

ORBIS SCHOLAE

1/2007

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

Masarykova univerzita – Pedagogická fakulta

Centrum základního výzkumu školního vzdělávání

**„KURIKULUM
V PROMĚNÁCH ŠKOLY“**

Tento časopis je vydáván s podporou MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046.

Redakční rada bulletinu Orbis scholae:

předsedkyně: doc. PhDr. Eliška Walterová, CSc.

členové: Mgr. David Greger, Ph.D., PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.,

PaedDr. Věra Ježková, prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D.,

doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.

Vydává: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta,
Centrum základního výzkumu školního vzdělávání
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Editoři: Josef Maňák, Tomáš Janík

Technická redakce: Tomáš Janík, Veronika Najvarová

Korespondenci adresujte k rukám předsedkyně redakční rady.

Příspěvky jsou anonymně recenzovány ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

ISSN 1802-4637

OBSAH

Úvodem: Kurikulum v proměnách školy <i>Josef Maňák, Tomáš Janík</i>	5
Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti <i>Jarmila Skalková</i>	7
Společnost vědění a kurikulum budoucnosti <i>David Greger, Karel Černý</i>	21
Modelování kurikula <i>Josef Maňák</i>	40
Vztah obor – vyučovací předmět jako metodologický problém <i>Tomáš Janík, Jan Slavík</i>	54
Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“ <i>Petr Knecht</i>	67
Strategie učení v kurikulu všeobecného vzdělávání <i>Kateřina Vlčková</i>	82
„Nejsme tak dobří, jak si myslíme“ – absolventi škol v kontextu diskuse o kvalitě vzdělávání v Rakousku <i>Renate Seebauerová</i>	92
Učitelé škol v nové roli „tvůrců“ školního kurikula <i>Jana Kratochvílová</i>	101
Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy <i>Jan Beran, Jan Mareš, Stanislav Ježek</i>	111
Zprávy: Centrum základního výzkumu školního vzdělávání: zpráva o řešení projektu LC 06046 za rok 2006 <i>Eliška Walterová</i>	131
Norská inspirace pro českou kurikulární reformu: několik postřehů z mezinárodní konference <i>Petr Bauman</i>	140

Recenze:

AUDIGIER, F.; CRAHAY, M.; DOLZ, J. Curriculum, enseignement et pilotage.

Josef Maňák 142

MARSH, C. J. Key Concepts for Understanding Curriculum.

Petr Najvar, Veronika Najvarová. 144

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity.

Kateřina Vlčková 145

KRATOCHVÍLOVÁ, J. Tvorba školního vzdělávacího programu
krok za krokem – s pedagogickým sborem.

Dana Hübelová 148

ÚVODEM: KURIKULUM V PROMĚNÁCH ŠKOLY

Škola a její kurikulum ve všech možných podobách, variacích či modifikacích představuje důležitou oblast zájmu českého pedagogického výzkumu. Také v projektu LC 06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání je současná česká škola a její kurikulum předmětem teoretické reflexe a výzkumu. V několika vzájemně provázaných tematických liniích se pozornost řešitelů projektu soustředí na školu jako učící se organizaci, na faktory ovlivňující její reálnou podobu, na cíle, obsahy a procesy školního vzdělávání. Předkládané číslo Orbis scholae je výstupem vztahujícím se k dílčímu cíli 6 výše uvedeného projektu (viz Orbis scholae 1/2006), který směřuje k identifikování problémů souvisejících s tvorbou kurikula současné české školy.

Kurikulum v širším pojetí jako veškerá zkušenost, kterou žáci získávají ve škole a v aktivitách se školou souvisejících, zejména prostřednictvím školního klimatu, patří k rozhodujícím fenoménům vzdělávacího procesu. Je tomu tak proto, že do kurikula se promítají obecné i specifické cíle výchovy, které jsou východiskem, orientačním ukazatelem i korektivem veškeré edukace. Kurikulum cíle naplňuje, proto je velmi důležité tento vztah ujasnit, a to jak směrem k filozofickým, antropologickým otázkám, tak též vzhledem ke konkretizaci cílů v podobě kompetencí, což ve své stati na základě analýzy školských dokumentů činí J. Skalková.

Od analýzy cílových kategorií je třeba zaměřit pozornost na vlastní problematiku kurikula. J. Maňák se snaží vysledovat, z jakých zdrojů se kurikulum utváří, a na základě modelů kurikula znázorňuje jeho vývoj, a to z hlediska systémového přístupu. Z jiného pohledu D. Greger a K. Černý sledují, jaké důsledky pro tvorbu kurikula mají požadavky společnosti vědění. Dále jdou ve své analýze T. Janík a J. Slavík, kteří zkoumají vztah mezi oborem a od něho odvozeným vyučovacím předmětem. P. Knecht se zabývá didaktickou transformací, tj. problémem didaktického zprostředkování učiva žákům. Podobnou otázku si klade také K. Vlčková, která na ni hledá odpověď ve strategiích učení.

Následující stati se věnují konkrétnější problematice. R. Seebauerová analyzuje úroveň absolventů rakouského školství a v souvislosti s tím seznamuje s problematikou tvorby vzdělávacích standardů v Rakousku. J. Kratochvílová ukazuje, jak si vedou učitelé při tvorbě školního kurikula, a J. Beran, J. Mareš a S. Ježek představují výsledky empirického šetření, které v této problematice realizovali.

Číslo doplňují inspirativní zprávy a recenze vybrané zahraniční a domácí literatury. Všechny příspěvky otevírají řadu problémů kurikula a vnášejí do této problematiky podněty pro další práci i návrhy na jejich řešení. Orbis scholae 1/2007 tak lze považovat za příspěvek k probíhající reformě našeho školství. Kromě řešitelů projektu do čísla přispěli též externí odborníci. Jim všem a také recenzentům patří naše poděkování.

Josef Maňák a Tomáš Janík

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 vzdělávacích 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 chápe 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 spjaté 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 profesi*“ (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 specifickým osobnostem, 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 sítí 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). Přívlástek „*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 střeškový 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 přiřadily.

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 zneužitelného.

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 zvěcnělé 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 nezřídky 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)*.

SPOLEČNOST VĚDĚNÍ A KURIKULUM BUDOUCNOSTI

DAVID GREGER, KAREL ČERNÝ

Anotace: *Tato studie se zabývá vztahem mezi rozsáhlou sociální transformací vyspělých společností směrem ke společnosti vědění (případně společnosti informační, učící se apod.) a možných implikací těchto společenských změn pro kurikulum a kurikulární politiku. Studie teoretického charakteru se snaží o propojení sociologické a pedagogické perspektivy na danou problematiku, pohybuje se přitom zejména na makroúrovni. Zvláštní důraz je kladen na problematiku nových zdrojů sociálních nerovností a spravedlnosti ve vzdělávání.*

Klíčová slova: *společnost vědění, informační společnost, postindustriální společnost, učící se společnost, sociální změna, sociální stratifikace, kurikulum, kurikulum budoucnosti, celoživotní učení*

Abstract: *This study deals with various relations between nowadays great social transformation towards knowledge society (information, learning society etc.) and its implications for the curriculum and curricular policy. The theoretical analysis brings together sociological and pedagogical perspectives and is mainly concerned with macro-level. Particular stress is put on the problem of new sources of social inequalities and equity in education.*

Key words: *knowledge society, information society, post-industrial society, learning society, social change, social stratification, curriculum, curriculum of the future, lifelong learning*

Úvodem

Autoři se snaží tematizovat vztah mezi aktuální sociální transformací směrem ke společnosti vědění a výzvami, které tyto změny kladou na podobu školního kurikula. Studie teoretického charakteru se snaží o propojení sociologických a pedagogických poznatků vztahujících se k danému tématu, přitom její analytický záběr se koncentruje zejména na makrorovinu problematiky, nikoliv na úroveň školy, třídy či osobnosti žáka. Do jaké míry reagují koncepce kurikula a jeho reformy na nové požadavky společnosti vědění? Nebo naopak, do jaké míry jsou změny v pojetí kurikula odrazem sociální transformace směrem ke společnosti vědění?

1. Společnost vědění

Lze koncepci společnosti vědění přirovnat k Yettimu, o kterém sice každý mluví, ale nikdo ho vlastně v realitě nikdy neviděl (časté normativní – nikoliv analytické – užívání termínu), případně vlastně nikdo neví, jak přesně vypadá (vágnost nadužívaného pojmu)?

Nejde jen o jedno z mnoha relevantních pojmenování současné společnosti (např. postindustriální, postmateriální, globální, informační, multikulturní, individualizovaná, učící se aj.), se kterými se „roztrhl pytel“ v druhé polovině 20. století, kdy začalo být jasné, že dosavadní sociologický portrét označující společnost, ve které žijeme, jako společnost industriální (případně kapitalistická), je stále více nedostačující?

Je oprávněná otázka sociologa Jana Kellera (2002, s. 33), když se ptá: „Není to náhodou jen eufemismus pro poměry, kdy vědění je přiřazeno jen jako další tržní artikl do dlouhé řady jiných komodit, které jsou pro solventní zájemce volně na prodej?“ Tedy jakási ekonomizující redukce analýzy současné společnosti, která je ale ve skutečnosti daleko komplexnější a nese podstatné znaky, jež koncepci společnosti vědění unikají.

Jaké jsou tedy definiční znaky společnosti vědění a v čem se tak zásadně odlišuje od společnosti industriální? Sociolog Arnošt Veselý (2004, s. 434) shrnuje hlavní tezi takto: „Zatímco základními konstitutivními prvky moderní společnosti byl fyzický kapitál, množství lidské práce a průmysl (odtud pak pojmenování „průmyslová“ nebo „kapitalistická“ společnost), v současné době jsme svědky transformace ke společnosti, ve které se klíčovým faktorem produkce stává vědění, *důsledkem čehož se následně zásadně mění i veškeré společenské instituce.*“ (pozn.: kurziva doplněna autory). O společnosti vědění lze podle Willkeho (2000, s. 247) mluvit, pokud jsou všechny funkční oblasti společnosti (např. hospodářský, politický, právní, zdravotní systém) – tedy nikoliv pouze systém vědecký – pro své každodenní fungování a reprodukci odkázány na vytváření stále nového vědění.

1.1. Tři pilíře společnosti vědění

Při bližším analytickém pohledu zjistíme, že koncepce společnosti vědění si všímá tří významných – a vzájemně provázaných – ohledů typických pro současnou společnost. Tedy diskontinuity v porovnání se společností industriální. Přitom si eklekticky (a kriticky) vypůjčuje od svých třech ideových předchůdců (jakýchsi „prototeorií společnosti vědění“): (1) teorie informační společnosti, (2) koncepce ekonomiky založené na vědění a konečně (3) teorie postindustriální společnosti (podle Veselý 2004, s. 437-438).

1. Pro společnost vědění je typická **technologická změna** charakteristická vytvářením **infrastruktur druhého řádu** (počítačové komunikační a informační technologie). Ty se od infrastruktur prvního řádu (silniční, železniční a telefonní sítě) odlišují

tím, že umožňují neskonale rychlejší, rozsáhlejší a levnější výměnu informací a produkci vědění. A to v globálním měřítku (Willke 2000, s. 248). Mnohonásobně (podle Veselý 2003, s. 86, Veselý 2004, s. 437) se zrychlily operace, jež ještě nedávno vyžadovaly dlouhé úsilí mnoha lidí. Výkonnost počítačů se zvyšuje stále v souladu s tzv. Mooreovým zákonem, tedy se minimálně zdvojnásobuje každé 2 roky. V posledních cca 25 letech klesly náklady na posláni trilionu bitů dat ze 150 tisíc amerických dolarů na 20 centů.

Důsledků technologické změny¹ provázené akcelerující, časoprostorovou kompresí světa – čas a prostor se stávají irelevantním omezením lidských aktivit – je celá řada, například: nová mezinárodní organizace a dělba práce²; zostřená hospodářská soutěž (zákazníci i konkurence má více informací o cenách atd.), ale i kompetice mezi netržními institucemi (nemocnice, školy aj.); zvýšené riziko sociálních a regionálních nerovností dané rozdílným přístupem k ICT (tzv. *technological gap*); tlak na změnu struktury práce a nové kompetence (práce s informacemi, jejich produkce, viz dále).

2. Dalším významným ohledem jsou výrazné **změny v ekonomické struktuře**. Roste procento výrobků, které jsou relativně nenáročné na suroviny, energii, půdu či množství vložené manuální práce. Oproti tomu však **narůstá podíl vědění, které je ve znalostní ekonomice ve výrobcích obsaženo** („vložená inteligence“). U moderních produktů se tedy cena či přidaná hodnota odvíjí stále více od množství vědění (vložené expertize), které bylo k výrobě zapotřebí. Tato skutečnost je často demonstrována takto: produkce měřená na tuny je ve vyspělých zemích stejná jako před stoletím, reálný HDP podle cenové hodnoty je však dvacetkrát vyšší (Veselý 2003, s. 86, Veselý 2004, s. 438). Knihy jsou jakýmsi „archetypálním“ příkladem produktů založených na vědění – hlavní hodnotou knihy není papír nebo výrobní proces, ale vložené vědění. Podobně se dnes ve znalostní ekonomice odvíjí i hodnota stále většího množství běžných výrobků³: od počítačů přes boty až po automobily (srov. Willke 2000, s. 255).

Ještě výrazněji a přesvědčivěji platí teze o narůstajícím podílu vědění v ekonomické produkci v sektoru služeb: to, co platíme u lékařů, psychologů, právníků, lektorů, architektů, finančních a marketingových poradců či správců sítí je zejména jejich vědění. Tito lidé „vykonávají inteligentní služby, které vyžadují neustálé studium a přizpůsobování novým situacím a problémům“ (Willke 2000, s. 254).

1 Například Willke (2000, s. 248) nechápe tento moment společnosti vědění jako důsledek jednostranného technologického determinismu, když se domnívá, že růst zpracování, rozšiřování a využívání informací a vědění vedl k poptávce po vytvoření infrastruktur druhého řádu.

2 Na globální úrovni se netýká pouze zboží masové produkce (např. notoricky známé příklady z textilního, obuvnického, strojírenského průmyslu), ale také sektoru služeb a dokonce i kvartéru (výzkumu a vývoje). Vynikající příklad uvádí Offe (2000, s. 196): data podnikového mzdového účetnictví lze z Německa zaslat levně a rychle do indického Bangalore, kde jsou přes noc zpracována týmem levných specialistů na německé účetnictví, aby byly výsledky již druhého dne ráno na stole při poradě vrcholného managementu.

3 Zcela analogicky se i reálná hodnota firem odvíjí stále méně od fyzického kapitálu, ale od kapitálu lidského (vzdělání, kreativity, nadání atp.) jejich zaměstnanců (Reich 1995).

Mezi důsledky uvedených změn významnosti faktorů ekonomické produkce lze uvést například: ve stále se zostřující (globální) soutěži se vědění proměnilo v základní faktor konkurenceschopnosti jedinců, firem, států či celých integračních uskupení (např. EU); vyspělé země v rostoucí míře investují do výzkumu a vývoje, do veřejného i soukromého vzdělání či do softwaru. Zvyšující se poměr vědomostního obsahu v komoditách a službách na úkor surovin a energií *může* napomoci rozdělení křivek ekonomického růstu a zátěže životního prostředí a tím přispět k (ekologicky i sociálně) trvale udržitelnému rozvoji společnosti (srov. Veselý 2003, s. 86).

3. Významným trendem jsou výrazné **proměny profesní struktury a trhu práce**. Poptávka po pracovní síle – zejména v průmyslu a zemědělství – se snižuje díky technologickému vývoji, v jehož důsledku jsme dnes schopni vyrobit stejné množství výrobků s třetinou pracovní síly, než bylo zapotřebí v 50. letech 20. století. Dalším důvodem změn v profesní struktuře je substituce tuzemské výroby výrobou zahraniční – buď se investoři stěhují do jiných zemí, nebo k nám přicházejí výrobky z jiných zemí (Offe 2000, s. 194).

Klasické teorie postindustriální společnosti (např. D. Bell, A. Tourein) počítaly s jednoduchým přesunem pracovní síly mezi sektory – ze zemědělství a průmyslu do sektoru služeb. Avšak absorpční kapacita trhu práce klesá a služby již ztrácí schopnost kompenzovat úbytek pracovních míst v primárním a sekundárním sektoru (Vzdělání a sociální spravedlnost... 1998). Navíc zastánci koncepce společnosti vědění ukazují, že tradiční dělení na zemědělství, průmysl a služby či analýza založená na počtu profesí nebo na distinkci manuální vs. nemanuální práce (viz postindustriální teorie) zastírá velmi podstatné změny v podobě práce *uvnitř* jednotlivých sektorů či profesních skupin. Jde především o tyto posuny: roste složitost práce, nelze si vystačit pouze s praktickou zkušeností a informálním vzděláváním, ale výkon práce vyžaduje vyšší kvalifikaci a vyšší účast na formálním i neformálním vzdělávání (Veselý 2004, s. 438-9).

V souvislosti s těmito posuny byla zavedena kategorie tzv. **vědomostních pracovníků**⁴. Podle analýzy OECD založené na šetření IALS (*International Adult Literacy Survey*) činí vědomostní pracovníci 18,6 % z pracovního trhu vyspělých zemí, přičemž poptávka po nich stále roste. Zároveň platí, že čím vyspělejší země tím vyšší zastoupení této skupiny⁵. Podle Petera Druckera není sama skupina vědomostních pracovníků vnitřně nijak homogenní. Nejvíce podle něj roste poptávka po profesích tzv. vědomostních technologů – jde o osoby, které sice částečně vykonávají manuální práce, avšak zároveň musí být vybaveny rozsáhlými teoretickými znalostmi, které lze získat pouze formálním vzděláváním, nikoliv pouhou praktickou zkušeností (např. počítačová technika, zdravotní sestry, laboranti aj.) (Veselý 2004, s. 439).

4 Nepanuje shoda ohledně definice, OECD definuje takto: 1. profese – pracovník je zaměstnaný jako „bílý límeček“ (v tomto bodě nepanuje shoda), 2. vzdělání – musí být vysoce kvalifikován, 3. činnosti, které pracovník nejčastěji vykonává, tj. úkoly, které souvisí s vytvářením a zpracováním informací (čtení, psaní, počítání).

5 Z výsledků založených na šetření IALS plyne, že nejvíce vědomostních pracovníků má Švédsko – 25,5 %, nejméně pak Polsko – 6,4 %.

Také změny profesní struktury a zvyšování podílu vědomostní práce s sebou nesou celou řadu důsledků. Lze například hovořit o určitých nadějích týkajících se problému stárnutí společnosti a zachování udržitelného poměru mezi produktivní a neproduktivní složkou populace. „U dnešních důchodců, kteří byli povětšinou zaměstnání manuálně, je to těžko představitelné, avšak u vědomostních pracovníků si lze představit i padesátiletou pracovní kariéru a práci do jejich sedmdesáti (i více) let“ (Veselý 2003, s. 86).

1.2. Společnost vědění ve druhém poločase

V současnosti dochází k redefinici koncepce společnosti vědění, jak ji známe od jejích „klasiků“ P. Druckera, N. Stehra a dalších. Tato koncepce musela od samého svého počátku čelit námitce, že se přeci všechny společnosti zakládají na určitém vědění – určitém způsobu jeho produkce, distribuce a aplikace. Ani argument o tom, že dnes dochází ke kvantitativnímu nárůstu vědění, není zcela přesvědčivý – spolu s vysokým tempem inovace dnes vědění a dovednosti zastarávají jako nikdy v minulosti (Veselý 2004, s. 440, Petrušek 2006, s. 408).

Dále výzkumy ukázaly, že velká část inovací je realizována bez předchozího výzkumu a že pouze 10-25 % nákladů na inovace je spojeno s výzkumem a vývojem. Neplatí tedy ani známá Bellova propozice o růstu váhy teoretického vědění, ukazuje se spíše, že nové vědění vzniká v kontextu aplikace (Veselý 2004).

Naprosto **zásadní roli širšího sociálního a kulturního kontextu**, ve kterém probíhá produkce vědění, reflektuje model **sociálních inovačních sítí**. Ukázalo se, že efektivita procesu inovace závisí na interakci a výměně vědění v sociálních sítích, na kterých je navěšena široká paleta aktérů: výzkumných center, univerzit, think tanků, soukromých podniků, profesních sdružení či neziskových organizací. Produkce nového vědění tedy závisí nejen na **lidském kapitálu** (tj. vědění, znalosti, dovednosti a postoje vtělené v jednotlivcích), ale také na **kapitálu sociálním** (rozvětvené sítě vztahů založených na důvěře a dodržování sociálních norem) (Veselý 2003; Veselý 2004; Blažek, Uhlíř 2002).

1.3. Společnost vědění natažená na skřípec

Do samého centra diskusí točících se okolo společnosti vědění se dostal naléhavý problém **sociální stratifikace**, nerovnosti a dezintegrace společnosti⁶. Ve společnosti vědění se mění pravidla, podle nichž se společnost strukturuje: rozhodující roli při rozhodování o tom, kdo obsadí jakou pozici na sociálním žebříčku, již nehraje ani moc, ani vlastnictví, ani profesní zařazení, ale (disponibilní) vědění (Petrušek 2006, s. 412). Původně se s tímto posunem pojil jistý optimismus; měly se setřít rozdíly

6 Problém nelze zužovat jen na stratifikaci vertikální (tedy dělení společnosti na sociální třídy), ale principy fungující ve společnosti vědění vedou také k polarizaci horizontální, ať již mezi jednotlivými částmi města, mezi jednotlivými kraji či regiony na úrovni států, ale také ke stratifikaci globální (blíže např. Blažek a Uhlíř 2002).

mezi třídami a vrstvami, které spočívaly na nerovné distribuci a reprodukci kapitálu. Jestliže se hlavním „kapitálem“ stávají znalosti, dovednosti a kompetence jedinců, pak se vlastně každý, kdo je ovládne, stává „kapitalistou“ (srov. Drucker 1993).

Stále více sociálních rozdílů – např. výše příjmu či riziko nezaměstnanosti – se odvíjí od rozdílů ve vzdělání a kvalifikaci. Sociální struktura (Willke 2000, s. 256-257) se rozdiferencuje do tří segmentů analogicky s rozdělením trhu práce do tří částí. V horním segmentu se nachází okolo 20 % práceschopného obyvatelstva. Jde o opravdové pracovníky společnosti vědění – vysoce profesionalizované a kompetentní osoby s vysokým vzděláním a globálně mobilní, bez problému nalézt zaměstnání.

Na opačném konci stratifikačního systému se nachází spodní segment sestávající rovněž asi z 20 % obyvatelstva. Tito lidé jsou pro společnost vědění ztraceni, postiženi nezaměstnaností a odsouzeni k závislosti na státních transferových platbách. Nejsou totiž schopni nebo ochotni kontinuálně revidovat a doplňovat své vědění (viz celoživotní učení), chybí jim také schopnost tvůrčím způsobem kombinovat a koordinovat vědění nejrůznějších typů a oborů, tedy kompetence nutné pro začlenění do znalostní ekonomiky.

Nakonec existuje velký segment až 60 % práceschopných osob, který se stále více profesionalizuje, pracuje s nejrůznějšími expertizami, disponuje vysokou kvalifikací a pozitivním postojem k celoživotnímu vzdělávání, je však zranitelný rychlými změnami v požadavcích na kvalifikaci (např. z důvodů technologické změny). Kritické hlasy připomínají (např. Petrusek 2006b), že klasický proletariát bude do značné míry nahrazen vrstvou lidí („intelektuariátem“), která sice již nebude pracovat manuálně, avšak bude postavena stejně nízko na sociálním žebříčku, bude vykonávat podobné rutinní pracovní úkony atd. Z toho vidíme, že tento střední segment pracovního trhu bude patrně vnitřně velmi různorodý a s vysokou mírou fluktuace do segmentu horního, ale i spodního⁷.

Kvantitativně podobné rozvrstvení společnosti nabízí americký ekonom R. Reich (1995, s. 249-350, Reich 2003) s jeho slavným dělením povolání do tří skupin: symbolické analytiky, osobní služby a běžné výrobní služby. **Symbolických analytiků** je v těch nejvyspělejších ekonomikách zhruba 20 procent z celkové pracovní síly. Jejich práce je založena na manipulaci se symboly – pomocí symbolů realitu nejprve rozloží, aby její prvky následně přeskupily v realitu jinou. Specializují se na identifikaci problémů, jejich řešení a zprostředkování nových nápadů, jejich schopnost produkovat a aplikovat inovace přináší největší přidanou hodnotu. Mezi klíčové kompetence symbolických analytiků patří: schopnost abstrakce (umět pracovat s modely, vzorci, metaforami, analogiemi aj.), nikoliv schopnost biflování rychle zastarávajících dat, systémové myšlení (propojování znalostí, poznatků z různých oborů), schopnost experimentovat a učit se na základě zkušenosti, kreativita a týmová práce (tj. naslouchat, ale také formulovat a prezentovat svá stanoviska).

V **běžných výrobních službách** – založených na rutinních a monotónních postu-

7 Domníváme se, že teoretici společnosti vědění (či informační, učící se aj. společnosti) poskytují nejdetailejší popis horního sociálního segmentu (vrstvy vědomostních pracovníků), který u těchto autorů charakterizuje nejlépe nastupující éru společnosti vědění. Zbývajícím dvěma sociálními segmentům je vesměs věnována menší pozornost.

pech (ať již jde o výrobu či práci s informacemi) – pracuje také okolo 20 % zaměstnanců, jejich počet však ve vyspělých zemích klesá. Podobně nízkou míru autonomie mají také pracovníci v **osobních službách**, které jsou orientované na styk s konečným zákazníkem. Velkou roli proto hraje vystupování a komunikace. Počet pracovních míst v této skupině zaměstnání narůstá (bezpečnostní agentury, péče o seniory, číšníci, terapeuti, pokladní), problém je spíše s kvalitou těchto míst⁸. Podobně jako u Willkeho i u Reiche představuje hlavní problém, jak zabránit rozštěpení společnosti – již dnes totiž symboličtí analytici bezprecedentně bohatnou, zatímco lidé v běžných výrobních službách chudnou – a zabránit odtržení elit od zbytku společnosti (vlastní čtvrti, školy, nemocnice, bezpečnostní agentury, neochota platit daně aj.).

Vidíme tedy, že koncepce společnosti vědění se sice tváří, jako společnost všech, jako společnost, ve které žijí/budou žít všichni. Ve skutečnosti však relevantním způsobem vypovídá pouze o jednom, maximálně dvou horních sociálních segmentech, jichž se logika a principy společnosti vědění bezprostředně týkají. Zbylá část obyvatelstva na společnosti vědění vlastně neparticipuje (či pouze zprostředkovaně, nepřímo) a je z ní trvale vylučována (např. C. Offe proto hovoří o společnosti přelomu tisíciletí jako o **společnosti bez práce**)⁹. Jinými slovy jde o to, že diskontinuita mezi společností vědění a společností předchozího typu (industriální) není natolik výrazná, aby vedle sebe nekoexistovaly prvky společnosti vědění s prvky či sociálními segmenty předchozí industriální fáze. Například Toffler a Tofflerová (2001) v této souvislosti hovoří o tzv. vlnové koncepci sociální změny – paralelní koexistence, ale i srážení, společností druhé (industriální, masová) a třetí (informační, demasifikovaná) vlny.

2. Kurikulum pro společnost vědění

Analýza konceptu společnosti vědění, jíž jsme se věnovali v předchozí části, nám poslouží jako rámec a východisko pro úvahy o školním vzdělávání a jeho úloze v dnešní společnosti i společnosti nadcházející. Přijmeme-li tezi, že společnost prochází výraznou transformací od společnosti industriální směrem ke společnosti vědění, nabízí se otázka, zda se pojetí, funkce, cíle a obsahy školního vzdělávání proměňují v souladu se změnami společenských potřeb a požadavků, jež tato „nová“ doba přináší.

Jaké jsou tedy výzvy, jež před školní vzdělávání klade společnost vědění? A jak by mělo vypadat kurikulum pro společnost vědění? V čem se požadavky společnosti vědění a kurikulum reflektující změny společnosti vyjádřené konceptem společnosti vědění odlišují od požadavků a kurikula industriální společnosti?

8 Jde o pracovní pozice s nízkou mírou autonomie pracovníka charakterizované nízkým příjmem, vysokým podílem rutinních úkonů, snadnou zaměnitelností jedinců či vysokou fluktuací, navíc často založených na pracovních kontraktech typu dílčích úvazků, smluv na dobu určitou a brigádních výpomocí (srov. Reich 1995).

9 Z toho ovšem v žádném případě neplyne, že by se mělo vzdělávání pro společnost vědění v plném rozsahu poskytovat pouze úzkému segmentu žáků odpovídajícímu podílu vědomostních pracovníků.

2.1. Jaké vzdělání pro společnost vědění?

Z předešlého výkladu společnosti vědění by se mohlo jevit jako celkem zřejmé a snadno vyvoditelné, co budou pracovníci, občané či rodiče potřebovat pro aktivní účast a participaci na společnosti vědění, se všemi jejími výhodami, ale i riziky, jež s sebou přináší. Základní připomínkou bývá, že osobnost v nové společnosti musí být charakterizována otevřeností vůči změnám (musí být flexibilní), neboť tradiční jistoty nelze očekávat nejen na trhu práce, ale také čím dál méně v osobním životě. Ten vyžaduje stále větší míru odpovědnosti občanů a samostatného rozhodování. Byť nová společnost nabízí stále více a více konzultantů či poradců různého typu (od image-makerů, psychoterapeutů, daňových poradců aj.), finální rozhodnutí spočívá na jednotlivci samotném a množství voleb, a s tím související i nutnost se rozhodnout, v každodenním životě stále přibývá. Opustíme zde úvahy o tom, zda jsou na tuto změnu lidé dnešní doby připraveni, a o možných důsledcích nepřipravenosti a neochoty se rozhodovat a nést odpovědnost, jako je například hledání jistot v různých náboženských sektách (blíže viz Berger 1997).

Tradiční odpovědí na otázku, jaké vzdělání pro společnost vědění, tak bývá odpověď, že musí jít o vzdělání, jež si je vědomé své otevřenosti i „neukončitelnosti“, tedy že školní vzdělávání má člověka vybavit potřebnými kompetencemi pro další učení se (kompetence **učit se učit**), ale stejně tak motivací k dalšímu vzdělávání a nalézání smyslu dalšího učení pro vlastní existenci. Do popředí tak mnoho autorů dává tradiční koncept **celoživotního učení** a vidí v něm základní odpověď na výzvy společnosti vědění. Již E. Faure (1972) přináší koncept celoživotního učení a jeho význam pro učící se společnost. Učení po celou dobu života (*life-long*), a to nejrůznějšími cestami a v různých formách (*life-wide*) je tak pro mnohé tou jedinou dostačující odpovědí na požadavky společnosti vědění. Potřeba celoživotního učení pak je především zdůvodňována rozsahem i rychlostí proměn, jež „nová doba“ přináší, a to nejčastěji s odkazem na trh práce a zaměstnatelnost. Tempo vývoje a aplikace nových technologií vede k rychlému zastarávání technologií stávajících. Podle odhadů dojde v průběhu ekonomicky produktivní fáze života jedince k obměně většiny stávajících technologií, tempo růstu nových poznatků je přímo úměrné zastarávání poznatků, jež byly ještě donedávna aktuální. Zároveň vznikají zcela nové profese a pracovní pozice a staré zanikají – model, kdy člověk po dokončení školy nastoupil ke konkrétnímu zaměstnavateli či na konkrétní pracovní pozici, aby tam často vydržel až do důchodu, je minulostí.

Jinou odpovědí může být – s odkazem na práce D. Bella – důraz na **kompetence interpersonální a sociální**, jmenovitě pak především na schopnost týmové práce. D. Bell zdůrazňuje, že již neplatí romantická představa solitérního vynálezce, jenž ke svým objevům dochází kombinací vrozené geniality a intuice. K většině objevů a inovací se naopak dochází spoluprací velkých týmů lidí (ať již v organizacích či sítích), do popředí se tak dostává schopnost přejímat role v týmu, naslouchat druhým nebo formulovat, prezentovat a obhajovat své názory, což nás přivádí k důležitosti **komunikačních kompetencí** (ať již v mateřském jazyce, nebo v jazycích cizích).

Mezi dalšími důrazy a výzvami, které dle některých autorů klade společnost vědění na školní vzdělávání, můžeme uvést např. rozvíjení kreativity, kritického myšlení,

důraz na efektivní práci s informacemi a jejich hodnocení, schopnost propojování informací z různých oborů – interdisciplinarita, schopnost abstraktního myšlení a práce se symboly a jejich přetváření, ale také otevřenost k různosti apod.

Jestliže revidované koncepte společnosti vědění zdůrazňují širší sociální a kulturní kontext, ve kterém dochází k produkci vědění (viz koncepte sociálního kapitálu, důvěry atd.), roste také role širšího kulturního rozhledu a občanských kompetencí. Naopak kritické analýzy budoucího směřování společnosti před nás kladou rovněž otázku, do jaké míry by škola měla vytvářet také například kompetence pro společnost bez práce (C. Offe, U. Beck) – pro vynucený volný čas a schopnost s ním smysluplně a společensky nedestruktivně nakládat (občasné práce, zapojení do činnosti široké palety nevládních organizací či participace na životě obce atd.).

Toto jsou jistě odpovědi a výzvy, jež najdeme ve velkém množství studií jak akademického, tak i politického charakteru. Mnohé z výše uvedených kompetencí našly odezvu ve formulaci doporučení Evropské komise pro tvorbu kurikula, jež by odpovídalo učící se společnosti (*learning society* – což je koncept společnosti pozdní doby, který dominuje dokumentům EU) – blíže viz *Key Competencies for Lifelong Learning...* (2004). Tato doporučení se pak promítla i do většiny kurikulárních dokumentů členských států EU.

V tomto duchu bychom mohli odpověď na otázku, jaké vzdělávání pro společnost vědění ukončit s tím, že úkolem školního vzdělávání je nyní přidat některé nové obsahy vzdělávání, jež přináší nová doba, zaměřit se na rozvoj klíčových kompetencí a motivaci k dalšímu učení a neopomenout ani důraz na rozvoj sociálního kapitálu a důraz na sociální soudržnost, jež je v době rostoucích kulturních odlišností a míchání kultur ve společnosti (sociální mix) ještě dále umocňována v důsledku stěhování za prací. Toto jsou jistě cíle náročné, ba možná až příliš ambiciózní, a mnozí autoři si kladou otázku, zda je vůbec v možnostech školního vzdělávání tyto nároky uspokojovat (např. Maňák 2006).

Jiní k tomuto pojetí přidávají kritiku, že nelze neustále přidávat nové a nové požadavky na vzdělávání, nicméně základním úkolem je přehodnotit jeho úlohu, cíle i obsahy. O to se snaží řada autorů, kteří svou odpověď na otázku, „jaké vzdělávání pro společnost vědění?“, zakládají na srovnávání vzdělávání v době industriální a vzdělávání v době společnosti vědění (resp. učící se společnosti). Na základě kritického rozboru odlišností obou přístupů ke vzdělávání pak kriticky formulují výzvy nové doby a navrhují některá opatření pro další směřování našeho vzdělávání. V další části tohoto textu se pokusíme poukázat na některé základní práce v této oblasti, s vědomím, že vzhledem k rozsahu této práce můžeme pouze zjednodušeně reprodukovat některá stěžejní témata jejich kritických analýz, jež jsou rozpracována na několika set stranách v samostatných rozsáhlých monografiích.

2.2. Vzdělávání v industriální společnosti a ve společnosti vědění

V pracích mnoha autorů se můžeme setkat s nejrůznějšími výčty rozdílů v pojetí vzdělávání pro společnost industriální a pro společnost vědění. Některí autoři (např.

Warner 2006) uvažují o dnešní společnosti jako o společnosti na přelomu dvou paradigmat, jež vyžaduje radikální proměnu vzdělávání. Dle D. Warnera (2006, s. 41) jsou rozdíly mezi vzděláváním pro společnost industriální a vzděláváním odpovídajícím požadavkům společnosti vědění natolik zásadní, že „změna nemůže být tradiční, pomalá ani postupná“. Ve své knize vyzývá k potřebě radikálního obratu ve vzdělávání, kterou adresuje všem ředitelům škol, učitelům a rodičům, píše ji však v 1. osobě množného čísla, pod kterou zahrnuje i sebe, jakožto příslušníka všech těchto tří skupin. V celé knize pak ukazuje, jak se jedna australská střední škola pod jeho vedením snaží připravovat žáky pro 21. století.

Základní rozdíl mezi školním vzděláváním pro společnost vědění a pro industriální společnost charakterizuje Warner následovně: Školní vzdělávání pro společnost vědění vychází z partnerství mezi učiteli a žáky, kdy učitelé společně se žáky spoluvytvářejí a konstruují vědění, zatímco industriální sféra byla založena na předávání vědění učitelem. V tomto systému byl učitel manažerem času a prostoru k učení ve třídě, zatímco ve společnosti vědění jde o svobodu objevování a učení. „Industriální školství“ má odpor ke změnám, zatímco „škola ve společnosti vědění“ buduje kulturu změny, inovací a kreativity. Celkově autor uvádí celkem 19 základních odlišností, které člení do pěti širších kategorií. Ukazuje tak na složitost procesu implementace a zavádění změn, které prostupují celou školou a vyžadují radikální změnu kultury školy.

Autor prezentuje revoluční pojetí změny, kdy starý systém vzdělávání je zapotřebí nahradit systémem novým a změna je podmíněna diskontinuitou, radikálním obratem. Podobné výzvy ke změně školy můžeme sledovat i u nás, zpravidla hovoříme o radikální proměně školy tradiční (někdy transmisivní) ke škole inovativní, moderní, založené na konstruktivistickém pojetí vyučování. Takto ostře formulované potřeby změny jsou často spíše reakcí na nedostatečnou reflexi společenského vývoje v životě školy a jistou mírou rigidity a setrvačnosti, jež je školství vlastní. Jedná se však spíše o „rétoriku změny“ než o skutečný požadavek diskontinuity a podrobnou analýzu příčin a navrhovaných řešení. Naopak řada dalších autorů (především z řad sociologů vzdělávání), jež se analýze současného stavu vzdělávání a jeho relevantnosti pro společnost vědění zabývají, bývá v analýze kritická, avšak méně radikální.

2.3. Kurikulum budoucnosti

Mezi přední autory v tomto ohledu patří M. Young, který v knize *The Curriculum of the Future* (1998), rozlišuje mezi **kurikulem minulosti** (*Curriculum of the Past*) a **kurikulem budoucnosti** (*Curriculum of the Future*) a ukazuje na čtyři základní odlišnosti mezi pojetím kurikula pro společnost industriální a pojetí kurikula reflektující vývoj společnosti v pozdní době, tedy pro společnost vědění.

M. Young zdůrazňuje úlohu školy a školního kurikula v předávání existujícího vědění nové generaci, z čehož vyplývá, že každé kurikulum musí být do jisté míry „kurikulem minulosti“. Nicméně ve středu jeho zájmu leží snaha nalézt rovnováhu či přesněji správný poměr mezi předáváním minulosti a snahou reagovat na potřeby společnosti budoucí. Young tedy nehovoří o radikálním obratu a diskontinuitě jako Warner, ale formuluje rozdíly mezi kurikulem minulosti a kurikulem budoucnosti

s jistou mírou kontinuity. M. Young explicitně uvádí, že základní slabinou rozlišování mezi kurikulem minulosti a kurikulem budoucnosti je tendence polarizovat minulost a budoucnost jako protikladné póly. Dobrým příkladem dle něj je „samoučelné učení“ („*learning for its own sake*“), tedy učení, jež nevyplývá z nějakého situačního kontextu, aktuální potřeby řešení konkrétního úkolu. Učení tak má hodnotu samo o sobě a snaha hledat vždy nějaké zdůvodnění, proč se danou věc učíme, může být výrazným limitujícím faktorem dalšího učení. Přestože je „samoučelné učení“ dle Younga charakteristickým prvkem kurikula minulosti, nelze si bez něj představit ani kurikulum budoucnosti.

Kurikulum minulosti	Kurikulum budoucnosti
<ul style="list-style-type: none"> • vědění a učení je účelné a smysluplné samo o sobě 	<ul style="list-style-type: none"> • takové pojetí vědění, které klade důraz na to, aby učící se chápali, že sami mohou vystupovat jako aktivní spolu tvůrci světa (a vědění)
<ul style="list-style-type: none"> • zaměřuje se především na předávání dosaženého vědění 	<ul style="list-style-type: none"> • zaměřuje se nejen na předávání existujícího vědění, ale klade rovněž důraz na vytváření nového vědění (resp. přetváření vědění)
<ul style="list-style-type: none"> • klade větší důraz na předmětové znalosti (<i>subject knowledge</i>), spíše než na vědění vyjadřující vztahy mezi předměty (mezi-předmětové vazby) 	<ul style="list-style-type: none"> • zdůrazňuje vzájemnou provázanost jednotlivých oblastí vědění napříč obory (předměty)
<ul style="list-style-type: none"> • předpokládá hierarchii a hranici mezi školním a každodenním věděním, a tím vytváří problém přenosu školního (akademického) vědění do mimoškolních kontextů. 	<ul style="list-style-type: none"> • klade důraz na relevantnost vědění získávaného ve škole pro řešení každodenních problémů (kritika odtrženosti školního vzdělávání od běžného života)

Tab. 1: Charakteristické znaky kurikula minulosti a kurikula budoucnosti (zpracoval Greger na základě prací M. Younga 1998, 1999)

2.4. Aktivní konstrukce vědění a poznání

Kurikulum budoucnosti Young vztahuje ke konceptu společnosti vědění (resp. znalostní ekonomiky) a ukazuje, že kurikulum budoucnosti si neklade za cíl pouze předávat existující vědění nové generaci, ale především připravit novou generaci na její aktivní roli v přetváření vědění v budoucnosti. J. Gilbertová (2005, 2006) ve stejném významu hovoří o zásadní proměně charakteru vědění (*knowledge*), což vyžaduje radikální proměnu i ve školním vzdělávání. Vědění podle ní není „něco“, co je zapotřebí se naučit, ale zdůrazňuje **aktivní utváření vědění**, tedy učení jako aktivní konstruktivní proces.

„Vědění je v dnešní společnosti spojováno spíše s pojmy inovace, změna a kvalita. „Inovovat“ znamená přetvářet staré vědění novým způsobem – představuje tedy proces destrukce starého vědění – a kvalita dnes znamená nepřetržité zdokonalování“ (Gilbertová 2006, s. 3). S odkazem na M. Castellse, hlavního teoretika konceptu informační společnosti, pak autorka zdůrazňuje, že vědění není statický produkt lidského myšlení, není to „látka či předmět“, které můžeme uzamknout v tradičních hranicích vědních disciplín nebo které obsáhne „jednotlivec-expert“, ale vědění je spíše jako *energie* (metafora M. Castellse). Vědění je charakterizováno jako proces spíše než jako „věc“, kterou je zapotřebí uložit v paměti pro použití v budoucnosti. Vědění se soustavně proměňuje a vyvíjí. Školní vzdělávání by tak v souladu s touto změnou charakteru a povahy vědění v širší společnosti mělo přehodnotit také povahu učení. Učení neznamená osvojování poznatků a jeho ukládání do paměti, ale učení je aktivní utváření (v duchu sociálního konstruktivismu), které je primárně skupinovou (spíše než individuální) aktivitou. Takovéto pojetí učení je charakteristické spíše pro vzdělávání na vyšších stupních vzdělávací soustavy (zpravidla až na terciární úrovni), nicméně nová doba si žádá, aby všem bylo vědění prezentováno jako něco, co tady není jednou pro vždy dané, ale co je zde pro nás, abychom je využívali v životě a dále přetvářeli, shodují se M. Young i J. Gilbertová. Jakkoliv oba autoři kladou důraz na užitečnost učení a nutnost přetváření vědění, při pečlivém studiu jejich prací však opět do popředí vystupuje umírněnost, s jakou popisují potřebu změny. Nejde o žádné radikální tvrzení, jež by opovrhovalo či podceňovalo pamětné učení a učení základních poznatků a faktů, ale spíše jde o kritiku takových přístupů, kde je osvojování faktů, poznatků, pravidel aj. často jediným cílem i formou učení. V tomto duchu je kritika obou autorů v souladu s kritikou transmisivního pojetí vyučování v protikladu k vyučování konstruktivistickému, jak je popisuje F. Tonucci (1991), z novějších prací pak např. V. Spilková (2005).

J. Gilbertová v souvislosti s konstatováním, že vědění (*knowledge*) nabývá ve společnosti vědění nového významu rovněž poukazuje na to, že školní vzdělávání pracuje stále s tradičním pojetím vědění jako „učební látky“, jako něčeho, co je třeba se naučit. Dokládá to na příkladu začleňování nových informačních a komunikačních technologií (ICT) do školního vzdělávání. ICT je ve školách využíváno především k vyhledávání existujících informací (zpravidla na internetu či v elektronických encyklopediích), případně k jejich prezentování (formou powerpointové prezentace, internetové stránky apod.). Nicméně toto jsou stále staré přístupy k vědění, jako něčemu, co je „mimo nás“, vědění jako něco, co vytvořili jiní a naší úlohou je pouze to přijímat. Používání ICT ve školách tímto způsobem v žácích utvrzuje pasivní roli ve vztahu k vědění, zatímco v dnešní informační společnosti (či společnosti vědění) jsou ICT používány především ke generování nových vědomostí, sdílení informací pro jejich přetváření a nikoliv za účelem jejich uložení.

2.5. Vědění přes hranice tradičních disciplín a předmětů

Další významnou charakteristikou kurikula budoucnosti je **interdisciplinarita**. M. Young zdůrazňuje, že kurikulum založené na tradičním dělení vědění do vyučo-

vacích předmětů (resp. disciplín) a vytváření sylabů mělo nesporný přínos v demokratizaci vzdělávání, to znamená v zpřístupnění širokého spektra vědění z mnoha oblastí všem žákům. Na druhou stranu dělení vědění do tradičních předmětů či disciplín vede ke ztrátě kontextu, umělému oddělování různých oblastí společenského poznání, a v konečném důsledku tato forma organizace kurikula vede i k oddělení školního (akademického) vědění od jeho aplikací v reálném životě. Kurikulum budoucnosti tak narozdíl od kurikula minulosti klade důraz na: a) propojení vědění z různých vyučovacích předmětů; b) vztah mezi učením v rámci školních vyučovacích předmětů a učením v jiných kontextech, například na pracovišti; c) potenciál propojení zkušeností učících se (žáků a studentů) s jejich budoucí rolí občanů či rodičů a s očekávanými proměnami společnosti. R. Moore (2004, s. 147) poukazuje na skutečnost, že „tradiční kurikulum“ s jasně vymezenými hranicemi mezi jednotlivými vyučovacími předměty vštěpuje žákům respekt k čistotě kategorií a k vědění uspořádanému do uceleného systému, zatímco „progresivní kurikulum“ podporuje integraci poznatků a smazává bariéry mezi předměty, čímž povzbuzuje žáky k přetváření kategorií a inovativním rekonfiguracím vědění.

Na úrovni vědy, výzkumu a terciárního sektoru je otázka (inter-) či **transdisciplinarity** předmětem základního rozlišení mezi strategickým výzkumem (*strategic* resp. *problem solving research*), jež překračuje hranice vědních disciplín, a základním či aplikovaným výzkumem v rámci vědních disciplín (*disciplinary research*). Rozlišení obou druhů výzkumů rozpracoval M. Gibbons se svými spolupracovníky (1994), přičemž strategický, transdisciplinární výzkum označují jako „typ 2“ (*Mode 2*), zatímco tradiční disciplinární výzkum za „typ 1“ (*Mode 1*). Výzkum „typu 2“ je charakteristický propojením výzkumu s kontextem jeho aplikace, tzn. že výzkum již není prováděný někde v laboratoři a potom přenášen do jiného prostředí, strategický výzkum se zaměřuje na řešení problémů v jejich reálném kontextu. Jeho další základní charakteristikou je transdisciplinarita, tedy spolupráce několika výzkumných týmů s odlišným zaměřením, a transinstitucionalizace – tyto týmy často pocházejí z různých institucí, či dokonce různých měst nebo zemí. Výzkum „typu 2“ je charakteristický větším důrazem na spolupráci než tradiční výzkum „typu 1“ a často je založen na vícezdrojovém financování a naopak na méně formálních strukturách managementu. M. Gibbons se svými spolupracovníky argumentují ve prospěch výzkumu „typu 2“, a to včetně konkrétního návrhu financovat především výzkumy tohoto typu. Své myšlenky dotahují i do kontextu terciárního vzdělávání, kde opět podporují transdisciplinární přístup, jehož příkladem jsou mnohé nové (aplikované) obory studia naproti tradičním studijním oborům, a základním typem učení má být řešení problémů, spíše než tradiční vzdělávání v jednotlivých vědních disciplínách. Jako příklad si vypůjčují tito autoři vzdělávání na lékařských fakultách, kdy podle nich má repertoár řešení různých problémů větší smysl pro přípravu budoucích lékařů, než tradiční studium medicinských oborů izolovaně. M. Gibbons se svými spolupracovníky doporučují přechod od výzkumu a učení typu 1 k učení a výzkumu typu 2. S tímto závěrem nesouhlasí a široce jej diskutuje jihoafrický sociolog J. Muller (2000, s. 48) v knize *Reclaiming Knowledge*. V protikladu k tvrzení autorů zastává méně radikální tezi a tvrdí, že Typ 2 není novinkou současné

společnosti, ale že interdisciplinární výzkum zde vždy v nějaké (byť méně viditelné) podobě byl, a dále pak, že nelze zavrhnout výzkum „typu 1“, protože bez kvalitní disciplinárního výzkumu nemůže být ani interdisciplinární výzkum kvalitní. V dalším rozboru tohoto problému ve vztahu k terciárnímu vzdělávání se pak zabývá otázkou možností a limitů transdisciplinárního vzdělávání, které dle jeho názoru není možné bez dřívějšího získání základních znalostí a dovedností v jednotlivých oborech či disciplínách.

J. Muller (2000, s. 50–54) pak analogicky uvádí příklady na úrovni nižších stupňů vzdělávání, jež podporují myšlenku, že nelze učit nadpředmětovým kompetencím, obecným dovednostem, aniž bychom tyto kompetence rozvíjeli prostřednictvím předmětově/oborově specifických znalostí (*subject-specific knowledge*). Uvádí tak umírněnější verzi proměny vzdělávání, jež sice také vyžaduje důraz na nové nadpředmětové či transversální dovednosti, schopnosti či kompetence, to však nelze považovat za negaci či rušení předmětů a vyučování ve specifických oblastech vzdělávání. Empirická zjištění podporující toto tvrzení přináší např. Bereiter a Scardamalia (2006).

J. Gilbertová (2006, s. 5) se také staví kriticky ke zkratkovitým interpretacím, jež staví do centra školního vzdělávání nadpředmětové dovednosti a kompetence s tvrzením, že je možné si tyto osvojit nezávisle na konkrétních obsazích vzdělávání. Základní myšlenkou této pozice je tvrzení, že v podstatě nezáleží na tom, co se žáci učí (na volbě obsahů vzdělávání), ale důležité je se zaměřovat na obecné schopnosti, či dovednosti. Jak autorka v souladu s pojetím M. Younga, J. Mullera i dalších autorů dokládá, obsahy vzdělávání neztrácejí na významu, pouze se mění jejich role ve vzdělávání. Konkrétní obsahy vzdělávání již nejsou (pouze) cílem samy o sobě, ale stávají se prostředkem dosažení dalších cílů, především pak rozvoje vyšších úrovní myšlení a kompetencí pro život. Ty musejí být nejprve rozvíjeny v rámci jednotlivých oborově specifických kontextů a na základě analogie pak mohou být přenášeny do kontextů nových, ba dokonce (v některých případech) mohou vést k zobecnujícím principům napříč různými kontexty.

2.6. Ne-elitářství aneb vzdělání pro společnost vědění všem

Vzdělávací systém industriální společnosti lze dle J. Gilbertové (2006, s. 2) přirovnat k pásové výrobě, jejímž cílem je velkovýroba standardizovaných produktů. Svůj přírůstek formuluje následovně: „Žáci procházejí procesem výroby ve skupinách (třídách). Předem stanovené kurikulum v podobě obsahů vzdělávání je žákům „dodáváno“ v předem stanovených dávkách a ve správném pořadí lidmi, kteří jsou speciálně vyškoleni pro danou fázi „výrobního procesu“. Úkoly, jež mají být v jeho průběhu splněny jsou dávkovány po malých soustech, přičemž s každým z nich je žákům dodávána jedna specifická dovednost, ale tento způsob jim zároveň znemožňuje „myšlení mezi jednotlivými úkoly“ a porozumění rámci a celkovému smyslu toho, co se učí. V průběhu „výrobního procesu“ jsou žáci podrobováni různým výstupním kontrolám kvality produktu, jejichž cílem je zjistit, zda odpovídají požadovaným standardům. Takto koncipované vzdělávání podobné výrobní lince je velmi výkonný způsob zacházení s velkým množstvím produktů. Představuje také po-

měrně efektivní způsob zajištění toho, že většina produktů dosáhne požadovaných základních standardů kvality, přičemž ovšem zároveň umožňuje systému vyčlenit produkty, které jsou vhodné pro další zpracování (rozuměj vyšší stupně vzdělávání). Vedlejším efektem takového systému je však také velký počet žáků, jež v tomto systému nesplňují požadovaná kritéria kvality a jsou vyřazeni z dalšího procesu zpracovávání. Tento vedlejší efekt byl dle autorky tolerován během 20. století především proto, že žáci, jež opustili předčasně vzdělávací systém mohli zpravidla nalézt zaměstnání v celkem dobře (rozumně) placených povoláních, jež nevyžadovala rozsáhlý systém znalostí. Na to se však již nelze déle spolehnout, což je způsobeno drastickou změnou ekonomického prostředí a proměnou trhu práce.

V souladu s úvahou D. Keatinga (2005) máme dvě možnosti, jak směřovat vzdělávání pro společnost vědění (byť Keating používá ve svém textu pro označení současné společnosti koncept „učící se společnosti“, my se držíme označení, jež je v souladu s celým předchozím výkladem). Jednou z alternativ je akceptovat předpovědi teoretiků dalšího vývoje společnosti a akceptovat nové formy strukturace společnosti na 20 % „pracovníků vědomostní elity – resp. technologické elity, symbolických analytiků apod.“ a marginalizované většiny, jež nebude s to využít možností společnosti vědění, ale stane se „dělníky nové doby“ či bude v roli nezaměstnatelných a vyloučených. Na druhou stranu je před námi (dle Keatinga) také druhá možnost, a sice že se rozhodneme pro radikální změnu vzdělávacího systému, jež by umožnila rozvinutí potřebných dovedností a kompetencí většiny jedinců tak, aby mohli participovat na společnosti vědění a aby se sektor symbolických analytiků nestal úzkou skupinou vyvolených. Keating dále dodává, že obě alternativy nemusíme vidět jako krajní možnosti, ale že se nabízí jako správná jakási zlatá střední cesta, jež při vědomí současných prognóz společnosti směřující k rozšiřování sociálně-ekonomických nůžek mezi elitou a zbytkem společnosti, se bude snažit směřovat k vyrovnávání nerovností podporou vzdělávacího systému v zájmu společnosti vědění, jež umožní všem získat potřebné vzdělání. Snaha o dosažení tohoto cíle může tak vést ke snížení rizik očekávaného nového řádu společnosti a zároveň ke snížení socioekonomických nerovností, jež s sebou přináší.

Také M. Young (1998) se věnuje vzdělanostním nerovnostem a jejich významu pro společnost vědění. Za klíčový rozdíl mezi kurikulem minulosti a kurikulem budoucnosti ve vztahu ke vzdělávání žáků ve věku 14–19 let pokládá názor na dělení studijních programů na všeobecné vzdělávání a odbornou přípravu pro konkrétní povolání. Young uvádí, že v nových formách produkce v současné a budoucí společnosti bude jen málo možností pro manuální pracovníky (ať již kvalifikované či bez kvalifikace), a tedy i pro programy odborného vzdělávání či přípravy pro konkrétní povolání. Young proto navrhuje zrušení dělení na programy všeobecné přípravy a specifické přípravy na povolání a volá po společném kurikulu pro všechny žáky ve věku 14–19 let. Jak dále píše, kurikulum v sobě odráží vizi společnosti, pro kterou se snažíme vzdělávat mladé lidi. Kurikulum budoucnosti musí být skeptické ke specifickým programům pro marginalizované skupiny. Tyto programy, ať již se jedná o odbornou přípravu, uznávání pracovních zkušenosti či programy v rámci celoživotního učení (pravděpodobně např. rekvalifikace, školy druhé šance

apod.), pouze konzervují marginalizaci těchto skupin. Kurikulum budoucnosti si dle Younga musí klást za cíl bojovat se vzdělanostními nerovnostmi. Kurikulum minulosti vedlo k tomu, že vyšších úrovní myšlení a vzdělání odpovídající potřebám společnosti vědění dosáhla pouze menšina, zatímco většině žáků byl přístup k vědění významnému pro uplatnění v dnešní společnosti odepřen. Tento trend musí kurikulum budoucnosti obrátit a cíleně se zaměřovat na to, aby nikomu nebyl upírán a priori přístup k relevantnímu vědění.

Závěr

V rámci tohoto textu jsme se snažili pojmenovat základní znaky společenské transformace směřující ke společnosti vědění. Popis těchto znaků byl založen na explicitním srovnání prvků společnosti industriální (či kapitalistické) a prvků společnosti „nové“ resp. „pozdní doby“, pro kterou se dle nás nejvíce hodí označení společnost vědění. Základním charakteristickým znakem společnosti vědění je, že vědění (*knowledge*) prostupuje všechny funkční systémy společnosti, které jsou závislé na produkci nového vědění. Společnost vědění tak staví do popředí především kulturní kapitál, či s použitím terminologie původně ekonomické kapitál lidský. Při bližší analýze společenského vývoje je však zřejmé, že neméně důležitý je také sociální kapitál, neboť produkce vědění není již úkolem jednotlivců. Popis odlišností společnosti vědění od industriální společnosti nám umožňuje analyticky popsat současný stav společnosti, stejně tak jako dynamiku společenského vývoje. To ovšem neznamená, že jedna společnost nahradila společnost druhou v jednom daném momentu „velkého předělu“. Společenský vývoj chápeme v souladu s dalšími autory spíše jako vývoj postupný, „vývoj ve vlnách“.

V druhé části textu jsme se věnovali otázce, jak by mělo vypadat vzdělání (i vzdělávání) pro společnost vědění. Narozdíl od normativních či politických odpovědí, kdy jde o výčet jasných cílů, úkolů a seznamů všeho toho, co je pro „nové“ vzdělání zapotřebí, jsme se snažili spíše o přístup analytický a ukázali jsme na mnohá témata, která před vzdělávání „nová doba“ klade. Spíše než snahu o jednoznačnou odpověď jsme tedy text pojali jako úvahu nad možnými přístupy na základě nejnovější dostupné literatury. Opírali jsme se především o koncepci M. Younga, který rozlišuje mezi kurikulem minulosti a kurikulem budoucnosti. Autor zdůrazňuje, že „nová doba“ vyžaduje přechod od kurikula minulosti, které je založené na izolaci jednotlivých oblastí vědění, je úzce specializované a s vysokou mírou stratifikace (stratifikace vědění), ke kurikulu budoucnosti, jež klade důraz na propojení vědění napříč různými předměty, bude muset být „širší“ či obecnější, spíše než specializované, a s nízkou mírou stratifikace (tedy dělení vědění na více a méně podstatné vědění a na vědění, které je přístupné jen vybraným). Vývoj společnosti je vlnový a nikoliv překotný a podobně i u vývoje školního vzdělávání nelze očekávat překotnost a radikální řez či náhlý obrat o 180 stupňů. Také M. Young zdůrazňuje, že kurikulum budoucnosti bude vždy obsahovat některé prvky kurikula minulosti, a z jeho textu je zřejmé, že to považuje nejen za nevyhnutelné, ale i žádoucí.

V celém textu jsme se zatím nezabývali žádným hodnocením toho, jak se cíle a obsahy školního vzdělávání vyvíjí, a zda tento vývoj směřuje ke kurikulu budoucnosti či nikoliv. Hodnocení stavu a vývoje obsahů školního vzdělávání by muselo být založeno na nějakých empirických dokladech, analýzách dokumentů a ověřování hypotéz, abychom nepřistupovali ke zjednodušujícím soudům, jež slýcháme v médiích i z úst mnoha reformních proroků. To prozatím není v našich silách. Nicméně se v kontextu této studie nabízí otázka zhodnocení vývoje cílů a obsahů školního vzdělávání na úrovni obecné. Mnozí autoři ukazují na základní trendy vývoje cílů a obsahů školního vzdělávání, jež je možné sledovat ve většině vyspělých zemích (a často i v zemích rozvojových).

Do popředí vystupují především tři základní trendy vývoje cílů a obsahů školního vzdělávání (pro bližší rozpracování viz např. Greger 2006, Rýdl 2003, Skalková 1999, Walterová 1993):

1. trend integrace poznatků;
2. trend sblížení všeobecného a odborného vzdělávání;
3. trend obohacování obsahu vzdělávání o nová témata.

Aniž bychom jednotlivé trendy nějak blíže v tomto závěru rozebírali, je zřejmé, že trend integrace poznatků (respektive vědění), i trend sblížení všeobecného a odborného vzdělávání je v souladu s tím, co M. Young označuje jako kurikulum budoucnosti. V zájmu přesnosti a kritičnosti je však zapotřebí říci, že jejich realizace v konkrétních politikách je vykročením směrem ke kurikulu budoucnosti, spíše než jeho naplněním. Jako příklad uveďme sblížení obsahů všeobecného a odborného vzdělávání, jež se děje především formou posilování složky všeobecného vzdělání v kurikulu odborných škol a také v rámci definování společných klíčových kompetencí pro odborné i všeobecné střední vzdělávání. Nicméně Youngovy návrhy hovoří a společném kurikulu, tedy o zrušení samotného dělení na odborné a všeobecné vzdělávání.¹⁰

První dva z uvedených trendů, tedy integrace poznatků (často realizovaná jako vymezení širších oblastí vzdělávání spíše než tradičních vyučovacích či učebních předmětů) a sblížení všeobecného a odborného vzdělávání, často vyvolávají nespokojené reakce v širší veřejnosti, stejně tak jako v části odborné veřejnosti. Připomeňme například bouřlivé diskuse o rušení předmětů a zániku dějepisu nebo obavy z nezaměstnatelnosti „všeobecně vzdělaných“ absolventů středních škol bez propojení na praxi apod. Naopak třetí z uvedených trendů, obohacování obsahu vzdělávání o nová témata, je zpravidla pojímán pozitivně. Je chápán jako snaha školního vzdělávání reagovat na výzvy nové doby a tak držet krok s vývojem společnosti. Je však zapotřebí si rovněž uvědomit rizika spojená s tímto přístupem, který za řešení považuje přidávání nových a nových témat, předmětů apod. Požadavky kladené na školy tak narůstají a je otázkou, zda je v možnostech škol na ně reagovat (připomeňme jen některá zásadní témata, jež jsou reakcí na společenské problémy, resp. vývoj

10 Ovšem Youngův návrh na sloučení obou proudů nelze chápat tak, že všichni přejdou do „akademicky“ orientovaného např. gymnaziálního vzdělávání, které by nebralo ohledy na různost populace. Kurikulum budoucnosti je tedy zapotřebí chápat jako kurikulum nového typu a to kurikulum pro všechny žáky ve věku 14 (resp. 16) – 19 let. Byť náznaky těchto interpretací jsou časté, nejsou v souladu s Youngovým pojetím kurikula budoucnosti.

společnosti: ICT, multikulturalita, ekologie či environmentální výchova, výchova k toleranci apod.). Domníváme se, že cesta není v novém a novém přiřazování, jež se může jevit spíše jako kladení nových záplat na starý kabát, ale je zapotřebí cíle a obsahy, ale i formy a metody vzdělávání znovu promýšlet a re-form(ul)ovat, tedy ušít kabát nový. Na příkladu ICT jsme si v textu ukázali, jaké důsledky může mít přiřazování nových témat, jež přináší současná doba do systému vzdělávání, který byl formován pro potřeby společnosti industriální. Jakákoliv reforma obsahu vzdělávání tak musí vycházet z uvědomění si nejen role a významu vědění v současné společnosti, ale musí také vznikat s vědomím toho, že vědění nabývá nových významů a má jiný charakter, který M. Castells popisuje jako rozdíl mezi vědění jako „látkou“ a vědění jako „energií“. Toto jsou výzvy, které před školní vzdělávání klade nová doba, a to nejen před školu českou, jedná se o výzvu globální.

Literatura

- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. Beyond Bloom's Taxonomy: Rethinking Knowledge for the Knowledge Age. In FULLAN, M. (ed.). *Fundamental Change. International Handbook of Educational Change*. Dordrecht : Springer, 2005, s. 5–22.
- BERGER, P. L. *Vzdálená sláva. Hledání víry ve věku lehkověrnosti*. Brno : CDK a Bar-ri-ster & Principal, 1997.
- BLAŽEK, J.; UHLÍŘ, D. *Teorie regionálního rozvoje: nástin, kritika, klasifikace*. Praha : Karolinum, 2002.
- DRUCKER, P. *Postkapitalistická společnost*. Praha : Management Press, 1993.
- FAURE, E. *Learning To Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris : UNESCO, 1972.
- GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P.; TROW, M. *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London : Sage, 1994.
- GILBERT, J. Knowledge, The Disciplines, and Learning in the Digital Age. In *Educational Research, Policy and Practice in an Era of Globalization – Conference Proceedings* [CD ROM]. Hong Kong : APERA, 2006.
- GILBERT, J. *Catching the knowledge wave? The knowledge society and the future of education*. Wellington : NZCER, 2005.
- GREGER, D. Současné trendy vývoje všeobecného vzdělávání. In VESELÝ, A.; KALOUS, J. (eds.) *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha : Karolinum, 2006, s. 39–50.
- KEATING, D. P. Human Development in the Learning Society. In FULLAN, M. (ed.). *Fundamental Change. International Handbook of Educational Change*. Dordrecht : Springer, 2005, s. 23–39.
- KELLER, J. Deset témat pro českou sociologii. *Sociologický časopis*, 2002, roč. 38, č. 1-2, s. 25–35.
- Key Competences for Lifelong Learning: A European Reference Framework*. European Commission, 2004. dostupné na [www: <http://europa.eu.int/comm/education/po-](http://europa.eu.int/comm/education/po-)

- [licies/2010/doc/basicframe.pdf](#)>. vstup 11.11.2005.
- MAŇÁK, J. Kompetence ve struktuře kurikula. In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. (eds). *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006, s. 87–101.
- MOORE, R. The Problems of Knowledge. In *Education and Society. Issues and Explanations in the Sociology of Education*. Cambridge : Polity Press, 2004, s. 147–175.
- MULLER, J. *Reclaiming Knowledge. Social Theory, Curriculum and Educational Policy*. London : Routledge Falmer, 2000.
- OFFE, C. Společnost práce. In PONGS, A. (ed.). *V jaké společnosti vlastně žijeme?* Praha : ISV, 2000, s. 183–203.
- PETRUSEK, M. Společnosti pozdní doby. Praha : SLON, 2006.
- PETRUSEK, M. Zítřka sklídíme, co teď zasejeme (rozhovor s Karlem Černým). *MF DNES*, 2006b, 27. května, s. D/7.
- REICH, R. *Dílo národů*. Praha : Prostor, 1995.
- REICH, R. V nudné škole géniá nepoznáte (rozhovor s Lenkou Zlámalovou). *Respekt*, 2003, č. 42, s. 11.
- RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha : ISV, 2003.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV nakladatelství, 1999.
- SPILOKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005.
- TOFFLER, A.; TOFFLEROVÁ, H. *Nová civilizace: třetí vlna a její důsledky*. Praha : Dokořán, 2001.
- TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha : PedF UK, 1991.
- VESELÝ, A. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, 2004, roč. 40, č. 4, s. 433–446.
- VESELÝ, A. Kultivace vědění v klíčový faktor produkce. In POTŮČEK, M. (ed.). *Putování českou budoucností*. Praha : Gutenberg, 2003, s. 84–115.
- Vzdělání a sociální spravedlnost v zemích OECD*. Praha : Učitelství noviny, 1998.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum české školy*. Frankfurt am Main : DIIPF, 1993.
- WARNER, D. *Schooling for the Knowledge Era*. Camberwell, Victoria : ACER Press, 2006.
- WILLKE, H. Společnost vědění. In PONGS, A. (ed.). *V jaké společnosti vlastně žijeme?* Praha : ISV, 2000, s. 243–262.
- YOUNG, M. *The Curriculum of the Future*. London : Falmer Press, 1998.
- YOUNG, M. Knowledge, Learning and the Curriculum of the Future. *British Educational Research Journal*, 1999, roč. 25, č. 4, s. 463–477.

MODELOVÁNÍ KURIKULA

JOSEF MAŇÁK

Anotace: Modelování tradičně patří do metodologické výbavy výzkumů v přírodních vědách, ve společenských vědách se modelování uplatňuje omezeně. Stať charakterizuje základní požadavky na vědecký model a nastiňuje možnosti modelování v pedagogice. Uvádí a analyzuje některé modely, které se uplatnily při tvorbě kurikula, a navrhuje soustavu na sebe navazujících dílčích modelů, které odrážejí pohyb kurikula od obecných koncepcí po model konkrétní výuky, jak se zrcadlí v přípravě učitele na výuku. Celkový systém těchto dílčích modelů zachycuje tzv. model syntetizující.

Klíčová slova: dílčí model kurikula, model, modelování, tvorba kurikula, syntetizující model kurikula

Abstract: Modelling is traditionally part of the research methodology in natural science. It is not, however, quite commonly used in social sciences. The paper describes the basic requirements for the scientific model and outlines the possibilities of modelling in pedagogy. It points out and analyses some of the models which have been used to create the curriculum; also, it comes up with a system of successive partial models which resent the curricular movement from general concepts to an actual teaching model, as it is reflected in the teacher's preparation for the lesson. The overall system of these partial models is rendered in the synthesising model.

Key words: partial model of the curriculum, model, modelling, designing the curriculum, synthesising model of curriculum

Úvodem

Probíhající školská reforma, iniciovaná společenským převratem na začátku devadesátých let, připravená dokumentem Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001) a uzákoněná školským zákonem (zákon č. 561/2004 Sb.), je sice výrazem historického vývoje, ale její realizace neprobíhá bez problémů a potíží. Máme-li ji charakterizovat buď jako reformu pedocentrickou, kurikulární, modernizační, nebo systémově strukturální (Helus 2007, s. 190), můžeme konstatovat, že jde o reformu komplexní, která v různé míře mění pohled na žáka, vypořádává se s explozí informací, přizpůsobuje se moderním technologiím, ale ovlivňuje i celý školský systém. Centrálním problémem reformy je obsah vzdělávání (kurikulum), který škola žákům zprostředkovává, neboť do něho se promítají všechny ostatní reformní tendence.

V našich podmínkách je dalekosáhlým reformním počinem samo zavedení pojmu kurikulum do pedagogické teorie a praxe, ačkoliv jeho rozsah a vůbec celé pojetí není dosud jednoznačně ustáleno. Na základě četných pokusů o jeho vymezení (u nás např. Walterová, 1994, Průcha 2002 aj.) budeme kurikulum chápat jako

obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkovávání a hodnocení. Otázkou však i nadále zůstává podrobnější a přesnější postizení místa kurikula v pedagogické (didaktické) teorii, jeho funkce ve vzdělávání a mimo jiné také jeho tvorba. Právě na tento problém se zaměříme, abychom se pokusili specifikovat faktory, které se podílejí na jeho konstituování.

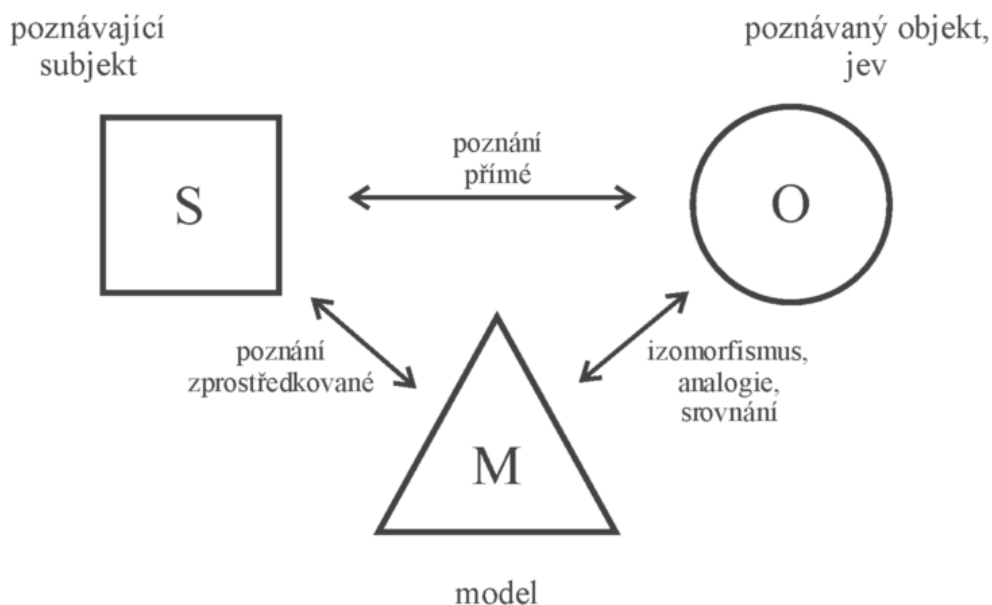
Složitost kurikulární problematiky, zaměříme-li se na to, z jakých zdrojů a pramenů se kurikulum formuje, je v tom, jaké podmínky a faktory se podílejí na jeho konkrétní podobě. I tato otázka již ovšem byla předmětem různých šetření, ale dosud se nedosáhlo jednoznačných výsledků. Nabízí se několik badatelských přístupů, ale pro složitost působících činitelů a pro prognostickou povahu problematiky se jeví jako nejschůdnější využití metody modelování. Tato metoda se osvědčuje zejména v situacích, kdy jde o velkou složitost a mnohoúrovňovost jevů, o vzájemně propojenou síť objektivních i subjektivních faktorů apod. (Grulich, Lukš 1975). Teorie modelování jako obecná vědecká metoda se vyhranila v souvislosti s rozvojem kybernetiky v aplikaci systémového přístupu při vědeckém poznávání složitých jevů.

1. Modely a modelování ve vědě

Model jako určitá myšlenková konstrukce má dlouhou historii (za model můžeme např. považovat už Demokritovu představu o atomu), ale základy vědeckého modelování byly položeny pracemi G. Galilea a I. Newtona v 17. století, kdy se ukázala možnost zkoumat sledované objekty prostřednictvím jejich zástupců, jiných objektů nebo zobrazení. Slovo model pochází z latiny (*modus, modulus*) a vyjadřovalo míru, způsob, později též vzor, předobraz aj. V tomto významu se užívá dodnes. Ovšem existují různá pojetí modelu, takže dosud chybí jednotná teorie i terminologie. Uvádějí se dva základní přístupy k pojmu model (Vachek, Lepil 1980, s. 10–12): 1. model jako přírodní nebo umělý objekt, který je v nějakém vztahu se zkoumaným objektem, a 2. model jako interpretace určité matematické teorie, určitého deduktivního systému. Vztah modelu a zobrazeného objektu musí splňovat tato kritéria: 1. mezi originálem a objektem existuje vztah přirozeného izomorfismu (homomorfismu), 2. model slouží k získání informací nebo k popisu a objasnění (ilustraci) originálu a 3. oprávněnost užívání modelu je ověřeno praxí (tamtéž, s. 12).

V. A. Štoff (1960) z obecného pohledu (podle Bacíka 1977, s. 323) model vymezuje jako „*objekt určité povahy, který je schopen zastoupit zkoumaný objekt tak, aby jeho studium poskytovalo novou informaci o tomto objektu*“. Model je tedy zobrazení, analogický výtvar, jakási kopie nějakého originálu, přičemž ovšem nezachycuje všechny vlastnosti originálu, ale jen ty, které se jeví důležité z pohledu badatele (obr. 1).

Modelování je postup, který vede k vytvoření modelu, umožňuje zkoumat složité jevy jako systémy. Modelování se nejdříve uplatnilo při zkoumání v přírodních vědách, ale čím dál tím víc se uplatňuje i ve vědách společenských a také v pedagogice. Modely lze třídit podle různých kritérií, např. podle cíle, obsahu, prostředků a podle dalších hledisek. Základní klasifikací (Vachek, Lepil 1980, s. 16) je jejich členění na: 1. modely materiální a 2. modely ideální.



Obr. 1: Schéma vědeckého modelu

Modely materiální se dále člení na modely podobné a) prostorově, b) fyzicky, c) matematicky; modifikace ideálních modelů jsou a) modely obrazné (ikonické), b) obrazně-znakové, c) modely symbolické (znakové). Materiální modely existují objektivně, proto na nich lze studovat vlastnosti a chování reálných objektů. Naproti tomu ideální modely mají teoretickou povahu, existují jen v myšlení, ale prostřednictvím myšlenkových operací mohou sledovat stejné jevy jako modely materiální. Důležitým typem ideálních modelů jsou modely obrazné (ikonické), které názorně reprodukovávají sledované vlastnosti modelovaných jevů. Modely obrazné, ale též obrazně-znakové, jako např. náčrty, schémata, grafy apod., jsou založeny na smyslovém vnímání a jsou vhodné pro postižení a sledování i velmi složitých jevů. Je třeba ovšem zdůraznit, že mezi jednotlivými druhy a typy modelů nejsou nepřekročitelné hranice, ale naopak existuje mezi nimi značná souvislost, která umožňuje, aby se v procesu poznávání podle potřeby a charakteru zkoumaného jevu využívalo všech modelů.

2. Modely a modelování v pedagogice

Termínu model se v pedagogice používá poměrně často, a to v různých souvislostech a významech, avšak převážně jen v obecné rovině jako slovního obratu, který nahrazuje výrazy jako např. koncepce, teorie, typ, schéma, paradigma, ideální obraz, příklad, vzor apod. Je tomu tak většinou v situacích, jde-li o snahu postihnout určité jevy v jejich podstatě, v souvztáznosti jejich komponent nebo bez přímého korelátu v edukační realitě. Jako příklad uveďme studii s názvem „Filozoficko-edukačné modely v situaci sociokulturní mnohosti“ (Kaščák 2003), v níž se rozli-

šuje model harmonický, rozporný a účastnický, přičemž by bylo možno ve stejném významu použít jiný termín např. koncepce, teorie, paradigma aj. Termín model zde zřejmě má vyjádřit určitý myšlenkový konstrukt, který označuje výrazné rysy skupiny příbuzných jevů, vztahů a jejich srovnatelných vlastností, aniž existuje objektivně existující reálný objekt, který je modelován. Použití termínu model zřejmě souvisí s úsilím o zexaktňování teoretických výpovědí a teoretické konstrukty posunout blíž k realitě. I v této rovině modelování se uplatňuje explanační (objasňující) funkce modelu umožňující vyjádřit důležité vazby a souvislosti vedoucí k pochopení předpokládané koncepce. V tomto pojetí může ovšem být model také zdrojem a východiskem k novým poznatkům a závěrům. I tento typ modelování může být v pedagogice přínosný, poněvadž umožňuje předpověď (predikci), může pomáhat odhalit další vývoj.

Obecným, pro pedagogiku však citlivým problémem je, že termín model se používá v různých významech, což umožňuje terminologickou nepřesnost i myšlenkovou vágnost. Nemáme zde ovšem na mysli pojem modelu jako konkrétní pomůcky ve výuce, nýbrž model jako metodologický nástroj vědeckého poznání. Pedagogika, podobně jako jiné vědy, formuluje na základě pozorování a zobecňování hypotézy, které potvrzuje nebo vyvrací, vytváří teorie, které je třeba stále konfrontovat s praxí. V této souvislosti vystupuje do popředí vztah mezi teorií, hypotézou a modelem. Hypotéza znamená domněnku, předpoklad, tvrzení, které vyjadřuje vztah mezi dvěma proměnnými, odrážející rozdíly nebo následky, opírá se jednak o empirická fakta, jednak o příslušnou teorii. Potvrzená hypotéza se transformuje v teorii (nebo její součást), ale ani teorie nepředstavuje jednoznačně pravdivou tvář reality, nýbrž jen výpověď o ní, sice ověřenou, která však může být dalším bádáním vyvrácena. Model výstižně charakterizuje J. Pelikán (in Maňák, Švec, Švec 2005, s. 63) jako „*strukturalní znázornění objektivní reality, které vyjadřuje základní vazby mezi proměnnými vstupujícími do zkoumaného výzkumného pole*“. Model je jakýmsi spojovacím článkem mezi realitou, hypotézou a teorií, sjednocujícím jejich specifické vazby k realitě v artefakt, který sledovaný jev postihuje v jednoznačných a jednodušších konturách, ale na druhé straně zřetelněji a výrazněji. Model je jakýmsi mostem mezi objektivní realitou a vznikající teorií, kterou lze vyznačit ve vazbě: realita – hypotéza – model – teorie – praxe. To má pro pedagogiku dalekosáhlý dosah, poněvadž model se tak ztělesňuje v materiální, nebo ideální obrazy, které jinak existují jen v abstrakci.

V pedagogických pojednáních se slovo model používá relativně často při popisu výchovně-vzdělávacího procesu, hovoří se např. o modelu výuky, o modelu vyučovacích prostředků apod., avšak s použitím termínu model jako metodologickým postupem při modelování pedagogických jevů ve výzkumném šetření se lze setkat zřídka. Ani pedagogické metodologické publikace o modelování a modelech většinou neinformují. Jiná situace ovšem je při používání modelu jako učební pomůcky, v praktické výuce se vedle předvádění reálných objektů vždy využívalo srovnávání i předvádění modelů. Už J. A. Komenský (Vějička moudrosti, 1969) vyzvedává význam synkritické metody, kterou se na základě analogie (modelu) chtěl dopátrat i „skrytých věcí“. F. Bacík (1977, s. 324) vidí v pedagogickém modelování vhodný nástroj k adekvátnímu postižení myšlenkové konstrukce, která vzniká ze základních

poznatků a premis o výchově a vzdělávání a plní poznávací a přetvářecí funkci. Domnívá se, že prostřednictvím modelování lze překročit hranice, které existují mezi různými úrovněmi pedagogického poznání, což umožňuje zkoumat pedagogické jevy jako otevřené, intencionálně probíhající systémy.

3. Modelování kurikula

Při aplikaci teorie modelování na fenomén kurikula je třeba zvážit, jaký model pro postžení tohoto složitého jevu zvolíme a na jakou oblast kurikulární problematiky se zaměříme. Ujasňování, vymezování a zkoumání kurikula probíhalo po celé 20. století, lze zaznamenat i četné pokusy o řešení těchto otázek pomocí modelování, nebo přehled viz např. u E. Walterové (2006), J. Maňáka (2006) a dalších. Rozlišují se dva základní typy modelů kurikula (Harbo 1991, s. 232), a to model zprostředkující a vstřícný. Zprostředkující (nebo též racionální) model vychází ze stanovených cílů, je založen na plnění vzdělávacích norem a jeho důležitým znakem je racionální plánování učiva. Naproti tomu vstřícný model neobsahuje direktivní prvky, cíle vzdělání jsou výsledkem vzdělávacího procesu, vznikají induktivně, a to interakcí mezi žáky a připravenou edukační situací. Obsah a metody vzdělávání nejsou odvozeny od cílů, ale upřesňují se v průběhu vzdělávacích aktivit. Do popředí se dostávají zkušenosti žáků, jejich aktivita (nelze nevidět vliv myšlenek J. Deweye). Další modely kurikula vycházely z rozlišení kurikula jako výsledného produktu, jako procesu a jako vzdělávací praxe (Smith 2005). Alternativní řešení nabízí koncepce chápající kurikulum jako výslednici působících vlivů, a to z hlediska cílů a obsahu (the what of curriculum), technických a profesních hledisek (the curriculum's how) a faktorů politicko-sociálních (the why of the curriculum), což představuje určitou diferenciaci důležitých charakteristik kurikula (podrobněji viz Johansen 1991, s. 97–113).

Jiné četné pokusy o modelové postžení vzdělávacího obsahu se zaměřují na další determinanty, které ovlivňují pojetí kurikula. Je to např. hledisko historicko-etnografické (Goodson), koncepce kladoucí důraz na rozvoj kognitivních procesů (Bruner), zdůrazňování společenských a ideologických vlivů (např. Apple 2004), orientace na podporu schopností (Stadler 2005), názory pojímající kurikulum jako relativně uzavřený učební systém (Möller 1976), nebo naopak koncipování modelu kurikula jako otevřeného a na žáka orientované výuky (Vohland 1980) aj. Navrhuje se též model kurikula na základě vize budoucnosti (např. Wragg 1997, Young 1998), který neklade důraz na zvládání vzrůstajícího rozsahu vědomostí, ale spíše na nové formy vztahů mezi osvojovanými poznatky. Stále častěji se objevují požadavky na tvorbu kurikula z evropských perspektiv (Frey 1978) aj. Pozornost si zasluhuje důkladně propracovaný model kurikula P. H. Phenixe (1964), založený na edukačních cílech odvozených z lidské povahy, členící se na oblast symbolickou, empirickou, estetickou, synnoetickou, etickou a synoptickou. C. J. Marsh (2006) rozlišuje čtyři hlavní koncepce kurikula, a to koncepci zaměřenou na společnost, na žáka, na poznatky, čtvrtá koncepce je eklektická. Výstižné členění tvorby kurikula nastiňuje E. Walterová (2004, s. 232), třídí kurikulum podle obsahu, podle potřeb žáka, podle orientace na problémy, na životní situace a podle zřetele k jádru všeobecného vzdělání.

Odborná literatura uvádí ještě další koncepce a modely kurikula, všechny však mají společnou ideu v tom, že řeší klíčový úhel pohledu na funkci kurikula, hledají pevnou základnu, orientaci pro edukační proces, nosné východisko, které by vytvořilo vhodný rámec pro řešení všech souvisejících problémů. Tyto a jim podobné modely můžeme nazvat modely fundamentální, protože se vztahují k základním, určujícím faktorům výchovně-vzdělávacího procesu. Fundamentální modely se vyznačují tím, že se snaží postihnout rozhodující determinanty zprostředkovaného poznání. Model kurikula se také vytváří s ohledem na strukturování komponent obsahu nebo vymezení faktorů, které pojetí kurikula podmiňují. Fundamentálním modelům kurikula je též společné pojetí kurikula jako relativně trvalého, avšak obecně platného a určujícího rámce, v němž se všechny edukační aktivity odehrávají. Na pozadí fundamentálního modelu kurikula se konstituuje vlastní obsah vzdělávání, stanoví se vyučovací předměty a realizuje se výuka.

V návaznosti na fundamentální modely kurikula jsou navrhovány modely, které zohledňují aktuální potřeby výuky a odrážejí procesuální stránku osvojovaného obsahu, zdůrazňují výběr vyučovacích předmětů (Doyle 1995), zaměřují se na výukovou komunikaci, která se projevuje v konverzaci žáků o kulturně významných nebo aktuálních tématech (Applebee 1996). Oproti tradičnímu kánonu všeobecných cílových ideálů vznikají modely kurikula respektující školní rovinu vzdělávacích požadavků, jde o tzv. plánování kurikula zaměřeného na školu (Husen, Postlethwaite 1994). Vznikají tak proti ideovému modelu kurikula tzv. operační kurikula, zahrnující učivo, kterému se skutečně ve škole učí, které se testuje apod. (Posner 1992). Některé kurikulární modely zahrnují také neevidované působení prostředí (tzv. skryté kurikulum) nebo prvky společenských oborů v oficiálním kurikulu nezastoupených (tzv. nulové kurikulum) apod. Tím se do středu pozornosti dostává hledisko potřeb společnosti a reálných podmínek dané školy. Také naše pedagogika reflektuje při řešení kurikulárních otázek proměny doby a jejich obraz v práci školy (např. Skalková 2005). E. Walterová (2004, s. 243) upozorňuje na jádro kurikula v evropském pojetí, které vidí v obsahu, který zrcadlí úroveň obecné kultury a zdůrazňuje činnosti, zkušenosti žáků a proces jejich učení.

Ukazuje se, že kurikulum není statický fenomén, jak jej prezentují některé modely, nýbrž dynamický proces, v němž lze rozlišit fázi konstitutivní a fázi realizační, které sice spolu úzce souvisí, přičemž však každá má zároveň výrazně odlišná specifika (Maňák 2006, s. 26). Kurikulum se vždy vytváří na určité filozofické nebo psychologické teorii, má sociální základnu, obměňuje se především se změnou společenské situace nebo vědeckého paradigmatu. To především platí o modelu, který jsme nazvali fundamentálním, protože stanoví základní východiska pro další proměny kurikulární problematiky. Na této základně se vytváří koncepce školy, zejména se vymezuje a zpřesňuje výchovně-vzdělávací obsah, který vyúsťuje v určení vyučovacích předmětů, učiva. Jde o konstitutivní fázi kurikula, která prezentuje a konkretizuje cíle, záměry a tendence vytyčené fundamentálním modelem a vtěluje je do osnov, do učebních plánů, norem, metodických směrnic apod. Do nedávné doby se tak dalo normativně, plnění požadavků bylo kontrolováno a jejich nedodržení sankcionováno.

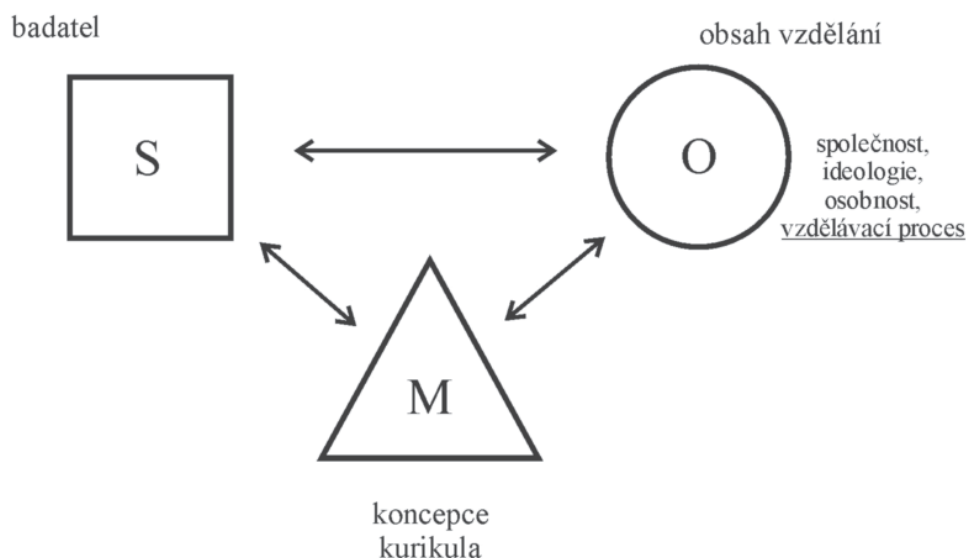
Z konstitutivní fáze vychází ve své práci učitel, respektuje i fundamentální výcho-

diska, naplňuje požadavky norem, osnov a směrnic, ale současně transformuje předepsaný obsah v učivo a oživuje je svými metodickými přístupy. Jde o fázi realizační, v níž se teprve předchozí požadavky, odražející cíle vzdělávání, plně realizují. Tvořivý učitel ovšem vždy stanovené požadavky obměňoval, doplňoval nebo redukoval vzhledem ke své konkrétní edukační situaci (počet a úroveň žáků, jejich předchozí příprava, vlastní profesní předpoklady apod.). Tato realizační fáze kurikula nabývá v probíhající reformě na významu, od učitele vyžaduje hluboké porozumění edukačnímu procesu, poskytuje mu možnost samostatného a tvořivého projevu, ale klade na něho také větší odpovědnost za učiněná rozhodnutí. Abychom hlouběji pronikli do kurikulární problematiky, využijeme metody modelování a jednotlivé stupně (fáze) vývojových kurikulárních proměn znázorníme modely. Bude to model fundamentální, konstitutivní a realizovaný, které doplníme celkovým syntetizujícím modelem kurikula.

3.1. Fundamentální model kurikula

Určité představy o vzdělávání, jeho cílech a obsahu, případně i propracované koncepte zaznamenáváme už ve starověku. Souvisely s vynálezem písma a existovaly už v Sumeru. Jasně formulované a zdůvodněné je nacházíme např. u Platóna. Fundamentální model se původně utvářel na základě celkového rozvoje tehdejších společenských útvarů, vycházel z jejich základních potřeb a z představ o světě a o místě člověka v něm. I když dnes víme o těchto faktorech vzdělávání neskonale víc, zůstávají tyto činitele v platnosti i při koncipování současných modelů vzdělávání. Mohutný rozvoj věd, techniky, výroby, mezilidských vztahů a komunikace se stále důrazněji promítá do požadavků na vzdělanostní výbavu u každého jednotlivce, má-li si zajistit důstojné životní podmínky. Nicméně nutnost vymezit a zprostředkovat nezbytné poznatky, dovednosti, postoje a vůbec celkové potřebné kompetence stále sílí a vyvolává snahy vytvářet nové modely kurikula, které by všem těmto aspektům vyhovovaly.

Fundamentální modely kurikula hlavně vyjadřují základní tendence vzdělávání, ale někdy je nelze přesně odlišit od následných modelů konstitutivních, protože někteří jejich tvůrci se víceméně angažují i ve školské politice nebo ve výchovně-vzdělávací praxi. Při popisu fundamentálního modelu kurikula se soustředíme jen na rozhodující činitele tohoto modelu, aby se nezastřely nejdůležitější funkce, které plní, nebo východiska, která jsou jeho zdrojem (obr. 2).

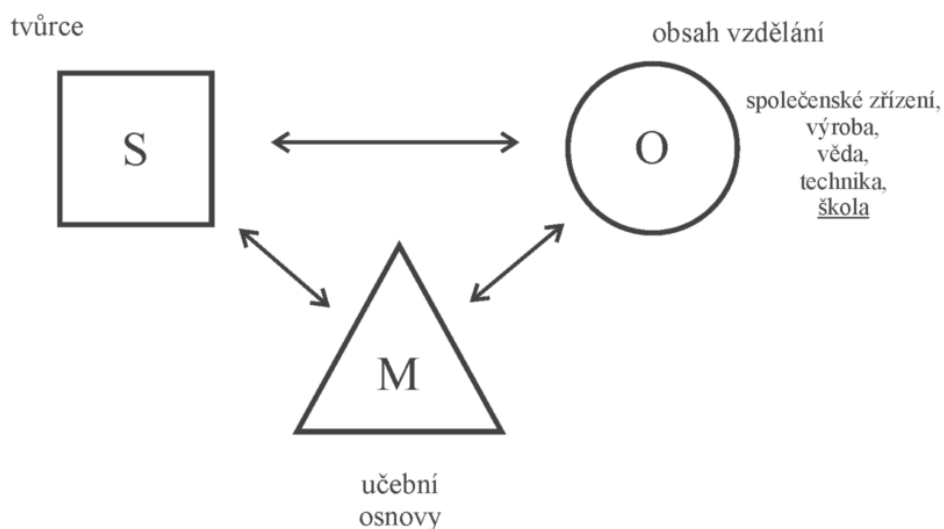


Obr. 2: Fundamentální model kurikula

Subjektem v tomto modelu (S) je badatel (např. pedagog nebo jiný tvůrce), modelovanou realitou (O) jsou podmínky, které vyvolávají potřebu formulovat představy o vzdělání, a modelem (M) je vytvořená koncepce, která působí jako vzor a stává se základnou pro zpřesňování a realizaci kurikula. Obsah vzdělání na úrovni obecných představ o požadavcích na kurikulum se v našem pojetí opírá jen o nejvýznamnější oblasti, které pojetí, koncepci a náplň vzdělání ovlivňují. Celková situace je mnohem složitější, nehledě na to, že náročnost obsahu se v souvislosti s rozvojem společnosti stupňuje. Jako nejdůležitější reprezentanty této složité struktury působících činitelů uvádíme jen společnost, ideologii (jako souhrnné označení pro sféru kultury, filozofie atd.), termín vzdělávací proces zastupuje veškeré vzdělávací intencionální i neintencionální působení a osobnost, ztělesňující ideál člověka dané epochy. Navržený model je zajiště významným zjednodušením všech působících vlivů, ale na druhé straně umožňuje odhalit základní tendence, které se na utváření celkového vzdělávacího systému v průběhu vývoje lidské civilizace uplatňují. Model také otevírá cestu k podrobnějšímu zkoumání jeho jednotlivých strukturních momentů.

3.2. Konstitutivní model kurikula

Koncepce kurikula v podobě fundamentálního modelu je většinou modelem ideálním, který postrádá skutečnou realizaci. Tu na jeho základě poskytuje model konstitutivní (obr. 3), který stanoví (konstituuje) reálné požadavky na vzdělání v dané společenské situaci.



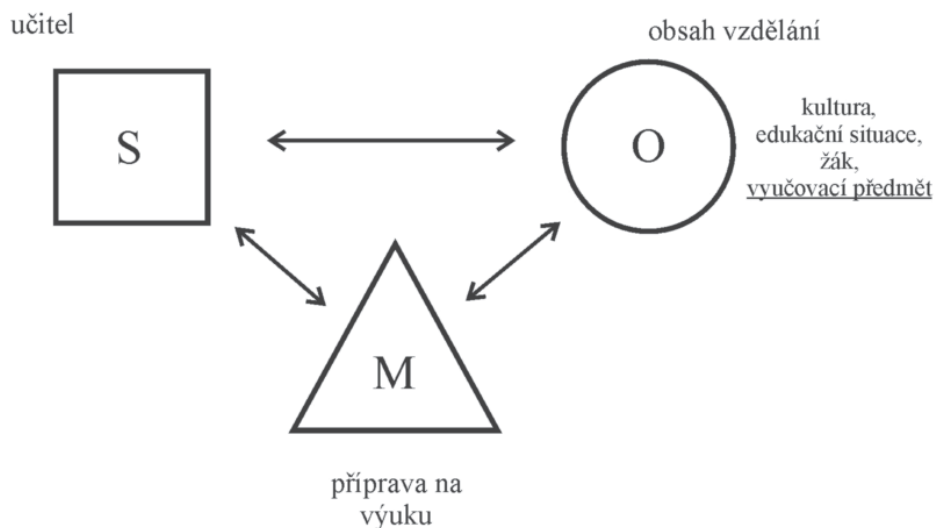
Obr. 3: Konstitutivní model kurikula

Subjektem konstitutivního modelu (S) je tvůrce kurikula (většinou státní, profesní nebo odborný orgán, komise apod.), který zvažuje všechny okolnosti, podmínky, vlivy, společenské zájmy apod. a stanoví jednoznačné postuláty, zacílené na určitý typ, druh, zaměření a stupně vzdělávací instituce. Výsledkem je model kurikula vyjádřený v učebních plánech, učebních osnovách, v metodických směrnicích a jiných dokumentech. Konstitutivní model kurikula odpovídá úrovni společenského rozvoje, proto plní nejen osobnostní, ale i společenské záměry, často je též nástrojem vládnoucího režimu a je na něm značně závislý. V demokratických společnostech se v současnosti v různé míře od normativního plnění předepsaných úkolů ustupuje a učební osnovy jsou jen rámcové, které jsou závazné jen v důležitých ukazatelích. Konstitutivní model vzniká vždy na základě společenské objednávky pro daný typ, druh a stupeň vzdělávacích institucí. Vzniká tak určitá diverzifikace modelů, avšak jejich společnou základnou je obecnější představa cílů vzdělání (fundamentální model), odrážející celkové směřování společnosti a respektující její kulturní a ekonomickou úroveň. Ani konstitutivní model nemůže postihnout veškerou spleť faktorů, které utvářejí jeho podobu, poněvadž jak existující podmínky života společnosti, tak ani rozvoj poznání nejsou neměnné, nýbrž naopak jsou v neustálém rozvoji. Proto se kurikulární model (učební osnovy) stále obměňuje a upravuje, aby se dosáhlo co největší shody s cíli a potřebami. Tyto změny jsou postupné a funkčně vyvážené, avšak jestliže se rozpor mezi cíli společnosti a stavem vzdělávání stane neúnosným, dochází k prudké změně, ke školské reformě.

3.3. Realizovaný model kurikula

Všechny uvedené faktory, které se při koncipování požadavků na obsah vzdělání podílejí, zůstávají v platnosti i v poslední fázi kurikulárních proměn a vlastně do-

cházejí svého naplnění až při uskutečňování všech těchto nároků v realizovaném výukovém procesu. Tuto situaci znázorňuje tzv. model realizovaný (obr. 4), který vzestupnou řadu kurikulárních metamorfóz uzavírá.



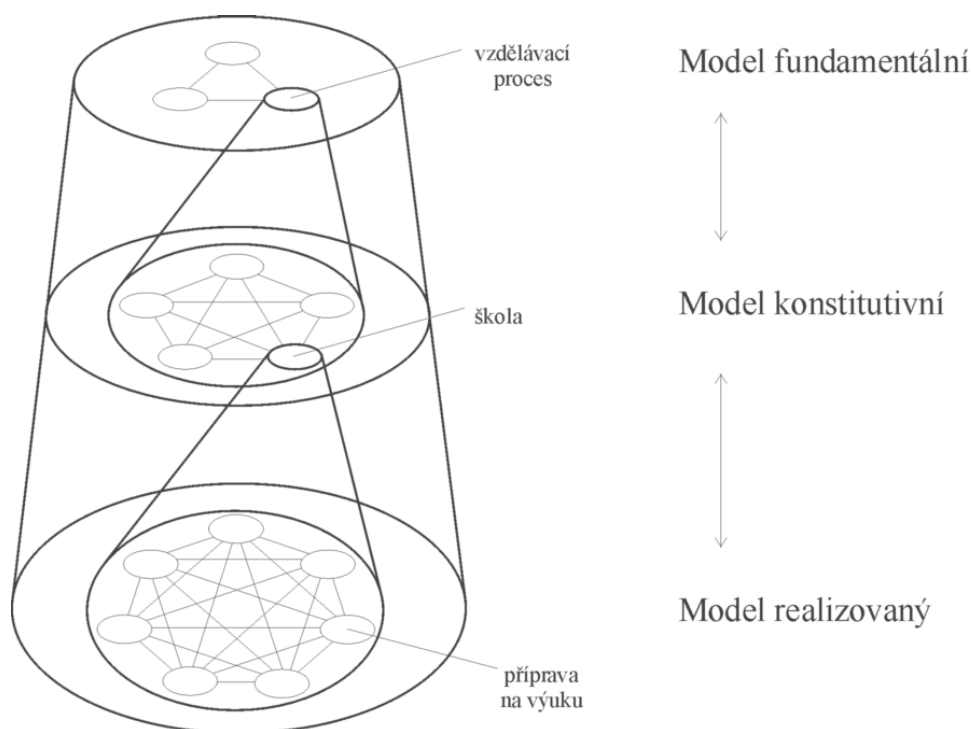
Obr. 4: Realizovaný model kurikula

Subjektem (S) v tomto modelu je učitel, který si pro výkon profese vytváří plán, postup, strategii, provádí výběr informací, zvažuje nácvik dovedností, orientuje se na dosažení žádoucích kompetencí atd. a dbá na to, aby edukační výsledek byl v souladu s vytyčenými cíli. Objektem modelu (O) jsou oba předchozí modely, ale navíc se působícím činitelem víc stává silně se uplatňující celková společenská kultura a zejména edukační situace, v níž vzdělávací proces probíhá. Rozhodujícím činitelem v tomto modelu se stává živý žák a vyučovací předmět. Jako souhrn, syntéza všech těchto činitelů se projevuje jako příprava na edukační činnost (M), která se na základě všech uvedených vlivů a podnětů stává modelem výukového procesu.

Na základě všech okolností učitel promítá do svých představ, do přípravy (modelu) plán postupu vedoucí k realizaci edukačních cílů, který metodicky promýšlí. To znamená, že obsah výuky transformuje do přiměřených dávek, kvant učiva ve svém vyučovacím předmětu, zajišťuje jejich osvojení žáky vhodnými metodami a ubezpečuje se o zvládnutí učiva účinnými formami zpětných vazeb. Učitel však často ani nevnímá všechny souvislosti, které realizaci daných edukačních úkolů podmiňují, vidí je už v obecné poloze, jak mu je prezentují učební osnovy. Tyto vazby, které jsou i v učebních osnovách ukryty a jejich prameny jsou zohledněny vlastně už ve fundamentálním modelu vzdělání, se dnes zdůrazňují jako tzv. mezipředmětové vazby (interdisciplinární souvislosti) nebo též v tzv. průřezových tématech. Učitelé jsou někdy bezradní, nevědí, jak průřezová témata realizovat, poněvadž jejich metodika není ani v Rámcovém vzdělávacím programu dostatečně ujasněna. Uvedený příklad ukazuje, jak kusá je znalost kurikulární problematiky a že podrobnější poznání její geneze (např. v podobě modelů) by její pochopení usnadnilo.

4. Syntetizující model kurikula

Při charakterizování jednotlivých modelů kurikula jsme zdůrazňovali, že uvedené modely vzájemně souvisejí, že je někdy obtížné, nebo i nemožné, vést mezi nimi přesnou dělicí čáru, protože rozhodující působící faktory, které je ovlivňují, jsou ve své podstatě stejné. Rozdíly lze ovšem zaznamenat v síle působení, v jejich měnící se hierarchii a ve stupňující se složitosti existujících i nových vazeb. Tuto komplexní situaci znázorňuje tzv. syntetizující model (obr. 5), který představuje propojený systém tří zmíněných modelů (podsystemů), sjednocující koncepci kurikula vyjádřenou v teorii (fundamentální model), zhmotňující požadavky na kurikulum v učební osnovy (konstitutivní model) a realizující úkoly z nich vyplývající v edukační praxi (realizovaný model).



Obr. 5: Syntetizující model kurikula

Syntetizující model kurikula je komplexním zobrazením složitých vztahů, vazeb, souvislostí a spojitostí, které se v systému kurikulárních činitelů projevují, a které ve svém souhrnu představují východisko pro stanovení požadavků na obsah vzdělání. Rozlišení jednotlivých podsystemů (modelů) umožňuje sledovat vývoj kurikula od teorií, společenských podmínek, vzdělávacích koncepcí přes jejich transformaci do norem, osnov a jiných dokumentů až k jejich zpředmětnění ve vyučovacím procesu. Systémový přístup k pedagogickým fenoménům se již ve společenských vědách i v pedagogice úspěšně uplatňuje (např. Kriz 2000 aj.), ale při řešení problematiky kurikula

se až na výjimky (např. Průcha 1972, 2006, Švec 2006 aj.) výrazněji neprojevuje. Přitom právě zkoumání kurikula jako systému může přinést hlubší vhled do složité sítě vazeb mezi cíli, podmínkami, faktory osobnostními i společenskými, potřebami a reálnými možnostmi vzdělávací praxe.

Syntetizující model završuje předchozí analýzu kurikulární problematiky sjednocujícím pohledem a současně sjednocuje její parciální vývojové momenty, jak byly naznačeny v dílčích, etapových modelech (podsystemech) v jednotný celek (systém vyššího řádu). Syntetizující model slouží především jako metodologický prostředek při zkoumání těchto otázek, ale má význam též pro reflektující praktickou vzdělávací činnost, protože vyzbrojuje učitele hlubším vhledem do problematiky a umožňuje mu poučený, citlivý a metodicky promyšlený postup ve výuce. Pokus o systémové řešení problémů vzdělávacího obsahu ovšem jen zahájil podrobnější rozbor kurikulární problematiky a je nutno v něm pokračovat.

Závěrem

Ukazuje se, že pro řešení kurikulární problematiky je vhodné využít též metody modelování, která umožňuje postihnout na základě systémového přístupu i složitou síť faktorů ovlivňujících a charakterizujících zkoumaný jev. To je případ kurikula, tj. složitého, ale výstižného termínu pro označení aktuálního fenoménu současného vzdělávání, kterým se rozumí veškerá zkušenost, kterou žáci získávají ve škole, a to i vlivem školního prostředí. Modelování kurikula umožňuje zastoupit zkoumaný jev jeho kopií a zobrazit, postihnout tak jeho výrazné vlastnosti, jak je vnímá pozorovatel. V pedagogice se modelování jako výzkumná metoda dosud příliš neuplatňuje, i když slovo model se v různých významech využívá často.

Východním podnětem pro modelování kurikula byla skutečnost, že kurikulum není stabilní, statický konstrukt, jak se někdy jeví ve své výsledné, uživatelské podobě, ale že prochází vývojem, a to nejen v souvislosti s dobovými názory a vědeckými teoriemi, ale přímo ve své genezi, poněvadž nejprve vzniká jako ideální konstrukt, poté se specifikuje pro určité typy škol a je vtělen do školních dokumentů, které v podobě norem, osnov apod. usměrňují vzdělávací proces. Vyvrcholením tohoto postupného zrání a realizování kurikula (zejména jeho obsahové dimenze) je vzdělávací proces, konkrétní výuka, která probíhá jako pedagogická interakce mezi učitelem a žáky. Tento pohyb, vývoj kurikula jsme se pokusili zachytit ve formě modelů, a to modelu fundamentálního, konstitutivního a realizovaného a jejich propojením v modelu syntetizujícím.

Potvrdilo se, že metodu vědeckého modelování je možno aplikovat na problematiku kurikula, neboť umožňuje popsat složitou edukační realitu na základě homomorfismu, tj. shody některých rysů sledované skutečnosti s ideálním modelem, zobrazujícím vzdělávací determinanty. Tyto determinanty prostupují celým procesem geneze kurikula, avšak na vyšších úrovních mají změněnou podobu a často jsou doplňovány o další ovlivňující faktory, takže někdy unikají pozornosti realizátorů příslušného modelu. Náš pokus pomocí modelů postihnout hlavní činitele kurikula ukázal jen některé stránky této složité problematiky a je třeba ve zpřes-

ňování a analýze modelů pokračovat. Tím se otevírá cesta k dalšímu zkoumání tohoto důležitého edukačního fenoménu.

Literatura

- APPLE, M. W. *Ideology and Curriculum*. New York and London : Routledge-Falmer, 2004.
- APPLEBEE, A. N. *Curriculum as Conversation*. Chicago and London : The University of Chicago Press, 1996.
- BACÍK, F. K otázkám modelování vzdělávacích a výchovných objektů. *Pedagogika*, 1977, č. 3, s. 321–343.
- DOYLE, W. Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33, Didaktik und/oder Curriculum*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1995, s. 143–161.
- FREY, K. *Curriculumreform unter europäischen Perspektiven*. Frankfurt am Main, 1978.
- GRULICH, V.; LUKŠ, J. *Pedagogika a její metodologické problémy*. Praha : SPN, 1975.
- HARBO, T. Humanizace vzdělávání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 1991, č. 3, s. 247–255.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada, 2007.
- HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (eds.) *The International Encyclopedia of Education*. Oxford : Pergamon, 1994.
- JOHANSEN, O. H. Curriculum and Curriculum Development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1991, roč. 35, s. 97–114.
- KAŠČÁK, O. Filozoficko-edukačné modely v situácii sociokultúrnej mnohosti. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 3, s. 2–21.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vějička moudrosti neboli umění moudře svá díla opět probírat*. Praha, 1969.
- KRIZ, W. Ch. *Lernziel: Systemkompetenz. Planspiele als Trainingsmethode*. Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht, 2000.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, Š.; ŠVEC, V. (eds.) *Slovník pedagogické metodologie*. Brno : Paido, 2005.
- MAŇÁK, J. Determinanty kurikula. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU, 2006, s. 23–28.
- MARSH, C. J. *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London and New York : RoutledgeFalmer, 2006.
- MÖLLER, Ch. *Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielstellung*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1976.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*. Praha : MŠMT, 2001.
- PHENIX, P. H. *Realms of Meaning*. New York : McGraw, 1964.
- POSNER, G. J. *Analyzing the Curriculum*. New York : McGraw-Hill, 1992.
- PRŮCHA, J. *Systém vzdělávání a jeho výzkum*. Praha : PŮ JAK ČSAV, 1972.

- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002.
- PRŮCHA, J. Výzkum kurikula: Aplikované přístupy. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (eds.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU, 2006, s. 113–127.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005.
- SKALKOVÁ, J. Pojetí obsahu vzdělávání – trvale prioritní téma pedagogické teorie a praxe. In PROKOP, J.; RYBIČKOVÁ, M. (ed.). *Proměny pedagogiky*. Praha : UK PedF, 2005, s. 31–35.
- SMITH, M. K. *Curriculum Theory and Practice. The encyclopedia of informal education*. (1996, 2000, 2005) www.infed.org/biblio/b.curric.ktm.
- STADLER, R. *Sportkunde. Prinzipien, Modelle, Projekte*. Aachen : Mayer und Meyer Verlag, 2005.
- ŠVEC, Š. Teoretický kontext projektování cílového programu (kurikula). In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (eds.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU, 2006, s. 29–42.
- VACHEK, J.; LEPIL, O. *Modelování a modely ve vyučování fyzice*. Praha : SPN, 1980.
- VOHLAND, U. *Offenes Curriculum – Schülerzentrierter Unterricht*. Bochum : Ferdinand Kamp, 1980.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno : MU, 1994.
- WALTEROVÁ, E. Proměny paradigmatu kurikulárního diskurzu. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (eds.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU, 2006, s. 11–22.
- WRAGG, T. *The Cubic Curriculum*. London : Routledge, 1997.
- YOUNG, M. F. D. *The Curriculum of the Future*. London : Palmer Press, 1998.

VZTAH OBOR – VYUČOVACÍ PŘEDMĚT JAKO METODOLOGICKÝ PROBLÉM

TOMÁŠ JANÍK, JAN SLAVÍK

Anotace: V souvislosti s probíhající kurikulární reformou se aktualizuje potřeba věnovat pozornost nejen samotným obsahům školního vzdělávání, ale také pojetí a konceptualizaci jednotlivých vyučovacích předmětů. Autoři se zamýšlejí nad povahou vztahu mezi oborem a vyučovacím předmětem ve škole a v obecnějších metodologických souvislostech komentují problém výběru a strukturování vzdělávacího obsahu, struktury vědní/umělecké disciplíny, oborových kompetencí a další. V druhé části studie se autoři pozastavují nad úlohou, kterou by při řešení daných problémů mohly sehrát oborové didaktiky. V těchto souvislostech odkazují k Shulmanově konceptu didaktické znalosti obsahu. V závěru příspěvku je formulováno přesvědčení, že koncept didaktická znalost obsahu napomáhá legitimovat oborovou didaktiku jako vědní disciplínu, neboť otevírá cestu k hlubšímu zkoumání transformačních procesů, které se odehrávají na rozhraní „obor – vyučovací předmět“.

Klíčová slova: didaktická transformace, didaktická znalost obsahu, kompetence, kurikulum (tvorba, výzkum), obor (vědní, umělecký, technický), oborová didaktika, vyučovací předmět, vzdělávací obsah, vzdělávací standard

Abstract: In respect of the current curricular reform there is a need for paying more attention not only to school education contents, but also to the conception and conceptualisation of each of the school subjects. The authors reflect on the nature of the relation between the field of study and the school subject, and, in more general methodological contexts, they comment on the problem of the selection and structuring of educational content, of the structure of scientific/art discipline, its competences, and others. The second part of the paper deals with the role which subject didactics might play in solving these problems. Here the authors refer to Shulman's concept of pedagogical content knowledge. The paper concludes with the belief that the concept of pedagogical content knowledge helps make subject didactics a legitimate scientific discipline, as it opens a path to a more thorough research of the transformation processes that are taking place on the boundary "field of study – school subject".

Key words: didactic transformation, pedagogical content knowledge, competence, curriculum (designing and research), field of study (scientific, art, technical), educational standard

Úvodem

V překotném tempu zavádění rámcových vzdělávacích programů do praxe škol jakoby chyběl čas a možná i odvaha zastavit se na okamžik a znovu kriticky přezkoumat

samotné základy probíhající kurikulární reformy. Vše jakoby mělo být k určitému datu hotové a od tohoto data jednou provždy platné.¹¹ Přitom problémů, které by za „poza-stavení“ stály, je celá řada. Některým z nich zde budeme věnovat pozornost.

Cílem tohoto příspěvku je:

- V souvislosti s probíhající kurikulární reformou se zamyslet nad vazbou vyučovacích předmětů ke specializovaným odborným oblastem (dále viz vztah *obor*¹² – *vyučovací předmět*).
- Poukázat na vybrané terminologické a jiné problémy, které jsou s řešením vztahu „*obor – vyučovací předmět*“ spojeny.
- Nabídnout několik *teoretických konstruktů*, které se jeví jako nosné pro tvorbu a výzkum kurikula.
- Poukázat na úlohu, kterou by mohly v dané problematice sehrát *oborové didaktiky*.

1. Probíhající kurikulární reforma a vyučovací předměty

Lidské vědění a poznávání je organizováno v různých formách či útvarech, jako jsou mýty, náboženství, světový názor či ideologie, věda atp. Jednu z forem organizace lidského poznávání představují vědní, umělecké, technické a jiné obory, z nichž je odvozován obsah školního vzdělávání. Toto „odvozování“ je složitým transformačním postupem, který představuje klíčovou součást tvorby kurikula. Jeho funkční osou je souvztažnost mezi obory a vyučovacími předměty ve škole. I na první pohled je zjevné, že vztah „obor – vyučovací předmět“ je v mnoha směrech rozhodující nejenom pro jakékoliv posuzování a zdůvodňování odborných kvalit kurikula, ale dokonce od počátku z velké části podmiňuje samotnou existenci kurikulárních obsahů (Slavík, Janík 2006). Proto patří ke klíčovým problémům tvorby kurikula, k problémům, které vyžadují systematické a dobře argumentačně podložené řešení. Způsob tohoto řešení a jeho úroveň spadá do pracovní oblasti oborových didaktik profilovaných jako vědní disciplíny, neboť žádný jiný obor se jím do takové hloubky a soustavnosti nezabývá (Slavík 2003).

Vyučovací předměty lze chápat jako „*způsoby myšlení o určitých jevech*“ (Bruner 1967, s. 183). Vyučovací předměty „...*vymezují rámec učiva a zároveň poskytují předpoklady pro odbornost výuky tím, že jsou zakotveny v jednotlivých specializovaných oborech*“ (Slavík 1999, s. 220). Vazba vyučovacích předmětů a k nim příslušejících oborů je kromě toho zdůrazněna skutečností, že se v České republice realizuje vzdělávání učitelů na univerzitní úrovni. Přitom, jak uvádí Wilhelm, „...*převládá snaha, aby studijní programy vysokoškolské úrovně byly orientovány na vědeckou disciplínu, ze které vycházejí...*“ (1998, s. 1–2). Také učitelské studijní programy se orientují na vědecké disciplíny, z nichž vycházejí a jejichž integrační jádro tvoří didaktika příslušného oboru nebo odborné oblasti (Slavík, Janík 2006).

11 Srov. k tomu úvodník R. Váňové s přilehlavým názvem „*Snad ještě není pozdě.*“ v časopise *Pedagogika* 1/2005.

12 „Oborem“ zde míníme specializované odborné pole, odpovídající vyučovacím předmětům.

Jestliže jsme zde kromě oboru zmínili jeho širší přesah – odbornou oblast, nebylo to náhodné. Koncipování studijních programů se totiž navíc musí potýkat s problémem interdisciplinarity, který je příznačný pro všeobecné vzdělávání založené na humanistickém pojetí (Slavík a kol. 2005). Humanisticky pojatý výchovný a vzdělávací proces se má obracet k člověku jako k nedělitelnému osobnostnímu celku, jehož úkolem, zejména v prvních – předškolních a školních – etapách života, je dospět k přijatelné syntéze dosavadního poznání, jež mu v dané době nabízí společnost. Tato syntéza se nemůže vyhnout nároku uvádět do aktivního vnitřního souladu i zdánlivě těžko sluchitelné polaritě různých stránek lidského života. Ve vyhocené formulaci Z. Kratochvíla: „*Téměř všem lidem ale výchova a vzdělání dluží schopnost rozumějícího pohybu mezi mýtem a racionalitou, mezi citem, prožitkem, uměním nebo náboženstvím na straně jedné a přesností myšlenkových forem pojmové řeči nebo vědy na straně druhé*“ (Kratochvíl 1995, s. 177).

Ve stejném duchu, byť poněkud jiným jazykem a z jiného úhlu pohledu, se vyjadřuje i hlavní programový materiál národní koncepce všeobecného vzdělávání, tzv. Bílá kniha: „*Objeví se dále řada nových témat... Jejich realizace předpokládá týmovou spolupráci učitelů a využívání různých forem mimotřídní činnosti. Budou rozvíjeny mezipředmětové vazby a výuka v integrovaných celcích i uplatňovány nové formy výuky... Nové pojetí kurikula – především důraz na klíčové kompetence i osvojení postojů a hodnot, posílení integrace výuky a mezipředmětových vztahů, větší míra diferenciací, uplatnění nových témat – i zpracovávání vlastního vzdělávacího programu školy značně zvýší nároky na školy i učitele a budou vyžadovat jejich systematickou přípravu a stálou podporu*“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice 2001, s. 25).

V obou citovaných textech je kladen důraz na syntézu vzdělávacích obsahů, jinými slovy – na syntézu poznatků a poznávacích metod, které jsou všeobecnému vzdělávání nabízeny ze strany specializovaných oborů lidské kultury. Syntetizující tendence v kurikulární reformě tedy nutně vedou k posilování interdisciplinárních přesahů mezi předměty, avšak tím mohou rozostřovat nebo komplikovat vztahy vyučovacích předmětů ke specializovaným odborným oblastem (Slavík a kol. 2005). Proto je třeba věnovat dostatek úsilí na porozumění takto vznikajícím otázkám nebo problémům. To však jistě není nic nového, protože v historii školství se problémy vztahů mezi obory a vyučovacími předměty vždy znovu aktualizovaly zpravidla spolu s tím, jak přicházely kurikulární reformy.

Připomeňme např. J. Brunera a jeho snahu vymezit struktury učiva jako struktury základních vztahů a pojmů, z nichž vychází současná věda (Bruner 1965). Na Brunerovy myšlenky originálním způsobem navázal F. Jiránek, který věnoval pozornost psychologickým otázkám struktur učiva na škole 1. stupně (1965). 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 současné době je zvládnutí tohoto problému na pořadu dne i u nás, a to v souvislosti s vytvářením a zaváděním rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP) a školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP). Zdá se tedy, že teprve konkrétní práce na kurikulu nás přivádí k potřebě zamýšlet se nad pojetím a konceptualizací jednotlivých vyučovacích předmětů a nad jejich pozicí a rolí v kurikulu všeobecného vzdělávání. Jako odpověď na „otázky, které se objevily až cestou,“ vznikají v poslední době příspěvky, jejichž cílem je zamyslet se nad pojetím vyučovacích předmětů ve světle „výzev a destrukcí, s nimiž česká kurikulární reforma přichází“ (srov. Beneš 2005). Z těchto příspěvků uveďme alespoň některé: dějepis (Beneš 2005), matematika (Blažková 2006), výtvarná výchova (Slavík 2005), tělesná výchova (Mužík, Trávníček 2006), výchova ke zdraví (Mužíková 2006). Tyto příspěvky jsou důkazem toho, že v současných proměnách školy a jejího kurikula leží potenciál, který může být pozitivně využit, stejně tak však může zůstat ležet ladem.

S ohledem na skutečnost, že úvahy nad novým pojetím vyučovacích předmětů v RVP/ŠVP otevírají další netušené problémy, jeví se podle našeho názoru představa o „hotovosti“ kurikulární reformy k 1. 9. 2007 jako nereálná. Nicméně stanovisko Výzkumného ústavu pedagogického je v tomto směru neúprosné: „*Před zahájením vlastní výuky podle ŠVP je zapotřebí, aby bylo zřejmé, jakým způsobem budou postupně naplňovány priority a záměry školy i očekávané výstupy RVP ZV a jakým způsobem budou rozvíjeny klíčové kompetence žáků, proto musí být ŠVP zpracován celý do zahájení školního roku 2007/2008*“ (<http://www.rvp.cz/clanek/1064>). Na druhou stranu se ukazuje, že proměnu školy a jejího kurikula je třeba chápat jako nikdy nekončící proces otevřený a citlivý vůči podnětům ke změnám. Podnětů, které nás dnes vedou k hlubšímu zamýšlení se nad pojetím vyučovacích předmětů, je celá řada, např.:

- nezbytnost proměny školy s ohledem na proměny společnosti;
- výsledky mezinárodně srovnávacích výzkumů a jejich vliv na kurikulum;
- práce na vzdělávacích standardech – šance vytvořit novou, moderní „filosofii“ vyučovacích předmětů, tzv. obsahové standardy mají výrazně oborový charakter.

1.1. Vztah mezi oborem a vyučovacím předmětem

V současných i ve starších teoriích kurikula se velmi často objevuje triáda termínů: (1) obsah oboru, (2) kurikulární obsah, (3) učivo. Tyto termíny jsou situovány do rozmezí vrcholů pomyslného trojúhelníka, v němž se odehrávají transformace poznání a činností mezi: (1) oborem, (2) školou/školstvím, (3) výukou. Ve volné návaznosti na práce L. S. Shulmana (1986, 1987) i na tradice české didaktiky (Čapek 1981, 1982, Helus 2007) můžeme ve třech rovinách uvažovat o třech formách „existence obsahu“, které jsou relevantní při tvorbě kurikula (tab. 1).

Triáda termínů *obsah oboru – kurikulární obsah – učivo* prokazuje v oblasti tvorby kurikula svoji životaschopnost. Praktický užitek těchto pojmů spočívá v tom, že díky nim můžeme přiléhavěji popsat a pochopit složitost didaktických transformací či rekonstrukcí, které se odehrávají mezi *oborem – školou/školstvím – výukou* (srov. k tomu příspěvek J. Maňáka v tomto čísle Orbis scholae).

<p>V rovině oborů máme co do činění s oborovými obsahy. Ty ve svém souhrnu představují obsahovou náplň daných oborů. Jedná se o souhrn faktů a pojmů oborů a o pochopení jejich struktury. Jde o „akceptované pravdy oborů“ i o jejich argumentaci, o porozumění tomu, v jakém vztahu vůči sobě stojí určité výroky, o porozumění vztahu mezi teorií a praxí atd. Tyto obsahy se utvářejí mimo pedagogiku, ve své vlastní oborové logice a systematice.</p>		<p>Ontodidaktická transformace společenské zkušenosti do vzdělávacích obsahů (srov. Helus 2007, s. 204). Jak přistupovat ke společenské zkušenosti, abychom jejím výběrem, zjednodušením a uspořádáním vytvořili kurikulum?</p>
<p>V rovině školství/školy¹ máme co do činění s kurikulárními obsahy. Jedná se o obsahy, které byly kvalifikovaně a zdůvodněně vybrány z fondu určitých oborů, byly různými způsoby formulovány a zařazeny do kurikula určitého typu a stupně školy. Jde o soubor znalostí a činností relevantních pro jednotlivé školní vyučovací předměty. Kurikulární obsahy však nejsou totožné s oborovými obsahy. Vymezení souboru znalostí a činností pro kurikulum je neseno tzv. ontodidaktickou transformací (viz Helus 2007), resp. didaktickou rekonstrukcí (viz Jelemenská et al. 2003), která se odehrává na rozhraní „obory-škola“. Jde zde o promyšlené budování vztahů „obor-vyučovací předmět“, které nabývají konkretizovaných podob, např. „historická věda-školní dějepis“, „geografie-školní zeměpis“, „kinantropologie-školní tělesná výchova“.</p>	<p>←</p>	<p>Psychodidaktická transformace vzdělávacích obsahů do učiva (srov. Helus, 2007, s. 204). Jak upůsobit vzdělávací obsahy vzhledem k dosažené úrovni vývoje adresátů – žáků, jejich schopnostem a zkušenostem – jejich psychické výbavě?</p>
<p>V rovině výuky máme co do činění s učivem. Díky psychodidaktické transformaci nabývá kurikulární obsah specifické formy, kterou označujeme jako <i>učivo</i>. Učivo je tedy didaktickým „uskutečňováním“ obsahu, které probíhá v komunikaci mezi učitelem a žáky, na jakémisi „švu“ spojujícím žákovo myšlení s myšlením oborovým (srov. Štech 2004).</p>	<p>←</p>	

Tab. 1: Formy „existence obsahu“ a roviny didaktické transformace

¹ V rovině „školství“ je obsah vymezen prostřednictvím Rámcového vzdělávacího programu, v rovině „škola“ je obsah vymezen a konkretizován prostřednictvím Školního vzdělávacího programu.

1.2. Syntaktická a substantivní struktura disciplíny aneb fakta a metody

Každou ze tří výše uvedených rovin transformace (tab. 1) lze dále rozčlenit na dvě části – část faktickou a část metodickou. Na tuto skutečnost v souvislosti s tvorbou kurikula poukazuje J. J. Schwab (1964), když rozlišuje mezi substantivní a syntaktickou strukturou vědní disciplíny. Tím mj. upozorňuje na nezbytnost věnovat se nejenom produktům, ale také procesům vzdělávání. Substantivní struktura zahrnuje koncepty, které utvářejí obsahovou náplň oboru (např. v literatuře: tragedie, komedie, drama; ve fyzice: mechanika, optika, termika, elektřina; v dějepise: epocha, pramen, chronologie atp.). Substantivní struktura určuje, jak badatel nazírá na svoji disciplínu, jaké otázky (výzkumné a jiné) formuluje. Substantivní struktura ovlivňuje syntaktickou strukturu, která se týká cest (postupů) zkoumání, jež směřují od sběru dat přes jejich interpretaci až po závěry.

Jednotlivé obory se od sebe tedy odlišují nejen ve svém tematickém záběru (předmět, obsahová náplň – substantivní struktura), ale také v postupech, které se v nich uplatňují (metodologie, epistemologie oboru – syntaktická struktura). Jinak řečeno, jednotlivé obory se odlišují ve způsobu, jímž zkoumají svět (fyzikové provádějí fyzikální experimenty, historikové studují prameny atp.). Každý z etablovaných oborů disponuje svým vlastním způsobem – cestou, která určuje, jak se mají shromažďovat, zpracovávat, vyhodnocovat, validizovat a interpretovat výzkumná data. To je důvodem, proč tolik dobře míněných pokusů o interdisciplinaritu ve vědě a o mezipředmětové vztahy ve výuce ztroskotává. Nestací totiž učinit za dost pouze koordinaci obsahové, je třeba docílit rovněž koordinace metodologické.

Celý problém je o to složitější, že obor disponuje nikoliv pouze jednou, ale více syntaktickými strukturami současně. Skupiny vědců uvnitř oboru disponují odlišnými představami o tom, jak verifikovat poznatky, jak dosahovat průkaznosti výzkumného materiálu (srov. Jelemenská et al. 2003). Tyto skupiny vědců (vědecké školy) zastávají různé metodologické orientace a přístupy uvnitř oboru. Navíc do hry vstupuje hodnotový náboj oborových znalostí a metodologií, kdy hodnoty fungují jako jakýsi filtr, který ovlivňuje rozhodování o tom, co je třeba zkoumat, jakou otázku má smysl si položit a jak na ni hledat odpověď (srov. Gudmundsdottir 1991).

Co z toho vyplývá pro školu? Prostřednictvím kurikula se daří do školy vměstnat *substantivní struktury* oborů zúčastněných na školním vzdělávání. Problémem zůstává, jak ve škole zvládat *syntaktickou strukturu* oborů – jak transponovat myšlenkové procesy stojící v pozadí umělecké nebo vědecké tvorby (epistemologie oboru) do příslušných vyučovacích předmětů ve škole (Slavík 1999). To nás vede k otázce, jak u žáků rozvíjet tzv. „oborové myšlení“ a „oborové kompetence“.

Exkurs 1: Oborové kompetence žáků: ukázka z dějepisu

Kompetence	Vymezení (postup)
Gattungs-kompetenz (druhová)	Umět rozlišovat různé druhy textů (obrazů, předmětů) vztahující se k historii; znát kritéria, podle nichž lze argumentovaně rozlišovat fakta a fikce; určit hodnotu výpovědi...
Interpretationskompetenz (interpretační)	Znát a umět aplikovat techniky interpretací; rozpoznat a rozumět významu znázornění; rozpoznat varianty významu a ambivalence; rozpoznat teoretické přístupy, umět zacházet s historickou sémantikou...
Narrative Kompetenz (narativní)	Umět časově určit jevy a propojit je na základě významu; umět jazykově vyjádřit různé stupně platnosti (nejisté, domnělé, pravděpodobné, jisté, doložené atp.); rozlišovat různé typy vyprávění; vytvářet koherence...
Geschichts-kulturelle Kompetenz (historicko-kulturní)	Umět rozlišovat faktualitu, fikcionalitu a fiktivitu; vnímat estetickou dimenzi historického vědomí; rozpoznat a hodnotit výpovědi odporující faktům (lež, imaginace).

Tab. 2: Oborové kompetence žáků – dějepis (Pandel 2005, s. 43–44)

Jaký je vztah mezi oborovými kompetencemi a klíčovými kompetencemi? Oborové (faktické) znalosti a oborové kompetence jsou předpokladem a současně prostředkem k dosahování „klíčových“ kompetencí. Tvrzení, že by škola měla přestat klást důraz na faktické znalosti a orientovat se především na klíčové kompetence, je z výše uvedeného důvodu problematické, protože ani klíčové kompetence nejsou „obsahově prázdné“. To znamená, že se mohou uskutečňovat pouze v určitém obsahovém rámci, od něhož se jen těžko dají odmyslet vazby k tomu či onomu oboru.

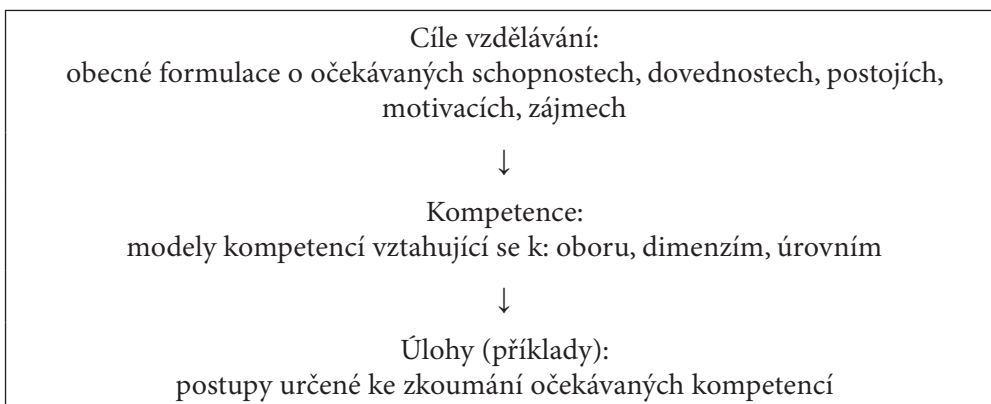
Z hlediska didaktiky obecné i oborové je podstatné řešit otázku: Jaké učivo vede k získání určité kompetence? Hledat odpověď znamená přistoupit k operacionalizaci kompetence jako specifického kulturního konstrukturu určitého oboru či odborné oblasti. Opět se jedná o poměrně náročný metodologický úkol. Očekává se, že na otázku, jaké učivo vede k získání určité kompetence, odpoví učitelé? Nebo je to spíše zakázka pro experty z výzkumných institucí? Nejspíš platí obojí. Řešení vztahu učivo-kompetence bude patrně třeba hledat ve spolupráci učitelů a výzkumníků. Učitel se s otázkou – jaké učivo vede k získávání určitých kompetencí – konfrontuje při přípravě na výuku a má tedy řadu praktických zkušeností. Experti z výzkumných institucí se pokoušejí kompetence operacionalizovat, aby mohli vědecky zjišťovat míru jejich dosahování žáky. Jako žádoucí se proto jeví rozvíjet na tomto poli systematickou komunikaci a odbornou spolupráci mezi učiteli a teoretiky. Přitom smysl věci je v postupném vypracovávání odborného jazyka, který umožní pojmově pokrýt a logicky strukturovat reálnou zkušenost učitelů z výuky. Bez co nejtěsnějších vazeb mezi teorií a praxí se totiž v této oblasti nikdy nemůžeme dost dobře a smysluplně orientovat.

Exkurs 2: Jak se operacionalizuje kompetence žáků v mateřském jazyce?

V německém výzkumu DESI – Deutsch-Englisch Schülerleistungen International se kompetence žáků v (mateřském) německém jazyce operacionalizovala v šesti dílčích kompetencích: čtenářská kompetence, produkce textu (psaní dopisů), jazykové vědomí, pravopis, slovní zásoba, argumentace. U každé z dílčích kompetencí se na základě indikátorů definovalo několik (výkonnostních) úrovní – každá úroveň byla popsána na základě testových úloh/příkladů. Ve výzkumu se zjišťovalo, jakých úrovní jednotlivých dílčích kompetencí žáci určitého typu školy dosahují. Na základě toho bylo možné identifikovat, v čem jsou žáci dobří a naopak v čem mají rezervy, čímž bylo získáno východisko pro jejich nápravu (Klieme et al. 2006).

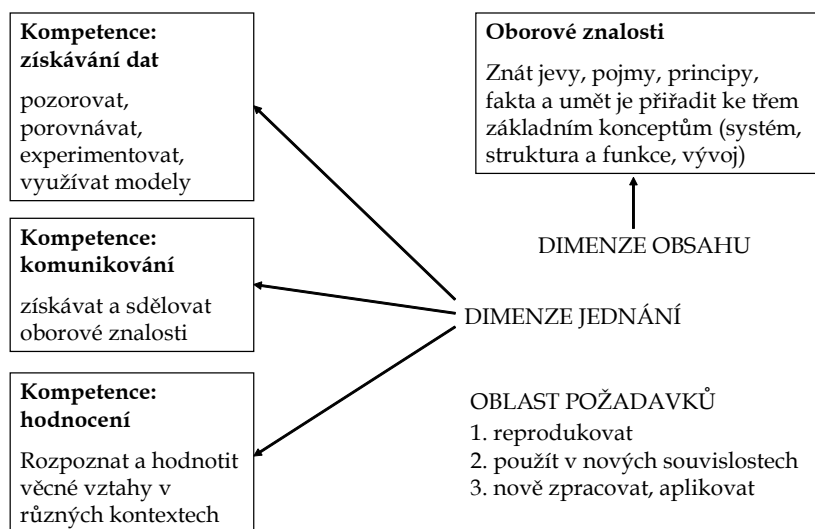
Exkurs 3: Jak se operacionalizuje kompetence ve standardech vzdělávání?

K operacionalizaci kompetence se přistupuje také v souvislosti s tvorbou standardů vzdělávání. „*Standardsy vzdělávání vycházejí z **obecných cílů vzdělávání**. Uvádějí výčet **kompetencí**, které musí být žákům zprostředkovány, aby bylo dosaženo hlavních cílů vzdělávání. Cíle vzdělávání určují, jakých kompetencí musí žáci v určitém ročníku dosáhnout. Kompetence jsou konkrétně popsány, takže je lze převést do **úloh (příkladů)**, jejichž zvládnutí žáky lze ověřovat pomocí testování“ (Klieme et al. 2003, s. 9).*



Exkurs 4: Jak se operacionalizuje kompetence – rozvržení do dimenzí?

Oborové kompetence – ukázka z biologie (Elster 2005)



Exkurs 5: Jak se operacionalizuje kompetence – vymezení úrovní kompetence?

Úroveň odpovědi	Charakteristické rysy odpovědi žáka
Nízká	Chápe pramen jako zprávu očitého svědka, jako znázornění věrné reality; umí uvést logické, nikoliv historické vysvětlení.
Střední	Má obecné povědomí o tom, že obrázky jsou znázorněními, a tedy že přesně neodpovídají skutečnosti.
Vysoká	Jasně si uvědomuje, že prameny se vyznačují různými perspektivami; rozpozná různé typy pramenů.
Nejvyšší	Využívá dalších poznatků k tématu a umí situovat pramen do specifického kontextu.

Tab. 3: Úrovně oborové kompetence: ukázka z dějepisu (Pandel 2005, s. 62–63 podle Harrison 2004, s. 26–30)

2. Oborové didaktiky mezi „oborem“ a „vyučovacím předmětem“

2.1. Oborová didaktika a obsah vzdělávání

Každá věda se musí vážně zabývat problémem svého vlastního zprostředkování (komunikování) navenek. Z toho vyplývá potřeba rozpracovávat pojetí oborové didaktiky jako vědy transformující a rekonstruuující oborovou komunikaci pro potřeby (všeobecného) vzdělávání. Toto pojetí jsme v naší předchozí práci (Slavík, Janík 2006) vyjádřili charakteristikou *didaktika jako epistemologická analýza oboru*. Vycházíme zde z předpokladu, že obsah oboru není přístupný pro učení žáka, jestliže není didakticky transformován či rekonstruován do podoby, která funkčně vstupuje do didaktické komunikace. Klíčovým pojmem takto chápané didaktiky je Shulmanova „didaktická znalost obsahu“ (Shulman 1987, Janík 2004, Slavík, Janík 2005, Janík a kol. 2007). V českých podmínkách se bádání v této oblasti rozvíjelo současně se vznikajícím komunikačním paradigmatem didaktiky, které vychází z „nazírání příslušného oboru z hlediska didaktické komunikace výsledků jeho poznání“ (Brockmayerová-Fenclová, Čapek, Kotásek 2000, s. 32), rozumí se včetně příznačné poznávací metodologie daného oboru. V zahraničí se pojetí didaktiky jako epistemologické analýzy vyvíjí do specificky meta-oborové polohy. Např. ve Spolkové republice Německo jsou v současné době patrné snahy profilovat oborové didaktiky jako *vědy zprostředkávající své mateřské obory* (Didaktik als Vermittlungswissenschaft). Toto pojetí staví na myšlence, že každá vědní disciplína se musí vážně zabývat problémem svého vlastního „zprostředkování“ navenek, směrem k publiku, přičemž škola je jedním z důležitých adresátů (srov. Olberg 2004, Terhart 2005).

Do epistemicko-analytické roviny z větší části patří i tradičně pojatý výzkum kurikula, tj. studium „*didaktického systému oboru v jeho oborové, psychodidaktické, autobiografické a sociální podmíněnosti*“ (Brockmayerová-Fenclová, Čapek, Kotásek 2000, s. 33). Orientuje se na problém výběru, legitimizace a strukturování vzdělávacího obsahu. Výzkum zde směřuje jednak k tvorbě *didaktického systému oboru* ve smyslu celkového pojetí vzdělávání a pojetí určitého typu výuky v oboru, jednak k *formulaci cílů a obsahů výuky*. Tím se vytváří pomyslné spojovací mosty mezi třemi úrovněmi existence obsahu, které jsme zde výše popsali v tab. 1. „Způsob výstavby“ těchto spojovacích mostů je vymežován právě Shulmanovým pojmem „didaktická znalost obsahu“.

2.2. Didaktická znalost obsahu jako spojovník mezi oborem a vyučovacím předmětem

Oborová didaktika využívající konceptu didaktické znalosti obsahu může svému oboru nabídnout aparát (jazyk) potřebný pro komunikaci oboru směrem k tomu nejširšímu publiku. Klíčovou roli zde sehrává učitel, který je pověřen tím, aby komunikoval výsledky a metody poznávání oboru směrem k veřejnosti, tj. do širších vrstev společenského vědomí. Musí přitom brát ohled na žáky – na jejich problémy, potřeby a poznávací možnosti.

Kdo rozumí, vyučuje...

Kdo ví, jakou zkušenost s učiteli měl G. B. Shaw, autor známého ironického aforismu: „*He who can, does. He who cannot, teaches.*“ (*Kdo umí, dělá. Kdo neumí, vyučuje.*). Zamyšlení nad tímto aforismem nás vede ke klíčové otázce, co to znamená „umět vyučovat“? Americký pedagog a psycholog L. S. Shulman přiléhavě parafrázuje výrok „*kdo neumí, vyučuje*“, slovy „*kdo rozumí, vyučuje*“. Zastává názor, že pro dobrého učitele je nezbytná nejen důkladná znalost obsahu odborné disciplíny, jíž vyučuje, ale také porozumění tomu, proč a z jakých příčin tyto obsahy vyrůstají. Při didaktickém ztvárnění obsahu musí učitel dále brát v úvahu také možnosti a obtíže učení žáků. Právě v tomto smyslu se hovoří o tom, že učitel disponuje *didaktickými znalostmi obsahu* (*pedagogical content knowledge*).

Koncept *didaktické znalosti obsahu* umožňuje studovat a porozumět tomu, jak se odehrává transformace oborových obsahů do učiva (viz Janík a kol. 2007). Vyzývá nás k tomu, abychom si položili otázku: Kdy a jak vzniká učivo? Ve střeoevropské tradici spadá problematika „transformace oborových obsahů do učiva“ (didaktická transformace) do oblasti oborové didaktiky (srov. k tomu příspěvek P. Knechta v tomto čísle *Orbis scholae*).

Závěrem

V souvislosti s probíhající kurikulární reformou se aktualizuje naléhavá potřeba věnovat pozornost nejen samotným obsahům školního vzdělávání a jejich didaktické transformaci na úrovni výuky, ale také konceptualizaci jednotlivých vyučovacích předmětů v rámci kurikula všeobecného vzdělávání. Úvahy o didaktické transformaci na rozhraní „obor – vyučovací předmět“ dnes nabývají na významu. Koncept *didaktická znalost obsahu* napomáhá legitimovat oborovou didaktiku jako vědní disciplínu, neboť otevírá cestu k hlubšímu zkoumání transformačních procesů, které se odehrávají na rozhraní „obor – vyučovací předmět ve škole“.

Současně je třeba připustit a také co nejlépe zohlednit, že problém „obor – vyučovací předmět“ je natolik komplexní a složitý, že jeho řešení je výzvou pro interdisciplinární týmový výzkum realizovaný v zájmu zkvalitnění všeobecného i odborného vzdělávání.

Literatura

- BENEŠ, Z. Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*, 2005, 55, č. 1, s. 37–47.
- BLAŽKOVÁ, R. Matematika na základní škole – problémy změn kurikula a změn role a klíčových kompetencí učitelů matematiky. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU, 2006, s. 223–228.
- BROCKMAYEROVÁ-FENCLOVÁ, J.; ČAPEK, J.; KOTÁSEK, J. Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 2000, 50, č. 1, s. 23–37.

- BRUNER, J. S. *Vzdělávací proces*. Praha : SPN, 1965.
- BRUNER, J. S. *Nové směry v teorii vyučování*. Praha : Krajský pedagogický ústav, 1967.
- CORHAN, K. F.; DE RUITER, D. A.; KING, R. A. Pedagogical Content Knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 1993, č. 4, s. 263–272.
- ČAPEK, V. Metodologické otázky didaktik vědních, uměleckých a technických oborů. In *Speciální didaktiky jako vědní obory a jako studijní předměty*. Sborník Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1981, s. 8–19.
- ČAPEK, V. Transformace historických poznatků do vzdělávacích obsahů. *Pedagogika*, 1982, 32, č. 1, s. 23–34.
- ELSTER, D. *Bildungsstandards im Fach Biologie – Wie kommen sie in Deutschlands Schulen. Referat an der 5. ÖFEB Jahrestagung 29. 9. – 1. 10. 2005 an der Universität Linz*.
- GUDMUNSDOTTIR, S. Pedagogical Models of Subject Matter. In BROPHY, J. (ed.). *Advances in Research on Teaching*. Greenwich : JAI Press, 1991, s. 265–304.
- GUDMUNSDOTTIR, S.; REINHARTSEN, A.; NORDTØMME, N. P. Etwas Kluges, Entscheidendes und Unsichtbares. In HOPMANN, S.; RIQUARTS, K. (Hrsg.). *Didaktik und, oder Curriculum*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1995.
- HARRISON, S. Rigorous, meaningful and robust: practical ways forward for assessment. *Teaching History*, 2004, č. 114, s. 26–30.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogu*. Praha : Grada, 2007.
- JANÍK, T. Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 2004, 54, č. 3, s. 243–250.
- JANÍK, T. a kol. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno : Paido, 2007.
- JELEMENSKÁ, P.; SANDER, E.; KATTMANN, U. Model didaktickej rekonštrukcie : Impulz pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika*, 2003, 53, č. 2, s. 190–201.
- JIRÁNEK, F. Psychologické otázky struktur učiva na škole 1. stupně. *Komenský*, 1965, roč. 89, č. 9, s. 518–522.
- KLAFKI, W. Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Deutsche Schule*, 1958, č. 10, s. 450–471.
- KLAFKI, W. *Studie k teorii vzdělání a k didaktice*. Praha : SPN, 1967.
- KLIEME, E.; AVENARIUS, H.; BLUM, W.; DÖBRICH, P.; GRUBER, H.; PRENZEL, M.; REISS, K.; RIQUARTS, K.; ROST, J.; TENORTH, H.-E.; VOLLMER, H. J. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn : BMBF, 2003.
- KLIEME, E.; EICHLER, W.; HLEMKE, A.; LEHMANN, R. H.; NOLD, G.; ROLFF, H.-G.; SCHRÖDER, K.; THOMÉ, G.; WILLENBERG, H. *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main : DIPF, 2006.
- KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha : Hermann & synové, 1995.
- MUŽÍK, V.; TRÁVNÍČEK, M. Koncepce a realizace tělesné výchovy na české základní škole. *Pedagogická revue*, 2006, 58, č. 4, s. 386–399.

- MUŽÍKOVÁ, L. *Výchova ke zdraví v současném základním školství. Rigorózní práce.* Brno : PdF MU, 2006.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* Praha : MŠMT ČR, 2001.
- OLBERG, H. J. v. Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1004, 50, č. 1, s. 119-131.
- PANDEL, H. – J. *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kernkurikula.* Schwalbach : Wochenschau Verlag, 2005.
- SLAVÍK, J. Lesk a bída oborových didaktik. *Pedagogika*, 2003, 53, č. 2, s. 137–140.
- SLAVÍK, J. Poznámka oborového didaktika ke dvěma kritickým zmínkám o rámcových vzdělávacích programech. *Pedagogika*, 2005, 55, č. 3, s. 268–273.
- SLAVÍK, J. (ed.). *Multidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání.* Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.
- SLAVÍK, J. Umění, věda a poznávání ve škole (verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků). *Pedagogika*, 1999, 49, č. 3, s. 220–235.
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2005, 55, č. 4, s. 336–354.
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 2006, 56, č. 2, s. 168–177.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching. Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, 57, č. 1, s. 1–22.
- SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 1986, 15, č. 2, s. 4–11.
- SCHWAB, J. J. Problems, Topics and Issues. In SMITH, B. O. (ed.). *Education and the Structure of Knowledge.* Chicago, 1964, s. 4–47.
- ŠTECH, S. Psycho-didaktika jako obrat k tématu účinného vyučování. Komentář na okraj Kansanenovy úvahy Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii. *Pedagogika*, 2004, 54, č. 1, s. 58–63.
- TERHART, E. Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 2005, 51, č. 1, s. 1–13.
- VÁŇOVÁ, R. Snad ještě není pozdě. *Pedagogika*, 2005, 55, č. 1, s. 1–3.
- WILHELM, I. PEDAGOGIKA a pedagogika. *Pedagogika*, 1998, 48, č. 1, s. 1–2.

DIDAKTICKÁ TRANSFORMACE ANEB OD „DIDAKTICKÉHO ZJEDNODUŠENÍ“ K „DIDAKTICKÉ REKONSTRUKCI“

PETR KNECHT

Anotace: Přehledová studie seznamuje se současnými teoretickými přístupy k problematice didaktického zprostředkování učiva (resp. jeho ztvárnění a zpřístupnění) žákům. V současnosti u nás tento proces nejčastěji označujeme pojmem didaktická transformace. V německy mluvících zemích se můžeme setkat s pojmy didaktické zjednodušení (didaktische Vereinfachung), elementarizace (Elementarisierung) či didaktická redukce (didaktische Reduktion), nejnověji také didaktická rekonstrukce (didaktische Rekonstruktion). Autor se pokouší o nastínění historického vývoje jednotlivých uvedených koncepcí a o jejich srovnání, které je ztíženo jejich terminologickou nejasností. Na základě uvedeného autor v závěru své studie seznamuje s předběžným návrhem ideálně typického modelu didaktického zprostředkování vzdělávacích obsahů. Ten je založen především na koncepci didaktické rekonstrukce, již lze označit jako nový přístup k didaktickému zprostředkování vzdělávacích obsahů, který v procesu jejich výběru zohledňuje nejen možnosti a potřeby žáků, ale také požadavky definované v kurikulárních dokumentech i ostatní aktéry a činitele ovlivňující proces vzdělávání.

Klíčová slova: didaktické zjednodušení, didaktická redukce, didaktická transformace, didaktická rekonstrukce, vzdělávací obsah

Abstract: The survey study informs about the current approaches to the problem of content transformation (or the mediation of subject-matter to pupils). In the Czech Republic, the process is usually named didactic transformation at present. In the German-speaking countries we can meet with terms like didactic simplification, elementarisation or didactic reduction, or most recently, didactic reconstruction. The author attempts to outline the past development of the individual conceptions, as well as their comparison, which is difficult due to the confused terminology. From all his findings the author concludes with an ideally typical model of subject-matter didactic mediation. It is principally based on the conception of didactic reconstruction which can be classified as a new approach to subject-matter didactic mediation, selecting the particular subject matters not only with respect to the needs and possibilities of the pupils but also to the requirements defined in the curricular documents, and to other factors influencing the process of education.

Key words: didactic simplification, didactic reduction, didactic transformation, didactic reconstruction, teaching content

Úvodem

V diskusi věnované probíhající kurikulární reformě zaznívají otázky, které si didaktika klade již od svého počátku: Čemu vyučovat (problém výběru vzdělávacích obsahů a výběru učiva) a jak tomu vyučovat (zpřístupnění učiva, vyučovací formy, metody atp.). Zatímco otázka výběru vzdělávacích obsahů je spíše záležitostí zástupců odborných vědeckých disciplín, pedagogů a oborových didaktiků, otázka výběru učiva a jeho didaktického zprostředkování (resp. zpřístupnění a ztvárnění) žákům spadá spíše do odborného zájmu oborových didaktiků a zejména učitelů. Zde upozorňujeme zejména na důležitou roli oborových didaktiků, kteří by měli zajišťovat propojení mateřské vědní disciplíny s každodenní realitou školní výuky. Ve školní výuce jsou prezentovány základní vědecké poznatky v rámci jednotlivých školních předmětů, obohacené o tzv. „přidanou hodnotu“, kterou představuje práce učitele. Od učitelů se očekává, že by měli být schopni předat žákům vzdělávací obsahy v takové podobě, aby si je žáci nejen zapamatovali, ale aby jim i porozuměli a uměli s nimi dále pracovat (zejména v pozdějším věku). Toto přetváření vzdělávacích obsahů spočívá především v redukci množství vědeckých poznatků a jejich zpětném navrácení do základní, elementární polohy, v níž jsou tyto obsahy žákům blízké a relativně snadno pochopitelné.

1. Učitel a vzdělávací obsahy

Otázka zprostředkování vzdělávacích obsahů se v odborné literatuře objevuje ve dvou rovinách. První z nich představuje otázka výběru učiva, tedy takových skutečností, které jsou na základě složitého procesu výběru vzdělávacích obsahů a jejich zakotvení v kurikulu skutečně prezentovány v rámci školní výuky. Druhá rovina, kterou představuje především každodenní činnost učitele, spočívá především v didaktickém ztvárnění konkrétních vzdělávacích obsahů.

Ačkoliv se mnohé publikace podrobně zabývají teorií přípravy na vyučovací hodinu (např. Meyer 1996), učitelé v praxi se jejich doporučeními příliš neřídí a tyto publikace představují spíše než praktickou pomůcku pouhý popis ideálního stavu. Nezřídka se v praxi setkáváme s negativními názory učitelů na pedagogickou (resp. didaktickou) teorii, neboť učitelé od teorie očekávají především podrobné návody, na základě kterých by mohli s vynaložením minimálního úsilí s úspěchem realizovat školní výuku. Tuto funkci teorie pochopitelně neplní, neboť nemá za cíl poskytovat učitelům podrobné návody aplikace konkrétního učiva ve výuce. Hlavním cílem pedagogické a zejména didaktické teorie je především poskytnout učitelům potřebné informace a vybavit je takovými dovednostmi, na jejichž základě si budou moci samostatně připravit konkrétní vyučovací hodinu, a to jak s ohledem na své potřeby, tak s ohledem na potřeby svých žáků. Každá vyučovací hodina je vlivem mnoha faktorů (zdraví učitele, počet žáků, psychosociální klima ve třídě apod.) svým způsobem originální a jednoduše nelze poskytnout všeobecně platný návod ztvárnění vzdělávacích obsahů ve výuce.

Praktické didaktické ztvárnění vzdělávacích obsahů je především úkolem oborových didaktik. Učitelům jsou k dispozici například oborově didakticky orientované časopisy či metodické příručky k učebnicím, kde mohou čerpat inspiraci didaktického ztvárnění konkrétních vzdělávacích obsahů ve výuce. Finální podoba každé vyučovací hodiny již zcela záleží na schopnostech, zkušenostech a motivaci každého učitele. Učitelé se nyní v čase probíhající kurikulární reformy setkávají s novým úkolem. Jejich hlavní činnost již nespočívá pouze ve zprostředkování vzdělávacích obsahů žákům v té podobě, aby jim porozuměli. Učitelé by také nově měli žákům prezentovat vzdělávací obsahy v takové podobě, aby tyto obsahy žáky směřovaly k získání klíčových kompetencí a zároveň k dosažení očekávaných výstupů jednotlivých vzdělávacích oblastí definovaných v rámcových vzdělávacích programech (např. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2005*).

Výzkumy provedené u nás i v zahraničí naznačují, že hlavním materiálem pro přípravu školní výuky jsou pro učitele především učebnice, což je pochopitelné, neboť učebnice představují nejkonkrétnější kodifikovanou podobu kurikula. Průcha (2002, s. 294) zjistil na vzorku 101 učitelů, že u 89 % jsou učebnice hlavním zdrojem pro plánování a realizaci výuky. Obdobné hodnoty (91 %) byly zjištěny v rámci mezinárodního výzkumu TIMSS na vzorku 749 českých učitelů 8. ročníku 2. stupně ZŠ (Straková, Tomášek, Palečková 1997). K obdobným zjištěním dospěla i Sikorová (2002, s. 100), Miklášová a Nogová (2002, s. 84–85) i Mikk (2000, s. 15). Pokud se ale zaměříme na výzkumy mapující používání učebnic přímo ve školní výuce, setkáváme se často s nižšími hodnotami (srov. Průcha 2002, s. 294–296). Na základě analýzy videozáznamů 62 vyučovacích hodin fyziky v 7. a 8. ročníku ZŠ bylo zjištěno, že průměrná doba práce s učebnicí ve vyučovací hodině fyziky činí cca 3 minuty (Janík, Najvar, Najvarová, Píšová 2007).

Na základě těchto zjištění se lze domnívat, že učitelé ve velké míře přetvářejí vzdělávací obsahy uvedené v učebnicích do podoby, aby byly srozumitelné a pochopitelné pro žáky (formou zkracování, vynechávání, vybírání důležitého apod.). Jedním z důvodů může být vysoká obtížnost textu českých učebnic, což potvrzují některé výzkumy (např. pro český jazyk Greger 1999; pro přírodopis Horník 1993; pro zeměpis Pluskal 1996 aj.). Z uvedených skutečností lze usoudit, že učitel hraje důležitou roli v poznávacím procesu žáka, neboť je posledním článkem v linii počínající výběrem dílčích skutečností zkoumaných jednotlivými vědními disciplínami a končící okamžikem, kdy jsou vzdělávací obsahy zprostředkovány žákům.

Na poli didaktiky se můžeme setkat s několika modely procesu zprostředkování vědeckých poznatků žákům. Snahu o přizpůsobení vzdělávacích obsahů poznávacím schopnostem žáků můžeme nalézt již u Komenského, obdobná doporučení lze nalézt v dílech Pestalozziho, Herbarta a zejména reformních pedagogů. V současnosti u nás tento proces nejčastěji označujeme pojmem *didaktická transformace*. V německy mluvících zemích se můžeme setkat s pojmy *didaktické zjednodušení*, *elementarizace* či *didaktická redukce*, nejnověji také *didaktická rekonstrukce* (srov. Jelemenská, Sander, Kattmann 2003). V anglo-americké pedagogice se v této souvislosti prosazuje především koncept *pedagogical content knowledge* (srov. Janík a kol. 2007).

Cílem předkládané přehledové studie je seznámit čtenáře se současnými teoretic-

kými přístupy k didaktickému zprostředkování učiva (resp. jeho přístupněji a ztvárnění). Mapujeme zejména jejich chápání v německé jazykové oblasti, okrajově v oblasti anglo-americké. Práce německých autorů měly významný vliv na českou didaktickou tradici, zejména v oblasti odborné terminologie i přístupu k didaktickému ztvárnění vzdělávacích obsahů. Dílčím cílem studie je nastínění historického vývoje uvedených koncepcí a jejich srovnání.

Jsme si vědomi toho, že předkládaná studie prezentuje pouze zúžený pohled na problematiku didaktické transformace, kterou zde popisujeme především v rovině didaktické transformace vědeckých poznatků. Zejména v české didaktice má pojem didaktická transformace mnohem širší rozsah. Nejde totiž jen o zprostředkování odborných poznatků, ale jedná se též o zprostředkování dovedností, postojů, hodnot atp. Didaktická transformace se netýká pouze konkrétní vědní disciplíny, ale také dalších oblastí lidské společnosti: umění, kultury, techniky, náboženství atp. (srov. příspěvek T. Janíka a J. Slavíka v tomto čísle *Orbis scholae*).

2. Didaktické zjednodušení a didaktická analýza – respektování možností žáků a požadavků vědních disciplín

Termín „*didaktické zjednodušení*“ (didaktische Vereinfachung) poprvé použil na konci 50. let 20. století D. Hering, profesor didaktiky na Drážďanské univerzitě. Reagoval tak na obrovský nárůst vědeckých poznatků po 2. světové válce, který se projevoval v narůstajícím objemu učiva na všech typech škol. Dle Heringova názoru to je především fantazie učitele, která rozhoduje o tom, jakým způsobem budou vzdělávací obsahy žákům ve výuce zprostředkovány. Jinými slovy bychom mohli didaktické zjednodušení charakterizovat jako snahu o zprostředkování pochopení základních principů dané vědní disciplíny s respektem k věku žáků. „*Didaktické zjednodušení vědeckého výroku je přechod od odlišného vědeckého výroku (vycházejícího z charakteristických znaků dané vědní disciplíny) k výroku obecnému, který má stejný rozsah platnosti, a týká se stejné skutečnosti a jejich aspektů*“ (Hering 1959, s. 57).

Hering navrhl tři možnosti didaktického zjednodušení:

- 1) Posloupné zjednodušení (*Stufenvereinfachung*) – ve zjednodušeném vědeckém výroku se vynechají veškeré jednotlivosti, detaily a charakteristické znaky, jejichž absence neoslabí všeobecnou platnost původního výroku. Takovýto proces zjednodušení může probíhat v několika fázích, každá z fází se liší mírou zjednodušení a každá z fází by zároveň měla vycházet z fáze předchozí. Hering doporučuje postupovat v pěti fázích, které při jakémkoli počtu zjednodušených výroků umožňují zachovat určitý stupeň didaktického zjednodušení (například pro žáky základní školy je vhodnější vyšší stupeň didaktického zjednodušení než pro žáky maturitního ročníku).
- 2) Strukturální zjednodušení (*Teilaussagen Vereinfachung*) – výroky, či jejich definice, detaily a znaky, které není možné vynechat (například proto, že jsou zakotveny v kurikulu), by měly být didakticky zjednodušeny zdůrazněním nejdůležitější charakteristiky takových výroků a ostatní vlastnosti by měly být potlačeny či vyne-

chány. Zde je důležité, aby učitel respektoval především vzdělávací cíle vymezené v kurikulu a nikoliv pouze vzdělávací obsahy.

- 3) Zástupné zjednodušení (*Oberbegriff Vereinfachung*) – vychází z předpokladu, že v charakteristice každého nového pojmu je obsažena informace o pojmu nadřazeném, který je již předem známý. Jedná se především o vynechání veškerých jednotlivostí, detailů, které popisují podřazené skutečnosti s cílem zaměřit se především na charakteristiku nadřazeného pojmu.

Přibližně ve stejné době jako Hering přichází se svou koncepcí W. Klafki (1958), který nehovoří pouze o důležitosti výběru vzdělávacích obsahů s ohledem na jejich srozumitelnost pro žáky, ale upozorňuje také na vliv vzdělávacích obsahů na rozvoj osobnosti žáka (Klafki 1967, s. 39). Dle Klafkiho není podstatou vzdělávání přijímání a osvojování obsahů, nýbrž formování, vývoj, zrání emocionálních a intelektuálních sil žáka. V rámci konkrétní vědní disciplíny spočívá problém výběru vzdělávacích obsahů v hledání elementárních prvků dané vědní disciplíny. Ihned po uskutečnění výběru elementárních prvků následuje pedagogické zhodnocení výběru vzdělávacích obsahů, které lze charakterizovat otázkou: Které obsahy to jsou, na nichž se s nejlepším výsledkem mohou rozvinout žákovy emocionální a intelektuální síly? Klafki (1967, s. 47) dodává: „*V našem vzdělávání by nemělo mít místo, nebo alespoň ne centrální místo všechno to, co nereprezentuje základní fakta a problémy, co je pouze vědomostí nebo dovedností o jednotlivém*“.

Svůj model didaktického zprostředkování učiva založil Klafki především na tzv. *didaktické analýze* (Klafki 1958), která byla v druhé polovině 20. století mnohými označována za výchozí a jediný funkční model výběru učiva (srov. Peterßen 1982, s. 47). Klafkiho didaktická analýza je založena na pěti základních otázkách, které by si měl každý učitel při výběru učiva položit:

- 1) Exemplární význam obsahu – kterou širší, resp. obecnou věcnou souvislost či souvislost smyslu vybraný vzdělávací obsah zastupuje a odhaluje? Který základní princip, jev, všeobecně platný zákon, problém, kritérium, metodu, techniku nebo postoj lze s jeho pomocí „exemplárně“ pochopit? Pro jakou třídu jevů má být plánované téma exemplární, reprezentativní, typické? Žádný z uvedených příkladů není v rámci vyučování probírán samostatně, ale s ohledem na strukturu, do které v rámci vyučovacího předmětu náleží.¹³
- 2) Význam obsahu pro současnost – jaký význam má příslušný obsah v rozumovém a praktickém životě žáků; jaký význam by z pedagogického hlediska měl mít? Je dané téma opravdu důležité pro všeobecný rozvoj žáků?
- 3) Význam obsahu pro budoucnost – v čem spočívá význam tématu pro budoucnost žáků? Je třeba brát ohled i na jejich budoucí život (např. podporovat aktivní uvědomění si důležitosti ochrany přírody apod.).
- 4) Jaká je struktura obsahu (v souvislosti se všemi výše uvedenými otázkami)? Zde je třeba položit si další dílčí otázky:
 - Do jaké širší věcné souvislosti je nutno zasadit tento obsah? Co musí věcně předcházet? Např. před výkladem o zeměpisných souřadnicích je nutno žáky

¹³ S principy exemplárního vyučování se lze podrobně seznámit zejména v díle M. Wagenscheina (1989 aj.).

- seznámit s problematikou úhlů.
- O kterých zvláštích obsahu se domníváme, že mohou žákům ztížit pochopení? Například některé pojmy mohou u žáků vyvolat chybné představy na základě jazykové analogie. P. Knecht (2007) v této souvislosti zmiňuje například pojem *hospodářství*, který evokuje u žáků spíše statek se zvířaty než pojem *ekonomika* apod.
 - Co lze považovat za nutné, minimální vědění, má-li být určitý vzdělávací obsah osvojen, má-li se stát „živým“, „pracujícím“ duchovním vlastnictvím?
- 5) Osvojení a zpřístupnění obsahu – kterými zvláštními případy, fenomény, situacemi, pokusy, osobami, událostmi a elementy lze žákům určitého vzdělávacího stupně nebo určité třídy učinit strukturu obsahu zajímavou, přístupnou, pochopitelnou, názornou, takovou, aby vyvolávala otázky? (Klaflki 1967, s. 129)

Je třeba upozornit, že se Klaflki v rámci *didaktické analýzy* neorientuje pouze na výběr učiva, který představuje první fázi učitelovy přípravy na výuku, ale zabývá se i praktickým zprostředkováním vzdělávacích obsahů žákům (z *didaktické analýzy* vychází následná *metodická analýza* – výběr vyučovacích forem, metod, prostředků apod.).

3. Didaktická redukce a didaktická transformace – respektování možností žáků, požadavků vědních disciplín i požadavků kurikula

V souvislosti se zprostředkováním vzdělávacích obsahů žákům se v 60. letech 20. století začíná hovořit o *didaktické redukci*. Toto označení odkazuje k základní úloze didaktiky – zjednodušení a zpřehlednění vzdělávacích obsahů za účelem jejich zprostředkování žákům. Jde o proces tvorby zjednodušené (popularizované) verze vědeckých poznatků, o proces, kterým projdou souhrnné vědecké poznatky od jejich publikování až do okamžiku, kdy jsou žákům zprostředkovány v učebnici či učitelem v rámci výuky. Jedná se tedy o redukci poznatků složité vědní disciplíny a o přechod k jejím základním prvkům. S přihlédnutím k těmto základním prvkům by měly být poté odvozeny vzdělávací obsahy – základní poznatky, principy a kategorie, na základě kterých by mohl učitel přistoupit k výběru konkrétního učiva. Nejedná se pouze o redukované zprostředkování reálné skutečnosti, ale i o její rozšíření (resp. obohacení) pomocí srovnávání, vytváření analogií, příkladů, modelů apod. Tento proces není jednoduchý, neboť musí být v souladu s poznatky dané vědní disciplíny a musí být také organizován tak, aby umožňoval žákům neustále hlubší vhled do problematiky v závislosti na jejich věku a kognitivním vývoji.

Grüner (1967, s. 421) rozlišil vertikální rovinu (co vyučovat) a horizontální rovinu (jak tomu vyučovat) didaktické redukce:

- 1) Vertikální rovina didaktické redukce spočívá ve výběru nejdůležitějších poznatků daného vědního oboru. Bere tedy především v potaz různé přístupy k výběru vzdělávacích obsahů. Zde se střetává koncepce exemplárního a komplexně

(encyklopedicky) pojatého vyučování. Exemplární vyučování bývá kritizováno zejména kvůli zdánlivě chybějícímu respektu ke komplexnosti daného vědního oboru (srov. Eichelberger 1997), oproti tomu encyklopedicky pojaté vyučování bývá kritizováno za přílišné množství učiva, se kterým je nutné žáky seznámit a z toho plynoucí povrchnost.

- 2) Horizontální rovina didaktické redukce je založena na zprostředkování vybraných nejdůležitějších poznatků vědního oboru prostřednictvím jejich konkretizace na příkladech či srovnáních. Tento proces bývá také nazýván *metodickou transformací* (Kath 1978, s. 82). Jak již uvádíme výše, jedná se o proces, který je dynamický, což dokazuje například rozličné pojetí totožných tematických celků v různých učebnicích v rámci daného školního předmětu či různé pojetí didaktického zprostředkování totožných vzdělávacích obsahů různými učiteli.

Chápání pojmu *didaktická redukce* je mnohdy značně odlišné. Rozšířené pojetí konceptu didaktické redukce představili Hauptmeier, Kell a Lipsmeier (1975), kteří nehovořili o didaktické redukci pouze v rámci vědní disciplíny či příslušného vyučovacího předmětu, ale upozornili na skutečnost, že by didaktická redukce měla brát ohled i na názory a představy společnosti (státu) na smysl, cíle, pojetí a obsah vzdělávání a zejména na základní požadavky kurikula. Toto chápání pojmu didaktické redukce se již blíží procesu některými popisovaným jako didaktická transformace (viz níže Möhlenbrock aj.). Naopak Roese, Rudloff a Bendorf (1996) popisují didaktickou redukci zúženě, pouze v souvislosti s výběrem vzdělávacích obsahů, přičemž při jejich výběru rozlišují kvalitativní a kvantitativní rovinu didaktické redukce:

- 1) Základem kvalitativní roviny didaktické redukce je především didaktické zjednodušení, výběr základních, podstatných a všeobecně platných vzdělávacích obsahů, které jsou v souladu s dosavadním poznáním dané vědní disciplíny.
- 2) Kvantitativní rovina didaktické redukce navazuje na redukci kvalitativní a vybírá pouze ty základní, podstatné a všeobecně platné obsahy, které odpovídají následujícím kritériím: hodnotová orientace žáků, propojení s praktickým životem, přiměřenost věku žáků a význam pro budoucí vzdělávání žáka.

V českém didaktickém prostředí se spíše než s pojmem *didaktická redukce*¹⁴ v této souvislosti setkáváme s termínem *didaktická transformace*. Zatímco u nás se jedná o poměrně často užívaný pojem, není tomu tak například v německy hovořících zemích, neboť pojem *didaktická redukce*, o němž se zmiňujeme výše, v sobě zahrnuje skutečnosti, které v našem prostředí označujeme právě didaktickou transformací. I to je jeden z důvodů, proč je chápání pojmu *didaktická transformace* také poměrně odlišné. Aschersleben (1993) o didaktické transformaci hovoří pouze v souvislosti s výběrem učiva. Praktickým zprostředkováním učiva ve výuce se nezabývá. Möhlenbrock (1982) oproti tomu definoval didaktickou transformaci jako „*přenesení daného, z didaktického hlediska pečlivě vybraného vědeckého obsahu (transformandum), do podoby zjednodušeného a pro žáky srozumitelného vzdělávacího*

14 K problému didaktické redukce u nás viz Podroužek (1999).

obsahu (transformát), s přihlédnutím k receptivním a kognitivním vlastnostem žáka i vzdělávacím cílům vztahených k tomuto vzdělávacímu obsahu“.

Möhlenbrockovo chápání didaktické transformace se blíží jejímu chápání v českém prostředí, kde se o rozšíření tohoto pojmu zasloužila J. Skalková (1999, s. 129–150) a další. Skalková upozorňuje, že dnes je všeobecně známo a přijato, že obsah jednotlivých vyučovacích předmětů nelze přímo dedukovat z příslušných věd, jelikož se nejedná o přímý transfer z vědy do vyučovacího předmětu. Obsah, jemuž se vyučuje, nelze chápat jako zjednodušené, redukované, degradované poznání, ale je třeba jej chápat jako rekonstruované, specifické poznání. Předpokládá se, že pojetí vyučovacího předmětu i při nezbytné didaktické transformaci bude v principu odpovídat soudobému pojetí dané výchozí disciplíny (Skalková 2006).

4. Didaktická rekonstrukce – impuls pro pedagogický výzkum

Princip didaktické rekonstrukce představil v roce 1997 U. Katmann, profesor didaktiky na univerzitě v Oldenburgu. Přínos tohoto modelu, který navazuje na modely předchozí, spočívá mimo orientace na výběr a zprostředkování učiva žákům především v systematickém zkoumání žákovských představ o vědeckých poznatcích, které se zpětně promítnou do procesu výběru vzdělávacích obsahů. Jde především o:

- 1) Výzkum názorů, představ, prekonceptů i jiných dosavadních znalostí, které mají žáci o konkrétním učivu či školním předmětu.
- 2) Konfrontaci těchto skutečností s minulými a aktuálními poznatky jednotlivých vědeckých disciplín, které jsou zastoupeny v kurikulu.
- 3) Rekonstrukci nynějších vzdělávacích obsahů, které jsou v souladu s výše uvedenými zjištěními i s cíli vzdělávání.

Z výše uvedeného je patrné, že se model didaktické rekonstrukce opírá především o závěry pedagogického výzkumu, ze kterých vychází a na jejichž základě poté dochází k rekonstrukci školního kurikula. V této oblasti sehrávají klíčovou úlohu oborové didaktiky (srov. Jelemenská, Sander, Kattmann 2003). Na jaké skutečnosti by se měly oborové didaktiky především zaměřit?

- 1) **Výzkum žáka** – popis jeho dosavadních znalostí, očekávání, myšlení, názorů, představ, projevů, myšlenkových procesů apod. – v současnosti reprezentován zejména oborově didaktickými výzkumy konceptuální změny – conceptual change (např. Vosniadou, Brewer 1992, Tyson, Venville, Harrison 1997, Palmer 2003 aj.).
- 2) **Vývoj mateřské disciplíny – sledování nových trendů v rámci mateřských disciplín**, a jejich didaktické zhodnocení zejména s ohledem na pedagogickou praxi.
- 3) **Výzkum didaktické struktury učiva** – sledování úspěšnosti žáků zejména s ohledem na dosažení kompetencí zakotvených v kurikulu. Výzkum všech elementů majících vliv na žákovu školní úspěšnost (osobnost učitele, vyučovací metody, konkrétní učivo atp.).

Pokud do výběru vzdělávacích obsahů promítneme závěry a doporučení pedagogického výzkumu, budou takto rekonstruované vzdělávací obsahy pro žáky mnohem užitečnější než dosavadní vzdělávací obsahy, orientující se zejména na témata bezpro-

středně vycházející z konkrétní vědní disciplíny. Didaktická rekonstrukce umožňuje ve větší míře orientovat vzdělávací obsahy ve prospěch společenských, individuálních a každodenních praktických potřeb žáků.

5. Didaktická transformace nebo pedagogical content knowledge?

Zajímavé je srovnání konceptu didaktické rekonstrukce s anglo-americkým konceptem *pedagogical content knowledge*, o kterém hovoříme jako o *didaktické znalosti obsahu*. Shulman (1987, s. 9) uvádí, že didaktické znalosti obsahu zahrnují „...*ty nejučinnější analogie, ilustrace, příklady, vysvětlení, slovní demonstrace, způsoby znázorňování a formulování tématu, které jej učiní srozumitelným pro jiné*“. Ve volné návaznosti na myšlenky L. S. Shulmana se v této souvislosti uvažuje o třech rovinách výběru vzdělávacích obsahů (srov. příspěvek T. Janíka a J. Slavíka v tomto čísle *Orbis scholae*). Jedná se o:

- 1) Rovinu (vědních) oborů – v rámci jejich komplexity faktů, pojmů a jejich struktury.
- 2) Rovinu školství a školy – reprezentovanou především základními kurikulárními dokumenty.
- 3) Rovinu výuky a učitelovy didaktické znalosti obsahu (srov. Janík 2004, Slavík, Janík 2005, Janík a kol. 2007).

Na základě výše uvedeného se můžeme domnívat, že anglo-americká *pedagogical content knowledge* a výše uvedené německé koncepty (*didaktické zjednodušení, didaktická redukce, didaktická transformace, didaktická rekonstrukce*) přistupují k problematice didaktického zprostředkování vzdělávacích obsahů v odlišné rovině. Komplexněji pojatá kategorie *pedagogical content knowledge* v sobě mimo jiné zahrnuje veškeré uvedené německé koncepty, kterými jsme se v tomto příspěvku zabývali. Mimo to je výběr vzdělávacích obsahů a jejich zprostředkování žákům v rámci *pedagogical content knowledge* kladen na stejnou úroveň jako další učitelovy pedagogické, pedagogicko-psychologické a psychologické znalosti.

6. Didaktické zprostředkování vědeckých poznatků

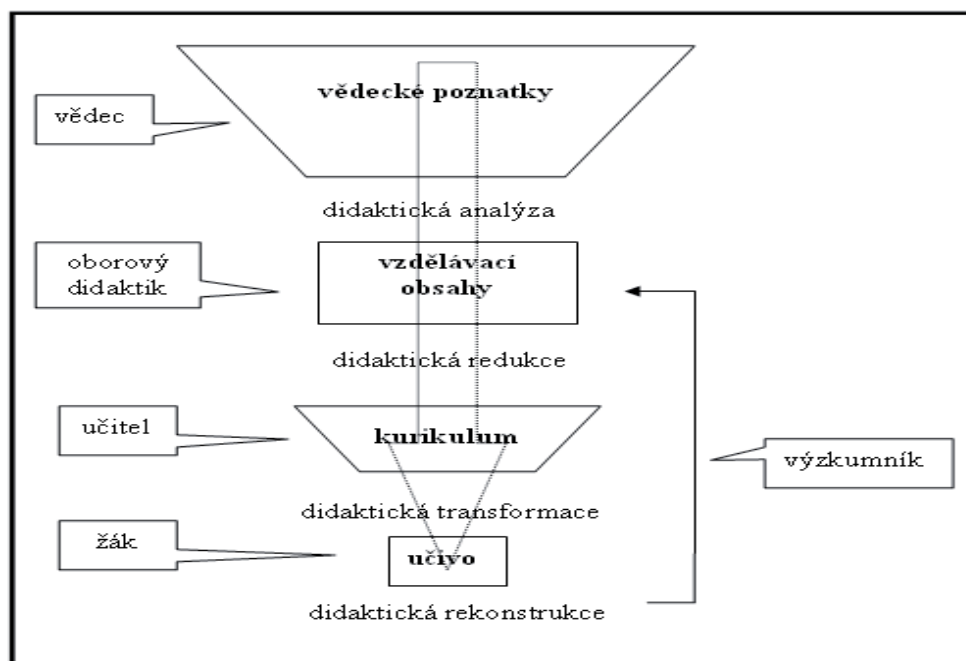
Na základě výše popsaného vývoje koncepcí didaktického zprostředkování vzdělávacích obsahů jsme se pokusili navrhnout ideálně typický model didaktického zprostředkování vzdělávacích obsahů vycházející z jednotlivých definic uvedených koncepcí (viz obr. 1). Model zároveň vymezuje roli jednotlivých činitelů majících vliv na tvorbu vzdělávacích obsahů.

Výběr vzdělávacích obsahů je především záležitostí spolupráce odborníků z řad vědeckých disciplín a pedagogů, resp. oborových didaktiků. Ti na základě didaktické analýzy (viz výše) zvolí nejvhodnější vzdělávací obsahy a na základě didaktické redukce v kurikulumu zakotví ty, které nejvíce vyhovují potřebám žáků, učitelů i společnosti.

Pojem didaktická redukce zde chápeme v rozšířené podobě (viz výše Hauptmeier, Kell a Lipsmeier).

S takto stanoveným kurikulem a v něm definovanými požadavky na znalosti, schopnosti a dovednosti žáka (kompetence) dále pracují především učitelé, kteří je prostřednictvím didaktické transformace přetvářejí do podoby srozumitelné pro žáky. Učitelé tedy nepracují přímo s poznatky vycházejícími z jednotlivých vědních disciplín, ale v kurikulu se s nimi setkávají v rozšířené, inovované podobě. Zde bychom chtěli upozornit především na důležitou úlohu učebnic, o které se zmiňujeme již v úvodu příspěvku, neboť učebnice je pro žáky (kromě vyučovací činnosti učitele) jediný zdroj poznatků přímo vycházející z požadavků kurikula.

Z výše uvedených skutečností je patrné, že se žák prostřednictvím učiva setká pouze se zlomkem skutečného vědeckého poznání. Abychom skutečně dosáhli toho, aby zmíněná reprezentativní část vědeckých poznatků skutečně směřovala ke splnění požadavků kurikula, je nutné splnění těchto požadavků neustále ověřovat, zejména prostřednictvím pedagogického výzkumu. Výsledky takto zaměřeného pedagogického výzkumu by měly být zohledňovány při procesu didaktické rekonstrukce, která je poslední součástí procesu výběru vzdělávacích obsahů.



Obr. 1: Ideálně typická koncepce didaktického zprostředkování vzdělávacích obsahů

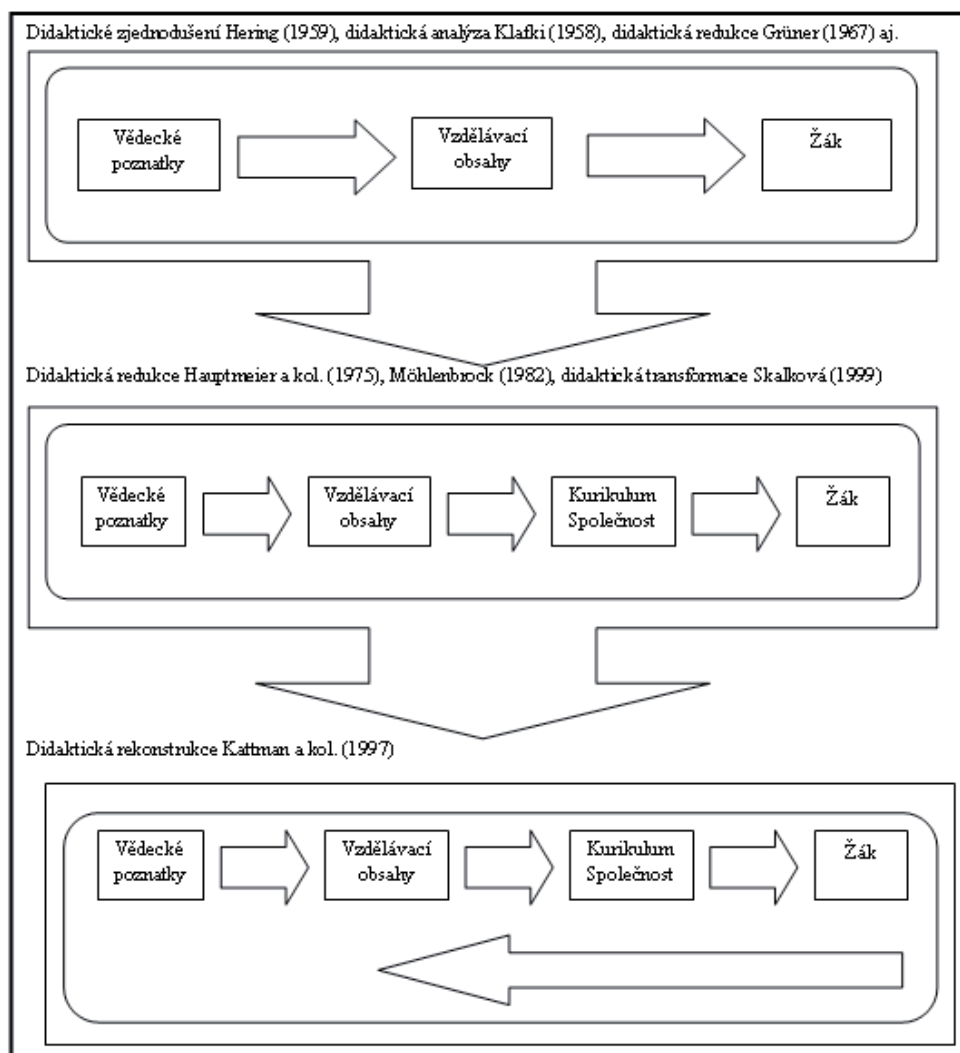
Závěrem

Koncepce didaktického zprostředkování vzdělávacích obsahů jsou charakteristické svou pojmovou různorodostí, nicméně lze v nich nalézt mnohé společné prvky (viz tab. 1). Všechny zmíněné koncepce kladou důraz na výběr vzdělávacích obsahů s ohledem na (kognitivní) možnosti žáka. Každá z uvedených koncepcí je součástí kvalitativního lineárního vývoje (viz obr. 2). Ten v německé oblasti začal Heringovými principy zjednodušení učiva, spočívajícími především ve zkracování a vybírání všeho nezbytného a podstatného ze vzdělávacích obsahů. Navazující princip didaktické redukce se již nezabýval pouze zjednodušením učiva, ale kladl důraz i na respektování vzdělávacích cílů a možností a potřeb žáka. Konečný koncept didaktické rekonstrukce již můžeme nazvat plnohodnotným modelem didaktického zprostředkování vzdělávacích obsahů, který do procesu jejich výběru zapojuje nejen možnosti a potřeby žáků, ale také požadavky definované v kurikulárních dokumentech i ostatní aktéry a činitele ovlivňující proces vzdělávání. Komplexnost modelu didaktické rekonstrukce bohužel naráží zejména na schopnosti a časové možnosti učitelů jej plně aplikovat v praxi. Tato skutečnost hovoří zejména ve prospěch užší spolupráce vědních oborů a pedagogických disciplín, na jejímž základě by učitelé získali informace potřebné ke zkvalitnění výuky, zejména v souvislosti s jejím přiblížením k reálným poznávacím schopnostem a každodenním potřebám žáků. Zde spatřujeme nezastupitelnou úlohu oborových didaktik, které by měly představovat most mezi vědeckou disciplínou a školním vyučovacím předmětem. Kromě toho je koncept didaktické rekonstrukce výzvou pro základní i aplikovaný výzkum především v oborových didaktikách, neboť didaktická rekonstrukce se vždy bude týkat konkrétních vzdělávacích obsahů.

Koncepte didaktického zprostředkování vzdělávacích obsahů					
Autor	Název konceptu	Hlavní aspekty ²			
		Výběr vzdělávacích obsahů	Didaktické zpřístupnění vzdělávacích obsahů	Orientace na kurikulární dokumenty	Zpětná inovace vzdělávacích obsahů
Klafki (1958)	Didaktická analýza	X	X		
Hering (1959)	Didaktické zjednodušení	X			
Grüner (1967)	Didaktická redukce	X	X		
Hauptmeier a kol. (1975)	Didaktická redukce	X	X	X	
Kath (1978)	Metodická transformace	X	X		
Möhlenbrock (1982)	Didaktická transformace	X	X	X	
Ascherleben (1993)	Didaktická transformace	X			
Roese a kol. (1996)	Didaktická redukce	X			
Kattman a kol. (1997)	didaktická rekonstrukce	X	X	X	X
Skalková (1999)	didaktická transformace	X	X	X	

Tab. 1: Koncepte didaktického zprostředkování vzdělávacích obsahů

² **Výběr vzdělávacích obsahů:** hlavní důraz je kladen na proces výběru vzdělávacích obsahů s ohledem na věk a kognitivní možnosti žáků. **Didaktické zpřístupnění vzdělávacích obsahů:** hlavní důraz je kladen na metodické zpracování vzdělávacích obsahů. **Orientace na kurikulární dokumenty:** hlavní důraz je kladen na dosažení cílů definovaných v kurikulárních dokumentech (cíle vzdělávání, kompetence, očekávané výstupy apod.). **Didaktická inovace vzdělávacích obsahů:** hlavní důraz je kladen na inovaci vzdělávacích obsahů s přihlédnutím ke zkušenostem z každodenní výuky a praktickým potřebám žáků.



Obr. 2: Vývoj koncepcí didaktického zprostředkování vzdělávacích obsahů

Literatura

- ASCHERSLEBEN, K. *Welche Bildung brauchen Schüler?* Bad Heilbrunn : Julius Klindhardt, 1993.
- EICHELBERGER, H. Exemplarisches Lernen. In BUCHBERGER, F.; EICHELBERGER, H.; KLEMENT, K. *Seminardidaktik*. Wien : Studienverlag, 1997, s. 122–148.
- GREGER, D. Obtížnost textů učebnic českého jazyka pro 2. ročník ZŠ. *Pedagogická orientace*, 1999, č. 2, s. 96–99.
- GRÜNER, G. Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. *Die Deutsche*

- Schule*, 1967, 59, č. 7/8, s. 414.
- HAUPTMEIER, G.; KELL, A.; LIPSMEIER, A. Zur Auswahl Problematik von Lerninhalten und zur Reduktion wissenschaftlichen Aussagen. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 1975, č. 12, s. 899–928.
- HERING, D. *Didaktische Vereinfachung*. Dresden : TU, 1958.
- HERING, D. *Zur Fasslichkeit naturwissenschaftlicher und technischer Aussagen*. Berlin : Volk und Wissen, 1959.
- HORNÍK, F. Zjišťování obtížnosti učebnic přírodopisu a biologie. In *Pedagogický výzkum a transformace české školy*. Praha : ČAPV, 1993, s. 78–83.
- JANÍK, T. Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 2004, 54, č. 3, s. 243–250.
- JANÍK, T. a kol. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno : Paido, 2007.
- JANÍK, T.; NAJVAR, P.; NAJVAROVÁ, V.; PÍŠOVÁ, J. Uplatnění didaktických prostředků a médií ve výuce fyziky (se zvláštním zřetelem k učebnicím). In MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (ed.). *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007, s. 82–97.
- JELEMENSKÁ, P.; SANDER, E.; KATTMANN, U. Model didaktickej rekonštrukcie : Impulz pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika*, 2003, 53, č. 2, s. 190–201.
- KAHLKE, J.; KATH, F. M. *Didaktische Reduktion und methodische Transformation*. Darmstadt : Quellenband, 1994.
- KATH, F. M. *Ein Modell zur Unterrichtsvorbereitung*. Alsbach : Leuchtturm 1981.
- KATTMANN, U.; DUIT, R.; GROENGIESSER, H.; KOMOREK, M. Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 1997, roč. 3, s. 3–18.
- KLAFKI, W. Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 1958, 50, s. 450–471.
- KLAFKI, W. *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. Praha : SPN, 1967.
- KNECHT, P. Lze označit některé pojmy v učebnicích zeměpisu pro ZŠ za problematické? In *Aktuální problémy pedagogiky*. Olomouc : Votobia, 2007 (v tisku).
- MEYER, H. *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Frankfurt : Cornelsen, 1996.
- MIKK, J. *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main : Peter Lang GmbH, 2000.
- MIKLÁŠOVÁ, M.; NOGOVÁ, M. Postavenie učebnice v niektorých štátoch Európskej únie a na Slovensku. In ŠVEC, Š. *Jazyk vied o výchove*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2002, s. 83–90.
- MÖHLENBROCK, R. *Modellbildung und didaktische Transformation*. Bad Salzdetfurth : Barbara Franzbecker, 1982.
- PALMER, D. Investigating the relationship between refutational text and Conceptual change. *Science Education*, 2003, roč. 87, s. 663–684.
- PETERSEN, W. H. *Handbuch der Unterrichtsplanung*. München : Ehrenwirth, 1982.
- PLUSKAL, M. Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů. *Peda-*

- gogika*, 1996, roč. 46, č. 1, s. 62–76.
- PODROUŽEK, L. *Předměty o přírodě a společnosti v primární škole*. Plzeň : ZČU, 1999.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Stařeč : INFRA, 2005.
- ROESE, A.; RUDLOFF, I.; BENDORF, M. *Lernziellegitimation und didaktische Reduktion*. Göttingen, 2003. [online]
<http://www.wipaed.wiso.uni-goettingen.de/-ppreiss/didaktik/legred96b.html>
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching. Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, roč. 57, č. 1, s. 1–22.
- SIKOROVÁ, Z. Jak vybírat učebnice. *Komenský*, 2002, roč. 126, č. 5/6, s. 100–103.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999.
- SKALKOVÁ, J. K některým aktuálním problémům všeobecného vzdělání v kontextu učící se a globalizující se společnosti. *Pedagogická orientace*, 2006, č. 1, s. 2–17.
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 4, s. 336–354.
- STRAKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V.; PALEČKOVÁ, V. *Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání. Podmínky a průběh výuky v 8. ročníku*. Praha : ÚIV, 1997.
- TYSON, L; VENVILLE, A.; HARRISON, A. A multidimensional framework for interpreting Conceptual change events in the classroom. *Science Education*, 1997, roč. 81, s. 387–404.
- VOSNIADOU, S.; BREWER, W. Mental Models of the Earth. A Study of Conceptual Change in Childhood. *Cognitive Psychology*, 1992, roč. 24, s. 535–585.
- WAGENSCHHEIN, M. *Verstehen Lehren. Exemplarisch – sokratisch – genetisch*. Weinheim : Beltz, 1989.

STRATEGIE UČENÍ V KURIKULU VŠEOBECNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

KATEŘINA VLČKOVÁ

Anotace: Osvojení si vhodných strategií učení představuje jeden ze základních cílů základního a všeobecného vzdělávání. Tento cíl je stanoven v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2005) a v RVP pro gymnázia (2006) zejména v kompetenci k učení a měl by se odrazit také v cílech a evaluačních nástrojích stanovených ve školních vzdělávacích programech. Otázka, jak realizovat požadovanou evaluaci dosahování kompetencí je v současnosti aktuálním problémem, který škola vedle dalších aktuálních problémových úkolů také pocituje. Některé strategie učení jsou společné všem či více vzdělávacím oblastem, jiné jsou specifické pro určité vzdělávací oblasti. Část evaluace může být tedy společná více vzdělávacím oblastem, jiná bude oborově či předmětově specifická. Příspěvek reflektuje problematiku strategií učení v kontextu současného výzkumu, teorie, diagnostické praxe a kurikulární reformy.

Klíčová slova: strategie učení, klíčové kompetence, kompetence k učení, kurikulum, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, základní vzdělávání, střední všeobecné vzdělávání, evaluace, diagnostika

Abstract: One of the main goals of the elementary and comprehensive education is to learn appropriate learning strategies. This goal is defined in the Framework Educational Programme for Elementary Education (2005) and FEP for Upper Secondary Comprehensive Education (2006) above all in the competence for learning, and should be reflected in the goals and evaluation tools specified in the school educational programmes. It is often a problem, however, to put this competence evaluation into effect in the school practice. Some of the learning strategies work for different content areas, some of them are specific; part of the evaluation will be therefore common for many of the content areas, while another part will be specific. The article focuses on the topic of learning strategies in the context of current research, theory, assessment and evaluation and the current curricular reform in the Czech Republic.

Key words: learning strategies, curriculum, key competencies, competency for learning, framework educational programme, school educational programme, elementary education, primary education, comprehensive secondary education, evaluation, assessment

Úvodem

Osvojení si efektivních strategií učení představuje jeden ze základních cílů základního vzdělávání. Tento cíl je stanoven v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2005) zejména v rámci kompetence k učení a měl by se odrážet také v cílech, prostředcích a evaluačních nástrojích specifikovaných ve školních vzdělávacích programech. Otázka, jak realizovat požadovanou evaluaci dosahování kompetencí je v současnosti aktuálním problémem, který školy pocítují, jelikož zatím postrádají konkrétnější externí metodikou podporu, jak dosahování kompetencí evaluovat. Pro evaluaci některých z hlavních aspektů kompetence k učení jsou v odborné veřejnosti dostupné diagnostické nástroje. Např. v případě strategií učení lze využívat inventáře strategií či jiné záznamové archy založené na analýze produktů žáků, pozorování, interview aj.

Některé strategie učení jsou společné všem či vícero vzdělávacím oblastem, jiné jsou pro určité vzdělávací oblasti specifické. Určitá část evaluace může být tedy společná vícero vzdělávacím oblastem, jiná bude nutně oborově či předmětově specifická.

Příspěvek reflektuje problematiku strategií učení v kontextu současného výzkumu, teorie a diagnostické praxe a kurikulární reformy.

1. Teorie a výzkum strategií učení

Místo strategií učení v kontextu vzdělávacích cílů a priorit

Strategie učení představují jednu z klíčových determinant efektivity *celoživotního učení*, především jsou významnou determinantou dosažených výsledků učení a vzdělávání. V současnosti patří mezi ústřední témata pedagogické psychologie, pedagogiky, oborových didaktik, ale také vzdělávací politiky v rámci současných kurikulárních změn. Strategie učení patří mezi priority vzdělávání (dovednost učit se) v globálním kontextu (např. UNESCO), v kontextu Evropské unie (dokumenty Evropské komise aj.) či *rámcových vzdělávacích programů* (RVP) a nového *školského zákona* (561/2004Sb.) v České republice.

Pojetí strategií učení

Terminologie v oblasti *strategií učení* vykazuje určité nedostatky a není vždy jednoznačná. Obvykle jsou strategie učení pojímány jako soubory postupů používaných žáky k usnadnění získávání, zapamatování, znovu vybavení a používání informací. V tomto příspěvku jsou strategie chápány také v souladu s jejich pojetím prezentovaným v publikaci *Styly učení žáků a studentů* J. Mareše (1998, s. 58), která je pravděpodobně nejznámější publikací z oblasti strategií učení a stylů učení mezi pedagogy v Česku. Strategie jsou zde vymezeny jako „postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat“. Pedagogický slovník (Průcha, Mareš,

Walterová 2001, s. 230) vymezuje strategie učení jako „posloupnost činností při učení, promyšleně zařazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije. Nad různými strategiemi stojí styl učení, který má podobu metastrategie učení.“ Strategie učení jsou z pedagogického hlediska velmi významné, protože jejich používání lze ve srovnání s *kognitivním stylem* nebo *stylem učení* lépe ovlivňovat. K realizaci určité strategie jsou k dispozici různé *techniky učení* v závislosti na obsahu a struktuře učebního úkolu.

Strategie mohou být používány vědomě i nevědomě, ne vždy jsou měřitelné či pozorovatelné, jejich používání je individuální. Jsou nástrojem aktivního, autoregulovaného učení se, podporují rozvoj hlavních cílů jednotlivých vzdělávacích oblastí, jsou problémově orientované a flexibilní. Z hlediska výukových cílů představují jak cíl, tak prostředek, a jsou zprostředkovatelné.

Používání strategií učení je ovlivňováno celou řadou faktorů jako je např. věk, pohlaví, národnost či příslušnost k určitému etniku, styl učení, osobnostní rysy, úroveň motivace, důvod učení, míra uvědomění používání strategií, úroveň znalostí, požadavky učebních úloh, očekávání učitele aj. Základní faktory ovlivňující používání strategií jsme zkoumali např. v oblasti osvojování cizích jazyků (Vlčková 2003).

Výzkum strategií učení

V současnosti stále silný zájem o strategie učení souvisí s přesunem těžiště zájmu odborné veřejnosti od behaviorismu směrem ke kognitivně založeným přístupům a zájmu o proces učení. Za počátky výzkumu strategií lze označovat 60. léta 20. století. Výzkum strategií začínal zjišťováním, jaké strategie používají žáci, kteří jsou v učení úspěšní. Později byly prováděny klasifikace strategií, které byly ve výzkumech identifikovány. Klasifikace strategií se liší velmi zásadně podle toho, zda je vytváří pedagogové, psychologové, oboroví didaktici či odborníci daných oborů (např. lingvisté). Od 80 let se do popředí zájmu dostávaly nejen *kognitivní*, *paměťové* a *metakognitivní strategie*, ale také *sociální* a *afektivní strategie*. Strategie jsou zkoumány v různých vzdělávacích oblastech, nejvýrazněji v oblasti osvojování cizích jazyků, v matematice, přírodních vědách, ale i v ostatních vzdělávacích oblastech.

V současnosti rozlišované druhy strategií

Nejčastěji bývají rozlišovány *strategie přímé*, někdy také označované jako *primární* a *strategie nepřímé (podpůrné)*. Rozlišují se také *strategie obecné* - aplikovatelné pro proces učení čemukoli a *strategie specifické*. Toto dělení je důležité z hlediska odlišných oborových a předmětových didaktik. Mnohé ze strategií, zejména např. nepřímé strategie, jsou společné vícero vzdělávacím oblastem. Jednotlivé vzdělávací oblasti a předměty vyžadují osvojení a používání specifických strategií, typických pro danou oblast či předmět.

Rozlišovány bývají také tzv. *mikro* a *makro strategie*. Strategie bývají rozlišovány také podle své funkce v procesu zpracování informací. Z tohoto hlediska lze mluvit např. o strategiích *kontrolních*, *organizačních* atd.

Výzkumné závěry a otázky

Mnoho otázek je ve výzkumu strategií stále otevřených. Nepanuje shoda na tom, jak strategie definovat, jakou mají povahu, jak se vyvíjí, zda lze vytvořit validní taxonomie strategií do značné míry specifické pro určité vzdělávací oblasti, zda jsou strategie spíše mediátorem nebo prediktorem výsledků vzdělávání, zda jsou skutečně efektivní, nebo které ze strategií jsou efektivní; za jakých podmínek či zda vůbec je možný transfer strategií atd. Výzkumy také zjišťují, jak strategie nejlépe zprostředkovávat (např. Brown a Palincsar 1989, Mandl, Friedrich 1992 aj.), zda je vhodnější přístup tradičně známý jako *didaktický formalismus* (nepřímá podpora) nebo *didaktický materialismus* (přímá podpora). Diskutovány jsou také vhodné metody výzkumu a jejich limity (deníky, dotazníky, pozorování, techniky verbalizace, interview). Mnohé z výzkumných metod by bylo možné po zjednodušení používat pro diagnostiku a autodiagnostiku strategií v podmínkách školního vzdělávání. Osvědčily se např. inventáře strategií, které staví na reflexi vlastních postupů učení a uvědomění si rezerv a možností v učení.

Zkoumána je také efektivita strategií (např. Artelt 1999, Escribe, Huet 2005), ne všechny výzkumy ji však skutečně dokládají (Bialystok 1980). Ukazuje se, že úspěšní žáci používají více strategií než neúspěšní žáci (Zimmerman, Pons 1986, Vlčková 2005), že používají jiné strategie než neúspěšní žáci (O'Malley, Chamot, Küpper 1989, Mangubhai 1991, Wen, Johnson 1997, Lind, Sandmann 2003, Vlčková 2005) a že např. v oblasti cizích jazyků je klíčovou strategií učení strategie procvičování (Oxford 1987, Huang, Naerssen 1987, Bialystok 1980, Vlčková 2005).

Pokud bychom tedy ve školním vzdělávání cíleně podporovali žáky v osvojování specifických strategií učení v různých vzdělávacích oblastech i napříč jimi, bylo by dobré v každé vzdělávací oblasti či předmětu také ověřovat a specifikovat efektivitu jednotlivých strategií a cíleně rozvíjet především ty nejvíce efektivní strategie. Další dílčí strategie pak nabízet žákům v souladu s jejich stylem učení a dalšími preferencemi a osobnostními charakteristikami.

2. Strategie učení v kurikulárních dokumentech pro všeobecné vzdělávání v ČR

Klíčová kompetence k učení a strategie učení v základním vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV 2005) stanovuje jako jednu z priorit *základního vzdělávání* osvojování a rozvíjení *klíčových kompetencí*. Bez ohledu na probíhající odborné diskuse ohledně termínu kompetence lze uvést, že v RVP ZV (2005, slovníček s. 122) jsou klíčové kompetence chápány jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“. Kompetence jsou zde vymezeny na úrovni, které mají dosáhnout všichni žáci na konci základního vzdělávání. Jedná se o zásadní „mezietafu“ celoživotního rozvíjení a dosahování klíčových kompetencí.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní*. Kompetence v RVP ZV nejsou chápány jako izolované, naopak se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení má směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. V tomto pojetí je termín kompetence předáván učitelům základních škol.

Pro první stupeň základního vzdělávání stanovuje RVP ZV tyto cíle v oblasti osvojování strategií učení: motivovat žáky k dalšímu učení, vedení k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů. Základní vzdělávání na 2. stupni má pomáhat žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení.

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. Z hlediska strategií učení má škola dle RVP ZV usilovat o naplňování těchto cílů: umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení, podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů. Na konci základního vzdělávání má žák umět vybírat a využívat pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánovat, organizovat a řídit vlastní učení, projevovat ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení.

Klíčová kompetence a strategie učení v gymnaziálním vzdělávání

V *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* (RVP G 2006) je stanoveno, že ve vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií se usiluje o další rozvíjení klíčových kompetencí, které žáci získali v základním vzdělávání. Úroveň klíčových kompetencí popsána v RVP G představuje ideální stav, ke kterému se mají všichni žáci na základě svých individuálních předpokladů postupně přibližovat. RVP G naznačuje také zásadu pro evaluaci dosahování kompetencí: Dosažená úroveň kompetencí by měla být učiteli poměřována osobním pokrokem každého žáka a jeho individuálními možnostmi.

Další rozvíjení klíčových kompetencí by se mělo stát u každého jedince celoživotním procesem. Škola by měla navrhnout a ve školních vzdělávacích programech (ŠVP) popsat vlastní postupy, které budou všichni učitelé využívat k cílenému rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Tyto postupy mají být v ŠVP označovány jako výchovné a vzdělávací strategie a mají se uplatňovat při vyučování i v mimovýukových aktivitách.

V rámci kompetence k učení si žáci mají osvojovat následující dovednosti: „*žák si své učení a pracovní činnost sám plánuje a organizuje, využívá ho jako prostředku pro seberealizaci; efektivně využívá různé strategie učení k získání poznatků a informací a k jejich systematickému zpracování; kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace zpracovává a využívá při svém studiu a praxi; kriticky hodnotí pokrok při*

dosahování cílů svého učení i práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci“ (RVP G 2006, s. 8).

Evaluace strategií učení a kompetence k učení

RVP ZV a RVP G zatím neuvádí, jak dosahování kompetencí evaluovat, ale tím, že stanovuje cíle, ukazuje v obecné rovině, **co** evaluovat. Z analýzy **co**, tj. předmětu evaluace a naznačení klíčové evaluační zásady (individualizace) v RVP G, vyplývá také nepřímo i **jak** evaluovat. Některé strategie a části kompetence k učení lze evaluovat diagnostickými metodami jako pozorování, jiné pomocí interview, dotazníku, analýzy výsledků činností, introspekce apod. Jaké evaluační nástroje škola bude používat by mělo být blíže rozpracováno v ŠVP. Jako ukázka jednoho z možných evaluačních nástrojů může sloužit inventář strategií používaný při výzkumu strategií učení cizímu jazyku (Vlčková 2005).

3. Používání strategií učení cizím jazykům – výsledky evaluačního výzkumu

Inventář strategií byl použit jako hlavní výzkumná technika u dvou níže prezentovaných výzkumů, které jsme realizovali. Výzkumná šetření proběhla u žáků 9. tříd v ČR a třetích ročníků gymnázií v Brně. První výzkumný vzorek byl zajištěn dostupným výběrem, v případě druhého se jednalo o úplný výběr na úrovni škol. Použita byla metoda dotazníku, inventáře a interview.

Dotazník zjišťoval obecné charakteristiky respondentů a jejich procesu osvojování jazyka. Inventář, který vycházel z inventářů SILL (Oxford 1990), obsahoval pozitivní tvrzení o frekvenci používání vybraných zkoumaných strategií učení na škále od 1 (nikdy, téměř nikdy) po 5 (vždy, téměř vždy). Zjišťováno bylo 6 podskupin strategií učení ve dvou hlavních skupinách strategií - odpovídající klasifikaci strategií učení druhému a cizímu jazyku podle Oxfordové (1990).

Přímé strategie jsme chápali jako strategie, které působí přímo na získávané nebo zpracovávané informace tak, že usnadňují porozumění, uchování, znovu vybavení i transfer informací, a tím vedou ke změně kognitivních struktur a procesů. Mezi přímé strategie jsme zahrnovali strategie paměťové (např. asociování, pojmové mapy, strukturované opakování, fonetické reprezentace, kontextualizace), kognitivní (např. procvičování, používání frází, kombinování struktur, dedukce, zběžné a hloubkové čtení, analyzování, mezijazykový transfer, překládání, shrnutí, zdůrazňování, psaní poznámek) a kompenzační (např. odhadování, mimika, gestikulace, obdržení pomoci, vyhýbání se komunikaci, výběr tématu, přizpůsobování sdělení, opis, synonyma).

Nepřímé strategie jsme chápali jako strategie, které se zaměřují na ovlivňování těch motivačních a exekutivních funkcí, které na proces zpracování informací působí nepřímo tím, že ho uvádí v chod, udržují ho a řídí. Mezi nepřímé strategie jsme řadili strategie metakognitivní (např. zaměření učení, příprava a plánování učení, anticpance, monitorování, evaluace), afektivní (např. snižování úzkosti, sebezpovzbu-

zování, sebeodměňování, přijímání rizika, práce s emocemi) a sociální (např. žádání o vysvětlení, o opravování, spolupráce s vrstevníky, s rodilými mluvčími, rozvíjení empatie a interkulturního porozumění).

Strategie učení na konci základního vzdělávání

Realizované kurikulum ve smyslu osvojení a používání strategií učení cizím jazykům jsme zkoumali (Vlčková 2006) u 2384 žáků 9. tříd z 54 základních škol v ČR (dostupný výběr). Zdá se, že kompetence k učení není rozvinuta na dostačující úrovni – zejména z hlediska celoživotního učení. Nedostatky byly zjištěny především v oblasti paměťových strategií. Za závažné považujeme také výsledky, že žáci se nezajímají o to, jak se lépe učit a velká část z nich také uvádí, že se neumí učit nebo/a neví, jak na to. Zdá se, že žáci strategie příliš nepoužívají, rozhodně ne systematicky. Vykazují tak značné rezervy ve zefektivnění svého učení cizímu jazyku. Ukazuje se potřeba, aby učitel učil žáky učit se konsekventněji než doposud. Je třeba rozvíjet všechny strategie učení, ve všech oblastech, zejména pak učit žáky používat specifické paměťové strategie vázané zejména na styl učení žáka a typ jazykového úkolu, jelikož tyto strategie byly nejméně používané, resp. nepoužívané. Přitom učení a osvojování cizího jazyka je založeno právě na vhodných paměťových strategiích.

Výsledky námi realizovaného výzkumu v 9. třídách jsou srovnatelné s výzkumy na gymnáziích (Vlčková 2005) a v zahraničí (Bremmer 1999, Oxford 1990 aj.). Paměťové strategie patří mezi nejméně používané a kognitivní a kompenzační strategie naopak mezi nejvíce používané. Tyto výsledky lze srovnat s výsledky výzkumu používání strategií učení na gymnáziích (Vlčková 2005), kde byly nejméně používané afektivní strategie (2,12 na škále) až poté paměťové (2,26) a ve stejném pořadí i ostatní strategie. Míra používání strategií byla nepatrně vyšší na gymnáziích u kognitivních a kompenzačních strategií, naopak na základní škole byla vyšší u paměťových, metakognitivních, afektivních a sociálních strategií.

Strategie učení na konci gymnaziálního vzdělávání

Podobně jsme realizovali také výzkumy na gymnáziích (606 žáků, Brno), v předposledních ročnících. V roce 2004 (Vlčková 2005) se výzkumu účastnilo 606 studentů ze všech brněnských gymnázií (úplný výběr). Hlavní problémy byly shodné s problémy v základním vzdělávání. V používání strategií učení cizímu jazyku (CJ) vykazovali zkoumaní studenti značné rezervy pro zefektivnění učení CJ, a to co se týče míry používání strategií i spektra používaných strategií. Totéž se týkalo používání strategií, které byly identifikovány jako efektivní. Rezervy byly ještě větší u začátečníků oproti pokročilým a u málo úspěšných žáků oproti úspěšným, efektivním žákům.

Skupiny strategií i jednotlivé strategie byly používané s různou frekvencí a také jejich efektivita byla různá. Žáci více používali strategie přímo pracující s cizím jazykem. Většina z používaných strategií vykazovala kompenzační charakter z hlediska znalosti cizího jazyka. Nejpoužívanější skupinou strategií byly kompenzační strategie (3,46 na škále z 5), neefektivnější kognitivní a metakognitivní strategie.

Nejméně používané byly afektivní a paměťové strategie. Ukazovalo se také, že strategie, které žáci nejvíce používají, nemusí být zároveň nejefektivnější.

Především nepoužívání paměťových strategií jsme shledali jako kritické. Důvodem byla pravděpodobně neznalost daných strategií žáky a možná i učiteli. Za kritické lze označit také nepoužívání několika klíčových metakognitivních strategií. O to, jak se lépe učit se nezajímalo 52% studentů, 57% si nestanovovalo dlouhodobé cíle v učení, 67% studentů neplánovalo učení cizího jazyka do svého programu, 74% se cizí jazyk neučilo soustavně. Naopak studenti se hodně (polovina) zaměřovali na chybu. Důraz na chybu v procesu učení jsme zjistili i v předchozích výzkumech (např. Vlčková 2003) a lze jej označit pravděpodobně za do jisté míry tradiční pro výuku cizích jazyků v českém prostředí. Bylo by, zdá se, možné diskutovat o jeho vhodnosti a míře.

Nejvíce používanými kompenzačními strategiemi byly přizpůsobení sdělení znalostem (jen 9% studentů ji nepoužívalo) a odhadování významu slov na základě jazykových znalostí (jen 10% ji nepoužívalo).

Afektivní strategie byly používány spíše žáky s problémy při učení CJ. Jako efektivní strategie se z dlouhodobého hlediska ukazovaly pouze nejvíce konstruktivní strategie jako jsou sebezpovzbuzování a přijímání přiměřeného rizika při učení a používání CJ.

Ze sociálních strategií byly za kritické označeny výsledky používání dvou strategií (kamarád na konverzaci či dopisování v CJ a spolupráce s rodilými mluvčími a žádání je o pomoc s CJ), které na jednu stranu patřily mezi velmi zřídka používané strategie, a na druhou stranu se ukázaly jako efektivní vůči všem zkoumaným indikátorům efektivity učení¹⁵. V používání těchto dvou strategií lze vidět značné rezervy pro zefektivnění procesu učení CJ.

Kompenzační, afektivní a paměťové strategie vykazovaly vůči indikátorům efektivity převážně negativní vztah. Zdá se, že však nelze hovořit o neefektivitě daných strategií, ale spíše o používání těchto strategií na nižších úrovních jazykové kompetence. Pokročilejší a efektivnější, úspěšnější žáci tyto strategie používají méně, pravděpodobně proto, že je již tolik nepotřebují. Efektivitu těchto strategií by proto bylo třeba zkoumat jiným metodologickým přístupem a především longitudinálně. Specifická je situace s paměťovými strategiemi – žáci je málo používají a lze vážně uvažovat o tom, že neznalost a nepoužívání paměťových strategií může snižovat efektivitu učení jazyku. Na druhou stranu ale tato skupina strategií vykazuje negativní vztah k indikátorům efektivity. Otázkou je, jak tyto výsledky interpretovat. Nelze pravděpodobně na základě našich výsledků říci, že by paměťové strategie byly neefektivní, i když i tato interpretace je nasnadě. Nabízí se předchozí směr interpretace výsledků, a to že specifickými paměťovými strategiemi si vypomáhají žáci na nižších úrovních rozvoje jazykové kompetence.

15 Jako indikátory efektivity učení cizímu jazyku byly v tomto výzkumu použity: 1/ známka na posledním vysvědčení z jazyka (chápaná jako externí posouzení krátkodobé efektivity učení), 2/ index efektivity definovaný jako dosažené výsledky za určitý čas, 3/ sebezposouzení úrovně jazykové kompetence na škále ve srovnání s rodilými mluvčími a 4/ sebezposouzení míry rozvoje čtyř základních jazykových dovedností na škále (čtení, psaní, porozumění slyšenému, mluvení).

Zajímavým výsledkem výzkumu je také identifikace klíčové strategie – strategie procvičování, která pravděpodobně naznačuje význam času stráveného aktivním kontaktem s cizím jazykem.

Vzhledem k zjištěnému (pozitivnímu) vlivu učitele na používání strategií a uváděnou důležitostí úspěšnosti v CJ žáky, vzhledem k významu strategií a zjištěnému vztahu používání strategií a dlouhodobé efektivity učení, znalosti CJ a rozvoje CJ dovedností, je třeba na strategiích učení CJ pracovat a rozvíjet je. Rozvíjení strategií je nezbytné také proto, že se staly obligatorní a jednou z klíčových součástí národního kurikula (srov. rámcové vzdělávací programy). Prvním krokem k práci na strategiích je jejich diagnostika. Nabízí se mnoho diagnostických technik, ať více či méně známých v českém prostředí. Nelze také opominout vzdělání učitelů v oblasti strategií učení CJ, které, jak naznačuje jeden z výzkumů, který jsme realizovali (Vlčková 2005), není zatím plně dostačující. Další výzkum strategií učení u budoucích učitelů v současnosti v CPV PdF MU realizujeme.

Závěrem

Strategie učení patří mezi důležité a aktuální téma současných kurikulárních změn. Měly by být proto i aktuálním tématem v teorii a výzkumu, a to ve všech vzdělávacích oblastech zejména základního vzdělávání, kde se základy kompetence k učení vytváří. Výzkum v oblasti cizích jazyků naznačuje směry ke zlepšení dosahování a rozvíjení kompetence k učení žáků. Problémy, na které by se bylo dobré zaměřit, se budou pravděpodobně týkat všech vzdělávacích oblastí, jelikož učební postupy jsou jednak specifické pro určité oblasti vzdělávání, ale také obecně platné pro proces učení určitého jedince či lidí obecně.

Literatura

- ARTELT, C. Lernstrategien und Lernerfolg – Eine handlungsnahe Studie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1999, roč. 31, č. 2, s. 86–96.
- BIALYSTOK, E. *On the Relationship Between Formal Proficiency and Strategic Ability. Annual Meeting of TESOL*. San Francisco, 1980.
- BREMMER, S. Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating the Relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 1999, June, roč. 55, č. 4.
- BROWN, A. L.; PALINCSAR, A. S. Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1984, č. 1, s. 117–175.
- ESCRIBE, CH.; HUET, N. Knowledge Accessibility, Achievement Goals, and Memory Strategy Maintenance. *British Journal of Educational Psychology*, 2005, roč. 75, č. 1, s. 87–104.
- HUANG, X. H.; VAN NAERSEN, M. Learning Strategies for Oral Communication. *Applied Linguistics*, 1987, roč. 8, č. 3, s. 287–307.

- LIND, G.; SANDMANN, A. Lernstrategien und Domänenwissen. *Zeitschrift für Psychologie*, 2003, roč. 211, č. 4, s. 171–192.
- MANDL, H.; FRIEDRICH, H. F. *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen : Hogrefe, 1992.
- MANGUBHAI, F. The Processing Behaviours of Adult Second Language Learners and their Relationship to Second Language Proficiency. *Applied Linguistics*, 1991, roč. 12, č. 1, s. 268–298.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U.; KÜPPER, L. Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 1989, roč. 10, č. 4, s. 418–437.
- OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- OXFORD, R. L.; NYIKOS, M.; CROOKALL, D. Learning Strategies of University Foreign Language Students: A Large-Scale, Factor Analytic Study. In *Paper of Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Miami, 1987.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha : VUP, 2006.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VUP, 2005.
- VLČKOVÁ, K. Evaluace strategií učení v osvojeném kurikulu vzdělávací oblasti (cizí) jazyk a jazyková komunikace na konci základního vzdělávání (zpráva z výzkumu). In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : PdF MU, 2006, s. 140–147.
- VLČKOVÁ, K. Nepřímé strategie učení v procesu učení cizím jazykům (Zpráva z výzkumného šetření). *Pedagogické spektrum*, 2003, roč. 12, č. 5/6, s. 61–68.
- VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku* (disertační práce). PdF MU : Brno, 2005. URL: http://www.is.muni.cz/th/23594/pdf_d/
- WEN, Q.; JOHNSON, R. K. L2 Learner Variables and English Achievement: A Study of Ter-tiary-level English Majors in China. *Applied Linguistics*, 1997, roč. 18, č. 1, s. 27–48.
- ZIMMERMAN, B. J.; PONS, M. M. Development of a Structured Interview for Assessing Students Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 1986, roč. 23, s. 614–628.

„NEJSME TAK DOBŘÍ, JAK SI MYSLÍME“ ABSOLVENTI ŠKOL V KONTEXTU DISKUSE O KVALITĚ VZDĚLÁVÁNÍ V RAKOUSKU

RENATE SEEBAUEROVÁ

Anotace: *Současná diskuse o standardech vzdělávání se pohybuje mezi snahami o autonomii a interní rozvoj školy na jedné straně a implementováním národní evaluace kvality na straně druhé. Ve skutečnosti kompetence získané ve škole nejsou u mnoha žáků postačující k účasti v procesu celoživotního vzdělávání. Velké rozdíly jsou shledávány v učebních výkonech žáků v různých třídách, školách a regionech, a to dokonce i uvnitř škol stejného druhu. V Rakousku se v současné době začíná pracovat na různých návrzích standardů vzdělávání. Sféra hospodářství v souvislosti s tím oprávněně požaduje, aby absolventi disponovali tzv. „klíčovými kvalifikacemi“ (Schlüsselqualifikation). Po několika pilotních fázích se vzdělávací standardy mají začít používat od roku 2008 v náhodně vybraném souboru 30 % žáků 1. stupně a 30 % žáků 8. tříd základních škol.*

Klíčová slova: *kvalita vzdělávání, klíčové kompetence, PISA, vzdělávací standardy*

Abstract: *On the one hand the current discussion about standards in education is to be seen in the field of tension concerning attempts for autonomy and internal school development, on the other hand, the implementation of a high-quality evaluation on a national level is being on the agenda. With many pupils the competences acquired at school are not adequate for their participation in the process of lifelong learning; in fact the performances show great differences between classes, schools and areas, even within the identical types of schools. The regional differences in Austria are too great; the Ministry of Education and school boards on the level of the federal provinces partially work on different drafts of standards in education; in addition trade and industry – with good reason – demand so-called “key competences” with school leavers. After piloting the standards for a number of years, a random sample of 30 % of the fourth-year pupils of elementary schools and 30 % of the eighth-year pupils of lower secondary schools will be tested for the first time in 2008.*

Key words: *quality in education, key competence, PISA, educational standards*

1. Diskuse o kvalitě mezi autonomií škol a vzdělávacími standardy

Ačkoliv výzkumy TIMSS, PISA a další nevyvolaly v Rakousku podobné šokující reakce jako v Německu, přece jen vedly k pozvolné změně pohledu na význam výkonu žáků, přičemž větší pozornost se začala věnovat srovnávacím studiím. Téměř nemyslitelnou byla představa, že se podaří do jednoho systému etablovat externě definované standardy spolu s empirickými srovnávacími výzkumy (srov. Specht 2005). Rovněž výzkum PISA 2003 ukázal, že v rakouských školách je příliš mnoho žáků, jejichž kompetence získané ve škole nejsou postačující pro zapojení do procesu celoživotního vzdělávání; že rozdíly v učebních výkonech mezi třídami, školami a regiony v rámci stejných druhů škol jsou značné; že hodnocení výkonů je zatíženo velkou nespravedlností (srov. Specht 2005).

Jako informace ze zákulisí může být v krátkosti načrtnuta tradice zajišťování a rozvoje kvality, jak fungovala v 90. letech 20. století. Zajišťování a rozvoj kvality bylo řízeno prostřednictvím zákonů, zdrojů, učebních plánů – šlo o řízení vstupů. Neexistovaly žádné centrální nebo standardizované závěrečné zkoušky, např. při ukončení nižší sekundární školy (Hauptschule) nebo u maturity. Neprovádělo se ani žádné systematické (empirické) kontrolování výstupů – např. pomocí národních testů.

Co se kvality ve vzdělávání týče, za hlavní přístup byl považován „rozvoj školy“ (Schulentwicklung), který se zaměřoval na rozvíjení kvality na úrovni konkrétních škol (srov. www.qis.at). Jako výzkumné paradigma se etabloval akční výzkum a kvalitativní studie, v nichž se pozornost zaměřovala na organizaci a na procesy, které v ní probíhají. Rozvíjely se výzkumy, v nichž byla věnována pozornost charakteristickým rysům „dobrých škol“, tematizována byla sebereflexe a profesionalizace.

V roce 2000 vytyčila konzervativní spolková vláda ve svém vládním programu následující body:

- „Udržení a rozvoj vysokého kvalitativního standardu škol zavedením školního programu a evaluace kvality (veřejný charakter metod a výsledků), stanovením národních výkonnostních standardů a zavedením sešitů povinností (Pflichtenheften), srovnáváním výkonnosti škol.
- Odborné (vědecké) vypracování a vyhodnocování testů určených k prověřování kulturních technik, znalostí cizích jazyků a kvalifikací v oblasti informačních technologií.
- Další posílení autonomie škol“ (cit. podle Spechta 2005).

Tento program byl zaváděn ve fázi rozvoje školy, kdy se téměř po jedno desetiletí hovořilo o „autonomii“ a o „vnitřním rozvoji školy“ a kdy téměř došlo k tomu, že školám bude svěřeno více zodpovědnosti za vlastní rozvoj kvality. Specht (2005) považuje tyto programové body za kulturní zlom, který se dotkne nejen škol, ale také školské správy a pedagogické vědy.

2. Co od absolventů škol očekává hospodářství

Na počátku 3. tisíciletí formulují hospodářská grémia čím dál častěji svá očekávání vůči absolventům škol: „Učni – dobrý výdělek za málo vzdělání“, takový nadpis dal Bräuer (2003) jednomu článku ve Vídeňském hospodářském zpravodaji elektrotechniků: „*Relace, která se stala smutnou každodenností. Mnohým absolventům 9. ročníku povinného vzdělávání chybí velká část všeobecného vzdělání. Co očekává naše hospodářství od absolventů škol? Nic, co by se nedalo zvládnout. K základním odborným kompetencím patří kromě zvládnutí mateřského jazyka používání jednoduchých početních postupů. Trojčlenka a počítání procent by neměly být pro nastávající učně žádným problémem. Existují odborné, osobnostní a sociální kompetence, které musí výrobní podniky u absolventů škol předpokládat. Stále důležitější roli hrají přírodovědné znalosti, základní znalosti angličtiny a práce s novými médii. Já považuji za nepostradatelné vlastnosti spolehlivost, ochotu učit se a pracovat, stejně jako pečlivost a svědomitost. K nutným předpokladům patří také určitá míra zodpovědnosti. Vedle odborné a sociální kompetence je důležitá také řada základních hodnotových postojů v pracovním životě. Úspěch podniku závisí také na vůli zaměstnanců spolupracovat*“ (Bräuer 2003, s. 4).

V témže roce zadává Spolkové ministerstvo pro vědu, vzdělání a kulturu *ibw-studii* „*Efekty přípravného vzdělávání na polytechnické škole s ohledem na přechod absolventů do učňovského vzdělávání*“ (srov. Schneeberger et al. 2003).

Pracovní skupina „*Škola & hospodářství*“ Hospodářské komory Horního Rakouska prezentuje dne 4. října 2004 ve Freistadtu příspěvek „*Co očekává hospodářství od absolventů škol*“. Přitom je jasně vyjádřeno, že kromě „*znalostí a dovedností*“ je velká pozornost věnována takzvaným „*klíčovým kvalifikacím*“ (odborná kompetence – Sachkompetenz, sociální kompetence – Sozialkompetenz a osobnostní kompetence – Selbstkompetenz).

3. Vzdělávací standardy v Rakousku – pokus o vymezení pojmu

Jako tzv. „*rakouské řešení*“ byla v letech 2001-2003 vytvořena tzv. „*řídící skupina*“ na úrovni svazu a jednotlivých spolkových zemí, která měla koordinovat tvorbu standardů vzdělávání. Oddělení ministerstva zabývající se řízením škol kromě toho zřídilo pracovní skupiny úředníků, praktiků a expertů, které byly pověřeny vypracováním vzdělávacích standardů pro oblasti: čtení a matematika na výstupu primární školy; němčina, angličtina a matematika na výstupu nižší sekundární školy. Specht (2005) vymezuje následující (implicitní) principy, které by tvorba standardů měla respektovat:

- vytvářet co možná nejmenší napětí a konflikty vzhledem k existující kultuře školy;
- ze stávajících učebních plánů „*destilovat*“ základní (jádrové) kompetence;

- označit standardy jako „orientační standardy“;
- napomáhat při autoevaluaci na školách;
- zachovávat kontinuitu s ohledem na dosavadní vývoj (srov. Specht 2005).

Pod heslem „Kdo se přestává stávat lepším, ten přestal být dobrým“ zahájilo příslušné ministerstvo nasazením „Komise budoucnosti“ v roce 2003 kvalitativní ofenzívu – s cílem trvale zlepšovat kvalifikace a kompetence žáků a zajistit přicházející generaci šance do budoucnosti.

Výsledky výzkumu PISA zřetelně ukázaly, že tzv. „řízení na vstupu“ samo o sobě nevede k žádoucím výsledkům vzdělávacího systému. Z tohoto důvodu se také v Německu, ve Švýcarsku a v mnoha dalších evropských státech přistupuje ke tvorbě vzdělávacích standardů.

Obecně je pojmem „standard“ chápán jako měřítko – kotva, norma, kritérium nebo určitý předem stanovený výkon. Je třeba rozlišovat mezi standardy, které stanovují určité normy pro vyučování a mají orientační charakter, a mezi standardy, které mají povahu testu a jejichž prostřednictvím se ve 4. a 8. ročníku měří úroveň výkonu žáků.

Vzdělávací standardy stanovují, jakými kompetencemi by měli žáci disponovat na výstupu ze čtvrtého ročníku primární školy (Volksschule) a ze čtvrtého ročníku nižší sekundární školy (Hauptschule nebo Gymnasium) v základních oborech, jako jsou němčina, matematika a angličtina.

Vzdělávací standardy

- se koncentrují do základních oblastí vyučovacího předmětu a popisují očekávané učební výsledky;
- kladou zvláštní důraz na trvalé osvojení základních kompetencí;
- formulují úkoly na střední úrovni;
- poskytují učitelům prostor pro individuální přístup ke specifickým třídám (zachování autonomie učitelů v používání metod).

Vzdělávací standardy vyžadují průběžné ověřování, aby mohly být funkční i s ohledem na rozvíjení kvality. Odborníci vytvářejí odpovídající sbírky úkolů a testů pro 4. a 8. ročník školy. Výsledky těchto testů mají velký význam pro vzdělávací politiku, protože umožňují transparentnost rozvoje kvality na školách. Vzdělávací standardy etablovaly také nové formy srovnatelnosti učebních výsledků a skládání účtů (akontabilita) v rakouském vzdělávacím systému: není popisován pouze aktuální stav, poukazuje se také na další rozvoj vzdělávacího systému (srov. bm:bwk 2004).

Abychom lépe porozuměli tomu, co v rakouském pohledu vyjadřuje pojem vzdělávací standardy, nabídneme níže i negativní vymezení.

Vzdělávací standardy:

- nestanovují, co je dobrá výuka; ovlivňují výuku nepřímo prostřednictvím daného pedagogického rámce a s ohledem na učební výsledky (*outcome*);
- nereglementují vyučování a učení, ani proces školního vzdělávání;

- nezrušují pedagogickou zodpovědnost za vyučování, za požadavky a za hodnocení;
- nepodávají vyčerpávající popis vzdělávacích cílů, nýbrž definují klíčové kompetence;
- nedotýkají se autonomních možností rozvoje jednotlivých škol (zaměření školy, školní profil atp.);
- nejsou nástrojem evaluace (ranking) kvality, nýbrž pomocným prostředkem k autoevaluaci a hledání orientace školy a učitelů;
- nejsou náhradou za hodnocení výkonu, ani nástrojem pro rozřazování do výkonnostních skupin.

4. Vzdělávací standardy v pilotních fázích

V létě roku 2002 předložila skupina odborníků první pracovní návrhy vzdělávacích standardů. Přepřacované návrhy byly vyzkoušeny na podzim roku 2003 na 18 pilotních školách v 8. ročnících a na jaře roku 2004 také ve více než 30 primárních školách (Volksschulen) v tzv. pilotní fázi I (do června 2004). Evaluaci pilotáže provedlo Centrum pro rozvoj školy v Grazu. Ve víceleté pilotní fázi II (počínaje školním rokem 2004/5) byly návrhy vyzkoušeny ve všech spolkových zemích.

V pilotní fázi II se na Pedagogickém institutu v Linzi buduje internetový systém pro učitele, kteří se se svými třídami nedostali do náhodného výběru, chtěli by však dobrovolně provést autoevaluaci.

Po vyhodnocení pilotní fáze II budou zveřejněna zákonná ustanovení pro ověřování vzdělávacích standardů ve čtvrtých a osmých ročnících. Po skončení pilotní fáze (2008) je plánováno provádět ročně ověřování standardů na vzorku náhodně vybraných žáků čtvrtých a osmých ročníků (týká se to 30 % 4. a 8. ročníků, z toho ve 4. ročníku 15 % v němčině nebo matematice a v 8. třídě 10 % v němčině, angličtině nebo matematice, přičemž v jedné škole bude testován vždy jeden předmět).

5. Spolkové vzdělávací standardy a standardy městské školní rady Vídně

W. Gröpel, zemský školní inspektor pro všeobecně-vzdělávací povinné školy, popisuje pět rozdílů „vídeňských standardů“ oproti „spolkovým standardům“ (srov. SSR-fW 2004):

- *Ročníky*: Vídeňský model nepředpokládá standardy pro 8. (4.) ročník, nýbrž standardy popř. konkretizace, které jsou formulovány vzestupně pro 5. až 8. ročník. Tímto způsobem má být podporováno a usnadněno pedagogické působení učitelů, má jim být nabídnut základ pro hodnocení orientované na učební cíle. Celkově se vídeňské vzdělávací standardy ještě výrazněji orientují na platné učební plány.

- *Stupně kompetencí*: Spolkové standardy jsou k dispozici pro tři stupně kompetencí, které odpovídají výkonnostním skupinám. Vídeňský koncept nepředpokládá, že by se rozlišovaly úrovně výkonu k prokazování kvalitativních rozdílů plnění standardů, neboť obtížnost je určována různými faktory a striktní přiřazení k ustrnulým výkonnostním skupinám neodpovídá pedagogickým záměrům individualizujícího vyučování vídeňského školství.
- *Kompetence přesahující předměty/obory*: Vídeňské standardy formulují také standardy učebního a pracovního chování a „dynamických schopností“; čímž je přihlédnuto především k problémům v městských oblastech a k požadavku celoživotního učení.
- Vídeňské standardy nechtějí omezovat prostor pro jednání učitelů *zadáváním konkrétních příkladů*; sbírka příkladů uplatnění standardů má vzniknout z praktické práce ve školách.
- Vídeňské vzdělávací standardy podporují a konkretizují spolkové standardy (srov. SSRfW 2004, s. 6an).

6. Dynamické schopnosti, učební a pracovní chování – specifika vídeňských standardů

V rakouském učebním plánu nižšího sekundárního stupně je v oblasti úkolů školy poukázáno na tzv. „dynamické schopnosti“ (dynamische Fähigkeiten). Je tím míněna „*schopnost a ochota převzít zodpovědnost, spolupracovat s ostatními, vyvíjet iniciativu a spolupracovat na utváření sociálního života uvnitř i vně školy ...*“. Podle Klipper-ta (1996) dynamické schopnosti zahrnují metodickou kompetenci a komunikační kompetenci a schopnost pracovat v týmu. K těmto dílčím oblastem bylo formulováno 18 předmětově neutrálních vzdělávacích standardů (doslovně pro 5. až 8. ročník) – jak z pohledu učitelů, tak i žáků.

Standardy učebního a pracovního chování vznikly ve spolupráci zástupců škol povinného vzdělávání a odborných škol – vycházejí ze skutečnosti, že nedostatky v pracovním chování u absolventů základních škol bývají nahlíženy jako důvod potíží při přestupu mezi školami.

Formulováním učebních cílů pro oblast učebního a pracovního chování lze očekávat, že

- se nutně stanou součástí vyučování;
- žákům bude upřesněno, co se v této oblasti od nich očekává, neboť tyto vzdělávací obsahy mohou být konkrétně tematizovány a reflektovány;
- žáci budou vedeni k rozvoji sebekritiky vzhledem k učebnímu a pracovnímu chování (srov. SSRfW 2004, s. 12 an.).

7. „PISA“ a „vzdělávací standardy“ – porovnání

Oba nástroje, jak koncepce, na níž je založen výzkum PISA, tak i vzdělávací standardy jsou tzv. regulačními standardy (Regelstandards), které vymezují očekávané kompetence žáků v určitých bodech jejich vzdělávací dráhy. Oba tyto nástroje chápou např. matematickou gramotnost shodně (od zaměření na početní dovednosti k řešení problémů). Jak PISA, tak i vzdělávací standardy jsou založeny na testech, které pracují s rozdílnými typy úloh. Oba nástroje slouží systémové evaluaci, tzv. „monitoringu“ (srov. Lucyshyn 2006, Kubinger et al. 2006).

Tab. 1 zachycuje rozdíly mezi oběma testovacími nástroji z hlediska jejich pedagogické orientace, srovnatelnosti a zpětné vazby o výsledcích:

	PISA	Rakouské vzdělávací standardy
Pedagogická orientace	Těžiště spočívá ve funkční aplikaci znalostí ve zcela rozdílných kontextech. Nepřihlíží se k učebním plánům zúčastněných zemí.	Učební plán: vzdělávací a učební úlohy, předepsané obsahové oblasti a příslušný model kompetencí.
Srovnatelnost	Mezinárodní.	Uvnitř rakouského vzdělávacího systému s ohledem na různé aspekty (dle druhů škol – Volksschule, AHS, Hauptschule); u Hauptschule: mezi výkonovými skupinami; regionálně, podle spolkových zemí; školy, učitelé, žáci.
Zpětná vazba	Podpora pro školy není k dispozici.	Podpora – především pro školy – bude k dispozici. Žáci dostanou zpětnou vazbu o výsledcích – silné a slabé stránky jsou popisovány tak detailně, že lze odhalit případnou potřebu podpory. Připravují se speciální nabídky dalšího vzdělávání a podpůrné programy pro učitele.

Tab. 1: „PISA“ a „vzdělávací standardy“ – porovnání

8. Kritické hlasy v učitelských kruzích

„Učitelé proti vzdělávacím standardům – podle studie nebude výuka lepší – také ředitelé jsou proti – učitelé na pilotních školách ještě kritičtější“ oznamuje deník *Standard*. Podle studie Rudolfa Beera zaujímají učitelé a ředitelé škol vůči plánovaným vzdělávacím standardům převážně negativní postoj. „Podle názoru téměř 900 dotázaných vídeňských pedagogů nezaručují standardy lepší výuku, nepřispívají ke škole beze strachu, k vyšší kvalitě ani k větší transparentnosti školní práce popř. profesionalitě učitelů. ... Více než tři čtvrtiny učitelů uvedlo, že standardy jen sotva zlepší žákům šance na vzdělání, 87 % pochybovalo, že díky nim se budou žáci učit lépe, 82 % odmítlo názor, že vzdělávací standardy zlepší kvalitu výuky. Více než polovina zastávala názor, že vzdělávací standardy nebudou stimulovat kvalitu výuky na školách. ... Kromě toho se ukázalo, že všechny skupiny učitelů se vůči vzdělávacím standardům distancovaly: Nejskeptičtější přitom byli učitelé 2. stupně (Hauptschule), naproti tomu nejotevřenější byli učitelé AHS. O něco méně kritičtí, ovšem převážně rovněž skeptičtí, byli ředitelé škol. Naproti tomu věk učitelů neměl žádný vliv. ... Nedostatečná informovanost o standardech patrně není důvodem jejich odmítnutí: Učitelé na pilotních školách, na nichž již standardy byly vyzkoušeny, jsou totiž dokonce ještě kritičtější. Negativní postoj pedagogů se projevuje také v nízké ochotě ke spolupráci při implementování standardů – asi 70 procent pedagogů uvedlo, že standardy nechtějí podpořit, popř. jen málo“ (Der Standard ze dne 30. 11. 2006).

9. Vzdělávací standardy a důsledky pro školu

W. Gröpel (srov. SSRfW 2004) chápe vzdělávací standardy v prvé řadě jako „... nástroj ověřování učebního pokroku vlastních žáků“, který ukáže, „...jak dalece bylo dosaženo stanovených cílů – získání určitých oborových a nadoborových kompetencí“ (Gröpel in SSRfW 2004, s. 7). Vídeňský model zdůrazňuje přednost autoevaluace. Jak dále zdůrazňuje citovaný autor, „...v žádném případě by vývoj neměl směřovat k tomu, že by docházelo k následným zveřejněním a hodnocení. Benchmarking – tedy srovnání umístění škol mezi sebou – se jeví jako více než problematické vzhledem k rozdílné žákovské populaci ve městě a na venkově, jakož i vzhledem ke stále rostoucímu podílu žáků s jiným než německým mateřským jazykem. Formulováním vzdělávacích standardů však v žádném případě nemá být učitelům odebrána dosavadní didaktická a metodická svoboda; v podobě standardů jim má být dán do ruky flexibilní orientační rámec pro plánování a realizaci výuky a současně nástroj pro trvalé zajištění efektů výuky“ (Gröpel in SSRfW 2004, s. 7).

Je nutno uvést, že diskuse o vzdělávacích standardech vedla k uvědomění si nutnosti výraznější orientace na výsledky rakouských škol. Jistě bude ještě trvat, než se standardy stanou samozřejmým nástrojem rozvoje kvality výuky.

Literatura

- BEER, R. *Bildungsstandards. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Lit Verlag : Wien, 2006.
- BRÄUER, Ch. *Lehrlinge – viel Verdienst für wenig Bildung*. In *E NERV. Wiener Wirtschaftsreport für Elektrotechniker*, 2003, s. 4.
- DAS ZUKUNFTSMINISTERIUM BM:BWK (Hg.). *Bildungsstandards. Ein weiterer Qualitätssprung für das österreichische Schulwesen*. (Broschüre, 6 Seiten), 2004. *Der Standard* ze dne 30. 11. 2006.
- KLIPPERT, H. *Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim-Basel : Beltz, 1996.
- KUBINGER, K. D. et al. *Standardtests zu den Bildungsstandards in Österreich. Wissenschaftlicher Hintergrund und Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse der Standard-Tests*. Test- und Beratungsstelle, Arbeitsbereich Psychologische Diagnostik. Wien : Univ. Wien, 2006.
- LUCYSHYN, J. *Moderatoren-Manual*. Salzburg : bm:bwk – Projektmanagement Bildungsstandards. Manuskript unv, 2006.
- SCHNEEBERGER, A.; KASTENHUBER, B.; PETANOVITSCH, A. *Vorbildungseffekte der Polytechnischen Schule im Hinblick auf die Überleitung ihrer Absolventen in die Lehrlingsausbildung. Ergebnisse einer Lehrbetriebsbefragung*, Wien : IBW, 2003.
- SCHULE & WIRTSCHAFT, AREBITSKERIS FREISTADT *Welcome to the job. Erwartungen der Wirtschaft an Schulabsolventen. Power-Point-Präsentation (38 Seiten)*, 2004.
- SPECHT, W. *Von den Mühen der Ebene. Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards in Österreich. Power-Point-Präsentation, AEPF-Tagung, Salzburg, 19. 9. 2005*.
- STADTSCHULRAT FÜR WIEN (Hg.). *Arbeit mit Bildungsstandards in Wien*. Wien : Stadtschulrat, 2004.

UČITELÉ ŠKOL V NOVÉ ROLI „TVŮRCŮ“ ŠKOLNÍHO KURIKULA

JANA KRATOCHVÍLOVÁ

Anotace: Příspěvek se zabývá novou rolí učitele – tvůrce školního kurikula, na niž většina učitelů našich škol není (s ohledem na načasování kurikulární reformy) dostatečně připravena. Na základě analýzy školních vzdělávacích programů a zkušeností s pedagogickými sbory při tvorbě školních vzdělávacích programů, upozorňujeme v příspěvku na některé obtíže učitelů, které jsou s vlastní tvorbou spjaty. Současně definujeme zúžený soubor kompetencí studenta učitelství připraveného na tvorbu školního vzdělávacího programu s ohledem na právě definované obtíže. Součástí příspěvku jsou i opatření směřující do profesní přípravy učitelů, která by měla vést k větší připravenosti studentů – budoucích učitelů na roli tvůrce školního kurikula.

Klíčová slova: učitel – tvůrce školního kurikula, školní vzdělávací program, kompetence studentů učitelství

Abstract: The paper deals with a new role of the teacher – designer of the school curriculum – for which most of our teachers are not properly prepared (due to the timing of the curricular reform). From the analysis of the school educational programmes, and also from the experience of working with teachers participating in the designing of these, the author points to some difficulties which might occur here. Also, a narrowed complex of competences is defined of the future teacher as a designer of school curricular programme, with regard to the above mentioned difficulties. The paper suggests certain remedies directed into the professional preparation of future teachers, which should improve their ability to become successful designers of the school curriculum.

Key words: the teacher – designer of the school curriculum, school educational programme, teacher students' competences

Úvodem

O tvorbě školního vzdělávacího programu bylo již napsáno mnoho publikací a statí v odborném či populárním tisku. Problematice byla již věnována řada konferencí, seminářů, kulatých stolů, z nichž vzešla doporučení pro školy i jednotlivé tvůrce školních vzdělávacích programů. To vše se děje v souladu s časovým faktorem – od 1. září 2007 začínají školy pracovat povinně v 1. a 6. ročníku podle svého školního vzdělávacího programu. Mnoho času na vlastní tvorbu již tedy nezbývá.

Od roku 2000 jsem měla příležitost věnovat se přípravě učitelů a učitelských sborů na tvorbu školních vzdělávacích programů v mateřských a základních školách. Sledovala jsem vývoj jednotlivých verzí RVP ZV a podílela se na jejich posouzení a zpracování připomínek. Působila jsem rovněž jako lektorka v projektu Koordiná-

tor. Dnes se věnuji přípravě studentů na tvorbu školního vzdělávacího programu na PdF MU Brno a současně se zabývám otázkou, jak vést pedagogické sbory k porozumění, přijetí, zpracování a realizování vnitřní evaluace školy a hodnocení žáků, a to v duchu celé koncepce a filozofie školního vzdělávacího programu. Za pět let jsem měla příležitost setkat se při tvorbě jednotlivých částí či celku školních vzdělávacích programů asi se čtyřmi tisíci pedagogických pracovníků a sledovat jejich vlastní úvahy nad více či méně přijímanou změnou. Dnes již mohu sledovat závěrečnou fázi tvorby ŠVP a zamýšlet se nad tím, jak školy utváření vlastního školního vzdělávacího programu zvládly.

1. Jaký je současný stav?

Jak bylo již mnohokrát řečeno, ve zpracování ŠVP jsou mezi školami velké rozdíly, které pramení z pochopení a přijetí změny v kontextu současného paradigmatu vzdělávání. Školy, které již své ŠVP mají vypracovány a postupně si je ověřují, ať již experimentálně či zcela nezávazně, jsou zpravidla školami inovativními či alternativními, jejichž učitelé změnu přijímali v minulosti a proces výchovy a vzdělávání jí přizpůsobovali postupně. Tito tvůrci vytvářeli ŠVP především pro sebe a své žáky, uvítali a přijali nově nabízenou pedagogickou autonomii. Svých zkušeností dnes mohou využít i z hlediska manažerského – mít kvalitní školní vzdělávací program – znamená mít jistou konkurenční výhodu.

Avšak většina škol je dnes ve fázi závěrečné etapy tvorby ŠVP – postupně krok za krokem dopracovávají zbývající části, zejména poslední kapitolu školního vzdělávacího programu zaměřenou na hodnocení a evaluaci, popřípadě dotvářejí učební osnovy jednotlivých předmětů...

Některé školy tvorbu ŠVP podcenily – vlastně spíše přejaly pasáže od jiných škol či formálně upravovaly současný vzdělávací obsah základního vzdělávání a možná stále věří ve vyšší zásah – zrušení **povinnosti** zpracovávat a realizovat své školní kurikulum.

To, jakou cestu si školy zvolily, souvisí především s managementem jednotlivých škol a s tvůrci školního vzdělávacího programu.

S tvorbou školního vzdělávacího programu opouštějí učitelé svoji roli „**uživatele a zprostředkovatele**“ kurikula v minulosti (Vašutová 2006). Jejich úkolem nebylo zabývat se obsahem vzdělávání, ten byl jednotně a jasně pojmenován, ale zavazoval učitele k důslednému provedení a splnění vzdělávacího programu podle učebních dokumentů. Šlo tedy o zprostředkování obsahu, a to s pomocí unifikovaných učebnic, pracovních sešitů, doporučených postupů, metodických příruček..., které byly vytvořeny mimo školu. Učitel byl neustále pod tlakem obsahu a zamýšlel se zejména nad způsobem – jakými vhodnými metodami, formami, prostředky předat poznatkovou strukturu učiva; nad časovým harmonogramem – tematicky plánoval. Kurikulum v obsahové podobě bylo normou, kterou bylo nutno respektovat. Jeho pedagogická autonomie byla značně omezena, což mnoha učitelům mohlo vyhovovat, jiné svazovat. Tato role měla své výhody i nevýhody, což však není předmětem

tohoto příspěvku.

S tvorbou školního vzdělávacího programu se učitelé škol dostávají do nové role – „**tvůrců**“ kurikula (Vašutová 2006), s níž jsou spjaty mnohé kompetence, které jsme popsali již v několika příspěvcích (Kratochvílová 2006). Učitelé se přímo zapojují do vytváření školního kurikula, což posiluje pedagogickou autonomii učitele i školy, ale současně zvyšuje zodpovědnost za realizaci školního kurikula v praxi.

To, že na přijetí nové role nejsou učitelé dostatečně připraveni, je neoddiskutovatelná skutečnost – viz například závěry dotazníkového šetření preferencí profesních činností na základních školách v rámci výzkumného záměru (Vašutová 2004), studie VUP Praha „Ověřování ŠVP závěrečná zpráva“ (VUP Praha 2005).

Nabízí se nám tedy otázka, **jak si učitelé v praxi s rolí tvůrců školního kurikula poradili?** K odpovědi na ni, jsme využili školních vzdělávacích programů, které jsme měli možnost analyzovat a zde uvádíme některá zobecnění, která z analýzy vycházejí:

Učitelé postrádají teoretický – pojmový fundament; pojmenování procesů, metod, forem, strategií v teoretické rovině; sjednocení termínů – jejich porozumění, význam.

Z rozhovorů učitelů při tvorbě ŠVP můžeme často slyšet: „My **to** děláme, my **tak** pracujeme. Ale neumíme **to** pojmenovat.“ Přitom jde například i o vynikající učitele, kteří odvádějí skvělou práci a ve spolupráci s žáky dosahují výborných výsledků při jejich rozvoji. V minulosti však odbornou terminologii v takové míře nepotřebovali a nepoužívali. Zaměřovali se na obsah a v praktické rovině na průběh vlastního procesu výuky, nikoliv na správná terminologická vymezení, která nabývají většího významu zejména v okamžiku, mají-li být písemně zformulována ve školním vzdělávacím programu. Většinou ztratili kontakt s teorií, jíž se zabývali v průběhu přípravy na svou profesi, nebo ovládají úzce terminologii svého oboru. Teorie zůstala zčásti oddělena od praxe – reality školního života.

Druhým problémem je nejednotnost a nepřesnost v porozumění termínům, kterými popisují procesy a jevy ve svém školním vzdělávacím programu. Příkladem může být chápání pojmu „projektová výuka“. Velmi často se tento termín objevuje mezi obecnými strategiemi výchovy a vzdělávání. Při bližším zkoumání toho, jak pojmu pedagogové rozumí, však narazíme na velmi odlišné pojetí projektové výuky, které se spíše blíží integrované tematické výuce, nikoliv projektům. Obdobné nejasnosti s sebou nese např. pojem kompetence, organizační formy práce, aktivizující metody výuky, evaluace, výukové strategie a další. Zčásti jde o pojmy nové, zčásti o pojmy, jejichž obsah bývá zkreslen. Tento stav je důsledkem lpění na tradici, nepostačujícího vzdělávání učitelů a neakceptování inovací ve vzdělávání, a to u pedagogického sboru jako celku; zejména v oblasti rozvoje učitelových didaktických, psychodidaktických, diagnostických a profesně a osobnostně kultivujících kompetencí.

2. Objevují se obtíže v konkretizaci a zobecnění – transformace obecného ke konkrétnímu a naopak

Příklad obtíží můžeme uvést z části ŠVP, v níž učitelé zpracovávají obecné výchovné a vzdělávací strategie (RVP ZV 2005), jimiž škola rozvíjí klíčové kompetence. V této kapitole pedagogický sbor definuje strategie, na nichž se dohodou, a které budou uplatňovány ve výuce. Jde o stěžejní strategie, které jsou jistou prioritou celé školy a neměly by být v procesu výuky opomíjeny. V okamžiku, kdy učitelé zpracovávají svůj předmět (jdou z obecné roviny do roviny konkrétní – o úroveň níže), v němž mají za povinnost definovat strategie pro rozvoj klíčových kompetencí v daném předmětu, s obtížemi transformují a konkretizují strategie svého předmětu, často rovněž opomíjejí strategie, které běžně užívají (ani si je neuvědomují) a obtížně je pojmenovávají.

Problém obecného a konkrétního můžeme najít rovněž při pojmenování výstupů předmětů pro jednotlivé ročníky. Podívejme se například na rozpracování výstupu RVP ZV pro 5. ročník pro matematiku „...žák řeší a tvoří úlohy, ve kterých aplikuje osvojené početní operace v celém oboru přirozených čísel“ a pro český jazyk „...žák rozlišuje podstatné i okrajové informace v textu pro daný věk, podstatné informace zaznamenává“.

Matematika				
1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník
Řeší a tvoří jednoduché úlohy.	Řeší a tvoří jednoduché úlohy a seznamuje se se složenými úlohami.	Řeší a tvoří úlohy, ve kterých aplikuje osvojené početní operace.	Řeší a tvoří úlohy, ve kterých aplikuje osvojené početní operace v celém oboru přirozených čísel.	Řeší a tvoří úlohy, ve kterých aplikuje osvojené početní operace v celém oboru přirozených čísel.

Tab. 1: Příklad rozpracovaného oborového výstupu RVP ZV (matematiky) do výstupů školních (ŠVP pro 1. stupeň ZŠ)

Vzhledem k nejednoznačnosti pojmenování si po přečtení těchto výstupů můžeme klást nesčetné otázky:

- O jaké početní operace se v daných úlohách jedná?
- V jakém číselném oboru mají být řešeny?
- Jakým způsobem mají být řešeny – ústně, písemně, graficky...?
- Jsou-li tyto výstupy stanoveny jako požadavky na žáky v daném ročníku, co vlastně má být výsledkem hodnocení žáka?

Český jazyk				
1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník
Porozumí jedno- duchým mluveným projevům.	Porozumí jedno- duchým písem- ným nebo mluveným pokynům.	Porozumí písem- ným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti.	Rozlišuje podstatné i okrajové informa- ce v textu vhodné pro daný věk a zazname- nává je.	<i>Rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu, zazname- nává je vlastními slovy způsobem vyhovujícím žákovi (jeho stylu učení), podstatné informace prezentuje ostatním s co nejmenším využitím písemné opory.</i>

Tab. 2: Příklad rozpracovaného oborového výstupu RVP (český jazyk a literatura) do výstupů školních (ŠVP pro 1. stupeň ZŠ)

Po přečtení těchto výstupů si můžeme klást opět otázky:

- Mají takto pojmenované výstupy logickou návaznost?
- Nejsou příliš obecné?
- Mohou takto formulované požadavky na žáky v jednotlivých ročnících vést k danému výstupu RVP ZV v 5. ročníku?
- Je zajištěna koherence učiva – postupné rozšiřování vědomostí i dovedností v ročnících?
- Jak se v požadavcích objevuje postupná průprava na rozlišování podstatných a nepodstatných informací v textu?

Z uvedených příkladů vyplývá, že výstupy nejsou často dostatečným způsobem zpracovány. Výstupy by měly být:

- provázány (koherentnost postupného rozšiřování), měly by sledovat princip od jednoduššího ke složitějšímu;
- měly by být pojmenovány s jistou mírou konkrétnosti, která umožní jejich hodnotitelnost;
- měly by zajišťovat postupnou linii rozvoje osobnosti žáka;
- měly by být srozumitelné.

Příklad výše uvedeného výstupu by mohl mít následující podobu:

Český jazyk				
1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník
V jednoduché větě podtrhne důležitá (klíčová slova), ústně sdělí obsah poslouchaného textu a textu přečteného, ústně odpoví dá na otázky k textu.	V krátkém textu vyhledá klíčová slova, pojmy; písemně odpovídá na jednoduché otázky k přečtenému textu, z textu opíše důležité informace.	V textu vyhledá klíčová slova a formuluje stručně hlavní myšlenky přečteného textu vlastními slovy, písemně je zaznamenává; klíčová slova zaznamenává i graficky (pojmová mapa).	Z textu vybírá podstatné informace a zaznamenává je různými způsoby: pojmová mapa, výpis-ky; podstatné informace prezentuje ostatním s možností častějšího nahlédnutí do písemného zpracování.	Rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu, zaznamenává je vlastními slovy způsobem vyhovujícím žákovi (jeho stylu učení), podstatné informace prezentuje ostatním s co nejmenším využitím písemné opory.

Tab. 3: Příklad návrhu rozpracovaného oborového výstupu RVP (český jazyk a literatura) do výstupů školních

3. Učitelé s obtížemi definují strategie, jimiž mají rozvíjet klíčové kompetence žáků

Poměrně obtížným úkolem pro pedagogické sbory bývá pojmenování strategií výchovy a vzdělávání pro rozvoj klíčových kompetencí, ať již v rovině obecné (společné pro všechny učitele) či předmětové. Tento jev se objevil i při pilotáži ŠVP a vedl k požadavku důsledného pojmenování strategií rozvoje klíčových kompetencí v RVP ZV. Obtíže přetrvávají i v současnosti.

Z analýzy ŠVP vyplývá, že mají-li učitelé pojmenovat, jak budou klíčové kompetence žáků rozvíjet, pojmenovávají spíše požadavky kladené na žáka (žák má umět spolupracovat, řešit problémy, pracovat s informacemi...). Ale jakými strategiemi toho učitel dosáhne? Jak bude organizovat výuku? Jaké metody, prostředky bude používat?

Téměř v polovině školních vzdělávacích programů, které jsme měli k dispozici, najdeme výčet činností, co má dělat žák pro rozvoj klíčových kompetencí, nikoliv učitel. Po upozornění na tento nedostatek se učitelé teprve pokouší definovat strategie, jimiž jako učitelé klíčové kompetence rozvíjejí. Učitelé tedy snáze formulují, co má umět, zvládat žák, jak má jednat, nikoliv, co má a může dělat učitel (ve spolupráci

s žákem), aby rozvíjel kompetence žáka.

Ze zkušeností při práci s učiteli je zřejmé, že pokud se snaží zodpovědně porozumět daným klíčovým kompetencím a uvážlivě hledají dílčí strategie, kterými je budou rozvíjet, teoretizují praktické postupy, verbalizují implicitní, intuitivní, skryté procesy; rekonstruují vlastní zkušenosti a dochází k jejich pojmenování, vymezení, uvědomělejšímu pochopení a předání i ostatním (Kosová 2006). Tím získávají kvalitativně odlišnou úroveň svých poznatků, čímž pracují na svém profesním i osobnostním růstu.

4. Obava učitelů ze snížení úrovně vzdělávání

Tento jev můžeme vnímat při formulování školních výstupů jednotlivých předmětů a učiva, které se k výstupům vztahuje a souvisí s pedagogickou autonomií učitelů z hlediska obsahu ŠVP. Jak uvádí J. Skalková (2005), vedení školy i sbory vyučujících získávají oproti dosavadnímu stavu větší možnost rozhodovat v řadě aspektů při obsahovém utváření ŠVP. Učitelé mohou rozhodovat nejen o procesuální stránce výuky, ale i o jejím obsahu ve vztahu ke stanoveným výstupům RVP ZV. Těto svobody se však obávají a ne zcela jí využívají. Bez hlubší analýzy akceptují výčet termínů a pojmových systémů, které jsou v RVP ZV vymezeny jako doporučené učivo, popřípadě automaticky přejímají strukturu učiva z platných vzdělávacích programů v současnosti. A tak základní učivo často nebývá vůbec pozměněno. Z obavy z neúspěchu žáků při přijímacím řízení a standardizovaném testování žáků, nedochází k analýze učiva – co je skutečně základem základního vzdělávání pro většinu žáků ve třídě. Které učivo může být vnímáno jako rozšiřující pro žáky nadané?

Příkladem může být často diskutovaná otázka, zda zařadit do ŠVP učivo o zlomcích, desetinných číslech – vždy jsme je přece na 1. stupni učili... Přesto, že se nejedná o doporučené učivo RVP ZV, často najdeme ve ŠVP výstup: *sčítá a odčítá zlomky se stejným jmenovatelem. Sčítá z paměti i písemně desetinná čísla*. Přitom bychom mohli zařadit toto učivo pouze v praktické a názorné rovině – přes vlastní zkušenost žáka (chodí nakupovat polovinu chleba, půl kila rajčat...).

Tento problém mezi **kvantitou a kvalitou** osvojovaného učiva je dosti zásadní a můžeme předpokládat, že se s ním budeme potýkat ještě dlouho, neboť vychází nejen ze zvyklostí, stereotypů a dřívějšího předimenzování vzdělávacího obsahu, ale i z neustálých obav nad výsledky žáků při výstupu ze školy a požadavky přijímacího řízení na střední školy.

5. Přetrvává tradiční způsob hodnocení žáků

Součástí ŠVP je i kapitola, v níž učitelé pojmenovávají způsoby hodnocení a kriteria hodnocení. Po přečtení této části (a části školního řádu zaměřené na hodnocení a sebehodnocení žáka) často zjistíme, že v obsahu a způsobu hodnocení se nezměnilo oproti předchozímu období téměř nic. Jakoby nic nebylo pochopeno

– žádná změna se v hodnocení nekoná. Chceme žáky učit se učit, pracovat s cíli, plánovat svůj rozvoj a učení, hodnotit výsledky své práce, posuzovat jejich individuální pokrok, zvyšovat jejich zodpovědnost a samostatnost, rozvíjet klíčové kompetence, ale hodnocení v ŠVP postrádá pojmy jako formativní, kriteriální hodnocení; pokud jsou stanovena kritéria pro jednotlivé stupně, jsou stejná, jako tomu bylo dříve; sebehodnocení vyznívá zcela formálně a je realizováno většinou ústně a vnímáno jako ztráta času. Hodnotí se většinou stále číselně pomocí klasifikačních stupňů; nepracuje se s výstupy předmětů pro dané ročníky jako s kritérii hodnocení výsledků žáků... (obdobně i výsledky výzkumných šetření Kašpárková, Otépková 2006, Macháčková 2006).

Pouze v těch školách, kde změna byla pochopena a přijata ve své celistvosti a provázanosti, hodnocení odpovídá celé koncepci ŠVP. Tím se dostáváme k poslednímu zobecnění.

6. Tvorba ŠVP není často pochopena v systému a ve své celistvosti

Vše by se mělo odvíjet od vize a směřování školy, od obecných cílů základního vzdělávání a klíčových kompetencí k volbě strategií výchovné vzdělávací práce, k jmenování školních výstupů a učiva, způsobu hodnocení a sebehodnocení...

Školní vzdělávací program musí být uceleným kurikulem – systémem s vzájemnými vazbami, systémem, v němž jedno souvisí s druhým.

V tomto příspěvku jsme se pokusili nastínit některé obtíže, které souvisejí s novou rolí **učitele – tvůrce ŠVP**, pro niž učitelé nebyli dostatečně připravováni. Jednoduché je to konstatovat, obtížnější je hledat cesty a možnosti pro řešení a zlepšení stavu.

7. Jak těmto obtížím předcházet v profesní přípravě učitelů?

- Důsledně při studiu uplatňovat **roli reflektivního praktika** – od znalostí teoretických, přes své vlastní zkušenosti směřovat k pojmenování znalostí procesních a konceptuálních, a to nejen v ústní podobě, ale i v podobě písemné. Neustále reflektovat vlastní zkušenosti a praxi směrem k teorii a zpět.
- Propojení teoretické a praktické složky studia by mělo být významným kritériem posuzování prací studentů – seminární práce, portfolio, přípravy na výuku, ústní zkoušení... (zařazují studenti do svého pojmového rejstříku s porozuměním termíny, které vycházejí z teoretického poznání?); učitel v roli diagnostika (Kratochvílová 2006).
- Během praxe vést studenty k porozumění a uplatňování interaktivního modelu výuky orientovaného na rozvoj osobnosti žáka, který je založen na partnerském vztahu ve výuce, na poznání žáka a na utváření podmínek pro jeho rozvoj ze strany učitele – **učitel v roli facilitátora**, průvodce.

- Vést studenty k porozumění cílovému zaměření základního vzdělávání, k analýze dílčích cílů, klíčových kompetencí RVP ZV. V oborových didaktikách analyzovat výstupy dílčích předmětů do ročníků a k nim definovat odpovídající učivo vzhledem k věku žáků (**učitel v roli odborníka**).
- Seznamovat studenty s novými možnostmi v hodnocení žáků, s výhodami a nevýhodami jednotlivých způsobů hodnocení a sebehodnocení; poskytnout jim možnost získat zkušenost; formulovat se studenty kritéria hodnocení žákova výkonu (**učitel diagnostik a garant**).
- Profesní přípravu učitele – VŠ kurikulum konstruovat jako celistvý, vzájemně provázaný systém, v němž se dílčí disciplíny doplňují, prolínají a poskytují budoucímu učiteli celistvý pohled i zkušenost s novým interaktivním modelem vzdělávání, v němž je učitel vybaven takovými kompetencemi, jimiž rozvíjí osobnost žáka.

Pokusme se tedy připomenout některé kompetence, které by vzdělavateli učitelů měly být utvářeny a rozvíjeny v průběhu přípravy studentů – učitelů na svoji profesi a tím i novou roli.

Student:

Zná cíle základního vzdělávání v RVP a analyzuje je.
Vysvětlí pojem klíčové kompetence.
Analyzuje – rozkládá jednotlivé klíčové kompetence.
Hledá a definuje obecné vzdělávací strategie pro rozvoj obecných cílů a klíčových kompetencí.
Navrhuje odpovídající strategie pro práci s žáky se SPUCH a mimořádně nadanými.
Vyvozuje a navrhuje vzdělávací strategie pro jednotlivé vzdělávací obory (předměty).
Navrhuje možnou podobu vzdělávacích předmětů – organizační, časové a obsahové vymezení.
Analyzuje a kategorizuje výstupy předmětů do jednotlivých ročníků nebo delších období.
Navrhuje učivo k výstupům jednotlivých ročníků.
Zná legislativní rámec evaluace a hodnocení.
Navrhuje kritéria hodnocení a sebehodnocení pro jednotlivé formy hodnocení.
Používá některé diagnostické metody a nástroje.
Spolupodílí se na konstruování dílčích nástrojů pro vnitřní evaluaci školy.
Využívá některé evaluační nástroje v praxi.
K potřebě vnitřní evaluace školy zaujímá pozitivní postoj.

Uvedený soubor kompetencí není zcela vyčerpávající, je jen výběrem kompetencí (podle Kratochvílové 2006) k výše zmíněné problematice související s novou rolí učitele – tvůrce školního vzdělávacího programu, do níž je dnes učitel postaven.

S odkazem na Model tvorby profesního standardu pro učitele (Vašutová 2004) je tento výběr součástí kompetence didaktické a psychodidaktické, diagnostické a intervenční, pedagogické a manažerské a normativní.

Zaměřením se na rozvoj dílčích kompetencí v širokém spektru jednotlivých oborů, v rámci celého systému profesní přípravy studentů učitelství, může výrazně pomoci posílit u učitelů jejich celkovou profesní autonomii s akcentem na:

- autonomii v rozhodování o podstatě školního kurikula (jeho cílech a obsahu);
- autonomii v rozhodování o strategiích potřebných pro realizaci školního kurikula, jejich vymezení a v dalších nezbytných podmínkách;
- autonomii ve vymezení dílčích předmětů školního kurikula;
- autonomii při plánování procesu výuky;
- autonomii při hodnocení kurikula.

Literatura

- KAŠPÁRKOVÁ, S.; OTÉPKOVÁ, R. Hodnocení žáků na druhém stupni základní školy. In *Pedagogická evaluace. Sborník z konference [CD-ROM]*. Ostrava : PdF OU, 2006.
- KOSOVÁ, B. Profesie a profesionalita učitele. *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č.1, s. 1–13.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem – s pedagogickým sborem*. Brno : MU, 2006.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Na co si dát pozor při tvorbě ŠVP? *Učitelství listy*, 2006, č. 3.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Možnosti portfolia ve studijním oboru učitelství 1. stupně ZŠ na PdF MU v Brně a jeho hodnocení. In FILOVÁ, H.; HAVEL, J. (eds) *Otázky hodnocení studentů na souvislých pedagogických praxích. Sborník příspěvků z mezinárodního pracovního semináře, který se konal dne 29. 11. 2006 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno : MSD a KPd PdF MU, 2006, s. 46–51.
- MACHÁČKOVÁ, P. Je pro žáky lepší známkování nebo slovní hodnocení? In *Pedagogická evaluace. Sborník z konference [CD-ROM]*. Ostrava : PdF OU, 2006.
- SKALKOVÁ, J. Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 1, s. 4–19.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004.
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU, 2006, s. 79–89.
- Ověřování ŠVP závěrečná zpráva. Praha : VUP, 2005. <http://www.vuppraha.cz>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Verze k 1. 9. 2005. Praha : VUP, 2005. <http://www.vuppraha.cz>

REZERVOVANÉ POSTOJE UČITELŮ K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ JAKO JEDEN Z RIZIKOVÝCH FAKTORŮ KURIKULÁRNÍ REFORMY¹⁶

JAN BERAN, JAN MAREŠ, STANISLAV JEŽEK

Abstrakt: Klíčovou podmínkou úspěšného zavádění kurikulární reformy je vytvoření takových podmínek, které posilují profesní autonomii učitele a podporují jeho přijetí změn a ochotu je realizovat. Jedním z významných faktorů tohoto procesu je oblast dalšího vzdělávání učitelů. Studie přináší výsledky šetření provedeného na podzim 2006 v jihomoravském regionu mezi učiteli základních škol. Cílem šetření bylo zjistit, které prvky považují učitelé při tvorbě školního vzdělávacího programu za problematické a jakou formu dalšího vzdělávání by v těchto problematických oblastech preferovali ze strany Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Klíčová slova: kurikulární reforma, další vzdělávání, postoje učitelů

Abstract: The key requirement of a successful implementation of curricular reform is the creation of such conditions that strengthen the teacher's autonomy and support his/her acceptance of the changes and his/her willingness to implement them. One of the important factors of this process is the area of teachers' further education. The study brings the results of a survey among the primary school teachers administered in autumn 2006 in the South Moravian region of Czech Republic. The aim of the survey was to find out what areas of the creation of the school curriculum are considered problematic and what form of further education in these areas provided by the Faculty of Education of Masaryk University would be preferred.

Keywords: curriculum reform, further education, teacher's attitudes

Úvodem

V českém školství probíhají obsahové, organizační i metodické změny, které jsou diktovány legislativně, tlakem „shora“. Celostátní rámcové vzdělávací programy mají ředitelé a učitelé zpracovat do podoby školního vzdělávacího programu, tedy programu, podle něhož bude probíhat výchova a vyučování na jejich škole. Pedagogická fakulta a další fakulty MU připravující učitele, se proto snaží zareagovat na

¹⁶ Studie vznikla s podporou rozvojového programu MŠMT „Příprava učitelů a dalších pedagogických pracovníků na tvorbu školních vzdělávacích programů“, č. 130 Program (2) a výzkumného záměru MŠMT ČR „Psychologické a sociální charakteristiky dětí, mládeže a rodiny, vývoj osobnosti v době proměn moderní společnosti“ (MSM 0021622406).

současné změny ve vzdělávacím systému. V rámci rozvojového projektu MŠMT¹⁷ fakulta pracuje na rozšíření vzdělávacího portálu a podpůrného systému dalšího vzdělávání. Mají pomoci školám řešit aktuální praktické problémy, mají podporovat přijetí změn a posilovat profesní autonomii učitelů. Nutným, nikoli postačujícím krokem pro přípravu podpůrných materiálů i vzdělávacích kurzů je znalost reálných vzdělávacích potřeb učitelů.

Proto fakulta zorganizovala speciální průzkum. Výsledky tohoto průzkumu jsou důležitým podkladem jak pro fakulty připravující učitele, tak pro management základních a středních škol, protože poskytují obraz o celé problematice v měřítku, které přesahuje rozměr jednotlivé školy.

Cíle této studie můžeme formulovat takto: 1. shrnout názory odborníků na kritické body reformy, 2. popsat postoje učitelů k tvorbě školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP), 3. zjistit, které oblasti tvorby ŠVP považují učitelé za problematické, 4. zjistit, zda existují rozdíly mezi učiteli dané vyučovacemi předměty, 5. zjistit, které formy získávání informací a formy dalšího vzdělávání z oblasti tvorby ŠVP učitelé preferují.

Výzkumná sonda chce přispět k probíhajícím diskusím o transformaci české vzdělávací soustavy ze sociálně-psychologického pohledu. Rovněž chce přispět k hlubšímu pochopení toho, jak reformu prožívá a jak se v ní chová učitel; nejen jako profesionál, ale i jako člověk. Domníváme se, že tento pohled je v procesu probíhající kurikulární změny mimořádně důležitý.

Jsme si vědomi, že většina změn se vyznačuje značnou sociální komplexností. Jde vždy o mnohaúrovňový proces, složitě podmíněný celou řadou vlivů, které ovlivňují výsledný efekt změny a které tvoří jistý celek. Z metodologických důvodů jsme naši pozornost zúžili na zkoumání **postojů učitelů** základních škol k dalšímu vzdělávání v souvislosti s tvorbou ŠVP. Vycházíme z předpokladu, že postoje výrazným způsobem determinují chování učitelů v tomto procesu. Je to důležité, neboť další vzdělávání učitelů musí být adresné, nikoli povšechné. Další vzdělávání musí tyto postoje diagnostikovat, důkladně analyzovat, aby je mohlo cíleně ovlivňovat.

Navazujeme tím na poznatek Jana Půchy (2002), který uvádí, že jsou u nás poměrně málo objasněny postoje učitelů ke změnám, inovacím a reformám ve školství, i chování učitelů v podmínkách zásadní transformace společnosti. Dále říká, že apely směřující k učitelům se neopírají o poznatky, jež by vysvětlovaly, zda jsou učitelé na požadované změny odborně připraveni, zda jsou v daných podmínkách schopni je realizovat a především zda vůbec učitelé pozitivně přijímají požadavky na ně kladené a jsou je ochotni realizovat.

17 Rozvojový program MŠMT „Příprava učitelů a dalších pedagogických pracovníků na tvorbu školních vzdělávacích programů“, č. 130 Program (2).

1. Učitel v procesu změn vzdělávacího systému

V současné době probíhá poměrně široká debata nad obsahem i způsobem implementace ŠVP do běžné školní praxe. Tato diskuse probíhá jednak na stránkách odborného tisku (angažovali se v ní mj. J. Kotásek, P. Kukul, J. Maňák, S. Štech, J. Vašutová, J. Straková, J. Simonová, B. Lazarová, M. Prášilová, J. Wagner a další), jednak probíhá v médiích. Zatímco názory předních českých odborníků jsou spíše opatrné, mediální obraz reformy i jejích odpůrců je jednoznačný. Bývá poněkud schematicky prezentován jako spor „starého“ s „novým“. V tomto mediálním halasu ale zanikají dvě – podle našeho názoru – klíčové otázky:

- současná kurikulární reforma je přímo závislá na zainteresovanosti a zodpovědnosti jejích aktérů na všech úrovních rozhodování (včetně těch nejnižších);
- vlastní tvorba ŠVP je nepravým cílem reformy, který je navíc „povinný“ (srov. např. Vašutová 2007).

Ve skutečnosti by měla být hlavním cílem reformy **reflexe a změna v uvažování** učitelů o vlastní profesi. Tyto změny jsou však podmíněny přípravným a dalším vzděláváním učitelů a řízením změn na úrovni školy (srov. Lazarová, Prokopová 2005). Proto nebudeme daleko od pravdy, když připomeneme s Perrenoudem (2003, cit dle Gather Thurler 2005, s. 114–129) fakt, že školské reformy:

- zůstávají na povrchu věcí,
- se příliš často obracejí na aktéry, kteří nejsou schopni podněcovat vývoj formy vzdělávání jako takové, (...) podněcovat vývoj (profesní) identity učitelů nebo změnit způsoby regulace v rámci školské byrokracie,
- doposud žádná z nich nevzala vážně vtipný výrok Philippa Meirienaua: „*Zatímco škola dělá reformy, medicína dělá pokroky.*“

Podobně uvažuje i Hopkins (2001, s. 15), který poukazuje na provázanost reformem s širším sociálním okolím školy a zdůrazňuje i fakt, že příliš často se reforma soustřeďuje jen na jeden aspekt vzdělávání (např. jen na kurikulum, či standardizaci výstupních testů, či organizaci škol, profesní rozvoj učitelů, nebo na propojení s praxí) a tiše předpokládá, že navrhované změny budou vhodné pro všechny školy. Na úrovni konkrétní školy je tedy nutnou podmínkou implementace kurikulárních změn především změna pedagogického myšlení vedení škol i učitelů, ve smyslu přechodu od provádění změn přicházejících a předepisovaných zvnějšku k samostatné tvůrčí aktivitě v procesu změny (srov. Vašutová 2007, Rýdl 2003 ad.). Jak ale poznamenává Olson (2003, s. 292), tradiční způsoby uvažování o vzdělávací realitě, zaměřené s neuvědomovanou samozřejmostí jen na kauzální faktory ovlivňující výkon žáků, jsou natolik součástí našeho profesionálního myšlení, že nám téměř znemožňují vidět širší vztahy, jako jsou například naše přesvědčení, cíle a přání jako součást naší praxe i vnímání školy jako vzdělávací instituce.

Hopkins (2001, s. 5) v této souvislosti cituje Richarda Elmora, vlivného amerického odborníka na školské reformy, který říká: „*Principy (nové) praxe (ve vztahu k výuce) mají problém se ve školách uchytit v zásadě ze dvou důvodů: (a) vyžadují takový obsah znalostí a pedagogických dovedností, jaký má aktuálně jen málo učitelů; (b) útočí na známé a osvědčené postupy ve vzdělávání. Ani jeden z těchto problémů nemůže být*

vyřešen nezávisle na druhém, proto ani změna způsobu výuky nemůže proběhnout bez řešení, které operuje na obou těchto frontách.“ Jeden ze zásadních zdrojů neúspěchů reformem tak tkví především v odporu, který učitelé projevují vůči jakékoliv změně jejich praktik, a který nutně nevychází ze „špatných“ důvodů. Vyzývat učitele, aby opustili rutinu, která je relativně efektivní, ve prospěch inovace bezesporu slibné, avšak doposud nevyzkoušené, znamená žádat je, aby vyvinuli úsilí a podstoupili rizika, s čímž oni většinou nesouhlasí. Mnohé studie ostatně poukazují na schopnost učitelů absorbovat změny v učebních plánech, ve strukturách a v úvazcích a předefinovat je tak, aby byly přizpůsobeny jejich vlastním prioritám (Ball 1998, Lambert 1998 in Gather Thurler 2005).

Podobně uvažuje i Rýdl (2003, s. 35), když říká: *„Posunou se některé země od centralizované reformy celého systému – kterou vlády nerady hodnotí, protože selhání a chyby nelze přiznat – k decentralizovaným postupným inovacím? Ty mohou být hodnoceny bez rizika a potom rozšiřovány, když je jejich hodnota a efektivita průkazná, jako mnohem rozumnější přístup k řízení změn ve školním vzdělávání potřebných pro další století.*“ Jakmile se tedy jedná o změnu praktik ve velkém měřítku – což je případ ŠVP, veškeré akce vedené jak administrativou, tak řadovými pracovníky budou nakonec podřízeny reakcím učitelské veřejnosti.

2. Profesionální myšlení učitelů a jeho změna

Způsob učitelova uvažování o výuce (mnohdy spíše intuitivní), který se utváří na základě vysokoškolského studia, praxe a profesního vývoje, jeho „učitelskou filozofii“ v obecnější rovině, která charakterizuje jeho přístup k výuce vůbec, charakterizujeme jako učitelovo pojetí výuky (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec 1996). Průcha (2002) naznačuje, jak je pojem učitelské myšlení široký, a pokouší se o jeho vymezení. Klade si otázku, jaké postoje učitelé zaujímají k výzvám a nařízením, jež jsou jim ukládána nadřízenými školskými orgány nebo vynucována veřejností, politickými režimy, s jakou angažovaností přistupují k zavádění reformních pedagogických opatření ve své vlastní práci?

Učitelská veřejnost tedy není homogenní skupina, i když by jistě bylo pohodlnější ji takto vnímat. Konkrétní učitelé konkrétních předmětů v konkrétních školách a jejich pedagogická zkušenost a myšlení jsou faktem, se kterým se musí při interpretaci problémů a nesouhlasných reakcí na zavádění ŠVP počítat. Musíme vzít v úvahu jednak určité obecnější charakteristiky učitelů, ale i jejich individuální zvláštnosti. Do první skupiny můžeme zařadit osobnostní i profesní limity a bariéry v závislosti na změně pojetí profese učitele jako je nízké profesní sebevědomí (Vašutová 2007, Lazarová 2005). Současné pohledy na učitelskou profesi posouvají vnímání učitele jako profesionála od učitele jako uživatele a zprostředkovatele vzdělávacího obsahu a k učiteli jako tvůrci kurikula (Vašutová 2007). S tímto posunem také přichází důraz na rozvoj profesní autonomie, která je nutnou podmínkou změn a významnou profesní kompetencí (Kosová 2005). Vašutová v této souvislosti cituje Gorgona (1994, in Vašutová 2007), který vymezuje nutné osobnostní a profesní komponenty této změny – přesvědčení, schopnosti a úsilí. Jádro naší studie se tedy dotýká pře-

svědčení učitelů a jejich ochoty investovat úsilí do této změny.

Na tomto místě je důležité položit si otázku, za jakých okolností se vlastně profesionální myšlení učitelů mění. Jejich profesionální myšlení podléhá jednak vývojovým změnám (Lukas 2007; v tisku), které jsou zákonité a relativně předvídatelné: (a) jednak v souvislosti s vývojovými zákonitostmi individuálního profesionálního vývoje, jehož součástí je i učení praxí (srov. Day 1999, s. 2–6); (b) změnami v individuálním životě; (c) změnami v sociálním a organizačním prostředí školy (Lazarová, Prokopová 2005), ale také dalšími změnami (např. politickými a kulturními), jejichž zdroje jsou mimo učitele a školu.

J. Lukas (2007; v tisku) cituje Sikesovou (1985), která ze svých výzkumů vyvodila tři základní oblasti, které ovlivňují učitele a jejich vývoj: 1) vliv společnosti zahrnující ekonomické, politické či kulturní faktory; 2) vlivy spojené s chodem školy, jakožto instituce (pracovní kontext, žáci, vedení školy, pojetí role učitele apod.) a 3) vlivy spojené s osobním životem učitele (životní zkušenosti, rodina, soukromé zájmy). Celkově bychom tedy mohli shrnout, že model tří subsystémů spolupodílejících se na vývoji učitele postihuje všechny relevantní vlivy a zároveň i jejich provázanost. Obecně bychom mohli tyto subsystémy označit jako 1) pedagogický (profesní vývoj učitele); 2) psychologický (vývoj učitele jakožto jedince) a 3) sociální (vývoj jeho interakcí s institucionálním a sociálním prostředím).

Tyto přístupy nám nabízejí komplexnější modely, pomocí kterých lze na vývoj učitele a jeho pedagogického myšlení nazírat, rozumět mu a chápat ho. Na základě této znalosti pak lze vytvářet adekvátní podmínky pro jeho rozvoj.

3. Postoje učitelů ke tvorbě ŠVP a dalšímu vzdělávání

Jak zmiňuje D. Kováč (1985), „*sotva bychom našli takové lidské chování, které by nebylo filtrované a modulované postoji*“. Postoje jsou podle Osgooda, Suziho a Tannenbauma (cit. dle Hayesová 1998) predispozice k reakci, které se od jiných stavů připravenosti liší hodnotícím charakterem reakce, ke které predisponují.

Proto se v naší studii zaměříme na zkoumání postojů učitelů jednotlivých předmětů k tvorbě ŠVP a ke vzdělávacím potřebám, které z této činnosti vyplývají. Předpokládáme, že výsledky nám naznačí zároveň i obecnější postoje učitelů, jejich názory, motivy, pocity a ochotu vynaložit potřebnou energii a úsilí na přípravu a realizaci kurikulární reformy. Postoje učitelů považujeme proto za jeden z rozhodujících prediktorů úspěšné realizace ŠVP a dalšího vzdělávání zaměřeného k tomuto tématu. Domníváme se, že bez důkladné znalosti postojů různých skupin učitelů a především emocionální, kognitivní a konativní složky těchto postojů, není možno tuto složitou a mnohdimenzionální problematiku nejen chápat, ale ani úspěšně ovlivňovat a řídit. Vyplývá z toho i náročnost připravit takové programy dalšího vzdělávání, které by akceptovali. Učitelé konfrontují nové požadavky se svými pocity, úrovní vlastního poznání, vzdělání a konkrétního pedagogického chování, které je ovlivněno jejich vlastní zkušeností. Zkoumání postojů učitele si zasluhuje podle nás větší pozornost, protože vyvolávají motivaci, která zvyšuje mobilizaci sil a energizaci organismu, ale zároveň jsou velmi rezistentní vůči změně (srov. např. Lazarová 2005, 2006).

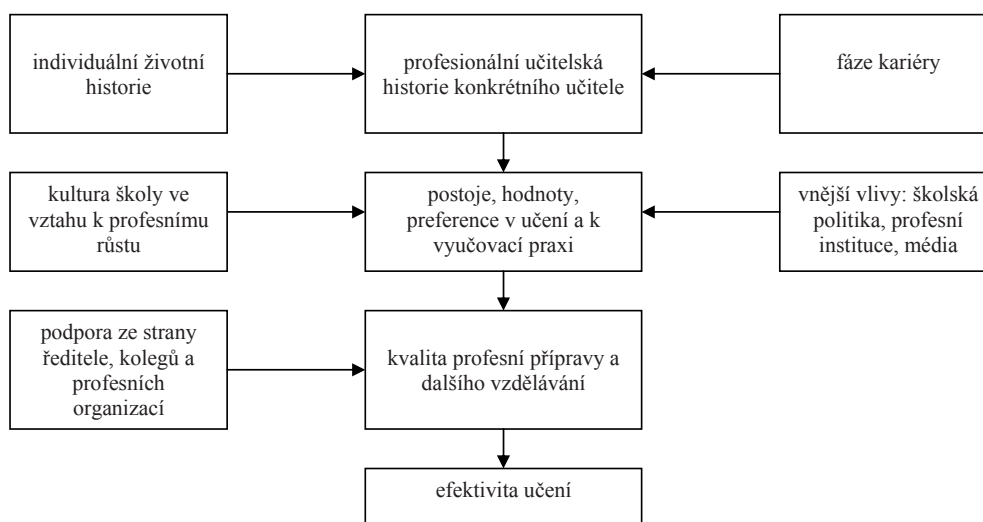
Zajímavý poznatek uvádí Ryměš (1998), který říká, že postoj, který člověk zaujímá, se s hrozbou sankcí a v podmínkách vynucené konformity nemusí projevit v chování. Je otázkou, jaký tlak je možné z centra na učitele vyvinout, pokud nemá dojít k tomuto efektu. Musí nás proto zajímat, co způsobuje shodu mezi postoji a chováním.

Arnold a kol. (2007) citují Pratkanise a Tunera (1994), kteří uvádějí čtyři faktory, které podle nich zvyšují shodu mezi postoji a chováním:

1. Je-li objekt postoje dobře definovaný a významný.
2. Je-li síla postoje velká, tj. postoj se rychle v mysli vynoří.
3. Jsou-li znalosti podporující postoj rozsáhlé a komplexní. Zvyšuje to jistotu dané osoby v jejich názorech a její schopnost účinně jednat vůči objektu daného postoje.
4. Jestliže postoj podporuje důležité aspekty „Já“.

Zdá se, byť je – jak upozorňuje např. Vašutová (2007) – proklamováno, že míra úspěšnosti kurikulární reformy bude přímo úměrná míře zainteresovanosti a zodpovědnosti jejich aktérů na všech úrovních, že hlavní tíha zodpovědnosti zůstane jako vždy na bedrech škol a především jednotlivých učitelů. Nároky je možno postřehnout již z pouhého výčtu pojmů, které se vztahují k požadované proměně učitele: změna myšlení, tvůrce kurikula, přesvědčení, schopnosti, úsilí, aktér změny, osobní angažovanost aj.

Právě proto v tomto procesu hrají klíčovou roli postoje k dalšímu vzdělávání, neboť tradiční způsob profesní přípravy učitelů tento akcent nezdůrazňoval. Jaké místo zaujímá další vzdělávání v individuálním profesním uvažování? Způsob našeho uvažování ilustruje následující obrázek.



Obr. 1: Faktory ovlivňující kvalitu postgraduálního vzdělávání učitelů (dle Day 1999, s. 4)

Day (1999, s. 16) shrnuje: „*Myšlení a jednání učitelů je výsledkem souhry jejich životních historií, jejich současné vývojové fáze, prostředí třídy i školy a širšího sociálního a politického kontextu, ve kterém učitelé pracují.*“ V těchto souvislostech je také nutno vnímat výsledky naší empirické sondy. Všechny tyto faktory je třeba zvažovat při tvorbě systému dalšího vzdělávání učitelů.

4. Výzkumná sonda

Pedagogická fakulta MU v Brně realizovala ve spolupráci se Střediskem služeb školám a Zařízením pro další vzdělávání pedagogicko-psychologických pracovníků Brno na podzim roku 2006 průzkumné šetření zaměřené na tvorbu a realizaci ŠVP, v rámci kterého bylo osloveno 441 škol jihomoravského regionu.

Cílem průzkumu bylo: (a) zjistit *oblasti tvorby ŠVP*, které učitelé jednotlivých předmětů považují za *problematické*, (b) zjistit *preferované formy získávání informací* a formy *dalšího vzdělávání* z oblasti tvorby ŠVP a konečně (c) zjistit, zda je možno učitele podle jejich postojů kategorizovat do skupin podle vyučovaných předmětů a těmto skupinám přiřadit preferované formy vzdělávání.

4.1. Popis metody

S ohledem na velikost vzorku jsme zvolili formu dotazníku (celkem 23 položek konečné verze) elektronicky distribuovaného do jednotlivých škol.

Příprava metody byla rozložena do několika etap. V první etapě byla provedena kritická analýza veřejné diskuse k tvorbě školních vzdělávacích programů uveřejňovaná v roce 2006 na stránkách odborného tisku (Pedagogika, Učitelé listy, Učitelé noviny, webové stránky Česká škola¹⁸ atd.). Druhým krokem byl předvýzkum realizovaný formou rozhovorů s několika řediteli škol, jehož cílem bylo identifikovat základní problémové okruhy vnímané učitelskou veřejností v souvislosti s tvorbou ŠVP. Rozhovory byly provedeny s pěti řediteli ZŠ a dvěma řediteli gymnázií, kteří o problematiku ŠVP jeví zájem a měli s tvorbou programu již určité zkušenosti. Jeden z oslovených ředitelů byl ředitel školy, která tento program pilotně ověřuje (ZŠ Lysice¹⁹).

Třetím krokem byla příprava jednotlivých položek dotazníku, přičemž kritériem výběru byly jednak problémové okruhy uváděné oslovenými řediteli, jednak formulace položek, vycházející ze struktury základních pedagogických pojmů, používaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Bylo stanoveno 23 oblastí činností učitelů při tvorbě ŠVP, které mohou být považovány za problémové a slouží i jako indikátory postojů učitelů k procesu tvorby ŠVP na jejich škole. Doplňkovým kritériem bylo zjišťování preferovaných forem dalšího vzdělávání učitelů ve vztahu k jednotlivým tematickým oblastem. Konečná formulace položek vznikla formou položkové analýzy a expertního posouzení au-

18 Dostupné z [www: <http://www.ceskaskola.cz/>](http://www.ceskaskola.cz/)

19 Další informace dostupné z [<http://www.zs.lysice.cz/>](http://www.zs.lysice.cz/)

tory průzkumu.

Forma distribuce a administrace dotazníku byla široce konzultována s pracovníky Střediska služeb školám a Zařízením pro DVPP Brno. Jako komunikační kanál byl použit e-mail ředitelů škol se žádostí o distribuci dotazníku učitelům a o zaslání vyplněných dotazníků zpět distributorovi. Obsahem e-mailu byl průvodní dopis (ve formátu .doc) a vlastní dotazník (ve formátu .xls). Úkolem ředitele školy bylo předat dotazník vždy nejméně jednomu učiteli vybraných předmětů (viz tab. 1).

První stupeň	Druhý stupeň
Český jazyk	Český jazyk
Cizí jazyk	Cizí jazyk
Matematika	Matematika
Člověk a jeho svět	Hudební výchova
Hudební výchova	Výtvarná výchova
Výtvarná výchova	Tělesná výchova
Tělesná výchova	ICT
<i>Jiný předmět (pokud vyučujete)</i>	Dějepis
	Výchova k občanství
	Fyzika
	Chemie
	Přírodopis
	Zeměpis
	<i>Jiný předmět (pokud vyučujete)</i>

Tab. 1: Seznam předmětů, jejichž učitelům byl na školách dotazník distribuován

Úkolem konkrétního respondenta (tj. učitele vyučovacího předmětu) bylo vyplnit na svém počítači jednoduchý formulář v MS Excelu. Požadované údaje byly IČO školy, předmět, za který respondent dotazník vyplňoval, a 23 vyjmenovaných oblastí (poslední položka umožňovala respondentovi doplnit problémovou oblast dle vlastního výběru) práce učitelů v rámci přípravy ŠVP, jež mohou být vnímány konkrétním respondentem jako obtížné.

1. Postup a metodika při analýze podmínek školy	2. Analýza stávající výchovné a vzdělávací koncepce školy, učebního plánu a učebních osnov z hlediska ŠVP
3. Činnost předmětové komise při tvorbě a realizaci ŠVP	4. Stanovení kritérií a metod pro zjišťování účinnosti výchovné a vzdělávací činnosti v rámci předmětu
5. Analýza obsahu vzdělávacích oblastí ve vztahu ke klíčovým kompetencím žáků	6. Porovnávání výstupů předmětu v jednotlivých ročnících a v tematických celcích se stanovenými cíli ŠVP

7. Kritéria výběru základního a rozšiřujícího učiva	8. Zajištění aktuálnosti obsahu předmětu vzhledem k inovacím v oboru
9. Hledání mezipředmětových vztahů	10. Začlenění průřezových témat do ŠVP
11. Metodika sestavování učebního plánu	12. Metodika sestavování učebních osnov
13. Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	14. Vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků
15. Řešení problémového chování žáků	16. Sebehodnocení výchovné a vzdělávací činnosti učitele
17. Nové přístupy k hodnocení žáka	18. Začlenění projektového vyučování do vlastního předmětu
19. Využití výuky na počítači ve vlastním předmětu	20. Komunikace učitele se současnou populací žáků
21. Komunikace učitele s rodiči	22. Spolupráce s ostatními učiteli a vedením školy při tvorbě a realizaci ŠVP
23. Obava ze zvládnutí toho všeho	24. <i>Něco jiného:</i>

Tab. 2: Seznam problémových oblastí při tvorbě ŠVP předkládaný respondentům

Míra problematičnosti jednotlivých oblastí byla definována na škále 1 – 5 (*1 – žádné problémy až 5 – zásadní problémy*). Zároveň respondenti vybírali preferovanou formu dalšího vzdělávání pro příslušnou oblast.

Možnosti byly následující:

- a) účastnil(a) bych se jednorázového semináře zaměřeného výhradně na tento aspekt tvorby ŠVP,
- b) účastnil(a) bych se cyklu seminářů zahrnujících tento aspekt tvorby ŠVP v rozsahu 3-4 setkání,
- c) postačí mi individuální vzdělávání podporované internetovým portálem (například svp.muni.cz),
- d) uvítal(a) bych konzultační a metodickou podporu v rámci vzdělávání celého pedagogického sboru,
- e) dejte mi pokoj se vzděláváním, je to k ničemu.

Ukázku finální verze dotazníku tak, jak ji viděli učitelé – viz obrázek 2.

Pedagogická fakulta MU, Oddělení dalšího vzdělávání, Poříčí 7, 60300 Brno		
Průzkum vzdělávacích potřeb učitelů v souvislosti s tvorbou školního vzdělávacího programu		
	IČO školy	
	Předmět	
Oblast	Problémy	Formy vzdělávání
1 Postup a metodika při analýze podmínek školy	1 žádné 2 3 4 5 zásadní	Seminář Cyklus Portál Poradenství Žádná
2 Analýza stávající výchovné a vzdělávací koncepce školy, učebního plánu a učebních osnov z hlediska ŠVP	1 žádné 2 3 4 5 zásadní	Seminář Cyklus Portál Poradenství Žádná

Obr. 2: Ukázka části finální elektronické verze dotazníku ve formátu MS Excel

Dotazník byl pilotně ověřen na ZŠ Pavlovská 16 v Brně, s cílem ověřit praktickou použitelnost dotazníku a celou organizaci sběru dat. Průběh pilotáže byl monitorován formou pohovoru s ředitelem školy po provedené pilotáži.

4.2. Sběr dat

Distribuci a sběr dotazníků zajišťovalo Středisko služeb školám a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Brno v listopadu a prosinci 2006. Vzhledem k poměrně nízké návratnosti vyplněných dotazníků byl školám zaslán motivační dopis vedoucí odboru školství Jihomoravského krajského úřadu a dopis prodekanu Pedagogické fakulty.

Termín pro zaslání vyplněných dotazníků byl dvakrát prodloužen. Finanční možnosti projektu neumožnily telefonický kontakt s oslovenými školami, který je i v odborné literatuře považován za účinnější (např. Magnusson, Bergman 1990). Nízká návratnost dotazníku mohla být, podle našeho názoru, ovlivněna následujícími faktory:

- celková nechuť učitelů vyplňovat jakékoliv dotazníky,
- doba realizace sběru dat se kryla s množstvím jiných aktivit na školách,
- vytíženost dotazovaných učitelů; jednalo se o předsedy a členy předmětových komisí,
- ochota ke spolupráci ze strany vedení škol; školy jsou zahlcovány podobnými výzkumy,
- kontroverznost vlastního tématu a apriorní nechuť ředitelů a učitelů tématu věnovat ještě další čas,
- negativní zkušenosti škol s výzkumy i programy dalšího vzdělávání učitelů, realizovanými různými institucemi.

4.3. Výzkumný vzorek

Zásadním faktorem, který ovlivňuje validitu dále uváděných výsledků je nízká návratnost dotazníků. Celkový počet oslovených škol byl 441, přičemž se jednalo

o náhodně vybrané školy z databáze distributora dotazníků. Vyplněné dotazníky zaslalo zpět jen 50 škol (11,3%). Tato skutečnost značně omezuje zobecnitelnost výsledků průzkumu učitelů jednotlivých předmětů, i když můžeme prohlásit, že s ohledem na téma průzkumu se jedná o návratnost velice solidní. Názor „mlčící většiny“ však zůstává i po tomto průzkumu skryt, i když máme řadu důvodů pro domněnku, že ŠVP je z pohledu oslovených škol složité a citlivé téma, které je třeba hlouběji analyzovat.

Celkově v našem průzkumu odpovídalo 731 respondentů, z toho 127 (17,4 %) mužů, 584 (79,9 %) žen a 20 (2,7 %) respondentů gender neudalo. Průměrná délka praxe učitelů v našem vzorku je 15,3 let. Z našich respondentů bylo 216 (29,5 %) předsedy předmětové komise, 438 (59,9 %) členy předmětové komise a 77 (10,5 %) tento údaj nevedlo.

Na následujícím obrázku je vidět zastoupení respondentů ve vzorku podle vyučovacích předmětů. Relativně nejvíce bylo učitelů českého jazyka (10,3 %), matematiky (10,3 %) a výtvarné výchovy (7,2 %). Počty učitelů ostatních předmětů ve vzorku se pohybují kolem 4 %. Nejmenší zastoupení mají učitelé dramatické výchovy (0,2 %). 2 % odpovídajících učitelů předmět neudalo vůbec.

Předmět:	Počet	Procent	Platných procent
Český jazyk	66	10,1	10,3
Anglický jazyk	47	7,2	7,3
Německý jazyk	35	5,4	5,5
Matematika	66	10,1	10,3
Prvouka	28	4,3	4,4
Vlastivěda	29	4,4	4,5
Přírodověda	33	5,0	5,1
ICT	23	3,5	3,6
Dějepis	28	4,3	4,4
Výchova k občanství	21	3,2	3,3
Fyzika	29	4,4	4,5
Chemie	25	3,8	3,9
Přírodopis	26	4,0	4,1
Zeměpis	21	3,2	3,3
Hudební výchova	48	7,3	7,5
Výtvarná výchova	46	7,0	7,2
Dramatická výchova	1	,2	,2
Tělesná výchova	46	7,0	7,2
Jiný předmět	23	3,5	3,6
Celkem vyplnilo	641	98,0	100,0
Neudalo	13	2,0	0
Celkem	654	100,0	

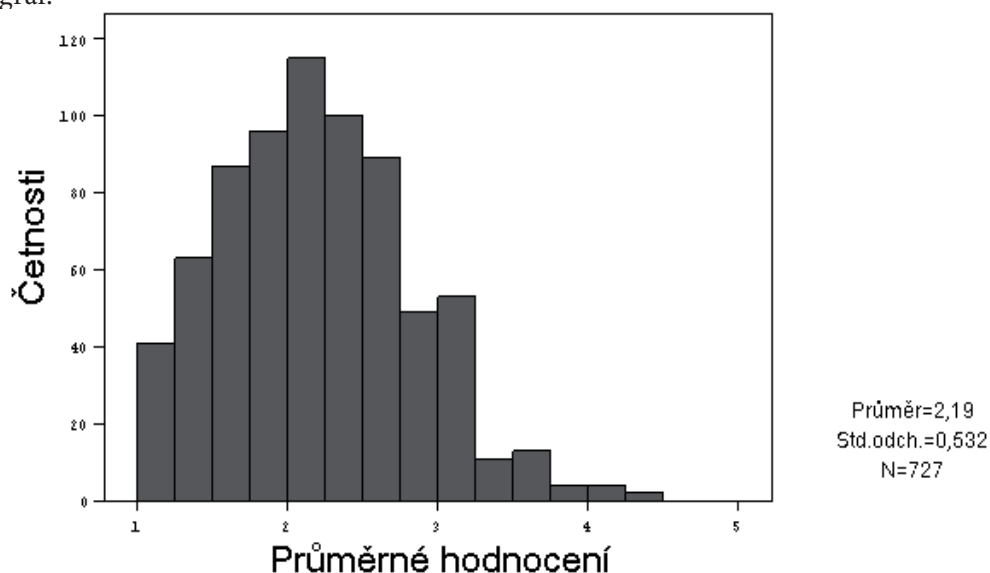
Tab. 3: Složení vzorku učitelů podle předmětů

4.4. Výsledky a diskuse

Pro zpracování výsledků byly použity programy MS Excel 2003 (datový soubor) a SPSS v. 14.0 (statistické zpracování dat – frekvence, Pearsonův korelační koeficient a ANOVA). Výsledková část uvádí pouze výsledky, které vyšly jako statisticky významné (95% hladina významnosti).

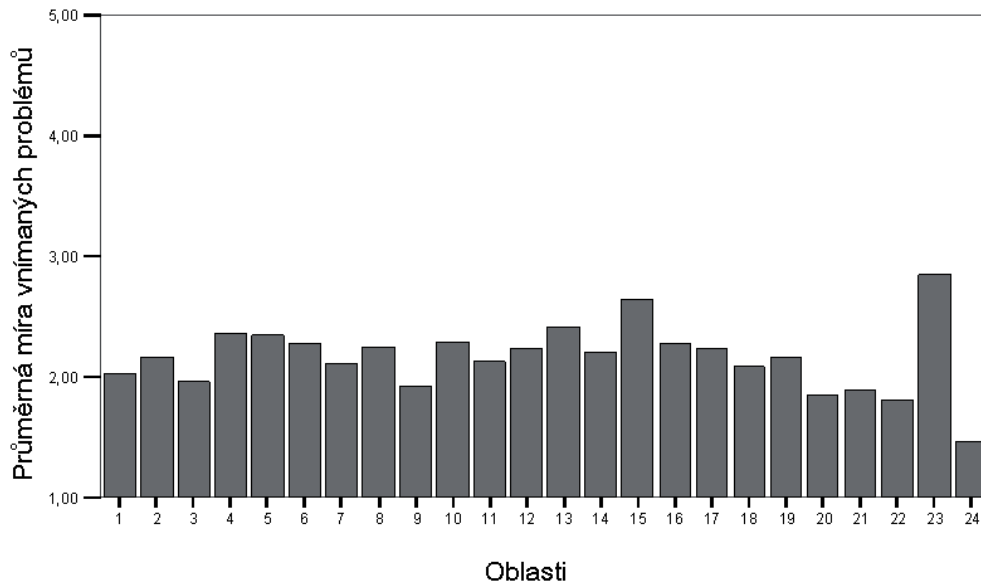
Po statistickém zpracování údajů můžeme konstatovat, že použitý dotazník jako takový má jednofaktorovou strukturu (i přes rozdílnost obsahově nabízených témat). Stručně řečeno – odpovědi respondentů napříč položkami sledují obecný postoj k ŠVP jako celku „*máme problémy se zaváděním ŠVP*“, přičemž postoje projevované v odpovědích respondentů se liší jen v závažnosti vnímaných problémů. Cronbachovo alfa je pro dotazník velmi vysoké – 0,94. Pro účely zjištění postoje k ŠVP se tedy jedná o naprosto vyhovující nástroj.

Pro konkrétní představu o tomto generalizovaném postoji uvádíme následující graf.



Obr. 3: Průměrné hodnocení „problémovosti“ ŠVP jako celku respondenty

Tentýž fenomén (tj. existenci generalizovaného postoje k ŠVP jako celku) lze ilustrovat i následujícím grafem, který ukazuje průměrné hodnocení „problémovosti“ jednotlivých oblastí – velký výkyv v pravé části grafu je průměr odpovědi na otázku č. 23 „*Obava ze zvládnutí toho všeho*“.



Obr. 4: Míra vnímání problémů v jednotlivých oblastech tvorby ŠVP

Zajímavým poznatkem je zjištění, že respondenti hodnotí téměř všechny oblasti činnosti (viz tabulka 2) jako málo problémové. Může se jednat o případ, kdy mají tuto oblast skutečně vyřešenou, tak o možnost, že danou oblast ještě neřešili, nemají v konkrétní rovině promyšlený obsah nových pojmů, a tudíž problémy nevnímají nebo je nepřiznávají. Podle našich informací a zkušeností, které získáváme průběžně v rámci aktivit dalšího vzdělávání učitelů se přikláníme k druhé variantě.

Mezi další zajímavé výsledky můžeme zařadit zjištění, že hodnocení ŠVP jako problému nesouvisí s délkou praxe učitelů, ani s délkou praxe na konkrétní škole. Členové předmětových komisí ale vidí problémy o něco vyšší ve srovnání s předsedy (průměr vyšší o 0,13).

Problémové okruhy, vnímané učiteli obecně jako největší

Mezi nejproblematictější okruhy, percipované učiteli obecně negativně, patří otázka 15 („Řešení problémového chování žáků“). Problémové chování žáků je fenomén, se kterým si učitelé opravdu nevědí rady. Tato oblast přímo nesouvisí s tvorbou ŠVP, jedná se o obecnou problematiku pedagogického procesu. V sadě ostatních dotazovaných oblastí slouží jako kontrolní sonda, která dovoluje srovnat vnímání důležitosti tvorby ŠVP s ostatními pedagogickými procesy ve škole. V tomto kontextu se dá usoudit, že učitelé ještě nespojují problematiku chování žáků s celkovou filozofií a obsahem ŠVP. Hodnocení této oblasti je v kontrastu s hodnocením související oblasti „Komunikace učitele se současnou generací žáků“. Tuto nesourodost

lze vykládat jako potvrzení teze, že učitelé nedostatečně vnímají nutnost změny role učitele ve třídě a tím změny klimatu třídy.

Dalším společným okruhem v souvislosti se ŠVP je „Obava ze zvládnutí toho všeho“ (otázka č. 23), což naznačuje fakt či skutečnost, že učitelé již jsou si dobře vědomi komplexnosti celé problematiky zavádění ŠVP ve škole. Tento výsledek lze interpretovat také tak, že si učitelé připadají celkově přetížení a snad i z tohoto důvodu nadpoloviční většina učitelů nepřijímá základní filozofii kurikulární reformy, protože jim jednoduše chybí časový prostor pro její hlubší promýšlení, seznamování se s obsahem nově používaných pojmů; učitelé jsou obecně negativně ovlivněni časovým stresem z blížícího se termínu zpracování tohoto dokumentu. Projevuje se také absence širší společenské diskuse a mediálních ohlasů na zavádění ŠVP. Kvalitně připravené kurzy a metodické materiály včetně diskusí s odbornými pracovníky vysokoškolských pracovišť (pedagogové, psychologové, oboroví didaktici) by mohly významnou měrou přispět k postupnému zlepšování tohoto stavu. Zkušenosti se zaváděním kurikulárních reforem v jiných zemích ukazují, že bez kvalitních podpůrných systémů nelze reformu úspěšně realizovat.

Nejmenší problémy percipované učiteli obecně

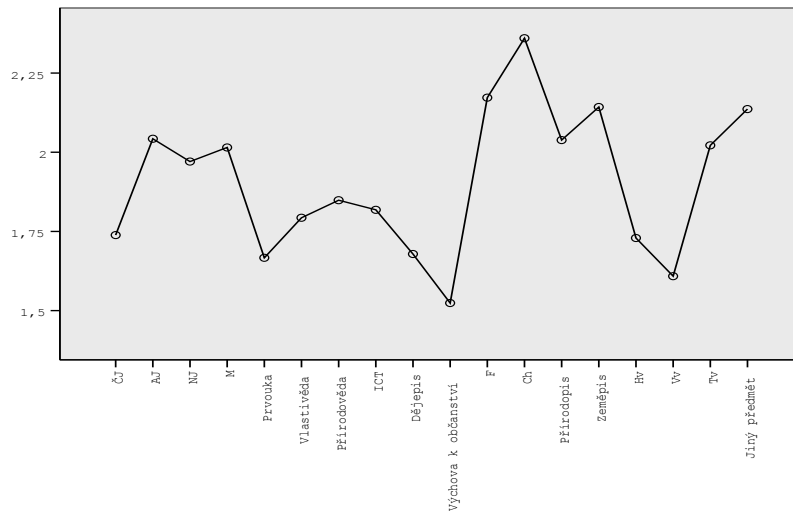
Jako nejméně problematické se poněkud překvapivě v odpovědích respondentů ukázaly otázky, týkající se vzájemné komunikace s žáky a rodiči. V našem dotazníku byly zastoupeny otázkou číslo 20 „Komunikace učitele se současnou populací žáků“ a otázkou číslo 21 „Komunikace učitele s rodiči“. Dotazovaní učitelé nevidí problém v komunikaci s žáky (s výjimkou problémových žáků – viz výše), ani v komunikaci s rodiči. V běžných rozhovorech však tyto problémy učitelé poměrně často uvádějí, což se ukázalo i v odpovědích v rámci okruhu řešení problémového chování žáků.

Podobně učitelé odpovídali i na otázku číslo 22 „Spolupráce s ostatními učiteli a vedením školy při tvorbě a realizaci ŠVP“, kterou rovněž učitelé nevidí jako problematickou. Toto zjištění nepovažujeme za překvapivé, protože naše poznatky ze škol svědčí o tom, že učitelé bez permanentní diskuse nemohou ŠVP vytvořit, takže na komunikaci je logicky kladen mimořádně velký důraz. Otázkou k diskusi však zůstává, zda v rámci našeho průzkumu nemohly být odpovědi učitelů částečně ovlivněny zvoleným způsobem distribuce dotazníku (vracení vyplněných dotazníků řediteli a zároveň problematika sociální žádoucnosti pozitivní odpovědi na tuto otázku).

Rozdíly mezi učiteli jednotlivých předmětů

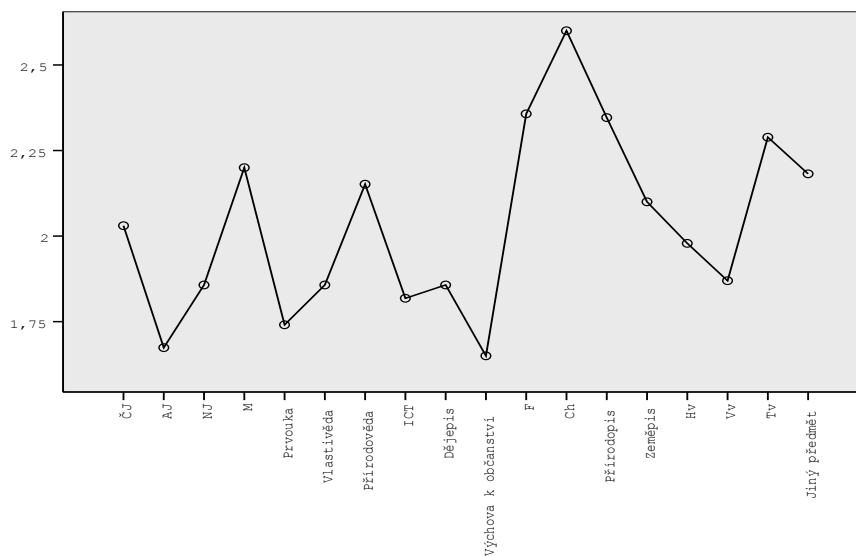
Mezi učiteli různých předmětů se jako statisticky významné ukázaly rozdíly v odpovědích na otázku číslo 9 „Hledání mezipředmětových vztahů“, kdy největší problém v této oblasti spatřují učitelé chemie, fyziky, přírodopisu a zeměpisu. Je otázkou, zda problémy pociťují učitelé spíše v důsledku snahy a pokusů mezipředmětové vztahy hledat, což jim přirozeně problémy činí, nebo se spíše z důvodu apriori vnímané problematičnosti o tento přístup vůbec nepokoušejí. To je ale spíše otázka pro další výzkum. Učitelé občanské výchovy naopak v hledání mezipředmětových

vztahů vidí nejmenší problémy, což vzhledem k výše řečenému stejně tak může znamenat, že se příliš o hledání mezipředmětových vazeb nepokoušejí. Kompletní výsledky uvádíme v následujícím grafu.



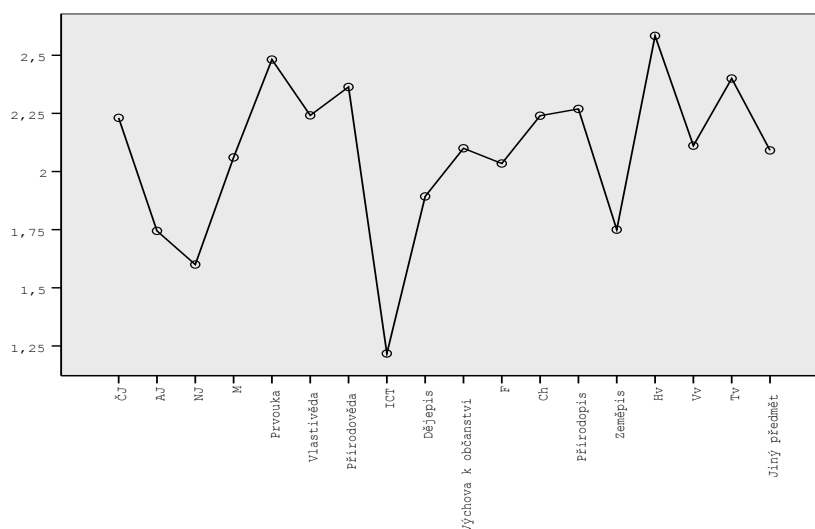
Obr. 5: Rozložení odpovědí respondentů na otázku 9 „Hledání mezipředmětových vztahů“ podle předmětů

Další rozdíly mezi učiteli jednotlivých předmětů se ukázaly v odpovědích na otázku číslo 18 „Začlenění projektového vyučování do vlastního předmětu“. Určité obavy z projektového vyučování projeví učitelé chemie, těsně je následují učitelé fyziky a přírodovědy.



Obr. 6: Rozložení odpovědí respondentů na otázku 18 „Začlenění projektového vyučování do vlastního předmětu“ podle předmětů

Statisticky významné rozdíly mezi učiteli jednotlivých předmětů se ukázaly i v odpovědích na otázku 19 „Využití výuky na počítači ve vlastním předmětu“. Integrace informačních technologií vzbuzuje nejvíc otázek u učitelů hudební výchovy, tělesné výchovy a učitelů prvouky. V této souvislosti patrně nepřekvapí fakt, že učitelé ICT to ve svém oboru za problém nepovažují.



Obr. 7: Rozložení odpovědí respondentů na otázku 19 „Využití výuky na počítači ve vlastním předmětu“ podle předmětů

Rozdíly mezi učiteli podle jejich názoru na formu dalšího vzdělávání

Podle názorů na pomoc při tvorbě ŠVP ve formě dalšího vzdělávání, poradenství či vzdělávacího portálu se odpovědi ukázaly být jako statisticky významné pouze v obecné rovině, nikoli na úrovni jednotlivých oblastí. Nejpreferovanější forma vzdělávání je internetový informační portál, následovaný seminářem a poradenstvím. Učitelé, kteří by uvítali spíše vzdělávací cyklus, vidí problémy s tvorbou ŠVP jako větší, přičemž se jedná spíše o méně zkušené učitele (kratší praxe), zatímco učitelé preferující spíše poradenství jsou zároveň učitelé s delší praxí. Průměrná délka praxe učitelů v našem vzorku je 15,3 let.

Ze statistických výsledků lze usoudit, že moderní formy vzdělávání, jako je Portál, jsou přístupné zejména pro učitele, kteří mají vztah k technice a tyto formy vzdělávání jim nečiní potíže. Tradičně se to týká učitelů ICT a matematiky, u učitelů jazyků se dá usoudit, že je tento postoj podpořen rozšířením software pro výuku jazyků na školách. Překvapivé jsou tyto výsledky u učitelů „výchov“, kde tradičně převládaly převážně formy vzdělávání s osobní komunikací.

5. Diskuse a závěry

Přes poměrně nízkou návratnost dotazníků z oslovených škol (11,3 %) lze považovat výsledky za využitelné. Celkově v našem průzkumu odpovídalo 731 respondentů, z toho 17,4 % mužů, 79,9 % žen a 2,7 % respondentů gender neudalo. Průměrná délka praxe učitelů v našem vzorku je 15,3 let.

Použitý dotazník má jednofaktorovou strukturu, tedy odpovědi respondentů na příč položkami sledují obecné postoje respondentů k ŠVP jako celku. Cronbachovo alfa je vysoké – 0,94. Pro účely zjišťování postojů k dalšímu vzdělávání v návaznosti na přípravu ŠVP se tedy jedná o naprosto vyhovující nástroj.

Výsledky ukazují velké obavy učitelů v souvislosti se ŠVP v obecné rovině („*obavy ze zvládnutí toho všeho*“ – otázka č. 23). Postoj k ŠVP jako problému nesouvisí s délkou praxe učitelů, ani s délkou praxe na konkrétní škole. Členové předmětových komisí ale vidí míru problémů o něco vyšší ve srovnání s předsedy předmětových komisí. K největším problémovým okruhům percipovaných učiteli obecně negativně patří i „*řešení problémového chování žáků*“.

Jako nejméně problematické se v odpovědích respondentů ukázaly otázky týkající se *vzájemné komunikace, komunikace s rodiči žáků i se žáky samotnými*.

Mezi učiteli různých předmětů se jako statisticky významné ukázaly rozdíly v názorech na „*hledání mezipředmětových vztahů*“, kdy největší problém v této oblasti spatřují učitelé chemie. Další rozdíly mezi učiteli jednotlivých předmětů se týkaly „*začlenění projektového vyučování do vlastního předmětu*“. Určité obavy z projektového vyučování projevili učitelé chemie, těsně je následují učitelé fyziky a přírodovědci. Statisticky významné rozdíly mezi učiteli jednotlivých předmětů se ukázaly i v názorech na „*využití výuky na počítači ve vlastním předmětu*“. Integrace informačních technologií vzbuzuje nejvíc otázek u učitelů hudební výchovy, tělesné výchovy a učitelů prvouky.

Podle názorů na pomoc při tvorbě ŠVP ve formě dalšího vzdělávání, poradenství či vzdělávacího portálu se ukázaly jako statisticky významné pouze v obecné rovině, nikoli na úrovni jednotlivých oblastí. Učitelé, kteří by uvítali spíše celý *vzdělávací cyklus*, vidí problémy jako větší a jedná se spíše o méně zkušené učitele s kratší praxí, zatímco učitelé s delší praxí preferují spíše poradenství (formou *konzultací a informačního portálu*).

Považujeme proto za velmi perspektivní zkoumat vnitřní skladbu postojů, tzn. její komponentu kognitivní, emocionální i behaviorální či konativní a jejich vzájemný vztah. Stejně jako odhalovat centrální, jádrové postoje, ale i postoje periferní a jejich subjektivní významnost. Chápání a porozumění osobnosti učitele jako člověka a profesionála, se neobejde bez poznání významů a funkcí postojů, které odhalují jejich vztah k chování, pracovní motivaci a životní spokojenosti.

- Na základě prezentovaných výsledků můžeme konstatovat, že učitelé mají s přijetím kurikulární reformy (značné) potíže. Naše studie, která se zaměřila na zkoumání problémů učitelů s tvorbou ŠVP a potřeb vzdělávání z tohoto procesu vyplývajících, potvrdila některé závěry veřejné diskuze, probíhající v tisku, např. v Učitelských listech:

- Učitelé nejsou na kurikulární reformu s předstihem připraveni.
- Reforma vyžaduje změnu myšlení učitelů, což není krátkodobý proces.
- Tuto změnu nelze nařídit shora a k určitému datu.
- Myšlení (přemýšlení) učitelů je limitováno jejich zkušeností.
- Učitelé neprovádějí reflexi svého pojetí výuky ve vztahu k filozofii kurikulární reformy a možná i proto obtížně reflektují konkrétní potřeby svého dalšího vzdělávání.
- Postoje, názory a přesvědčení aktivují motivaci učitele ke změně myšlení a chování.
- Hrozí reálné nebezpečí, že ŠVP budou zpracovány formálně, a navíc vznikne pocit, že reforma tím z větší části proběhla.
- Ukazuje se, že učitelé ani rodiče po nějaké zásadní změně nevolají.
- Hrozí reálné nebezpečí, že školy pojmu ŠVP jako formální dokument a získají tak pocit, že reforma tím proběhla.
- Nebyla provedena kritická analýza vzdělávání, která by vyústila do veřejné diskuze a která by iniciovala proces změny v myšlení konzervativně smýšlejících pedagogů.
- Bez kvalitního systému dalšího vzdělávání není možné provést kurikulární reformu a dokonce ani udržet úroveň stavu současného.

Výše uvedené závěry podávají přesvědčivý důkaz o tom, že dosud nebyly v systému vzdělávání vytvořeny základní podmínky potřebné k formování takových postojů učitelů, které by napomáhaly procesům kurikulární změny.

Maňák (2006, s. 25) však upozorňuje, že „*kurikulum není petrifikovaný vzdělávací konstrukt, neměnný a jednoznačný fenomén určující vzdělávací činnost, ale že je též procesem, proměňujícím se podle okolností a požadavků edukační praxe, v níž se realizuje.*“ Dodává, že jako vhodné řešení se jeví chápat kurikulum jako dynamický proces, který se zákonitě vyvíjí a mění v souvislosti s působícími vlivy v situacích, jimiž prochází. Fáze konstitutivní a realizační jsou vnitřně propojené a vzájemně se ovlivňují. A protože učitel je považován za hlavního aktéra tohoto dění, je mu třeba věnovat pozornost nejen z hlediska utváření jeho profesních kompetencí, ale i z hlediska vývoje jeho osobnosti v širším sociokulturním kontextu. Zhodnotíme-li však výstupy naší studie, nezbyvá než konstatovat, že další vzdělávání učitelů a péče o jejich osobnostní růst může být skutečně jedním z rizikových faktorů kurikulární reformy.

Autoři studie děkují Prof. PhDr. J. Marešovi, CSc. a Mgr. J. Lukasovi za podněty a laskavé připomínky k článku.

Literatura

ARNOLD, J.; SILVESTER, J.; PATTERSON, F.; ROBERTSON, I.; COOPER, C.; BURNES, B. *Psychologie práce. Pro manažery a personalisty*. Brno : Computer Press, 2007.

- DAY, Ch. *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. Florence, KY, USA : Taylor & Francis, Incorporated, 1999.
- GATHER THURLER, M. O kultuře změny ve škole. In POL, M.; HLOUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P.; ZOUNEK, J. (eds). *Kultura školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2005, s. 114–129.
- HALL, G. (ed.). *Change in Schools: Facilitating the Process*. Ithaca, NY, USA : State University of New York Press, 1987.
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha : Portál, 1998.
- HEWSTONE, M.; STROEBE, W. *Sociální psychologie*. Praha : Portál, 2006.
- HOPKINS, D. *Authentic School Improvement*. Florence, KY, USA : Routledge, 2001.
- KOSOVÁ, B. Profesie a profesionalita učitele. *Pedagogická revue*, 2005, roč. 57, s. 1–13.
- KOTÁSEK, J. Cyklus PANORAMA: Jaké jsou neduhy obsahu našeho vzdělávání? [online]. *Učitel'ské listy*, 2007. [cit. 2007-01-20]. Dostupný z www <<http://ucitel'ske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=102938>>
- KOVÁČ, D. *Teória všeobecnej psychológie*. Bratislava : SPN, 1985.
- KUKAL, P. K čemu máme školu [online] *Česká škola*, 2007. [cit. 2007-01-20]. Dostupný z www <<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=103560&CAI=2152>>
- LAZAROVÁ, B. Osobnost učitele a rezistence vůči změně. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická. U10: Změny a inovace ve vzdělávání*. Brno : Filozofická fakulta MU Brno, 2005, s. 109–122.
- LAZAROVÁ, B.; PROKOPOVÁ, A. Škola – přirozené místo pro profesionální rozvoj učitelů? In *Kvalita života v škole v centre pozornosti výskumných projektů*. Bratislava : Pedagogická fakulta UK Bratislava, 2005, s. 90–96.
- LUKAS, J. *Vývoj učitele: přehled teorií a výzkumů. Nepublikovaný rukopis*. Brno : FSS MU, 2007.
- MAGNUSSON, D.; BERGMAN, L. R. A pattern approach to the study of pathways from childhood to adulthood. In ROBINS, L.; RUTTER, M. (eds). *Straight and devious pathways from childhood to adulthood*. Cambridge : Cambridge University Press 1990, s. 101–115.
- MAŇÁK, J. Determinanty kurikula. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU, 2006, s. 23–28.
- MAREŠ, J.; SLAVÍK, J.; SVATOŠ, T.; ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : Centrum pro další vzdělávání učitelů – Masarykova univerzita, 1996.
- OLSON, D. R. *Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes Mind and Society*. Cambridge : Cambridge University Press.
- POL, M.; HLOUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P.; ZOUNEK, J. *Kultura školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2005.
- PRÁŠILOVÁ, M. Přípravenost učitelů na realizaci kurikulární reformy. *Učitel'ské listy* č. 9/2005-06.
- Příprava učitelů a dalších pedagogických pracovníků na tvorbu školních vzdělávacích programů: Analytická zpráva*. Brno : Pedagogická fakulta MU, 2006.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.*

9. 2005) (č.j. 25846/2005-2) a příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (č.j. 20576/2005-2). [on-line]. [cit. 2007-01-20]. Dostupný z www <<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>>
- RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha : ISV nakladatelství, 2003.
- RYMEŠ, M. Osobnost a práce. In ŠTIKAR, J.; RYMEŠ, M.; RIEGEL, K.; HOSKOVEC, J. *Základy psychologie práce a organizace*. Praha : Karolinum, 1996 (dotisk 1998).
- ŠTECH, S. Reforma kurikula, jako kulturní změna [online]. *Symposium Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova* [cit. 2007-01-20]. Česká sekce INSEA ve spolupráci s Katedrou výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni, 16.-18.9. 2004. Dostupný z www <<http://www.kvk.zcu.cz/symposia/insea/prispevky/stech.pdf>>
- ŠTIKAR, J.; RYMEŠ, M.; RIEGER, K.; HOSKOVEC, J. *Základy psychologie práce a organizace*. Praha : Karolinum-nakladatelství UK, 1996.
- STRAKOVÁ, J.; SIMONOVÁ, J. Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy. *Studie SKAV. Učitelství listy*, 2005/6, č. 3.
- Umí školy napsat ŠVP a učit podle nich? (Téma kulatého stolu SKAV a Střediska vzdělávací politiky UK Praha. *Učitelství listy* č. 4/ 2005/6, č. 4.
- UNESCO. *Leading and Facilitating Curriculum Change: A resource pack for capacity building* [on-line]. UNESCO, 2007. [cit. 2007-02-27]. Dostupný z www <<http://www.ibe.unesco.org/curriculum/Rpack/home.htm>>
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu [on-line]. *Učitelství listy* [cit. 2007-01-23]. Dostupné z www <<http://www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102946&CAI=2155&EXPS=%22VA%8AUTOV%C1%2A%22>>
- WAGNER, J. Tvorba ŠVP: rezidua pozitivní deviance [online]. *Česká škola*, 2007 [cit. 2007-01-20]. Dostupný z www <<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=103559&CAI=2152>>

ZPRÁVY

Centrum základního výzkumu školního vzdělávání zpráva o řešení projektu LC 06046 za rok 2006

Následující zpráva stručně informuje čtenáře o řešení projektu v roce 2006. Připomínáme, že v rámci prestižního programu rozvoje vědy a výzkumu MŠMT ČR získala Pedagogická fakulta UK podporu pro projekt „*Centrum základního výzkumu školního vzdělávání*“. Projekt byl připraven v roce 2005, postoupil do veřejné soutěže a získal grant na dobu řešení 31. 3. 2006 – 31. 12. 2010. Na programu Centra se podílejí vědeckovýzkumná pracoviště dvou významných pedagogických fakult, *Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Centrum pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně*. Pražské pracoviště je koordinátorem celého projektu.

Centrum zahájilo řešení v březnu minulého roku, kdy se stabilizovaly řešitelské týmy, byla ustavena Rada Centra, konkretizovány dílčí aktivity a výstupy.

V roce 2006 ve sledovatelské fázi projektu Centra byly prohloubeny teoretické a metodologické základy výzkumu školního vzdělávání na základě kritické analýzy relevantní mezinárodní i domácí literatury. Zpřesněna byla metodologie řešení projektu, publikovány vstupní studie ve všech sedmi dílčích cílech v prvním čísle nového bulletinu *Orbis scholae*, vydávaného Centrem. Byly publikovány dvě zásadní metodologicky orientované monografie, zabývající se: a) mezinárodními komparacemi b) výzkumem výuky založeným na analýze videozáznamu. Dále byly publikovány čtyři monotematické sborníky, zaměřené na klíčové a aktuální problémy školního vzdělávání: a) inspirace pro školní vzdělávání ze zahraničí b) kurikulum základní školy c) výzkum učebnic d) osvojování cizích jazyků v raném věku. Mezinárodní kolokvium organizované Centrem přineslo nové poznatky o transformaci a současných problémech vzdělávacích systémů čtyř zemí Visegrádské skupiny a konkretizovalo společný metodologický rámec pro srovnávací analýzu. Dále byly provedeny sekundární analýzy dat z dosavadních empirických výzkumů vztahujících se ke vzdělávacím potřebám, percepce spravedlnosti ve vzdělávání s pilotáží dotazníkového šetření. Průběžné výsledky byly prezentovány na mezinárodních konferencích EERA, APERA a na konferenci ČAPV.

Řešení projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání v roce 2006 lze charakterizovat jako intenzivní rozvoj koordinovaných vědeckovýzkumných aktivit s relevantními výstupy, četnou publikační produkcí, prohlubováním teoreticko-metodologické báze oboru, posilováním mezinárodní spolupráce a vědeckých kontaktů s významnými pracovišti pedagogického výzkumu v zahraničí.

V prvním roce řešení byl stabilizován integrovaný řešitelský tým obou pracovišť. Zdokonaleny byly podmínky realizace projektu, vybavení pracovišť technikou

a zahraniční literaturou. Rozšířeny a zdokonaleny byly také formy vzájemné i externí komunikace, vědeckého diskurzu, prezentace a publikace výsledků řešení.

Díky přidělenému finančnímu grantu podporujícímu řešení projektu v rámci rozpočtové kapitoly „Výsledky“ byly splněny všechny závazně plánované aktivity:

- Vydáno bylo první číslo bulletinu *Orbis scholae*, který představuje nové periodikum zaměřené cíleně na výzkumy školního vzdělávání. Toto vydání umožnilo prezentovat projekt jako celek (v češtině i angličtině) a publikovat úvodní studie ke všem sedmi dílčím cílům projektu.
- Prezentaci projektu v síti internet umožňuje zřízená webová stránka Centra.
- Plánovaná metodologická monografie *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu* (Janík, Miková 2006) byla vydána v nakladatelství Paido. Studie seznamuje s dosud u nás málo využívanou výzkumnou metodou a možnostmi jejího využití (cíl 7).
- Plánované mezinárodní kolokvium pod názvem *Transformace zemí Visegrádské skupiny a jejich vzdělávací systémy* (Praha 6. – 7. 12. 2006) výrazně přispělo k posílení mezinárodní dimenze řešení projektu a obnovilo spolupráci se zeměmi střední Evropy.

Kromě výše uvedených závazně plánovaných aktivit byla realizována řada dalších a byly publikovány dílčí výsledky řešení uvedené blíže v popisu řešení sedmi dílčích cílů, který následuje:

Dílčí cíl 1:

Řešení projektu Centra základního výzkumu v tomto dílčím cíli, zaměřené na srovnávací analýzu vzdělávacích systémů Visegrádské skupiny, probíhalo podle plánu, avšak s personálními změnami vzhledem k dlouhodobému vážnému onemocnění a úmrtí J. Kotáska, hlavního řešitele tohoto cíle. Vedení řešitelského týmu převzala koordinátorka Centra E. Walterová, mezinárodní spolupráci koordinoval D. Greger, participuje J. Vašutová, další členové Centra a doktorandi.

Analýza transformace vzdělávacích systémů zemí Visegrádské skupiny (dále V4) na makroúrovni představuje nezbytný obecný rámec pro komparace i pro výzkumy školního vzdělávání na nižších úrovních (lokality, školy, třídy). Hlavní cíl v roce 2006 v tomto komponentu bylo shromáždění a kritická analýza mezinárodních studií a výzkumů, dokumentujících důsledky sociální transformace a změny ve školním vzdělávání po roce 1989 v dané skupině i v jednotlivých zemích V4. Na základě této analýzy byla zpracována vstupní teoreticko-metodologická studie *Transformace vzdělávacích systémů zemí Visegrádské skupiny: Srovnávací analýza* (Walterová, Greger 2006) a byly připraveny pracovní materiály pro jednání mezinárodní konference. Vstupní studie vychází z charakteristik kontextu, společných a specifických rysů vzdělávacích systémů V4 v historii i v současnosti, navrhuje koncepci a postupy řešení, periodizaci transformačního procesu a operacionalizaci komplexního přístupu založeného na vícedimenzionální analýze.

Součástí řešení byla intenzivní komunikace se zahraničními partnery, rešerše relevantních mezinárodních komparací publikovaných v angličtině a studijní pobyt

koordinátorky v Německém ústavu pro mezinárodní pedagogický výzkum (DIPF) ve Frankfurtu n. M., konzultace s garanty Centra, zejména s W. Mitterem a členem Rady Centra B. von Koppem.

Vrcholnou aktivitou v roce 2006 bylo mezinárodní kolokvium (Praha, 6. – 7. 12. 2006), jehož se zúčastnili odborníci zastupující všechny země V4 a další zahraniční partneři Centra. Kolokvium přineslo nové poznatky o současném stavu, specifických problémech a rozdílných prioritách vzdělávací transformace i o výhledech dalšího rozvoje vzdělávacích systémů.

Podstatným výsledkem je dohoda o dalším postupu řešení, zejména pak o struktuře národních případových studií a dimenzích komplexní analýzy. V příštím roce budou zpracovány a publikovány expertní studie zaměřené na analýzu transformačního procesu, zahájeny práce a diskuse národních případových studií a řešení metodologické otázky průřezové srovnávací studie, která spolu s případovými studiemi bude součástí monografie publikované v angličtině jako hlavní výstup řešení v roce 2008.

Dílčí cíl 2:

Hlavním výstupem dílčího cíle 2, který má být naplněn v roce 2010, budou tři analytické studie o vzdělávacích systémech Německa, Švédska a Velké Británie, jež se vzájemně liší typem školské soustavy. Tyto studie budou zároveň obsahovat komparaci s českým vzdělávacím systémem. Širším cílem a východiskem řešení celého dílčího cíle pak je přispět k rozvoji české srovnávací pedagogiky a její metodologie. Z tohoto důvodu jsme také v prvním roce šetření vypracovali rozsáhlou monografickou studii *Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu* (Walterová 2006) a úvodní kapitolu v rámci sborníku řešitelů vydanou v nakladatelství Karolinum, která je věnována vývoji české srovnávací pedagogiky. Dále jsme provedli rešerši odborné literatury v českém jazyce, která je věnována vzdělávacím systémům tří zmíněných zemí nebo dílčím problémům vzdělávání v těchto zemích. Obsahová analýza zahraničních studií věnovaných komparaci vzdělávacích systémů různých zemí se stala základem pro vypracování návrhu struktury budoucích publikací. Výsledky této fáze řešení dílčího cíle 2 byly souhrnně publikovány v teoreticko-metodologické studii v bulletinu Centra (*Orbis scholae* 1/2006).

Součástí přípravných kroků v řešení cíle byla rovněž stáž v *Institute of International Education* na stockholmské univerzitě, která umožnila konzultace s domácími odborníky i přístup k primárním pramenům pro přípravu studie o švédském vzdělávacím systému, a četné konzultace se členem rady Centra, dr. von Koppem, o německém vzdělávacím systému. Ten také přislíbil účast na přípravě studie o německém vzdělávacím systému v českém jazyce; také jsme během pobytu ve Švédsku získali spolupracovníka na přípravu studie o švédském školství. V této fázi jsme rovněž publikovali první dvě dílčí srovnávací studie porovnávající jazykovou politiku Německa a ČR ve vztahu k rané výuce cizích jazyků (Ježková 2006) a studii o problémech školního vzdělávání v Německu a ČR, založenou na analýze výsledků mezinárodních výzkumů a reakcí na ně (Janík, Najvarová 2006).

V následujícím roce řešení projektu budeme pokračovat v přípravě dalších komparativních studií a proběhne oponentura navržené struktury publikace. Ve druhé polovině roku 2007 bude vytvořena první pracovní verze monografie o vzdělávacím systému Spolkové republiky Německo, která bude vydána v roce 2008. V dalších letech budou následovat publikace o vzdělávacích systémech Švédska a Velké Británie.

Dílčí cíl 3:

Dílčí cíl 3 projektu Centra si klade za cíl kriticky posoudit stav naplňování principu spravedlivosti ve vzdělávání školskými systémy ve vybraných evropských zemích na základě dat z empirických výzkumů a navrhnout strategie v oblasti vzdělávání podporující sociální soudržnost ve společnosti. Dosažení konečného cíle je v souladu se zadávací dokumentací plánováno na rok 2008, nicméně již v průběhu prvního roku šetření bylo publikováno několik výstupů v rámci tohoto dílčího cíle.

V průběhu prvního roku řešení jsme se soustředili na tři základní úkoly. Především jsme vymezili teoretický rámec řešení dílčího cíle a specifikovali jsme metodologii jeho řešení. Výstupem této přípravné fáze byla teoreticko-metodologická studie publikovaná v *Orbis scholae* 1/2006 a dále úvodní teoretická studie o spravedlnosti a kvalitě ve vzdělávání publikovaná ve sborníku řešitelů vydaném v nakladatelství Karolinum.

Druhý úkol představovaly konkrétní analýzy spravedlnosti ve vzdělávání. Publikovali jsme analýzy spravedlivosti vzdělávacích systémů zemí EU na základě vybraných indikátorů, sekundární analýzy dat z mezinárodních výzkumů i analýzy vlastních dat o percepci spravedlivosti vzdělávání u žáků povinné školní docházky v 6 zemích EU, ale také studie popisující různé aspekty vzdělávání, které mohou přispět k větší spravedlivosti vzdělávání na úrovni školy. Tyto studie vycházejí ze srovnání českého školního vzdělávání se vzděláváním v dalších vybraných zemích. Třetím důležitým úkolem v roce 2006 byla příprava rozsáhlého mezinárodního dotazníkového šetření, které je plánováno na rok 2007. V průběhu prvního roku řešení jsme připravili výzkumné nástroje a provedli jejich pilotáž, a to vše ve spolupráci s partnery z dalších čtyř zemí EU podle společné metodiky. Byla také sepsána zpráva z pozorování z pilotáže v českém i anglickém jazyce a pořízen soubor dat z předvýzkumu.

V roce 2006 byl v rámci dílčího cíle 3 publikován jeden sborník a 10 studií, sekundární analýzy dat byly také prezentovány na konferenci ČAPV 2006 a na mezinárodní konferenci APERA 2006 v Hongkongu.

V příštím roce řešení projektu bude hlavní aktivitou realizace mezinárodního dotazníkového šetření na rozsáhlém vzorku žáků 8. ročníku povinné školní docházky v pěti zemích EU. V roce 2007 bude rovněž zahájena příprava mezinárodní konference ke spravedlnosti ve vzdělávání, která se uskuteční v roce 2008 v Praze.

Dílčí cíl 4:

Řešení projektu v tomto dílčím cíli bylo zaměřeno jednak na mapování stavu poznání stávajících potřeb na základě zjištění dostupných výzkumů a sekundární analýzy sociologických šetření požadavků veřejnosti na školní vzdělávání, jednak na metodologickou a organizační přípravu vlastního empirického výzkumu.

V roce 2006 byla provedena rozsáhlá sekundární analýza výsledků sociologických šetření požadavků veřejnosti na školní vzdělávání (a jejích dílčích skupin, tj. rodičů, mladých lidí, zaměstnavatelů, expertů) realizovaných v letech 1989-2006, konzultace s řešiteli některých výzkumů, obstarání a studium závěrečných zpráv. Tyto dílčí a vzájemně izolované poznatky byly uvedeny do nových souvislostí, komparovány, syntetizovány, byl proveden pokus o identifikaci trendů ve změnách postojů atd. Výsledky byly publikovány v úvodní studii *Vzdělávací potřeby pro 21. století* (Walteřová, Černý 2006).

Byl proveden výběr respondentů pro plánované kvalitativní šetření (formou polostrukturovaných rozhovorů) ve dvou kategoriích : 1) experti – výzkumní pracovníci i decizní sféra a praxe, 2) české elity (podkategorie: představitelé vědy, kultury, neziskového sektoru, politiky, byznysu, médií, církví a náboženských směrů).

Důraz byl kladen také na kritické studium současného stavu řešení problému v ostatních zemích (zejména s důrazem na členské státy OECD a skupinu Visegrádských zemí), studium klíčových Country Reports za tyto země (projekt OECD *Understanding the demand for schooling*), studium základní literatury k tématu (*Demand-Sensitive Schooling. Evidence and Issues*. OECD 2006), konzultace s předními zahraničními experty ze zemí střední Evropy.

V příštím roce budou připraveny nástroje pro kvalitativní i kvantitativní šetření (otázky, dotazník), které projdou interní i externí oponenturou a budou testovány na menším vzorku respondentů (pilotáž). Bude kladen důraz na šetření požadavků reprezentantů školského managementu na školní vzdělávání a jejich názorů na podobu a sociální funkci školy v 21. století. Zcela stěžejním a časově náročným úkolem však bude zahájení polostrukturovaných rozhovorů s představiteli českých elit a expertů v oblasti vzdělávání, které představují kvalitativní komponentu šetření požadavků na školní vzdělávání.

Dílčí cíl 5:

Cílem tohoto dílčího cíle je identifikovat systém faktorů, které ovlivňují reálné fungování české školy, a odhalit potenciál jejího rozvoje. Jako základní výzkumná strategie byla vybrána případová studie jako metoda zastřešující různé dílčí výzkumné metody a konkrétní výzkumné nástroje, které budou realizovány na vzorku šesti základních škol.

V první etapě řešení se řešitelský tým soustředil na teoretickou-metodologickou reflexi zahraničních i domácích výzkumů školní reality. Ze zahraničních zdrojů jako základní koncepční rámec poslouží projekt OECD *Schooling for Tomorrow* a za klíčové koncepty budou považovány pojmy jako např. *dobrá škola*, *kvalitní škola*,

efektivní škola, učící se škola, proces změny, zlepšování či zdokonalování školy apod. Jako dobré východisko se jeví také tzv. rámec autentického zlepšení škol (Hargreaves 1998, Hopkins 2001). V domácím prostředí byly analyzovány všechny dostupné případové studie škol a poté byla především s ohledem na metodologická hlediska zpracována komparace dvou případových studií, které se zaměřily na základní školu (Pol 2005, Walterová 2004). Lze navázat na bohaté zkušenosti získané v rámci realizace případové studie školy ve výzkumném záměru Pedagogické fakulty UK *Rozvoj národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů v evropském kontextu* (1999-2004).

Na základě výše zmíněných analýz byl učiněn závěr, že bude připravena a realizována tzv. vícečetná případová studie (*multi-case study*), která umožní komparativní přístup a zvýší možnosti zobecnění výsledků výzkumu.

Jako dílčí výstup byla v projektovém bulletinu Orbis scholae publikována studie *Potenciál změny v realitě školy: Strategie případové studie* (Walterová, Starý 2006), která v podstatě shrnuje výsledky teoretické reflexe dosavadního stavu řešení i strategii dalšího postupu řešení.

V příštím roce bude připravena, realizována, vyhodnocena a oponována pilotní případová studie na jedné základní škole, která předvýzkumně ověří konkrétní výzkumné nástroje, a připraví je tak pro terénní empirický výzkum na dalších školách.

Dílčí cíl 6:

V průběhu roku 2006 byla provedena kritická analýza literatury a mezinárodních dokumentů vztahujících se k problematice kurikula. Výstupem je celkem 17 studií a jeden sborník, na jejichž sepsání se podíleli jak brněnští, tak pražští pracovníci. Vzhledem k tomu, že tyto publikace vznikly v úvodní etapě řešení projektu, jsou zaměřeny na mapování klíčových problémů teorie, tvorby a výzkumu kurikula. Pozornost byla věnována také problémům školního vzdělávání v České republice i v zahraničí, analyzovaly se problémy související s cíli a obsahy vzdělávání ve vybraných vyučovacích předmětech, resp. vzdělávacích oblastech, a to zejména v oblasti cizích jazyků a matematicko-přírodovědného vzdělávání. Vedle toho byly zpracovány další teoretické studie, v nichž se věnovala pozornost vybraným tématům kurikulární problematiky (paradigmata kurikulárního diskursu, role učitele při práci s kurikulem, kurikulární politika, trendy vývoje všeobecného vzdělávání, kompetence ve struktuře kurikula a další). Významný příspěvek k řešení tohoto cíle představuje zkoumání učebnic v různých vyučovacích předmětech a oborech školního vzdělávání. Studie k výzkumu učebnic, které řešitelský tým publikoval, nabízejí přehled o výzkumech učebnic realizovaných v České republice a v zahraničí, věnují pozornost metodologickým problémům tvorby a výzkumu učebnice a prezentují výsledky vlastních empirických výzkumů učebnic.

Výsledky výše uvedených analýz byly průběžně prezentovány na konferencích a seminářích doma i v zahraničí. Na PdF MU v Brně byla uspořádána konference *Foreign Language Acquisition at an Early Age*, dále seminář *Problémy kurikula základní školy*, seminář pracovní skupiny pro výzkum učebnic, semináře věnované terminologickým problémům spojeným s kurikulem. Těchto odborných akcí se

vedle řešitelů účastnili také doktorandi a přizvaní odborníci z České republiky i ze zahraničí.

Syntetizujícím výstupem za rok řešení 2006 je studie *Model tvorby kurikula všeobecného vzdělávání* publikovaná v *Orbis scholae* (Maňák, Janík 2006).

V příštím roce budou badatelské a publikační aktivity řešitelů směřovat k vytváření integrovaného modelu tvorby kurikula. Výsledky této práce budou průběžně publikovány. Dále bude pokračovat výzkum učebnic, jehož výsledky budou prezentovány v monografii s názvem *Hodnocení učebnic*. V souvislosti s řešením projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání bude uspořádána konference k problematice kurikula, z níž bude vydán sborník příspěvků na CD-ROM.

Dílčí cíl 7:

V souvislosti s řešením cíle byla v průběhu roku 2006 publikována jedna monografie a 6 studií. V těchto publikacích jsou dokumentovány vize i aktivity řešitelského týmu. V úvodní etapě řešení projektu byly položeny základy archivu výzkumných dat, která zde budou archivována v různých formátech, aby byla využitelná pro další případné (re)analýzy. Dále byla vytvořena a pilotována metodika analýzy procesů vyučování a učení (videostudie), která navazuje na předchozí výzkumy realizované Centrem pedagogického výzkumu PdF MU. Hlavním publikačním výstupem je monografie *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu* (Janík, Miková 2006), která popisuje metodiku videostudie v obecných metodologických souvislostech a na konkrétním příkladu ilustruje možnosti její adaptace vzhledem k oborově specifickým aspektům výuky fyziky v základní škole. Dalším syntetizujícím výstupem za rok řešení 2006 je studie *Zkoumání procesů vyučování a učení prostřednictvím videostudie*, publikovaná v *Orbis scholae* (Janík, Najvar 2006). V průběhu roku 2006 se připravovala a ověřovala konkretizovaná metodika *CPV videostudie cizích jazyků*, která byla předložena k externímu oponentnímu řízení. Závěry oponentního řízení byly využity ke zkvalitnění metodiky.

V rámci řešení dílčího cíle 7 byl uspořádán cyklus metodologických workshopů věnovaných problematice výzkumu založeného na analýze videozáznamu. Cílem workshopů bylo zprostředkovat získané metodologické dovednosti a zkušenosti členům řešitelského týmu a studentům magisterských a doktorských studijních programů a dalším zájemcům. Workshopy byly věnovány následujícím tématům: *Kategoriální systémy a výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*; *Stav řešení dílčích projektů – videostudie zeměpisu a videostudie fyziky*; *Interview vedené nad videozáznamem – metodologický postup zkoumání subjektivních teorií učitelů*.

V příštím roce se bude pokračovat v analýzách zaměřených na vybrané aspekty výuky v různých vyučovacích předmětech (např. role médií ve výuce fyziky a zeměpisu se zvláštním zřetelem k učebnicím, experimenty ve výuce fyziky, subjektivní teorie učitelů fyziky a zeměpisu). Dále bude proveden sběr dat v rámci videostudie cizích jazyků. Vzhledem k tomu, že získané výzkumné výsledky umožňují vstupovat do mezinárodně srovnávacího výzkumu, budou výstupy prezentovány v komparativní perspektivě na významných evropských konferencích. Řešitelský tým připravuje ve spo-

lupráci se zahraničními partnery společná sympozia k problematice videostudií na významných evropských konferencích, jako jsou EARLI 2007, ESERA 2007 a další.

V souhrnu zdůrazňujeme následující přínosy řešení projektu jako celku:

- Prohloubení teoretických a metodologických základů výzkumu školního vzdělávání na základě kritické analýzy relevantních mezinárodních i domácích studií a výzkumů s publikačními výstupy. Vstupní teoreticko-metodologické studie byly publikovány společně v bulletinu Centra.
- Prezentace pěti zásadních metodologicky orientovaných referátů na významných mezinárodních konferencích (EERA, APERA) a jedenácti referátů na 14. konferenci ČAPV.
- Publikace dvou zásadních metodologicky orientovaných monografií vztahujících se k: a) mezinárodnímu komparativnímu výzkumu (*Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu*, Walterová 2006) b) výzkumu školní výuky v reálném prostředí třídy (*Videostudie: Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*, Janík, Miková 2006).
- Publikace tří kolektivních monotematických sborníků zaměřených na klíčové a aktuální problémy školního vzdělávání: a) kritické hodnocení zahraničních zkušeností a inspirace pro školní vzdělávání ze zahraničí (Greger; Ježková, eds., Karolinum 2006); b) analýzu kurikula s důrazem na kurikulum základní školy, jeho tvorbu, realizaci a výzkum (Maňák, Janík, eds., Masarykova univerzita 2006); c) osvojování cizích jazyků s důrazem na specifika raného věku (Hanušová, Najvar, eds., Masarykova univerzita 2006), publikace je vydána v anglickém jazyce.
- Využívání empirických dat, především z mezinárodních výzkumů, příprava a realizace vlastních empirických výzkumů spojené s rozšiřováním repertoáru výzkumných metod, zejména: a) v cíli 3 provedení pilotáže mezinárodních výzkumů percepce spravedlivosti vzdělávání u žáků v období povinné školní docházky; b) v cíli 4 provedená rozsáhlá sekundární analýza výsledků sociologických šetření požadavků veřejnosti na školní vzdělávání z let 1989 - 2006; příprava vlastního výzkumu, který bude realizován kvantitativními i kvalitativními metodami; v cíli 7 ověřování a zkvalitňování metodiky videostudie; založení databáze videostudií.
- Prohlubování mezinárodní spolupráce zejména se zeměmi sousedními (Slovensko, Polsko, Maďarsko, Rakousko, Německo), nové navazování pracovních kontaktů s dalšími evropskými zeměmi (Švédsko) a výraznějšími vstupy do globálního diskurzu o vzdělávání. Jedním z důležitých kroků v této spolupráci je přijetí mezinárodního projektu navazujícího na cíl 3, zaměřeného na srovnávací analýzu vzdělávací politiky ve vztahu ke znevýhodněným skupinám žáků a studentů (EUROPEP, účast 8 zemí EU).
- Poskytování výsledků základního výzkumu školního vzdělávání praxi a ověřování v aplikacích (v rozvojových projektech, ve vzdělávání učitelů, ve spolupráci se školami, v organizování workshopů ap.).
- Řešení projektu Centra posílilo vazby výzkumu na doktorské studium. Výsledky jsou využívány v kurzech, seminářích a dílnách pro doktorandy. Doktorandi se také účastní řešení projektu Centra, event. projektů navazujících. Témata

doktorských disertací a seminárních prací jsou orientována na problémy, jimiž se projekt prioritně zabývá.

První rok řešení, přesněji 10 měsíců, lze považovat za úspěšně splněnou první etapu realizace projektu potvrzující zejména význam koordinovaného postupu týmového řešení a nosnost výzkumného přístupu, který upřednostňuje víceúrovňové analýzy školního vzdělávání: mezinárodní komparace, analýzy na makroúrovni vzdělávacího systému, výzkumy školy jako celku i výzkumy výuky na úrovni třídy.

V následujícím roce se výzkumný tým soustředí výrazněji na realizaci komparativních a empirických výzkumů a produkci nových teoretických poznatků. Budou oponovány a publikovány analytické národní studie zaměřené na transformaci vzdělávacích systémů čtyř zemí Visegrádu, zpracována studie o současném německém vzdělávacím systému. Realizováno bude hlavní šetření mezinárodního výzkumu zaměřeného na srovnání percepce spravedlivosti školy u žáků z pěti evropských zemí a také budou provedeny sekundární analýzy dat z dřívějších výzkumů. Ve zjišťování požadavků na vzdělávání se empirický výzkum zaměří na potřeby školských manažerů, budou také zahájeny rozhovory s představiteli českých elit a s experty. Ve výzkumech školní reality bude provedena pilotní případová studie české základní školy a vytvořen model vícečetné studie pro výzkum reálného fungování školy jako učící se organizace. Výzkum kurikula se soustředí na víceúrovňový proces jeho tvorby a na realizaci ve výuce. Na základě standardizované metodiky budou pořízeny videozáznamy výuky v jednotlivých vyučovacích předmětech a budou analyzována získaná data.

Součástí řešení projektu bude organizace řady workshopů, z toho jeden bude mezinárodní (cíl 1), další budou orientovány zejména na řešení cílů 5 a 7, plánována je konference zaměřená na problémy tvorby a výzkumu kurikula.

Skupiny řešitelů se zúčastní s referáty prezentujícími výzkum Centra 13. světového kongresu srovnávací pedagogiky, konferencí EERA, ESERA, ČAPV a dalších. Regulérně bude pokračovat spolupráce se zahraničními partnery, zejména v cílech 1, 2, 3, 7, v nichž je mezinárodní dimenze výzkumu součástí koncepce projektu Centra. Počítá se také se stážemi doktorandů na pracovištích partnerů v zahraničí. Publikační výstupy budou mít v roce 2007 především formu vědeckých studií, elektronických sborníků a příspěvků do odborných časopisů. Vyjdou tři monotematická čísla bulletinu *Orbis scholae*, věnovaná výzkumu kurikula, učitelské profese a transformaci vzdělávacích systémů, poslední bude vydáno v angličtině.

Lze předpokládat, že za podmínek, které zajišťuje projektu finanční grant a dosavadní kapacita řešitelského týmu, bude Centrum výrazně vstupovat do kontextu českého pedagogického výzkumu jako pracoviště výzkumu základního i jako pracoviště referenční a účastník aktuálního mezinárodního diskurzu o školním vzdělávání.

Podrobnější informace o projektu, jeho cílech a dílčích komponentech byly zveřejněny v *Orbis scholae*, č. 1/2006.

Informace o Centru lze nalézt také na www.pedf.cuni.cz/uvrv/reces.

Eliška Walterová (řešitelka-koordinátorka projektu)

**Norská inspirace pro českou kurikulární reformu:
několik postřehů z mezinárodní konference
„La philosophie comme pratique éducative et culturelle:
une nouvelle citoyenneté“ UNESCO Paříž, 15.–16. listopadu 2006**

U příležitosti Světového dne filozofie, který každoročně vyhlašuje UNESCO, se v Paříži 15. – 16. listopadu 2006 konala konference nazvaná „Filozofie jako edukační a kulturní praxe: nové občanství“ mapující a reflektující (staro)nové způsoby uplatnění filozofie objevující se v několika posledních desetiletích v nejrůznějších kontextech, zejména pak ve výchovně-vzdělávací praxi.

Na konferenci zazněla řada podnětných příspěvků od 190 autorů z 36 zemí²⁰. Na tomto místě si vzhledem k našemu odbornému zájmu dovolíme zvláště poukázat na jedno z pěti vystoupení v plénu konference²¹ nazvané *Philosophy in Norwegian Schools*, v němž Beate Børresen z Oslo University College referovala o projektu, který v rámci širší reformy základního a středního školství zkoumá možnosti implementace filozofie do kurikula norské primární a nižší sekundární školy. Pokusíme se stručně shrnout klíčové momenty zmíněného projektu.

Projekt vznikl z iniciativy norského Ministerstva školství poté, co norský parlament v červnu 2004 schválil vládou předložené principy a pravidla komplexní reformy primárního a sekundárního vzdělávání; tento dokument mimo jiné obsahoval záměr „zajistit, aby děti a mladí lidé získali základní úvod do a zkušenosti s otázkami a metodickým přístupem, které jsou obsaženy v předmětu filozofie,“ a „podněcovat další projekty zaměřené na filozofii jako samostatný předmět i uplatnění filozofie v dalších předmětech kurikula“ (Børresen 2006).

Realizace projektu je usnadněna dvěma skutečnostmi: (1) filozofie je v Norsku pozitivně vnímána širokou veřejností, není chápána pouze jako akademická disciplína a (2) myšlenka uplatnění filozofie ve smyslu filozofické praxe ve výuce je již delší dobu systematicky rozvíjena na Oslo University College v návaznosti na (od roku 1997) povinný vyučovací předmět Křesťanství, náboženství a názorové orientace (KRL), a to ve spolupráci se zahraničními partnery i učiteli z praxe, přičemž tato aktivita je doprovázena zájmem médií a zejména Ředitelství pro výchovu a vzdělávání (výkonný orgán Ministerstva školství).

Norská vláda má zájem opřít kurikulární reformu o výzkumné poznatky. Cílem projektu je zjistit, zda a v jaké podobě je možné filozofii ve školách uplatnit. Výsledky projektu budou sloužit jako východiska pro rozhodnutí, zda by filozofie měla být do kurikula začleněna jako samostatný vyučovací předmět.

Koordinaci projektu, zpracování průběžných zpráv a závěrečné zprávy má na starosti skupina pracovníků z Oslo University College a z Ředitelství pro výchovu a vzdělávání. Realizaci projektu sleduje skupina složená ze zástupců ministerstva,

²⁰ Anotace příspěvků přednesených na konferenci: <http://www.colloque-pratiques-philosophie.fr/programme.pdf>

²¹ Plný text příspěvků přednesených v plénu konference: <http://www.colloque-pratiques-philosophie.fr/contributions.pdf>

regionální a místní školské správy, profesorů pedagogiky a filozofie z University of Oslo.

Projekt je realizován v těchto krocích: (1) v září 2004 proběhl úvodní seminář za účasti pracovníků Ředitelství pro výchovu a vzdělávání a Ministerstva školství; (2) do února 2005 byly zpracovány dvě zprávy mapující: filozofické prvky obsažené v kurikulu základní a střední školy (vypracováno na Oslo University College) a zkušenosti s filozofií na školách (informace shromáždily regionální školské úřady na základě podkladů z cca. 50 škol); (3) následovala příprava potřebných materiálů a školení učitelů účastnících se projektu (43 učitelů z 15 městských i venkovských škol z 9 regionů), další školení jsou realizována vždy dvakrát za pololetí; (4) od ledna 2006 probíhá pokusné ověřování na školách: učitelé během každého pololetí odučí minimálně 10 hodin filozofie, přičemž během prvního pololetí používali dodané výukové materiály, v dalších pololetích si mohou tvořit materiály vlastní (tyto musejí být schváleny vedením projektu); učitelé každý měsíc o realizovaných aktivitách podávají zprávu; (5) práce na školách bude ukončena v červnu 2007, závěrečná zpráva bude podána v říjnu 2007.

Literatura

BØRRESEN, B.: Philosophy in Norwegian Schools [online]. Dostupné z www: <http://www.colloque-pratiques-philosophie.fr/contributions.pdf> [cit. 21.2.2007]

Petr Bauman

RECENZE

AUDIGIER F., CRAHAY M., DOLZ J.

Curriculum, enseignement et pilotage

(Kurikulum, výuka a řízení).

Bruxelles : De Boeck, Larcier, 2006. 276 s.

Sborník statí vydaný pod redakcí pedagogů univerzity v Ženevě představuje soubor teoretických analýz a empirických studií, které se soustřeďují na tři problémové okruhy vztahující se ke kurikulu, jež jsou dnes v centru pozornosti pedagogických věd na celém světě. Jednotlivé příspěvky se sice odlišují z hlediska koncepčního i metodologického, ale jejich jednotícím základem je, že přispívají k řešení základních otázek, které prolínají problematiku tvorby kurikula. Do popředí vystupuje rozpor mezi přístupem technologickým a hlediskem sociálním, rozpor mezi úředními předpisy a účinnou edukační praxí, rozpor mezi řízením prostřednictvím učebních prostředků a řízením na základě výsledků výchovně-vzdělávacího procesu. Studie se však nezabývají kontroverzními otázkami jednotlivých vyučovacích předmětů, ale nabízejí obecnější pohled na procesy a konflikty, jejichž prostřednictvím se kurikulum transformuje. Tím se otevírá cesta umožňující uplatnit při řešení kurikulárních otázek hlediska sociologická, psychologická, filozofická a didaktická. Sborník se člení na tři části: 1.) Kurikulum ve vztahu ke společnosti; 2.) Efektivnost realizovaného kurikula a 3.) Kurikulum a řízení.

V obsáhlém úvodu si iniciátoři a redaktoři sborníku (M. Crahay, F. Audigier a J. Dolz) kladou otázku, které stránky kurikula mohou být předmětem vědeckého výzkumu. Aniž si činí nárok na vyčerpávající řešení, vytyčují tři tematické okruhy, které odrážejí napětí mezi představiteli institucí a různými teoretiky. Jsou to: 1.) tvorba kurikula jako objektu napětí mezi stanoviskem technologickým a požadavky společnosti; 2.) napětí, které vzniká mezi představiteli biosféry (rozumové lidské činnosti) a politiky na jedné straně a světem praxe na straně druhé a 3.) napětí mezi vyvíjejícím se výchovně-vzdělávacím systémem a jeho řízením.

Neuzavírají se však ani před dalšími otázkami, které by si zasloužily pozornost výzkumu. Je to např. otázka, jak vlastně kurikulum ovlivňuje učení žáka apod.

Dalším problémem, kterému se věnují, je ujasnění pojmu kurikulum. Analyzují různé definice kurikula a důrazně upozorňují na rozpor mezi životními zkušenostmi a obsahem výuky, který charakterizují jako dualismus projevující se napětím mezi psychologickým subjektem a obsahem výuky. V jejich pohledu je kurikulum intelektuální nebo kulturní konstrukce (artefakt), jejímž cílem je ovlivnit proces výuky, který konkrétně probíhá ve řídě. Toto pojetí kurikula ovšem vyvolává další otázku, totiž čemu vyučovat a jak organizovat učení. Otevírají se však ještě další problémy, např. rozlišení jednotlivých úrovní kurikula. Autoři se přiklánějí k Glatthornovu

členění (A. A. Glatthorn: *Curriculum Renewal*. Alexandria, 1987) a rozeznávají šest úrovní kurikula: 1.) kurikulum doporučené, 2.) oficiální, 3.) materializované (v příručkách a materiálech), 4.) realizované (vyučované), 5.) testované a 6.) kurikulum dosažené (osvojené).

V první části sborníku zaujme studie o národních kurikulárních politikách v povinném evropském vzdělávání se zaměřením na nabídku homogenity a odlišnosti (A. Delhaxhe). Konstatuje se, že vzrůstá autonomie místních úřadů ve školských záležitostech. Tím víc se však uplatňuje vzájemná konkurence a vzniká problém, jak zajistit stejnou úroveň vzdělání. Další aktuální otázku otevírá stať o vlivu ekonomiky a politiky na změny kurikula (M. Crahay, A. Forget). Autoři docházejí k závěru, že na tvorbě kurikula by měly participovat v konstruktivním duchu didaktické, pedagogové i sociologové. K problematice definování kurikula se vyslovuje také A. Miller, který se vrací k J. Deweyovi a ukazuje, že zdůrazňováním situace dítěte myslí na jeho budoucnost. Souhlasí s tím, že se upouští od jednostranného zvýrazňování kompetencí, které se zjednodušeně vytyčovaly jen z hlediska subjektu, vědomostí, procesu nebo společnosti apod., a nerespektovala se jednota všech těchto činitelů. Stejně tak nelze odtrhávat hledisko epistemologické od požadavků politických a ekonomických. Vývoj kurikula autor spojuje se stavem současné demokracie a zdůrazňuje při jeho koncipování i realizaci spolupráci dětí (žáků), vyučujících, rodičů, odpovědných politiků, badatelů, expertů atd.

Oddíl sborníku zaměřený na efektivitu realizovaného kurikula prezentuje čtyři studie, v nichž se sleduje daná problematika ve školách primárních, středních i ve vzdělávání dospělých. Zaujme výzkum, který je zaměřen na výuku francouzštiny na středních školách (J. Dolz, M. Jacquin, B. Schneuwly). Sleduje se v něm, jak se teorie kurikula a jeho plánování vytváří v interakci s pozorováním toho, jak výuka ve třídě probíhá. Následná didaktická analýza zpřesňuje obsah i metodická opatření učitele, což umožňuje průběžnou aktuální úpravu učebního plánu. Podnětná je stať o kurikulu ve vzdělávání dospělých, zdůrazňující orientovanou aktivitu. Dochází se k závěru, že kurikulum ve vzdělávání dospělých by mělo vycházet z analýzy reálné práce účastníků (M. Neuwly-Bonte), což má ovšem důsledky v různé úrovni výuky.

Poslední oddíl sborníku hodnotí způsoby řízení tvorby kurikula v některých evropských státech. Např. ve Španělsku se začalo se školskými reformami v r. 1978 v souvislosti s přijetím nové ústavy a inovace kurikula se prohlubují školským zákonem z r. 1990. Kurikulární reforma spočívá na rozdělení odpovědnosti na úrovni národní samosprávy a jednotlivých škol, přičemž východiskem jsou psychopedagogické principy a sociokonstruktivistická orientace. Další reforma (2002) posílila humanitní prvky kurikula a zdůraznila kvalitu vyučovacího procesu. Velmi aktuální otázku řeší studie, která se zabývá změnou paradigmatu řízení, jejíž podstata spočívá na demokratickém stylu práce institucí, na rozvoji nových pedagogických profesí, na decentralizaci, na nových formách managementu atd. S tím souvisí inovativní pojetí vnitřní a vnější evaluace a tlak na transformaci edukačních systémů. Jiným aktuálním problémem se zabývá studie o soutěžení škol při náboru žáků, které se promítá do veškeré výchovně-vzdělávací práce i do koncepce kurikula.

Stručný přehled některých studií sborníku, který vydala vědecká sekce pedago-

gických věd ženevské univerzity otevírá okno do aktuální problematiky, kterou řeší odborníci ve frankofonní oblasti. Ukazuje se, že jde o stejné problémy, které jsou naléhavé i u nás, s tím rozdílem, že dané otázky jsou v těchto zemích vyhraněnější a jejich řešení pokročilo dále. U nás informace o práci francouzsky publikujících badatelů jsou kusé, nebo dokonce chybějí, ačkoliv je zřejmé, že jejich zkušenosti a výsledky by byly pro nás přínosné. Impozantní je ediční činnost Pedagogické rady univerzity a složení vědeckého pedagogického komitétu, který čítá 70 členů z univerzit Švýcarska, Francie, Kanady, Belgie, Španělska a Německa.

Josef Maňák

COLIN J. MARSH

Key Concepts for Understanding Curriculum.

3. vyd. London and New York : Routledge Falmer, 2006. 274 s.

Kurikulum patří mezi ty pedagogické koncepty, které jsou vymezovány různě v různých pedagogických pohledech, paradigmatech či tradicích. Colin J. Marsh ve své práci *Key Concepts for Understanding Curriculum* představuje koncept kurikula, jak je chápán v angloamerickém didaktickém paradigmatu.

Autor označuje pět obecných témat v problematice kurikula a podle nich formálně knihu dělí na části: po úvodní části následují části *plánování a vývoj kurikula* (Curriculum Planning and Development), *řízení kurikula* (Curriculum Management), *vyučovací perspektivy* (Teaching Perspectives), *spolupráce v otázkách kurikula* (Collaborative Involvement in Curriculum) a *ideologie kurikula* (Curriculum Ideology).

V úvodu autor nabízí šest definic kurikula, přičemž každou krátce analyzuje a zdůrazňuje, v čem spočívá její problematičnost.

Část věnovaná plánování a vývoji kurikula je uvedena představením problematiky kurikulárních rámců (curriculum frameworks), které autor vnímá jako nástroj řízení vyučování i jako zdroj inspirace pro tvořivou výuku. Zamýšlí se nad výhodami a nevýhodami kurikulárních rámců a jako příklad práce s nimi uvádí situaci ve Spojeném království a v Austrálii. Dále je pozornost věnována otázce cílů (objectives), výstupů (learning outcomes) a standardů (standards) ve vyučování. V kapitole věnované modům vyučování a učení (teaching and learning modes) hovoří autor o nutnosti přizpůsobení stylu vyučování učitelů stylům učení žáků a zmiňuje se o možnostech využití moderních technologií ve výuce. Jako příklady vyučovacích modů nabízí kladení otázek a kooperativní učení. Rozsáhlá kapitola je věnována hodnocení (assessment), známkování (grading) a vystavování zpráv a vysvědčení (reporting). Závěrečná kapitola této části je věnovaná problematice zavádění kurikula (curriculum implementation) a autor ji uzavírá příklady zavádění kurikula v Hong Kongu a Spojeném království.

V úvodu části věnující se řízení kurikula se autor pokouší vyjasnit vybrané důležité koncepty jako inovace (innovation), změna ve vzdělávání (educational chan-

ge), či rozšiřování (diffusion and dissemination), zabývá se strategiemi, taktikami a modely změn ve školním kontextu. Samostatné kapitoly jsou věnovány roli, kterou v řízení kurikula sehrávají ředitelé škol (school principals), a problematice decentralizace školství (school-based management), kde autor uvádí příklady decentralizačních trendů ve Spojeném království, Austrálii a USA. Dvě závěrečné kapitoly této části se věnují problematice evaluace školy (school evaluations) a reformy kurikula (curriculum reform). K ilustraci reformních tendencí v kurikulu uvádí autor příklady ze Spojeného království a USA.

V části vyučovací perspektivy se v úvodní kapitole autor věnuje jednotlivým prvkům učebního prostředí (learning environment), jako jsou velikost a tvar třídy, rozmístění žakovských lavic, umístění ostatního nábytku, nástěnky atp., a dalším psychickým a psychosociálním faktorům, ovlivňujícím prostředí ve třídě, jako jsou barvy, hluk, teplota atp. V závěrečné kapitole se potom věnuje problematice evaluace práce učitele (teacher appraisal).

Část věnovaná možnostem spolupráce v otázkách kurikula je uvedena kapitolou zaměřenou na možnosti spolupráce mezi učiteli. Následující kapitola je věnována jednotlivým skupinám (politici, učitelé, studenti, autoři učebnic atp.), které mají vliv na podobu kurikula. Autor se rovněž zabývá problematikou akčního výzkumu (action research). Závěrečná kapitola se věnuje vztahům a možnostem spolupráce mezi učitelem a rodiči.

V závěrečné části se autor zabývá jednak teorií kurikula (theorizing), jednak některým nejnovějším trendům v otázkách kurikula, a to genderové problematice a vztahu postmodernismu a kurikula.

Význam publikace spatřujeme v tom, že přehledně představuje jeden z přístupů k pedagogickému konceptu, který se v českém prostředí etabloval teprve nedávno. Otevřený a na praxi orientovaný pohled na kurikulum je běžný právě v anglicky mluvících zemích, odkud autor výhradně čerpal ve snaze ilustrovat popisované jevy na příkladech. Témata a zpracování některých kapitol jsou proto úzce vázána na angloamerické prostředí. Publikace však nenabízí zamyšlení nad zásadními koncepty v problematice kurikula v nejobecnější rovině.

Petr Najvar, Veronika Najvarová

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, řada pedagogická U, č. 10.

Brno : Masarykova univerzita, 2005. 190 s.

Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty MU rediguje každoročně sborník odborných recenzovaných textů členů ústavu, studentů oborů Pedagogika, Sociální pedagogika a poradenství a dalších přizvaných autorů. Sborník vychází na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v řadě pedagogické, která má již delší tradici podobně jako např. řada filozofická, historická, jazyková či uměnovědní. V posledních šesti letech se ústav zasloužil o pravidelné každoroční vydávání sborníku a v této

tradici chce dále pokračovat. Sborník sestává z hlavní monotematické části, rubriky dalších příspěvků, studentských prací, zpráv z konferencí a medailonků významných osobností působících na pracovišti. Monotematická hlavní část 10. čísla sborníku je věnována velmi aktuálnímu tématu **změny a inovací ve vzdělávání**.

V úvodním příspěvku Karel Rýdl zdůrazňuje potřebu nadhledu, vnímání širokých souvislostí změny, odstupu v pohledu na změny a inovace. Vychází ze dvou základních modelů organizace vzdělávání – modelu prosazovaného shora (např. střední Evropa) a modelu prosazovaného zdola (např. Skandinávie). První z modelů není podle autora kontroverzního názoru s to adekvátně reagovat na společenské změny a je do budoucna neperspektivní. Autor také upozorňuje na terminologické problémy a odkazuje na své další práce vztahující se k této problematice. Vymezuje, jak je dobré chápat *inovující školu*, a za nevhodný považuje termín *inovativní škola*. Inovaci nevnímá jako stav, ale jako stálý proces. Poukazuje na to, že skutečných inovací v Schumpeterově původním pojetí zásadních změn v řetězci „tvorivé destrukce“ probíhá velmi málo a pojem inovace je chápán nevhodným způsobem jako jakékoli zlepšování. Problém transformace vzdělávání hodnotí jako velmi komplexní. Zdůrazněn je také tradiční opodstatněný pohled na funkci školského systému jako udržovatele tradic, nikoli nositele změn.

Anita Trnavčević ze slovinské univerzity v Koperu popisuje některé komplexní problémy vzdělávání v souvislosti s globalizací, internacionalizací, evropeizací ve školách a školských systémech a podřízeností školství ekonomice. Diskutován je problém evaluace kvality a efektivity a mezinárodního měření výsledků vzdělávání, které vedou ke standardizaci a internacionalizaci ve školských systémech. Inovace nahlížené z tohoto pohledu přinášejí různá rizika i pozitiva, které autorka zmiňuje v závěru svého příspěvku.

Mel Ainscow z univerzity v Manchesteru se zamýšlí nad otázkou, jaké jsou možnosti dalšího posunu školských systémů směrem k větší inkluzivnosti a jaké faktory tento inkluzivní rozvoj škol ovlivňují. Jako hlavní faktor posunu k větší inkluzivnosti označuje dialog uvnitř komunity a partnerský vztah správních orgánů a škol.

Na základě případové studie 2 ředitelů základních škol analyzují Milan Pol a Petr Novotný řízení kvality a ukazují vhodné směry přístupu k rozvoji managementu školy. Řízení kvality ředitelů je analyzováno a srovnáváno z hlediska konceptu tzv. *invitational leadership* a z hlediska obsahového rámce řízení kvality. Koncept *invitational leadership* zdůrazňuje význam subjektivního kognitivního zpracování situací, které spoluformuje sebepojetí, postoje a chování. Zdůrazňuje také nasměrování na optimismus, respekt, důvěru a vzájemné podpůrné aktivity. Do analyzovaného obsahového rámce řízení kvality je zahrnuta oblast vize kvality, směřování ke kvalitě, ohled na potřeby žáka jako základní orientaci změn, prostor pro participaci, profesní rozvoj zaměstnanců, interní komunikaci, způsoby řešení konfliktů a problémů, přizpůsobování organizační struktury a odpovědností a pravomocí aktuálním potřebám rozvoje kvality.

Lenka Hloušková odpovídá prostřednictvím dotazníkových výpovědí ředitelů škol o otevřenosti škol vůči okolí na v Česku zřídka kladenou, ale zajímavou otázku, zda a jak inovační potenciál škol pocházející z otevřenosti škol vůči okolí přispívá

k rozvoji kultury školy. Procentuálními četnostmi zvolených indikátorů vyjádřeného a nevyjádřeného inovačního potenciálu (popis výběru vzorku je k dispozici v jiných publikacích) předkládá závěr, že „v otevřenosti škol vůči okolí se skrývá nezanedbatelný inovační potenciál pro rozvoj kultury školy“ (s. 77).

Klaas van Veen (univerzita Nijmegen, Nizozemí) se zabývá emocemi učitelů v kontextu reformy a snaží se teoreticky i na případové studii dvou učitelů přispět k porozumění celému procesu. Východiskem a interpretačním rámcem práce je kognitivní sociálně-psychologická teorie emocí (odvozená od Lazarusovy teorie), v níž je dopad reformy a emocí prožívaných učiteli chápán ve vztahu k jejich vlastním názorům a interpretaci situace. Z tohoto úhlu pohledu lze případný odpor učitelů ke změně lépe pochopit. Způsob, jímž učitelé reagují na reformy ve vzdělávání, je do značné míry určován tím, jak učitelé reformu vnímají vzhledem ke své profesní identitě, tj. zda ji reforma (ze subjektivního hlediska) posiluje či ohrožuje.

Jiří Zounek a Martin Sebera se zabývají tématem inovací ve školství způsobených rozvojem informačních a komunikačních technologií (ICT). České programové dokumenty v tomto ohledu vidí učitele jako nositele inovací. Autoři se proto zamýšlejí nad informační gramotností a postoji budoucích učitelů k inovacím, vychází z rogerovských charakteristik typů osvojitelů inovací a nabízí výsledky dotazníkového šetření na vzorku potenciálních učitelů (studenti předmětu učitelské minimum na Filozofické a Přírodovědecké fakultě Masarykovy univerzity v roce 2004). U závěru autorů, že výsledky mohou „částečně nabourat vžitou představu, že ICT jsou doménou mužů...“ (s. 103), je třeba upozornit čtenáře na slovo *částečně*, protože jinak by tento inspirativní, zajímavý a opodstatněný závěr byl formulačně zobecnován více, než dovoluje např. použitý způsob výběru vzorku, specifčnost vzorku a zejména obsah respondentů posuzovaných položek, u kterých byly rozdíly statisticky signifikantní. Případně také počet mužů ve vzorku či specifčnost dotazníků, kde nezjišťujeme, co osoby skutečně dělají, co si myslí, ale to, co uvádí, že si myslí, co preferují atd. Výzkum autorů ukazuje, že postoj zkoumaných žen k inovacím v oblasti ICT ve školství je blízký postoji zkoumaných mužů a pouze ve dvou položkách statisticky významně odlišný (spíše pozitivním směrem).

Další příspěvek, jehož autorkou je Bohumíra Lazarová, se zabývá souvislostmi osobnostních faktorů učitele a jeho rezistence vůči změně. Diskutovány jsou zejména otázky motivace, schopnosti, životní postoje. Faktor osobnosti hraje podle autorky významnou roli v inovaci praxe a rezistenci vůči změně, důležitý je proto zejména osobnostní rozvoj učitele.

Ve sborníku jsou také další přínosná sdělení zabývající se aplikací tzv. *zakotvené teorie*, která začíná být i v pedagogice stále více uplatňována. Zakotvená teorie představuje specifický, propracovaný kvalitativní výzkumný design používaný v mnoha sociálně-vědních disciplínách. Klára Šeďová na příkladu rodinné socializace dětského diváctví ukazuje možnosti uplatnění zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu – věnuje se specifickým technikám kódování, zejména diskutovanému axiálnímu kódování. Roman Švaříček dává čtenářům možnost zamyslet se nad problematikou kvalitativního a kvantitativního výzkumného diskursu, nad pravdou ve vědě a nad otázkou, zda je zakotvená teorie skutečně teorií a co nám výzkumy realizované s po-

mocí zakotvené teorie mohou říci a co nikoli.

V rubrice studentské práce jsou prezentovány teoretické studie a výzkumná témata jako demokracie ve švédské škole, nové podněty v rozvoji osobnostní kompetence budoucích učitelů, význam zážitkové pedagogiky pro pedagogy a místo tvůrčího psaní v současných vzdělávacích programech.

Ve sborníku lze nalézt také zprávy členů pracoviště ze zajímavých konferencí, kterých se účastnili. Obsáhlejší zprávy jsou věnovány mezinárodním konferencím, které Ústav pedagogických věd zaštiťoval a které proběhly v Brně a Telči. Jednalo se o konferenci ENIRDEM (European Network for Improving Research and Development in Educational Management) s tématem Zvládání rozmanitosti v souvislostech řízení škol a vzdělávání a konferenci OMEP (Světová organizace pro předškolní výchovu) s tématem Péče o nejmenší děti od narození do tří let: výzva pro rodinu a komunitu.

V závěru sborníku nalezne čtenář medailónky připomínající osobnosti prof. Vladimíra Jůvy (1925-2005) a doc. Jana Supa (70. výročí), kteří na pracovišti působili jako jeho vedoucí.

Sborník lze hodnotit pozitivně – jako přínosný, zdařilý a informačně obsáhlý. Nabízí tematicky zaměřené příspěvky zabývající se z různých úhlů pohledu hlavními otázkami změn a inovací ve vzdělávání, a to jak na úrovni systému, škol, ředitelů, tak v práci učitelů. Cenné je, že většina článků vychází z výzkumů, v případě českých autorů realizovaných v době různých větších či menších změn v českém školství. A že mezi autory jsou zahraniční spolupracovníci pracoviště, členové pracoviště a studenti doktorských a magisterských studijních programů. Sborník by neměl uniknout pozornosti odborné veřejnosti zainteresované na teorii změny a inovací ve školství a vzdělávání.

Kateřina Vlčková

KRATOCHVÍLOVÁ, J.

Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem – s pedagogickým sborem.

Brno : MU, 2006. 116 s.

Autorka recenzované publikace získala bohaté zkušenosti jako učitelka a ředitelka základní školy. Později působila též jako lektorka v dalším vzdělávání zaměřeném na přípravu školního vzdělávacího programu. Své zkušenosti zúročuje v publikaci, kterou adresuje učitelům, pedagogickým sborům a vedení škol ve snaze poskytnout odpovědi na otázky „jak začít, jak postupovat a jak dojít k cíli“ při tvorbě školního vzdělávacího programu (ŠVP). Publikace je cenná o to více, že doba, kdy všechny základní školy a osmiletá gymnázia mají zahájit svoji výchovně-vzdělávací činnost

podle vlastního školního vzdělávacího programu, doslova klepe na dveře.

Publikace je rozdělena do sedmi kapitol, které na sebe logicky navazují. Prolíná jí myšlenka, podle níž pro novodobé kurikulum (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – RVP ZV) není cílem učivo, ale dítě. Jana Kratochvílová svojí publikací poskytuje nabídku jedné z mnoha možných cest při tvorbě školního vzdělávacího programu. Jedná se o cestu, která má tu výhodu, že je autorkou na řadě pedagogických sborů ověřena, a to jak ve školách mateřských a základních, tak i na gymnáziích. Jádro publikace představuje čtvrtá kapitola pojednávající o dílčích krocích tvorby školního vzdělávacího programu. V závěru jednotlivých kapitol je k dispozici nástin kompetencí, kterými by měli být vybaveni absolventi učitelských fakult i učitelé z praxe, aby byli schopni se na tvorbě a realizaci školního vzdělávacího programu podílet.

V první kapitole autorka připomíná, že školní praxi čeká dlouhé období, v němž se ukáže, zda je školní vzdělávací program natolik kvalitní, aby přinášel pozitivní výsledky. Tvorba a realizace ŠVP pak záleží především na samotných učitelích. V následující kapitole Jana Kratochvílová zdůrazňuje, že ke změně kurikula dochází nejen v českém školství, ale současně v kontextu evropském. Důraz je kladen nejen na obsahovou stránku učiva (jak tomu bylo v minulosti), ale nezbytnou součástí nové koncepce by měly být odpovědi na otázky, „kdo si má své poznatky osvojit, jak a proč si je má osvojit“. Pro přiblížení této tematiky se autorka odvolává např. na práce V. Spilkové, E. Walterové a dalších.

Pro úspěšnou tvorbu školního vzdělávacího programu musí být vytvořeny určité předpoklady. Návrh toho, co by se mělo v pedagogickém sboru dělat pro přijetí změn, je prezentován formou stručného přehledu. Autorka zdůrazňuje, že pro správné pochopení idejí RVP ZV je důležitá znalost celého dokumentu, nikoliv jen jeho dílčích částí (např. aprobačních oborů učitele). K seznámení se s tímto dokumentem doporučuje rozvinutí bohaté diskuse na školách a v pedagogických sborech, která povede k hlubšímu porozumění a k rozvoji spolupráce celého pedagogického sboru. V publikaci nabízí konkrétní doporučení pro osvojení si týmové práce, včetně požadavku na jmenování vhodného koordinátora tvorby ŠVP na školách. Uvádí, že změnu kurikula by měl provázet vznik nové role učitele, který by disponoval nejen znalostmi oborovými, ale také zkušenostmi využitelnými v pedagogické praxi. Měl by umět vytvářet vhodné podmínky a procesy učení, odhadovat individualitu žáků, nebo být jejich poradcem. Důležité je také výrazné posílení svobody učitelů, která souvisí s větší zodpovědností při naplňování cílů a dosahování klíčových kompetencí.

Ve třetí kapitole Jana Kratochvílová přibližuje fázi „analýzy školy“ jako předstupeň tvorby školního vzdělávacího programu. „Analýza školy“ je nezbytným a osvědčeným východiskem pro následnou tvorbu ŠVP, a to zvláště pokud zohledňuje podmínky školy. Autorka představuje vybrané metody a nástroje pro „analýzu školy“ (SWOT analýza, metoda dotazníků, metoda rozhovoru, analýza vzdělávacích výsledků a obsahová analýza textu, pozorování), přičemž využívá konkrétních příkladů z praxe, které danou tematiku vhodně doplňují a přibližují.

Čtvrtá kapitola je nejobsáhlejší a představuje jádro celé publikace. S odvoláním na

vlastní zkušenosti v ní autorka seznamuje, jak začít s tvorbou školního vzdělávacího programu. Věnuje pozornost přípravě koncepčních materiálů seminářů, v nichž je třeba postupovat od obecného ke konkrétnímu. Nabízí vlastní návrh postupu tvorby školního vzdělávacího programu a autentické materiály, které slouží čtenářům jako inspirace. V jednotlivých podkapitolách charakterizuje „jak na to“, přičemž postupuje od zpracování identifikačních údajů školy, přes základní charakteristiku školy, charakteristiku ŠVP, učební plány, učební osnovy, až po hodnocení a evaluaci. Tyto podkapitoly jsou dále členěny na dílčí témata vztahující se k postupné tvorbě ŠVP – např. společné postupy na úrovni školy, rozvoj klíčových kompetencí žáků, zabezpečení výuky žáků mimořádně nadaných, začlenění průřezových témat, vzdělávací obsah vyučovacího předmětu. V textu, který představuje dílčí témata, vyniká důraz na jednotnou formu uspořádání textu i na grafickou úpravu. Najdeme v něm také odkazy na odbornou literaturu a na webové stránky. Dále autorka seznamuje s postupem práce v jednotlivých dílčích tématech a definuje jejich cíle, na něž navazují příklady přínosu popsané činnosti. Prezentuje poznatky k obsahové náplni činnosti, které přímo navádějí, jak řešit konkrétní problémy, jaká volit vhodná slova nebo myšlenkové operace při jednotlivých krocích. Každé z dílčích témat vzniku školního vzdělávacího programu je doplněno příklady z praxe, včetně zasvěceného komentáře autorky s důrazem na pozitiva i negativa citované ukázky. Příklady jsou opatřeny popisem, jak se postupovalo, eventuelně překládají postup vhodnější. Témata jsou doplněna obrazovými ukázkami pracovních materiálů vybraných škol, které vznikly při realizaci tvorby ŠVP.

Pátá kapitola je určena především vedení škol a vyzývá vedoucí pracovníky ve školství k tomu, aby učitelům poskytli dostatek času a vhodné prostředí k tvorbě školního vzdělávacího programu. Autorka popisuje několik možností pro vytvoření pracovní pohody, klidu a soustředění na práci v učitelských sborech.

Šestá kapitola stručně shrnuje možné problémy a poukazuje na náročnost tvorby ŠVP ve školách s malým pedagogickým sborem, tzn. v málotřídních školách, ve školách neúplných s 1. stupněm, nebo ve školách s jednou třídou v ročníku. Autorka doporučuje jak spolupráci s jinými podobnými školami, tak spolupráci jednotlivců – učitelů.

Poslední kapitola se věnuje profesní přípravě studentů učitelství a ŠVP a předkládá přehledně zpracovanou sumarizaci základních kompetencí studenta ve formě tabulárního přehledu.

Závěr publikace tvoří seznam použité literatury a poměrně obsáhlá přílohová část, která představuje velmi cenné zdroje doplňující předešlé kapitoly. Autorka např. nabízí různé druhy dotazníků, které je možno při tvorbě ŠVP použít, včetně návodu, jak je využít, eventuelně jak postupovat při jejich vyhodnocování. Cenné jsou také přílohy věnované jednotlivým kompetencím a možnostem jejich rozvíjení, stejně jako příklady výstupů některých předmětů na konkrétních školách.

Recenzovaná publikace je určena především učitelům, pedagogickým sborům a vedení škol, které se potýkají s tvorbou ŠVP a neví zcela přesně, jak na to. Může být současně vodítkem také pro ty, kteří školní vzdělávací program tvoří nebo mají již vlastní program vytvořený a touží po jeho zlepšení. Pomocí může také učitelům,

kteří hledají stále nové nápady a možnosti sebevzdělávání. Vzhledem k tomu, že autorka má bohaté zkušenosti z praxe, je publikace doplněna praktickými radami a návody, jak postupovat „krok za krokem“, aby byl výsledkem školní vzdělávací program.

Dana Hübelová

DO ČÍSLA PŘISPĚLI

PaedDr. Petr Bauman, Katedra pedagogiky TF JČU, Kněžská 8, 370 01 České Budějovice, bauman@tf.jcu.cz

PhDr. Jan Beran, Ph.D., Oddělení dalšího vzdělávání PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, beran@ped.muni.cz

Mgr. Karel Černý, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PdF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha, karel.cerny@uvrv.pedf.cuni.cz

Mgr. David Greger, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PdF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha, greger@uvrv.pedf.cuni.cz

PhDr. Dana Hübelová, Katedra geografie PdF MU, Poříčí 7, 603 00 Brno, hubelova@ped.muni.cz

PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, Poříčí 31, 603 00, Brno, tjanik@ped.muni.cz

Mgr. Stanislav Ježek, Ph.D., Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, Fakulta sociálních studií, Joštova 10, 603 00 Brno, stan@fss.muni.cz

Mgr. Petr Knecht, Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, knecht@ped.muni.cz

Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., Katedra pedagogiky PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, kratochvilova@ped.muni.cz

prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, manak@ped.muni.cz

Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D., Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, Fakulta sociálních studií, Joštova 10, 603 00 Brno, jmares@fss.muni.cz

Mgr. Petr Najvar, Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, najvar@ped.muni.cz

Mgr. Veronika Najvarová, Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, najvarova@ped.muni.cz

doc. Dr. Mag. Renate Seebauerová, Spolková pedagogická akademie ve Vídni, Ettenreichgasse 45a, 1100 Wien, Rakousko, seebauer@pabw.at

prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc., Filozofická fakulta UK, Celetná 20, 110 00 Praha, skalkova.j@volny.cz

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Katedra výtvarné výchovy PdF ZČU, 306 14 Plzeň, slavikj@kvk.zcu.cz

Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D., Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, vlckova@ped.muni.cz

doc. PhDr. Eliška Walterová, CSc., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PdF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha, ewa@uvrs.pedf.cuni.cz

PŘIPRAVOVANÁ ČÍSLA

2/2007

Educational systems in transforming countries of Visegrad group

Editoři: Eliška Walterová, David Greger

3/2007

Učitel v reflexi změn školního vzdělávání a vzdělávací politiky

Editorka: Jaroslava Vašutová

1/2008

Videostudie ve výzkumu vyučování a učení

Editoři: Tomáš Janík, Petr Najvar