

MATURITA – DLOUHODOBÝ PROBLÉM A AKTUÁLNÍ VÝZVA

Jarmila Skalková

Anotace: Studie charakterizuje stručně vznik a historický vývoj maturity. Poukazuje na diskuse, které trvale provázejí maturitní zkoušky v různých zemích. Kriticky rozebírá základní problémy reformního návrhu „nová maturita“. Zdůrazňuje potřebu podrobněji rozebrat soudobé funkce maturitních zkoušek i jejich obsah. Analyzuje možnosti a meze využívání testů jako prostředků zjišťování úrovně maturantů na všeobecně vzdělávacích i odborných středních školách.

Klíčová slova: maturitní zkouška, reformní návrh „nová maturita“, funkce maturity, obsah maturitní zkoušky, katalog cílových požadavků, testování jako prostředek zjišťování úrovně znalostí maturantů, jeho možnosti a meze.

Maturita – trvalý předmět diskusí

Maturita je zkouškou s dlouhou historickou tradicí, v různých zemích ovšem často velmi odlišnou. Ve Francii byla maturitní zkouška zavedena císařským dekretem v r. 1808 jako první akademický stupeň, který poskytovala univerzita. V Prusku se maturitní zkouška uplatňuje od r. 1788. Původně ke konci 18. století nešlo o zkoušku, která má na mysli akademickou úroveň. Šlo o zkvalitnění přípravy vedoucích úředníků státu, funkční vedení úřadu v souladu s tehdejšími společenskými potřebami. První německý „maturitní katalog“ (1788) měl proto na zřeteli budoucí roli mládeže v praktickém životě, potřeby státu¹⁾. Teprve později bylo vzdělávání, důležité pro povolání, nahrazeno představou „zralosti“ v duchu Humboldtovy novohumanistické koncepce. Závažnou pro vstup na univerzitu se stala maturita v r. 1834. V této souvislosti byla i upevněna monopolní role gymnázia²⁾. V Rakousku (a tedy i v našich zemích) byla zavedena r. 1849. Již sám název maturita (maturitas) jako zkouška dospělosti naznačoval, že student má dosáhnout zralosti, čímž se chápala

jednak schopnost studovat na vysoké škole, jednak schopnost samostatného kritického myšlení a celková osobnostní vyspělost kandidáta. Historicky se pak vyvíjely v rámci školských systémů jednotlivých zemí různé formy maturitních zkoušek.

V našich zemích měla od svého počátku maturita vždy ráz zkoušky státní, což bylo dáno např. tím, že předsedal zemský školní inspektor nebo středoškolský ředitel či profesor jiného ústavu jako jeho zástupce³⁾.

Od doby svého vzniku prošla maturita řadou změn. Různě se měnil její obsah, zachovávala se však její část ústní a písemná. Byla rovněž předmětem četných úvah, které žádaly její zásadnější reformu nebo se vyslovovaly pro její zrušení, a to již počátkem tohoto století. To např. navrhoval říšský svaz středoškolských profesorů z celého Rakouska v r. 1909. V 20. letech se diskutoval problém (např. v Německu), zda podržet formálně vzdělávací pojem školní zralosti ve smyslu novohumanistických představ o funkci gymnaziálního všeobecného vzdělávání a jeho těsného vztahu k univerzitě, nebo přijmout jiné pojetí, bližší tehdejší společnosti a potřebám praktického života⁴⁾.

Také u nás se v období mezi dvěma válkami rozvíjely diskuse o smyslu, přednostech i vadách maturity, jak je patrné např. ze stránek Věstníku československých profesorů (J. Granát, J. Pithardt aj.) z r. 1928/29 a ze stránek časopisu Nové školy téže doby. Tak J. Kamenář zde zdůrazňuje v souvislosti s otázkou smyslu maturity, že se má zkoumat obecná úroveň kandidátovy vyspělosti, nikoliv jednotlivé vědomosti. B. Bydžovský ve své knize „Naše středoškolská reforma“ vysvětluje, proč reformní komise expertů v otázce, zda má být maturita zachována, „zaujala stanovisko konzervativní a vyslovila se pro její zachování“. Soudí, že „maturitou je dána žákovi, poprvé a naposled za jeho středoškolských studií, příležitost, aby se soustředil k větší přehledné práci a sám si vydal počet z dlouholetého studia..., souborné a přehledné opakování učební látky... napomáhá dobře syntéze vědomostí...“ J. Štech v reakci na změnu předpisů, které zavádělo ministerstvo školství a národní osvěty (12. I. 1931), kriticky upozorňuje na nevhodný postup ministerstva, když píše: „Maturit nelze dříve modernizovat, dokud nebyla zmodernizována předchozí výuka, jež se maturitami zakončuje. Začínat opravu školství u závěrečných zkoušek znamená stavět dům od střešky“⁴⁾.

Poukazovalo se na to, že se přes původní záměry i dikci předpisů stávala maturita zkouškou pamětní, přetěžovala encyklopedičností, orientovala na naučené jednotlivé vědomosti a ne na celkový rozhled po kultuře, nikoliv na schopnosti samostatné duševní práce a na praktické používání získaných vědomostí (O. Chlup). Uvádělo se rovněž, že při krátké zkoušce, která nadto studenty může velmi znervózňovat, není možno posoudit skutečné znalosti, nemluvě o hlubším ocenění jejich schopností a vlastností. J. Uher konstatoval, že naproti tomu učitelé, kteří se stýkají se žákem mnoho let,

mohou jej posoudit daleko spravedlivěji a objektivněji⁵⁾. Tvrdilo se, že regenerace maturity by měla být spojena s radikální změnou tradičních názorů na středoškolské studium.

Maturita se stala znovu v druhé polovině 20. století předmětem živých diskusí v zahraničí. V 70. letech v tehdejším Západním Německu W. Flitner, H. Scheuerl, F. Blättner aj. usilují o zkvalitnění maturity se snahou renovovat v nových podmínkách klasický pojem vzdělanosti. Proti encyklopedické rozbujlosti látky či jednostranné a předčasné specializaci zdůrazňují orientaci na jádro základních poznatků a zkušeností, v nichž se dají postihnout základy naší duchovní, vědeckotechnické, sociální, politické a náboženské situace, od nichž se nesmí podle jejich názoru distancovat nikdo, kdo chce rozumět vědě a studovat ji a potom i nést společenskou odpovědnost. H. v. Hentig v 80. letech v souvislosti se svými školskými reformními pokusy v Bielefeldu formuluje řadu výhrad ke stávajícímu stavu maturit. Navrhuje nový typ maturity a chce spojit těsně nejvyšší třídy sekundární školy s nižšími ročníky vysoké školy⁶⁾. V posledním desetiletí se rozvíjí diskuse o maturitních zkouškách v Německu nejen v souvislosti s pojetím vyššího stupně gymnázia (J. Oelkers, H. E. Tenorth), ale především i v souvislosti s takovými otázkami, jako jsou tzv. zralost pro vysokoškolské studium, (L. Huber, H. J. Meyer, G. Schreier), funkční rovnoprávnost všeobecného a odborného vzdělání jako předpoklad pro vysokoškolské studium, uvažuje se pro a proti centrální maturitě. W. D. Scholz ve svých studiích rozebírá podrobně rozšíření reálných možností a podmínky vysokoškolského studia bez maturity, informuje o zkušenostech tohoto studia v některých spolkových zemích i jeho výsledcích⁷⁾.

Také v maďarském a polském pedagogickém tisku (Głos Nauczycielski, 1971) se diskutovalo o tom, zda jsou maturity potřebné. Ve Francii v diskusi o maturitních zkouškách⁸⁾ její účastníci poukazují na jednostrannost hodnotících kritérií, orientovaných na paměť. Tak např. ve fyzice se nacvičují typové úlohy z hlediska potřeb maturity (A. Durupthy, prezident Unie fyziků), ale nehodnotí se schopnost žáků experimentovat. Podobně v matematice forma zkoušek při maturitě podmiňuje rigiditu procesu vyučování, nesledují se takové kvality maturantů, jako je schopnost spolupracovat ve skupině, dovednost analyzovat dokumenty aj. (M. Pécal, prezident Asociace profesorů matematiky veřejného školství). Diskutující upozorňují, že chybí zřetel k praktickému používání vědomostí. Vyslovují se stížnosti na produkci „standardizovaných mladých lidí“, kterým chybí tvořivost. Vyučující konstatují, že maturity negativně zpětně ovlivňují vyučovací proces střední školy, neboť svazují učitele a podvazují jeho pedagogickou iniciativu. Ostře je kritizována složitá procedura maturitních zkoušek, těžko zvládnutelná se zvyšujícím se počtem maturantů (S. Zappi). Pedagogická veřejnost ve Francii také poukazovala na to, že maturity jsou drahé, nepružné, neposkytují obraz celkového profilu žáka, podceňují sektor přípravy, směřující k povolání. P. Meirieu soudí, že současné formy francouzské maturity preferují určitý profil žáka, tj. žáka, který má dobrou paměť, je zvyklý pracovat izolovaně sám a v určeném čase. K analýze účinnosti maturit se ve Francii přistupuje spíše se sociologickými než personalistickými kritérii a parametry. Avšak, jak uvádí W. Mitter⁹⁾ ve srovnávací studii, přes velmi četné kritiky praktiků, rodičů, organizací učitelů i školské správy trvá francouzská veřejnost na tradičním rituálu francouzské maturity, neboť ji chápe jako součást své kulturní identity.

Naproti tomu např. ve Švédsku byly v r. 1965 zrušeny tradiční závěrečné zkoušky, které měly podobně jako naše maturita část písemnou a ústní. Byly nahrazeny jiným typem hodnocení, totiž opakovaným kvantitativním i kvalitativním hodnocením žáků v celém průběhu středoškolského studia. Spolu s tím byl posílen systém odborných inspekci¹⁰⁾. Také např. Meirieu soudí, že by bylo vhodné, aby žáci v průběhu studia (před připuštěním k maturitní zkoušce) zpracovávali určitou samostatnou práci. Tyto a podobné zkušenosti ze zahraničí by mohly být i pro nás velmi inspirativní.

Není pochyb o tom, že také v našich podmínkách v současnosti je aktuální a potřebné uvažovat o maturitě, která se stala závěrečnou zkouškou na školách poskytujících úplné střední vzdělání.

Záslouhou sondy Maturant je, že probudila zájem o problematiku maturit a jejich kvalitu. Poukázala – nepochybně oprávněně – na některé zcela zásadní nedostatky v úrovni maturitních zkoušek, zvláště v oblasti odborného školství. Vyvolala potřebu usilovat o zkvalitňování úrovně maturitních zkoušek obecně. Dala mnohým školám podnět k sebereflexi, sebehodnocení a sebezdokonalování. Ovšem sama sonda zasluhuje hlubší kritický rozbor v řadě momentů¹¹⁾.

V čem spočívají základní problémy návrhu „nová maturita“?

Je otázka, zda navrhované řešení tzv. „nové maturity“, která se má skládat ze dvou složek, a to „státní“ (v opravené terminologii společné – externí) a interní – profilové maturity, může skutečně vést k očekávanému zkvalitnění úrovně.

Jádro publikovaného materiálu Nová maturita II (únor 2000)¹²⁾ je věnováno především výkladu tzv. společné (externí) části maturitní zkoušky. Tato část má být realizo-

vána formou „státem garantovaných didaktických testů“. Jejich účelem je ověřit, do jaké míry žák splňuje cílové požadavky, stanovené v Katalozích cílových požadavků.

Předložený materiál je koncepčně neujasněný a nepostihuje podstatné problémy, které se v současné době nově nastolují v souvislosti s maturitními zkouškami. Tím, že autoři věnují maximální pozornost pouze té části společné externí maturity, která se má konat formou testů (a kterou původně nazvali „státní“), stává se tato část fakticky nejvýznamnější, ač se mluví o rovnocennosti obou částí. Profilová (interní) část se neanalyzuje s tím, že se z velké části bude vycházet ze stávajících pravidel a praxe. Pokládá se tedy vcelku za vyhovující. Fakticky se ale její role v očích zúčastněných podstatně redukuje, bez ohledu na to, zda si to autoři uvědomují a zda si to přejí, či ne. Napomáhá tomu i terminologie, jako „státní maturitní komise“ a „školní maturitní komise“. Celk obou částí v jeho jednotě není podroben analýze.

Základní nedostatečnost návrhu Nová maturita vidím v tom, že nevychází z komplexnějších analýz funkce zkoušky tohoto druhu a jejího obsahu, dále pak, a to je zvláště závažné, všestranněji nedomýšlí důsledky změn, které se navrhují.

Především jde o otázku funkce maturity. Právě v otázce funkce spočívá fakt, že maturita byla a je v průběhu své existence předmětem teoreticko-vzdělávacích i politicko-vzdělávacích kritik a často kontroverzních návrhů. Od jejího vzniku totiž stále existuje napětí mezi různými funkcemi, které má plnit.

Především plní funkci závěrečné zkoušky vzdělávacího procesu, a to značně dlouhého, který má své cíle a určité pedagogické pojetí. Předpokládá se, že žák si osvojí vědomosti, dovednosti, vlastnosti a postoje v souladu se základními cíli druhu a typu školy, který absolvoval.

Dále plní funkci zkoušky, která je podmínkou vstupu na vysoké školy. V souvislostech této funkce je pod vlivem určitých požadavků, spjatých s rozvojem vědy, techniky a tzv. studijních předpokladů z pohledu vysoké školy. Historicky měla a do jisté míry má v tomto smyslu i poslání více či méně selektivní. Je spjata i s distribucí jistého společenského postavení.

Třetí funkce maturity směřuje do životní praxe, neboť otevírá přímou cestu zařazení do povolání určitých úrovní. Také v této souvislosti se spojuje s aktuálními společenskými sociálně-ekonomickými problémy, s potřebami trhu práce.

Kontroverze ve spojení s různými funkcemi má ovšem různé, konkrétně historické podoby. Např. na konci 18. a poč. 19. století šlo o rozpor mezi utilitárními snahami, které žádaly, aby se maturita přizpůsobila společenským potřebám a prověřovala speciální znalosti, orientované k povolání (např. příprava kvalifikovaného úřednictva). Proti tomu byly formulovány novohumanistické představy, které odmítaly v koncepci všeobecného vzdělání jakýkoliv vztah k praktickému životu. Při tom zároveň probíhal boj mezi představiteli tradičních klasických jazyků (řečtina, latina) a představiteli matematiky, přírodních věd a moderních jazyků. Spolu s tím se řešila otázka, zda má být maturita nástrojem restriktivní sociální politiky, anebo reprezentovat právo na studium i nižších sociálních vrstev.

Stojí za to zamyslet se nad touto historickou zkušeností. Ukazuje se totiž, když vezmeme na zřetel dobovou podmíněnost i terminologii, že se s problémy různých funkcí maturity i napětí mezi nimi setkáváme stále. Mají novou podobu, vyjadřujeme je v jiné terminologii, ale jsou to problémy trvalé. Na to poukazuje např. v podmínkách francouzských lyceí J. M. Gaillard, když uvádí, že se maturita stala ze zkoušky elitní,

jak tomu bylo v minulosti, v dnešní době zkouškou masovou¹³⁾. V diskusi o funkci maturity v Německu se ptá O. Anweiler, známý pracovník v oblasti srovnávací pedagogiky, zda ještě maturita může být za změněných současných podmínek „královskou cestou“ k vysokoškolskému studiu. Poukazuje se na rozšíření přístupu k vysokoškolskému studiu přes odborné vzdělávání, na pluralitu rozličných cest vedoucích k vysokoškolskému vzdělávání, rozebírají se i podmínky a hodnotí zkušenosti z přijímání k vysokoškolskému studiu bez maturity.

Jestliže tedy uvažujeme u nás o maturitních zkouškách, je nezbytné především hlouběji rozebrat a podrobit diskusi otázku, **v čem spočívá funkce maturity v soudobých podmínkách.**

Maturitu a maturanty nelze izolovat od ekonomického a sociálního prostředí. Je to problém sociálně-ekonomický, kulturně-politický i pedagogicko-psychologický.

V důsledku historického vývoje došlo k výrazným změnám sociálním, rozvíjelo se a zvláště v současnosti se intenzivně rozvíjí střední školství, docházelo a dochází i ke změnám v pojetí univerzity a vysokého školství. V soudobých podmínkách učící se společnosti, která postupně uvádí v život ideu celoživotního vzdělávání v jeho různých formách, výrazně roste v rozvinutých zemích procento populace, která dosahuje úplného sekundárního vzdělání. Stoupá také výrazně procento populace, která získává vzdělání na terciární úrovni. Tyto obecné trendy se budou nepochybně výrazně uplatňovat i v dalším vývoji naší vzdělávací soustavy.

Ke kvantitativnímu růstu maturantů dochází trvale. Tak např. podle Českého statistického úřadu absolvovalo u nás ve šk. r. 1934/35 na školách gymnaziálního typu 5931 studujících, ve šk. r. 1973/74 končilo v denním studiu a studiu při zaměstnání v gymnaziích 19 133 studujících, ve šk. roce 1990/91 stou-

pl tento počet na 22 780. Ve šk. roce 1997/98 získalo úplné střední vzdělání 23 997 absolventů a úplné střední odborné vzdělání asi 75 000 absolventů. Není pochyb o tom, že procento populace, která dosahuje úplného sekundárního vzdělání také u nás, jak je tomu i v ostatních rozvinutých zemích, dále poroste. Jestliže tedy v současnosti skládá maturitu na 100 000 studujících, nepochybně nutno uvažovat vážně o koncepčních důsledcích tohoto vývoje vzhledem k funkci i obsahové koncepci maturit.

Tento kvantitativní rozvoj znamená zásadní sociální změny i změny v charakteru populace, která spěje k maturitě. Je méně homogenní, a to nejenom z hledisek znalostních a kognitivních, ale především i z hlediska životních zkušeností, studijní motivace, aspirační úrovně, sociálního zázemí, osobní biografie i chování, představ o vlastní životní dráze.

Při úvahách o funkci maturity nutno mít na paměti její roli a smysl z pozic celého vyššího sekundárního stupně, tj. škol všeobecně vzdělávacích, odborných i škol vysokých, a to v rámci celé školské soustavy, příp. i možností mimoinstitucionálního vzdělávání v podmínkách učící se společnosti. Při tom komplexita této společnosti přináší velmi heterogenní požadavky na maturitu. Zvažování jejich důsledků pro vymezení funkce této zkoušky i jejího obsahu vede k flexibilním modelům a alternativním cestám při řešení otázky maturity – studijní schopnosti – přístup na vysokou školu.

Jeden ze základních zdrojů napětí, který je v současnosti mimořádně živý v souvislosti s funkcí maturity a jejího obsahu, jsou procesy nově se utvářejících vztahů mezi tzv. všobecným a odborným vzděláním¹⁴⁾. Významné konvergentní tendence, které mají řadu konkrétních podob, se projevují jak ve sféře poznávání, tak i osobnostních aspektů a hodnot. Znamenají ovšem nejen posilování

významu všeobecně vzdělávacích předmětů v odborném vzdělávání. Předpokládají i obohacování představ o všeobecném vzdělávání o nové rozměry, včetně učiva technologického charakteru a seznamování se světem práce, jak na to upozorňují materiály OECD, UNESCO a další.

Řada dimenzí, k nimž se orientuje současná doba, se stejně tak týká vzdělávání všeobecného jako odborného. Technický a ekonomický vývoj vytváří potřebu široce založených dovedností, náročnějších intelektuálních kvalit, jako je schopnost koncentrace, kritické a samostatné myšlení, tvořivost. Neustále probíhající změny předpokládají pracovníky vysoce motivované, flexibilní, kteří jsou schopni a ochotni různými cestami prohlubovat své vzdělávání v průběhu celoživotní dráhy. Ve světě, kde věda a technika pronikají hluboko do každodenního života společnosti, se kladou obecné požadavky na člověka, jeho dovednost komunikovat, schopnost odpovědného chování, morálního rozhodování v rozporných náročných situacích každodenního života. Sem náleží i významné aspekty osobnostního rozvoje, jako je schopnost realizovat individuální potenciality, komplexně přistupovat k vznikajícím problémům aj. Součástí vzdělání, kde nelze odlišovat aspekty všeobecně vzdělávací a odborné, je i svět hodnot. Jde jednak o tradiční hodnoty (důstojnost člověka, láska k bližnímu, sociální citění), které jsou trvale platné v každé epoše. Do popředí však vystupují i další hodnoty, pomáhající člověku žít v současnosti, jako kupříkladu ideje demokracie, lidských práv a svobod, vzájemné spolupráce a závislosti aj. Nové zvažování této obsahové problematiky, která z hlediska teoreticko-vzdělávacího přispívá k sblížování všeobecně vzdělávacího a odborného školství, zároveň probíhá v sociálních podmínkách, kdy je třeba mít na zřeteli změny ve vzdělávací motivaci ob-

čanů. To souvisí s potřebami nových šancí v povolání i v osobnostním a kulturním rozvoji člověka, využívání pozdějších možností vysokoškolského studia, utváření pozdější nové životní orientace. A to vše hluboce ovlivňuje úvahy o soudobé funkci maturity.

K prioritním problémům dále náleží **obsahová stránka, která se týká obou částí navrhované reformy maturit.**

Z hlediska obsahových stránek chybí jakákoliv úvaha o širších kulturně vzdělávacích dimenzích v koncepci vzdělání, která by stála v pozadí návrhu. Právě tím, že chybí, si lze mimo jiné vysvětlit kolísání v řešení otázky matematiky, nebo skutečnost, že autoři v první etapě ani nezařadili historii mezi předměty možného výběru. Úzce pragmatickým myšlením si lze také vysvětlit, že navrhuji od r. 2004 redukovat povinné volitelný výběr jazyků na němčinu a angličtinu, aniž by se uvažovalo o omezujících kulturních důsledcích dlouhodobějšího působení takového rozhodnutí zvláště v našich podmínkách. Ani slovo o základech informatiky a počítačové gramotnosti. Automaticky se přejímá běžný předmětový systém, není naznačen pokus o využití mezipředmětových souvislostí, interdisciplinárního přístupu, který by kladl určité požadavky na syntetické myšlení, dovednosti řešit komplexní problémy. Není patrné, čím bude vyjádřen v externí části vztah k životní praxi, a to nejen v oblasti maturit odborných škol, ale i gymnázií.

Obecně lze říci, že návrh „nové maturity“ spíše konzervuje soudobý stav. Nenavozuje otázky, které se ptají, jaký by měl být obsah dnešní maturity, v čem potřebuje reformu, v čem by mělo spočívat obecné jádro a v čem flexibilita tohoto modelu, který bude zahrnovat nejen systém vědomostí a dovedností, ale také metody jejich získávání, dovednosti samostatného učení, potřeby sebevzdělávání, sociální kompetence, schopnosti

kooperace aj. Ujasnění nového obsahu maturit totiž těsně souvisí s případnými změnami jejich formy včetně zjišťování úrovně absolventů.

V návrhu je charakterizován obsah v části 6 s názvem „Katalog cílových požadavků“. Pro externí části maturity se odkazuje na katalogy cílových požadavků a předpokládaných kompetencí. Předpokládá se, že MŠMT stanoví požadavky na obsah pro jednotlivé maturitní předměty. Katalogy jsou zpracovány na základě pedagogických dokumentů vydaných pro různé typy a druhy středních škol. Zdůrazňuje se, že katalog není pedagogický dokument. Je to vlastně dokument pro technickou realizaci testů, popis témat, nikoliv nástroj pro představu o cíli, koncepci vzdělání, o jeho smyslu a hodnotových orientacích.

Autoři si ovšem uvědomují, že externí část maturity nemůže postihnout takové cílové požadavky, jako jsou emocionální, hodnotové, postojoyé aspekty rozvoje osobnosti mladého člověka. Soudí, že mohou postihnout pouze ty, které jsou vymezeny v podobě kompetencí žáka, což jsou, jak uvádějí, „znalosti a dovednosti (intelektuální a psychomotorické) a jejich struktury, které si žák osvojil a je schopen je využívat v určitých situacích“. Když pomínu odtržení obou cílových aspektů, nemohu nepřipomenout nejasnost konstruktu „kompetence“, kterého se v současnosti s oblibou používá. V této souvislosti je na pováženu soudit, že výčty tzv. cílových kompetencí mohou být „zřetelným základem pro tvorbu a výběr adekvátních položek“. Adekvátních – z jakého hlediska?

Jak je patrné, již z povahy testů vyplývá nutnost určitého redukcionismu. To je závažný faktor v konfrontaci s funkcemi maturity. K podstatným rysům vzdělávání žáků, kteří dospěli k maturitě, náleží, aby chápali vedoucí ideje předmětů, které studovali, aby si osvojili nejen konkrétní systémy pojmů

a zákonů, ale aby byli schopni prakticky je aplikovat v konkrétních situacích, aby získali určité interpretační dovednosti, aby se naučili utvářet si určitá hodnotící stanoviska, jistý nadhled, aby uměli zdůvodňovat v jednotě analytického a syntetického myšlení své názory, obhajovat je, samostatně pracovat, aby tvořivě domýšleli praktické aplikace svého poznání, aby získali určitou úroveň sociálních dovedností aj.

Je rovněž zarážející, že část „Pojetí cílových požadavků a obsah katalogů“ je zpracována především technicko-administrativně z hlediska potřeb testování, jako by již bylo vše jasné. Ani slovem nenaznačuje skutečně složité kulturně vzdělávací, pedagogické a další problémy, které jsou v pozadí přípravy takového materiálu. Že je zde mnoho otazníků, o tom svědčí sám vágní výklad této části.

A tak vlastní funkce vzdělávání mizí za formou testovacího zjišťování. Hrozí, že tato forma spíše posílí jednostranně analytický a encyklopedizující koncept. Ten se snadno převádí do podoby testů, kvantifikace a statistického vyhodnocování. Zvláště předpokládají-li se, jak se v materiálu uvádí, především uzavřené položky.

Problém hodnocení

Návrh Nové maturity detailně rozvíjí v podstatě apriorní rozhodnutí, že forma testů je nejvhodnějším způsobem a cestou ke zkvalitnění soudobé maturitní zkoušky.

Zavádění celostátního testování jako hlavní metody zjišťování výsledků maturitní zkoušky, které má konec konců význam selektivní, navozuje v jejím rámci řadu otevřených otázek a napětí, jako je:

- napětí mezi pluralismem, příp. alternativností rozvoje škol a unifikací, příp. krajní centralizací, kterou testy mohou reprezentovat,

- mezi standardizací a principem sebeorientace a individualizace,
- otevírá problémy vztahu navrhovaných úprav nejen k vysokému školství, ale především i ke světu práce,
- aktualizuje problém vzdělávání a práce,
- otevírá otázku distance mezi světem školy a světem pracovních míst. Nejde o to, že se problémy odkrývají, naopak, to bývá produktivní. Ale jde o to, že nejsou náležitě formulovány a reflektovány.

Kdo dokázal, že měření testy a takto zjišťované výsledky skutečně povedou ke zkvalitňování vnitřní práce škol, že jsou vhodné pro vzdělávací zařízení a rozhodování o příští životní či školní cestě žáků? Dosavadní výsledky vědeckého zkoumání v oblasti testů ve světě v současnosti naopak dokumentují, že používání testů s tímto cílem je více než diskutabilní. Na tyto momenty již upozornil v souvislosti s diskusí o nové maturitě např. K. Rýdl¹⁵⁾. Kdo dokázal, že takovéto testy mají predikční hodnotu pro studium na vysoké škole? Nutně totiž abstrahují od významných osobnostních kvalit, žádoucích právě pro toto studium. Dále, jak např. připomíná v. Hentig, ve své studii o krizi maturit, testová zjištění mohou nanejvýše naznačit určitou schopnost kandidáta pro studium na vysoké škole (např. medicíny), nemohou však v žádném případě být prognózou pro vykonávání povolání lékaře.

Je podána podrobná, až detailní informace o formě realizace testových zkoušek. Komentáře obsahují četné technické záležitosti, které z hlediska techniky používání testů jsou nepochybně zpracovány na odborné úrovni. Stejně tak technicky detailně jsou zpracovány další části materiálu, týkající se termínů maturitní zkoušky, možnosti opravné zkoušky, revize výsledků maturitní zkoušky, administrace zkoušek atd.

Ovšem část o testech se bez rozpaků při-

držuje stanovisek, která již byla mnohokrát z hlediska používání testů ve vztahu ke vzdělávacímu procesu (ale i obecně) zpochybněna, anebo přinejmenším jsou předmětem diskuse. Chci při tom zdůraznit, že *nehájím stanovisko, v zásadě odmítající metodu testování jako jeden z možných postupů. Je však zapotřebí vždy si v konkrétních případech uvědomovat možnosti i meze těchto postupů i jejich místo v soustavě dalších prostředků hodnocení.*

Autoři hovoří o „přesném měření“. Co se ale bude měřit? Nepůjde o velmi náhodné položky, vyčleněné z více méně obecně vymezeného obsahu? Chtějí se zbavit subjektivnosti. Tak v informacích o didaktických testech čteme: „Objektivnost znamená, že výsledek testu závisí pouze na žáku, ne na dalších okolnostech (tj. nepromítá se do něj především subjektivní vliv učitele).“ Žák přece nefunguje při testování jako stroj nebo jakási abstraktní, od všeho izolovaná bytost, bez jakéhokoliv kontextu. Nese si s sebou působení prostředí, z něhož na zkoušku přišel, vliv má jeho zdravotní stav, napětí ze zkouškové situace a mnoho dalších faktorů. V této souvislosti jsou zajímavé i výzkumy Mezinárodního sdružení pro vyhodnocování výchovně vzdělávacích výsledků, které prokázaly veliký význam faktorů rodinného prostředí na výsledky procesů učení v podmínkách školního vyučování¹⁶⁾.

Uvedené značně zjednodušené formulace jsou pochopitelné z hlediska testovací techniky, která je založena na behaviorálně pozitivistických východiscích.

Požadavkům testovacího zjišťování a technologickým aspektům, potřebám zpracovávání testů se podřizují nutně i další otázky, jako je délka testů, odstup termínů konání společné (externí) části od zahájení prvních zkoušek profilové interní části maturit aj.

Autoři soudí, že „uzavřené formy položek jsou... zcela objektivně vyhodnotitelné

a přímo automatizovaně zpracovatelné". To je nepochybně pravda z hlediska techniky testování. Ale jaké interpretace se z takovýchto výsledků budou činit? V těchto souvislostech upozorňuji na myšlenky T. Huséna, který dlouhá léta pracoval jako poradce pro výchovu a vzdělávání OECD a vedl srovnávací mezinárodní výzkumy IEA (International Association for Evaluation of Educational Achievement). Analyzoval mezi jiným pojem úroveň. Soudí, že hodnocení úrovně „criterion referenced“ (tj. přístup, kdy se student hodnotí podle toho, zda splnil určený limit) se aplikuje hlavně na relativně statické výchovně vzdělávací soustavy s dlouhou tradicí, kde požadavky, které student musí splnit, aby udělal zkoušky, jsou neměnně dané. Oprávněně se také ptá A. Mezera: „Kdo stanoví minimálně kritické hodnoty testového výkonu žáků, zda kandidát maturitní zkoušky v testu uspěl?“¹¹⁾.

Autoři nedomýšlejí negativní důsledky, které se mohou promítnout do běžného života školy.

Reálně hrozí, že dané pojetí tzv. externí maturity povede k nácviku testů a zpětně ovlivní pedagogický proces (testově orientované vyučování). Posílí redukcionistický pohled na kategorii vzdělání ve všeobecně vzdělávacím i odborném sekundárním školství. Do popředí se bude posunovat analyticko-encyklopedizující charakter vědění. Učitelé se budou především snažit, aby jejich žáci (a potažmo škola) uspěli v testech. A studující celkem snadno postihnou, „co stačí“.

Skutečnost, že maturita historicky byla a je chápána jako státní zkouška, nemá pouze administrativní význam.

Tradičně i v Československé republice si stát zachovával svůj vliv např. tím, že předsedu komise jmenoval nadřízený úřad, školská správa centrálně navrhovala a schvalovala témata pro písemnou část maturitní

zkoušky. Podobně jinde (Německo, Maďarsko) je běžné, že ministerstvo školství určuje pro všechny školy stejného druhu stejné úlohy pro písemné maturitní zkoušky. Maturanti přitom mají možnost (jak tomu bylo i u nás) vybrat si z několika úloh či témat.

To, že předsedy či členy komisí se stávají profesori jiných škol, vytváří mezi nimi přirozenou lidskou komunikaci, přispívá k srovnávání úrovně práce, výměně pedagogických zkušeností, podporuje sebereflexi zaangażovaných osob i jejich škol. I psychologicky posiluje pocity vzájemné odpovědnosti. Maturita, která se uzavře do stěn školy jako „vniřní“, ochudí život školy i hodnocení činnosti žáků, vyučujících i celé školy o významné dimenze.

Nutno ovšem brát v úvahu i další aspekty, spjaté s nově vznikající situací, vyplývající v současné době z procesů předpokládané decentralizace. V procesech decentralizace se nepochybně zvyrazňuje uplatnění maturitní zkoušky jako významného sjednocujícího aspektu. Na to MŠMT oprávněně poukazuje. Toho lze ovšem dosáhnout různými prostředky.

Jednostranné zdůrazňování testů jako jedině spolehlivé metody hodnocení, absolutizace testování příliš zjednodušuje problém hodnocení, který je konec konců součástí jakékoliv lidské činnosti. Zvláště v pedagogickém procesu hodnocení učitele skutečně s sebou přináší velmi komplikované problémy a mnohá úskali. Přesto však by návrhy testování neměly navozovat jakousi skrytou nedůvěru vůči hodnocení vyučujících (jejich kolektivů či komisí) a jejich poctivého úsilí a odpovědnosti. Spíše jde o vyjasňování možností různých forem hodnocení a jejich vzájemné doplňování. Je poučné, že i tzv. mezinárodní maturita (IB) předpokládá různé examinační techniky, jako jsou testy s výběrovými položkami, psaní eseje, hodnocení průběžných studijních výkonů, hodnocení

dovedností na základě pracovních sešitů, zprávy školy, osobní listy uchazečů¹⁷⁾.

Zvláště krajně zjednodušený a technokratický je přístup, který by chtěl podle výsledků maturitních zkoušek navrhovaných v materiálu „nová maturita“ hodnotit úroveň jednotlivých škol a sestavovat jejich pořadí. V této souvislosti je žádoucí promyslet konstatování W. Mittera, který ve srovnávací studii uvádí, že v Německu se nezveřejňují výsledky zkoušek jednotlivých škol formou pořadové škály, a zdůvodňuje to takto: „V Německu se školy chápou jako vzdělávací zařízení, nikoliv jako tržní podniky“¹⁸⁾. Školy jsou ovšem informovány o svých výsledcích vzhledem k ostatním. Tato fakta se stávají předmětem diskusí a výměny zkušeností jejich sborů, prostředkem sebehodnocení a sebezdokonalování.

Nelze také přehlédnout, že navrhované postupy jsou organizačně velmi náročné. Dříve, než se pro ně rozhodneme, je užitečné poučit se jinde. Tak např. v diskusi o francouzské formě maturit se mimo jiné poukazuje na administrativní, organizační technické, logistické problémy. Někteří autoři hovoří o centralistické zkouškové masinérii, označují ji za kritickou, ba „bláznivou“¹⁹⁾.

Návrh „nové maturity“ představuje zároveň opatření velmi nákladné. Předpokládá vyškolení velkého množství pedagogů, zřízení zvláštního orgánu „Státní maturitní komise“, zřízení instituce „Centrum pro přípravu a organizaci maturitních zkoušek“, složitě technické bezpečnostní zabezpečení proti zneužití apod.

Kam tak potečou peníze z resortu školství? Nevím. Ale z textu návrhu je patrné, že nikoliv do škol, ke zkvalitnění jejich průběžné práce, do kvality pedagogického procesu, do potřebného vybavení. Spíše k „úřadování“ kolem maturit.

V těchto souvislostech se vynořuje otázka, zda i u nás není na místě začít si všimát

toho, že existují náznaky postupné byrokrtizace školy. V zahraničí se již před čtvrt stoletím – a to právě pedagogy, pohybujícími se na mezinárodní úrovni – kladla otázka, do jaké míry se dají modely řízení, uplatňované např. v průmyslových podnicích, aplikovat ve vzdělávací soustavě. Tak např. T. Husén reaguje na empirická zjištění, která publikovali M. Pussey, M. Katz aj. o tom, že se mimo jiné i ve sféře výchovně vzdělávacích organizací byrokracie upevňuje a má tendenci působit proti jejich vlastním cílům. Poukazuje na to, že není možné dokonale operacionalizovat výchovné a vzdělávací cíle. Soudí, že je to možné činit v průmyslu, ale ne ve výchově a vzdělávání. Vyučování totiž není mechanickou nebo průmyslovou činností. Je to činnost, v jejímž jádru je vztah učitele a žáka a jejich vzájemné působení, ať už na úrovni individuální nebo skupinové. Proto vyučování provází řada neurčitostí. Úspěch vyučování nezávisí jen na míře, v níž učitel aplikuje metodické postupy, ale i na jeho chápání žáků, na intuici, na bezprostřední komunikaci se žáky, na emocionální angažovanosti, míře součinnosti s žáky, na jejich aktivitě, tvořivosti. Neexistuje jen jedna správná cesta výchovy a vzdělávání, ale mnoho různých cest, které mohou vést k témuž cíli.

Závěr

Požadavek řešit otázku maturity lze považovat za výzvu doby. Začínat by se ovšem nemělo u techniky zjišťování výsledků studia, ale analýzou funkce maturity, jejích cílů v rámci soudobých a perspektivních změn celého vzdělávacího systému. To je důležité pro formulaci obsahu i úrovně maturitních zkoušek včetně koncepce jejich organizace. Měřítka pro to nemohou být jen školská, ale také očekávané uplatnění v životní praxi profesní i aktivní a hodnotné účasti ve společenském životě v širokém

smyslu slova. V těchto souvislostech nutno promýšlet, jak v současných podmínkách nově interpretovat již tradiční ideu státní maturity tak, aby byla otevřená do budoucnosti.

Přitom je nepochybně užitečné využívat i zahraničních podnětů, jak na to bylo poukázáno. Obsah a formy maturit v různých zemích se někdy liší i v rámci jednoho státu. Tak např. v Německu v některých spolkových zemích jsou otázky písemné části zkoušek zadávány centrálně (např. v Bavorsku již tradičně od r. 1839), přičemž otázky jsou připravovány za široké účasti učitelů. To znamená, že žáci v celé zemi řeší stejné úlohy. Jinde jsou témata úloh vypracovávána přímo ve škole (např. Hessensko) komisi, v nichž opět pracují odborníci z řad učitelů. Jsou pak pouze schvalovány nadřízeným orgánem. Ve prospěch centralizované písemné části maturit se uvádí to, že umožňuje srovnávat výsledky a podporuje jednotné standardy. Odpůrci ovšem namítají, že jsou nedoceňovány individuální rozdíly v zájmech žáků. Důležité však je, že přes všechny rozdíly postupů při maturitách je všem společné, že úkoly formulují učitelé, kteří sami aktivně vyučují a účastní se rovněž hodnocení.

Bez znalosti vývoje a konkrétních souvislostí nelze mechanicky přenášet jednotlivé prvky do jiných soustav. Odpověď na obecný problém nutno vypracovávat v jazyku vlastním dané soustavě, s jejími tradicemi, možnostmi i omezeními, s očekávanými perspektivami.

Z toho, co bylo uvedeno, vyplývá, že zvýšení úrovně maturitních zkoušek se nezajistí jedním urychleným opatřením, zdánlivě „revolučním aktem“. Zkvalitnění vzdělávacích výsledků, které se projeví i při maturitních zkouškách, předpokládá soustavné a dlouhodobé úsilí jednotlivých škol všech typů, jejich orientaci na nové kvality přípra-

vy studujících v souladu s požadavky dynamicky se rozvíjející společnosti v 3. tisíciletí. Předpokládá to i aktivní spoluúčast jejich vyučujících, zvyšování úrovně práce učitelů a podporu jejich inovativní tvořivosti, zvyšování úrovně odbornosti kontroly a inspekce, zdokonalování a modernizaci materiálního vybavení školy, zkvalitňování podmínek, v nichž se vzdělávací proces rozvíjí. V neposlední řadě také jde o náležité posílení solidního resortního výzkumu v rámci MŠMT, aby se mohl skutečně profesionálně a odpovědně těmito problémy zabývat v plné šíři a v trvalé spolupráci s dalšími stranami v oblasti školství, vědy i praxe.

Ze všeho, co bylo uvedeno, plyne potřeba považovat koncepci, obsah i formu maturit za otevřený problém, o němž je žádoucí dále diskutovat. Nejde o uzavřenou otázku v rozhodování na nejvyšší úrovni.

Odkazy:

- ¹⁾ Herrlitz, H. G. – Hopf, W. – Titze, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim und München, Juventa Verlag 1993.
- Harder, U.: Encyklopädie. Erziehungswissenschaft. Sv. 9, 2, Lenz, D. (Hrsg.). Stuttgart, Klett – Cotta 1984, s. 15–19.
- ²⁾ Wilhelm, T.: Theorie der Schule. Stuttgart, J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung 1969 (2. vyd.), s. 172 sl.
- ³⁾ Kádner, O.: Vývoj a dnešní soustava školství. Díl I. Praha, Sfinx Bohumil Janda 1929, s. 326–330.
- ⁴⁾ Štech, J.: O novou úpravu maturitních zkoušek. Nové školy, 3, 1928/29, s. 62–66.
- Kamenář, J.: Nové předpisy o zkouškách dospělosti na školách středních (organická jejich vada). Nové školy, 5, 1931/32, č. 4, s. 100–106.
- Bydžovský, B.: Naše středoškolská

- reforma. Praha, nákladem Profesor-
ského nakladatelství a knihkupectví
1937, s. 206.
- ⁵⁾ Chlup, O.: Středoškolská didaktika.
Brno, nákladem společnosti Nových
škol 1935, s. 315.
- Uher, J.: Pedagogická encyklopedie.
Red. O. Chlup, J. Kubálek, J. Uher.
Heslo „maturita“. Díl II. Praha, „No-
vina“ 1939, s. 106–167.
- ⁶⁾ Flitner, W.: Hochschulreife und Gym-
nasium. Heidelberg, Quelle und Meyer
1959.
- Scheuerl, H.: Probleme der Hoch-
schulreife. Heidelberg, Quelle und
Meyer 1962.
- Scheuerl, H.: Kriterien der Hochschul-
reife. Eine neue Diskussionsgrundla-
ge aus dem Schulausschuss der
Westdeutschen Rektorenkonferenz.
In: Zeitschrift für Pädagogik 15, 1969,
č. 1, s. 18–36.
- Blättner, F.: Das Gymnasium. Aufga-
ben der Höheren Schule in Geschich-
te und Gegenwart. Heidelberg, Quel-
le und Meyer 1960.
- Hentig, H. v.: Die Krise des Abiturs
und eine Alternative. Stuttgart, Klett
– Cotta 1980.
- ⁷⁾ Oelkers, J.: Was macht das Gymna-
sium heute noch attraktiv? Deutsche
Lehrerzeitung, 41, 1994, č. 6, s. 5.
- Tenorth, H.-E.: Allgeimeine Hoch-
schulreife. In: Doebrich, P. – Rutz, G.
(Hrsg.): Bildungswesen zwischen Tra-
dition und Fortschritt. Frankfurt am
Main, Gesellschaft zur Förderung Pä-
dagogischer Forschung 1993, s. 18–38.
- Huber, L.: Nur allgemeine Studierfä-
higkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur
Wiederaufnahme der Diskussion über
„Hochschulreife“ und die Ziele der
Oberstufe. In: Die Deutsche Schule, 86,
1994, č. 1, s. 12–26.
- Meyer, H. J.: Abitur, Studierfähigkeit
und Hochschulzugang. In: Bildung
und Erziehung, 48, 1995, č. 3, s. 255–
267.
- Scholz, W. D.: Studieren auch ohne
Abitur. Möglichkeiten des Hochschul-
zugangs über den Beruf in Deutsch-
land. In: Bildung und Erziehung, 48,
1995, č. 3, s. 285–301.
- Schreier, G.: Über den Zusammen-
hang von Abitur und Studierfähigkeit.
Perspektiven und Erwartungen der
Hochschulen. In: Bildung und Erzie-
hung, 48, 1995, č. 3, s. 269–283.
- Kell, A.: Zur Gleichwertigkeit von all-
gemeiner und beruflicher Bildung.
Positionen aus der Sicht der Wissen-
schaft. In: Die Deutsche Schule, 87,
1995, č. 2, s. 143–160.
- ⁸⁾ Les alternatives aux examens classi-
ques: Le Monde de l'éducation, Juni
1992, No 194, s. 43–44.
- Zappi, S.: L'éducation nationale au
bord de la crise de nerfs. Le Monde
de l'éducation, Juni 1992, No 194,
s. 37–39.
- ⁹⁾ Mitter, W. (Hrsg.): Wege zur Hoch-
schulbildung in Europa. Studien und
Dokumentationen zur Vergleichenden
Bildungsforschung. DIIPF, Bd. 70,
Frankfurt am Main, Böhlav Verlag
1996.
- ¹⁰⁾ Obdržálek, Z.: Maturitné skúšky u nás
a v zahraničí. Bratislava, Ústav škol-
ských informací 1972.
- ¹¹⁾ Mczera, A.: Budoucí státní maturita
z pohledu položkové analýzy testů
sondy Maturant. Učitel'ské noviny,
103, ze 4. 1. 2000, s. 16–18.
- ¹²⁾ Nová maturita II – druhý návrh rám-
cových aspektů reformy maturitní
zkoušky (Podkladový materiál pro
druhou etapu veřejné diskuse o re-
formě maturitní zkoušky). Učitel'ské

- noviny, 103, č. 11 z 14. 3. 2000, s. 14–20, a č. 12 z 21. 3. 2000, s. 16–20.
- ¹³⁾ Gaillard, J. M.: Le baccalauréat, ambitions et illusions. Le Monde de l'éducation, Juin 1997, No 199, s. 12–13.
- ¹⁴⁾ Skalková, J.: Obecná didaktika, Praha, ISV 1999, s. 43–61.
- ¹⁵⁾ Rýdl, K.: Dá se kvalita ve škole hodnotit jako kvalita v továrně? Učitel'ské listy, 5, 1998, č. 6, s. 8–10.
Rýdl, K.: Koncepce státní maturity pro minulost? Učitel'ské listy, 7, 2000, č. 6, s. 2.
- ¹⁶⁾ Coleman, J. S.: The Concept of Equality of Educational Opportunity. Harvard Educational Review, 38, 1968, č. 1, s. 7–37.
- Coleman, J. S.: Methods and Results in the IEA Studies of Effects on School Learning. Review of Educational Research, 45, 1975, č. 3, s. 335–386.
- ¹⁷⁾ Heater, D.: International Baccalaureate. In: The International Encyclopedia of Education. Ed.: T. Husén – T. N. Postlethwait. Oxford – New York, Pergamon Press 1985, sv. 5, s. 2666–2667.
- ¹⁸⁾ L'éducation nationale au bord de la crise de nerfs. Le Monde de l'éducation. Juin 1992, No 94 s. 37–40.

PEDAGOGICKÁ REVUE

– časopis pre otázky pedagogickej teórie, praxe a psychológie

Vychádza s príspevím Ministerstva školstva SR 5× ročne.
Publikuje pôvodné teoretické, empirické, prakticko-aplikačné a iné články,
ktoré prispievajú k rozvoju pedagogiky a príbuzných vied o výchove.

Časopis si môžete objednať u PNS v ČR

Adresa redakcie:
Jarmila Antošiková
Švabinského 14, 851 01 Bratislava, SR