

Vyjádření oponenta

Koncepce revize vzdělávací oblasti: Člověk a příroda

Oponent: doc. RNDr. Vojtěch Kubíček, Ph.D.

Předkládaná koncepce revize vzdělávací oblasti Člověk a příroda je pečlivě zpracovaná. S rozбором, návrhy a závěry obsaženými v jednotlivých kapitolách v absolutní většině souhlasím. Níže přikládám své připomínky a komentáře.

Nejzávažnější nedostatek předkládaného dokumentu nejde na vrub jeho autorům, ale lze jej vidět již v samotné filozofii a zadání této koncepce. Koncepce vychází z materiálu „Hlavní směry revize rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“, který je sám o sobě značně rozsáhlý a poměrně detailně rozebírá možnosti revize RVP. Předkládaná koncepce tak do značné míry pouze opakuje fakta z toho materiálu. Rozsah koncepce neumožňuje jít do větší hloubky. Koncepce je tak obsahově poměrně mělká a obsahuje povětšinou spíše obecné pojmy, které bude nutné později v rámci další práce definovat, protože jejich obsah může být často i otázkou individuálního názoru. To vše však autorům koncepce nelze zaslívat, protože již samo zadání neumožňuje jiný přístup. Obávám se tak, že tento stupeň přípravy má pro tvorbu nových RVP jen minimální význam a že by bylo bývalo lepší jej zcela vynechat a zaměřit se rovnou na diskuzi o konkrétní podobě RVP.

Jako značný problém vnímám jazyk používaný v nejen v této koncepci, ale i v řadě dalších dokumentů, jejichž autory jsou odborníci z oblasti didaktiky. Z odborného hlediska je sice jazyk zřejmě přesný a na výši, ale téměř každá věta obsahuje termíny, které si člověk musí „přeložit“ do „normální“ řeči, aby pochopil, co je obsahem. Domnívám se, že materiál je tak pro mnoho čtenářů (včetně učitelů) obtížně srozumitelný. Významným trendem je používání módních termínů, často pocházejících z angličtiny (namátkou vybírám z tohoto dokumentu: well-being, místně zakotvené učení, badatelsky orientovaná výuka), které jsou pro řadu čtenářů obtížně uchopitelné a navozují dojem něčeho nového a revolučního, co bude vyžadovat zásadní změny v dosavadní praxi výuky. To samozřejmě přispívá k negativnímu postoji učitelů k novým dokumentům. Přitom se často jen novým termínem pojmenovává něco, co se již dávno na školách realizuje. Proto by využívání těchto termínů mělo být v dokumentech směřujících k učitelům omezeno. Snaha po používání odborné terminologie vede také v některých případech k větám značně kostrbatým. Bylo by tak možná vhodnější používat „jazyk civilnější“, přinejmenším v materiálech určených širší učitelské veřejnosti.

Předložená koncepce akcentuje odklon od tradičního pojetí výuky, která je významně zaměřena na znalosti. Jistý posun v tomto směru je jistě žádoucí, ale mělo by zaznít, že mezi oběma přístupy musí být nalezena vhodná rovnováha. Věta v kapitole 1. „Výuka ve VO nepředkládá hotová fakta...“ tak může být vnímána jako rezignace na znalosti. Bez rozumné míry znalostí je však obtížné či zcela nemožné budovat gramotnost v jakémkoliv oboru. Důraz na aktivizační výuku je jistě důležitý, ale je nutno brát v potaz realitu školního vzdělávání, kdy učitel musí pracovat i s žáky méně nadanými či s omezenou motivací k učení. V neposlední řadě zde hraje roli i fakt, že výuka je do značné míry daná požadavkem připravit žáky na přijímací zkoušky na střední školy, které tak značně definují obsah a formu výuky.

Pozitivně hodnotím myšlenku mezipředmětových přesahů i klíčových témat. Nemělo by však docházet ke spojování jednotlivých předmětů. Každý předmět popisuje přírodu na jiné úrovni a vyžaduje jiný způsob studia a pozorování daných jevů či objektů. I pokud by vznikl mezioborový Science, pak bude nutné v něm obsahově dobře rozlišit témata směřující do jednotlivých původních oborů. Otázkou pak

je mezipředmětová synchronizace výuky klíčových témat. Tato mezioborová synchronizace není nezbytná a naopak by vedla k obtížím v organizaci výuky. Každý z předmětů obvykle přispívá k danému tématu jinými fenomény. Je tak možné určit vhodné pořadí, v jakém má být téma v jednotlivých předmětech vyučováno, a při výuce se cíleně odkazovat na znalosti získané v jiném předmětu. Toto bude však jistě vyžadovat hlubší mezioborové znalosti vyučujících, na což by u klíčových témat měla být zaměřena pozornost. S tím souvisí i otázka duplicit mezi jednotlivými předměty, kdy bude nutno detailně zhodnotit, co je nežádoucí duplicita a co je právě výuka mezioborových souvislostí.

Nyní poznámky k jednotlivým kapitolám:

Kapitola 1.

Vymezení přírodovědné gramotnosti v poznámce 1 je pro základní školy neadekvátní. Za daleko vhodnější považuji první větu z kapitoly 9: „Žáci porozumí podstatě přírodních procesů...“

Za problematickou považuji větu „Výuka ve VO nepředkládá hotová fakta...“ – viz výše.

Kapitola 2.

Uprostřed odstavce jsou dvě věty, v nichž chybí některé větné členy (od slov „VO zejména..“), což však naštěstí nesnižuje obsahovou srozumitelnost sdělení.

Věta „To s sebou nese i rozvoj schopností hodnotit vhodnost použitých postupů a etickou stránku výzkumů včetně plánování vlastního zkoumání.“ Je v případě žáků základních škol poněkud nadnesená.

Odpověď na otázku týkající se trendů v souvisejících vědních oborech je jen velmi obecná. Tuto otázku však v takto obecné koncepci považuji za nerelevantní, protože její konkretizace by byla pro každý z oborů značně rozsáhlá.

Kapitola 3.

Zde zcela souhlasím s identifikací problému kompetence vs. znalost učiva. Pokud má být revize přijata a akceptována vyučujícími, tak musí být tato problematika diskutována nejen z hlediska ideálního stavu, ale i z hlediska každodenní praxe na školách.

Kapitola 4.

Mezipředmětová spolupráce mezi učiteli a provázání výuky je potřeba zavádět spíše formou evoluce a osvěty. Revoluční řešení by vedlo s největší pravděpodobností k odporu ze strany mnohých škol či vyučujících a formálnímu naplňování požadavků.

Zcela souhlasím, že geografie má úzkou vazbu také na obory společenskovední a historické. Ideálním stavem by bylo rozdělení geografie právě na přírodovědnou část zabývající se hlavně vznikem a vlastnostmi krajinných prvků a na část geograficky popisnou. První část by mohla být vyučována spolu se základy geologie a hydrologie, k nimž má úzkou vazbu, druhá část by pak mohla být vyučována společně s dějepisem, což by poskytlo žákům vhled do historicko-geografických souvislostí. Toto by však znamenalo dosti revoluční změnu, kterou by bylo obtížné realizovat.

O problematice využívání aktivizačních metod jsem se zmínil již výše.

Kapitola 5.

Klíčová pro současnou revizi je právě otázka, jak podrobně mají být RVP rozpracovány, zda budou závazné, zda budou obsahovat jádrovou a rozvíjející část a v neposlední řadě i otázka časové dotace

jednotlivých předmětů. Stávající rámcové plány jsou formulovány dosti obecně. Osobně se domnívám, že by měla být přinejmenším jádrová náplň jednotlivých předmětů značně konkretizována, pokud ne v RVP, pak ve formě doporučených ŠVP. Ideálním případem by pak byla příprava nových učebnic doplněných dalšími materiály (nejspíš v elektronické podobě), na jejichž přípravě by se podíleli odborníci a které by pak právě jádrový (případně i rozvíjející) obsah definovaly.

Měla by zde zaznít též klíčová úvaha, jak přizpůsobit výuku současnému stavu informačních technologií. Za posledních dvacet let došlo k bezprecedentnímu zlepšení přístupu k informacím, což zcela změnilo potřebu znalosti faktů. Současně je však nutno poznamenat, že bez znalosti určitého penza základních faktů není možné vybudovat u žáka základní přehled o daném oboru, který je nezbytný jak pro schopnost vyhledávat další informace, tak hlavně pro schopnost s těmito informacemi dále pracovat a hodnotit je.

Kapitola 6.

V této oblasti je kritickým parametrem čas. Jak správně autoři píší: „Klíčové kompetence a gramotnosti není možné rozvíjet odděleně od oborových znalostí.“ Je otázkou, zda je v časových možnostech jednotlivých předmětů zkombinovat v rozumné podobě všechny popsané výukové metody, klíčové kompetence, průřezová témata, badatelskou a experimentální činnost, digitální kompetence atd.

Kapitola 7.

Otázku Geografie jsem již diskutoval výše. Je vůbec otázkou, zda je nutná existence vzdělávacích oblastí. Právě příklad geografie ukazuje, že by bylo lepší definovat souvislosti spíše na úrovni jednotlivých předmětů a právě klíčových či průřezových témat.

Kapitola 8.

Rozvaha v této kapitole je velmi obecná a neposkytuje tak příliš vodítek pro revizi RVP. To je ovšem dáno samotnou otázkou. Jednotlivá stěžejní témata jsou od sebe diametrálně odlišná a musí být řešena jak na úrovni jednotlivých předmětů, tak na úrovni vzájemné provázanosti mezi předměty. Podrobnější návrh řešení by vyžadoval pro každé téma a každý předmět samostatnou kapitolu, což jde výrazně nad rámec této koncepce.

Kapitola 9.

Zde mohu se závěry jen souhlasit. Rád bych dvakrát podtrhl větu: „Důležité jsou dále ukázky reálných problémů, při jejichž řešení se uplatňují nabyté oborové znalosti a dovednosti“. Právě propojení výuky s reálným životem vnímám jako klíčové pro to, aby získané přírodovědné znalosti a kompetence nebyly jen bezobsažnými fakty a vynuceným cvičením, ale aby si je osvojili i žáci s menší studijní motivací a byli je schopni využívat v dalším životě.

V Praze 31. 1. 2023

doc. RNDr. Vojtěch Kubíček, Ph.D.