

K aktuálním tendencím v projektování výuky

PhDr. ELIŠKA WALTEROVÁ, CSc.,
Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV,
Praha

ÚVOD

Problémy pedagogického projektování vystupují se zvýšenou naléhavostí v souvislosti s hledáním možností zvýšení efektivity výchovně vzdělávacího procesu.

Pedagogické projekty představují významnou rovinu výchovně vzdělávacího procesu, od stanovení jeho obecných funkcí a cílů až k přípravě konkrétních jednotek realizace, pedagogických situací. Vznikají ve složitém, mnohárůvňovém a polyfunkčním procesu, který je součástí širších procesů sociálního projektování. Vytvářejí hierarchizovaný systém, jehož jedním z komponent jsou projekty výuky jako jedné z hlavních institucionálních forem výchovy a vzdělání.

Problémy související s tím, čemu se má vyučovat, koho a jak je třeba učit, jsou staré jako výuka sama. Už Platón je považoval za závažné. Existují doklady učebních programů středověkých cechů a církevních škol, v nichž byly postihovány cíle a obsah přípravy učedníků a žáků.

Teoretické zásady projektování výuky najdeme u Komenského, Herbarta, Deweye a dalších významných pedagogů. Postupy při vlastním konstruování projektů zahrnují celou škálu od intuitivně empirických až po technologie vypracované do detailních kroků. Jednou z příčin obtíží při reálné tvorbě projektů výuky lze spatřovat v odtrženosti teoreticko-koncepční a normativně konstrukční pedagogické sféry (jak upozornil V. V. Krajevskij, 1977). Řešení praktických problémů konstruování projektů souvisí s procesy transformace konceptuálně teoretických modelů do konkrétních projektů výuky, s hledáním možností vědecky řídit tento proces, což vyžaduje speciální teorii projektování výuky, obsahující soubor principů, pravidel a postupů.

Významným zdrojem aktuálního výzkumu projektování výuky je sledovatel'ský výzkum dosavadních teoretických řešení a zkušeností z tvorby projektů u nás i v zahraničí. Některé výsledky výzkumu zabývajícího se projektováním

výuky v marxistické pedagogice byly již dílem publikovány (E. Walterová, 1984, 1985). Tato stať je zaměřena na dosud nepublikované výsledky našeho výzkumu projektování v nemarxistické pedagogice. V závěru se pokouší o určitou syntézu a postižení perspektivních tendencí v projektování výuky v širších souvislostech současné pedagogiky, a to jak marxistické, tak i nemarxistické.

1. PROJEKTOVÁNÍ VÝUKY V NEMARXISTICKÉ PEDAGOGICE

K rozvoji teorie projektování výuky významně přispělo tzv. kurikulární hnutí, které se začalo rozvíjet od konce 60. let zvláště v 70. letech našeho století v řadě kapitalistických zemí, zejména v NSR, Velké Británii, USA a Švýcarsku, později v severských zemích, zvláště ve Švédsku, Finsku a dalších. Stimulací jejího rozvoje v tomto období byly především sociálně politické příčiny, které vedly k přípravě školských reforem v řadě kapitalistických zemí, v nichž vyvstala nutnost centrálního (národního, státního) plánování výuky (Glatter, 1977). Existence centrálních jednotných výchovně vzdělávacích programů nebyla v těchto zemích samozřejmostí a v některých kapitalistických státech není dosud. Většina programů výuky vznikala převážně empiricky, impulzivně, neřízeně, intuitivně (jak uvádějí např. američtí autoři D. Tanner a L. N. Tanner (1975). Hlavními autory těchto programů byli převážně učitelé.¹

Terminologická poznámka

Výklad pojmu „kurikulum“ obsahuje celou škálu možností. V nejužším smyslu jde o obsah jednotlivých vyučovacích předmětů nebo oblastí výuky. V nejširším významu je kurikulum chápáno jako totální program výchovně vzdělávacích institucí nebo jako plánování všech aktivit ve škole (podle A. V. Kellyho, 1977). Disciplína označovaná jako kurikulární teorie zahrnuje podle D. K. Wheelera (1974) totalitu problémů spojených s otázkami, čemu učit, proč tomu učit, koho učit a jak ho učit.

V naší pedagogické literatuře existuje nejednotnost v používání tohoto termínu. Jednak se vedle řidších případů tvaru „curriculum“, převzatého v nezměněné podobě, běžněji používá upraveného tvaru „kurikulum“ a odvozeného adjektiva „kurikulární“. Řada našich pedagogů upozorňuje na nutnost nalezení odpovídajícího českého termínu. Překlad termínu „curriculum“ je však problematický. Původní význam v angličtině zahrnuje nejen náš termín učivo, obsah vyučování, obsah vzdělání, ale také učební plán, studijní plán, rozvrh, učební osnova (té ovšem odpovídá v tomto významu častěji používaný termín „syllabus“).

Odlišnosti vyplývají také z rozdílné pedagogické tradice. U nás tradičně existoval učební plán a učební osnovy jako základní pedagogické dokumenty programově normativní povahy. V poslední době se ustaluje obecný termín „projekt“, který označuje produkty pedagogického projektování různých úrovní a funkcí, od projektu výchovně vzdělávací soustavy až po individuální přípravu učitele.²

Předkládáme k úvaze a případné diskusi následující návrh řešení při překladu termínu „curriculum“:

1. tam, kde je zřejmé, že jde o komplexní program, plán výchovně vzdělávací instituce nebo jeho části, používat termín „projekt“;
2. tam, kde z kontextu vyplývá, že jde o učivo, obsah vzdělání apod., používat diferencovaně těch termínů;
3. tam, kde je jasné, že jde o projektovou rovinu obsahu, cílů, prostředků atd., používat adjektiva „projektovaný“;
4. pro označení procesu tvorby projektu nebo jeho částí používat termínu „projektování“;
5. tam, kde nelze použít řešení uvedených ad 1.–4. nebo by překladem mohlo dojít k posunu významu, ponechat termín „kurikulum“, „kurikulární“ (v uvozkách).

Postihnout teoreticky problémy přípravy výuky a přisoudit teorii centrální pozici v jejím plánování, překonat rozpor mezi teorií a praxí — to byly další důvody, které k rozvoji „kurikulárního“ hnutí přispěly. Vznikly řady studií a publikací, z nichž ne všechny mají trvalý význam a jsou dosud aktuální a stimulační.

Roku 1967 vyšla kniha S. B. Robinsona „Bildungsreform als Revision des Curriculums“, která podnítila celé hnutí. Robinson pojmem „kurikulum“ rozumí systém nebo soubor směrnic a návrhů, vztahujících se k výběru a zprostředkování cílů a obsahů. Autor tak otevřel nový pohled na plánování učení s důrazem na cíle jako vystižení sociálně politických úkolů, které žák po skončení školy musí řešit. Zdůrazněny byly otázky jako: Zkoušíme, co jsme chtěli učit? Učili jsme, co zkoušíme? Dosahujeme cílů? Když ano, v jaké míře? Jsou cíle dosti precizně vyjádřeny? Pomáhají cíle učitelé?

Proces tvorby projektu výuky v prvním období rozvoje „kurikulární“ teorie byl chápán především jako tvorba cílů, jejich strukturace, detailní rozpracování a naplnění obsahem. Lineárnost sekvencí tvorby projektu postihuje základní schéma: cíle (vymezování) — obsah (výběr) — metody (přirazování). Modifikace tohoto schématu lze porovnat podle následující tabulky, v které uvádíme rozdílná pojetí a strukturu tvorby projektu výuky u tří autorů dodnes často citovaných v „kurikulární“ literatuře:

Schéma č. 1 STRUKTURNÍ PRVKY TVORBY PROJEKTU VÝUKY

H. Taba (1962)	D. K. Wheeler (1974)	A. Kaiser (1976)
1. Diagnóza potřeb		1. Stanovení všeobecného cíle
2. Formulace cílů	1. Selekcce cílů	2. Stanovení učebních cílů prvního řádu
3. Výběr obsahu	2. Výběr učebních zkušeností 3. Výběr obsahu	3. Výběr kurikulárních prvků

4. Organizace obsahu		
5. Selekce učebních zkušeností	4. Organizace a integrace učebních zkušeností a obsahu vzhledem k procesu výuky	4. Stanovení témat
6. Organizace učebních zkušeností		
<hr/>		
7. Určení toho, co hodnotit	5. Hodnocení efektivity fáze 2., 3. a 4. vzhledem k cílům (ad 1)	5. Tvorba materiálů spojených s plánováním pedagogických dokumentů
<hr/>		

Rozlišují se obvykle tři úrovně cílů: „goals“ — obecné, sociálně politicky zdůvodněné; „aims“ — cíle střední, projektové, strategické; „objectives“ — konkrétní cíle procesuální, taktické, výukové. Byly využívány různé taxonomie cílů, zvláště Bloomova, v jejímž případě kritika později zdůrazňovala, že jde o teoretický produkt, který nebere v úvahu proces a nenabízí kritéria hodnocení (Lahdes, E., 1983). V 70. letech se tedy pedagogické projekty staly objektem mnoha výzkumů v řadě zemí jako základ pro implementaci vzdělávací politiky. Stoupá počet publikací UNESCO a EOOD a pokusy o vytvoření obecného, mezinárodního modelu „kurikula“, s možnostmi modifikace pro země Evropy. V průběhu 70. let jsou také realizovány výzkumy struktury a obsahu vzdělání i z hlediska jeho historického vývoje. Klasickou ukázkou je publikace D. Tannera a L. N. Tannera (1975), jejíž součástí je analýza amerického „kurikula“ od počátku 19. století do současnosti. Charakteristickým znakem nově vznikajících projektů výuky je snaha o jejich otevřenost, umožňující učitelům v procesu výuky rozhodování podle žákových zájmů, možností a potřeb.

Snad nejpreciznější a nejdetailnější analýzu cílů obsahuje přístup Ch. Möllerové, na jehož základě autorka vytvořila později tzv. syntetickou kurikulární didaktiku (1980). Podle Möllerové je „kurikulum“, tedy projekt výuky jako výsledný produkt procesu tvorby, plánem pro výstavbu a průběh jednotek výuky. Takový projekt musí obsahovat výpovědi o učebních cílech, o organizaci a kontrole učení a sloužit učitelům a žákům k optimální realizaci výuky. „Kurikulum“ může být odvozeno z rozdílných obecně didaktických (teoretických) východisek, a proto neexistuje žádný obecný „kurikulární model didaktiky“. Koncepce je orientována na učební cíl, neboť autorka je přesvědčena, že a) cíle nejsou dány z vně, b) jsou ústřední složkou práce tvůrce kurikula, c) lze vytvořit soubor prostředků pro tvorbu cílů i postupů uplatnitelných v praxi, d) cíle musí být jednoznačné jak vzhledem k věcnému obsahu, tak vzhledem k žakovu výkonu. Výsledek výuky (vyučování a učení) může být účinně ověřen jen pomocí cílů. Postup tvorby cílů je velmi důsledný a přesně rozpracovaný do kroků, které vedou až k jednotkám výuky. Jejich uspořádání vychází z Bloomovy taxonomie, jejich validita je vymezena sedmi

kritérii: společenských požadavků, základních lidských potřeb, demokratičnosti, konzistence, ověřitelnosti výsledků, významnosti pro daný obor, splnitelnosti v reálné výuce. Produktem plánování je uspořádaný inventář přesně popsaných a zdůvodněných cílů, na jejichž základě lze organizovat učení a kontrolovat jeho výsledky. Autorka zdůrazňuje několik předností své koncepce, a sice: její průzračnost, kontrolovatelnost, účast učitelů, žáků i rodičů a efektivnost.

Ve 2. polovině 70. let nastává pokles zájmu o „kurikulární“ teorii, dochází k dočasné skepsi. I když v praxi vznikla a byla zavedena do výuky řada nových projektů výuky a nebyla přijata zásadně nepříznivě veřejností ani učiteli, projevíly se rozpory mezi projektem a procesem výuky. Jako jeden z klíčových problémů vyvstal zřetel k faktoru reálného času ve výuce vzhledem k projektovanému obsahu.

Za nejzávažnější příčiny neúspěšnosti první etapy vývoje „kurikulární“ teorie, která je charakterizována pojetím projektu jako produktu deduktivních postupů a vymežováním jeho znaků odvozovaných od cílů výuky, jsou uváděny:

1. teoretičnost pojetí projektování výuky, nevyřešení problémů reálné tvorby a zavádění do praxe (implementace),
2. psychologický základ teorie projektování výuky, kterým byla pragmatická a behaviorální teorie učení, neumožňující analyzovat a plánovat procesuální stránky výuky jako kooperace učitele a žáků,
3. nepřekonání pluralistického charakteru pojetí výuky a neschopnost vytvořit komplexní univerzální model „kurikula“.

Jak ukazují v prognosticky orientované analýze J. Schwab, P. Hirst (in Levit, M., red., 1971), byla krize projektování výuky krizí principů, jejich zplaněním. Projevila se zvýšeným množstvím kolokvií, publikací a současně odbíháním od předmětu výzkumu (s. 308), opouštěním problematiky, transformací na jiné disciplíny, změnou předmětu výzkumu v jednání o předmětu, přenesení těžiště zájmu od konstruování modelů k metateorii a metametateorii“ (tamtéž). Role výzkumníka se změnila na roli historika a kritika. Současně se praktici pokoušejí o návrat k předmětu výzkumu a nový pohled na předmět. V té době vznikly podle názoru autorů úspěšné projekty, které však nebyly vytvořeny pedagogy, ale odborníky v daných oborech. Uvedení autoři poukázali na to, že charakter „kurikulární“ teorie je odlišný od tradičního přístupu „vědecké teorie“, která organizuje rozvoj poznání a je tradičně aspektová na rozdíl od „praktické teorie“, která obsahuje vědeckou teorii, vychází z ní, ale rozvíjí řízení praktických činností. Proto je třeba zkoumat a analyzovat potřeby praxe, která je komplexní. Podle J. Schwaba (tamtéž) dosavadní teorie projektování nebyla adekvátním potřebám a úkolům tvorby projektů. „Teorie projektování“ jako „praktická teorie“ se má vyznačovat dvěma hlavními rysy, kterými je 1) eklekticismus, což znamená, že není systematická, je zaměřena na podstatu problému z hledisek různých teorií relevantních pro danou problematiku a je tedy interdisciplinární, 2) praktikismus, což znamená, že jde o disciplínu komplexní, která se nezabývá poznáním, ale výběrem a akcí, její metody vedou k rozhodnutím, je tedy deliberativní. Vzhledem k těmto specifickým

nostem se teorie projektování odlišuje svými metodami i kompetencemi zúčastněných osob.

Dokladem realizace tohoto pojetí je např. cenná práce finského autora P. Maalinena (1983), v níž na teoretické bázi vytvořil model tzv. administrativně pedagogického projektování. Jeho základem je a) hierarchická struktura procesu tvorby projektu, b) harmonizace administrativního a pedagogického plánování a posloupnosti plánování na různých úrovních, c) využití některých kybernetických prvků při tvorbě a verifikaci kurrikula.

Ve 2. polovině 70. a zvl. v 80. letech dochází na základě kritického zhodnocení dosavadního charakteru a analýzy příčin neúspěšnosti k oživení „teorie projektování“. Jejím předmětem se stává proces tvorby a implementace projektů, pozornost se obrací k problémům procesu výuky, jeho potřeb a možnostem.

Pokusy o cílevědomé a kontrolované projektování výukových cílů, nástrojů hodnocení výsledků výuky a vlastních výukových postupů jako integrovaného procesu jsou označovány jako systémově inženýrský přístup (J. Kotásek, 1983). Takové projektování má perspektivní charakter a umožňuje verifikaci, ověření toho, zda výkony prokazují realizaci potřeb a záměrů. Tak vznikl model Gagného a Briggse, chápající tvorbu projektu jako soustavný proces vytváření plánu, anticipující budoucí reálné procesy výuky. Postup obsahuje kroky od analýzy potřeb až po zavedení do praxe: 1. Analýza potřeb. 2. Vymezování obecných a specifických cílů výuky. 3. Stanovení organizačních struktur. 4. Charakteristika výukového systému z metodického hlediska. 5. Posouzení předpokladů a omezujících faktorů. 6. Odstraňování omezujících faktorů. 7. Výběr a vývoj studijních materiálů. 8. Konstrukce nástrojů pro zjišťování výkonu žáků. 9. Ověřování ve výukové praxi a formativní hodnocení. 10. Další přizpůsobování a úpravy výukového systému. 11. Celkové hodnocení výukového systému. 12. Zavedení do školské praxe. Tento model předpokládá analýzy vstupních předpokladů žáků, realizaci závažných rozhodnutí o způsobu plánovaného učení, jeho průběhu a regulaci, stanovení limitů výkonu žáků a způsoby zjišťování výsledků učení. O'Neillův model, vztahující se k projektování specializované výuky v kursech, vychází z analýzy profese a charakterizuje nejen postupy, ale specifikuje podobně i dílčí kroky projektování. Tvorba nástrojů pro měření a hodnocení výsledků se spolu s vymezením cílů stává jádrem tvorby výukového systému.

Možnosti aplikace při projektování školní výuky poskytuje model Briggse a Wagera (1977). Autoři předkládají systémově orientovaný model výuky jako specificky organizovanou řadu procedur směřujících k procesu výuky postupným řešením problémů s určitými cíli. Tohoto obecného postupu lze použít pro přípravu celé výuky, kursu či vyučovací hodiny. Lze jej aplikovat v libovolném vyučovacím předmětu. Autoři ukazují, že dosavadní výběr obsahu, který má být žákům prezentován, fungoval pro učitele, nikoliv pro žáka. Cíle nebyly popsány z hledisek žáka, nevyjadřovaly to, čeho má žák dosáhnout jako výsledek výuky. Obsah má být proto vybírán nebo rozvíjen za účelem podpory dosahování zamýšlených nových kvalit žákem. Briggsův a Wagerův model se vyznačuje těmito rysy: 1) respektuje vztahy prvků výuky, 2) respektuje

posloupnosti ve výuce, 3) předpisuje, ale současně umožňuje modifikace, 4) procesy tvorby jsou založeny nejen na teorii a výzkumu a logicky uspořádány, ale respektují také praktické potřeby a frekvenci výskytu v praxi, 5) projekt lze testovat (rozlišuje se formativní a sémantické hodnocení), 6) konstrukční činnosti jsou vymezeny v určitém pořadí, 7) jsou vymezeny a specifikovány funkce učitele, žáků, učiva, cvičení, médií a testů, 8) model zahrnuje fyzické okolí, materiální podmínky, charakteristiky učitele a žáků, vyučovací procedury, 9) model těchto procedur je založen na řadě procedur klíčových, 10) umožňuje otevřené vztahy mezi projektem a žákem, 11) obsahuje kritéria pro hodnocení úspěšnosti výuky (vyučovací hodiny), 12) výuku chápe jako způsob dosažení cílů, které byly předem stanoveny.

V uvedených modelech se tedy řeší otázky, jak konstruovat projekty výuky, jak je zavádět do praxe, jak vyučovat, jaké podmínky vytvářet pro zvýšení efektivnosti hodnocení. Podávají se praktické předpisy, teorie má preskriptivní charakter. V tvorbě projektu se rozlišují dva okruhy problematiky: 1) problémy procesu tvorby jako projektu výuky, otázky jeho komponentů, strukturace, vnější formy (tzv. hard curriculum); 2) problémy sociálních, politických a morálních aspektů tvorby projektu „kurikula“, jeho „vnitřní“ obsah (tzv. soft curriculum). Proces tvorby projektu výuky vyjadřuje následující schéma:

Schéma č. 2

I. Cíle



II. Selektce učebních zkušeností (analýza situací)

V. Hodnocení

III. Selektce obsahu

IV. Organizace a integrace učebních zkušeností

Uvedené operativní schéma s různými modifikacemi je rozpracovááno v řadě prací obsahujících praktické návody pro tvorbu konkrétních projektů a využíváno při analýze existujících projektů (M. Holt, 1983).

V souvislosti s projektováním výukových systémů se znovu stává aktuální otázka klasifikace a vymezení cílů výuky. Smyslem nových přístupů k problematice cílů je možnost funkčního využití v praxi. Tyto pokusy vycházejí z potřeb výukových situací a předpokládají možnosti hodnocení dosažených cílů. Vycházejí z předpokladu, že každý výukový cíl má obsahovou a operační dimenzi a hodnocení zahrnuje i způsob reagování. Obsahová dimenze zahrnuje fakta, pojmy a zákony. V operační dimenzi se rozlišují úkoly podle druhu či úrovně požadovaného intelektuálního výkonu: opakování, vyjádření podstatného (sumarizace), ilustrace, predikce, hodnocení, aplikace (R. C. Williams, H. Haladyn, 1982).

Z hlediska obsahu se v teorii projektování výuky rozlišují v podstatě tři varianty projektování:³ 1) projekt ve formě tradičních vyučovacích předmětů, 2) projektování jádra obsahu společného pro všechny předměty, 3) projekt činností. Jádro obsahu („core curriculum“) zahrnuje podstatné učí-

vo,⁴ obsahující 1) pravidla, názory postoje, takta, metody myšlení, hodnoty, 2) učivo uspořádané kolem běžných sociálních problémů a trendů, 3) učivo zdokonalující názory, metody a činnosti žáků. Podstatné učivo je předem určeno a ve výuce je aktualizováno ve společné činnosti učitele se žáky, přičemž učitel zvažuje aktuální potřeby a zájmy žáků. Činností obsah je tvořen tím, co se má vykonat (ne tím, co má být poznáno), žák nestuduje principy, systém, podstatu jevu, ale zhotovuje předmět či přístroj a využívá ho. V reálném projektování obsahu orientovaného na tradiční vyučovací předměty se výrazně prosazují integrativní tendence.⁵ Jsou realizovány různými způsoby, nejčastěji: a) integrativními tématy v rámci tradičních vyučovacích předmětů, b) sjednocováním učiva do kratšího časového úseku, vytvářením tzv. bloků učiva, c) vytvářením přirozených celků učiva, např. příroda, společnost, výroba apod., d) výuka se koncentruje na jedno téma v různých vyučovacích předmětech (např. renesance v historii, literatuře, výtvarné výchově), e) vytváří se syntetický vyučovací předmět.

V podstatě je však současný zájem o obsah vzdělání menší než zájem o otázky procesu výuky, o interakci učitele a žáka. Jednou z příčin je i pedagogicko-pragmatická tradice, která vychází ze spontánních zájmů a potřeb autonomní osobnosti dítěte a ze zdůraznění principu elektivity – volby obsahu, motivované spontánními potřebami a zájmy. Z tohoto hlediska autoři prací o projektování výuky rozlišují dvojí orientaci projektů výuky – projekty orientované na žáka („pupil centred“) a projekty orientované na obsah („content centred“), přičemž první orientaci preferují (W. Richmond, 1971, P. Gordon, red., 1983). V celku lze pozorovat i v předmětově a obsahově orientovaných projektech daleko větší volnost a nezávaznost učiva nebo jeho částí než v tradici i aktuální situaci naší školy. V publikaci M. D. Galla (1981) se sice dokazuje, že výuka je učivem výrazně determinována, že student stráví více času v interakci s učivem než s učitelem (se stoupajícím ročníkem školní výuky stále více), za rozhodující je však považována povaha učiva, nikoliv jeho konkrétní podoba.

Jednou z nejvýznamnějších a nejperspektivnějších tendencí v současné tvorbě a realizaci kurikula je požadavek předkládat žákům, na rozdíl od tradičně uplatňovaných poznatků, spíše postupy, technologie a změny, tj. strategie učení. Předpokládá se, že pro školní výuku bude charakteristický vysoký stupeň samostatnosti, nezávislosti – „automonitorizované učení“. Aplikace učebních strategií je považována nejen za klíčový problém pojetí výuky, ale také za předmět projektování. Projekt výuky je pak chápán jako aranžmá výukových situací. Jak ukazují autoři práce o učebních strategiích (J. Nisbet a J. Shucksmith (1986), tvoří učební strategie součást tzv. podstatného, jádrového obsahu výuky („core curriculum“), s možností jeho pružné aplikace v podmínkách běžné školní praxe. Východiskem tohoto pojetí výuky je teorie tzv. zvládajícího učení („mastery learning“). Základní tezí této teorie je, že každý žák může dosáhnout optima vzdělání odpovídajícího jeho předpokladům, jsou-li k tomu vytvořeny vhodné podmínky. Teorie zvládajícího učení se rozvíjí ve dvou směrech – v personalizovaném a ve skupinově založeném přístupu.

Předností skupinově založeného přístupu, který předpokládá realizaci v normální běžné situaci výuky je, že se rozpracovává model školní výuky prakticky použitelný v podmínkách frontálního vyučování a odmítají se extrémní individuální výuky i na žáka orientované adaptivní výuky. Základním předpokladem je tedy využití běžného učiva, kolektivních forem výuky, školy jako sociální komunity, aniž by byly diferencovány cíle vzhledem k různým žákům. Diference se projevují v rozdílném učebním čase a vyučovacích technikách, v metodách kolektivního a nápravného („remedial“) učení. Závažná jsou zjištění, že zvýšení efektivity v kognitivní sféře vyžaduje analýzu problematických oblastí v každém vyučovacím předmětu.⁶

┐ Významné tendence pro optimalizaci tvorby pedagogických projektů lze spatřovat i v rovině reálných projektů, které sice vycházejí z odlišné tradice a současné situace školy v kapitalistických zemích, řeší však některé praktické problémy, aktuální i u nás. Takovým projektem je např. tzv. *L ä r o p l a n*, projekt švédské všeobecně vzdělávací školy.⁷ Zdůrazňuje socializační funkci školy před rozvíjením specifických znalostí a umožňuje různé strategie. Vymezuje prostor pro učitele a žáky stanovením základní normy s volným rámcem pro konkrétní podmínky. Je současně instrumentem, který umožňuje všem uživatelům, především realizátorům a hodnotitelům výchovně vzdělávacího procesu, pochopit a objektivněji interpretovat záměry školy jako celku i funkce jejích dílčích aktivit v tomto celku. Obsahuje dvě části — obecnou a speciální. Má následující strukturu:

Obecná část:

1. Vymezení obecných cílů školy (vzhledem ke společenským potřebám a vzhledem k rozvoji individuálních schopností a zájmů žáků).
2. Charakteristika rozdělení vyučovacích předmětů (skupiny podle typu, časový plán a organizační rozvržení).
3. Vymezení jednotek „jádrového“ obsahu (metodologické a metakognitivní povahy) společného všem vyučovacím předmětům.
4. Strukturace obsahu pro stupně a vyučovací předměty, vymezení hlavních činností pro jednotlivé předměty.
5. Detailní předpisy pro hodnocení a klasifikaci.
6. Další aspekty práce školy v podobě návrhů a diskuse (mimotřídní a mimoškolní činnost organizovaná školou, spolupráce s rodiči).

Speciální část:

1. Projekty všech vyučovacích předmětů (specifické cíle vyučovacího předmětu, konkretizace obsahu, doporučení).
2. „Specifická“ témata: plánování práce školy, zásady tvorby rozvrhu, nápravná výuka apod.

Významně se prosazuje tendence delegovat vlastní konstrukční činnosti při tvorbě projektů na speciálně vyškolené autory — konstruktéry projektů. Zvláště důrazně je tento požadavek realizován v tvorbě projektů systémove inženýrskými postupy. Zajímavým řešením je vytvoření specializované instituce pro profesionální tvorbu pedagogických projektů v Holandsku (Národní ústav pro tvorbu pedagogických projektů). Konstruuje se v něm projekty pro všechny stupně a typy školy — od jeslí až po střední odborné školy na

úrovni centralizovaných projektů celostátních, na úrovni projektů konkrétních škol i na úrovni individualizovaných projektů vyučovacích jednotek. Konstrukční činnosti jsou založeny na analýze teorie i zkušeností a potřeb reálné praxe.

Při hodnocení těchto teorií projektování výuky z marxistického hlediska je třeba vzít v úvahu, že vycházejí z odlišných ideových pozic a vyvíjejí se v odlišné sociální atmosféře technokraticko-pluraristické společnosti. Jejich řešení komplexních problémů nelze přejímat nekriticky. Je třeba odmítnout tendence absolutizující politické a ekonomické principy kapitalistické společnosti, ideje sociálního rekonstruktivismu, zjednodušující poznání na integrované komplexy utilitárních problémů (umět číst noviny, vařit oběd, platit daně atd.), či zaměřené na integrované směry, obsahující „šokující“ učivo (o drogách a jejich účincích, o přípravě na přežití jaderné katastrofy, o překonání důsledků útoku z kosmu apod.), připravující žáky na přežití krize kapitalistického systému, koncepce výuky založené na praktických činnostech lokálního významu či elitářsky zaměřené akademické projekty předměto-centrického směru realizovaného v hnutí „back to basics“.

Tyto negativní tendence dokládají význam ideologických a politických souvislostí a různé možnosti interpretace pojetí chápajícího projektování jako „kontinuální proces plánování a hodnocení, který souvisí se změnami společnosti, poznání, myšlení a konání lidí, s čímž vším musí být pedagogický projekt v souladu“ (A. V. Kelly, 1977).

Za závažné a podněcující je třeba považovat ty tendence, které vycházejí z optimistických představ stoupajícího významu role subjektů ve společenských procesech, které vztahují i na projektování výuky jako významné institucionální formy výchovy těchto subjektů. Vycházejí (O. Neil, 1981) ze stoupajícího významu role žáka ve výuce jako aktéra rozhodovacích procesů a zdůrazňují význam odrazu sociálního politického procesu v projektu výuky. Za závažný prostředek optimalizace projektování výuky považují uspořádání podmínek pro efektivní učení a rozvíjení struktur podporujících kompetenci žáků ve výuce a vztahy v procesu výuky.

2. PROJEKTOVÁNÍ VÝUKY V MARXISTICKÉ PEDAGOGICE

Výsledky sledovatelského výzkumu projektování výuky v naší pedagogice a v pedagogice dalších socialistických zemí byly publikovány již dříve (E. Walterová, 1984, 1985 a, b). Zde na ně můžeme pouze odkázat a poukázat na některé další nové zdroje a zkušenosti, z nichž lze vycházet při analýze progresivních tendencí, významných pro projektování výuky.

Obecně lze konstatovat, že v marxistické pedagogice mělo řešení otázek projektování výuky poněkud odlišný charakter. Je třeba především vzít v úvahu společenskou realitu a postavení školní výuky v ní. Řada problémů, které řeší nemarxistická pedagogika zhruba od 60. let v souvislosti se složitou cestou k demokratizaci školy a centrálním projektům školní výuky, byla v socialistických zemích řešena v jiném společenském a historickém kontextu. Jednotná škola, jednotné učební plány, učební osnovy a učebnice (v SSSR od

30. let, v ostatních socialistických zemích od konce 40. let) vytvářejí odlišný rámec pro projektování výuky. Ve všech socialistických zemích byl učební plán založen na systému víceméně tradičních vyučovacích předmětů, jejichž obsah byl vymezován na základě obecných cílů výchovy a vzdělání. Teoretické řešení otázek projektování výuky je třeba hledat především v teorii cílů a obsahu vzdělání (E. Walterová, 1984), z níž převážně jsou odvozovány principy tvorby projektů výuky, především učebních osnov. Postupy tvorby didaktických systémů konkrétních vyučovacích předmětů byly vypracovány v předmětových didaktikách, orientovaných na převážně deduktivní postupy výběru a strukturačního obsahu. Za významné pro teorii učebních osnov lze považovat u nás především příspěvky O. Chlupa, A. Stračára a M. Králíkové (E. Walterová, 1985). Při tvorbě projektů byly využity jen zčásti, stejně tak jako výsledky výzkumů procesu výuky (Kolektiv, 1985).

V reálné tvorbě převažovaly zkušenostně empirické postupy, delegované na sféru odborníků – vysokoškolských učitelů. Tyto osnovy nejsou projektem výuky v pravém slova smyslu, neodpovídají zcela potřebám a požadavkům realizačního procesu. Jde o projektování, které lze charakterizovat určitými znaky a které označujeme jako „tradiční“ (E. Walterová, 1988). Tyto projekty mají prediktivní charakter, nevycházejí z procesuíální stránky výuky a nevytvářejí prostředky k hodnocení efektivnosti. Verifikace se většinou provádí na základě hodnotících výpovědí jejich realizátorů, především učitelů. Proces korekcí nese stejné znaky jako proces jejich tvorby.

Významné podněty pro projektování výuky spatřujeme ve sféře odborného školství, kde došlo k rozvoji teorie i praxe pedagogického projektování po r. 1976. Vznikla netradiční koncepce odborného vzdělání s výraznými integračními rysy, byly rozpracovány postupy tvorby projektů, zvláště analýzy potřeb a jejich transformace do cílů a obsahu výuky. Obohatil se také soubor projektových dokumentů. Integrovaný přístup se realizuje v současné době také v oblasti přírodovědného vzdělání (J. Vachek a kol.), kde se rozpracovávají především postupy tvorby cílů a obsahu.

Progresivní tendence odhalila analýza experimentálního celostně integrovaného modelu obsahu vzdělání v BLR (E. Walterová, 1987), jehož přínos pro projektování výuky si vyžádá hlubší teoretické analýzy. Za další zdroj řešení problémů projektování výuky považujeme kromě systémů rozvíjejícího vyučování v SSSR (E. Walterová, 1984) experimentální systémy sovětských učitelů-novátorů (L. M. Fridman, 1987). Dokládá významné tendence realizované i na úrovni individuálního projektování výuky, vedoucí k posilování především sociální dimenze výuky, zvláště samoorganizace, součinnosti učících se subjektů, rolové účasti a odpovědnosti žáků a význam organizace podmínek učební a kontrolně hodnotící činnosti.

Cenné jsou také poznatky o realizaci síťového plánování v SSSR. Ačkoli jde o sféru vysokoškolské výuky (Čerkasov, 1968.), jsou v něm důsledně realizovány principy a postupy, které jsou obecné pro projektování a měly by být perspektivně realizovány i v projektech výuky na základní a střední škole.

- Glatter, R. (ed.): *Control of the Curriculum. Issues and Trends in Britain and Europea*. London, University of London 1977.
- Gordon, P. (red.): *The Study of the Curriculum*. London, Batsford Academic and Educational Ltd. 1981.
- Handbook of Curriculum Dewelopment*. Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development 1975.
- Hirst, P. H.: *Knowledge and the curriculum*. London, Routledge and Kegan Paul Ltd. 1971, 194 s.
- Holt, M.: *Curriculum Workshop. An introduction to wholle curriculum planning*. London, Rountledge and Kegan Paul 1983.
- Kaiser, A.: *Stellung und Funktion von Identifikationsrastern bei der Curriculumkonstruktion*. Pädagogische Rundschau, 1976, č. 3, s. 147—164.
- Kallos, D.—Lundgren, U. P.: *Curriculum as a Pedagogical Problem*. Stockholm, CW K. Gleerup Ordfront 1979, 132 s.
- Kolektiv pracovníků oddělení teorie vzdělání PÚ JAK ČSAV: *K vývoji některých současných problémů československé didaktiky*. Pedagogika, 35, 1985, č. 5, s. 509—526.
- Kondakov, M. I. (red.): *Obrazovanije v sovremennom mire*. Moskva, Pedagogika 1986.
- Kotásek, J.: *Systémově inženýrské přístupy k projektování a hodnocení výuky*. Praha, VÚiŠ č. 330, 1983.
- Lahdes, E.: *Mastery Learning in Theory and Practical Innovation*. Skandinavian Journal of Educational Research, č. 27, s. 89—107.
- Leutert, H.: *Zkušenosti s novým učebním plánem a osnovami střední školy v NDP*. Pedagogika, 38, 1988, č. 1, s. 28—35.
- Levit, M. (red.): *Curriculum*. Illinois, University of Illinois Press 1971.
- Maalinen, P.: *Fundamentals of Curriculum Design*. Jyväskylä 1983.
- Möller, Ch.: *Die curriculare Didaktik*. Westermans Pädagogische Beiträge, 1980, č. 4, s. 164—168.
- Nisbet, J.—Shucksmith, J.: *Learning Strategies*. London, Routledge and Kegan Paul 1986.
- O'Neil, H. F. (red.): *Procedures for Instructional Systems Development*. New York, Academic Press 1979.
- Pařízek, V.: *K obsahu vzdělání a jeho soudobým přeměnám*. Praha, SPN 1984.
- Průcha, J.—Walterová, E.: *Současná teorie obsahu vzdělání v SSSR*. Pedagogika, 36, 1986, č. 3, s. 275—284.
- Richmond, W. K.: *The School Curriculum*. London, Methuen a Co, Ltd. 1971.
- Robinson, S. B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Berlin-Spandau, Hermann Luchter-gard Verlag 1967.
- Roid, G. D.—Haladyna, T. M.: *A Technology for Test-Item Writing*. New York, Academic Press 1982.
- Sýkora, M.: *Teoretické i metodologické voprosy soderžanija obučenija v buržuznoj škole i pedagogike*. Informační bulletin PF UK, č. 37, Praha 1988.
- Taba, H.: *Curriculum Development. Theory and Practice*. Harcourt, Brace and World 1962.
- Tanner, D.—Tanner, L. N.: *Curriculum Development Theory into Practice*. New York—London, Macmillan Publishing Co 1975.
- Walterová, E.: *K teoreticko-metodologickým otázkám vztahu pedagogického projektování a procesu výuky*. Praha, TAMR VÚOŠ 1987, s. 5—11.
- Walterová, E.: *K problematice teorie učebních osnov*. In: *Vybrané problémy odborného vzdělávání*. Praha, VÚOŠ 1985a, s. 11—62.
- Walterová, E.: *Otázky teorie učebních osnov v pedagogice SSSR a NDR*. Pedagogika, 34, 1984, č. 5, s. 567—580.

Walterová, E.: *Teorie učebních osnov v československé pedagogice*. Pedagogika, 35, 1985, č. 3, s. 291—304.

Walterová, E.: *Experimentálně celostně integrovaný model obsahu vzdělání v BLR*. Pedagogika, 37, 1987, č. 4, s. 431—440.

Walterová, E.: *K výzkumu reálného stavu projektů výuky a jejich fungování*. Pedagogický výzkum, 1989, č. 1.

Weeler, D. K.: *Curriculum process*. London, University of London Press 1974.

4

ЭЛИШКА ВАЛТЕРОВА АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБУЧЕНИЯ

В статье разработаны актуальные вопросы проектирования обучения. Она ссылается на анализ проектирования обучения в марксистской педагогике и предьявляет результаты исследования анализа проектирования обучения в немарксистской педагогике.

В первой части дапа оценка этапов развития «куррикулярной теории» с точки зрения ее предмета и методов проектирования. В ней проанализированы основные модели и методы конструирования проектов. Самыми прогрессивными считаются те методы, которые направлены к комплексному

проектированию процессуальной стороны обучения.

Во второй части проанализированы теоретические начала конструкции проектов обучения в марксистской педагогике, подчеркиваются интегративные тенденции в конструкции содержания обучения.

В заключение статьи синтетической формой воспринимаются те тенденции, которые ведут к объективизации процесса конструкции проектов обучения, повышают потенциальную эффективность проектов и которые являются перспективными.

ELIŠKA WALTEROVÁ THE TOPICAL TENDENCIES IN PROJECTING THE TEACHING

The essay deals with topical questions in the projecting of the teaching. It follows the results of the analysis of the projecting of the teaching in the marxist education and presents results of a research directed at the analysis of projecting the teaching in the non-marxist-education.

In the first part development stages of the „curricular theory“ are analyzed, and that from the point-of-view of its object and its projection processes. The most significant models and processes are analyzed here. Such processes are evaluated here as progressive that are directed at

the complex projecting of the processual aspects of the teaching.

In the second part the theoretical starting-point of elaborating the projects of the teaching in the marxist education are analyzed. The integration tendencies in elaborating the content of the teaching are emphasized.

In the conclusion the essay gets hold of those tendencies which lead to the objectivization of the creation processes, of the teaching projects, to the growth of the potential effectivity of the projects, and whose character is perspective.