

Kurikulum v současné škole
Josef Maňák, Tomáš Janík, Vlastimil Švec

KURIKULUM V SOUČASNÉ ŠKOLE

*Josef Maňák, Tomáš Janík,
Vlastimil Švec*

Brno 2008

Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Svazek 12

*Tato práce vznikla za podpory projektu GA ČR 406/05/0246
Obsahová dimenze kurikula základní školy.*

Recenzovali: prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc.,
Mgr. Petr Knecht, Ph.D.

© prof. PhDr. Josef Maňák, CSc. (kapitoly 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 5.3, 6.1, 6.4, 6.5),
doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed. (kapitoly 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 5.1, 6.2),
prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc. (kapitoly 5.1, 5.2, 6.2, 6.3, 6.6).

© Paido, Brno 2008

ISBN 978-80-7315-175-1

OBSAH

Úvod	7
1. Pojetí kurikula	9
1.1 Vzdělávání v moderní společnosti	9
1.2 Pojetí kurikula	13
1.3 Modelování kurikula	16
1.3.1 Vývojové tendence při realizaci kurikula	16
1.3.2 Modely kurikula	17
1.4 Formy a roviny kurikula	20
2. Obsah kurikula	23
2.1 Dimenze kurikula	23
2.2 Druhy učiva	26
2.3 Základní učivo	28
2.4 Modernizace kurikula	30
3. Kurikulum v dokumentech	33
3.1 Bílá kniha	33
3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	34
3.3 Standardy	36
3.4 Kurikulum, učební plán a učební osnovy	38
3.5 Kurikulum a učebnice	40
4. Výzkum kurikula	43
4.1 Kurikulární výzkum ve Spojených státech amerických	44
4.2 Kurikulární výzkum v německé oblasti	47
4.3 Kurikulární výzkum v České republice	50
4.4 Témata kurikulárního výzkumu	52
4.4.1 Výzkumy projektovaného kurikula	52
4.4.2 Výzkumy realizovaného kurikula	53
4.4.3 Výzkumy dosaženého kurikula	56
4.4.4 Výzkumy zaměřené na vztahy mezi formami existence kurikula	56
4.5 Přístupy a metody kurikulárního výzkumu	57
5. Žák a kurikulum	61
5.1 Žákovo pojetí učiva	61
5.1.1 Žákovo pojetí učiva	62
5.1.2 Diagnostika žákova pojetí učiva	63
5.1.3 Změna žákova pojetí učiva	64
5.2 Styl žákova učení	65
5.2.1 Styl učení a mnohočetné inteligence	68
5.2.2 Autoregulace učení	69
5.3 Absolvent základní školy	70

6. Učitel a kurikulum	75
6.1 Funkce učitele v současné škole	75
6.2 Kompetence a znalosti učitele	78
6.2.1 Kompetence učitele	78
6.2.2 Znalosti učitele	81
6.3 Učitelovo pojetí výuky, jeho vyučovací styl a pedagogická kondice	86
6.3.1 Učitelovo pojetí výuky	86
6.3.2 Vyučovací styl učitele	89
6.3.3 Pedagogická kondice učitele	90
6.4 Vytváření školního vzdělávacího programu	91
6.5 Kurikulum a metody výuky	96
6.6 Příprava budoucího učitele na práci s kurikulem	100
6.6.1 Výchozí příprava učitele na práci s kurikulem	101
6.6.2 Okolnosti ovlivňující situaci studenta učitelství uprostřed proměn kurikula ZŠ	102
6.6.3 Obsahová stránka přípravy budoucího učitele na práci s kurikulem	103
6.6.4 Procesuální stránka přípravy budoucího učitele na práci s kurikulem	104
Závěr	107
Souhrn / Summary	109
Literatura	111
Seznam obrázků a tabulek	123
Rejstřík věcný	125
Informace o autorech	127

ÚVOD

Problematika kurikula je již delší dobu předmětem zvýšeného zájmu pedagogů i jiných odborníků v celém světě. Je reakcí na expanzi informací v moderní společnosti vědění, na rychlý nárůst poznatků, které má škola uvést do rovnováhy s možnostmi žáka. I když také u nás se s určitým zpožděním tyto otázky intenzivně zkoumají, zejména v souvislosti s reformou školy, se zaváděním rámcových vzdělávacích programů, zůstávají mnohé problémy otevřené a je potřeba je řešit. Zejména chybějí práce komplexnějšího charakteru, které by na základě dílčích studií vytvořily ucelenou syntézu a shrnuly dosažené poznání tak, aby vznikla základna kurikulární problematiky podněcující její další teoretické zkoumání a umožňující praktické využití. Autoři publikace otázky kurikula řešili a stále sledují v několika grantových projektech, výsledky a závěry svého úsilí publikovali v četných studiích, v několika sbornících i monografiích.

Předkládaná publikace je jedním z výsledků několikaletého studia odborné literatury a zkoumání edukační praxe škol, jejím záměrem je přispět k hlubšímu poznání těchto otázek a poskytnout zájemcům ucelený pohled na problémy kurikula v širším záběru. Od většiny prací na toto téma se monografie liší tím, že se autoři pokusili nejen osvětlit pojetí, strukturu a charakteristiku hlavních rysů kurikula jako důležitého pedagogického fenoménu, ale soustředili se hlavně také na analýzu projevů a problémů kurikula při jeho realizaci v edukační praxi. Pozornost věnují především učitelé a žákům, kteří jsou přímými aktéry probíhající kurikulární reformy. Analyzuje se žákovo pojetí učiva, styl jeho učení a ukazuje se cesta k autoregulaci učení. Některé výsledky, kterých současná škola dosahuje, jsou demonstrovány na absolventu základní školy, jak se jeví ze závěrů výzkumného šetření. Dále se pojednává o funkcích učitele v moderní škole a o jeho pojetí výuky, jakož i o stylu učení žáků. K učitelově práci s kurikulem se vztahují kapitoly o vytváření školního vzdělávacího programu, o instrumentáriu výukových metod a o přípravě budoucího učitele na práci s kurikulem. S touto orientací publikace souvisí též důraz na výzkum kurikulární problematiky, poněvadž její úspěšné řešení je možno očekávat jen z úzkého spojení teorie a praxe.

Při práci na monografii jsme měli na mysli tvořivé učitele, kteří hledají cesty k úspěšnému řešení otázek a úkolů, které vyplývají ze situace současné civilizace, a nemají vždy možnost orientovat se ve světovém pedagogickém dění. Při rozboru kurikulárních jevů se sice vychází z teoretických východisek, ale vždy se sledují také praktické aplikace, které se realizují v podmínkách školy. Doufáme, že k větší sdělnosti textu přispějí též četné tabulky a obrázky (schémata), které některé jevy zpřehledňují a znázorňují. Odkazy na početnou literaturu mají být výzvou pro vážnější zájemce při hledání dalších informačních zdrojů.

O posouzení rukopisu jsme požádali nejvýznamnější představitelku starší generace pedagogů paní prof. Jarmilu Skalkovou a zástupce nastupující generace badatelů dr. Petra Knechta. Děkujeme jim za laskavé posouzení publikace a zejména za jejich podněty a připomínky.

1. POJETÍ KURIKULA

1.1 Vzdělávání v moderní společnosti

Při promýšlení jakéhokoliv edukačního problému je nutno navazovat na minulost, ale současně je nezbytné myslet na budoucnost a pokusit se ji anticipovat, protože tímto směrem je výchova zaměřena. Je třeba počítat se změnami proti současnosti, neboť zítřek bude jiný. Avšak nemá-li se pohled do budoucnosti stát utopickou fikcí, je též nezbytné vycházet z dnešních podmínek. To se v plné míře týká také otázek kurikula, zejména jeho dimenze obsahové, která je určujícím faktorem poznatkového světa učícího se jedince. Máme-li ovšem kurikulum správně pochopit a realizovat, musíme vyjít ze širších souvislostí a hlavních proudů vývoje společnosti.

V posledních desetiletích se hromadí kritické a varovné pohledy na „úspěchy“ naší civilizace, a tím i práce školy a celého vzdělávacího systému. Velmi poučné a instruktivní je sledovat souvislosti toku světových dějin, jak je podal J. Krejčí (2002), poněvadž přesvědčivě poukázal na projevy a příčiny civilizačních a sociálně formačních aspektů vývoje lidské společnosti, jejich vzestupů i pádů. Filozofové kladou otázku, kam směřuje civilizace (Kráal 1998), někteří varují před jejím zánikem (Machovec 1998), jiní současnou situaci dávají do souvislosti s krizí osvícenského rozumu (Abellán 1997). Uvádí se, že v každé vyspělé kultuře politická stabilita trvá jen tak dlouho, pokud v ní může pokračovat ekonomický růst (Weizsäcker 1995). Ekonomové zdůrazňují, že prosperující společnost se především opírá o znalosti (Drucker 1993), ale že vzdělávání nemůže být jen záležitostí školy a že od softwaru a hardwaru se důraz přesune k wetwaru a začnou se spojoval digitální a biologické informace (Tapscott 1999). Upozorňuje se, že **lidstvo se blíží bodu obratu**, přičemž změna vzdělávacího paradigmatu bude vyžadovat nejen rozšíření našeho vnímání a zkvalitnění myšlení, ale bude nezbytná také změna systému hodnot (Capra 2004).

Pohled do budoucnosti nemůže být spojen s popíráním vážnosti situace, ani s rezignací vůči vývoji, který člověk nemůže ovlivnit, ale s úsilím krizi překonat. R. Jungk (1992) spojuje vyhlídky na úspěch s kritikou našeho „slepého pochodu“, s výzkumem mozku a zejména s nárůstem duchovních schopností, se zdokonalováním informačních technik a postupů, s biotechnikou, která by umožnila lepší život, a také se změnou norem chování. J. Krupička (2005) vidí možnost pokroku ve vytváření sítě nespočetných živých a mrtvých mozků, z níž vznikne „kosmický mozek“, který bude představovat vrcholnou inteligenci lidstva. Za předpoklad úspěchů a za nejdůležitější úkol budoucnosti považuje výběr nejlepších lidí do vedení, do mocenských pozic, kteří budou s to řešit otázku globální spravedlnosti a lidských práv. A. a H. Tofflerovi (1996) dotahují analýzu vývoje společnosti až do vzdělávání a požadují změnit současnou školu, která podle nich stále funguje jako továrna na osobnostní, individualizované vzdělávání.

Analýzy společenského vývoje, o nichž jsme se zmínili, jsou sice pronikavé a důležité, ale na druhé straně příliš obecné, přímo se netýkají existujících vzdělávacích systémů. Pokud se orientují na problematiku vzdělávání, jsou jednostranně kritické a někdy až negativis-

tické, jako např. Illichova idea „odškolnění společnosti“ (Illich 2001) nebo návrh na zrušení škol a jejich nahrazení „centry učení“ (Schoenebeck 2001). Počet analytických pohledů na stav a perspektivy naší civilizace je možno podstatně rozšířit, poněvadž mnoho myslitelů různého zaměření naráží při posuzování svého oboru na bariéry a limity, které se jeví v dalším extenzivním růstu lidských potřeb jako kontraproduktivní nebo dokonce nebezpečné.

Pokusme se podněty z těchto analýz, pokud se vztahují ke kultivaci člověka, postihnout a konfrontovat s myšlenkami odborníků, kteří se otázkami vzdělávání přímo zabývají. Ve všech zmíněných sondách týkajících se dalších osudů naší civilizace vystupuje do popředí **osobnost člověka**, která se sice jeví jako určující pro cílové hodnoty, ale která má zároveň odpovědnost za budoucí vývoj. M. Král (1998) upozorňuje, že člověk přetváří původní meze své přírodní genetické výbavy, která však má i nadále zásadní vliv na jeho hodnotové orientace, tj. existují četná omezení zakódovaná do jeho genetické paměti. Člověk tedy nemůže realizovat své libovolné vize, poněvadž je determinován také svou biologickou podstatou. Apriorní genetická paměť a sociokulturní paměť se navzájem prostupují a ovlivňují. Uvědomění si těchto hranic by mělo vést člověka k vyrovnané symbióze s přírodou a nepropadat iluzi neomezeného růstu. Z toho plyne požadavek odpovědnosti, respektování řádu a pozitivního vztahu k svému přírodnímu prostředí. Jako důsledek této podmíněnosti člověka plyne požadavek nového systému etiky, způsobu myšlení a jednání (dalajláma). Stále aktuálnější se stává Einsteinův odkaz: „Je nezbytný nový způsob myšlení, má-li lidstvo dále žít.“

Se zmnožováním a vyhrocováním edukačních problémů přibývá nejen obecných analýz společenského pohybu, ale též zasvěcených návrhů na jejich překonání. Polský humanistický sociolog F. Znaniecki (viz Piwowarczyk 2005) razí koncepci nové civilizace a volá po transformaci výchovy, německý pedagog R. Brockeyer (1993/94) prosazuje „otevřenou školu“, která by pracovala v úzkém spojení s občanskou komunitou, zavedla nové vyučovací předměty a umožnila jejich rozsáhlou individuální volbu. Globální zřetel při koncipování moderního kurikula se objevují např. u W. Klafkiho (1991), evropská hlediska prosazuje K. Schleicher (1993), J. Pelikán (2007) hledá integrující vlastnosti osobnosti, které si vyžaduje moderní doba, J. Skalková (2004) chce nově řešit globální a lokální rozpory se zřetelem k celistvé osobnosti. Velmi konkrétně vymezuje budoucí kurikulum M. F. D. Young (1998), který vidí hlavní princip změn nikoli primárně v důrazu na nové poznatky, nýbrž v posílení nových forem znalostních vztahů, v nových vazbách mezi obory a vyučovacími předměty, v hlubších neformálních znalostech, v nových specializacích pracovních činností a v aplikaci teoretických poznatků do praxe. Tyto trendy sledují také práce T. Janíka a kol. (2007) a jiných.

Ze stručného nástinu vývojových tendencí moderní společnosti a jejich důsledků pro vzdělávání a edukaci vůbec si lze vytvořit obraz rozhodujících změn: zrychlený pohyb všech společenských jevů a proudů a otevřenost vůči těmto změnám. K označení tohoto stavu se někdy používá pojem **krize**, což znamená, že některé problémy je třeba řešit urychleně, aby nedošlo k násilnému zvratu. Rostoucí napětí se stupňuje také tím, že některé složky společenského vědomí se mění pomalu, zachovávají si své tradiční formy a stávají se brzdou dalšího postupu. To do značné míry platí i pro vzdělávání, školské soustavy a vytyčování nových edukačních cílů. Moderní společnost bývá označována jako společnost vědění, protože rozhodujícím činitelem jejího rozvoje se stává vědění (znalosti, informace).

Pojetí vzdělání ve společnosti vědění se v mnoha ohledech liší od společnosti industriální, na kterou navazuje. Někteří autoři (např. Warner 2006) se domnívají, že jde o radikální změnu, protože rozdíly mezi oběma epochami jsou zásadní. Jiní autoři naopak dospívají k názoru, že střídání koncepcí je víceméně plynulé, poněvadž zejména v oblasti školství rigidně přetrvávají tradiční postoje, které revoluční obrat neumožňují. Probíhající reformy vzdělávacího systému potvrzují postupnou realizaci nových trendů, neboť značná část učitelů i veřejnosti není schopna, ani ochotna větší změny přijímat, poněvadž pro ně znamenají také přestavbu postojů a způsobu myšlení.

Protože jde o střet ekonomických, sociálních, organizačních a myšlenkových systémů, je důležité si uvědomit, v kterých oblastech nastává posun nebo převrat, aby bylo možno lépe pochopit závažnost probíhajících změn a orientovat se ve směru dalšího předpokládaného vývoje. Jasně východisko je nezbytné také pro pojetí budoucího kurikula. D. Greger a K. Černý (2007, s. 31) se pokusili na základě srovnání několika studií porovnat charakteristické **znaky kurikula minulosti a kurikula budoucnosti**. Pokus o anticipaci budoucnosti, a to i jde-li jen o naznačení hlavních tendencí budoucího vývoje, je vždy riskantní, současně však nezbytný, poněvadž ve výchově vždy jde o vytyčování a dosahování cílů. Jestliže se ve zkratce konfrontuje minulost a současnost s budoucností, jde o načrtnutí základních kontur, nikoliv o detailní srovnání, poněvadž skutečnost je vždy bohatší, různorodější i rozpornější. V minulosti vždy též už klíčí zárodky budoucnosti, proto záleží na úhlu pohledu, co ve svém záběru zachytíme a zdůrazníme. Mnozí pedagogové minulosti budoucí vývoj předjímalí, a někdy i mnohé myšlenky realizovali; totéž platí i pro vynikající pedagogy současnosti. Upravené a doplněné srovnání kurikula minulosti a kurikula budoucnosti podává tab. 1.

Kurikulum minulosti a současnosti	Kurikulum budoucnosti
vědění, znalosti, učení představuje hodnotu samo pro sebe	požadavek, aby žáci přistupovali k učení aktivně a ve vědění nacházeli svou seberealizaci
převládá předávání vědomostí (transmise) od učitele k žákům	klade se důraz na přetváření vědění na tvořivou práci s vědění
důraz na předmětové znalosti (subject knowledge), mezipředmětové vazby nejsou v popředí	zdůrazňuje se interdisciplinarita, podporují se mezipředmětové vztahy (průřezová témata)
existuje předěl mezi školním vědění a vědění potřebným pro praktický život	osvojované vědění ve škole má sloužit také k řešení každodenních a profesních problémů, důraz na kompetence
žák postrádá základní poznatky o ekonomice, právu a jiných nezbytných záležitostech života	žák je veden k pochopení základních pravidel a podmínek života společnosti (ekonomika, právo, demokracie, práva a povinnosti občana)
převládá komercializace kultury, médií, média ovládají trh	podpora kulturního dění, proti manipulaci s vědomím občanů
etické, ale i estetické otázky se ze školy vytrácejí	etická výchova na školách, vyžaduje se dodržování etických norem od všech občanů, zejména od veřejných činitelů

Tab. 1: Srovnání kurikula minulosti a kurikula budoucnosti

Z dějin civilizace, ze současných jejích problémů i z vizí budoucího vývoje, které jsme naznačili, se rýsují některé závěry, kterými se tvůrci budoucího kurikula budou muset zabývat, ale které jsou aktuální už dnes. Většinou nepůjde o radikální změny, naopak mnohé požadavky se už dnes v různé míře realizují, některé však současné kurikulum příliš nezohledňuje, nebo nerespektuje. Tvořivý učitel by však neměl čekat, až budou potřebné změny do kurikula oficiálně zařazeny, ale měl by už s nimi stále ve své výuce počítat. Některé nejdůležitější **očekávané intervence do kurikula** budeme konkretizovat:

- Středem edukačních snah byla vždy osobnost vychovávaného. Byla charakterizována jako všestranná (po vzoru antické kalokagathia), dnes se vymezuje jako harmonická, tvořivá, zdravá. Požadavek harmoničnosti a tvořivosti se do kurikula promítá jako obecné cílové hodnoty, které by měly ovlivňovat veškeré edukační aktivity. Pro výchovu zdravé osobnosti se nabízí řada konkrétních opatření, které je možno organizačně zabezpečit. Je to např. koncepce zdravé tělesné výchovy, zabezpečení zdravé životosprávy, péče o tělesnou i duševní hygienu, vytváření příznivého školního klimatu, boj proti konzumu drog atd. Otřesné jsou údaje o kouření dětí a mladistvých, o požívání alkoholu atd. Je zarážející, jak neúčinná a laxní jsou opatření školy proti těmto negativním jevům.
- Stále naléhavěji se do kurikulární problematiky dostávají otázky environmentální, související se životním prostředím. Při řešení těchto problémů, bohužel, převládají proklamace a málo efektivní akce, chybí soustavný, důsledný zřetel k ochraně přírody a k hledání symbiózy mezi přírodním a kulturním prostředím člověka.
- Zřetelný deficit kurikula se projevuje v etických otázkách. Společným jmenovatelem mnohých uvedených problémů je nedostatek mravního vědomí, návyků slušného, kulturního chování, což se zřetelně projevuje dokonce u některých veřejných činitelů a státních představitelů. Náboženství převážně ztratilo svůj dřívější vliv na morální chování, oslaben je vliv rodiny a škola se touto problematikou téměř nezabývá. Je proto nezbytné vtělit poučování o mravních normách a nácvik žádoucího chování do školního kurikula. Demokratický společenský řád se neobejde bez slušnosti, odpovědnosti, ohledu na druhé, vzájemné pomoci a podpory. Tyto hodnoty nemohou být ponechány náhodnému působení tržní společnosti, ale musí být cílevědomě formovány a podporovány.
- Závažným problémem se stává expandující nárůst poznatků a malá odvaha jejich obrovský tlak na školu a vzdělávání regulovat jejich výběrem, redukcí, orientací na informace základní a podstatné. Nestačí jen rozšiřovat příležitosti k získávání informací, je především nezbytné učit je zpracovávat, pořádat a hodnotit, protože hodně informací je zbytečných nebo dokonce škodlivých. Je také nutno vyzbrojovat žáky imunitou k dezinformacím a učit je obraně proti manipulaci, která převládá v masových médiích.
- Škola se uzavírá do tradičních vyučovacích předmětů a strnulých kurikulárních okruhů, ačkoliv život společnosti se rychle rozvíjí a vyžaduje jiný kánon poznatků, které jsou žákům bližší, užitečnější, zajímavější a přímo nezbytné. Zmínili jsme se o nedostatku znalosti mravních norem. Kromě toho je řada oblastí, s nimiž je třeba žáky seznamovat, protože jsou v dnešní společnosti velmi významné, jako např. ekonomika, právo, psychologie aj. Neznamená to však rozsah poznatků dále rozšiřovat, ale dosavadní pře-

skupit, utřídit a přehodnotit, příp. vytvořit novou koncepci kurikula. V žádném případě by proměny kurikula neměly směřovat k liberální libovolnosti a obsahové vyprázdňenosti, poněvadž společnost vědění se opírá o určitý systém poznatků, který si mají osvojit všichni. Také celosvětová kultura globálního světa musí stavět na pevných základech.

1.2 Pojetí kurikula

Kurikulum, tj. souhrn znalostí, které si má osvojit člen dané společnosti, je součástí kultury společnosti, odráží úroveň jejího rozvoje i potřeby života. Kultura je svět vytvořený člověkem pro člověka, odráží celkový stav společnosti, je životním prostorem každého jednotlivce. J. Šmajš a J. Krob (2003, s. 111) chápou kulturu jako výsledek lidské společenské činnosti. Kultura má nejen svou stránku duchovní, ale též materiální, patří do ní technika, státní orgány, různé instituce apod. Kultura lidskou existenci zakotvuje v realitě života, do značné míry bytí jedince ovlivňuje, ale na druhé straně umožňuje, aby se lidé v silovém poli své kultury měnili a vyvíjeli a zároveň kulturu spoluvytvářeli. Protože škola a vzdělávací instituce jsou součástí společnosti, v níž se kultura projevuje a realizuje, vytváří daná kultura a vzdělávání velmi úzké vazby.

O cílech vzdělávání a školství vůbec rozhodují kulturní tradice, platné hodnotové normy, politické zájmy, životní úroveň občanů, rodiče i společenství dospělých občanů, kteří vnímají odpovědnost za výchovu nové generace. Všechny tyto vlivy a tendence se promítají do vzdělávací politiky státu, v níž se projevují různé zájmy, které vyplývají z odlišných pozic, které jednotliví lidé ve společnosti zaujímají. J. Kalous (2006, s. 34) uvádí, že na otázku, kdo vlastně rozhoduje o osudu vzdělání v jednotlivých zemích, neexistuje jednoduchá, obecná odpověď. Z tohoto složitého zázemí vyrůstají též cíle vzdělání dané společnosti i obsah, učivo, které se stává kánonem poznatků, které poskytují školy. Proto se pojetí vzdělání v různých společenských formacích různí, avšak postupně, jak se šíří globalizace a celoplanetární kultura, se prosazují sjednocující tendence i v této oblasti.

Výrazem propojování různých koncepcí a sblížování odlišných tradic a kultur je též **termín kurikulum**, jehož pojetí není jednotné. W. Kron (2000, s. 298) rozpoznává dvě koncepce kurikula – klasickou a aktuální, které zrcadlí současné pojetí kurikula. První vychází ze stanoviska, že vzdělávací proces je primárně určen svým obsahem. V tomto pojetí se kurikulum chápe jako systém kulturních obsahů, které se mají ve vzdělávání zprostředkovat. Na obsah vzdělání se následně orientují výukové metody, didaktické prostředky aj. Základem pro aktuální definici kurikula je důraz na vyučovací a učební procesy, přičemž se obsah dostává do vztahu s ostatními faktory vyučovacího a učebního procesu jako dominantní prvek.

Slovo kurikulum pochází z latiny (sloveso běžím: *curro, currere, cursum*), v níž mělo více významů: běh, závod, závodní dráha, závodní vůz. V češtině se běžně používá slovo kurs v několika významech (soubor lekcí z určitého oboru, stanovený směr, hodnota peněz a cenných papírů). Užívá se též termín curriculum vitae – běh života, absolventům latiny byla známa rčení *currente calamo*, tj. „běžícím perem“, tedy rychle, povrchně, nebo *currentem*

hortare, tj. běžícího pobízet aj. Výraz pro **obsah vzdělání**, učivo se v průběhu věků měnil. Kánon helénistického vzdělání „septem artes liberales“ – sedmero svobodných umění (gramatika, rétorika, dialektika, aritmetika, geometrie, musika a astronomie) se sice ještě ve středověku udržoval, ale používalo se také výrazů jako např. studium, ordo, později ratio, institutio a od 18. století také curriculum, zejména v období baroka. Kurikulum se chápalo jako určitý časový úsek, průběh, okruh poznatků určených k naučení. V 18. století se termín kurikulum postupně vytrácel a místo něho se prosazoval termín učební plán. Avšak v anglosaském světě se termín kurikulum udržel dodnes a odtud se v posledních letech znovu rozšířil do Evropy.

Ani dnes však termín kurikulum není obecně přijímán a také není dosud jednotně chápán. Evropský pedagogický tezaurus (1993) vymezuje kurikulum jako „seznam vyučovacích předmětů a jejich časová dotace pro pravidelné vyučování na daném typu vzdělávací instituce“. V anglickém Pedagogickém slovníku (Dictionary of Education, 1993) je vymezení kurikula širší jako „veškeré učení, jež probíhá ve škole nebo v jiných institucích, a to jak plánované, tak neplánované“. V českém Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2003) se kurikulum vymezuje jako „obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení“.

Termín kurikulum přináší do pedagogiky nový, obecnější pojem, který vhodně doplňuje termíny učební plán a učební osnovy, spojuje je a včleňuje do obecnější roviny. V tomto obecnějším pohledu lze kurikulum chápat jako **obsah vzdělání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. jako veškerou zkušenost žáka (učícího se), kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocením.**

Naproti tomu učební plán a učební osnovy mají užší rozsah, týkají se organizace výuky a vymezují její rozsah a obsah. Termín kurikulum představuje zobecnění vyššího řádu, umožňuje nadhled, sjednocuje příbuzné jevy s důrazem na jejich jádro. Termín odpovídá moderní tendenci jazykového vyjadřování seskupovat dílčí jevy do vyššího celku, což umožňuje diferencovanější označení reality. Podobným pojmem představujícím vyšší zobecnění je např. kompetence, endocept aj.

Základní vymezení kurikula a jeho obecnou charakteristiku vymezuje E. Walterová (1994) jako komplex problémů vztahujících se k řešení otázek: proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat. Jejich přehled a podrobnější rozvedení podává tab. 2 (podle Walterové 1994, s. 53).

Otázka	Východisko kurikula	Kategorie
Proč	cíle, potřeby, hodnoty, perspektivy	Cíle, funkce
Koho	zvláštnosti věkové, sociální, etnické, sexuální, typologické	Charakteristiky učícího se
Co	poznatky z oblasti vědecké, umělecké, praktické	Obsah
Kdy	časový rozsah, ročník, časová jednotka	Čas
Jak	strategie učení, metody výuky, komunikace, organizace učení, mimotřídní činnost	Metody, postupy
Podmínky	legislativa, řízení, vybavení, prostředí, klima, spolupráce, materiály	Organizace
Výsledky	hodnocení, prostředky, kontrola, využití	Kontrola, hodnocení

Tab. 2: Širší paradigma kurikula

Na pozadí vzdělávacích cílů a od nich odvozovaného obsahu vzdělávání vytvářejí základnu různého pojetí kurikula odlišné **filozofické koncepte**, které zařazují tuto problematiku do širších společenských a myšlenkových souvislostí. Rozmanitých filozofických přístupů k cílům vzdělávání a od nich odvozených definic existuje značné množství, připomeneme jen některé z nich. Výstižné je např. rozlišení tzv. vstřícného (zkušenostního) a zprostředkujícího modelu kurikula T. Harbova (1991). Vstřícný model kurikula se opírá zejména o názory J. Deweye, který kladl důraz na rozvoj žákovy myšlení, které se má rozvíjet od praktických zkušeností k integrujícímu zobecňování. Zprostředkující model kurikula vychází z behavioristických koncepcí E. Thorndika a B. P. Skinnera, kteří učební proces spojovali se zpevněním vyvolaných reakcí na vhodný podnět. Další, tzv. interakční model vznikl na základě psychologických výzkumů J. Piageta, který chápal učení jako konstruování závěrů z činností žáků.

Známa je klasifikace cílů a obsahů vzdělávání kanadského pedagoga Y. Bertranda (1998), který rozlišil tyto koncepte: 1. spirituální, 2. personální, 3. psychokognitivní, 4. technologické, 5. sociokognitivní, 6. sociální a 7. akademické. V některých případech však už jde o diferenciaci příliš vyhraněnou, protože ve skutečnosti se některé znaky jednotlivých typů jednostranně vydělují a osamostatňují. Jinou klasifikaci podal E.W. Eisner (podle Průchy 2002), který stanovil pět základních koncepcí kurikula, a to zaměřených na: 1. strukturu poznání, 2. na rozvoj kognitivních procesů, 3. na technologii vyučování, 4. na seberealizaci žáka a 5. na nápravu společnosti. Bylo by možno uvádět další pokusy o klasifikaci kurikulárních systémů, ale shrnující přehled o nich vytvořil J. Průcha (2002), proto jej jen uvedeme v upravené tabulce (tab. 3).

Koncepce	Charakteristika
akademická (perennialismus)	důraz na hodnoty civilizace, jejich odraz ve vědě a umění, jejich osvojování žáky
esencialistická	obsah vzdělání je určen potřebami společnosti, žáci mají zvládnout základy věd, komunikace, kulturních technik, důraz na rozvoj kritického myšlení, tvořivosti
polytechnická	osvojení praktických dovedností, porozumění moderním technologiím, příprava na pracovní proces, určující je trh práce
aktivistická (sociokritická)	pochopení příčin společenských jevů, participace na jejich řešení, orientace na ekologii, etnické menšiny, integrace
personální (progresivní)	individuální, osobnostní rozvoj žáků, podpora nadání, tvořivosti, individualizace výuky

Tab. 3: Přehled koncepcí kurikula

1.3 Modelování kurikula

1.3.1 Vývojové tendence při realizaci kurikula

Konkrétní podoba kurikula vyrůstá ze společenských potřeb a z úrovně kultury. Na úsvitu lidské společnosti šlo o globální učení zahrnující poznatky a dovednosti k zachování života, rozvoj civilizace vedl ke specializaci poznání, ke vzniku jednotlivých oborů a k ustavení vzdělávacích institucí. Výběr a rozsah poznatků, jakož i jejich syntézu ve vědomí jednotlivce prováděl sám život. Postupně se začaly rýsovat meze kvantitativního nárůstu vědění, vyhranily se poznatkové okruhy, diferencovaly se profese, vyhraněná vertikální diferenciací vzdělání vedla i ke společenské hierarchizaci. Moderní společnost se snaží o vyrovnání těchto rozdílů, o zpřístupnění všeho poznání všem. Současně však je nutno kurikulum usměrňovat, rozlišovat poznatky nezbytné, důležité od zbytečných nebo dokonce škodlivých. Stále naléhavěji se klade otázka, podle jakých kritérií je nutno diferenciaci kurikula provádět a kdo je k tomu kompetentní.

V kapitole 1.2 jsme naznačili některé obecné koncepce kurikula, nyní se zaměříme na vybrané pokusy o modelové postavení vzdělávacího obsahu. Existují projekty kurikula zdůrazňující hledisko historicko-etnografické (Goodson), naproti tomu stojí koncepce kurikula vytvořená na základě **vize budoucnosti** (např. Wragg 1997; Young 1998), která v protikladu k narůstajícímu rozsahu poznatků zdůrazňuje nové formy vztahů mezi osvojovanými informacemi. Pozornost si zasluhuje model kurikula P. H. Phenixe (1964), který je založen na edukačních cílech odvozených z lidské povahy. Podle tohoto kritéria se oblast kurikula člení na oblast symbolickou (mateřský jazyk, cizí jazyky, matematika), empirickou (tělesná výchova, přírodní vědy, sociální vědy), estetickou (hudba, výtvarná výchova, literatura), synnoetickou (psychologie, pedagogika), etickou (etika, morální filozofie náboženství) a synoptickou (filozofie, náboženství, historie).

Uvedené koncepte a modely kurikula většinou hledají pevnou základnu, nosnou orientaci pro vzdělávání. Usilují určit rozhodující faktory kurikula a od nich odvodit kritéria, která by byla vodítkem pro následnou strukturaci vzdělávacího obsahu a vhodný rámec pro řešení souvisejících problémů. Tyto modely můžeme nazvat fundamentálními, protože se snaží postihnout výchozí, určující determinanty vzdělávání. Jsou velice důležité, poněvadž konstituují východiska, prameny, hlavní cíle edukace, ale na druhé straně svým zaměřením na principy, rozhodující faktory vytvářejí staticnost kurikula, jeho vázanost na trvale působící tendence. Naproti tomu jiné koncepte kurikula zohledňují aktuální stránky vzdělávání, zdůrazňují aspekty osvojovaného vzdělávacího obsahu, orientují se na výběr vzdělávacích předmětů (Doyle 1995), na výukovou komunikaci (Applebee 1996). Oproti tradičnímu kánonu všeobecných cílů sledují školní rovinu vzdělávacích potřeb. Jde např. o tzv. kurikulum zaměřené na školu (Husen, Postlethwaite 1994), o operační kurikulum (Posner 1992) apod. Některé kurikulární modely zahrnují také působení prostředí (tzv. skryté kurikulum) nebo prvky oborů nezastoupených v oficiálním kurikulu.

Tento trend v pojetí kurikula klade do středu pozornosti **aktuální potřeby společnosti** a reálné podmínky práce školy, ovšem návaznost na základní východiska kurikula zůstává zachována. Kurikulum tak reflektuje aktuální stav společnosti, který se promítá do činnosti školy (Skalková 2005). E. Walterová (2004, s. 243) upozorňuje na jádro kurikula v evropském pojetí, které svým obsahem odráží úroveň evropské kultury, přičemž se do popředí dostávají aktivity a zkušenosti žáků a proces jejich učení. Ukazuje se, že kurikulum není statický fenomén, nýbrž dynamický proces, který se mění a přetváří. Lze v něm rozlišit fázi konstitutivní a fázi realizační, které spolu úzce souvisejí, i když každá má i svá výrazná specifika (Maňák 2006, s. 26).

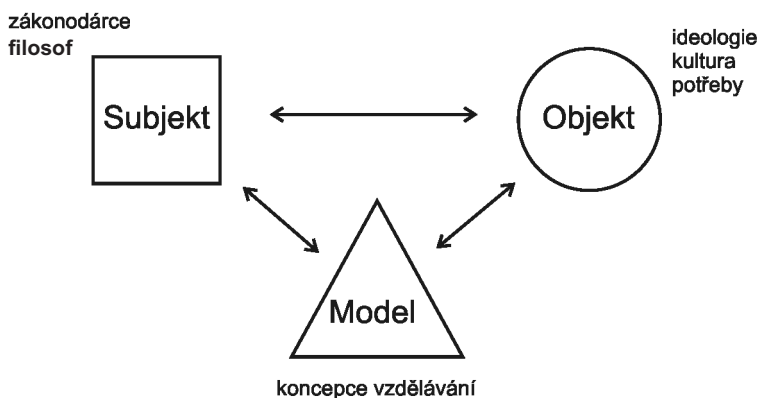
Tuto složitou problematiku vývoje a změn kurikula se pokusíme znázornit pomocí několika na sebe navazujících a spolu souvisejících modelů. Je třeba zdůraznit, že kurikulum vzniká na určité výchozí koncepci, ideologii, vždy má svou sociální základnu, ale vždy se také v poslední fázi různým způsobem modifikuje působením svého realizátora (učitele) a s ohledem na adresáta (žáka). Do nedávné doby převládalo normativní vymezení kurikula, v současnosti se strohá normativnost překonává důrazem na zodpovědnost, kulturní rozhlednost a tvořivou součinnost učitele. Metodou modelování rozlišíme jednotlivé fáze kurikulárních proměn, abychom zvýraznili jejich specifickou na jedné straně, ale též jejich vzájemnou provázanost na straně druhé. Rozlišíme model fundamentální, konstitutivní a realizovaný.

1.3.2 Modely kurikula

Termín model se v pedagogice používá často, avšak převážně v obecném významu jako slovního obratu, který bývá chápán jako synonymum k výrazům: koncepce, teorie, schéma, typ, příklad, vzor, obraz apod. Termín model má zřejmě vyjádřit určitý myšlenkový konstrukt, který označuje soubor příbuzných jevů, vztahů, vlastností, aniž však mnohdy existuje objektivně odpovídající reálný objekt, který je modelován. Uplatňuje se tu explanační funkce modelu, která napomáhá postihnout a vyjádřit důležité vazby a souvislosti sledovaného jevu. Ve svém metodologickém pojetí je model spojovacím článkem mezi realitou, hypotézou a teorií. Z obecného pohledu se model definuje jako „*objekt určité povahy, který je schopen zastoupit zkoumaný objekt tak, aby jeho studium poskytovalo novou infor-*

maci o tomto objektu“ (Štoff 1960, cit. podle Bacíka 1977, s. 323). Ve výzkumu je model vymezován jako „strukturní znázornění objektivní reality, které vyjadřuje základní vazby mezi proměnnými vstupujícími do zkoumaného výzkumného pole“ (Pelikán 2005, s. 63).

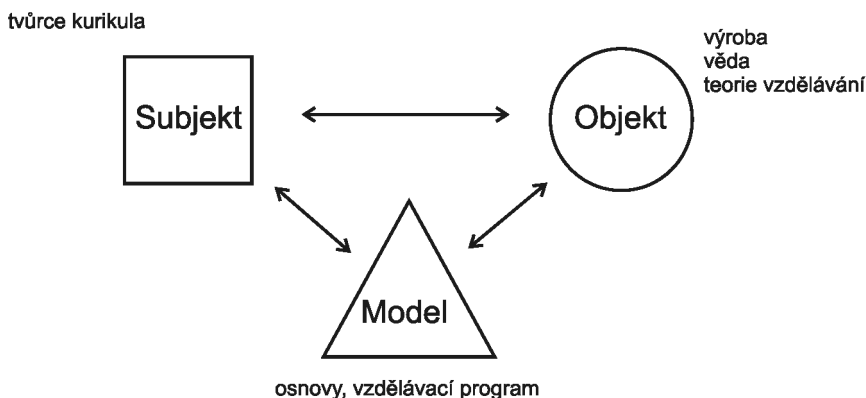
Na modelu jako na izomorfním (homomorfním) zobrazení určitého jevu se podílí poznávající subjekt a poznávaný objekt (jev), přičemž jde o poznávání zprostředkované na základě analogie a srovnávání. V případě kurikula jeho modelové zobrazení pomáhá tento složitý fenomén přiblížit a osvětlit v jeho nejdůležitějších souvislostech, výrazněji a zřetelněji odhalit působící faktory a determinanty, které někdy unikají pozornosti.



Obr. 1: Fundamentální model kurikula

Subjektem ve fundamentálním modelu (S) je tvůrce (filozof, badatel aj.), který ideově vymezuje obsah vzdělání (O), a to na základě společenské situace, kultury, vládnoucí ideologie, cílů edukačního procesu, a formuluje požadavky na ideál osobnosti (M). Jde o představu virtuální a východiskem pro následné konkrétní realizace, které se snaží nastíněnou koncepci uskutečnit. Fundamentální model odráží ducha doby, ne vždy je plně uvědomovaný, poněvadž současně vyjadřuje také dlouhodobé tendence lidské pospolitosti. Umožňuje také poodhalit základní potřeby, které se na utváření vzdělávacího systému v dané epoše uplatňují a otevírá tak možnost k uvědomění si jeho jednotlivých strukturních momentů, případně též umožňuje spoluúčast na jejich rozvíjení a naplňování.

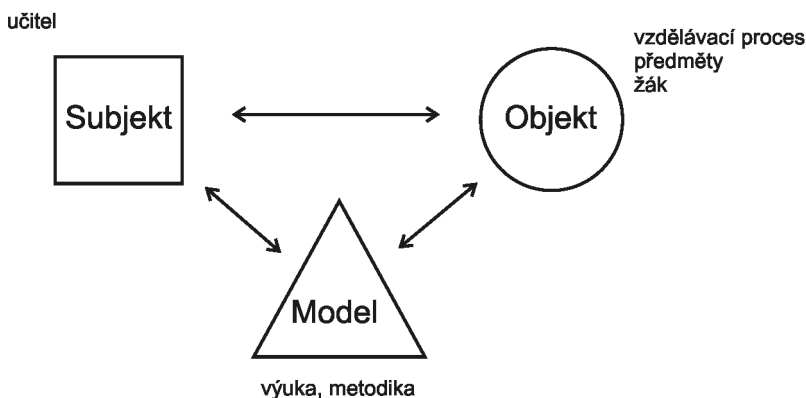
V současnosti se do fundamentálního modelu kurikula začleňuje **dědictví antiky, její židovsko-křesťanská transformace a vliv osvícenských idejí**, které položily základ obrovskému rozvoji vědy a techniky. Dále to jsou z tohoto odkazu plynoucí ideály humanismu, které přes různé peripetie a dočasná oslabení jsou stále určujícím kodexem mezilidských vztahů. Model po staletí vymezuje kánon vzdělávacích obsahů, který se sice obměňuje a modifikuje, který však v podstatě zůstává určujícím hlediskem při realizaci edukačního procesu do dneška. Jednotlivé národní vzdělávací soustavy se liší podle toho, do jaké míry tyto fundamentální faktory dokážou tvořivě vtělit do kurikula. V nastupující epoše civilizace, kterou nazýváme společností informační nebo společností vědění, je však nezbytné i tato východiska, na nichž spočívá naše veškerá kultura, uvážlivě prohloubit, obměnit nebo doplnit podle nových cílů a potřeb společnosti.



Obr. 2: Konstitutivní model kurikula

Tento model vyrůstá ze základny virtuálního modelu fundamentálního a stanoví (konstituuje) konkrétní požadavky na vzdělání v dané společenské situaci. Subjektem konstitutivního modelu je organizátor (státní orgán, odborná komise, manažer, politik aj.), který v duchu určujícího kulturního konsenzu (fundamentálního modelu) zvažuje **společenské cíle, podmínky, zájmy, potřeby** a navrhuje a prosazuje odpovídající kurikulum v rámci vzdělávacího systému. Konstitutivní model odráží úroveň společenského rozvoje, někdy je též nástrojem vládnoucího režimu, ovšem v pojetí kurikula se nemůže zcela odchýlit od modelu fundamentálního.

Konstitutivní model se diverzifikuje podle národních tradic, ekonomických podmínek společnosti, kulturní úrovně atd., ale v perspektivě sílící mezinárodní spolupráce (EU) se postupně unifikuje a rozdíly vzniklé odlišným vývojem se vyrovnávají. V tomto modelu vznikají různé druhy, formy a stupně vzdělávání, specifikují se výchovně-vzdělávací cíle, vznikají učební plány, učební osnovy i nezbytné normativy. Konstitutivní model ovlivňuje prostřednictvím učebních osnov bezprostředně edukační práci učitelů a následně též učení žáků. Jeho platnost je zajištěna zákonem, proto je dodržován, ovšem učitel se na jeho tvorbě nepodílí. V současné době i tato zákonná norma poskytuje školám určitý prostor pro respektování místních podmínek a zájmů.



Obr. 3: Realizovaný model kurikula

Subjektem v tomto modelu je učitel, který se většinou na tvorbě předchozích modelů nepodílí, je jen realizátorem společností přijatých koncepcí. Objektem modelu je **edukační situace, vyučovací předmět, učivo a hlavně žák**, který si osvojuje obsah vzdělání. Učitel sice vychází z modelu fundamentálního, respektuje model konstitutivní, ale na jejich základě konstruuje model realizovaný, který vyúsťuje do přípravy na výuku. Dříve ovšem realizovaný model jen umožňoval metodicky přizpůsobovat požadavky osnov žákům, jejich doslovné plnění bylo striktně vyžadováno (osnovy byly pro učitele „zákonem“). Rámcové vzdělávací programy v tomto ohledu poskytují učitelům větší volnost a umožňují mu do značné míry učivo upravovat, obměňovat, redukovat nebo doplňovat.

Učitel však mnohdy pokračuje v tradičním postupu, vnímá vzdělávací cíle v obecné poloze modelu fundamentálního a konstitutivního a plní je tak, jak mu je prezentují učební osnovy nebo učebnice. I když Rámcový vzdělávací program v průřezových tématech přímo vyžaduje inovativní přístup k učivu, spojený ovšem se značnou odpovědností, učitelé jsou někdy bezradní, jak nový přístup realizovat. Překonat zafixovaný stereotyp vykonavatele direktivních pokynů a předpisů vyžaduje, aby učitelé znali genezi kurikula, jeho společenské kořeny i závaznost obecných určujících determinant, ale aby na druhé straně byli schopni aktivně se podílet na jeho zživotňování a neustálém tvořivém zdokonalování. Uvedené modely mají tomuto pochopení aktivní spoluúčasti napomáhat.

1.4 Formy a roviny kurikula

Na modelech kurikula jsme ukázali, že kurikulum má své historické, společenské i situační pozadí. Dimenze kurikula přiblížily kurikulum v jeho mnohohrstevnosti a členitosti a zároveň vymezily vztahy mezi jeho jednotlivými složkami. **Formy kurikula** se vztahují k jeho obsahu a transformaci v průběhu vzdělávacího procesu, jejich operativní podoba se označuje jako roviny kurikula. Formy realizačních proměn kurikula sumarizuje tab. 4 (podle Průchy 2002).

Formy kurikula	Projevy a produkty kurikula
1. koncepční forma cíle, plány, koncepce vzdělávání	dokumenty školské politiky, školské ideové projekty vzdělávání
2. projektová forma projekty obsahu vzdělávání	učební plány, učební osnovy, vzdělávací programy, standardy vzdělávání
3. realizační forma realizační projekty	metodické pokyny, příprava na výuku, realizační směrnice
4. výsledková forma obsah vzdělávání osvojený ve výuce	vědomosti žáků, osvojené učivo, hodnocení, známkování
5. efektivní forma dosažená úroveň vzdělání, uplatnění v praxi	profesní uplatnění jednotlivců, osobnostní postoje a produkty

Tab. 4: *Formy realizačních proměn kurikula*

Předmětem analýz, rozborů a hodnocení se nejčastěji stávají tzv. **roviny kurikula**. V tomto smyslu se rozlišuje kurikulum zamýšlené, realizované a dosažené.

- Zamýšlené kurikulum odpovídá koncepční formě a týká se cílů a jejich konkretizace v určitém oboru nebo vyučovacím předmětu.
- Realizované kurikulum postihuje vzdělávací obsah, který je předmětem výuky ve vzdělávacím procesu.
- Dosažené kurikulum označuje poznatky, které si žáci osvojili a které se staly jejich majetkem, přeměnily se ve vědomosti.

Tento gradující pohyb kurikulárních úrovní je užitečné sledovat, poněvadž jeho analýza může odhalit různé problémy, které jsou s kurikulem spojené (např. neadekvátnost učiva, žákovo rozporné pojetí učiva, nevhodné zpracování učiva, funkce učebnic atd.). V poslední době vzbudily velkou pozornost mezinárodní výzkumy PISA, TIMSS¹ a další, které poukázaly na rozpory mezi jednotlivými rovinami kurikula.

Rozlišení vývojových, transformačních forem existence kurikula má zásadní význam pro projektování kurikula ve škole a ve třídě, perspektivně i pro jeho individualizaci z hlediska optimálního učebního postupu žáka. Zatím ovšem představuje značný problém přechod od zamýšlené roviny kurikula k rovině realizované, jak dosvědčuje současná situace na školách, kdy se Rámcový vzdělávací program (zamýšlená rovina) transponuje do školních vzdělávacích programů (rovina realizovaná). Kurikulum již není jen záležitostí centrálního řízení, školských zákonů a nařízení, které učitel ve výuce plní a dodržuje. Učitel také není pouhý realizátor směrnic a pokynů, ale tvůrčí činitel, který centrální záměry oživuje a modifikuje vzhledem k podmínkám, v nichž edukační proces probíhá. Jde o zásadní

¹ PISA – Programme for International Student Assessment – Program pro mezinárodní hodnocení žáků; TIMSS – Third International Mathematics and Science Study – Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání.

obrat ve výchovně-vzdělávací práci. Je ovšem nutno počítat s tím, že tato „revoluce“ je postupná a dlouhodobá a že záleží na učitelově vzdělání, rozhledu i schopnosti převzít značnou část odpovědnosti za optimální výsledky vzdělávání.

2. OBSAH KURIKULA

2.1 Dimenze kurikula

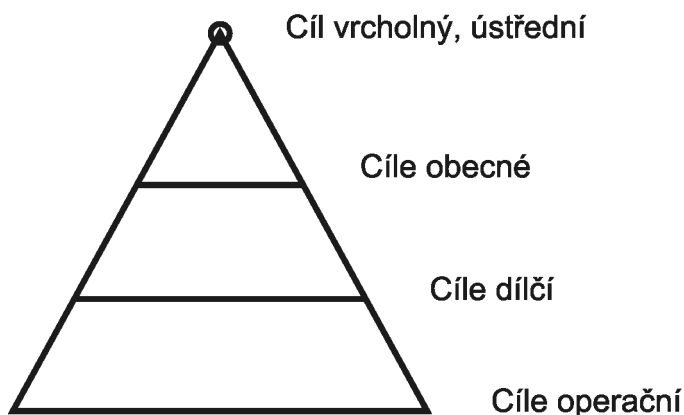
Široké pojetí kurikula, jak jsme je vymezili v kapitole 1.2, zahrnuje i oblasti, které s učivem souvisejí volněji. Ale na druhé straně tyto vazby umožňují zjišťovat mezi jednotlivými faktory vzdělávání četné souvislosti, což umožňuje vidět danou problematiku systémově. Při analýze kurikulárního prostoru jsme již upozornili na modely, formy a roviny kurikula, nyní se zaměříme na jeho další, velmi významný strukturní prvek – na dimenze. Dimenze vyznačují rozměry nějakého jevu, v případě kurikula vytyčují úseky, do nichž se daná problematika promítá. Jde o oblast ideového zaměření – dimenze ideová, o oblast vzdělávacích obsahů – dimenze obsahová, o oblast metodické transformace kurikula – dimenze metodická a o oblast organizačního zabezpečení výuky – dimenze organizační. Jako je tomu i u jiných složitých jevů, ani jednotlivé dimenze nelze od sebe striktně oddělovat; přesto jejich vymezení umožňuje problematiku lépe postihnout. Schéma 4 znázorňuje jednotlivé dimenze a naznačuje i jejich další hlubší členění.



Obr. 4: Dimenze kurikula

Dimenze ideová

Ideový rozměr kurikula je ve smyslu orientace člověka určující pro všechny další formy kurikula, protože zprostředkovává **cílové hodnoty**, na něž je edukační systém nastaven a které se ve výchovně-vzdělávacím procesu realizují. Edukační cíle představují projekci ideálů, představ a vizí, kterých chce dané společenství dosáhnout a které se tak stávají motivačním stimulem i měřítkem dosaženého pokroku. Cíle mají různou úroveň obecnosti, jsou různě zaměřené, vždy však poskytují orientaci i směr usilování a ve svém komplexním působení vytvářejí hierarchii cílů, kterou lze znázornit jako pyramidu cílů.



Obr. 5: Pyramida cílů

Pyramida znázorňuje množinu cílů – od cílů tvořících základnu až po cíle vrcholové. Edukační proces sleduje cíle v obou směrech – od obecného cíle ke konkrétním projektům vede deduktivní postup, kdy se obecné postuláty mění v praktické dění. Tento postup je častý při rozhodování učitele: od obecných cílů (aims) odvozuje cíle vyučovacího předmětu (goals), z nichž stanoví úkoly konkrétní práce ve vyučovací jednotce (objectives). Nelze však podceňovat ani opačný postup – od konkrétních úkolů je třeba vzhlížet k vyšším cílům, jinak často hrozí nebezpečí ztráty ideálů, perspektiv, případně přešlapování na místě.

Ideová dimenze kurikula má ještě další rozměry – rozlišují se totiž cíle hodnotové a pragmatické, cíle všeobecné a odborné, cíle materiální a formální aj. Všechny uvedené dichotomie jsou stále aktuální a je nutno se s nimi vyrovnávat. V dnešní době se víc oceňují cíle pragmatické, velký technický rozvoj klade důraz na cíle všeobecné, stále trvá napětí mezi materiálním a formálním zaměřením výuky, protože vzrůstají požadavky na zvládnání stále nových informací a důraz na formální stránku vzdělávání má být proti tomu obranou.

Hodnotové cíle, i když nejsou vždy formulovány explicitně, jsou vždy a stále přítomny ve veškeré edukační práci, protože vrcholným cílem je **harmonická osobnost**, tedy nejen vzdělaná, ale i vychovaná. Dosud je v povědomí starších pedagogů požadavek výchovného vyučování, vyzvedávaný Herbartem a jeho následovníky, který se ovšem často plnil jen formálně. V nedávné minulosti se za ideální řešení považovalo tzv. „rozdávající vyučování“, sledující osobnostní růst žáků. Hodnotový svět dnešního člověka je utvářen současnou civilizací, která s sebou nese další problémy, s nimiž se musí nastupující generace vyrovnávat. Patří k nim např. antagonisticky rozdělený svět, kontrast bohatství a bídy, terorismus, ekologické problémy, změna klimatu a mnoho dalších, které nemohou neovlivnit edukaci. Přemýšlet o nich, hledat jejich řešení, to je dnešní ideová dimenze kurikula.

Dimenze obsahová

Obsah vzdělávání (učivo), zprostředkovávaný ve výuce, je východiskem a centrálním bodem kurikula, proto je mu třeba věnovat maximální pozornost, a to jak z hlediska žáka, tak též z pohledu učitele, který objektivní poznatkový svět žáků transformuje do forem, které jsou žákovi srozumitelné (srov. Shulman 1987, s. 15; Janík 2005a, s. 24). To se vždy dostatečně účinně neděje, protože na transformaci, která má několik rovin, se podílí celá řada činitelů. Vymezení učiva pro daný předmět a ročník bylo dříve hlavním posláním učebních osnov. Jak jsme ukázali, osnovy s direktivně stanoveným učivem postupně přešly v osnovy rámcové, které dnes postupně doplňují a nahrazují rámcové vzdělávací programy. Pro závažnost problematiky budeme problematice obsahu věnovat zvláštní kapitoly.

Učivo, které vstupuje do vzdělávacího procesu, není v něm statickým prvkem, ale prodělává změny v průběhu jeho osvojování žáky. Postupně prochází stavem projektovým, prezentačním, komunikačním, interiorizačním a aplikačním, přičemž prodělává značné změny. Projektový stav představuje situaci, kdy učivo má podobu projektu v učebním plánu, v učitelově přípravě apod., ve stavu prezentačním je učivo předkládáno žákovi, a to učebnicí nebo učitelovou prezentací, komunikační stav znamená, že žák se s učivem vypořádává, komunikuje s ním, aby si je ve stavu interiorizačním vnitřně osvojil. Poslední změnu učivo prodělává při jeho aplikaci při řešení příkladů nebo v praxi.

S problematikou obsahové dimenze souvisí **transformace poznatků**, které reprezentují jednotlivé obory, v učivo a posléze ve znalosti, které si žáci osvojují. Jednotlivé obory, zejména vědní disciplíny, které poskytují základy příslušnému vyučovacímu předmětu, často příliš lpí na integritě a systému svého oboru a didaktickou transformaci připouštějí jen v omezeném rozsahu. Při neustálém nárůstu poznatků jde o problém velmi naléhavý, který se již dlouhou dobu dožaduje řešení. Budeme se tomuto problému více věnovat v kapitole o základním učivu.

Dimenze metodická

Do metodické dimenze patří otázky týkající se práce s kurikulem ve výchovně-vzdělávacím procesu. Ovšemže se tyto otázky prolínají s problémy všech ostatních dimenzí, protože všechny sledují stejné cíle. Do popředí vystupuje také **vyučovací styl učitele a učební styly žáků a také výukové metody, didaktické prostředky** i převládající strategie. Závislost metodických postupů na zprostředkovávaném obsahu je očividná, ale někdy není učiteli dostatečně reflektována, projevuje se spíš intuitivně. Hlubší analýza obsahu odhaluje také vztahy mezi prvky jeho struktury, která vede k odlišení poznatků nezbytných, méně významných nebo zbytečných. Na charakteru osvojovaných faktů závisí např. také koncipování fází výuky, protože některé poznatky je třeba uvádět do dalších souvislostí, jiné přeměnit v dovednosti a návyky. Velmi citlivým aspektem učitelovy práce je diagnostikování žákovských výkonů, a to jak průběžné úrovně, tak též klasifikační bilancování. Charakter zprostředkovávaných poznatků výrazně ovlivňuje také volbu výukových metod. Instrumentárium výukových metod není využíváno v plném rozsahu, neboť jak ukazují různá výzkumná šetření, stále převažuje hromadná výuka, v níž dominuje učitelův výklad, přednáška nebo vysvětlování (srov. Janík). Naproti tomu rozhovor nebo diskuse sice není

účelné zařadit do výuky, jestliže se k učivu žáci nemohou vyjadřovat, nemají-li o něm aspoň nějaké předběžné vědomosti, učitel však často nemá čas nebo ochotu prekoncepce žáků zjišťovat nebo je na rozhovor připravit. Podobný osud mají též aktivizující metody, např. řešení problémů, nebo též projektová výuka, která přináší vynikající výsledky při vhodné vybraném tématu a zajištění nezbytných podmínek pro realizaci.

Důležitou součástí učitelova metodického arzenálu je jeho **příprava na výuku**. Písemná příprava, byť stručná, je nutná, poněvadž je učiteli oporou při promyšlení transformace poznatkového bohatství oboru do výukových modulů, aby odpovídaly celkové aktuální výukové situaci (typ školy, věk žáků, jejich prekoncepce, vybavení školy didaktickými prostředky atd.). Osvědčuje se dělat přípravu dvoufázově – dlouhodobou a bezprostřední. V dlouhodobé přípravě učitel může zohlednit zajištění a přípravu materiálů a pomůcek, které je nutno předem (dlouhodobě) plánovat, zajistit další nezbytné předpoklady pro dosažení plánovaných cílů. Krátkodobá příprava se vztahuje na aktuální stav výuky, učitel v ní promyslí konkrétní organizační opatření a metodické postupy, které použije při respektování individuálních zvláštností žáků. Dlouhodobou přípravu může učitel s rostoucími zkušenostmi stále dále prohlubovat, zpřesňovat a zdokonalovat, takže ji jen doplňuje, krátkodobou přípravu však musí promyšlet vždy znovu, neboť se každý rok výrazně změnila výuková situace ve třídě.

Dimenze organizační

Organizační dimenze má blízko k dimenzi metodické; řeší se v ní podmínky a okolnosti, v nichž výuka probíhá. Pozornost se věnuje zejména organizačním formám výuky, které reagují na probírané učivo tím, že se přizpůsobují charakteru učiva (výuka hromadná, skupinová, individuální aj.). Příkladem vztahu učiva a organizačních forem je např. výuka v muzeu nebo domácí úkoly. Je zřejmé, že domácí úkoly musí učitel pečlivě promyšlet a vybírat vhodné učivo, aby vypracovávání domácích úkolů nebylo formální. Optimálním řešením jsou domácí úkoly skupinové nebo individuální, v nichž se žák procvičuje v tom učivu, které mu dělá potíže.

2.2 Druhy učiva

Dimenze kurikula (kap. 2.1) naznačily rozsah kurikula ve čtyřech oblastech (dimenze ideová, obsahová, metodická a organizační), které zahrnují celý rozsah kurikulární problematiky. Pro kurikulum je z nich rozhodující obsahová dimenze, protože reprezentuje nejdůležitější rozměr kurikula, tj. učivo, obsah sdělovaných poznatků. Kurikulum nezachycuje jen statický model učiva, nýbrž jeho různé modifikace a transformace při jeho průchodu edukačním procesem. Učivo, které vzniká didaktickou transformací množiny dat, faktů, pojmů, tezí atd. příslušné disciplíny, oboru, který garantuje vyučovací předmět, není jen systematickým přehledem poznatků, ale zahrnuje více druhů, a to různorodých variant obsahových struktur, které jsou pro daný obor určující. Tab. 5 podává přehled hlavních druhů učiva v obecném přehledu.

Název	Příklady
Informace	sdělení, zpráva, údaje, fakty obrazové, znakové, významové, behaviorální aj., primární, sekundární
Fakta	data, události, výsledky, pravdivé poznatky, určité skutečnosti
Pojmy	známé, neznámé, základní, pomocné, doplňkové, otevřené, uzavřené
Dovednosti	intelektuální, sensorické, senzomotorické, motorické, afektivní, sociální
Návyky	myšlenkové, pracovní, hygienické
Myšlenkové operace	srovnávání, indukce, dedukce, analýza, syntéza, třídění, abstrakce, generalizace
Postoje	kognitivní, emocionální společenské, sociální, tělesné
Kompetence	k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní

Tab. 5: Přehled hlavních druhů učiva

Učivo očima laika, za něhož lze ze začátku seznamování se s oborem považovat i žáka, představuje jakousi sumu faktů, poznatků a údajů, které je nutno si osvojit. Postupně, jak žák proniká pod povrch předkládaných informací, začíná v nich objevovat různé skupiny dat, vztahů, operací atd., které ho nutí pracovat s nimi různým způsobem, pro hlubší pochopení nestačí jen pamětní osvojení. Pro přemíru požadavků však někdy ve škole převládá mechanické učení, verbalismus, osvojení a reprodukce vědomostí se děje jen slovně, bez vidění souvislostí. Přitom, jak ukazuje tabulka, učivo zahrnuje zcela odlišné poznatkové prvky, které je nutno si osvojovat různým způsobem. Š. Švec (2007, s. 10) rozlišuje vědecké a běžné poznávání, do něhož zařazuje také učební poznávání, které zahrnuje všechny druhy lidského poznávání a na vyšších úrovních se blíží poznávání vědeckému.

Druhy učiva

- **Informace** – původně zpráva, sdělení; podnět, který umožňuje rozlišení, příp. rozhodnutí mezi alternativami
- **Fakt** – dle Brunera nejnižší, ale nutná rovina učiva, nad níž jsou pojmy a zobecněné zákonitosti (generalizace)
- **Pojem** – myšlenka, zobecňující jevy určité třídy, myšlenková reprezentace společných prvků nebo znaků, jejichž pomocí je možno rozlišit skupiny nebo třídy, pojmy a termíny jsou elementárními jednotkami poznání
- **Dovednost** – učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určitých činností vhodnou metodou
- **Návyk** – reflexivní jednání, sklon vykonávat určitý úkon, generalizované reakce na situace, které se opakují a jsou si podobné
- **Myšlenková operace** – psychický proces, jehož podstatou je práce s informacemi (představami, pojmy, symboly, obrazy), psychickými obsahy, jejichž výsledkem je pochopení vztahů nebo řešení problému

- **Postoj** – relativně trvalá tendence projevovat stejnou aktivitu vůči podobným objektům
- **Kompetence** – schopnost, způsobilost, kvalifikace; vybavenost osobnosti pro kvalifikované jednání v dané oblasti cílového zaměření, připravenost osobnosti pro zodpovědné plnění úkolů, problémů, vyplývajících z požadavků společnosti, a to s ohledem na podmínky, v nichž se osobnost nachází (věkové, pracovní, funkční apod.)

2.3 Základní učivo

Již v první polovině 20. století některé výzkumy upozorňovaly (srov. např. Langr, Váňa 1944), že rozsah informací, poznatků rychle narůstá a že se zvyšují požadavky na vzdělávání. Otázka nezbytnosti výběru učiva naléhavě vyvstala v padesátých letech minulého století, kdy se v celém kulturním světě projevila krize základní školy manifestující se přetěžováním žáků. Jeden z prvních pedagogů, který tento jev zaznamenal a problém se pokusil řešit, byl Otokar Chlup. Vyslovil požadavek v záplavě poznatků vymezit „**základní učivo**“, které chápal jako „*prvky podstatné, nezbytné, formující mysl, ducha i tělo člověka, prvky tvořící důležité stránky v řetězu vědní soustavy, vyhovující cíli a účelnosti se zřetelem k potřebám individuálním, odstupňované podle věku a schopností dětí*“ (Chlup 1962, s. 114). Chlupova koncepce se vyznačovala důsledným ohledem na žáka, orientací na potřeby života a navíc požadavkem, aby základní učivo nebylo snůškou vybraných, izolovaných poznatků, ale aby tvořilo didaktickou soustavu.

V intencích duchovně pedagogiky se k výběru učiva vyslovil německý pedagog W. Klafki, který pro své pojetí použil termín „**kategoriální vzdělání**“, zdůrazňující učivo kvalitní, důležité pro život, osvojované na základě vlastní aktivní činnosti, prožíváním (1967). Z nutnosti redukce učiva vychází také „**teorie exemplárního vyučování**“ (Wagenschein 1968), která se orientuje na vytváření těžiště, základů poznání, projevující se ve volbě typických příkladů učiva, které reprezentují celek (exemplum = příklad). Americký pedagog a psycholog J. S. Bruner (1965) naproti tomu položil důraz na osvojování obecných pojmů a na **strukturu osvojovaných poznatků** a na jejich obsah.

Zájem o problematiku výběru základního učiva neutichá, naopak v současnosti se stupňuje, poněvadž vzrůstá tlak nových informací. J. Skalková upozorňuje, že nejde jen o zvládnutí faktů, o výsledky poznání, ale také o metody poznávání, o integrační hledisko a o syntézu jednotlivých poznatků. V tomto duchu se uplatňuje snaha orientovat se na „**jádrové**“ **poznatky** (core-curriculum, Kerncurriculum), které by stanovovaly rozsah učiva, nikoliv však ve smyslu dřívějších normativních učebních osnov, ale vycházely by z potřeb jednotlivých škol (Tenorth et al. 2004, s. 17). Diskuse o jádrovém kurikulu dlouhodobě probíhají v USA, kde se klade důraz na to, aby vymezené učivo bylo závazné, jasné, náročné a jednoznačné (rigorous standards). Ve shodě s americkými trendy se o této problematice diskutuje také v Německu a pro **výběr jádrového kurikula** se navrhuje tato kritéria (Böttcher, Kalb 2002, s. 16–30):

- konkrétnost a jasnost, přesně vymezené požadavky na vědomosti a kompetence,
- zachovat členění učiva podle oborů nebo oborových skupin,
- jádrové učivo je pro žáky povinné, přičemž zahrnuje jen asi 60 % požadavků,
- jádrové kurikulum je nutno průběžně hodnotit.

Pokusy o **vymezení základního učiva** (O. Chlup) nebo dnešní snahy o stanovení jádrového kurikula (core-curriculum, Kerncurriculum) narážely na překážky a stále překonávají řadu potíží. Ukazuje se, že úsilí Komenského dosáhnout harmonické společnosti na základě jednotného všezahrnujícího vzdělání pro všechny skončilo vědeckou explozí v 18. století, kdy se o slovo přihlásily nové vědní obory a převládl striktní racionalismus. Četní reformátoři školy (např. Pestalozzi, Humboldt a další) začali hledat vymezení učiva, učební látky nikoli v obsahu, ale v učícím se subjektu, v žákovi, důraz se začal klást nejen na to, čemu se učí, ale také na to, jak se ve škole učí. W. Klafki (1994) požadoval, aby materiální vzdělávání (vědomosti) se vzájemně doplňovalo se vzděláním formálním (rozvoj schopností).

K dalším okolnostem, které brzdí postup k vymezení základního (kmenového) učiva patří, že se objevují na jedné straně návrhy na minimalizaci rozsahu učiva, ale na druhé straně přetrvává tendence zachovat jeho tradiční encyklopedické pojetí. Pozitivní řešení se očekává od intenzivnějšího zapojení do řešení těchto otázek od oborových didaktiků, kteří jsou však stále většinou v zajetí svého oboru a nejsou zatím připraveni zohlednit psychologické a pedagogické argumenty ve prospěch žákovy osobnosti. Tím se kurikulární otázky stále posuzují a řeší z hlediska výchozích oborů a disciplín, v podstatě na základě tradice a subjektivních postojů (srov. Knecht 2007).

Námítky proti stanovení povinného jádrového kurikula se vztahují zejména na jeho praktickou realizaci (Böttcher 2002, s. 226 an.). Argumentuje se, že vymezení povinného jádrového kurikula není nutné, poněvadž tuto funkci plní školské zákony, učební plány, osnovy, případně příslušné metodické směrnice. Ovšem tyto dokumenty poskytují většinou jen vágní orientaci a kromě toho nevyhovují často také po stránce formulační. Jiná připomínka vytýká, že jádrové kurikulum nevystihuje metodické a mediální aspekty učiva, že nerespektuje skutečnost, že naše poznání se stále mění, takže vlastně nelze stanovit něco trvale platného.

Tyto a podobné kritické pohledy na nutnost vymezení jádrového kurikula většinou nepřihlížejí ke skutečnosti, že rozsah učiva se nejen stále zvětšuje, ale že je také stále náročnější. Nelze ovšem zpochybňovat, že jde o problém složitý a náročný, proto je kolem kurikula tolik diskusí bez valných výsledků. Přesto se potvrzuje, že nová koncepce učiva a vzdělávání je nezbytná. Do tohoto úsilí o moderní, účinně fungující, ale též potěšení přinášející školu by se měl zapojit každý pedagog. Je zde příležitost k všestranné modernizaci a trvalé inovaci.

2.4 Modernizace kurikula

Obsah kurikula (učivo) se vyvíjí, mění a přizpůsobuje stavu společnosti, úrovni kultury a potřebám života. Jednu linii těchto změn jsme stručně popsali jako hledání optimálního rozsahu poznatků poskytovaných školou (základní učivo, core-curriculum). Druhou linii představuje snaha **držet ve škole krok s rozvojem vědeckého poznání**, a to rozšiřováním požadavků o nové poznatky, jak je přináší věda, výroba, moderní technika nebo měnící se způsob života lidí. V tomto směru nejčastěji jde o tzv. modernizaci nebo též o inovaci obsahu, poněvadž poznatky zastarávají nebo jsou nahrazovány novými. Většinou se tak děje automaticky, tj. při školských reformách (ale též při jiných zásazích) se mění osnovy, vznikají nové učebnice a vzdělávací proces se dostává do souladu s vývojem poznání.

Je ovšem třeba počítat také s tím, že školské instituce jsou značně konzervativní a změny někdy nastávají se značným zpožděním. Jako příklad uvedeme výuku matematiky. V sedmdesátých letech minulého století si matematikové uvědomili, že matematika slaví nemalé úspěchy zásluhou nových objevů a postupů, ale škola se přidržuje poznatků starých několik století. Rozhodli se proto k prudkému obratu a zavedli na základní škole tzv. množinovou matematiku. Protože však reforma nebyla metodicky připravena a nebyla zabezpečena návaznost ve vyšších ročnících, radikální obrat nesplnil očekávání a úspěšný nástup byl přerušen.

V současnosti se však tímto způsobem opět „modernizuje“. Rozšiřuje se výuka cizích jazyků, aniž jsou připraveni učitelé a připraveny nezbytné podmínky. Poněvadž se již nemůže rozšiřovat hodinová zátěž žáků, redukuje se některé vyučovací předměty a zvyšuje se celková zátěž na žáky. Na druhé straně je nutno podporovat změny, které odpovídají současným vývojovým potřebám civilizace. Týká se to např. globálních problémů světa, otázek Evropské unie, environmentální výchovy, zdravotní situace, nové kultury učení, celoživotního vzdělávání atd. Realizační potíž je v tom, že tyto potřebné modernizační obsahy nelze realizovat jako samostatný vyučovací předmět, ale jen jako témata, která prolínají veškerým učivem, jako tzv. „průřezová témata“. Toto řešení nabízí také rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), ale realizace zatím není příliš úspěšná. Čím dál víc se pociťuje deficit morálky, rozvoje lidské dimenze, osvojování si řádu, který je nezbytný pro udržení kvality života. J. Skalková (2007, s. 12) konstatuje, že „některé konkrétní cílové kategorie jsou ve školních souvislostech málo uvažovány, jakoby ustupovaly do pozadí, např. odpovědnost, sebekázeň, sebeovládání, trpělivost, rozvíjení hodnotových postojů“ apod.

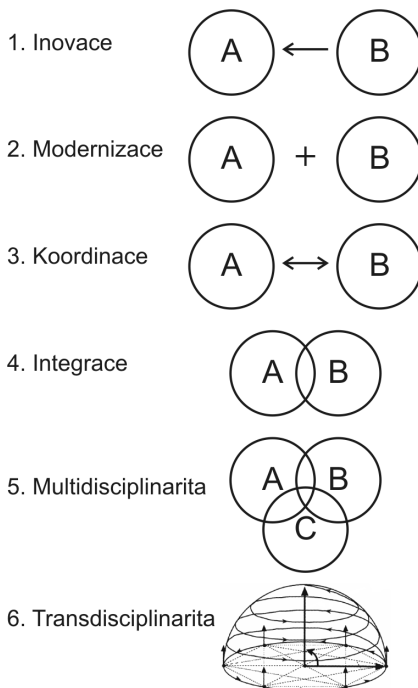
K inovaci obsahu vzdělání, a tím k modernizaci a zkvalitnění kurikula přispívají analýzy cílů vzdělávání v souvislosti s procesem osvojování obsahu. Významným přínosem v tomto směru je Bloomův model **taxonomie vzdělávacích cílů** (objectives), jehož revizi a doplnění provedli L. W. Anderson a D. R. Krathwohl (2001). Taxonomie se vytvářela při práci na tvorbě testových úloh, při níž postupně vznikl přehled kognitivních, afektivních a psychomotorických cílů, které představují nástroj projektování kutikulárních dokumentů a pro přípravu učitelů na vyučování. Taxonomie obsahuje tři úrovně definování kategorií: a) vymezení verbální, b) definice, která je doplněna příklady a c) celá taxonomie je ilust-

rována testovými úlohami (Kotásek, Byčkovský 2004, s. 207; Skalková 2007, s. 123). Taxonomii lze využít při přípravě testů, k návrhům kurikulárních dokumentů i ve školní praxi, umožňuje totiž přechod od abstraktních cílů k jejich praktickému použití. Přehled taxonomie viz tab. 6.

Dimenze poznatků	Dimenze kognitivních procesů	Dimenze afektivních cílů
znalosti porozumění aplikace analýza syntéza hodnocení	zapamatovat si porozumět aplikovat analyzovat tvořit hodnotit	vnímání podnětů reagování na ně jejich hodnocení systematizace hodnocení zvnitřňování hodnot

Tab. 6: Taxonomie kognitivních a afektivních cílů

Ve veškeré živé přírodě, a také u člověka, je patrná tendence zkvalitňovat svou orientaci v prostředí, nacházet a vytvářet lepší podmínky pro život, hledat lepší svět (Popper 1984). To se týká též prostředků a metod výchovy, zlepšování edukačních postupů i zkvalitňování kurikula. Vývojovou linii zkvalitňování a komplexnějšího pojetí veškerého kánonu učiva ve školním vzdělávání vyjadřuje stupnice: 1. inovace, 2. modernizace, 3. koordinace, 4. integrace a 5. multidisciplinarita. Tab. 7 naznačuje vývojové tendence kurikula.



Tab. 7: Vývojové tendence kurikula

3. KURIKULUM V DOKUMENTECH

3.1 Bílá kniha

Nové principy vzdělávací politiky formuloval Národní program rozvoje vzdělání v České republice (2001), který se promítl do školského zákona č. 56/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Jde o dokument, který na základě světových trendů, dědictví naší civilizace a národních tradic vytyčil cíle, směry a orientační ukazatele pro další rozvoj naší vzdělávací soustavy. Tento program nepřímo navazuje i na starší dokumenty, které vznikaly z nutnosti přizpůsobit vzdělávací systém novým potřebám společnosti.

Už v období tzv. „reálného socialismu“ vznikl pokus vyrovnat se s nastupující vědeckotechnickou revolucí – Další rozvoj československé vzdělávací soustavy (1976), který, i když obsahoval některé pokrokové návrhy, se neprosadil pro svou ideologickou omezenost. Po převratu v r. 1989 nastaly také v kurikulární oblasti zásadní změny: byl vypracován Standard základního vzdělávání (1995) a vytvořeny tři programy pro základní vzdělávání, a to vzdělávací programy Základní škola (1996), Obecná škola (1997) a Národní škola (1997), které umožnily výuku diferencovat; dále program pro vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu (1996) a pro odborné středoškolské odborné vzdělávání (1998). Významným podnětem pro demokratizaci vzdělání byla také publikace v režii OECD Zpráva o národní politice ve vzdělávání (OECD 1996). Ke klíčovým dokumentům vzdělávací politiky patří též Programové prohlášení vlády ČR (1990) a Koncepce resortu MŠMT (1999), které vytvořily základnu pro realizaci reformy vzdělání.

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha) vznikl na základě usnesení vlády ČR v r. 1999 a byl pojat jako „*systémový projekt vyjadřující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu*“ (Národní program... 2001, s. 5). Program pojednává o sociální, kulturní, politické, hospodářské a environmentální podmíněnosti vzdělávací soustavy a v regionálním školství za zásadní otázku (kromě jiných) považuje problematiku stanovení cílů a obsahu vzdělávání, tzv. kurikulární politiku. Dokument vychází z konstatování, že „*vzdělávání či učení je cestou a nástrojem rozvoje lidské osobnosti*“. Zdůrazňuje se, že „*vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojení si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji ...*“ (Národní program... 2001, s. 8).

Dále se vyzvedává, že **vzdělávací soustava sleduje**: rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, ochranu životního prostředí, posilování soudržnosti společnosti, podporu demokracie a občanské společnosti, výchovu k partnerství, spolupráci a solidaritě, zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti a zvyšování zaměstnanosti. K principům demokratické vzdělávací politiky patří

kromě spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem především důraz na maximální rozvíjení potenciálu každého jedince, proměna tradiční školy. Vzdělávání musí mít pro všechny žáky smysl a osobní význam. Je třeba změnit nejen obsah vzdělávání, metody a formy výuky, ale i klima a prostředí školy. Dokument upozorňuje, že jde o vnitřní proměnu vzdělávání, která vyžaduje přijetí nových hodnot, změnu postojů, přístupu a jednání na všech úrovních a u všech účastníků. Je nutno přijmout skutečnost, že realizace náročného programu změn bude postupná a nezbytně dlouhodobá.

Dokument obrací zvýšenou pozornost na **změnu cílů a obsahů vzdělávání**. Zavádí se systémem úrovní vzdělávacích programů, ale vymezuje se nezbytné společné jádro. Hlavní zásady kurikulární politiky státu určuje státní program vzdělávání (tzv. národní kurikulum), další centrální úroveň je zpracována v rámciových vzdělávacích programech, od nichž se odvíjejí školní vzdělávací programy, které zohledňují konkrétní podmínky na školách. Nové pojetí kurikula zvyšuje nároky na školy i učitele, důraz se zejména klade na klíčové kompetence, na osvojení hodnot a postojů, ve větší míře se zavádí integrace výuky, posilují se mezipředmětové vztahy aj. Postupně se má zavádět výuka dvou cizích jazyků, bude se budovat fond učebnic a podpůrných materiálů, které musí dosáhnout vyšší kvality než dosud. Vyšší kvalitu vzdělání má ovlivnit také nové pojetí evaluace, ale především aktivní spolupráce učitelů a zlepšení klimatu školy.

3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Kurikulární dokumenty mají dvě úrovně: státní a školní. K státní úrovni patří kromě Národního programu vzdělávání také rámcové vzdělávací programy, školní úroveň představují školní vzdělávací programy. Jejich přehled podává obr. 6.



Obr. 6: Přehled kurikulárních dokumentů

Bližší se budeme zabývat Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV), který charakterizuje základní vzdělávání a vymezuje jeho pojetí a cíle. Základní vzdělávání má žákům pomáhat utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělávání, které se orientuje zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. To jsou závažné cílové hodnoty, které dříve nebyly tak pregnantně a jednoznačně vymezeny. Na jejich dosažení se musí podílet veškerý vzdělávací obsah i všechny edukační aktivity, které ve škole probíhají. Učivo je chápáno jako prostředek, který musí vést k dosažení klíčových kompetencí. **Klíčové kompetence** se vymezují jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP ZV, 2005, s. 14). Za klíčové jsou považovány kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a kompetence pracovní.

Úroveň klíčových kompetencí, kterých žáci dosáhnou na základní škole, není jejím absolvováním ukončena, ale tvoří jen základ pro celoživotní zdokonalování. Tím je dána závažnost kompetencí v rámci kurikula i obecně vzdělávacích cílů, ale současně z tohoto pojetí kompetencí vyplývá, že se stávají nedílnou složkou vyspělé osobnosti, kterou nelze postihnout jednoduchými kvantitativními měřítky. Rámcový vzdělávací program proto obsah vzdělání dále specifikuje a rozčleňuje jej do devíti vzdělávacích oblastí, které se dále diferencují na jeden nebo více **vzdělávacích oborů**. Jsou to:

- jazyk a jazyková komunikace (český jazyk a literatura, cizí jazyk)
- matematika a její aplikace
- informační a komunikační technologie
- člověk a jeho svět (jen v oblasti primárního vzdělávání)
- člověk a společnost (výchova k občanství, dějepis)
- člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis)
- umění a kultura (hudební výchova, výtvarná výchova, příp. dramatická výchova)
- člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova)
- člověk a svět práce.

Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů se ve školních vzdělávacích programech dále člení do vyučovacích předmětů, a to tak, aby osvojované učivo zajišťovalo rozvoj klíčových kompetencí. Na učivo konkrétních vyučovacích předmětů úzce navazují tzv. průřezová témata, která doplňují kurikulum o aktuální problematiku společnostního života současného světa. Výběr průřezových témat a způsob zařazení do práce školy je v pravomoci školy, ovšem musí být v průběhu vzdělávání na základní škole všechna tato témata do výuky zařazena. Jde o tato **průřezová témata**:

- výchova demokratického občana
- osobnostní a sociální výchova
- environmentální výchova
- výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- interkulturní výchova.

Učivo vymezené v RVP ZV je školám k realizaci v jednotlivých ročnících a vyučovacích předmětech jen doporučeno, ovšem na úrovni školních vzdělávacích programů se stává závazným. Dvě úrovně zpracování kurikulárních obsahů (státní a školní) umožňuje centrálně zajistit **jednotu požadavků na vzdělání všech členů společnosti**, ale současně respektuje místní podmínky, individuální předpoklady a aktuální potřeby pro skupiny i jednotlivce. K plnění edukačních cílů má škola k dispozici celkovou časovou dotaci, která sestává z povinné minimální časové dotace pro vzdělávací oblasti (vzdělávací obory) a z disponibilní časové dotace. Disponibilní časová dotace se má využít k zařazení do výuky takových výchovně-vzdělávacích okruhů, které podporují specifické nadání a zájmy žáků a pozitivně je motivují k učení. Lze k tomu využít i průřezových témat.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání přináší zásadní změnu do kurikula základní školy svým **zřetelem k individuálním vlastnostem žáků**. V zásadních otázkách klade jasné požadavky, umožňuje však jejich dotváření podle konkrétní situace. Tím ovšem také rozměšňuje hranice mezi závazným a fakultativním učivem, poněvadž mezní dělítko deleguje na situační rozhodování učitelského sboru nebo jednotlivé učitele. V důsledku toho se odpovědnost za správné rozhodnutí přenáší na učitele. Existuje nebezpečí, že učitel podlehne subjektivnímu pohledu, zaběhnutým stereotypům nebo pohodlnosti. Je proto nutno učitele trvale poskytovat pomoc, a to prostřednictvím dalšího vzdělávání, vhodnou odbornou a metodickou literaturou, konzultacemi, semináři apod. Jedním z účinných prostředků by se mohly stát také vhodné standardy.

3.3 Standardy

Kurikulum je determinováno kromě obecných civilizačních trendů také skupinovými, národnými a státními tradicemi a zájmy daného společenství, je předmětem vzdělávací politiky. V této souvislosti se hovoří o národním kurikulu, které je vymezeno požadavky na vzdělání tohoto společenství. Tyto společenské útvary stanoví cíle a obsah vzdělání, od nich se odvozují učební plány, učební osnovy a také standardy vzdělávání, a to jednak standardy cílové, jednak standardy evaluační (srov. Klieme et al. 2007; Wacker 2008).

Termín standard se chápe jako norma, měřítko, v technice také jako vzor, podle něhož se řídí výroba nějakého předmětu určitého typu. Standard znamená ustálenou míru, která tvoří východisko při hodnocení něčeho, vyjadřuje cílové požadavky na určitý výrobek nebo výkon. Jeho uplatnění v oblasti školství je mnohostranné, zejména umožňuje státním orgánům kontrolu plnění ústředních vzdělávacích dokumentů a programů, školám poskytuje srovnávací pohled na realizaci vzdělávacích cílů vzhledem k požadované celostátní úrovni. V České republice je hlavním kurikulárním dokumentem pro ZŠ v tomto ohledu Standard základního vzdělávání (1995), od něhož se odvozují další normy. Používání termínu standard není dosud ustáleno, v různých souvislostech se používají tyto výrazy: cílové standardy, hodnotící (evaluační) standardy, standardy-normy, standardy-doporučení, minimální standardy aj.

Vzdělávací standardy obvykle plní dvě základní funkce, a to funkce orientační, které se týkají cílů vzdělávacích aktivit, a funkce hodnotící, evaluační, které stanoví kvantitativní i kvalitativní hlediska výkonů, kdy se monitoruje práce jednotlivých škol a žáků. Vzdělávací standardy se vztahují na obecné vzdělávací cíle, vytyčují kompetence a mohou vymezovat i konkrétní požadavky na řešení úkolů. Strukturální prvky vzdělávacích standardů ukazují tab. 8.

Vzdělávací cíle	Kompetence	Konkrétní úlohy
Požadované schopnosti, dovednosti, postoje, motivy, zájmy (např. principy, pojmy, fakta, schopnost komunikovat, hodnotit aj.)	Modely kompetencí týkající se oboru, jeho rozsahu a úrovně (např. pozorování, srovnávání, použití poznatků aj.)	Postupy vedoucí k dosažení požadovaných kompetencí (např. reprodukce poznatků, jejich použití v nových souvislostech aj.)

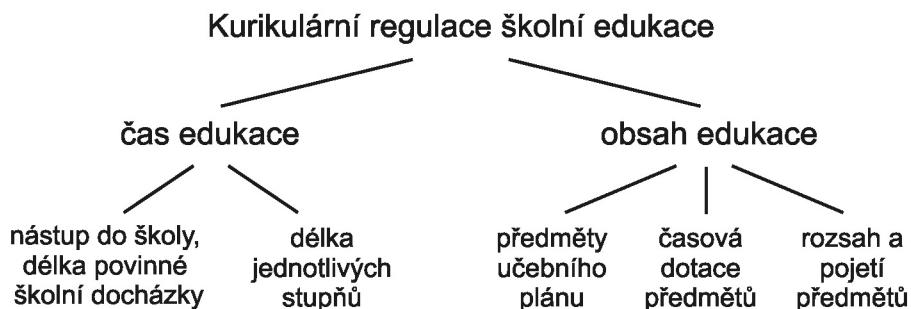
Tab. 8: Strukturální prvky vzdělávacích standardů

Cílové standardy mohou být normou pro úroveň vzdělávání. Vytyčované cíle mohou určovat optimální úroveň a stanovit tak požadavky pro dosažení náročnějších výsledků z hlediska pokroku poznání nebo konkurenceschopnosti společnosti. V současnosti mají větší uplatnění standardy minimální, které se vztahují na všechny žáky a jejichž naplnění je prvořadým úkolem školy. Stanovení povinných minimálních cílů vzdělávání je důležitým požadavkem proto, že žijeme v době exploze informací, kdy se neustále zvyšují nároky na rozsah osvojovaných poznatků a minimální standardy vymezují pro každého občana nezbytnou podmínku pro úspěšný život v moderní společnosti.

Cílové standardy vymezují společensky žádoucí cíle přiměřené věku žáků, odpovídající požadavkům na jejich vzdělanostní a osobnostní úroveň. Obsahová náplň cílových standardů je specifikována také jako tzv. **kmenové učivo** vyjadřující jádro základního vzdělání a zahrnující klíčové okruhy poznatků a dovedností. Vymezením kmenového učiva se podstatně omezuje celkový rozsah učiva a zabraňuje se tak přetěžování žáků. Jako důležité hledisko se kmenové učivo uplatnilo ve vzdělávacích programech Základní školy, Obecné školy a Národní školy.

Cílové standardy tvoří také základnu pro národní kurikulum, ale aby pro tento účel mohly standardy plnit svou funkci, musí být doplněny standardy evaluačními (hodnotícími), které stanoví konkrétní požadavky na výkony žáků s cílem zjistit, jak se dosahuje cílových standardů a zda jsou ve výuce zastoupeny všechny důležité oblasti a okruhy učiva. Ve shodě s evaluačními standardy se vypracovávají různé **testové úlohy**, které jsou součástí kontrolních metodických postupů. Objektivního kontrolního a srovnávacího účinku dosahují testy standardizované (normalizované), které odpovídají vysokým nárokům na přesnost a obecnou platnost zjištěných výsledků. Tyto testy vyžadují odbornou přípravu a statistické ověření, musí odpovídat požadavkům reliability (spolehlivosti) a validity (přesnosti). Naproti tomu orientační (informační, nestandardizované) testy si sestavují sami učitelé, aby zjistili výsledky, kterých žáci dosáhli v podmínkách třídy nebo školy. Orientační testy postrádají obecnou platnost, zato však lépe postihují danou situaci.

Jak uvádí J. Průcha (2002, s. 257), kurikulární projekty regulují školní edukaci také v dimenzi časové i výběrem vyučovacích předmětů, jejich rozsahem a časovou dotací. Přehled některých ukazatelů demonstruje obr. 7.



Obr. 7: Kurikulární regulace školní edukace

Srovnávací data o času, který žáci stráví ve škole, ukazují značně odlišné hodnoty, což ovšem značně determinuje možnosti realizace kurikula. V. Ježková (1992) srovnala tyto údaje v některých evropských zemích a zjistila, že existují značné rozdíly v délce výukového dne, týdne, školního roku i v rozsahu povinné školní docházky. Počet hodin v průběhu povinné školní docházky je např. v Německu a v Polsku přes 10 000, kdežto v české škole jen 7 210 hodin.

3.4 Kurikulum, učební plán a učební osnovy

Důležitým školním dokumentem, v němž se projevuje pojetí kurikula, je **učební plán**, od něhož se odvíjejí učební osnovy dané školní instituce. Jestliže učební plán uspořádává učivo do určitých celků, stanoví vyučovací předměty a určuje jejich sled a časovou dotaci, učební osnovy přímo vymezují rozsah a obsah učiva. Oba dokumenty převádějí vzdělávací cíle do konkrétnějších rovin a představují tak významně stupně transformace vzdělávacích cílů do školního vzdělávání. V modelech kurikula jsme naznačili složitost tohoto procesu i jeho podmíněnost různými faktory. V tvorbě učebních plánů a učebních osnov se projevuje historický vývoj civilizace a kultury, který se modifikuje podle místních tradic a podmínek daného společenství.

Učební plány, jejich rozsah a obsah se vyvíjejí, obměňují a transformují, a to hlavně s rostoucí náročností. Příčin je celá řada, patří k nim zejména: zvyšující se celková úroveň společnosti, a to ekonomická i kulturní, stále se zvyšující rozsah poznatků projevující se vznikem nových oborů dožadujících se zastoupení ve školní výuce, prohlubující se demokratizace vzdělání atd. Současně se však objevují také problémy, jako např. inflace informací, roztržštěnost poznání, rozpor mezi teorií a praxí aj. Tomuto nebezpečí se čelí různými

opatřeními, např. integrací vyučovacích předmětů, projektovou výukou, blokovou organizací výuky (tzv. moduly) apod. Tab. 9 podává uspořádání vyučovacích předmětů v současném učebním plánu základní školy.

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	1. stupeň	2. stupeň
		1.–5. ročník	6.–9. ročník
Minimální časová dotace			
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	38	16
	Cizí jazyk	9	12
Matematika a její aplikace		22	16
Informační a komunikační technologie		1	1
Člověk a jeho svět		12	-
Člověk a společnost	Dějepis	-	12
	Výchova k občanství		
Člověk a příroda	Fyzika	-	22
	Chemie	-	
	Přírodopis	-	
	Zeměpis	-	
Umění a kultura	Hudební výchova	12	10
	Výtvarná výchova		
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	-	11
	Tělesná výchova	10	
Člověk a svět práce		5	4
Průřezová témata		P	P
Disponibilní časová dotace		9	18 ¹¹
Celková povinná časová dotace		118	122

P = povinnost zařadit a realizovat se všemi žáky v průběhu vzdělávání na daném stupni, časovou dotaci lze čerpat z disponibilní časové dotace

Tab. 9: Učební plán podle RVP ZV

Následnou transformační rovinu vzdělávacích cílů v rámci učebního plánu představují učební osnovy. **Učební osnovy** vymezují cíle a pojetí vyučovacích předmětů, stanoví rozsah učiva, detailně specifikují jeho náplň a doporučují základní metody a formy výuky, případně i evaluaci žákovských výkonů. Obsahová dimenze kurikula se stává přímou komponentou vzdělávacího procesu, poněvadž orientuje na jednotlivá témata, poznatky, data, dovednosti, které si má žák osvojit. Při koncipování učebních osnov se uplatňují nejen požadavky

jednotlivých oborů lidského poznání, vědních disciplín a potřeb společenské praxe, ale též aspekty sociologické, psychologické, pedagogické a etické, hlavně však by měly do popředí vystupovat zřetel k osobnosti žáka. Tento aspekt je dnes často porušován pod tlakem nárůstu zmíněných faktorů, takže dochází k přetěžování žáků, k tzv. didaktickému materialismu.

Učivo bývá v učebních osnovách uspořádáno různým způsobem, rozlišují se tři základní koncepce jeho organizace, a to uspořádání lineární, cyklické a spirálové. Lineární uspořádání sleduje vzestupnou linii postupného přiřazování po sobě jdoucích témat tak, aby se učební látka neopakovala, ale plynule ročník po ročníku na sebe stále navazovala (např. v matematice). Při cyklickém koncipování je učivo rozvrženo do několika rovin (cyklů), které se zčásti opakují, ale vždy také učivo rozšiřují a prohlubují (např. v dějepise). Spirálové uspořádání učivo se rozvíjí po způsobu spirály, postupuje se tedy stále dopředu, ale některé partie se opakují na vyšší úrovni.

V centrálně řízených společnostech jsou učební osnovy jednotné a závazné pro všechny, jsou direktivní a jejich plnění je vymáháno, případně i sankčně postihováno. V současných demokratických státech se učební osnovy chápou spíše jako návodné dokumenty, jejichž žádoucí naplnění se očekává od tvořivé součinnosti učitelů. Protože však určitá jednota dosahovaných výsledků je nezbytná, vytváří se tzv. **národní kurikulum**, které vymezuje jednotné základní vzdělání. Vznikají též vzdělávací standardy, které osnovy při vymezování požadovaného učiva doplňují, a to jednak jako cílové standardy, jednak jako standardy evaluační (Standard základního vzdělávání – 1995). Uvedené nástroje národního kurikula (osnovy, standardy, případně testy, v současnosti též Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání a další rámcové vzdělávací programy) sice poskytují vzdělávací praxi sjednocující a unifikující základnu pro regulaci školní edukace, ale ukazuje se, že do tohoto procesu je třeba navíc zapojit také učebnice.

3.5 Kurikulum a učebnice

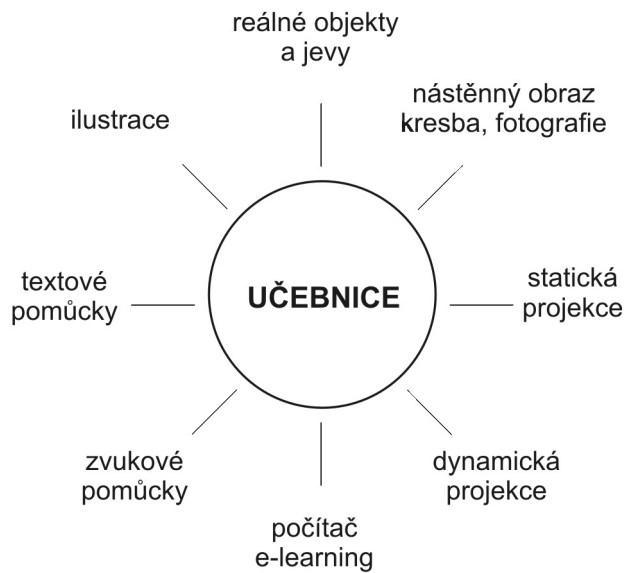
Učebnice má na kurikulum velmi úzkou vazbu, protože žáku předkládá soubor poznatků, obecně vymezených v osnovách daného vyučovacího předmětu. **Učebnice** je textová učební pomůcka, jejímž charakteristickým znakem je soustavný výklad učiva. J. Průcha (1998, s. 13) učebnici vymezuje jako edukační konstrukt, jako výtvar zkonstruovaný pro speciální účely edukace, jako informační pramen, jehož přesnější specifikace závisí na tom, v jakém systému bude použit. Patří do souboru školních didaktických textů, jako jsou cvičebnice, čítanky, slovníky, zpěvníky, atlasy, mapy, sbírky úloh, pracovní sešity apod., má však mezi nimi dominantní postavení, protože zahrnuje ucelený komplex učiva daného vyučovacího předmětu pro určitý typ školy a ročníku. Význam učebnice je také v tom, že plní ve výuce řadu funkcí, jako je funkce poznávací, informační, transformační, systematizační, zpěvňovací a kontrolní, sebevzdělávací, integrační, koordinační, rozvojově výchovná, motivační a další.

Učebnice prezentuje žáku učivo jako vybrané, systematicky uspořádané poznatky daného oboru a současně respektuje věk žáka, kterému je určeno. Aby učebnice odpovídala těmto požadavkům, prochází před zavedením do výuky schvalovacím řízením, při němž se posuzuje její celková úroveň a rozhoduje se, zda vyhovuje požadovaným nárokům. V dnešní době se učebnice musí vyrovnávat s novými požadavky, které plynou z velkého nárůstu poznatků, ze školské reformy i z konkurence elektronicky zpracovávaných textů. Učebnice vstupuje do soutěže s elektronickými texty různého charakteru, s výukou řízenou počítačem atd. Významnou úlohu ve výuce začíná mít tzv. **e-learning**, který může do značné míry učebnice nahradit. Také vkládání učebních textů na internet je přístupné všem, čímž ovšem vznikají „učební texty“ různé kvality. Oficiálně se také podporuje svépomocná tvorba učebnic učiteli (většinou pro místní potřebu), která má též různou úroveň. V každém případě vzniká problém s jednotným, přiměřeným a základním učivem (srov. Knecht 2007).

Tím, že do tvorby učebnic a učebních materiálů vstupuje stále víc autorů a učebnice se stává předmětem podnikání, přestává platit závaznost a jednota požadavků na rozsah a výběr učiva, zejména když nejsou k dispozici jednoznačně platné normy nebo evaluační standardy. Na druhé straně potřeba určité normy při vymezení učiva je nezbytná, neboť hrozí nebezpečí, že autoři budou do učebních textů vkládat nevhodné a zbytečné údaje. Příkladů na toto neblahé počínání (přes existenci schvalovacích doložek ministerstva) je mnoho, v současnosti jejich počet narůstá. Tuto normativní, koordinující, unifikující funkci bude muset plnit také učebnice, neboť má k tomu předpoklady jako učební pomůcka shrnující a zobecňující daný okruh učiva.

Nová, normativní funkce učebnic bude vedle osnov a standardů také svým pojetím a zpracováním vymezovat rozsah poznatků, předkládaných k osvojení žáky. Aby autoři učebnic tento požadavek dodržovali, bude muset nad nimi bdít komise odborníků. Nezbytné také bude zajistit náročnější schvalovací řízení. Schvalovací komise musí být složena z teoretických i praktických odborníků a bude spolupracovat se státní akreditační komisí. Ukazuje se totiž, že závaznost a normativnost učebnic se zvyšuje, neboť učitelé často ve výuce postupují striktně podle učebnic, někdy ani příslušné osnovy nebo standardy neznají (Sandfuchs 1987, s. 98).

Význam učebnic bude pro **řízení vzdělávacího procesu** vzrůstat, jejich pojetí a zpracování se stane pro učitele přístupnou a názornou normou. Učebnice budou orientovat výuku na základní učivo, budou příkladem metodických postupů a budou podporovat vizuální kulturu (Spousta 2007), hlavně však také budou koordinovat využití dalších učebních pomůcek a učebních materiálů. Učebnice má předpoklady, aby tuto unifikující, normativní a řídicí funkci plnila. Tím vznikne systém didaktických pomůcek, který se bude opírat o učebnici, která bude zárukou pevného opěrného bodu, řádu pro výběr učiva, pro vyučovací činnost učitele i učební aktivity žáků. Systém učebních pomůcek znázorňuje obr. 8.



Obr. 8: Systém učebních pomůcek

4. VÝZKUM KURIKULA

Jak vyplývá ze sousloví *výzkum kurikula* či *kurikulární výzkum*, jedná se o výzkum, jehož předmětem je *kurikulum*. S ohledem na to, jak rozmanitým způsobem je vymezován pojem *kurikulum*, je vymezován také pojem *kurikulární výzkum*. Ve starších přístupech – avšak dodnes vlivných a rozvíjených – dominuje chápání *kurikulárního výzkumu* v užším pojetí jakožto výzkumu *kurikulárních dokumentů* (učebních plánů, osnov, učebnic atp.). Pro novější vývoj je charakteristická snaha chápat *kurikulární výzkum* v širším (holistickém) pojetí jakožto hledání odpovědí na otázky proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat (srov. Walterová a kol. 2004, s. 224). Rozvíjí se také výzkum zaměřený na to, jak si kurikulum osvojují žáci, a výzkum zaměřený na skryté kurikulum a jeho působení.

Výzkum kurikula je úzce provázán s tvorbou kurikula, proto se v něm propojuje přístup objasňující s přístupem normotvorným. Co se týče úkolů či poslání kurikulárního výzkumu, podle Hesseho a Manze (1974) by měl kurikulární výzkum zahrnout explicitní i implicitní kurikulum a přispět k revizi učebních plánů. Výzkum kurikula je prováděn tedy také za účelem definování cílů a obsahů vzdělávání. Je východiskem k revizi stávajícího kurikula a k utváření kurikula pro školu budoucnosti. Jak upozorňuje Robinsohn (1967), prostřednictvím *kurikulárního výzkumu* má být objektivizována a zespolečenštěna reforma cílů a obsahů vzdělávání. Některé kurikulární výzkumy jsou realizovány v souvislosti se zaváděním kurikulárních reforem, a to jako výzkumy doprovodné, implementační či evaluační.¹ Z pohledu vzdělávací politiky se jeví jako užitečné, pokud kurikulární výzkum funguje jako „kritický přítel kurikulární reformy“.

Za období největšího rozmachu *kurikulárního výzkumu* bývají považována 60.–70. léta ve Spojených státech amerických a poté v Evropě, kdy jsou zaváděny rozsáhlé kurikulární reformy. Zatímco v angloamerické oblasti se v souvislosti s tím etabluje výzkum kurikula jako svébytné oblasti badatelského zájmu (*curriculum studies*), ve středoevropském prostředí se problémy kurikula řeší v provenienci didaktiky. Ke konfrontaci těchto dvou pojetí dochází přibližně od 70. let 20. století. Jak naznačují historicko-srovnávací analýzy (např. Hopmann, Riquarts 1995), počátkem 90. let 20. století dochází k postupnému sblížení evropské didaktické tradice s angloamerickou kurikulární tradicí a otevírají se tak nové horizonty didaktického a kurikulárního výzkumu. Svědčí o tom i diskuse, která v nedávné době proběhla na stránkách časopisu *Pedagogika* (Kansanen 2004; Štech 2004ab; Průcha 2004; Kuřina 2005; Slavík, Janík 2006).

Cílem této kapitoly je podat přehled o kurikulárním výzkumu v historicko-srovnávací perspektivě. Charakterizujeme kurikulární výzkum ve Spojených státech amerických, v německé jazykové oblasti a v České republice. V návaznosti na to představujeme tema-

¹ Zajímavou otázku si v těchto souvislostech klade Dvořák (2007a), a sice, v jakém vztahu vůči sobě má stát *tvorba kurikula* a *výzkum kurikula*? Měl by být ten, kdo kurikulum vytváří, současně tím, kdo provádí jeho evaluaci? Nebo je vhodnější těmito dvěma úkoly pověřit různé badatele (a instituce)? Vzhledem k nevyjasněnosti dané problematiky necháváme tyto otázky prozatím otevřené.

tické oblasti kurikulárního výzkumu a některé konkrétní výzkumné studie zaměřené na projektované, realizované a dosahované kurikulum. Následuje přehled přístupů a metod kurikulárního výzkumu. Vzhledem k omezenému rozsahu kapitoly uvádíme pouze studie a metody reprezentující hlavní výzkumné proudy a trendy v dané oblasti.

4.1 Kurikulární výzkum ve Spojených státech amerických

Výzkum kurikula má ve Spojených státech amerických dlouholetou tradici. Je zajímavé sledovat vlivy, které se zde od počátku 20. století promítaly do chápání pojmů *obsah vzdělávání* (content) a *kurikulum* (curriculum). Jak ukazuje Doyle (1996), chápání těchto kategorií bylo tehdy výrazně ovlivněno úspěšně se rozvíjející experimentální (pedagogickou) psychologií. Pedagogická psychologie reprezentovaná E. L. Thorndikem (1874–1949) se stala základní disciplínou i pro pedagogický výzkum. Pedagogická psychologie se profilovala jako věda behaviorální, experimentální a atomistická. Zaměřovala se na měření parametrů určitého chování v kontrolovaných podmínkách a usilovala o ověřování vědeckých zákonů. Ve vztahu k pedagogické praxi často naplňovala funkci preskriptivní – definovala, co musí učitelé dělat, aby u žáků docházelo k učení. Naproti tomu J. Dewey (1859–1952) zastával odlišný pohled na pedagogickou vědu a na vztah mezi vědou a praxí. Viděl pedagogickou vědu jako nástroj umožňující dobrat se porozumění sociální komplexitě vzdělávání v jeho konkrétních formách (Doyle 1996, s. 489). Experimentování mělo být podle Deweye založeno na spolupráci učitelů a výzkumníků, kteří měli společně objevovat způsoby vzdělávání, aby lépe porozuměli tomu, jak aranžovat setkání dítěte s kurikulem v přirozeném prostředí – viz k tomu Deweyova kniha s přílehlavým názvem *The Child and the Curriculum – Dítě a kurikulum* (1902). Citovaný autor se zde zamýšlí nad tím, jak překlenout dualismus mezi *dítětem a kurikulem*. Ukazuje se, že v pozadí tohoto dualismu stojí střet dvou myšlenkových škol (tzv. *staré výchovy* a *nové výchovy*), k němuž ve Spojených státech amerických došlo na počátku 20. století. Zatímco zastánci *staré výchovy* chápali obsah akademické disciplíny jako fixní, hotový a stojící mimo dětskou zkušenost, pro zastánce *nové výchovy* byly **dětské zkušenosti** (sebevysvětlující a soběstačné) výchozím bodem učení. Klíčovou úlohou učitele bylo vytvářet kurikulum, které umožní uvedenou dichotomii překlenout. V Deweyově pojetí mělo jít o výzkum naturalistický, založený na pozorování; spíše než zákony a předpisy kontrolující učitelovo jednání byly produktem takového výzkumu poznatky umožňující učiteli řešit praktické problémy. Behaviorálně psychologická koncepce *stimul-reakce* Deweye neoslovila, jeho bádání mělo blíže k teoriím sociologickým a antropologickým. Faktem nicméně zůstává, že Deweyova koncepce byla v akademické komunitě odsunuta stranou a převahu získala stále prestižnější behaviorální psychologie, která disponovala potřebnou vědeckou autoritou. Behavioristické přístupy pedagogické psychologie měly významný dopad také na kurikulární problematiku. Nezřídka docházelo k zúženému chápání kurikulárních obsahů jako kategorií a procesů, které lze zkoumat v psychologických laboratořích.

Co se konkrétních školních kurikul týče, počátkem 20. století ve Spojených státech amerických převládalo **utilitaristické pojetí** vzdělávacího obsahu. Ve školách byl kladen důraz na praktická témata (Posner 1995). Svoji úlohu zde sehrával pragmatismus jako filozofické východisko pro tvorbu školního kurikula. Vazba mezi školní výukou a vědními disciplínami pěstovanými na univerzitách nebyla na počátku 20. století ještě příliš výrazná. Postupně se však začala upevňovat, mimo jiné také přispěním tzv. Komise desíti (1892), která sestávala z deseti uznávaných odborníků, jejichž úkolem bylo stanovit optimální rozsah učiva a jeho časovou dotaci ve školním kurikulu. Přibližně od poloviny 20. století se v tvorbě kurikula začali více angažovat univerzitní profesori jednotlivých vědních oborů, kteří byli nespokojeni s učebními výsledky žáků, zejména v matematice a přírodovědných předmětech. Výuka ve vyučovacích předmětech ve školách se tak začínala více propojovat s jejich mateřskými disciplínami na univerzitách. Za fyziku, chemii, geografii a později i za společenskovední předměty vznikala kurikula, která byla odvozována ze systematiky a logiky vědních disciplín (srov. Posner 1995, s. 273-277). **Princip vědeckosti ve výuce** má své kořeny patrně právě v tomto období, kdy se prosadil názor, že vyučovací předměty ve škole je třeba koncipovat jako předstupeň (propedeutiku) vědních disciplín. Žáci byli chápáni jako budoucí adepti vědy a škola a učitelé jako její zprostředkovatelé. Toto úsilí o „zvědečtování školy“ bylo podpořeno také tzv. „šokem ze Sputniku“, který byl vyvolán tím, že se Sovětům v roce 1957 podařilo vypustit do vesmíru družici. Američané na tento úspěch Východu reagovali mimo jiné také zvýšením výdajů na vzdělávání a větší podporou matematiky a přírodovědného vzdělávání.

60.–70. léta 20. století byla obdobím velkých kurikulárních reforem, v nichž se opět zdůraznila vazba obsahu vzdělávání na vědní disciplíny. Současně však začínaly sít hlasy poukazující na to, že lidské vědění je již tak obsáhlé, že pro účely školního vzdělávání je nezbytné zaměřit se na výběr tzv. jádra učiva (core curriculum) – srov. kap. 2.3. Významným přínosem americké pedagogiky 60. let 20. století jsou práce J. S. Brunera, které opět obrátily pozornost pedagogů ke *vzdělávacímu obsahu* jako kurikulární kategorii. Díky překladu do češtiny je u nás známa Brunerova (1965) teorie struktur učiva, která zahrnuje fakta, pojmy a zobecnění. Bruner (1965, s. 20) k tomu uvádí: „...*kurikulum jednotlivých předmětů by mělo být stanoveno na základě nejhlubšího pochopení generalizací, které předmětu dodávají jeho strukturu*“. Didaktické doporučení adresované učitelům potom zní: Učivo má být žákům prezentováno tak, aby pochopili jeho strukturu, tzn. aby mu porozuměli způsobem, který umožňuje spojovat s ním celou řadu dalších problémů, otázek, úkolů. Brunerova **teorie struktur** vyvolala pozornost pedagogů a psychologů, kteří argumentovali, že vyučování je efektivnější, když zohledňuje vzájemné propojení znalostí. S oporou o psychologické výzkumy bylo uváděno, že pokud jsou znalosti součástí smysluplné kognitivní struktury, jsou lépe připraveny pro transfer a žáci si je déle uchovávají (Ausubel 1964).

V oblasti tvorby a výzkumu kurikula se začalo více pracovat také s kategorií *znalosti* (knowledge). Projetovala se snaha uchopit tuto kategorii novým, tvořivým způsobem, pokud možno tak, aby byla co nejlépe využitelná s ohledem na řešené kurikulární problémy (srov. Smith et al. 1964). Při snahách redefinovat roli *znalostí* v kurikulu byl v návaznosti na Brunera kladen důraz na logický řád znalostí, na strukturu pojmů a principů, které charakterizují určité obsahové domény. Jak k tomu uvádí Bellack (1964, s. 264), „...*zatímco*

dříve byly zdůrazňovány obsahy praktické a deskriptivní, nyní je důraz kladen na základní koncepty a metody, jichž výzkumníci užívají jako intelektuálních nástrojů pro analyzování a uspořádání výzkumných dat“.

Významnou úlohu tehdy sehrála práce J. J. Schwaba (1964) o strukturách vědních disciplín, která přinesla podstatné důsledky pro tvorbu kurikula. Schwab kriticky poukazoval na skutečnost, že je-li kategorie obsahu vzdělávání v diskusích o kurikulu vůbec reflektována, pak je brána jako něco daného a samozřejmého, čím není třeba se hlouběji zabývat. Schwab odkazoval k dynamickému rozvoji vědních disciplín, v nichž čas od času dochází k utvoření nových konceptuálních schémat, která generují nové problémy. Tyto nové problémy generují nové soubory dat a znalostí, jež se radikálně odlišují od našich předchozích znalostí. Schwab rozlišuje mezi **substantivními a syntaktickými strukturami** vědní disciplíny. V souvislosti se substantivními strukturami poukazuje na to, že každé bádání má své zdroje v konceptuální struktuře disciplíny. „*Struktura určuje, jaké otázky si v našem bádání budeme klást; otázky určují, jaká data chceme získat; tato naše přání určují, jaké pokusy budeme provádět... Dalším problémem struktur disciplín je problém jejich určení a porozumění jejich možnostem a omezením, tak jak se to odráží ve znalostech, které produkují. Tento problém je 'problémem substantivních struktur disciplíny'*“ (1964, s. 9). Pro vzdělávání a pro kurikulum z toho vyplývá potřeba poznat, jaká struktura je základem určitého souboru znalostí, abychom věděli, na jaké problémy můžeme narazit při sdělování těchto znalostí. Syntaktické struktury tento autor vymezuje takto: „*...je problém zjistit, co se v jednotlivých disciplínách odehrává v rámci procesů objevování a dokazování, jaká kritéria jsou používána pro měření kvality dat, jak striktně jsou aplikovány zásady dokazování ...obecně řečeno, je problém určit cestu, po níž se postupuje od hrubých dat až k závěrům. Tento problém nazývám problémem syntaktické struktury disciplíny*“ (Schwab 1964, s. 11). Dále Schwab ve své studii věnuje pozornost různým přístupům k hierarchizování a organizování disciplín – rozebírá práce Platona, Aristotela, Linneho, Comta a dalších. Také psychologický pohled na kategorii *znalost* měl významné důsledky pro kurikulum, a to zejména v tom, že poukázal na klíčovou roli *předchozích znalostí* v procesu učení (Ausubel 1968).

Zájem o kategorii vzdělávacího obsahu je patrný také koncem 80. let 20. století. L. S. Shulman (1986, 1987) kritizoval pedagogický výzkum za to, že dostatečně nebere v úvahu kategorii obsahu vyučování a učení, a hovoří v těchto souvislostech o chybějícím výzkumném paradigmatu. V návaznosti na to se začaly rozpracovávat koncepty, jako jsou *znalosti obsahu* (*content knowledge*) a *didaktické znalosti obsahu* (*pedagogical content knowledge*) a rozvíjel se empirický výzkum zaměřený na způsoby ztvárnění vzdělávacího obsahu ve výuce jednotlivých vyučovacích předmětů (např. Stodolsky 1998; Shulman, Quinlan 1996; u nás k tomu viz Janík a kol. 2007).

V posledních letech dospěl kurikulární výzkum – zejména vlivem kognitivní psychologie a konstruktivismu – k novému *obratu k oborovosti* (*domain specific*), který je nesen zdůrazněním kategorie obsahu. Je patrné úsilí o hledání oborově specifických aspektů výuky, které by odpovídaly zvláštnostem obsahu daného vyučovacím předmětu. Rozvíjí přístup zvaný *content pedagogy* (Doyle 1996), což bychom mohli z pohledu evropské tradice volně přeložit jako *didaktika orientovaná na obsah* či *oborově didaktický přístup v kurikulárním výzkumu*.

Vycházejí z evropské fenomenologické tradice (zejm. německé, francouzské, nizozemské), se v Kanadě rozvíjí fenomenologický a poststrukturalistický přístup ke zkoumání kurikula. Je spojen se jmény W. F. Pinara a W. M. Reynoldse (1992) a dalších, kteří studují *kurikulum jako text*, zdůrazňují význam interpretativní, diskursivní analýzy a dekonstrukce a při zkoumání realizovaného kurikula zdůrazňují potřebu fenomenologického návratu „k věcem samotným“. Tato tradice kurikulárního výzkumu bývá označována jako rekonceptualistická (viz k tomu Dvořák 2007a).

Významný proud *kurikulárního výzkumu* představuje *kurikulární historie* (*curriculum history*) reprezentovaná I. F. Goodsonem (1987), T. S. Popkewitzem (1987) a dalšími. Tito badatelé např. zkoumají, jak se v průběhu dějinného vývoje formuje kánon vyučovacích předmětů a jaké vlivy (mocenské síly) se do toho promítají. Některé z Goodsonových myšlenek v našem kontextu rozebírá Dvořák (2008).

Pozornost výzkumníků se obrací také ke zkoumání vztahu mezi kurikulem a výukou. Významným impulsem v oblasti hodnocení dosaženého kurikula (vzdělávacích výsledků) jsou výzkumy TIMSS přicházející s koncepcí kurikula projektovaného, realizovaného a dosahovaného (Mullis et al. 2001) – podrobněji k tomu v kap. 4.4.4. Výzkum kurikula probíhá v současné době také v souvislosti s tvorbou *Národních vzdělávacích standardů pro přírodovědné vzdělávání* v gesci *National Science Foundation*.

Přehled o problematice kurikulárního výzkumu ve Spojených státech amerických je k dispozici v reprezentativní práci *Handbook of Research on Curriculum* (Jackson et al. 1996), která byla vypracována *Americkou asociací pedagogického výzkumu (AERA)*. Na kurikulární problematiku a její výzkum se zaměřují specializované časopisy, jako jsou např. *Journal of Curriculum Studies*, *Curriculum Inquiry*, *Curriculum and Supervision* a další.

4.2 Kurikulární výzkum v německé oblasti

Zatímco ve Spojených státech amerických byl výzkum kurikula orientována spíše pragmaticky, v německé jazykové oblasti vyrůstal především z **duchovědné tradice** antropologicky pojatých věd o kultuře, jejichž základy položil W. Dilthey (1833–1911). O rozvinutí duchovědné pozice v didaktice se výrazně zasloužil německý pedagog O. Willman (1839–1920), který používal termíny *Bildungsinhalt* a *Bildungsgehalt*. Oba tyto termíny by bylo možné do češtiny přeložit jako *obsah vzdělávání*, avšak tím by se vytratil jejich teoretický i praktický přínos. Willman chápe *Bildungsgehalt* širě než *Bildungsinhalt* (Steindorf 2000). Termínem *Bildungsgehalt* označuje to, co je v určitém *vzdělávacím obsahu* (*Bildungsinhalt*) onou *vzdělávací hodnotou*. Učitel se zamýšlí nad *vzdělávací hodnotou* (*Bildungsgehalt*) určitého vyučovacího předmětu či tématu a uskutečňuje ji prostřednictvím práce s konkrétními *vzdělávacími obsahy* (*Bildungsinhalt*) ve výuce. Výchozím bodem jakékoliv úvahy o tvorbě učebního plánu (kurikula) je tedy otázka, prostřednictvím jakých cílů, obsahů, forem a metod je možné zajistit vzdělání v současnosti a předvídatelné budoucnosti. Kolem těchto otázek se rozvíjí výzkum, který je označován pojmem *výzkum učebního plánu* (*Lehrplanforschung*) či *výzkum kurikula* (*Curriculumforschung*).

Co se kategorie obsahu vzdělávání týče, v první polovině dvacátého století sehrálo významnou roli Wenigerovo odlišení *didaktiky* a *metodiky*. Didaktikou rozumí Weniger (1930/1952) teorii vzdělávacího obsahu a učebního plánu, kdežto pojmem metodika označuje teorii výukových metod. V německé jazykové oblasti se vždy věnovala značná pozornost **výběru vzdělávacího obsahu**. Předmětem teoretické reflexe byla také kritéria tohoto výběru. Podle Klafkiho (1991, s. 19) se výběr obsahu pro učební plán (kurikulum) má odvozovat od „epochálních klíčových problémů naší současnosti a tušené budoucnosti“. Má se koncentrovat na problémy, jako jsou *válka a mír, ekologické otázky, hospodářské a sociální, politické nerovnosti mezi lidmi zde a ve světě, možnosti a nebezpečí techniky*. Z analýzy těchto klíčových problémů, které vstupují do světa našich dětí, se mají odvozovat konkrétní témata, která se s ohledem na zkušenosti a věk žáků mají stát východiskem pro výuku, která má být nesena aktivitami žáků.

K dalšímu zajímavému momentu došlo v polovině 20. století, kdy se v německé jazykové oblasti řešila otázka výběru základního učiva. Významným příspěvkem k této problematice je práce M. Wagenscheina (1968), věnovaná *exemplárnímu* vyučování. Wagenscheinova koncepce je zaměřena na výběr takových obsahů, které mohou sloužit jako *exempla* (příklady). Jde o dobře vybrané (reprezentativní) části tematického celku, na nichž je možné ukázat obecnou, abstraktní „pravdu“, o níž v daném tematickém celku jde.

V roce 1967 předložil B. S. Robinson svoji práci *Bildungsreform als Revision des Curriculums (Vzdělávací reforma jako revize kurikula)*, díky níž se termín *kurikulum* dostává do středoevropského prostoru a začíná jeho konfrontace se zdejšími pojetími didaktiky. Robinsohnův model vytyčil tyto úkoly zkoumání: a) stanovit veškeré požadavky, které má žák během školní docházky zvládnout; b) vycházet z univerzálních odborných věd; c) do výzkumu zahrnout též obory antropologické; d) do žákovy výbavy zařadit také základní civilizační dovednosti. Souběžně s tím sehrávala významnou roli Klafkiho didaktika založená na teorii vzdělávání se svou programovou zaměřeností k „obsahovosti“ (česky k tomu viz Klafki 1969).

V 70. letech 20. století byla za jeden z důležitých oborově didaktických principů považována **vědecká orientace**. Jak uvádí Stadler (2005, s. 33), přestože pojetí tohoto principu nebylo jednotné, našla *vědecká orientace* svůj výraz v učebních plánech školního vzdělávání. Funkce školního vzdělávání měla mimo jiné spočívat také ve *vědecké propedeutice*. Přitom se rozlišovalo mezi: (1) *obecnou vědeckou propedeutikou*, která „...otevřít přístup k vědeckému způsobu uchopování problémů v obecném smyslu“, a mezi *speciální vědeckou propedeutikou*, která „...uvádí žáka do určité vědní disciplíny a orientuje ho v ní“. V diskusích rozvíjených nad *principem vědeckosti* ve výuce, resp. nad *zvědečtíváním výuky*, tak byl znovu otevřen problém vztahu mezi *vědou* a *školou*, mezi *vědeckým věděním* a *školním věděním*. Princip *vědecké orientace* se prosazoval i v učebních plánech. Jako příklad můžeme uvést proměny v pojetí vyučovacího předmětu *věcné učení* (Sachunterricht) v primární škole v Německu. Koncem 60. let 20. století byla pro tento vyučovací předmět vytvářena kurikula s výraznou vědeckou/oborovou orientací v oblasti obsahů i metod, což se však brzy stalo předmětem kritiky. Ta poukazovala zejména na to, že nejsou zohledňovány dosavadní představy a zkušenosti žáků, jejich zájmy a způsob myšlení, že žákům není dáván dostatečný prostor pro samostatnou aktivitu, že učivo nemá vazbu ke

světu dětí atp. Ukázalo se navíc, že tato oborově propedeutická orientace *věcného učení* vede ke kognitivnímu přetěžování žáků (srov. Möller 2000). V reakci na to začaly v 70. letech 20. století vznikat koncepce *věcného učení* orientované na žáka a (jeho) svět. Diskuse o pojetí tohoto vyučovacího předmětu se pohybovala na kontinuu směřujícího od pólu *vědecká orientace* k pólu *orientace na žáka*. Souhrnem lze konstatovat, že vědecká/oborová orientace byla v kurikulu oslabena. Tato skutečnost je doložena např. výzkumem učebních plánů provedeným Strunckem, Lückem a Demuthem (1998), který v porovnání s učebními plány ze 70. let 20. stol. dokumentuje v současných učebních plánech výrazný pokles podílu „tvrdých“ přírodních věd.

Uvedené období je obdobím plurality didaktických modelů a teorií. Vedle mnoha jiných se rozvíjela teorie **komunikativní didaktiky**, která se kriticky vymezovala vůči didaktice orientované na obsah vzdělávání. W. Popp (1976, na přebalu publikace) k tomu píše: „*Didaktická teorie se v posledních desetiletích výrazně obracela k problémům legitimity a výběru obsahů, k optimalizaci procesů jejich zprostředkovávání a k hodnocení. Sociální dimenze výuky jako interakčního pole a úloha sociální výchovy ve škole tím byla silně upozaděna. V souvislosti s kritickou vědou o výchově staví komunikativní didaktika sociální dimenzi didaktického pole opět do svého středu. Zohledňuje výsledky akčního výzkumu, interakční teorie a teorie komunikace a nabízí nové přístupy k výzkumu kurikula a k plánování a analýze výuky.*“

S ambicí zmapovat stav kurikulárního výzkumu v letech 1970–1981 byl sepsán *Handbuch der Curriculumforschung* (Hameyer, Frey, Haft et al. 1983). Tato rozsáhlá příručka podává přehled o těchto okruzích: kurikulární teorie (1); kurikulární teorie ve vzdělávacích oblastech (2); stav v jednotlivých výzkumných oblastech (3); výzkum kurikula na základě jednotlivých výzkumných strategií a metod (4); vybrané oblasti v předcházejícím období výzkumu (5); výzkum relevantní pro kurikulum v příbuzných vědách (6); výzkum kurikula ve vzdělávacím systému: vlivy a zpětné ovlivňování (7); financování výzkumu kurikula (8); výzkum kurikula: vybrané přehledy v zemích Rady Evropy, DDR a Jugoslávie (9); výzkum kurikula a dokumentace (10); seznam institucí pro výzkum vzdělávání a kurikula v zemích Rady Evropy, DDR a Jugoslávie (11). Uvedená práce představuje určité vyvrcholení široce podporovaných aktivit kurikulárního výzkumu v německé jazykové oblasti v 70. letech 20. století. Zdá se, že od konce 80. let kurikulární výzkum oslabuje svoji pozici. Nicméně to neznamená, že by zde dnes výzkumy kurikula nebyly realizovány. Provádějí se např. výzkumy zaměřené na jádrové kurikulum (Böttcher, Kalb 2002), na standardy vzdělávání (Klieme et al. 2007), na učební plány (Vollstädt et al. 1991), na školní vzdělávací programy (Mohr 2006) atp. Řada kurikulárních výzkumů je realizována v rámci přístupu *instructional design*, který se rozvíjí ve volné návaznosti na hnutí *programovaného učení* (Seel, Dijkstra 2004). Přestože se nelze ubránit dojmu, že se dnes v německé oblasti výzkum kurikula vytrácí z vědecké scény, není tomu tak. Spíše se diferencuje a pokouší se „prodávat své produkty“ pod různými moderními i módními názvy.

4.3 Kurikulární výzkum v České republice

Jak ukazuje E. Walterová (2004), v české pedagogice byl pojem kurikulum do 80. let 20. století téměř neznámý. Problematika, kterou dnes pojem kurikulum zastřešuje, u nás byla tradičně chápána jako oblast didaktiky. České didaktické myšlení bylo počátkem 20. století výrazně ovlivněno německou tradicí, v níž pojem *kurikulum* také ještě nezdомácněl (viz kap. 4.2). To ovšem neznamená, že by kurikulární problémy nebyly předmětem vědecké reflexe. Podobně jako v německé jazykové oblasti se i u nás rozvíjel **výzkum učebních plánů a osnov**. Ten se těšil pozornosti zejména v období našich školských reforem (1948, 1953, 1960, 1976), jejichž cílem často byla také „přestavba obsahu vzdělávání“.

Od konce 30. let 20. století byl u nás realizován *výzkum základního učiva* (Langr, Váňa 1944; Chlup 1958). Tento výzkum byl rozvíjen v reakci na skutečnost, že lidské vědění je již tak obsáhlé, že pro účely školního vzdělávání je nezbytné zaměřit se na výběr tzv. základního (jádrového) učiva.

Po roce 1948 došlo k negativním proměnám obsahu vzdělávání v souvislosti s postupným zaváděním komunistické ideologie do škol, což bylo podpořeno reformami z let 1948, 1953, 1960, 1976. Výchova, vzdělávání a vyučování měly být důsledně vedeny v duchu „vědeckého světového názoru“ – marxismu-leninismu. Kurikulární výzkumy, které v té době byly realizovány, byly spíše tendenční, přesto jsou některé z nich dodnes inspirativní – např. Ciprův výzkum (1969) zaměřený na vyhodnocování důležitosti cílů základního vzdělávání, v němž bylo osloveno téměř 2000 respondentů (žáků a učitelů). Vedle toho byly průběžně realizovány výzkumy učebních plánů, osnov a učebnic (např. Korejs, Hřebejková 1956).

V 60. letech u nás vznikaly překlady významných prací západních pedagogů a psychologů (Bruner, Gagné, Klafki, Piaget a další). Např. na Brunerovy myšlenky v našich podmínkách originálním způsobem navázal F. Jiránek, který věnoval pozornost psychologickým otázkám struktur učiva na škole 1. stupně (1965). Osnovám *Základní devítileté školy*² (1960) Jiránek (1965, s. 519) výtýkal: „...že učivo pro 1.–5. ročník ZDŠ není vybráno a uspořádáno tak, aby tvořilo strukturu“. Jiránek chápal struktury učiva jako „...soustavu hierarchicky uspořádaných úkolů, které klade škola žákům“ (Jiránek 1965, s. 518) a zdůrazňoval, že „...teorie struktur učiva nemůže pomíjet ani specifické rysy učení a myšlení žáka mladšího školního věku, ani vliv živé osobnosti učitele a lidského prostředí. I když jejím východiskem jsou základní poznatkové struktury vědních disciplín (např. teorie množin v matematice), prvním krokem k jejich přeměně ve struktury učiva pro žáky 1. stupně je 'překlad' základních poznatkových struktur v operační soustavy, dostupné žákům mladšího školního věku“ (Jiránek 1965, s. 521). V tomto období u nás byly položeny **základy psychodidakticky orientovaného výzkumu školního učiva** (Vyskočilová 1991), jenž je spojen se jmény Františka Kuřiny, Radima Palouše, Eduarda Pachmanna, Jitky Fenclové, Jaromíra Kopeckého, Jiřího Kotáska, Františka Jiráňka, Evy Vyskočilové, Zdeňka Holubáře, Evy Hájkové a dalších.

² Viz dokument *Pojetí základní devítileté školy a učební plán této školy*. Praha : SPN 1960.

V roce 1976 došlo k další významné reformě školních osnov. Programově byla idea této reformy vyjádřena v dokumentu *Další rozvoj československé výchovně-vzdělávací soustavy* (1976). Zdůrazněna zde byla mj. také potřeba „...nově koncipovat obsah a rozsah učiva v jednotlivých stupních a typech škol, výrazně posilovat všeobecně vzdělávací polytechnickou složku učiva“ (viz časopis *Pedagogika* 1/1977, s. 4). Pod heslem „modernizace obsahu vzdělávání“ byl posílen princip vědeckosti ve výuce. Jedním z následků tohoto „modernizačního trendu“ bylo **přetěžování žáků** (srov. k tomu např. Kusá 1987). Vedle posílení principu vědeckosti se v socialistické škole prosazovaly též snahy akcelerovat dětský vývoj – srov. k tomu výzkum popsany v práci *Akcelerácia a socialistická škola* (Pavlovič 1975).

V teoretické rovině (ve shodě s marxisticko-leninskou filozofií) byly řešeny problémy tvorby vzdělávacího obsahu, jeho transformace a interpretace (Škramovská 1985 a další). Problémy související s kurikulem byly v didaktice řešeny také pod označením *projektování výuky* (Burešová, Fenclová, Kotásek 1980 a další).

Po změně politického režimu v roce 1989 byl obsah vzdělávání revidován s cílem odstranit z kurikula komunistickou ideologii. Po roce 1990 u nás vznikly **významné kurikulární dokumenty** – zejména *Standard základního vzdělávání* (1995) a vzdělávací programy *Obecná škola* (1996), *Základní škola* (1996) a *Národní škola* (1997). Byly vypracovány expertízy k problematice transformace vzdělávacího obsahu – za primární vzdělávání viz např. Spilková a kol. (1996). Proběhlo výzkumné ověřování vzdělávacího programu *Obecná škola* (Beran, Smékal 1999).

V teoretické oblasti se začala rozpracovávat teorie psychologické **analýzy školního učiva** (Vyskočilová 1991), která se uplatňovala jak v oblasti výzkumu a tvorby učebnic, tak při analýzách vyučovacích hodin. Tato teorie našla své zázemí v úspěšně se rozvíjejícím oboru *psychodidaktiky* (Holubář, Hájková 1993; Štech 2004), využívána je do jisté míry i v oblasti *školní etnografie* (PSŠE 2004, 2005). Pozornost se začala věnovat také zkoumání otázek řízení kurikula z hlediska školního managementu (Müllerová 2000).

Počátkem 21. století se začaly připravovat rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé stupně vzdělávání a byla odstartována kurikulární reforma. Zatím se však v žádoucí míře nerozvinul kurikulární výzkum, který by mohl ve vztahu k probíhající reformě fungovat jako její „kritický přítel“. Teprve v poslední době se u nás kurikulární problematika konstituuje jako **svěbytná oblast badatelského zájmu** (Walterová 1994, 2004; Müllerová 2000; Průcha 2002, 2006; Maňák, Janík et al. 2005, 2006, 2007ab; Janík, Knecht, Najjarová 2007 a další – přehled viz in Janík, Knecht 2007). Spolu s tím se rozvíjejí i výzkumné přístupy a metody, které umožňují kurikulum zkoumat. Podrobný přehled kurikulárních výzkumů z poslední doby podal Průcha (2006). Jeho analýza ukazuje, že některé formy kurikula nejsou zkoumány dostatečně nebo nejsou výzkumem pokryty vůbec. Také přehledová studie Janíka a Knechta (2007) naznačuje, že problematice kurikula se u nás začíná věnovat větší pozornost až od roku 2003/2004, tj. v době, kdy je např. RVP ZV publikován jako více méně „hotový“ dokument. Výzkumy poukazují na některé nedostatky kurikulární reformy (nedostatečná informovanost odborné i laické veřejnosti o smyslu a hlavních cílech kurikulární reformy, rezervované postoje učitelů, pocit spokojenosti se současným

stavem, rozpor mezi projektovaným a realizovaným kurikulem atp.). Nelze než doufat, že teoretická a výzkumná reflexe kurikulární problematiky bude narůstat spolu se zaváděním rámcových vzdělávacích programů a s tvorbou školních vzdělávacích programů a zpětně přispěje k jejich průběžnému zkvalitňování.

4.4 Témata kurikulárního výzkumu

Aby si čtenář mohl vytvořit konkrétní představu o tom, čím se kurikulární výzkum zabývá a jak funguje, podáme nyní přehled o výzkumných studiích zaměřených na kurikulum projektované, realizované a dosahované. Pozornost budeme věnovat také problematice zkoumání vztahů a interakcí mezi různými formami kurikula.

4.4.1 Výzkumy projektovaného kurikula

Projektované kurikulum zahrnuje kurikulární dokumenty – vzdělávací či studijní programy, učební plány, osnovy, učebnice atp. Výzkumy projektovaného kurikula jsou prováděny také pod označením *výzkum učebního plánu*, resp. *výzkum učebních osnov*. Do výzkumu projektovaného kurikula lze zahrnout i *výzkum učebnic*, který představuje poměrně širokou a vnitřně bohatě diferencovanou oblast badatelského zájmu.

V rámci **zkoumání učebních plánů** se zpravidla sledovaly proměny v kánonu vyučovacích předmětů či v obsahu vzdělání v určitém časovém období. Příkladem budiž studie *Obsah vyučování na prvním stupni základní školy* (Vyskočilová 1996), v níž jsou dokumentovány proměny učebního plánu prvního stupně základní školy v letech 1948, 1953, 1960 a 1976, kdy byly zaváděny školské reformy.

Kamens, Meyer a Benavot (1996) realizovali rozsáhlé výzkumy založené na obsahových analýzách reprezentativního souboru učebních plánů z různých zemí světa. Výzkumy poukazují na relativní stabilitu kánonu vyučovacích předmětů v kurikulu primární školy, a to napříč časovými obdobími a kontinenty. Jako jádrové se ve většině kurikul ukázaly následující oblasti vyučovacích předmětů: jazyky, matematika, přírodní vědy, sociální vědy, umění a tělesná výchova. Výraznější proměny v čase byly shledány ve dvou oblastech. V pozdějším období je doložen nárůst zastoupení výuky úředních a cizích jazyků – v průběhu 20. století byl oslabován význam řečtiny a latiny ve prospěch živých jazyků. Druhý významný trend se týká nárůstu objemu výuky sociálních věd a naopak snížení objemu výuky historie, zeměpisu a občanské nauky.

Strunck, Lück a Demuth (1998) provedli analýzu učebních plánů předmětu věcné učení (Sachunterricht) v primární škole v Německu. Autoři dospěli k závěru, že v posledních 25 letech došlo k výraznému poklesu podílu „tvrdých“ přírodních věd – zejména v oblasti neživé přírody.

Hudecová (2006) ve své komparativní studii mapovala dějepisné vzdělávací programy ve vybraných zemích Evropy. Sledovány byly mj. obecné i specifické cíle dějepisného vzdělávání, postavení dějepisu v systému vzdělávání, časový prostor i konkrétní vzdělávací

obsahy dějepisného vzdělávání. Studie ukázala, že české rámcové vzdělávací programy vycházejí z obdobných zásad a principů jako ostatní zkoumané dokumenty a směřují k obdobným cílům. V našich rámcových vzdělávacích programech však chybí propracovanější struktura vzdělávacích cílů jednotlivých školních předmětů. Dále je rámcovým vzdělávacím programům vytkána přílišná stručnost a nepropracovanost vzdělávacích obsahů.

Dvořák (2007b) provedl analýzu pojmové struktury společenskovedního tématu „mezinárodní vztahy“ v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* a v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání*. Na tomto příkladu ukazuje, že učivo je osnováno na úrovni ISCED 2, ale i ISCED 3 výlučně z hlediska jednoho paradigmatu, přestože pro všechny sociální vědy je typická multiparadigmatičnost. V daném případě jsou v důsledku toho pominuty např. otázky síly jako faktoru mezinárodních vztahů, otázku rovnováhy mezi státy nebo hegemonie některého aktéra. Autor tvrdí, že projektované kurikulum tak „...neobsahuje řadu skutečně fundamentálních pojmů potřebných pro porozumění mezinárodním vztahům, jako jsou svrchovanost nebo diplomacie...“ (Dvořák 2007b, s. 113).

Za specifický druh projektovaného kurikula lze považovat **učitelovu přípravu na výuku**³. Borková a Niles (1987, s. 183–184) shrnují výsledky výzkumů, které se zaměřovaly na učitele v situaci, kdy se připravují na výuku. Ukázalo se, že hlavním vnějším podnětem pro plánování výuky jsou požadavky administrativy. Učitelé typicky začínají plánování vymezením učiva, které se má vyučovat, a aktivit, které se přitom mají uplatnit. Teprve potom zvažují otázky týkající se cílů, způsobů hodnocení či učebních materiálů. Při vytváření svých plánů spíše identifikují a rozvíjejí jednu myšlenku, než aby vybírali mezi alternativami. Při plánování výuky zvažují mnoho faktorů, přičemž informace o žácích (a jejich schopnostech) považují za nejdůležitější faktor, který ovlivňuje jejich plánování. Další zvažování se týká učebních úloh (učivo, aktivity, materiály) a kontextu, v němž se výuka odehrává. Plánování výuky je zpravidla vztaženo k obecným problémům organizování a strukturování výukové interakce než ke specifickým detailům jazykového projevu (verbal behavior). Hlavním faktorem ovlivňujícím povahu plánování jsou učitelovy zkušenosti – zkušenosti učitelé plánují výuku jinak než učitelé začínající.

Svébytnou oblast výzkumu projektovaného kurikula představuje výzkum učebnic (přehledně k tomu viz Průcha 1998). Spadají sem zejména obsahové analýzy vybraných tematických celků v učebnicích různých vyučovacích předmětů (viz k tomu Maňák, Klapko a kol. 2006; Maňák, Knecht a kol. 2007; Knecht, Janík a kol. 2008).

4.4.2 Výzkumy realizovaného kurikula

Ve výzkumech realizovaného kurikula jde o to, zachytit a analyzovat reálně probíhající procesy vyučování a učení se určitému obsahu ve školních třídách. Kurikulum je v těchto souvislostech chápáno jako „rozvíjející se konstrukce“, která vzniká z interakce mezi

³ Učitelova přípravu na výuku lze chápat také jako projev (manifest) způsobu realizace kurikula.

učitelem a žáky (Zumwalt 1989, s. 175). Tento dynamický pohled umožňuje modelovat realizované kurikulum jako sekvence výukových aktivit, v nichž se učitelé a žáci společně zabývají jistým obsahem a vyjednávají jeho význam (srov. Elbaz 1983). V terminologii výzkumů TIMSS je *realizované kurikulum* (implemented curriculum) chápáno jako „*učivo skutečně předávané žákům konkrétními učiteli v konkrétních školách a třídách*“ (Palečková, Tomášek, Straková 1997, s. 6). Podstatné v tomto vymezení je, že se zde explicitně bere v úvahu kategorie *učiva* (subject matter, curricular content). Druhým klíčovým momentem je, že se výzkumy realizovaného kurikula obrací na konkrétní žáky a učitele – jde tedy převážně o terénní výzkumy. V rámci konkrétních výzkumů realizovaného kurikula může být pozornost zaměřena na celou řadu různých aspektů. Lze se např. zabývat učivem a jeho didaktickým ztvárněním ve výuce; lze zkoumat, jak se v reálné výuce pracuje s učivem prezentovaným v učebnici; lze analyzovat samotný průběh výuky a její obsahové strukturování. Pozornost může být věnována také učebním úlohám, které jsou ve výuce tematizovány, a tomu, jak je žáci řeší. Zaměří-li se pozornost na žáky, lze (s jistými omezeními) studovat proces, v němž se utvářejí a rozvíjejí jejich prekoncepce, naivní teorie, znalosti, dovednosti, kompetence a jiné dispozice.

Již v druhé polovině padesátých let 20. století se u nás rozvíjely výzkumy, v nichž byly analyzovány procesy řízené **konstrukce pojmů žáky** ve výuce. Za všechny budiž zmíněna studie J. Kotáska (1957), v níž se na základě protokolování vyučovacích hodin, magnetofonového záznamu hlasitého řešení úloh žáky a objektivizovaného pozorování zjišťovalo, jak žáci používají vědomosti o fyzikálních zákonech při řešení textových úloh. Inspirativní jsou také studie J. Procházkové (Skalkové) zaměřené na procesy osvojování gramatických pojmů (1963).

Do výzkumu realizovaného kurikula lze částečně zahrnout také studie žákovských představ/prekonceptů, a to zejména ty, v nichž se sledují procesy jejich utváření a rozvíjení v situaci výuky. V těchto studiích se zkoumá nejen obsah žákovy zkušenosti, ale i to, jak je tato zkušenost utvářena. Jedná se o zkoumání tzv. *zakoušeného či prožívaného kurikula* (angl. *experienced/lived curriculum*, něm. *erlebtes Curriculum*).

Někteří autoři v těchto souvislostech poukazují na působení tzv. *skrytého kurikula* (angl. *hidden curriculum*, něm. *heimlicher Lehrplan*). **Skryté (implicitní) kurikulum** je vymezováno jako souhrn procesů, obsahů, efektů atp., které nejsou plánovány a postiženy v kurikulu formálním (explicitním). Patří sem např. působení klimatu a kultury školy a školní třídy, architektury školní budovy, převládajícího stylu školní práce, časového rámcování školního života, interakce mezi učiteli a žáky atp. (podrobněji k tomu viz Mareš, Rybářová 2003; Kaščák 2005, 2006ab; Filagová, Kaščák 2006; Maňák, Janík 2009). Pozitivní působení skrytého kurikula se projevuje např. v kladném vztahu žáků ke škole, k učitelům, ke vzdělávání; negativní důsledky se mohou ukázat v nechuti žáků dále se vzdělávat, ve strachu ze školy, v obavě z neúspěchů, ve vytváření part a gangů atd. Zásadním příspěvkem k výzkumu skrytého kurikula je Jacksonova studie *Život ve třídách* (*Life in the Classrooms*) z roku 1968, v níž autor popisuje, jakou roli v životě školní třídy hrají hodnoty, očekávání, pravidla, zásady atp.

V širším pohledu lze jako součást výzkumu realizovaného kurikula chápat i studie, v nichž se pozornost zaměřuje na to, za jakých podmínek (sociálních, materiálních atp.) je vzdělávací obsah ve výuce zprostředkován. Příkladem může být Průchova studie (1989) s názvem *Některé podmínky realizace obsahu vzdělání ve výuce*. Autor pozoroval a analyzoval 110 hodin výuky napříč různými vyučovacími předměty, a to z hlediska výukového času, participace žáků, využití didaktických prostředků a dalších aspektů.

Podobně je koncipován výzkumný projekt *CPV videostudie* realizovaný od roku 2004 *Centrem pedagogického výzkumu PdF MU* v Brně (Janík, Miková 2006; Janík, Najvar 2008). V rámci tohoto projektu se zkoumají podmínky realizace vzdělávacích obsahů ve výuce fyziky, geografie, anglického jazyka a tělesné výchovy na druhém stupni české základní školy. Výsledky ze sledování výuky fyziky a zeměpisu ukazují, že v těchto vyučovacích předmětech výrazně převažují organizační formy orientované na učitele nad formami orientovanými na žáky (v poměru přibližně 3 : 1), naopak v relativně malé míře jsou zastoupeny fáze zaměřené na motivaci a metakognitivní podporu učebních procesů. Žáci mají ve výuce poměrně omezené příležitosti k verbálnímu projevu (učitel mluví přibližně 5x více než všichni žáci ve třídě dohromady). Ve výuce se téměř vůbec nevyužívají moderní média – audio, video, informační a komunikační technologie; významnou roli sehrává tabule.

V návaznosti na *CPV videostudii* popisují Brückmannová a Janík (2008) postup vytváření diagramu obsahové struktury vyučovací hodiny fyziky. V diagramu je zachycen vzdělávací obsah v různých formách reprezentace. V citované studii se ukázalo, že učitel při výuce integruje různé druhy reprezentací do komplexnějších celků. *Reprezentace jedním* a *ikonické reprezentace* byly doprovázeny *reprezentacemi verbálními*, které v některých případech přecházely do *reprezentací narativních*. Vytvoření tohoto diagramu je chápáno jako první krok na cestě ke zkoumání *učitelových didaktických znalostní obsahu*. Další krok spočívá v realizaci interview, které je s učitelem nad tímto diagramem vedeno s cílem verbalizovat jeho *didaktické znalosti obsahu* (Janík a kol. 2007, 2008, 2009).

Vaculová, Trna a Janík (2008) ve své studii zjišťovali, *jak se pracuje s učebními úlohami ve výuce fyziky*. Na základě systematické analýzy videozáznamů 27 vyučovacích hodin fyziky na 2. stupni základní školy byla hledána odpověď na otázky: Kolik učebních úloh je řešeno ve vyučovací hodině a v jakém časovém zastoupení? Kolik času zaujímají fáze zadávání, řešení a kontroly úloh? Kdo je řešitelem úloh? Jaký typ řešení úlohy vyžadují? Výsledky ukázaly, že práce s učebními úlohami zaujímá 63 % všech posuzovaných sekvencí; to odpovídá přibližně 6 úlohám za jednu vyučovací hodinu. Dále bylo zjištěno, že nejčastěji řeší úlohy učitel v interakci se žáky, nejvíce úloh vyžaduje slovní řešení a nejméně jsou zastoupeny úlohy řešené experimentálně.

Vyskočilová a Matušková (1998) publikovaly studii zaměřenou na učivo a učení základům zeměpisné orientace v prvouce a ve vlastivědě. Formou didaktického experimentu byla hodnocena vhodnost operačního přístupu ve výuce vlastivědy. Jak uvádějí autorky, „...*vyhodnocení výsledků testů naznačuje tendenci k vyšší kvalitě výsledků učení ve třídách, kde byl jako stěžejní použit operační přístup a konstruktivistické pojetí vyučování v oblasti základní orientace v prostoru a čase u žáků primárního stupně škol*“ (1998, s. 52).

4.4.3 Výzkumy dosaženého kurikula

Do této skupiny jsou zahrnovány studie zaměřené na vzdělávací výsledky a efekty, tj. na to, co si žáci ze školy odnášejí v podobě znalostí, dovedností, postojů, kompetencí, hodnotových orientací či jiných dispozic. Tyto studie bývají někdy označovány jako *evaluační* (srov. Rýdl 2007). Hlavním posláním evaluačních studií v kurikulárním výzkumu je produkovat informace o tom, do jaké míry se žákům daří dosahovat vzdělávacích standardů.

Hodnocení dosaženého kurikula ve smyslu vzdělávacích výsledků žáků je **cílem mezinárodně srovnávacích studií** TIMSS a PISA. Za účelem získání informací o vzdělávacích výsledcích jsou žákům zadávány testy a dotazníky. Co se výsledků českých žáků týče, souhrnem lze konstatovat, že mají relativně dobré faktické znalosti, nicméně problémy jim dělají úlohy, které vyžadují aplikaci znalostí v nových neobvyklých situacích, a úlohy experimentální povahy (podrobněji viz Straková, Potužníková, Tomášek 2006; Janík, Najjarová 2006). Výzkumy dosaženého kurikula jsou nejčastěji realizovány v oblasti matematického a přírodovědného vzdělávání. Jiné vzdělávací oblasti a vyučovací předměty se těší menšímu zastoupení.

Oblast společenskovedního vzdělávání je reprezentována mezinárodně srovnávacími studiemi CIVED. O vzdělávacích výsledcích českých žáků vypovídá následující: „...*čeští žáci dosáhli v testu velmi dobrých výsledků, když prokázali vysokou úroveň jak znalostí, tak i dovedností ... pouze na jedné z jedenácti škál měřících postoje dosáhli čeští žáci mezinárodně nadprůměrného skóru, a to na škále měřící míru pozitivního postoje k vlasti ... ve srovnání s žáky jiných zemí přisuzují menší důležitost obecným občanským aktivitám i aktivitám společenských hnutí, chovají menší důvěru ke státním institucím, vyjadřují menší ochotu k budoucí politické angažovanosti...*“ (Křížová a kol. 2001, s. 97). Na Slovensku byla v poslední době realizována evaluační studie, v níž se zjišťovala úroveň některých cizojazyčných kompetencí žáků 9. ročníku základních škol, což bylo poměřováno s požadavky vzdělávacího standardu. Úroveň dosahování vzdělávacího standardu byla zjišťována pomocí testů zaměřeného na čtení s porozuměním, na slovní zásobu a na jazyk a jeho používání. Výsledky byly porovnávány mezi jednotlivými cizími jazyky (angličtina, němčina, francouzština, ruština) a v rámci každého jazyka mezi variantami jeho výuky. Jedním z hlavních závěrů studie je, že „...*žáci nerozšířené varianty výuky cizích jazyků nedosahují v žádném cizím jazyce vzdělávací standard z cizích jazyků pro 5.–9. ročník základní školy na optimální úrovni, v německém jazyce dokonce ani na minimální úrovni*“ (Butaš, Butašová 2006, s. 174).

4.4.4 Výzkumy zaměřené na vztahy mezi formami existence kurikula

Významnou oblast kurikulárního výzkumu představují výzkumy, v nichž se zjišťuje, do jaké míry je projektované kurikulum realizováno ve školní praxi. Jejich teoretickým východiskem je rozlišení různých forem existence kurikula – např. kurikulum projektované, realizované, dosažené (srov. Průcha 2002).

S oporou o rozlišení různých forem existence kurikula byly realizovány např. **mezinárodně srovnávací studie** TIMSS (1995, 1999, 2003, 2007). V těch se zkoumá *kurikulum zamýšlené (intended curriculum)* – provádí se analýza učebních plánů zúčastněných zemí; *kurikulum implementované (implemented curriculum)* – prostřednictvím dotazníků či videostudií se provádí analýza procesů školní výuky; *kurikulum dosahované (attained curriculum)* – prostřednictvím testů se zkoumají vzdělávací výsledky žáků (Mullis et al. 2001). Při zpracování výsledků těchto analýz se hledá odpověď na otázku, v jakých ohledech, popř. do jaké míry se od sebe *kurikulum zamýšlené, implementované a dosahované* odlišuje.

Verhoeven a Verloop (2002) ve své studii tematizovali vztah mezi zamýšleným (intended) a realizovaným (implemented) kurikulem klasických jazyků. Východiskem jejich studie byl předpoklad, že hodnocené kurikulum má zásadní vliv na realizované kurikulum – jednoduše řečeno, ve škole se vyučuje tomu, co je hodnoceno. Autoři ve své studii využili dvou zdrojů dat: a) pomocí dotazníků zkoumali názory (beliefs) učitelů na inovace kurikula; b) analýza autentických závěrečných hodnocení (school examination) vytvořených učiteli byla východiskem k vyjádření míry korespondence zamýšleného a realizovaného kurikula. Výsledky studie naznačují, že učitelé se sice proklamativně hlásí k inovacím kurikula, nicméně v praxi výuky (v učitelových závěrečných hodnoceních) se tyto inovace neprojevují.

Egger a kol. (2002) provedli výzkum v oblasti výuky tělesné výchovy, kde byl tematizován vztah mezi plánovaným a realizovaným kurikulem, přičemž se zohledňovala kategorie předpokladů, cílů a procesů výuky. Na vztah mezi projektovaným a realizovaným kurikulem tělesné výchovy se v návaznosti na předchozí studie (Mužík, Trávníček 2006; Mužíková 2006) zaměřili také Mužík a Janík (2007). Cílem jejich studie bylo porovnat kurikulární záměry tělesné výchovy s praktickou realizací tělesné výchovy na školách z pohledu absolventů základních škol. Ve výzkumu byla použita metoda obsahové analýzy projektovaného kurikula a dále dotazníkové šetření provedené na výběrovém souboru studentů 1. ročníku středních škol, tj. čerstvých absolventů základní školy. Výsledky naznačují, že existuje nesoulad mezi kurikulárními požadavky a pedagogickou praxí.

4.5 Přístupy a metody kurikulárního výzkumu

Na základě rozboru výzkumných studií prezentovaných výše a s využitím dalších pramenů se nyní pokusíme charakterizovat přístupy a metody kurikulárního výzkumu. Přehled o metodologických otázkách výzkumu kurikula je k dispozici v pracích: *Handbuch der Curriculumforschung* (Hameyer, Frey, Haft et al. 1983), *Handbook of Research on Curriculum* (Jackson et al. 1996) a dalších.

S ohledem na to, jaký vědní obor stojí v pozadí, lze rozlišit např. (oborově) didaktický/pedagogický (např. Doyle 1996), psychologický (Bruner 1965), sociálněpsychologický či sociologický (Jackson 1968), etnografický či lingvistický (Cazden 1988) výzkum kurikula. V kurikulárním výzkumu se uplatňují přístupy normativní i explanativní, využívá se metod hermeneutických či fenomenologických i empirických. Meyer (1972) naznačil

metodologickou linii výzkumu kurikula vedoucí od stanovování norem k výchovným cílům, od nich k výukovým cílům a učebním situacím, při nichž se uplatňuje dedukce, indukce, operacionalizace učebních cílů a jejich hierarchizace v duchu behavioristické psychologie. Širší instrumentárium výzkumných postupů popisuje Doyle (1996) – zaměřuje se mj. na transformaci kurikula v procesu výuky, na učebnice, na analýzu vzdělávacího procesu s ohledem na zprostředkovávaný obsah.

Patrně nejčastěji používanou metodou výzkumu projektovaného kurikula je **obsahová analýza kurikulárních dokumentů** – zejména vzdělávacích programů a učebnic (srov. Dvořák 2007a). Kurikulum je studováno jako text, který zachycuje určité pojetí vzdělávání, cíle, obsahy a další konstitutivní prvky. Úkolem výzkumníka je provést *dekonstrukci kurikula* – metodické rozhodování vedoucí k odkrytí (skrytého) významu. Kurikulum je předmětem interpretativní analýzy, při níž se zpravidla využívá určitého kategoriálního systému, který umožní postihnout strukturu kurikula a případně jeho další charakteristiky. Pokud se jedná o studii, v níž jde o postižení vztahu mezi projektovaným a realizovaným kurikulem, vstupuje navíc do hry *komparace* obou forem kurikula. Předpokladem pro tuto komparaci je uplatnění kompatibilních kategoriálních systémů. Tento požadavek je třeba zohlednit jak při plánování výzkumné studie, tak při vyhodnocování jejích výsledků.

Za nejvhodnější metodu pro výzkum realizovaného kurikula bývá považováno **pozorování**. Může se jednat o pozorování přímé či zprostředkované – např. videozáznamem – v tomto případě se jedná o tzv. *videostudii* (Janík, Miková 2006). Vzhledem k nárokům, s nimiž je pozorování ve výzkumu kurikula spojeno, se častěji uplatňují např. **rozhovory či dotazníky**. Prostřednictvím těchto výzkumných metod se výzkumník obrací na aktéry kurikula (ředitele škol, učitele, žáky) a ex post (s větším či menším časovým odstupem) zjišťuje podmínky či okolnosti, za nichž bylo kurikulum realizováno. Např. ve výzkumu TIMSS se realizované kurikulum začalo zkoumat prostřednictvím dotazníků pro žáky a učitele matematiky a přírodovědných předmětů v testovaných třídách. Ukázalo se však, že pro účely mezinárodního srovnání jsou informace o realizovaném kurikulu získané z dotazníků problematické, neboť výpovědi respondentů z různých zemí byly obtížně srovnatelné. Ve výzkumu TIMSS 1995 byl učiněn pokus zkoumat realizované kurikulum rovněž prostřednictvím **modelových pedagogických situací**, kde měli učitelé za úkol identifikovat řešení. Tyto části však byly z dalších výzkumů vyjmuty, neboť byly příliš obsáhlé a narazily na odpor učitelů. Také výzkumy čtenářské gramotnosti RLS a PIRLS obsahovaly podrobné dotazníky pro učitele mateřského jazyka. Dotazníkové šetření mezi žáky a učiteli bylo také součástí výzkumu občanské výchovy CIVED, který se uskutečnil v roce 1999. Výzkum informačních technologií SITES (1998–2003) podrobně zkoumal využívání informačních a komunikačních technologií ve výuce, a to prostřednictvím dotazníků pro ředitele a koordinátory informačních a komunikačních technologií (dále ICT) a případových studií využití ICT ve výuce. Také ve výzkumu PISA 2003 byl do žákovského dotazníku zařazen oddíl zaměřený na výuku matematiky.

Ve výzkumu kurikula nechybí ani **experiment**. Jako příklad uveďme komplexní, longitudinální kurikulární experiment provedený univerzitou v Baltimore (Becker 2002). Jeho cílem bylo dokumentovat podmínky zavádění jádrového kurikula do školní praxe a získat poznatky o jeho efektech. Výzkum se uskutečnil na dvanácti školách, v nichž probíhala

intervence (zavedení jádrového kurikula), čtyři další školy tvořily kontrolní skupinu. V rámci výzkumu byly kombinovány kvalitativní a kvantitativní postupy sběru dat. V kvalitativní části výzkumu byly realizovány případové studie škol, které byly následně porovnávány. Dále byly prováděny rozhovory s řediteli, učiteli, žáky a rodiči. Uplatnilo se také pozorování výuky a dotazníky administrované učitelům. V kvantitativní části výzkumu byly použity standardizované testy učebního výkonu – výsledky v experimentální a kontrolní skupině byly následně porovnávány.

Při zkoumání kurikula uplatňuje také *akční výzkum*⁴ (Elliot 1981; Altrichter, Posch 1998; Janík, Janíková 2009), v němž učitel ve vlastní práci přechází od pozorování a dokumentace procesů vyučování a učení k formulaci vlastní praktické teorie, kterou uplatňuje ve své další práci. Nově se v kurikulárním výzkumu prosazuje tzv. *design-based research* (*tvorba výzkumem*). Jak uvádí Dvořák a kol. (2008), základním rysem tohoto přístupu je, že by měl současně vést k vytvoření a ověření konkrétního, funkčního produktu (např. kurikula či učebnice) a zároveň obohatit pedagogickou teorii zkušenostmi z evaluace zavádění tohoto produktu do praxe. Jak v *akčním výzkumu*, tak v přístupu *design-based research* se otevírá prostor pro vítanou spolupráci učitelů s výzkumníky. Od této spolupráce s očekává, že přinese do kurikulárního výzkumu novou kvalitu, spočívající v jeho zakotvení v reálných problémech školní praxe včetně jejich účinného řešení.

⁴ Pojetí akčního výzkumu kurikula se rozvíjí přibližně od 60. let 20. století v Anglii. Lawrence Stenhouse (1975) zde chápal akční výzkum jako nástroj inovace školy a kurikula, která je možná pouze tehdy, jestliže učitelé vstoupí do role výzkumníků. Začal se prosazovat přístup učitelé jako výzkumníci (*teachers as researchers*).

5. ŽÁK A KURIKULUM

5.1 Žákovo pojetí učiva

V předchozích kapitolách byla převážně věnována pozornost kurikulu ve smyslu dokumentu, jehož prostřednictvím je vymezován obsah, s nímž mají být žáci v rámci školního vzdělávání konfrontováni. Vedle chápání kurikula jako dokumentu (textu) se v novějších přístupech prosazuje také **chápání kurikula jako obsahu zkušeností**, kterou žáci ve škole získávají. V odborné literatuře (viz např. Doyle 1996) se v těchto souvislostech hovoří o tzv. „zakoušeném“ kurikulu (experienced curriculum). Tento pojem odkazuje ke skutečnosti, že kurikulum existuje jako sekvence událostí (events), v nichž učitelé společně se žáky vyjednávají obsahy a významy (srov. Elbaz 1983). V souvislosti s tím se otevírá otázka, jak si žáci kurikulum vlastně osvojují. Pozornost je mimo jiné věnována procesům, v nichž se utváří, rozvíjí či modifikuje žákovo pojetí učiva. Uvedené problematice je věnována pozornost v této kapitole.

Výzkumy prováděné vývojovými psychology ukazují, že děti docházejí k určitým **intuitivním znalostem o světě** a o jejich místě v něm dávno před tím, než začnou chodit do školy (srov. Wellman, Gelman 1998; Sodian 2007). Jde vlastně o jejich „koncepte“ světa, sebe sama, vztahů mezi objekty a lidmi apod. Toto jejich předporozumění tomu, „jak se věci mají“, je založeno na jejich vlastních zkušenostech a prožitcích, kterých je tím víc, čím podnětnější je prostředí, v němž vyrůstají. Tyto často intuitivní dětské koncepte vědění a porozumění jsou v pedagogice a pedagogické psychologii označovány celou řadou různých termínů, např. *alternativní koncepte*, *prekoncepte*, *naivní teorie*, *žákovo pojetí učiva* a jiné. Všimněme si v přehledu některých těchto pojmů:

- Termín *alternativní koncepte* vyjadřuje, že žákova koncepte je eventuálně „jinak možná“. Žáci přicházejí do formální výuky s různými alternativními konceptemi objektů, dějů či událostí. Alternativní koncepte se ukazují jako houževnaté a rezistentní vůči změně iniciované tradičními výukovými strategiemi. Často jsou paralelní k objasněním přírodních jevů nabízeným předchozími generacemi vědců a filozofů. Alternativní koncepte mají svůj původ v osobních zkušenostech žáků (vč. přímého pozorování a vnímání), v kultuře vrstevníků, v jazyce, v učitelových vysvětleních a ve výukovém materiálu (srov. Wandersee, Mintzes, Novak 1994).
- Termín *prekoncepte* vyjadřuje, že žákova původní představa je představou pouze předběžnou (často neadekvátní, nepřesnou, nevědeckou), která se postupně vlivem učení a vyučování začíná proměňovat směrem k *cílové koncepti* (adekvátní, přesné, vědecké).
- Termín *naivní teorie* označuje dětské interpretace jevů, které obvykle nejsou v souladu s vědeckým poznáním světa (Gavora 1992a, s. 95). Termín *naivní teorie* je určitým protipólem termínu *vědecké teorie*.
- Termín *žákovo pojetí učiva* vyjadřuje souhrn subjektivních poznatků, představ, názorů i přesvědčení, které se týkají školního učiva (Mareš, Ouhřabka 2001, s. 419).

Uvedené termíny spadají do různých výkladových kontextů, avšak v souhrnu lze s určitým zjednodušením říci, že se používají pro označení toho, jak žáci „vidí“ a interpretují svět. V další části této kapitoly se přidržíme termínu žákovo pojetí učiva.

Ve výzkumech se ukazuje, že žákovské představy působí jako určitý filtr, který umožní žákovi určité věci „uvidět“ (např. při realizaci školního experimentu ve výuce přírodovědných předmětů), a jiné mu zastře (srov. Duit, Häussler 1997, s. 430). Dále je zdokumentováno, že žákovské představy a pojetí učiva jsou značně rezistentní vůči změně. Jak uvádí Posner, Strike, Hewson, Gertzog (1982), **změna pojmu** (conceptual change) může být úspěšná pouze tehdy, je-li žák nespokojen se svými dosavadními koncepty a jestliže se mu nabídnou srozumitelné alternativní koncepty, které se mu budou jevit jako vhodnější. Ve výzkumech se také ukazuje, že v myslích žáků mohou vedle sebe existovat vzájemně si odporující představy. To např. znamená, že žák odpovídá tak, jak to chce učitel slyšet, ačkoliv je dál hluboce přesvědčen o tom, že je to jinak.

5.1.1 Žákovo pojetí učiva v některých oblastech vzdělávání

Ve vývojové psychologii je mapováno žákovo pojetí učiva u dětí různého věku v různých obsahových oblastech, pro něž se vžila označení jako např. naivní fyzika, naivní biologie, naivní psychologie, naivní ekonomie, naivní astronomie atp. V oborových didaktikách probíhá výzkum žákova pojetí učiva vztahující se k různým obsahovým či tematickým oblastem školního vzdělávání. Současně se hledají cesty, jak s žákovskými pojetími pracovat ve výuce. Zahraniční výzkumy žákova pojetí učiva (konceptů, prekonceptů) se v poslední době stále více diferencují, takže máme k dispozici relativně detailní poznatky o tom, jaké prekoncepte různých jevů, dějů a událostí mají žáci různého věku v různých zemích světa. Bez nároku na úplnost dále nabízíme přehled výzkumů žákova pojetí učiva v různých oblastech školního vzdělávání.

Jak uvádí Duit (2000), žákovo pojetí učiva (jeho prekoncepte) je nejdůkladněji zmapováno v oblasti **přírodovědného vzdělávání**. V ní se výzkumy žákova pojetí učiva výrazně rozvíjejí od poloviny 70. let 20. století, kdy šlo zejména o to zjistit, jaké tyto představy vůbec jsou. Přibližně od 80. let 20. století se realizují také výzkumy vedené otázkou, jakou roli sehrává žákovo pojetí učiva při učení. Ukázalo se, že žákovo pojetí učiva je v oblasti přírodovědného vzdělávání většinou relativně nezávislé na kulturním kontextu. Byly sice shledány určité rozdíly v akcentech, dané jazykem a kulturou, ale zvláště pojetí opírající se o hlubší smyslové zkušenosti z běžného života jsou téměř naprosto shodné v různých jazykových oblastech a v různých kulturách (srov. Duit 2000, s. 90). Přehled o zahraničních výzkumech žákova pojetí přírodovědného učiva podává např. již citovaný Duit (2007). V České republice a na Slovensku bylo žákovo pojetí učiva zkoumáno ve fyzice (Trna 2002, Vantuch 1988; Mandíková 2006, Mandíková, Kelnarová 2006), biologii (Osuská, Pupala 1996), chemii (Doulík, Škoda 2003, Doulík 2005) a v dalších předmětech. Pozornost je věnována tomu, jaké představy si děti utvářejí o Zemi, o vesmíru atp. (naivní astronomie). Zmapovány jsou dětské mentální modely tvaru Země (Vosniadou, Brewer 1992; u nás Hübelová, Janík 2006), o cyklu dne a noci (Vosniadou, Brewer 1994) a další. V poslední době se ve větší míře objevují snahy využívat poznatků o žákovských pojetích učiva v pedagogických aplikacích. Zkoumá se např. vliv glóbu (jako kulturně akceptovaného artefaktu znázorňujícího Zemi) na žákovo myšlení v elementární astronomii (Vosniadou et al. 2005).

V oblasti **jazykového vzdělávání** se věnuje velká pozornost tomu, jak se u žáků utváří porozumění lingvistickým kategoriím. Spadají sem i starší výzkumy a studie zaměřené na osvojování kategorie podmět (Skalková-Procházková 1963), žánrové a literární povědomí vyprávění (Rysová 1986/87). Nověji u nás této problematice věnuje pozornost např. Zouharová (2006).

V **matematickém vzdělávání** probíhá výzkum zaměřený na utváření číselných představ u dětí (Verschafel, de Corte 1996; u nás Vantuch 1988; Hejný, Stehlíková 1999; Hejný, Kuřina 2001).

Co se týče oblasti **společensko-vědního vzdělávání**, v zeměpisu bylo zkoumáno např. žákovy pojetí učiva o vlasti a národu (Jahoda 1963); porozumění mapovým vyobrazením (Glück 2001) aj. Rovněž u nás se problému žákovy pojetí zeměpisného učiva věnovala pozornost, a to v těchto oblastech: mapa Evropy (Gavora 1992b), mapa Slovenska (Pupala, Mašková 1997), prostorová orientace (Šebková, Vyskočilová 1997). Určitou variantu výzkumu žákovy pojetí učiva v dějepise představuje kategorie historického vědomí (Pandel 2005; u nás Gracová 2004; Beneš 2005). V oblasti ekonomického myšlení se např. zkoumá, jak děti rozumí funkci peněz a jejich hodnotě (Vyskočilová, Morgado 2000).

V oblasti **uměleckého vzdělávání** se k žákově pojetí učiva vyjadřuje např. J. Slavík (1997), R. Podlipský (2008) a další.

5.1.2 Diagnostika žákovy pojetí učiva

Co se diagnostiky žákovy pojetí učiva týče, můžeme uvažovat o třech rovinách diagnostiky žákovy pojetí učiva: a) diagnostice prováděné učitelem; b) diagnostice realizované výzkumníkem; c) diagnostice uskutečňované samotným žákem – tzv. autodiagnostice.

Učitelé často spojují diagnostiku žákovy pojetí učiva s analýzou žákovských výkonů. Tedy s tím, jak žák řeší různé úkolové situace, v nichž se projevuje slovy, čísly, pohybem, kresbou atd. Avšak běžné úkolové situace (např. otázky typu Kolik? Kde se nachází...? Jak reaguje? Předvedl...? apod.) obvykle neumožní dostat se přes žákovské znalosti k jeho celkovému pojetí učiva. Proto se doporučuje, aby učitel zadával žákům takové úkoly, které vyžadují, aby něco vysvětlili, popsali nebo graficky znázornili, jak si představují nějaký pojem, termín, objekt nebo proces apod. (např. *Jak si představujete nekonečno? Znázorněte graficky svoji představu uspořádání atomů chlóru a sodíku v krystalu (krychle chloridu sodného).*) Výzkumníci uplatňují rozmanité **metody diagnostiky** žákovy pojetí učiva. Uvádíme ty nejznámější (podrobněji Mareš, Ouhrabka 2001; Škoda, Doulík 2008):

- Rozhovor se žákem nebo skupinou žáků.
- Projektivní techniky (žák reaguje spontánně na podněty tak, že jim dodává svůj osobní smysl, např. doplňuje neúplné obrázky, věty apod.).
- Nestrukturované nebo polostrukturované úlohy v didaktickém testu nebo jiném písemném (popř. počítačovém) zadání – například žáci mají dokončit neúplný text, příběh, popsat, jak si vysvětlují určitou situaci apod. V současné době se vyvíjejí tzv. *dvouúrovňové didaktické testy*. Jejich položky (úlohy) zahrnují dvě části (dílčí úlohy), obě s výběrovými odpověďmi. Žák tyto úlohy řeší ve dvou krocích: 1. v první dílčí úloze

volí odpověď z několika nabídek (jak je běžné u didaktických testů), 2. ve druhé dílčí úloze volí z několika nabídek tu, která umožňuje zdůvodnit jeho předchozí volbu. Pro ilustraci příklad (podle Mareše, Ouhřabky 2001, s. 433):

Který plyn využívají zelené rostliny ve velkém množství za nepřítomnosti světla, tj. za tmy?

1. oxid uhličitý,
2. kyslík.

Svou odpověď mohu zdůvodnit tím, že tento plyn je zelenými rostlinami využíván:

- a) při fotosyntéze, která probíhá neustále,
- b) při fotosyntéze pouze za nepřítomnosti světla, tj. za tmy,
- c) k respiraci, jež probíhá pouze za nepřítomnosti světla, tj. za tmy,
- d) k respiraci, která probíhá neustále,
- e) jiný důvod.

- Grafické strukturování učiva, pojmové mapy apod.
- Analýza výtvarných, popř. dramatických projevů žáka.
- Interakční analýza, zjišťující, co se vlastně děje, když si žák ve vyučovacích hodinách osvojuje nové učivo (využívá se obvykle videozáznam vyučovacích hodin). Za moderní variantu této metody lze označit tzv. videostudie (Janík, Miková 2006).

5.1.3 Změna žákova pojetí učiva

Při úvahách o intervencích do žákova pojetí učiva je účelné brát v úvahu tyto okolnosti:

- žákovo pojetí učiva je individuální charakteristikou žákova učení, to znamená, že žáci se mohou svým pojetím učiva ve třídě i výrazněji odlišovat,
- žákovo pojetí učiva se může rozprostírat od výrazně naivních pojetí k pojetím progresivním, které se velmi blíží vědeckým pojetím,
- progresivní pojetí učiva žáka však může být vyjádřeno jazykem odlišným od jazyka vědy (daného oboru, předmětu).

Východiskem intervencí do žakovských pojetí učiva je jejich diagnostika. Její výsledky nabízejí různé možnosti, jak žakovská pojetí konfrontovat, ale i měnit. Uvádíme některé příklady intervencí do žákova pojetí učiva, které zároveň naznačují postup ovlivňování změny tohoto pojetí:

- a) Učitel umožní, aby se žáci navzájem seznámili se svými, rozdílnými pojetími daného učiva. Společně se žáky hledá shody, rozdíly i protiklady v žakovských pojetích. Snaží se společně s nimi tyto rozdíly objasnit.
- b) Žáci prezentují a vysvětlují svá pojetí učiva, „svůj pohled na věc“ („Já jsem si to představoval takto..., protože..., stále ale ještě nevím, zda...“).
- c) Žáci diskutují a polemizují o svých stanoviscích, kladou si navzájem otázky, které je mají přivést k vysvětlení zjištěných rozdílů v jejich pojetí učiva.

- d) Žáci konfrontují svá různá pojetí učiva, může docházet i ke sdílení podobných pojetí nebo i k uvědomění si toho, že dané pojetí má „trhliny“, že je třeba o něm hlouběji uvažovat (i v diskusi se spolužáky a učitelem).
- e) Takto může postupně dojít k tzv. „kognitivnímu konfliktu“ mezi aktuálním žákovským pojetím učiva a jeho novými zkušenostmi (vyplývajícími např. z konfrontace rozdílných pojetí učiva žáků ve třídě). Tento poznávací konflikt je zdrojem změny žákova pojetí učiva.

Uvedené problematice se věnuje pozornost v rámci výzkumů kognitivního vývoje a konceptuální změny (srov. Janík 2009). Tyto výzkumy, vedle toho, že přinášejí důležité poznatky o tom, jak se u žáků utváří jejich pojetí učiva, mají velký význam také pro tvorbu kurikula. Z jejich závěru lze totiž dovozovat např. to, v jakých souvislostech a v jakém pořadí by mohlo být žákům prezentováno jaké učivo, aby výsledkem bylo hlubší porozumění probíranému tematickému celku.

5.2 Styl žákova učení

Kurikulum můžeme považovat za soubor požadavků kladených na žákovo učení. Ze zkušenosti víme, že každý žák se učí jinak. To znamená, že soubor požadavků na osvojení učiva zvládá „svým způsobem“. Pro ilustraci různých způsobů učení uvádíme příklady výpovědí dvou žáků o tom, jak se učí novému učivu.

Příklad 1: *Nejlépe se mi učí tak, že to, co si mám zapamatovat, si v textu učebnice barevně, nejlépe červeně, podtrhnu. To, co mám podtrženo červeně, si potom nahlas říkám.*

Příklad 2: *Dělá mi potíže učit se něco nazpaměť. Proto mi nestačí to, co je v učebnici vytisknuto, nebo to, co nám paní učitelka diktovala do sešitu. Potřebuji si to vyložit po svém. Proto si maluji obrázky, které mi pomáhají se něčemu naučit, tak, abych to pochopil. V obrázcích znázorňuji, co je např. to, z čeho se určitá věc skládá, jak tyto části souvisejí a tak.*

Již jen tyto příklady ukazují na to, že způsob učení je závislý na určitých, do jisté míry vrozených dispozicích žáka. Ale co do učení ještě vstupuje? Opět dva příklady výpovědí žáků o jejich učení.

Příklad 3: *Nejlépe to pochopím, když nám to pan učitel vypráví. Řekne nám, co a jak se přihodilo, co to ovlivnilo, kdy se to stalo, v jaké souvislosti. Když jsme se museli vloni učit nazpaměť letopočty, vůbec mě to nebavilo. (Z výuky dějepisu)*

Příklad 4: *Když se učím chemickým reakcím, tak si vzorce látek, které spolu reagují, znázorním barevně a potom uvažuji, co k čemu patří, např. sodík k chlóru. (Z výuky chemie)*

Je zřejmé, že způsob učení žáků ovlivňuje také charakter učiva, zda jde např. o učivo z českého jazyka, chemie nebo jiného předmětu. Učení však úzce souvisí s vyučováním, tedy s tím, jaké učitel volí výukové metody, jaké požadavky na žáky klade apod.

Příklad 5: Učitel na konci hodiny zeměpisu žákům řekl: „Do příště se naučte stránku 18–20.“

Příklad 6: V jedné hodině fyziky žáci při pohledu do učebnice na učitele téměř vykřikli: To všechno se máme naučit? Učitel jim odpověděl: Nejde mi o to, abyste znali každý detail, ani o to, abyste se fyzikální vzorce učili nazpaměť. Důležité je, abyste dovedli to, co jsme si řekli a demonstrovali pokusy použít v životě.... Promyslete si do příště ve sbírce fyzikálních úloh odpovědi na otázky 17–20 na straně 71. Společně to potom probereme. Ti, kteří si troufají na víc, mohou zkusit úlohy 12–13.

Způsob učení *charakteristický pro určitého žáka* se v literatuře označuje pojmem **styl učení**. Styl učení je **způsob učení**, který žák **preferuje** při osvojování určitého učiva. Styl učení představuje **komplexní proměnnou**, neboť zahrnuje řadu dílčích proměnných, např. individualitu žáka (individualita), charakter učiva (učivo), požadavky učitele (požadavky) a další. Zjednodušeně můžeme tuto proměnnou rozepsat takto: styl učení = individualita + učivo + požadavky.

Na styl učení mají uvedené dílčí proměnné různou míru vlivu. Znaménko plus naznačuje, že se tyto vlivy „sčítají“, avšak nikoliv v přesně matematickém smyslu slova, neboť tyto proměnné nabývají rozdílných „hodnot“, které nelze jednoznačně vymežit. Na tuto rozdílnost poukazují také různé modely stylu učení, popisované v literatuře. Z hlediska účelu této kapitoly vymežíme základní charakteristiky stylu učení, pomocí nichž můžeme tuto komplexní proměnnou definovat. Styl učení je specifický způsob, jakým si žák osvojuje učivo, přičemž:

- je do určité míry vrozený, je ovlivněn motivací žáka k učení,
- závisí na charakteru učiva (předmětu),
- je ovlivněn požadavky učitele na žákovu učení,
- lze jej měnit, a to nejenom výukovými metodami učitele, ale i na základě žákovy sebe-reflexe a jeho volby jiných postupů učení.

Motivace žáka k učení je významným faktorem, který ovlivňuje to, jak se žák učí. Při objasňování vlivu tohoto faktoru využijeme Entwistlovy typologie stylů učení (cit. podle Mareše 1998). Jestliže je dominujícím motivem žákovu snaha „proplout“ předmětem a přitom se vyhnout neúspěchu při zkoušení, volí žák většinou *povrchový přístup k učení*. Ten se vyznačuje tím, že žák zvládá izolovaná fakta a nerozumí souvislostem mezi nimi. Pokud je v popředí motivace žáka jeho snaha získat co nejlepší známky, obstát v konkurenci se žáky, mluvíme o *utilitaristickém (vypočítavém) přístupu k učení*. Je zajímavé, že způsob učení u tohoto přístupu může být rozdílný, většinou je závislý na požadavcích učitele. U učitele s vyššími nároky na zvládnutí učiva se žák učí do hloubky, u učitele, který je v nárocích spíše benevolentní, se žák učí povrchově (bez snahy proniknout do souvislostí). Jestliže u žáka převažuje skutečný zájem o předmět, učivo, volí tento žák *hloubkový přístup k učení*. Při něm žák zvládá nejenom fakta, ale i souvislosti mezi nimi a dovede poznatky zobecňovat.

Charakter učiva, způsob poznávání v určitém předmětu, ovlivňuje to, jaké žák volí strategie učení (srov. Vlčková 2007). Jinak se učí v zeměpise, jinak v chemii a jinak v jazyce českém. Úspěšnost žákova učení nezávisí pouze na jeho individualitě, ale také na tom, jak učitel dovede podněcovat žáka k aktivnímu osvojování učiva.

Požadavky učitele, jak jsme již naznačili, mohou ovlivnit žákovo učení. Pokud se učitel při opakování a prověřování zvládnutí učiva spokojí s reprodukcí poznatků, učí se žák většinou pamětně. Pokud učitel požaduje, aby žáci dokázali poznatky použít, potom mnozí z nich o učivu hlouběji přemýšlejí a řeší doporučené aplikační úlohy.

Styl učení lze ovlivňovat volbou výukových metod. Např. učitel, který častěji využívá aktivizujících metod výuky a zadává žákům různě náročné úlohy, může přispět k tomu, že žáci uplatní spíše hloubkový přístup k učení. Žák, který se zajímá o výsledky svého učení a zamýšlí se nad tím, jaké volil učební postupy, může postupně zdokonalovat svůj styl učení (např. volit účinnější postupy, osvojovat si širší repertoár učebních postupů apod.).

Z uvedeného vymezení stylu učení vyplývá, že styl učení žáka má mnoho dimenzí, jak to dokládají rozmanité dotazníky diagnostikující tento styl. Čtenáře o podrobnější informace odkazujeme na monografii J. Mareše (1998). Na tomto místě si všimneme pouze těch dimenzí, které souvisejí s kurikulem.

Studii, které se zabývají vztahem mezi kurikulem (obsahem a metodami výuky) a stylem učení, je dosud i v zahraničí málo. Za zajímavou a podnětnou považujeme studii J. Smitha (2002, s. 64), který naznačil vztah mezi vybranými dimenzemi učení (resp. styly učení) a vyučovacími příležitostmi (tab. 10).

Dimenze stylu učení	Rizikové faktory dimenze	Příležitosti vytvářené učitelem pro pozitivní rozvoj stylu učení
Závislý/nezávislý na poli (učivu)	Kulturní rozdíly mezi žáky, individuální schopnosti žáků	Metody napomáhají žákům, aby si vytvořili celkový obraz o učivu, aby jej dovedli individuálně interpretovat
Hluboký a povrchový přístup	Pamětní učení, důraz na detaily	Podpora žáků učit se zkoumáním, pronikáním pod povrch
Holistický/sekvenční přístup	„Tradiční“ metody, verbalizace	Užití různých druhů podnětů – vizuálních, sluchových, taktilních, pohybových atd.
Aktivní (teoretický)/pragmatický (reflektující) přístup	Přílišné teoretizování, pragmatický pohled – důraz na prakticky využitelné poznatky	Učení zaměřené na žáka, zkušenostní učení, praktické aplikace (příklady)

Tab. 10: Vztah mezi dimenzemi stylu učení a vyučovacími příležitostmi

Metody a formy výuky tedy ovlivňují styl žákovy učení, jeho dílčích komponent (proměnných), i když v různé míře. Mohou vést k výraznější změně těch komponent, které se týkají žákovy práce s učivem. Prokázal to výzkum A. K. Scotta, J. S. Olivera a D. A. Knaufa (2007). Tito autoři zjistili, že výuka přírodních věd založená na kooperaci a sebereflexi studentů výrazně ovlivnila dvě komponenty jejich stylu učení, vztahující se k práci s učivem: analyzování učiva, užití znalostí.

5.2.1 Styl učení a mnohočetné inteligence

Vzdělávací obsah je jádrem tzv. **mnohočetných inteligencí**, jejichž teorii vyvinul a dále rozvíjí H. Gardner (1999). Styly učení s mnohočetnými inteligencemi souvisí, dalo by se říci, že se doplňují. Teorie mnohočetných inteligencí si všímá toho, jak žák reaguje na rozmanité vzdělávací obsahy. Teorie stylů učení jde spíše napříč těmito obsahy a všímá si způsobů učení. Mohou se však vyskytnout společné segmenty mnohočetných inteligencí a stylů učení, které se jako by překrývají, např. verbální styl učení a jazyková inteligence.

Všimněme si nyní podrobněji jednotlivých typů mnohočetných inteligencí, a to z hlediska toho, jak se žáci, u nichž ten či onen typ inteligence dominuje, projevují. Vycházíme z citované Gardnerovy monografie, ale i dalších pramenů. Protože jde o určitou syntézu různých zdrojů informací, nebudeme tyto zdroje citovat. Jde pouze o příklady, nikoliv o vyčerpávající výčty projevů žáků.

Projevy žáků s jazykovou inteligencí

Rádi čtou a píšou.

Vymýšlejí příběhy, historky a s oblibou je vyprávějí.

Hrají si se slovy, vytvářejí nová slovní spojení a slovní hříčky.

Rádi luští jazykolamy, přesmyčky apod.

Projevy žáků s logicko-matematickou inteligencí

Baví je počítání a hra s čísly.

Kladou otázky typu „Co se stane, když ...?“ „Proč vlastně ...?“, Jak by se dalo vysvětlit ...?

Jasně a logicky se vyjadřují, nemají v oblibě dlouhé výklady bez logických vazeb.

Mají rádi strategické hry, které vyžadují logické uvažování a předvídání.

Věcem, kterým nerozumí, se snaží přijít na kloub logickou úvahou i myšlenkovým experimentováním.

Projevy žáků s prostorovou inteligencí

Snadno se orientují v mapách, náčrtcích a grafech.

Jednoduchými náčrtky a kresbami vyjadřují podobu lidí a věcí.

Mají bohaté představy.

Rádi tráví čas prohlížením obrazů, fotografií a sledováním filmů.

V průběhu dne se často zasní.

Projevy žáků s přírodovědnou inteligencí

Pozorují přírodu a objekty v ní, tráví v přírodě smysluplně hodně času (zde fotografují, sbírají přírodniny, apod.).

Experimentují s přírodninami.

Čtou knížky o přírodě a přírodovědných objevech.

Chovají zvířata, pozorují jejich chování a dělají si o tom poznámky, pěstují rostliny.

Zakládají si sbírky přírodnin (např. motýlů, nerostů atd.).

Projevy žáků s tělesně-pohybovou inteligencí

Téměř stále se nějak pohybově projevují (podupávají, vrtí se, když sedí, „šijí sebou“ atd.).

Rádi provozují pohybové aktivity (plavání, jízda na kole, bruslení, jízda na skateboardu, lyžování atd.) a mají v oblíbenosti sportovní hry.

Napodobují gesta a pohyby jiných lidí.

Jsou zruční v manuálních pracích.

Projevy žáků s hudební inteligencí

Hrají na hudební nástroj.

Snadno si pamatují melodie písniček.

Při hudbě se učí a provozují další aktivity.

Zpívají si pro sebe.

Udrží rytmus podle hudby.

Projevy žáků s interpersonální inteligencí

Jsou rádi mezi lidmi.

Zapojují se do společenských her a soutěží.

Mají obvykle hodně přátel a známých.

Rádi pozorují jednání druhých lidí, naslouchají jim a dovedou se vžívat do jejich pocitů.

Projevy žáků s intrapersonální inteligencí

Jsou nezávislí a samostatní.

Jdou svou vlastní cestou.

Rádi si sami hrají a dělají různé aktivity (dokáží být i delší dobu sami).

Přemýšlejí o sobě, o svém vnitřním světě, do něhož se dovedou i zcela ponořit.

Působí dojmem, že mají velkou sebedůvěru.

5.2.2 Autoregulace učení

Pro aktivní práci žáků s učivem je významné, jak žáci dovedou plánovat a kontrolovat svoje učení – jak dovedou učení **autoregulovat**. Pojem „autoregulace učení“ se ve světové literatuře objevuje v posledních třiceti letech. Přes určité rozdíly se většina autorů shoduje v tom, že autoregulace učení, resp. řízení vlastního učení lze považovat za určitý druh tzv. „metavědomostí“ (tj. vědomosti žáka o tom, jak se učí, s jakými výsledky apod.). Tyto metavědomosti jsou nezbytným předpokladem pro efektivní osvojování i uplatňování vědomostí i dovedností.

Autoregulací učení můžeme rozumět **proces**, v jehož průběhu si žák uvědomuje, co a jak i proč dělá, proces, v němž sebereflektuje vlastní učební aktivity i jejich efekt a jehož výsledkem je individuální „projekt“ žáka, jak dál v učení pokračovat, na co se zaměřit, co zlepšit, zdokonalit, co posílit apod.

Pojem autoregulace učení se opírá o klíčový pojem **metakognice**. Rozumí se jím jednak *znalost vlastních poznávacích procesů* (znalost toho, jak se učím, jedním) a jednak *řazení těchto procesů* žákem, který se učí a jedná v různých situacích. Metakognici lze chápat také jako soubor schopností a dovedností žáka *uvědomovat si vlastní poznávací (učební) aktivity*, plánovat, monitorovat a vyhodnocovat postupy, které uplatnil při učení. Autoregulace učení je dílčí proměnnou stylu učení. Je založena na souboru dovedností žáka řídit své učení. Patří k nim zejména dovednost (Cassidy 2006):

- mluvit o vlastním učení i o učení spolužáků
- monitorovat pokrok v učení a v případě potřeby vyhledat přiměřenou pomoc
- uvědomit si své silné i slabé stránky v učení
- říci co a jak žák při učení dělal a s jakým výsledkem
- naplánovat svoje učení
- spolupracovat při učení se spolužáky
- nalézat vlastní zdroje učení bez pomoci dospělých
- vytvářet vlastní postupy, jak dosáhnout cílů učení.

5.3 Absolvent základní školy

Kurikulum reprezentuje svou obsahovou dimenzí požadavky společnosti na úroveň vzdělání příslušné populace. Jde o dosažené kurikulum, o jeho rezultatovou formu, která je předmětem neustálého sledování a zjišťování v konkrétní výuce při kontrole, zkoušení, a klasifikaci a tvoří důležitou složku výukového procesu. Kromě toho je však třeba získat celkový přehled i nadhled o dosahované úrovni i v širších souvislostech, aby se postihly vývojové trendy a na základě zjištěné skutečnosti se provedly příslušné korekce v pojetí kurikula i v edukační práci. Touto problematikou se v poslední době zabývala řada výzkumů i mezinárodních srovnávacích studií.

Hodnotným příspěvkem k stanovení úrovně výchovně-vzdělávací práce školy, jak se zrcadlí v myšlení a názorech mladých lidí, je studie M. D. Quesnella (2002). Autor podrobně zmapoval postoje žáků české školy a nastínil jejich způsob života, jejich přesvědčení i trendy, které ovlivňují jejich záměry. Pozitivním zjištěním je skutečnost, že žáci velkou většinou (82 %) hodnotí školu pozitivně. Jiné výzkumy (České školní inspekce, TIMSS, PISA aj.) se zaměřily na měření vědomostí a dovedností. Co se týče rozsahu osvojených poznatků, jsou na tom i v mezinárodním měřítku čeští žáci velmi dobře, umístili se v sledovaných vyučovacích předmětech (přírodní vědy, matematika) na předních místech. Značné nedostatky však byly zjištěny v úrovni čtenářské gramotnosti, neboť v porozumění textu v mezinárodně srovnávací studii PISA z roku 2006 dosáhli žáci jen podprůměrných výsledků. Potíže jim dělaly delší věty se složitější větnou konstrukcí, v nichž se obtížně orientují a nechápou podstatu textu a následkem toho neumějí formulovat hlavní myšlenku.

Uvedené výzkumy se zaměřily na poslední ročníky základní školy nebo na střední školy, námi provedený výzkum se orientoval výhradně na žáky 9. ročníků základní školy, případně na čerstvé absolventy. Chtěli jsme tak navázat na několikaletý výzkum kurikulární problematiky v rámci výzkumného projektu. Ukončení základní školy je důležitý mezník v životě mladého člověka, poněvadž mu otevírá dveře do života společnosti, která na něho začíná klást náročnější požadavky. Je to též příležitost zjistit, jak ho základní škola pro tuto životní etapu připravila, případně, kde by byla žádoucí **změna v kurikulárním zaměření školy**. Za tímto účelem jsme realizovali v roce 2007 výzkumné šetření, které obsahlo 230 respondentů (103 hochů a 127 dívek) z různých míst České republiky. Nešlo o to zjišťovat rozsah konkrétních vědomostí, to bylo předmětem jiných výzkumů, ale o postižení celkové úrovně absolventa základní školy, na níž se podstatně podílí škola. Potřebné údaje byly získány dotazníkem, doplňujícími rozhovory a besedami s žáky na školách (podrobněji viz Maňák 2007). Vybrané údaje obsahuje tab. 11.

	Celkem (%)	Hoši (%)	Dívky (%)
S vyznamenáním	29,6	21,3	36,2
Má vlastní knihovničku	68,7	44,5	79,5
Školu hodnotí pozitivně	77,8	71,8	82,7
Dostává kapesné	74,8	72,8	84,2
Rodina má auto	66	57,3	73,2
Pomoc při domácích pracích	81,3	61,2	97,6
Zná cenu mléka	86,5	87,4	85,8
Zná cenu cigaret	92,9	73,8	91,3
Zprávy sleduje občas	64,5	56,5	46,7
Zprávy nesleduje	14,3	19,4	10,2
Poslouchá hudbu	99,1	98,1	100
Sleduje výtvarné umění, výstavy	34,3	23,3	43,3
Neví, co je holocaust	49,1	48,5	49,6
Má životní cíl	82,2	72,8	85,8
Vzorem jsou rodiče	30,8	25,2	35,4
Vzorem jsou učitelé	2,6	0,9	2,2
Šetří – většinou na dárky a oblečení	74,8	84,2	63,1

Tab. 11: Absolvent základní školy

Pořadí oblíbenosti vyučovacích předmětů celkem: TV, Z, D, M, A, PŘ, Č, VV;
 hoši: TV, M, Z, informatika, Bi, F, D, A; dívky: A, Z, D, M, Č, TV, PŘ, OV.
 Denní příprava na výuku v hodinách celkem: 1,3; hoši 1,1; dívky 1,5.
 Zájmy ve volném čase: kamarádi, sport, hra na hudební nástroj, kroužky.

Výsledky mezinárodních studií, nálezy České školní inspekce i další výzkumy prokázaly, že naše škola se zaměřuje převážně na osvojování vědomostí, avšak nedostatečně rozvíjí **úsuděk, myšlení, samostatnost a tvořivost**. Také naše šetření to potvrdilo: žáci hlavně spoléhají na paměť; pokud si nějaký fakt nebo jev nezapamatovali, je jim časem cizí nebo vzdálený. Příčinou je, že si nevytvoří hlubší vztah, emoční vazbu k osvojovanému obsahu, nedojede u nich k prožitku, proto se poznatek nepřemění v trvalejší vědomost. Dokumentuje to např. vědomí žáků o dvou důležitých událostech, které jsme v tomto smyslu ve výzkumu ověřovali. Žáci měli uvést představitele národního obrození a vysvětlit, co znamená pojem holocaust. Častou omluvou jejich neznalosti bylo, že učivo zapomněli, nebo, že je ještě neprobírali, ačkoliv se již museli ve svém věku na konci povinné školní docházky s těmito otázkami setkat.

Prámem lze očekávat, a všechny zkušenosti to potvrzují, že mladí lidé tohoto věku jsou ke svému okolí značně **kritičtí**, školu nevyjímaje. Zejména jsou citliví na mezilidské vztahy, na nespravedlnost učitelů. Mnozí z nich jsou však schopni kriticky posoudit i nevhodné chování spolužáků, distancovat se od násilí i od kouření a užívání drog. Značnou kritiku vyvolává nedostatečné vybavení školy moderní technikou a zvláště silné výhrady jsou ke školní kuchyni a k nevyhovujícím záchodům (zvláště dívky). Ve vztahu ke škole respondenti často uvádějí, že se ve škole nudí, stěžují si na přílišné požadavky, na přemíru zkoušení a na krátké přestávky, které neumožňují vydatnější relaxaci a styk se spolužáky. Jejich kritickému oku neunikají ani nezáživné výukové metody učitelů či nevlídné klima školy.

Pro mnoho žáků škola znamená příležitost setkávat se s kamarády, ale také možnost **podílet se na školním životě** a využít se v zajímavých mimovýukových činnostech; k tomu škola však poskytuje málo příležitostí. Žáky ke škole přitahuje hlavně to, co je baví, co odpovídá jejich potřebám a je z jejich hlediska smysluplné a užitečné. Proto též úkoly, které ve škole dostávají, často plní jen pod tlakem a formálně. Své zájmy většinou žáci naplňují v mimoškolních aktivitách; týkají se hlavně sportu, hudebních činností, ale také dalších, často speciálních oblastí, které ovšem škola nemůže všechny zajišťovat.

Ke konci povinné školní docházky krystalizují představy žáků o dalších perspektivách. Odráží se to v postupném ujasňování životních cílů, které ještě někdy mají, pochopitelně, romantický ráz, ale mnohdy překvapí svou konkrétní zaměřeností, nebo i cyničností. Pozitivním jevem je, že poměrně často si za vzor volí své rodiče (30 %), proti očekávání jsou méně zastoupeni sportovci nebo umělci. K zamyšlení vyzývá údaj, že jen ve velmi malém počtu jsou žákům vzorem učitelé (2,6 %).

Výsledky výzkumu upozorňují, že škola věnuje velmi malou **pozornost problémům estetickým a etickým**. Hudbu sice poslouchá 99 % žáků, ale jde většinou jen o relaxační, módní žánry, poslech vážné hudby byl zaznamenán jen výjimečně. Slabě je u respondentů zastoupena oblast výtvarného umění, různé výstavy navštěvuje 34,3 % žáků, a to pouze občas, většinou při akcích, které organizuje škola. O politické dění se sledování žáci celkem zajímají (asi pod vlivem občanské výchovy), neboť většinou znali výsledky posledních voleb, ale postihnout charakteristický znak demokratického zřízení jim dělá potíže. Zprávy ve sdělovacích prostředcích nesleduje sice jen 14,3 % žáků, ostatní je sledují jen občas, ale nad jejich síly docházet k relevantním závěrům o politickém dění. Nelze proto očekávat, že ve věku svého volebního práva budou s to se v politické situaci racionálně rozhodovat.

Nevyhraněně se respondenti projevují také ve svém „ekonomickém“ chování. V rodinách jsou vedeni k spolupráci při drobných domácích pracích (81,3 %), ale dlouhodobějšími, samostatně zajišťovanými úkoly jsou pověřováni málo. Většinou sice znají cenu základních potravin (chleba a mléka), ale překvapuje přesná znalost ceny cigaret u většiny z nich (92,2 %). Jako pozitivní rys se jeví, že sledovaná generace neutrácí všechny své finanční prostředky, které získává jako kapesné nebo formou nepravidelných dotací podle potřeby a dary, ale šetří peníze na případné dárky nebo na žádoucí dražší předměty a ošacení.

Pokusme se o několik závěrů k problematice kurikula, které lze ze získaných údajů vyvodit. Nejdříve je nutno konstatovat, že všechny úspěchy nebo neúspěchy v edukaci mladé generace nelze přičíst škole a jejímu kurikulárnímu zaměření, ale je nutno vzít do úvahy také další vlivy. Je zajisté třeba vzít do úvahy také tzv. skryté kurikulum, které působí mimo jakékoliv osnovy, plány a cíle, poněvadž jeho kořeny jsou v celkovém **prostředí školy**, vyvěrá z kvality učitelského sboru a jeho vedení a závisí též na dalších okolnostech. Velký vliv má dlouhodobé klima školy, ale i atmosféra, kterou bezprostředně vytvářejí učitelé, žáci i další aktéři. Velmi vlivným činitelem je také rodina a občanská komunita, v níž škola pracuje. Škole ovšem připadá rozhodující podíl na celkových výsledcích edukace, protože to je jejím profesionálním posláním.

Hlavním současným problémem obsahové dimenze kurikula je zastoupení vybraných oborů v učivu jednotlivých stupňů a typů škol a s tím související výběr základního učiva. Ukazuje se, že i na vysokých školách se učí příliš speciálním disciplínám, které by bylo možno a záhodno přesunout do postgraduálního vzdělávání. Tím víc to platí pro školy nižších stupňů, na nichž nastupuje příliš brzy úzká specializace, a zvláště pro základní školu, na níž trvale vzrůstá rozsah požadavků na úkor důležitějších vědomostí a dovedností. Mezi vyučovacími předměty je jen minimálně zastoupena problematika etická, psychologická, ekonomická, právní, ekologická a další. V konkurenci tzv. tvrdých oborů nelze chybějící nebo opomíjenou tematiku nahradit průřezovými tématy.

Je zřejmé, že antagonismus mezi tzv. materiálním a formálním vzděláním z předešlých století ještě nebyl překonán a nebylo dosaženo vzájemné rovnováhy, proto stížnosti na přetíženost rozsahem učiva stále pokračují, a to jak ze strany učitelů, tak i žáků. Volá se po nové kultuře učení, po novém způsobu myšlení, ale ve škole má stále dominantní postavení pamětní a mechanické učení. Škola by se měla v lecčems inspirovat tradicí reformního hnutí i úspěchy alternativních škol. Výpovědi absolventů naznačují cestu: zvýšit přitažlivost školní práce a vytvářet příznivé školní klima.

Na rozdíl od dřívějších direktivních učebních osnov, rigorózně zaměřených na osvojování předepsaného učiva, dnešní pojetí kurikula sleduje též výchovné cíle a rozvoj tvořivé, harmonické a zdravé osobnosti, připravené pro život v moderní společnosti. To znamená, že i základní škola se musí víc zaměřovat na **životní potřeby žáků** a jejich zapojení do společnosti, tj. seznamovat je s výrobními procesy, poskytnout jim příležitost fyzicky pracovat, uvádět je do problematiky fungování demokratického rozhodování a řízení, učit je hospodárně nakládat s veřejným majetkem a vytvářet v nich kladný vztah k životnímu prostředí. Co se týče učiva, je nezbytné, aby škola neposkytovala žákům jen mnoho poznatků, ale aby je vedla ke kritickému myšlení a učila je nejen se v množství učiva orientovat, ale umět je

též pořádat, třídit, diferencovat a hlavně využívat. Z výsledků výzkumu vyplývá, že žáky je nutno vést k překonávání povrchnosti, k samostatnému usuzování a také k odolnosti proti mediálním manipulacím i vůči působení demagogů a podvodníků.

Z podnětů provedeného výzkumu, ale též z jiných šetření vyplývá naléhavý požadavek zvýšit na základní škole **pozornost estetické a etické výchově**. Na příkladu estetické výchovy je možno demonstrovat, že ač výtvarné a hudební umění je ve škole zastoupeno samostatnými vyučovacími předměty, žáky jejich působení nijak zvlášť neovlivňuje, poněvadž podléhají vládnoucím dobovým proudům, nebo se o umění vůbec nezajímají. Ve výtvarné výchově by bylo pravděpodobně přímo škodlivé žáky seznamovat s nejmodernějšími výstřelky tzv. „umělců“, poněvadž mnozí z nich zcela ignorují nároky a očekávání společnosti na vytváření krásna a přispívají ke kultivaci společnosti. V etické oblasti je situace také nepříznivá. Žáky ke kulturnímu chování často nejen nikdo soustavněji nevede, ale ani je neinstruuje, jak je nutno se v demokratické společnosti chovat a na jaké ideály se zaměřovat. Dříve tuto funkci ve značné míře plnila rodina a k mravnímu vědomí přispívalo též náboženství.

Hledáme-li řešení uvedených krizových jevů, je zřejmé, že k nápravě kromě různých orgánů společnosti je především povolána škola, jejímž úkolem je šířit osvětu, kulturu a normy soužití daného společenství. Při plnění tohoto poslání se škola přizpůsobuje sledovaným cílům, i když většinou s určitým zpožděním. V dnešní době se škola pod tlakem nových problémů postupně mění (snad až příliš váhavě) v **komplexní výchovně-vzdělávací instituci** a začíná plnit nezvyklé funkce. Není zde místo na rozbor nové koncepce školy a na její adekvátní hodnocení příslušnými orgány, včetně vytvoření příslušné legislativy. V každém případě jsou nutné zásadní reformy a opatření. Vztahují se mimo jiné na přestavbu kurikula, ale i na přípravu učitelů. Některé z těchto nároků na učitelskou profesi se už projevují v praxi a tvořiví učitelé je obětavě i v obtížných podmínkách realizují.

6. UČITEL A KURIKULUM

6.1 Funkce učitele v současné škole

Problematické učitelství se v poslední době věnuje velká pozornost v četných pojednáních a výzkumech (Průcha 2002), zvláště podrobně se analyzuje příprava budoucího učitele (Švec 2002), ale málo se sleduje jeho měnící se pracovní náplň pod vlivem překotného rozvoje moderní společnosti a exploze informací. Učitelství povolání je už svou povahou **stresovým zaměstnáním**, poněvadž na učitele je stále víc vznášeno mnoho, často protichůdných nároků. Výzkumy ukazují, že ve zkoumaném vzorku britských učitelů základních škol více než 72 % trpí mírným stresem a 23 % vážným stresem (Fontana 2003, s. 371). Potvrzují to také výzkumy zjišťující stav u českých učitelů (Řehulka, Řehulková 2001). Zátěž učitelů se zvyšuje zejména tím, že učitelé vykonávají mnohé reglementované rolé činnosti, jejichž náročnost narůstá (Havlík, Kořán 2002, s. 162). U učitelů často vzniká frustrace, jestliže se snaží vyrovnat se s novými poznatky oboru a výsledky výzkumů. Časté jsou obavy učitelů ze zavádění nových postupů, z reformy, z problémů, jak zvládnout rozrůstající se kurikulum a nové poznatky, aby dovedli odpovídat na otázky žáků (Bell, Gilbert 1994). Současně je však obecně uznáváno, že osobnost učitele je v edukaci nejdůležitějším činitelem, jak prokazuje i probíhající reforma českého školství, neboť „reformu dělá učitel“ (Kasíková, Valenta 1994).

Moderní společnost radikálně mění mnoho tradičních postojů, zvyků, činností a tento pohyb se nevyhýbá ani učitelstvímu povolání. **Změny v profesní činnosti učitele** se týkají jak jeho postavení ve společnosti (i když si učitelství stále udržuje vysokou prestiž), tak jeho výchovně-vzdělávacích aktivit. Změny lze seřadit do tří skupin:

- rozšiřující se kompetence ve výchovném působení,
- požaduje se nutnost ovládat informační technologii, počítače, e-learning,
- zvyšuje se tvořivá účast při realizaci kurikula ve výuce.

V některých případech jde jen o prohloubení a rozšíření běžně praktikovaných činností (např. výchovná oblast), jindy o zcela nové postupy a jiný styl práce (např. moderní didaktická technika), v případě práce s kurikulem učitel přebírá větší odpovědnost za výběr a ztvárnění učiva.

Nároky na učitele se promítají do jeho činností, rolí a funkcí, které jsou náplní učitelství profese. Učitelovy role a funkce se někdy považují za synonyma, jindy se jejich význam rozlišuje. **Role** víc zdůrazňuje vztah jedince a prostředí, obor působnosti, postavení, úlohu při vykonávání profese, poslání, má obecnější zaměření, naproti tomu funkce konkrétněji označuje obor působnosti, zaměřenost k nějakému účelu, konkrétní činnost, fungování, např. instituce, organismu nebo stroje. Za učitelovu roli se např. považují činnosti označované jako instruktor, vychovatel, poradce, vypravěč, organizátor, dozorce, vyšetřovatel, technik, výzkumník apod. Konkrétněji vymezené činnosti nemají jednotné terminologické ozna-

čení, pojmenovávají se různě jako dovednosti, kompetence, funkce, profesní činnosti (Průcha 2002; Spilková a kol. 2004; Kyriacou 1996 aj.). J. Průcha (2002) rozeznává v kompetencích u zkušeného učitele tyto složky: 1. plánování a příprava, 2. realizace vyučovací jednotky, 3. řízení vyučovací jednotky, 4. klima třídy, 5. kázeň, 6. hodnocení prospěchu žáků, 7. reflexe vlastní práce a evaluace.

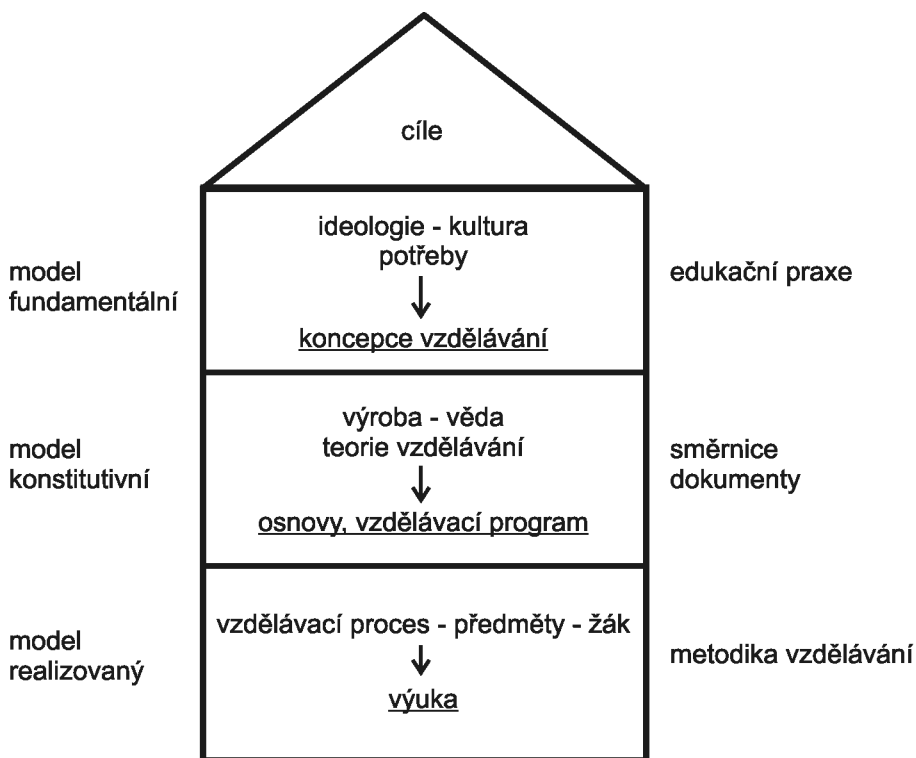
V minulém století, v období nástupu moderní didaktické techniky se začaly výrazněji měnit profesní aktivity učitele pod vlivem programovaného učení, učicích strojů, automatizovaných učeben atd. a do středu pozornosti se dostaly i **učitelovy funkce** ve vzdělávacím procesu (Učitel a žák v systému automatizované učebny, 1977). Zjistilo se, že se zesilují funkce plánování a přípravy vyučovacího procesu, analýza učiva a příprava učebního materiálu, individuální práce se žáky, diagnostikování žákovských výkonů, poradenská služba a operace s technickým zařízením. Předpokládalo se, že se objeví nové funkce, a to např. učitel jako organizátor a manažer učebního procesu, didaktický programátor, technolog vyučovacích prostředků, výzkumník v oboru didaktiky a oborové didaktiky aj.

Kupodivu málo se počítalo s tím, že do popředí vystoupí také **problematika učiva**, vzdělávacího obsahu, protože náplň učebních osnov se považovala za záležitost nacházející se mimo učitelovu kompetenci, za doménu, kterou učitel neovlivňoval, jen ji v direktivní formě přijímal a žákům zprostředkovával. Práce s kurikulem se výhradně omezovala na metodickou problematiku. Tento postoj ke kurikulu v podstatě přetrvává u části učitelů dodnes, ale postupně se začíná měnit v souvislosti se zaváděním rámcových vzdělávacích programů. Ukazuje se totiž, že úspěch probíhající školské reformy závisí ze značné části na jejím realizátoru, tj. na učiteli. Reforma počítá s tím, že učitel nebude mechanicky aplikovat ústřední pokyny na svou výchovně-vzdělávací činnost, ale bude se na reformě aktivně podílet, převezme za ni svůj díl odpovědnosti. Tím se dostává do centra pozornosti **učitelova tvořivost**.

Podstatnou změnou prochází také učitelovo myšlení, které je východiskem pro jeho veškeré jednání. **Učitelovo profesní myšlení** je nepochybně spojeno s jeho profesním zráním, ale zřejmě je spojeno také s jeho osobností a předurčuje i zájem o volbu o tohoto povolání. Na základě výzkumů učitelova myšlení a sociologie vyučování shrnul P. F. Laursen (1986) dosažené závěry do několika tvrzení: 1. vyučování je institucionální aktivita a její organizační rámec značně působí na vyučovací praxi. 2. Vyučování je rutinní činnost řízená učitelskou praktickou znalostí. 3. Učitelovy myšlenky o plánování a evaluaci vyučování představují několik forem racionality. 4. Vyučování je do určité míry řízeno zpětnou vazbou ze strany žáka. Autor se domnívá, že žádná z hlavních teorií didaktiky (normativní, racionalistická, reflexivní) s touto realitou příliš nepočítá. Avšak přílišný důraz na rutinní charakter vyučování přisuzuje učiteli převážně úlohu reproduktivního činitele, který prý v podstatě pracuje rutinně, a vyučování je následkem toho činností, kterou řídí institucionalizovaný školní rámec. S tímto tvrzením nelze souhlasit, protože i když učitel respektuje daný organizační řád, v němž výuka probíhá, má dost prostoru na to, aby podle své profesionální úrovně dané okolnosti tvořivě obměňoval a přetvářel s cílem dosáhnout optimálně možných výsledků. Tak ostatně v určitých vymezených hranicích probíhá veškeré životní dění a pokrok tkví v jejich překonávání. Na základě svého celoživotního vzdělávání, zaujatosti pro učitelské povolání, příznivého prostředí a podpory příslušných činitelů

je učitel s to do značné míry přetvářet institucionalizovaný rámec výuky, jak to dokazují početné příklady novátorské, inovativní praxe. Jde však o to, aby se tento trend stal určujícím, převládajícím a rozhodujícím faktorem veškeré edukační práce.

Příležitost pro iniciativní změny v procesu výuky se mohou týkat jejich různých stránek nebo i celé koncepce výuky. Důrazně po tomto přístupu volá práce s kurikulem, protože přestala platit normativní omezení a je nutno hledat řešení odpovídající novým poznatkům. V pojetí skladby a rozsahu vyučovacích předmětů stále přetrvává tendence zachovat tradiční struktury učiva ze strany představitelů oborů v kurikulu zastoupených. V kap. 1.3 byly nastíněny modely kurikula, které znázorňují jeho genezi a vymezují hlavní činitele, kteří se na jeho konstituování a realizaci podílejí. Učitel by měl proces vznikání kurikula znát, avšak na jeho uvádění do života a transformaci se aktivně podílí až ve fázi realizační. Jeho úloha a spoluúčast je v této fázi nezastupitelná, protože teprve učitel reformu skutečně realizuje, učitel je rozhodujícím faktorem v tom, že statický materiál učiva oživuje a pomáhá žákům při jeho osvojování. Proces **transformace kurikula** znázorňuje obr. 9 (srov. kap. 1.3.2).



Obr. 9: Transformace kurikula

Úloha učitele v současné škole není lehká, poněvadž mnoho faktorů, které ovlivňují jeho edukační činnost, se rychle mění. To mimo jiné znamená, že učitel nevystačuje s výbavou, kterou získal při své přípravě, ale že se musí neustále vyrovnávat s rostoucími nároky. Zvlášť obtížná je situace pro starší generaci, kde navíc přistupuje únava z opotřebování a ztráta mladistvého nasazení, takže častěji může docházet k tzv. **vyhoření**. Ovšem skutečný profesionál o těchto nebezpečích ví a čelí jim vhodnými opatřeními, např. sebereflexí, neustálým hledáním nových cest a studiem.

Pruce se měnící oblastí učitelovy práce je v současné době kurikulum, odráží se v něm totiž dynamický rozvoj moderní společnosti. Naznačili jsme řadu problémů, s nimiž se s různým úspěchem vyrovnává pedagogika. Patří k nim např. skladba vyučovacích předmětů v kurikulu jednotlivých typů škol, výběr základního učiva, překonávání akademického přístupu k učivu a jeho orientace na potřeby života, řešení otázek koordinace a integrace vyučovacích předmětů atd. Tyto možnosti Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání učitelů nabízí nebo po něm vyžaduje, ale bez odborné pomoci a spolupráce je to úkol velmi náročný. Nestací jen výcvik v manažerských dovednostech bez hlubšího porozumění celé kurikulární problematice, jak se ukazuje při zavádění rámcového vzdělávacího programu do každodenní práce školy.

Schéma znázorňuje transformaci kurikula, specifikuje v ní místo a funkci učitele. Pro úspěšné završení poslání kurikula ve výuce by učitel měl znát kořeny a cíle naší civilizace, protože z nich kurikulum vyrůstá, ale též současnou historickou situaci společnosti. Nelze nevládat obor, který učitel žákům zprostředkovává, ale požadavky na znalosti musí bezpodmínečně konfrontovat s vývojem žáka a jeho psychikou. Nezbytné je též zvládnutí instrumentária výukových metod a didaktických prostředků, které má dnes k dispozici. Analýza vývojové cesty kurikula učitelů umožňuje tvořivě kurikulum realizovat v konkrétní edukační situaci. Funkce učitele je třeba ujasnit, zabezpečit a napomáhat při jejich uvádění do života.

6.2 Kompetence a znalosti učitele

6.2.1 Kompetence učitele

Pojmy *kompetence* a *znalosti učitele* patří v současnosti mezi velmi frekventované pojmy v odborné literatuře, ale i v diskusích mezi učiteli. Výchozím pojmem jsou *kompetence*. Jak známo, diskuse o *kompetencích učitele* jsou provázány celou řadou problémů. Poukazuje se zejména na obsahovou přesycenost a neostrost pojmu kompetence, pochybuje se o tom, zda mají teoretické modely kompetencí takovou praktickou využitelnost, jaká se jim připisuje atp. (podrobněji Průcha 2002; Janík 2005a). Zatímco v odborné literatuře je pojem *kompetence učitele* zpravidla užíván pro označení dispozic k úspěšnému jednání v komplexních a problematických situacích (např. Barnett 1994, Westera 2001, u nás Helus 2001), v běžném jazyce (a v dokumentech vzdělávací politiky) tomu tak není. Běžně se pojmem *kompetence* označuje *předpoklad, způsobilost či dispozice k jakémukoliv jednání*, často je tento pojem chápán zúženě jako synonymum dovedností či znalostí, někdy

je kompetence chápána jako kvalifikace. Nelze se tudíž ubránit dojmu, že operování s pojmem *kompetence* je poněkud vágní a je provázeno zmatením jazyků a myslí (Westera 2001). Jak tedy vlastně rozumět pojmu *kompetence*?

Jak vysvětluje J. Průcha (2005, s. 32), „...*pojmem kompetence pronikl do pedagogiky zřejmě z lingvistiky, přesněji řečeno z teorie generativní gramatiky N. Chomského, v níž byly již v 60. letech minulého století rozlišeny: jazyková kompetence, jakožto znalost jazyka na straně mluvčího, a jazyková performance, jakožto skutečná řečová činnost s využitím této znalosti*“. To je jistě jeden z významných interdisciplinárních vlivů, které se do recepce pojmu *kompetence* v pedagogice promítaly, nicméně je třeba vést v patrnosti, že v učitelském vzdělávání se etablovalo svébytné chápání termínu *kompetence učitele*. Pojem začal nabývat na významu v 60. letech 20. století, kdy pedagogický výzkum věnoval prominentní pozornost hledání tzv. „dobrého“ či efektivního učitele. Pojem *kompetence* se jevil jako vhodný pro označení souboru osobnostních charakteristik a profesních dispozic učitele, které mu umožňovaly „dobře“ vyučovat. Tyto výzkumy zaměřovaly pozornost na učitelovo chování (teacher behavior) ve výuce (performance v terminologii Chomského) a dávaly je do vztahu s učitelskými výsledky žáků. Pokud vedlo učitelovo chování k dobrým výsledkům učení žáků, byla učiteli *připsána kompetence* – pojem *kompetence* zde fungoval jako deskriptor.

V souvislosti s posunem od behaviorismu ke kognitivismu, přibližně v 70.–80. letech 20. století, se vedle pojmu *kompetence*¹ začíná prosazovat konkurující termín *expertiza*. Jsou jím označovány stabilně vynikající výkony určité osoby v určité doméně. Ve výzkumech učitelské expertizy se zpravidla uplatňuje tzv. *kontrastivní přístup*, kdy se porovnávají výkony učitelů začátečníků s výkony učitelů expertů a zjišťuje se, na čem je úspěch expertů založen. Předmětem výzkumného zájmu jsou kognitivní struktury a mechanismy, které řídí učitelovo rozhodování a jednání v pedagogických situacích.

Zdá se, že v současné době opět sílí obliba pojmu *kompetence*. Historické souvislosti jeho uvedení na vědeckou scénu v polovině 20. století jsou opomenuty nebo zapomenuty, takže se o něm hovoří jako o jedné z novinek současné pedagogiky. Proč je pojem *kompetence* opět v módě? V dynamice proměn současné společnosti se ukazuje, že faktografické znalosti a rutinní dovednosti člověku nepostačují k tomu, aby byl schopen adekvátně a tvořivě jednat v problémových situacích. Také učitelé se čím dál častěji ocitají v situacích, které jsou charakteristické svojí komplexností a nepředvídatelností. Pojem *kompetence* zahrnuje, ale současně přesahuje dílčí znalosti, dovednosti atp. směrem k dispozici úspěšně jednat v problémových situacích. To je jedním z důvodů jeho atraktivnosti – ostatně kdo by si nepřál takto kompetentní učitele.

Nověji se prosazuje strukturální pohled na *kompetenci učitele*, která je často chápána celistvě (holistické pojetí), což vybízí k identifikování a analýze jednotlivých složek, které *profesní kompetenci učitele* utvářejí. Ve strukturálním pohledu bývá kompetence chápána jako „...*široké spektrum dovedností vyššího řádu a chování, které jsou projevem schopnosti zvládat komplexní, nepředvídatelné situace ...zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, meta-*

¹ Jak je z uvedeného patrné, pojem *kompetence* má své kořeny v behaviorismu, nicméně jeho další rozpracování se odehrává v rámci paradigmatu kognitivismu.

kognici a strategické myšlení a předpokládá vědomé a záměrné rozhodování“ (Westera 2001, s. 80). E. Terhart a kol. (2000) vymezují kompetenci jako „...vybavenost znalostmi, rutinami jednání a formami reflexe, které v rámci příslušných profesí a vědních disciplín umožňují jednání přiměřené účelu i situaci“ (s. 54). F. E. Weinert (2001) hovoří o kompetenci k jednání (něm. Handlungskompetenz), která zahrnuje „...intelektuální schopnosti, obsahově specifické znalosti, kognitivní dovednosti, strategie pro specifické oblasti, rutinní postupy, motivační tendence, volní kontrolní systémy, hodnotové orientace a sociální chování“ (s. 51). Ve všech uvedených definicích je patrná vazba kompetence a chování/jednání. V definici W. Westery je navíc zdůrazněno, že kompetence je předpokladem jednání v komplexních, nepředvídatelných situacích. Ke konsensu na tom, které složky kompetenci učitele utvářejí, zatím však nedošlo. Jak je však z výše uvedeného zřejmé, významnou roli v kompetenci sehrává její kognitivní složka, která zahrnuje kognitivní procesy a znalosti.

V oblasti vzdělávání je u nás pojem kompetence rozpracován četnými autory (Průcha 2005; Maňák 2006; Skalková 2007; Veteška, Tureckiová 2008 a další), uplatňuje se také v oblasti učitelského vzdělávání (Švec 1999; Helus 2001; Vašutová 2004 a další). J. Vašutová (2004) vymezuje profesní kompetenci učitele jako „*otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázány a chápány celostně. Kompetence je konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele...*“ (s. 92). J. Vašutová (2001) chápe kompetenci jako receptivní pojem, který vyjadřuje komplex způsobilostí učitele (jeho znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti apod.), jejichž základy si student osvojuje v přípravném vzdělávání a rozvíjí ve své další profesní kariéře. V současné době nalezneme v české literatuře řadu klasifikací profesních kompetencí učitele (např. Lukášová-Kantorková 2003; Spilková a kol. 2004; Švec 1999; Vašutová 2004). Řada kompetencí u citovaných, ale i dalších autorů se překrývá, jiné se doplňují.

Dnes je již zřejmé, že žádná klasifikace a seznam profesních kompetencí nemůže postihnout komplexnost učitelových pedagogických činností. Přesto je pro plánování kurikula vzdělávání učitelů potřebné vymezit jeho obsahový rámec, který představují kompetence.

O toto vymezení se pokusil výzkumný tým pod vedením J. Vašutové, a to jako součást širšího projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR (č. LS 20007) *Podpora práce učitelů* (Vašutová 2001). Dospěl k **sedmi klíčovým oblastem kompetencí**:

- předmětové (oborově předmětové)
- didaktické a psychodidaktické
- pedagogické (obecně pedagogické)
- diagnostické a intervenční
- sociální, psychosociální a komunikativní
- manažerské a normativní
- profesně a osobnostně kultivující.

Obsahová složka kompetence je obvykle vymezována výčtem činností, které jsou po učiteli požadovány. Pro ilustraci uvádíme příklad činností učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni základní školy a na střední škole, a to v rámci kompetence diagnostické a intervenční (Vašutová 2001):

Kompetence diagnostická a intervenční

Učitel:

- dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě,
- je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem,
- ovládá způsoby vedení nadaných žáků,
- je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje,
- ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy.

6.2.2 Znalosti učitele

Výše jsme uvedli, že jádrem kompetencí učitele jsou vedle dovedností také znalosti, a to jak teoretické (vědět „co“), tak i praktické (vědět „jak“). Podle Brommeho (1992, s. 9–10) profesní znalosti učitele zahrnují „...*teoretické elementy a sestávají také z empirických pravidel a praktických zkušeností. ...vědomě naučených faktů, teorií a pravidel stejně jako ze zkušeností a postojů učitele. ...zahrnují také představy o hodnotách.*“ Jak ukážeme v kap. 6.3, pojem *znalosti učitele* je odlišován od pojmu *učitelovo pojetí výuky*. Jak uvádí J. Mareš (1996, s. 12), **učitelovo pojetí výuky** je „...*základ pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti i pro jeho pedagogické jednání. ... učitelovo pojetí výuky se vyznačuje řadou vlastností. ...je implicitní, subjektivní, spontánní, relativně nevědomované, orientované, stereotypní, relativně stabilní...*“. Pojem *učitelovo pojetí výuky* je zpravidla používán jako překlad anglického pojmu *teacher beliefs*, popř. německého pojmu *Lehrerüberzeugungen*. Pojmy *učitelovy znalosti* a *učitelovo pojetí výuky* mají odlišný epistemologický status. *Učitelovo pojetí výuky* je hodnotově orientované a vedle složky kognitivní obsahuje také složku afektivní a evaluativní (Nespor, 1987). Přestože je obtížné určit, kde končí *učitelovy znalosti* a začíná *učitelovo pojetí výuky* ve smyslu *víry*, krystalizuje v určitých ohledech konsensus na významu těchto pojmů. „*Zatímco učitelovo pojetí výuky (belief) je založeno na hodnocení a usuzování, znalosti jsou založeny na objektivních faktech*“ (Pajares 1992, s. 313). „*Ačkoliv učitelovo pojetí výuky (belief) obecně odkazuje k domněnkám, příslibům (commitments) a ideologiím, znalosti odkazují k faktuálním propozicím a k porozumění, které formují zdařilé jednání*“ (Calderhead 1996, s. 715).

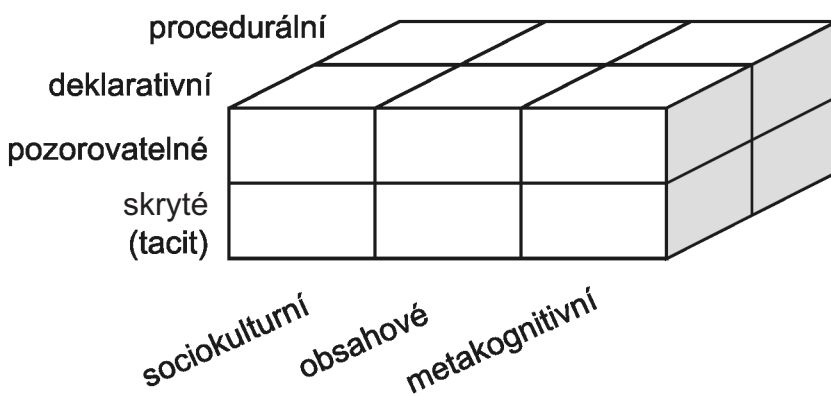
Znalosti učitele mají rozmanitý charakter a při praktickém uplatňování se vzájemně kombinují. K znalostem patří zejména odborné znalosti z aprobačních předmětů, kterým učitel vyučuje a jeho znalosti pedagogické. V další části této kapitoly se zaměříme na pedagogické

znalosti učitele. Pedagogické znalosti jsou totiž významným zdrojem jednání učitele v různých pedagogických situacích, a to nejenom ve třídě, ale např. i při komunikaci s rodiči žáků.

Pedagogickými znalostmi budeme rozumět **vnitřní potenciál osobnosti** učitele, který mu umožňuje řešit různé náročné pedagogické situace (např. motivovat žáky, používat aktivizující metody výchovy, řešit výchovná dilemata, která se vyskytnou v komunikaci učitel – žáci apod.). Tento znalostní potenciál vyrůstá ze schopností učitele a utváří a rozvíjí se na základě jeho pedagogických zkušeností. Proto můžeme – s jistým zjednodušením – pod pojem pedagogické znalosti zařadit pojem pedagogické dovednosti.

Jaké druhy pedagogických znalostí jsou potřebné pro učitele

Vyjděme z obecnějšího modelu znalostí, který publikovali P. H. Winne a D. L. Butler již v roce 1996 (viz obr. 10). Pokusíme-li se aplikovat tento model na oblast pedagogických znalostí učitele, můžeme rozlišit následující druhy pedagogických znalostí.



Obr. 10: Obecnější model znalostí (Winne, Buttler 1996, částečně modifikováno)

A. Pedagogické znalosti z hlediska formy

- a) *deklarativní znalosti*: fakta, pojmy, teorie apod. týkající se pedagogické reality, např. teorie učení, modely vyučování, druhy výukových metod apod.,
- b) *procedurální znalosti*: znalosti o postupech učitele v různých pedagogických situacích, např. způsoby použití aktivizujících výukových metod.

B. Pedagogické znalosti z hlediska jejich uvědomění si subjektem

- a) *explicitní znalosti*: učitelem uvědomované znalosti, jím poměrně snadno artikulované (vyjádřené), znalosti, které jsou zvenku přístupné pozorování jiným subjektem (např. studentem učitelství, kolegy),
- b) *implicitní, skryté (tacit) znalosti*: učitelem málo uvědomované znalosti, které však významně ovlivňují praktické jednání učitele, utváří se na základě jeho zkušeností.

C. *Pedagogické znalosti z hlediska jejich zaměření*

- a) *sociokulturní znalosti*: znalosti o kultuře dané školy, třídy apod., jsou výsledkem zkušeností subjektu ze života v dané kultuře,
- b) *didaktické znalosti obsahu*: znalosti, které se týkají různých stránek pedagogické reality, např. znalosti o: školním kurikulu, výukových metodách, způsobech hodnocení žáků, možnostech řešení výchovných problémů apod.,
- c) *metakognitivní znalosti*: znalosti o vlastním pedagogickém jednání (činnosti) subjektu – zahrnují:
 - znalosti o sobě, svých možnostech, silných, ale i slabších stránkách,
 - znalosti o způsobech vytyčování cílů vlastní pedagogické činnosti,
 - znalosti o možnostech monitorování průběhu vlastní pedagogické činnosti,
 - znalosti o hodnocení vlastní pedagogické činnosti.

Kognitivní a pedagogičtí psychologové považují za základní rozlišení znalostí na **deklarativní a procedurální**. Konstatuje se, že rozdíl mezi těmito druhy znalostí je moderním vyjádřením rozdílu mezi *znalostmi typu že* a *znalostmi typu jak*, rozdílu mezi vědou a uměním, mezi teorií a praxí, mezi porozuměním a praktickým jednáním (viz zejména Ohlsson 1996, s. 394).

Druhou rovinnou je rozlišení pedagogických znalostí na **explicitní a implicitní**. Je zřejmé, že explicitní (navenek pozorovatelné a subjektem artikulovatelné) znalosti jsou spojeny s implicitními znalostmi (znalostmi skrytými pozorování, znalostmi nevyslovenými, ale výrazně ovlivňujícími jednání subjektu).

Třetí rovina rozlišení pedagogických znalostí je známější, a to zejména její dvě první kategorie: **sociokulturní a didaktické znalosti obsahu**. **Didaktické znalosti obsahu** (pedagogical content knowledge), mají komplexnější charakter, neboť integrují, mimo jiné, znalosti oborové (předmětové), pedagogické i psychologické, teoretické i praktické (podrobněji viz např. Janík 2005a).

Metakognitivní znalosti jsou znalosti sebe sama, svých možností, skrytých rezerv (dosud nevyužitých možností, potencialit), znalosti cílů vlastní pedagogické činnosti, jejího průběhu i výsledků. Jsou základem autoregulace procesu utváření a rozvíjení ostatních druhů pedagogických znalostí.

Implicitní pedagogické znalosti

Novější výzkumy ukazují, že významným druhem pedagogických znalostí jsou učitelovy implicitní znalosti. Původ pojmu implicitní, tacitní („skryté“, „tiché“) znalosti je obvykle spojován se jménem M. Polanyiho (1973). M. Polanyi vychází ze skutečnosti, že znalosti produkované a využívané lidmi jsou veřejné, ale také do značné míry osobní. Jsou totiž konstruovány subjekty a zahrnují vedle složky kognitivní i složku afektivní. Souvisí tedy utváření a rozvíjení implicitních znalostí s vnitřním potenciálem subjektu – s kognitivní a dynamickou složkou jeho osobnosti. To znamená, že vedle poznávacích schopností, zkušeností a poznatků jsou významným zdrojem uplatňování a rozvíjení implicitních znalostí motivy, zájmy a potřeby subjektu.

„Tento druh tacitní, skryté znalosti je zřejmě velice důležitý v každé fázi života. Bez této skryté znalosti by neměla obyčejná znalost žádný smysl. Když mluvíme, je většina významů implicitní nebo tacitní. Dokonce i při myšlení (ačkoli myšlení může být explicitní, tvoří-li obrazy) je skutečná aktivita myšlení tacitní. Nemůžeme říci, jak to děláme. Když chceme přejít místnost, nemůžeme také říci, jak k tomu dochází. Rozvíjí se to tacitně“ (Bohm 1992, s. 24).

Implicitní pedagogické znalosti jsou odvozené z osobních zkušeností učitele a jsou přítomny v jeho minulé zkušenosti, aktuálním myšlení a jednání (v situaci teď a tady) a v plánech jeho budoucí, anticipované činnosti (např. Connelly, Clandinin, He 1997). Při úvahách o implicitních znalostech se nevyhneme jejich vztahu k explicitním znalostem. Řada autorů se domnívá, že implicitní znalosti se skrývají (leží) pod explicitními znalostmi (např. Sveiby 1997). To znamená, že jednání učitele v pedagogických situacích, které je pozorovatelné (explicitní), má implicitní základ. O podobném vrstevnatém modelu pedagogických znalostí uvažuje také E. Vyskočilová (2003). Implicitní znalosti podle ní představují jednu z vrstev předpokladů studenta pro jednání v situacích. Tyto vrstvy jsou spolu vzájemně propojeny, nelze proto např. oddělovat implicitní od explicitního. Podobně R. J. Sternberg (1999, s. 232) zdůrazňuje, že implicitní a explicitní znalosti jsou spolu v interakci a že se tedy implicitní znalosti mohou stát znalostmi explicitními.

Na základě studia implicitních znalostí jsme **potvrdili naše dřívější předpoklady**, že tyto znalosti (podrobněji Švec 2005):

- a) jsou „skrytým“, obtížně vyjádřitelným druhem znalostí (na rozdíl od znalostí explicitních), který významně ovlivňuje jednání studenta učitelství,
- b) odvíjejí se ze studentova pojetí výuky a jsou vytvářeny z jeho reflektovaných zkušeností při řešení praktických situací,
- c) jsou součástí širších vnitřních předpokladů studenta k pedagogickému jednání,
- d) jsou propojeny s explicitními pedagogickými znalostmi a lze hypoteticky uvažovat o jejich propojenosti s dalšími vnitřními předpoklady studenta (jeho schopnostmi, motivy, potřebami atd.).

Analýzou dostupných literárních zdrojů jsme dospěli k možnostem, jak podporovat rozvíjení implicitních pedagogických znalostí studentů:

- jednáním studentů v *prostředí*, v němž budou implicitní znalosti a zkušenosti později využívat (Sternberg 1999)
- předběžným „*nasazením*“ studentů do *školské praxe*, ještě před vlastní souvislou praxí a sebereflexí takto získávaných zkušeností (Torff 1999)
- hlubší *sebereflexí* pedagogických zkušeností (Kettle, Sellars 1996)
- utvářením *metakognitivních dovedností* studentů (Marland 1995)
- zapojením studentů (učitelů) do *zkoumání vlastní činnosti*, experimentování a reflexe (Richardson 1996), do akčního výzkumu na škole (Jofili, Watts 1995)
- řešením méně obvyklých, *nestandardních situací* (Sternberg 1999).

Znalostem učitele je v i zahraničí věnována značná pozornost. Od makropohledu na tyto znalosti se přechází k mikropohledu, který si všímá i jemnějších nuancí ve znalostní bázi. Náznorným příkladem je studie R. Smitha (2000), který vymezuje dvě základní polarizované dimenze znalostí budoucího učitele a uvnitř těchto dimenzí ještě rozlišuje čtyři smíšené **typy pedagogických znalostí** (viz tab. 12).

		Obecnější znalosti		
	<i>Rychle přístupné znalosti</i>		<i>Šířeji založené znalosti</i>	
Lokální znalosti				Globální znalosti
	<i>Jednorázové znalosti</i>		<i>Komplexní, opakovaně použitelné znalosti</i>	
		Jedinečné znalosti		

Tab. 12: Mikropohled na pedagogické znalosti učitele (studenta učitelství)

Z tab. 12 je zřejmé, že pedagogické znalosti učitele nejsou neměnitelnou entitou. Naopak, přeměňují se a nabývají – v závislosti na konkrétní pedagogické situaci – různých podob. Za základ našich úvah vezměme dvě základní dimenze, jejichž póly jsou zvýrazněny tučně. Horizontální dimenze zahrnuje **obecnější a jedinečné znalosti**. Obecnější znalosti jsou použitelné v mnoha situacích a nezávisí tolik na kontextu, zatímco jedinečné znalosti jsou závislé na specifickém kontextu. Vertikální dimenze je ohraničena pólem lokality a pólem globálnosti. Lokální znalosti jsou aplikovatelné v lokálním (místním) měřítku, kdežto globální znalosti se vyznačují širokým transferem do vzdálenějších oblastí. Na průsečíku těchto dvou dimenzí lze rozlišit **čtyři oblasti pedagogických znalostí**:

- *rychle přístupné znalosti* (např. v příručkách, od kolegů), které jsou „nasazovány“ v konkrétní situaci, která „nesnese odkladu“
- *šířeji založené znalosti*, které vyžadují hlubší znalost kontextu dané situace
- *jednorázové* (méně stálé) znalosti, které jsou vytvářeny pro konkrétní, méně typickou situaci, v jiné situaci jsou potřebné znalosti nové
- *komplexní, opakovaně použitelné* (stálejší) *znalosti*, uplatnitelné v širším spektru situací.

Naznačené rozlišení pedagogických znalostí je jistě relativní, avšak ukazuje na to, že tyto znalosti se uplatňují v „plovoucím“ situačním rámci, který se mění a který proto vyžaduje spíše připravenost učitele na využití znalostí i v nepředvídatelných situacích. Zřejmě již nejde o pedagogické znalosti tak, jak je známe z literatury a běžné učitelské praxe. Jde spíše o nastavení učitele (a vlastně již studenta učitelství) na řešení pedagogických situací, v nichž uplatňuje jednak osvojené znalosti a jednak vytváří znalosti nové.

6.3 Učitelovo pojetí výuky, jeho vyučovací styl a pedagogická kondice

6.3.1 Učitelovo pojetí výuky

Obecně se předpokládá, že to, jak učitel pracuje v projektové, realizační a výsledkové formě s kurikulem, závisí na jeho didaktických dovednostech. Ukazuje se však, že dovednosti učitele se nepromítají do jeho práce s kurikulem přímočaře, ale spíše přes jeho představy a názory i postoje, vztahující se k učivu. Na tuto skutečnost upozornili již asi před více než deseti lety zahraniční autoři. Např. P. W. Marland (1995, s. 131) konstatoval, že činnosti učitele (zejména ve třídě) jsou více řízeny vnitřními rámci než znalostmi z pedagogických a psychologických předmětů, vyučovaných na fakultě. Tyto vnitřní rámce zahrnují domněnky učitele o výukových cílech, učivu, žácích, jeho *představy* dobrého a horšího učitele a učitelovy *koncepce* jeho role a role žáků ve vyučování.

P. W. Marland ukázal, že tyto vnitřní rámce mají praktický charakter a uvedl, že mají větší implicitní charakter. Označil je termínem *implicitní teorie učitele*. Objasnil, že na rozdíl od *vědeckých teorií*, které jsou neosobní a univerzální, pojmově přesné, specificky explicitní a vyhovují logickým pravidlům, mají *implicitní teorie* opačný význam. Jsou kontextově specifické a výrazně osobní. Proto lze považovat učitelskou implicitní teorii za jedinečnou (Marland 1995, s. 132).

Naši autoři tento trend uvažování o učitelových implicitních teoriích poměrně brzy zachytili. Patří mezi ně zejména J. Mareš, který si uvědomoval, že se v učitelově jednání objevuje nová, komplexní proměnná, kterou označil názvem **učitelovo pojetí výuky**. Je to proměnná, která je složitější než učitelovy názory, představy i postoje. Zahrnuje soubor *dílčích pojetí*, především učitelovo (Mareš 1996, s. 13, částečně upraveno):

- pojetí výukových cílů a učiva
- pojetí metod, forem a materiálních prostředků výuky
- pojetí podmínek učení a vyučování
- pojetí žáka, jeho učení a rozvoje
- pojetí skupiny žáků a školní třídy
- pojetí úlohy učitele a sebe sama jako učitele
- pojetí úlohy dalších účastníků života ve škole (kolegů ve sboru, ředitele, rodičů apod.).

Učitelovo pojetí výuky má řadu *vlastností* (Mareš 1996, s. 12, částečně modifikováno):

- je implicitní, často se obtížně vyjadřuje a navenek projevuje,
- je subjektivní, souvisí s individualitou učitele,
- je učitelem relativně neuvědomované, funguje v jeho jednání často bezděčně,
- je sice poměrně stabilní, avšak může se vyvíjet a měnit.

Vedle tohoto pojmu se v české literatuře objevuje pojem **subjektivní teorie učitele** (podrobněji Janík 2005b). Oba tyto pojmy si jsou svým obsahem velmi blízké. Za podstatné považujeme to, že tyto pojmy definují komplexní proměnnou vztahující se k učitelovu myšlení a jednání, proměnou, která představuje jakýsi *filtr*, přes který prochází informace a poznatky, které učitel čte v odborných publikacích, poslouchá na přednáškách apod. Filtrační funkce učitelova pojetí výuky (subjektivní teorie) se projevuje dokonce tehdy, když je učitel zapojen do aktivní činnosti, např. v rámci seminářů, workshopů, „výcviků“ apod. V další části této kapitoly budeme používat pojem **učitelovo pojetí výuky**.

Jestliže chceme učitelovo pojetí vzít do hry v (přípravném i dalším) vzdělávání učitelů, stojíme před dvěma základními otázkami:

- a) Jak učitelovo pojetí výuky (auto)diagnostikovat?
- b) Jak učitelovo pojetí výuky měnit?

Možnosti (auto)diagnostiky učitelova pojetí výuky

V závorce uvedená předpona **auto-** naznačuje, že změna učitelova (studentova – u studentů učitelství) pojetí výuky předpokládá, že si samotný učitel (student) na základě zvolených diagnostických metod (technik) uvědomuje, jak na tom se svým pojetím je. Tedy – jak dovede své pojetí výuky identifikovat a hodnotit.

V přípravném vzdělávání učitelů většinou studentovo pojetí výuky diagnostikuje vzdělavatel učitelů (např. učitel obecné didaktiky, oborové didaktiky, pedagogické psychologie, cvičný učitel na fakultní škole atd.). V dalším vzdělávání učitelů se však jejich role mění, neboť se stávají aktéry nejenom změn na škole, kde vyučují, ale také změn sebe sama, tedy i svého pojetí výuky. Následující přehled metod (technik) se proto týká jak **diagnostiky, tak autodiagnostiky učitelova (studentova) pojetí výuky**. S určitým zjednodušením uvádíme některé metody a techniky (viz např. Mareš 1996; Marland 1995, modifikováno):

- Doplnění neúplných vět, které se týkají dílčích pojetí, např. *V mém předmětu je nejdůležitější, aby žák...*
- Analýza videozáznamu učitelovy (studentovy) pedagogické činnosti, tzv. stimulované vybavování (stimulated recall): učitel (student) pozoruje videozáznam své činnosti a komentuje jej, tj. zdůvodňuje, proč postupoval zachyceným postupem, jak uvažoval o formulaci učebních úloh pro žáky apod. Při autodiagnostice se osvědčuje, když při analýze videozáznamu je přítomen také kolega učitele, nejlépe zkušenější učitel (není to ale pravidlo).
- (Sebe)posouzení pomocí škály: učitel nebo student na škále zatrhne bod, který odpovídá jeho názoru, např. *výuka má směřovat k tomu, aby žák učivu porozuměl versus výuka má být založena na zvládnutí základních znalostí předmětu*.
- Sebereflektivní výpovědi učitele (studenta) o jeho výuce, s čím se setkal, jak si to vysvětluje, čemu nerozumí apod.
- Analýza problémových pedagogických situací, v nichž se učitel (student) ocitnul (tato metoda je obvykle spojena se sebereflexí).

- Metaforické výpovědi učitele (studenta) o výuce, resp. situacích, které se v ní opakují, o rolích učitele, o interakci se žáky apod. **Metafor**y jsou učitelům i studentům blízké svým jazykem a často odpovídají jejich reálnému jednání v komunikaci se žáky.

V praxi se osvědčuje uvedené (ale i další) metody a techniky (auto)diagnostiky učitelova pojetí výuky kombinovat. Výzkumně byl ověřován a osvědčil se diagnostický postup, založený na metaforách, zahrnující tyto kroky (Janík 2005b):

- učitel (student) komentuje metaforu uvedené na kartičkách,
- s učitelem (studentem) je veden polostrukturovaný rozhovor, zaměřený na odhalení určitého významového kontrastu (např. transmise v učení versus konstrukce),
- transkripce komentářů a odpovědí učitele (studenta) do konceptů a jejich vztahů přepsaná výzkumníkem na kartičky,
- předložení kartiček učiteli (studentovi), aby se v nich poznali, uvedli rozdíly apod., nakonec učitel nebo student kartičky uspořádal do vztahů s využitím předložených operátorů,
- interpretace předchozími kroky rekonstruovaného učitelova pojetí výuky samotným učitelem (studentem).

Změna učitelova (studentova) pojetí výuky

Ke změně učitelova (studentova) pojetí výuky může dojít za předpokladu, že si uvědomí své aktuální pojetí a jeho „opačné“ (kontrastní) pojetí a pocítí možný směr vývoje svého pojetí. K tomu však učitel (a zejména student učitelství) potřebuje určitou „oporu“, resp. opačný (nebo alternativní) pól svého uvažování, např. o tom, co je důležité, aby si žák osvojil v daném předmětu. Je výhodné, když k tomuto opačnému (alternativnímu) pólu dospěje učitel nebo student relativně samostatně. To se děje například v těchto případech:

- v diskusi učitelé (studenti) prezentují a konfrontují svá pojetí výuky, snaží se je zdůvodnit,
- učitel (student) analyzuje svoji výuku zachycenou na videozáznamu s výukou svého kolegy (vhodné jsou vzájemné hospitace s využitím videotechniky),
- učitel (student) se ocitne v problémové situaci, kterou analyzuje a vyjasňuje si pojetí výuky, které za jeho jednáním stojí,
- učitel (student) pozoruje výuku svého kolegy (cvičného učitele) a „zajímavé“ momenty (postupy, jednání se žáky) se po hodině snaží v rozhovoru s kolegou objasnit (identifikovat) jeho pojetí výuky.

Výrazněji ovlivňuje změnu učitelova (studentova) pojetí výuky jeho zapojení do zkoumání vlastní výuky, akčního výzkumu, do experimentování s novými kurikulárními modely a postupy a do spolupráce s kolegy. Někdy je však obtížné původní učitelovo nebo studentovo pojetí výuky změnit. Bývá to zejména v těch případech, kdy učitel (student) nevidí určitá omezení svého pojetí výuky a jednání, kdy je přesvědčen, že postupuje účinným způsobem. Jiným případem je skutečnost, že student nebo začínající učitel nemají dostatečný repertoár zkušeností a nedovedou odhalit určité rezervy (možnosti změny) ve svých postupech.

Výzkumy některých zahraničních autorů ukázaly na to, že ke změně učitelova pojetí výuky dochází (ač to může znít paradoxně) víc u učitelů v praxi než u studentů učitelství, jimž akademické pojetí pedagogické přípravy brání změnit jejich často „naivní“ (nedokončené) pojetí (Richardson 1996). Za významné považujeme, aby vzdělávání budoucích učitelů zapojovalo studenty do aktivních činností při řešení zejména reálných pedagogických situací, ať již prostřednictvím mikrovyučování, experimentování při výuce ve třídě na fakultní škole apod. (Švec, Musil 2003).

6.3.2 Vyučovací styl učitele

Vyučovací styl učitele se odvíjí z jeho pojetí výuky, a to ve všech jejích fázích: přípravě, realizaci a hodnocení výuky. **Vyučovací styl** je *učitelem preferovaný způsob jeho jednání v pedagogických situacích*. Protože pedagogické situace mají rozmanitý charakter, projevují se v nich různé vyučovací styly, resp. různé dimenze stylu vyučování, který je charakteristický pro daného učitele. Proto se zřejmě v literatuře používá termín **spektrum vyučovacích stylů**. Spektrum stylů vyučování zahrnuje přinejmenším tyto **dimenze** (Mosston 1992, upraveno):

- **osobní dimenzi**, která je jedinečná a tedy typická pro každého učitele. Promítá se do ní výrazněji jednak učitelovo pojetí výuky, jednak jeho identita a sebepojetí.
- **dimenze populace žáků, s níž učitel pracuje**. Vychází z faktu, že také žáci (studenti) jsou jedinečnými individualitami se svými schopnostmi, znalostmi, zkušenostmi, potřebami a aspiracemi.
- **dimenze mnohonásobných výukových cílů**, která postihuje rozmanitost školního kurikula a týká se různých stránek rozvoje osobnosti žáků.
- **dimenze kontextů, v nichž výuka probíhá** (prostředí, klima a atmosféra školy i třídy, stupeň a druh školy atd.).

Kombinací těchto dimenzí lze dospět k rozmanitým vyučovacím stylům. Spektrum takto vytvořených stylů vyučování je ohraničeno dvěma póly (Mosston 1992):

- **reprodukční pól**: styly, které preferují reprodukci idejí, modelů a poznatků
- **produkční pól**: styly, které směřují k objevování nových idejí, modelů a poznatků.

Učitel se obvykle pohybuje mezi těmito dvěma póly, a to zejména v závislosti na výukových cílech, obsahu i rozsahu učiva a úrovni znalostí a schopností žáků. Přesto je pro určité učitele typická větší inklinace k reprodukčnímu nebo produkčnímu pólu.

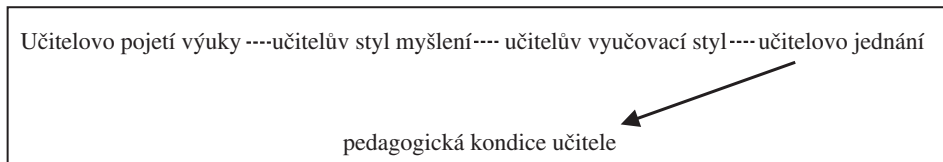
Je zřejmé, že vyučovací styl učitele souvisí s jeho stylem myšlení. V posledních letech se zkoumá konzistence mezi vyučovacím a myšlenkovým stylem učitele. Při těchto výzkumech se většinou využívá dostupných nebo nově vyvíjených inventářů těchto stylů. Nutno podotknout, že pojem vyučovací styl učitele je širší než pojem myšlenkový styl učitele. Když to zjednodušíme, můžeme dokonce považovat myšlenkový styl učitele za součást jeho vyučovacího stylu. To samozřejmě přináší řadu metodologických problémů zkoumání těchto dvou druhů (resp. typů) učitelských stylů. Ty však nyní ponecháme stranou a všimneme si, alespoň ve stručnosti, **vztahu mezi stylem myšlení a vyučovacím stylem**.

L. F. Zhang (2008) zjišťoval, jaké vyučovací styly učitele korespondují s tvůrčím a konzervativním stylem jeho myšlení. Dospěl k závěru, že učitelé s kreativním stylem myšlení uplatňují spíše aktivity, které podněcují samostatnost a tvořivost žáků. A naopak – učitelé s konzervativním stylem myšlení preferují spíše metody, které požadují, aby žáci osvojené poznatky „přenášeli“ na podobné situace. Pokusme se shrnout naše dosavadní úvahy o učitelově pojetí výuky a jeho vyučovacím stylu. Použijme k tomu následující schéma:

Učitelovo pojetí výuky ----- učitelův styl myšlení ----- učitelův vyučovací styl.

Obr. 11: Učitelovo pojetí výuky, učitelův styl myšlení a učitelův vyučovací styl

Ve skutečnosti naznačený lineární model utváření vyučovacího stylu učitele z jeho pojetí výuky a stylu myšlení je složitější. Má spíše cyklický charakter, jednotlivé složky modelu se vzájemně ovlivňují a doplňují, resp. obohacují. Jestliže předpokládáme, že učitelův vyučovací styl se promítá do jeho jednání v pedagogických situacích, potom nám v uvedeném modelu chybí ještě jedna složka, kterou můžeme nazvat pedagogickou kondicí učitele. Potom se původní schéma změní takto:



Obr. 12: Od učitelova pojetí výuky k pedagogické kondici učitele

6.3.3 Pedagogická kondice učitele

Podle I. Vyskočila je kondice „jistá zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřeba, chuť, puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně. Ve zpětné vazbě zcela kvalitně“ (Vyskočil 2000, s. 7). Ve vztahu k vyučovacímu stylu učitele a jeho jednání můžeme mluvit o pedagogické kondici.

Pedagogická kondice není dosažitelná obecně formulovaným postupem ani pouhým nadáním či talentem. V jazykovém povědomí se tento pojem spojuje s tělesnou kondicí sportovce. Znamená jeho zcela osobní pohotovost, připravenost k výkonu ‚ted‘ a tady‘. Člověk v kondici je osobnost, která vnímá určitou situaci a jedná v ní ve smyslu svého cíle.

Pedagogická kondice se týká nejenom myšlení učitele (a studenta učitelství), ale také jeho hlasu, řeči a pohybu. Zjednodušeně řečeno je spojena s jeho celým tělem, jeho osobností.

Kondice se může měnit, ne vždy je učitel v kondici (přesto, že disponuje znalostmi a zkušenostmi). Když není v kondici, není zřejmě schopen zcela uplatnit svoje profesní znalosti.

Avšak, i když učitel není v dobré kondici, přece mu vždycky ještě nějaká ta disponovanost zůstane. Často se to však projeví v pedagogickém jednání učitele. Na pedagogickou kondici má vliv všechno, co učitel dělá. Kondici si učitel může sám pokazit, a to tehdy, když dlouhodobě pracuje proti ní. Děje se to obvykle tehdy, jestliže učitel nereflektuje svoje jednání v pedagogických situacích a neuvědomuje si tak možnosti i omezení vlastní osobnosti.

6.4 Vytváření školního vzdělávacího programu

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR zavedl do vzdělávací soustavy kurikulární dokumenty na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představují rámcové vzdělávací programy, předložené ministerstvem jako závazné rámcové směrnice, druhou úroveň reprezentují školní vzdělávací programy, které si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném rámcovém vzdělávacím programu. Cílem základního vzdělávání je pomoci žáku utvářet a rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout mu **základ všeobecného vzdělání**, které má být zaměřeno zejména na situace blízké životu a praktickému jednání. RVP ZV charakterizuje klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata a vytváří rámcový učební plán. Pro tvorbu školního vzdělávacího programu jsou směrodatné zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu, jehož finální podoba musí být v souladu s RVP ZV.

Uvedené dokumenty v mnohém přinášejí nový pohled na **zabezpečení základního vzdělávání**, a to v souladu s celosvětovým vývojem a jsou tedy pro rozvoj našeho školství přínosné a perspektivní. Dokumenty doplňují metodické materiály (Manuál, Klíčové kompetence a různé příručky), které myšlenky základních dokumentů rozvádějí a vysvětlují. Základní dokument – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – má nutně obecný charakter, ale svým důrazem na klíčové kompetence, vzdělávací oblasti a průřezová témata jednostranně vyzvedává cílovou orientaci na vzdělávání a tím poněkud snižuje význam konkrétní kurikulární problematiky, která není adekvátně rozvedena a zdůrazněna. V jednotlivých vzdělávacích oblastech se charakterizují očekávané výstupy a je vyznačeno příslušné požadované učivo, které je taxativně vypočítáno bez podrobnějšího komentáře, takže navozuje direktivní požadavky, které jsou většinou učiteli hodnoceny jako nadměrné.

Není divu, že učitelská veřejnost sice přijímá reformu celkově jako nezbytnou a žádoucí, ale protože jde o zásadní obrat v pedagogickém myšlení většiny učitelů, vyslovuje obavy, že požadavky reformy v úplnosti nezvládne. K přípravě a realizaci reformy zazněly a stále se objevují kritické hlasy, které by nebylo správné neslyšet. J. Skalková (2007) oceňuje, že cílová orientace RVP ZV je zcela zásadní pro pojetí celého výchovně-vzdělávacího systému, současně však upozorňuje, že cíle je nutno konkretizovat a vyváženě prezentovat. Z tohoto hlediska některé cíle ustupují do pozadí, např. odpovědnost, sebekázeň, rozvoj hodnotových postojů aj. Na základě průzkumu docházejí někteří pedagogové (Beran, Mareš, Ježek 2007) k závěru, že hlavním cílem reformy měla být reflexe a změny v myšlení škol a učitelů, což je ovšem úkol dlouhodobý, proto by měl být iniciován dlouhou dobu před zahájením reformy. Celá řada připomínek k RVP ZV a k jeho transformaci do ŠVP mří

na dílčí problémy, které jsou odrazem momentálního stavu a lze je při dobré vůli překonat. Ne vždy jsou reálné a opodstatněné a není vyloučeno jejich negativní působení na některé učitele.

Za této situace jsou školy a učitelé postaveni před úkol do stanoveného termínu vypracovat **školní vzdělávací programy**, které se tak stávají pro práci školy závazným dokumentem, který nesmí být měněn po dobu určitého započatého cyklu. Jde o náročný úkol, jehož plnění by se měla věnovat trvalá péče. Je třeba zřetelně, výrazně a jednoznačně rozlišit: 1. současnou tvorbu ŠVP jako historickou, velmi významnou jednorázovou akci (někdy prezentovanou jako kampaň) a 2. trvalou metodickou práci učitelů a ostatních pedagogických činitelů (teoretiků, manažerů, metodiků, praktiků), která musí probíhat stále, poněvadž podmínky a okolnosti, v nichž edukační proces probíhá, se průběžně mění a rozvíjejí. Je třeba si uvědomit, že v současnosti oba trendy probíhají souběžně, překrývají se a doplňují. T. Janík a J. Slavík (2007, s. 57) upozorňují, že „...*proměnu školy a jejího kurikula je třeba chápat jako nikdy nekončící proces otevřený a citlivý vůči podnětům a změnám*“.

Analýza některých metodických pomůcek, vypracovaných na pomoc učitelům při tvorbě školních vzdělávacích programů ukazuje, že v některých materiálech není jasno o charakteru prováděné reformy, autoři buď zůstávají v **zajetí tradičních představ** o řízení výuky, nebo podléhají extrémním módním pseudoreformním názorům. Potíže např. dělá rozlišit výchovně-vzdělávací cíl od obsahu výuky a učiva a následkem toho se staví do protikladu cíl a učivo (Sborník národního projektu Koordinátor), nebo se doporučuje vyhnout se gramatickým a pravopisným jevům a místo používání odborných výrazů hovořit o tom, „*jaká je moje oblíbená hračka nebo jak vypadá kout, kam rád chodím s kamarády*“ (Košťálová a kol. 2005, 4/5.1.1). Uvedené příklady upozorňují na to, že je třeba se soustředit zejména na implementaci kurikula, poněvadž sebevýznamnější cíle lze realizovat jen prostřednictvím konkrétního obsahu, učiva, které je nutno pečlivě vybírat a metodicky zpracovat. Na druhé straně se začínají objevovat metodické materiály, které se vyznačují novým myšlením a jsou příkladem progresivní metodiky (např. Mühlhauserová, Neužilová 2007 aj.).

Tvorba školního vzdělávacího programu je dlouhodobou záležitostí celého učitelského sboru, avšak tvořivá účast učitelů při jeho promyšlení je nutná, poněvadž realizace programu posléze závisí na angažovanosti každého pedagoga. Této problematice byly věnovány podnětné publikace (např. Pasch a kol. 1988 aj.) i vhodné příručky a studie (např. Kasíková, Valenta 1994; Kratochvílová 2006; Vašutová 2006 aj.). Zaměříme se proto jen na některé otázky, které musí řešit každý vyučující, má-li jeho práce přispět k očekávaným výsledkům reformy. Učitelé se tím souběžně jednak zapojují do kolektivního úsilí učitelského sboru při tvorbě a zdokonalování ŠVP, jednak budou hlouběji rozumět a účinněji jej uskutečňovat.

Před zahájením řešení jakéhokoliv problému je potřeba si nejdřív vytvořit představu o rozsahu a náročnosti otázek, které problém zahrnuje, vyčlenit ty, které jsou pro jeho pozitivní vyznění nezbytné a ujistit se, že je v našich silách danou problematiku zvládnout. Úkoly, které tvoří podstatu probíhající reformy, jednak vyžadují prohloubit naše dosavadní vědomosti a dovednosti dalším studiem, jednak přehodnotit některé zafixované postoje, ale hlavně naučit se o vzdělávání novým způsobem přemýšlet. Transformace RVP ZV v ŠVP

zahrnuje dvě složky, a to složku obsahovou, týkající se obsahu, a složku procesuální, vztahující se k postupům a prostředkům transformace. Obě složky však tvoří jednotu v celistvém výchovně-vzdělávacím procesu.

U učitelů se jako se samozřejmým profesním předpokladem počítá se **znalostí oborů**, kterým vyučují. Přezívající tradice dosud někdy chápe znalost oboru jako maximálně dosažitelnou odbornost samu o sobě bez hlubšího zřetele k psychologickým a pedagogickým aspektům při jeho zprostředkování žákům. To však už dnes neplatí ani o vysokoškolské výuce, vztah oboru a vyučovacího předmětu začíná být předmětem teoretických analýz a výzkumných šetření (např. Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek 2000; Švec a kol. 2002; Janík 2005; Janík, Slavík 2007 aj.). Jde o tzv. **didaktickou transformaci**, která se realizuje v rovině daného oboru, školního systému a výukového procesu. Š. Švec (2005) rozlišuje v učitelské taxonomii programových cílů rozměr poznatků, které tvoří základní prvky poznání, a rozměr kognitivního procesu, kterým se žák poznatků na různých úrovních zmocňuje. Z této systematiky vyplývá, že je třeba respektovat učitelskou taxonomii cílů, procesů a výsledků, protože jen všechna hlediska uceleně pokrývají kurikulární oblast. Je též třeba, aby učitel ve svém myšlení zohledňoval také vývoj kurikula v budoucnosti, neboť vědění se stane aktivním konstruktivním procesem, v němž půjde o generování nových vědomostí, a kromě toho vědění bude překračovat hranice tradičních disciplín a předmětů (Greger, Černý 2007; Wragg 1997 aj.).

Při konstrukci školních vzdělávacích programů je třeba nově vidět také **postavení a funkce psychologie a pedagogiky** (didaktiky) ve výuce. V žádném případě nepůjde o oprášování didaktických zásad, ale o vedení žáků k aktivnímu postoji k učení, o integraci a komunikaci mezi učitelem a žáky, která je založena na řešení úkolů a problémů, které budou aspoň z části vycházet ze žakovských zájmů a potřeb. Velmi důležitým požadavkem je učit žáky vyhledávat v záplavě informací poznatky podstatné a vyhýbat se informacím zbytečným nebo škodlivým. Proto je nutné orientovat veškerou výuku na **základní učivo**, na podstatné souvislosti mezi jevy, na osvojení si morálních hodnot. Větší důraz je nutno klást na znalost žakovy psychiky, na respektování individuálních zvláštností, na podporu žáků se zvláštními předpoklady (žáků handicapovaných a nadaných). Má-li učitel naplnit všechny uvedené předpoklady, musí se sám neustále vzdělávat, avšak učitel se musí dostávat všestranné podpory a pomoci.

Tvorba ŠVP je záležitostí celého školního sboru, speciální úlohu má koordinátor a ředitel školy. Jde tedy o kolektivní práci, v níž se uplatní diskuse, analýza pomocných materiálů, vypracování dílčích sond do jednotlivých problémů apod. Každý učitel by měl přispět k řešení tím, že dá k dispozici své poznatky a zkušenosti a že bude ochoten ke spolupráci. Vypracování ŠVP se opírá zejména o následující prameny: RVP ZV, Manuál, učebnice, osnovy a přípravy učitelů.

Oficiálním východiskem i závaznou směrnicí je RVP ZV, zvláště kap. 10 *Materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV* a kap. 11 *Zásady pro zpracování školních vzdělávacích programů*. Podobně je zpracován Manuál, který seznamuje s postupem tvorby ŠVP a uvádí konkrétní příklady. Sborník národního projektu Koordinátor je zamyšlením nad procesem tvorby školních vzdělávacích programů a chce být v tom inspirativní.

Podrobnější analýza uvedených dokumentů ovšem ukazuje, že ačkoliv dokumenty sledují správný cíl, učitelé nepomáhají při tvorbě ŠVP dostatečně efektivně, že přednostně nesledují obsahovou stránku reformy, ale více se soustřeďují na jednotnou formu uspořádání textu a na jeho grafickou úpravu. RVP ZV rozebírá podmínky práce školy, které jsou sice zásadní, a to nejen pro uskutečnění reformy, nýbrž pro veškerý úspěch edukační činnosti vůbec. Uvádět např., že zcela nezbytné je zajistit prostory pro uložení pomůcek, vlastně odvádí pozornost od naléhavých problémů práce na ŠVP. Podobně detailní výčet požadavků na strukturu ŠVP je snad potřebný pro administrativní agendu, ale s posláním reformy přímo nesouvisí. V oddílu 5 Učební osnovy se posléze uvádějí také požadavky na vzdělávací obsah vyučovacího předmětu, a to jeho název, charakteristika. Požadavek na vzdělávací obsah je velmi stručně formulován takto: „výběr a rozpracování očekávaných výstupů z RVP ZV do ročníků, příp. do dalších časových úseků“. Vlastní práce s učivem je tak zcela přesunuta na učitele.

Probíhající zásadní a dalekosáhlá **reforma naší školy** opomíná hlouběji přepracovat základní předpoklad reformy, tj. vzdělávací obsah, od něhož by se měly všechny další reformní kroky odvíjet. Podíl učitele na tvorbě ŠVP je nezbytný, ale jeho spolupráce by měla probíhat v úzké návaznosti na výuku. Některé zkušenosti ukazují cestu, která spočívá v tom, že teorie kurikula a jeho plánování ve školních podmínkách se vytváří v interakci s pozorováním výukových aktivit ve třídě (Audigier, Crahay, Dolz 2006). Učitel musí tedy především využít zkušeností z vlastní výuky, které jsou objektivně fixovány v jeho písemné přípravě. Dále proto zaměříme pozornost na učitelovu přípravu na výuku. Lze také s úspěchem využít akčního výzkumu.

V procesuální složce **kurikulární transformace** při vytváření a zdokonalování ŠVP se učitel zaměřuje na metodické otázky a svou odborně předmětovou a pedagogicko-psychologickou zdatnost orientuje na zajištění podmínek pro optimální průběh výuky. Z tohoto úkolu se časem může stát rutinní záležitost, kdy učitel stereotypně opakuje stejné úkony, formulace a postoje. Výstražným příkladem jsou pověstné profesorské vtipy, neúnavně po léta opakované a stejně tak s recesí od studentů předem očekávané. Pro tvořivého učitele je nemyslitelné opakovat stále stejné postupy, úlohy a příklady, poněvadž všechny prvky výuky se neustále mění (učivo, žáci, atmosféra třídy atd.), takže mechanické opakování se stává brzdou a přítěží.

Závěrečným momentem učitelovy práce při **transformaci kurikula** do realizační formy je příprava na výuku, která anticipuje budoucí reálný výukový proces, ale též zúročuje předchozí kurikulární aktivity učitele. RVP i ŠVP jsou relativně dlouhodobě působící dokumenty, které sice nutně mají statickou podobu, ale i ve svých obecných formulacích mohou být inspirací pro bezprostřední akční plán, protože zejména ŠVP je vytvářen učiteli z hlediska budoucí výchovně-vzdělávací praxe. V této fázi práce s kurikulem je učitel postaven před závažné **rozhodování**, v němž lze rozlišit tři důležité fáze: 1. rozhodování při přípravě na výuku, 2. rozhodování v průběhu výuky a 3. rozhodování o změnách a úpravách příští výuky. Postup znázorňuje tab. 13.

1. Plánování a příprava výuky
 - konkretizace cílů
 - vymezení tematických celků
 - stanovení konkrétního učiva
 - myšlenková mapa
 - souvaznost s jinými obory a tématy
 - předpoklady žáků
 - volba příkladů, úkolů, cvičení
 - metody, postupy, prostředky
 - řízení výuky
 - individuální přístup
 - zpětná vazba
 - revize celkového scénáře
2. Výuka
 - realizace výuky podle plánu
 - reakce na podněty z interakce a komunikace se žáky
 - modifikace postupů
 - improvizace
 - pozorování průběhu výuky
 - diagnostikování
3. Po výuce
 - reflexe: klady, zápory, náměty, problémy
 - zhodnocení, sebehodnocení
 - rozhodnutí o změnách
 - záznam důležitých poznatků, zkušeností
 - celkový závěr vzhledem k RVP a ŠVP

Tab. 13: Rozhodování při plánování a realizaci výuky

Z tab. 13 je zřejmé, že učitel neustále provádí rozhodnutí, která by vždy měla být kvalifikovaná a funkční. Značné důsledky mají rozhodnutí v přípravě na výuku. Učitelova příprava na výuku může mít v ideálním případě podobu scénáře, v němž je naplánována každá proměna důležité situace. Na rozdíl od scénáře filmového se však vždy musí počítat s nečekaným, nezvratným a neopakovatelným jednáním herců – žáků. Úspěšné zvládnutí neplánovaných změn vyžaduje schopnost improvizace, která je funkční jen na základě důsledně sledovaného cíle. Tím se vzdělávací obsah, učivo, jako určující složka kurikula, stává rozhodujícím činitelem správného postupu. Někteří učitelé si práci s metodickým promyšlením učiva neoprávněně zjednodušují tím, že se plně řídí jen učebnicí, v níž si zatrhávají místo, kam až ve výkladu došli, aby příště mechanicky navázali a pokračovali.

Písemná příprava na výuku nezbytně patří k žádoucímu stylu učitelské profese, poněvadž, i když může být velmi stručná, zajišťuje kontinuitu promyšlení a hledání nejúčinnější cesty k porozumění a pochopení souvislostí jevů pro žákův rozvoj. Procesu postupného osvojování stále se rozšiřujícího a prohlubujícího kurikula žáky napomáhá, je-li učitelova příprava na výuku rozčleněna do dvou fází: na fázi dlouhodobé přípravy (měsíc až rok) a 2. na fázi bezprostřední přípravy. Při dlouhodobé přípravě učitel volí konkrétní učivo nejen z úzkého hlediska svého oboru, ale přihlíží též k průřezovým tématům, počítá s průniky do souvi-

sejících oblastí, plánuje použití složitějších technických prostředků nebo ověření a získání zkušeností z nových metod apod. Tím následná výuka získá větší prostor a nadhled, který umožní rozšířit horizont žáků a pomůže jim proniknout do dříve jim nedostupných sfér a oblastí. Bezprostřední příprava na výuku před její realizací jen konkretizuje, zpřesňuje a specifikuje dříve připravený scénář podle daných možností, podmínek v návaznosti na předchozí odučenou lekci.

Požadavek vytvořit na základě rámcového vzdělávacího programu školní vzdělávací program v podstatě znamená, že jeho předepsaná forma a prvky se budou modifikovaně aplikovat na práci konkrétní školy podle místních podmínek a možností, což je významný posun od zcela uniformních direktivních příkazů. Má-li být přeměna provedena funkčně a tvořivě, jde o velmi náročný úkol. V současném pojetí reformy jde o jednorázovou akci, která by však vyžadovala vydatnější podporu a zapojení veškeré odborné veřejnosti, aby se učitel zbytečně neutápěl v řešení teoretických otázek, pro něž nemá potřebné podmínky. Pro obsahovou i časovou náročnost neodkladného úkolu se poněkud do ústraní dostal neméně závažný problém – vlastní kvalitativní proměna učitelovy práce, totiž podle reformních požadavků hledání řešení prezentační fáze reformy, neboť tato fáze je rozhodující pro její úspěch. Řešení této fáze nesnese odklad, poněvadž stále probíhá a je s ní spojena změna učitelova myšlení. Od učitele vyžaduje sebevědomí tvůrce, odvalu k převzetí odpovědnosti a vytrvalost při hledání nových cest. Tuto stránku reformy je přednostně nezbytné studovat, analyzovat a pomáhat řešit.

6.5 Kurikulum a metody výuky

Pojetí kurikula jako složité struktury edukačních jevů, tvořících na základě svých vazeb na vzdělávací obsah dynamický systém, se realizuje prostřednictvím komunikace mezi učitelem a žáky, jejíž nejvýznamnější formou jsou výukové metody. Hlavní dimenze kurikula – vzdělávací obsah, učivo – je konkretizací cíle, k němuž výchovně-vzdělávací proces směřuje. Dosahování cíle – vzdělané, harmonické osobnosti, která si osvojila kulturu společnosti, v níž žije a podílí se na jejím rozvoji – je dlouhodobý proces postupné akomodace a asimilace spojený s jejím fyzickým i psychickým vývojem. V tomto složitém, vzájemně podmíněném a neustále se vyvíjejícím dění výuková metoda představuje trajektorii na sebe navazujících kroků, cestu, která vede k vytyčenému cíli a po níž jdou žáci za učitelova doprovodu. *Výukovou metodu lze vymezit jako systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřující k dosažení daných cílů.* Učitelův doprovod žáků se, podobně jako ve výchově vůbec, postupně s vyžíváním žáků zmenšuje a slabne, přičemž se posiluje jejich samostatnost a sebevzdělávání.

V systému vyučovacích procesů **výukové metody** představují dynamický faktor, který propojuje a ovlivňuje všechny ostatní prvky systému. V průběhu dějin se výukové metody stále zdokonalovaly a jejich počet se stále rozšiřoval, takže posléze vzniklo rozsáhlé instrumentarium metod, které bylo nutno utřídit, učinit přehledným a operativním. Z mnoha pokusů o klasifikaci výukových metod uvádíme jejich přehled podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb, které obsahují (Maňák, Švec 2003, s. 49). Jejich přehled podává tab. 14.

1. Klasické výukové metody

- 1.1 Metody slovní
 - 1.1.1 Vyprávění
 - 1.1.2 Vysvětlování
 - 1.1.3 Přednáška
 - 1.1.4 Práce s textem
 - 1.1.5 Rozhovor
- 1.2 Metody názorně-demonstrační
 - 1.2.1 Předvádění a pozorování
 - 1.2.2 Práce s obrazem
 - 1.2.3 Instruktaž
- 1.3 Metody dovednostně praktické
 - 1.3.1 Napodobování
 - 1.3.2 Manipulování, laborování a experimentování
 - 1.3.3 Vytváření dovedností
 - 1.3.4 Produkční metody

2. Aktivizující metody výukové

- 2.1 Metody diskusní
- 2.2 Metody heuristické, řešení problémů
- 2.3 Metody situační
- 2.4 Metody inscenační
- 2.5 Didaktické hry

3. Komplexní výukové metody

- 3.1 Frontální výuka
- 3.2 Skupinová a kooperativní výuka
- 3.3 Partnerská výuka
- 3.4 Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- 3.5 Kritické myšlení
- 3.6 Brainstorming
- 3.7 Projektová výuka
- 3.8 Výuka dramatem
- 3.9 Otevřené učení
- 3.10 Učení v životních situacích
- 3.11 Televizní výuka
- 3.12 Výuka podporovaná počítačem, e-learning
- 3.13 Sugestopedie a superlearning
- 3.14 Hypnopedie

Tab. 14: Přehled výukových metod

Učitel má k dispozici neobyčejně bohatou nabídku výukových metod, a tím je postaven před jejich volbu s cílem vždy vybrat metodu nejvhodnější. To není jednoduchý úkol, poněvadž jednak se metody stále obohacují o nové varianty a zdokonalují, jednak volbu ovlivňuje preference vyplývající ze stylu učitelovy práce, jednak však působí též vládnoucí metodické koncepce a další faktory. Často se opomíjí brát v úvahu také charakter zprostředkovaného učiva, které by mělo být jedním z určujících faktorů výběru. Ozývají se dokonce názory, že výukové metody nepředstavují významnou kategorii v kurikulu

(Terhart, Wenzel 1993, s. 346) a že termín výuková metoda ztrácí svou integrující sílu. Na druhé straně bylo výzkumně zjištěno, že učitel je integrální částí vytvářeného a realizovaného kurikula ve třídě a že tedy také výukové metody, s nimiž pracuje, vytvářejí úzkou vazbu s realizovaným kurikulem (Jackson et al. 1992).

K otázce výběru adekvátních výukových metod, aby byly kompatibilní s osvojovaným učivem, není ani v pedagogické teorii, ani v edukační praxi věnována náležitá pozornost. Učitel se většinou rozhoduje na základě svých zkušeností, náhodně nebo intuitivně. Během výchovně-vzdělávací praxe se někdy u málo tvořivého učitele vytvoří návyk na určité výukové metody, které si kdysi osvojil (často nápodobou svých učitelů), které stále, často neadekvátně, používá. **Rozhodování o výběru metod** determinují různá kritéria, z nichž nejdůležitější uvádíme: 1. cíle výuky, 2. osvojovaný obsah výuky, učivo, 3. fyzický a psychický rozvoj žáků, 4. osobnost učitele, jeho metodická příprava, 5. podmínky edukační práce aj.

Jednotlivá kritéria výběru nemají stejnou váhu. Někdy je důvod výběru výukové metody zcela subjektivní a ve svých důsledcích nevhodný. Z postavení a funkce učiva v systému výuky vyplývá, že rozhodujícím faktorem výběru by měl být **charakter učiva**, který je spolu se sledovaným konkrétním cílem a úrovní rozvoje žáků rozhodujícím hlediskem. Ovšem přiřazení nejvhodnější metody ke konkrétnímu druhu učiva nemůže být vždy jednoznačné. Mimo jiné se naráží na problém terminologické nejednotnosti (informace, fakta, údaje, znalosti, vědomosti, poznatky aj.), která též řešení ztěžuje. Pomineme podrobný rozbor této problematiky (viz Tondl 2002; Janík 2005 aj.) a soustředíme se jen na kategorie: pojem, dovednost, kompetence a postoj. Určit jednoznačný vztah učivo – výuková metoda je obtížné také z toho důvodu, že jednotlivé složky poznání se v učivu neprojevují v čisté podobě, ale naopak ve vzájemné kombinaci. Určujícím faktorem volby výukové metody se proto musí stát převažující zastoupení určitého druhu učiva.

Při učivu, v němž převažuje uvádění nových pojmů, se zřejmě efektivně uplatní výklad, vysvětlování, heuristický rozhovor, experimentování, tedy většinou metody slovní, ale účinné mohou být též metody názorně-demonstrační a některé metody komplexní.

Důvodem je nutnost soustředit se na přesné slovní formulace, jednoznačné vymezení obsahu a rozsahu pojmů a termínů a jejich konotací. Při nácviu dovedností vystupují do popředí metody dovednostně-praktické, ale také metody aktivizující a komplexní podle toho, o jaké dovednosti jde. Značnou úlohu má také skutečnost, že vytváření dovedností je také záležitostí opakování, někdy i zautomatizování úkonů. Zvláštní problematiku v tomto ohledu představují **kompetence**, poněvadž při nich jde o zvládnutí struktury různorodých prvků, na jejichž osvojování se podílejí nejen vědomosti a dovednosti, ale též postoje. Ukazuje se, že v procesu osvojování tohoto druhu učiva se překračují didaktické kategoriální konstrukty směrem ke komplexnějším útvarům (konceptům). Dosud málo zdůrazňovaným druhem učiva jsou **postoje**, které nereprezentují jen vědomosti, dovednosti, případně kompetence, ale jsou též výrazem hodnotových soudů i emocionální prožitků. Přitom právě postoje ovlivňují i sám proces osvojování jakéhokoliv učiva. Volba výukových metod proto musí zde víc počítat s angažovaností celé osobnosti žáka.

Kritérium učiva není vždy s to jednoznačně rozhodnout o volbě optimální výukové metody, proto je nutno aplikovat další kritérium – **úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků**, tj. jejich připravenost a schopnost dané učivo si bez větších obtíží osvojit. Toto hledisko je velmi důležité, je vlastně prvořadé a samozřejmé, přesto je záhodno je připomínat, protože příliš často se nerespektuje a žáci jsou nuceni učit se poznatkům, kterým nerozumějí. Žáci sice i nadměrně požadavky „zvládají“, ale jen pod značným tlakem a pamětně. Dalším hlediskem pro výběr výukové metody je učitelovo metodické mistrovství, kdy se sice učitel při volbě metody rozhoduje na základě osobnostních preferencí, což většinou přináší úspěch jen při výjimečných kvalitách učitelovy osobnosti.

Preferenci určitých výukových metod a postupů ovlivňují také **pedagogické a psychologické teorie a koncepte učení a výuky**. Tyto výrazné a působivé myšlenkové koncepte jsou nejen východisky specifického pohledu na učení a edukační proces, ale určitým způsobem také modifikují učivo, a tím také preferují některé výukové metody. Připomeňme Herbartovu koncepci pohybu představ a formálních stupňů, která orientovala výuku na učivo teoretického charakteru, nebo Deweyův důraz na životní potřeby žáka, na němž vyrostla metodika reformního hnutí. Výrazně se vztah učiva a odpovídajících metod projevil v teorii a praxi programovaného učení, které v druhé polovině 20. století zalgoritmovalo výukové postupy. Dnešní inovační směry se ponejvíce opírají o myšlenky konstruktivismu, což se do značné míry promítá jak do výběru učiva, tak též do volby výukových metod. Prosazuje se potřeba aktivního, sebeřídícího učení a sebezvzdělávacích metod (Olechowski, Khan-Svik 1993).

Učitelův postoj ke kurikulu je úzce spojen s osvojováním vzdělávacího obsahu žáky. Učivo je sice společensky podmíněné a žáku předkládané jako stabilní struktura poznatků, která má svůj řád a objektivní platnost, ale pro žáka znamená výzvu, aby si požadované poznatky začlenil do svého osobního světa. Učitel prostřednictvím výukových metod sleduje, podporuje a řídí cestu učiva od jeho akademické podoby, vyznačující se literarostí, abstraktností, odcizeností od denního života apod., k osobnímu poznatkovému fondu žáka, orientovanému na životnost, konkrétnost, praxi apod. V moderním pojetí kurikulum přestává být jen platným předpisem nebo společenským produktem, který má být předán příjemci – žákovi, ale procesem, interakcí mezi učitelem a žáky a musí proto mít charakter praktického poznání (Smith 2000).

V tomto smyslu se v moderní škole uplatňují **aktivizační výukové metody**, které toto pojetí kurikula naplňují. Tyto metody nejúčinněji ve výuce prezentují takový druh učiva, který sice také zahrnuje vytyčené vzdělávací cíle a je v souladu s požadavky daného vyučovacího předmětu, ale který současně umožňuje, nebo někdy i vyžaduje, přímou žakovu účast při vlastní realizaci obsahu, žák se osobně angažuje při řešení případu. Mezi zvlášť účinné výukové metody tohoto typu patří **řešení problémů** (tzv. problémová výuka) a zejména metoda projektů. Při vhodně vybraném, pro žáky zajímavém problému ze života, jeho vhodném začlenění do celoškolních aktivit a při angažovanosti všech zúčastněných akterů je **projektová výuka** příkladem organického spojení kurikula s výukovou metodou, která může přinést žákům jak teoretické obohacení jejich poznání, tak též prožitek užitečnosti výuky pro řešení životních situací. Avšak pokusy o univerzální uplatnění této metody skončily neúspěchem, protože ne všechno učivo je pro projektovou výuku vhodné, ale i pro značnou časovou náročnost.

Ve školách stále roste zájem také o výuku dramatem, o metody situační a inscenační, ale též o didaktické hry a další **komplexní metody**. Možnosti a hranice těchto metod jsou opět dány hlavně charakterem učiva, které jejich funkční realizaci umožňuje. Tato skupina výukových metod pracuje s učivem, které odráží, zobrazuje a řeší lidské vztahy, osudy lidí, jejich životní a pracovní problémy. Žáci se při jejich spolurealizaci učí komunikovat, zaujímat stanoviska a postoje, orientovat se v konfliktních situacích a oceňovat a prožívat morální hodnoty.

S obrovským rozvojem informačních technologií se do škol šíří **metody spojené s moderní technikou**. V nedávné minulosti to byla televizní výuka (videoprojekce), dnes výuka podporovaná počítačem, zejména tzv. e-learning. Nelze pochybovat o přínosu a nevyhnutelnosti zavádění těchto metod, ale nesmí se zapomínat, že i nejmodernější metody vždy musí mít vazbu na takové učivo, které umožní vytvořit přínosnou symbiózu, výuková metoda musí s učivem vytvořit vzájemně se doplňující a vyvažující jednotu. Všechny výzkumy zkoumající efektivitu výukových metod potvrdily, že jediná nejlepší, univerzální metoda neexistuje, účinnost je vždy závislá na respektování podmínek a faktorů, které ve vzdělávacím procesu působí (Terhart, Wenzel 1993, s. 346).

Stručný pohled na vztah kurikula a výukové metody a na učitelovo rozhodování při volbě optimální výukové metody měl naznačit velkou složitost problematiky, ale též podtrhnout, že při respektování postižitelných okolností a faktorů získává učitel konkrétní orientační ukazatele, které mu pomáhají rozhodnout se na základě racionální úvahy pro výběr nejadekvátnější výukové metody. Důležitým determinujícím faktorem však vždy je charakter učiva, který spoluurčuje učitelovy další kroky v tomto směru. I z tohoto pohledu se ukazuje, že kurikulární problematika si od pedagogické teorie i praxe zasluhuje větší pozornost, než se jí v současnosti dostává.

6.6 Příprava budoucího učitele na práci s kurikulem

V současnosti jsme svědky toho, že linie kurikula vzdělávání budoucích učitelů jakoby paralelně běžela vedle linie kurikula ZŠ, aniž by se tyto dvě linie propojovaly. Příčin je jistě celá řada, kromě jiného diskuse, rozpaky a někdy i nedůvěra vzdělavatelů učitelů související se strukturovaným (bakalářským a navazujícím magisterským) učitelským studiem na našich (nejen) pedagogických fakultách. Lze konstatovat, že proměny kurikula ZŠ dosud jen v malé míře vstupují do přípravy budoucích učitelů a často se omezují na dílčí témata k pojetí a tvorbě školních vzdělávacích programů (Vašutová, Marinková 2005). Tato situace však není typická pouze pro naše podmínky, ale objevuje se nezdědkou i v zahraničí. Také zde bývá konstatována např. disproporce mezi učitelskými studijními programy a současnými školními kurikulárními dokumenty.

Vzdělavatelé budoucích učitelů mají v současnosti před sebou náročný úkol – připravit studenty na tvorbu a realizaci školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (ŠVP ZV). Tento úkol je o to složitější, že vyžaduje v relativně krátkém čase promyslet a začít uskutečňovat přípravu studentů na kurikulární proměny, které se netýkají pouze

jejich obsahové, ale i procesuální dimenze. Lze sice navázat na dosavadní výsledky inovací učitelského vzdělávání, avšak pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) vyžaduje změnu pojetí pedagogické přípravy budoucích učitelů (nejen změnu obsahu pedagogických a psychologických předmětů, ale i metodického pří-
stupu k jejich výuce).

6.6.1 Východiska přípravy učitele na práci s kurikulem

Dimenze kurikula

Pojem „**kurikulum**“ se stává jedním z **klíčových pojmů**, a to nejenom pedagogických pojmů, ale i pojmů moderní pedagogické psychologie. Je to tedy *pojem interdisciplinární*, zahrnující více rovin. Můžeme v něm totiž rozlišit rovinu projektování, realizace a evaluace kurikula. Tyto roviny v sobě zahrnují jak stránku obsahovou, tak i stránku procesuální.

V rovině **projektování** učitel uvažuje o tom, jaké požadavky na žáky klade integrovaně pojaté učivo a jak předpokládá navozovat učební operace žáků (a to nejenom plošně, ale i s respektováním určitých rozdílů, např. v učebních schopnostech a možnostech i stylech učení žáků). Výstižně na to upozorňuje K. Howey (1996, s. 152), který konstatuje, že učit se vyučovat (v případě studentů učitelství) často vyžaduje vyučovat *specifické kurikulum specifickým skupinám žáků ve specifických situacích*. Rovina **realizační** se odvíjí od analýzy učiva a učení žáků a spočívá v „regulaci“ učení žáků učitelem a směřuje k autoregulaci jejich učení. Současné kurikulární proměny v zahraničí, ale v posledních zhruba deseti letech i u nás, se přiklánějí ke **konstruktivistické perspektivě**, která se odvíjí ze dvou základních principů: 1. znalosti jsou aktivně vytvářeny subjektem (žákem, studentem), v protikladu ke klasickému, často pasivnímu přijímání poznatků, 2. proces poznávání a učení není zjevný a závisí na žákově pojetí učiva (Howey 1996, s. 152). Podobně rovina **evaluační** zahrnuje hodnocení průběhu i výsledků učení, včetně sebehodnocení žáka, ale i učitele.

Vztah učitel – kurikulum

Na otázku vztahu učitele a kurikula, kterou lze považovat za klíčovou ve vzdělávání budoucích učitelů, se snaží odpovědět více autorů. Nejčastěji se setkáváme s pojetím role učitele jako subjektu, který plánuje a realizuje kurikulum (např. Griffin 1989). Poměrně často se objevuje také poukaz na to, že učitel by měl být **výzkumníkem** projektovaného a realizovaného kurikula a subjektem, který se podílí na psaní kurikulárních dokumentů (Ahmet 1995). V širším teoretickém a výzkumném kontextu upozorňuje na možné role učitele ve vztahu ke kurikulárním materiálům J. T. Remillard (2005, s. 217), který svoje úvahy, doložené empirickými údaji, shrnuje v tabelární formě (viz tab. 15).

Koncepce užití kurikula	Příprava	Design	Interpretace	Participace
Koncepce kurikulárních materiálů	Fixovaná reprezentace stanoveného kurikula	Jeden z mnoha možných zdrojů	Reprezentace úloh a pojmů	Artefakty nebo nástroje, produkty sociokulturní evoluce
Koncepce role učitele	Zprostředkovatel stanoveného kurikula	Aktivní designer kurikula	Zprostředkovatel významů – na základě zkušeností žáků a jejich pojetí učiva	Spolupracovník při vytváření kurikula
Vztah učitel-kurikulum	Reprodukování stanoveného kurikula	Určitá modifikace stanoveného kurikula	Interpretace kurikula	Transformace kurikula – s využitím spolupráce s kolegy i žáky
Teoretický nebo epistemolog vliv	Pozitivismus	Pozitivismus nebo interpretativismus	Interpretativismus	Sociokulturní analýzy
Zaměření výzkumu: Ilustrativní výzkumné otázky	Učební text jako ovlivňující faktor: Co učitele vede k přesnému re-produkování stanoveného kurikula?	Učitel jako modifikátor kurikula: Co ovlivňuje učitelovu volbu modifikace kurikula?	Povaha interpretací kurikula ve třídě: Jak učitelé interpretují kurikulární zdroje?	Participační vztah: Jak učitel spolupracuje při vytváření a využívání kurikula?

Tab. 15: Pedagogický kontext vztahu učitel – kurikulum

Zdá se, že současné pojetí učitelského vzdělávání stále ještě inklinuje k roli učitele jako uživatele, částečně též interpreta a ojediněle inovátora a zejména tvůrce kurikula. Proto je žádoucí budoucí učitele připravovat na toto pojetí kurikula, tedy na jeho roli interpreta a především inovátora a tvůrce kurikula.

6.6.2 Okolnosti ovlivňující situaci studenta učitelství uprostřed proměn kurikula ZŠ

Při vykreslování současné situace studenta učitelství je třeba vzít v úvahu řadu proměnných. Upozorníme ve stručném výčtu pouze na některé z nich. Především je to **stupeň, ale i typ studijního programu**, který student na fakultě (nejen pedagogické, ale např. i přírodovědecké, filozofické a dalších) studuje. V bakalářském studijním programu se k problematice kurikula dostává zejména ve složce odborné a částečně též didaktické (např. na pedagogických fakultách). Navazující magisterské studium učitelství poskytuje prostor pro teoretickou i praktickou přípravu učitelů na realizaci RVP ZV. Otázkou však je, jak je tento prostor reálně na fakultách připravujících budoucí učitele využíván. Na tuto otázku by měl poskytnout odpověď pedagogický výzkum.

Se stupněm studijního programu úzce souvisí **ročník**, kterým „teď a tady“ student prochází. Např. učitel oborové didaktiky by měl vzít v úvahu, které pedagogické a psychologické předměty student dosud absolvoval, i to (pokud je to možné), zda se v těchto předmětech věnoval také práci s kurikulem ZŠ. Stupeň (druh) studijního programu, ale zejména didaktická úroveň vzdělavatele budoucích učitelů předurčuje, jak bude u studenta rozvinuto jeho kurikulární myšlení a psychodidaktické dovednosti.

V neposlední řadě je situace studenta ovlivněna **úrovní základní školy**, na které absolvuje pedagogickou praxi. Důležité jsou zkušenosti učitelského týmu s tvorbou školních vzdělávacích programů i úroveň managementu školy. Tvorba ŠVP ZV totiž vyžaduje spolupráci učitelů. Mluví se o vytváření *kultury spolupráce* na kurikulární reformě u studentů učitelství i učitelů v praxi (Wenzlaff, Wieseman 2004).

Důležitou proměnnou, kterou je třeba vzít v úvahu, je i studentovo pojetí kurikula. Vycházíme z moderního pojetí kurikula jako **otevřeného poznatkového systému** (např. Lewis 2004). Pohled studentů učitelství je však zřejmě jiný (i když to nelze tvrdit obecně), a to, že kurikulum je vymezený systém poznatků, které musejí žáci zvládnout za pomoci učitele. Lze se domnívat, že toto pojetí kurikula se objevuje i u řady vzdělávatelů budoucích učitelů.

6.6.3 Obsahová stránka přípravy budoucího učitele na práci s kurikulem

Domníváme se, že je zbytečné přidávat ke stávajícím kompetencím budoucího učitele (viz kap. 6.2) kompetence další. Kurikulární změny a příprava studentů na ně by se měly promítat do všech stávajících kompetencí.

Pro ilustraci si všimneme některých dovedností, které by měl v rámci obecněji přijímaných kompetencí učitele zvládnout student učitelství tak, aby byl připraven podílet se na tvorbě a realizaci ŠVP ZV. Tyto dovednosti vyplývají z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2005) se změnami provedenými k 1. 7. 2007 (viz např. www stránky MŠMT) a z Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání (2006) i např. z práce J. Kratochvílové (2006). Jde o **dovednosti**:

- diagnostikovat učební možnosti (orientačně i schopnosti), individuální potřeby a zájmy žáků
- analyzovat učivo v RVP ZV s ohledem na učební možnosti, individuální potřeby žáků v konkrétní třídě, a to v návaznosti na učivo ostatních předmětů (s možností učivo různých předmětů integrovat do smysluplných témat) – ve spolupráci s dalšími učiteli
- vytvářet průřezová témata v předmětu, kterému vyučuje (opět ve spolupráci s ostatními učiteli na škole)
- motivovat žáky k učení, podněcovat jejich samostatnost, tvořivost a individuální předpoklady a schopnosti, a to s využitím aktivizujících metod výuky
- začleňovat žáky do heterogenních skupin, podporovat spolupráci a sociální dovednosti žáků

- navozovat učební situace, které umožní podněcovat rozvoj konkrétních předmětových, ale i obecnějších dovedností a předpokladů žáků (např. komunikační dovednosti, toleranci, solidaritu, péči o zdraví, vztah ke kultuře atd.)
- podporovat u žáků rozvoj jejich metakognitivních dovedností a sebehodnocení
- diagnostikovat sociální klima ve školní třídě a vyvozovat z této diagnostiky konkrétní návrhy pro udržení nebo zlepšování třídního klimatu
- spolupracovat s učiteli ZŠ při tvorbě konkrétního ŠVP ZV.

V posledních asi pěti letech se začíná diskutovat o rozvoji tzv. **kurikulárního myšlení** u studentů učitelství a učitelů v praxi. Toto myšlení je založeno na tom, že učitel dovede podněcovat žáky k odkrývání poznatků, podporovat jejich sociální rozvoj i metakognici. Další otázkou diskuse o kurikulu ve škole a jeho důsledcích pro vzdělávání učitelů je problematika kurikula ve třídě versus kurikula v životě (Craig 2006).

Je zřejmé, že uvedené dovednosti a kurikulární myšlení nelze účinně rozvíjet pouze v učebnách na fakultě (byť by vzdělavatel uplatňoval i aktivizující metody), nýbrž v konkrétním prostředí ZŠ, tedy tam, kde se ŠVP ZV vytváří a realizuje. Na druhé straně by také kurikulum učitelského vzdělávání mělo modelovat některé principy RVP ZV (integrace učiva, popř. témat, spolupráce, aktivizace studentů apod.). V tomto případě můžeme mluvit o skrytém kurikulu, které však podporuje rozvoj dovedností budoucích učitelů vytvářet a realizovat ŠVP ZV.

6.6.4 Procesuální stránka přípravy budoucího učitele na práci s kurikulem

Ukazuje se, že v procesu pedagogické přípravy budoucího učitele se prolínají dvě základní dimenze – psychosomatická a psychodidaktická (Švec 2007).

Psychosomatická dimenze

Psychosomatická dimenze představuje rozvoj pedagogické kondice studentů učitelství (Švec 2006). Podněcovat utváření a rozvíjení pedagogické kondice znamená vytvářet studentům takové podmínky (situace), aby jejich „veřejné vystupování bylo – jak jen možno! – prezentací, realizací, ‘vyzařováním’ vědomého, komunikativního, tvořivého, odpovědného jednání, chování a prožívání, vědomé mravní osobnosti“ (Vyskočil 2000, s. 6). V určité situaci se učitel nebo student učitelství snaží (je-li k tomu vhodně podněcován) všimnout si toho, jak se mu daří, nebo naopak nedaří. Tím se vlastně na situaci více „nastavuje“, vyladuje.

Psychosomatický přístup orientuje pedagogickou přípravu budoucích učitelů tak, aby byla „cestou programově prožitkovou, zkušenostní, empirickou, cestou reflexe, primárních zážitků, zkušeností a v tom ohledu cestou sebepoznání, cestou živé, vynalézavé, tvořivé praxe“ (Vyskočil 2000, s. 7). Proto se neosvědčuje dávat učitelovi ani studentovi učitelství nějaká „pravidla“, jak v daných situacích jednat. Je naopak třeba dát mu příležitost, aby v situaci jednal (tedy uvádět ho do situací, ve kterých bude muset být aktivní a které na něj budou klást určité požadavky).

Na katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU v Praze (v posledních asi dvou letech i na katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty JČU v Českých Budějovicích, částečně též na Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně) se psychosomatická dimenze přípravy učitelů a sociálních pedagogů rozvíjí prostřednictvím tzv. **psychosomatických disciplín**. K nim patří především dialogické jednání, výchova k hlasu a řeči, výchova k pohybu a autorské čtení (podrobněji např. Vyskočil 2005; Vyskočilová, Slavíková 2000; Švec 2007).

Opakovaně se prokazuje, že budoucí učitel „...ví, co (o čem a k čemu) je učivo, ví jak – a někdy i proč tak nebo onak – jednat, zacházet s učivem, ale neví, kdo je on (jak a čím je od přírody vybaven, čím a jak působí, jak se chová, jakou chuť, jaký charakter má jeho chování) a neví jak – a proč právě teď tak anebo onak se sebou zacházet, jednat, aby byl sám správně orientován v situaci a podle toho jednal. Aby (vědomě) vytvářel se žáky optimální situaci vysílání a přijmu, přenosu toho či onoho sdělení“ (Vyskočil 1991).

Pro rozvoj pedagogické kondice studentů jsou významné jejich **autentické zkušenosti** z reálných školních situací, s nimiž by měli přijít do styku již v 1. ročníku svého bakalářského studia, popř. v 1. ročníku navazujícího magisterského učitelského programu. Tyto zkušenosti jsou podrobovány sebereflexi za vstřícné podpory supervize ze strany cvičného učitele na ZŠ, oborového didaktika, popř. pedagoga či psychologa z fakulty. Osvědčuje se dialogická forma sebereflexe a autorské čtení písemných reflexí nahlas ve skupině studentů (seminární skupině).

Psychodidaktická dimenze

První část názvu této dimenze – *psychodidaktická* – je zřejmě u řady čtenářů obvykle spojována s konstruktivistickými přístupy k učení a vyučování. Pokud název *psychodidaktická* spojíme s názvem *dimenze*, můžeme s určitým zjednodušením tvrdit, že jde o takovou orientaci pedagogické přípravy, která startuje a podporuje u studenta proces „stávání se učitelem“, a to na základě zkušenostního učení a reflektovaných zkušeností. Výstižně tuto dimenzi charakterizuje V. Spilková (2006, s. 23): „*Konstruktivistická koncepce učitelského vzdělávání klade důraz na ‚konstruující se subjektivitu‘ studenta učitelství, který je považován za hlavního aktéra svého profesního vývoje a (spolu)tvůrce své profesní identity. Hlavním cílem přípravy studentů v tomto pojetí je pomoc a podpora v individualizovaném procesu postupného ‚stávání se učitelem‘, který je chápán jako aktivní konstruování a tvořivé osvojování učitelské profese na základě vlastní činnosti, vlastních zkušeností, vlastního hledání a sebeobjevování v roli učitele na základě spolupráce s kolegy, studenty i učiteli.*“

Někdy se hovoří o didaktické a psychodidaktické kompetenci učitele, i když ne vždy je jasný rozdíl mezi didaktickou a psychodidaktickou složkou této kompetence (viz např. Vašutová 2004, s. 106). Psychodidaktická dimenze pedagogické přípravy má však celostnější charakter a netýká se pouze psychodidaktické kompetence. Do této dimenze se totiž promítají i další učitelské kompetence. Proto ji lze považovat za další klíčovou dimenzi pedagogické přípravy budoucích učitelů.

Psychodidaktická dimenze má jistě interdisciplinární povahu, neboť propojuje „přístupy a poznatky obecné didaktiky, psychologie učení, kognitivní psychologie vědění a další“ (srov. Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 192). Jak k tomuto propojování dochází v pedagogické přípravě učitelů, se však dosud dozvídáme poskrovnu, přestože existuje řada prací – obecných i oborově didaktických – věnovaných konstruktivismu.

Teoretické základy psychodidaktické dimenze pedagogické přípravy lze však jistě hledat v obecnějších pracích z **oblasti konstruktivismu, resp. sociokonstruktivismu**. Konstruktivistické přístupy a postupy operují s řadou pojmů, které však didaktická praxe (ale i teorie) jen v omezené míře vstřebává – např. pojmy žákovo (studentovo) pojetí učiva, styly učení, poznatkové struktury, autoregulace učení atd. Není smyslem mého příspěvku podrobněji se konstruktivismem zabývat. Přesto odkazují na inspirativní práce některých autorů, např. M. Machalové (2005), E. Vyskočilové (2005), E. Vyskočilové a A. Matuškové (1998). Tyto práce totiž vycházejí z psychologických teorií učení (zejména z J. Piageta, F. Jiráňka) a názorně ukazují na jejich pedagogické (didaktické) využití a jsou často spojeny s psychologicko-pedagogickým výzkumem. Psychologická a didaktická složka je v nich funkčně propojena. Z hlediska metodologického považují tyto práce, podobně jako některé aplikační studie (viz např. Vyskočilová 2006), za příklad, jak lze konstruktivisticky uvažovat také o pedagogické přípravě budoucích učitelů.

Domníváme se, že v našich podmínkách se konstruktivistické přístupy v pedagogické přípravě budoucích učitelů stále ještě empiricky ověřují a postupně i ukotvují. Je to patrné např. v novějších publikacích, zaměřených na vzdělávání budoucích učitelů (viz např. Spilková a kol. 2004). Přesto postrádáme monografické zpracování tohoto tématu tak, jak je tomu v zahraničí (např. Richardson 1996).

Integrace psychosomatické a psychodidaktické dimenze

Je zřejmé, že psychosomatická dimenze je obecnější než dimenze psychodidaktická. Psychosomatická dimenze je spíše nepředmětná (to znamená, že spočívá v jednání studenta v situacích, které nemají předem vymezené téma – viz např. dialogické jednání), zatímco u psychodidaktické dimenze jde o předmětnost (studenti také jednají v situacích, ale ty mají své téma, může jít např. o situace didaktické, výchovné apod.). Absolvent učitelského studijního programu řeší ve své praxi rozmanité pedagogické situace, které mají svůj konkrétní obsah. Připravenost na řešení těchto situací je však založena na obecnějších dispozicích jednat v různých sociálních situacích. Nabízí se proto možnost chápat obě zmíněné dimenze pedagogické přípravy v propojení. K němu dochází postupně. Za základ možno považovat psychosomatickou dimenzi, z níž vyrůstá dimenze psychodidaktická. Obě dimenze se v průběhu učitelského studia (pedagogické přípravy) projevují nárůstem **pedagogické kondice**. Ve strukturovaném studiu, směřujícím k učitelské kvalifikaci, lze hypoteticky uvažovat o posloupnosti obou dimenzí v pedagogické přípravě takto:

- v bakalářském studijním programu vytvářet základy pedagogické kondice v dimenzi psychosomatické,
- v navazujícím magisterském studiu rozvíjet pedagogickou kondici v psychosomatické dimenzi a vytvářet (popř. dotvářet) kondici v dimenzi psychodidaktické.

ZÁVĚR

Otázky *čemu učit*, aby učivo bylo pro žáky užitečné, smysluplné a perspektivní, a *jak učit*, aby učení pro ně bylo zajímavé a pobyt ve škole příjemný, zaměstnávají tvořivé učitele od dávných dob. Dnes však vystupují do popředí naléhavěji, poněvadž se zcela změnila školní scéna, a to pro žáky i učitele. Moderní společnost bývá charakterizována přívlasky, které jasně vypovídají o charakteru změn, jimiž prochází. Důležité je uvědomit si, že skutečně zápasíme s informační explozí, že narůstá extrémní individualismus, že vyčerpáváme přírodní zdroje, že na jedné straně žijeme v nadbytku, ale na druhé straně umírají lidé hladem, že žijeme v globálním světě a vytváříme celoplanetární kulturu atd. Všechny tyto problémy se nemohou neodrazit v názorech a postojích všech členů společnosti, i když v různé míře. Avšak v edukačním procesu se naléhavě dostávají na přední místo, protože nynější mladá generace je bude muset skutečně řešit. Jedním z nich je otázka cílů výchovy, zejména kurikula, tj. okruhu jevů vztahujících se k obsahu, metodám a podmínkám vzdělávání.

Naše skromná publikace nemohla tuto bohatou problematiku vyčerpat, přesto se však pokusila hlavní otázky prezentovat, analyzovat a mnohdy i naznačit řešení. Navazujeme na naše tradice v tomto směru, ale sledujeme též řešení kurikulárních problémů ve světě, poněvadž mnohá jsou přínosná i pro nás. Odkazů na literaturu (i zahraniční) je sice hodně, ale bibliografické údaje nemají čtenáře zatěžovat, spíše podněcovat a zájemce orientovat na hlubší studium. Záměrem je přispět ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu, nikoliv však nabídkou pouček či receptů, ale spíše inspirací pro hledání vlastních cest.

Rozsah literatury pojednávající o kurikulárních otázkách je vskutku značný a má tendenci dále se rychle rozšiřovat. Naše úsilí směřovalo opačně: snažit se sice co nejvíce všechny cenné náměry registrovat, ale zobecňovat je a jen stručně o nich referovat. Tendence k úspornému vyjadřování má ovšem svá úskalí; nejzávažnější spočívá v nebezpečí, že snaha o stručnost může některé myšlenky ochudit nebo zkreslit. Pokud se tak stalo, omlouváme se autorům i čtenářům. Doufáme však, že to nebylo v mnoha případech. Přáli bychom si, aby náš pokus našel následovníky.

SOUHRN

Monografie je jedním z výstupů grantových projektů, které autoři řešili, a má být příspěvkem k probíhající školské reformě v České republice. Snahou autorů je analyzovat problematiku kurikula, jak se jeví ze světového pohledu, ovšem s aplikacemi na české poměry. Práce se zabývá pojetím kurikula, rozebírá jeho strukturní složky a popisuje hlavní dokumenty, které kurikulum vymezují. Zvláštní pozornost se věnuje výzkumu kurikulárních otázek, a to hlavně v USA, SRN a v ČR. Od většiny publikací o kurikulu se monografie liší především svou orientací na problémy školy. Podrobně zkoumá vztah žáka ke kurikulu a kurikulární koncepci učitele, který je v realizační fázi kurikula hlavním činitelem jeho implementace. Odkazy na početnou literaturu mají usnadnit hlubším zájemcům orientaci v problematice a podnítit je k vlastní badatelské práci.

SUMMARY

The aim of this monograph, which is one of the outcomes of the authors' grant projects, is to contribute to the current school reform in the Czech Republic. The purpose of the authors is to analyse the issue of curriculum in the international perspective but with application to the czech context. Approaches to curriculum are addressed, its structure and components are analysed and the main documents that define curriculum are described. Special attention is paid to curricular research in the U.S.A., Germany and the Czech Republic. The monograph differs from similar books on the same topic in its aim at the school. The relationship between the pupil and curriculum are thoroughly examined as well as curricular concepts of the teacher, who is the key agent of implementation in the realisation phase. Rich references to relevant literature provide those interested in the topic with suggestions about further reading and ideas about further research.

LITERATURA

- ABELLÁN, J. L. *Myšlienky pre XXI. Storočie*. Bratislava : Archa, 1997.
- AHMET, S. Outcomes of teacher participation in the curriculum development process. *Education*, 1995, roč. 115, č. 4, s. 571–575.
- ALTRICHTER, H.; POSCH, P. *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung für Lehrer*. 3. vyd. Bad Heilbrun : Klinkhardt, 1998.
- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (eds). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York : Addison Wesley, Longman, 2000.
- APPLEBEE, A. N. *Curriculum as Conversation*. Chicago and London : The University of Chicago Press, 1996.
- AUDIGIER F.; CRAHAY, M.; DOLZ, J. *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck, Larcier, 2006.
- AUSUBEL, D. P. *Educational psychology: a cognitive view*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- AUSUBEL, D. P. Some psychological aspects of the structure of knowledge. In SMITH, B. O. (ed.). *Education and the Structure of Knowledge*. Chicago : Rand McNally Company, 1964, s. 221–249.
- BACÍK, F. K otázkám modelování vzdělávacích a výchovných objektů. *Pedagogika*, 1977, roč. 37, č. 3, s. 321–343.
- BARNETT, R. *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham : Open University Press, 1994.
- BECKER, D. H. Empirische Befunde zum Kerncurriculum. In BÖTTCHER, W.; KALB, P. E. (Hrsg.). *Kerncurriculum*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2002, s. 84–122.
- BELL, B.; GILBERT, J. Teacher development as professional, personal and social development. *Teaching and Teacher Education*, 1994, roč. 10, č. 5, s. 483–497.
- BELLACK, A. A. Knowledge structure and the curriculum. In SMITH, B. O. (ed.). *Education and the Structure of Knowledge*. Chicago : Rand McNally Company, 1964, s. 263–277.
- BENEŠ, Z. Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 1, s. 37–47.
- BERAN, J.; MAREŠ, J.; JEŽEK, S. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 1, s. 111–130.
- BERAN, J.; SMĚKAL, V. *Obecná škola v zrcadle pětiletého výzkumu*. Brno : MU, 1999.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998.
- BOHM, D. *Rozvíjení významu*. Praha : Unitaria, 1992.
- BORKO, H.; NILES, J. A. Description of Teacher Planning: Ideas for Teachers and Researchers. In RICHARDSON-KOEHLER, V. (ed.). *Educators' Handbook: A Research Perspective*. New York, London : Longman Inc., 1987, s. 167–187.
- BÖTTCHER, W.; KALB, P. E. (Hrsg.). *Kerncurriculum*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2002.
- BROCKMAYEROVÁ-FENCLOVÁ, J.; ČAPEK, V.; KOTÁSEK, J. Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 2000, roč. 50, č. 1, s. 23–37.
- BROMME, R. *Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern : Hans Huber Verlag, 1992.
- BRÜCKMANNOVÁ, M.; JANÍK, T. Diagram obsahové struktury vyučovací hodiny. In JANÍK, T. a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno : Paido, 2008, s. 89–101.

- BRUNER, J. S. *Vzdělávací proces*. Praha : SPN, 1965.
- BUREŠOVÁ, M.; FENCLOVÁ, J.; KOTÁSEK, J. *Československá výchovně vzdělávací soustava a otázky pedagogiky*. Praha : ÚŠI, 1980.
- BUTAŠ, J.; BUTAŠOVÁ, A. Úroveň niektorých cudzojazyčných kompetencií žiakov 9. ročníka základných škôl. *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č. 2, s. 156–176.
- BYČKOVSKÝ, P.; KOTÁSEK, J. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 227–242.
- CALDERHEAD, J. Teachers: beliefs and knowledge. In BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (eds). *Handbook of educational psychology*. New York : Macmillan, 1996, s. 709–725.
- CAPRA, F. *Bod obratu*. Praha : DharmaGaia a Maťa, 2002.
- CASSIDY, S. Learning style and student self-assessment skill. *Education Training*, 2006, roč. 48, č. 2/3, s. 170–177.
- CAZDEN, C. B. *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH : Heinemann, 1988.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J.; HE, M. F. Teachers' Personal Practical Knowledge on the Professional Knowledge Landscape. *Teaching and Teacher Education*, 1997, roč. 13, č. 7, s. 665–674.
- CRAIG, Ch. J. Why Is Dissemination So Difficult? The Nature of Teacher Knowledge and the Spread of Curriculum Reform. *American Educational Research Journal*, 2006, roč. 43, č. 2, s. 257–293.
- Další rozvoj československé výchovně-vzdělávací soustavy. Projekt a důvodová zpráva. Dílčí projekty*. Praha, Bratislava : MŠ ČSR, MŠ SSR, 1976.
- DEWEY, J. The child and the curriculum. In BOYDSTON, J. A. (ed.). *John Dewey: The Middle Works, 1899–1924, Volume 2: 1902–1903*. Carbondale : South Illinois University Press, 1902, s. 273–291.
- DOULÍK, P. *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Ústí nad Labem : UJEP, 2005.
- DOULÍK, P.; ŠKODA, J. Tvorba a ověření nástrojů kvalitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 2, s. 177–189.
- DOYLE, W. Curriculum and Pedagogy. In JACKSON, P. W. (ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York : Macmillan, 1996, s. 486–516.
- DOYLE, W. Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum. In *Didaktik und/oder Curriculum: Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik. 33. Beiheft*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1995, s. 143–161.
- DRUCKER, P. F. *Postkapitalistická společnost*. Praha : Management press, 1993.
- DUIT, R. *Bibliography STCSE: Students' and Teachers' Conceptions and Science Education*. Kiel : IPN Kiel, 2007. <<http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/stcse/stcse.html>>.
- DUIT, R. Konzeptwechsel und Lernen in der Naturwissenschaften in einem mehrperspektivischen Ansatz. In DUIT, R.; RHÖNECK, Ch. (Hrsg.) *Ergebnisse fachdidaktischer und psychologischer Lehr-Lern-Forschung*. Kiel : IPN Kiel, 2000, s. 77–103.
- DUIT, R.; HÄUSSLER, P. Physik und andere Naturwissenschaftliche Lernbereiche. In WEINERT, F. E. *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle : Hogrefe Verlag für Psychologie, 1997, s. 427–460.
- DVOŘÁK, D. Obsahová analýza vzdělávacích programů. In *Sborník z konference ČAPV*. České Budějovice : Pedagogická fakulta JČU, 2007a, s. 17–22.
- DVOŘÁK, D. Pojmová analýza jednoho společenskovedního tématu v RVP. In JANÍK, T.; KNECHT, P.; NAJVAROVÁ, V. (eds). *Příspěvky k výzkumu a tvorbě kurikula*. Brno : Paido, 2007b, s. 123–132.
- DVOŘÁK, D. Sociální a personální dimenze výzkumu didaktických znalostí obsahu. In JANÍK, T. a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno : Paido, 2008, s. 17–23.

- DVOŘÁK, D.; DVOŘÁKOVÁ, M.; STARÁ, J. Učebnice jako nástroj „překlada“ výzkumných výsledků do praxe. In KNECHT, P.; JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2008 (v tisku).
- EGGER, K. et al. *Qualität des Sportunterrichts*. Bern : Institut für Sport und Sportwissenschaft der Universität Bern, 2002.
- ELBAZ, F. *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York : Nichols and London : Croom-Helm, 1983.
- ELLIOTT, J. *Action-research: A framework for Self-evaluation in Schools*. TIQL-Working Paper No. 1. Cambridge : Institute of Education, 1981.
- FILAGOVÁ, M.; KAŠČÁK, O. Teoretická a výskumná tradícia koncepcie „skrytého kurikula“. *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č. 5, s. 507–529.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999.
- GAVORA, P. Naivní teorie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*, 1992a, roč. 42, č. 1, s. 95–102.
- GAVORA, P. Žiak kreslí Európu: interpretácia sveta dieťaťom a výchova. *Pedagogická revue*, 1992b, č. 3, s. 196–207.
- GLÜCK, J. Die Entwicklung des Landkartenverständnisses bei Kindern: Forschungsstand, methodische Überlegungen und ein neuer Untersuchungsansatz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2001, roč. 48, s. 298–313.
- GOODSON, I. F. *Studies in Curriculum History*. London, New York, Philadelphia : The Falmer Press, 1987.
- GRACOVÁ, B. Výzkumy historického vědomí studující mládeže a školní dějepis. In JANÍK, T.; MUŽÍK, V.; ŠIMONÍK, O. (eds). *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu [CD-ROM]*. Brno : MU, 2004.
- GREGER, D.; ČERNÝ, K. Společnost vědění a kurikulum budoucnosti. *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 1, s. 21–39.
- GRIFFIN, G. A. Coda: The knowledge-driven school. In REYNOLDS, M. E. (ed.). *Knowledge base for beginning teacher*. New York : Pergamon Press, 1989, s. 23–36.
- HAMEYER, U.; FREY, K.; HAFT, H. (Hrsg.) *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1983.
- HARBO, T. Humanizace vzdělávání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 1991, roč. 41, č. 3, s. 247–255.
- HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002.
- HEJNÝ, M.; KUŘINA, F. *Dítě, škola, matematika*. Praha : Portál, 2001.
- HEJNÝ, M.; STEHLÍKOVÁ, N. *Číselné představy dětí*. Praha : PedF UK, 1999.
- HELUS, Z. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In WALEROVÁ, E. (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha : PedF UK, 2001, s. 44–49.
- HESSE, H. A.; MANZ, W. *Einführung in die Curriculumforschung*. Stuttgart : Verlag W. Kohlhammer, 1974.
- HOLUBÁŘ, Z.; HÁJKOVÁ, E. K psychodidaktice školních předmětů. *Pedagogika*, 1993, roč. 43, č. 4, s. 433–438.
- HOPMANN, S.; RIQUARTS, K. (Hrsg.). *Didaktik und, oder Curriculum*. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1995.
- HOWEY, K. Designing coherent and effective teacher education programs. In SIKULA, J. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. 2. ed. New York : Simon and Schuster Macmillan, 1996, s. 143–170.

- HÜBELOVÁ, D.; JANÍK, T. Prekoncepce žáků základní školy o tvaru a složení Země. In KRAFT, S.; MIČKOVÁ, K.; RYPL, J.; ŠVEC, P.; VANČURA, M. (eds). *Česká geografie v evropském prostoru. Sborník z XXI. sjezdu České geografické společnosti [CD-ROM]*. České Budějovice : KG PdF JČU, 2006, s. 986–992.
- HÜBELOVÁ, D.; JANÍK, T.; NAJVAR, P. Pohledy na výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie zeměpisu. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 53–72.
- HUDECOVÁ, D. *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky*. Praha : PdF UK, 2006.
- HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (eds). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford : Pergamon, 1994.
- CHLUP, O. *Několik statí k základnímu učivu*. Praha : SPN, 1958.
- CHLUP, O. *Z teorie výchovy a vyučování*. Praha : ČSAV, 1962.
- ILLICH, I. *Odškolnění společnosti*. Praha : Slon, 2001.
- JACKSON, P. W. (ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York : Macmillan, 1996.
- JACKSON, P. W. *Life in the classrooms*. New York : Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- JAHODA, G. The development of children's ideas about country and nationality. *The British Journal of Educational Psychology*, 1963, roč. 33, s. 47–60.
- JANÍK, T. a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno : Paido, 2008.
- JANÍK, T. a kol. *Možnosti rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu*. Brno : Paido, 2009.
- JANÍK, T. a kol. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno : Paido, 2007.
- JANÍK, T. Kognitivní vývoj dětí a mládeže. In PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009 (v tisku).
- JANÍK, T. Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 243–250.
- JANÍK, T. Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů (SLT). *Pedagogická revue*, 2005b, roč. 57, č. 5, s. 477–496.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005a.
- JANÍK, T.; JANÍKOVÁ, M. Akční výzkum – výzkum prováděný učitelem. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodologie věd o výchově*. Brno : Paido, 2009.
- JANÍK, T.; JANÍKOVÁ, M.; NAJVAR, P.; NAJVAROVÁ, V. Pohledy na výuku fyziky na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie fyziky. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 29–52.
- JANÍK, T.; KNECHT, P. Pedagogický výzkum a kurikulární reforma české školy. In JANDOVÁ, R. (ed.). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník z 15. konference ČAPV [CD-ROM]*. České Budějovice : PdF JU, 2007.
- JANÍK, T.; KNECHT, P.; NAJVAROVÁ, V. (eds). *Příspěvky k výzkumu a tvorbě kurikula*. Brno : Paido, 2007.
- JANÍK, T.; MIKOVÁ, M. *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno : Paido, 2006.
- JANÍK, T.; NAJVAR, P. (eds). *Videovýzkum výuky – monotematické číslo časopisu Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1.
- JANÍK, T.; NAJVAROVÁ, V. Problémy školního vzdělávání ve světle výzkumů TIMSS a PISA (porovnání situace v České republice a v Německu). In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. (eds). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006, s. 102–123.
- JANÍK, T.; SLAVÍK, J. Vztah obor – vyučovací předmět jako metodologický problém. *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 1, s. 54–66.
- JEŽKOVÁ, V. Čas pro školu ve vybraných zemích. In PRŮCHA, J. (ed.). *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha : Karolinum, 1992, s. 73–87.

- JIRÁNEK, F. Psychologické otázky struktur učiva na škole 1. stupně. *Komenský*, 1965, roč. 89, č. 9, s. 518–522.
- JOFILI, Z., WATTS, M. Changing Teachers' Thinking Through Critical Constructivism and Critical Action Research. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1995, roč. 1, č. 2, s. 213–227.
- JUNGK, R. Pohled do budoucnosti. In *Kronika lidstva*. Bratislava : Fortuna Print, 1992.
- KALOUS, J. Aktéři vzdělávací politiky. In KALOUS, J.; VESELÝ, A. (eds). *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha : Karolinum, 2006, s. 33–45.
- KAMENS, D. H.; MEYER, J. W.; BENAVIDOT, A. Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. *Comparative Education Review*, 1996, č. 2, s. 116–138.
- KANSANEN, P. Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii: problémy klíčových pojmů a jejich překladu. *Pedagogika*, 2004, č. 1, s. 48–57.
- KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace a kooperace ve vyučování*. Praha : Sdružení pro výchovnou dramaturgii, 1994.
- KAŠČÁK, O. K niektorým aspektom skúmania vplyvu nediskurzívnych charakteristik tradičnej školy na dieťa. *Pedagogika*, 2006a, roč. 56, č. 3, s. 210–220.
- KAŠČÁK, O. K špecifikám školského priestoru a času. *Pedagogická revue*, 2005, roč. 57, č. 3, s. 219–228.
- KAŠČÁK, O. *Moc školy: O formatívnej sile organizácie*. Bratislava : Typi Universitatis Tyrnaviensis a Veda, 2006b.
- KETTLE, B., SELLARS, N. The Development of Student Teachers' Practical Theory of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 1996, roč. 12, č. 1, s. 1–24.
- KLAFKI, W. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1991.
- KLAFKI, W. *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. Praha : SPN, 1967.
- KLIEME, E. et al. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Expertise. Berlin : BMBF, 2007.
- KNECHT, P. Didaktická transformace aneb od didaktického zjednodušení k didaktické rekonstrukci. *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 1, s. 67–81.
- KNECHT, P. Frekvenční pojmová analýza učebnic zeměpisu. In MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (eds). *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007, s. 121–134.
- KNECHT, P.; JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2008 (v tisku).
- KOREJS, J.; HŘEBEJKOVÁ, J. Vývoj učebního plánu naší všeobecně vzdělávací školy. *Pedagogika*, 1956, roč. 6, č. 2, s. 185–206.
- KOŠŤÁLOVÁ, H. *Školní vzdělávací program krok za krokem*. Praha : Verlag Dashöfer, 2005.
- KOTÁSEK, J. Jak žáci používají vědomosti o fyzikálních zákonech při řešení textových úloh – na učivu o jednoduchých strojích v 7. třídě. *Pedagogika*, 1957, roč. 7, č. 6, s. 405–430.
- KRÁL, M. *Kam směřuje civilizace?* Praha : Filosofie, 1998.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem – s pedagogickým sborem*. Brno : Pedagogická fakulta MU, 2006.
- KREJČÍ, J. *Positivní proudy dějin*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2002.
- KRON, F. W. *Grundwissen Didaktik*. München Basel : Reinhardt, 2000.
- KRUPIČKA, J. *Kosmický mozek*. Praha-Litomyšl : Paseka, 2005.
- KŘÍŽOVÁ, I. a kol. *Znalosti, dovednosti a postoje čtrnáctiletých žáků v oblasti výchovy k občanství*. Praha : ÚIV, nakladatelství TAURIS, 2001.
- KUŘINA, F. Co je to vlastně didaktika? *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 4, s. 264–267.
- KUSÁ, D. Obtažnosť učebného textu vo vzťahu k charakteristikám verbálneho prejavu žiakov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1988, č. 5, s. 431–440.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996
- LANGR, J.; VÁŇA, J. *Výzkum učebné látky z fyziky na škole národní*. Praha : Školní nakl., 1944.

- LAURSEN, P. F. Teacher Thinking and Didactics: Prescriptive, Rationalistic and Reflective Approaches. In CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. (eds). *Teachers' Minds and Actions: research on teachers' thinking and practice*. London : Falmer, 1995, s. 125-135.
- LEWIS, N. S. The Intersection of Post-Modernity and Classroom Practice. *Teacher Education Quarterly*, 2004, roč. 31, č. 3, s. 119–134.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická práva učitelů: Teorie, výzkum, praxe*. Ostrava : Pedagogická fakulta OU, 2003.
- MACHALOVÁ, M. Konstruktivistické učební úlohy a jejich role ve vlastivědě. *Komenský*, 2005, č. 5, s. 16–21.
- MACHOVEC, M. *Filosofie tváří tvář zániku*. Brno : Zvláštní vydání, Čestmír Kocar, 1998.
- MAŇÁK, J. Kompetence ve struktuře kurikula. In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. (eds). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006, s. 87–101.
- MAŇÁK, J. Modelování kurikula. *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 1, s. 40–53.
- MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Absolvent základní školy*. Brno : MU, 2007a.
- MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Kurikulum v proměnách školy – monotematické číslo časopisu Orbis scholae*, 2007b, roč. 1, č. 1.
- MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Orientace české základní školy*. Brno : MU, 2005.
- MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU, 2006.
- MAŇÁK, J.; JANÍK, T. Kurikulum. In PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009 (v tisku).
- MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006.
- MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (ed.). *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003.
- MANDÍKOVÁ, D. Intuitivní představy o gravitačním působení. *Matematika, fyzika, informatika*, 2006a, roč. 16, č. 2, s. 85–97.
- MANDÍKOVÁ, D. Intuitivní představy o pohybu a síle I. *Matematika, fyzika, informatika*, 2006b, roč. 15, č. 9, s. 539–547.
- MANDÍKOVÁ, D. Intuitivní představy o pohybu a síle II. *Matematika, fyzika, informatika*, 2006c, roč. 15, č. 10, s. 598–605.
- MANDÍKOVÁ, D.; KELNAROVÁ, M. Představy žáků o elektrickém proudu a napětí. *Matematika, fyzika, informatika*, 2006, roč. 15, č. 6, s. 343–352.
- MAREŠ, J. Pedagogické myšlení učitelů – teoretické úvahy. In MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996, s. 9–27.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998.
- MAREŠ, J.; OUHRABKA, M. Žákovo pojetí učiva. *Pedagogika*, 1992, roč. 42, č. 1, s. 83–93.
- MAREŠ, J.; RYBÁŘOVÁ, M. Skryté kurikulum – málo známý parametr klimatu vysoké školy. In JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy I*. Brno : FSS MU, 2003, s. 99–122.
- MARLAND, P. W. Implicit Theories of Teaching. In ANDERSON, L. W. (ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2. ed. Oxford: Pergamon, 1995, s. 131–136.
- MEYER, H. L. *Einführung in die Curriculum – Methodologie*. München : Kösel, 1972.
- MOHR, I. *Analyse von Schulprogrammen*. Münster : Waxmann, 2006.
- MÖLLER, K. Lehr-Lernprozessforschung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich des Sachunterrichts. In DUIT, R.; RHÖNECK, Ch. v. (Hrsg.). *Ergebnisse fachdidaktischer und psychologischer Lehr-Lern-Forschung*. Kiel : IPN, 2000, s. 131–156.
- MOSSTON, M. Tug-O-War, No More: Meeting Teaching-Learning Objectives Using the Spectrum of Teaching Styles. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 1992, roč. 63, č. 1, s. 27–31.

- MÜHLHAUSEROVÁ, H.; NEUŽILOVÁ, V. Dopad kurikulární reformy na obor český jazyk a literatura. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (eds). *Absolvent základní školy*. Brno : MU, 2007, s. 136–139.
- MÜLLEROVÁ, L. *Řízení kurikula*. Ústí nad Labem : UJEP, 2000.
- MULLIS, I. V. S.; MARTIN, O. M.; SMITH, T. A.; GARDEN, K. D.; GREGORY, K. D.; GONZALES, E. J. et al. *TIMSS Assessment Frameworks and Specifications 2003*. Chestnut Hill, MA : International Study Center, 2001.
- MUŽÍK, V.; JANÍK, T. Tělesná výchova z pohledu absolventa základní školy. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (eds). *Absolvent základní školy*. Brno : MU, 2007, s. 197–214.
- MUŽÍK, V.; TRÁVNÍČEK, M. Koncepce a realizace tělesné výchovy na české základní škole. *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č. 4, s. 386–399.
- MUŽÍKOVÁ, L. K realizaci výchovy ke zdraví na základních školách. In KNECHT, P. (ed.). *Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik (v disertačních pracích studentů doktorských studijních programů)*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, s. 88–101. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. Praha : ÚIV, 2001.
- NESPOR, J. The role of belief in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 1987, roč. 19, s. 317–328.
- OHLSSON, S. Declarative and Procedural Knowledge. In CORTE, E.; WEINERT, F. (eds). *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. Oxford : Pergamon, 1996, s. 394–396.
- OLECHOWSKI, R.; KHAN-SVIK, G. *Experimental Research on Teaching and Learning*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien : Lang, 1995.
- OSUSKÁ, L.; PUPALA, B. „To je ako zázrak prírody“: fotosyntéza v žiakovom poňatí. *Pedagogika*, 1996, č. 3, s. 214–223.
- PAJARES, F. Teacher's belief and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 1992, roč. 62, č. 3, s. 307–332.
- PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V.; STRAKOVÁ, J. *Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání. Výsledky žáků 7. a 8. ročníků. Přírodovědné předměty*. Praha : ÚIV, 1997.
- PANDEL, H.-J. *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kernkurikula*. Schwalbach : Wochenschau Verlag, 2005.
- PASCH, M. (ed.) *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha : Portál, 1998.
- PAVLOVIČ, G. *Akcelerácia a socialistická škola*. Bratislava : Veda, 1975.
- PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha : Karolinum, 2007.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 2005.
- PHENIX, P. H. *Realms of Meaning*. New York : McGraw, 1964.
- PINAR, W. F.; REYNOLDS, W. M. (eds). *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text*. New York : Teachers College Press, 1992.
- PIWOWARCZYK, M. Výchova pro budoucnost v pojetí Floriana Znanieckého. In *Konference ČPdS výchova v kontextu sociálních proměn*. Praha : PdF UK, 2005, s. 217–222.
- PODLIPSKÝ, R. *Estetické normy ve výuce výtvarné výchovy*. Disertační práce. Praha : PedF UK, 2008.
- Pojetí základní devítileté školy a učební plán této školy*. Praha : SPN, 1960.
- POLANYI, M. *Personal knowledge*. London : Routledge, 1973.
- POPKEWITZ, T. S. *The Formation of school subjects: the struggle for creating an American institution*. New York : Falmer Press, 1987.
- POPP, W. (Hrsg.). *Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1976.
- POPPER, K. R. *Auf der Suche nach einer besseren Welt*. München : Piper Verlag, 1984.

- POSNER, G. J. *Analyzing the Curriculum*. New York : McGraw-Hill, 1992.
- POSNER, G. J. Curriculumtheorie, naturwissenschaftlicher Unterricht und die Naturwissenschaften. In HOPMANN, S.; RIQUARTS, K. (Hrsg.). Didaktik und, oder Curriculum. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1995, s. 273–284.
- POSNER, G. J.; STRIKE, K. A.; HEWSON, P. W.; GERTZOG, W. A. Accommodation of a scientific conception: Towards a theory of conceptual change. *Science Education*, 1982, roč. 66, č. 4, s. 489–508.
- Pražská skupina školní etnografie. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha : PdF UK, 2004.
- Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha : Karolinum, 2005.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha : Portál, 2002.
- PRŮCHA, J. Některé podmínky realizace obsahu vzdělávání ve výuce. *Pedagogika*, 1989, roč. 49, č. 2, s. 121–136.
- PRŮCHA, J. O didaktice a pedagogické psychologii: Diskusní poznámka ke komentáři S. Štecha o stati P. Kansanena. *Pedagogika*, 2004, č. 2, s. 170–177.
- PRŮCHA, J. Rámcové vzdělávací programy: problém vymezení „kompetencí žáků“. *Pedagogika*, 2005, č. 1, s. 26–35.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno : Paido, 1998.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002.
- PRŮCHA, J. Výzkum kurikula: Aplikované přístupy. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU, 2006, s. 113–127.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003.
- PUPALA, B.; MAŠKOVÁ, M. Slovensko na mapách dětí: detská naivná kartografie. *Pedagogika*, 1997, roč. 47, č. 4, s. 317–328.
- QUESNELL, M. D. *Co si myslíme, čemu věříme a kdo jsme*. Praha : Academia, 2002.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha : VÚP, 2006.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005.
- REMILLARD, J. T. Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula. *Review of Educational Research*, 2005, roč. 75, č. 2, s. 211–246.
- RICHARDSON, V. The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In SIKULA, J. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. 2. ed. New York : Simon and Schuster Macmillan, 1996, s. 112–129.
- ROBINSON, S. B. *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Berlin : Luchterhand, 1967.
- RÝDL, K. Evaluační výzkumy a pedagogika. In *Sborník z konference ČAPV*. České Budějovice : Pedagogická fakulta JČU, 2007.
- RYSOVÁ, K. Žánrové a literární povědomí rozprávky u žáků různých věkových kategorií. *Český jazyk a literatura*, 1986/87, roč. 37, č. 7, s. 305–309.
- ŘEHULKA, E.; ŘEHULKOVÁ, O. Typologie pracovních stresů a jejich prevence u učitelů základních škol. In *Sborník příspěvků III. část, XIX. vědecké kolokvium o řízení osvojovacího procesu*. Vyškov : Vysoká vojenská škola pozemního vojska Vyškov, 2001, s. 325–328.
- SANDFUCHS, U. *Unterrichtsinhalte auswählen und anordnen*. Bad Heilbrunn : Klinhardt, 1987.
- SCOTT, A. K.; OLIVER, J. S.; KNAUFT, D. A. Examining the Impact of Service-Learning on College Science Students' Self-Report of their Learning Styles. *NACTA Journal*, 2007, roč. 51, č. 3, s. 2–9.
- SELL, N. M.; DIJKSTRA, S. (eds). *Curriculum, Plans and Processes in Instructional Design*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, roč. 57, č. 1, s. 1–22.
- SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 1986, roč. 15, č. 2, s. 4–11.

- SCHLEICHER, K. (Hrsg.). *Zukunft der Bildung in Europa*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1993.
- SCHÖNEBECK, H. *Život s dětmi bez výchovy*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 1997.
- SCHWAB, J. J. Problems, Topics and Issues. In SMITH, B. O. (ed.). *Education and the Structure of Knowledge*. Chicago : Rand McNally Company, 1964, s. 4–47.
- SKALKOVÁ, J. Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. *Orbis scholae*, 2007, roč. 2, č. 1, s. 7–20.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha : ISV, 2007.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004.
- SKALKOVÁ, J. Pojetí obsahu vzdělávání – trvale prioritní téma pedagogické teorie a praxe. In PROKOP, J.; RYBIČKOVÁ, M. (ed.). *Proměny pedagogiky*. Praha : PdF UK, 2005, s. 31–35.
- SKALKOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, J. *K základům vyučovacího procesu*. Praha : SPN, 1963.
- SLAVÍK, J. *Artefietika – od výrazu k dialogu*. Praha : Karolinum, 1997.
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 2, s. 168–177.
- SMITH, B. O. (ed.). *Education and the Structure of Knowledge*. Chicago : Rand McNally Company, 1964.
- SMITH, J. Learnig Styles: Fashion Fad or Lever for Change? The Application of Learnig Style Theory to Inclusive Curriculum Delivery. *Innovations in Education and Teaching International*, 2002, roč. 39, č. 1, s. 63–70.
- SMITH, R. The future of teacher education: Principles and prospects. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2000, roč. 28, č. 1, s. 7–28.
- SODIAN, B. Entwicklung begrifflichen Wissens. In OERTER, R.; MONTADA, L. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. 5. Auflage. Weinheim : Beltz, 2002, s. 191–206.
- SPILKOVÁ, V. a kol. *Čemu učit ve škole? K transformaci obsahu primárního vzdělávání*. Praha : PdF UK, 1996.
- SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004.
- SPILKOVÁ, V. Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 2006, č. 1, s. 19–30.
- SPOUSTA, V. *Vizualizace, gnostický a komunikační prostředek edukologických fenoménů*. Brno : MU, 2007.
- STADLER, R. *Sportkunde – Prinzipien, Modelle, Projekte*. Achen : Meyer & Meyer Verlag, 2005. *Standard základního vzdělávání*. Praha : Fortuna, 1995/1999.
- STEINDORF, G. *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2000.
- STENHOUSE, L. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London : Heinemann, 1975.
- STERNBERG, R. J. Epilogue: What Do We Know About Tacit Knowledge? In STERNBERG, R. J.; HORVATH, J. A. (eds). *Tacit Knowledge in Professional Practice*. London, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1999, s. 231–236.
- STODOLSKY *The Subject Matters – Classroom Activities in Math and Social Studies*. Chicago : The University of Chicago Press, 1988.
- STRAKOVÁ, J.; POTUŽNÍKOVÁ, E.; TOMÁŠEK, V. Vědomosti, dovednosti a postoje českých žáků v mezinárodním srovnání. In MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání*. Praha : Academia, 2006, s. 118–143.
- STRUNCK, U.; LÜCK, G.; DEMUTH, R. Der naturwissenschaftliche Sachunterricht in Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien und Schulpraxis – eine quantitative Analyse der Entwicklung in den letzten 25. Jahren. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 1998, č. 1, s. 69–81.
- SVEIBY, K. E. *The New Organizational Wealth: Managing and Measuring Knowledge-based Assets*. San Francisco, 1997.
- ŠEBKOVÁ, A.; VYSKOČILOVÁ, E. Chápání vztahů u dětí mladšího školního věku. *Pedagogika*, 1997, roč. 47, č. 4, s. 309–316.

- ŠKODA, J.; DOULÍK, P. Dětská pojetí: Teoretická východiska a metodologické aspekty. In JANÍKOVÁ, M.; VLČKOVÁ, K. a kol. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno : Paido, 2008 (v tisku).
- ŠKRAMOVSKÁ, S. Transformace vědeckých poznatků do vzdělávacích obsahů. *Pedagogika*, 1985, roč. 35, č. 1, s. 91–106.
- ŠMAJS, J.; KROB, J. *Evoluční ontologie*. Brno : MU, 2003.
- ŠTECH, S. O vlamování se do otevřených dveří. *Pedagogika*, 2004b, č. 2, s. 173–175.
- ŠTECH, S. Psycho-didaktika jako obrat k tématu účinného vyučování. Komentář na okraj Kansanenovy úvahy Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii. *Pedagogika*, 2004a, roč. 54, č. 1, s. 58–63.
- ŠVEC, Š. Cílový program: Starodávna prvoradosť a súčasná zaostalosť. *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č. 5, s. 451–476.
- ŠVEC, V. (ed.). *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno : Paido, 2005.
- ŠVEC, V. a kol. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2002.
- ŠVEC, V. Klíčové dimenze v pedagogické přípravě budoucích učitelů. In JANDOVÁ, R. (ed.). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu*. České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 322–327.
- ŠVEC, V. Od znalostí k pedagogické kondici: Nový vhléd do pedagogické přípravy studentů učitelství? *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 1, s. 91–102.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999.
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti: teorie a praxe*. Praha : ASPI Publishing, 2005.
- ŠVEC, V., MUSIL, R. Vliv pedagogických intervencí na změnu studentova pojetí výuky. *Pedagogická orientace*, 2003, roč. 13, č. 2, s. 61–82.
- TAPSCOTT, D. *Digitální ekonomika*. Brno : Computer Press, 1999.
- TENORTH, H-E. et al. *Kerncurriculum Oberstufe II*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2004.
- TERHART, E. (Hrsg.). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim und Basel : Beltz, 2000.
- TERHART, E.; WENZEL, H. Unterrichtsmethode in der Forschung. In ADL-AMINI, B.; SCHULZE, Th.; TERHART, E. (Hrsg.). *Unterrichtsmethode: Theorie und Forschung. Bilanz und Perspektiven*. Weinheim : Beltz, 1993, s. 12–56.
- TOFFLER, A.; TOFFLEROVÁ, H. *Vytváranie novej civilizácie*. Bratislava : Open windows, 1996.
- TONDL, L. *Znalost a její lidské, společenské a epistemické dimenze*. Praha : Filosofia, 2002.
- TORFF, B. Tacit Knowledge in Teaching: Folk Pedagogy and Teacher Education. In STERNBERG, R. J., HORVATH, J. A. (eds). *Tacit Knowledge in Professional Practice*. London, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1999, s. 195–213.
- TRNA, J. Dovednosť diagnostikovať a ovplyvňovať žákova prekonceptu učiva. In ŠVEC, V. (ed.). *Cesty k učiteľskej profesii: utvárenie a rozvíjanie pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2002, s. 257–270.
- Učitel a žák v systému automatizované učebny. In *Moderní didaktická technika a socialistická škola*. Brno : UJEP, 1977, s. 9–26.
- VACULOVÁ, I.; TRNA, J.; JANÍK, T. Učební úlohy ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy: vybrané výsledky CPV videostudie fyziky. *Pedagogická orientace*, 2008, roč. 18, č. 4.
- VANTUCH, J. Porozumenie matematickým a fyzikálnym pojmom žiakmi. In GAVORA, P. (ed.). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava : Veda, 1988, s. 174–206.
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (eds). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU, 2006, s. 79–89.

- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. Návrh profesního standardu. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2001, s. 19-46, 93-141.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004.
- VAŠUTOVÁ, J.; MARINKOVÁ, H. *Rámcové a školní vzdělávací programy: teoretická reflexe. Referát přednesený na konferenci Škola očami dnešního světa*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum a. p. Prešov, 2005.
- VERHOEVEN, P.; VERLOOP, N. Identifying changes in teaching practice: innovative curricular objectives in classical languages and the taught curriculum. *Journal of curriculum studies*, 2002, roč. 34, č. 1, s. 91–102.
- VERSCHAFEL, L.; CORTE, E. Number and Arithmetic. In BISHOP, A.; CLEMENTS, K.; KEITEL, Ch.; KILPATRICK, J.; LABORDE, C. (eds). *International Handbook of Mathematics Education. Vol. 1*. Dordrecht, Boston, London : Kluwer Academic Publisher, 1996, s. 99–137.
- VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada, 2008.
- VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání a efektivitu strategií na gymnáziích*. Brno : Paido, 2007.
- VOLLSTÄDT, W.; TILLMANN, K. J.; RAUIN, U.; HÖHMANN, K.; TEBRÜGGE, A. *Lehrpläne im Schulalltag. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen : Leske + Budrich, 1999.
- VOSNIADOU, S.; BREWER, W. E. Mental models of the earth. A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 1992, s. 535–585.
- VOSNIADOU, S.; BREWER, W. F. Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 1994, roč. 4, č. 1, s. 45–69.
- VOSNIADOU, S.; SKOPELITI, I.; IKOSPENTAKI, K. Reconsidering the role of artifacts in reasoning: Children's understanding of the globe as a model of the earth. *Learning and Instruction*, 2005, roč. 15, s. 333–351.
- VYSKOČIL, I. *Osobní rukopis*. Praha, 1991.
- VYSKOČIL, I. Rozprava o dialogickém jednání. In VYSKOČIL, I. a kol. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno : Janáčkova akademie muzických umění, 2005, s. 13–32.
- VYSKOČIL, I. Úvodem. In VYSKOČILOVÁ, E.; SLAVÍKOVÁ, E. (eds). *Psychosomatický základ veřejného vystupování*. Praha : AMU, 2000, s. 5–7.
- VYSKOČILOVÁ, E. K problematice otevřeného kurikula učitelského vzdělávání. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 1, s. 80–90.
- VYSKOČILOVÁ, E. K základům psychologické analýzy školního učiva. In *Psychologové profesoru Tardymu*. Praha : PSÚ AV ČR 1997, s. 165–183.
- VYSKOČILOVÁ, E. Konstruktivistické pojetí učiva a učení. *Komenský*, 2005, č. 5, s. 2–16.
- VYSKOČILOVÁ, E., MATUŠKOVÁ, A. Výzkum učiva a učení základům zeměpisné orientace v prouce a ve vlastivědě. *Pedagogika*, 1998, roč. 48, č. 1, s. 41–53.
- VYSKOČILOVÁ, E., SLAVÍKOVÁ, E. (eds). *Psychosomatický základ veřejného vystupování*. Praha : Akademie muzických umění, 2000.
- VYSKOČILOVÁ, E.; MORGADO, L. Rozumí české děti ekonomickým pojmům a vztahům podobně jako portugalské děti? *Československá psychologie*, 2000, č. 6, s. 528–538.
- VYSKOČILOVÁ, E. *Osobní sdělení*. Praha, 2003.
- Vzdělávací program Národní škola*. Praha : SPN, 1997.
- Vzdělávací program Obecná škola*. Praha : Portál, 1997.
- Vzdělávací program Základní škola*. Praha : Fortuna, 1996.
- WACKER, A. *Bildungsstandards als Steuerungselemente der Bildungsplanung. Eine empirische Studie zur Realschulen in Baden-Württemberg*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2008.
- WAGENSCHHEIN, M. *Verstehen lehren*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1968.

- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno : CDVU, 1994.
- WANDERSEE, J. H.; MINTZES, J. J.; NOVAK, J. D. Research on alternative conceptions in science. In GABEL, D. L. (ed.). *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York : Macmillan, 1994, s. 177–210.
- WARNER, D. *Schooling for the Knowledge Era*. Camberwell, Victoria : ACER Press, 2006.
- WEINERT, F. E. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In RYCHEN, D. S.; SALGANIC, L. H. (ed.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen : H. and H. Publisher, 2001, s. 45–65.
- WEIZSÄCKER, C. F. *Člověk ve svých dějinách*. Praha : Scriptum, 1993.
- WELLMAN, H. M.; GELMAN, S. A. Knowledge acquisition in foundational domains. In DAMON, W.; KUHN, D.; SEIGLER, R. (eds). *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language. 5th edition*. New York : Wiley, 1998, s. 523–573.
- WENIGER, E. *Didaktik als Bildungslehre: Teil 1 – Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Weinheim : Julius Beltz, 1952.
- WENZLAFF, T. L.; WIESEMAN, K. C. Teachers Need Teachers To Grow. *Teacher Education Quarterly*, 2004, roč. 31, č. 2, s. 113–124.
- WESTERA, W. Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 2001, č. 1, s. 75–88.
- WINNE, P. H., BUTLER, D. L. Student Cognitive Processing and Learning. In CORTE, E.; WEINERT, F. E. (eds). *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. Oxford : Pergamon, 1996, s. 471–478.
- WRAGG, T. *The Cubic Curriculum*. London : Routledge, 1997.
- YOUNG, M. F. D. *The Curriculum of the Future*. London : Palmer Press, 1998.
- Zákon ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*.
- ZHANG, L. F. Teacher's Styles of Thinking: An Exploratory Study. *The Journal of Psychology*, 2008, roč. 142, č. 1, s. 37–55.
- ZOUHAROVÁ, M. Aplikace kognitivního konstruktivismu v pojmovém vyučování. *Pedagogická orientace*, 2006, č. 2, s. 24–32.
- ZUMWALT, K. K. Beginning professional teachers: The need for a curricular vision of teaching. In REYNOLDS, M. C. (ed.). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford : Pergamon Press, 1989, s. 173–184.

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

- Obr. 1: Fundamentální model kurikula
- Obr. 2: Konstitutivní model kurikula
- Obr. 3: Realizovaný model kurikula
- Obr. 4: Dimenze kurikula
- Obr. 5: Pyramida cílů
- Obr. 6: Přehled kurikulárních dokumentů
- Obr. 7: Kurikulární regulace školní edukace
- Obr. 8: Systému učebních pomůcek
- Obr. 9: Transformace kurikula
- Obr. 10: Obecnější model znalostí
- Obr. 11: Učitelovo pojetí výuky, učitelův styl myšlení a učitelův vyučovací styl
- Obr. 12: Od učitelova pojetí výuky k pedagogické kondici učitele

- Tab. 1: Srovnání kurikula minulosti a kurikula budoucnosti
- Tab. 2: Širší paradigma kurikula
- Tab. 3: Přehled koncepcí kurikula
- Tab. 4: Formy realizačních proměn kurikula
- Tab. 5: Přehled hlavních druhů učiva
- Tab. 6: Taxonomie kognitivních a afektivních cílů
- Tab. 7: Vývojové tendence kurikula
- Tab. 8: Strukturní prvky vzdělávacích standardů
- Tab. 9: Učební plán podle RVP ZV
- Tab. 10: Vztah mezi dimenzemi stylu učení a vyučovacími příležitostmi
- Tab. 11: Absolvent základní školy
- Tab. 12: Mikropohled na pedagogické znalosti učitele (studenta učitelství)
- Tab. 13: Rozhodování při plánování a realizaci výuky
- Tab. 14: Přehled výukových metod
- Tab. 15: Pedagogický kontext vztahu učitel – kurikulum

REJSTŘÍK VĚCNÝ

A

absolvent 70
autentické zkušenosti 105
autoregulace učení 69
autodiagnostika učitelova pojetí výuky 87

B

Bílá kniha 33; 34

C

cíle 13; 15; 17; 19; 20; 23; 24; 91; 92
civilizace 9; 10

D

diagnostika 63; 64
dimenze kurikula 23; 73
- ideová 23; 24
- metodická 25
- obsahová 25; 73
- organizační 26
dovednosti 76; 103
druhy učiva 26; 27; 98

E

exemplární vyučování 28

F

funkce 40
- učebnice 40; 41
- učitele 76; 78

H

harmonická osobnost 12; 24
hodnotová orientace 24

I

implicitní teorie učitele 83
informace 19; 28; 37; 93
inovace 29; 30
instrumentárium metod 25; 78; 96

J

jádro kurikula 17; 28; 29

K

kurikulum 10–14; 16; 38; 40; 61; 73; 75;
78; 96; 101–103
- formy 20; 21
- koncepce 61
- dimenze 23
- model 16
- obsah 14; 15
- modernizace 29
- paradigma 15
- pojetí 13
- roviny 20

klasifikace metod 96

klima školy 34; 35; 72; 73; 76

kritika školy 72

kompetence 35; 78; 79; 98

M

metakognice 70

metafory 88

metody výuky 96

- instrumentárium 96

- přehled 97

- výběr 98

mnohočetné inteligence 68

modely kurikula 6; 16; 17

- fundamentální 18

- konstitutivní 19

- realizovaný 20

modernizace kurikula 29; 30

motivace žáka k učení 66

mravní vědomí 12

N

naivní teorie 61

O

obsah vzdělávání 25; 34; 48; 99
osobnost 10; 12; 18; 29; 98

P

paradigma 15
plánování výuky 95
politika 33
prekoncepce 54; 61
program 34; 36
- školní vzdělávací 39
- rámcový 34; 78
projekty 101
průřezová témata 30; 35; 36
příprava výuky 26; 95; 53
psychodidaktická dimenze 106
psychosomatická dimenze 64; 105; 106
pyramida cílů 24

R

rámcový vzdělávací program 21; 30; 34;
36; 51; 91
reforma školská 94
role učitele 75
rozhodování 94; 95

Ř

řešení problémů 99

S

scénář 95
standardy 36
- cílové 37
- kvalifikační 36
- vzdělávací 37
stránky přípravy budoucího učitele na práci
s kurikulem 103
- obsahová stránka 103
- procesuální stránka 104
styl učení 65; 67; 68; 89; 90
subjektivní teorie učitele 87

Š

školský zákon 33

T

taxonomie 30; 31
testy vzdělávacích cílů 37
transformace 77; 94
tvořivost 72; 76

U

učební osnovy 38; 39; 50; 94
učební plán 14; 38; 39; 50; 52
učebnice 40–42; 54
učivo 25; 35; 40; 61–64; 92
- druhy 26; 27
- základní 28; 73; 93
- kmenové 29; 37
- uspořádání 40
učitel 75; 100–102; 104
- kompetence 78–90
- vyučovací styl 86; 89; 95
- pedagogická kondice 90
učitelovo pojetí výuky 86; 87; 90

V

vyhoření 78
výuka 38; 88; 95
výzkum kurikula 43; 44; 47; 50; 52; 56; 57;
70; 74; 102
vzdělání 18; 19; 91
- materiální 73
- formální 73
vzdělávání 9
- základní 33; 89
- všeobecné 29

Z

základní učivo 28
zátěž 75
změny myšlení 75; 76; 88
znalosti 78; 81–83; 85
- pedagogické 82; 85
- didaktické znalosti obsahu 83
- metakognitivní znalosti 82; 83

Ž

žák 61
- individualita žáka 66
- pojetí učiva 61; 62; 64

INFORMACE O AUTORECH

prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.

Vystudoval český jazyk a ruský jazyk na Filozofické fakultě UK v Praze a pedagogiku a psychologii na Filozofické fakultě UP v Olomouci. Od roku 1960 působil na Filozofické fakultě UP v Olomouci, od roku 1967 na Pedagogické fakultě MU v Brně. Po roce 1989 na této fakultě zastával funkci proděkana, vedoucího katedry pedagogiky, vedoucího Centra pedagogického výzkumu. Jeho hlavním oborem je obecná didaktika, kterou spojuje s aktuální problematikou současné školy. Jeho celoživotními tématy jsou problémy výukových metod, pedagogického výzkumu, otázky aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků a jiné. Je autorem knih *Vyučovací metody* (Praha : SPN, 1967), *Problém domácích úloh na ZŠ* (Brno : MU, 1992), *Experiment v pedagogice* (Brno : MZK, 1994), *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků* (Brno : MU, 1998), *Nárys didaktiky* (Brno : MU, 1999), *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole* (Brno : Paido, 2001), *Výukové metody* (Brno : Paido, 2003 – spolu s V. Švecem) a další.

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

Absolvent oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě MU v Brně, oboru pedagogika na univerzitě v Derby (UK) a doktorského studia pedagogiky na PdF MU. V roce 2008 se habilitoval v oboru pedagogika na PdF MU, kde také vede Centrum pedagogického výzkumu. Zaměřuje se na problematiku didaktického výzkumu a výzkumu kurikula. Předmětem jeho odborného zájmu jsou také otázky související se vzděláváním učitelů. Je autorem monografie *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání* (2005) a spoluautorem monografií *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu* (2006), *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* (2007), *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu* (2008), které vyšly v brněnském nakladatelství Paido.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.

Působí na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně (v současnosti je jejím děkanem) a na Pedagogické fakultě MU, v Centru pedagogického výzkumu. Přednáší metodologii pedagogického výzkumu. Výzkumně se zabývá profesními znalostmi, a to v různých kontextech: utvářením tacitních znalostí manažerů a sdílením znalostí v sociálně-zdravotnickém týmu pečujícím o seniory. Současně intenzivně studuje problematiku utváření psychosomatické kondice u pracovníků pomáhajících profesí. Z jeho monografií lze upozornit na tyto publikace: *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku* (Brno : MU, 1998), *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace* (Brno : Paido, 1999), *Výukové metody* (Brno : Paido, 2003 – spolu s J. Maňákem), *Životní cesta jako proces výchovy a sebevýchovy. Dialogy s Josefem Maňákem nejen o pedagogice.* (Brno : Konvoj, 2003) a *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe.* (Praha : ASPI, 2005).

Kurikulum v současné škole
Josef Maňák, Tomáš Janík, Vlastimil Švec

Vydalo: Paido, Brno 2008

Vladimír Jůva, Srbská 35, 612 00 Brno

Tel. + fax: 541 216 375, e-mail: paido@volny.cz, www.paido.cz

Technická redakce: Mgr. Lucie Sadílková, DiS.

Návrh a zpracování obálky: Mgr. Veronika Dvořáčková, DiS.

Jazyková korektura: Mgr. Vendula Hlavatá

Schémata a tabulky vyhotovil: Mgr. Petr Najvar, Ph.D.

Tisk: MIKADAPRESS s.r.o.

Náklad: 400 kusů

1. vydání

285. publikace

ISBN 978-80-7315-175-1