

Význam kategorie cíle a kompetence pro vzdělávací koncepce

Jarmila Skalková

Anotace: Studie objasňuje kategorii cíle vzdělávání a cílové orientace z hlediska pojetí celého výchovně-vzdělávacího systému. Dále pak rozvíjí tuto problematiku ve filozoficko-antropologických souvislostech. Podobně kategorie kompetence je podrobně analyzována z hlediska školského systému a osobnosti vychovávaného. Je při tom zohledněn širší společenský kontext, podmínky učící se a globalizující se společnosti.

Klíčová slova: kategorie cíle vzdělání, cílová orientace, kompetence, klíčové kompetence, formativní význam vzdělávání, rámcové vzdělávací programy

Annotation: The category of education goal and the goal orientation are explained in the light of the entire education system. The author evolves the theme in the philosophical and anthropological context. The category of competence is analyzed in the light of the school system and the object of education. The wide social context and conditions of global learning are taken into account.

Key words: goal of education, goal orientation, competences, key competences, formative importance of education, frame education programmes

S termíny cíle i kompetence se setkáváme mimo jiné v našich základních školských dokumentech. *Národní program rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky (tzv. Bílá kniha)* z roku 2001 podrobně rozebírá kategorii obecných cílů vzdělávání a výchovy, a to v kontextu celoživotního vzdělávání v globalizující se společnosti. Konstatuje, že cíle vzdělávání musí být odvozovány jak z individuálních potřeb, tak potřeb společenských. Při obsahovém vymezení cílů vzdělávání uvádí: „Vzdělávání se nevztahuje jen k vědění a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti, a tím i trhu práce.“ (Národní program, 2001, s. 14) Při další konkretizaci vidí zaměření vzdělávací soustavy v následujících cílech: rozvoj lidské individuality,

zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti, posilování soudržnosti společnosti zajištěním rovného přístupu ke vzdělání, lidským právům a multikulturalitě, podpora demokracie a občanské společnosti, výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti, zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti, zvyšování zaměstnatelnosti. V souvislosti s analýzou obecných cílů vzdělávání uvádí i pojem kompetence. Zmiňuje „obecné, klíčové kompetence, zaměřené zejména na rozvoj osobnosti, na výchovu občana i na přípravu na další vzdělávání či vstup do praxe“ (Tamtéž, s. 37). Předpokládá, že v nové koncepci základního vzdělávání bude kladen důraz na „rozvoj klíčových kompetencí jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání“ (Tamtéž, s. 39).

Pro *Školský zákon ze dne 24. září 2004* představuje kategorie cíle základní vedoucí pojem. Je to pro něj nosná kategorie, a to jak z hlediska vymezování obecných cílů vzdělávání, oblastí vzdělávání, tak i z hlediska rozlišování struktury jednotlivých stupňů a druhů škol a jejich obsahového zaměření. Pojem kompetence se v něm neuvádí.

Materiál *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2005* předpokládá, že dlouhodobé cíle strategických změn ve vzdělávání byly stanoveny v Bílé knize. V Dlouhodobém záměru se charakterizují hlavní trendy rozvoje ekonomiky a společnosti ve vztahu ke vzdělávání a trhu práce a ve vztahu ke konceptu celoživotního vzdělávání a změnám vzdělávacího systému. Kategorie cíle se v těchto souvislostech spojuje s školsko-politickými rozhodnutími, s kurikulární reformou a spolu s tím s širokým spektrem problémů. Pojem kompetence se objevuje v dvojím smyslu. Jednak je vztahován k dospělé populaci v Evropské unii, a je chápán spíše v rámci kontextu společensko politického, ekonomicko-společenského rozvoje, jednak jako charakteristika profesní kvality učitelů. Tak například na s. 41 se akcentuje „rozvoj specifických kompetencí pedagogických a odborných pracovníků ve školství za účelem zkvalitňování vzdělávání na základních, středních a vyšších odborných školách“. Podobně se formuluje požadavek „metodické kompetence pedagogických pracovníků ve školství“ (příloha 2, s. 1). V těchto souvislostech se termín kompetence užívá jako profesní charakteristika učitelů.

Zároveň ovšem materiál *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2005* používá termín kompetence (klíčové kompetence) v souvislosti s rozvojem žáků ve smyslu určitých blíže definovaných cílů vzdělávání žáků.

Kategorie *kompetence, klíčové kompetence* nalézají velmi široké uplatnění v *rámcových vzdělávacích programech*, a to jak *pro základní vzdělávání*, tak

pro gymnaziální vzdělávání i střední odborné vzdělávání. V příslušných dokumentech (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2003; Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání, 2003; Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání, 2005) se používá často kategorie cíle i kompetence. Kladou se vedle sebe. I když se blíže neanalyzují a rozdíly mezi nimi explicitně nereflektují, kontextová analýza vede k zjištění, že kategorie cílů se chápe mnohem širě než kategorie kompetence.

S charakteristikami obou pojmů se setkáváme běžně v pedagogických slovnících. Uvedu pouze jako příklad publikaci Š. Švece *Základné pojmy v pedagogike a andragogike* (1995).

Autor pod pojmem *aims* (s. 167) chápe všeobecné a strategické cíle: filozoficky založené rámcové společenské (národní, komunitní nebo i institucionální) cíle vzdělávání, výchovy a vyučování na školách a v mimoškolních kurzech, které jsou konkretizovány do méně všeobecných programových cílů (goals) a do specifických operačních plánovaných cílů (objectives) (s. 167, 199, 215).

Dále se v daném slovníku uvádí pojem *competency*, výrazy *kompetenčně založené vzdělávání* (*competency – based education*) (s. 176).

Pojem *competency* (*způsobilost*) charakterizuje autor jako „komplexní schopnost vykonávat speciální úkoly, hlavně pro výkon odborných pracovních funkcí a jiných životních aktivit a sociálních rolí, zahrnující praktické znalosti, dovednosti, schopnosti, postoje a jiné kvality osobnosti.“ (s. 176)

Výraz *competency based education* chápe autor jako vzdělávání, založené na kompetencích, schopnostech. Je to „didaktická koncepce, která zdůrazňuje zajištění dostatku možností získat specifické dovednosti, které jsou požadovány na výstupu systému odborného školení, hlavně na výkon specifikované profesionální práce, ale i mimopracovních sociálních rolí a životních aktivit (občana, rodiče apod.). Jde o koncepci vzdělávání orientovaného na systémový výstup (vzdělanost a vychovanost absolventa), specifikaci cílových požadavků na absolventa školy nebo kurzu, aktivní situační učení se a demonstrování těchto dovedností, které mají centrální význam pro vykonávání daného úkolu, aktivity anebo pro pracovní kariéru.“ (s. 176)

Competency based teacher education chápe Š. Švec jako „učitelské vzdělávání založené na dovednostech, profesionálních kompetencích: koncepce učitelského vzdělání a vzdělávání, orientovaná na systémové výstupy, na kritériální výkony v oboru, na instrumentální a procedurální profesní znalosti, dovednosti a postoje, zdůrazňující průkazné provádění specifikovaných pracovních výkonů jako doklad toho, co by učitel měl vědět, poznat a být schopný udělat ve své profesionální práci“.

Všeobecné cílové požadavky na absolventy učitelských přípravků mají být proto ve smyslu této pragmatické orientace podrobně vymezeny v demonstračních operačních cílech.

Obecně je tedy možno o pojetí Š. Švece říci, že kategorie cíle je řazena spíše do filozofických či antropologicko-filozofických kontextů, zatímco kategorie kompetence je chápána z hlediska pragmatické orientace a demonstrována operačně především z hlediska profesních výkonů. Jestliže vidíme tyto kategorie v souvislostech vzdělávacích obsahů a koncepcí školské soustavy, představuje se zde dvojitý druh vztahů:

vzdělávací obsah – cíle vzdělávání;
vzdělávací obsah – (klíčové) kompetence.

Kategorie cíle z hlediska školského systému a osobnosti vychovávaného

Kategorie cíle trvale provází vývoj pedagogického myšlení. Je s ní spjata velmi komplexní a složitá problematika. Interpretuje se jednak vždy v určitém konkrétně historickém vývoji, jednak z určitých filozofických pozic. Například s využitím historických poznatků rozebírají kategorii cíle Jůva sen. a Jůva jun. v *Úvodu do pedagogiky* (1994), určeném především učitelům. Stručně charakterizují různá pojetí cílů a postihují i různá hlediska nazírání na ně. Svůj přehled kategorizují na cíle individuální a sociální, cíle obecné a specifické, cíle formální (formativní) a cíle materiální (informativní), cíle adaptační a anticipační, cíle teoretické a praktické, cíle autonomní a heteronomní (s. 34–39). Soudí, že „vývoj pedagogického myšlení přes všechny jednostrannosti směřuje k ideálu plného a harmonického rozvoje osobnosti“. Připomínají při tom J. Á. Komenského (s. 39).

Pařízek vidí v *Základech obecné pedagogiky* (1996) kategorii cíle ve struktuře výchovného procesu, v systému vztahů cílů, obsahů, podmínek a prostředků. Odvolává se při tom na Chlupa, který již ve své *Pedagogice* (1948) uvádí: „Máme-li jasné cíle, filozoficky, sociálně, eticky i jinak zdůvodněné, pak nám budou jasné i prostředky. Nemáme-li jasno o cíli, tápeme v jednotlivostech a lze nás snadno strhnout na zcestí. Veškeré úvahy a stanovené cíle by byly však marné, kdybychom zanedbávali vědecké zjišťování individuálních i kolektivních podmínek. Činíme-li tak, přizpůsobujeme snáze jednotlivé žáky i jejich věk ideálům, vytčeným normativní pedagogikou, neutápíme se v romantismu hesel a idejí a počítáme se skutečnými možnostmi.“ (s. 17) Pařízek rozlišuje cíle podle obecnosti – cíl obecný a cíle zvláštní. Podle obsahové stránky uvádí cíle kognitivní, hodnotové, operační.

Skalková analyzuje v monografii *Obecná didaktika* (1999) kategorii cíle z hlediska pojmového systému didaktiky a v těsném vztahu ke kategorii vzdělání. Sleduje při tom a hlouběji osvětluje historicko-vývojové proměny cílů a zároveň s nimi spjaté vývojové trendy vzdělávacích obsahů (s. 27–38).

V těsné souvislosti s řešením problematiky testů a testových otázek přistupuje k řešení problematiky cílů z behaviorálních pozic významná skupina amerických autorů, reprezentující Bloomovu taxonomii vzdělávacích cílů. Tento proud myšlení ovlivnil i naše pedagogické a pedagogicko-psychologické myšlení v padesátých a šedesátých letech, jak podrobně dokumentují Byčkovský a Kotásek ve studii *Nástin revize Bloomovy taxonomie* (2004). Bloom předpokládal, jak uvádějí autoři, že taxonomie kognitivních cílů vytvoří teoretický rámec, který bude základem i pro tvorbu specializovaných taxonomií

pro jednotlivé učební předměty, pro tvorbu kurikula v jednotlivých typech škol aj. Tento široký záměr se ale nenaplnil. Byčkovský a Kotásek zároveň ukazují, v kterých aspektech byla v roce 2001 původní taxonomie revidována. Byla obohacena v tom smyslu, že formulace výukových cílů obsahuje jednak činnosti studenta, vyjadřované slovesem, jednak předmět této činnosti, vyjádřené substantivem. Obsahuje tedy dimenzi poznatku a dimenzi kognitivních procesů.

V dalším výkladu soustředím svou pozornost pouze na dva aspekty dané problematiky cílů: na některé souvislosti se školním výchovně-vzdělávacím systémem a na souvislosti s osobností studujících, dětí a mládeže.

Cílová orientace je zcela zásadní pro pojetí celého výchovně-vzdělávacího systému. To také dokládají formulace materiálů, které provázejí budování těchto systémů. Jako příklad připomenu oficiální materiál komise pro vzdělávání Vestfálska, vydaný pod názvem *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* (1995). Ten uvádí, že vzdělávání je složitý proces, který umožňuje žákům získat určité vědomosti, dovednosti, hodnotovou orientaci, rozvinout samostatné kritické myšlení i estetické prožívání, obohatit zájmy i sféru motivační. Má umožnit učícímu se subjektu, aby realizoval své schopnosti a uskutečňoval vlastní životní cíle. Má přispívat i k utváření jeho zodpovědnosti za mezilidské vztahy a učit přejímat odpovědnost za ekonomické, společenské, politické a kulturní poměry ve společnosti. Spolu s tím uvádět do přiměřených relací nároky ostatních lidí, požadavky společnosti a vlastní možnosti i nároky. Podobně von Hentig (1990) požaduje, aby žák byl připraven na život ve společnosti, včetně jeho obtíží.

Náš školský zákon z 24. září 2004 formuluje základní kulturní hodnoty, které chce veřejné školství zprostředkovat každému občanu, a uvádí je následujícím způsobem: **h**Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména:

1. 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;
2. získávání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání;
3. pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost;
4. pochopení a uplatňování rovnosti žen a mužů ve společnosti;
5. utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého, poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvo-

jení zásad a pravidel, vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním i mezinárodním měřítku;

6. získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně, vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.ř

Je patrné, že zákonodárci si uvědomovali některé aspekty perspektivní orientace školy jako instituce v podmínkách učící se a globalizující se společnosti. Popisují určité, zákonem dané ideální cíle výchovy a vzdělávání ve formě výchovných cílů veřejného školství. Tvoří součást normativní kultury dané společnosti. Představují vlastně základní ideály dobře vzdělaného člověka, které jsou společné a závazné pro učitele i žáky. Přejímají a dále udržují trvalé, historickým vývojem upevněné cíle a zároveň je propojují s novými cílovými idejemi, odpovídajícími současnosti a podporujícími směřování k perspektivnímu společenskému vývoji.

Společný obecný cíl, tedy rozvoj osobnosti člověka a jeho příprava na život ve společnosti, se v zákonu z r. 2004 konkretizuje především v oblasti akcentů na uplatňování zásad demokratického státu, lidských práv a svobod, obohacuje se o ideje evropské integrace a akcent o interkulturní i o ekologické souvislosti.

Tím se vlastně zároveň určitým způsobem propojuje subsystém školských institucí s cílovou orientací společenského systému jako celku.

Je velice důležité, aby tyto obecné cíle byly výstižně formulovány, i když jde o formulace obecné, které jsou dále konkretizovány.

Ne vždy tomu tak ve skutečnosti je. Například formulace cílů a funkce základního vzdělávání naší školy je ve třetí verzi *Rámcového programu pro základní vzdělávání* zúžená a jednostranná. Uvádí se totiž, že základní vzdělávání má žákům „pomoci získávat a postupně zdokonalovat klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělávání, orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání“. Jde o pragmatické vymezení. Ve výchozí definici je důležité především zdůraznit, že funkcí základního vzdělávání je poskytnout solidní a pevný všeobecný základ, vedoucí k všestrannému rozvoji žáka a tvořící předpoklady pro další vzdělávání a sebevzdělávání veškeré populace.

Zároveň formulace výchovně-vzdělávacích cílů představuje významné filozoficko-antropologické souvislosti tím, jak pohlíží na osobnost vychovávaného dítěte, mladého člověka, žáka, jak vnímá vztahy vychovatele a vychovávaného. Realizace výchovných cílů znamená rozvíjení určité vlastnosti nebo vlastností osobnosti, k níž výchovná činnost směřuje.

Podstatný rozdíl je například v tom, chápe-li cíl jejich výchovy, vyjádřený obecným výrazem „všestranný rozvoj člověka“ pouze instrumentálně,

jako přípravu na úspěšnou činnost dané společnosti, nebo postihuje hlubší humanistickou ideu rozvoje autentické osobnosti.

Na těsné sepětí formulace cílů a vnitřního života školy poukazuje v současnosti řada autorů (Pelikán, Zelina, Maňák, Janík, Průcha aj.). Jeho aktuálnost se spojuje nejčastěji s oprávněnými snahami překonávat soudobý encyklopedismus, jakousi akademičnost a scientistickou orientaci základní školy a formulovat cíle vzdělávání žáků, které budou bližší reálnému životu, „situaci člověka ve společnosti znalostí, který je schopen tvořivě zvládat život i profesi“ (Maňák a Janík, 2005).

Vzhledem k tomu, že cíle, funkce i obsah vzdělávání jsou konkrétně historicky podmíněny, je nutno je neustále znovu analyzovat, objasňovat v měnícím se společenském vývoji a konkretizovat je v určitých společenských podmínkách. Z tohoto hlediska jsou pro zpřesňování kategorie cílů důležité některé podstatné a dlouhodobé tendence, jako jsou:

- pluralizace životních forem a sociálních vztahů;
- změny ve světě v důsledku nových technologií a médií;
- ekologické problémy;
- demografický vývoj a důsledky imigrace;
- internalizace životních poměrů;
- změny v hodnotových představách a orientacích.

Při rozvíjení cílů vzdělávání je proto uplatňován důraz:

- na jednotu osvojování vědění a celostní rozvíjení osobnosti (tedy nejen z hledisek intelektuálních, ale i mravních, estetických, fyzických, hygienických, sociálně osobnostních aj.);
- na některé nové dimenze obsahu vzdělávání (ekologie, multikulturní orientace aj.), na široké pojetí kvality přípravy, které překonává meze jednotlivých předmětů, rozšiřuje představy o profesní složce, nově utváří vztahy mezi všeobecným a odborným vzděláním;
- na učení, které využívá sociálních zkušeností žáků, pomáhá jim řešit osobní i společenské otázky každodenního života, jeho konfliktní situace, rozvíjí citlivost pro soudobé i budoucí problémy společnosti, vede k praktickému používání získaných vědomostí;
- na kulturu učení a vyučování, které rozvíjí dovednosti kritického myšlení, řešení problémů, tvořivosti v činnostech praktických i teoretických, vede k osvojování soudobých informačních technologií, rozvíjí potřebu i dovednost dalšího sebevzdělávání.

Hlubší chápání těchto tendencí v prvním desetiletí třetího tisíciletí předpokládá promyslet, jak se utvářely cíle a koncepce vzdělávání v minulosti, proč a v čem byly překonány. A zároveň nutno si odpovědět na otázku, které prvky zůstávají živé a přecházejí do nových teorií a praxe. Představa o mi-

nulém vývoji totiž obohacuje chápání současného stavu a přispívá k tvorbě nových perspektiv. V tomto smyslu známý francouzský školský reformátor Langevin soudí, že vzdělaný člověk musí být schopen postihnout svou dobu a sám se začlenit do perspektiv jejího úsilí. (Langevin, 1947)

V souvislosti s interpretací kategorie cíle se aktuálně otevírají i některé dimenze vnitřního napětí. Na jedné straně se prosazují obecné tendence, zdůrazňující význam vzdělanosti a vzdělávání učící se společnosti. Zároveň však jde o společnost pluralistickou, která je charakterizována individualizací a subjektivizací životního stylu, morálky, světového názoru. Nepochybně obecným cílem a smyslem výchovy je pomoci vychovávaným mladým lidem získat takové vlastnosti, které je uschopní k samostatnému a sociálně odpovědnému životu v této společnosti, což platí pro každého z jejích členů. Ovšem spolu s množstvím nových úkolů se rozšiřuje i diverzifikuje nezbytná konkretizace těchto obecných cílů. Zároveň se nepochybně musí uplatňovat i zřetel k jedinci, ke specifíčnostem jeho osobnosti, zřetel k jeho psychologickým možnostem a mezím. A to vše by sem mělo určitým způsobem promítat do aktuálního pojetí i obsahu vzdělávání.

Některé, i významné cíle bývají formulovány obecně (formálně), např. „ochota k celoživotnímu učení“, „rozvoj osobnosti“, „demokratické myšlení“. Pak je důležité, pro vzdělávající se subjekty, ale i pro učitele, pracovníky v oblasti vzdělávání dospělých apod., aby tyto obecné formulace byly obsahově konkretizovány a podrobněji interpretovány, aby byl uveden určitý výběr znalostí, postojů a dovedností, které by pro realizaci daného cíle měly být osvojeny.

Při podrobnějších analýzách cílů, o nichž není pochyb, že tvoří určitý společenský konsenzus, si nelze nevsimnout, že některé konkrétní cílové kategorie jsou ve školních souvislostech málo uvažovány, jako by ustupovaly do pozadí. Jako příklady lze uvést pojmy jako odpovědnost a vědomí odpovědnosti, autonomní osobnost a společenská odpovědnost, sebekázeň, sebeovládání, trpělivost, rozvíjení hodnotových postojů. To se týká i dalších otázek, jako je problematika určitých vztahů – vztah míry individuální svobody a osobní zralosti, vztah možností svobody a tvořivosti a zákonů nutnosti, schopnost naslouchat a chápat hodnoty různých kultur.

Učitelé a vychovatelé by neměli být v dané oblasti laxní či apatičtí, i když máme na mysli pluralitu soudobých názorů a mnozí se domnívají, že žijeme v situacích krize ideálů, jak společenských, tak osobních. Učit žáky dovednosti srovnávat, kriticky myslet, vytvářet si určitou hodnotovou orientaci, rozvíjet schopnosti hodnotit a usměrňovat k promyšlenému rozhodování a volbě, to vše náleží do aktuální oblasti výchovných cílů.

Nově se rozvíjející výchovné cíle v podmínkách učící se společnosti vyvolávají potřebu prohloubené reflexe pojetí a obsahu vzdělání i metod a pro-

středků vzdělávacího procesu. Je to i cestou k schopnosti individuálního sebeutváření v otázkách morální zodpovědnosti a mezilidské solidarity.

Kategorie kompetence z hlediska školského systému a osobnosti vychovávaného

Pojem kompetence a 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.

Základní význam a koncepci pojmu kompetence objasňuje studie s názvem *Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*, která byla vydána za finanční podpory Evropské komise Evropským oddělením Eurydice, informační sítí 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 soudobě sociálně ekonomické a sociálně politické 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. 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“.*

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

Přívlastek „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. Všechna prostředí a situace podléhají změnám, proto musí nakonec klíčová kompetence lidem rovněž umožnit, aby své znalosti a dovednosti neustále aktualizovali, a udrželi tak krok s nejnovějším vývojem.“ (Klíčové kompetence, 2005, s. 13)

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 střeškový pojem, který zahrnuje znalosti, dovednosti i postoje. Orientuje se na nové aspekty, které jsou spjaté s celoživotním vzděláváním a týkají se především sociálně ekonomických a sociálně politických souvislostí, významných pro soudobý obsah vzdělávání.

Je nutno zároveň uvést, že pojem kompetence a 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 především v kontextech zaměstnanecké politiky. O tom svědčí například publikace německých autorů Belze a Siegrista, u nás přeložená a uveřejněná pod názvem *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Autoři spojují tuto problematiku se snahami překonávat problém nezaměstnanosti ve střední Evropě v současné době. Soudí, že „nabytí klíčových kompetencí může být také podnětem ke změněnému postoji k nezaměstnanosti, protože klíčové kompetence zahrnují kromě orientace na trh práce také orientaci na osobnost“ (Belz a Sigris, 1979, s. 17).

Autoři upozorňují zároveň na vysoké hodnocení klíčových kompetencí v podnikovém vzdělávání, zvláště ve velkých podnicích.

Účastníci se na tzv. učebních ostrovech při skupinové práci na konkrétním modelu učí:

- formulovat problémy a hledat možná řešení;
- ukazovat alternativy;

- samostatně plánovat a organizovat;
- vypracovávat kritéria hodnocení;
- samostatně hodnotit;
- sami řídit postup práce;
- sami také kontrolovat úspěchy v učení;
- myslet a jednat podle svého;
- tím, že se podporuje samostatnost, identifikace a výkonnost.

Ti, kteří se vzdělávají:

- spolupracují;
- vysvětlují a podávají zprávy;
- společnou práci sami dosahují výsledků.

V současné době se posunul pojem kompetence a klíčové kompetence 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 požadavky, vyjadřované klíčovými kompetencemi. Ukazuje se, že řada z těchto požadavků se průběžně uskutečňuje, aniž daná vzdělávací soustava používá explicitně pojem kompetence, případně synonymicky používá jiných termínů. Některé země uvádějí, že pojem klíčové kompetence není součástí jejich pedagogické terminologie, což ovšem neznamená, že se dané problémy neřeší (Švédsko, Rakousko), případně se uvádějí termíny používané synonymicky.

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

Například v našich podmínkách při charakteristice pojetí a cílů gymnaziálního vzdělávání se uvádí, že „gymnaziální vzdělávání má žáky vybavit klíčovými kompetencemi a všeobecným rozhledem na úrovni středoškolsky vzdělaného člověka, a tím je připravit především pro vysokoškolské vzdělávání a další typy terciálního vzdělávání, další specializaci i pro občanský život. Gymnázium má proto žákům vytvářet dostatek příležitostí, aby si v průběhu studia stanovené klíčové kompetence osvojili a naučili se díky nim vhodně zacházet se svými vědomostmi, dovednostmi a schopnostmi.“ Do oblasti klíčových kompetencí se zařazuje podobně jako v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání: učení, řešení problémů, komunikace, sociální a interpersonální kompetence, občanská kompetence. Srovnání ukazuje, že oproti RVP ZŠ chybí *kompetence pracovní*. Nikde není vysvětleno, proč se tak stalo. Lze se jen domnívat, že jde o pozůstatek (možná, ne zcela reflektovaný) abstraktně akademických představ o pojetí gymnaziál-

ního vzdělávacího obsahu, který je právě v tomto momentu typický pro minulé dualistické vzdělávací systémy.

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.

Ožívuje 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. Je nepochybně přínosné, že se prostřednictvím pojmu kompetence akcentuje rozvíjející charakter vzdělávání, rozvíjení dovedností a činností žáků, jejich vlastní aktivita při řešení problémů. Je na místě připomenout, že akcent na formativní význam například vzdělávacích obsahů gymnázií je spjat s celou jejich historií od 18. století.

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

Pro tvorbu koncepce rámcových vzdělávacích programů je ovšem důležité ujasnit si vztah kategorie vzdělání k pojmu kompetence.

Zveřejnění informací z průzkumu realizace klíčových kompetencí ve vzdělávacích systémech evropských zemí je podnětné mimo jiné i proto, že demonstuje, 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, provádění 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 neuzivá termín kompetence. „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.“ (Klíčové kompetence, 2005)

Na rozdíl od těchto zahraničních zkušeností u nás podle mého názoru nebyla provedena hlubší analýza koncepce kompetencí ani jejich vztahů k existujícímu obsahu vzdělávání. Spíše se k nově přijatému pojmu kompetence dosavadní obsahy vzdělávání jednoduše přičlenily.

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* nelze dezinterpretovat 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“. (Klíčové kompetence, 2005)

Z uvedených pozic uvažujeme i o problému koncepce všeobecného základního vzdělávání a jeho utváření v soudobých podmínkách učící se a globalizující se společnosti. 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.

Tyto meze musí vzdělávání překračovat v důsledku vlastní aktivity vzdělávajícího se subjektu, jeho analytického kritického myšlení, individuálních potřeb a životních představ, tvořivosti, vlastního rozhodování.

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.

Obecně tedy v otázce vztahů cílů a kompetencí lze říci, že při hlubším

pohledu na obě kategorie jde o jejich průnik, který je nutno vidět dynamicky spolu se společenským vývojem, jeho podmínkami a požadavky.

Literatura

- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001.
- BYČKOVSKÝ, P., KOTÁSEK, J. Nástin revize Bloomovy Taxonomie. In VALIŠOVÁ, A., a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, 2004.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. [on-line] [cit. 7. 12. 2006] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/Files/HTM/KTD1ouhodobyZamer.htm>
- HENTIG, H. v. Bilanz der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. *Neue Sammlung* 30, 1990, č. 3, s. 366–384.
- CHLUP, O. *Pedagogika*. Praha: DK, 1948.
- JŮVA, V., SEN., JŮVA, V., JUN. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1994.
- Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. Eurydice. Informační síť o vzdělávání v Evropě. Brussels, říjen 2002. Český překlad ÚIV, 2005.
- LANGVIN, P. *Ecrits philosophiques et pédagogiques C. E. E. M.*, 1947.
- MAŇÁK, J., JANÍK, J. (ed). *Orientace české základní školy*. Sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně. Brno: MU, 2005.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005.
- Národní program rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky (Bílá kniha)*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2001.
- PAŘÍZEK, V. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 3. verze. Praha: VÚP, 2003.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (první pracovní verze)*. Praha: VÚP, 2003.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004.
- ŠVEC, S. *Základní pojmy v pedagogice a andragogice*. Bratislava: Iris, 1995.
- Zákon ze dne 24. září 2004 O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*.
- Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Bildungskommission NRW. Luchterhand: Neuwied, 1995.

SKALKOVÁ, J. Význam kategorie cíle a kompetence pro vzdělávací koncepci. *Pedagogická orientace* 2006, č. 4, s. 11–24. ISSN 1211-4669.

Autorka: Prof. PhDr. Jarmila Skalková, CSc., Univerzita Karlova v Praze