

RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY – DLOUHODOBÝ ÚKOL

Jarmila Skalková

Anotace: Studie podává analýzu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání. Charakterizuje pozitivní přínos dokumentů a zároveň obsahuje kritické hodnocení některých jejich stránek. Vysvětluje při tom uzlové pedagogické problémy, spjaté s realizací rámcových vzdělávacích programů.

Klíčová slova: rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání, kompetence, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, vzdělávací obory (předměty), pojetí všeobecného základního a středního vzdělání, tvorba učebních plánů a osnov, pedagogické promyšlení látky učiteli, etapy realizace rámcových vzdělávacích programů.

I. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Materiál „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“ vydal Výzkumný ústav pedagogický v Praze v červnu 2002 jako pracovní verzi pro potřeby pilotních škol. Jeho druhou verzi zpracoval široký kolektiv autorů – pracovníků VÚP s externími spoluautory a spolupracovníky. Podnětem pro jeho vznik byl dokument o dalším rozvoji naší vzdělávací soustavy s názvem „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“ (Bílá kniha), vydaný MŠMT ČR v r. 2001. Ten je chápán jako krok k realizaci systému státního programu vzdělávání (národního kurikula), který má vyjadřovat hlavní zásady kurikulární politiky státu.¹

Porada vedení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR projednala dne 3. února 2004 třetí verzi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Chápe jej jako rámcový programový dokument, jehož hlavním smyslem je „vymezit výsledky vzdělávání a soubor učiva k jejich dosažení, které je škola povinna zařadit do

svých školních vzdělávacích programů a nabídnout k osvojení všem žákům jako závazné“.²

Pokusila jsem se o rozbor druhé pracovní verze RVP ZŠ, která byla vydána Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze v červnu 2002. Tento rozbor byl publikován.³

V současné době je nutné položit otázku, co se dělo mezi druhou a soudobou třetí variantou, v čem se obě liší, k jakému posunu došlo. Jádrem předložené studie se proto soustředí na formulaci a rozbor několika pedagogických problémů, které považuji za základní, a to z hlediska teoretického i praktického.

Je možno doložit, že se v mezidobí rozvíjela diskuse, která reagovala na druhou variantu návrhu. Byla jednak organizována příslušnými institucemi, jednak vznikala spontánně na základě zájmů a potřeb jednotlivých učitelů, škol, školských pracovníků. To se odráží v pedagogickém tisku (Učitelské noviny, Učitelské listy) i na stránkách internetu. Byla při tom vyjádřena celá řada kritických postojů a podnětných myšlenek. Týkaly se rozsáhlého spektra otázek: od konstatování stále nedostatečné informovanosti učitelů

a škol, přes kladné i negativní zkušenosti z tvorby školních vzdělávacích programů, až k oprávněným námitkám proti krátkosti období, jež se předpokládá pro plošné zavádění dokumentu do praxe všech škol.

Přesto však *diskuse neodpovídá závažnosti dokumentu*, který je předkládán, a to ani z hlediska šíře a kontinuitnosti, ani z hlediska hloubky přístupu.

Co se změnilo v třetí verzi? Byly provedeny některé úpravy, které přiblížily předložený materiál formě školského dokumentu, kterým chce být. Je přehlednější. Je přesněji vysvětleno, jak autoři chápou pojem „obor vzdělávacích oblastí“ (které jsou vyučovány v samostatných předmětech), a problém integrace vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických celků, případně tematických okruhů. Byly upraveny některé formulace, týkající se realizace kompetencí apod. Ovšem k podstatným změnám nedošlo. Co se koncepčně skrývá za změnami, jako je nahrazení výrazu kompetence výrazem „očekávané výstupy“, to ukáže až další rozpracování, zvláště v návaznosti na problematiku hodnocení těchto výstupů. Nutno také přivítat zmínky o proměňacím procesu vyučování, které původně nebyly v textu dokumentu obsaženy. I když jde pouze o zmínku, otevírá to prostor pro další nutné rozvíjení těchto otázek.

1. Obecné výchozí ideje RVP pro základní vzdělávání

a) Základní pojetí RVP ZŠ spočívá v tom, že neklade většího především na organizační struktury vzdělávacího systému, ale *vidí ho v obsahové stránce vzdělávání*. Tento záměr je koncepčně obsažen v rámcovém vymezení funkce vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který je společný pro veškerou 6–15letou populaci, tedy pro žáky základních škol a nižšího gymnázia.

Tím se RVP začleňuje do soudobého mezinárodního usilování, které se snaží vyjádřit společenské nároky na veškerou populaci daného věku v nové úrovni a kvalitě vzdělávání. Zároveň tím usiluje i o zajištění práva na plnohodnotné vzdělávání každého jedince. Mají-li se totiž ve světě „učící se společnosti“ vytvářet předpoklady pro zvyšující se počty populace, která končí vyšší sekundární stupeň, dosahuje různých forem vysokoškolského vzdělávání a bude ochotna i schopna se vzdělávat různými formami po celý život, má-li se idea celoživotního vzdělávání stát skutečně realitou, pak roste naprosto zásadním způsobem význam kvality vzdělávání veškeré populace na primárním a nižším sekundárním stupni. Je prioritním úkolem poskytnout skutečně plnohodnotný vzdělávací základ všem dětem na úrovni základní školy, a to nejen z hlediska určitého množství solidních poznatků, ale spolu s tím i z hlediska jejich osobnostního rozvoje.

b) Idea rámcového vzdělávacího programu je zároveň vnitřně spojena s předpokladem, že *bude realizována větší autonomie a pružnost škol v oblasti vzdělávání*. Opouští se praxe celostátních, podrobných, pro všechny školy společných, shora daných a zcela závazných osnov a předpokládá se aktivní samostatná činnost jednotlivých škol při vytváření vlastních školních programů v daném společném rámci, který představuje dokument RVP.

Vedení škol i sbory vyučujících získávají oproti dosavadnímu stavu větší možnost rozhodovat v řadě aspektů při obsahovém utváření ŠVP. Získávají větší prostor pro samostatnost, pro rozvinutí vlastní aktivity a iniciativy. Zároveň ovšem podstatně vzrůstá jejich odpovědnost za výsledky práce, za kvalitu vzdělání, které škola poskytuje.

Předpoklady pro větší autonomii a pružnost také zajišťuje nový návrh rámcového

učebního plánu, který je součástí dokumentu. Ten uvolňuje striktní určování počtu hodin jak v celku systému, tak pro každý stupeň a každý předmět. Škola se nyní může pohybovat v mezích celkového minimálního a maximálního ročního počtu hodin. V rámci vzdělávacích oblastí dotuje hodiny pro jednotlivé oblasti, má i určitý volný počet hodin, kterými disponuje sama podle svých potřeb, cílů, záměrů. Tato pružnost a otevřenost rozšiřuje možnosti nabídky pro žáky, vytváří větší prostor pro vlastní profilování školy.

c) Důležitým koncepčním rysem, který rovněž rozšiřuje možnosti pro tvořivou činnost učitelů v konkrétních školních podmínkách, je takové řešení, kdy *látková vzdělávacích oblastí i oborů (předmětů) není členěna podle ročníků rok po roce, ale dělí se na tři období:*

- | | |
|-----------|-----------------|
| 1. období | 1. – 3. ročník, |
| 2. období | 4. – 5. ročník, |
| 3. období | 6. – 9. ročník |

(ve 3. verzi se pro tento věk už nepoužívá pojem období, ale označuje se jako druhý stupeň).

d) Další významnou koncepční ideou je *akcent na výsledky vyučování a jejich určitou úroveň, na dovednosti aplikace a jejich praktického využívání*. To je mimo jiné vyjádřeno využitím pojmů kompetencí a klíčových kompetencí, které se nově zavádějí do pedagogické terminologie, a hlavně ve formulacích očekávaných výstupů za každé období.

Zdá se však, že v souvislostech shora uvedených progresivních rysů není vždy důsledně řešena otázka kontroly výsledků učení a vyučování, jeho výstupů. Na to také upozorňuje diskuse k RVP pro základní vzdělávání. Její účastníci např. vyžadují srovnatelnost a kontrolovatelnost výstupů škol, které budou mít vlastní vzdělávací programy do určité míry odlišné.

e) Důležitým pozitivním krokem jsou i *snahy o zdůraznění syntézy, mezioborových souvislostí, jisté integrace poznání*. Tyto snahy o integraci jsou zajišťovány tím, že obsah vzdělávání se rozděluje do devíti tzv. vzdělávacích oblastí. Do rámce těchto vzdělávacích oblastí jsou pak zařazovány tzv. obory vzdělávacích oblastí (předměty). První vzdělávací oblast „Jazyk a jazyková komunikace“ zahrnuje český jazyk a literaturu, cizí jazyky.

Druhá je „Matematika a její aplikace.“

Třetí představuje „Informační a komunikační technologie“.

Čtvrtá je nazvána „Člověk a jeho svět“.

Pátá vzdělávací oblast „Člověk a společnost“ zahrnuje předměty výchova k občanství a dějepis. Šestá je představena názvem „Člověk a příroda“. Jsou tam zařazeny fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis (geografie).

Sedmou vzdělávací oblast „Umění a kultura“ tvoří hudební výchova a výtvarná výchova.

Osmou vzdělávací oblast „Člověk a zdraví“ reprezentují výchova ke zdraví a tělesná výchova. Devátou tvoří „Člověk a práce“.

Dále je zařazena i neobligatorní oblast vzdělávání, a ta je představena oborem „Dramatická výchova“.

Syntézu akcentují i tzv. průřezová témata. Jsou to: Výchova demokratického občana, Osobnostní a sociální výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova, Výchova myšlení v evropských a globálních souvislostech, Interkulturní výchova. Předpokládá se, že budou probírána ve všech ročnících, a to formou projektů, přiřazením k některým předmětům apod.

Každá vzdělávací oblast má formulovanou obecnou charakteristiku a vymezuje společné cíle a klíčové kompetence jednotlivých etap, k jejichž utváření a rozvíjení daná oblast přispívá. To posiluje syntetizující pohledy při přemýšlení o jednotlivých oborech, které náležejí do příslušné oblasti.

Rámcový vzdělávací program, jak výslovně zdůrazňují autoři 3. verze, předpokládá, že obory vzdělávacích oblastí „budou ve (ŠVP) koncipovány a na školách vyučovány

v samostatných předmětech". Bude tedy záležet na učitelích, případně kolektivu učitelů, jak budou s to syntetizujícími možnostmi využít.

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 provázala charakterizované kompetence a očekávané výstupy, nebo se pokusila v encyklopedizujícím lineárním výčtu poznatků zvýraznit vedoucí ideje, základní učivo apod.

Jak bylo uvedeno, RVP je chápán jako východisko k tvorbě vlastních vzdělávacích programů jednotlivých škol. V první etapě šlo asi o 56 tzv. pilotních škol, které se k ověřování projektu přihlášily dobrovolně.

2. Otevřené pedagogické problémy spjaté s realizací RVP pro základní školy

a) Zavádění rámcového vzdělávacího programu do praxe

Alarmujícím problémem je způsob zavádění rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání do školní praxe. Nebyl rozvinut – a to od samého počátku práce na rámcovém vzdělávacím programu – širší dlouhodobý dialog autorů příslušné instituce s širokou odbornou, pedagogickou i nepedagogickou veřejností. Nebyly rozvinuty mnohostranné aktivity na různých úrovních, v nichž by byly nastolovány základní věcné problémy, spjaté s výchozími ideami a s realizací dokumentu, formulovány priority, hypotézy. Nebyly utvářeny platformy, kde by docházelo k věcné a argumentované dlouhodobější výměně názorů, dis-

kusím atd. Nejde totiž pouze o pár seminářů pro zasvěcené nebo pouze o to, dát na internet „manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů“, vypisovat interní granty či poskytnout izolované dílčí informace tisku apod. Pochopitelně tato opatření, pokud byla provedena, jsou potřebná a naprosto je nepodceňuji. Avšak při realizaci tak závažného dokumentu, který se konec konců týká každé školy a každé rodiny, mám na mysli širokou participaci odborné i neodborné veřejnosti. Je to totiž spolehlivá cesta, která umožňuje nejen překonávat informační chudobu, ale zároveň umožňuje ovlivňovat postoje otevřenosti ke spolupráci, prohlubovat citlivost pro nově otevírané problémy, naslouchat zdůvodněním přinášených inovací a posilovat vstřícnost pro jejich přijímání.

O tom, že existuje tato potřeba kultivace společenského vědomí v dané oblasti, svědčí řada konkrétních situací. Jestliže ředitel víceletého gymnázia vyžaduje, aby i pro nižší stupeň gymnázií byl vydán specifický rámcový program, svědčí to, že problematika nebyla hlouběji vysvětlena. Různá krajní zjednodušení dokumentu celá řada tvrzení a formulací v běžném tisku, nezřídka velmi nepřesných, zato velmi emotivních. J. Štefflová v Učitelských novinách oprávněně burcuje titulem „Jak se šíří informace o utajeném programu“. Podobně R. Sárkozi na internetových stránkách Česká škola poznamenává o přístupu k rámcovému vzdělávacímu programu: „Pokud se k němu chcete na internetu dopídit, dá vám to značnou práci... Tuto informační strategii opravdu nechápu. Jejím výsledkem totiž může být, že až vstoupí reforma v platnost (předpokládá se, že to bude v září 2004), tisíce ředitelů a učitelů budou nevěstičně zírat na to, co pro ně reformátoři připravili.“⁴⁴

Nejde ovšem pouze o širokou komunikaci autorů dokumentu s jeho realizátory a co nejširší veřejností (pedagogickou, rodičovskou, akademickou, s žurnalisty aj.).

V oblasti školství, podle mého názoru, chybí dlouhodobě skutečně široká a soustavná komunikace odborníků a pracovníků

decizní sféry. Nedaří se aktivizovat intelektuální kapacity odborné veřejnosti, která k dané problematice z pozic různých oborů má co říci. To se projevovalo i v minulých letech, jak jsem se snažila ukázat, v souvislosti s řešením otázek naší vzdělávací soustavy.⁵ Projevuje se to i nyní v souvislosti s RVP.

b) Kategorie základního vzdělání, pojem kompetence a jejich vztah
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.

Jeho základní význam a koncepci objasňuje studie s názvem „Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání“,⁶ která byla vydána za finanční podpory Evropské komise Evropským oddělením Eurydice, informační síti o vzdělávání v Evropě v r. 2002.

Pro pochopení termínu a pojmu „kompetence“ je důležité zohlednit širší společenský kontext. Tento termín a pojem se utvářel a byl přijat v rámci školsko-politických úvah s tím, že reflektuje vzdělávací situaci soudobé sociálně ekonomické a sociálně politické etapy společenského vývoje. Jde o období, kdy „znalosti jsou tím nejcennějším zdrojem ekonomického růstu“. Obecně se poukazuje na význam zvyšování kvalifikace pracovní síly a význam vzdělání pro řešení problematiky zaměstnanosti. V těchto souvislostech se orientuje pozornost na vztah mezi ekonomikou a základním vzděláváním. Klade se otázka, „zda základní vzdělávání skutečně dokáže mladé lidi účinně připravit na úspěšnou integraci do hospodářského systému společnosti“.⁷ 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“.*⁸

Francouzský pedagog P. Perrenoud soudí, že vytváření kompetencí má umožnit jedincům, „aby mobilizovali, uplatňovali a zapojovali osvojené poznatky v složitých, rozmanitých a nepředvídatelných situacích“. Definiuje proto kompetence jako schopnost „účinně jednat v určitém typu situaci, schopnost založenou na znalostech, která se však neomezuje jen na ně“.⁹

*Přívlastek „klíčová“ kompetence, tj. „základní“ či „podstatná“ 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.“*¹⁰

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 reprezentuje široký střechový pojem, který zahrnuje znalosti, dovednosti i postoje. Orientuje na nové aspekty, které jsou spjaté 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 zaměstnanec-ké politiky.

V současné době se posunul 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 tradicí.

Pro zpřesňování pojmu kompetence a jeho včleňování do systému pedagogických pojmů je podle mne velmi přínosný průzkum organizovaný evropskou komisí. Jednotlivé země Evropské unie analyzovaly na základě jednotného dotazníku, jak se v jejich vlastních vzdělávacích soustavách realizují 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 pedagogické terminologie, což ovšem neznamená, že se dané problémy neřeší (Švédsko, Rakousko), případně se uvádějí termíny, používané synonymicky.

Zároveň daný průzkum podněcuje prohlubování pohledu na soudobé problémy obsahu vzdělávání. Aktivizuje debaty o měnící se roli vzdělá-

ni a jeho koncepci v současné a perspektivní etapě společenského vývoje.

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 spjaté 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.

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

Pro tvorbu koncepce RVP 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 demonstrovuje, 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“.

V Německu se setkali představitelé spolkové vlády a spolkových zemí s akademickými pracovníky a zástupci sociálních partnerů, církvi, 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 neuznává 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.

Myslím, že na rozdíl od těchto zahraničních zkušeností u nás nebyla provedena hlubší analýza koncepce kompetencí ani jejich vztahů k existujícímu obsahu vzdělávání. Autoři ve třetí verzi dokumentu uvádějí následující kompetence: • kompetence k učení, • kompetence k řešení problémů, • kompetence komunikativní, • kompetence sociální a personální, • kompetence občanské, • kompetence pracovní. Spíše se k nově přijatému pojmu kompetence dosavadní obsahy vzdělávání jednoduše přičlenily.

Z hlediska rámcového vzdělávacího programu má především zásadní význam *vymezení pojmu základní vzdělání*, vymezení jeho cílů a pojetí. Formulace v třetí verzi je zúžená a jednostranná. Uvádí se totiž, že základní vzdělávání má žákům „pomoci získávat a postupně zdokonalovat klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání, orientovaného zejména na situaci blízké životu a na praktické jednání“.¹¹

Jde o pragmatické vymezení. Ve výchozí definici nutno především zdůraznit, že funkcí základního vzdělání je poskytnout solidní a pevný základ, vedoucí k všestrannému rozvoji žáka a tvořící předpoklady pro další vzdělávání a sebevzdělávání veškeré populace.

Vždyť i rozvíjení kompetencí se musí opírat o věcný 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“¹² nelze desinterpretovat jako protikladné kategorie a klást jedno proti druhému.

Zdůrazňujeme-li oprávněně význam tzv. klíčových kompetencí, neznamená to, že zůzujeme 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“.

Nastoluje se tak zcela zásadní problém koncepce všeobecného základního vzdělávání. 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.

V koncepci vzdělávání se uplatňují významné antropologické dimenze. Jde o kultivaci osobnosti mladého člověka, obohacování jeho vnitřních zkušeností, ať už plyne z pochopení či prožití látky nebo mezilid-

ských 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, kterými jsou 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 většinou měřit testy ani se vždy nemusí projevovat bezprostředně a krátkodobě.

Zásadní koncepční otázky obsahu vzdělávání, jeho cílů i pojetí 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 kompetencí a obsahu vzdělávání, je patrné i ve struktuře dokumentu, jak jsem již uvedl. Po prostudování partií, týkajících se učiva, vzniká dojem známé přetíženosti látkou a obtížné realizovatelnosti, mají-li školy postupovat předpokládanými inovativními cestami vyučování. Nic nenásvědčuje tomu, že by se autoři dokumentu daným problémem podrobněji zabývali.

Úkol zpracovat školní vzdělávací programy je po mnoha stránkách velice náročný. Prostor mezi návrhem a jeho realizací je nasycen celou řadou zcela zásadních problémů, o nichž by učitelé měli být hlouběji informováni.

II. Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání

V srpnu 2003 vydal Výzkumný ústav pedagogický „Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání“, a to v první pracovní verzi. Jde o čtyřletý vzdělávací program denní formy vzdělávání, na jehož základě žáci získají úplné střední vzdělání.¹³

Struktura dokumentu je koncipována podobně jako vzdělávací program pro základní školy. V úvodních částech charakterizuje délku a formy vzdělávání v gymnáziích, organizační podmínky, vymezuje podmínky k přijetí uchazečů ke vzdělávání i způsoby a podmínky ukončování vzdělávání na gymnáziu. Jádro představuje charakteristika cílů a pojetí obsahu vzdělávání na tomto typu školy, očekávané výstupy, obsah jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů uvnitř vzdělávacích oblastí. Je připojen i rámcový učební plán. Dále se pak dokument věnuje charakteristice podmínek, za jakých probíhá vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří byli integrováni do hlavního proudu vzdělávání, a žáků mimořádně nadaných. Dokument charakterizuje základní materiální, personální, hygienické a organizační podmínky pro úspěšnou realizaci RVP G i hlavní zásady a podmínky pro zpracovávání školních vzdělávacích programů. Nakonec je připojena část, obsahující průřezová témata a doplňující vzdělávací obory, které prohlubují vzdělávací obsah gymnázia. Čtenáři není zcela jasné, proč se tato část přičleňuje až nakonec. Uváděná průřezová témata, která jsou vyjmenována, tj. základy mezilidského soužití, tolerance, sdílení a transfer hodnot demokratické společnosti, multikulturní výchova, environmentální výchova, vliv médií i možnost realizovat doplňující vzdělávací obory, tvoří totiž podstatnou součást koncepčních otázek vzdělávacích obsahů.

Také rozbor tohoto dokumentu směřuje k tomu, aby poukázal na pozitivní momenty a zároveň formuloval některé základní pedagogické problémy, které otevírá.

a) Není pochyb o tom, jak tomu bylo i v programech týkajících se základního

vzdělávání, že *významným pozitivním krokem je uvolnění přísně stanoveného působení učebních plánů a osnov, určeného centrálním úřadem*. Navrhované pojetí, které předpokládá tvorbu vlastních školních programů, znamená významnou podporu autonomie škol. Otevírá širší možnosti pro jisté profilování školy, tvorbu vlastního pojetí obsahu i struktury učiva, volby metod a prostředků, ovšem v určitém obecném rámci dokumentu. Realizuje se tím vlastně i idea demokratizace vzdělávání, která otevírá více svobody škole, omezuje centralizující vliv státu na vzdělávání. Zároveň obsahuje i větší míru odpovědnosti konkrétní školy za vlastní rozhodování. Toto pojetí, které se ve své podstatě dotýká otázky vztahu demokracie a vzdělání, ovšem předpokládá zejména vzdělávací systém předem připravený na participaci a rovněž utváření vhodných platform pro diskutující a přemýšlející pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. V těchto otázkách nutno zatím konstatovat naprostou nezajištěnost, což ovlivňuje i charakter diskuse, která se k této problematice váže.

b) *Významným nosným pojmem i tohoto dokumentu je dále pojem kompetence, klíčové kompetence*. 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 terciárního vzdělávání, další specializaci i pro občanský život. Gymnázium má proto žákům vytvářet dostatek příležitosti, aby si v průběhu studia stanovené klíčové kompetence osvojili a naučili se díky nim vhodně zacházet se svými vědomostmi, dovednostmi a schopnostmi“. Do oblasti klíčových kompetencí se zařazuje podobně jako v rámcovém vzdělávacím programu pro zá-

kladní vzdělávání: učení, řešení problémů, komunikace, sociální a interpersonální kompetence, občanská kompetence. Srovnání ukazuje, že oproti RVP ZV chybí „kompetence pracovní“. U jednotlivých vzdělávacích oblastí, kterými jsou jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, člověk a příroda, občanský a společenskovědní základ, člověk a svět práce, člověk a zdraví, umění a kultura, informační a komunikační technologie, jsou pak podány obecné charakteristiky. Ty zároveň uvádějí, jak daná oblast přispívá k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Obsahují začasť v obecných formulacích podnětné myšlenky. V rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí jsou formulovány očekávané výstupy. I zde nutno pozitivně hodnotit snahy formulovat je činnostním způsobem.

Je nepochybně přínosné, že se prostřednictvím pojmu kompetence akcentuje rozvíjející charakter vzdělávání, rozvíjení dovedností a činností žáků gymnázií, jejich vlastní aktivita při řešení problémů. Je na místě připomenout, že akcent na formativní význam vzdělávacích obsahů gymnázií je spjat s celou jejich historií od 18. století.

V souvislosti s tím, co již bylo řečeno o kompetencích, zdůrazním pouze následující myšlenku, kterou pokládám za důležitou z hlediska kvality školního vzdělávání. Individuální vzdělávací a rozvíjející možnosti nelze lineárně normovat pouze podle očekávaných měřítek a ekonomických nároků společnosti, nejde pouze o včlenování mladé generace do existujících vztahů a přizpůsobování se novým situacím, byť by to bylo vyjádřeno formou kompetencí. Jde o více. Tyto meze musí vzdělávání přerušovat v důsledku vlastní aktivity vzdělávajícího se subjektu, jeho analytického kritického myšlení, individuálních potřeb a životních představ, tvořivosti, vlastního rozhodování.

c) *V souvislosti s RVP pro gymnaziální vzdělávání nelze přehlédnout závažné nedostatky.*

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). 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 téměř ani nepoužívají pojem kompetence, čímž se snižuje vnitřní jednotu předloženého materiálu. Je otázka, zda se cíle, formulované jak obecně, tak v kompetencích, dají realizovat při přetížnosti látkou. Je nezbytné prověřit tyto stránky dokumentu experimentálně v reálném procesu vyučování.

Základním problémem materiálu je podle mého názoru neujasněnost 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 vzdělávání“ není uveden ani v příloženém 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?

Autoři si zřejmě nekladli otázku, jaké jsou nové soudobé nároky na všeobecné vzdělání, jaké jsou nároky na moderní gymnaziální vzdělávání, např. ve vztahu ke vzdělávací tradici. Přitom právě hlubší zamyšlení nad touto problematikou je nezbytné jak pro skutečně tvořivé zpracování rámcových vzdělávacích programů, které hledí perspektivně kupředu, tak i pro jejich další konkretizaci ve ŠVP.

d) Nutno ovšem spravedlivě říci, že nejde především o nedopatření rezortu. *V materiálu se odráží stav pedagogické teorie*. Ta bohužel u nás nedostatečně reflektuje a rozvíjí aktuální problematiku, která se týká vzdělávacích obsahů a jejich změn z hlediska perspektiv společenského vývoje. Přitom nové poznání v této oblasti představuje významnou koncepční a teoretickou oporu pro rozvíjení a zkvalitňování rámcových i školních vzdělávacích programů. Je totiž důležité ujasňovat si, jak chápat pojem vzdělání v soudobých podmínkách informační společnosti, v podmínkách postupné realizace globalizačních tendencí naší doby. *Projev tohoto nového kontextu vidíme v oblasti práce, vědy i v postavení subjektu a v nárocích na jeho orientaci v složitých podmínkách současného světa a jeho rozporů.*¹⁴

Mění se organizace práce i vztahy mezi prací a vzděláním. Do popředí vystupují nejen požadavky na samostatné myšlení, vyšší

úroveň analytických i syntetických myšlenkových operací, tvořivost, dovednosti řešit problémy. Tento trend obsahuje i další nová měřítka. Přijímá se, že intelektuální schopnosti a odborné znalosti jsou základním předpokladem, ale hlavní pozornost se soustřeďuje na osobnostní vlastnosti, jako je iniciativa, schopnost vcítění se do myšlení druhých (empatie), schopnost přizpůsobení se, umění přesvědčovat. Tyto aspekty se vyjadřují pojmem emoční inteligence. Některé z nich, jak jsme viděli, jsou vyjádřeny v termínech kompetencí.

Pod pojmem „emoční inteligence“ se rozumí schopnost vyznat se sám v sobě i v ostatních, vnitřní motivace a zvládání vlastních emocí i emocí cizích. Četné práce tohoto zaměření, které např. uvádí D. Goleman v knize *Emoční inteligence* s podtitulem „Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ“, se opírají o neurologické výzkumy i výzkumy různých funkcí mozku.¹⁵

„Schopnosti emoční inteligence,“ uvádí D. Goleman, „jsou odlišné od kvalit rozumové inteligence v akademickém slova smyslu, ale zároveň je doplňují.“ „Jedná se o dva odlišné druhy inteligence, vycházející z aktivit různých částí mozku. Intelektuální úroveň je založena výhradně na činnosti neokortexu, kůry mozkové, vývojově nejmladší části mozku, umístěné na jeho povrchu. Centra pro emoce jsou uložena hlouběji, ve vývojově starší podkorové oblasti. Emoční inteligence je výrazem součinnosti těchto center s centry pro intelekt“ (Goleman 1999, s. 305).¹⁶

Současně s oporou o existující výzkumy se předpokládá, že kvality emoční inteligence jsou naučitelné a dlouhodobě se vyvíjejí, na rozdíl od inteligence (IQ).

Nelze přehlížet a ignorovat nové poznání, které přináší rozvoj neurologie a výzkumu mozku, zároveň se ovšem nutno obezřetně vyhnout jednostranné módnosti, vulgarizujícímu zjednodušování a popularizační povrchnosti ve využívání této oblasti poznávání, jak se s nimi někdy v pedagogických kontextech setkáváme.

Dochází ovšem i ke změně pohledů na vědu a racionalitu. *V značné míře na tento aspekt upozornil proud tzv. postmoderního myšlení, když položil naléhavě otázku, „co znamená vlastně vědeckost“. Nejde zde o iracionalitu, ale spíše o ztrátu absolutní platnosti racionálního, nebo spíše o jeho dosavadní interpretaci. Na uvedené stránky vlastně poukazovali již T. W. Adorno a M. Horkheimer, když zpochybňovali absolutizaci víry v technický pokrok a prognózovali, že se ovládnutí přírody změní v ničení přírody tam, kde převládne myšlení cíl-prostředek.*

Tyto momenty mají velký význam i pro řešení obsahu vzdělávání v rámci školních programů, neboť akcentují potřebu, aby se naše pozornost při rekonstrukci tohoto obsahu obracela na celistvé pojetí osobnosti člověka, stránky emocionální, tělesné a různé potřeby mladého člověka, jeho osobní životní prožitky a zkušenosti atd.¹⁷ Ukazuje se, že pro budoucnost je třeba překonávat jednostranné racionalistické zúžení a vycházet důsledně ze skutečnosti, že vzdělávání se týká celého člověka.

Další významnou oblastí je *úloha médií v našem životě a v problematice mediálně zprostředkovaného světa*. Nově se otevírá problém subjektu a toho, jak subjekt zpracovává skutečnost. Z hlediska vývoje jednotlivce, žáka, totiž v současné době není pedagogickým problémem technické zacházení s médii. To mladá generace ovládá lépe než generace starší. Ale pedagogicky důležitý problém je mediální zprostředkování světa.¹⁸ Jak si mladý člověk vytváří vlastní obraz světa, jak dospívá ke vzorcům jeho výkladu. Jakými vlastními subjektivními zkušenostmi disponuje a jak je s to je zpracovávat, jak interpretuje to, co vidí kolem sebe a prožívá, jak je schopen kriticky vybírat a hodnotit. Kde hledá a jak si utváří vzory svého chování, jak je schopen sebereflexe a sebeovládání.

Pro řešení školních vzdělávacích obsahů jsou ovšem podnětné i soudobé sociologické výzkumy, informující o změnách orientace mládeže i dospělých¹⁹ (P. Sak, M. Rabušicová, L. Rabušic). Jde totiž o to, pomáhat mladým lidem orientovat se v hodnotách každodenního života, mimo jiné uvědomovat si, co to vlastně znamená „užívat si život“ a „vést odpovědný život“.

III. Pedagogický prostor mezi návrhem a jeho realizací

V dalším výkladu se pokusím naznačit některé okruhy pedagogických a didaktických otázek, u kterých by se měli zastavit všichni, kdo se zamýšlejí nad konkretizací rámcového vzdělávacího programu pro vlastní školu.

Především školy a jejich učitelé musí řešit otázky dvou rovin transformace vzdělávacích obsahů do svého školního dokumentu, a to: a) do školního plánu, b) do vlastních programů (osnovy) pro učitele. Obojí představuje různé problémy a vyžaduje různé přístupy.

Tvorba učebního plánu, případně jeho úprava, ani tvorba učebních osnov není pouhá technická záležitost. Tyto dokumenty působí především jako celek a představují z hlediska školního vzdělávání určité základy kultury, které žákům otevírají. Slედují dva základní spolu spjaté cíle: zprostředkování kultury a rozvoj osobnosti žáků. Těmto cílům by měl odpovídat obsah vzdělávání, vyjádřený v školním učebním plánu a věcně naplněný vlastních učebních osnov, podle nichž budou učitelé postupovat.

Vzdělávacím programům a jejich zpracování se v zahraničí trvale věnuje velká pozornost. Zároveň je ale třeba říci, že v dané oblasti panuje značná terminologická nejednotnost. Slyšíme zde pojmy jako vzdělávací programy, učební plány, učební osnovy, kurikulární dokumenty, obsahy vyučování, sylaby. Proto je třeba vždy uvádět, co

se daným termínem myslí. Nejednotnost terminologie má i své úskalí. Spočívá v povrchním vnímání a přejímání nových termínů, bez hlubší analýzy jejich obsahu a konotací.²⁰

Mají-li školy a učitelé s náležitou odborností dotvářet své učební plány, je důležité, aby se mohli opírat o poznatky v této oblasti, k nimž dospěla pedagogická teorie i praxe tvorby učebních plánů.

Co se týká učebních plánů, lze konstatovat, že se vytvořily v historickém vývoji dva základní modely.

V tradičně centralizovaných školských soustavách vznikaly závazné učební plány pro jednotlivé stupně a typy škol, centrálně schválené a kontrolované. Takové učební plány existovaly v Československé republice, existují v řadě dalších zemí jako Rakousko, Francie.

Naproti tomu se jinak vyvíjelo řešení vzdělávacích obsahů v těch zemích (severské země, USA, Anglie), kde se školská soustava vytvářela „zdola“, snahou jednotlivých obcí o vzdělávání svých členů.²¹ Volba obsahu vzdělávání se do značné míry ponechávala na místních orgánech a jednotlivých školách.

Kritika přílišné centralizace na jedné straně i přílišné autonomie na straně druhé vede v současnosti k překonávání jednostrannosti a postupnému sblížování obou modelů. V centralizovaných koncepcích snaha o zkvalitnění školského systému směřuje k oslabování centralizačních tendencí, zatímco táž snaha o zkvalitnění školské soustavy v liberálních koncepcích směřuje k posilování centrálního vlivu.

Také v tvorbě učebních osnov se vyvinuly různé typy programů, o něž se opírá školní praxe.

1. Jde o podrobné programy, přesně určující obsah. Tyto programy mohou mít v zásadě dvě různé formy.

Mohou být koncentrovány k disciplíně, tj. v podstatě logicky rozvíjet systém příslušných pojmů dané disciplíny. Při tom lze jít do různých úrovní podrobnosti.

Nebo mohou být koncentrovány k žákovi. To znamená, že jejich obsah je především vázán na vývoj mentálních struktur žáků, na psychologické charakteristiky, např. zájem žáků.

2. Programy mohou být koncipovány rámcově, takže určují pouze obecně obsah, ale nezabývají se tím, jak se rozvíjejí pojmové systémy ani věkovými zvláštnostmi žáků.

Ponechávají svobodu vyučujícímu, aby probíral určité problémy podle situace, podle zájmu žáků. Ale je důležité, aby na konci každého cyklu školní docházky žáci splnili jasné formulované cíle.

Každé z těchto pojetí tvorby kurikulárních dokumentů má vnitřní souvislosti s celým systémem a vývojem školské soustavy země, kde se realizuje. Pochopení těchto širších souvislostí je nezbytné, máme-li předcházet mechanickému přejímání různých řešení nebo neorganickému vnášení jednotlivých prvků do jiných systémů.

Tvorba učebních osnov je do značné míry činnost odborná. Je důležité, aby tvořili učitelé při této činnosti spojovali své zkušenosti vědní, moudrost získané praxí s určitým odborným poučením.

Zcela zásadní je při tvorbě jakýchkoliv kurikulárních dokumentů, tak i při tvorbě učebních plánů a osnov *uplatňování hledisek psychologických*. Mělo by jimi být ovlivněno zařazování určitých předmětů ve struktuře učebního plánu i pojetí učiva. V souladu s vývojovými zvláštnostmi se totiž mění i charakter procesu poznávání žáků: od konkrétního, epizodického poznávání, blízkého životu dítěte, se dospívá k vědní, jež je transformováno do systémů v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů. Uplatňování těchto hledisek znamená též ptát se: je přechod, který se přibližuje k systému myšlení a jazyku věd skutečně přiměřený, není v některých případech předčasný apod.

Z díkce dokumentů není patrna návaznost a zároveň vědomí různých úrovní osvojování a postupné rozvíjení učiva. Zde by měly hrát významnou roli výzkumy a poznatky vývojové a pedagogické i kognitivní psychologie. Jak účinně působí, je možné se poučit v zahraniční literatuře, zabývající se osvo-

jováním učiva, ať už v oblasti společensko-vědní, přírodovědní nebo v matematice. Zároveň se uplatňují i rychle se rozvíjející oborové didaktiky.

Hledisko psychologické se také mělo uplatnit v konkrétních formulacích kompetencí a výstupů. Především v základním vzdělávání lze realizovat pouze základy očekávaných kompetencí. Na jejich rozvíjení se bude podílet veškeré další vzdělávání. Nelze si nevšimnout, že formulace kompetencí např. v programu pro základní školy nejsou často přiměřené věkovým etapám, s nimiž materiál pracuje.

Lze se dočíst např. pro 2. období (žák 9–11letý) ve vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“, že žák má získat následující kompetence: „Hodnotí a srovnává postavení a jednání lidí ve společnosti a způsoby řízení společnosti v minulosti a současnosti, používá s porozuměním základní pojmy, vztahující se k hospodářskému, kulturnímu a politickému životu.“ Podobně na s. 80 dokumentu se uvádí u žáků tohoto věku jako očekávaná kompetence, že si žák „uvědomuje různorodost interpretací téhož vizuálně obrazného vyjádření, přemýšlí o nich, zaujímá k nim svůj postoj a hledá v této rozrůzněnosti zdroj inspirace“. A ptám se: viděli autoři v životě 11leté dítě? Podobně např. formulace očekávaného výstupu v historii „moderní doba“ je uváděna podle mého mínění bez zřetele k vývojovým možnostem žáka základní školy, jestliže praví: „Zhodnotí postavení ČR v evropských souvislostech a jeho vnitřní sociální, politické, hospodářské a kulturní prostředí.“ Podobných formulací v některých dalších předmětech lze uvést celou řadu.²²

Při přípravě na tvorbu školních vzdělávacích programů by učitelé a všichni spolupracující měli mít přístup k fundovaným rozborům takových otázek, jako jak dnes chápat kategorii všeobecného vzdělání a v čem v soudobé etapě informační společnosti a globalizačních tendencí spočívá jeho zkvalitňování, co vyplývá pro obsah vzdělávání i jeho pojetí z nových vědních poznatků, ať už jde o sociologické nebo biologické aspekty,

co pro všeobecné vzdělání vyplývá ze socializačních procesů, v nichž se mládež vyvíjí, jak se utváří jeho vztah k mimoškolnímu prostředí (včetně moderních technických prostředků), jak se rozvíjí vztah všeobecného a odborného vzdělávání v souvislosti s realizací principu celoživotního vzdělávání. Přemýšlení o obsahu a pojetí vzdělávání má zcela zásadní význam, neboť tyto stránky jsou vnitřně těsně spjaty konec konců se všemi ostatními pedagogickými činnostmi.

Realizace školních programů klade mimořádné nároky na pedagogické promýšlení látky učitelů. Na učitelů zůstávají otázky, jako: jak vybrat to nejpodstatnější, co je základním a co rozšiřujícím učivem, jak se budou rozvíjet určité obecné principy (např. vývoje v přírodopise), ideje, dovednosti od třídy ke třídě; jak zajistit vnitřní koherenci učiva, postupné rozšiřování vědomostí (ve vertikálním směru) od třídy ke třídě, jeho souvislý charakter (v horizontálním směru) aj. Jak budu uvádět dekontextualizovaný obsah do životních souvislostí, spojovat je se zkušenostmi a samostatnými činnostmi žáků různého věku, čímž se učivem bude stávat i oblast společenské praxe. Jak budu dosahovat toho, aby učivo nebylo chápáno pouze z hlediska kognitivního, ale aby se uplatnila i hlediska hodnotová, která ukáží žákům, jak obtížné a náročné jsou procesy tvorby poznávání, která jim na příkladech velkých osobností jednotlivých vědních oblastí otevrou spolu s poznáním i pohledy do mravní a citové sféry lidského vědění a lidských dimenzí života. Teprve za těchto podmínek se látka přetváří v učivo v plném smyslu.

Pochopitelně, že v tomto pedagogickém přemýšlení o látce je učitel nenahraditelný. Je také zřejmé, že odpovědi na tyto otázky nemohou být plně obsaženy ve školském dokumentu. Bylo ale důležité včas se zamýšlet nad tím, jak učitel v této činnosti pomoci. Vytvořit k tomu celou řadu vhodných

nástrojů a i finančně takovou pomoc zajistit. Obávám se, že při absenci této pomoci a naopak při existenci nátlakového kontextu, jako jsou zkoušky na nižší sekundární stupeň (nižší gymnázium) a vyšší sekundární stupeň, případně vysoké školy, nebude překonán známý encyklopedizující přístup.

IV. Rytmus činností při realizaci rámcového vzdělávacího programu

Tvorba školního vzdělávacího programu pro základní školu není více méně jednorázový akt, který lze vyřešit za 2–3 roky. Pro administrativu a úředníky jsou 2–3 roky doba dlouhá, pro školu a vědu je to doba krátká.²³

Realizace této tvorby předpokládá nastolení určitého rytmu práce, formulaci určitých etap uvádění rámcového vzdělávacího programu do školní reality.

První fází je teoretická příprava na základě týmové spolupráce odborníků (představitelů jednotlivých vědních oborů, psychologů pedagogů, představitelů praxe). Ale do této první fáze náleží i realizace vytvořeného materiálu ve školní praxi s jasně formulovanými cíli, které lze kontrolovat. Je to významný krok ke sladitelnosti projektu s jeho realizovatelností. Umožní odstranit ve spolupráci autorů a vyučujících a v přímém střetu s realitou nejvýraznější nedostatky a připravit pak zdokonalenou verzi a předat ji praxi, tj. pilotním školám.

Aplikace na pilotních školách představuje druhou fázi. Prověřování návrhu se obohacuje o variabilitu podmínek, za nichž se programy škol utvářejí a realizují (různé kulturní a rodičovské zázemí, různé vybavení škol, kvalifikace a tvořivost učitelů aj.). I pilotní výzkum je výzkum. Proto je třeba formulovat cíle, k nimž se směřuje, určit systém, jak bude práce sledována, formulovat hlediska a nástroje vyhodnocování. Je třeba také včas

zajistit systém opatření, která budou poskytovat škole pomoc, a určit, jak budou výsledky jejich práce dokumentovány. Je nezbytné formulovat hlediska, kritéria a nástroje vyhodnocování.

To vše by mělo být doprovázeno aktivním odborným dialogem mezi příslušnými pilotními školami a navrhující institucí, dialogem s autory návrhu. Měla by být rozvinuta celá škála pozitivních opatření, která budou prohlubovat odbornost zúčastněných (např. texty, věnované jednotlivým odborným či didaktickým problémům, semináře, diskusní fóra pro zúčastněné pilotní školy i další zájemce, systematické další vzdělávání učitelů, účastníků se realizace projektu v pilotních školách, ale i ostatních zájemců).

Nutno přemýšlet i o žácích v tomto procesu tvorby a zavádění nových programů. Stávají se vlastně subjekty experimentování.²⁴

Současná situace relativní nepřipravenosti terénu pro širší realizaci školních vzdělávacích programů je součástí obecnější problematiky. Dnes už se konkrétně ukazuje, co ztrácíme tím, že u nás je dlouhodobě v oblasti vzdělávání a výchovy podceňována role vědeckého poznávání a základní a aplikovaný výzkum. Je to v zásadním rozporu s trendy současné doby, kdy se stále zdůrazňuje význam vědeckého poznávání pro všechny oblasti společenské praxe. Tento nežádoucí jev má negativní důsledky pro obě strany. Do vědomí širší veřejnosti nedostatečně pronikají odborné informace o teoretickém i praktickém řešení aktuálních pedagogických otázek či trendů rozvíjení významných problémů školských soustav v zahraničí. Odborná pedagogická veřejnost zase není vystavena nutnosti reagovat na nejružnější podněty praxe, provádět teoretické poznání a soudobé vývojové tendence v nejružnějších praktických souvislostech a konkrétních specifických podmínkách škol.

Poznámky:

- ¹ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : ÚIV, 2001. 37 s.
- ² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [cit. 11. února 2004]. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/aktualni_ukoly/RVP_ZS/obsah/htm.
- ³ SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004, s. 146-154.
- ⁴ ŠTEFFLOVÁ, J. Jak se šíří informace o utajeném programu. *Učitelské noviny*, 2003, č. 10, s. 9.
SARKOZI, R. *Co přinesou rámcové a školní vzdělávací programy*. [cit. 20. května 2003]. Dostupné na: <http://www.ceskaskola.cz>.
VALEŠ, K. Názor na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Učitelské noviny*, 2003, č. 15, s. 19.
TOMÁŠEK, F. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – zkušenosti, úskalí, pochybnosti. *Komenský*, 2003, roč. 128, č. 2, s. 2-7.
KRATOCHVÍLOVÁ, J. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání očima studentů. *Komenský*, 2004, roč. 128, č. 3, s. 2-5.
- ⁵ SKALKOVÁ, J. Vzdělanost a obsah vzdělávání – prioritní vědní témata. *Pedagogika*, 1997, roč. 47, č. 3, s. 203-211.
SKALKOVÁ, J. Potřeba didaktického zamyšlení nad učebnicemi. *Pedagogika*, 1998, roč. 48, č. 1, s. 4-8.
SKALKOVÁ, J. Výchova a vzdělávání v kontextu soudobých globalizačních tendencí. *Pedagogika*, 2000, roč. 50, č. 1, s. 13-22.
SKALKOVÁ, J. Bílá kniha a její čtenáři. *Informatorium*, 2001, č. 31, s. 8-10. Praha : Pedagogická fakulta UK.
SKALKOVÁ, J. Vzdělávání mládeže v nových kontextech. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 1, s. 18-30. Brno : Česká pedagogická společnost.
SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004, s. 63-71.
MEZERA, A. *Změni nové vzdělávací programy výuku?* [cit. 10. dubna 2004]. Dostupné na: <http://www.ceskaskola.cz>.
- ⁶ *Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. Eurydice. Informační síť o vzdělávání v Evropě. Brussels,

- říjen 2002. Český překlad ÚIV, 2003. [cit. 10. dubna 2004]. Dostupné na: <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/cs/CCCS.pdf>.
- ⁷ tamtéž, s. 11.
- ⁸ tamtéž, s. 13.
- ⁹ tamtéž, s. 12-13.
- ¹⁰ tamtéž, s. 13.
- ¹¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [cit. 11. února 2004]. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/aktualni_ukoly/RVP_ZS/obsah/htm.
- ¹² *Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. Eurydice. Informační síť o vzdělávání v Evropě. Brussels, říjen 2002. Český překlad ÚIV, 2003. [cit. 10. dubna 2004]. Dostupné na: <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/cs/CCCS.pdf>, s. 12.
- ¹³ *Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání*. První pracovní verze. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2003. 108 s.
- ¹⁴ HAUSMANN, O.; MAROTZKI, W. Zur Aktualität des Bildungsbegriffs unter veränderten Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. *Pädagogik*, 1988, č. 7-8, s. 25-29.
- ¹⁵ GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1995.
- ¹⁶ GOLEMAN, D. *Práce s emoční inteligencí*. Praha : Columbus, 1999.
- ¹⁷ SKALKOVÁ, J. Výchova a vzdělávání v kontextu soudobých globalizačních tendencí. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004, s. 83-94.
- ¹⁸ SKALKOVÁ, J. Využívání médií jako didaktických prostředků v procesu školního vyučování. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004, s. 137-145.
- ¹⁹ SAK, P. *Proměny české mládeže*. Praha : Petrklíč, 2000.
- RABUŠICOVÁ, M.; RABUŠIC, L. České výchovné hodnoty: tradiční nebo moderní? *České hodnoty 1991-1999*. Sborník prací Fakulty sociálních studií brněnské univerzity. Sociální studia 6. Brno : Masarykova univerzita. 2001, s. 127-148.
- ²⁰ RASSEKH, S.; VAIDEANU, G. *Les contenus de l'éducation*. Paris : UNESCO, 1987, s. 14, 311.
- MIALARET, G. *Pédagogie générale*. Paris : PUF, 1991, s. 198.
- ²¹ JELÍNKOVÁ, V. Zavádění celostátně závazných učebních osnov ve Velké Británii. *Aktuality*, 1992, č. 5. Praha : ÚVI.
- Národ v nebezpečí. Správa národní komise USA o stave školstva. Bratislava. *Expresná informácia*, 1985, č. 3.
- GOULIOVÁ, K. Kdo rozhoduje o penězích pro školství? *Učitel'ské noviny*, 2003, č. 16, s. 19.
- ²² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [cit. 11. února 2004]. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/aktualni_ukoly/RVP_ZS/obsah/htm.
- ²³ SHULMAN, L.S. Knowledge and Teaching. *Harvard Educational Review*, Vol. 57, February 1987, No 1, s. 1-22.
- ²⁴ HORNSTEIN, W. Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2001, 47, č. 4, s. 517-537.
- BENNER, D. Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2002, 48, č. 1, s. 68-90.