

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – dlouhodobý úkol

Jarmila Skalková

Abstrakt: Studie podává analýzu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Charakterizuje jeho pozitivní přínos a zároveň obsahuje kritické hodnocení některých jeho stránek. Vysvětluje uzlové pedagogické problémy spjaté s realizací daného dokumentu.

Klíčová slova: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, kompetence, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, vzdělávací obory (předměty), pojetí všeobecného základního vzdělání, tvorba učebních plánů a osnov, pedagogické promyšlení látky učiteli, etapy realizace Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Úvod

Materiál „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“ vydal Výzkumný ústav pedagogický v Praze v červnu 2002 jako pracovní verzi pro potřeby pilotních škol. Zpracoval jej (jde o druhou verzi) široký kolektiv autorů – pracovníků VÚP s externími spoluautory a spolupracovníky. Podnětem pro jeho vznik byl dokument o dalším rozvoji naší vzdělávací soustavy s názvem „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“ (Bílá kniha), vydaný MŠMT v r. 2001. Ten je chápán jako krok k realizaci systému státního programu vzdělávání (národního kurikula), který má vyjadřovat hlavní zásady kurikulární politiky státu. (Národní program..., s. 37)

Porada vedení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy projednala dne 3. února 2004 třetí verzi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. 23. srpna 2004 pak byla zveřejněna závěrečná (čtvrtá) verze RVP ZŠ. MŠMT jej chápe jako rámcový programový dokument, jehož hlavním smyslem je „*vymežit výsledky vzdělávání a soubor učiva k jejich dosažení, které je škola povinná zařadit do svých školních vzdělávacích programů a nabídnout k osvojení všem žákům jako závazné*“. (Rámcový vzdělávací program, 2004)

Již dříve jsem se pokusila o rozbor druhé pracovní verze RVP ZŠ, která byla vydaná Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze v červnu 2002. Tento rozbor byl publikován (Skalková, 2004, s. 146–154).

Nyní si kladu především otázku, co se dělo mezi druhou a třetí variantou, v čem se liší obě verze, k jakému posunu došlo. Jádrem dané studie se pak soustředí na formulaci a rozbor několika pedagogických problémů, které považuji za základní, a to z hlediska teoretického i praktického.

Je možno doložit, že se v mezidobí rozvinula diskuse, která reagovala na druhou variantu návrhu. Byla organizována jednak příslušnými institucemi, jednak vznikala spontánně na základě zájmů a potřeb jednotlivých učitelů,

škol, školských pracovníků. To se odráží v pedagogickém tisku (Učitelské noviny, Učitelské listy) i na internetových stránkách. Byla vyjádřena celá řada kritických postojů i podnětných myšlenek. Týkaly se rozsáhlého spektra otázek: od konstatování stále nedostatečné informovanosti učitelů a škol, přes kladné i negativní zkušenosti z tvorby školních vzdělávacích programů až k oprávněným námitkám proti krátkosti období, jež se předpokládá pro plošné zavádění dokumentu do praxe všech škol.

Přesto *diskuse neodpovídá závažnosti dokumentu*, který je předkládán, a to ani z hlediska šíře a kontinuitnosti, ani z hlediska hloubky přístupu.

Co se změnilo v třetí verzi? Byly především provedeny některé úpravy, které přiblížily předložený materiál formě školského dokumentu, kterým chce být. Je přehlednější. Je přesněji vysvětleno, jak autoři chápou pojem „obor vzdělávacích oblastí“, které jsou vyučovány v samostatných předmětech, a problém integrace vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických celků, případně tematických okruhů. Byly upraveny některé formulace týkající se realizace kompetencí apod. Ovšem k podstatným změnám nedošlo. Co se koncepčně skrývá za změnami jako nahrazení výrazu kompetence výrazem „očekávané výstupy“, ukáže až další rozpracování, zvláště v návaznosti na problematiku hodnocení těchto výstupů. Nutno také přivítat zmínky o proměnách procesu vyučování, které původně nebyly v textu dokumentu obsaženy. I když jde pouze o zmínku, otevírá prostor pro další nutné rozvíjení těchto otázek.

1. Obecné výchozí ideje RVP pro základní vzdělávání

a) Základní pojetí RVP ZŠ spočívá v tom, že neklade těžiště především na organizační struktury vzdělávacího systému, ale *těžiště vidí v obsahové stránce vzdělávání*. Tento záměr je koncepčně obsažen v rámcovém vymezení funkce vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který je společný pro veškerou 6–15letou populaci, tedy pro žáky základních škol a nižšího gymnázia.

Tím se RVP začleňuje do soudobého mezinárodního usilování, které se snaží vyjádřit společenské nároky na veškerou populaci daného věku v nové úrovni a kvalitě vzdělávání. Zároveň tím usiluje i o zajištění práva na plnohodnotné vzdělávání každého jedince. Mají-li se totiž ve světě „učící se společnosti“ vytvářet předpoklady pro zvyšující se počty populace, která končí vyšší sekundární stupeň, dosahuje různých forem vysokoškolského vzdělávání a bude ochotna i schopna se vzdělávat různými formami po celý život, má-li se idea celoživotního vzdělávání stát skutečně realitou, roste naprosto zásadním způsobem význam kvality vzdělávání veškeré populace na primárním a nižším sekundárním stupni. Je prioritním úkolem poskytnout skutečně plnohodnotný vzdělávací základ všem dětem na úrovni základní

školy, a to nejen z hlediska určitého množství solidních poznatků, ale spolu s tím i z hlediska jejich osobnostního rozvoje.

b) Idea Rámcového vzdělávacího programu je zároveň vnitřně spojena s předpokladem, že *bude realizována větší autonomie a pružnost škol v oblasti vzdělávání*. Opouští se praxe celostátních, podrobných, pro všechny školy společných, shora daných a zcela závazných osnov a předpokládá se aktivní samostatná činnost jednotlivých škol při vytváření vlastních školních programů v daném společném rámci, který představuje dokument RVP.

Vedení škol i sbory vyučujících získávají oproti dosavadnímu stavu větší možnost rozhodovat v řadě aspektů při obsahovém utváření školního vzdělávacího programu. Získávají větší prostor pro samostatnost, pro rozvinutí vlastní aktivity a iniciativy. Zároveň ovšem podstatně vzrůstá jejich odpovědnost za výsledky práce, za kvalitu vzdělání, které škola poskytuje.

Předpoklady pro větší autonomii a pružnost také zajišťuje nový návrh rámcového učebního plánu, který je součástí dokumentu. Ten uvolňuje striktní určování počtu hodin, jak v celku systému, tak pro každý stupeň a každý předmět. Škola se nyní může pohybovat v mezích celkového minimálního a maximálního ročního počtu hodin. V rámci vzdělávacích oblastí dotuje hodiny pro jednotlivé oblasti, má i určitý volný počet hodin, kterými disponuje sama škola podle svých potřeb, cílů, záměrů. Tato pružnost a otevřenost rozšiřuje možnosti nabídky pro žáky, vytváří větší prostor pro vlastní profilování školy.

c) Důležitým koncepčním rysem, který rovněž rozšiřuje možnosti pro tvořivou činnost učitelů v konkrétních školních podmínkách, je takové řešení, kdy *látka vzdělávacích oblastí i oborů (předmětů) není členěna podle ročníků rok po roce, ale dělí se na tři období*:

- 1. období 1.–3. ročník,
- 2. období 4.–5. ročník,
- 3. období 6.–9. ročník.

(Ve 3. verzi se pro tento věk už nepoužívá pojem období, ale označuje se jako druhý stupeň).

d) Další významnou koncepční ideou je *akcent na výsledky vyučování a jejich určitou úroveň, na dovednosti aplikace a jejich praktického využívání*. To je mimo jiné vyjádřeno využitím pojmů kompetencí a klíčových kompetencí, které se nově zavádějí do pedagogické terminologie, a hlavně ve formulacích očekávaných výstupů za každé období.

Zdá se však, že v souvislostech shora uvedených progresivních rysů není vždy důsledně řešena otázka kontroly výsledků učení a vyučování, jeho výstupů. Na to také upozorňuje diskuse k RVP pro základní vzdělávání. Její

účastníci například vyžadují srovnatelnost a kontrolovatelnost výstupů škol, které budou mít vlastní vzdělávací programy do určité míry odlišné.

e) Důležitým pozitivním krokem jsou i *snahy o zdůraznění syntézy, mezioborových souvislostí, jisté integrace poznání*. Tyto snahy o integraci jsou zajišťovány tím, že obsah vzdělávání se rozděluje do devíti tzv. vzdělávacích oblastí. Do rámce těchto vzdělávacích oblastí jsou pak zařazovány tzv. obory vzdělávacích oblastí (předměty).

První vzdělávací oblast „Jazyk a jazyková komunikace“ zahrnuje český jazyk a literaturu, cizí jazyky.

Druhá vzdělávací oblast je „Matematika a její aplikace“.

Třetí vzdělávací oblast představuje „Informační a komunikační technologie“.

Čtvrtá vzdělávací oblast je nazvána „Člověk a jeho svět“.

Pátá vzdělávací oblast „Člověk a společnost“ zahrnuje předměty výchova k občanství a Dějepis.

Šestá vzdělávací oblast je představena názvem „Člověk a příroda“. Jsou tam zařazeny fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis (geografie).

Sedmou vzdělávací oblast „Umění a kultura“ tvoří hudební výchova a výtvarná výchova.

Osmou vzdělávací oblast „Člověk a zdraví“ reprezentují výchova ke zdraví a tělesná výchova.

Devátou vzdělávací oblast tvoří „Člověk a svět práce“.

Dále je zařazena i neobligatorní oblast vzdělávání, a ta je představena oborem „Dramatická výchova“.

Syntézu akcentují i tzv. průřezová témata. Jsou to: Výchova demokratického občana, Osobnostní asociační výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova, Výchova myšlení v evropských a globálních souvislostech, Interkulturní výchova. Předpokládá se, že budou probírána ve všech ročnících, a to formou projektů, přiřazením k některým předmětům apod.

Každá vzdělávací oblast má formulovanou obecnou charakteristiku a vymezuje společné cíle a klíčové kompetence jednotlivých etap, k jejichž utváření a rozvíjení daná oblast přispívá. To posiluje syntetizující pohledy při přemýšlení o jednotlivých oborech, které náleží do příslušné oblasti.

Rámcový vzdělávací program, jak výslovně zdůrazňují autoři 3. verze, předpokládá, že obory vzdělávacích oblastí „budou v ŠVP koncipovány a na školách vyučovány v samostatných předmětech“. Bude tedy záležet na učitelích, případně kolektivu učitelů, jak budou s to syntetizujících možností využít.

V této struktuře výkladu po formulaci očekávaných výstupů následuje popis učiva. Děje se tak ve výčtu termínů a v pojmových systémech daných předmětů, které mají žáci zvládnout. Tyto seznamy učiva jsou prostě přiloženy. Není ani naznačen pokus o nějakou didaktickou analýzu, která by například provázala charakterizované kompetence a očekávané výstupy či pokusila se v encyklopedizujícím lineárním výčtu poznatků zvýraznit vedoucí ideje, základní učivo.

Jak bylo uvedeno, Rámcový vzdělávací program je chápán jako východisko k tvorbě vlastních vzdělávacích programů jednotlivých škol. V první etapě šlo asi o 56 tzv. pilotních škol, které se k ověřování projektu přihlásily dobrovolně.

2. Otevřené pedagogické problémy spjaté s realizací RVP pro základní školy

a) Zavádění Rámcového vzdělávacího programu do praxe

Alarmujícím problémem je způsob zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání do školní praxe. Nebyl rozvinut – a to od samého počátku práce na Rámcovém vzdělávacím programu – širší dlouhodobý dialog autorů, příslušné instituce s širokou odbornou, pedagogickou i nepedagogickou veřejností. Nebyly rozvinuty mnohostranné aktivity na různých úrovních, v nichž by byly nastolovány základní věcné problémy, spjaté s výchozími ideami a s realizací dokumentu, formulovány priority, hypotézy. Nebyly utvářeny platformy, kde by docházelo k věcné a argumentované dlouhodobější výměně názorů, diskusím atd. Nejde totiž pouze o pár seminářů pro zasvěcené nebo pouze o to, dát na Internet „manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů“, vypisovat interní granty nebo poskytnout izolované dílčí informace tisku apod. Pochopitelně tato opatření, pokud byla provedena, jsou potřebná a naprosto je nepodceňuji. Avšak při realizaci tak závažného dokumentu, který se konec konců týká každé školy a každé rodiny, mám na mysli širokou participaci odborné i neodborné veřejnosti. Je to totiž spolehlivá cesta, která umožňuje nejen překonávat informační chudobu, ale zároveň umožňuje ovlivňovat postoje otevřenosti ke spolupráci, prohlubovat citlivost pro nově otevírané problémy, naslouchat zdůvodněním přinášených inovací a posilovat vstřícnost pro jejich přijímání.

O tom, že existuje tato potřeba kultivace společenského vědomí v dané oblasti, svědčí řada konkrétních situací. Jestliže ředitel víceletého gymnázia vyžaduje, aby i pro nižší stupeň gymnázia byl vydán specifický rámcový program, svědčí to, že problematika nebyla hlouběji vysvětlena. Různá krajní zjednodušení dokumentu je celá řada tvrzení a formulací, nezřídka velmi nepřesných, zato velmi emotivních, v běžném tisku. Štefflová (2003) v Učitelských novinách oprávněně burcuje titulkem „Jak se šíří informace o utajeném programu“. Podobně Sárkozi (2003) na internetových stránkách Česká škola poznamenává o přístupu k Rámcovému vzdělávacímu programu: „Pokud se k němu chcete na Internetu dopídit, dá vám to značnou práci. Tuto informační strategii opravdu nechápu. Jejím výsledkem totiž může být, že až vstoupí reforma v platnost (předpokládá se, že to bude v září 2004), tisíce ředitelů a učitelů budou nevěřícně zírat na to, co pro ně reformátoři připravili.“ (Štefflová, 2003; Sakrozi, 2003; Valeš, 2003; Tomášek, 2003; Kratochvílová, 2004)

Nejde ovšem pouze o širokou komunikaci autorů dokumentu s jeho realizátory a co nejširší veřejností (pedagogickou, rodičovskou, akademickou, žurnalisty aj.). V oblasti školství, podle mého názoru, chybí dlouhodobě

skutečně široká a soustavná komunikace odborníků a pracovníků decizní sféry. Nedaří se aktivizovat intelektuální kapacity odborné veřejnosti, která k dané problematice z pozic různých oborů má co říci. To se projevovalo i v minulých letech, jak jsem se snažila ukázat, v souvislosti s řešením otázek naší vzdělávací soustavy. (Skalková, 1997, 1998, 2000, 2002, 2004; Mezera, 2004) Projevuje se to i nyní v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem.

b) Kategorie základního vzdělání, pojem kompetence a jejich vztah

Pojem kompetence, klíčové kompetence se začal široce používat v souvislosti s analýzami obsahu školního vzdělávání evropských školských systémů. Chce orientovat školskou politiku jednotlivých zemí k takovým kompetencím, které by uznávaly všechny země EU a které by si měli osvojit všichni jejich občané.

Jeho základní význam a koncepci objasňuje studie s názvem „Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání“. Byla vydána za finanční podpory Evropské komise Evropským oddělením Eurydice, informační síti o vzdělávání v Evropě v r. 2002.

Pro pochopení termínu a pojmu „kompetence“ je důležité zohlednit širší společenský kontext. Tento termín a pojem se utvářel a byl přijat v rámci školsko-politických úvah s tím, že reflektuje vzdělávací situaci soudobé sociálněekonomické a sociálněpolitické etapy společenského vývoje. Jde o období, kdy „znalosti jsou tím nejcennějším zdrojem ekonomického růstu“. Obecně se poukazuje na význam zvyšování kvalifikace pracovní síly a význam vzdělání pro řešení problematiky zaměstnanosti. V těchto souvislostech se orientuje pozornost na vztah mezi ekonomikou a základním vzděláváním. Klade se otázka, „zda základní vzdělávání skutečně dokáže mladé lidi účinně připravit na úspěšnou integraci do hospodářského systému společnosti“. (Klíčové kompetence, 2002, s. 11) Zároveň se sleduje význam vzdělání pro odstranění sociálního vylučování. Projevuje se úsilí sladit aspekt soutěživosti ve společnosti, který zdůrazňuje kvalitní výkony, tvořivost s aspektem spolupráce, sociální spravedlnosti, solidarity a tolerance.

V těchto souvislostech se vymezuje pojem kompetence. *Rada Evropy pohlíží na kompetence jako na „obecnou schopnost založenou na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, jež jedinec rozvinul během své činné účasti na vzdělávání“.* (Tamtéž, s. 13)

Francouzský pedagog P. Perrenoud soudí, že vytváření kompetencí má umožnit jedincům „aby mobilizovali, uplatňovali a zapojovali osvojené poznatky v složitých, rozmanitých a nepředvidatelných situacích“. Definuje proto *kompetence jako schopnost „účinně jednat v určitém typu situací, schopnost založenou na znalostech, která se však neomezuje jen na ně“.* (Tamtéž, s. 12–13)

Prívlastek „klíčová“ kompetence, tj. „základní“ či „podstatná“ kompetence, znamená, že tato kompetence musí být pro každého jedince i pro celou společnost prospěšná a nezbytná: „Musí jedinci umožnit, aby se úspěšně začlenil do řady společenských sítí, ale zachoval si při tom i svou nezávislost a byl schopen efektivně fungovat ve známém prostředí stejně jako v nových a nepředvídatelných situacích. Protože všechna prostředí a situace podléhají změnám, musí nakonec klíčová kompetence lidem rovněž umožnit, aby své znalosti a dovednosti neustále aktualizovali, a udrželi tak krok s nejnovějším vývojem.“ (Tamtéž, s. 10.)

Odborná pracovní komise Evropské rady na základě diskusí dospěla k návrhu osmi klíčových kompetencí:

- komunikace v mateřském jazyce,
- komunikace v cizích jazycích,
- informační a komunikační technologie,
- matematická gramotnost a kompetence v oblasti matematiky, přírodních a technických věd,
- podnikavost,
- interpersonální a občanské kompetence,
- osvojení schopnosti učit se
- všeobecný kulturní rozhled.

Jak je patrné, termín kompetence v podstatě reprezentuje široký střechový pojem, který zahrnuje znalosti, dovednosti i postoje. Orientuje na nové aspekty, které jsou spjaté s celoživotním vzděláváním a týkají se především sociálněekonomických a sociálněpolitických souvislostí, významných pro soudobý obsah vzdělávání.

Nutno zároveň uvést, že pojem kompetence, klíčová kompetence není zatím zcela jednoznačně vymezen. V systému pedagogických pojmů se vyvíjí a postupně zpřesňuje. Původně byl spjat především s odborným vzděláváním a odbornou přípravou, se získáváním odborných dovedností a byl používán zejména v kontextech zaměstnanecké politiky.

V současné době se posunul do sféry všeobecně vzdělávací jako jedna z charakteristik všeobecného vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Protože není ustálený, používá se v různých zemích v různých spojeních a významech. Souvisí to i s konkrétním vývojem školských soustav v jednotlivých zemích EU i s jejich tradicí.

Pro zpřesňování pojmu kompetence a jeho včleňování do systému pedagogických pojmů je podle mého názoru velmi přínosný průzkum organizovaný Evropskou komisí. Jednotlivé země Evropské unie analyzovaly na základě jednotného dotazníku, jak se v jejich vlastních vzdělávacích soustavách realizují požadavky vyjadřované klíčovými kompetencemi. Ukazuje se, že řada z těchto požadavků se průběžně uskutečňuje, aniž daná vzdělávací soustava používá explicitně pojem kompetence, případně synonymně používá jiných ter-

mínů. Některé země uvádějí, že pojem klíčové kompetence není součástí pedagogické terminologie, což ovšem neznamená, že se dané problémy neřeší (Švédsko, Rakousko), případně se uvádějí termíny používané synonymně.

Zárveň daný průzkum podněcuje prohlubování pohledů na soudobé problémy obsahu vzdělávání. Aktivizuje debaty o měnící se roli vzdělání a jeho koncepci v současné a perspektivní etapě společenského vývoje.

V pedagogickém kontextu pojem kompetence přináší některé další významné progresivní podněty. *Především v nových souvislostech aktualizuje důraz na formativní význam vzdělávání.* Opakovaně se zdůrazňuje, že rozvíjení kompetencí se klade proti pamětnímu osvojování množství poznatků v jednotlivých předmětech, že nejde „o předávání faktů ve výuce“, ale o aktivní utváření určitých dovedností, postojů, vlastností subjektu, které mají obecný význam, nejsou spjaty s jedním předmětem, mají „nadpředmětový“ charakter.

Oživuje se zde v soudobém světle tradiční pedagogicko-didaktický problém vztahu koncepcí tzv. formálního a materiálního vzdělávání, který má své kořeny v minulých stoletích. Je to vskutku aktuální, neboť přes veškerá dlouhodobá úsilí pedagogů různých generací v teorii i praxi se stále prosazuje v realitě školního vzdělávání jednostranný encyklopedismus, mnohovědění a s tím související scientismus na úkor osobnostního rozvoje každého jedince. V současnosti se otázky formativního významu vzdělávacích obsahů někdy včleňují do pojmu „skryté kurikulum“, který je spjat s překonáváním behaviorálních přístupů k procesům učení.

V nových souvislostech se akcentuje dále problém *zvyšování kvality vzdělávání*, zjišťování jeho výsledků a spolu s tím hledání cest zjišťování této kvality v dimenzích mezinárodní kooperace.

Pro tvorbu koncepce Rámcového vzdělávacího programu je ovšem důležité ujasnit si vztah kategorie vzdělání k pojmu kompetence.

c) Pojem základního vzdělávání a klíčové kompetence v RVP ZŠ

Zveřejnění informací z průzkumu realizace klíčových kompetencí ve vzdělávacích systémech evropských zemí je podnětné mimo jiné i proto, že demonstruje, jak jednotlivé země analyzovaly obsahy svých vzdělávacích systémů, jejich cíle i pojetí. Ukazuje, jak konfrontovaly problém kompetencí s národními vzdělávacími cíli i obsahem svých vzdělávacích systémů na nižším sekundárním stupni.

Ve Francii oficiální vzdělávací programy koncipované ministerstvem školství kompetence „dělí do dvou skupin, a to na kompetence všeobecné a kompetence předmětové, přičemž všechny jsou vymezeny ve vztahu k prioritní kompetenci osvojení jazykových dovedností“.

V Německu se setkali představitelé spolkové vlády a spolkových zemí s akademickými pracovníky a zástupci sociálních partnerů, církví, studentů a učňů na Forum Bildung. Přijali myšlenku o osvojování kompetencí, k nimž patří:

- osvojování schopnosti učit se,
- provázání poznatků spadajících do určitého oboru se schopností je uplatnit,
- metodické a funkční kompetence, zejména v oblasti jazyků, médií a přírodních věd,
- sociální kompetence,

- systém hodnot.

Švédský školský systém neužívá termín kompetence. Uvádí se, že „švédský školský systém usiluje o to, aby všichni žáci během povinného vzdělávání dosáhli všech cílů stanovených v kurikulu a učebních osnovách jednotlivých vyučovacích předmětů“. Ty jsou podrobněji charakterizovány. Patří k nim i čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, demokratické hodnoty a schopnost učit se.

Na rozdíl od nich u nás podle mého názoru nebyla provedena hlubší analýza koncepce kompetencí ani jejich vztahů k existujícímu obsahu vzdělávání. Autoři ve třetí verzi Dokumentu uvádějí následující kompetence:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

Spíše se k nově přijatému pojmu kompetence dosavadní obsahy vzdělávání jednoduše přičlenily.

Z hlediska Rámcového vzdělávacího programu má především zásadní význam *vymezení pojmu základní vzdělání*, vymezení jeho cílů a pojetí. Formulace v třetí verzi Rámcového programu je zúžená a jednostranná. Uvádí se totiž, že základní vzdělávání má žákům „pomoci získávat a postupně zdokonalovat klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání, orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání“. (Rámcový vzdělávací program, 2004)

Jde o pragmatické vymezení. Ve výchozí definici nutno především zdůraznit, že funkcí základního vzdělání je poskytnout solidní a pevný základ vedoucí k všestrannému rozvoji žáka a tvořící předpoklady pro další vzdělávání a sebevzděláváním veškeré populace.

Vždyť i rozvíjení kompetencí se musí opírat o věcný poznatkový základ. Ten nelze v jednostranném zaujetí kompetencemi podceňovat. Ani jej nelze potlačovat jen proto, že se v některých představách chybně ztotožňuje s pamětním encyklopedismem. Podobně název úvodu „Od znalostí ke kompetencím“ ve zmiňované studii „Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání“ (Klíčové kompetence, 2002, s. 12) nelze desinterpretovat jako protikladné kategorie a klást jedno proti druhému.

Zdůrazňujeme-li oprávněně význam tzv. klíčových kompetencí, neznamená to, že zužujeme spektrum cílů vzdělávání. Z tohoto hlediska se například švédský rozbor dané problematiky snaží uvést pojmy kompetence do širších souvislostí a uvádí, že pro koncepci vzdělávání ve švédském vzdělávacím systému jsou „základní demokratické hodnoty obecnější než klíčové kompetence.“

Nastoluje se tak zcela zásadní problém koncepce všeobecného základního vzdělávání. V pedagogických souvislostech nelze na vzdělávání pohlížet pouze v ekonomicko sociálních dimenzích, i když je plně uznáváme a respektujeme. Vzdělávání není jen „investice do vlastní budoucnosti“, nejsou to jenom výkony, které se dají měřit, činnosti, jejichž úspěšnost se dá vykazovat, není to pouze schopnost něco se naučit a umět své poznatky kompetentně aplikovat.

V koncepci vzdělávání se uplatňují významné antropologické dimenze. Jde o kultivaci osobnosti mladého člověka, obohacování jeho vnitřních zkušeností, ať už plyne z pochopení či prožití látky nebo mezilidských vztahů, které škola a její vyučování poskytují. Sem patří utváření základů hodnotové orientace, chápání smyslu lidského poznání. Rozvíjení hodnotové orientace zahrnuje jak v současnosti zdůrazňované hodnoty, jako je lidská solidarita, tolerance, schopnost empatie atd., tak i dávno známé lidské vlastnosti, jako je odpovědnost, poctivost, ohleduplnost, trpělivost, statečnost, schopnost přičítat si důsledky vlastních činů aj.

Antropologické dimenze předpokládají všestranný rozvoj osobnosti, to znamená mimo jiné i překonávání jednostranného scientismu, kterým soudobé vzdělávací obsahy často trpí. Je pochopitelné, že tyto dimenze, které mají pro koncepci všeobecného základního vzdělávání zcela zásadní význam, nelze většinou měřit testy, ani se vždy nemusí projevovat bezprostředně a krátkodobě.

Zásadní koncepční otázky obsahu vzdělávání, jeho cílů i pojetí je nutno mít na paměti v nejrůznějších souvislostech. Jestliže se nahradí termín „vzdělávání“ termínem „učení“ na nevhodných místech, unikají obsahové a koncepční aspekty vzdělávání.

Že nebyl pedagogicky hlouběji promýšlen vztah kompetencí a obsahu vzdělávání, je patrné i ve struktuře dokumentu, jak jsem již uvedla. Po prostudování partií týkajících se učiva vzniká dojem známé přetíženosti látkou a obtížné realizovatelnosti, mají-li školy postupovat předpokládanými inovativními cestami vyučování. Nic nenasvědčuje tomu, že by se autoři dokumentu daným problémem podrobněji zabývali.

V dalším výkladu se pokusím naznačit některé okruhy pedagogických a didaktických otázek, u kterých by se měli zastavit všichni, kdo se zamýšlejí nad konkretizací Rámcového-vzdělávacího programu pro vlastní školu.

d) Pedagogický prostor mezi návrhem a jeho realizací

Úkol zpracovat školní vzdělávací programy je po mnoha stránkách velice náročný. Prostor mezi návrhem a jeho realizací je nasycen celou řadou zcela zásadních problémů, o nichž by učitelé měli být hlouběji informováni.

Především školy a jejich učitelé musí řešit otázky dvou rovin transformace vzdělávacích obsahů do svého školního dokumentu, a to:

- a) do školního učebního plánu,
- b) do vlastních programů (osnovy) pro učitele.

Obojí představuje různé problémy a vyžaduje různé přístupy.

Tvorba učebního plánu, případně jeho úprava, ani tvorba učebních osnov, není pouhá technická záležitost. Tyto dokumenty působí především jako celek a představují z hlediska školního vzdělávání určité základy kultury, kterou žákům otevírají. Sledují dva základní spolu spjaté cíle: zprostředkování kultury a rozvoj osobnosti žáků. Těmto cílům by měl odpovídat obsah vzdělávání, vyjádřený v školním učebním plánu a věcné náplni vlastních učebních osnov, podle nichž budou učitelé postupovat.

Vzdělávacím programům a jejich zpracovávání se v zahraničí trvale věnuje velká pozornost. Zároveň je ale třeba říci, že v dané oblasti panuje značná terminologická nejednotnost. Slyšíme zde pojmy jako vzdělávací programy, učební plány, učební osnovy, kurikulární dokumenty, obsahy vyučování, sylaby. Proto je třeba vždy uvádět, co se daným termínem myslí. Nejednotnost terminologie má své úskalí. Spočívá v povrchním vnímání a přejímání nových termínů bez hlubší analýzy jejich obsahu a konotací. (Rassekha a Vaideanu, 1987, s. 14, 311; Mialaret, 1991, s. 198)

Mají-li školy a učitelé s náležitou odborností dotvářet své učební plány, je důležité, aby se mohli opírat o poznatky v této oblasti, k nimž dospěla pedagogická teorie i praxe tvorby učebních plánů.

Co se týká učebních plánů, lze konstatovat, že se vytvořily v historickém vývoji dva základní modely.

V tradičně centralizovaných školských soustavách vznikaly závazné učební plány pro jednotlivé stupně a typy škol, centrálně schválené a kontrolované. Takové učební plány existovaly v Československé republice, existují v řadě dalších zemí jako Rakousko, Francie.

Naproti tomu se jinak vyvíjelo řešení vzdělávacích obsahů v těch zemích (severské země, USA, Anglie), kde se školská soustava vytvářela „zdola“, snahou jednotlivých obcí o vzdělávání svých členů. (Jelínková, 1992; Národ v nebezpečí, 1985; Gouliová, 2003) Volba obsahu vzdělávání se do značné míry ponechávala na místních orgánech a jednotlivých školách.

Kritika přílišné centralizace na jedné straně i přílišné autonomie na straně druhé vede v současnosti k překonávání jednostrannosti a postupnému sblížování obou modelů. V centralizovaných koncepcích snaha o zkvalitnění školského systému směřuje k oslabování centralizačních tendencí, zatímco táž snaha o zkvalitnění školské soustavy v liberálních koncepcích směřuje k posilování centrálního vlivu.

Také v tvorbě učebních osnov se vyvinuly různé typy programů, o něž se opírá školní praxe.

Jde za prvé o podrobné programy, přesně určující obsah. Tyto programy mohou mít v zásadě dvě různé formy. Mohou být koncentrovány k disciplíně, tj. v podstatě logicky rozvíjet systém příslušných pojmů dané disciplíny. Lze jít do různých úrovní podrobnosti.

Nebo mohou být koncentrovány k žákovi. To znamená, že jejich obsah je především vázán na vývoj mentálních struktur žáků, na psychologické charakteristiky, např. zájem žáků.

Za druhé mohou být programy koncipovány rámcově, takže určují pouze obecně obsah, ale nezabývají se tím, jak se rozvíjejí pojmové systémy, ani věkovými zvláštnostmi žáků.

Ponechávají svobodu vyučujícímu, aby probíral určité problémy podle situace, podle zájmů žáků. Ale je důležité, aby na konci každého cyklu školní docházky žáci splnili jasné formulované cíle.

Každé z těchto pojetí tvorby kurikulárních dokumentů má vnitřní souvislosti s celým systémem a vývojem školské soustavy země, ve kterých se realizuje. Pochopení těchto širších souvislostí je nezbytné, máme-li předcházet mechanickému přejímání různých řešení nebo neorganickému vnášení jednotlivých prvků do jiných systémů.

Tvorba učebních osnov je do značné míry činnost odborná. Je důležité, aby tvořiví učitelé při této činnosti spojovali své zkušenostní vědění, moudrost získané praxe s určitým odborným poučením.

Zcela zásadní je při tvorbě jakýchkoliv kurikulárních dokumentů, jak při tvorbě učebních plánů, tak osnov, uplatňování hledisek psychologických. Mělo by jimi být ovlivněno zařazování určitých předmětů ve struktuře učebního plánu i pojetí učiva. V souladu s vývojovými zvláštnostmi se totiž mění i charakter procesu poznávání žáků: od konkrétního, epizodického poznávání, blízkého životu dítěte, se dospívá k vědění, jež je transformováno do systémů v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů. Uplatňování těchto hledisek znamená například ptát se, zda je přechod, který se přibližuje k systému myšlení a jazyku věd skutečně přiměřený, zda není v některých případech předčasný.

Přijetí progresivního přístupu k učivu po určitých věkových etapách, které dokument obsahuje, nebylo bohužel podpořeno dostatečnou vývojově psychologickou a pedagogickopsychologickou argumentací, například jak se rozvíjejí pojmové systémy ve vztahu k věku žáků, jejich předcházejícím zkušenostem. A tak je většinou vnímáno jako pouhé administrativní opatření nebo „nápad reformátorů“.

Hledisko psychologické se také mělo uplatnit v konkrétních formulacích kompetencí a výstupů. Především v základním vzdělávání lze realizovat pouze základy očekávaných kompetencí. Na jejich rozvíjení se bude podílet veškeré další vzdělávání. Nelze si nevšimnout, že formulace kompetencí nejsou často přiměřené věkovým etapám, s nimiž materiál pracuje.

Lze se dočíst například pro 2. období (žák devíti- až jedenáctiletý) ve vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“, že žák má získat následující kompetence: „Hodnotí a srovnává postavení a jednání lidí ve společnosti a způsoby řízení společnosti v minulosti a současnosti, používá s porozuměním základní pojmy vztahující se k hospodářskému, kulturnímu a politickému životu.“ Podobně na s. 80 dokumentu se uvádí u žáků tohoto věku jako očekávaná kompetence, že si žák „uvědomuje různorodost interpretací téhož vizuálně ob-

razného vyjádření, přemýšlí o nich, zaujímá k nim svůj postoj a hledá v této rozrůzněnosti zdroj inspirace“. A ptám se: viděli autoři v životě jedenáctileté dítě?

Podobně například formulace očekávaného výstupu v historii „moderní doba“ je uváděna podle mého názoru bez zřetele k vývojovým možnostem žáka základní školy, jestliže praví: „Zhodnotí postavení ČR v evropských souvislostech a jeho vnitřní sociální, politické, hospodářské a kulturní prostředí.“ Podobných formulací v některých dalších předmětech lze uvést celou řadu. (Rámcový vzdělávací program, 2004)

Realizace školních programů klade mimořádné nároky na pedagogické promýšlení látky učiteli. Na učiteli zůstávají otázky, jako: jak vybrat to nejpodstatnější, co je základním a rozšiřujícím učivem, jak se budou rozvíjet určité obecné principy (např. vývoje v přírodopise), ideje, dovednosti, od třídy ke třídě, jak zajistit vnitřní koherenci učiva, postupné rozšiřování vědomostí (ve vertikálním směru) od třídy ke třídě, jeho souvislý charakter (v horizontálním směru) aj., jak budu uvádět dekontextualizovaný obsah do životních souvislostí, spojovat je se zkušenostmi a samostatnými činnostmi žáků různého věku, čímž se učivem bude stávat i oblast společenské praxe, jak budu dosahovat toho, aby učivo nebylo chápáno pouze z hlediska kognitivního, ale aby se uplatnila i hlediska hodnotová, která ukáží žákům, jak obtížné a náročné jsou procesy tvorby poznávání, která jim na příkladech velkých osobností jednotlivých vědních oblastí otevřou spolu s poznáním i pohledy do mravní a citové sféry lidského vědění a lidských dimenzí života. Teprve za těchto podmínek se látka přetváří v učivo v plném smyslu.

Pochopitelně, že v tomto pedagogickém přemýšlení o látce je učitel nenahraditelný. Je také zřejmé, že odpovědi na tyto otázky nemohou být plně obsaženy ve školském dokumentu. Bylo ale důležité včas se zamýšlet nad tím, jak učiteli v této činnosti pomoci. Vytvořit k tomu celou řadu vhodných nástrojů a i finančně takovou pomoc zajistit. Obávám se, že při absenci této pomoci a naopak při existenci nátlakového kontextu, jako jsou zkoušky na nižší sekundární stupeň (nižší gymnázium) a vyšší sekundární stupeň, nebude překonán známý encyklopedizující přístup.

e) Rytmus činností při realizaci Rámcového vzdělávacího programu

Tvorba Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy není více méně jednorázový akt, který lze vyřešit za 2–3 roky. Pro administrativu a úředníky jsou 2–3 roky doba dlouhá, pro školu a vědu je to doba krátká.

Realizace této tvorby předpokládá nastolení určitého rytmu práce, formulaci určitých etap uvádění rámcového vzdělávacího programu do školní reality.

První fází je teoretická příprava na základě týmové spolupráce odborníků (představitelů jednotlivých vědních oborů, psychologů, pedagogů, představitelů praxe). Ale do této první fáze náleží i realizace vytvořeného mate-

riálu ve školní praxi s jasně formulovanými cíli, které lze kontrolovat. Je to významný krok ke sladitelnosti projektu s jeho realizovatelností, který umožňuje odstranit ve spolupráci autorů a vyučujících a v přímém střetu s realitou nejvýraznější nedostatky, a připravit tak zdokonalenou verzi a předat ji praxi, tj. pilotním školám.

Aplikace na pilotních školách představuje druhou fázi. Prověřování návrhu se obohatí o variabilitu podmínek, za nichž se programy škol utvářejí a realizují (různé kulturní a rodičovské zázemí, různé vybavení škol, kvalifikace a tvořivost učitelů aj.). I pilotní výzkum je výzkum. Proto je třeba formulovat cíle, k nimž se směřuje, určit systém, jak bude práce sledována, formulovat hlediska a nástroje vyhodnocování. Je třeba také včas zajistit systém opatření, která budou poskytovat škole pomoc, a určit, jak budou výsledky jejich práce dokumentovány. Je nezbytné formulovat hlediska, kritéria a nástroje vyhodnocování.

To vše by mělo být doprovázeno aktivním odborným dialogem mezi příslušnými pilotními školami a navrhující institucí, dialogem s autory návrhu. Měla by být rozvinuta celá škála pozitivních opatření, která budou prohlubovat odbornost zúčastněných (např. texty věnované jednotlivým odborným či didaktickým problémům, semináře, diskusní fóra pro zúčastněné pilotní školy i další zájemce, systematické další vzdělávání učitelů, kteří se účastní realizace projektu v pilotních školách, ale i ostatních zájemců).

Je nutno přemýšlet i o žácích v tomto procesu tvorby a zavádění nových programů. Stávají se vlastně subjekty experimentování. (Shulman, 1987)

Současná situace relativní nepřipravenosti terénu pro širší realizaci školních vzdělávacích programů je součástí obecnější problematiky. Dnes už se konkrétně ukazuje, co ztrácíme tím, že u nás je dlouhodobě v oblasti vzdělávání a výchovy podceňována role vědeckého poznávání a základní a aplikovaný výzkum. Je to v zásadním rozporu s trendy současné doby, kdy se stále zdůrazňuje význam vědeckého poznávání pro všechny oblasti společenské praxe. Tento nežádoucí jev má negativní důsledky pro obě strany. Do vědomí širší veřejnosti nedostatečně pronikají odborné informace o teoretickém i praktickém řešení aktuálních pedagogických otázek či trendů rozvíjení významných problémů školských soustav v zahraničí. Odborná pedagogická veřejnost zase není vystavena nutnosti reagovat na nejrůznější podněty praxe, prověřovat teoretické poznání a soudobé vývojové tendence v nejrůznějších praktických souvislostech a konkrétních specifických podmínkách škol.

Literatura

- GOULIOVÁ, K. Kdo rozhoduje o penězích pro školství? *Učitelské noviny* 2003, č. 16, s. 19.
JELÍNKOVÁ, V. Zavádění celostátně závazných učebních osnov ve Velké Británii. Praha: UTV, *Aktuality*, č. 5, 1992.

- Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání.* Eurydice. Informační síť o vzdělávání v Evropě. Brussels, říjen 2002. Český překlad UIV, 2003. [cit. 10. dubna 2004]. Dostupné na: <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/cs/CCCS.pdf>
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání očima studentů. *Komenský*, 2004, roč. 128, č. 3, s. 2–5.
- MEZERA, A. *Změní nově vzdělávací programy výuku?* [cit. 10. dubna 2004]. Dostupné na: <http://www.ceskaskola.cz>
- MIALARET, G. *Pédagogie générale*. Paris: PUF, 1991.
- Národ v nebezpečí. Správa národnej komisie USA o stave školstva. *Expresná informácia*, č. 3, 1985.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: UIV, 2001, s. 37.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz>
- RASSEKH, S., VAIDEANU, G. *Les contenus de l'éducation*. Paris: UNESCO, 1987.
- SÁRKÓZI, R. *Co přinesou rámcové a školní vzdělávací programy* [cit. 20. května 2003]. Dostupné na: <http://www.ceskaskola.cz>
- SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching. *Harward Educational Review*, sv. 57, č. 1, February 1987, s. 1–22.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004.
- SKALKOVÁ, J. Vzdělávání mládeže v nových kontextech. *Pedagogická orientace* 2002, č. 1, s. 18–30.
- SKALKOVÁ, J. Bílá kniha a její čtenáři. *Informatorium* 2001, 31, s. 8–10.
- SKALKOVÁ, J. Výchova a vzdělávání v kontextu soudobých globalizačních tendencí. *Pedagogika* 2000, roč. XLX, č. 1, s. 13–22.
- SKALKOVÁ, J. Potřeba didaktického zamyšlení nad učebnicemi. *Pedagogika* 1998, roč. XLVIII, č. 1, s. 4–8.
- SKALKOVÁ, J. Vzdělanost a obsah vzdělávání – prioritní vědní témata. *Pedagogika* 1997, XLVIII, č. 3, s. 203–211.
- ŠTEFFLOVÁ, J. Jak se šíří informace o utajeném programu. *Učitelské noviny* 2003, č. 10, s. 9.
- TOMÁŠEK, F. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – zkušenosti, úskalí, pochybnosti. *Komenský*, 2003, roč. 128, č. 2, s. 2–7.
- VALEŠ, K. Názor na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Učitelské noviny*, 2003, č. 15, s. 19.

SKALKOVÁ, J. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – dlouhodobý úkol. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 21–35. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc., Na Chodovci 56, 140 00 Praha 4