

Ke školské problematice

Problém – kurikulum

Josef Maňák

Abstrakt: Stať naznačuje některé problémy, které jsou spojeny s teoretickými i praktickými otázkami kurikula. Zamýšlí se nad vymezením kurikula, rozlišuje jeho čtyři roviny, ale hlavně analyzuje jeho obsahovou stránku. Vyslovuje se ke vztahu osnov, standardů a základního učiva a z tohoto hlediska posuzuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Značnou pozornost věnuje základnímu kurikulu (Kerncurriculum, core-curriculum) a zdůrazňuje nutnost výzkumu kurikulární problematiky.

Klíčová slova: kurikulum, roviny kurikula, obsahová stránka kurikula, osnovy, standardy, základní učivo, Rámcový vzdělávací program, základní kurikulum

1. Exploze informací

Otázka „čemu učit?“ se dříve naléhavě kladla převážně jen na odborných školách a při výcviku profesionálních dovedností, neboť absolvent těchto škol nebo vyučený v řemesle by se jinak neuplatnil v oboru. Na všeobecně vzdělávacích školách se ovšem žádoucí obsah vymezoval obtížně, protože pro ně nebylo dáno žádné konkrétní zaměření, byl znám jen obecný cíl. Avšak už ve starověku se hledala pro obecné vzdělání přesnější orientace, která měla edukační praxi usměrňovat na společensky uznávané cíle (např. kalokagathia). Z vytyčených ideálů a představ se odvozovala i náplň vzdělávacích činností, která vykrytalizovala do kánonu sedmera svobodných umění (gramatika, rétorika, dialektika, aritmetika, geometrie, musika a astronomie), který vytvářel rámec školy v dalším období a v určité podobě ji ovlivňuje dosud.

Situace se radikálně změnila nástupem informační exploze, jejíž růst má charakter exponenciální křivky. Od uvědomění si tohoto stavu se každý odpovědný pedagog trápí problémem, co ze záplavy dat, údajů a informací je zásadní a nejdůležitější. Kromě výběru vyučovacích předmětů se do popředí dostala problematika učiva, zejména jeho rozsahu, a tím též jeho výběr, pořádkání, strukturování, metodické zpracování apod. Hlavní záležitostí se stala

určitá redukce učiva, poněvadž docházelo k přetěžování žáků. Při výběru učiva v procesu jeho didaktické transformace z fondu všelidských zásob poznatků bylo nutno respektovat řadu faktorů, z nichž nejdůležitější jsou: systém příslušné vědy nebo oboru činnosti, psychický rozvoj žáka a výchovně-vzdělávací cíle. Zohlednit je ovšem nutno také metody zprostředkování, způsoby evaluace aj.

2. Potřeba nového termínu

Učivo už není statický soubor izolovaných poznatků a nezbytných dovedností, nýbrž dynamický, otevřený systém, závislý též na aktivitách žáka a podmíněný mnoha dalšími okolnostmi. Pro vyjádření všech aspektů učiva a pro jejich souhrnné označení se začal používat termín kurikulum. Původem latinský výraz pro běh (*curro, currere, běhat; curriculum = běh, závodistiště, závodní vůz*) nahrazoval v 17. století v Evropě starší výrazy pro plánovitě uspořádaný učební obsah (např. *studium, ordo, ratio, institutio* apod.), ale v 18. stol. ustoupil termínu učební plán. Termín kurikulum se však kontinuálně udržel v anglosaském jazykovém úzu, odkud se v nové době postupně rozšířil do světové pedagogiky (Blankertz, 1972, s. 117). Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 110) rozlišuje tři základní významy tohoto pojmu:

1. vzdělávací program, projekt, plán,
2. průběh studia a jeho obsah,
3. obsah veškeré školní zkušenosti žáků, její plánování a hodnocení.

Walterová, autorka naší obsáhlé monografie o kurikulu (1994, s. 14), kurikulum striktně nevymezuje, nýbrž podává jeho orientační a obecnou charakteristiku jako „komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho, v čem, kdy, za jakých podmínek a s jakými vzdělávacími efekty vzdělávat“.

Rozsah pojmu kurikulum zahrnuje komplexní problematiku koncentrující se kolem osvojování (jsou to cíle, obsah, metody, organizace, podmínky, hodnocení aj.), proto není jednoty při jeho vymezování, což někdy vede k zpochybnutí jeho užitečnosti v pedagogické terminologii (Šimčáková, 2002). Přesto termín kurikulum nelze odmítat, protože na druhé straně zobecněně spojuje navzájem svázané jednotlivé stránky učiva jako klíčové didaktické kategorie a usnadňuje tak odbornou komunikaci a přispívá k jednotě celosvětové pedagogické terminologie. Podobně jako v jiných společenských vědách i v pedagogice plní tyto syntetické termíny (vedle analytických) důležitou pořádací funkci. Při hlubším studiu kurikulárních otázek je zajisté nezbytné soustředit se na jednotlivé komponenty kurikula a věnovat pozornost jeho dílčím prvkům. To je však obvyklý postup při všech podobných složitých jevech.

3. Struktura kurikula

Složitost a komplexnost kurikulární problematiky vyžaduje při řešení otázek s kurikulem spojených jejich rozčlenění na jednotlivé okruhy. Walterová (1994, s. 53) v návaznosti na vymezení kurikula prostřednictvím cílových otázek rozlišuje tyto komponenty: funkce a cíle, charakteristiky učících se, obsah, čas, metody a postupy, organizace, kontrola a hodnocení. Ucelenější pohled na kurikulární doménu však dostaneme, podřadíme-li uvedené izolované složky do celků, jak k sobě organicky patří. Vzniknou tak čtyři roviny kurikula, které zpřesňují rozsah tohoto termínu, ale umožňují také hlubší analýzu příbuzných jevů. Je to 1. rovina ideová, 2. rovina obsahová, 3. rovina organizační a 4. rovina metodická.

Ideová rovina zakotvuje kurikulum ve společenských hodnotách a naznačuje též cílové perspektivy, v jejichž intencích by se měl jedinec rozvíjet. Rovina obsahová stanoví rozsah požadavků z jednotlivých oblastí společenské praxe, jak se vykrystalizovaly ve vědních disciplínách, ve společenské praxi i ve zkušenosti lidstva. Rovina organizační odráží normy, směrnice, standardy, které regulují edukační aktivity v příslušných výchovně-vzdělávacích institucích. Rovina metodická zohledňuje aspekty, které jsou součástí zprostředkování poznatků a vyhodnocování výsledků výchovně-vzdělávací činnosti. Všechny ostatní okolnosti a doprovodné stránky kurikula se koncentrují kolem uvedených rovin a vzhledem k podstatě kurikula plní komplementární funkci.

Pro velký rozsah pojmu kurikulum soustředíme svou pozornost hlavně na jeho rovinu obsahovou, která ovšem představuje jádro kurikulární problematiky.

4. Obsahová stránka kurikula

Rovina obsahová vyjadřuje nejvlastnější náplň kurikula a bývá někdy v tradičním pojetí chápána synonymně jako učební plán a učební osnovy. Zahrnuje celou řadu otázek, které odrážejí aspekty společenské i individuální, problémy logické klasifikace jevů, působení společenských tradic, nároky vědeckého poznání a psychického rozvoje individua atd. Sladit všechna hlediska a transformovat je do konkrétních požadavků na učivo podle zaměření školy, věku žáků i individuálních předpokladů a zájmů je úkol, který školní pedagogika nikdy plně nemohla zvládnout. V dřívějších koncepcích učebních plánů a osnov se ponejvíce uplatňoval zřetel preferující vědomostní základ vzdělání, částečně též požadavky na dovednosti, ale zřetel k mravnímu formování osobnosti byl přidáván jaksí dodatečně (např. jako požadavek výchovného nebo rozvíjejícího vyučování). V současnosti se někdy objevují tendence opačné, totiž v hierarchii prvků učiva na první místo klást postoje, které mají mít v edukaci dominantní postavení. Nároky na vědomosti

se však nezmenšují, spíše naopak, a také z hlediska přípravy člověka pro život v informační společnosti kognitivní stránka kurikula nemůže ustupovat do pozadí. Stále více se však začíná prosazovat komplexnější pohled na výbavu, kterou má škola vyzbrojit své žáky. Proto není účelné preferovat některé stránky kurikula, ale je nutno počítat s kultivací totální osobnosti. Haarmann (2002, s. 137) s odvoláním na Bloomovu a Krathwolovu klasifikaci uvádí tuto klasifikaci výchovně-vzdělávacích cílů:

1. v oblasti kognitivní – vědomosti, porozumění, použití, analýza, syntéza a hodnocení,
2. v oblasti afektivní – přijímání, reagování, hodnocení, stanovení hierarchie hodnot,
3. v oblasti psychomotorické – imitace, manipulace, upřesňování, strukturování, naturalizování.

Uvedené přístupy k stanovení náplně kurikula otevírají nové horizonty jak z hlediska společenského, tak z hlediska osobnostního rozvoje, dále z pohledu výchovně-vzdělávací praxe a také z pozic badatelského zájmu.

5. Osnovy, standardy, základní učivo

Učební osnovy představují rámec, který vyznačuje limity požadavků na žáka. Ovšem cesta od požadavků direktivních k rámcovým, ve větší míře zohledňujícím individuální zvláštnosti žáků i specifické podmínky edukace, byla zdoluhavá a vlastně není ukončena dosud. Na otázku „čemu se vlastně má žák učit“, není zatím snadná a jednoznačná odpověď, neboť ve hře je příliš mnoho faktorů, které odpověď ovlivňují. Konkretizovat a specifikovat přehledy učiva v osnovách mají standardy, které formulují jednoznačně vymezené požadavky na úroveň vzdělání pro určitý typ školy (cílové standardy) nebo pro jednotlivé ročníky a stupně školy (vzdělávací standardy). Standardy by tak mohly poskytnout poměrně objektivní cílová měřítka (normy) pro požadovaný druh nebo stupeň vzdělání, jež by usnadňovala rozhodování, hodnocení a řízení edukačních procesů. Standardy by ovšem měly být současně k dispozici pro veškeré vertikální školské stupně, aby při přechodu na vyšší stupeň nedocházelo k rozporům v nárocích na úroveň předchozí přípravy.

Pod tlakem civilizačního pokroku a nárůstu informací se postupně dostává do popředí otázka výběru učiva. Jestliže ve starověku a středověku bylo možno uplatňovat zřetel k encyklopedickému vzdělání (enkyklio paidaia), v moderní době nekompromisně platí nezbytnost jeho omezení a selekce učiva. Zvláště nápadný zlom v tomto směru nastal v 50. letech minulého století, kdy současně v celém kulturním světě vznikly různé koncepce, které sledovaly restriktci učiva, poněvadž se výrazně projevovalo přetěžování žáků. Připomeňme jen důraz na princip exemplárnosti učiva v Německu nebo

silný zřetel k metodologickým strukturám vzdělávání a pokus o stanovení tzv. jádra učiva (core-curriculum) v USA. Také naše pedagogika zásluhou O. Chlupa (1958) podstatně přispěla k hledání východiska z této situace teorií tzv. základního učiva. Na konferenci o výzkumu základního učiva byly už v roce 1957 formulovány požadavky na základní učivo. Při jeho vymezování měly být respektovány tyto zřetele:

1. hlediska odborně vědní a filozofická,
2. zřetel k praktickým potřebám společnosti,
3. výchovná hodnota a význam učiva pro všestranný rozvoj žáka,
4. přiměřenost žactvu určitého věkového stupně.

Otázka výběru učiva se stává v poslední době znovu předmětem diskusí školských praktiků i pedagogických badatelů v západní Evropě. V Německu se navazuje na práce Klafkiho (např. 1964), na podnětnou studii Robinsona (1967), na kritický přehled této problematiky Sandfuchse (1987) a na další publikace, které se od obecných otázek propracovávají k řešení aktuálních problémů. Inspirace přichází také od jiných badatelů. Kelly (1989) rozlišuje oblast, kterou kurikulum pokrývá, na kurikulum oficiální, aktuální, plánované, přijaté, formální, skryté, školní aj. V anglické encyklopedii (Lewy, 1991) se do kurikula zahrnuje kromě obsahu také využívání zkušeností žáků a jejich usměrňování, plán vyučování a učení aj. V intencích J. Deweye americká škola rozšířila tradiční pojetí učebního plánu na celé prostředí sociálních zkušeností, které žák ve vzdělávacím procesu získává, a učební plán se mění v plán učení, podle něhož si žák sám do značné míry vytváří své kurikulum. Tím vyvstal další problém – ze souhrnu individuálních plánů vybrat věci podstatné, které by měly zůstat pro všechny žáky společné. Vytvořila se potřeba hledat sjednocující, nejdůležitější, typické a základní elementy učiva, jeho jádro (core-curriculum).

K této orientaci na základní, elementární učivo nejnověji přistoupil další faktor, o němž jsme se již zmínili, totiž neobyčejně prudký nárůst informací, a navíc jejich snadná dostupnost přes Internet. Vyvstává proto další úkol – zaměřovat výuku nejen na základní učivo, ale též učit žáka orientovat se v informacích, pořádat je, rozlišovat věci podstatné, nepodstatné a zbytečné a umět z poznatků vyvozovat konzistentní, pravdivé závěry. V Německu se pro chápání učiva v tomto smyslu začíná používat termín „jádrové kurikulum“ (Kerncurriculum), v české verzi bychom mohli navázat na Chlupovo pojetí (základní učivo) a používat termín „základní kurikulum“. Základní kurikulum podle některých autorů (Böttcher a Kalb, 2002, s. 8) by mělo splňovat několik podmínek:

1. je založeno na vědomostech a kompetencích vycházejících z vědomostí,
2. učivo vymezuje konkrétně,

3. vymezení je jasné a jednoznačné,
4. vybrané učivo je závazné,
5. nemělo by zabírat víc než asi 60 % učební doby průměrné školy.

Od takto vymezeného základního kurikula se očekávají následující výsledky (tamtéž, s. 30 an.):

1. vytváří solidní základ pro další učení,
2. zvyšuje výkonnost školy,
3. je základnou pro kooperaci a spolupráci,
4. vede k větší vzájemné ohleduplnosti,
5. vytváří podmínky pro spravedlivé financování škol aj.

Je zřejmé, že cesta k sjednocování názorů na základní kurikulum nebude jednoduchá, především je však třeba se sjednotit na kritériích jeho výběru, neboť obecné formulace a vágní požadavky nevedou k jeho konkrétnímu vymezení.

6. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Revize kurikula a jeho modernizace probíhá průběžně v mnoha školských soustavách. Walterová (1994, s. 63 an.) provedla rozbor trendů v kurikulární oblasti v několika zemích a ukázala, že těmto otázkám se v nich věnuje mimořádná pozornost. Také některé další studie potvrzují, že tato problematika je naléhavá, neboť je neodmyslitelnou součástí všech školských reforem a inovací. U nás našly výraz tyto snahy v tzv. Bílé knize a konkrétněji v dalším důležitém dokumentu – Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2002). Výrazně se v něm projevil reformní tendence, které navazovaly na výsledky výzkumů z dřívějších let, zejména ovšem na iniciativy po roce 1989 (např. NEMES aj.).

Rámcový vzdělávací program překračuje učební plán tradičně rozčleněný na jednotlivé vyučovací předměty a zavádí „oblasti základního vzdělávání“. Jsou to: jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví a člověk a svět práce. Obsah vzdělávání směřuje „k naplnění kompetencí jako závazného výsledku vzdělávání“ (RVP, 2002, s. 5). Rozlišují se kompetence klíčové, představující hlavní výstup základního vzdělávání, a kompetence očekávané. Novým prvkem učebního plánu je návrh tzv. průřezových témat, která mají výrazně formativní charakter, protože akcentují hodnoty, postoje, praktickou etiku. Rámcový vzdělávací program tak představuje základnu pro dotváření, obměnu a profilaci konkrétních školních programů podle místních potřeb a podmínek. Rámcový vzdělávací program je dokumentem vymezujícím cíle transformace naší školy správným směrem, ale neřeší přeplněnost osnov učivem, naopak požadavky na žáky ještě zvyšuje (Maňák, 2001, s. 50).

Perspektivní vize progresivní školy nastíněná Vzdělávacím programem není zatím v praxi realizovatelná, poněvadž nepřihlíží k připravenosti současného učitele a nepočítá s vymezováním základního kurikula.

7. Výzkum kurikulární problematiky

Ačkoliv kurikulární otázky jsou nepostradatelnou součástí všech vzdělávacích inovací i reforem vzdělávacích systémů, nejsou v pedagogických empirických výzkumech upřednostňovanou sférou badatelského zájmu, poněvadž komplexní řešení kurikulární problematiky má obtížně postižitelný interdisciplinární charakter a prokazatelných výsledků lze dosáhnout jen v longitudoálním výzkumu. Vymezování kurikula se většinou provádí na základě zkušeností a analýzy příslušných dokumentů, učebnic a metodických materiálů. Sandfuchs (1987, s. 94 an.) ukazuje, že v Německu vznikají učební plány převážně z iniciativy ministerstev, a to prostřednictvím k tomu zřízených zvláštních komisí. Členové těchto komisí jsou hlavně zasloužilí řídicí funkcionáři, praktici a vědečtí pracovníci jsou zastoupeni poměrně málo. Také v jiných zemích není praxe při tvorbě učebních plánů příliš odlišná, jak dosvědčují dokumenty připravující českou školskou reformu (Bílá kniha, Rámcový vzdělávací program).

Široce založené přirozené experimenty se zaváděním nového kurikula jsou velmi náročné a dlouhodobé, neboť jsou obvykle spojeny se změnou paradigmatu, koncepce, se školskou reformou. Dílčí výzkumná šetření se na druhé straně realizují poměrně často, ale obvykle mívají jen dílčí přínos a význam. Jako příklad longitudoálního komplexního kurikulárního výzkumu uveďme rozsáhlé empirické zkoumání v USA (Johns Hopkins University, Baltimore), o němž podává podrobnou analytickou zprávu Becker (2002, s 84–122). Výzkum, který probíhal na 12 školách, prokázal, že žáci zvládli základní kurikulum na vysoké úrovni, a to především vlivem silné kurikulární koherence, zabezpečené obsahově bohatým a teoreticky podloženým učivem. V našich podmínkách zasluhuje pozornost výzkumné šetření otázek řízení kurikula z hlediska školního managementu, realizované na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (Müllerová, 2000).

Námětů ke zpracování a zkoumání aktuálních kurikulárních otázek je mnoho, a to jak pro teoretiky, tak pro pracovníky v edukační praxi. Nabízejí se bohaté možnosti pro uplatnění rozmanité pedagogické metodologie, protože pole kurikulární problematiky je různorodé. Zvláště užitečné by byly pohledy z edukační praxe, jež by mohl přinést akční výzkum učitelů, kteří problematiku spojenou s učivem denně prožívají a řeší.

8. Perspektivy

Nastíněná problematika kurikula aspoň částečně naznačila, zejména v rovině obsahové, kolik otázek kurikulum nastoluje, ale také odhalila, které tematické okruhy vyžadují hlubší zkoumání. Problémy kurikula jsou o to složitější, že mnohé z uvedených otázek se neustále mění a vyvíjejí v závislosti na pokroku společnosti i pod vlivem stále nových poznatků. Kurikulum zahrnuje všechny oblasti života společnosti, proto se na jeho tvorbě podílejí vědci a umělecké disciplíny, praktické obory, promítají se do něho společenské cíle i parciální zájmy společenských skupin. Větší zastoupení než dosud budou muset mít zřetele k formování osobnosti, zvláště její mravní vlastnosti, nezbytně nutno je posílit spolupráci, kooperaci a obecné zájmy proti individuálnímu sobectví. Závažným problémem je hledisko stanovení optimálních požadavků na žáka a jejich rozložení v procesu jeho ontogeneze. Významnou úlohu tu bude mít orientace na základní kurikulum, které každého občana vyzbrojí kompetencemi pro šťastný a tvořivý život v globální civilizaci.

Literatura

- BECKER, D. H. Empirische Befunde zum Kerncurriculum. In BÖTTCHER, W., KALB, P. E. (ed.) *Kerncurriculum*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002, s. 84–122.
- BLANKERTZ, H. *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa Verlag, 1972.
- BÖTTCHER, W., KALB, P. E. (ed.) *Kerncurriculum*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002.
- HAARMANN, D. Lernfelder, Wissen, Kompetenzen und Werte. In BÖTTCHER, W., KALB, P. E. (ed.) *Kerncurriculum*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002, s. 124–151.
- CHLUP, O. *Několik statí k základnímu učivu*. Praha: SPN, 1958.
- KELLY, A. V. *The Curriculum Theory and Practice*. London: Ports Mouth, 1989.
- KLAFKI, W. *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1964.
- LEWY, A. *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press, 1991.
- MAŇÁK, J. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Komenský*, 2001, č. 3/4, s. 49–50.
- MÜLLEROVÁ, L. *Řízení kurikula*. Ústí nad Labem: UJEP, 2000.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2002.
- ROBINSON, S. B. *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied, 1967.
- SANDFUCHS, U. *Unterrichtsinhalte anwählen und anordnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1987.
- ŠIMČÁKOVÁ, L. Poznámky k termínu „kurikulum“. In ŠVEC, Š., a kol. *Jazyk vied o výchove*. Bratislava: FF UK, 2002, s. 55–63.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: MU, 1994.
- MAŇÁK, J. Problém – kurikulum. *Pedagogická orientace* 2003, č. 3, s. 62 až 69. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., Centrum pedagogického výzkumu, Pedagogická fakulta MU, Poříčí 31, 603 00 Brno