

Teorie učebních osnov v československé pedagogice

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

Vytvoření vědeckých základů učebních osnov je aktuálním úkolem pedagogické teorie. Jeho aktuálnost vystupuje do popředí nejen v obdobích pedagogických reforem, při inovacích obsahu vzdělání, u nás v současné době především v souvislosti s interpretací a realizací dokumentu Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy (1976), nýbrž jde o permanentně aktuální problematiku, související s procesem tvorby učebních osnov, s jejich realizací a fungováním, korekcí a přípravou zdokonalených nebo nových osnov.

Učební osnovy lze charakterizovat jako konkrétní případ normativní didaktiky, neboť „stanoví výchovně vzdělávací cíl vyučovacích předmětů, vymezují obsah a rozsah učiva a naznačují základní metody, organizační formy a postupy při probírání jednotlivých oddílů a témat i teoretických celků. Spolu s učebním plánem jsou základní pedagogickou normou pro práci škol“ (Pedagogický slovník, 1965, heslo Osnovy učební). Dokument takové závažnosti a významu pro pedagogickou praxi vyžaduje vytvoření vědeckých základů. Nevyřešení zásadních otázek jejich pojetí, funkcí, tvorby, struktury, způsobů fixace jejich komponentů a v neposlední řadě terminologická nejednotnost vedou k nesystematičnosti a nevědeckosti při jejich konstruování a ve svých nejzávažnějších důsledcích se projevují obtížemi v procesu výuky.

Výše uvedená charakteristika učebních osnov naznačuje složitost problematiky v uvedené oblasti výzkumu. Z povahy učebních osnov vyplývá nezbytnost komplexního přístupu k jejich výzkumu, nutnost reflektování poznatků z oblasti teorie i praktického fungování a výrazná potřeba převoditelnosti teoretických poznatků do vlastního procesu tvorby učebních osnov.

Komplexní zpracování vývoje a stavu názorů na tvorbu učebních osnov považujeme za aktuální úkol, který perspektivně čeká naši didaktiku. Podněty k řešení této problematiky lze najít prakticky u každého autora, který se zabýval didaktickou problematikou a v souvislosti s ní se musel nebo chtěl problémů tvorby učebních osnov alespoň dotknout. Přesto však řešení otázek teorie učebních osnov v československé pedagogice a stav vypracování vědeckých

základů pro tvorbu učebních osnov dosud zcela neodpovídá významu této problematiky.¹⁾

Neméně závažným úkolem je postižení vývoje a současného skutečného stavu realizace tvorby učebních osnov v pedagogických dokumentech v konfrontaci s přínosem pedagogické teorie k této tvorbě.²⁾

V naší stati chceme prezentovat výsledky jedné etapy sledovatelského výzkumu v oblasti teorie učebních osnov,³⁾ v němž jsme se pokusili o analýzu a zhodnocení některých dosavadních přístupů a stavu řešení dané problematiky v československé pedagogické teorii,⁴⁾ které mohou být jedním ze zdrojů konstituování obecně didaktické teorie učebních osnov. V této etapě jsme se zaměřili na práce obecně didaktické povahy, přičemž jsme si plně vědomi toho, že optimální řešení otázek teorie učebních osnov lze hledat v organickém sepětí obecně didaktického přístupu s přístupem speciálnědidaktickým.⁵⁾

V několika svých pracích se otázkami teorie učebních osnov zabýval O. Chlup. Při rozvádění myšlenek teorie základního učiva, chápaného jako „vědomosti, dovednosti a návyky, které ve svém souhrnu představují základy věd, umění, techniky a mají zásadní význam pro další vzdělávání a pro praktický život ... a které má být i když v rozdílné kvalitě osvojeno většinou žáků příslušných věkových stupňů ...“ (Chlup O., 1958, s. 29), se nutně a logicky dostává i k problematice pedagogických norem, jejich teoretických základů a kritérií jejich tvorby, neboť „rozpory mezi didaktickou normou a její realizací, mezi školou a životem, mezi pokrokem, učivem a vývojem žáků vyvolaly požadavek základního učiva“ (1962, s. 87). Teorie základního učiva měla vyústit ve vytváření pedagogických norem, jejichž funkce vymezuje Chlup takto: „Učební plán, osnovy a učebnice jsou úřední normy, jimiž jsou vázáni učitelé i žáci v procesu vyučování. Učebními plány určuje se čas vymezený učebním předmětům, osnova i obsah a rozsah učební látky, učebnice pak obsahují podrobně rozpracovanou učební látku v soulase s osnovou“ (1958, s. 39).

Dále se Chlup (1962) zaměřuje na otázky výběru učiva, který není jen technickou otázkou, ale stává se metodou učitelovy tvořivé didaktické práce a „učivo obsažené v osnovách a učebnicích všech předmětů v jednotlivých postupných ročnících všeobecně vzdělávací školy je jedním z nejdůležitějších prostředků výchovy a vzdělání socialistického člověka“ (tamtéž, s. 39). Chlup odhaluje i další aspekty tvorby učebních osnov a výběru učiva, „... který bude trvalým problémem pedagogických věd v soulase se stálým rozvojem lidské kultury, pak bude přirozeně nezbytné uvědomit si společenská kritéria tohoto výběru“ (tamtéž, s. 40). Na jiném místě této práce se zabývá otázkami vztahu vědy a obsahu vzdělání: „Výchova, vyučování a vzdělání obracejí často, přechásto proces učení a vycházejí nikoliv z činnosti, myšlení a poznání žactva, nýbrž z výsledků (podtrhla E. W.) organizovaného vědeckého myšlení ... Příliš krácená cesta učení, podávající mládeži jen výsledky vědění, je tradiční neduh, příčina formalismu, přetěžování paměti, překážka skutečného vzdělání, charakteru a mravního vývoje“ (tamtéž, s. 55). Chlup se dotýká i otázky obecných funkcí vyučovacího předmětu, které mají význam pro koncipování učebních osnov. Jde o základní vědecké poznání přírody živé

a neživé, života společenského ve všech jeho složkách, cestou citového a mravního prožívání života individuálního a společenského, cestou oddané práce a uplatnění schopností ve prospěch společnosti.⁶⁾

Chlup také upozornil na odtrženost normativní a teoreticko-koncepční činnosti v pedagogice:⁷⁾ „Vývoj vědy a rozvoj učební látky nebyl provázen současným uplatněním didaktiky, pedagogiky“ (tamtéž, s. 71), a uvádí, že osnovy a učebnice vznikají převážně empiricky, na základě tradice a zkušenosti: „Nesouhlas norem a vědy s výchově a vzdělání byl a je namnoze i dnes tradiční příčinou obtížné jejich realizace“ (tamtéž, s. 87). Domnívá se, že proto „normy stále prověřované dialektikou nadmíru složitého pedagogického dění povedou k marxistické teorii vyučování a vzdělání“ (tamtéž, s. 87), čímž upozornil zároveň na permanentnost procesu tvorby a korekce pedagogických norem. V téže práci (s. 122 a dále) v „metodologických poznámkách“ Chlup naznačuje orientaci pedagogického výzkumu v dané problematice (přičemž argumentovaně upozorňuje na nevhodnost a neaplikovatelnost laboratorních výzkumů a metod), jehož základem je analýza tradice, analýza pedagogické zkušenosti, výzkum praxe (rozumí se jím přímé pozorování didaktického a pedagogického procesu při vyučování) a vzhledem k vymezování obsahu vzdělání a základního učiva pak především analýza osnov a učebnic.

Uvedeným dvěma pracím (1958, 1962), v nichž se Chlup dostává zprostředkovaně k otázkám učebních osnov, předcházeli články „K teorii učebních osnov“ (1956), v němž se Chlup pokusil (poprvé u nás) inventarizovat problematiku učebních osnov. V článku především vymezuje pojem učební osnovy, které chápe jako „atrium školní budovy“, jako důležitý spojovací článek mezi didaktikou a výchovně vzdělávacím procesem⁸⁾ a vedle otázek vztahu vědy a vyučovacího předmětu vymezuje hlavní funkce osnov vzhledem k vyučovacímu procesu, jimiž je vymezení obsahu, jeho distribuce a plánování a současně vodítko pro školní správu a učitele. Na základě rozboru literatury Chlup blíže charakterizuje vlastnosti osnov, jejich strukturu, kterou rozumí „vnější“ strukturu, tj. jaké části má mít fixace textu v učebních osnovách kromě výčtu obsahových témat. Chlupem stanovené zásady „osnování učiva“ postihují základní problematiku tvorby učebních osnov. Zahrnují 1. světonázorové a ideově politické zřetele; 2. zřetel k věkovým zvláštěnostem žáků (má být výsledkem psychologického výzkumu); 3. vymezení základního učiva (má být zjišťováno komplexním výzkumem pedagogů, učitelů a odborníků oboru); 4. synchronizaci učiva; 5. rozhodnutí, zda má být učivo osnováno cyklicky, lineárně či střídavě; 6. užívání přesně vymezených pojmů; 7. jazykovou správnost, estetickou a slohovou úpravu, grafickou úhlednost; 8. míru zavedení metodických poznámek (které mají být uvedeny jen v nutných případech, jinak mají být převedeny do metodických příruček); 9. stručnost, jasnost, soustavnost a úměrnost; 10. vymezení času pro osvojování učiva, které má být ověřeno výzkumem, nikoliv stanovováno empiricky; 11. požadavek, aby se učební osnovy řídily didakticky zpracovanou vědní látkou a rozlišovaly, co je praktická aplikace; 12. požadavek zavést vedle základního učiva také učivo pro žáky se speciálními zájmy.

Přes obtíže, které jsou pro současného čtenáře spojeny se studiem Chlupova textu, lze v jeho pracích objevit řadu cenných metodologických a teoretických poznatků, které přeloženy do jazyka současné pedagogiky a didaktiky a uvedeny do systému překvapivě korespondují s nejprogresivnějšími současnými názory na řešení otázek teorie učebních osnov. Bohužel nesystematičnost a „neoperacionálnost“ Chlupova přínosu k teorii učebních osnov ve svém důsledku nevedla k jeho systematické a zdůvodněné realizaci při tvorbě učebních osnov a zůstala většinou pouze na úrovni teoretických poznatků.

Opuštění problematiky obsahu vzdělání a tvorby základního učiva neslo s sebou v dalších letech přerušení kontinuity i určitou stagnaci v řešení otázek teorie učebních osnov v 60. letech.

K řešení této problematiky významně přispěl koncem 60. let a v 70. letech E. Stračár (1968, 1977, a, b), který se zabýval problémy modelování obsahu vzdělání v učebních osnovách. Vyšel z kritiky současných učebních osnov, které jsou koncipovány „především z hlediska kvantity, rozsahu vzdělání“, což považuje autor za anachronismus, přežitek z období, kdy vzdělání bylo jediným a rozhodujícím pramenem informací čerpajícím ze základů věd. Upozorňuje, že důsledkem přiřazování nových vědeckých informací je přetěžování žáků, kladení důrazu na paměť a potlačování ostatních aktivit ve výuce. Za jednu z příčin nízké efektivity výuky považuje Stračár snahu zařadit do učebních osnov co nejvíce konkrétních poznatků, většinou bez zřetele na jejich uspořádání. Zásadní význam v obsahu výuky musí mít didaktický systém, tj. struktura, na jejímž základě lze vyvodit strategie, metodické postupy a techniky vyučovací činnosti učitele a učební činnosti žáků. „Transformace obsahu vzdělání jako relativně statického faktoru vyučovacího procesu do polohy hybného dynamického činitele řízení tohoto procesu je zákonitě podmíněná výstavbou jeho přesné logické struktury“ (1977 a, s. 193).

V obsahu vzdělání rozlišuje autor dvě vzájemně související, dialekticky protikladné stránky: sémantickou (významovou) a strukturální. Sémantickou stránkou obsahu vzdělání je obsah vzdělání zaměřený k cílům výchovy a vzdělání, které jsou v něm potenciálně zahrnuté, konkretizované. Jde o statickou polohu obsahu vzdělání jakoby latentní, která se rozvíjí, naplňuje a realizuje až v procesu výuky. Sémantická stránka se mění v závislosti na změnách společenských výrobních vztahů a dosaženého stupně vědeckého poznání. Didaktická teorie nevytvořila předpoklady pro a) přesnou konkretizaci cílových výchovných a vzdělávacích záměrů ve všeobecné rovině ani v rovině jednotlivých vyučovacích předmětů; b) představbu procesu výuky na efektivnější systém řízení tohoto procesu v socialistické škole (podtrhla E. W.).

Otázky struktury obsahu vzdělání zahrnují vztah vědního a didaktického systému, transformaci vědeckého systému do procesu výuky. Vědecký systém je charakterizován jako operační oblast vzestupného intelektuálního rozvoje osobnosti a proces výuky jako transformování objektivní logiky do roviny subjektivní logiky žáka. Z tohoto hlediska musí obsah vzdělání v učebních osnovách odpovídat nejen na otázku čemu učit, ale také jak učit. Obsah vzdělání má podle Stračára tyto komponenty: 1. soustava pojmů, pra-

videl, zákonů; 2. soustava vztahů mezi prvky uvedenými ad 1.; 3. soustava intelektuálních a praktických činností; 4. soustava metod řešení úloh a problémů. „Struktura obsahu vzdělání konkretizovaná v učebních osnovách musí být hybnou, dynamizující stránkou obsahu vzdělání, zajišťující promítnutí cílových záměrů do realizační podoby v učebním procesu“ (1973 a, s. 154).

V koncipování učebních osnov prosazuje Stračár spirálové osnování a domnívá se, že umožňuje zajištění plynulého kvantitativního růstu i kvalitativní obohacování obsahu vzdělání při současném rozšiřování jeho operačního pole. Za nejaktuálnější úkol konstruování obsahu vzdělání považuje Stračár (1977 b) určení nejvšeobecnějších pojmů, vztahů, pravidel a zákonů uvnitř předmětu a nalezení toho, jak se uplatňují při spirálovém osnování v daném i v dalších vyučovacích předmětech a „zaregistrování“ výsledků zjištění. Další postupy by měly následovat.

Předností Stračárova přístupu k řešení otázek teorie učebních osnov je důraz na strukturální otázky obsahu vzdělání v osnovách, především ve vztahu k procesu výuky, v němž se obsah vzdělání dynamizuje. Jejich řešení zůstává na úrovni koncepce obsahu vzdělání a z ní odvozené koncepce učebních osnov, chápaných jako „východiskový, určující dokument, upravující metodologické a metodické přístupy k rozpracování z ní (učební osnovy — E. W.) odvozených instrukcí pro řízení vyučovací činnosti v podobě odborně metodických příruček pro učitele a pro učební činnost žáků ve formě učebnic, pracovních listů a sešitů, speciálních příruček pro praktické cvičení, typové a problémové laboratorní práce a další tvořivou činnost žáků v učebním procesu“ (1973 a, s. 156).

V 70. letech se otázkami teorie učebních osnov a tvorby pedagogických dokumentů ve svých pracích soustavně zabývala M. Králíková (1972, 1973 a, b, 1974), která nově upozornila na řadu problémů a aspektů teorie učebních osnov i na takové, kterým v naší pedagogice dosud nebyla věnována pozornost.

M. Králíková již ve svém vymezení učebních osnov, které charakterizuje jako zvláštní rovinu konkretizace pedagogických cílů a jejich promítnutí do obsahu, metod a forem pedagogického procesu, tvořící do jisté míry převod z teoretické roviny pojetí cílů na rovinu praktickou, upozorňuje na závažné metodologické problémy tvorby učebních osnov i na obecně didaktické aspekty teorie vyučovacího předmětu a jejich důsledky pro tvorbu učebních osnov: „Osnovy pokládáme za konkretizaci dílčích cílů jednotlivých vyučovacích předmětů jako pedagogickou modifikaci vědního obsahu, tj. jako realizaci vzdělávacího obsahu určité oblasti vzdělání v rámci celého systému (podtrhla E. W.) vzdělání“ (tamtéž, s. 3).

Autorka vychází z podrobné analýzy a kritiky současných učebních osnov a nezbytně se dotýká z aspektu teorie učebních osnov řady zásadních obecně didaktických problémů. Především jde o vztah učebních osnov (má na mysli obsah vzdělání v učebních osnovách) k vědě. Obsah vzdělání v učebních osnovách charakterizuje jako výběr z obsahu vědy vzhledem k pedagogickým cílům a se zřetelem k podmínkám pedagogického procesu, přičemž pedagogické aspekty mají pouze regulující funkci, nejsou při určení vědecké-

ho aspektu obsahu vyučovacího předmětu primární a „musí odrážet, má-li být zachován princip vědeckosti, strukturu vědního obsahu s jeho vnitřní logikou“ (tamtéž, s. 4). Autorka kritizuje jednak zjednodušující přístup, který preferuje pedagogická kritéria a zdůrazňováním věkové přiměřenosti obsahu nedovoluje pronikat do podstaty věci, nevychovává vědecké myšlení, prezentuje pouze vnější vztahy, jednak upozorňuje na chyby proti přiměřenosti, jejichž příčiny spatřuje v nedostatečné znalosti věkových zvláštností žáků. Králíková dále kritizuje takové vymezování obsahu vzdělání v osnovách, které se omezuje především na vědomostní požadavky, méně na dovednosti, a vyslovuje požadavek vymezení vědomostí, dovedností a činností v každém vyučovacím předmětu s ohledem na jeho specifičnosti.

K otázce vztahů uvnitř učiva uvádí hledisko informativní a funkční a vyjadřuje požadavek konkrétního vyjádření formativní funkce a činností každého učiva, takže učební osnovy by měly obsahovat vymezení učiva i činností, jimiž má být osvojováno.

Závažným a progresivním posunem v chápání problematiky učebních osnov je zdůraznění styčných problémů tvorby osnov v různých vyučovacích předmětech a pokus o řešení těchto otázek z aspektů obecné didaktiky, která by měla plnit koordinující funkci při tvorbě osnov, jejichž autory by podle Králíkové měli být vědci příslušného oboru, didaktici a psychologové.⁹⁾

Z aspektu svého pojetí učebních osnov kritizuje Králíková dosavadní tradiční orientaci na obsah jako cíl a hlavní součást vnější struktury osnov. Proti tomuto „monodimenzionálnímu“ pojetí navrhuje „multidimenzionální pojetí“ osnov, které by odrážely jednotu obsahové, činnostní a osobnostně rozvojové složky, což, jak konstatuje, v dosavadních osnovách není.

Autorka se zabývá také otázkami uspořádání učiva v osnovách a upozorňuje na závislost jejich řešení na povaze učiva a jeho didaktické funkci s ohledem na metody a formy vyučování. Dále se zabývá učebními osnovami jako normou a upozorňuje na rozpory mezi učivem stanoveným — probíraným — dosaženým. Navrhuje volnější koncepci osnov se stanovením pásem požadavků (rozmezí), aby osnovy vyjádřily hlavní linii vývoje procesu a plnily funkci normativní (stanovující minimum, spodní hranici) a programativní, vyjadřující závaznost obsahu, nikoli rozsahu. Doporučuje diferenciaci obsahu vzdělání v osnovách takovým vymezením základního, rozšiřujícího a prohlubujícího učiva, které by představovalo otevřený systém ve směru vertikálním i horizontálním. Vzhledem k učiteli je třeba vytvořit takové osnovy, které mají být „řídícím dokumentem zásadního programativního charakteru a zároveň dostatečně konkrétní a pružnou směrnici, která by ukazovala na různé možnosti“ (1973, s. 15).¹⁰⁾ Autorka oprávněně zdůrazňuje, že zvláště v období přestavby školské soustavy je třeba dát učiteli podrobné osnovy s jasnou a přehlednou strukturou, dostatečně informující, navozující jejich činnost správným směrem.

V dalším zpřesnění pojetí učebních osnov jako jednoho „z řídících pedagogických dokumentů, který ve formě projektu výchovy a vzdělání v jednotlivých vyučovacích předmětech vyjadřuje konkretizaci obecných pedagogických cílů systému výchovy a vzdělání ve specifických

ké podobě dílčích cílů, dané charakterem vědní oblasti, do níž předmětem náleží a jejíž obsah na základě pedagogických zásad zprostředkuje a doprovází uvedením prostředků realizace,“ autorka a) postihuje postavení učebních osnov v celém souboru dokumentů, b) charakterizuje postavení učebních osnov vzhledem k pedagogické teorii i praxi, c) vymezuje jako základní tři funkce učebních osnov: obsahovou, formativní a řídicí.

Šíře otázek, kterými se v rámci dané problematiky autorka zabývá, je u nás ojedinělá. Domníváme se, že přínos M. Králíkové k teorii učebních osnov nebyl dosud v naší pedagogice doceněn. Je škoda, že učební osnovy a jejich tvorba byla touto teorií ovlivněna jen zčásti (Experimentální osnovy pro gymnázia, SPN 1981), důsledněji pouze v některých vyučovacích předmětech (např. český jazyk) a jen v některých aspektech. Domníváme se, že příčinu lze mimo jiné spatřovat i v tom, že teoretické poznatky nebyly převedeny do algoritmi-zovaných normativů pro tvorbu učebních osnov.

Otázek souvisejících s problematikou učebních osnov se dotýkají nezbytně autoři řady obecně didaktických a pedagogických prací, kteří se zabývají teorií cílů výchovy a vzdělání, obsahu vzdělání, metod a prostředků, teorie výchovně vzdělávacího procesu, ale i širší problematiky modernizace, inovace vzdělání, spojení teorie s praxí a dalších. Z hlediska teorie učebních osnov jde však o jednoaspektový nebo víceaspektový pohled na tuto problematiku, nezahrnují ji v komplexnosti a většinou vyjadřují spíše požadavky na učební osnovy z hlediska své problematiky, které nejsou dosud přímo převeditelné do vlastního procesu tvorby učebních osnov. Přesto však představují součást koncepčního základu teorie učebních osnov, vyžadují v budoucnu přehodnocení z hlediska potřeb této teorie a z hlediska potřeb procesu tvorby učebních osnov.

Problematiky tvorby učebních osnov se ve svých pracích dotýká A. M. Dostál (zvláště 1967, 1975), především v souvislosti s problémy obsahu vzdělání a jeho vymezení. Jeho rozlišování dvojí formy obsahu vzdělání — statické a dynamické, které chápe v dialektické jednotě — je především závažným a cenným metodologickým podnětem pro zkoumání otázek tvorby učebních osnov, v nichž by měla být formulována cílová i procesuální stránka vyučování.

Přínosné pro koncipování učebních osnov je teoretické rozpracování systémů cílů výchovy a vzdělání všestranně a harmonicky rozvinuté osobnosti a jejich strukturace B. Kujalem (1973, s. 26—29). Tento systém obsahuje vedle cílů společných všem žákům také cíle výběrové, zaměřené na rozvoj zvláštních sklonů a talentů jednotlivce. Základní strukturu obou skupin cílů tvoří následující systémy: systém vědomostí a dovedností, systém schopností, systém rozvinutých potřeb a motivů a vědecký světový názor. Tento systém cílů koresponduje se strukturací učiva diferencovaného na základní, prohlubující a rozšiřující (B. Kujal 1980). Kujalova koncepce představuje východiska pro projektování výchovně vzdělávací soustavy zvláště na obecnějších úrovních její tvorby.

Za významné pro rozvoj teorie učebních osnov lze považovat také práce, které vznikly v souvislosti s realizací koncepce zdokonalené československé

výchovně vzdělávací soustavy. Máme na mysli především koncepční práce kolektivu vedeného M. Kořínkem, zaměřené na přípravu experimentálních a definitivních osnov pro základní všeobecně vzdělávací školu, jejichž výsledky byly synteticky zpracovány a publikovány v *Didaktice základní školy* (M. Kořínek 1984). Problémy učebních osnov jsou zde organickou součástí jednotlivých kapitol zabývajících se vymezením obsahu výchovy a vzdělání, mezipředmětovými vztahy, vymezením cílů a pojetím jednotlivých vyučovacích předmětů a dalšími problémy, v souvislosti s nimiž jsou vyslovovány požadavky na školské dokumenty, mj. i na učební osnovy.

Z dalších prací tohoto druhu uveďme jako příklad dvě studie, které přispívají především ke koncepci rozpracování cílů v učebních osnovách.

Na nerozpracovanost problémů strukturační a konkretizace cílů v učebních osnovách upozorňuje S. Smoljaková (1980). Autorka uvádí, že důležitost cílů „je rovněž v povědomí i všech tvůrců projektových dokumentů, autorů učebních osnov, učebních textů, metodických příruček atd. Přesto však dosud není začlenění cílů v těchto materiálech, v jejich formulaci a strukturační provedení vždy v takové podobě, aby odpovídalo náročným požadavkům na výchovu v rozvinuté socialistické společnosti“ (s. 345). Existují práce k obecné teorii cílů výchovy a vzdělání z hlediska konkrétních předmětů. Chybí však jednotné pojetí této problematiky, které by umožnilo aplikaci obecných zásad v projektovaných dokumentech i využití v procesu výuky. Strukturační a konkretizaci cílů v těchto dokumentech považuje autorka za nejzávažnější problém. Na základě analýzy projektů v učebních osnovách dochází ke zjištění, že 1. je nápadně velký skok od obecných cílů výchovy a vzdělání ke konkrétnímu výčtu obsahu učiva v osnovách, chybí postupné rozpracování cílů, 2. cíle jsou formulovány vágně a nemohou plnit funkci regulativu a korektivu vyučovací činnosti, v osnovách jsou řazeny vedle sebe, bez náležité hierarchie a difference, 3. cíle jsou zaměňovány za obsah, jejich výčet se kryje s výčtem témat(!), 4. vymezení cílů nemá promyšlenou strukturu, zahrnuje konkrétnější požadavky vzhledem k vědomostem, sumární vzhledem k dovednostem a jen velmi obecné požadavky postihující formativní aspekty, 5. nejsou rozlišeny cíle plánované, realizované v procesu a skutečně dosažené výsledky, 6. toto je ještě komplikováno terminologicky.

Autoři učebních osnov dávají přednost konkrétnímu formulování učiva před konkrétním vymezením cílů. Zaměňují se cíle a obsah a někdy se vytváří „cílově obsahová“ kategorie, která má „strukturu“. Autorka se domnívá, že jedním ze závažných koncepčních východisek pro stanovení cílů ve všech pedagogických dokumentech by měla být soustava složek komunistické výchovy a vlastností ve struktuře osobnosti. V učebních osnovách by měly být cíle hierarchizovány vzhledem k jednotlivým složkám ve specifické vyučovacího předmětu s vymezením jejich kvantity a kvality. Učební osnovy by měly obsahovat především cíle procesuální a rezultativní: „Jako řídící obecně závažný pedagogický dokument musí osnovy formulovat cíle z hlediska běžné, typické, ale také svým způsobem modelové školy...“ (s. 332).

Uvedenou studii považujeme za přínosnou pro řešení otázek teorie učebních osnov především proto, že upozorňuje na nutnost rozpracování cílů

z hlediska struktury osobnosti a jejího rozvoje¹¹⁾) a zdůrazňuje význam rozlišování roviny cílů (cíle obecné, procesuální a rezultativní) vzhledem ke konstruování osnov.

Problematicky teorie učebních osnov se dotýká také M. Kaláb (1982), který z aspektu koncepce modernizace výchovně vzdělávacích cílů a obsahu upozorňuje na nezbytnost zavádění osobnostního hlediska do učebních osnov. Ukazuje, že vymezení cílů vyučování v úvodní části učebních osnov je „značně abstraktní, obecné, tezovité a často pouze na formální úrovni“. Učební osnovy neposkytují učiteli dostatečně konkrétní návod pro výchovně a vzdělávací formování žákovy osobnosti, nedávají dostatečně jasnou konkrétní představu, jakou osobnost, které její úrovně a stránky a do jaké míry má učitel rozvíjet a jaké k tomu má zvolit metody a prostředky. Autor navrhuje zavést jako parametry tvorby učebních osnov tvorbu výchovných programů z hlediska požadovaných změn osobnosti. K tomu je třeba stanovit klíčovou úlohu vyučovacího předmětu v celkovém procesu formování osobnosti žáka. Předpokladem je vyjasnění mezipředmětových vztahů v rámci tvorby učebního plánu. Učitel by měl mít k dispozici nejen osnovy doplněné požadavky na změny žákovy osobnosti a metodiku, ale i celkový výchovný program a jemu odpovídající metodiku výchovné práce.

Významné metodologické a koncepčně teoretické podněty pro tvorbu učebních osnov lze hledat v řadě prací, zvláště didaktických, J. Skalkové, v nichž se autorka problematiky učebních osnov dotýká v souvislosti s jinými didaktickými otázkami.¹²⁾ Zde však chceme upozornit na jednu práci, v níž se otázkami teorie učebních osnov zabývá bezprostředně. Jde o „Kapitoly z didaktiky všeobecně vzdělávací střední školy“ (I. díl, 1980), kde je jedna z kapitol věnována učebnímu plánu a učebním osnovám. V této instruktivní kapitole hodnotí autorka některé závažné dosavadní výsledky v uvedené oblasti v naší a sovětské didaktice a poukazuje na dosavadní relativně malou rozpracovanost teorie učebních osnov.

Většina dosavadních prací zabývajících se teoreticky otázkami učebních osnov nebo se jich dotýkajících vycházela především z kritiky současných osnov nebo usilovala o jejich zlepšení upozorňováním na to, co a proč by učební osnovy měly obsahovat. Méně se zabývá „technologií“ — otázkami konstruování učebních osnov. Zcela odlišné povahy a z tohoto hlediska ojedinělá je v naší literatuře studie J. Coufalíka a kolektivu „Úvod do teorie tvorby základních pedagogických dokumentů pro střední odborné školy“. V čem je tato odlišnost a ojedinělost?

Práce vznikla především se zcela zřetelným záměrem připravit teoretický vstup k řešení praktického úkolu vlastní tvorby pedagogických dokumentů, teorii využitelnou pro vypracování konkrétních metodických postupů při tvorbě těchto dokumentů, a je adresována především jejich autorům. Poprvé v naší pedagogice byly formulovány a operacionalizovány pokyny pro práci na dokumentech na základě sjednocení jejich teoretické přípravy.

Studie je výsledkem výzkumů týmu pracovníků VÚOŠ¹³⁾ a je zaměřena k problematice tvorby celého systému pedagogických dokumentů, který tvoří „pojetí studijního oboru“ a „profil absolventa“,¹⁴⁾ učební plán a učební osnovy.

Takové pojetí systému dokumentů umožňuje zároveň realizovat teoretické požadavky adresované dříve pouze na učební osnovy a distribuovat jejich naplnění do některého z uvedených dokumentů.

Učební osnovy autoři zajímají především jako předmět konstruování, k jehož otázkám byl zaměřen i teoretický vstup do problematiky. V teoretické části studie zabývající se učebními osnovami navazují autoři na předcházející výsledky v dané problematice, především na pojetí učebních osnov M. Králíkovou (viz výše), jež podle nich představuje „optimální úroveň, které by tento dokument mohl dosáhnout“ (J. Coufalík a kol., 1980, s. 121). Studie M. Králíkové (1974) se stala východiskem teoretických úvah autorů, kterým se podařilo nejen tuto teorii dále rozpracovat směrem ke konkrétnímu v procesu tvorby osnov, ale také tvůrčím způsobem ji aplikovat na specifickou oblast odborných předmětů.

Ve shodě s koncepcí M. Králíkové chápou autoři tvorbu učebních osnov jako dokumentu trojího charakteru: a) obsahového, b) řídicího, c) formativního.

- a) Postupy vytváření pedagogického systému učiva mají slučovat dva principy — výběr učiva z materiálu vědy (pracovního odvětví)¹⁵ a jeho uspořádání ve shodě s procesem jeho osvojování. Struktura obsahu tvoří dva systémy, které existují v jednotě: — poznatkový systém (obsah učiva v jeho statické podobě); — systém činností (obsah učiva v dynamické podobě). Z toho vyvozují autoři šest zásad pro stanovování obsahu vzdělání: 1. výběr poznatků provádět z hlediska myšlenkového rozvoje; 2. výběr poznatků soustředit na nejdůležitější pojmy a na zdůraznění vztahů a souvislostí důležitých pro další poznání; 3. vyčlenit systém základních pojmů; 4. obsah a struktura učiva musí vycházet z perspektivních tendencí vývoje (vědních a pracovních odvětví); 5. obsah vzdělání musí být stanoven z hlediska celku, bez ohledu na jednotlivé předměty, po rozčlenění učiva do vyučovacích předmětů je nutné realizovat vzájemné vazby (mezipředmětové vztahy); 6. posun k učivu teoretičtějšího charakteru.
- b) Učební osnovy jako nástroj řízení výchovně vzdělávacího procesu mají plnit funkci plánovací, organizační, motivační, regulační a kontrolní. Autoři tyto funkce blíže specifikují se zřetelem k jejich formálnímu odrazu, realizaci v textu osnov.
- c) Úroveň formativního působení výchovně vzdělávacího obsahu na osobnost žáka je posuzována z hlediska realizace všech složek komunistické výchovy a vyžaduje vytvoření jednotného systému v soustavě vyučovacích předmětů, koncipovaného z hlediska integrace působení jednotlivých vyučovacích předmětů.

Postavení učebních osnov v souboru základních pedagogických dokumentů vymezuje jejich charakteristiku jako projektu výchovy a vzdělání realizovaného v rámci určitého vyučovacího předmětu a dokumentu s dílčí řídicí funkcí. Jeho řídicí funkce se uplatňuje přímo (v procesu) i nepřímo (prostřednictvím učebnic a didaktických pomůcek). Autoři dále poukazují na vliv vztahu pedagogické teorie a praxe na přístupy ke koncepci učebních osnov a považují je za konkrétní podobu hierarchizace výchovně vzdělávacích cílů, obsaženou v teorii. Učební osnovy mají nezastupitelnou roli „v aplikaci teore-

tických poznatků do konkrétní roviny“ (s. 129).

Dále autoři předkládají návrh formálního uspořádání učebních osnov a jejich vnitřní struktury. Formální uspořádání má mít následující strukturu: 1. Identifikační údaje, 2. Pojetí vyučovacího předmětu, 3. Rozpis učiva.

Pojetí vyučovacího předmětu má přesně vymezenou strukturu a obsahuje: celkovou charakteristiku vyučovacího předmětu, cíle a úkoly předmětu konkretizované v materiální i formální stránce, charakteristiku obsahu vyučovacího předmětu, vztahy cílů předmětů k cílům v ostatních pedagogických dokumentech, mezipředmětové vztahy, funkce vyučovacího předmětu v daném studijním oboru, organizaci výuky, charakteristiku metodiky k danému obsahu a doporučené formy vyučování a učení.

Rozpis učiva stanovuje počet vyučovacích hodin týdně, celkový počet hodin ve školním roce a určení počtu hodin, kde učitel sám určí jejich obsah. Dále následuje výčet tematických celků, témat a podtémat.

Za normu jsou považovány ročníkové výchovně vzdělávací cíle, tematické celky a jejich cíle, témata a podtémata. U časových údajů se připouští tolerance. Didakticko-metodická část je chápána jako orientační a programová, normě se blíží jen rámcově, což ovšem autoři považují za provizorní řešení; podrobné didakticko-metodické rozpracování učiva v rámci jednotlivých tematických celků považují zatím za nereálné, i když perspektivně potřebné. Doporučuje se členění na pětihodinové oddíly.¹⁶⁾

Studie má zcela konkrétní vyústění, její součástí jsou také vzory učebních osnov.

Výsledky uvedeného výzkumu mají nesporný význam nejen pro teorii učebních osnov, ale především pro jejich tvorbu a zprostředkování pro praxi, do jisté míry plní koordinační funkci pro autory pedagogických dokumentů, což se odrazilo i v jednotném zpracování formální struktury učebních osnov pro SOŠ, které vstoupily v platnost ve školním roce 1983/84.

SHRNUTÍ A ZÁVĚR

Řešení otázek teorie učebních osnov v československé pedagogice donedávna zaujímal spíše okrajovou pozici, bylo více záležitostí jednotlivých autorů než postupného vývoje problému a do jisté míry odráží diskontinuitu a roztržičnost didaktických výzkumů, která charakterizovala naši didaktiku. Nevelký počet autorů zabývajících se teorií učebních osnov se orientoval na širší okruh problémů utváření učebních osnov jako pedagogického dokumentu normativní povahy, stanovujícího cíle, vymezujícího obsah a rozsah učiva a naznačujícího metody a organizační postupy, většinou v souvislosti s aktuálními problémy pedagogických reforem.

Určité základy pro teorii učebních osnov byly vytvořeny v rámci Chlupovy koncepce základního učiva, především otevřením problémů a upozorněním na některé aspekty (zvl. na odlišnost vědního a didaktického systému, determinovanost obsahu vzdělání cílem, stanovování kritérií výběru obsahu vzdělání, diferencovanost obsahu, význam rozvojových a činnostních aspektů) a upozor-

něním na problémy tvorby učebních osnov, která má také svou formální stránku. Tato teorie, stejně jako Chlupova teorie základního učiva, zůstala torzem.

Řada autorů se k dílčím problémům teorie učebních osnov dostává při řešení jiné problematiky, především cílů, obsahu a prostředků. Jde sice o významné poznatky, ty však vzhledem ke komplexnosti problematiky učebních osnov zůstávají fragmenty, z nichž dosud nebyl vytvořen celek.

Z prací, jejichž předmětem byly bezprostředně učební osnovy, považujeme za významný a ojedinělý přínos k teorii učebních osnov práce M. Králíkové, které postihují nejkomplexněji celou šíři problematiky, představují její metodologická východiska a současně jsou teoretickými východisky pro tvorbu učebních osnov. Na základě analýzy vztahů mezi cílem, obsahem, prostředky a podmínkami výuky se dochází k novému pojetí učebních osnov jako dokumentu s komplexní řídicí funkcí, vymezujícího obsah vzhledem k hierarchizovaným a strukturovaným cílům, zajišťujícího adekvátnost prostředků a odrážející nejen cílovou, ale i procesuální stránku výuky. Takto pojatá problematika současně naznačuje, jak řešení otázek teorie učebních osnov přesahuje rámec teorie obsahu vzdělání a vyžaduje komplexní přístup k učebním osnovám jako projektu výuky.

Odlišné povahy je výzkum J. Coufalíka a kolektivu, který navazuje na teoretická východiska M. Králíkové a dále je rozvíjí. Otázky teorie učebních osnov řeší autoři v rámci teorie tvorby pedagogických dokumentů. Jejich pojetí učebních osnov jako dokumentu zahrnuje dimenzi obsahovou, řídicí a formativní, z nichž vychází konkretizace funkcí učebních osnov. Za největší přednost rozvíjení problematiky učebních osnov u těchto autorů považujeme překonání nedostatků dosavadních přístupů, které se omezily na teoretická východiska jejich tvorby. Vypracování takových normativů tvorby učebních osnov, které přestože jsou adresovány autorům učebních osnov v oblasti středního odborného školství mají obecnější platnost, představuje významný posun v problematice tvorby učebních osnov v naší pedagogice.

Činit závěry pro další rozvoj problematiky učebních osnov by přesáhlo zámeř této stati¹⁷⁾ i naši kompetenci. Chtěli bychom však konstatovat, že v každém případě stav, kdy „vědecké základy pro zpracování osnov jsou zatím málo propracovány“ (J. Skalková, 1980, s. 82), je v naší pedagogice postupně překonáván. Otázkami tvorby učebních osnov by se však měla zabývat intenzivněji, systematictěji a komplexněji zvláště vzhledem k významu tohoto dokumentu pro pedagogickou praxi. Domníváme se, že v současné době má teorie učebních osnov trojí úkol: a) zpracovávat a transformovat teoretické poznatky především z řady oblastí obecné teorie vzdělání a výchovy, pedagogické psychologie, teorie řízení a dalších oborů a současně formulovat problémy a otázky na adresu těchto disciplín; b) vytvářet vlastní teoretické poznatky ve shodě se svým předmětem, za něž považujeme proces tvorby učebních osnov, součástí tohoto úkolu je vytvoření jednotné terminologie učebních osnov, c) instrumentalizovat, operacionalizovat a algoritmizovat tyto poznatky do té míry, aby byly použitelné pro autory učebních osnov.

¹⁾ Mnohem větší pozornost jí byla věnována ze socialistických zemí především v pedagogice NDR (O. Mader, 1977) a zvláště pak v buržoazní pedagogice, kde byla rozvíjena jako odvětví didaktiky v souvislosti s řešením otázek obsahu vzdělání v rámci normativně orientovaných směrů, především v souvislosti s otázkami stanovování a konkretizace cílů a obsahu vzdělání a jejich plánování, v rámci výzkumů a teorií kurikula.

²⁾ V tomto ohledu provádíme dílčí výzkumné sondy v rámci řešení problematiky teorie učebních osnov, jejichž výsledky však zatím nepovažujeme za dostatečné a reprezentativní. Jde o problematiku natolik závažnou a aktuální, že si dovoluujeme zde vyslovit jako podnět pro kompetentní pracovníky, kteří se jí zabývají, aby výsledky výzkumů publikovali v Pedagogice.

³⁾ Výzkum je součástí šíře koncipovaného výzkumu v rámci dílčího úkolu SPZV VIII-6-6/1a.

⁴⁾ Z výše uvedených důvodů se nepodařilo a nebylo ani naším záměrem postihnout zcela vyčerpávajícím způsobem všechny práce, které se dotýkají problematiky učebních osnov.

⁵⁾ V tomto smyslu také pokračuje sledovatelský výzkum, v kterém se zpracovává přínos speciálních didaktik k teorii tvorby učebních osnov. Po zpracování tohoto výzkumu hodláme jeho výsledky prezentovat publikačně.

⁶⁾ Korespondence takového pojetí obsahu vzdělání se současnou sovětskou koncepcí obsahu vzdělání, založenou na sociální zkušenosti, je více než pozoruhodné.

⁷⁾ Na důsledky odtrženosti obou sfér pedagogické činnosti upozorňuje ve své metodologické práci V. V. Krajevskij (1977).

⁸⁾ Zde naznačuje rovinu vzhledem ke vztahu pedagogické teorie a praxe, na níž učební osnovy vznikají (viz např. rozlišování rovin u V. V. Krajevského (1977), u nás upozornila na tuto otázku M. Králíková (1973) (viz níže).

⁹⁾ Tím upozorňuje na problém výběru kompetentů pro tvorbu učebních osnov.

¹⁰⁾ Na učební osnovy by měl navazovat tematický plán jako volněji rozpracovaná norma, zaměřená na výsledky (v určitém pásmu — rozmezí) se škálou prostředků k jejich dosažení.

¹¹⁾ Nejde ovšem o hledisko jediné, týká se formativní stránky.

¹²⁾ Jejich zevrubná a systematická analýza by sama o sobě mohla být předmětem sledovatelského výzkumu, přesahuje však záměry této stati.

¹³⁾ Studie obsahuje odkazy na tyto dílčí výzkumy.

¹⁴⁾ Vytvoření těchto netradičních dokumentů považujeme za výhodu pro odborné školy (a střední školy vůbec) a současně za inspiraci pro základní školství, kde obdobné dokumenty vytvořeny nebyly.

¹⁵⁾ Zde je významné upozornění na jiný než tradiční zdroj obsahu, kterým je vědní oblast.

¹⁶⁾ I když stupeň podrobnosti prezentace obsahu v osnovách se dává autorům k úvaze.

¹⁷⁾ Budou obsaženy v jiné stati, jejímž předmětem bude náš přístup k řešení dané problematiky.

- Coufalík, J. a kol.: *Úvod do teorie tvorby základních pedagogických dokumentů pro střední odborné školy*. Praha, VÚOŠ 1980.
- Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*. Praha, SPN 1976.
- Dostál, A. M.: *Pedagogické problémy současné doby*. Praha, SPN 1967.
- Dostál, A. M.: *K základním problémům obsahu vzdělání*. Praha, SPN 1975.
- Chlup, O.: *K teorii osnov*. Pedagogika, 1956, č. 4.
- Chlup, O.: *Několik statí k základnímu učivu*. Praha, SPN 1958.
- Chlup, O. a kol.: *Pedagogika*, Praha, SPN 1963.
- Kaláb, M.: *Modernizace výchovně vzdělávacích cílů a obsahů z hlediska všestranného rozvoje osobnosti žáka*. Praha, VÚP 1982, rkp.
- Kořínek, M.: *Didaktika základní školy*. Praha, SPN 1984.
- Krajevskij, V. V.: *Problemy naučnogo obosnovanija obučenija*. Moskva, Pedagogika 1977.
- Krajevskij, V. V. — Lerner, I. Ja. (red.): *Teoretičeskije osnovy soderžanija obščego srednego obrazovanija*. Moskva, Pedagogika 1983.
- Králíková, M.: *Obsah, metoda a forma v didaktickém procesu a uplatnění jejich vztahu v pedagogických dokumentech*. Praha, VÚP 1972.
- Králíková, M.: *Příspěvek k teorii osnov a učebnic*. In: *Aktuální problémy didaktiky*. Zprávy VÚP. Praha 1973, č. 27.
- Králíková, M.: *Koncepce učebních osnov se zřetelem ke specifice gymnázia*. Praha, VÚP 1974. 162 s. rozm. rkp.
- Kujal, B.: *O socialistickou školu budoucnosti*. Praha, ÚŠI při MŠ ČSR 1980.
- Mader, O.: *Fragen der Lehrplantheorie*. (Beiträge zur Pädagogik, Band 16.) Berlin, Volk und Wissen 1979.
- Pedagogický slovník*. 2. díl. Praha, SPN 1967.
- Skalková, J.: *Kapitoly z didaktiky střední všeobecně vzdělávací školy*. I. díl. Praha, UK 1980.
- Stračár, E.: *K teorii učebních osnov*. Jednotná škola, 1968.
- Stračár, E.: *K problému modelovania obsahu vzdelania v učebných osnovách*. In: *Škola a vzdelávanie v rozvinutej socialistickej spoločnosti*. Bratislava, SPN 1977a.
- Stračár, E.: *Koncepcia vertikálnych a horizontálnych väzieb v 12-ročnom kontinuálnom kurze vzdelávania*. In: *Škola a vzdelávanie v rozvinutej socialistickej spoločnosti*. Bratislava, SPN 1977b.
- Smoljaková, S.: *K systému výchovně vzdělávacích cílů na gymnáziu*. Pedagogika, 1980, č. 3.
- Walterová, E.: *K problematice teorie učebních osnov*. In: *Vybrané problémy odborného vzdělávání*. Praha, VÚOŠ 1985.

ЭЛИШКА ВАЛЬТЕРОВА

ТЕОРИИ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ В ЧЕХОСЛОВАЦКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Исходя из результатов научных исследований, автор анализирует и оценивает некоторые виды подхода и существующее состояние решения проблематики учебных программ с точки зрения общей дидактики. Автор при этом исходит из трудов О. Хлупа,

Е. Страчара, М. Краликовой, А. М. Достала, Р. Куяла, И. Цоуфалика и приходит к заключению, что в области чехословацкой педагогики развитие этой проблематики протекало несистематически, повышенное внимание ей посвящалось в период педагогических

реформ. В настоящее время уже имеются предпосылки (теоретические) для создания комплексной теории учебных программ, задачей которых является: а) разработка и переоценка на основе собственной точки зрения существующих теоретических достижений не только в области образования, но и в области других педагогических

и родственных дисциплин; б) формировать свои личные теоретические познания (достижения) согласно своему предмету, которым считается процесс создания учебных программ; в) создавать средства для превращения (трансформации) этих познаний в процесс создания учебных программ.

ELIŠKA WALTEROVÁ

THE SYLLABUS THEORY IN CZECHOSLOVAK PEDAGOGY

On the basis of a monitored research the article analyses and appraises some of the existing approaches to, and the present-day state of dealing with, the problems of syllabi from the general didactic aspect. It proceeds from the works of O. Chlup, E. Stračár, M. Králíková, A. M. Dostál, B. Kujal, J. Coufalík and others. The conclusion arrived at is that in Czechoslovak pedagogy there has been no systematic development of the problems involved, which received more intensive attention mainly in the periods of pedagogical reforms.

At present theoretical prerequisites have been formed for the constitution of a comprehensive syllabus theory, whose task it is a) to process and reappraise from its viewpoint the existing theoretical knowledge not only in the field of education, but also in other pedagogical and allied disciplines; b) to create theoretical knowledge of its own in accordance with its object, which is considered to be the syllabus making process; c) to create the means for the transfer of this knowledge into the syllabus creation proper.