

Co je to kurikulum

Od šedesátých let 20. století se v pedagogických úvahách v zahraničí začal objevovat pojem **kurikulum**. U nás byl tento pojem ve spojení s výchovou a vzděláváním do konce osmdesátých let téměř neznámý a jeho původní latinská podoba *curriculum* i přepis na **kurikulum** dodnes mnohým příliš neříká. Slovo pochází z latinského *curre* (běžet) a v podobě *curriculum* je jeho původní význam běh, ale také závodiště, a dokonce i závodní vozík. Vyjdeme-li z těchto významů, můžeme soudit, že vyjadřuje pohyb určitým směrem, po určité cestě k určitému cíli. Vyjadřuje pohyb, který je podmínován jednak zvnějšku – např. určením směru, délky trasy, povrchem tratě, a jednak z vnitřku tím, co do pohybu vkládá běžec sám – např. míru soustředění, množství energie, snahu o kvalitu výkonu.

V pedagogickém smyslu pak kurikulum můžeme chápat obdobně jako **pohyb, který doprovází vývoj dítěte**. Znamená plánovanou a záměrně vytyčovanou a nasměrovanou trasu, při jejímž absolvování získává dítě postupně zkušenost, a to v závislosti na svých schopnostech i zájmu.

Myšlenka stanovit ve výchovně-vzdělávacím působení na dítě směr a trasu má své oprávnění i opodstatnění a pochopitelně není nová. Rozdíl mezi dřívější snahou vytyčit tuto cestu tradičními směrnici a současným kurikulem je především v názoru na tuto cestu. Můžeme ji chápat jako nekompromisní příkaz směru jízdy se zákazem zastavení, povinně dodržovanou a nezpochybnitelnou trasu (normu), anebo ji můžeme brát jako *doporučený, použitelný a osvědčený model*, v němž jsou odbočky, zastavení i malé návraty s ohledem na schopnosti a zájmy putujících dovoleny.

Jak chápat kurikulum

Kurikulum jako návrh cesty, která vede k záměrnému získávání zkušeností dítěte, je chápáno poměrně široce. Zahrnuje v sobě procesy, prostředky i podmínky k dosažení cíle. Může být chápáno:

1. jako **vzdělávací program**, plán nebo projekt výchovně-vzdělávacího působení (vytyčení směru, délky a cíle trasy);
2. jako **obsahová náplň** výchovně-vzdělávacího působení, to znamená všechno, co bývá zahrnuto v osnovách a metodických příručkách (kudy trasa povede, kde se dá zrychlit, čeho si zvláště všimnout a co lze pominout). Na základní škole je to seznam vyučovacích předmětů a jejich časové rozvržení, v mateřské škole to v dřívějších materiálech bylo například rozvržení výchovných složek;
3. jako dosažený **výsledek**, zkušenost, kterou si dítě v průběhu výchovně-vzdělávacího působení podle určitého kurikula osvojí. Znamená to prakticky všechno, co dítě ve škole získalo, včetně úsilí, které ke zdárnému splnění úkolu vynaložilo, a co mu umožní pokračovat

v další cestě (tedy nejen vlastní výkon, ale i osobitý způsob provedení, individuální „běžecký styl“).

Kurikulum hledá odpovědi na komplex základních otázek pedagogické teorie a praxe, které lze jednoduše formulovat v odpovědích na následující otázky:

PROČ jsme si zvolili právě tento cíl?

V ČEM spatřujeme jeho zásadní význam pro dítě?

JAK a KDY chceme cíl naplnit?

CO bude hlavním obsahem?

Jaké **PODMÍNKY** pro uskutečnění našich záměrů musíme vytvořit? Jak zkontrolujeme

VÝSLEDKY, kterých jsme fakticky dosáhli?

Podoby kurikula

Kurikulum má několik vzájemně podmíněných rovin. První je **rovina plánovací** (projektová). Je zachycena v koncepčních materiálech, osnovách, metodických příručkách a učebnicích. Obsahuje *zásadní rozhodnutí*, např. zda je pro dítě účast v programu povinná, po jakou dobu, jaký má být výstup. Opírá se o základní legislativní normy, jako je *Ústava, Listina základních lidských práv a svobod, Deklarace práv dítěte*. Plánovací rovinu tvoří také dokumenty *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)* a *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*, které vyšly v roce 2001.

Plánovací rovina může mít podobu stručné, jasně vyjádřené generální linie soustředěné do několika zásadních bodů. Může být formálním přehledem cílů, obsahu, prostředků a organizace výchovně-vzdělávacího působení, které svěříme papíru, abychom je mohli kdykoli předložit kontrolnímu orgánu k nahlédnutí.

Přestože je tato plánovací fáze velice důležitá, neměli bychom ji přeceňovat. Spoustu času často vynaložíme na přehledné uspořádání a vyčerpávající písemné zachycení nejrůznějších souvislostí našich ušlechtilých výchovných snah. Celek bývá maximalistický a pro praktické využití málo konkrétní i přehledný. Opakujeme zde věci zcela samozřejmé, směšujeme nepodstatné s podstatným, přeceňujeme banality na úkor věcí zásadních. Mohli bychom si uvést příklad pozoruhodných plánů, podle nichž se mají „plnit úkoly“ různých vzájemně propojovaných „výchov“, a přitom rozvíjet všechny možné i nemožné a nadbytečné vědomosti, dovednosti, zvyky, schopnosti, vlastnosti, postoje a názory dítěte. Podobně široce a nepřesně může být při projektování kurikula používán pojem kompetence, který nově přináší *Rámcový program pro vzdělávání*.

Zkušenost také ukazuje, že mezi pedagogy je řada těch, kteří tuto fázi projektování zvládají zvláště rutinně a s chutí. Někteří se do jisté míry na tuto práci specializují, takže jejich materiály se neformálně šíří a jsou využívány v celém regionu. To je sice v zásadě možné, protože na cíli výchovy se jistě všichni vesměs shodneme, ale nelze přitom nepřihlédnout k vlastní osobě a našim konkrétním podmínkám (stará moudrost praví, že dělají-li dva totéž, není to totéž).

Druhá je **rovina realizační**, která odráží to, co se z plánovaných záměrů uskutečňuje. Tato neformální rovina kurikula dokumentuje konkrétní práci pedagoga. Svědčí o příležitostech,

keré pedagog vytváří k tomu, aby děti mohly získávat zkušenosti a zážitky, představuje jeho osobitý způsob výchovně-vzdělávacího působení. Konkrétně dokládá, co se plánovitě a promyšleně v duchu projektovaného kurikula opravdu odehrává, nebo výsledky okamžitého nápadu a improvizace na projektovaném kurikulu nezávislé.

Nesoulad mezi rovinou plánovací a realizační nemusí být vždy negativní. Formálně plánované, mnohomluvné, maximalistické a nereálné kurikulum ke splnění výchovně-vzdělávacích cílů nijak zvláště nepřispívá. Naproti tomu citlivý vhléd do konkrétní situace a poučené vědomí cíle mohou dobře naplňovat požadavek tvořivosti a individualizace výchovně-vzdělávacího působení.

Rozpor mezi plánem a jeho realizací má u nás zřejmě dlouholetou tradici z období před rokem 1989, kdy vlastní práce s dětmi probíhala ve zcela jiné atmosféře, než jak by se dalo soudit z plánů.

Realizační rovina kurikula na rozdíl od plánovací, která je náročná na začátku, vyžaduje **stálou průběžnou pozornost a zvažování**. Každá činnost, situace a prožitek by měly být vzaty v úvahu a posouzeny, zda skutečně obohatily dítě různorodými zkušenostmi, nebo zda proběhly pouze formálně. Rovněž bychom měli posoudit, jakou hodnotu mají plánované a uskutečněné aktivity aktuálně (co přináší dítěti dnes) a s ohledem na celý jeho další život. Další problém, který realizační rovina přináší, je jistá nevyváženost a povrchnost. Často můžeme být svědky nápaditých, efektních aktivit a herních situací, jejichž plánování a přípravy si vyžádaly od pedagoga mnoho úsilí a času. I když vyzní motivačně silně, je nebezpečí, že zůstanou na povrchu a zasáhnou především jako ozvláštnění, událost či mimořádné představení.

Výsledky výchovně-vzdělávacího působení jsou však závislé především na nepopulárním opakování a každodennosti. Mnoha pedagogům se zdá zajímavější rozehrávat stále nový atraktivní obsah než důsledně realizovat to prosté, co děti už třeba i trochu znají a k čemu je musíme znovu a znovu nápaditě motivovat. Dnešní doba ovládaná reklamou vnáší i do výchovy účinky „haló efektu“, který je, jak víme, krátkodobý a většinou i sporný.

Realizační rovina úzce souvisí s třetí rovinou, kterou je **rovina výsledková** (rezultátová) a **hodnotící** (evaluační), projevující se v dosažených výsledcích dětí. Většinou se výsledky hodnotí paušálně a subjektivně – úkol byl splněn, dětem se to líbilo. Správně postavený kurikulární projekt musí být dotažen až do individuálně koncipované výsledné polohy, kterou si zajišťuje a za niž odpovídá každý pedagog sám.

Hodnotit výsledky pedagogického působení je vždy obtížné, protože se většinou neprojeví ihned, ale právě až po delším opakovaném působení nebo v mimořádných situacích, které jakoby prověřují, co v dítěti skutečně je. Přesto lze určité standardy výkonu i chování předpokládat a orientovat se podle nich. Těmito standardy nejsou jen testy nebo normativní výčet vlastností, ale každodenní situační prověrka při řešení praktických problémů a jednání.

Tato rovina kurikula zatím činí největší potíže, a to hned ve dvojitým smyslu. Jednak tím, že je těžké a náročné výsledky výchovy okamžitě hodnotit, ale také tím, že představa o výsledku je značně subjektivní. Pro někoho může být dostatečným výsledkem, že se dítě podřídí (poslechne, vykoná, co se od něho žádá), nebo dokáže opakovat, co bylo řečeno (často zcela mechanicky a bez porozumění). Pro jiného je důležitá spíše schopnost aktivně a tvořivě

reagovat, snaha samostatně jednat a řešit problémy, interaktivně komunikovat a citlivě vnímat okolí.

Příležitost k hodnocení výsledků poskytuje možnost pozorovat děti při různých činnostech, zejména při těch, které vycházejí z jejich vlastního zájmu. Spolehlivým zrcadlem jsou především herní situace, tvořivé aktivity a chování dítěte v nestandardních situacích.

S vědomím těchto rovin kurikula můžeme přistoupit k pokusům o vlastní koncepci kurikula. Otevřenou otázkou zůstává, kdo by měl vlastně kurikulum sestavovat. Teoretičtí pracovníci a odborníci, jejichž pohled vychází od zeleného stolu, praktičtí pedagogové, kteří s kurikulem denně pracují, či společná komise (mimořádně, v některých zemích jsou spoluautory kurikula rodiče). Jisté je, že přístup k jeho základní konstrukci může být různý.

K dosud nejrozšířenějším a nejpropracovanějším patří **akademický přístup**. Vzhledem k dlouhodobé tradici je také většinou nejpřijatelnější. Důraz klade na systém, vědu, intelektové poznání. K akademicky pojatým kurikulumům patří *Informatorium* Jana Amose Komenského, vycházející dokonce z encyklopedického uspořádání podle vědních soustav. Proto i do předškolního kurikula zahrnuje např. astronomii, geografii, ekonomii.

Základní nevýhodou akademicky pojatého kurikula je, že systém vědy neodpovídá vývoji poznání dítěte a je pro děti většinou nezajímavý. Představuje jakousi školní moudrost, která nenajde v praktickém životě uplatnění.

Opakem knižně akademického kurikula je **osobnostní přístup**. Ten akcentuje činnost, tvořivost, odklon od zvnějšku určených konkrétních poznatků. Zaměřuje se na rozvoj schopností a individualitu dítěte, svobodu, nezávaznost, volbu a zájmy.

Nevýhoda takto pojatého kurikula spočívá v tom, že osobnostní vlastnosti je nutno rozvíjet na určitém obsahu (a ten si samo dítě vybrat nedokáže) a že některé zkušenosti nelze předat jen přímou cestou. S poznatkem o jedovatosti hub či pravidly silničního provozu experimentovat nelze.

Jako nejvhodnější se jeví **přístup prožitivní**. Na něm založené kurikulum představuje určitý kompromis mezi oběma předchozími. Snaží se vycházet z toho, co budou děti potřebovat později v životě, to znamená, že pro ně vybírá určité potřebné konkrétní poznatky, ale zároveň rozvíjí vlastnosti, schopnosti a kompetence, které jsou důležité pro praktický život.

Nevýhodou tohoto přístupu je, že se za potřebami přípravy na život opoždí. Život postupuje rychleji než školní vzdělávání, potřeby se rychle vyvíjejí a mění. Dnešní děti vycházejí ze školy v 21. století, o jehož nárocích na člověka zatím představu nemáme.

Transformace mateřské školy dala příležitost vzniku školám křesťanským, otevřeným všem dětem a rodinám akceptujícím prvky křesťanského směřování a spolužití.

Značnému zájmu se v poslední době těší *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*, které se orientuje na zdraví, ekologii a vztah k životnímu prostředí, a vzdělávací program *Začít spolu*, který zdůrazňuje individuální přístup k dítěti, integrované učení, zapojování dětí se speciálními potřebami a partnerství s rodinou.