

ČO SA UČIŤ V ŠKOLE? ÚVAHY NAD PRIPRAVOVANOU KURIKULÁRNOU TRANSFORMÁCIOU Z POHLADU OBSAHU ŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA

Kožuchová Mária

Resumé

Príspevok, ktorý je súčasťou grantu VEGA 1/2528/05, vyzýva k hlbšiemu zamysleniu sa nad obsahom školského vzdelania v pripravovanej školskej reforme a možnosti poučiť sa chýb tých, ktorí školskú reformu už realizujú.

Abstract

The article that is part of Grant VEGA 1/2528/05, appeals to depth thinking about primary schools education concept in preparation school reform and possibilities of learn from the mistakes from that who are executing this reform already.

Úvod

Školstvo v krajinách stredoeurópskeho kultúrneho priestoru sa usiluje o premenu. Postup každej krajiny je individuálny. Závisí od politickej a hospodárskej situácie od pripravenosti na zmenu i od kultúrnych a pedagogických tradícií. Kam speje táto premena? Všetky krajiny majú spoločný cieľ: dospieť k efektívnemu vzdelávaniu, ktoré má umožniť mladej generácii pracovnú mobilitu, kultúrne spolunažívanie a osobnú sebarealizáciu.

Odborná pracovná komisia Európskej rady na základe diskusie dospela k návrhu ôsmych kľúčových kompetencií:

1. Kompetencie v materskom jazyku.
2. Kompetencie v cudzích jazykoch.
3. Informačné a komunikačné technológie.
4. Matematická gramotnosť a kompetencie v oblasti matematiky, prírodných a technických vied.
5. Podnikanie.
6. Interpersonálne a občianske kompetencie.
7. Osvojenie schopnosti učiť sa.
8. Všeobecný kultúrny rozhľad.

Komisia Európskej rady odporúča isté mantinely, ale v žiadnom prípade nejde o celoeurópsku dikciu. Špecifiká každej krajiny by mali byť zachované.

Vysvetlenie pojmu kompetencia

V súvislosti s novými spoločenskými nárokmi na prípravu mladej generácie vznikajú nové otázky a spolu s ich riešením sa zavádzajú do pedagogiky i nové termíny. Jedným z nich sú „kompetencie“, „kľúčové kompetencie“. Tento pojem sa začal intenzívne využívať v súvislosti s analýzou obsahu školského vzdelávania európskych školských systémov. Chce orientovať školskú politiku jednotlivých krajín k takým kompetenciám, ktoré by uznávali všetky krajiny EÚ a ktoré by si mali osvojiť všetci občania EÚ. Ide teda o istý globalizačný prvok.

Pri vysvetľovaní pojmu **kompetencia** je potrebné brať do úvahy širší spoločenský kontext. Vznikol v rámci vzdelávaco-politických úvah s tým, že reflektuje na vzdelávaciu situáciu súčasného sociálno-ekonomického a sociálno-politického vývoja. Ide o obdobie, kedy získané kompetencie sú tým najcennejším zdrojom ekonomického rozvoja. Všeobecne sa zdôrazňuje význam zvyšovania kvalifikácie procesnej sily a význam vzdelávania pre riešenie problematiky zamestnanosti. Prejavuje sa úsilie zladit' aspekt súťaživosti v spoločnosti, ktorý zdôrazňuje kvalitné výkony, tvorivosť a zladit' ich s aspektom sociálnej spravodlivosti, solidarity, spolupráce a tolerancie (Skalková, 2005).

Rada Európy nazerá na kompetencie ako na: „všeobecnú schopnosť založenú na poznatkoch, skúsenostiach, hodnotách a dispozíciách, ktoré jedinec rozvinul v priebehu svojej činnnej účasti na vzdelávaní“ (Kľúčové kompetence....2003 str.13).

Perrenoud (in: Kľúčové kompetence.... 2003, str.12-13) definuje kompetencie ako „schopnosť účinne konať v určitom type situácií, schopnosť založená na poznatkoch, ktorá sa neobmedzuje len na ne. Vytváranie kompetencií má umožniť jedincovi, aby mobilizovali, uplatňovali a zapájali osvojené poznatky v zložitých rozmanitých a nepredvídaných situáciách“.

Je ale potrebné dodať, že pojem kľúčové kompetencie nie je zatiaľ celkom jednoznačne vymedzený. V pedagogickom systéme pojmov sa tento pojem spájal s odborným vzdelávaním a odbornou prípravou a bol používaný predovšetkým v kontexte so zamestnaneckou politikou.

V súčasnosti sa tento pojem presunul do oblasti všeobecného vzdelávania. Stal sa jednou z charakteristík všeobecného vzdelávania detí, mládeže i dospelých. Pretože nie je ustálený, používa sa v rôznych krajinách v rôznom spojení a významoch.

Niektoré krajiny tvrdia, že pojem kľúčové kompetencie netvorí súčasť ich pedagogickej terminológie (Rakúsko, Švédsko). Namiesto toho používajú synonymický názov, predovšetkým kategórie vzdelávacích cieľov, ktorý nie je v rozpore s kompetenciami. Kategórie kompetencií skôr akcentujú tie aspekty cieľov, ktoré výrazne reagujú na konkrétny sociálno-ekonomický vývoj a zdôrazňujú viac pragmatické momenty sociálnych štandardov v špecifickom kontexte vzdelávania (Skalková, 2005). Z tohto hľadiska sú vo švédskom vzdelávacom systéme „základné demokratické hodnoty“ všeobecnejšie než kľúčové kompetencie.

Podľa nášho názoru je správne, že kompetencie sú spájané s činnostným pohľadom na kompetencie, ktoré vedú k realizácii vzdelávacích cieľov. Až donedávna činnostné ciele boli

zanedbávané, ba až potierané, čo viedlo takmer k likvidácii vzdelávacích predmetov orientovaných činnostne (napr. technickej výchovy).

Zmeny v poňatí obsahu vzdelávania

Už sme sa zmienili, že komisia Európskej rady akcentuje o. i. vedné, technické a umelecké disciplíny, ktoré sa zameriavajú na určité (špecializované) oblasti ľudského poznania a ľudských aktivít. Jednotlivé disciplíny sa od seba odlišujú nielen obsahom, ale aj s metódami s ktorými pracujú. Vo svojom súhrne sa tak pred nami otvára nesmierne rozmanité spektrum domén, z ktorých sa vychádza pri koncipovaní obsahu školského vzdelávania.

Pri štruktúrovaní obsahu vzdelávania boli pre nás inšpirujúce domény Schwaba (1964), ktorý uvádza tri významné aspekty, ktoré je potrebné brať do úvahy pri koncipovaní obsahu školského vzdelávania:

1. Organizácia vo forme disciplín (fyzika, matematika, technika atď.). Medzi disciplínami neexistujú zreteľné hranice, ak sú v škole disciplíny stanovené ako vyučovacie predmety, vždy je možné aranžovať ich tak, aby vznikli rôzne hierarchie, a tým aj rôzne pedagogické vzťahové siete.
2. Každá disciplína obsahuje viac rôznych nezávislých štruktúr, pričom každá štruktúra prináša iné dôsledky pre vzdelávací obsah.
3. Každá disciplína disponuje viac než jednou cestou, po ktorej sa dostáva k svojim záverom. V takej doméne majú vedci odlišné predstavy o tom, ako verifikovať svoje poznatky, o roli objavovania a dôkazov a o spôsobe zisťovania kvality dát.

Tieto úvahy o štruktúre vedných disciplín by sme mohli využiť na štruktúrovanie obsahu naprieč vyučovacích predmetov (cez prierezové témy) (obr. 1).

Vzdelávacia oblasť: ČLOVEK A SVET PRÁCE					
1. úroveň	doména: technická	doména: spoločensko-vedná	doména: prírodovedná	doména: zdravovedná	doména: historická
2. úroveň	tematický okruh: svet práce; CIT	tematický okruh: štát a hospodárstvo; medzinárodné vzťahy; globálny svet	tematický okruh: spoločenské a hospodárske prostredie	tematický okruh: osobnostný a sociálny rozvoj	tematický okruh: modernizácia spoločnosti; moderná spoločnosť
3. úroveň	učivo: práca s materiálom; design a konštruovanie; pestovateľské práce; vedenie domácnosti; príprava pokrmov; svet práce; CIT	učivo: vlastníctvo; princíp trhového hospodárstva; výroba, obchod, služby; európska integrácia; medzinárodná spolupráca; klady a zápory globalizácie	učivo: globalizačné spoločenské, politické a hospodárske procesy; svetové hospodárstvo; regionálne spoločenské, politické a hospodárske útvary; životné prostredie a rozvoj hospodárstva	učivo: sebapoznanie a sebaregulácia; psychohygiena; medziľudské vzťahy; morálny rozvoj	učivo: industrializácia a jej dôsledky pre spoločnosť; medzinárodná politická a hospodárska situácia v 20. a 21. storočí;

Obr. 1: Obsahová štruktúra vzdelávacej oblasti Človek a svet práce (podľa RVPZV – ČR)

Rozpracovanie obsahovej štruktúry vzdelávacích oblastí je potrebné uvítať a podporiť, lebo sa tak vytvárajú oporné body pre formulovanie záväzného obsahu vzdelávania.

Oproti minulosti obsah nie je čosi, čo je dané, s čím sa počíta a o čom sa nemá diskutovať. Naopak, obsah sa stáva dynamickou zložkou a je žiaduce o ňom diskutovať, zohľadňovať jeho historický, ale aj filozoficko-kultúrny kontext.

Ak chápeme vedecké, technické a umelecké disciplíny, ako určitú formu organizácie znalosti, je potrebné zároveň dodať, že ich obsah podlieha permanentnej rekonštrukcii. To vyvoláva potrebu nazerať na obsah vzdelávania ako na dynamický a otvorený fenomén, ktorý si žiada permanentný pedagogicko-psychologický výskum (Englund, 1997).

Hľadanie jadrového kurikula

Snahy o hľadanie kľúčového a exemplárneho učiva, ktoré by sa stalo základom školského vzdelávania vo vedných, technických a umeleckých disciplínach siahajú do 50-tých rokov minulého storočia. (teória základného učiva – O. Chlup). Za celé polstoročie sa nám nepodarilo dospieť ku konsenzu v tom, ktoré učivo považujeme za kľúčové. V čase, keď pristupujeme k integrácii vyučovacích predmetov na základe vzdelávacích oblastí, je to nevyhnutné. V opačnom prípade sa nám môže stať, že aj táto kurikulárna transformácia bude označovaná ako chaotická a každý si bude obsah vzdelávania vysvetľovať po svojom.

Vzdelávanie a školstvo v EU vykazuje isté spoločenské rysy. Často počujeme o „európskej vzdelávacej politike“, ale tá de facto neexistuje. Existujú len akési nie európske, ale celosvetové globalizačné rysy z hľadiska perspektívnej tvorby kurikula. Poukazuje sa na fakt, že súčasná spoločnosť sa stáva spoločnosťou multikultúrnou. Sociokultúrna a jazyková rozmanitosť Európy a sveta vedú k tomu, že sa kurikulum začína obohacovať o perspektívy, ktoré v ňom doteraz neboli zastúpené.

Na druhej strane rozsiahle výskumy založené na obsahových analýzach v rôznych krajinách sveta (Kames, Meyerr a Benavol, 1996) naznačujú, že sa kurikulum v rôznych krajinách maní obdobne. Do pozadia ustupujú encyklopedické vedomosti a vytvárajú sa diferencované a špecializované kurikula. Ďalším ukazovateľom je, že sa oslabuje význam gréčtiny a latinčiny v prospech živých jazykov. Vedľa toho prechádzajú viaceré národné kurikula zásadnými zmenami v súvislosti s politickým vývojom (odstraňovanie komunistického ideológie z kurikul krajín bývalého „východného bloku“).

Takmer vo všetkých európskych krajinách sa v poslednej dobe rozvinuli diskusie o tom, či obsah školského kurikula zodpovedá skutočným potrebám mladého človeka na prahu pracovnej kariéry i vlastných životných potrieb. Dynamické a otvorené poňatie obsahu je akousi nádejou, že žiaci budú schopní skutočne sa zmocniť toho, čomu sa v škole naučili.

Záver

Ako bolo naznačené v úvode, tento príspevok vychádza z presvedčenia, že nemôžeme kopírovať neexistujúci jednotný európsky model vzdelávania. Existujú len určité **odporúčania, deklarácie a spoločné úpravy**. V budúcnosti pravdepodobne tiež nebude existovať jednotná vzdelávacia politika. Dochádza však k **zjednocovaniu základných**

mantinelov. Presadzujú sa isté **priority** a princípy vo vzdelávaní, ako sú napr. princíp rovnosti šancí, akontability, multikulturality, demokratickosti, európskej dimenzie, subsidiarity, zamestnateľnosti, pluralizmu, ICT, environmentálnej výchovy atď. Spoločná je aj snaha orientovať vzdelávaciu politiku na medzinárodnú komparáciu vzdelávacích výsledkov.

Na národnej úrovni ostáva naliehavá úloha formulovať štandardy (základné učivo). V opačnom prípade učitelia nebudú schopní analyzovať obsahovú databázu svojho materinského predmetu. České skúsenosti sú také, že je nutné eliminovať časť učiva. Jedná sa približne o 25%-nú redukciu. A tu je kameň úrazu. Ktoré učivo eliminovať a ako ho eliminovať? Väčšina učiteľov sa zhoduje na tom, že základné učivo by malo byť **centrálne určené**.

Naša kurikulárna transformácia je pred nami. Dokážeme sa poučiť z chýb iných?

Literatúra

1. ENGLUND, T. (1997) Towards a dynamic analysis of the content of schooling: narrow and broad didactics in Sweden. J. Curriculum Studies, 29, č. 3, s. 267-287.
2. CHLUP, O. (1958) Několik statí k základnímu učivu. Praha: SPN.
3. KAMES, D. H. – MEYER, J. W. - BENAVIDES, A. (1996) Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. Comparative Education Review, č. 2, s. 116-138.
4. MAŇÁK, J. - JANÍK, T. (ed.) (2005): Orientace české základní školy. Brno: Pedagogická fakulta, ISBN 80-210-3870-5
5. Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání. Informační síť o vzdělávání v Evropě. Brussels: Eurydice, 2002. Český překlad ÚIV, 2003.
6. SCHWAB, J. J. (1964) Problems, Topics and Issues. In Smith, B. O. (ed.) Education and the Structure of Knowledge. Chicago, s. 4 – 47.
7. SKALKOVÁ, J. (2005) Pojetí základního vzdělávání v české škole v podmínkách učící se a globalizující se společnosti. In: Maňák, J. - Janík, T. (ed.): Orientace české základní školy. Brno: Pedagogická fakulta, s. 10 – 20. ISBN 80-210-3870-5

Lektoroval: prof. Ing. Tomáš Kozík, DrSc, Katedra techniky a informačních technologií, Pedagogická fakulta, Univerzita Konstantína Filozofa, Dražovská 4, 949 74 Nitra, e-mail: tkozik@ukf.sk

Kontakt: prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc, Pedagogická fakulta UK v Bratislave, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky PdF UK, Račianska 59, 813 34 Bratislava, e-mail: maria.kozuchova@fedu.uniba.sk