

**Název opory: Obecná pedagogika**

**Autor/ka: Doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.**

Studijní opora čerpá z podkladů, které vznikly v rámci ESF projektu č. CZ1.07/2.2.00/18.0027



1. Kategorie cíle výchovy vzdělávání. Rozlišení cílů. Hierarchie cílů ve výchově a vzdělávání.

**Anotace:** Kapitola osvětluje význam centrální kategorie – cíle pro chápání, plánování a analýzu výchovně vzdělávací činnosti. Kapitola seznamuje s dělením výchovně-vzdělávacích cílů. Kapitola poukazuje na otázky hierarchizace cílů ve výchově a vzdělávání.

**Klíčová slova:** cíl výchovy a vzdělávání, dělení cílů, hierarchizace cílů.

* 1. **Výchovné a vzdělávací cíle – význam, dělení**

C:\Program Files\Microsoft Office\MEDIA\CAGCAT10\j0217698.wmf

Jak již bylo výše poukázáno, kategorie cíle je základní, zásadní či centrální kategorií

pedagogického systému.

Kategorie cíle má několik rovin. Koncepční cíle vychází z kurikulárních dokumentů – z jejich

národní, rámcové či školské úrovně. V tomto ohledu – jak bude poukázáno v pozdější

kapitole – jsme limitováni vzdělávací politikou, která je obsažena jak v Národním programu

rozvoje vzdělávání v ČR v tzv. Bílé knize přijaté v roce 2001, tak i v následujících nižších

úrovních kurikulárních dokumentů – v rámcových vzdělávacích programech pro jednotlivé

stupně škol. V neposlední řadě cíl ovlivňují či zahrnují právě školní vzdělávací programy,

které jsou závazné na úrovni jednotlivých škol a jsou výsledkem diskuse a tvorby

pedagogického sboru na základě pevně daných rámcových vzdělávacích programů.

Cíl výchovy a vzdělávání dělíme dle několika hledisek a v těchto rovinách jej i zpracováváme – tedy definujeme, reflektujeme či korigujeme. Cíl je klíčovou kategorií jak při tvorbě kurikula, tak i při plánování, realizaci a reflexi vyučovací a výchovné aktivity.

V první řadě se jedná o úrovně cílů. V tomto ohledu rozlišujeme cíl vrcholový či cíle ústřední, dále cíle obecné, cíle dílčí a nakonec cíle operační, které můžeme realizovat naplňovat a rovněž vyhodnocovat.

Cíl výchovy můžeme definovat dle toho, čemu má být naučeno, či k čemu má být vychováváno. Pak se jedná o rozlišení **obsahových cílů**. Rovněž rozlišujeme cíl dle toho, kdy či do kdy jej má být dosaženo. Potom se jedná o rozlišení **etapové**. V neposlední řadě je z hlediska smysluplnosti dělení cílů podstatné, kým – jakou institucí má být cíle dosaženo. Jedná se o dělení na cíle institucionální.

* 1. **Kategorie cíle ve výchovné a vzdělávací diskusi 19. a 20. století**

V období 19. století nacházíme evropsko-americkou civilizaci jako kulturu s pevně danými společenskými pravidly a normami, které ovlivňovaly i výchovu a vzdělání. V době moderní dochází k nalomení primátu jednotného společenského obrazu, dochází ke konkurenci různých světových přesvědčení, k jejich pluralitě.

V době postmoderní nelze uznat jeden výchovný cíl jako obecně platný pro celou společnost. Hovoříme o krizi evropské civilizace a západní vědy, o relativismu hodnot a přesvědčení. Přesto se nejedná o jakousi totální skepsi a naprostý nihilismus. I na počátku 21. století se evropsko-americká civilizace hlásí ke kořenům své kultury, které však silně zpochybňuje, relativizuje a na druhé straně tímto kritickým způsobem i posiluje. ***Svoboda jednotlivce a na******druhé straně tolerance názorů, přesvědčení a vyznání druhých se stávají cílem výchovy stejně jako výchova demokratického, zodpovědného občana.***

Ideály politické demokracie a otevřené společnosti, hospodářské svobody a rovnost šancí se stávají rámcem západoevropské a americké společnosti, v němž dochází k nelehkému a komplikovanému procesu výchovy.

**Cíle vzdělání** jsou stejně jako cíle výchovy podmíněné vrozenou výbavou člověka, jeho psychickými danostmi a sociálním prostředím. V současné otevřené společnosti jsou výsledkem pluralitního společenského dialogu a dány respektem a úctou k osobnosti jedince, k jeho nezcizitelným právům. Na druhé straně jsou výsledkem povinností, které musí občan otevřené společnosti respektovat a plnit.

Hovoříme-li o evropském občanovi, rozumíme tím právě člověka vzdělaného v evropské tradici, kritického k ní, otevřeného k jinakosti cizích kultur, pokud nepopírají základní lidská práva. Po období “národních kultur“ a nacionalismu 19. a první poloviny 20. století se snaží Evropa dospět k společně formulovanému ideálu evropského občana. Přesto zejména ve školské a vzdělávací oblasti základního a středního stupně zůstávají kompetence národních států velmi zřetelné. V profesní oblasti a vysokoškolském vzdělání dochází naopak ke snaze najít společný evropský model vzdělání a evropskou mobilitou ve vzdělání být konkurenceschopnou institucí (EU) ve světovém ‑ globálním měřítku.

**Cíle výchovy jako obraz kultury a společnosti: jsou relativní a proměnné** jak ukazují dějiny pedagogického myšlení

***Antický ideál***člověka X ***středověký ideál křesťanského člověka***(J. A. Komenský) X ***novověký ideál člověka***občana, osvícenského, rozumného člověka (J. Locke, R. Descartés) X ***romantický obraz výchovy "přirozeného" člověka***(J. J. Rousseau) X ***moderní obraz člověka******demokratického občana***žijícího ve společnosti pokroku a individuální svobody (J. Dewey) či ***postmoderní obraz člověka žijícího v zcela zrelativizovaném světě****,* vyznávajícím osobní hodnoty a přesvědčení, přesto neupadá nutná hodnota tolerance a respektu k druhým, k jejich jinakosti ve všech ohledech a ke snaze najít v otevřené společnosti vzájemný dialog a shodu.

Současný školský zákon č. 561/2004 Sb. definuje vzdělávací cíle mimo jiné následně.

ÚKOL: Prostudujte §2 školského zákona a zodpovězte následně úkol:

**„Z****ásady a cíle vzdělávání**

§2 (1) Vzdělávání je založeno na zásadách

a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,

b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,

c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání,

d) bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí,

e) svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání,

f) zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod,

g) hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy,

h) možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání.

§2 (2) Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména

a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,

b) získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,

c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,

d) pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,

e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,

f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,

g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.

§2 (3) Vzdělávání poskytované podle tohoto zákona je veřejnou službou.“

|  |  |
| --- | --- |
| 1. Jaké hlavní cíle základního vzdělávání definuje školský zákon? |  |

**Kategorie cílů a teorie vzdělávání**:

* teorie materiálního vzdělávání – vychází z předpokladu, že podstatný je z hlediska cíle právě obsah a jeho věcná stránka. Důraz je tak kladen na obsah, nikoli na „žáka“ – hrozba přetížení učivem, didaktický materialismus, encyklopedismus, formalismus.
* teorie formálního vzdělávání- vychází z předpokladu, že obsah má být volen tak, aby formoval osobnost žáka v jejích obecných rovinách, obecných kategoriích a schopnostech. Důraz je tak kladen na osobnost žáka a její rozvoj. Obsah slouží k rozvoji jisté vlastnosti, či schopnosti – dovednosti.

**Pilíře současného vzdělávání dle zprávy UNESCO *Vzdělávání pro* 21. *století* (KOTÁSEK, 1992) jako humanizace výchovy, vzdělávání a školy.**

* + - * + **Učit se poznávat:** zvládat techniky, metody, strategie učení a efektivních učebních činností, vnímat potřebu poznání, orientovat se ve zdrojích poznání, představit a komunikovat o výsledcích poznání, aplikovat vlastní poznání a využít jej.
        + **Učit se jednat:** kompetentně vstupovat do jednání, vědomě řídit své chování
        + **Učit se žít společně:** ochota pochopit druhé, způsobilost vyjádřit své názory a postoje, obhájit svá stanoviska
        + **Učit se být:** hledání a vyjadřování své individuality, identity a převzetí vlastní zodpovědnosti, hledání smyslu života, vlastního životního stylu či cesty.

V tomto smyslu není úkolem školy podat uzavřený systém poznatků, ale otevřít zájem o poznání a vybavit žáky prostředky pro poznávání. **Škola má poznání otevírat, nikoli ukončovat**. Důraz na individuální osobnost dítěte, jeho individuální výchovnou i vzdělávací cestu **a podporování procesu výchovy jako postupné cesty k sebevýchově.**

**Vzdělávání jako celoživotní proces:**  - „vynuceno“ dynamičností moderní otevřené společnosti

* vede k podpoře jak neformálního vzdělávání a sebevzdělávání, tak i k plánovanému procesu dalšího vzdělávání

**Cíle vzdělávání a výchovy:** komplexní z hlediska rozvoje osobnosti dítěte/žáka v kontextu jeho společenského prostředí a s ohledem na jeho individuální možnosti

kognitivní: vědomosti, poznatky, znalosti

kognice, emocionální a sociální inteligence: schopnosti, dovednosti

vnitřní mravní stránka osobnosti: hodnoty a hodnotová orientace

komplexní pojetí: **klíčové kompetence**

vnější mravní stránka osobnosti: postoje

**Vědomosti: ‑ *fakta,*** ale nikoli bez vztahů, kontextu a porozumění

* ***pojmy,*** jejich osvojení, ale i využití, jinak hrozí encyklopedičnost, verbalismus či formalismus.

verbalismus: znalost pojmů bez porozumění vztahů, bez hledání příčin, důvodů a argumentů.

formalismus: teoretické pochopení vztahů a zákonů bez neschopnosti použít, aplikovat je a využít je v praxi.

**Dovednosti: - senzomotorické (pohybové -** nejen při tělesné výchově, ale i pracovní činnosti, psaní, kreslení, výtvarná výchova…),

* **rozumové (kognitivní), sociální** (zvládání sociálních rolí, rozhodovací strategie, patřičné způsoby či strategie chování).

**Hodnotová orientace:** - hodnotově orientovaný člověk se "probíjí" od heteronomie hodnot k vlastní autonomii, uvědomělosti, autentičnosti a svobodě. **Chybí-li hodnotová orientace ve vzdělávání, chybí odpovědnost za své činy.**

V současné škole je právě problematika hodnot neprávem opomíjena a vytěsňována ze školské diskuse. Vznikají tím problémy nejen mezi učitelem a žákem, mezi samotnými žáky, narůstá agresivita a třídní klima se zhoršuje, ale i proces učení se stává neautentickým, bez vztahu k životu a jeho hodnotám. Hrozí formalismus a verbalismus, proces učení ztrácí dimenzi jáství a tím i pocit vlastní zodpovědnosti za sebe sama, ale i za okolní svět.

* 1. **Klíčové kompetence jako základní cílová kategorie v Rámcových vzdělávacích programech (RVP)**

Obraťme nyní pozornost na problematiku vymezení výchovných a vzdělávacích cílů v rámci současné kurikulární reformy. Nebudeme nyní sledovat nejvyšší legislativní školskou normu – školský zákon, ani Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, které jsou výše postaveny než RVP a de facto vydání RVP předcházely.

Rámcový vzdělávací program pro základní školství vymezuje cíle vzdělávání následně:

„Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

• umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení

• podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů

• vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci

• rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých

• připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti

• vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě

• učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný

• vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi

• pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.“

V rámcovém zadělávacím programu pro základní školství jsou zásadní cílovou kategorií klíčové kompetence.

**Klíčové kompetence** představují souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Osvojování kompetencí - individuálně dle možností žáka,

* dosažení jejich základní úrovně u celé populace
* proces dlouhodobý, složitý a komplexní

**Klíčové kompetence** nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, **mají nadpředmětovou podobu** a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. **Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.**

Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV **je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů**, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí. Učivo je tedy pouze prostředkem k dosažení a získání základních klíčových kompetencí. **Osvojení učiva již není nejvyšším cílem vyučování, ale jedním z dílčích cí1ů, jehož dosažení napomáhá i k dosažení klíčových kompetencí.**

**K1íčové kompetence v RVP ZV:**

* **kompetence k učení**
* **kompetence k řešení problémů**
* **kompetence komunikativní**
* **kompetence sociální a personální**
* **kompetence občanské**
* **kompetence pracovní**
  1. **Taxonomie vzdělávacích cílů: kognitivních, afektivních, sociálních a psychomotorických**

Centrální systémově pedagogická kategorie cíle musí být náležitě propracována a rozlišena, pokud má být vhodně plánována a reflektována, případně vyhodnocována. Již v roce 1956 publikoval významný americký pedagog Benjamin Bloom tzv. taxonomii – výčet a rozlišení cílů. V tomto smyslu pak Bloom poukazuje na jednotlivé typy cílů, poznatků a na jednotlivé požadované výstupy. Cíle dělí Bloom na emocionální, senzomotorické a vzdělávací či poznávací.

Taxonomie kognitivních cílů: Taxonomie výchovně-vzdělávacích cílů (Bloom, 1956, její revize Anderson, Krathwol, 2001):

***Revidovaná Bloomova taxonomie – dimenze poznatků***

K tomu srv. ANDERSON, L.W.; KRATHWOL, D.R. (Ed.) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives. New York : Longman, 2001.

BYČKOVSKÝ, P.; KOTÁSEK, J. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání : Revize Bloomovy taxonomie. In *Pedagogika,* 2004, r. 54, č. 3, s. 227-242.

Zdroj: MAŇÁK, J.; JANÍK, T. Cíle výchovy a vzdělávání. In PRŮCHA, J. (Ed.) Pedagogická encyklopedie. Praha : Portál, 2010, s. 136.

|  |  |
| --- | --- |
| HLAVNÍ TYPY POZNATKŮ | SUBTYPY |
| FAKTICKÉ | Terminologie  Konkrétní poznatky |
| KONCEPTUÁLNÍ | Klasifikace a kategorie  Zákonitosti a zobecnění  Teorie, modely a struktury |
| PROCEDURÁLNÍ | Specifické postupy a algoritmy používané v příslušném oboru  Specifické techniky a metody používané v oboru  Kritéria v příslušném oboru, která umožňují vybrat v hodný přístup |
| METAKOGNITIVNÍ | Obecné strategie učení, poznávání a řešení problémů  Znalosti kognitivních úloh včetně kontextu a podmínek  Sebepoznání |

***Revidovaná Bloomova taxonomie – dimenze kognitivních poznatků:***

|  |  |
| --- | --- |
| KATEGORIE | KOGNITIVNÍ PROCESY |
| Zapamatovat si | Znovupoznávání  Vybavování |
| Porozumět | Interpretace  Dokládání příkladem  Klasifikace  Sumarizace  Usuzování  Srovnávání  Vysvětlování |
| Aplikovat | Aplikování  implementace |
| Analyzovat | Rozlišování  Strukturace  Přisuzování |
| Hodnotit | Ověřování  Posuzování |
| Tvořit | Generování  Plánování  Vytváření |

* 1. **Cíle výchovy a vzdělávání v základních kurikulárních dokumentech**

Národní program rozvoje vzdělávání tzv. Bílá kniha představuje zásadní vzdělávací dokument v české vzdělávací politice. Byl přijat v roce 2001 a je výsledkem dlouholeté expertní i školské diskuse pod vedením týmu prof. Jiřího Kotáska.

Národní program rozvoje vzdělávání vznikl na základě usnesení vlády České republiky č. 277 z 7.4.1999 ohledně priorit a zaměření české vzdělávací politiky a v návaznosti na programové prohlášení z července 1998. Jedná se tedy o koncepční dokument obsahující dlouhodobé i střednědobé cíle, dle něhož se mají řídit jednotlivé sféry vzdělávání, plány resortu školství a vydávat následné legislativní dokumenty.

Tzv. Bílá kniha – obdoba podobných zásadních koncepčních vzdělávacích materiálů jednotlivých zemí Evropské unie – zapracovává výsledky stavu vzdělávacího systému dle výročních zpráv MŠMT. Dále zohledňuje významné studie k stavu českého vzdělávacího systému: Školství v pohybu (1996), Školství na křižovatce (1999), publikaci OECD Zprávy o národní politice ve vzdělávání: Česká republika (1996) materiál Výboru pro vzdělávání OECD Priority pro českou vzdělávací politiku (1999)

Dokument je členěn do následujících kapitol:

* Východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy
* Předškolní, základní a střední vzdělávání
* Terciární vzdělávání
* Vzdělávání dospělých
* Hlavní strategické linie vzdělávací politiky v České republice

Na základě analýzu dokumentu Národního programu rozvoje vzdělávání můžeme shledat následující vzdělávací cíle a priority pro období 2001-2011: (Národní programe rozvoje vzdělávání. Praha : UIV nakladatelství Tauris, 2001, s. 13-36)

* Rozvoj lidské individuality
* Předání historicky vzniklé kultury společnosti (věda, technika, umění, morální hodnoty)
* Výchova k environmentální zodpovědnosti
* Posilování soudržnosti společnosti
* Výchova k lidským právům, multikulturalitě
* Podpora demokracie a občanské společnosti
* Výchova k partnerství a spolupráci v evropské a globalizující se společnosti
* Zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti
* Zvyšování zaměstnatelnosti
* Celoživotní učení
* Zajistit maximální rozvoj potenciálu každého jedince
* Respektovat vnitřní danosti – potřeby jedince v procesu učení
* Zaměřit učení na dovednosti pro život – rozvoj klíčových kompetencí, osvojení postojů, hodnot, strategií, jak se učit, jak komunikovat
* Uplatňovat formy činné, aktivní výuky
* Rozpracovat kurikulární dokumenty – RVP a podmínky pro tvorbu ŠVP
* Podporovat problematiku mezipředmětových vztahů – průřezová témata
* Podporovat DVPP
* Podporovat tvorbu inovativních učebnic, pomůcek, pracovních listů
* Podpora rozvoje evaluace škol, autoevaluace škol
* Podpora učitelské profese

Pokud zaměříme pozornost na základní vzdělávání, shledáváme následující priority: (Národní programe rozvoje vzdělávání. Praha : UIV nakladatelství Tauris, 2001, s. 37-62)

* Podporovat kvalitu – základní vzdělání musí absolvovat všichni
* Umožnit na základě rámcových vzdělávacích programů vytvářet specifické programy vycházející ze vzdělávacích potřeb konkrétních žáků a místního společenství regionu
* Stanovit úrovně kurikula – státní či národní kurikulum (zodpovědný orgán MŠMT), rámcová úroveň, školní úroveň
* Nové rysy kurikula: vede u žáků nejen k získávání znalostí, ale i struktury pojmů a vztahů zařazující informace do kontextu vědění a životní praxe
* Vyváženost poznatkového kurikula, rozvoje kompetencí a osvojování postojů a hodnot
* Podpora praktických činností ve výuce – činné učení
* Komunikovat ve dvou cizích jazycích
* Výchova k občanství
* Profesní poradenství
* Rozvoj mezipředmětových vztahů
* Téma evropské integrace, multikulturní a environmentální výchovy, udržitelného rozvoje, výchovy ke zdraví
* Zavádět funkci školních psychologů, speciálních pedagogů
* Podporovat další vzdělávání učitelů
* Podporovat vnitřní evaluaci škol
* Škola jako rovnoprávné společenství žáků, rodičů
* Posilovat vnitřní motivaci žáků a vlastní zodpovědnost na úkor vnější motivace
* Podporovat autonomii škol
* Podporovat síťování škol
* Rehabilitace platové úrovně učitelstva
* Definovat standard učitelské kvalifikace

**ÚKOL:**

Prostudujte na webu www.msmt.cz Národní program vzdělávání neboli vzdělávací dokument tzv. Bílá kniha a zaměřte se na jeho část věnovanou primárnímu vzdělávání.

Po prostudování vypracujte.

|  |  |
| --- | --- |
| Úkol | Vypracování |
| 1. Definujte hlavní principy vzdělávání v ČR v kontextu EU dle Bílé knihy.   (Bílá kniha s. 12-19, s. 37-51) |  |

* 1. **Cesta k reformě školy, cesta k důrazu na klíčové kompetence**

Bylo by jistě mylné, kdybychom měli představu, že současný trend, který nacházíme v kurikulární reformě, je zcela novým směrem. Naopak. V případě klíčových kompetencí, důrazu na vnitřní diferenciace, důrazu na činné učení apod. se jedná o koncepty, které jsou výrazně rozvíjeny minimálně od poslední třetiny 19. století. Jak poukazuje Oelkers, reforma školy zaznívá neustále právě od poslední třetiny 19. století, tedy od doby, kdy zaznamenáváme v Evropě rozvoj moderního školství.[[1]](#footnote-1) Ukazuje se, že k modernímu školství neustále patří diskuse o reformě školy. Zřejmě mimo jiné i proto, že ideály, která má škola naplnit jsou natolik vysoké, že je nutné je neustále podrobovat reformní rétorice, neboť prakticky není možné, aby byly zcela naplněny.

Navíc je nutné připomenout i další významné tvrzení historika školství Jurgena Oelkerse a sice, že i motivy, které zaznívají v rámci reformní pedagogiky na počátku 20. století nejsou motivy či koncepcemi novými nebo originálními. Velmi často (nikoli ve všech aspektech) se jedná o reformní prvky, které jsou vlastní evropské reformně společenské i reformně pedagogické diskusi. Na počátku 20. století však ony reformně naladěné požadavky zaznívají hlasitě, vyhroceně a podaří se je rozšířit do obecnější, nikoli pouze odborné diskuse.

Jaké „etapy“ reformní diskuse ohledně činné, vnitřně diferencované školy směřující k rozvoji klíčových kompetencí můžeme rozlišovat?

**I. Počátek 20. století – období počátku 20. století označujeme jako reformně pedagogické hnutí**

* V rámci této diskuse zaznívají požadavky na tzv. **novou výchovu.** Jako nová výchova byly označovány tendence výrazně zaměřené na dítě, na jeho potřeby, na rozvoj jeho osobnosti, na prosazování svobody ve výchově, na prosazení tzv. přirozeného vývoje, na uplatňování „rovnocenného“ postavení mezi učitelem – vychovatelem a žákem – dítětem.
* (**Nové) Reformní školy** se zasazovaly o činné učení, o respektování individuality dítěte, o podporování školního společenského života, o otevření školy širší společnosti.

**II. reformní školy první poloviny 20. století –** reformně pedagogické myšlenky, reformní vzdělávací a výchovné koncepty se v první polovině výrazně prosadily a podařilo se založit nejenom průkopnické reformní školy jejich zakladatelů, ale došlo k jejich výraznějšímu rozšíření a zakládání žáky samotných reformních zakladatelů.

* Vznikaly jednotlivé reformně pedagogické koncepce, systémy a pokusné školy. Jejich

cílem bylo postavit tradiční škole alternativu a umožnit žákům svobodný a přirozený

vývoj. (Školy R. Steinera, podle zásad M. Montessori, anglické a později i

francouzské a německé venkovské výchovné ústavy, pokusné francouzské ústavy C.

Freineta, činná škola Ferriereho či Decrolyho a samozřejmě americké školy

využívající daltonský plán a školy pracující dle koncepce J.Deweyeho a W. Killpatricka).

Vyspělý příklad reformně pedagogické diskuse a praxe představovaly rovněž české

reformně pedagogické snahy a pokusy jak ve dvacátých, tak zejména ve třicátých

letech (příhodovská reforma).

**III. Sedmdesátá léta 20. století –** v druhé polovině 20. století jsme svědky intenzivních snah o reformu výchovy a vzdělávání, která na jedné straně využívala konceptů meziválečného období, na druhé straně reagovala na nevysvětlené selhání evropské civilizace v druhé světové válce.

* Po „civilizačním zlomu“ druhé světové války vystávají nové otázky a úkoly

směřující k výchově a vzdělání. Také rychlý rozvoj moderní konzumní společnosti

v šedesátých a sedmdesátých letech 20. století vybízí k novým pohledům na úlohu výchovy a

školního vzdělání, zaznívá opět kritika na stranu školy, která zčásti čerpá z reformně

pedagogických motivů počátku 20. století, na druhé straně přináší nové aspekty do

diskuse reformy školství a vzdělávání. Výsledkem je rozvoj tzv. **alternativního školství**, jako škol pokusných, které měly ověřit některé pedagogické zásady a ty niosné doporučit k celoplošné reformě. Přínosné inovace jak vnitřní organizace vyučování (netradiční vyučovací metody, nové způsoby komunikace, inovace v oblasti sociálního klimatu ve škole), tak i obsahu vzdělávání (nové předměty, strukturace obsahu) se měly stát podkladem pro

inovace státního nealternativního školství.

* Alternativní školy rozvíjí **koncepci otevřeného vyučování,** vyznačující se

následujícími znaky: uplatnění demokratického přístupu v životě školy a v komunikaci

s žáky i rodiči, zapojení širší veřejnosti a zejména rodičů do života školy, využívání

kooperativních přístupů ve výuce, využívání projektových metod výuky,

individualizačních metod, vnitřní diferenciace ve vyučování, odstraňování bariér mezi

jednotlivými předměty, důraz na vytváření bezkonfliktního, otevřeného a podpůrného

sociálního klimatu ve třídě a ve škole, integrace žáků s handicapem, důraz na

individualitu žáků a podporu jejího rozvoje, na druhé straně i důraz na společenskou

část vyučování a na využívání mimoškolního prostředí pro vzdělávací účely. V praxi si

ovšem každá škola, ba každý učitel sám vytvářel vlastní program otevřeného

vyučování a poměrně svobodně kombinoval různé aspekty či znaky této koncepce

podle toho, s kterými měl on sám nejlepší zkušenosti, ve které třídě či škole vyučoval

apod.

**Jak se však později ukázalo, problém transferu či migrace kulturních vzorců - v našem**

**případě pedagogických koncepcí - z jednoho prostředí (alternativních škol) do druhého**

**prostředí (státní školství) neprobíhá tak jednoduše a samozřejmě, jak se původně**

**předpokládalo.** Do společenské reality vstupuje mnoho faktorů jen zčásti kontrolovatelných, ba dokonce jen zčásti vědomých. Každý aktér reaguje individuálně na základě osobních

dispozic, zkušeností a jeho momentálního stavu. Každé individuum se nachází

v dynamickém sociálním napětí, které samo ovlivňuje. To činí ono „převzetí“ ověřených alternativních prvků do běžného školství problematickým.

**IV. Devadesátá léta 20. století a současná diskuse**

* Na počátku devadesátých let se začíná diskutovat o potřebě individuálních inovací

každé samotné školy dle jejích specifik. Rozvíjí se koncepce tzv. **inovující se školy**,

kdy každá škola na základě tzv. „pedagogického auditu“ (ověřujícího stav, podmínky a

možnosti každé školy na základě daného regionu, učitelského sboru, stavu žákovské

populace apod.) vytváří vlastní program pedagogicko-školských inovací. V případě

teorie tzv. **inovující se školy** se přitom nejedná o cílový stav, ale o stálý proces

obnovy, dynamického rozvoje školy jako instituce - o inovující školu.

**Inovativní projevy se přitom vztahují k různým vnitřním oblastem školního**

**života:** (RÝDL, K. Inovační procesy ve škole. In WALTEROVÁ, E. a kol. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. Brno : Paido, 2004, s. 310-311.).

a) inovace na základě poznání změny role a funkce školy: obecná diskuse o cílech

školního vzdělávání a školní výchovy, o roli instituce školy v otevřené společnosti

na přelomu 20. a 21. století.

b) inovace na základě změn vnitřní organizace školy: formulace školních řádů,

postavení žáka v životě školy a spolupodílení se na jejím chodu, práva a

povinnosti žáků respektive učitelů, začátky vyučování, rozvrh hodin, organizace

přestávek, využívání a používání učeben a pracoven, laboratoří, knihoven,

medioték apod.

c) inovace na základě proměn mezi jednotlivými aktéry: uvědomění si jedinečnosti,

hodnoty každého jedince (žáka i učitele), pěstování tolerance a respektu ke všem

stránkám osobnosti jednotlivých aktérů, k jejich zvláštnostem, pokud se nedotýkají

základních práv a důstojnosti ostatních jedinců.

d) inovace na základě proměn v oblasti obsahu vzdělávání: podpora nedpředmětového uspořádání učiva, směřování k mezioborovým a tematizovaným celkům,

prosazování pojetí učiva z různých úhlů pohledu, podpora kritického myšlení a

tvořivosti ve vyučování a při zpracování obsahu učiva, podpora vytváření

otevřených pedagogických situací umožňujících získávání nejen znalostí a

poznatků, ale i dovedností a klíčových kompetencí.

e) inovace na základě využívání efektivních metod a forem práce: upřednostňování

činnostních a problémových metod učení, samoučení, skupinového vyučování,

projektové výuky a všech metod a forem práce, které zaručují zpětnou vazbu pro

každého žáka, ale i učitele.

**Inovativní projevy jsou dány také vnějšími podmínkami:**

a) legislativní prostředí

b) efektivní materiálová systémová podpora škol

c) zapojení vnějších aktérů vzdělávání: zaměstnavatelů, rodičů, korporací..

d) uspokojivý tok informací: centrum-škola-centrum a mezi všemi jednotlivými aktéry

e) existence systému hodnotitelných znaků a kritérií kvality výuky

f) chápání vzdělávání nikoli pouze jako resortní záležitosti, ale jako celospolečenského problému

Inovace jsou vyvolávány jak ekonomicko-sociálními potřebami společnosti, tak i samotnými

aktéry „zdola“-, tj. učiteli, rodiči. Inovace si vyžadují i různí aktéři (RÝDL, K. Inovační procesy ve škole. In WALTEROVÁ, E. a kol. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. Brno : Paido, 2004, s. 311.): ŽÁCI (vztahy k nim ze strany dospělých, vybavenost školního

prostředí, aktivizace ve vyučování), RODIČE (respektování práv rodičů ze strany školy,

podílení se na chodu školy, nepřenášení povinností ze školy na rodinu), UČITELÉ (svobodná

volba didaktických a metodických prostředků, podíl na spolurozhodování o vývoji a chodu

školy, požadavek dalšího vzdělávání učitelů), ŘEDITELÉ ŠKOL (získání rozhodovacích

pravomocí při řízení školy, možnosti k vytváření efektivního systému dalšího vzdělávání),

ZŘIZOVATELÉ ŠKOL, ZAMĚSTNAVATELÉ (přibližování škol požadavkům pracovního

trhu, zakládání nových druhů škol, úpravy profilu kvalifikace s ohledem na vývoj trhu práce),

POLITICI (škola v kontextu společenských změn, koncepčnost a složitost legislativních

úprav).

1. OELEKRS, J. Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinhweim, Juventa Verlag, 1989. [↑](#footnote-ref-1)