

Teorie kurikula — inovace, nebo iluze?

Poznámky k jednomu pracovnímu
zaměření pozdně buržoazní
pedagogické teorie

Prof. Dr. FRANZ HOFMANN,
Universita Martina Luthera, Halle — Wittenberg

Pohled na vědeckou pedagogickou aktivitu posledních let ukazuje jasně, že se otázkám všeobecného vzdělání a učebních plánů a osnov — neboli problémům kurikula podle obvyklého způsobu vyjadřování v buržoazní pedagogice — věnuje zvýšená pozornost.

Tento stupňovaný zájem není ani náhodný, ani to není projev pouhé badatelské záliby.

Za společenských podmínek socialismu a kapitalismu, jakož i se zřetelem k ideologické konfrontaci obou systémů se uplatňují rozdílné společenské podmínky a tendence, které učinily z obsahového určení vzdělání člověka, odpovídajícího potřebám současné doby i budoucnosti, prvořadý duchovní světový problém.

Socialistické státy uplatnily od poloviny šedesátých let plně svou převahu ve vědeckém poznávání a ve zvládnutí společenských procesů pomocí marxismu-leninismu při vypracování koncepce socialistického všeobecného vzdělání. V této souvislosti mohly uspokojit vzrůstající požadavky na obsah a metody vzdělání a výchovy všestranně rozvinutých socialistických osobností v nových učebních plánech a osnovách a v jejich systémech tak, aby socialisticko-komunistické stanovení cíle ve společenském rozvoji a požadavky vědeckotechnické revoluce v humanistickém duchu mohly být splněny.

Úkol vyrovnat se s rychlými a explozivními procesy vědeckotechnického pokroku je však též tísnivým problémem školy a pedagogické vědy v kapitalistických zemích.

Na pozadí tamějších poměrů vědy, techniky a člověka v podmínkách třídní společnosti ve stavu krize, zneklidňujících duševní život, vzešla pro pedagogickou teorii reálná výzva.

Zlepšení masového vzdělání, především jeho nutné »zvědečtění«, které tam lze nyní sotva ještě oddálit, však postihlo a dosud postihuje ono staré dilema buržoazně kapitalistické školské politiky a pedagogiky, které by mohlo být charakterizováno asi tímto způsobem:

Každé kvantitativní a kvalitativní zvýšení vzdělání, vynucené objektivními požadavky společenského vývoje v dobře pochopeném zájmu trvání a růstu kapitalistické výroby, je podezíráno jako potencionální faktor k zneklidňování mas ve vládnoucím sociálním řádu a jako nebezpečí jejich zrevolucionizování. Proto se od pedagogické teorie žádá uvažovat o prostředcích, jak by mohl být nový obsah všeobecného vzdělání vybrán a v učebních osnovách uspořádán tak, aby se ho mohlo využít k stabilizaci systému.

K tomuto úkolu, zaměřenému »dovnitř«, přistupuje ve znamení postupu socialismu-komunismu a jeho nepopíratelných úspěchů ve vzdělávání v rámci všeobecné ideologické ofenzívy kapitalismu zároveň »působení navenek«, uskutečňované v současnosti četnými prostředky zjemnělého antikomunismu (např. pomocí teorie »industriální společnosti«, teorie konvergence, moderního revizionismu aj.).

Pro bádání o učebním plánu a osnovách a pro jejich teorii v socialistických státech je proto nezbytným a instruktivním vědeckým úkolem kriticky studovat vzrůstající počet a mnohotvárnost teorií kurikula, zjišťovat jejich postavení v ideologicko-teoretické konfrontaci a pochopit jejich společenské pozadí k vypracování vlastní argumentace a podnětů pro zajištění teoretických pozic.

V tomto náčrtku není možné zabývat se všemi směry a pracovními hledisky teorie kurikula. Abychom zachytili především problémy významné pedagogickoteoreticky, volíme jen několik málo »vstupů« do velmi širokého a nepřehledného pole kurikulárního úsilí v NSR a dbáme především na osvětlení centrálních strategických hledisek vzdělávání.

Za prvé se chceme pokusit o vymezení nejdůležitějších směrů v bádání o kurikulu i v teorii kurikula a připomenout, v jakém vývojovém rytmu se konstituují příslušné teoretické produkty.

Za druhé se odvažujeme důkazu, že se v rozmanitých modelech teorie kurikula pedagogicky realizují požadavky kapitalisticko-imperialistického společenského řádu.

Za třetí je konečně třeba vyvrátit tezi, že v bádání o kurikulu může jít o »společné úsilí«, uplatňované v kapitalistických i socialistických zemích.

»Pluralismus« idejí a jeho pozadí

Pro nezasvěcence je velmi obtížné artikulovat jednotlivé hlasy v mnohohlasém sboru teoretiků zabývajících se kurikulem a v záplavě jejich publikací mít na paměti stále se opakující příznačné motivy jejich výkladů a návrhů.

Jak se uvádí v moderním výkladu vývojové linie, vedoucí »od teorie učebních plánů a osnov k bádání o kurikulu a k jeho plánování« (W. Klafki, G. M. Rückriem, W. Wolf, 1970, s. 74), zahrnuje pojem »kurikulum«, pocházející původně z pedagogiky 17. a 18. století a importovaný teprve v posledních desetiletích z USA, všechny ony problémy, »o kterých... se až dosud pojednávalo pod pojmem „učební plán a osnovy“, ale rozšiřuje se nadto též na všechny vyučovací a učební prostředky patřící k učebním osnovám, tedy na učebnice, pracovní sešity, magnetofonové

pásky, testy atd.« (s. 74). Ačkoli různé směry teorie kurikula nikterak nepředstavují při takových vymezeních pojmů jednotné pojetí, shodují se však přece v podstatě v tom, že je třeba vypracovat rozsáhlý program se zdokonaleným mechanismem působení.

To dosvědčuje například pokus o definici uvedený K. Freyem, podle které je kurikulum systematické podání zamýšleného vyučování v určitém časovém období jako konzistentní systém s několika oblastmi za účelem optimální přípravy, provedení a hodnocení vyučování« (K. Frey, 1971, s. 50).

Pro vypracování moderní teorie kurikula nabyl významu především trojí teoretický přístup. Přitom se musíme vzdát podrobného osvětlení protikladnosti, souběžnosti nebo úsilí o společné pojetí filosoficko-metodologických směrů velmi rozdílně zdůvodňovaných, třebaže by to bylo důležité pro kritické zhodnocení »střídání stráží« vzhledem ke společenským zájmům vzpomenuť v úvodu (srv. F. Hofmann, 1973, s. 273—281).

Když si západoněmecký stav nouze ve vzdělání (»Bildungsnotstand«) od padesátých let alespoň v hrubých rysech vynutil plány reforem vzdělání, byly k řešení otázek teorie učebních plánů a osnov k dispozici nejdříve pouze teoretické výsledky duchovědné pedagogiky. Především »Teorie obsahu vzdělání a učebních osnov« (Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, 1930) E. Wenigera však pro svou abstinenci vůči požadavkům konkrétních společenských potřeb již neodpovídala aktuálním praktickým úkolům.

Tím spíše se proto sáhlo po filosoficky neopozitivisticky a psychologicky behavioristicky orientovaném bádání o kurikulu v USA, které v NSR nabylo významu především prostřednictvím modelu B. S. Robinsona (srv. B. S. Robinson, 1969) a bylo určitým počátečním podnětem pro celý badatelský směr.

Jako třetí zaměření se konečně etabloval sociálněkritický a ideologickokritický směr, který vyvodil teoretické důsledky z »kritické« filosofie »frankfurtské školy« a v pedagogické oblasti našel svého mluvčího například v K. Mollenhauerovi.

Podíváme-li se za »mlžnou záclonu« zčásti silně se svářících teorémů, vidíme, že při vyjadřování rozporů mezi přívrženci duchovědného »výškového letu«, zuřivými empiriky a sociálněkritickými mluvčími nejde o principiální a antagonistické duchovní protiklady, nýbrž o vzrůstající ideovou nabídku s výslovným úmyslem optimální společenské služebnosti. Tak reprezentuje snad »kritická« věda o výchově se svými »marxologickými« prvky, pronikajícími v poslední době do popředí, opoziční postoj maloburžoazních intelektuálů proti krizovým symptomům státně monopolistického kapitalismu.

Objektivně má však tento směr, označovaný často jako »levý«, ideologicky negativní úlohu, protože zaměřuje imanentní kritiku pozdně kapitalistického bytí a myšlení, jež je v podstatě progresivní, na »třetí« cestu »racionálních« reforem a ve smyslu revizionismu a sociáldemokratismu svádí opoziční tendence do »politicky nezávazné a citlivě apologetické« oblasti (R. Bauermann — H. J. Röscher, 1971, s. 42).

Tím vede posléze k afirmativním postojům vůči stávajícímu společenskému řádu, zastíraným »kritickými« nekonformistickými formulacemi.

To se projevuje rovněž v pedagogických tvrzeních týkajících se teorie učebního plánu a osnov, že by bylo možno pomocí výchovy a příslušně konstruovaného kurikula dospět k »emancipaci« od daného řádu.

V poslední době se ovšem stále méně považuje za oportunní řešit teoretické spory o zaměření veřejně. Mnozí pedagogičtí teoretikové, např. J. Derbolav (J. Derbolav, 1970, s. 36) nebo W. Klafki se snaží vypracovat »soubornou pedagogiku« nebo »kriticko-konstruktivní« teorii (W. Klafki, 1971, s. 351 n.), která shromažďuje vše upotřebitelné z uvedených »škol« a sama se doporučuje jako úderná duchovní zbraň pro ideologické arzenály imperialismu.

V teorii kurikula, především při jeho konstruování a zkoušení, se tato tendence k syntéze projevuje již zřetelně.

Navržené modely a projekty obsahují prvky duchovědně hermeneutického přístupu při interpretování cíle a při určování struktur obsahu vzdělání; neopozitivistické myšlení se uplatňuje uváděním a testovou evaluací taxonomií učebních cílů a »kritický« tón se stále více projevuje v kurikulech sociálněvědného vyučování, když se v oblasti metod žádají »ideologickokritické« a »emancipační« pracovní postupy.

Strategie vypracování kurikula

Za základní podnět pro vypracování a vyzkoušení kurikula v NSR lze považovat úsilí S. B. Robinsohna, v jehož myšlenkovém modelu byly »uloženy« zahraniční zkušenosti (především z USA).

Výklad založený na jeho názorech je přípustný, protože Robinsohn podle svých vlastních vyjádření viděl soulad svého »koncepčního schématu« s úsilím v USA i v některých západoevropských zemích a zamýšlel poskytnout »rámec« pro »každou teoreticky zdůvodněnou práci na kurikulu« (S. B. Robinsohn in: Curriculumrevision, vyd. F. Achtenhagen a H. L. Meyer, 1971, s. 61).

Vychází ze tří proměnných: a) z »obecného cíle výchovy«, zaměřeného k tomu, aby vybavil jednotlivce pro zvládání životních situací, b) z nutnosti umožnit toto vybavení »získáním kvalifikací a dispozic« (tamtéž, s. 61) a c) poskytnout pak »tyto kvalifikace pomocí rozličných prvků kurikula« (s. 61).

Úkolem vědecky náročného vypracování kurikula, popřípadě jeho revidy, jakožto rozhodujícího instrumentu reformy vzdělání je »formulovat a vyzkoušet hypotézy k identifikaci těchto tří tříd proměnných v kurikulu a k jejich sepětí«.

Za prvé je proto třeba získat zdůvodněné údaje o oněch kvalifikacích, které děti dnes i v budoucnosti potřebují. Jde o to, prognostikovat s pomocí rozličných »expertů« ty životní situace, které se vždy znovu opakují, a poté zkoumat, které výkony jsou potřebné pro jejich zvládání.

Podle Robinsohna běží především o to, aby tyto výsledky byly získány pomocí »empiricko-analytických zjištění a odhadů objektivně existujících (současných i budoucích) potřeb«, analýzami »kulturní tradice« a poznáním »účinnosti vyučování a učení« (s. 61).

V druhé pracovní etapě se mají z takto nalezených »situací« odvodit »kvalifikace« a ty se mají převést v katalogy, popřípadě v »taxonomie« učebních cílů. Tyto však jsou upotřebitelné jen tehdy, jsou-li utvořeny

»operacionabilně« (W. Klafki, G. M. Rückriem, W. Wolf, s. 83), tj. popí-
suji-li žádoucí způsoby chování a jednání těch, kteří se učí.

Z a t ř e t í je nutno tento hypotetický kvalifikační katalog systema-
ticky přezkoušet. Skupiny odborníků z různých oborů (výroba, obchod,
technika, věda atd.) by se měly vyslovit o tom, zda jsou navržené kvalifi-
kace a učební cíle přiměřené reálným požadavkům, zda se nežadá příliš
mnoho nebo příliš málo, zda jejich uspořádání podle taxonomie je vhodné
nebo zda zde nedochází k nepřipustnému posunutí akcentů. Taková »eva-
luace« může být dodatečně provedena testy při pedagogickém pokusu.

Ve č t v r t é pracovní fázi se určuje — nejprve opět hypoteticky —
obsah vhodný k dosažení učebních cílů zahrnutých v taxonomiích v jejich
kognitivní, afektivní a psychomotorické složce.

Nyní provádějí plánovací skupiny přiřazení obsahu vzdělání (prvků
kurikula) k učebním cílům, čímž vzniká obsahová výstavba učebních
předmětů a jejich učebních běhů.

Přítom se použije též výsledků předcházejících analýz učebních plánů
a osnov, učebnic a jiných materiálů, jež jsou k dispozici.

V p á t é m pracovním kroku se znova provádí přezkoumávání, při
němž především pedagogičtí praktikové na základě svých zkušeností a
s pomocí experimentů a testů posuzují provedené přiřazení učebního cíle
k obsahu a mají se popřípadě rozhodnout pro navržené varianty řešení.

Robinson nepochybuje o tom, že podle svých jednotlivých fází právě
vyložený postup při vypracovávání kurikula nelze vlastně uzavřít, proto-
že změny ve společenském, vědeckotechnickém a kulturním životě pod-
miňují permanentní revizi a obnovování kurikula. Od toho si Robinson
slibuje proces »nepřetržitě racionalizace a optimální objektivace« (tam-
též, s. 88).

Kurikulární projekty propagované a praktikované v současné době
v NSR se zakládají v podstatě na souhlase s tímto Robinsonovým po-
stupem řešení, nebo na jeho kritice.

Jeho krajně komplexní a se zřetelem k svému dosahu dlouhodobý pro-
gram je však pro mnohé pedagogy spíše »dlouhodobým badatelským dezi-
derátem než uskutečnitelným záměrem« (F. Achtenhagen — P. Menck in
F. Achtenhagen a H. L. Meyer, s. 198).

Alternativou k tomu je návrh strategie »b á d á n í o k u r i k u l u
p r o b l í ž š í b u d o u c n o s t« (mittelfristige Curriculumforschung)
(s. 198), koncipované F. Achtenhagenem a P. Menckem.

Toto bádání i aplikování kurikula pro bližší budoucnost chce se vzdát
Robinsonem požadované »koherence« a logické semknutosti celkového
úsilí, zabývat se jen několika klíčovými problémy a dospět tak k rychle
použitelným, a tím i v praxi účinnějším výsledkům.

Označením bádání pro bližší budoucnost se rozumějí pokusy analyzovat
»prvky kurikula určitých předmětů« a přistupovat k nim kriticky »přede-
vším se zřetelem k jejich vzdálenosti od poznatků rozličných věd«
(s. 198).

Středem tohoto úsilí je trojí úkol:

Za prvé běží o »analytickou kritiku učebních plánů a osnov a o kritiku
vyučování« pomocí jazykových, logických a empirických analýz.

Neurčitě a nekontrolovatelné formulace cíle v tradičních učebních osnovách mají být vyloučeny a je třeba formulovat »precizní, přezkoumatelné« (s. 201) vyučovací cíle.

Za druhé musí být vyvinuty metody přezkoušení výkonů, umožňující prokázat dosažení těchto cílů.

Za třetí se konečně mají k těmto osnovým liniím vytvořit »odpovídající vyučovací metody« a »médi« (s. 201).

Z podnětu teorií uvedených výše v jejich základních rysech snaží se v NSR četné badatelské týmy vypracovat a prakticky vyzkoušet projekty kurikula pro různé učební předměty a pro rozličné stupně školské soustavy (mateřská škola, hlavní škola, sjednocená škola, gymnasium). Pracují z pověření ministerstev kultu a školských správ spolkových zemí, jsou velkoryse financovány — což je charakteristické — koncerny (např. nadací závodu Volkswagen) a ustavily se na universitách a vysokých školách pedagogických.

Bez nároku na úplnost lze jmenovat pracovní skupinu v Ústavu Maxe Plancka pro bádání o vzdělání (Západní Berlín), plán pracovní skupiny pro výzkum vyučování v Göttingen, projekt LOT (Lernziel-Orientierte-Tests: testy zaměřené k cíli učení) pracovní skupiny pro výzkum vyučování na universitě v Kostnici a jiné. V poslední době se na rozdíl od bádání o kurikulu uvedeného typu, zaměřeného na »behavioristický model plánovatelných změn chování« a převážně »orientovaného na produkt«, diskutuje teorie »o t e v ř e n ě h o k u r i k u l a« (H. Moser, 1973, s. 417).

Východiskem pro toto nové koncepční myšlení je kritika dosavadních pojetí »operacionalizace« učebních cílů. K takovému názoru, podle kterého učební cíle mají popsat »pozorovatelné konečné chování jednoznačně«, se poznamenává, že jde o »rigidní předběžné plánování« (s. 417) pedagogického procesu, které zamezuje tvůrčí učení a neumožňuje vyučování, jež by mohlo »pružně« reagovat »na nápady, myšlenky, zájmy žáků a na situativní vývoj vyučovacího dění« (s. 417).

Na místo cílů zaměřených na konečné chování mají nastoupit takové, které popisují »jednání při vyučování«, tj. »spojení jednání žáků a obsahu (jednoty obsahu a jednání)« (s. 417).

Takto »otevřenými kurikuly« má být zdůrazněna na jedné straně úloha vést žáka k samočinnosti, kritičnosti a zaujetí, na druhé straně iniciativa a spolupráce učitelů a žáků. Tím se prý dává možnost, aby byli »učitelé a žáci při vytváření kurikula rovnoprávní« (s. 424).

Poněvadž se výslovně mluví o tom, že »otevřená« kurikula jsou pro »emancipační« výchovu nezbytná, a zdůrazňuje se jejich vydatnost pro »socializaci« i možné strategie zvláště v oblasti politického vzdělání, je nasnadě zabydlit tuto novou variantu teorie kurikula v oblasti duchovního vlivu výše načrtnuté »kritické pedagogiky« a přiřadit ji k oněm společensko-ideologickým tendencím, které po vytoužené »dezideologizaci« pedagogického prostoru vedly k poznání nebezpečného vakua v oblasti morálněpolitických vzorů a hodnot a ke snaze o to, aby ve vzdělávacím procesu s pomocí »reideologizace« docházelo k identifikaci, jež by byla konformní systému, i k společenské angažovanosti.

Aspekty kritiky

Výsledky teorie kurikula, recipované především z USA, byly filosoficky a pedagogicko-psychologicky do značné míry určeny pragmatismem a behaviorismem se zřetelem k výzkumným metodám novopozitivistické teorie vědy.

Úmysl vybudovat konstrukci učebních plánů a osnov na základě životních situací, jež je třeba zvládnout, odpovídá pragmatismu stejně jako tendence patrná v mnohých přístupech ke kurikulu, které usilují o komplexní kvalifikace s pomocí látkových celků formou projektů bez zřetele k vědecké systematice, nebo o uspořádání obsahu vzdělání podle modelu koncentrických kruhů, či podle Brunerem požadované »kurikulární spirály« (J. Bruner, 1970, s. 61 n.).

Behavioristicky orientované jsou všechny taxonomie učebních cílů, které jsou zaměřené na výsledek, neboť popisují formy chování, aniž se přihlíží k jejich obsahové náplni. Tato pragmaticko-behavioristická koncepcí neprojevuje svou slabost jen snahou vykázat výsledky pedagogického procesu pozitivně, tj. měřitelně a podle možnosti kvantifikovatelně. Snaží se zároveň, vycházejíc ze své představy »operacionabilizace« učebních cílů, vytvořit výsledky, které lze exaktně přezkoušet.

Obě tendence vytvářejí — nehledě k jejich v podstatě rozumnému a užitečnému zaměření, aby byla učiteli v učebních osnovách dána jednoznačná cílová orientace — extrémní sklon k »exaktnosti«.

Pedagog je veden zvláště ke »vstupním a výstupním veličinám« pedagogického postupu, zatímco mu uniká vnitřní, psychické dění a jeho pečlivé pedagogické řízení.

K tomuto perfekcionismu přistupuje nebezpečí instrumentalismu, veškerá společenská, zvláště ideologicky politická určení cíle jsou považována za »quantité négligeable« a dominuje pedagogická technologie.

Je příznačné, že sami kritikové ve vlastním táboře namítají, že taxonomie učebních cílů určuje odpověď učícího se, která je očekávána, takže na rozdíl od výchovy vede k tréninku, ba dokonce k drezúře.

Výchova — namítají — znamená, že žák není odkázán na jedinou správnou odpověď, nýbrž nachází svou vlastní (srv. D. Elbers, 1971, s. 445).

Taxonomie definované psychology zcela jednoznačně jako »klasifikace lidského chování« (R. H. Dave, 1969, s. 225) zůstávají mimoto zcela v oblasti formálně dedukovaných údajů. I když jsou přijímány kategorie z kognitivní oblasti, jako »znalost« nebo »pochopení«, nebo dokonce z oblasti afektivní, jako »přijmout« nebo »hodnotit«, neříká se nikdy nic o obsahu informací, které se mají učením získat, ani se nic nesděljuje o platných měřítkách pro hodnocení, která lze vyvodit pouze ze společenského kontextu. Tato společenská irelevance a zároveň ideologická abstinence, odpovídající základním postojům neopozitivistickým, má se zdát vědecky exaktní, avšak ve skutečnosti je přece pouze pružnějším prostředkem k uplatnění pedagogických intencí imperialistické společnosti a k »obsazení« formálních učebních cílů látkou ideologicky co nejvíce aktivizující. Trpí ostatně též tím, že souvislosti mezi kognitivní, afektivní a psychomotorickou složkou zůstávají nevyjasněny.

S pomocí takové praxe se žádá jistá lhostejnost k otázkám obsahu vzdělání, která umožňuje začlenit do kurikula v konkrétním jednotlivém pří-

padě takové vědomosti a dovednosti, jež slouží k uchování, sankcionování a apologii stávajících poměrů.

Rozmanitými možnostmi použití taxonomií jako konstrukčních pomůcek a kritérií testů ke zjišťování výsledků učení se jistě zdokonaluje pedagogicko-didaktická technologie. Tím se však zároveň optimalizuje působení, které musí posléze vyústit ve vytváření sociálně integrativního chování.

Že vypracovávání kurikula v kapitalistických zemích má velmi konkrétní úkol pro zajištění daného společenského řádu, bylo již konstatováno.

Jestliže příslušné teoretické i praktické úsilí, například S. B. Robinsona, bylo tak důrazně považováno za rozhodující prostředek »reformy vzdělání« a teorie kurikula byla označována jako »věda zaměřená k politice« (policy science), skrývají se za tím ona již připomenutá existenční a k přežití směřující očekávání kapitalismu ve stínu vítězného vývoje socialismu ve světovém měřítku.

Společenskopolitická motivace a stanovení cílů teorií kurikula se ovšem jeví jinak ve vlastním chápání, popřípadě ve vlastní interpretaci jejich autorů.

Zde se v mnohých moderních výkladech nezdůrazňuje stabilizační funkce pro systém, nýbrž do popředí se dostává očekávání, že se zlepšení společenských poměrů započne změnami v obsahu všeobecného vzdělání a v metodách jeho poskytování i podněcování k němu.

To má být umožněno tím, že kurikulum neurčují jen učební cíle, které slouží ke zvládnutí dané skutečnosti a k přizpůsobení se jí, nýbrž i takové, které jsou zaměřeny »k osobnímu sebeozřejmění a k ochotě zlepšit existující politicko-společensko-kulturní poměry« (W. Klafki, G. M. Rückriem, W. Wolf, s. 84—85), popřípadě k »distancování se« od nich, jakož i na »kritičnost, soudnost, motivaci k produktivnímu přetváření toho, co existuje« (s. 85).

Takové »emancipační učební cíle« (srv. K. Mollenhauer, 1968, s. 67) mají přispět k tomu, aby došlo ke změně společenského řádu, která by ovšem byla imanentní systému.

Tak chápou zástupci bádání o kurikulu revizi učebních plánů a osnov jako »šanci k demokratizaci« (J. Zimmer, 1971, s. 178). Učební osnovy se mají stát pákou, kterou by mohla být s pomocí »emancipačních kvalifikací«, poskytnutých dorůstající generaci, demokratizována škola i školská správa a posléze i sociální poměry.

Tato moc učebních plánů a osnov, zdůrazňovaná připomenutou již v poslední době stále vlivnější »kritickou« pedagogikou, je po mnohé stránce iluzorní.

Především dokazuje historická zkušenost, že třebaže uznáváme úlohu demokraticky orientovaného obsahu vzdělání pro školskou reformu v NSR, je neudržitelné tvrzení, že vzdělání a výchova mohou změnit něco podstatného v mocenských společenských strukturách.

To, co je nutno u velkých pedagogů z doby vzrůstající se buržoazie od Komenského po Pestalozziho považovat za znak progresivního vzdělávacího optimismu, je v současné době, přihlížíme-li k poznatkům marxismu-leninismu o poměru společnosti a vzdělání a o třídním charakteru pedagogického procesu, subjektivně zbožným podvodem idealistických názorů,

objektivně zaváděním a demagogií. Jsou-li — abychom uvedli jediný úsudek — taxonomie učebních cílů vyvozovány z životních situací kapitalistické společnosti, lze dosáhnout v nejlepším případě nonkonformismu, možná s anarchistickým zabarvením. Skutečné, tj. revoluční změny kurikulumu ve škole v státně monopolistické soustavě vyvolat nemůže.

Tak zůstanou pro zjišťování »kvalifikací« povolání »experti« a odběratelé školeného »člověka přijímajícího práci« (»Arbeitnehmer«) v každém případě zástupci zájmů vládnoucích sociálně ekonomických poměrů. Tím se pak do metody vypracovávání kurikula předem dostal moment »cizího určování«, podmíněný společenským systémem. »Člověk,« kritizuje se podle našeho mínění správně, »jeví se již jen jako přívěsek určité dotazované kvalifikace. Realita kapitalistických výrobních poměrů se tím v podstatném bodě metodou vedoucí k „objektivaci“ obsahové stránky pracovního výcviku reprodukuje; zaměstnavatele zajímá méně dělník jako člověk, nýbrž spíše jeho pracovní síla, kterou kupuje jako zboží...« (F. Huysen, 1972, s. 116).

Rozhodující význam »cílových představ společenskoteoreticky nadřazených«, poznatý Robinsonech i jinými, se při konstrukci učebních plánů a osnov v praxi vynechává nebo se na něj odpovídá iluzionisticky. Obojí však znamená, jak už bylo uvedeno, co nejefektivnější přizpůsobení těch, kteří se učí, existujícím a ve smyslu státního monopolismu další zlepšení vyžadujícím poměrům ve výrobě a v reprodukci.

Proti této utopii — změnit společnost reformou učebních plánů a osnov — stojí kromě třídního rázu buržoazní školy též nepopíratelná skutečnost, že vedle vyučování řízeného kurikulem ovlivňují děti a mládež mnohem trvaleji působící mechanismy manipulace a psychagogie, jejichž škála sahá od »donucování ke konzumu« až k hromadným sdělovacím prostředkům. Ty mohou v každé době paralyzovat emancipační vliv »pedagogické provincie«.

Reálná funkce školství v jednotlivých zemích NSR ukazuje v protikladu k předpokladům sociálněkritických badatelů o kurikulu vzhledem k polovičatostem a kompromisům »Celkového plánu vzdělání« stále jasněji, že v každodenní školní práci je scéna určována učebními osnovami, které stejně jako dříve slouží »přizpůsobení«, »fungování« a ideologicko-politické dezorientaci.

Bádání o kurikulu a jeho vypracovávání by za těchto okolností zdokonalilo působení, které je konformní systému. Příznačným a schopným zobecnění se v této souvislosti jeví »Celkové hodnocení reformy sociálněvědného studia« (jde tu o osnovy občanské nauky) v USA, jež vlastně pochází z NSR. Tam se konstatuje, že se verbálně udržovaný nárok na emancipační výchovu při vytváření kurikula stále ještě nerealizuje (J. Kayser, 1971, s. 462). Poté se pojednává o základním rozporu »výchovy« v kapitalistickém systému takto:

»Stálý další rozvoj technologie činí nezbytnou novou a zčásti vyšší kvalifikaci značné části obyvatelstva, protiklady vzniklé zostřením rozporů si vynucují probírání oblastí, které ve škole dosud byly tabu. Tímto rozšířením výchovy, nutným pro udržení systému, se rozvíjejí intelektuální schopnosti, jejichž kontrola však už vůbec není beze všeho zajištěna. Proto se současně objevují pokusy působit na žáky zvýšenou měrou ideologicky a udržovat jejich znalosti v jistých mezích, tj. ihned opět omezo-

vat rozvoj duševních schopností. Nakolik se možností v reformě obsažených, nikoli však zamýšlených, pro rozvoj kritického uvědomění skutečně využívá, záleží do značné míry na učitelích, na stupni jejich uvědomělosti, na jejich znalostech a na volném prostoru pro jejich působení ve škole» (s. 462). K tomuto hodnocení není třeba nic dodávat. Pro poměry v NSR to opravdu může zásadně platit.

Právě tam se »státnímu úředníkovi-učiteli« rozvinutí kritického uvědomění nezaručuje; ve znamení očerňování všech opozičních, především »levých« sil jako »radikálů« se prostor pro jeho chování stále více zužuje, pokud není zcela odstraněn.

Je tedy posléze nutno konstatovat, že se reforma kurikula stejně jako všechny »reformy« může uplatnit pouze v mezích daných poměrů.

K problému »společného cíle« v bádání o učebních plánech a osnovách

Na čtvrté konferenci »Evropské společnosti pro srovnávací pedagogiku« (konference se konají každé dva roky) v Praze měl S. B. Robinsohn v červnu 1969 přednášku s příznačnou tematikou. Když na dvou mezinárodních konferencích, totiž na konferenci o kurikulu v Oxfordě roku 1967 a na konferenci expertů pro kurikulum UNESCO v Moskvě (1968), nemohlo být dosaženo shody, nýbrž došlo, jak to formuloval Robinsohn, ke »srážce« rozmanitých zásadních názorů, byl nyní podniknut málo nadějný pokus přece jen ještě dojít k »strukturálnímu konceptu« teorie učebních plánů a osnov a bádání o nich. Srovnávací úvahou chtěl Robinsohn odhalit »v rámci společných zájmů a vztahů« společné znaky a rozdíly »v intenci, v závažnosti a v idiomu, ve formulování problémů kurikula a v technice pokusů o jejich řešení« (S. B. Robinsohn, 1969, č. 6).

Zůstane ovšem otázkou zvolené úrovně abstrakce, zda se při takovém srovnávání aktivit za kapitalistických nebo socialistických podmínek mohou najít společné rysy. Na vysokém stupni zevšeobecnění zůstává z formálního hlediska podobné úsilí, totiž péče o všeobecné vzdělání a o jeho kodifikaci, která rozhodujícím způsobem ovlivňuje úspěch nebo neúspěch při dosahování společenských cílů. Robinsohn v oné době zajisté neusiloval bez hlubšího záměru o to, aby konkrétněji vymezil »společné úsilí«, aby vytvořil z žádoucího pojmového a vztahového rámce plodnou myšlenkovou pomoc. Jeho výtěžek však přesto zůstává skrovný, protože mezi kurikulární teorií v pedagogice kapitalistických zemí a mezi bádáním o učebním plánu a osnovách a jejich vypracováváním v podmínkách socialismu lze ve všech podstatných bodech prokázat nikoli principiální konvergenci, nýbrž naopak divergenci.

Začíná to vyvozováním vzdělávacích a výchovných cílů z vývoje společnosti. Nikoli strach před pedagogicky nepřijatelnými vlivy, spojený s ústupem do »pedagogické provincie« ireálního myšlení o její autonomii, nýbrž optimální poznání a využití množství podnětů ze společenského života ve spojení s ostatními marxisticko-leninskými společenskými vědami tvoří zvláštní kvalitu socialistické teorie obsahu vzdělání, učebních plánů a osnov. Myšlení o kurikulárních rozhodováních netrpí napětím mezi výchovou k »přízpůsobení« nebo k »odporu«. Relevantní řešení socialistické teorie přihlíží především k aktivitě subjektu, který se vyrovnává se všemi podstatnými oblastmi svého okolí a usiluje o všestrannost,

který se i ve vzdělávacím procesu podílí na celém bohatství kolektivních podnětů. Tak se konečně též nestává pouhým médiem a přívěskem perfektně konstruovaného aparátu kurikula a není vtěsnán do jeho »regulačního okruhu« taxonomie cílů a výsledku učení. Pro socialistickou pedagogiku je takový plánovací dokument přes veškeré oceňování promyšleného učebního plánu a osnov všeho všudy pouhou pedagogickou pomůckou, která musí být uvedena v život a působení vztahem učitele a žáka, založeném na činnosti, taktu a lidském porozumění. Nemůže být ani zdokonaleným mechanismem působení, ani arkanem, ani »robotem« pro vzdělání člověka.

Přeložil Vilém Pech

LITERATURA

- Achtenhagen, F., Meyer, H. L.: *Curriculumrevision, Möglichkeiten und Grenzen*. Kösel-Verlag, München 1971.
- Achtenhagen, F., Menck, P.: *Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung*. In: Achtenhagen, F., Meyer, H. L.: *Curriculumrevision...* 1971.
- Achtenhagen, F., Meyer, H. L.: *Curriculumforschung, Analyse und Konstruktion*. In: Achtenhagen, F., Meyer, H. L.: *Curriculumrevision...* 1971.
- Bauermann, R.—Rötscher, H.-J.: *Zur Kritik »kritischer Theorie« der »Frankfurter Schule«*. Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität-Halle-Wittenberg, 1971/10 (A 11) Halle (Saale).
- Bruner, J. S.: *Der Prozeß der Erziehung*. Berlin Verlag und Düsseldorf Schwann, Berlin-Düsseldorf 1970.
- Dave, R. H.: *Eine Taxonomie der pädagogischen Ziele und ihre Beziehung zur Leistungsmessung*. In: Ingenkamp, K. H. und Masolek, Th.: *Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule*. Beltz-Verlag, Weinheim, Berlin, Basel 1968.
- Elbers, D.: *Die Diskussion über Curriculumentwicklung in den USA*. In Zeitschrift »Bildung und Erziehung«, Heft 5/1971.
- Frey, K.: *Theorien des Curriculum*. Beltz-Verlag, Weinheim, Berlin, Basel 1971.
- Hofmann, F.: *Zur Situation der pädagogischen Wissenschaft in der BRD*. In Zeitschrift »Pädagogik«, Heft 3/1973.
- Huisken, F.: *Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie*. Juventa Verlag, München 1972.
- Kayser, H.: *Zur Kritik amerikanischer Curricula in »Social Studies«*. In Zeitschrift »Bildung und Erziehung«, Heft 5/1971.
- Klafki, W., Rückriem, M., Wolf, W. u. a.: *Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Eine Einführung in drei Bänden*. Fischer Bücherei in Zusammenarbeit mit dem Verlag J. Beltz, Weinheim 1971.
- Mollenhauer, K.: *Erziehung und Emanzipation*. Juventa Verlag, München 1968.
- Moser, H.: *Offene Curricula*. Vorüberlegungen zu einer Theorie des Unterrichtsspiels. In »Zeitschrift für Pädagogik«, Heft 3/1973.
- Robinson, S. B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Luchterhand, Berlin und Neuwied 1969.
- Robinson, S. B.: *Ein Strukturkonzept für Curriculum-Entwicklung*. In: Achtenhagen, F., Meyer, H. L.: *Curriculumrevision...* 1971.
- Zimmer, J.: *Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne*. In: Achtenhagen, F., Meyer, H. L.: *Curriculumrevision...* 1971.