

PEDAGOGICKÁ ENCYKLOPEDIE

Editor

Prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc.

Konzultanti projektu

Doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

Prof. PhDr. Milada Rabušicová, Dr.

Cíle výchovy a vzdělávání

Úvod

Cíle výchovy a vzdělávání patří k nejdůležitějším pedagogickým kategoriím, neboť vymezují edukační záměry a naznačují směr žádoucích postupů. Tím do značné míry předurčují výsledky, jichž má být výchovou a vzděláváním dosaženo. Cíle výchovy a vzdělávání tedy označují zamýšlené změny v rozvoji individua, kterých je dosahováno prostřednictvím výchovně-vzdělávacích aktivit. V obecném cíli vzdělání jsou vyjádřeny potřeby společnosti i jednotlivce (srov. Skalková, 2007).

V souvislosti s proměnami společnosti se mění i cíle výchovy a vzdělávání. Ve 2. polovině 20. století postupně sílí kritika jednostranně kognitivně orientované západní civilizace, která sice dosáhla závratných úspěchů, ale na úkor přírodního prostředí a harmonického rozvoje člověka. Umocňuje se přesvědčení, že lidstvo se blíží k „bodu obratu“ (F. Capra) a že vstoupilo do „planetární sféry“ (J. Abellán), v níž je nezbytné usilovat o novou formulaci cílů výchovy a vzdělávání.

1 Proměny cílů výchovy a vzdělávání – historický exkurz

Lidská společnost již kladla od počátku jisté požadavky na hominizaci (polidštění) a humanizaci (zušlechtění) lidského jednání. Tyto nároky byly postupně zobecněny jako ideály (cíle), které odpovídaly úrovni života a kultury dané doby. Představy ideálů (cílů) se v průběhu času vyvíjely a nabývaly různých podob. Šlo o různé postuláty, obecné principy, požadavky na konkrétní jednání a jeho výsledky – normy, příkazy apod.

Stanovení cílů výchovy a vzdělávání je závislé na **podmínkách existence lidské bytosti**, která se formuje pod vlivem minulosti, přítomnosti a budoucnosti. V různých historických epochách – otrokářství, feudalismu, demokracii – jsou tyto cíle formulovány různě. Jejich stanovení patří mezi klíčové úlohy pedagogiky. Jak uvádí Klafki (1967), podle základních tendencí odrážejících převažující cílovou orientaci výchovy a vzdělávání lze rozlišit:

- pedagogiku tradicionalistickou, která navazuje na antické tradice (novohumanismus) a preferuje osvědčené hodnoty (Humboldt);
- pedagogiku aktualistickou, která vyzvedává bezprostřední prožívanou skutečnost a přírodní zákonitosti (Rousseau);
- pedagogiku utopickou, orientující se na vysněnou budoucnost (Fichte, Illich).

Koncem 18. století se do vymezování cílů promítaly dvě vzájemně soupeřící teorie vzdělání. **Teorie materiálního vzdělání** zdůrazňovala kategorii obsahu, což se projevovalo v encyklopedismu a v didaktickém materialismu (přetížení učivem). Naproti tomu **teorie formálního vzdělání** kladla důraz na osobnost žáka a na rozvoj jeho rozumových schopností. Žádná z těchto koncepcí se jako izolovaná neosvědčila, proto se začalo usilovat o jejich syntézu. Podobně byl vyhrocen problém vztahu **všeobecného a odborného vzdělání**, který se však pod vlivem změn v charakteru práce a životních podmínek moderní společnosti překonává.

V USA se vyhranily tři hlavní směry filozofie vzdělávání, které ovlivnily vymezení vzdělávacích cílů:

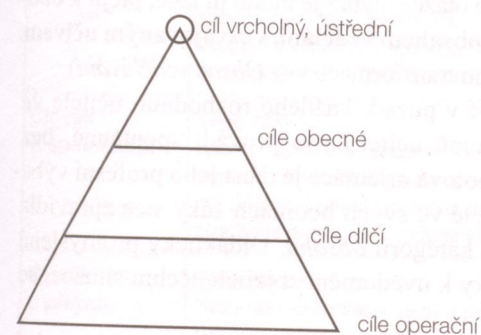
- **progresivismus**, orientující se na potřeby žáka a upřednostňující jeho rozvoj a svobodnou volbu obsahu před učením konkrétním vyučovacím předmětům;
- **esencialismus**, jenž zůstával u tradičních přístupů a zdůrazňoval základní vědomosti a dovednosti a zachování vyučovacích předmětů;
- **rekonstrukcionismus**, který se zaměřoval na přípravu budoucích členů společnosti a značnou pozornost věnoval např. ženské otázce, národnostním menšinám a odstranění chudoby (Pasch et al., 1998).

2 Pyramida cílů

Cíle výchovy a vzdělávání vykazují různou úroveň obecnosti. Nejvýše v hierarchii se nachází **cíl ústřední, vrcholný (aim)**, který odráží nejobecnější, ideální pojetí člověka v daném společenském systému. Z tohoto ústředního cíle se odvozují **cíle nižší, konkrétnější (goals)**. Ještě níže na pomyslném žebříčku stojí **cíle operační**, které se vztahují k jednotlivým běžným výchovně-vzdělávacím situacím a úkolům (**objectives**).

Ve **starověku** byla nejvyšším cílem **idea harmonie a míry**, ve **středověku** **duchovně zaměřený člověk boží obce**, v **novověku** **individuální osobnost**. V éře **tzv. reálného socialismu** se vyzvedával ideál **harmonicky rozvinutého člověka**, budovatele socialismu, dnes se do popředí dostává představa **zdravé, tvořivé osobnosti**. Stupňovitost těchto požadavků lze vyjádřit pyramidou cílů (obr. 1). Její hierarchie sleduje linii od cíle nejvyššího přes cíle obecné a dílčí až k cílům operačního charakteru. Tato hierarchická struktura dodává výchovně-vzdělávacímu procesu určitou dynamičnost. Z vrcholu pyramidy směrem dolů je třeba sestupovat přes aktuální, drobné úkoly, ale na druhou stranu ani při splnění denních rutinních úloh se nesmí ztratit výhled ke konečné metě, již je možno dosáhnout jen gradujícím postupem od konkrétního k obecnému.

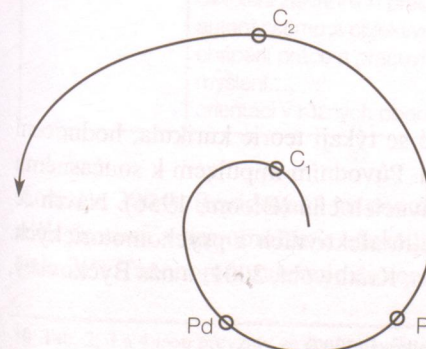
Obr. 1 Pyramida cílů



3 Vztahy mezi cíli, prostředky, podmínkami a výsledky

V systémovém pohledu existují mezi cíli, prostředky a podmínkami výchovy vzájemné vztahy, které jsou vzhledem k cílům zprostředkovány pedagogem (srov. Blížkovský, 1997). Vzniká tak spirála pohybu cílů (C_1), prostředků (P) a podmínek (Pd) sledující změny a růst – výsledky (obr. 2). Cíle vytyčují v předstihu vyšší úroveň požadavků, k jejichž dosažení je nezbytné využít vhodných prostředků a vytvořit příznivé podmínky. Na základě dosažených cílů se formulují nové požadavky (C_2), pro jejichž realizaci se znovu hledají prostředky a zajišťují podmínky, čímž vzniká spirálovitý cyklus, který sleduje vývoj společnosti i každého individua (srov. k tomu také Brezinka, 2001).

Obr. 2 Pohyb ve spirále (Blížkovský, 1997)



4 Cíle výchovy a vzdělávání a kurikulum

Cíle vzdělání jsou u nás nově stanoveny v souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR (2001) (viz → *Cíle a obsahy školní edukace*), jehož principy jsou zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb. (školský zákon). Explicitně cíle formulují kurikulární dokumenty – např. *RVP*, které se realizují na státní a školní úrovni. (→ *Cíle a obsahy základního vzdělávání*)

Jako cílová kategorie vzdělávání se v *RVP ZV* prosazují také *klíčové kompetence*⁹. (→ *Kompetence / klíčové kompetence ve školním vzdělávání*)

V *RVP ZV* je věnována pozornost cílům, k nimž má směřovat výuka v jednotlivých vzdělávacích oblastech, resp. vyučovacích předmětech. Tyto oborové cíle jsou v uvedeném dokumentu označovány jako **cílové zaměření vzdělávacích oblastí** (tab. 1).

5 Konkretizace cílů v obsahu vzdělání

Z cílů vzdělání se bezprostředně odvozují jeho koncepce, které vyjadřují představy o charakteru požadavků na vzdělání dané společností. J. Patočka (1997) při analýze možností a mezí výchovy vysvětluje, že cíle výchovy poukazují na jisté chťení, na určité životní úsilí, a proto nelze zůstat pouze při teoretické otázce, nýbrž je nutno jít dále, přejít k otázkám praktickým. Tím je též naznačena úzká **spojitost vzdělávacích cílů s obsahem vzdělání, s osvojovaným učivem**. Cíl vzdělání konkretizovaný v obsahu prochází na své cestě k žákovi řadou transformací. (→ *Obsah vzdělávání*)

Otázka konkretizace cílů stojí v pozadí tvorby kurikula a současně v pozadí každého rozhodnutí učitele ve výuce. Volbu vzdělávacího obsahu podle určitých výběrových principů učitel často provádí spontánně, bez podrobné reflexe a zdoluhavého zkoumání, protože jeho základní hodnotová orientace je dána jeho profesní výbavou. Za výuku fyziky v českých ZŠ bylo výzkumem zjištěno, že učitelé ve svých hodinách žáky sice zpravidla seznamují s cíli výuky, avšak kategorii *cíle* přitom často zaměňují za kategorii *obsahu*. Didakticky promyšlená práce s cíli, která by podporovala hlubší reflexi těchto cílů a vedla žáky k uvědomění si jejich učební situace, se objevovala zřídka (srov. Janík, 2007).

Příležitost pro konkretizaci cílů se nabízí především v rámci učitelovy přípravy na výuku. Zde je prostor pro plánování, organizování a řízení vzdělávacího procesu na základě výběru určitých vzdělávacích obsahů, jejich uspořádání do komplexních vzdělávacích oblastí nebo předmětů a do vyučovacích jednotek (lekce, vyučovací hodiny). Plánování výuky tak umožňuje ji připravit a využívat vhodných výukových metod, organizačních forem, experimentů, náročnějších didaktických technik apod. (Meyer, 2004; Skalková, 2007).

Příkladem plně řízené výuky na základě postupného řešení malých dávek učiva je koncepce **programovaného učení**, která se na principech behavioristické psychologie ve 2. polovině minulého století rozšířila z USA do celého světa. Programované učení se realizovalo jednak v jednosměrném, lineárním postupu, jednak ve variantě tzv. větveného programování. V lineárním programování žáci postupují po jednotné linii a liší se jen časem, který potřebují k projití všech kroků programu. Naproti tomu ve větveném programování jsou navedeni na rozličné linie (větve) programu, které jim umožňují volbu cesty odlišné obtížnosti podle jejich dispozic a zájmu, čímž se dosahuje značné individualizace a diferenciací. Postupně vznikaly různé varianty programování (např. učení podle algoritmů) a teorie programovaného učení se stala základem pro výuku podporovanou počítačem (Tollingerová, Knězů, Kulič, 1966). Z teorie programovaného učení vedle toho vzešla řada taxonomií vzdělávacích cílů, které prokazují svoji užitečnost i dnes.

6 Taxonomie kognitivních cílů ve vzdělávání

Obohacením teorie vzdělávacích cílů jsou práce amerických autorů, které se týkají teorie kurikula, hodnocení vzdělávacích výsledků ve vztahu ke znalostem a ke kognitivním procesům. Původním impulzem k současnému světovému hnutí byla publikace představující taxonomii výchovně-vzdělávacích cílů (Bloom, 1956). Návrh se původně týkal jen cílů kognitivních, později byl doplněn i o taxonomii cílů afektivních a psychomotorických. Významné zdokonalení Bloomovy taxonomie přinesla její revize (Anderson, Krathwohl, 2001; u nás Byčkovský,

9 K problému kompetencí jako cílových kategorií vzdělávání srov. např. Maňák (2006), Skalková (2007).

Tab. 1 Vzdělávací oblasti a jejich cílové zaměření v RVP ZV

Vzdělávací oblast	Cílové zaměření vzdělávací oblasti – ukázky formulací v RVP ZV (2005)
Jazyk a jazykové komunikace	Vede žáky k: chápání jazyka jako svébytného historického jevu..., rozvoji pozitivního vztahu k mateřskému jazyku..., zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace..., samostatnému získávání informací z různých zdrojů..., získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti... (s. 21).
Matematika a její aplikace	Vede žáky k: využívání matematických poznatků a dovedností v praktických činnostech..., rozvoji kombinatorického a logického myšlení..., rozvoji abstraktního a exaktního myšlení..., provádění rozboru problémů a plánu řešení..., přesnému a stručnému vyjadřování užíváním matematického jazyka včetně symboliky... (s. 29–30).
Informační a komunikační technologie	Vede žáky k: poznání úlohy informací a informačních činností a k využívání moderních informačních a komunikačních technologií..., porozumění toku informací..., využívání výpočetní techniky, aplikačního i výukového softwaru ke zvýšení efektivnosti učební činnosti a racionálnější organizaci práce... (s. 34).
Člověk a společnost	Vede žáky k: rozvoji zájmu o současnost a minulost vlastního národa i jiných kulturních společností, utváření a upevňování vědomí příslušnosti k evropské kultuře..., odhalování kořenů společenských jevů, dějů a změn..., získávání orientace v aktuálním dění v ČR, EU a ve světě, k rozvíjení zájmu o veřejné záležitosti... (s. 44).
Člověk a příroda	Vede žáky k: zkoumání přírodních faktů a jejich souvislostí s využitím empirických metod pozorování i různých metod racionálního uvažování..., potřebě klást si otázky o průběhu a příčinách různých přírodních procesů..., způsobu myšlení, které vyžaduje ověřování vyslovených domněnek o přírodních faktech více nezávislými způsoby..., porozumění souvislostem mezi činnostmi lidí a stavem přírodního a životního prostředí... (s. 51–52).
Umění a kultura	Vede žáky k: pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace..., chápání umění a kultury v jejich neoddelitelné provázanosti jako neoddelitelné součásti lidské existence..., spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu... (s. 65).
Člověk a zdraví	Vede žáky k: poznávání zdraví jako nejdůležitější životní hodnoty..., pochopení zdraví jako vyváženého stavu tělesné, duchovní i sociální pohody..., využívání osvojených preventivních postupů pro ovlivňování zdraví v denním režimu..., k aktivnímu zapojování do činností podporujících zdraví... (s. 73).
Člověk a svět práce	Vede žáky k: pozitivnímu vztahu k práci..., osvojení základních pracovních dovedností a návyků..., autentickému a objektivnímu poznávání okolního světa..., chápání práce a pracovní činnosti jako příležitosti k seberealizaci, sebeaktualizaci a k rozvíjení podnikatelského myšlení..., orientaci v různých oborech lidské činnosti... (s. 81–82).

Kotásek, 2004). Revidovaná taxonomie zachycuje strukturu vztahů mezi jednotlivými druhy poznatků a kognitivních procesů a tím umožňuje adekvátně postihnout bohatství vazeb při konkretizaci obecných vzdělávacích cílů (tab. 2)¹⁰. Taxonomie zahrnuje dimenzi poznatků (tab. 3) a dimenzi kognitivních procesů (tab. 4).

10 Tab. 2, 3 a 4 jsou převzaty ze studie Byčkovský, Kotásek (2004).

Tab. 2 Taxonomie kognitivních cílů

Poznatky	Kognitivní procesy					
	1 Zapamatovat si	2 Porozumět	3 Aplikovat	4 Analyzovat	5 Hodnotit	6 Tvořit
A Faktické						
B Konceptuální						
C Procedurální						
D Metakognitivní						

Tab. 3 Revidovaná Bloomova taxonomie – dimenze poznatků

Hlavní typy poznatků	Subtypy
A Faktické	Aa Terminologie Ab Konkrétní poznatky
B Konceptuální	Ba Klasifikace a kategorie Bb Zákonitosti a zobecnění Bc Teorie, modely a struktury
C Procedurální	Ca Specifické postupy a algoritmy používané v příslušném oboru Cb Specifické techniky a metody používané v oboru Cc Kritéria v příslušném oboru, která umožňují vybrat vhodný přístup
D Metakognitivní	Da Obecné strategie učení, poznávání a řešení problémů Db Znalosti kognitivních úloh včetně kontextu a podmínek Dc Sebepoznání

Tab. 4 Revidovaná Bloomova taxonomie – dimenze kognitivních procesů

Kategorie	Kognitivní procesy
1 Zapamatovat si	1.1 Znovupoznávání 1.2 Vybavování
2 Porozumět	2.1 Interpretace 2.2 Dokládání příkladem 2.3 Klasifikace 2.4 Sumarizace 2.5 Usuzování 2.6 Srovnávání 2.7 Vysvětlování
3 Aplikovat	3.1 Aplikování 3.2 Implementace
4 Analyzovat	4.1 Rozlišování 4.2 Struktura 4.3 Přisuzování
5 Hodnotit	5.1 Ověřování 5.2 Posuzování
6 Tvořit	6.1 Generování 6.2 Plánování 6.3 Vytváření

Výše uvedený přehled umožňuje učinit si náhled na kategorizaci a konkretizaci vzdělávacích cílů a s nimi spojených obsahů (podrobně viz Byčkovský, Kotásek, 2004). Vedle toho, že taxonomie je přehledem a konkretizací obecných cílů vzdělání, učitelé slouží i jako pomůcka při volbě konkrétních výukových aktivit. Napomáhá mu stanovit a specifikovat cíle výuky s ohledem na aktivní zapojení žáků do výuky, a to při respektování stupňující se náročnosti úkolů. Taxonomie prokazuje, že práce se vzdělávacími cíli není jen záležitostí pedagogické teorie, ale že analýza vzdělávacích cílů a jejich konkretizace by měla být nepostradatelnou součástí plánování vzdělávacího procesu na různých úrovních.

Základní podmínkou úspěchu jakýchkoliv edukačních procesů je jasná cílová orientace a její konkretizace, specifikace a odpovídající metodické ztvárnění. Vzhledem k tomu, že požadavky společnosti se v současnosti rychle vyvíjejí a mění, je třeba této problematice věnovat pozornost i dnes. Je např. zřejmé, že velký důraz se ve škole stále klade na vědomosti, začíná se zohledňovat potřeba rozvíjet klíčové kompetence, ale zřetel k duchovním hodnotám a k celkové kultivaci osobnosti ustupuje do pozadí. Tak se otevírají perspektivy pro nové formulování cílů výchovy a vzdělávání.

Literatura

- Anderson, L. W.; Krathwohl, D. R. (eds.). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
- Blížkovský, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amosium servis, 1997.
- Bloom, B. S. (ed.). *The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay, 1956.
- Brezinka, W. *Východiska k poznání výchovy*. Brno: L. Marek, 2001.
- Byčkovský, P.; Kotásek, J. *Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. Pedagogika, 2004, 54, 3, s. 227–242.*
- Janík, T. *Cílová orientace ve výuce fyziky: exkurz do subjektivních teorií učitelů. Pedagogická orientace, 2007, 17, 1, s. 12–33.*
- Klafki, W. *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. Praha: SPN, 1967.
- Maňák, J. *Kompetence ve struktuře kurikula*. In: Greger, D.; Ježková, V. (ed.). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum 2006, s. 87–101.
- Meyer, H. *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor, 2004.
- Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Bílá kniha*. Praha: ÚIV, 2001.
- Pasch, M. et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998.
- Patočka, J. *Filozofie výchovy*. Praha: UK, 1997.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005.
- Skalková, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007.
- Tollingerová, D.; Kněžů, V.; Kulič, V. *Programované učení*. Praha: SPN, 1966.

Josef Maňák, Tomáš Janík

Související témata:

Funkce školy a školního vzdělávání; Kurikulum; Obsah vzdělávání; Cíle a obsahy předškolního vzdělávání; Cíle a obsahy primárního vzdělávání; Cíle a obsahy základního vzdělávání (2. stupeň ZŠ); Cíle a obsahy středního všeobecného vzdělávání; Cíle a obsahy středního odborného vzdělávání; Kompetence / klíčové kompetence ve školním vzdělávání; Obecná didaktika.