

Co je dnes obsahem vzdělávání?

Petr Knecht

Kurikulární reformy všude na světě doprovází řada diskusí. Nejinak je tomu u nás. Pedagogové, novináři, politici, rodiče i žáci často diskutují o smyslu, potřebnosti a dopadech kurikulární reformy, která aktuálně probíhá na základních a středních školách v České republice. Ze strany odborné komunity nejčastěji slyšíme výtku, že učitelům, kteří jsou faktickými realizátory reformy, nebyla poskytnuta adekvátní informační podpora. Mnozí učitelé ani dnes mnoho nevědí o smyslu probíhající kurikulární reformy. Učitelé, kteří se prakticky ze dne na den stali tvůrci kurikula, ačkoliv v teorii tvorby kurikula nejsou vzděláni a mnohdy ani patřičně proškoleni (srov. Dvořák, 2009), tak zpravidla na poslední chvíli tvořili školní vzdělávací programy. Cílem tohoto diskusního příspěvku je kriticky upozornit na stávající praxi, kdy sami učitelé rozhodují o obsahové náplni svých vyučovacích hodin, a navrhnout některá možná východiska ze situace, která vyvolává řadu otázek.

Učitelé jako tvůrci kurikula

Učitelé v roli tvůrců kurikula v současnosti činí závažná rozhodnutí o výběru, řazení a strukturování vzdělávacích obsahů. Jejich rozhodnutí nejsou zpravidla motivována snahou o aplikaci teoretických poznatků, ale jsou založena zejména na intuici a praxi učitelů. Tím bych nechtěl kritizovat práci učitelů. Pouze poukazuji na problém, se kterým se jako učitel na 2. stupni ZŠ dlouhodobě setkávám, a sice že školní vzdělávací programy nejsou tvořeny na základě hlubší teoretické reflexe praxe. Některé výzkumy naznačují, že úroveň odborných pedagogických znalostí učitelů je v některých případech nižší, než se všeobecně očekává. To platí zejména o začínajících učitelích, případně studentech učitelství (srov. Janík, 2005, s. 116–119). Učitelé, zřejmě intuitivně nebo přenesením obsahu učebnic do školních vzdělávacích programů, rozhodují o tom, jakým učivem a v jakém pořadí se žáci budou ve školní výuce zabývat. Učitelé pouze na základě akumulované „moudrosti praxe“, často bez patřičné empiricko-teoretické reflexe, tvoří kurikulární dokumenty, na jejichž základě je realizována výuka ve školách.

Učivo je v rámcových vzdělávacích programech „chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, dále RVP ZV, s. 18) a přeneseně jako prostředek k roz-

víjení klíčových kompetencí žáků. Nabízí se tedy otázka, co je v dnešní době obsahem vzdělávání? Abychom otázku zodpověděli, bylo by nutné navštívit všechny školy v České republice (jejich počet dosahuje téměř šesti tisíc) a podrobit jejich školní vzdělávací programy obsahové analýze. Obsah vzdělávání je to, co se rozplynulo do téměř šesti tisíc školních vzdělávacích programů. Nemáme k dispozici výzkumem podložené údaje, které by hodnotily kvalitu školních vzdělávacích programů z pohledu pedagogiky, oborových didaktik nebo z pohledu jednotlivých oborů. Dílčí výzkumné sondy nicméně poukazují na některé závažné nedostatky školních vzdělávacích programů, např. chybějící stěžejní pojmy (srov. Dvořák, 2007).

Domnívám se, že liberální rozhodnutí ponechat důležitou a zodpovědnou otázku výběru a řazení učiva pouze na učitelích může mít v konečném důsledku negativní dopad na kvalitu vzdělávání.

Rámcové vzdělávací programy jako základní pilíř kurikulární reformy

Na počátku kurikulární reformy měly rámcové vzdělávací programy ambicí zastřešovat vzdělávání na různých typech a stupních škol. Obsah vzdělávání, v rámcových vzdělávacích programech nazýván „očekávané výstupy“ a „učivo“, byl vymezen poměrně nepřesně, nicméně učitelům měl poskytnout základní informace o cílech a obsazích školního vzdělávání. Problém nastal v situaci, kdy učitelé měli na základě rámcových vzdělávacích programů tvořit školní vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy nebyly (a nejsou) dokumentem, který by učitelům poskytoval potřebnou oporu při rozhodování o výběru a řazení tematických celků učiva. Navzdory deklarované skutečnosti, že „učivo je v RVP ZV strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností) a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů“ (RVP ZV, s. 18), je zkušenost učitelů taková, že doporučené „učivo“ v některých případech neslouží jako prostředek k dosažení deklarovaných očekávaných výstupů, neboť k dosažení očekávaných výstupů nevede (viz příklad 1).

Příklad 1: Chybějící návaznosti mezi očekávanými výstupy a „učivem“ ve vzdělávacím oboru Zeměpis (RVP ZV, s. 61)

PŘÍRODNÍ OBRAZ ZEMĚ

Očekávané výstupy

Žák

zhodnotí postavení Země ve vesmíru a srovnává podstatné vlastnosti Země s ostatními tělesy sluneční soustavy

Učivo

Země jako vesmírné těleso – tvar, velikost a pohyby Země, střídání dne a noci, střídání ročních období, světový čas, časová pásma, pásmový čas, datová hranice, smluvený čas

Zpracování vzdělávacího obsahu tematického celku Přírodní obraz Země může sloužit jako příklad chybějící provázanosti mezi očekávanými výstupy a učivem uváděným v RVP ZV. Zatímco v oddílu učiva se hovoří o pojmech *tvar, velikost a pohyby Země, střídání dne a noci, střídání ročních období, světový čas, časová pásma, pásmový čas, datová hranice a smluvený čas*, očekávaným výstupem komplementárním k tomuto učivu je dovednost žáka *zhodnotit postavení Země ve vesmíru a srovnat podstatné vlastnosti Země s ostatními tělesy sluneční soustavy*. Pokud podrobíme hlubšímu rozboru výše uvedené učivo a očekávaný výstup, zjistíme, že očekávaného výstupu je možné dosáhnout bez toho, abychom se zabývali více než polovinou pojmů uvedených v sekci učivo. Zejména máme na mysli pojmy *světový čas, časová pásma, pásmový čas, datová hranice a smluvený čas*. Nabízí se tedy otázka, zda je nutné se těmito pojmy ve školní výuce zabývat, pokud jejich znalost a porozumění nevede k dosažení očekávaných výstupů a v návaznosti na to k rozvíjení klíčových kompetencí. Je také otázkou, které z klíčových kompetencí žák rozvíjí tím, že dokáže *zhodnotit postavení Země ve vesmíru a srovnat podstatné vlastnosti Země s ostatními tělesy sluneční soustavy*. Příklad názorně demonstruje nesoulad mezi učivem, očekávanými výstupy a klíčovými kompetencemi, ačkoliv by měly být vzájemně komplementární. Pokud jednotlivé kategorie v kurikulu figurují nezávisle na sobě bez vzájemného propojení, lze předpokládat, že bude docházet k čím dál většímu obsahovému vyzraždňování školního učení, neboť učitelé budou pracovat pouze s těmi obsahy, o kterých se budou domnívat, že vedou k dosahování očekávaných výstupů a rozvoji klíčových kompetencí. Není tedy zaručeno, že základní poznatky jednotlivých oborů se skutečně budou i nadále objevovat ve školní výuce.

Klíčovým zdrojem učiva jsou obory (srov. Janík, Slavík, 2009). Je tedy na místě očekávat, že základní poznatky jednotlivých oborů by měly být také součástí rámcových vzdělávacích programů, aby bylo žákům umožněno setkat se během školní výuky se základními obsahy kultury. Domnívám se, že lineární výčty učiva, které jsou uváděné ve stávající verzi rámcových vzdělávacích programů, není možné označit za základní poznatky jednotlivých oborů. Toto učivo je pouze doporučeným seznamem nesourodých slovních spojení, pojmů a faktů bez logického a hierarchického uspořádání. Obtížně definovatelná obecná a abstraktní slovní spojení jsou v rámcových vzdělávacích programech uváděna na stejné hierarchické úrovni jako fundamentální teoretické pojmy, případně různé dílčí fakty (viz příklad 2).

Příklad 2: Nejednotná hierarchická úroveň řazení vzdělávacích obsahů („učiva“) ve vzdělávacím oboru Zeměpis (RVP ZV, s. 62)

Učivo

globalizační společenské, politické a hospodářské procesy – aktuální společenské, sídelní, politické a hospodářské poměry současného světa, sídelní systémy, urbanizace, suburbanizace

Jako jeden ze vzdělávacích obsahů ve vzdělávacím oboru zeměpis je v oddílu učivo uvedeno slovní spojení „*globalizační společenské, politické a hospodářské procesy*“. Autoři RVP ZV se zřejmě ve velmi obecné rovině snažili vyjádřit předmět zájmu socioekonomické geografie. Vymezení je natolik vágní, že pod tímto souslovím si učitelé zeměpisu mohou představit vše, co alespoň částečně spadá do oblasti zájmu humánní geografie. Proto několika dalšími pojmy specifikovali, co uvedeným souslovím vlastně mysleli. „*Globalizační společenské, politické a hospodářské procesy*“ jsou „*aktuální společenské, sídelní, politické a hospodářské poměry současného světa*“. Autoři zde nicméně pouze parafrázuji. Bezobsažné slovní spojení je specifikováno dalším slovním spojením, které učitelům na základních školách neřekne nic, kromě toho, že vzdělávacím obsahem může být prakticky cokoliv. Následují tři pojmy, jež je možné považovat za ty, které specifikují, co autoři měli ve skutečnosti na mysli. Jedná se o *sídelní systémy* (města, vesnice a jejich seskupení), *urbanizaci* (koncentrace obyvatelstva do měst) a *suburbanizaci* (stěhování městského obyvatelstva z center měst do jejich blízkého okolí). Učitelé zeměpisu jsou tedy konfrontováni jednak s bezobsažnými obecnými slovními spojeními a jednak s třemi pojmy, které je možné označit za specifické odborné pojmy geografie sídel. Pokud by učivo uvedené v RVP ZV bylo skutečně závazné, učitelé by byli povinni zabývat se ve výuce „*aktuálními společenskými, sídelními, politickými a hospodářskými poměry současného světa*“ (jinými slovy čímkoliv, co uznají za vhodné, a vztahuje se dle jejich názoru k předmětu zájmu socioekonomické geografie) a *sídelními systémy, urbanizací, suburbanizací*. Základní poznatky geografie jako vědní disciplíny jsou v tomto případě redukovány na tři pojmy, které tvůrci kurikula pokládali za zásadní. Otázka, jestli jsou tyto pojmy pro odbornou geografií skutečně tak zásadní, že by měly mít místo v kurikulu základní školy, by mohla být tématem další diskuse.

Záleží tedy pouze na rozhodnutí konkrétního učitele, jaké učivo v dané vyučovací hodině použije, jak ho bude interpretovat, jak je bude definovat, jak učivo hierarchicky uspořádá a jakým způsobem a kdy s ním bude didakticky pracovat. Do hry se tak mohou dostat obsahy, které je možné v rámci jednotlivých oborů označit za neaktuální nebo okrajové. Rámcové vzdělávací programy tak legitimizují stav, kdy učitelé mohou vzdělávacím obsahem učinit prakticky cokoliv, co dle jejich názoru vede k rozvíjení klíčových kompetencí a co vychází vstříc „naivně romantickým představám o integraci všeho se vším“ (srov. Janík, 2008; Najvar, 2009).

Výše uvedené příklady naznačují, že rámcové vzdělávací programy, ačkoliv tvoří základní pilíř současné kurikulární reformy, byly zřejmě tvořeny na

základě intuice, stejně jako mnohé školní vzdělávací programy. Kritické poznámky uznávaných odborníků v průběhu jejich tvorby nebyly zohledněny. Například Beneš (2005) již před spuštěním kurikulární reformy kritizoval současnou podobu školního dějepisu a dějepisného vyučování a jejich vztah k probíhající kurikulární reformě. Upozornil, že autoři rámcových vzdělávacích programů v podstatě nezhodnotili nové přístupy ke školnímu dějepisu a nadále ulpívají na pojetí školního dějepisu jako transformace vědního oboru historie (srov. Beneš 2005). Z pohledu aktuálního vývoje v didaktice geografie je možné obdobné skutečnosti kritizovat také na zpracování vzdělávacího oboru Zeměpis v RVP ZV. Samotné zařazení vzdělávacího oboru Zeměpis do vzdělávací oblasti Člověk a příroda dokládá, že autoři rámcových vzdělávacích programů vycházeli z tradičního chápání geografie jako přírodní vědy. Pozice geografie na hranici mezi přírodními a sociálními obory je v rámcových vzdělávacích programech explicitně zmíněna, nicméně autoři tuto skutečnost téměř nezohlednili. Terminologické a jiné nepřesnosti plynoucí zřejmě z nedůslednosti, která provází tvorbu rámcových vzdělávacích programů, lze patrně najít také v dalších vzdělávacích oborech.

Učebnice jako (ne)možný zdroj vzdělávacích obsahů

Domnívám se, že obsah vzdělávání se během kurikulární reformy vymkl kontrole. Je otázkou, jaké vzdělávací obsahy se dostávají v jednotlivých vyučovacích hodinách do hry a co je zdrojem těchto vzdělávacích obsahů. Některé výzkumy naznačují, že zdrojem vzdělávacích obsahů pro realizaci vyučovacích hodin jsou pro učitele především učebnice (Sikorová, 2002). Pohled na učebnice nicméně dokresluje výše kritizovaný liberální přístup. V učebnicích, stejně jako ve školní výuce, může představovat vzdělávací obsahy prakticky cokoliv. Dochází k situaci, že vzdělávací obsahy uváděné v učebnicích z různých nakladatelství se překrývají zhruba v 10 %. K této hodnotě jsme dospěli na základě výzkumu, který sledoval výskyt odborných pojmů v učebnicích zeměpisu (Knecht, 2008). Některé pojmy uváděné v rámcových vzdělávacích programech jednotliví autoři učebnic rozdílně interpretují, jejich implementace do učebnic působí mnohdy uměle, neboť není přesně jasno, co těmito pojmy či souslovími autoři rámcových vzdělávacích programů mysleli, z jakých zdrojů tyto pojmy čerpali a jak jsou zakotveny v systematice oborů. O navzájem velmi odlišných učebnicích je přesto možné prohlásit, že jsou v souladu s rámcovými vzdělávacími pro-

gramy, neboť v nich uváděné vzdělávací obsahy dle názoru autorů vedou k dosahování očekávaných výstupů a rozvoji klíčových kompetencí.

Obsahové vyprazdňování školního učení

Zbývá se tedy zamyslet se nad tím, co je dnes obsahem vzdělávání. Pokud je možné rámcové vzdělávací programy pokládat za základní dokumenty vymezující obsah vzdělávání na jednotlivých typech škol, není možné hovořit o obsahu vzdělávání jako o uchopitelných a kodifikovaných základních poznatcích jednotlivých oborů. Rámcové vzdělávací programy, zřejmě akcentující situačně aplikační přístup k tvorbě kurikula (srov. Janík a Slavík, 2009), směřují k rozvíjení klíčových kompetencí, neboli nadoborových schopností. Vzdělávací obsahy tedy mohou být odtrženy od základních poznatků oborů, neboť očekávaných výstupů a rozvíjení klíčových kompetencí je možné dosahovat pomocí učiva, které lze považovat v systematicke oborů za marginální. V konečném důsledku žáci budou dosahovat očekávaných výstupů a budou mít rozvinuty některé z klíčových kompetencí, nicméně není zaručeno, že budou během školní výuky konfrontováni se základními kulturními poznatky, které jsou systematizovány do jednotlivých oborů. V zájmu boje proti přetěžování žáků učivem jsou degradovány vzdělávací obsahy, včetně těch, které mají nezastupitelnou úlohu pro transmissi kultury ve všeobecném vzdělávání (srov. Štech, 2009). Takové vzdělávací obsahy by měly tvořit základ kánonu všeobecného vzdělávání, který by měl být platný pro všechny dospívající členy společnosti, neboť by obsahoval základní prvky vědění, které je nutné předávat z generace na generaci. Je otázkou, zda kurikulární reforma nepřispívá k „obsahovému vyprazdňování“ školního učení, neboť autoři rámcových vzdělávacích programů zřejmě nevěnovali pozornost zodpovědnému výběru, řazení a strukturování vzdělávacích obsahů. Teprve poté, na základě jasně definovaných vzdělávacích obsahů, které jsou pro obory zastoupené ve škole klíčové, by měly být utvářeny další, tzv. nadoborové schopnosti, např. očekávané výstupy a klíčové kompetence.

Revize rámcových vzdělávacích programů a tvorba standardů vzdělávání: další fáze kurikulární reformy?

Řešení uvedených problémů vidím v nastartování dlouhodobé diskuse nad revizí rámcových vzdělávacích programů. Jádrem revize by měly být zejména ty pasáže, které definují vzdělávací obsahy jednotlivých vzděláva-

cích oborů. V této souvislosti zatím nebyl využit potenciál oborových didaktik, které díky své pozici mezi pedagogickými disciplínami a obory mohou k řešení zmíněných problémů produktivně přispívat. Oborové didaktiky by měly být nejen schopny postulovat aktuální a pro vzdělávání relevantní poznatky jednotlivých oborů, ale měly by také vyvíjet a výzkumně ověřovat účinné postupy didaktické transformace těchto základních poznatků (srov. např. Jelemenská, Sander a Kattmann, 2003).

Nezbytnou další fází reformy vzdělávání by měla být tvorba standardů vzdělávání, které by jednoznačně definovaly, jaké vzdělávací obsahy a učební úlohy směřují k deklarovaným očekávaným výstupům a k rozvíjení klíčových kompetencí. Reforma vzdělávání ve stávající podobě nahrává oborově nezdatným učitelům, kteří dokážou zdánlivě úspěšně a atraktivně vyučovat a jsou schopni učinit učivem cokoliv, aniž by bylo nutné se tím ve výuce zabývat. Bohužel v této oblasti zatím nedisponujeme výzkumnými nálezy, které by mohly uvedené předpoklady doložit. A to i přesto, že vztah mezi projektovou, realizační a rezultatovou formou kurikula by měl být v období probíhající kurikulární reformy jednou z klíčových oblastí odborného zájmu. Závěrem nezbyvá než položit si otázku, zda oslabení oborově specifických vzdělávacích obsahů ve prospěch nadoborových obecných kategorií typu klíčových kompetencí bylo jedním ze zamýšlených cílů reformy vzdělávání, nebo je pouze důsledkem nepromyšlených rozhodnutí tvůrců kurikula.

Literatura

- BENEŠ, Z. Výzva nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 1, s. 37–47.
- DVOŘÁK, D. Pojmová analýza jednoho společenskovedního tématu v RVP. In Janík, T., Knecht, P., Najvarová, V. (eds). *Příspěvky k výzkumu a tvorbě kurikula*. Brno: Paido, 2007, s. 111–119.
- DVOŘÁK, D. Řazení učiva v soudobých teoriích kurikula. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2, s. 136–152.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005.
- JANÍK, T. K problémům stojícím v pozadí tvorby a realizace kurikula základního vzdělávání v České republice. In NOVOTOVÁ, J. (ed.). *Škola v dialogu kultury, pedagogiky a společnosti*. Liberec: FP TUL, 2008, s. 39–58.
- JANÍK, T., SLAVÍK, J. Obory ve škole a jejich enkulturační funkce. *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 2, s. 5–21.
- JELEMENSKÁ, P., SANDER, E., KATTMANN, U. Model didaktické rekonstrukce: Impulz pro výzkum v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 2, s. 190–201.
- KNECHT, P. Pojmy v učebnicích zeměpisu a jejich přiměřenost věku žáků. *Pedagogická orientace*, 2008, roč. 18, č. 2, s. 22–36.

- NAJVAR, P. Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ: CLIL z perspektivy VÚP. *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 1, s. 93–99.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.
- SIKOROVÁ, Z. Výběr učiva a zpracování učiva učitelem ve výuce českého jazyka na základní škole. In *Výzkum školy a učitele. 10. výroční mezinárodní konference ČAPV* [CD-ROM]. Praha: ČAPV, 2002.
- ŠTECH, S. Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2, s. 105–115.

KNECHT, P. Co je dnes obsahem vzdělávání? *Pedagogická orientace* 2009, roč. 19, č. 2, s. 120–127. ISSN 1211-4669.

Autor: Mgr. Petr Knecht, Ph.D., Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: knecht@ped.muni.cz