

K systému výchovně vzdělávacích cílů na gymnáziu

SOŇA SMOLJAKOVÁ,
Výzkumný ústav pedagogický, Praha

Výchovně vzdělávací systém socialistické společnosti představuje složitý komplexní strukturovaný celek, jehož základní a determinující složkou jsou výchovně vzdělávací cíle. Cíle mají v systému výchovy a vzdělání konstitutivní funkci. Jejich vytyčení určuje ideově společenské zaměření obsahu, jejich rozpracování a struktura má přímý dopad na řízení procesu výchovy, na jeho průběh a výsledky.

Anticipační a determinující funkce stanovených cílů v systému výchovy jsou v současné pedagogické teorii všeobecně uznávány. Důležitost výchovně vzdělávacích 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 struktuře provedeno vždy v takové podobě, aby odpovídalo náročným požadavkům na výchovu v rozvinuté socialistické společnosti.

V posledních letech byla vypracována řada podnětných prací k obecné teorii cílů výchovy a vzdělání z hlediska konkrétního učebního předmětu. Dosud však chybí jednotné integrující pojetí této problematiky, které by umožnilo aplikaci obecných zásad v projektových dokumentech i využití ve výchovně vzdělávacím procesu.

Žák, na něhož je soustředěno záměrné výchovné působení, může být vychováván a rozvíjen k žádoucím výsledkům a kvalitám jedině tehdy, jestliže mnohostranné, bohatě strukturované výchovné působení bude cílevědomé a systematické, vyvážené a proporcionální ve všech svých složkách. Výchova, která si klade za cíl všestranně a harmonicky rozvíjet osobnost mladého člověka, musí sama být založena na všestranném, tj. komplexním, a harmonickém, tj. proporcionálním působení

všech složek a komponent. Kategorie cílů má v tomto působení funkci nejen prvořadou a anticipační, ale i integrativní a systémotvornou.

POJETÍ OBECNÉHO VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO CÍLE V SOCIALISTICKÉ PEDAGOGICE

Formulace výchozích obecných cílů výchovy a vzdělání má vždy do značné míry prognostický charakter a je vyvozována nikoliv ze současné, ale z budoucí etapy rozvoje socialistické společnosti. Mezi základní předpoklady pro stanovení vědecky podložených obecných cílů výchovy a vzdělání proto patří: a) určení, pro kterou etapu rozvoje vyspělé socialistické společnosti je cíl stanoven, čili jakou má prognostickou funkci a dosah, b) znalost objektivních zákonitostí vývoje socialistické společnosti jako systému a dalších jejích subsystémů.¹⁾

Obecným cílem komunistické výchovy²⁾ je všestranně a harmonicky rozvinutý člověk socialistické společnosti. Tento cíl vyplývá z objektivní potřeby budování a rozvoje materiálně technické základny komunismu a z přerůstání socialistických vztahů ve vztahy komunistické. Vyjadřuje však také potřeby a snahy jednotlivce činně se zařadit do společnosti a seberealizovat se v mnoha směrech. V tomto smyslu vyjadřuje vedle cíle společenského i cíl individuální.

Obecný cíl komunistické výchovy — všestranně a harmonicky rozvinutý člověk — je uváděn ve všech základních stranických, státních a pedagogických dokumentech zabývajících se koncepcí výchovně vzdělávacího systému a perspektivami našeho školství.

V dokumentu o dalším rozvoji československé výchovně vzdělávací soustavy jsou cílové požadavky vyvozovány přímo ze zákonitostí rozvoje socialistické společnosti. „Vysoké nároky kladené na každého člena socialistické společnosti, vyvolané potřebami rozvoje socialismu, vyžadují, aby naše výchovně vzdělávací soustava prohlubovala a zkvalitňovala přípravu kvalifikované a uvědomělé mladé generace, zejména dělnické třídy jako hlavního nositele a garanta socialistického pokroku a výstavby rozvinuté socialistické společnosti.“³⁾ Tento výchozí obecný cíl je pak dále konkretizován v řadě požadavků: vytvářet podmínky k postupnému zavádění úplného středního vzdělání pro všechnu mládež; umožňovat stále většímu počtu mladých lidí získat vysokoškolské vzdělání, prohlubovat systém celoživotní výchovy a vzdělání atd. Další členění cílů je v projektu uvedeno jako předpoklady pro jejich realizaci a má už formulaci konkrétních úkolů, i když stále ještě v obecné rovině.

V této souvislosti se často uvádí tendence projevující se zejména v socialistických státech — uvést existující vzdělávací systémy do sou-

ladu se zvyšujícími se nároky na vzdělanostní úroveň.⁴⁾ V československých podmínkách rozvoje socialistické společnosti to znamená přechod z jedné etapy rozvoje demokratizace vzdělání k druhé, kvalitativně vyšší. Zabezpečení dosavadního jednotného devítiletého základního vzdělání je v současné době vystřídáno vyšším cílovým záměrem — postupným zavedením úplného středního vzdělání pro všechnu mládež. Těžiště řešení tohoto cíle a předpoklad pro jeho realizaci je „strukturnální přeměna obsahu vzdělání a modernizace učebního procesu tak, aby se úplné střední vzdělání mohlo realizovat během souvislého dvanáctiletého cyklu.“⁵⁾

Z analýzy řady dalších dokumentů o školství a výchově, stranických a vládních usnesení a projektů nové československé výchovně vzdělávací soustavy můžeme vyvodit, že obecný cíl komunistické výchovy

- 1) je stanoven na bázi požadavků společenských a je vyvozován ze zákonitostí rozvoje socialistické společnosti,
- 2) je dále rozveden v požadavky a úkoly týkající se zajištění tohoto cíle.

Konkrétněji formulované obecné cíle a úkoly týkající se výchovy veškeré mládeže jsou vyvozovány ze složek komunistické výchovy (výchova vědecká, světonázorová, pracovní a polytechnická, mravní, estetická, tělesná a branná).

Stanovení obecného cíle komunistické výchovy má v socialistické pedagogice stěžejní význam pro svou základní integrující funkci všech dále vyvozovaných cílů dílčích. Výchově v socialistické společnosti je tak zároveň dáno jednotné ideově politické a celospolečenské zaměření. Toto jednotné stanovení obecného cíle výchovy a vzdělání nenajdeme kupř. v řídicích dokumentech týkajících se výchovy v kapitalistické společnosti, kde až na některé výjimky jsou formulovány pouze dílčí a speciální cíle. Nehledě na roztržitost dokumentů výchovných institucí by stanovený obecný cíl musel nutně oficiálně prezentovat výchovné záměry, které se rozcházejí se zákonitostmi vývoje společnosti, protože ztotožnit se s cílem výchovy, jak je formulován ve společnosti socialistické, je zde pochopitelně nepřijatelné.

Problémem, které vědní disciplíny by měly zkoumat a stanovit cíle výchovy a vzdělání, se zabýval už na počátku 70. let významný sovětský pedagog M. N. Skatkin. Domnívá se, že by mělo jít o komplexní výzkum problému společnými silami politických ekonomů, sociologů, didaktiků, psychologů aj.⁶⁾ Pohled didaktiků a pedagogů na tyto otázky může proto být pouze dílčí a nemůže obsáhnout problematiku cílů v celé komplexnosti.

V naší socialistické pedagogice je obecný cíl komunistické výchovy pojmem, který odráží dynamický, nikoliv statický charakter výchovy

jako procesu, v němž důležitou roli hraje permanentnost, nepřetržitost výchovně vzdělávacího působení. Jeho vyjádřením je pojetí celoživotního systému výchovy a vzdělání.⁷⁾

Dalšími důležitými znaky tohoto obecného cíle je jeho komplexnost, celistvost a strukturovanost. Byl už uveden vztah cíle komunistické výchovy k nadřazeným cílům rozvoje socialistické společnosti. Je tedy zároveň spjat s četnými oblastmi výchovného utváření člověka, v nichž paralelně působí obecně sociální a výchovně vzdělávací procesy. Souhrn procesů sociálního a výchovného působení představuje systém utváření člověka od nejširších a nepřímých vlivů společnosti až po přímé působení v procesech vzdělávání a výchovy v užším smyslu.

V každém z těchto záměrných sociálních a výchovných působení představují cíle důležitou komponentu a jsou dále strukturovány a hierarchizovány. Z našeho hlediska nás bude především zajímat problém strukturační a konkretizační vytyčených cílů ve výchovně vzdělávacím působení (v systému výchovy a vzdělání).

STRUKTURACE A KONKRETIZACE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍCH CÍLŮ

Problematika strukturační a konkretizační patří v oblasti výchovně vzdělávacích cílů k nejdůležitějším, ale zároveň nejobtížnějším a nejméně propracovaným. Na tyto skutečnosti bylo už v naší i zahraniční pedagogice mnohokrát poukazováno.⁸⁾ Jako nejzávažnější problémy v tomto směru, které se vyskytují v dosavadních projektech, zejména v učebních osnovách, jsme vytypovali tyto:

- a) Od stanoveného obecného cíle výchovy a vzdělání se většinou skokem dostáváme ke konkrétnímu výčtu obsahu učiva v jednotlivých učebních předmětech. Chybí postupné rozpracování cílů do podrobnějších struktur se stále se zužujícím rozsahem a stále konkrétnějším vymezením jejich obsahu.
- b) Cíle výchovy, vzdělání, vyučování a učení jsou formulovány velmi obecně a vágně — nemohu proto plnit svou funkci regulativu a korektivu vyučovací činnosti.
- c) Cíle učebních předmětů jsou často zaměňovány za obsah učiva. Výčet cílů je většinou v podstatě výčtem probíraných témat učebního předmětu.
- d) Vymezení cílů nemá promyšlenou strukturu. Zahrnuje převážně konkrétnější požadavky na vědomosti, sumu vyjmenovaných dovedností (bez bližšího určení jejich míry a kvality) a jen částečně a velmi obecné požadavky postihující rozvoj osobnosti žáka ve schopnostech, zájmech, postojích atd.

e) Cíle dostávají svou konečnou podobu až v procesu výchovy a vyučování, protože zde vystupují konkrétní specifické podmínky, které se nedají předem naplánovat. Tato skutečnost většinou není brána v úvahu, nejsou rozlišeny cíle plánované, cíle uskutečňující se v procesu a skutečně dosažené výsledky.

f) Vymezování cílů je komplikováno i terminologicky: zaměňují se pojmy cíl, úkol⁹⁾, účel, požadavek, norma, výsledek, obsah, atd.

Pokud jde o terminologické otázky, je v didaktice velmi časté zaměňování pojmů „cíl“ a „obsah“, a to zejména v těch případech, kdy pod uvedením pojmu „cíl“ je vyjádřen obsah. Obecný cíl jako výchozí činitel má objektivní determinující vztah k obsahu vzdělání, obsah představuje vlastně konkretizaci cíle. Cíle mají rovněž širší vymezení než obsah: jsou v nich zahrnuty i ty kvality, které žák získává prostřednictvím osvojování obsahu. Zaměňování nebo i splývání obou kategorií má příčinu především v nedostatečném rozpracování konkrétních cílových požadavků v osnovách učebních předmětů, jednak i ve značné složitosti celé této problematiky. Autoři učebních osnov dávají často přednost „konkrétnímu formulování učiva“ před konkrétním vymezováním výchovně vzdělávacích cílů. Spoléhají tak na to, že učitelé vhodnou interpretací učiva, zaměřením výuky, aktualizací apod. jaksi sami automaticky dosáhnou potřebných výchovně vzdělávacích cílů.¹⁰⁾ Někdy se nedostatečná strukturace a konkretizace dílčích cílů kompenzuje vytvořením jakési společné cílově obsahové kategorie. V této souvislosti se pak užívá kupř. označení „cílové a obsahové struktury“, přičemž pojem „struktura“ zde má naznačit, že nejde o nahodilý souhrn různých elementů, ale o smysluplný celek s funkčními vazbami.¹¹⁾

V některých případech je ovšem užití pojmu cílově obsahové struktury funkční, protože označuje určitý společný základ, z něhož vychází další analýza nebo i konstrukce konkrétního obsahu a cílů, tj. tematické a intencionální složky systému.

V systému výchovy je zásadní a podstatný vztah mezi cíli a obsahovými složkami komunistické výchovy. Kritérium pro stanovení složek komunistické výchovy je společensky obsahové, vyvozené ze tří základních zdrojů objektivní reality, kterou tvoří příroda, člověk a vědomí. Kritériem pro cíle rozvoje člověka je struktura osobnosti, ale i ta je pochopitelně ovlivněna společenským bytím a vědomím. J. Váňa¹²⁾ vycházel při strukturaci cílů ze složek komunistické výchovy a vlastností člověka. Složky výchovy rozčleňoval na výchovu tělesnou, jazykovou, pracovní a technickou, vědeckou, vědeckého světového názoru, politickou, mravní a uměleckou. Vlastnosti člověka na tělesný vývoj, rozvoj vnímání, pozornosti, paměti, myšlení, řeči, obrazotvornosti, potřeb a motivů činností, zájmů, emocí a citů, vůle, doved-

ností, schopností, nadání, charakteru.

K tomuto dnes už tradičnímu členění složek komunistické výchovy a vlastností z hlediska struktury osobnosti mohou být výhrady, pokud jde o výčet a označení jednotlivých složek i souhrn uvedených vlastností. Nesporným přínosem však je sama koncepce těchto dvou soustav v jejich vzájemném vztahu pro rozpracování cílových požadavků.

Na Váňovo pojetí navázala ve svých pracích řada pedagogů. Tvůrčím způsobem rozpracoval toto pojetí B. Kujal, který kromě jiného vymezil strukturu složek komunistické výchovy v jejich obsahovém aspektu a poukázal na nezbytnost jejich sepětí se stránkami osobnostní struktury žáka¹³⁾. Podle jeho koncepce můžeme rozlišit cíle komunistické výchovy ve dva subsystémy navzájem spjatých cílů vzdělávacích a výchovných (v užším smyslu):

- 1) subsystém vzdělávacích cílů
 - vědomosti a dovednosti,
 - schopnosti k činnosti poznávací a praktické, zvláště tvůrčí povahy,
 - rozvinuté potřeby, motivy a zájmy;
- 2) subsystém výchovných cílů
 - přesvědčení, postoje, názory a hodnotící soudy jednotlivce spjaté s jeho jednáním a chováním.

Soustava složek komunistické výchovy a vlastností ve struktuře osobnosti by měla být základním koncepčním východiskem pro stanovení cílů ve všech pedagogických dokumentech. Obecná struktura takto koncipovaných cílů však nenaznačuje hierarchii jednotlivých složek ve specifice předmětu ani vymezení kvality a kvantity předpokládaného rozvoje v každé složce a stránce osobnosti. Tento požadavek považujeme za jeden ze stěžejních. Dosavadní vágnost a neurčitost cílových požadavků kupř. v osnovách je způsobena především tím, že jsou řazeny vedle sebe bez náležitého rozlišení hloubky, intenzity a stupně důležitosti, často bez konkrétního požadovaného kvantitativního a kvalitativního výsledku ve vědomostech, dovednostech a schopnostech.

Problém kvantifikace a taxonomie cílů se pokládá v pedagogice a didaktice za velmi obtížně řešitelný. Dosavadní pokusy o strukturaci a hierarchizaci cílů řešily tuto otázku jen částečně. Nejznámější je v tomto směru patrně Bloomova tridimenzionální taxonomie cílů¹⁴⁾, která vychází z rozlišení cílů kognitivních, afektivních a psychomotorických. Přes určitou jednostrannost a složitost Bloomovy klasifikace cílů obsahuje jeho detailnější rozčlenění cílů mnoho podnětného především v precizaci požadavků na kvality myšlení žáků.

Toto členění intelektuálních finálních cílů ve vyučování je dodnes pramenem pro formulaci cílů v západní pedagogice a v mnohém ovliv-

nilo i rozpracování cílových kategorií v teorii programovaného učení.

V naší pedagogice byla vykonána řada pokusů o fundovanější strukturu a konkretizaci výchovně vzdělávacích cílů, většinou už v konkrétní specifikace vyučovacího předmětu.¹⁵⁾

Systematickou pozornost výchovně vzdělávacím cílům věnují pracovníci PÚJAK ČSAV v Praze. Otázky cílů řeší v rámci celé koncepce systému výchovy a vzdělávání v rovině základního výzkumu, ať už v obecně pedagogickém a didaktickém pohledu,¹⁶⁾ nebo opět ve specifikách jednotlivých vyučovacích předmětů¹⁷⁾. Obdobná situace je i v SSSR a NDR, kde se zvláště v posledních letech otázkám cílů věnuje řada pedagogů a didaktiků¹⁸⁾. I z tohoto neúplného výčtu je patrné zřejmé úsilí pedagogů a didaktiků zabývat se fundovaně strukturací a konkretizací výchovně vzdělávacích cílů. Jejich zkoumání není jen odrazem existence aktuálního pedagogického problému současné doby, ale především výrazem nezbytnosti. Bez koncepčního vymezení podstaty, struktury a hierarchie cílů nelze fundovaně zkoumat možnosti a účinnost výchovně vzdělávacího působení na člověka a vytvářet na potřebné úrovni projektové dokumenty pro tuto výchovu a vzdělání.

KE KONCEPCI SYSTÉMU CÍLŮ VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁNÍ NA GYMNAZIU

Obecný cíl všestranně a harmonicky rozvinuté osobnosti je v projektu gymnázia uveden takto: „Gymnázium je střední všeobecně vzdělávací polytechnická škola socialistického charakteru podílející se na zabezpečování všestranného harmonického rozvoje dospívající mládeže“¹⁹⁾. Další rozvedení a konkretizaci výchozího obecného cíle je možné pouze vyvodit z uvedené charakteristiky funkce gymnázia, ale i ta je jenom velmi rámcová. Konkrétnější podklady pro rozpracování obecných cílů na gymnáziu dává do jisté míry profil absolventa gymnázia²⁰⁾. Propracování profilu absolventa pokládáme za významné pro vyvození navazujících finálních rezultativních cílů. Ty by měly být zahrnuty především v učebních osnovách v konkrétní specifikaci cílových požadavků v jednotlivých učebních předmětech.

Od cílů obecných však nevede přímý postup k cílům rezultativním. Důležitým středním článkem v komplexní struktuře cílů jsou cíle realizované ve vlastním výchovně vzdělávacím procesu, které označujeme jako procesuální. I ty by však do jisté míry měly být zahrnuty v učebních osnovách (jako cíle průběhu celého procesu) a zejména v metodických příručkách a tematických plánech učitele²¹⁾.

Z hlediska chronologické návaznosti dostaneme strukturu tří základních subsystémů:

- 1) cílů obecných, výchozích,
- 2) cílů procesuálních,
- 3) cílů rezultativních.

V těchto cílech je zahrnuta jak rovina výchozích formulací v projektu (1), tak vlastní realizace ve výchovně vzdělávacím procesu (2) i rovina plánovaných rezultativních cílů v osnovách (3).

Všechny tři subsystémy (v potřebné hloubce, konkretizaci a specifi-ce) formují rozvoj všestranné a harmonicky rozvinuté osobnosti v cílových kvalitách, které zahrnují tři dimenze:

- 1) osvojení vědomostí a dovedností,
- 2) rozvoj schopností a zájmů,
- 3) utváření charakterových vlastností, postojů a přesvědčení spjaté s chováním a jednáním.

Tyto tři dimenze rozvoje osobnosti se uplatňují v dialektické jednotě při formování a rozvoji osobnosti žáka v jeho sféře intelektuální, emocionální a volní a při uplatnění obsahového aspektu složek komunistické výchovy.

Tři dimenze cílových kvalit (vědomosti, schopnosti, vlastnosti) tvoří strukturu navzájem spjatých a vzájemně se podmiňujících kvalit. Učební osnovy gymnázia uvádějí požadavky na vědomosti (poznatky) a dovednosti (činnosti), a to ve srovnání s ostatními cílovými kvalitami poměrně nejkonkrétněji. Vědomosti a dovednosti však nejsou bez integrujícího vlivu na zájmy, schopnosti, vlastnosti, postoje atd. Úlohou učitele je záměrně v tomto směru působit na žáka a vést ho cílevědomě k vypěstování pozitivních charakterových rysů. Pokud jsou tyto cílové záměry vedeny v jasných a funkčních vazbách v systému cílů v učebních osnovách a dále rozpracovány v integraci s požadovanými vědomostmi a dovednostmi, dostává i celý systém cílů v řídicí práci učitele konkrétní strukturu. V souvislosti s tímto požadavkem jde vlastně zároveň o sepětí cílů vzdělávacích a výchovných.

Cíle obecné, procesuální a rezultativní tvoří jednotu vzájemně navazujících a ovlivňujících se cílů. Velmi těsné sepětí je mezi cíli procesuálními a rezultativními. Rezultativní cíle jsou vyvozovány především z cílů obecných a měly by být rozpracovány jako cíle školy, učebního předmětu, ročníku, tématu atd. Tyto cíle jsou většinou předem stanoveny v projektových dokumentech, zejména v učebních osnovách. Jako řídicí obecně závazný pedagogický dokument musí osnovy formulovat cíle z hlediska běžné, typické, ale také svým způsobem modelové školy, která nemá specifické individuální znaky. Do formulace cílů v učebních osnovách není a ani nemůže být zahrnuta důležitá složka systému výchovy, kterou představují vnitřní a vnější podmínky (může být zahrnuta jen v té části vnějších podmínek, v které je lze předpokládat a plá-

novat — kupř. dělení tříd vzhledem k počtu žáků ve třídě, návaznost na předchozí výuku v povinném předmětu, počet vyučovacích hodin v předmětu atd). Všechny skutečné podmínky však dokáží natolik modifikovat průběh výchovně vzdělávacího procesu v každé konkrétní vyučovací hodině a třídě, že plnění stanovených rezultativních cílů nelze realizovat ve vyučování přímo ani v každé třídě a didaktické situaci stejně. Jde tu zároveň o rozdíl mezi výslednými, rezultativními cíli, které jsou formulovány jako plánované změny v psychosomatické struktuře osobnosti žáka, a činnostmi, jimiž se k těmto cílům dospívá a které mají v procesu své vlastní, dílčí procesuální cíle. Tento rozdíl postupných dílčích cílů zahrnujících kvality získané v procesu a souhrnných finálních cílů s konečnými kvalitami je nakonec běžně znám z pedagogické teorie i praxe.

Didaktika i pedagogická psychologie často věnují těmto otázkám pozornost v souvislosti s motivační funkcí dílčích, přístupných cílů, s problémem aktuálních a perspektivních cílů apod.²²⁾. Známy Leont'jevův příklad o dosažení nepřitažlivého perspektivního cíle prostřednictvím systému dílčích přitažlivých motivujících cílů je v podstatě příkladem rozdílnosti, ale zároveň vzájemné podmíněnosti a návaznosti cílů procesuálních a rezultativních.²³⁾

U žáků staršího školního věku, tedy i u žáků gymnázia, přistupuje v tomto vzájemném vztahu rezultativních a procesuálních cílů specifický moment: motivační hodnota perspektivních (rezultativních) a aktuálních, dílčích (procesuálních) cílů je často obrácena. Zatímco žák mladšího školního věku musí být aktivizován soustavou dílčích cílů, které mají motivační funkci, aby dosáhl vzdáleného, a tedy většinou nemotivujícího cíle, jsou starší žáci natolik schopni akceptovat perspektivní, vzdálené cíle (zvláště pokud jsou v souladu s jejich aspiračními schopnostmi), že mají pro ně často větší aktivační a motivující hodnotu než dílčí cíle vlastního procesu. Tato skutečnost je natolik známá, že mnohdy jak tvůrci pedagogických dokumentů pro gymnázia, tak zejména vyučující zcela opomíjejí procesuální cíle, které by měly motivační funkci. Souvisí to zřejmě někdy i s určitým podceňováním významu činnosti, prostředku a metody, kterými se k požadovaným výsledkům dospívá. Procesuální cíle, v nichž spatřujeme těžiště systému cílů vůbec, jsou tak právě na gymnáziu často nejslabším článkem a jejich absence ohrožuje pak i splnění konečných rezultativních cílů.

Za rezultativní cíle nepokládáme pouze finální cíle, kupř. určitého typu školy, ale v určitém smyslu všechny cíle, kterým předchází proces se soustavou dílčích, detailnějších cílů procesuálních. Z tohoto hlediska jde o pojem do určité míry relativní, protože kupř. cíle tématu jsou rezultativní vzhledem k cílům výchovně vzdělávacího procesu v jednotli-

Členění procesuálních a rezultatních cílů ve výborně vzdělávacím procesu

Členění učebních předmětů v časových celcích	Cíle	Pedagogický dokument (pod- klad), v němž jsou cíle vyjádře- ny	Kdo vypracovává cíle
1 vyučovací hodina	procesuální	přípravy učitele na vyučovací hodinu	učitel
		pomocný materiál: osnovy, te- matický plán, metodická příruč- ka	
2 téma (tematický celek)	rezultativní procesuální	učební osnovy tematický plán	autoři osnov učitel
		pomocný materiál: metodická příručka	
3 ročník (semestr)	rezultativní	učební osnovy	autoři osnov
4 celý cyklus (jednoletý až čtyřletý)	rezultativní — finální	učební osnovy projekt předmětu	autoři osnov autoři projektu

Chronologický postup při vypracování a stanovení cílů je 4—3—2—1.

vých vyučovacích hodinách, během nichž proces probíhá, ale jsou procesuální vzhledem k cílům výuky v určitém předmětu nebo ročníku. Přerůstání cílů procesuálních a rezultativních ukazuje tabulka.

Vzájemné sepětí a přerůstání cílů procesuálních a rezultativních je vyjádřením dynamičnosti a neustálé návaznosti a prostupnosti cílů předem stanovených, plánovaných, cílů průběžně modifikovaných, uskutečňovaných a skutečných výsledků. Jednou dosažený cíl není konečným statickým výsledkem, ale navozuje další průběh procesu a působí na kvalitu následných cílů. V tom je zároveň i problém plánování cílů kupř. v etapách a detailních časových jednotkách, kdy pečlivé rozvržení dílčích cílů neznamená automaticky dosažení cílů následných, finálních. V běžné praxi existuje ve vyučování tolik proměnlivých faktorů, jež nelze přesně předem plánovat a které často vyplývají z povahy jednotlivých složek výchovy i charakteru výchovně vzdělávacího procesu, že je nutno s určitou variabilitou cílů při realizaci v procesu počítat jako s předem daným faktorem.²⁴⁾

Vyučovací předmět jako didaktická modifikace příslušné vědní disciplíny nebo oboru má rovněž své specifické cíle — ty bývají většinou zahrnuty v soustavě dílčích cílů, kupř. v tematických celcích, méně už v rezultativních cílech ročníku nebo předmětu v celém cyklu. V osnovách se objevují formulace jako: výuka předmětu má „cíl formativní, rozvíjející a vzdělávací“ nebo „cíl je jazykový, poznávací a výchovný“, ale i prostě „cíl vyučování... vyplývá z obsahového a společenského určení (předmětu)“²⁵⁾. Cíle vzdělávací a výchovné, rozvíjející a formativní jsou natolik obecně platnými atributy ve výchově, že uvádění některých z nich — a pouze pro některé předměty — je spíše výrazem bezradnosti než promyšlené koncepce. Zdá se, jako by někdy autoři učebních osnov přebírali z výchozích projektů pouze nejobecnější formulace a dále už je nespecifikovali. Pro konkrétní rozpracování cílů kupř. v osnovách gymnázia je však nezbytným východiskem tato postupná řada dokumentů: stranická a vládní usnesení o školství, projekt nového pojetí československé výchovně vzdělávací soustavy, projekt gymnázia, profil absolventa gymnázia, dílčí projekt vyučovacího předmětu.

Při formulaci rezultativních cílů by však bylo třeba vycházet nejen z uvedených výchozích obecných materiálů, v nichž jsou v různé rovině rozpracovány především obecné cíle, ale také ze zkušeností s průběhem výchovně vzdělávacího procesu při použití předpokládaného systému procesuálních cílů.

Nedostatečné vyjádření vazby jedním nebo druhým směrem začlenění a vyjádření rezultativních cílů v osnovách vždy ochuzuje. Při nedostatečné vazbě na obecné cíle ztrácejí rezultativní cíle v osnovách

jednotnou linii, každý učební předmět je zcela izolován od druhého. Při nedostatečné vazbě na cíle procesuální mají rezultativní cíle formu statických požadavků na výsledné kvality, bez zdůvodnění, jakým způsobem, jakými činnostmi se k nim v procesu dospívá.

Při srovnání cílů vyjádřených v dosavadních učebních osnovách a v experimentálních učebních osnovách nového pojetí gymnázia je patrný progresivní směr v koncepci experimentálních osnov, a tedy i v koncepci cílových kategorií. Dosud však ani v těchto osnovách není koncepce, struktura a formulace cílů jednotná a nevystihuje ani komplexně všechny prvky, které by zde měly být začleněny. V obojím pojetí pedagogických dokumentů pak kromě toho zůstává malá validita uvedených cílů a nedostatečná možnost ověření jejich realizace. Vyplývá to především z toho, že není téměř nikde kvantitativní hledisko požadovaných cílů a velmi vágně je formulováno hledisko kvalitativní. Cíle, které požadují pouze „dát žákům kvalitní poznatky“, toho říkají dost málo a v podstatě vyjadřují jen obsahovou stránku požadavkem, aby všechny poznatky (které jsou osvojovány ve výuce nebo zahrnuty v učebnici — to už není specifikováno) byly osvojeny kvalitně. Cíl formulovaný jako „seznámit“ žáky s něčím neříká, jakou míru, hloubku a důsledky by měl mít tento cílový požadavek na některé stránky rozvoje osobnosti žáka²⁶).

Rozpracování systému cílů v jejich celistvosti, komplexnosti a návaznosti jednotlivých struktur, v postupnosti od cílů obecných přes procesuální až k rezultativním, orientace cílů nejen na obsahové složky výchovy, ale především na rozvoj osobnosti žáka, to všechno jsou v souhrnu aspekty velmi bezprostředně ovlivňující charakter, zaměření i průběh výchovně vzdělávacího procesu. Uvedené problémy platí z obecného hlediska i na jiných stupních a typech škol, nejsou typické jen pro gymnázium. Vytvoření účelného, vědecky podloženého a fungujícího systému cílů i předpokladů pro jejich realizaci působí jako výrazný modernizační prvek ve výchově a vyžaduje i novou, moderní koncepci obsahu plánovaných podmínek a prostředků. Podstatným způsobem mění i kvality výchovně vzdělávacího procesu, řídící funkci učitele i učební činnost žáka ve vzájemné interakci subjekto-objektového vztahu.

Problematika výchovně vzdělávacích cílů patří v současné době k nejaktuálnějším a zároveň k nejobtížněji řešitelným. Patří však zároveň k okruhům problémů, které nemůže socialistická pedagogika a didaktika obejít ani je řešit povrchně. Každý formalismus a nekoordinovanost v této oblasti má totiž negativní dopad jak na tvorbu základních pedagogických dokumentů, tak na průběh a výsledky výchovně vzdělávacího procesu.

Propracovanou koncepci výchovně vzdělávacích cílů tvořících základní složku v systému výchovy a vzdělání pokládáme zároveň za významný předpoklad postupné realizace nového pojetí československé výchovně vzdělávací soustavy v praxi.

POZNÁMKY

¹⁾ Podrobněji se touto problematikou zabývá u nás kupř. F. Bacík. Viz kupř. *Teoreticko-metodologické otázky systému cílů komunistické výchovy*. In: K teoretickým základům perspektivního systému celoživotní komunistické výchovy. Praha, PÚ JAK ČSAV 1977, 66—100.

²⁾ Užíváme pojmu „výchova“ v širším smyslu, tj. jako výchova a vzdělání, ve shodě s pojetím B. Kujala a pracovníků PÚ JAK ČSAV — viz kupř. Kujal, B.: *K perspektivnímu systému celoživotní komunistické výchovy v socialistické společnosti* Syntetická studie. Praha, PÚ JAK ČSAV 1977, 522 s.

³⁾ *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*. Projekt a důvodová zpráva. Praha, SPN 1976, s. 4.

⁴⁾ Kupř. *Škola a vzdelávanie v rozvinutej socialistickej spoločnosti*. Sborník. Bratislava, SPN 1977.

⁵⁾ Stračár, E.: *Základné východiská a ciele projektu*. In: *Škola a vzdelávanie v rozvinutej socialistickej spoločnosti*. Bratislava, SPN 1977, s. 40—44.

⁶⁾ Skatkin, M. N.: *Současné problémy didaktiky ve světle Leninovy teorie odrazu*. Sovetskaja pedagogika, 1970, č. 5, s. 27—35.

⁷⁾ Viz pozn. 2.

⁸⁾ Viz kupř. Váňa, J.: *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*. Pedagogika, 12, 1962, č. 3, s. 272—315. Landa, L. M.: *O kybernetičeskom pochode k teorii obučenia*. Voprosy filosofii, 1962, č. 9. Pařízek, V.: *Problémy konkretizace a členění cílů výchovy*. Pedagogika, 13, 1963, č. 3, s. 633—644. Bacík, F.: *Teoreticko-metodologické otázky systému cílů komunistické výchovy a vzdělání*. Praha, PÚ JAK ČSAV 1976. Králíková, M. — Ondráček, J.: *Perspektivy výchovy v socialistické škole*. Praha, SPN 1977 aj.

⁹⁾ K pojmům úkol—cíl viz podnětnou studii V. Pařízka: *Problémy konkretizace a členění cílů výchovy*. Pedagogika, 13, 1963, č. 3, s. 635.

¹⁰⁾ Pachman, E. — Halberštát, L.: *Konkretizace výchovně vzdělávacích cílů učivem*. Pedagogika, 28, 1978, č. 2, s. 163—181.

¹¹⁾ Na neblahé důsledky zaměřování cíle za obsah v pedagogické praxi poukazuje J. Skalková v publikaci *Od teorie k praxi vyučování* (Praha, SPN 1978, s. 20), když cituje názory středoškolských učitelů: „Cíl je dán látkou, proto jeho výslovná a uvědomělá formulace není vždy nutná.“ „Cílem vyučování je plnit osnovy, cíl je tedy obsažen v nich.“ apod.

¹²⁾ Viz pozn. 8.

¹³⁾ Viz pozn. 2, s. 32—33.

¹⁴⁾ Bloom, B.: *Taxonomy of Educational Objectives. The classification of Educational Goals*. Handbook, USA I. Longmans 1956.

¹⁵⁾ Patří sem kupř. z poslední doby nástin konkretizace výchovně vzdělávacích cílů učivem v chemii, který vychází z rozlišení vzdělávacích a výchovných cílů a zajímavým způsobem je uvádí do souladu se složkou věcného obsahu na jedné straně a složkami osobnosti žáka na straně druhé. Viz Pachmann, E. — Halberštát, L.: *Konkretizace výchovně vzdělávacích cílů učivem*. Pedagogika, 28, 1978, č. 2, s. 163—181.

¹⁶⁾ Viz pozn. 1.

¹⁷⁾ *Systém vzdělání a jeho výzkum*. Sborník statí, Praha, PÚ JAK ČSAV 1972. Dále kupř. Střížová, A. a kol.: *K metodě analýzy formulací cílů vyučovacích předmětů*. Pedagogika, 28, 1978, č. 4, s. 431—442; Čapek, V. a kol.: *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu*. Ústřední ústav pro vzdělání pedagogických pracovníků. Praha, SPN 1976.

¹⁸⁾ Viz kupř.: Baturina, G. I. — Bayer, N.: *Struktura celej obučenia*. In: *Novyje issledovanija v pedagogičeskich naukach*. SBORNÍK. Moskva, Pedagogika 1974, č. 11.

¹⁹⁾ MŠ ČSR: *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*. Dílčí projekty. Praha, SPN 1976, s. 34.

²⁰⁾ Tamtéž, s. 35.

²¹⁾ M. Králková podrobněji rozpracovává strukturu cílů v hierarchii etap školního vzdělání, ročníkových cílů uvnitř etapy a cílů menších časových jednotek, tj. tematických cílů a cílů jednotlivých vyučovacích hodin. Toto velmi zevrubné členění pokládáme za velmi podnětné, i když jeho použití při tvorbě pedagogických dokumentů i ve vlastní výchovně vzdělávací práci na gymnáziu by asi naráželo na jisté obtíže, podle našeho názoru právě pro příslušnou detailizaci v struktuře cílů. Viz pozn. 8, s. 13—20 a 53—62.

²²⁾ Viz pozn. 11, s. 15—49.

²³⁾ A. N. Leontjev uvádí příklad motivace žáků k dosažení celkového nepřitažlivého cíle, jímž bylo naučit děti některým konstrukčním technikám při práci na modelu letadla cestou postupných dílčích motivujících cílů, když podnítil jejich soutěživost a aktivitu. Viz Leontjev, A. N.: *Činnost, vědomí, osobnost*. Sociologická knižnice. Praha, Svoboda 1978.

²⁴⁾ Na obtížnost realizace plánovaných cílů vzhledem k proměnlivým vnitřním i vnějším podmínkám upozorňuje K. Lewin ve sborníku *Problém rozdílu v předpokládaných a realizovaných cílech výchovy*. Institut Badaň Pedagogicznych, Varšava 1976.

²⁵⁾ Citováno z experimentálních učebních osnov pro gymnázia, rozmnožené materiály. Praha, VÚP 1979.

²⁶⁾ Viz. pozn. 19, s. 43 a 45.

LITERATURA

Bacák, F.: *Teoreticko-metodologické otázky systému cíle komunistické výchovy*. In: K teoretickým základům perspektivního systému celoživotní komunistické výchovy. Praha, PÚ JAK ČSAV 1977, s. 66—99.

Baturina, G. I. — Bayer, U.: *Struktura celej obučenija*. In: *Novyje issledovanija v pedagogičeskich naukach*. Sborník. Moskva, Pedagogika 1974, č. 11, s. 11—12.

Bloom, B.: *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. New York, Handbook I Longmans 1956.

Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Projekt a důvodová zpráva. Praha, SPN 1976.

Dostál, A. M.: *Střední škola a její vzdělávací problémy*. Sborník. Praha, SPN 1966.

Čapek, R. a kol.: *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu*. Praha, ÚÚVPP 1976.

Experimentální učební osnovy pro gymnázia. Rozmnožené materiály. Praha, VÚP 1979.

Králková, M. — Ondráček, J.: *Perspektivy výchovy v socialistické škole*. Praha, SPN 1977.

Kujal, B. a kol.: *K perspektivnímu systému celoživotní komunistické výchovy v socialistické společnosti*. Syntetická studie. Praha, PÚ JAK ČSAV 1977.

Leontjev, A. N.: *Činnost, vědomí, osobnost*. Socialistická knižnice. Praha, Svoboda 1978.

Lewin, K.: *Problém rozdílu v předpokladech a realizaci*. Sborník o cílech výchovy. Varšava, Institut Badaň Pedagogicznych, 1976.

Pachmann, E. — Halberštát, L.: *Konkretizace výchovně vzdělávacích cílů učivem*. Pedagogika, 28, 1978, č. 2, s. 163—181.

Pařízek, V.: *Problémy konkretizace a členění cílů výchovy*. Pedagogika, 13, 1963, č. 3, s. 633—644.

Smoljaková, S.: *Tematický plán jako prostředek zefektivnění činnosti učitele*. Socialistická škola, 18, 1978, č. 7, s. 311—315.

Skalková, J.: *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha, SPN 1971.

Skalková, J.: *Od teorie k praxi vyučování na střední všeobecně vzdělávací škole*. Praha, SPN 1978.

Statkin, M. N.: *Současné problémy didaktiky ve světle Leninovy teorie odrazu*. Sovetskaja pedagogika, 1970, č. 5, s. 27—35.

- Štračár, E.: *Základné východiská a ciele projektu*. In: Škola a vzdelávanie v rozvinutej socialistickej spoločnosti. Bratislava, SPN 1977.
- Střížová, A. a kol.: *K metodě analýzy formulací cílů vyučovacích předmětů*. Pedagogika, 28, 1978, č. 4, s. 431—442.
- Škola a vzdelávanie v rozvinutej socialistickej spoločnosti*. Sborník. Bratislava, SPN 1977.
- Váňa, J.: *O metodologických problémoch v rozvoji pedagogickej teórie*. Praha, PÚ JAK ČSAV 1961.
- Zankov, L. V.: *Didaktika a život*. Praha, KPÚ 1971.

Соня Смолякова

К СИСТЕМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ГИМНАЗИИ

Общая цель коммунистического воспитания - всесторонне и гармонически развитой человек — выполняет в социалистической педагогике основную и интегрирующую функцию при становлении частичных целей, указываемых в проектных документах воспитания и образования на всех ступенях и типах школ. К наиболее сложным проблемам относятся конкретизация этих целей и их реализация в процессе воспитательно-образовательной работы школы.

Пользуясь примером целей, приводимых в учебных программах гимназии, и на базе опыта обучения, автор анализирует некоторые проблемы, как, напр., неопределенность поставленных целей, небольшая взаимная увязка исходных, общих и последующих, частичных целей, спутывание целей с содержанием, ограничение требований к развитию личности учащихся только развитием некоторых интеллектуальных сторон и пр. Эффективное включение целей в процесс воспи-

тательно-образовательной работы в гимназии предусматривает систематическую разработку целевых категорий в связи с целями общими, процессуальными и результативными, начиная исходными проектными документами, продолжая учебными программами, учебными текстами и индивидуальными тематическими планами учителя, и кончая реализацией целей в ходе процесса. Таким образом необходимо будет включить в структуру целей, наряду с акцентированными требованиями к знаниям и умениям, также и другие стороны личности учащегося: на развитие способностей и интересов и на формирование свойств характера, отношений и убеждений. Разработка воспитательно-образовательных целей в начертании направления и акцентирование функции процессуальных целей могут в значительной мере обусловить характер, протекание и результаты воспитательно-образовательной работы в гимназии.

Soňa Smoljaková

ON THE SYSTEM OF EDUCATIONAL AIMS AT THE GYMNASIUM

The general aim of Communist education — universally and harmoniously developed man — has, in Socialist pedagogy, a crucial and integrating function for deriving partial aims which are set forth in the project documents on education at all types and grades of

schools. One of the most difficult problems is to give these aims concrete forms and structures and to put them into practice in the educational work of the school.

On the basis of the example of the aims set forth in the syllabi for gymna-

siums (senior high schools) and on the basis of the teaching experience some problems are analysed, such as the vagueness of the aims, lack of inter-connection between initial aims, general and follow-up, partial aims, mistaking aims for content, reducing the requirements for the development of the pupil's personality to the development of some intellectual aspects only, and the like. Effective incorporation of the aims into the gymnasium's educational work presupposes a systematic elaboration aim categories to follow up on the general, intermediate and resultant aims, from the incipient project documents via syllabi, textbooks and the teachers'

individual thematic plans to the realization of the aims in the process. It is also essential that the structure of aims should include, besides the accentuated demands on knowledge and skills, also other aspects of the pupil's personality, such as the development of capabilities and interests and the formation of character, attitudes and convictions. The elaboration of educational aims in the above-mentioned directions and the strengthening of the function of intermediate aims can exercise considerable influence on the character, progression and results of the gymnasium's educational work.

“... poněvadž na dětském věku a vychování závisí celý ostatní život, všechno bude ztraceno, nebude-li zde duch všech připraven ke všem poměrům celého života. Jako se tedy tvoří v životě matčině každému budoucímu člověku tytéž údy, a to každému všecky, ruce, nohy, jazyk atd., třeba nemají býti všichni řemeslníky, běhouny, písaři a řečníky: tak ve škole všemu tomu, co se týká člověka, všecky je vyučovati, třeba má býti později každému něco jiného na prospěch...”

J. A. Komenský: Didaktika veliká, Praha 1905,
kapitola X, str. 98
