

9. CÍLE VYUČOVÁNÍ

Hana Kasíková

Klíčová slova: *pedagogická teleologie • nedostatky ve formulaci cílů vyučování • důležitost formulace cílů vyučování • stanovení cílů výuky • formulace cílů pro výuku • práce s cíli ve výuce*

Není formulace cíle jen zbytečná formalita? Proč si předem formulovat cíl, když nakonec ve vyučování může být všechno jinak? A pokud přijmeme to, že cíl je důležitý, jak s ním pracovat, aby opravdu „zafungoval“?

Abychom si odpověděli na tyto otázky, podívejme se na **problematiku cíle ze širšího hlediska**. Tuto kategorii potřebujeme, kdykoliv nás zajímá úspěšnost lidského působení a činnosti, kdykoliv nás zajímá **účinnost, efektivita výuky**. Účinnost je totiž sledována ve vztahu cíle zamýšleného (projektovaného) k cíli realizovanému (výsledku) a samozřejmě také ve vztahu k vynaloženým prostředkům. Jen při srovnání toho, co jsme zamýšleli a čeho jsme dosáhli, můžeme adekvátně evaluovat a hodnotit. Cíl je tak **klíčovým elementem sraz o modernizaci vyučování, kategorií v pedagogických vědách z nejpodstatnějších, ale také nejdiskutovanějších**.

V cíli se promítá **celková představa celospolečenská, představa skupin i jednotlivců o tom, čeho má být dosaženo, co se očekává, co je normou, k jakým změnám je třeba přistoupit**. Především se v této kategorii odráží celková koncepce výchovy, vzdělání a vyučování a její společenská a teoretická (filozofická, psychologická, sociologická atd.) východiska (srov. např. s kap. 7). Spor může být veden nejen o to, jak cíl formulovat, tedy co je záměrem výchovy a vyučování, ale i o to, zda jej vůbec formulovat. V této otázce se objevuje antinomie důrazu na pedagogické vedení určené cílem zvnějšku na straně jedné a spontánního růstu (sebevývoje) jedince na straně druhé, které provází pedagogické myšlení již několik staletí a výrazně se projevuje zejména od 20. století.

Vezměme si za příklad pojetí cíle v jednom z těchto přístupů. Nejslavnější představitel pragmatické pedagogiky John Dewey, který chápe výchovu jako růst, protestuje proti představě růstu a vývoje v tom smyslu, že jde o pohyb k danému cíli. Protestuje tak proti cíli danému zvnějšku, proti hledání cílů mimo výchovu, kterou chápe jako neustálou přestavbu zkušenosti. Pak také vyučování, založené na rekonstrukci zkušenosti, zvýrazňuje v konání **žítka** oproti zacílenosti spíše spontaneitu. Ještě v době největší slávy pragmatismu však bylo toto pojetí cíle v USA podrobena kritice: vyčítala mu, že ztotožňuje cíle a proces výchovy a jako naprostou nezbytnost uváděla nutnost určit to, k čemu má být růst zaměřen.¹

¹ Hlubší poučení o této i jiných otázkách pragmatické pedagogiky, která ve své neopragmatické podobě zasahuje do výkladu pedagogických jevů i v současnosti, najdete např. v knížce Singuleho *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: SPN 1991.

Pedagogická teleologie, tj. pedagogická disciplína zabývající se cíli výchovy a vyučování, vám napomůže, pokud chcete hlouběji porozumět této tematice. Hledá například odpovědi na to, jak je možné konstruovat výchovné a vyučovací cíle v pluralitní společnosti, která přichází pochopitelně i s různorodými koncepcemi výchovy a vyučování. Konfrontuje pedagogické proudy, jež hájí stanovisko odmítnutí jakékoliv vnější normy jako výrazu nátlaku a případné manipulace (antipedagogika, antiautoritativní, antidirektivní výchova, liberální výchova) se stanovisky, které zdůrazňují právě potřebu této normy. Stejně tak zvažuje přístupy, které vystupují proti těmto určitým krajnostem (hermeneutická pedagogika a z jejích tradic vycházející například emancipační pedagogika, kriticko-konstruktivní didaktika atd.).²

Různorodá stanoviska se týkají nejen teoretických pohledů, ale i samotné praxe vyučování. Učitelé si většinou uvědomují nutnost stanovit si cíl, zároveň však nepovažují za příliš důležité věnovat se jeho přesné formulaci. Výzkumy ukazují, že:

- často jsou formulovány cíle velmi obecně („aby se naučili něco o renesanci“), než aby cíl byl tím elementem, který směřuje vyučování a žákovu učení;
- často je cíl zaměněn prostě za obsah vyučování („cílem hodiny je dílo K. J. Erbena“), v učitelském uvažování (a v souvislosti s tím i také v žákovském) se zkrsluje nejpodstatnější otázka vyučování, a to otázka smyslu, tj. proč se společně budeme zabývat dílem právě tohoto autora;
- často není cíl zformulován vůbec: kdo však by měl – ne-li profesionál na výuku – učitel žáky přemýšlet o zaměření jejich učební činnosti tak, aby je tato dovednost provázela i poté, co školu opustí?

V době přeměn našeho školství a na úrovni současného pedagogického myšlení nemůžeme počítat s jednotným výkladem kategorie cíle. Může být na jedné straně dokonce vnímána jako kategorie příliš zavazující či svazující, na straně druhé však předpokládáme také posílení její důležitosti.

Důležitost kategorie cíle vidíme v těchto ohledech:

- Kompetenční pojetí vzdělávání, které je považováno za progresivní, přináší otázku cíle zcela samozřejmě (K jakým kompetencím zaměřit vyučování?).
- Školsko-politické dokumenty (Rámcový vzdělávací program) vybízejí učitele k participaci na tvorbě vzdělávacích programů jejich škol: východiskem této participace je vědomí cíle vzdělávání na té které škole a účinné propojení cílů všech komponent (Co chceme? A jak se v tom doplníme?).
- Více než s obsahovými standardy vzdělávání se pracuje v současnosti s cílovými standardy.
- Volnost v tvorbě tematických plánů, integrace učiva, posun od direktivních pokynů o tom, co se musí a nesmí, k doporučením, co je možné, vhodné, přináší intenzivnější otázku: Proč vybrat právě toto? Jaký to má smysl, cíl?

² Důkladněji prostudujete např. in: SKALKOVÁ, J. *Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj ve druhé polovině 20. století*. Praha: PÚ JAK ČSAV 1992.

- Současné participativní pojetí vyučování vychází z toho, že na stanovování cílů výuky se na základě rozpoznání společenských požadavků, potřeb žáků obecně i zájmů individuálních podílejí oba aktéři – učitelé i žáci.

9.1 STANOVENÍ CÍLŮ VYUČOVÁNÍ

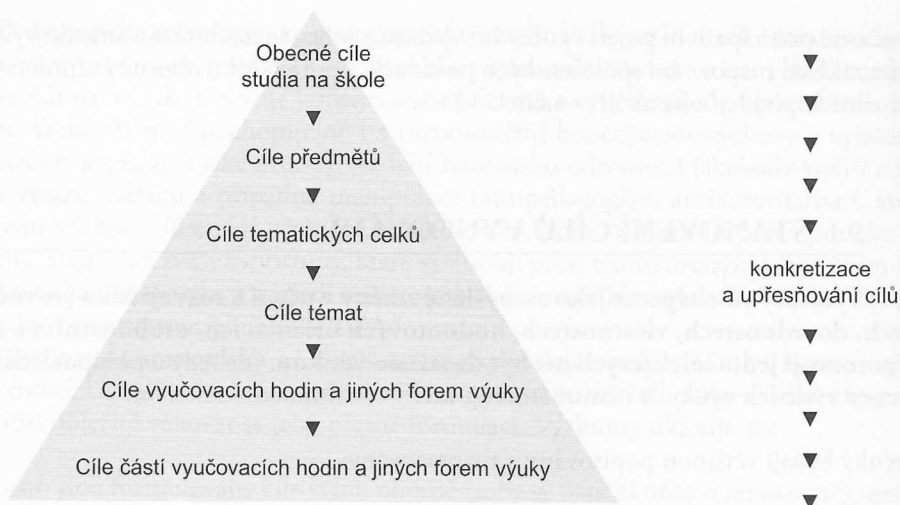
Výukový cíl chápeme jako zamýšlené změny v učení a rozvoji žáka (ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, hodnotových orientacích, osobnostním a sociálním rozvoji jedince), kterých má být dosaženo výukou. Jde tedy o předpokládaný, očekávaný výsledek výuky, k němuž směřují žáci v součinnosti s učitelem.

Cíle výuky bývají většinou popisovány a rozpracovány:

- z hlediska institucí, které výuku zajišťují (jiné cíle mají základní, jiné střední školy, jinak formulují cíle např. tzv. alternativní školy);
- z hlediska věcného a obsahového (jde o cíle vyučovacích předmětů ve školních dokumentech);
- z hlediska časového (cíle dlouhodobé, krátkodobé, tj. pro celou školní docházku nebo jen jednu vyučovací hodinu);
- z hlediska subjektů, které se budou podílet na jejich naplnění (učitelský sbor, jeden učitel, žáci ve třídě, jeden konkrétní žák atd.).

Snaha po vyšší účinnosti vyučování z hlediska podpory žákova učení a rozvíjení jeho osobnosti, snaha po zkvalitnění profesní činnosti učitelů přináší přesnější uvažování o cílech ve výuce. Toto zpřesnění popíšeme v následujících bodech:

1. **Konkretizace cíle.** Cíl podstatně utváří strukturu každé výukové situace. Jen konkrétní cíl může určit, jaké učivo a jaké způsoby (metody, formy) potřebujeme k jeho dosažení, jen přesně formulovaný cíl může řídit součinnost učitele a žáka. Znamená to přijmout cíl nikoliv jako ideál na konci výchovně-vzdělávacího procesu, ale jako pojem pro vyjádření žádoucích stavů i v průběhu činností. Pro učitele z toho vyplývá zbavit se mlhavých, příliš obecných určení cíle typu „žáci se naučí tvůrčím způsobem přistupovat k tématu...“ a nahradit je konkrétními cíli v každé vyučovací jednotce. Běžná vyučovací hodina tak má ne jeden, ale více konkrétních cílů.
2. **Konzistence cílů.** Pokud učitel formuluje konkrétní cíle ve vyučovací hodině, sleduje také jejich propojenost k obecnějším cílům, tj. zda jejich dosažení přispěje k naplnění cíle na vyšší úrovni hierarchie. Tyto obecnější cíle jsou zpětně výchozím elementem pro formulaci cílů konkrétnějších. (Pokud v obecnější úrovni máme např. představu žáka flexibilně myslícího, potom i v konkrétní úrovni jsou cíle formulovány s důrazem na flexibilitu: například žák vymyslí více než jednu variantu řešení úkolu). Hierarchie cílů z hlediska obecnosti bývá schematicky znázorněna v podobě pyramidy (viz obrázek 9.1).
3. **Cíl v jazycce žákova výkonu.** Pokud souhlasíme s tím, že zacílení se týká změn v učení a rozvoji osobnosti žáka, potom by tomu měla odpovídat i formulace cíle. Cíl je tak vztažen k subjektu vyučování; cíl výuky je vlastně stanovován jako učební cíl, cíl



Obr. 9.1 Hierarchie cílů z hlediska obecnosti

pro žáka. Učitel se zatím příliš často při projektování výuky koncentruje na sebe, co bude dělat, co a jak vysvětlí, ukáže atd. Odtud formulace cílů typu: cílem vyučovací hodiny je vyložit učivo o ruchovcích, předvést pokus krystalizace atd. Formulujeme-li cíl v jazyce žákova výkonu, již od začátku myslíme na adresáta, kterému je vyučování určeno. Příklad cíle v jazyce žákova výkonu: Žák zapojí elektrický obvod podle schématu. Žák pojmenuje rozdíly odborného a uměleckého stylu.

Znamená to, že na prvním místě si klademe otázku: Co by měl žák udělat (vysvětlit, definovat, zhodnotit atd.)? Za doporučením formulovat cíl v jazyce žákova výkonu stojí zejména výklad učení v behavioristickém pojetí a teorie a praxe programovaného učení. Metodika formulace cíle pak zvýraznila požadavek specifikovat zamýšlenou změnu osobnosti žáka pomocí vnějších operací, objektivně registrovatelných stránek činnosti. Jde vlastně o výčet jednoduchých konkrétních operací a dílčích úkonů žáka, z nichž by bylo zřejmé, zda zadaného cíle bylo dosaženo. Formálně se pak cíl vyjádří prostřednictvím aktivního slovesa s předmětem činnosti: Žák narýsuje trojúhelník o vrcholech A, B, C..., žák určí, definuje, reprodukuje atd.

4. **Cíl z hlediska stránek osobnosti.** Výukové cíle se mohou vztahovat k celé osobnosti žáka. Učitel přemýšlí o formulaci cílů ve vztahu k různým osobnostním oblastem žáka a podle toho pak může formulovat:

- **cíle kognitivní** (zaměřené na rozvoj poznávacích procesů),
- **cíle afektivní** (zaměřené na utváření postojů, hodnotových orientací: někdy jsou označovány jako cíle výchovné),
- **cíle psychomotorické** (zaměřené na činnosti vyžadující nervosvalovou koordinaci).

V reálné výuce by se tyto cíle měly podmiňovat, vzájemně doplňovat. Pohled do školní praxe však velmi často ukazuje, že zejména afektivní cíle jsou – přes značné proklamace – upozaděny. Zejména nové podněty humanistické pedagogiky upozorňují na důležitost těchto cílů, na nutnost překonat jednostranný zřetel ke kognitivním cílům, především orientovaným k jednotlivým znalostem.

5. **Taxonomie cílů.** Učitelovým pomocníkem při zpřesňování cílů jsou tzv. taxonomie cílů (taxonomie = systematicky uspořádaný soupis jistých objektů). Umožňují mu uvažovat o náročnosti cílů, jejich návaznosti a komplexnosti.
- Největší vliv na didaktické myšlení i praktické použití má **taxonomie cílů v kognitivní oblasti** B. S. Blooma (od padesátých let 20. století), v současné době nově přepracovaná (skupina vědců pod vedením L. W. Andersona a D. R. Krathwohla). Tato taxonomie je návodná pro konstrukci učebních úloh (u nás např. D. Tollingerová) včetně úloh testových, je tedy pro učitele cenným pomocníkem při hodnoticích procesech. Revidovaná taxonomie má dvě dimenze – dimenzi kognitivních procesů (zapamatovat si, porozumět atd.) a dimenzi obsahovou, znalostní (vědění) (viz tabulka 9.1).

Tab. 9.1 *Taxonomická tabulka vzdělávacích cílů*

Dimenze znalostí	Kognitivní procesy					
	1. Zapamatovat si	2. Porozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Vytvářet
a) Znalosti fakt						
b) Znalosti pojmů						
c) Znalosti postupů						
d) Metakognitivní znalosti						

- **Taxonomie v oblasti afektivní.** Existují také taxonomie, které pomáhají učitelům zpřesnit cíle v oblasti afektivní. Například taxonomie, kterou zpracoval D. B. Krathwohl, B. S. Bloom a S. S. Masia (šedesátá léta 20. století) pracuje s těmito základními kategoriemi:
 1. přijímání,
 2. reagování,
 3. oceňování hodnot,
 4. integrování hodnot,
 5. začlenění systému hodnot do charakterové struktury osobnosti.
- **Taxonomie v oblasti psychomotorické.** E. Simpsonová, která jednu z těchto taxonomií zpracovala, ji založila na těchto kategoriích:
 1. vnímání,
 2. zaměření,
 3. řízená motorická reakce,
 4. automatizace jednoduchých motorických dovedností,
 5. automatizace komplexních motorických dovedností,
 6. schopnost motorické adaptace,
 7. motorická tvořivost.³

³ Pokud vás zajímají taxonomie cílů podrobněji, odkazujeme vás k textům: HORÁK, F. *Vymezování výukových cílů*. Olomouc: FF UP 1988. BYČKOVSKÝ, P., KOTÁSEK, J. *Výchovně vzdělávací cíle*. Praha: ÚRVŠ 1985. ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. (eds.) *A Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman 2001.

6. Podmínky dosažení cíle. Učitel, který formuluje cíle v jazyce žákovy výkonu jako cíle operacionalizované, tj. převedené do činnosti žáka, může uvažovat také o okolnostech, za nichž bude učení probíhat, tj. o podmínkách, za nichž bude cíle dosaženo. Tyto podmínky se vztahují na:

- rozsah výkonu (např. Má žák popsat všechna kritéria, za kterých jev nastane, nebo jen některá?),
- vymezení způsobu řešení (např. Bude předepsán, nebo ne?),
- vymezení pomůcek (které žáci smějí, nesmějí, nebo musejí použít),
- vymezení prostředí (v laboratoři, běžné třídě, doma atd.),
- vymezení vztahu k ostatním aktérům (s ostatními, sám).

7. Zvládnutí cíle. Do formulace cíle by se mohla promítnout také otázka dokonalosti zvládnutí cíle, tj. míra vyhovující výkonu, úrovně, která ještě vyhovuje představě o splnění cíli. Tato míra může být vymezena kvalitativními ukazateli (výkon musí být přesný, originální atd.) nebo ukazateli kvantitativními – časem (např. za deset minut), počtem (např. pět úloh ze sedmi), procentem (např. 80 % správných odpovědí), povolenou odchylkou (např. přípustno pouze 3–5 chyb).

Zpřesňování formulace cíle je součástí učitelova plánování, projektování výuky, dává mu plastičtější představu o jejích výsledných efektech, o jejím průběhu i hodnocení, zabraňuje nefunkčním improvizacím. Formulace cíle při plánování výuky je však jen výchozím momentem pro práci učitele s cílem – následuje práce učitele s cílem během vyučování.

9.2 PRÁCE S CÍLEM BĚHEM VYUČOVÁNÍ

Nejdůležitějším úkolem, které provází učitelovo plánování i realizaci výuky, je zajistit, aby nabídnutý cíl výuky žák přijal. Vzít cíl výuky za svůj, vnitřně se s ním ztožnit je podstatným motivačním mechanismem učení. Tento mechanismus je vázán na několik podmínek:

- Pracuje se s **dosažitelnými cíli**. Cíl, který je dosažitelný, motivuje k učební činnosti. Širší kontext úvah o obtížnosti cíle, o dosažitelném, možném, nabízejí učitelům přístupy vývojové a pedagogické psychologie a na nich založené koncepce vyučování.⁴
- Zvažuje se **perspektiva cílů**. Učitel by měl pracovat s tzv. perspektivou cílů ve vztahu k věku a typu osobnosti žáka. Připomínáme – především u žáků staršího školního věku – významnost cílů s větší perspektivou, které mají dosah i mimo stěny třídy, školního učení, protože napomáhají překlenout i nepřitažlivé dílčí cíle.
- **Sdělování cíle žákům**. Výzkumy praxe ukazují, že značná část učitelů cíle vyučování žákům nesdělují. Poznatky o motivační funkci cíle však přesvědčují o důležitosti toho, aby žáci cíl znali, aby věděli, co po absolvování hodiny budou umět, za jakých podmínek této změny dosáhnou, jak bude jejich výkon hodnocen. Znalost cíle ovlivňuje

⁴ Srov. zejména teorie J. Piageta, L. S. Vygotského (vztah vývoje žáka a vyučování) a otázky aspiračních úrovní (Hrabal, Kulič, Helus, Mareš, 1979, s. 73n.).

- i organizaci práce žáka na hodině a umožňuje mu vytvořit dovednost formulovat si cíle pro další učení, které už například nebude řízeno učitelem.
- Je na učiteli, aby si promyslel, jakým způsobem cíl žákům sdělí— zda jej přímo oznámí, nebo zda žáci pochopí cíl prostřednictvím vstupní úlohy, či zda s ním bude učitel pracovat jako s určitým tajemstvím, které se postupně odkrývá. Sdělení cíle umožňuje také to, aby se žák mohl s cílem vyučování ztotožnit, přijmout jej, chápat jej také jako svůj cíl.
 - **Učit žáky pracovat s cílem.** Žák by si měl přát cíle dosáhnout: učitel by tedy měl žáky navést na souvislost cíle s jejich potřebami a zájmy. Vyučování, které zdůrazňuje vztah výchovy a sebevýchovy, vzdělání a sebevzdělání, zdůrazňuje také nutnost spoluúčasti žáků při stanovování cílů. Nemusí to tedy být vždy jen učitel, který do vyučování přináší moment zaměřenosti, mohou se toho v souladu se svými představami ujmout i žáci. Klást si dobře cíle a pracovat s nimi se však musejí postupně učit. Jde o postupné začleňování žáků do stanovování cílů, formulování problémů, plánování postupu řešení, sledování vhodných prostředků vzhledem k cíli, konfrontaci výsledků s cílem atd. Mareš uvádí tři vzájemně se doplňující způsoby, jak ovlivňovat žákovu práci s učebním cílem. První způsob spočívá ve speciálním utváření dovedností a návyků u žáků samostatně si zformulovat cíl a rozvést jej do plánu vlastní činnosti. Druhý způsob je založen na tom, že žáci jsou vedeni k hlubšímu pochopení a zvládnutí vztahu vnějších a vnitřních podmínek učení tak, aby mohli s učebním cílem samostatně pracovat během vyučování; učitel jim vytvoří zvláštní typ orientačního základu činnosti. Třetí způsob znamená, že žák dostává od učitele návod, jak má postupovat, aby sám našel, dokázal objevit, identifikovat všechny potřebné orientační body. S jejich pomocí pak může se značnou mírou samostatnosti realizovat svoji činnost.⁵
 - **Přizpůsobit cíl reálným podmínkám.** Práce učitele s cíli znamená především umět je přizpůsobit podmínkám, v kterých se mají realizovat. Dovednost formulace cílů je nutně spojena i s dovedností jejich reformulace – adaptování k podmínkám daným časem, prostorem, počtem žáků, typem žáka, se kterým se pracuje (např. u pomaleji se učícího žáka dočasné snížení cílových požadavků, u rychlejších naopak zvýšení), tj. individualizovat prostřednictvím cíle.

LITERATURA

- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. (eds.). *A Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman 2001.
- BYČKOVSKÝ, P., KOTÁSEK, J. *Výchovně vzdělávací cíle*. Praha: ÚRVŠ 1985.
- ČERVENKA, S. *Učit se. Učit se? Učit se! (Angažované učení v praxi)*. Praha: Agentura Strom 1993, s. 40–41.
- HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN 1979.
- HORÁK, F. *Výmezování výukových cílů*. Olomouc: FF UP 1988.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.

⁵ Můžete se přesvědčit, že tato doporučení nalezla odezvu v praxi. Učitel střední školy Stanislav Červenka o tom píše ve své knížce *Učit se. Učit se? Učit se! (Angažované učení v praxi)*. Praha: Agentura Strom, 1993, s. 40–41.

- KASÍKOVÁ, H. Jak s cíli pro výuku a ve výuce. In: *Rádce učitele*, 7. aktualizace. Praha: RAABE, 2007.
- PASH, M., GARDNER, T. G., LANGEROVÁ, G. M., STARKOVÁ, A. J., MODDYOVÁ, Ch. D. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině* (kap. 2.2 Analýza cílů v oblasti učiva). Praha: Portál 1998.
- SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: SPN 1991.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika* (kap. 6.3 Funkce cíle – didaktická analýza učiva, cílová orientace v činnosti učitele a žáků, motivační význam cíle, cíle a výsledky vyučování). Praha: ISV 1999.
- SKALKOVÁ, J. *Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj ve druhé polovině 20. století*. Praha: PÚ JAK ČSAV 1992.