

6 Kurikulum: obsah školní edukace

*Jak papíňák faktografií děti nabitě.
Už v sedmičce maminky nestačí.
Kolik je bitev jenom v husitství -
ó tolik, že z nich ani nevytéká krev.*

*I zeměpisné souřadnice měst umíme z paměti.
Třídění žab a mrkví vtlučem do dětí.
A slovní druhy, zvláště co kolidují, chytíme pod krkem
jak příslovečnou spřežku.
Dneska už nezjednodušuju ani vešku.*

*Musím se přiznat, i když osnovy
jsou mi zákonem, vykládám je volně.
Ty hvězdné nebe nad hlavou,
mravní zákone v nás, zůstaň i po mně!
Dejž, ať fakta nevyždímaj z dětí človíčky
v tom lisu ...*

(J. Peterka, Monolog učitele k hvězdnému nebi, 1986)

TEMATICKÉ OTÁZKY

- Je „kurikulum“ užitečný, anebo zbytečný pojem v pedagogice?
- V jakých podobách existuje reálně kurikulum?
- Máme mít „národní kurikulum“, nebo spíše odlišné vzdělávací programy?
- Jak regulují kurikulární projekty školní edukaci?
- Jsou i učitelé tvůrci kurikula, nebo jen jeho „zprostředkovatelé“?
- Čím se od sebe odlišují školní kurikula jednotlivých zemí?

Ještě před deseti lety bychom v českém pedagogickém prostředí výraz *kurikulum* skoro vůbec nepotkali. Jen specialisté zabývající se teorií obsahu vzdělávání a sledující její vývoj ve světě si byli vědomi, že na Západě se již od 60. let intenzivně rozvíjí interdisciplinární oblast označovaná jako *curriculum research and development (výzkum a vývoj kurikula)*. Po roce 1989 již nic nebránilo tomu, aby se problematika kurikula věnila i do české pedagogické vědy a vzdělávací politiky.

Má to však jedno úskalí. Ačkoli se dnes s výrazem *kurikulum* často u nás operuje, a to nejen v odborné komunikaci pedagogů, ale i v dokumentech MŠMT ČR určených veřejnosti, význam příslušného pojmu není zcela průhledný. Bude tedy úkolem této kapitoly

- nejprve vyložit, jaký obsah je do termínu kurikulum vkládán a jaké teoretické koncepty jsou s ním spojovány,
- a poté objasnit, jak kurikulum funguje v reálném edukačním prostředí školy a jak je toto fungování analyzováno různými výzkumy.

6.1 Teorie kurikula

Návštěvník, který zavítá na některou z výstav či veletrhů zaměřených na vzdělávání, může být překvapen variabilitou nabídek ke studiu, kterou ve svých propagačních materiálech prezentují četné soukromé i státní školy. V mnoha materiálech se uvádí například výčet vyučovacích předmětů, které obsahuje „kurikulum“ dané školy. Kurikulum je zde tedy chápáno jako učební plán školy. Je to adekvátní pojetí daného fenoménu?

Záležitost budeme muset objasnit poněkud obsírněji - s pojmem kurikulum jsou spjaty teoretické potíže, a to nejen u nás. Komplikovanost je způsobována jednak jazykovými problémy (při překládání anglického výrazu *curriculum* do jednotlivých národních jazyků), jednak odlišnostmi ve vzdělávacích systémech a v pedagogickém myšlení jednotlivých zemí.

Výraz *curriculum* se používá běžně mezi pedagogy v anglicky mluvících zemích. Je odvozen z latinského slova *currere*, které znamená *běžeti*. Do jazykového užívání se skoro všude na světě začlenil výraz *curriculum vitae* = doslova: *průběh života*. Pedagogický termín kurikulum má s tímto původním významem (*běh, průběh*) mnoho společného, ale zároveň obsahuje i speciální, odborné významy. Uvedeme některé typické definice:

- *European Education Thesaurus* (v české verzi *Evropský pedagogický tezaurus*, 1993), který byl vypracován odborníky z řady zemí a schválen Komisí Evropského společenství a Rady Evropy, definuje *curriculum* následovně:

DEFINICE (23)

Seznam vyučovacích předmětů a jejich časové dotace pro pravidelné vyučování na daném typu vzdělávací instituce. (Evropský pedagogický tezaurus, 1993, s. 71)

- Podle britského pedagogického slovníku *Dictionary of Education* (Lawton, Gordon, 1993), jenž by měl být pro tento účel nejkompetentnější, je termín *curriculum* definován takto (s. 66):

DEFINICE (24)

(1) Kurikulum v užším vymezení znamená program výuky.

(2) Kurikulum v širším vymezení znamená veškeré učení, jež probíhá ve škole nebo v jiných institucích, a to jak plánované, tak neplánované učení.

(3) V posledních letech je kurikulum vymezováno jako výběr z kultury společnosti a kurikulum je tvořeno v procesu kulturní analýzy.

Německá pedagogická encyklopedie *Pädagogik* (L. Roth, 1991, s. 659) definuje *curriculum* jakožto výraz v podstatě synonymní s německým termínem *Lehrplan* (učební plán):

DEFINICE (25)

Kurikula jsou učební plány, a sice takové, jež vznikají na základě vědeckých postupů, určují jasné časové úseky pro vyučování a jsou uzpůsobeny evaluační kontrole a případné inovaci.

- V české pedagogice byla publikována o teorii kurikula samostatná monografie (E. Walterová, 1994), v níž jsou vyjmenovány některé další definice kurikula, avšak „česká definice“ tohoto pojmu není jednoznačně vyjádřena. Zdá se, že autorka zastává spíše širší pojetí, jež formulovala jako jeden z významů tohoto pojmu v *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 106):

DEFINICE (26)

Kurikulum - obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.

Nebylo by patrně účelné pokračovat v uvádění dalších definicí - existuje jich bezpočet. Jak se v tomto zmatku vyznat? Souhrnně bychom situaci mohli charakterizovat takto:

Filozofické teorie kurikula

V teorii kurikula existuje několik linií. Jednou z nich je linie, kterou bychom mohli nazvat „filozofická“. Zabývá se tím, co vložit do rámce zkušeností, které má mladý člověk získávat ve škole. Snaží se najít odpovědi na odvěké otázky filozofie výchovy - k čemu vlastně má školní vzdělávání sloužit, k jakým ideálům vychovávaného jedince má směřovat apod. Nepracuje se zde s přesnými daty, ale s obecnými pojmy, jako je např. „zkušenost“, „setkání“ (žáka s učivem či vůbec se školním prostředím). Často se kritizuje příliš „racionální“ pojetí dosavadních kurikul a poukazuje se na nutnost „humanizovat“ kurikulum.

Podle některých zahraničních autorů je tato linie zaměřena na abstraktní či ideální podobu kurikula, snažíci se postihnout vztahy mezi vzděláváním a předpokládanými potřebami společnosti. Tento abstraktní model kurikula slouží jako nástroj zmocňování se pedagogických ideálů a očekávání společnosti - ale protože je obecný a abstraktní, je formulován v termínech reflektujících lidské touhy, očekávání, žádoucí směřování civilizace do budoucna. Čeští čtenáři se mohou seznámit s tímto přístupem v dílech Radima Palouše (1987), Zdeňka Kratochvíla (1995) nebo Jiřího Michálka (1996), vesměs filozofů ovlivněných fenomenologickým myšlením E. Husserla a J. Patočky.

Dva základní přístupy ve filozofické teorii kurikula jsou vymezeny v článku Torstena Harboea (1991) *Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula*, který u nás vyšel v časopise *Pedagogika*. Jeho autor staví do protikladu tzv. **zprostředkující model kurikula**, orientovaný na cíle vzdělávání a jejich dosahování, a tzv. **vstřícný model kurikula**¹, vycházející zpravidla od dispozic na straně žáka, který „popisuje začátek vzdělávacího procesu, ale nepokouší se předem stanovovat výsledky. Výstupy nejsou známy, dokud proces není ukončen. Do té doby jsou výstupy něčím neprediktabilním ... Musíme připustit, že za takových okolností bude cíl vyjádřen dosti volně ...“ (s. 253-254)

1 Tradice **vstřícného (zkušenostního) modelu kurikula** je spojena (Farnham-Diggoryová, 1990, Nelsonová, 1990) především se jmény reformátorů vzdělávání Komenského, Rousseaua, Pestalozziho, Froebela a zejména Johna Deweyho, který svou laboratorní školu v Chicagu (1896) vybudoval na principech, že vyučování se musí zaměřit na rozvoj žákovy mysli, nikoli na bloky učiva daného předmětem; vyučování musí být integrované a projektově orientované, nikoli rozbité na malé vyučovací jednotky; v průběhu školní docházky je potřeba postupovat od praktických zkušeností (sázení rostlin ve školní zahradě) k formálním vyučovacím předmětům (botanika) a integrujícímu studiu (místo botaniky v přírodních vědách).

Zprostředkující model byl rozpracován hlavně behavioristy Edwardem L. Thorndikem a Burrusem F. Skinnerem, kteří zdůrazňovali význam strukturace učebního prostředí, zpevňování naučeného odměňováním, nutnost objektivního testování výsledků učení atd.

Určitou jednostrannost těchto přístupů se snaží překonat **interakční model** opírající se o genetickou epistemologii Jeana Piageta, který zdůrazňuje interakci mezi kognitivními strukturami na straně žáka a předávaným učivem. Učivo nelze žákům do hlav „nalít“, musejí si ho vystavět, (re)konstruovat z nabídnutého materiálu. V jiné terminologii Piagetovi šlo o význam ne-deklarativní složky znalosti, tj. *procedurálního, pojmového, analogického a logického myšlení*, které se získává prostřednictvím činností a zkušeností dětí - na rozdíl od deklarativního myšlení, které lze získat z výkladu učitele nebo četbou knihy.

Obdobné vysoce abstraktní úvahy o kurikulu formuluje americký odborník Elliot W. Eisner, profesor pedagogiky a výtvarné výchovy na Stanfordově univerzitě v Kalifornii, např. v knize *Cognition and Curriculum Reconsidered* (1994). Eisner je dnes považován za představitele teorie „humanizovaného kurikula“, jakožto alternativy k racionálnímu, cílově zaměřenému kurikulu. Zdůrazňuje úlohu a vliv umění v kognitivním rozvoji žáků, roli imaginace a kreativity, významu pocitů a zkušeností. Eisner (1994) zdůvodňuje své vize o poslání školy a kurikula např. tímto způsobem: „*Cíle školy mají umožňovat, aby děti mohly nějak vytvářet lepší, humánnější, spravedlivější společnost. Jestli škola nebude schopna splnit takovouto úlohu, pak propast mezi bohatými a chudými se bude zvětšovat, poškozování životního prostředí bude vzrůstat a schopnost obce řídit svůj vlastní osud se bude snižovat.*“ (s. 14)

E. W. Eisner (s E. Vallanceovou) upozornil v roce 1974, že v praxi lze většinu kurikulárních projektů zařadit do jedné z pěti „konfliktních koncepcí“ kurikula (podle Certona a Gayleové, 1991):

1. Koncepce orientující se na **strukturu poznání** - typ kurikula, který staví na tradičním členění předmětů, zdůrazňující učivo jako soubor poznatků jednotlivých věd.
2. Koncepce rozvoje **kognitivních procesů** - zdůrazňuje, že schopnost myslet je více než seznamy fakt, které předává tradiční škola.
3. Koncepce orientovaná na **technologii vyučování** - v centru pozornosti je metoda vyučování, zastánci obvykle zdůrazňují nějakou didaktickou inovaci.
4. Koncepce **seberealizace dítěte** - zdůrazňuje nutnost dát žákovi prostor, aby vlastní činnostmi objevoval svět, vycházet z jeho zájmů.
5. Koncepce **nápravy společnosti** - autoři těchto kurikul zpravidla vidí ve vzdělávání možnost řešit nějaký nešvar společnosti (např. sociální nerovnost, ekologickou krizi).

Členové jednotlivých táborů se obvykle jen málokdy dokážou domluvit se zástupci jiného přístupu, což vede k častému sektářství a konkurenčnímu boji mezi tvůrci různých vzdělávacích programů.

Kanadský pedagog Yves Bertrand (1993) vytvořil jinou uznávanou klasifikaci koncepcí obsahů a cílů edukace:

1. **Spirituální koncepce** (metafyzické, transcendentální) se zajímají o vztah mezi lidským já a univerzem, a to v metafyzické perspektivě. Často se zařazují do proudu hnutí New Age, čerpají z orientálních náboženství a filozofie, ale mohou sem patřit i kurikula církevních škol některé z křesťanských denominací. Žák se má naučit osvobodit se od materiální skutečnosti a překračovat sám sebe, aby se mohl pozvednout na duchovní úroveň, jež je pokládána za vyšší.

2. **Personální koncepce** (humanistické, anarchistické, nedirektivní, organické, svobodné nebo otevřené) se opírají o pojem svobody a autonomie osoby. Žák sám musí řídit své vzdělávání, úkolem učitele ve vztahu k žákům je usnadňovat učení. Trvalým úkolem školy je vést dítě k sebeuskutečňování.

3. **Psychokognitivní koncepce** se zaměřují na rozvoj kognitivních dovedností žáka, dnes často vystupují v podobě pedagogického konstruktivismu.

4. **Technologické koncepce** (systémové) usilují o zlepšení výuky použitím vhodných metod a technologií ve velmi širokém významu, v poslední době hlavně za použití multimédií, informačních technologií atd.

5. **Sociokognitivní koncepce** zdůrazňují význam kulturních a sociálních faktorů při výstavbě poznatkového světa. Představují do jisté míry reakci na jednostrannost psychologických koncepcí edukace, zaměřujících se pouze na individuální determinanty jedince a pomíjejících společenský kontext.

6. **Sociální koncepce** se opírají o princip, že výchova má umožnit řešení společenských problémů. Oblíbenými tématy jsou sociální a kulturní nerovnost, různé formy segregace, problémy životního prostředí, negativní účinek technologie a industrializace atd.

7. **Akademické koncepce** (tradicionalistické, klasické, generalistické) soustřeďují svou pozornost na předávání trvalých a obecných znalostí a dovedností, s důrazem buď na klasické a na současných sociálních strukturách nezávislé obsahy, nebo na kritické myšlení, schopnost adaptace na novou situaci, otevřenost ducha atd. Zdůrazňovanými hodnotami jsou rovněž disciplína, vytrvalá práce, úcta k tradici a k demokratickým hodnotám, smysl pro občanskou zodpovědnost.

Dnes se nejčastěji třídí filozofické přístupy ke kurikulu způsobem, který bychom mohli shrnout do tabulky 6.1 (srovnej Ornstein a Levine, 1989, Walterová, 1994, Henderson, 1996).

Jiná filozoficko-politická otázka vzniká tím, že ze sociologického a antropologického hlediska je kurikulum **výběrem z kultury společnosti, určeným k předávání dalším generacím** (Lawton, Gordon, 1993). Problém nastane, když připustíme, že ve společnosti není jediná kultura: Smíme pak vnucovat dětem příslušníkům etnické minority naši vlastní majoritní kulturu, anebo bychom jim měli dovolit, aby se učily své vlastní kultuře? (Kulturou zde nerozumíme jen „vysokou“ kulturu, ale obecně způsob života dané společenské skupiny.) Jak má být reflektována kultura minority v kurikulu určeném majoritě?

Ale i v rámci etnicky homogenní společnosti vznikají jako důsledek existence různých socioekonomických vrstev konflikty, které se snaží vysvětlit tzv. **teorie rezistence**, rozpracovaná Paulem Willisem (Heaton a Lawson, 1996).

Podle této teorie žáci z určitých sociokulturních prostředí zaujímají k formálnímu vzdělání pasivně negativní nebo otevřeně nepřátelský postoj, protože toto vzdělání vyjadřuje umělou vysokou kulturu bohatých a vládnoucích skupin a podceňuje nebo dokonce odmítá praktické znalosti, dovednosti a postoje, které jsou naopak v jejich prostředí hodnoceny vysoce.²

2 Jiný konflikt může být vyvolán postojem některých náboženských skupin, považujících za nepřijatelnou např. sexuální výchovu ve škole, která je u nás závaznou součástí kurikula.

Byl formulován tzv. **princip korespondence**: Škola svou podobou odráží poměry ve společnosti, zejména v budoucím zaměstnání. Děti se ve školách učí především roli žáka, učí se existovat v byrokratické struktuře. Farnham-Diggoryová (1990) uvádí, že v typické americké škole ve středostavovské čtvrti se asi 35 % dětí s touto rolí žáka identifikuje, 60 % se s ní neidentifikuje, ale podřizuje jí své chování, a asi 5 % dětí se proti ní aktivně bouří. Autorka předpokládá, že u školy s jiným sociálním zázemím by počet rebelujících dětí byl vyšší.

Tab. 6.1 Přehled „filozofii“ kurikula

„Filozofie“ kurikula	Charakteristika cílů
Akademická (perennialismus)	<p>Ukazovat spojitost mezi velkými hodnotami civilizace, jak jsou obsaženy ve vědeckém poznání a klasickém umění, a zkušeností, zájmy a potřebami žáka.</p> <p>Obsah učiva je dán kánonem západní kultury.</p>
Esencialistická	<p>Bezpečné zvládnutí základních kulturních technik: komunikace v mateřském a cizím jazyce, základní matematické dovednosti, informační dovednosti (vyhledávat relevantní informace a pracovat s nimi), zvládnutí vyšších, zejm. kognitivních dovedností - kritické myšlení, tvořivost...</p> <p>Obsah učiva je dán potřebami informační společnosti.</p>
Polytechnická	<p>Získávání praktických dovedností, porozumění běžným technologiím a získání základních návyků pro zapojení do pracovního procesu.</p> <p>Obsah učiva je určen potřebami trhu práce.</p>
Aktivistická (sociokritická, rekonstrukční, globální)	<p>Pochopení příčin problémů společnosti, v níž žák žije, a získání znalostí, dovedností a postojů pro jejich řešení, např. v oblasti ekologie, rasového soužití, mezinárodní integrace.</p> <p>Obsah učiva vychází z kritiky společenské situace, zpravidla interpretované v rámci určité ideologie.</p>
Personální (progresivní)	<p>Vyhledávání a rozvíjení jedinečných nadání každého žáka, umožnění každému stát se zralým a vnitřně integrovaným jedincem.</p> <p>Učivo je individualizované, vychází z potřeb a nadání jednotlivých žáků.</p>

To vedlo dokonce ke snahám o vytvoření zvláštního „kurikula pro děti z dělnické třídy“, které by je pokud možno učilo, jak se bránit (budoucímu) vykořisťování. Základní námitkou proti zvláštnímu kurikulu jak pro etnické men-

šiny, tak pro jiné podskupiny společnosti je přesvědčení, že posláním vzdělávání v moderní společnosti je dát stejnou šanci všem, rozdíly spíše zmenšovat než konzervovat (Lawton, Gordon, 1993). Otázkou, nakolik se to může podařit, jsme se zabývali podrobně v kapitole čtvrté.

Empirické a praktické směry v kurikulární teorii

Elliot W. Eisner a jiní zastánci filozofického proudu kurikulárního myšlení mají zajisté pravdu, když apelují na reformu školního kurikula, aby bylo humánnější, tj. aby více respektovalo všelidské hodnoty vztahující se k smyslu života společnosti. Jsou s tím ovšem spojeny dva problémy.

Jak jsme upozornili již v první kapitole, věda (alespoň ve funkcionalistickém, resp. pozitivistickém smyslu) překračuje své kompetence, když se snaží stanovit cíle vzdělávání, které obecně nemají empirický, objektivní charakter, ale jsou spojeny s hodnotovými soudy. Pedagogická věda je může pouze popisovat, porovnávat, zkoumat, jak jednotlivé principy po svém zavedení do praxe ovlivnily průběh a produkty edukačních dějů apod. (Jednotliví pedagogové mohou prosazovat určitý směr, ale pak vystupují v jiné roli - jako filozofové výchovy, jako političtí činitelé apod.)

To vyvolává v moderní společnosti závažnou otázku, **odkud mají odvozovat svou oprávněnost (legitimitu) cíle vzdělávání** a postupy užívané k jejich dosahování. Zatímco ve společnostech řídicích se jedinou oficiální ideologií nebo světovým názorem jsou cíle výchovy stanovovány normativně jako odvozené z vládnoucí ideologie, pluralitní společnost usiluje o jejich **legitimizaci** mocensky neovlivněným diskursem (racionální diskusí), často ovšem s otevřeným koncem. Český čtenář najde podrobnou analýzu této otázky u Brezinky (1996).

Avšak filozofický přístup má ještě jednu nevýhodu - kurikula konstruovaná podle jednotlivých teorií mívají často charakter experimentů, které jsou realizovatelné jen v pokusných školách a za specifických podmínek³. Praktičtější přístup zastává např. Henderson (1996), který upozorňuje, že každý učitel vnitřně zastává některou z uvedených pozic, což je dáno jeho původem, osobností, vzděláním, životní zkušeností atd. Je užitečné být si vědom této vlastní „filozofie vzdělání“, znát její silné i slabé stránky a korigovat podle toho své vyučování (*reflexivní praxe*).

Opačný pól v teorii kurikula představuje linie zaměřená na konkrétní procedury výběru, struktury a uspořádání toho, co má být obsahem školní edukace.

3 Z nejnámějších soudobých filozoficky založených a v praxi realizovaných projektů uveďme na konzervativní straně kurikulární projekt *Paidea* Mortimera J. Adlera, ředitele amerického Institutu pro filozofický výzkum v Chicagu a profesora Univerzity Severní Karoliny v Chapel Hill (Adler, 1982, 1988). Adlerův program, který se realizuje v desítkách amerických škol, staví na rozboru klasických literárních děl (Platon, Aristoteles, ale i Einstein nebo Tolkien) formou speciálních seminářů už na základní a střední škole. Českého čtenáře zaujme, že projekt je věnován „Janu Amosi Komenskému, který před více než třemi sty roky předpověděl koncepci edukace, kterou se projekt *Paidea* snaží před koncem tohoto století realizovat“. (Adler et al., 1984) Na liberálním pólu zmíníme Skota Alexandra Sutherlanda Neila (Neil, 1960, 1996), který vybudoval slavnou „svobodnou“ Summerhillskou školu v Leistonu (hrabství Suffolk).

Mohli bychom tuto linii nazývat „prakticky konstrukční“, abychom vystihli její podstatu označovanou v angličtině termínem „*curriculum development*“ (doslova: *vývoj kurikula* - nikoli ovšem ve smyslu historického vývoje, nýbrž ve smyslu jeho konstruování, sestavování pro účely praxe). Tento přístup se opírá o výzkumné analýzy a projekty, jimiž se konstruktéři kurikula snaží vytvářet co nejvýhodnější podoby učebních plánů různých typů a stupňů škol, vzdělávacích standardů, učebních textů a dalších materiálů tak, aby se s nimi dalo pracovat přímo v praxi školní edukace (viz podrobněji níže v této kapitole).

Tento přístup teoreticky zdůvodňuje např. Walter Doyle (1992a) v důležité stati *Curriculum and Pedagogy (Kurikulum a pedagogika)*. V jeho pojetí je nutno chápat kurikulum jako obsah toho, čemu se ve škole vyučuje a co se žáci učí. Doyle postuluje speciální *pedagogickou teorii obsahu edukace (content pedagogy)*, která by se měla zabývat výzkumem toho, jak převádět obsahy lidského poznání (shromážděné např. v jednotlivých vědách) do zjednodušené, didakticky uzpůsobené podoby těchto obsahů v závislosti na věku žáků, resp. na jejich kognitivní schopnosti vnímat a zpracovávat tyto obsahy.

S tímto přístupem je spojena široká výzkumná základna zabývající se záležitostmi konstruování kurikul ve vztahu k těm subjektům, jimž jsou určena - od kurikul pro děti předškolního věku až po kurikula pro edukaci dospělých a seniorů. Je třeba říci, že tento přístup reprezentovaný dnes v mezinárodní literatuře W. Doylem (1992a, b) není ovšem nějakým nedávným objevem amerických badatelů, nýbrž byl už dříve rozvíjen

- jednak německými odborníky v oblasti „*psychologie vědění*“ (*Wissenspsychologie* - z četných prací viz např. Mandl, Spada, 1987), kteří prokazují, jak konstruování každého kurikula musí být odvozováno z kapacity žáků k chápání a osvojování určitých typů informace, a také v závislosti na způsobech její prezentace (viz podrobněji o učení z textu in Průcha, 1987a),
- jednak dřívějšími sovětskými odborníky v oblasti *psychodidaktiky*. Tito badatelé rozvíjeli kurikulární výzkumy ve směru konstruování učiva s takovými vlastnostmi, jež by respektovaly logické a sémantické struktury usnadňující učení. Za všechny lze uvést knihu A. M. Sochora *Logická struktura učiva* (1974), která pro kurikulární teorie přinášela rozpracování problematiky sdělitelnosti učiva, a to v termínech měřitelných sémantických sítí (podrobněji o těchto a dalších modelech viz Průcha, 1984b).

Kurikulum se tedy v pedagogice chápe buď (1) „prakticky“, ve smyslu konstruování a analýzy konkrétních kurikul a jejich „chování“ v reálných edukačních procesech, nebo (2) obecně teoreticky jako „získávané zkušenosti“. Obě pojetí mají své přednosti a nedostatky a obě slouží různým účelům: V prvním případě jde o zaměření na to, aby byly vytvářeny různé kurikulární materiály, s nimiž by se ve školách mohlo pracovat. V druhém případě

jde o obecné, mnohdy filozoficky založené vize a postuláty o tom, co má být optimálním obsahem zkušeností, jež má nabízet vzdělávajícím se subjektům školní edukace.

A jaké bude naše pojetí? Pro moderní pedagogiku je zřejmě nejužitečnější takový přístup, který se uplatňuje ve *výzkumu kurikula* (*curriculum research*) a jenž chápe kurikulum jakožto **obsah vzdělávání**. Na tomto pojetí zakládáme následující výklad v této kapitole. Nejdříve však podáme základní informaci pro orientaci čtenářům, kteří mají o problematiku kurikula speciální zájem.

Prameny pro teorii a výzkum kurikula

České prameny

V české pedagogické literatuře posledních let neexistují téměř žádné vědecké publikace o kurikulu. Je to důsledkem toho, že po roce 1989 se zájem pedagogů teoretiků přesunul na jiná témata související s transformací českého školství. Problémy kurikula, resp. obsahu vzdělávání se dnes teoreticky a výzkumně neřeší - což je jistě nedostatek, neboť fakticky nastaly v obsahu školního vzdělávání převratné změny a další jistě přijdou (viz *Standard základního vzdělávání*, 1995; *Cílové standardy a kmenové učivo pro základní vzdělávání*, 1994).

Jedinou teoretickou monografií o kurikulu u nás publikovala E. Walterová (1994). Čtenář v ní nalezne nejen výklad o teorii kurikula, ale především popis kurikulárních trendů a koncepcí v několika zemích západní Evropy. Kniha je doprovázena publikací *Kurikulum české školy* (E. Walterová a kol., 1993), jež podává analytický popis kurikulárních materiálů v mateřské a základní škole a ve středních školách. Obě publikace vznikly v bývalém *Ústavu pedagogických a psychologických výzkumů* na Karlově univerzitě v Praze.

O metodách *evaluace kurikula* (*curriculum assessment*) pojednává Průcha (1996a). V české vzdělávací politice se rozvinul zájem o problematiku kurikula v souvislosti s tzv. standardy vzdělávání - viz dokument MŠMT ČR *Cílové standardy a kmenové učivo pro základní vzdělávání* (příloha Učitelských novin, 1994, č. 31). O některých problémech kurikula české školy informuje (ze školskopolitického hlediska) publikace OECD *Zprávy o národní politice ve vzdělávání - Česká republika* (1996).

Na praktické aspekty tvorby kurikula s důrazem na lokální úroveň je zaměřena příručka Pasche a kol. (1995), jejíž český překlad se připravuje.

Z dřívějších českých prací týkajících se kurikula (tento termín se v nich ovšem nepoužíval) je dosud zajímavá práce V. Pařízka (1984) *K obsahu vzdělání a jeho soudobým přeměnám*. V knížce *Perspektivy vzdělání* (Průcha, 1983a) jsme objasnili vývojové trendy v obsahu školního vzdělávání v zahraničí, které jsou i v současnosti u nás aktuální (např. konstruování tzv. integrovaných předmětů pro základní vzdělávání aj.). V 80. letech vzniklo u nás několik vědecky fundovaných prací k teorii a analýze obsahu vzdělávání (v rámci tehdejších projektů *Státního plánu základního výzkumu*), které jsou i dnes v lecčem inspirativní, např. *Moderní matematicko-přírodovědné vzdělání* (J. Vachek a kol., 1985), *Projektování obsahu vzdělání a efektivnost jeho realizace* (1989) aj.

Mímoto existují četné dílčí práce vztahující se ke kurikulu reprezentovanému vyučovacími předměty. Čtenář je může nalézat zejména v časopisech tzv. předmětových didaktik - např. *Český jazyk a literatura; Cizí jazyky; Matematika - fyzika - informatika; Hudební výchova; Výtvarná výchova* aj.

Zahraníční prameny

Zahraníční literatura zabývající se teorií a výzkumy kurikula je až nepřehledně rozsáhlá. Nejlépe se čtenář může orientovat pomocí speciálních encyklopedií a časopisů, z nichž nejvýznamnější uvedeme.

The International Encyclopedia of Curriculum (A. Lewy, ed., 1991) a *Handbook of Research on Curriculum* (P. W. Jackson, ed., 1992). Především encyklopedie redigovaná Jacksonem (1992), jež je projektem *Americké asociace pedagogického výzkumu (AERA)*, poskytuje na 1088 stranách dosud nejúplnější komplex informací o teoriích, vývoji, metodách analýzy a evaluace kurikula, a to v úzkém vztahu k reálné edukační praxi. Encyklopedie redigovaná Lewym (1991) obsahuje zejména přehledy o kurikulech ve školských systémech řady zemí, jež však jsou dnes již zčásti neaktuální (protože se kurikula měnila).

K časopisům vydávaným na mezinárodní úrovni patří *Journal of Curriculum Studies* (vychází v nakladatelství Taylor and Francis, v roce 1996 28. ročník), *Curriculum Inquiry* (nakladatelství Blackwell, v roce 1996 26. ročník) a *Curriculum and Teaching* (mezinárodní časopis vydávaný v nakladatelství James Nicholas Publ., Melbourne, v roce 1996 11. ročník). Kurikulárními problémy se ovšem zabývají i jiné časopisy, zvláště v oblasti komparativní pedagogiky - např. *Comparative Education; Comparative Education Review* aj.

Z rozsáhlé knižní literatury na Západě lze uvést alespoň některé charakteristické práce: Monografie amerického odborníka Elliota W. Eisnera *Cognition and Curriculum Reconsidered* (1994) nebo německý sborník *Didaktik and/or Curriculum* (Hopmann, Riquarts, 1995) reprezentují spekulativně filozofický přístup k teorii kurikula. Naopak kniha *Curriculum Development: A Guide to Practice* (J. Wiles, J. Bondi, 1989), jež vyšla v USA už v několika vydáních, je zaměřena výrazně prakticky na záležitosti konstruování kurikula pro různé ročníky školy a pro různé vyučovací předměty. Konečně práce S. Stodolské (1988) *The Subject Matters: Classroom Activity in Math and Social Studies* představuje jednu z nejlepších výzkumných prací o tom, jak je kurikulum realizováno ve třídě v běžné edukaci.

V 70. a 80. letech se velmi intenzivně pracovalo na problematice kurikula v bývalé sovětské pedagogice a některé publikace byly natolik významné, že vycházely i v angličtině pro mezinárodní okruh odborníků, např. *Teoretičeskije osnovy sodержaniija obščego srednego obrazovanija* (V. V. Krajevskij, I. Ja. Lerner, ed., 1983). Dnes jsou u nás zcela zapomenuty, ale ten, kdo ještě neztratil schopnost číst rusky, by v některých mohl najít cenné poznatky (zvláště k analýze obsahu vzdělání prezentovaného ve školních učebnicích).

6.2 Formy existence kurikula

Jak jsme výše uvedli, mezi různými přístupy k objasňování fenoménu *kurikulum* se nám jeví jako nejužitečnější chápat kurikulum jakožto *obsah vzdělávání (content of education, curricular content)*. Vyplyvá to ze samotné podstaty edukačních procesů (viz v kap. 3). Každý edukační proces (tedy i v jiném než školním prostředí) má své subjekty a svou obsahovou náplň, tedy to, co je předmětem učení a (ve školním prostředí) vyučování. Objasněme si to na příkladech:

Dítě, které se od své babičky učí rozeznávat písmena abecedy, stejně jako inženýr, který přednáší studentům o teorii laserového přenosu dat na velké vzdálenosti, realizují určité edukační procesy s určitými obsahy. A v obou těch-

to případech existuje určité kurikulum. V případě babičky je to *kurikulum neformální* a nepsané (tj. babiččiny představy o tom, co by se v nouče mělo naučit znát před zahájením školní docházky; není ale vyloučeno, že existuje zvlášť pečlivá babička, třeba bývalá učitelka, která si připraví i písemný plán toho, čemu chce dítě postupně naučit). V případě inženýra je to *kurikulum formální*, písemně zpracované v podobě programu daného kursu, skript či učebnice k danému tématu, plánu testů a zkoušek pro studenty kursu apod.

Znamená to, že v prostředí školy je kurikulum totéž co *učivo* (či jak se odborně nazývá *látka*)? Samozřejmě nikoliv - z výše uvedených příkladů je zřejmé, že obsah vzdělávání není totéž co učivo. Především je nutno zdůraznit, že

- (1) termín „obsah vzdělávání“ vyjadřuje nejen témata či informace (poznatky), jež jsou plánovány pro školní výuku, aby se staly znalostmi žáků, ale také plánované dovednosti, hodnoty, postoje, zájmy, jež se mají vytvářet v žácích;
- (2) do obsahu vzdělávání se řadí nadto také formy a prostředky výuky, plánované cíle a standardy vzdělávání aj.

Záležitost je vcelku složitější a její podstatou je to, že obsah vzdělávání (kurikulum) má několik odlišných forem své existence, z nichž jen jedna je ta, která se tradičně nazývá *učivo* (*subject matter*). To vyžaduje podrobnější výklad.

Jak se od 60. let postupně vyvíjely kurikulární teorie a výzkumy (za jejichž „nastartování“ v Evropě se považuje kniha S. B. Robinsohna (1967) *Bildungsreform als Revision des Curriculum*),⁴ dospívalo se k poznání, že obsah vzdělávání není statický jev, existující v jediné podobě. Je to jev velmi dynamický či proměnlivý, jenž má několik forem či rovin existence, do nichž se postupně transformuje (tab. 6.2).

Tento přístup ke kurikulu jakožto variantnímu fenoménu byl u nás teoreticky vypracován již na počátku 80. let (Průcha, 1983b aj.) a stal se i východiskem empirických analýz širšího výzkumného týmu (*Projektování obsahu vzdělání a efektivnost jeho realizace*, 1989). Tehdy šlo nejen o samotnou teorii kurikula, nýbrž o sledování velmi praktického cíle: **Prosadit názor, že „plánovaný obsah vzdělávání“ není totožný s „realizovaným obsahem vzdělávání“.** Jinak řečeno, že existuje rozdíl mezi tím, co konstruktéři kurikula naplánují, a tím, co jsou žáci schopni se učit. Výzkumní pracovníci tím zpochybňovali zejména tehdejší *Projekt dalšího rozvoje českosloven-*

4 Ve skutečnosti mají kurikulární teorie mnohem starší původ, již u antických učenců. Např. v díle Marca Fabia Quintiliana, teoretika řečnictví, nacházíme úvahy o tematických plánech a programech výuky rétoriky. Kurikulum „sedmera svobodných umění“ středověké univerzity, zaměřené v podstatě na rozvoj schopnosti komunikace v přirozeném jazyce (latina) a v symbolickém jazyce (matematika), představuje dodnes základ všeobecného vzdělání. Za zakladatele moderní teorie kurikula je možno považovat E. Ch. Trappa (1745-1818), jenž byl také prvním univerzitním profesorem pedagogiky v Evropě (a vlastně ve světě vůbec). Působil na univerzitě v Jeně (Německo) a v jedné ze svých prací, vzniklé na objednávku jisté šlechtičny v Dessau, vypracoval pragmaticky založenou teorii učebního plánu (vycházející z potřeb vzdělávajících se subjektů). - Odtud se rozvíjela teorie obsahu vzdělávání v evropské didaktice - viz podrobněji in Kansanen (1995), Hopman, Riquarts (1995).

ské výchovně vzdělávací soustavy (1973), jenž byl oficiálně prosazován, ačkoli se vyznačoval předimenzovaností obsahu vzdělávání zejm. v základní škole.

Tab. 6.2 Formy existence obsahu vzdělávání

Formy	Produkty
(A) koncepční forma ↓ (koncepce, vize, plány aj. toho, co má být ve školách obsahem vzdělávání)	dokumenty školské politiky, formulace národních priorit vzdělávání, koncepce různých zájmových skupin
(B) projektová forma ↓ (konkrétně plánované projekty obsahu vzdělávání)	vzdělávací programy, učební plány a osnovy (škol, předmětů), standardy vzdělávání aj.
(C) realizační forma ↓ (obsah vzdělávání prezentovaný subjektům edukace)	konkrétní akty prezentace učiva realizované učiteli či výukovými médii
(D) rezultátová forma ↓ (obsah vzdělávání percipovaný subjekty edukace)	vzdělávací výsledky („osvojené učivo“)
(E) efektová forma (obsah vzdělávání fungující na straně subjektů edukace)	efekty obsahu vzdělávání v profesní kariéře lidí, jejich politických aj. postojích apod.

V současných letech je variantní přístup ke kurikulu uplatňován v rozsáhlých výzkumech IEA (*Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků*), jež u nás popisuje P. Zieleniecová (1993), Průcha (1996a) a nejnověji Straková, Tomášek, Palečková (1996b). Ukážeme, jak je chápáno kurikulum (tj. obsah vzdělávání) v jednom z posledních výzkumů označovaném zkratkou TIMSS (*Třetí mezinárodní studie matematického a přírodovědného vzdělávání*).

Jsou rozlišovány tři roviny, v nichž se kurikulum analyzuje:

- (1) *zamýšlené kurikulum (intended curriculum)*;
- (2) *realizované kurikulum (implemented curriculum)*;
- (3) *dosažené kurikulum (attained curriculum)*.

Zamýšlené kurikulum je to, co je ve vzdělávací soustavě určité země plánováno jakožto cíle a obsah vzdělávání, v daném případě v matematice a v přírodovědných předmětech. K tomu účelu se analyzují kurikulární dokumenty, v nichž je toto zamýšlené kurikulum explicitně definováno, tj. učební osnovy a učebnice. Podrobná analýza zahrnuje tři kategorie obsahu vzdělávání:

- samotný obsah vzdělávání (tj. témata učiva, jež jsou plánována např. pro vyučování matematice);

- operační úroveň tohoto obsahu (tj. činnosti, které žáci a učitelé v plánovaných tématech učiva mají provádět, např. jaké úkoly mají řešit a jaké předpokládané dovednosti mají v důsledku toho získávat);
- úroveň perspektiv (jíž se rozumí plánovaný rozvoj žákovských postojů, zájmů a motivací ve vztahu k matematice a přírodovědným předmětům).

Realizované kurikulum je vymezováno jako „učivo skutečně předané žákům konkrétními učiteli v konkrétních školách a třídách“ (Straková, Tomášek, Palečková, 1996b, s. 8). Zdrojem poznatků o této úrovni kurikula by samozřejmě měla být objektivní pozorování reálné výuky ve třídách. To je však metoda, jež je při tak rozsáhlém komparativním výzkumu (více než 40 zemí v projektu TIMSS) sotva realizovatelná, především z finančních důvodů. Proto se jako zdroje dat využívají hlavně dotazníky pro učitele daných předmětů a ředitele škol. Dotazování se týká kvalifikace učitelů, organizace výuky daným předmětům na školách, učebnic a prostředků používaných učiteli ve výuce aj.

Dosažené kurikulum označuje učivo, které si žáci skutečně osvojili. To jsou především znalosti žáků v příslušných předmětech, zjišťované speciálními testy pro měření vzdělávacích výsledků. Dále jsou to postojové parametry dosaženého kurikula zjišťované jako vztahy žáků k předmětům (např. obliba matematiky u žáků) a některé charakteristiky rodinného zázemí žáků, které mohou ovlivňovat úroveň dosaženého kurikula (např. délka domácí přípravy žáků na vyučování, způsob trávení volného času aj.).

V projektech IEA se nebere zřetel na jeden důležitý aspekt „dosaženého kurikula“, a tím je *žákovo pojetí učiva*. Jde vlastně o tu podobu obsahu vzdělání, kterou si žáci (studenti) modifikují podle svých vlastních představ, mimoškolních znalostí a zkušeností, zájmů atd. V posledních letech se toto žákovo pojetí učiva (označované v zahraničí též jako **prekoncepce**, **miskoncepce učiva** i jinak) stává předmětem interdisciplinárního výzkumu, o němž o nás informují Mareš a Ouhrabka (1992).

Ať už vycházíme z tohoto pojetí kurikula podle IEA nebo z našeho výše uvedeného schématu, v obou případech se předpokládá, že každá vyšší rovina je ovlivňována nižšími rovinami. Tedy:

„Čemu se žák naučí (tj. dosažené kurikulum - pozn. J. P.), je zčásti ovlivněné jak zamýšleným, tak realizovaným učivem, zčásti časem a úsilím, které žák vynakládá na učení. Vztahovým rámcem dosaženého kurikula jsou další podmínky na straně žáka (žákův „background“), kam patří rysy jeho osobnosti a prostředí, které rozvoj jeho osobnosti ovlivňuje (určované např. socioekonomickým statutem rodiny, očekáváním rodičů, názory a hodnotovou orientací vrstevníků, mezi nimiž se žák pohybuje).“ (Zieleniecová, 1993, s. 185)

Konkrétní mechanismy, jimiž kurikulum přechází z jedné roviny (formy existence) do druhé, jsou zčásti popsány, zčásti zůstávají nepoznány. Nejméně jsou prozkoumány způsoby transformace projektové formy kurikula do realizační

formy kurikula. Vyjádřeno méně odborně: *Co a jak se mění, když se plánované obsahy vzdělávání (ztvárněné např. v učebnicích) dostávají k žákům v konkrétních hodinách školního vyučování? Jakou roli v těchto přeměnách mají učitelé, tj. jaké je jejich chování ve vztahu ke kurikulu?*

Podle koncepce, kterou dříve uplatňovali ruští teoretikové kurikula V. V. Krajevskij a I. Ja. Lerner (1983), nastává při realizaci plánovaného obsahu vzdělávání přímo dramatická změna.

Obsah vzdělávání má v projektové úrovni dvě podoby. Jedna podoba je *invariantní obsah vzdělávání*, tj. v té formě, jak je vymežován v kurikulárních materiálech normativního charakteru (učební osnovy aj.). Druhá podoba je *variantní obsah vzdělávání*, tj. konkrétní obsah projektovaný a pak ztvárněný učitelem pro konkrétní třídu.

V současné době se projevuje tendence formalizovat i tuto úroveň konstrukce kurikula prostřednictvím tzv. **projektování (programování) kurikula ve škole a třídě**. Např. ve Španělsku probíhá od roku 1991 kurikulární reforma (*El proyecto curricular*, 1992), která má vést k decentralizaci ve školství a podpořit úsilí každé školy o nalezení vlastní identity. Ústřední vláda stanoví **minima**, která se musí plnit na všech školách. Každá autonomní provincie si podle svých kulturních tradic a používaného jazyka (katalánština, baskičtina atd.) upravuje ve stanoveném rámci tato ústřední minima - tak vzniká **kurikulum**. Na jeho základě pak každá škola musí zpracovat vzdělávací kurikulární **projekt**, v němž specifikuje, jak se bude kurikulum realizovat s přihlédnutím k místní situaci. Projekt schvaluje rada školy, tj. vedení školy se zástupci učitelů a rodičů. Podle charakteristik konkrétních žáků v každé třídě probíhá **programování**. Jako poněkud fantastický a zatím nerealizovatelný požadavek může znít přání vyslovované v některých reformních projektech, aby bylo vytvářeno individualizované kurikulum, představující individuální vzdělávací plán pro každého žáka školy, respektující jeho jedinečné vstupní determinanty edukace.

Učitelé jsou „druhými konstruktéry“ obsahu vzdělávání (prvními konstruktéry jsou tvůrci kurikulárních materiálů). V této formě se tedy obsahy vzdělávání vzájemně liší v závislosti na charakteristikách individuálních učitelů, charakteristikách žáků ve třídách, školách atd.⁵

Tyto hypotetické koncepce o variabilitě forem kurikula nejsou nikterak abstraktní. Naopak, v současnosti jsou jinými autory rozpracovávány jak teoreticky, tak prošetřovány v empirických analýzách. Podívejme se nejprve na dvě teoretické koncepce.

Německý teoretik didaktiky Frank Achtenhagen (1992) z Vysoké školy ekonomické v Göttingen argumentuje, že

„... obsah vzdělávání je to, co určuje základní vztah mezi školou a životem. Obsah je hlavním úkolem vzdělávání - což je fakt, který je sice zdůrazňován v kuriku-

5 S přihlédnutím k uvedeným výzkumům „žákova pojetí učiva“ bychom měli logicky považovat za „třetího konstruktéra“ obsahu vzdělávání žáka, neboť jak konstatuje Shuell (1993), *„ve skutečnosti způsob, jak žák zpracovává výukovou situaci (včetně obsahů, které mají být osvojeny), je důležitější determinantou výsledku učení než činnost učitele nebo působení jiných činitelů podílejících se na vyučování“*.

lární teorii, ale podceňován v konkrétních výzkumech školního učení a vyučování ... Obsah se objevuje v různých formách své reprezentace“. (s. 316)

Jako příklad jedné „formy reprezentace“ obsahu vzdělávání uvádí Achtenha-gen systém zkoušek. Jak examinační dokumenty (např. vymezující požadavky na maturitní či jiné zkoušky ve školách), tak subjektivní koncepce zkoušek ve vědomí examinátorů představují určité modely kurikula.

Americký odborník W. Doyle (1992b) publikoval stať s příznačným názvem *Konstruování kurikula ve třídě (Constructing Curriculum in the Classroom)*. Dokazuje, že v USA (ale mohli bychom dodat, že i v Evropě) se dlouho nahlíželo na kurikulum jako na něco, co je prioritně záležitostí plánovačů ve školské administrativě a školské politice. Ti tradičně rozhodovali o tom, jaké obsahy vzdělávání mají být do škol zaváděny, především které předměty, v jakém pořadí a časovém rozsahu atd. Nepřihlíželo se k tomu, že kurikulum „ožívá“ až ve třídách, prostřednictvím učitelů, kteří je realizují - tj. výběrově, individuálně odlišně konstruují. Takže vedle statické, normativní podoby kurikula existuje také jeho skutečná, ve třídě fungující podoba. Tady jde o pojetí shodné s výše uvedenou koncepcí Krajevského a Lernerera.

Po tomto teoretickém objasnění považujeme za účelné obrátit se přímo k realitě kurikula, jak je reflektována konkrétními popisy, analýzami a evaluacemi. Budeme postupovat takto:

- Hned v následujících částech této kapitoly podáme výklad o kurikulu v *projektové* formě: V části 6.3 je výklad o vzdělávacích programech (u nás a v zahraničí), v části 6.4 objasňujeme, jak kurikulum ovlivňuje školní edukaci.
- Jak je kurikulum konkrétně *prezentováno* v učebnicích, je vyloženo v kap. 7, kdežto v kap. 8 vysvětlujeme, jak kurikulum skutečně *funguje* ve své realizační formě, tj. ve školní edukaci.
- Co je *produktem* kurikula, jaké jsou jeho výsledky a efekty (tj. *rezultátová a efektová* forma), je pak předmětem kapitoly 9.

6.3 Kurikulum projektované ve vzdělávacích programech

To, co je obsahem vzdělávání ve školách, je vymezováno obvykle v kurikulárních dokumentech, jimiž jsou učební plány, učební osnovy, učebnice, didaktické texty pro žáky, metodické příručky pro učitele, standardy vzdělávání, požadavky na zkoušky aj. Každý z těchto dokumentů má vlastní účel a podle něho je obsah vzdělávání uzpůsoben (to budeme podrobněji analyzovat níže v případě učebnic - kap. 7).

V posledních letech se pro plánování kurikula začal vytvářet nový typ dokumentu nazývaný **vzdělávací program**. V anglické (mezinárodní) terminologii odpovídá tomuto českému výrazu nejspíše termín *national curriculum* (*národní kurikulum*) nebo *framework curriculum* (*rámec kurikula, rámcové kurikulum*). Neustálenost terminologie svědčí o tom, že jde o skutečně nový způsob vymezení kurikula. Čím se vyznačuje?

Vzdělávací program je text (zpravidla většího rozsahu, publikovaný jako samostatná kniha), který má komplexní náplň. Vymezuje obvykle tyto složky kurikula (v jednotlivých zemích jde o odlišný počet a rozsah složek):

- *koncepce* vzdělávání pro vzdělávací soustavu celé země nebo pro určitý druh školy;
- *cíle* tohoto vzdělávání;
- *učební plán*, tj. seznam vyučovacích předmětů;
- *učivo*, resp. témata učiva v jednotlivých předmětech (nebo v integrovaných předmětech);
- *cílové standardy*, formulované např. jako požadavky na to, co se mají žáci naučit v určitém ročníku či stupni školy, popř. přímo jako evaluační nástroje;
- *implementační plán*, tj. seznam kroků, jimiž bude program uváděn do praxe aj.⁶

V zahraničí byly v posledních letech vydány (a mezinárodní pedagogické veřejnosti zpřístupněny v angličtině) vzdělávací programy vyvinuté např. ve Finsku (*Framework Curriculum for the Comprehensive School*, 1994), v Norsku (*Curriculum Guidelines for Compulsory Education in Norway*, 1990) a nejnověji v Maďarsku (*National Core Curriculum*, 1996).

V České republice dnes existuje několik vzdělávacích programů; tři z nich byly oficiálně schváleny a školy podle nich mohou realizovat výuku. Jsou to:

- *Vzdělávací program Základní škola* (1996);
- *Vzdělávací program obecná škola* (1995) a *Vzdělávací program občanská škola* (1995) - od šk. roku 1997/98 pod společným názvem *Obecná škola*;
- *Vzdělávací program Národní škola* (1997) a některé další, avšak oficiálně neschválené návrhy.

6 Jak ukazují zahraniční zkušenosti, pokud není nový vzdělávací program jen formálním konstatováním současného stavu nebo akademickým slohovým cvičením, ale klade si za cíl v nějakém ohledu změnit školní realitu, je jeho uvádění do života dlouhým (mnohaletým), náročným a konfliktním procesem. Je třeba získávat podporu veřejnosti, školit učitele, provádět evaluaci, původní program korigovat, vytvořit nové učebnice atd. Na to se často nepamatuje; právě toto stadium by mělo být zachyceno v popisu procedury implementace. Viz o tom dále.

Za této situace si mohou české základní školy vybírat ze tří modelů kurikula pro celé základní vzdělávání, tj. 1.-9. ročník. Všechny tři kurikulární modely ovšem vycházejí ze závazného hlavního dokumentu, jímž je *Standard základního vzdělávání* (1995). Tedy na jedné straně existuje pluralita vzdělávacích programů (kromě výše uvedených počítá se do budoucna s možností vzniku ještě dalších), na straně druhé působí centrální dokument, jemuž jsou všechny vzdělávací programy podřízeny. Lze to formulovat jako otázky:

Máme v českém školství národní kurikulum, nebo nikoliv? Máme národní standardy vymezující obsah a cíle základního vzdělávání, nebo nikoliv?

Abychom mohli tyto otázky posoudit, musíme objasnit základní pojmy k nim se vztahující, tj. *národní kurikulum*, *vzdělávací standard* aj., a vysvětlit, jaká je v tomto směru kurikulární politika v zahraničí.

6.3.1 Národní kurikulum a vzdělávací standardy

Český *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) vykládá význam výrazu „národní kurikulum“ (*national curriculum*) takto (s. 128):

Je to kurikulum garantované státem, společný národní rámec kurikula určeného veškeré populaci ve školním věku. Bylo zavedeno v roce 1988 v Anglii, kde zahrnuje obecné cíle školního vzdělávání, vymezuje základní složky obsahu vzdělávání, obsahuje směrnice k realizaci národního kurikula ve školách.

Termín národní kurikulum je dnes často užíván v mezinárodní pedagogické komunikaci, zvláště v oblasti vzdělávací politiky. Bývá spojován s uzákoněním národního kurikula v Anglii a Walesu v roce 1988. Tam bylo národní kurikulum zavedeno jako centralizační nástroj uplatňující principy jednotného základního vzdělávání pro veškerou mládež ve věku 5 - 16 let. Anglické národní kurikulum určuje, že toto vzdělávání musí být zajišťováno 10 povinnými vyučovacími předměty, jimiž jsou angličtina, matematika, přírodovědné předměty, dějepis, zeměpis, cizí jazyk, základy techniky, výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova, a to na všech státních školách.

Z tohoto hlediska posuzováno je národní kurikulum něčím, co má v mnoha evropských zemích dlouholetou tradici: Např. ve Švédsku byla jednotná základní škola (1. - 9. ročník) zavedena již v 60. letech (podrobněji viz Martinková, 1994); podobně je tomu ve Finsku (Průcha, 1987b), v Norsku (Walterová, 1994) a jinde. Také u nás, v bývalém Československu, bylo národní kurikulum ve smyslu jednotného základního vzdělávání, centrálně regulovaného, zavedeno zákonem již v roce 1948. V tomto smyslu není anglické národní kurikulum z roku 1988 nějakou zásadní novinkou v kurikulární politice.

Avšak pojem *národní kurikulum* má ještě jiný, širší obsah. V teorii moderní pedagogiky znamená **komplexní systém řízení obsahu školního vzdělávání na celonárodní úrovni**. Tuto záležitost je nutno objasnit podrobněji, což nyní provedeme s využitím konkrétních případů vztahujících se k národnímu kurikulu v Anglii a v České republice.

System národního kurikula v sobě zahrnuje

- (1) nejen vymezení *obsahu vzdělávání*, jak je běžně známé z učebních plánů a učebních osnov, ale vedle toho také
- (2) stanovení *standardů vzdělávání*, a to jednak tzv. cílových standardů, jednak evaluačních standardů, vážících se k vymezovaným obsahům vzdělávání, dále
- (3) zřízení a fungování *institucí a nástrojů*, jimiž se realizace složek (1) a (2) monitoruje, kontroluje a hodnotí (národní evaluace vzdělávacích výsledků, národní výbory pro kurikulum a evaluaci aj.), a v neposlední řadě
- (4) vytvoření *vztahů mezi systémem národního kurikula a veřejností*, především rodičovskou, tak aby kurikulum bylo chápáno jako věc veřejného zájmu.

Podívejme se nejprve, jak se tento systém národního kurikula zformoval v Anglii a Walesu (ve Skotsku jsou zhruba stejné poměry, s dílčími odlišnostmi):

V anglickém národním kurikulu jsou pro každý povinný předmět (viz 10 předmětů uvedených výše) stanoveny *cílové standardy* - tzv. *attainment targets* (doslova: cíle k dosažení). Ty určují, co mají žáci znát a umět vykonávat v každém ze čtyř *klíčových období* (*key stages*) vzdělávání. Vedle toho jsou cílové standardy ještě diferencovány na 10 *úrovní dosažení* (*levels of attainment*). Přehledně to ukazuje tabulka 6.3.

Tab. 6.3 Rozlišení cílových standardů v anglickém národním kurikulu

Klíčové období	Úroveň dosažení cílů	Věk většiny žáků v klíčovém období
1	1 - 3	6 - 7 let
2	2 - 5	8 - 11 let
3	3 - 7	12 - 14 let
4	4 - 10	15 - 16 let

Předpokládá se např., že „průměrní žáci“ ve věku 8 - 11 let mohou dosáhnout cílů vymezených na úrovni 2 - 5 a tato tolerance má respektovat rozdílné učební schopnosti žáků daného věku. Podívejme se v tab. 6.4 (jen v krátkém ilus-

tračním úryvkem z rozsáhlého kurikulárního materiálu), jak jsou cílové standardy a úrovně dosahování cílů formulovány v předmětu zeměpis (podle *National Curriculum: Geography*, 1991).

Tab. 6.4 Cílový standard: Zeměpis a lidé

Žáci mají získat znalosti a porozumění týkající se

- populace;
- osídlení;
- komunikace, dopravy a migrace;
- ekonomických aktivit.

Cílové standardy

Úroveň 1 (tj. věk žáků 6 - 7 let):

Žáci mají být schopni

- vysvětlit, že budovy jsou vystavěny pro různé účely. Příklad: Mají být schopni mluvit o tom, k čemu slouží rodinné domy, obchody, úřady, továrny, školy atd.;
- popsat způsoby, jimiž lidé pracují. Příklad: Vyprávět o lidech, kteří pracují v různých povoláních atd.

Úroveň 5 (tj. někteří žáci ve věku 11 let, většina žáků ve věku 12-14 let):

Žáci mají být schopni

- popsat faktory, které vedou ke změnám v rozsahu a struktuře populace v regionech a zemích;
- vysvětlit příčiny ekonomického růstu v jednotlivých lokalitách;
- porovnat silniční a železniční sítě a změny v nich atd.

Příklad: Porovnávat distribuční síť obchodů různého typu, od pouličních stánků až po supermarkety.

Zároveň jsou vedle cílových standardů vytvořeny v Anglii také *měřitelné evaluační standardy*, a to ve formě *testových úloh - SATs (Standard Assessment Tasks)*. Těmito testy se zjišťuje (u žáků ve věku 7, 11, 14 a 16 let), jak je stanovených požadavků (cílových standardů) skutečně dosahováno. První „národní testování“ za tímto účelem bylo provedeno v roce 1991 u žáků ve věku 7 let (testováno bylo více než 600 000 dětí) a v roce 1992 u žáků ve věku 14 let. Výsledky testování jsou široce publikovány a diskutovány.

Testy jsou vytvářeny skupinami expertů, ale zadávány učiteli (speciálně instruovanými) na školách. Kontrolu nad evaluačními standardy má v Anglii a Walesu speciální inspekční útvar *Úřad pro standardy ve vzdělávání (Office for Standards in Education - OFSTED)*. Ten zaměstnává týmy kvalifikovaných evaluátorů, tj. inspektorů, kteří pravidelně monitorují, jak je národní kurikulum v anglických školách plněno, poskytují rady a instruktáže pro zacházení s testy aj. Centrální institucí pro testování realizace národního kurikula je však

SEAC (*School Examinations and Assessment Council*) se sídlem v Londýně, který národní testy analyzuje a zveřejňuje o nich podrobné zprávy.

Příznačné pro realizaci národního kurikula v Anglii je také to, že je vynakládáno velké úsilí na zabezpečení *informovanosti rodičů*, a to nejen o výsledcích národního testování, ale o koncepci a struktuře samotného národního kurikula. Od konce 80. let vyvíjely příslušné úřady řadu propagačních materiálů, jež přístupnou formou objasňují principy národního kurikula a získávají rodiče, aby je přijali jako nejvhodnější nástroj pro vzdělávání svých dětí. Např. v jedné z brožurek pro rodiče (*Your Child and the National Curriculum*, 1991) se vysvětluje, že rodiče mají právo nejen vědět, co se jejich děti mají ve škole učit v jednotlivých obdobích, ale mají také právo na informace o tom, jaký pokrok jejich dítě dělá, zejména na základě výsledků pravidelného testování. Pro styk s rodičovskou a jinou veřejností funguje zvláštní *Informační útvar Rady národního kurikula* (*The Information Section, National Curriculum Council*), který nabízí různé materiály, většinou bezplatně.

Z tohoto příkladu Anglie je patrné, jak komplexní je zde systém národního kurikula a jak je jeho realizace podepřena různými evaluačními aktivitami a příslušnými institucemi. Pro další informace o problémech kurikula a standardů vzdělávání v jiných zemích (USA, Skotsko, skandinávské země) odkazujeme čtenáře k naší dřívější knize (Průcha, 1996a), kde jsou také konkrétní ukázky standardů pro dějepis (USA) a angličtinu (Skotsko).

Nyní obrátíme pozornost na problematiku standardů vzdělávání v současném českém školství. Podívejme se, jak jsou u nás realizovány hlavní komponenty systému „národního kurikula“.

V českém školství je národní kurikulum zabezpečováno tím, že stát (prostřednictvím MŠMT ČR, ČŠI aj.) má kontrolu nad schvalováním, resp. i produkováním ústředních dokumentů a programů školního vzdělávání. Hlavním kurikulárním dokumentem je *Standard základního vzdělávání* (1995), jehož funkce je vymezena následovně:

- Centrálním školským orgánům má standard sloužit jako základní kritérium pro posuzování a schvalování vzdělávacích programů.
- Tvůrcům nových vzdělávacích programů určuje standard cíle základního vzdělávání a okruhy kmenového učiva.
- Ředitelům a učitelům základních škol poskytuje standard informace o cílech a závazných vzdělávacích obsazích realizovaných ve výuce.
- České školní inspekci slouží standard jako východisko pro kontrolní a hodnotící činnost a současně je nástrojem, sloužícím pro evaluaci vlastní práce samotným školám.

Co vlastně znamená termín „standard“ v názvu tohoto dnes nejdůležitějšího kurikulárního dokumentu v českém školství?

Výraz „standard/standards“ (*standards*) má v pedagogice, obdobně jako ve sféře ekonomie, tento obecný význam: norma, žádoucí stupeň či úroveň nějakých edukačních konstruktů a procesů, resp. jejich výsledků. Např. britský pedagogický slovník (Lawton, Gordon, 1993) definuje standardy ve smyslu úrovně kvality práce na jednotlivých vzdělávacích institucích.

V české vzdělávací politice se pojem „standards/vzdělávací standardy“ v souvislosti s hodnocením úrovně vzdělávání začal uplatňovat až po roce 1990. V období socialismu byl neznámý, ačkoliv se již dříve vyskytoval v české reformní pedagogice 30. let (např. v pracích S. Vrány, S. Velinského aj.). Vytvoření vzdělávacích standardů se stalo klíčovým požadavkem české vzdělávací politiky v letech 1992-93, kdy se objevovaly formulace požadující „*státní standardy*“ pro hodnocení vzdělávacích výsledků, kontrolu „*standardní úrovně vzdělávání*“, „*stanovení standardů pro jednotlivé typy škol*“ aj.

Jak byly standardy chápány, je zřejmé např. z tohoto postulátu: Vzdělávací standardy „*budou vyjadřovat žádoucí úroveň vzdělání (jeho kvalitu a rozsah) zejména v uzlových bodech vzdělávací dráhy jedince*“ ... „*budou stanoveny jako minimální znalosti ve vybraných předmětech pro uzlové body vzdělávací cesty*“ (Program transformace vzdělávací soustavy. MŠMT ČR, listopad 1992, s. 9 a 15).

Teoreticky není ujasněno (a je to také dluh české pedagogické vědy), zda vzdělávací standardy mají být normou pro *minimální* (tj. pro všechny žáky obligatorní) úroveň vzdělávání, anebo pro *optimální* (tj. žádoucí, ale jen některými žáky dosahovanou) úroveň vzdělávání. Přesto se tendence vytvářet a zavádět vzdělávací standardy silně prosazovala oficiální vzdělávací politikou, takže dnes má české základní školství k dispozici některé komponenty vytvářející národní kurikulum. Jsou to: (1) ***cílové standardy*** a (2) ***kmenové učivo***.

Obě tyto důležité složky národního kurikula jsou formulovány jednak v ústředních, celonárodních dokumentech (*Cílové standardy a kmenové učivo pro základní vzdělávání*, 1994; *Standard základního vzdělávání*, 1995), jednak podrobněji ve vzdělávacích programech tří koncepcí základní školy (viz výše). Ve své podstatě nejsou tyto složky ničím revolučně převratným ve vývoji kurikula, neboť

DEFINICE (27)

„*Cílový standard se chápe jako soubor zamýšlených, společensky žádoucích vzdělávacích cílů přiměřených věkovému stupni a zralosti žáků a požadavkům na vzdělanostní a osobnostní profil absolventa základního vzdělávání.*“ (*Cílové standardy a kmenové učivo pro základní vzdělávání*, 1994, s. 12)

DEFINICE (28)

„Kmenové učivo vyjadřuje obsahové jádro základního vzdělání, jeho podstatné prvky, které jsou předmětem vzdělávání všech žáků absolvujících povinnou školní docházku. Zahrnuje klíčové, věcně i formativně nosné okruhy poznatků, s nimi spojené činnosti a aplikace na praxi.

Kmenové učivo je závaznou součástí vzdělávacích programů, zajišťující srovnatelnost, prostupnost a návaznost vzdělávání žáků v základním a středním školství.“ (Standard základního vzdělávání, 1995, s. 2)

Oba citované dokumenty jsou solidním základem pro rámeček národního kurikula základního školství. Aby však národní kurikulum fungovalo jako komplexní systém (jak jsme ukázali výše na příkladu Anglie), k tomu je potřeba mít k dispozici ještě další složky systému.

Především **evaluační (hodnotící) standardy**, které by vymezovaly v termínech výkonů žáků, jak je cílových standardů dosahováno a jak jsou pokryty různé okruhy a části kmenového učiva. Na tyto evaluační standardy by musely navazovat „národní testy“ sloužící k měření skutečně identifikovatelných vzdělávacích výsledků. Jde tu o takové standardy, které jsou zdařile naznačovány např. ve *Vzdělávacím programu - Základní škola* (1996) v oddílech „*Co by měl žák umět*“ u jednotlivých předmětů a ročníků školy.

Dále by bylo zapotřebí vybudovat infrastrukturu národního kurikula, tj. vybudovat instituce doporučené pro české školství také experty OECD, tj. *Národní kurikulární radu* a *Národní evaluační centrum*, jež by se staraly o kurikulární programy a vyhodnocování jejich kvality, fungování a výsledků (viz *Zprávy o národní politice ve vzdělávání - Česká republika*, 1996). To je sice záležitost ve sféře české vzdělávací politiky uvažovaná a diskutovaná, avšak pro její realizaci postrádáme jak ekonomické, tak kvalifikované lidské zdroje.

Na výše uvedenou otázku, zda máme v českém školství „národní kurikulum“, lze tedy odpovědět takto: Máme některé jeho důležité složky, ale protože národní kurikulum jako komplexní systém u nás nebylo dotvořeno, jsme vlastně v polovině cesty mezi klasickým typem národního kurikula (vymezujícím jen cíle a učivo - viz bývalé učební plány a osnovy) a moderním typem národního kurikula (obsahujícím i kontrolní a evaluační mechanismy k fungování kurikula). Ostatně to není nějaká česká zvláštnost - i v některých zemích Evropské unie je obdobná situace (viz *Kurikulární standardy ve vybraných zemích, in: Cílové standardy a kmenové učivo pro základní vzdělávání*, 1994, s. 22).

Kromě toho je třeba upozornit, že v zahraniční pedagogické teorii jsou vyslovovány i vážné kritické námitky proti zavádění „národních standardů“ a zvláště „národních testů“ (o tom viz Průcha, 1996a, s. 124 - 128). Mnoho pochybností se váže k tomu, kdo vlastně má kompetenci či právo vymezovat národní standardy vzdělávání - např. do jaké míry mají být v týmech tvůrců ku-

rikul a standardů zastoupeni zaměstnavatelé (snažící se o co největší profesionalizaci standardů vzhledem k potřebám praxe) a naproti tomu pedagogové teoretici (uvědomující si širší než jen ryze praktické souvislosti standardů v rámci všeobecného vzdělávání) apod.

Co nyní stojí jako úkol před českou pedagogickou vědou v oblasti teorie a výzkumu kurikula?

V jednotlivých zemích mohou mít vzdělávací programy a přístupy k tvorbě kurikul některé specifické vlastnosti, struktury a funkce (Walterová, 1994). Bylo by jistě užitečné porovnávat české vzdělávací programy se zahraničními programy, ale také české programy mezi sebou navzájem. To ovšem předpokládá mít v zemi výzkumnou základnu zabývající se analýzami kurikula a vyhodnocováním kvality a výsledků vzdělávacích programů. K tomu však redukovanému českému pedagogickému výzkumu zatím chybějí pracovní kapacity. Jen zcela ojediněle dochází u nás k systematickému vyhodnocování výsledků vzdělávacího programu (viz zprávu M. Fleissnerové, 1997, o výzkumu prováděném týmem J. Berana a V. Smékala k identifikaci výsledků výuky podle programu Obecná škola).

My se nyní podíváme na kurikulární projekty z jiného hlediska - z hlediska toho, co vymezuje vzdělávací program či jiný kurikulární projekt pro subjekty školní edukace (žáky). Jinými slovy - bude nás zajímat, jak kurikulum určuje „běh vzdělávání“ pro mladou generaci. Soustředíme se přitom na kurikulum pro povinné školní vzdělávání (tj. na úrovni odpovídající české základní škole).

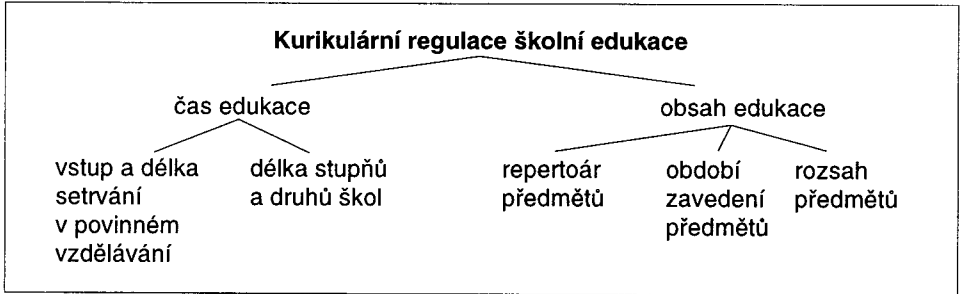
6.4 Jak regulují kurikula školní edukaci

Jestliže analyzujeme kurikulární projekty fungující v různých zemích, zjistíme, že jejich základní a společnou funkcí je regulovat edukaci ve dvou dimenzích:

- dimenze **času edukace**, tj. určení toho, jak dlouho a v jakém období života se musí subjekt vzdělávat;
- dimenze **obsahu edukace**, tj. určení toho, čemu se musí subjekt vzdělávání učit v prostředí školy.

Schematicky to můžeme vyjádřit obr. 6.1.

Obr. 6.1 Jak kurikulum reguluje edukaci



Dimenze času školní edukace se stala v současné civilizaci významným faktorem sociálního a ekonomického rozvoje. Jednotlivé země mají prostřednictvím svých školních kurikul dosti rozdílné přístupy k vymezování času edukace, který považují za potřebný pro mladou generaci. Rozdíly existují v tom, kdy dítě vstupuje do instituce povinného vzdělávání (u nás a v některých evropských zemích ve věku 6 let, v Anglii ve věku 5 let, ve Skandinávii ve věku 7 let aj.), jak dlouho (v celkovém počtu let) v této instituci setrvává atd.

Jak vysvětluje německý odborník v oblasti komparativní pedagogiky B. von Kopp (1994), vymezení „*času pro školu*“ je vázáno i na interkulturní rozdíly. Podle jeho údajů stráví japonské děti v průběhu devítileté školní edukace více než 14 000 hodin ve škole, kdežto německé děti za stejné období jen asi 9500 hodin ve škole. Vyplývá z toho, že kurikulum japonské školy zabezpečuje kvalitnější edukaci pro mládež než Německo či jiné země? A jak je tomu v případě českých škol? Abychom tyto záležitosti mohli posoudit, musíme se obrátit k výsledkům konkrétních výzkumů.

Komparativní analýza nazvaná *Čas pro školu (Zeit für Schule)* se prováděla koncem 80. let v *Německém ústavu pro mezinárodní pedagogický výzkum (DIPF)* ve Frankfurtu n. M. Z řady analytických studií o jednotlivých zemích byla publikována souhrnná práce *Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Bildungsvergleich (Dimenze času ve škole jako předmět komparace vzdělávání - W. Mitter, B. von Kopp, 1994)*. U nás pořídila o těchto výzkumech stručný přehled V. Ježková (1992). Podrobná data dokládají, že jednotlivé evropské země se odlišují zejména v takových parametrech, jako je délka výukového dne, týdne a školního roku či rozsah povinné školní docházky.

Např. důležité jsou údaje o tom, kolik času stráví žáci ve škole (v době povinné školní docházky) na základě regulací vytyčovaných kurikulárními materiály. Ukazuje se, že jednotlivé země se výrazně odlišují (také v závislosti na tom, kolik let vymezují pro povinnou školní docházku). Dokládá to např. porovnání *čisté doby vyučování* (v počtu hodin za povinnou školní docházku) v různých evropských zemích:

Řecko	7 730
Dánsko	9 450
Polsko	10 019
Německo (Hesensko)	10 440
Německo (Bavorsko)	10 969

Pro srovnání uvedeme data z českého kurikulárního projektu: Podle dokumentu *Vzdělávací program Základní škola* (1996) je v učebním plánu pro 1. - 9. ročník vymezeno 114 týdenních povinných vyučovacích hodin pro 1. stupeň a 115 hodin pro 2. stupeň. Při plánovaných 33 vyučovacích týdnech za školní rok to představuje **7557 vyučovacích hodin, ve kterých by se měl vzdělávat český žák v základní škole.** (V 80. letech činil u nás tento čas pro žáka strávený ve škole 7210 vyučovacích hodin, ovšem při existenci základní školy s osmi ročníky.)

Další české kurikulární projekty se od uvedeného programu příliš neodchyľují. Např. vzdělávací program *Národní škola* (1996) plánuje pro 9 ročníků školy celkem 7821 vyučovacích hodin (jako maximum). Rozsah školní edukace je ostatně závazně určován „základními pravidly pro učební plán“, stanovenými z MŠMT ČR: Pro vzdělávací programy na úrovni základního vzdělávání se např. stanovuje

„týdenní součet povinných vyučovacích hodin, který má na 1. stupni rozpětí 112-115 hodin, přičemž za optimum je považováno 114 hodin; na 2. stupni je optimum 115 vyučovacích hodin a rozpětí se pohybuje mezi 113-116 hodinami“ (B. Šumský: *Vzdělávání podle pravidel*, Učitel'ské noviny, 1996, č. 19, s. 8).

Z těchto údajů je zřejmé, že kurikulární dokumenty v České republice samozřejmě regulují časový rozsah školní edukace, a to tak, že **česká škola (na úrovni základního vzdělávání) se neřadí k zemím s časově nejrozsáhlejší edukací**, spíše naopak⁷. Ovšem pro školní edukaci má vedle časové dimenze samozřejmě důležitost také obsahová dimenze. Jinými slovy: *Záleží na tom, čím (jakým obsahem) je „čas pro školu“ naplněn.* Na to se nyní zaměříme podrobněji.

Kurikulární obsah školní edukace

Termínem *kurikulární obsah (curricular content)* se v mezinárodní terminologii označuje náplň školní edukace daná skladbou vyučovacích předmětů nebo jiných obsahových elementů a vymezená zpravidla učebními plány nebo jinými kurikulárními dokumenty. Ačkoliv se často kritizuje, že členění kurikulárního obsahu na jednotlivé předměty je nevhodné (např. se tvrdí, že toto členění vede

⁷ Existují i další porovnání časové dimenze. Např. Certon a Gayleová (1991) uvádějí, že zatímco americký školák věnuje domácím úkolům asi 20 minut denně, japonské dítě asi 2 hodiny.

k vytváření izolovaných, nepropojených znalostí na straně žáků), faktem zůstává, že všechny vyspělé země sestavují pro svá školní kurikula učební plány, jež jsou strukturovány na jednotlivé (nebo integrované) vyučovací předměty⁸.

Zároveň je evidentní, že školní kurikula jednotlivých zemí se od sebe více nebo méně odlišují - v čem, to hned vysvětlíme. Je nutno si tedy uvědomit - což u nás nebývá mezi pedagogy běžné - že vzdělávací programy české školy jsou jen jedním z mnoha různých řešení problému „čemu vyučovat v prostředí školy“. **Je tudíž užitečné porovnávat česká kurikula se zahraničními a dozvídat se tímto způsobem, jak si kde ve světě plánují vzdělanostní profil své populace do budoucna. Vždyť „co se vyučuje“ ve školách, má daleko sahající důsledky pro formování kvalifikace, postojů, hodnot a jiných rysů určité společnosti.** Toho si byla vědoma i bývalá socialistická pedagogika, postulující formování „všestranně a harmonicky rozvinuté osobnosti“ (mimořádně - tento slogan se dnes objevuje i v cílech školní edukace některých vyspělých demokratických zemí, ovšem bez ideologické deformace).

Vyjďeme nyní z přesných dat. Nejprve použijeme komparativní zjištění o kurikulárních projektech zemí Evropské unie, potom uvedeme naše vlastní srovnání vzdělávacích programů České republiky a Finska. V obou případech se zaměřujeme na kurikula pro úroveň základního (povinného) vzdělávání.

Země Evropské unie jsou velmi aktivní v tom, jak provádějí komparace svých vzdělávacích soustav a školních kurikul. Nejnověji se tyto komparace objevily ve třech analytických publikacích, a to

Key Data on Education in the European Union (Klíčová data o vzdělávání v Evropské unii), 1995;

Pre-school Education in the European Union (Předškolní vzdělávání v Evropské unii), 1995;

Pre-school and Primary Education in the European Union, 1994; vydáno i v českém překladu:

Předškolní výchova a primární vzdělávání v zemích Evropské unie, 1994.

Podívejme se nyní na konkrétní situaci.

Čemu se děti učí (v rámci základního vzdělávání) a v jakém rozsahu - u nás a v jiných evropských zemích?

Vezměme si jako příklad dítě ve věku 9 let. Je to žák, který u nás navštěvuje obvykle 3. ročník základní školy a většinou má za sebou kratší či delší předškolní edukaci (v mateřské škole). Jeho zahraniční vrstevníci téhož věku jsou

8 Pro zachování dělení vyučování na předměty (nebo skupiny předmětů) existují i věcné argumenty. Podle Hirsta (*in Barrow, 1981*) je nutno rozlišovat mezi různými *znalostními formami* nebo *mody zkušenosti*, které jsou fundamentálně odlišné: můžeme sem řadit např. logicko-deduktivní myšlení, experimentální metodu přírodních věd, zkoumání hodnotových a morálních problémů, estetiku. Osvojit si tyto principiálně odlišné způsoby myšlení a jejich metodologii je úkolem různých vyučovacích předmětů, kde mají být prezentovány v „čisté“ formě. Diskuse o vztahu vyučovacích předmětů a mezipředmětové výuky je obsažena např. ve zprávě *Zukunft der Bildung* (1995), str. 101n.

buď ve stejném ročníku školy (ve většině evropských zemí), nebo teprve ve 2. ročníku (ve Finsku, Švédsku, Dánsku aj.), či naopak jsou již v pokročilejším stadiu edukace (např. v Nizozemí, Anglii a Skotsku, kde povinná školní docházka začíná ve věku 5 let dětí).

Tab. 6.5 Kurikulum devítiletého žáka v evropských zemích
(počet vyučovacích hodin v povinných předmětech ročně)

Předměty	ČR	Dánsko	SRN	Itálie	Anglie / Wales
mateřský jazyk	330	211	218	132	179
matematika	165	119	203	99	179
prvouka (1)	165	92	162	165	272
ruční a umělecké činnosti (2)	99	119	166	132	98
tělesná výchova	66	59	116	66	45
cizí jazyk	-	-	26	99	-
náboženství / etika	-	33	83	66	45
celkový počet vyučovacích hodin ročně (3)	725	660	705	900	893

Prameny: Vzdělávací program Základní škola (1996); Key Data on Education in the EU (1995)

Pozn.: (1) Předmětu „prvouka“ v českém kurikulu odpovídají různé předměty podobného obsahu (humanitní a přírodovědné) v zahraničních kurikulech.

(2) „Ruční a umělecké činnosti“ odpovídají v českém kurikulu předmětům: hudební výchova, výtvarná výchova, praktické činnosti.

(3) Celkový počet vyučovacích hodin ročně není v případě zahraničních kurikul součtem zde uvedených předmětů, nýbrž zahrnuje ještě některé další; v případě SRN jde o průměr spolkových zemí.

Tabulka 6.5 vypovídá o kurikulárním obsahu v několika ohledech.

Jednak je patrné, že se kurikula jednotlivých zemí dosti liší v tom, které vyučovací předměty zahrnují do repertoáru povinného školního vzdělávání v daném věku. Tyto rozdíly jsou ještě výraznější, když se provede podobné srovnání kurikul např. pro děti ve věku 14 let.

Také rozsah (časový) jednotlivých předmětů je odlišný. Např. 99 hodin ročně pro matematiku v Itálii a naproti tomu 203 hodin ročně pro matematiku v Německu představuje asi nejmarkantnější rozdíly.

Kurikulum české základní školy má ve srovnání se zahraničními kurikulárními obsahy jednu charakteristickou zvláštnost: Je to silný důraz, vyjádřený i časovým rozsahem, na předmět mateřský jazyk („český jazyk“). Podle výše uvedené tabulky vymezuje český *Vzdělávací program Základní škola* (1996) pro žáka 3. ročníku 330 vyučovacích hodin ročně, což představuje 45,5 % celkového času výuky v tomto ročníku!

Tímto parametrem kurikulum české základní školy daleko překračuje poměry ve všech zemích Evropské unie, a to nejen v jednotlivých ročnících primárního vzdělávání (tj. zhruba v 1. stupni základní školy), ale i v celém období základního vzdělávání. Porovnejme např. české, finské a norské kurikulum z hlediska proporcí pro předměty „mateřský jazyk“ a „cizí jazyk“ (jakožto povinné předměty) - tabulka 6.6.

Tab. 6.6 Časová dotace výuky jazyků v základní škole

Celková časová proporce předmětu v kurikulu základní školy (1. - 9. roč.)	ČR	Finsko	Norsko
- mateřský jazyk	25,7 %	21,0 %	21,4 %
- cizí jazyk	7,8 %	8,4 %	7,8 %

Jak dokládají tato data, žáci ve srovnávaných třech zemích v průběhu devítiletého základního vzdělávání dostávají zhruba stejnou proporcí „cizího jazyka“, ale rozdílné proporce „mateřského jazyka“, tj. mnohem vyšší v české škole. Zajímavé jsou v této souvislosti dvě okolnosti.

(1) Důraz na vzdělávání v mateřském jazyce je patrně „národní charakteristikou“ českých školních kurikul. Před lety jsme prováděli komplexní analýzu vzdělávání v mateřském jazyce (Průcha, 1978). Podrobnými analýzami jsme prokázali, že jak v historickém vývoji, tak ve srovnání se soudobými zahraničními učebními plány předmět mateřský jazyk v české škole měl vždy velmi vysokou časovou proporcí. Uvedme některá zjištění:

- v **historickém vývoji českých kurikul**: v učebních plánech škol v letech 1874 - 1972 se pohybovala proporce předmětu mateřský jazyk mezi 25 - 35 % celkového času, extrémní proporce (35,7 %) byla v učebním plánu z roku 1954;
- v **komparativním pohledu**: ve srovnání učebních plánů 14 zemí Evropy (situace koncem 70. let) měla česká škola vůbec nejvyšší časovou proporcí pro předmět mateřský jazyk (30,5 %), kdežto školy v zemích západní Evropy měly zhruba 20 % a méně.

(2) Dalo by se tudíž předpokládat, že trvale vysoká proporce pro předmět mateřský jazyk v kurikulech české základní školy se musí projevit i v těch výsledcích vzdělávání, jež se projevují u žáků vysokou úrovní komunikačních doved-

ností. Např. když mají čeští žáci více hodin mateřského jazyka než žáci v jiných zemích, měli by umět lépe operovat s texty, které čtou apod., neboť předmět mateřský jazyk zahrnuje také výuku čtení a různým činnostem s texty. Výzkumná data to však neprokazují.

Evaluace čtenářské gramotnosti českých žáků (Straková, Tomášek, 1995), a to v 3. a 8. ročníku základní školy, ukazuje, že čeští žáci se neumisťují mezi populacemi s nejlepšími výsledky (Finsko, Francie, Švédsko aj.). To znamená, že **vysoká časová proporce určitého předmětu ve školním kurikulu automaticky nezaručuje odpovídající vysokou úroveň vzdělávacích výsledků žáků** (viz o tom podrobněji v kap. 9).

Z toho vyplývá, že analýza vzdělávacích programů - pokud chce zjistit charakteristiky obsahů vzdělávání - musí jít hlouběji, než je rovina učebních plánů a vymezených předmětů. Musí analyzovat strukturu a náplň složek (témat), jež jsou pro určitý předmět vymezovány. Např. zůstaneme-li u předmětu mateřský jazyk, takovouto analýzu jsme provedli tak (Průcha, 1978), že jsme zjišťovali a vyhodnocovali strukturu obsahu z hlediska složek předmětu (jazykové učivo oproti slohovému učivu) a strukturu cílů jazykového vzdělávání (cíle vázící se k vědomostní kompetenci oproti dovednostní kompetenci žáků).

Repertoár předmětů v kurikulech

Jak jsme uvedli výše, školní kurikulum může do velké míry ovlivňovat vzdělanostní profil populace, protože vymezuje obsahy vzdělávání v různých druzích a stupních škol. Vedle časových dimenzí edukace daných jednotlivými kurikuly je nejzávažnější dimenze obsahové náplně vzdělávání vymezovaná **repertoárem vyučovacích předmětů**. Tato dimenze - přes svou závažnost pro výsledky a efekty školní edukace - není v centru pozornosti analýz české pedagogiky. To je paradoxní vzhledem k tomu, že při vývoji kurikula (tj. při jeho vytváření centrálními či jinými institucemi) se právě výběru předmětů pro učební plány škol přisuzuje velká závažnost.

Podíváme-li se na současné české a zahraniční vzdělávací programy z hlediska repertoáru předmětů, které jsou v nich vymezovány, zjistíme dva zvláštní rozdíly: Česká kurikula se jak v minulosti, tak i v současnosti odlišují od mnoha zahraničních tím, že (na úrovni základního či povinného vzdělávání)

- a) *obsahují více jednotlivých předmětů (větší repertoár);*
- b) *neobsahují žádné (nebo skoro žádné) integrované předměty.*

Tyto rozdíly stojí za podrobnější vysvětlení.

V dlouhodobějším historickém vývoji školních kurikul lze sledovat výraznou tendenci: Jak neustále narůstá objem poznatků, které produkují jednotlivé vědy, zvětšuje se i repertoár předmětů začleňovaných do kurikul. Např. koncem 18. století, kdy byla u nás zavedena povinná šestiletá školní docházka, se do

kurikul tzv. triviálních a hlavních škol začleňovalo 8 - 10 vyučovacích předmětů. Byly to: trivium (čtení, psaní, počty), sloh, náboženství, zeměpis, dějepis, přírodopis, kreslení a měřičtví, němčina (event. latina), nauka o hospodářství a průmyslu. Později přibývaly další předměty - např. učební plán osmitřídní obecné školy z roku 1933 zahrnoval již 15 vyučovacích předmětů. Současnou situaci (tj. celkový repertoár všech vyučovacích předmětů v základním vzdělávání) zachycuje tabulka 6.7.

Tab. 6.7 Repertoár všech vyučovacích předmětů v základním vzdělávání

Kurikulum základního vzdělávání	Počet povinných předmětů v kurikulu
česká základní škola (70. - 80.léta)	17 - 18
česká základní škola (po r. 1989)	18
česká základní škola (od r. 1996)	18, resp. 22
národní kurikulum v Anglii a Walesu	10, resp. 7
norská škola (1990)	13
maďarská škola (1994)	14
japonská škola (1990)	14
albánská škola (1993)	15
finská škola (1994)	15

Jak je patrné, pro kurikulum základního vzdělávání v české škole je příznačný nejrozsáhlejší repertoár vyučovacích předmětů. Podle kurikula *Vzdělávací program Základní škola* (1996) tvoří tento repertoár 18 předmětů; ale když bereme v úvahu, že předmět „cizí jazyk“ může být vyučován jako jeden z pěti různých jazyků (angličtina, němčina, francouzština, ruština, španělština), jedná se *de facto* o 22 předmětů.

Na opačném pólu co do šíře repertoáru povinných vyučovacích předmětů stojí základní vzdělávání v Anglii a Walesu. Tzv. *kmenové kurikulum* (*core curriculum*) zavedené v 80. letech obsahovalo 10 povinných předmětů, ale revize národního kurikula v roce 1994 vymezila dokonce jen 7 povinných (celonárodně) předmětů, jimiž jsou angličtina, matematika, přírodní vědy, informatika, cizí jazyk, tělesná výchova, ruční a technické práce. Povinnými součástmi kurikula tedy není dějepis, zeměpis, hudební výchova a další, jež mohou být zařazeny jako volitelné předměty až v „klíčovém období 4“, tj. ve věku 15 - 16 let žáků. Jak popisuje I. Colwill (1996), tato revize byla provedena na základě požadavků směřujících k omezení obsahového přetížení kurikula; revizi provedl orgán s centrální působností SCAA (*School Curriculum and Assessment Authority - Úřad pro školní kurikulum a hodnocení*) a byla schválena vládou.

Existují tudíž rozdílné přístupy k vymezení náplně kurikula povinného vzdělávání na základě rozdílných tradic národních vzdělávání, rozdílných cílů vzdělávání vytyčovaných školskými politiky jednotlivých zemí aj. (viz podrobněji o situaci v některých zemích u E. Walterové, 1994).

Proč mají kurikula základního vzdělávání v české škole vždy větší repertoár než obdobná kurikula v zahraničí?

Jedním z hlavních důvodů je to, že v kurikulech českých škol se jen ve velmi omezené míře uplatňují tzv. *integrované předměty* - na rozdíl od západoevropských zemí, USA, Japonska aj., kde se s těmito předměty v posledních desetiletích žáci základních škol běžně setkávají. Co to jsou integrované předměty?

Integrovaný vyučovací předmět je takový obsahový element kurikula, který slučuje několik tradičně izolovaných předmětů nebo témat obsahu vzdělávání. Učební plán školy potom zahrnuje menší počet vyučovacích předmětů, z nichž některé jsou integrovány, namísto velkého počtu jednotlivých předmětů. Tak např. v řadě zemí se namísto izolovaných předmětů „fyzika“, „chemie“, „biologie“ a „geologie“ uplatňuje integrovaný předmět „přírodní vědy“ (popř. s jiným názvem), který spojuje tyto izolované předměty do jednoho. Pozitivní efekt, který tím vzniká pro školní edukaci, spočívá v tom, že žákům se prezentuje komplexní, neroztržštěný systém poznatků z určité vědní oblasti.

Již od 60. let se začaly některé integrované předměty vytvářet a zavádět do škol v USA. Např. na středních školách se rozšířil předmět nazvaný *nová sociální věda (new social science)*, jemuž se vyučuje v 7. - 12. ročníku amerických škol. Tento přehled zahrnuje učivo z těchto vědeckých oblastí: dějiny USA, dějiny světa, zeměpis USA, zeměpis světa, politická věda, sociologie, psychologie, ekonomie, právní věda, antropologie a etnografie.

Velmi promyšlený byl experiment realizující integrované kurikulum již na úrovni nižšího stupně základní školy (1. - 4. ročník), který byl dlouhodobě prováděn v nedávných letech v Bulharsku. Kurikulární obsah byl projektován komplexně, ve spolupráci vědců různých oborů a také umělců a namísto tradičních izolovaných předmětů zaváděl široká interdisciplinární témata, např. „Jazyk a matematika“, „Společnost“, „Příroda“, „Výroba“. Tento experiment (popsala jej u nás E. Walterová, 1987) byl vytvářen interdisciplinárním výzkumným týmem řízeným z bulharské Akademie věd, ve spolupráci s vědci v USA, ale dnes je již neprávem zapomenut a nevyužit.

V českém kurikulu základního vzdělávání bývá začleňován jen jeden typ integrovaného předmětu, a to *prvouka a vlastivěda*, avšak vždy jen v ročnících 1. stupně základní školy. Obsahová integrace předmětu vlastivěda je vymezena takto (*Vzdělávací program Základní škola*, 1996):

„Vlastivěda v návaznosti na prvouku přináší žákům základní poznatky o významných přírodních, hospodářských, společenských, kulturních a historických okolnostech života lidí a o výsledcích jejich činnosti, s důležitými událostmi

a významnými osobnostmi regionálních a národních dějin ... Učivo ve vlastivědě tak vytváří přirozené základy pro výuku dějepisu, zeměpisu a občanské výchovy ve vyšších ročnících základní školy.“ (s. 122 a 126)

Bohužel na 2. stupni české základní školy není a ani v dřívějších letech nebyl začleněn žádný z integrovaných předmětů, které jsou běžné v zahraničních kurikulech pro odpovídající stupeň škol.

Tab. 6.8 Povinné předměty českého základního vzdělávání

Předmět	1. stupeň (1. - 5. roč.)	2. stupeň (6. - 9. roč.)
1. český jazyk	x	x
2. cizí jazyk	x	x
3. matematika	x	x
4. hudební výchova	x	x
5. výtvarná výchova	x	x
6. praktické činnosti	x	x
7. tělesná výchova	x	x
8. prvouka	x	
9. přírodověda	x	
10. vlastivěda	x	
11. chemie		x
12. fyzika		x
13. přírodopis		x
14. zeměpis		x
15. dějepis		x
16. občanská výchova		x
17. rodinná výchova		x
18. volitelné předměty		x

Vzdělávací program Základní škola, (1996, s. 14) poskytuje možnost realizace integrovaného předmětu „občanská výchova a rodinná výchova“: „podle podmínek školy lze vyučovat oběma předmětům integrovaně jako komplexnímu předmětu při zachování celkové časové dotace“. U zatím málo rozšířeného Vzdělávacího programu Národní škola (1997) se integraci věnuje velká pozornost, lze říci, že je nejvýraznějším prvkem celého projektu: „Tato integrace může přejít od prostého budování mezipředmětových vazeb vyučujícími jednotlivých před-

mětů až k výuce blokové, kdy je učivo dvou nebo více předmětů propojeno natolik, že je vyučováno jako předmět jeden.“ (s. 18) Doporučuje se např. zavedení bloků „poznávání přírody“ (přírodopis, chemie, fyzika), „technika“ (fyzika, pracovní vyučování), „estetická výchova“ (výtvarná a hudební výchova) ap.

Mohlo by se samozřejmě diskutovat o tom, zda a jaké nevýhody to přináší pro školní edukaci českých žáků, nebo o důvodech, proč u nás nejsou integrované předměty zaváděny. Ale podívejme se na školní edukaci opět ve vztahu k vzdělávajícímu se subjektu. Je jistě užitečné vědět, jak kurikula jiných zemí (na úrovni základního vzdělávání) profilují znalosti, dovednosti a další edukační výsledky mladé generace ve srovnání s tím, jak je profiluje české kurikulum. Podívejme se tedy na povinné předměty českého kurikula (tab. 6.8 podle *Vzdělávacího programu Základní škola*, 1996) a na povinné předměty, jež jsou součástí základního vzdělávání v jiných zemích, ale nevyskytují se (alespoň ne jako samostatné předměty) v českém kurikulu (tab. 6.9).

Tab. 6.9 Povinné předměty základního vzdělávání v zahraničí (nevyskytující se v českém kurikulu)

Země	Integrované předměty	Jiné předměty
Finsko	- dějepis a sociální studia; - fyzika a chemie; - environmentální a přírodní vědy	- náboženství a etika; - druhý cizí jazyk
Norsko	- sociální studia; - přírodní vědy	- poradenství pro žáky
SRN (Bavorsko)	- sociální studia; - fyzika a chemie	- náboženství
Polsko	- sociální studia	- poradenství pro žáky
Estonsko		- druhý cizí jazyk
Japonsko	- sociální studia; - přírodní vědy	- morální výchova (v soukromých školách může být nahrazena náboženstvím)
Singapur	- základy přírodních věd	- druhý cizí jazyk; - náboženství

Souhrnně se dá říci, že všechny vyspělé země mají ve svých kurikulech základního vzdělávání určité integrované předměty.

Důvod je zřejmý: Kurikulární obsahy školní edukace nemohou setrvávat na principu monodisciplinárnosti vyučovacích předmětů, podle něhož každá z věd má svůj odpovídající předmět, tedy např. geografie → zeměpis, vědecká

pacitou učebních plánů nelze počet vyučovacích předmětů stále zvyšovat. Proto vznikají integrované předměty (a v důsledku toho také integrované poznání), i když jejich vytváření a realizace jsou velmi obtížné. Podrobnější objasnění týkající se tvorby integrovaných předmětů (včetně tehdejších pokusů o ně v Československu) může čtenář najít v naší dřívější knížce *Perspektivy vzdělání* (Průcha, 1983, s. 26-48).

Až dosud jsme při objasňování problematiky kurikulárního obsahu soustřeďovali výklad na úroveň základních a středních škol. Kurikula jsou ovšem vytvářena na všech úrovních formálního vzdělávání, tedy stejně tak v předškolní edukaci dětí jako ve vysokoškolském a postgraduálním vzdělávání dospělých. Jako příklad zde můžeme uvést dílčí analýzu kurikul pro vysokoškolské vzdělávání učitelů na současných českých pedagogických fakultách (Průcha, 1995c).

Okruh problémů týkajících se kurikula je neobyčejně rozsáhlý a v této kapitole jsme se mohli dotknout jen některých nejzávažnějších. Navíc jsme uvažovali jen o formálním kurikulu, tj. oficiálně vytvářených a zaváděných dokumentech. Vedle formálního kurikula však existuje také tzv. **skryté kurikulum** (*hidden curriculum*). Je to tušená, avšak málo prozkoumaná záležitost. „Skryté kurikulum“ označuje vše to, co se žák ve škole naučí (od učitelů, spolužáků aj.), aniž by to bylo plánováno ve formálním kurikulu. P. Jarvis (1990) definuje skryté kurikulum jakožto

DEFINICE (29)

„normy a postoje, které se žáci naučí uvnitř edukační instituce, ale které nejsou výslovně uváděny mezi vymezenými cíli dané instituce“. (s. 153)

Skryté kurikulum může mít pozitivní i negativní obsahy. Za pozitivní bychom mohli považovat např. to, že děti se v průběhu školní docházky naučí spolupracovat se svými vrstevníky, komunikovat podle nepsaných pravidel sociálního styku, dodržovat hygienické návyky apod. Švédský odborník S. Selander (1991) tvrdí, že každé psané kurikulum zahrnuje v sobě i nepsané, skryté kurikulum, např. předmět matematika neznamená jen to, že se děti učí matematice, nýbrž i to, že se učí metodě vědeckého objevování, ale také se učí trpělivosti, kázní a jiným sociálním dovednostem.

Meighan (1993) vychází z metafory, že každá třída je místo, „kde straší“, kde jsou kromě učitele a žáků ještě přítomni a aktivně dění ovlivňují „duchové“ - duch architekta budovy, duchové autorů učebnic a v nejšířším smyslu i duchové našich předků, jejichž způsob myšlení je zachován v jazyce. Na základě této metafory velmi podrobně analyzuje, jaké skryté kurikulum předává budova školy, rozvrh hodin, způsob hodnocení a známkování a sám jazyk, který je médiem vyučování.

U nás popsal skryté významy typické české školní budovy v duchu kritické teorie sociální ekolog Bohuslav Blažek (1993), když zpracovával expertní stanovisko k projektu dostavby školy na Komenského náměstí v Praze-Žižkově.

„Klasická školní budova z přelomu století ...dnes na nás působí jako idylická stavba, ale dítě si z ní vytváří ve své hlavě model vůbec ne idylický:

- *základní schéma budovy je pevnost - kasárna (někdy také není zcela snadné u budov z této doby původně školní a původně kasárenskou budovu odlišit);*
- *budova je do všech stran uzavřena a vstupy /výstupy jsou pod kontrolou;*
- *předimenzovaná vrata (schodiště, sloupy...) dokážou hrozivě fascinovat i dospělé návštěvníky, natož pak děti;*
- *bezchybná symetrie fasády i vnitřního řešení je významově spjata s okázalou racionalitou a vnějšíkovou disciplínou až drilem;*
- *v celkovém řešení i v detailu je proto budova naprosto necitlivá vůči kontextu, nereaguje na terén ani původní vedení cest - naopak dílem předpokládá, dílem vyžaduje zasazení do obdobného racionálního rastru;*
- *vyvýšení prvního podlaží nad terén brání přirozenému optickému kontaktu se světem (srovnej zabělení oken v nemocnicích), a to jak zevnitř ven, tak zvenčí dovnitř;*
- *dítě je vlastně vpouštěno do prostředí, které ani v nejmenším nenaznačuje, že s ním počítá jako s dítětem, naopak spíše se zastrahuje - bombastickým měřítkem (výška kliky na vratech!), chladnou dospěláckou racionalitou (označení pater a tříd pouze nápisy, kterým ti nejmenší nerozumějí), absencí prvků nebo podprostorů vyzývajících ke hře;*
- *je to prostředí, které apriorně hru vylučuje, nutí k šepotu a zpomalené chůzi jako v chrámu nebo krematoriu a osobuje si falešnou sekulární sakralitu osvícenství (...).*

Je třeba jisté kritické reflexe, abychom jeden apriorní soud „školní léta jsou nejkrásnějšími dny našeho života“ nenahradili jiným, stejně ideologicky zjednodušujícím - „škola je jen mírnější kriminál pro hlídání dětí“.

Vcelku ovšem pedagogická věda o skrytém kurikulu mnoho neví - právě proto, že je obtížně uchopitelné konkrétními výzkumy, a tudíž málo objasněné. Naproti tomu se můžeme o edukačních procesech v prostředí školy mnoho dozvědět z jiného zdroje: Kurikulární obsahy jsou ve velmi konkrétní podobě reprezentovány ve školních učebnicích. Jejich význam a dosah pro praxi edukačních procesů je velký, a proto jim věnujeme samostatnou kapitolu.