

# KATEGORIE CÍLE, KOMPETENCE, JEJICH VZÁJEMNÝ VZTAH A VÝZNAM PRO OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU SOUČASNOSTI

JARMILA SKALKOVÁ

**Anotace:** Studie vychází ze základních soudobých školských dokumentů. Soustřeďuje svou pozornost na podrobnou analýzu kategorie cíle a cílové orientace, a dále na kategorie kompetence a klíčové kompetence. Klade si za úkol objasnit význam těchto kategorií pro koncepci vzdělání. Zároveň poukazuje na sepětí této problematiky s řadou konkrétních jevů aktuální současnosti, které se konec konců týkají obecné filozoficko antropologické otázky, jaké pojetí světa a člověka máme na mysli, hovoříme-li o jeho výchově a vzdělávání.

**Klíčová slova:** kategorie cíle, cílová orientace, kompetence, klíčové kompetence, vzdělávání, formativní význam vzdělávání, rámcové vzdělávací programy, pojetí člověka, kultura, kulturnost

**Abstract:** The paper is based on the standard present-day school (curricular) documents. It concentrates on a detailed analysis of the category of aims and also on the categories of competence and key competence. It aims at the explanation of the importance of these categories for the concept of education. It also refers to the relation of this issue to a number of specific contemporary phenomena concerning the general philosophical/ anthropological question: talking about education, what conceptions of the world and man do we have in mind?

**Key words:** category of objective, objective orientation, competence, key competence, formative aims in education, framework educational programmes, conceptions of man, culture, level of cultural development

## Úvodem

S termíny cíle i kompetence se setkáváme mimo jiné v našich základních školských dokumentech. „Národní program rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky“ (tzv. Bílá kniha) z r. 2001 podrobně rozebírá kategorii obecných cílů vzdělávání a výchovy a to v kontextu celoživotního vzdělávání v globalizující se společnosti. Konstatuje, že cíle vzdělávání musí být odvozovány jak z individuálních potřeb, tak potřeb společenských. Při obsahovém vymezení cílů vzdělávání uvádí: „Vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování 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, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce...*“ (Národní program..., 2001, s.14). Při další konkretizaci vidí zaměření vzdělávací soustavy v následujících cílech: rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti, posilování soudržnosti společnosti zajištěním rovného přístupu ke vzdělání, lidským právům a multikulturalitě, podpora demokracie a občanské společnosti, výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti, zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti, zvyšování zaměstnatelnosti. V souvislosti s analýzou obecných cílů vzdělávání uvádí i pojem kompetence. Zmiňuje „*obecné, klíčové kompetence, zaměřené zejména na rozvoj osobnosti, na výchovu občana i na přípravu na další vzdělávání či vstup do praxe*“ (tamtéž, s. 37). Předpokládá, že v nové koncepci základního vzdělávání bude kladen důraz na „*rozvoj klíčových kompetencí jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání*“ (tamtéž, s. 39).

Pro Školský zákon ze dne 24. září 2004 představuje kategorie cíle základní vedoucí pojem. Je to pro něj nosná kategorie a to jak z hlediska vymezení obecných cílů vzdělávání, oblastí vzdělávání, tak i z hlediska rozlišování struktury jednotlivých stupňů a druhů škol a jejich obsahového zaměření. Pojem kompetence se v něm neuvádí.

Materiál „*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2005*“ předpokládá, že dlouhodobé cíle strategických změn ve vzdělávání byly stanoveny v Bílé knize. V „*Dlouhodobém záměru*“ (2005) se charakterizují hlavní trendy rozvoje ekonomiky a společnosti ve vztahu ke vzdělávání a trhu práce a ve vztahu ke konceptu celoživotního vzdělávání i změnám vzdělávacího systému. Kategorie cíle se v těchto souvislostech spojuje se školsko politickými rozhodnutími, s kurikulární reformou a spolu s tím s širokým spektrem problémů. Pojem kompetence se objevuje v dvojím smyslu. Jednak je vztahován k dospělé populaci v Evropské unii, a je chápán spíše v rámci kontextu společensko politického, ekonomicko společenského rozvoje, jednak jako charakteristika profesní kvality učitelů. Tak např. na s. 41 se akcentuje: „*Rozvoj specifických kompetencí pedagogických a odborných pracovníků ve školství za účelem zkvalitňování vzdělávání na základních, středních a vyšších odborných školách...*“ Podobně se formuluje požadavek „*metodické kompetence pedagogických pracovníků ve školství*“ (příloha 2, s. 1). V těchto souvislostech se termín kompetence užívá jako profesní charakteristika učitelů.

Zároveň ovšem materiál „*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2005*“ používá termín kompetence (klíčové kompetence) v souvislosti s rozvojem žáků ve smyslu určitých blíže definovaných cílů vzdělávání žáků. Podrobněji se významy a vztahy obou termínů neanalyzuji.

Kategorie „kompetence, klíčové kompetence“ nalézají velmi široké uplatnění v *rámcových vzdělávacích programech* a to jak pro základní vzdělávání, tak pro gymnaziální vzdělávání (2003). V příslušných dokumentech – Rámcových vzdělávací program pro základní vzdělávání (2003), Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (2003), Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání

(2005) se používá často kategorie cíle i kompetence. Kladou se vedle sebe. I když se blíže neanalyzují a rozdíly mezi nimi explicitně nereflktují, kontextová analýza vede k zjištění, že kategorie cílů se chápá mnohem širě než kategorie kompetencí.

V dalším výkladu podáme analýzu obou kategorií, abychom především demonstrovali současný stav. To znamená popsali, jak je uvedená problematika vykládána a také prakticky realizována v soudobé pedagogické literatuře i v dokumentech, směřujících k výchovně vzdělávací praxi. Na tomto základě se v závěrečné části pokusíme naznačit širší pohled tím, že otevřeme některé otázky, které jsou hlouběji spjaty s koncepcí člověka a jeho kulturou.

## 1. Kategorie cíle z hlediska školského systému a osobnosti vychovávaného

Kategorie cíle trvale provází vývoj pedagogického myšlení. Je s ní spjata velmi komplexní a složitá problematika. Interpretuje se jednak vždy v určitém konkrétně historickém vývoji, jednak z určitých filozofických pozic. Např. s využitím historických poznatků rozebírají kategorii cíle Jůva sen. a jun. (1994) v „*Úvodu do pedagogiky*“, určeném především učitelům. Stručně charakterizují různá pojetí cílů a postihují i různá hlediska nazírání na ně. Svůj přehled kategorizují na cíle individuální a sociální, cíle obecné a specifické, cíle formální (formativní) a cíle materiální (informativní), cíle adaptační a anticipační, cíle teoretické a praktické, cíle autonomní a heteronomní (tamtéž, s. 34–39). Soudí, že „*vývoj pedagogického myšlení přes všechny jednostrannosti směřuje k ideálu plného a harmonického rozvoje osobnosti*“ (tamtéž s. 39). Připomínají při tom J. A. Komenského.

V. Pařízek (1996) vidí v „*Základech obecné pedagogiky*“ kategorii cíle ve struktuře výchovného procesu, v systému vztahů cílů, obsahů, podmínek a prostředků. Odvolává se při tom na O. Chlupa (1948), který již ve své „*Pedagogice*“ uvádí: „*Máme-li jasné cíle, filozoficky, sociálně, eticky i jinak zdůvodněné, pak nám budou jasné i prostředky. Nemáme-li jasno o cíli, tápeme v jednotlivostech a lze nás snadno strhnout na zcestí. Veškeré úvahy a stanovené cíle by byly však marné, kdybychom zanedbávali vědecky zjišťovat individuální i kolektivní podmínky. Činíme-li tak, přizpůsobujeme snáze jednotlivé žáky i jejich věk ideálům, vytčeným normativní pedagogikou, neutápíme se v romantismu hesel a idejí a počítáme se skutečnými možnostmi*“ (Chlup 1948, s. 17). V. Pařízek (1996) rozlišuje cíle podle obecnosti (cíl obecný a cíle zvláštní). Podle obsahové stránky uvádí cíle kognitivní, hodnotové, operační.

J. Skalková (1999) analyzuje v monografii „*Obecná didaktika*“ kategorii cíle z hlediska pojmového systému didaktiky a v těsném vztahu ke kategorii vzdělání. Sleduje při tom a hlouběji osvětluje historicko vývojové proměny cílů a zároveň s nimi spjaté vývojové trendy vzdělávacích obsahů (Skalková 1999, s. 27–38).

V těsné souvislosti s řešením problematiky testů a testových otázek přistupuje k řešení problematiky cílů významná skupina amerických autorů, reprezentující Bloomovu taxonomii vzdělávacích cílů. Ovlivnil i naše pedagogické a pedagogicko

psychologické myšlení v 50.–60. letech 20. stol., jak podrobně dokumentují P. Byčkovský a J. Kotásek ve studii „*Nástin revize Bloomovy taxonomie*“ (2004). B. S. Bloom předpokládal, jak uvádějí autoři, že taxonomie kognitivních cílů vytvoří teoretický rámec, který bude základem i pro tvorbu specializovaných taxonomií pro jednotlivé učební předměty, pro tvorbu kurikula v jednotlivých typech škol aj. Tento široký záměr se ale nenaplnil. P. Byčkovský a J. Kotásek zároveň ukazují, v kterých aspektech byla v r. 2001 původní taxonomie revidována. Byla obohacena v tom smyslu, že formulace výukových cílů obsahuje jednak činnosti studenta, vyjadřované slovesem, jednak předmět této činnosti, vyjádřené substantivem. Obsahuje tedy dimenzi poznatků a dimenzi kognitivních procesů.

V dalším výkladu soustředím svou pozornost pouze na dva aspekty problematiky cílů: jednak na některé souvislosti se školním výchovně vzdělávacím systémem, jednak na souvislosti s osobností studujících, dětí a mládeže. Jde tedy o určitý výsek problematiky vzdělávání, který je ovšem nazírán v kontextech ideje celoživotního vzdělávání.

Cílová orientace je zcela zásadní pro pojetí celého výchovně vzdělávacího systému. To také dokládají formulace materiálů, které provázejí budování těchto systémů. Jako příklad připomeneme oficiální materiál komise pro vzdělávání Westfálska, vydaný pod názvem „*Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*“ v roce 1995. Ten uvádí, že vzdělávání je složitý proces, který umožňuje žákům získat určité vědomosti, dovednosti, hodnotovou orientaci, rozvinout samostatné kritické myšlení i estetické prožívání, obohatit zájmy i sféru motivační. Má umožnit učícímu se subjektu, aby realizoval své schopnosti a uskutečňoval vlastní životní cíle. Má přispívat i k utváření jeho spoluzodpovědnosti za mezilidské vztahy a učit přejímat odpovědnost za ekonomické, společenské, politické a kulturní poměry ve společnosti. Spolu s tím uvádět do přiměřených relací nároky ostatních lidí, požadavky společnosti a vlastní možnosti i nároky. Podobně Hartmut von Hentig (1990) požaduje, aby žák byl připraven na život ve společnosti, včetně jeho obtíží.

Náš školský zákon z 24. září 2004 formuluje základní kulturní hodnoty, které chce veřejné školství zprostředkovat každému občanu a uvádí je následujícím způsobem: „*Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména:*

- a) *rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,*
- b) *získávání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,*
- c) *pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,*
- d) *pochopení a uplatňování rovnosti žen a mužů ve společnosti,*
- e) *utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého, poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel, vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním i mezinárodním měřítku,*
- f) *získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně, vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví“ (s. 15).*

Je patrné, že zákonodárci si uvědomovali některé aspekty perspektivní orientace školy jako instituce v podmínkách učící se a globalizující se společnosti. Popisují určité zákonem dané ideální cíle výchovy a vzdělávání ve formě výchovných cílů veřejného školství. Tyto cíle tvoří součást normativní kultury dané společnosti. Představují vlastně základní ideály dobře vzdělaného člověka, které jsou společné a závazné pro učitele i žáky. Přejímají a dále udržují trvalé, historickým vývojem upevněné cíle, a zároveň je propojují s novými cílovými idejemi, odpovídajícími současnosti a podporujícími směřování k perspektivnímu společenskému vývoji.

Společný obecný cíl rozvoje osobnosti člověka a jeho příprava na život ve společnosti se v zákonu z r. 2004 konkretizuje především v oblasti akcentů na uplatňování zásad demokratického státu, lidských práv a svobod, obohacuje se o ideje evropské integrace a akcent o interkulturní i o ekologické souvislosti.

Tím se vlastně zároveň určitým způsobem propojuje subsystém školských institucí s cílovou orientací společenského systému jako celku.

Na těsné sepětí formulace cílů a vnitřního života školy poukazuje v současnosti řada autorů (M. Zelina, J. Maňák, T. Janík a mnozí další). Jeho aktuálnost se spojuje nejčastěji s oprávněnými snahami překonávat soudobý encyklopedismus, jakousi akademičnost a scientistickou orientaci základní školy a formulovat cíle vzdělávání žáků, které budou bližší reálnému životu, „*situaci člověka ve společnosti znalostí, který je schopen tvořivě zvládat život i profesí*“ (Maňák 2005, s. 24).

Vzhledem k tomu, že cíle, funkce i obsah vzdělávání jsou konkrétně historicky podmíněny, je nutno je neustále znovu analyzovat, objasňovat v měnícím se společenském vývoji a konkretizovat je v určitých společenských podmínkách. Z tohoto hlediska jsou pro zpřesňování kategorie cílů důležité některé podstatné a dlouhodobé tendence, jako jsou:

- pluralizace životních forem a sociálních vztahů,
- změny ve světě v důsledku nových technologií a médií,
- ekologické problémy,
- demografický vývoj a důsledky imigrace,
- internalizace životních poměrů,
- změny v hodnotových představách a orientacích.

Při rozvíjení cílů vzdělávání je proto uplatňován důraz:

- na jednotu osvojování vědění a celostní rozvíjení osobnosti (tedy nejen z hledisek intelektuálních, ale i mravních, estetických, fyzických, hygienických, sociálně osobnostních aj.),
- na některé nové dimenze obsahu vzdělávání (ekologie, multikulturní orientace aj.),
- na široké pojetí kvality přípravy, které překonává meze jednotlivých předmětů, rozšiřuje představy o profesní složce, nově utváří vztahy mezi všeobecným a odborným vzděláním,
- na učení, které využívá sociálních zkušeností žáků, pomáhá jim řešit osobní i společenské otázky každodenního života, jeho konfliktní situace, rozvíjí citlivost pro soudobé i budoucí problémy společnosti, vede k praktickému používání získaných vědomostí,

- na kulturu učení a vyučování, které rozvíjí dovednosti kritického myšlení, řešení problémů, tvořivosti v činnostech praktických i teoretických, vede k osvojování soudobých informačních technologií, rozvíjí potřebu i dovednost dalšího sebevzdělávání.

V souvislosti s interpretací kategorie cíle se aktuálně otevírají i některé dimenze vnitřního napětí a některé nové dimenze. Na jedné straně se prosazují obecné tendence, zdůrazňující význam vzdělanosti a vzdělávání učící se společnosti. Zároveň však jde o společnost pluralistickou, která je charakterizována individualizací a subjektivizací životního stylu, morálky, světového názoru. Nepochybně obecným cílem a smyslem výchovy je pomoci vychovávaným mladým lidem získat takové vlastnosti, které je uschopní k samostatnému a sociálně odpovědnému životu v této společnosti, což platí pro každého z jejích členů. Ovšem spolu s množstvím nových úkolů se rozšiřuje i diverzifikuje nezbytná konkretizace těchto obecných cílů. Zároveň se nepochybně musí uplatňovat i zřetel k jedinci, ke specifícnostem jeho osobnosti, zřetel k jeho psychickým možnostem a mezím. A to vše by se mělo určitým způsobem promítat do aktuálního pojetí i obsahu vzdělávání.

Některé, i významné cíle, bývají formulovány obecně-formálně, např. „ochota k celoživotnímu učení“, „rozvoj osobnosti“, „demokratické myšlení“ apod. Pak je důležité, pro vzdělávající se subjekty, ale i např. pro učitele, pracovníky v oblasti vzdělávání dospělých apod., aby tyto obecné formulace byly obsahově konkretizovány a podrobněji interpretovány, aby byl uveden určitý výběr znalostí, postojů a dovedností, které by pro realizaci daného cíle měly být osvojeny.

Při podrobnějších analýzách cílů, o nichž není pochyb, že tvoří určitý společenský konsenzus, si nelze nevsimnout, že některé konkrétní cílové kategorie jsou ve školních souvislostech málo uvažovány, jakoby ustupovaly do pozadí. Jako příklady lze uvést pojmy, jako např. „odpovědnost a vědomí odpovědnosti“, „autonomní osobnost a společenská odpovědnost“, „sebekázeň“, „sebeovládání“, „trpělivost“, „rozvíjení hodnotových postojů“. To se týká i dalších otázek, jako je problematika určitých vztahů např. „vztah míry individuální svobody a osobní zralosti“, „vztah svobody a odpovědnosti“, „vztah možností svobody a tvořivosti a zákonů nutnosti“, „schopnost sebereflexe“, „schopnost naslouchat a chápat hodnoty různých kultur“ a pod.

## 2. Kategorie kompetence z hlediska školského systému a osobnosti vychovávaného

Pojem kompetence, klíčové kompetence se začal široce používat v souvislosti s analýzami obsahu školního vzdělávání evropských školských systémů. Chce orientovat školskou politiku jednotlivých zemí k takovým kompetencím, které by uznávaly všechny země EU, a které by si měli osvojit všichni jejich občané.

Základní význam a koncepci pojmu kompetence objasňuje studie s názvem „Klí-

čové kompetence. *Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*“ (2002), která byla vydána za finanční podpory Evropské komise Evropským oddělením Eurydice, informační síti o vzdělávání v Evropě v r. 2002.

Pro pochopení termínu a pojmu „kompetence“ je důležité zohlednit širší společenský kontext. Tento termín a pojem se utvářel a byl přijat v rámci školsko politických úvah s tím, že reflektuje vzdělávací situaci soudobé sociálně ekonomické a sociálně politické etapy společenského vývoje. Jde o období, kdy „*znalosti jsou tím nejcennějším zdrojem ekonomického růstu*“. Obecně se poukazuje na význam zvyšování kvalifikace pracovní síly a význam vzdělání pro řešení problematiky zaměstnanosti. V těchto souvislostech se orientuje pozornost na vztah mezi ekonomikou a základním vzděláváním. Klade se otázka, zda základní vzdělávání skutečně dokáže mladé lidi účinně připravit na úspěšnou integraci do hospodářského systému společnosti. Zároveň se sleduje význam vzdělání pro odstranění sociálního vylučování. Projevuje se úsilí sladit aspekt soutěživosti ve společnosti, který zdůrazňuje kvalitní výkony, tvořivost s aspektem spolupráce, sociální spravedlnosti, solidarity a tolerance.

V těchto souvislostech se vymezuje pojem kompetence. Rada Evropy pohlíží na kompetence jako na obecnou schopnost založenou na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, již jedinec rozvinul během své činné účasti na vzdělávání.

Francouzský pedagog P. Perrenoud soudí, že vytváření kompetencí má umožnit jedincům „*aby mobilizovali, uplatňovali a zapojovali osvojené poznatky v složitých, rozmanitých a nepředvídatelných situacích*“. Definuje proto „*kompetence jako schopnost účinně jednat v určitém typu situací, schopnost založenou na znalostech, která se však neomezuje jen na ně*“ (Perrenoud 1997, s. 7). Přívlastek „*klíčová*“ kompetence, tj. „*základní*“ či „*podstatná*“ kompetence znamená, že tato kompetence musí být pro každého jedince i pro celou společnost prospěšná a nezbytná: „*Musí jedinci umožnit, aby se úspěšně začlenil do řady společenských sítí, ale zachoval si přitom i svou nezávislost a byl schopen efektivně fungovat ve známém prostředí stejně jako v nových a nepředvídatelných situacích. Protože všechna prostředí a situace podléhají změnám, musí nakonec klíčová kompetence lidem rovněž umožnit, aby své znalosti a dovednosti neustále aktualizovali, a udrželi tak krok s nejnovějším vývojem*“ (Klíčové kompetence... 2002, s. 13).

Odborná pracovní komise Evropské rady na základě diskusí dospěla k návrhu osmi klíčových kompetencí:

- komunikace v mateřském jazyce,
- komunikace v cizích jazycích,
- informační a komunikační technologie,
- matematická gramotnost a kompetence v oblasti matematiky, přírodních a technických věd,
- podnikavost,
- interpersonální a občanské kompetence,
- osvojení schopnosti učit se,
- všeobecný kulturní rozhled.

Jak je patrné, termín kompetence v podstatě representuje široký střechový pojem, který zahrnuje znalosti, dovednosti i postoje. Orientuje se na nové aspekty, které jsou

spjaty s celoživotním vzděláváním a týkají se především sociálně ekonomických a sociálně politických souvislostí, významných pro soudobý obsah vzdělávání.

Nutno zároveň uvést, že pojem kompetence, klíčová kompetence není zatím zcela jednoznačně vymezen. V systému pedagogických pojmů se vyvíjí a postupně zpřesňuje. Původně byl spjat především s odborným vzděláváním a odbornou přípravou, se získáváním odborných dovedností a byl používán především v kontextech zaměstnanecské politiky. O tom svědčí např. publikace německých autorů H. Belze a M. Siegrista, u nás přeložená a uveřejněná pod názvem „*Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*“. Autoři spojují tuto problematiku se snahami překonávat problém nezaměstnanosti ve střední Evropě v současné době. Soudí, že „*nabytí klíčových kompetencí může být také podnětem ke změněnému postoji k nezaměstnanosti, protože klíčové kompetence zahrnují vedle orientace na trh práce také orientaci na osobnost*“ (2001, s. 23).

Autoři zároveň upozorňují na vysoké hodnocení klíčových kompetencí v podnikovém vzdělávání, zvláště ve velkých podnicích. Uvádějí: „*Účastníci se na tzv. učebních ostrovech při skupinové práci na konkrétním modelu učí:*

- *formulovat problémy a hledat možná řešení,*
- *ukazovat alternativy,*
- *samostatně plánovat a organizovat,*
- *vypracovávat kritéria hodnocení,*
- *samostatně hodnotit,*
- *sami řídit postup práce,*
- *sami také kontrolovat úspěchy v učení,*
- *myslet a jednat podle svého,*
- *tím, že se podporuje samostatnost, identifikace a výkonnost tak, že ti, kteří se vzdělávají: spolupracují, vysvětlují a podávají zprávy, společnou práci sami dosahují výsledků*“ (Belz, Siegrist 2001, s. 20).

V současné době se posunul pojem kompetence, klíčové kompetence do sféry všeobecně vzdělávací jako jedna z charakteristik všeobecného vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Protože není ustálený, používá se v různých zemích v různých spojeních a významech. Souvisí to i s konkrétním vývojem školských soustav v jednotlivých zemích EU i s jejich tradicemi.

Pro zpřesňování pojmu kompetence a jeho včleňování do systému pedagogických pojmů je podle mého názoru velmi přínosný průzkum organizovaný evropskou komisí. Jednotlivé země evropské unie analyzovaly požadavky vyjadřované klíčovými kompetencemi. Ukazuje se, že řada z těchto požadavků se průběžně uskutečňuje, aniž daná vzdělávací soustava používá explicitně pojem kompetence, případně synonymicky používá jiných termínů. Některé země uvádějí, že pojem klíčové kompetence není součástí jejich pedagogické terminologie, což ovšem neznamená, že se dané problémy neřeší (Švédsko, Rakousko), případně se uvádějí termíny používané synonymicky.

Zároveň daný průzkum podněcuje prohlubování pohledů na soudobé problémy obsahu vzdělávání. Aktivizuje debaty o měnící se roli vzdělání a jeho koncepci v současné a perspektivní etapě společenského vývoje.

Např. v našich podmínkách při charakteristice pojetí a cílů gymnaziálního vzdělávání se uvádí, že „gymnaziální vzdělávání má žáky vybavit klíčovými kompetencemi a všeobecným rozhledem na úrovni středoškolsky vzdělaného člověka, a tím je připravit především pro vysokoškolské vzdělávání a další typy terciálního vzdělávání, další specializaci i pro občanský život. Gymnázium má proto žákům vytvářet dostatek příležitostí, aby si v průběhu studia stanovené klíčové kompetence osvojili a naučili se díky nim vhodně zacházet se svými vědomostmi, dovednostmi a schopnostmi“ (RVP G 2007, s. 27). Do oblasti klíčových kompetencí se zařazuje podobně jako v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání: učení, řešení problémů, komunikace, sociální a interpersonální kompetence, občanská kompetence. Srovnání ukazuje, že oproti RVP ZV chybí „kompetence pracovní“. Nikde není vysvětleno, proč se tak stalo. Lze se jen domnívat, že jde o pozůstatek (možná, ne zcela reflektovaný) abstraktně akademických představ o pojetí gymnaziálního vzdělávacího obsahu, který je právě v tomto momentu typický pro minulé dualistické vzdělávací systémy.

V pedagogickém kontextu pojem kompetence přináší některé další významné progresivní podněty. Především v nových souvislostech aktualizuje důraz na formativní význam vzdělávání. Opakovaně se zdůrazňuje, že rozvíjení kompetencí se klade proti pamětnímu osvojování množství poznatků v jednotlivých předmětech, že nejde „o předávání faktů ve výuce“, ale o aktivní utváření určitých dovedností, postojů, vlastností subjektu, které mají obecný význam, nejsou spjaty s jedním předmětem, mají „nadpředmětový“ charakter.

Oživuje se zde v soudobém světle tradiční pedagogicko-didaktický problém vztahu koncepcí tzv. formálního a materiálního vzdělávání, který má své kořeny v minulých stoletích. Je to vskutku aktuální, neboť přes veškerá dlouhodobá úsilí pedagogů různých generací v teorii i praxi, se stále prosazuje v realitě školního vzdělávání jednostranný encyklopedismus, mnohovědění a s tím související scientismus na úkor osobnostního rozvoje každého jedince. V současnosti se otázky formativního významu vzdělávacích obsahů někdy včleňují do pojmu „skryté kurikulum“, který je spjat s překonáváním behaviorálních přístupů k procesům učení. Je nepochybně přínosné, že se prostřednictvím pojmu kompetence akcentuje rozvíjející charakter vzdělávání, rozvíjení dovedností a činností žáků, jejich vlastní aktivita při řešení problémů. Je na místě připomenout, že akcent na formativní význam např. vzdělávacích obsahů gymnázií je spjat s celou jejich historií od 18. století.

V nových souvislostech se zároveň akcentuje problém zvyšování kvality vzdělávání, zjišťování jeho výsledků a spolu s tím hledání cest zjišťování této kvality v dimenzích mezinárodní kooperace.

Pro tvorbu koncepce rámcových vzdělávacích programů je ovšem důležité ujasnit si vztah kategorie vzdělání k pojmu kompetence.

Zveřejnění informací z průzkumu realizace klíčových kompetencí ve vzdělávacích systémech evropských zemí je podnětné mimo jiné i proto, že demonstruje, jak jednotlivé země analyzovaly obsahy svých vzdělávacích systémů, jejich cíle i pojetí. Ukazuje, jak konfrontovaly problém kompetencí s národními vzdělávacími cíli i obsahem svých vzdělávacích systémů na nižším sekundárním stupni.

Ve Francii oficiální vzdělávací programy, koncipované ministerstvem školství,

kompetence „*dělí do dvou skupin, a to na kompetence všeobecné a kompetence předmětové, přičemž všechny jsou vymezeny ve vztahu k prioritní kompetenci osvojení jazykových dovedností*“ (Klíčové kompetence ... 2002, s. 79).

V Německu se setkali představitelé spolkové vlády a spolkových zemí s akademickými pracovníky a zástupci sociálních partnerů, církví, studentů a učňů na Forum Bildung. Přijali myšlenku o osvojování kompetencí, k nimž patří: osvojování schopnosti učit se; provázání poznatků spadajících do určitého oboru se schopností je uplatnit; metodické a funkční kompetence, zejména v oblasti jazyků, médií a přírodních věd; sociální kompetence; systém hodnot.

Švédský školský systém neuzivá termín kompetence. Uvádí se, že „*švédský školský systém usiluje o to, aby všichni žáci během povinného vzdělávání dosáhli všech cílů stanovených v kurikulu a učebních osnovách jednotlivých vyučovacích předmětů. Ty jsou podrobněji charakterizovány. Patří k nim i čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, demokratické hodnoty a schopnost učit se*“ (Klíčové kompetence... 2002, s. 119).

Na rozdíl od těchto zahraničních zkušeností u nás podle mého názoru nebyla provedena hlubší analýza koncepce kompetencí ani jejich vztahů k existujícímu obsahu vzdělávání. Spíše se k nově přijatému pojmu kompetence dosavadní obsahy vzdělávání jednoduše přiřčenily.

I rozvíjení kompetencí se musí opírat o věčný poznatkový základ. Ten nelze v jednostranném zaujetí kompetencemi podceňovat. Ani jej nelze potlačovat jen proto, že se v některých představách chybně ztotožňuje s pamětním encyklopedismem. Podobně název úvodu „*Od znalostí ke kompetencím*“ ve zmiňované studii „*Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*“ nelze desinterpretovat jako protikladné kategorie a klást jedno proti druhému.

Zdůrazňujeme-li oprávněně význam tzv. klíčových kompetencí, neznamená to, že zužujeme spektrum cílů vzdělávání. Z tohoto hlediska se např. švédský rozbor dané problematiky snaží uvést pojmy kompetence do širších souvislostí a uvádí, že pro koncepci vzdělávání ve švédském vzdělávacím systému jsou „*základní demokratické hodnoty obecnější než klíčové kompetence*“.

Z uvedených pozic uvažujeme i o problému koncepce všeobecného základního vzdělávání a jeho utváření v soudobých podmínkách učící se a globalizující se společnosti. V pedagogických souvislostech nelze na vzdělávání pohlížet pouze v ekonomicko sociálních dimenzích, i když je plně uznáváme a respektujeme. Vzdělávání není jen „*investice do vlastní budoucnosti*“, nejsou to jenom výkony, které se dají měřit, činnosti, jejichž úspěšnost se dá vykazovat, není to pouze schopnost něco se naučit a umět své poznatky kompetentně aplikovat.

Z hlediska kvality školního vzdělávání individuální vzdělávací a rozvíjející možnosti nelze lineárně normovat pouze podle očekávaných měřítek a ekonomických nároků společnosti, nejde pouze o včleňování mladé generace do existujících vztahů a přizpůsobování se novým situacím, byť by to bylo vyjádřeno formou kompetencí. Jde o více. Tyto meze musí vzdělávání překračovat v důsledku vlastní aktivity vzdělávajícího se subjektu, jeho analytického kritického myšlení, individuálních potřeb a životních představ, tvořivosti, vlastního rozhodování.

*V koncepci vzdělávání se uplatňují významné antropologické dimenze, které jsou ne-*

*seny především kategorií cíle.* Jde o kultivaci osobnosti mladého člověka, obohacování jeho vnitřních zkušeností, ať už plyne z pochopení či prožití látky, nebo mezilidských vztahů, které škola a její vyučování poskytují. Sem patří utváření základů hodnotové orientace, chápání smyslu lidského poznání. Rozvíjení hodnotové orientace zahrnuje jak v současnosti zdůrazňované hodnoty, jako je lidská solidarita, tolerance, schopnost empatie atd., ale i dávno známé lidské vlastnosti, jako je odpovědnost, poctivost, ohleduplnost, trpělivost, statečnost, schopnost přičítat si důsledky vlastních činů aj.

Antropologické dimenze předpokládají všestranný rozvoj osobnosti, to znamená mimo jiné i překonávání jednostranného scientismu, kterým soudobé vzdělávací obsahy často trpí, jak již bylo připomenuto. Je pochopitelné, že tyto dimenze, které mají pro koncepci všeobecného základního vzdělávání zcela zásadní význam, nelze většínou měřit testy, ani se vždy nemusí projevovat bezprostředně a krátkodobě.

Zásadní koncepční otázky obsahu vzdělávání, jeho cílů i pojetí, je nutno mít na paměti v nejrůznějších souvislostech. Jestliže se nahradí termín „vzdělávání“ termínem „učení“ na nevhodných místech, pak unikají obsahové a koncepční aspekty vzdělávání.

Že nebyl pedagogicky hlouběji promyšlen vztah cílů, kompetencí a obsahu vzdělávání, je patrné např. i ve struktuře dokumentu RVP ZV. V této struktuře výkladu po formulaci očekávaných výstupů následuje popis učiva. Děje se tak ve výčtu termínů a v pojmových systémech daných předmětů, které mají žáci zvládnout. Tyto seznamy učiva jsou prostě přiloženy. Není ani naznačen pokus o nějakou didaktickou analýzu, která by např. provázala charakterizované kompetence a očekávané výstupy, či pokusila se v encyklopedizujícím lineárním výčtu poznatků zvýraznit vedoucí ideje, základní učivo apod.

Po prostudování partií, týkajících se učiva, vzniká dojem známé přetíženosti látkou a obtížné realizovatelnosti, mají-li školy postupovat předpokládanými inovativními cestami vyučování. Nic nenasvědčuje tomu, že by se autoři dokumentu daným problémem podrobněji zabývali.

Také v RVP pro gymnaziální vzdělávání po charakteristikách oborů vzdělávání a jejich výstupů následuje výčet učiva. Jde v podstatě o přehledy pojmových systémů v lineárních řadách jednotlivých předmětů. Absentuje jakákoliv připomínka uplatnění pedagogicko-didaktických zřetelů (např. upozornění na obecné vedoucí ideje oboru, jádro učiva či podněty k výběru základního učiva, podněty pro možné užití individualizace a diferenciaci při výběru učiva, upozornění na některé širší souvislosti předmětu, významné pro utváření obrazu světa ve vědomí mladého člověka, naznačení cest vzdělanostní syntézy aj.). Není patrna souvztažnost těchto partií s obecnými charakteristikami očekávaných výstupů vzdělanostních oblastí. Za této situace se lze jen obtížně vyhnout obavám, že se ani na tomto stupni a typu školy encyklopedizující pojetí vzdělání nezmění.

Nelze si také nevšimnout, že autoři v rámci jednotlivých předmětů RVP pro gymnaziální vzdělávání téměř ani nepoužívají pojem kompetence, čímž se snižuje vnitřní jednota předloženého materiálu. Je otázka, zda se cíle, formulované jak obecně, tak v kompetencích, dají realizovat při přetíženosti látkou. Bude potřeba prověřit tyto stránky dokumentu experimentálně v reálném procesu vyučování.

Základním problémem materiálu je podle mého názoru nejasnost i dalších pojmů, s nimiž pracuje. Nejzávažnější z nich je kategorie „všeobecné vzdělávání“, „gymnaziální vzdělávání“, kromě již zmíněného pojmu kompetence. Pojem všeobecné vzdělávání a gymnaziální vzdělávání, jak se zdá, jsou v materiálu chápány v podstatě synonymicky.

Je s podivem, že pojem „všeobecné vzdělání“ není uveden ani v přiloženém slovníčku pojmů, o nichž se autoři domnívají, že potřebují vysvětlení pro správné porozumění textu dokumentu a pro potřeby škol při tvorbě vlastních školních vzdělávacích programů. Termín „gymnaziální vzdělávání“ je charakterizován jako „vzdělávání, které se realizuje na vyšším stupni gymnázií“. To je definice v kruhu, a kromě toho se nevyrovnává s tradiční charakteristikou, která dlouhodobě, více méně od vzniku tohoto typu školy, gymnaziální vzdělávání chápala jako teoreticko-akademické. Platí to i v současnosti? A co pojem kompetence?

### Místo závěru tázání

Studie vychází ze soudobých základních školských dokumentů. Soustřeďuje pozornost na podrobnou analýzu kategorie cíle a cílové orientace a dále na kategorie kompetence a klíčové kompetence. Má při tom na mysli podmínky širšího společenského kontextu učící se a globalizující se společnosti, z nichž vycházejí dokumenty, na které úvodní část studie navazuje. Ty se v podstatě opírají především o politicko-ekonomické i sociálně politické analýzy jak zahraničních publikací, tak i našich autorů.

Ovšem provedené analytické rozbory naší studie zároveň vedou k závěru, že námi řešená problematika má hlubší kořeny. Jsou těsně spjaty s otázkou, jaké pojetí člověka a světa máme na mysli, uvažujeme-li o jeho vzdělávání a výchově. V současnosti naléhavost této otázky není jen problém roviny teoretického, případně filozofického uvažování (srov. Patočka 1990). V současnosti se naléhavost této otázky velmi aktualizuje a oživuje i v důsledku mnoha konkrétních situací, které se odehrávají v životní praxi mládeže i dospělých. Když řešíme problematiku školních vzdělávacích obsahů, klademe si v této souvislosti zároveň také fundamentální otázky, spjaté s povahou naší epochy a její kultury, která je mladým lidem zprostředkovávána.

Žijeme v období nesmírně impozantního a dynamického rozvoje vědy a techniky. To přineslo do života mnoho pozitivního a cenného, ale také problematického a zneuzitelného.

Člověk získal díky vědeckému poznání velikou moc nad přírodou. Ale zároveň nelze přehlédnout, že se jeho vztah k přírodě mnohdy redukuje na čistě technický přístup. V něm se nezřídka oddělují ekonomické a etické kategorie.

Při pronikání soudobých výsledků vědy a techniky do školního vzdělávání jsme si zvykli kriticky poukazovat (oprávněně) na nežádoucí encyklopedismus. Méně pozornosti se ale věnuje skutečnosti, že množství poznatků a ovládnutí moderní techniky samo o sobě nezajistí kulturnost osobnosti mladého člověka. Úroveň vzdělanosti společnosti, vzdělávání mládeže a dospělých neznamená také pouze, že nemáme

analfabety a maximální procento populace projde určitými stupni školského systému (i když pochopitelně je to důležité). Školský systém také nelze redukovat na jakýsi výtah k dobrému zaměstnání či kariéernímu růstu.

Role moderní techniky, např. počítačů ve vzdělávacím procesu je nepochybně veliká. Ovšem v procesu vzdělávání mladých lidí nelze přehlížet, že jednostranná orientace tímto směrem posiluje zároveň určité abstraktní zvěčnělé rysy lidské činnosti. Jestliže se mladý člověk jednostranně pohybuje v dimenzích technických aparatur a abstraktních schémat počítačů, kde lze vše naplánovat, propočítat, zkontrolovat a pak zase kdykoliv smazat, neprožívá vlastně odpovědnost za svou činnost. Ztrácí se etická dimenze, která v reálném životě provází každé lidské jednání.

Podobně moderní technické prostředky, např. televize, nepochybně obohacují a pronikavě rozšiřují vzdělávací možnosti. Ovšem ani zde nelze přehlížet kromě přínosu celou řadu otázek. Současný stav prezentace nejrůznějších pořadů navozuje nezřídka stav, kdy dochází k relativizaci opravdovosti a zábavy. Některé závažné situace a problémy se v nich předvádějí jako „sledovatelské taháky“, a různé plytké seriály jsou vnímány jako závažné. Nezbytné žurnalistické zkratky ve sdělovacích prostředcích vedou k zjednodušování a zproblematizování mnoha morálních kritérií. Nesčetné programy podporují jakési pasivní nazírání a povrchní myšlení.

Šíří se i zjednodušené technicistní myšlení a mělký racionalismus, které jako svůj paradox otevírají prostor pro jakousi iracionalizaci. Důsledky takového povrchního myšlení jsou i situace, kdy mythos (jedna sensibílka řekla...) zatlačí logos (racionální argumentaci).

A tak je třeba se ptát: spojuje se vzdělávání mladých lidí ve vědě a technice, včetně získávání nejmodernějších poznatků, dostatečně také s cestami, které jim pomáhají chápat takové lidské dimenze, jako je odpovědnost, ochota pozorně naslouchat druhým, chápat lidskou důstojnost? Uděláme si v procesu vzdělávání čas na to, abychom rozvíjeli schopnosti sebereflexe mladého člověka, dovednosti sebeovládání, dovednost zřít se něčeho, dovednost hodnotně užívat vlastního poznání? Rozvíjejí vzdělávací instituce takovou charakterovou výchovu, která by u mladé generace vytvářela předpoklady pro správné užívání vlastní síly a moci?

Co to tedy znamená, že mladý člověk má být připravován pro společnost, v níž žije a bude žít. Má se pouze adaptovat na její podmínky nebo je přesahovat a v jakém smyslu?

## Shrnutí

Studie objasňuje kategorie cíle vzdělávání a cílové orientace z hlediska pojetí celého výchovně vzdělávacího systému. Dále pak rozvíjí tuto problematiku ve filozoficko antropologických souvislostech. Podobně kategorie kompetence je podrobně analyzována z hlediska školského systému a osobnosti vychovávaného. Je při tom zohledněn širší společenský kontext, podmínky učící se a globalizující se společnosti. Závěr studie formuluje řadu problémů aktuální současnosti, které jsou spjaty s otázkou, jaké pojetí člověka a světa máme na mysli, uvažujeme-li o jeho vzdělání a výchově.

## Literatura

- BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001.
- BYČKOVSKÝ, P.; KOTÁSEK, J. Nástin revize Bloomovy Taxonomie. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004, s. 203–221.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz> (16. 3. 2005).
- HENTIG, H. v. Bilanz der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. *Neue Sammlung*, 1990, roč. 30, č. 3, s. 366–384.
- CHLUP, O. *Pedagogika*. Praha : DK, 1948.
- JŮVA, V. sen. a jun. *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1994.
- Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. Eurydice. Informační síť o vzdělávání v Evropě. Brussels, 2002. Český překlad ÚIV.
- KOTÁSEK, J. *Bílá kniha po pěti letech*. Dostupné na WWW: <http://www.ucitelskelisty.AR.asp?ARI%=102801+CAI=2147>.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005.
- MAŇÁK, J. Hledání orientace moderní základní školy. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (eds.). *Orientace české základní školy*. Brno : MU, 2005, s. 21–28.
- Národní program rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky (Bílá kniha)*. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001.
- PAŘÍZEK, V. *Základy obecné pedagogiky*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1996.
- PATOČKA, J. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha : Academia, 1990.
- PERRENOUD, P. Construire des compétences dès l'école. *Pratiques et enjeux pédagogiques*. Paris : ESF éditeur, 1997.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2003.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání*. Praha : VÚP, 2003.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999.
- Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Bildungskommission NRW. Luchterhand : Neuwied, 1995.
- Zákon ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*.