula existuje i kurikulum skryté (Walterová, 1994), zůstává základním pilířem současného pedagogického myšlení. Každá analýza kurikulárních konstruktů si proto musí být vědoma toho, že nestuduje skutečnou zkušenost žáků a učitelů ani výsledky či efekty vzdělávání. Studovat plánovaná kurikula může být zbytečným podnikem i proto, že snaha změnit dění ve třídách prostřednictvím tvorby kurikulárních materiálů údajně nepřináší žádné výraznější efekty (Pepinová, 1998).

Mohou zde existovat i hlubší problémy epistemologické – podle některých teorií poznání je významná (možná nejvýznamější) část poznání sociálně situovaná a netematizovatelná. Rovněž je třeba uvědomit si, že je v didaktickém myšlení trvale přítomen proud zdůrazňující nejistotu v pedagogické situaci a relativizující možnost předem racionálně rozplánovat procesy a výsledky vyučování nezávisle na okolnostech jedinečného setkání konkrétního učitele a žáka (Dewey, progresivismus, vstřícný model podle Harbova, 1991).

Přesto ve světové pedagogice zůstává živá snaha o scientistně (v pozitivním slova smyslu) a pragmaticky orientované výzkumy kurikula i v jeho zamýšlené a projektové formě. Velmi zajímavé jsou přístupy k analýze kurikula, které rozvíjejí vědečtí informatici. Jde např. o metody automatické komparace kurikul (např. v oblasti lékařského vzdělávání), jež se opírají o prostředky umělé inteligence. Česká republika je do jednoho podobného programu zapojena v rámci evropského projektu Calibrate (Janoušková, Černochová 2007), kde jde o vytváření mezinárodní databáze výukových multimediálních prostředků. Kurikulární komponenta tohoto programu zahrnuje mapování národních kurikul přírodovědných předmětů tak, aby učitel mohl snadno vyhledávat výukové prostředky (např. software vytvářené v různých zemích EU) umožňující dosahování cílů jeho kurikula. Metodologicky důležitá analýza obsahu kurikula byla součástí TIMSS (Palečková, Tomášek, Straková, 1997).

Renesanci kvantitativně zaměřeného zkoumání kurikula lze spojovat i s hnutím usilujícím o na dokladech či „důkazech“ založenou praxi (Dvořák, 2005). Americká National Science Foundation publikovala nedávno studii o metodologii evaluačního

výzkumu kurikula matematiky (Confrey, Stohl, 2004), jež svým významem přesahuje pole jedné oborové didaktiky. Autoři se pokoušejí o vytvoření jakéhosi standardu dobré praxe analýzy efektivity kurikula a zaměřili se na tři metodologické přístupy: a) obsahovou analýzu, b) komparativní analýzu a c) metodu případové studie. Autoři doporučují, aby při evaluačním výzkumu kurikula byly zastoupeny všechny tyto přístupy. Případové studie se v tomto kontextu zaměřují především na studium velké škály faktorů ovlivňujících implementaci kurikula ve školách. Komparativní analýzou se míní v podstatě kvaziexperimentální výzkumné plány porovnávající efekty dvou nebo více různých kurikul. Třetí zmiňovaná metoda – obsahová analýza kurikula – byla také naší první volbou při hledání metod pro analýzu vzdělávacích programů nově vznikajících u nás.

Naše pokusy o kurikulární analýzu

Obsahová analýza kurikula má tedy své místo ve výbavě scientistně orientovaných badatelů. Protože rekonceptualisté považují kurikulum za text nebo za „mimořádně složitou konverzaci“ (Pinar citovaný Hedersonem, 2001, s. 18), může být obsahová analýza opět nástrojem kritického „čtení“ takto chápaného kurikula. Je jí tedy třeba věnovat z hlediska zkoumání kurikula zvláštní pozornost. U nás, tak jako v zahraničí, byla často používána pro analýzu učebnic, které jsou rovněž kurikulárními konstrukty. Obecně se obsahovou analýzou v pedagogickém výzkumu zabývá např. Bos a Tarnai (1999), aplikacemi na kurikulum Carpenter (2004). Klíčovou se nám jeví citovaná studie (Confrey, Stohl, 2004).

Jeden z našich výzkumů se svým zaměřením blíží pojetí rekonceptualistickému či výzkumu z kritické perspektivy. Vycházeli jsme z hypotézy o ideologické zátěži výuky historie na prvním stupni a zkoumali jsme z tohoto hlediska některé učebnice vlastivědy (Dvořáková-Bloudková, Dvořák 2005).

O obecnější pohled jsme se pokusili v pilotní studii, v níž jsme ověřovali přístupy k zkoumání obsahové stránky centrálně vytvářených i školních kurikul (Dvořák, bude publikováno). Hlavní výzkumnou otázkou pro nás bylo, řečeno se Štechem (2005), nakolik má kurikulum „dostatečnou hloubku vzhledem k oboru“, nakolik podporuje „systematické pojmové zpracování obsahu“. Hledali jsme tedy, které pojmy příslušné disciplíny (případně které vztahy mezi pojmy) jsou v kurikulu zastoupeny.

V obsahové analýze narážíme na dva klíčové problémy – volbu „textu“ či souboru textů, které chceme analyzovat, a volbu nejmenší výzkumné jednotky, jejíž frekvenci, případně kontext výskytu, budeme sledovat. Pro validitu i reliabilitu výzkumu je dále zásadní konstrukce systému kategorií. My jsme zvolili studovaný segment poměrně velmi krátký – pouhé jedno téma společenskovědního učiva (mezinárodní vztahy neboli mezinárodní řád) v různých kurikulech. To nám umožnilo považovat za analytickou jednotku jednotlivý termín. Pro konstrukci systému kategorií jsme zpracovali přehled pojmů oboru mezinárodní vztahy ve třech uznávaných učebnicových publikacích. Perspektivně uvažujeme o použití nějakého expertního systému kategorií (thesauru či tzv. doménové ontologie). To dále chceme rozvíjet v disertaci.

Závěr

I po zvážení různých pozic v rámci diskuse o tom, co se má považovat za kurikulum a jak tento jev zkoumat, považujeme rozpracování metod obsahové analýzy ve vztahu vzdělávacím programům za užitečné. Jeden aspekt, který souhlasně považují za kritický i velmi odlišně zaměřeni badatelé a o kterém jsme se dosud nezmínili, je otázka distance výzkumu kurikula, jeho tvorby a školské praxe. Rekonceptualisté v podstatě odmítli jednoduchou představu „profesorů kurikula řídících praxi“. Varují nás – výzkum kurikula nemůže být ztotožňován s návody na jeho konstrukci a implementaci. Na druhé straně i badatelé blízcí paradigmatu na dokladech založené praxe vznášejí požadavek, aby ten, kdo chce zkoumat provádět evaluační výzkum kurikula (a jeho implementace), nebyl být totožný ani propojený (např. institucionálně) s tím, kdo kurikulum vytváří. To je další důležitý podnět do následujícího období realizace školské reformy, kdy si jistě budeme klást otázku, nakolik se rámcové vzdělávací programy v praxi osvědčují.

Autor děkuje doc. Dr. E. Walterové za cenné připomínky k první verzi textu.

Citovaná literatura

- ADAMSON, B. MORRIS, P. Comparing curricula. In: *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (Eds.). CERC Studies in Comparative Education 19. Hongkong : Comparative Education Research Centre a Springer 2007, s. 263—282.
- BOS, W., TARNAI, Ch. Content analysis in empirical social Research. *International Journal of Educational Research*, sv. 31, č. 8, 1999, s. 659–671.
- CARPENTER, J. J. The trials and tribulations of utilizing a de novo paradigm for doing a content analysis: One researcher's perspective. Předneseno na 16th Annual Conference on Ethnographic and Qualitative Research in Education, State University of New York, Albany, 5. června 2004.
- CONFREY, J., STOHL, V. (Eds.) *On Evaluating Curricular Effectiveness: Judging the Quality of K-12 Mathematics Evaluations*. Washington : National Academy Press 2004.
- DVOŘÁK, D. Na „důkazech“ založená praxe. *Učitelství listy*, 2005, 13, č. 1, s. 8.
- DVOŘÁKOVÁ-BLOUDKOVÁ, M., DVOŘÁK, D. Společenskovědní vzdělávání. In: Spilková, V.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál 2005.
- EGAN, K. What is curriculum? *Curriculum Inquiry*, sv. 8, č. 1, 1978, s. 66–72; přetisknuto v *Journal of the Canadian Association for Curricular Studies*, sv. 1, č. 1, 2003, s. 9–16.
- EGAN, K. Retrospective on „What is curriculum?“ *Journal of the Canadian Association for Curricular Studies*, sv. 1, č. 1, 2003, s. 17–24.
- HARBO, T. Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, roč. 41, č. 3, 1991, s. 247–256.
- HENDERSON, J. G. Deepening democratic curriculum work. *Educational Researcher*, sv. 30, č. 9, 2001, s. 18–21.
- JANÍK, T. Zamyšlení nad obsahem školního vzdělávání. In: Maňák, J., Janík, T. *Orientace české základní školy*. Brno : MU, 2005, s. 218–233.
- JANOŠKOVÁ, S., ČERNOCHOVÁ, M. Projekt CALIBRATE. [On-line dokument na serveru <http://rvp.cz:80/clanek/6/1425>.] Staženo dne 29. června 2007.

- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., STRAKOVÁ, J. *Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělání. Výsledky žáků 7. a 8. ročníků. Přírodovědné předměty*. Praha : ÚIV 1997.
- PEPIN, B. *Curriculum, cultural traditions and pedagogy: understanding the work of teachers in England, France and Germany*. Předneseno na Evropské konferenci pedagogického výzkumu, Lublaň, Slovinsko, 17.–20. září 1998.
- ŠTECH, S.: Úvodem k vývoji oborových didaktik. In: Slavík, J.: *Obory ve škole. Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik*. Praha : PedF UK Praha, 2005.
- ŠVEC, V., MAŇÁK, J., JANÍK, T. Některé problémy výzkumu kurikula. In *Sborník ze 14. konference České asociace pedagogického výzkumu (CD-ROM)*. Plzeň : PdF ZČU, 2006.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno : CDVU 1994.
- WRAGA, W. G. „Extracting sun-beams out of cucumbers“: The retreat from practice in reconceptualized curriculum studies. *Educational Researcher*, sv. 28, č. 1, 1999, s. 4–13.
- WRAGA, W. G. Recovering curriculum practice: Continuing the conversation. *Educational Researcher*, sv. 31, č. 6, 2002, s. 17–19.