

## Klíčové kompetence a jejich rozvíjení v klasické a waldorfské škole

V České republice se o kompetencích, především o tzv. klíčových kompetencích často hovoří v souvislosti s modernizací školského systému. V souladu s evropskými trendy již není cílem výuky hromadění znalostí, ale osvojení si kompetencí, tedy schopnosti správně jednat v konkrétních profesionálních, ale i osobních situacích.

napsal **Pavel Kraemer**

Co jsou kompetence?

Toho, kdo dokáže správně a úspěšně jednat, nazýváme „kompetentním“. Kompetence je tedy získaný potenciál k úspěšné realizaci individuálního vědomého jednání. Tento potenciál se ale může projevit až při úspěšném jednání v určité reálné situaci. Přesná definice kompetence podle Engagrubera a Blecka zní takto: „Kompetence je souhrn schopností nebo předpokladů člověka, které mu umožňují s využitím nabytých zkušeností, dovedností a poznatků dosáhnout v dané situaci individuálního cíle jednání. Není zjiřitelná sama o sobě, její existenci lze konstatovat jen na základě jejich výsledků – zejména při tvůrčím zvládnutí nových, nerutinních požadavků.“

Erpenbeck a V. Heyse (2007) zdůrazňují, že v protikladu ke schopnostem a dovednostem slouží kompetence k tomu, abychom „otevřenou budoucnost nezvládali pouze adaptivně, ale produktivně a tvůrčím způsobem: vypořádali se s nečekanými situacemi a kritickými životními událostmi, abychom se jako jedinci stali biografickými tvůrci vlastního vývoje.“

Kreativní člověk se vyznačuje právě tím, že v nepředvídaných situacích dokáže konstruktivně reagovat nebo třeba přijít i s překvapivým řešením. K tomu potřebnou otevřenost a pohyblivost získáme vývojovými procesy, které nejsou primárně zaměřeny na výkon, nýbrž na osvojení dispozic k odpovídajícím výkonům. Tyto dispozice lze označit jako kompetence.

## Nemožnost testování kompetencí

Z těchto definic mimo jiné plyne, že kompetence není možné zjistit klasickými testy, projeví se až v reálné situaci. I jiné způsoby zkoušení jsou však velmi problematické. Můžeme samozřejmě zkoušeného postavit před „modelovou“ reálnou situací a pozorovat, jak se s ním vypořádá. To bývá v personalistice běžné. Nicméně pokud chceme být schopni jednotlivé zkoušené lidi porovnávat, musíme je v zájmu porovnatelnosti stavět do stejných nebo velmi podobných situací. Opakování stejné nebo podobné zkoušky u různých lidí ale, pokud nebude dodrženo naprosté utajení, povede k tomu, že na zkoušku se bude možné nacvičit, tento nácvik se stane něčím rutinním, čímž daná kompetence bude de facto pouze předstírat. Celá kompetenční zkouška stojí a padá s tím, že daná situace jednak nesmí být zkoušenému známá předem a jednak musí být skutečná, nesmí být uměle vytvořena pouze pro účely zkoušení. Personalisté často uchazeče podrobují podobným zkouškám, ze samotného jednání při takové zkoušce ovšem není vidět, zda zkoušený určitou kompetenci skutečně má, nebo ji pouze předstírá, hraje, má dobře nacvičené vnější projevy této kompetence. Kromě toho se nejedná o reálnou situaci, pouze o situaci modelovou, a reakce na ní nemusí být stejná jako reakce na situaci reálnou. Jinými slovy, kompetence obstát v reálné životní situaci a obstát u zkoušky jsou dvě různé kompetence, tato propast je z podstaty věci nepřeklenutelná. Úsudek, zda uchazeč kompetenci má či nemá, proto dobrý personalista dělá především intuitivně. Zkouška tudíž nemůže být objektivní v klasickém slova smyslu. Intuice totiž není přenositelná a není ani opakovatelná.

## Kompetence a jejich zjišťování v kontextu české školské reformy

V České republice se o kompetencích, především o tzv. klíčových kompetencích často hovoří v souvislosti s modernizací školského systému. V souladu s evropskými trendy již není cílem výuky hromadění znalostí, ale osvojení si kompetencí, tedy schopnosti správně jednat v konkrétních profesionálních, ale i osobních situacích. Na druhé straně se ale poslední dobou v rámci snahy o větší objektivitu a porovnatelnost velmi rozšiřují standardizované testy (viz státní maturita, plošné testy v 5. a 9. třídě, sciotesty). Mnozí lidé souhlasí s oběma tendencemi, většinou jim ale bohužel není vůbec jasné, že tyto dvě snahy jsou v zásadním rozporu. Sice je známo, že Evropská unie tlačí na rozvíjení kompetencí, není ale všeobecně známo, co slovo kompetence přesně znamená. Slovo kompetence je bráno jako synonymum slova schopnost, a tudíž lidé necítí rozpor mezi důrazem na objektivní testování a rozvojem kompetencí. Je nicméně třeba říci, že tento rozpor si evidentně dostatečně neuvědomuje ani část úřednictva Evropské unie, z unijních materiálů je totiž vidět, že jejich tvůrci pevně věří v objektivní měřitelnost úrovně dosažených kompetencí.

Situaci si vysvětlíme na příkladu: Žák si dobře osvojí schopnost porozumění anglické gramatice, což se projeví dovedností úspěšně vyplňovat gramatické testy. Pokud přesně nerozlišujeme mezi slovy schopnost, dovednost a kompetence, můžeme udělat závěr: „Žák je kompetentní v anglické gramatice, v reálné situaci, při kontaktu s rodilými mluvčími tedy bude mluvit gramaticky správně.“ Tento závěr, jak ukazuje zkušenost, však může být naprosto mylný. Žák může při kontaktu s rodilým mluvčím dostat trému, ve stresové situaci si přestane gramatická pravidla vybavovat, začne mluvit nejen nejistě, ale i nesprávně. Při zkoušce ve škole se mohl plně koncentrovat na kognitivní stránku věci, nikdo ho nerušil, nikdo mu vyjevenými pohledy nedával najevo, že to, co říká (popř. píše), možná vůbec nedává smysl apod. Už jen strach z toho, že to, co budu říkat, možná nebude dávat smysl a protějšek na to možná bude reagovat s posměchem, může výrazně snížit kvalitu mého projevu. Pokud věřím tomu, že to nezvládnou, tak je docela pravděpodobné, že to skutečně nezvládnou.

Situace může ale být i obrácená: Představte si situaci, kdy se jako žák účastním státní maturitní zkoušky z angličtiny. Víím, že pokud neuspěji, nedostanu maturitní vysvědčení, doma mne přijmou s opovržením, na vysokou školu se nedostanu. Dusná atmosféra plná strachu je pak třeba ještě umocňována osobností konkrétního zkoušejícího, který svým žákům rád dává najevo jejich neschopnost. V takovéto atmosféře začnu koktat, ztratím nit, na gramatiku si ani nevzpomenu. Zkouškou neprojdou. A přitom je docela dobře možné, že jsem v minulosti již při kontaktu se svými kamarády z ciziny de facto prokázal, že mám kompetenci více méně správně mluvit anglicky. V příjemném prostředí s kamarády jsem se totiž cítil uvolněně, chtěl jsem si s dotyčným skutečně povídat, neměl jsem žádné zábrany.

Z obou příkladů je vidět, že kompetence mluvit správně anglicky v sobě kromě kognitivní části zahrnuje i část emocionální, totiž schopnost neztratit hlavu v zátěžových situacích, schopnost se uvolnit, zbavit se strachu. V prvním případě jde o to překonat ostych z cizince, nebát se (sociální kompetence) a nemyslet si o sobě, že jsem neschopný (sebedůvěra – osobnostní kompetence). Při psaní testů během roku jsem nebyl v reálné situaci, sociální a osobnostní složka tu nehrála žádnou roli, na podobné testy jsem byl zvyklý. Úspěšnost u testů tedy navodila mylný dojem, že kompetence byla osvojena. V druhém případě tomu bylo naopak – umělá situace maturit vytvořila daleko negativnější prostředí, než je v reálném životě běžné. Zde nesložení zkoušky vytváří mylný dojem, že dotyčný se nedokáže v reálné situaci domluvit.

Je tedy možné vůbec nějak předem prověřit, zda má člověk určitou kompetenci? Z podstaty věci, osvětlené na výše uvedených příkladech, plyne, že to možné není. Kompetence se projeví či neprojeví až v určité životní situaci, kterou není možné předem předvídat.

## Osm evropských klíčových kompetencí

České vzdělávací dokumenty (Bílá kniha pro vzdělávání, RVP) se často odvolávají na osm evropských klíčových kompetencí.

Doporučení Evropského parlamentu z 18. prosince 2006 vyjmenovává osm klíčových kompetencí, které každý občan Evropské unie potřebuje, aby dokázal pružně reagovat na stále rychlejší změny ve stále provázanější společnosti (Úřední věstník Evropské unie L 394/13).

V tomto doporučení jsou kompetence definovány jako: „kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Klíčovými schopnostmi jsou schopnosti, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život.“

Dále jsou zde rozlišeny následující oblasti:

komunikace v mateřském jazyce – „schopnost vyjadřovat a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v písemné i ústní formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) a vhodným a tvůrčím způsobem lingvisticky reagovat ve všech situacích sociálního a kulturního života“

komunikace v cizích jazycích – „je založena na schopnosti porozumět, vyjádřit a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v ústní i psané formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) v příslušných společenských a kulturních situacích [...] podle přání či potřeb daného jedince. [...] rovněž vyžaduje takové dovednosti, jako je pochopení jiných kultur a jejich zprostředkování.“

matematická schopnost – „je schopnost rozvíjet a používat matematické myšlení k řešení problémů v různých každodenních situacích“ a „základní schopnosti v oblasti vědy a technologií jsou schopnost a ochota používat soubor znalostí a metod používaných k objasnění přírodních zákonů ke kladení otázek a k formulaci závěrů založených na důkazech. Schopnost v oblasti technologií je pojímána jako uplatňování těchto znalostí a metod v reakci na přání a potřeby lidí.“

schopnost práce s digitálními technologiemi – „jisté a kritické používání technologií informační společnosti při práci, ve volném čase a v komunikaci“

schopnost učit se – „Schopností učit se se rozumí schopnost provádět tuto činnost a v procesu učení vytrvat a schopnost zorganizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a s informacemi, a to jak samostatně, tak v rámci skupin. Tato schopnost zahrnuje povědomí o vlastních postupech učení a vlastních potřebách, schopnost rozpoznávat dostupné možnosti a překonávat překážky za účelem úspěšnosti procesu učení.“

sociální a občanské schopnosti – „Tyto schopnosti zahrnují osobní, mezilidské, mezikulturní, sociální a občanské schopnosti a pokrývají všechny formy chování, které jedince připravují na jeho efektivní a konstruktivní účast na společenském a pracovním životě, a to ve stále více rozmanitějších společnostech, a na řešení případných konfliktů.“

smysl pro iniciativu a podnikavost – „schopnost jedince převádět myšlenky do praxe, která předpokládá tvořivost, schopnost zavádět novinky a nést rizika i plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout určitých cílů.“

kulturní povědomí a vyjádření – „Uznání důležitosti tvůrčího vyjadřování myšlenek, zážitků a emocí různými formami, včetně hudby, divadelního umění, literatury a vizuálního umění“.

Současně jsou uváděna určitá východiska, která byla pro uvedené doporučení důležitá. Tak se dozvídáme, že „hlavním aktivem Evropy jsou lidské zdroje“. Konkrétně jde o „zlepšování výsledků Unie v oblasti zaměstnanosti“ o konkurenceschopnost podnikání a o to, aby se systémy vzdělávání a odborné přípravy přizpůsobily novým požadavkům kladeným na schopnosti.

Jinými slovy, Evropský parlament se snaží změnit stávající situaci, kdy škola je na míle vzdálená požadavkům dnešního života, především dnešního profesního života. Výše zmíněné doporučení o klíčových kompetencích tedy nevyšlo ze samotného vzdělávacího systému, byla to spíše reakce na určitý tlak ze strany zaměstnavatelů, kteří si stále více a více uvědomují, že dnešní škola potřebuje zásadní reformu.

Je vidět, že soubor osmi klíčových kompetencí je dosti nesourodý, někdy je dokonce sporné, zda se skutečně jedná o kompetence. Můžeme pozorovat, že slovo kompetence je zde běžně nahrazováno slovem „schopnost“, předpoklad vykládat svět jedním určitým způsobem je označován za kompetenci, stejně jako užívání technologií a určité způsoby sociálního chování. Význam pojmu klíčové kompetence, tak jak je zde užíván, je tedy poněkud mlhavý. Kromě toho se nabízí otázka, zda jsou to skutečně ty nejdůležitější z velkého počtu dalších kompetencí.

## Systemy klíčových kompetencí

V německém pojetí se kompetence rozdělují do čtyř hlavních oblastí: odborné kompetence, metodické kompetence, sociální kompetence a osobnostní kompetence. Na základě těchto čtyř oblastí vzniká potenciál pro věcně správné úspěšné jednání, ten lze popsat jako pátou oblast „kompetence k jednání“. Podle Erpenbecka/Heyse (1999) jsou jednotlivé typy kompetencí definovány následovně:

**Odborné kompetence** Předpoklady k samostatné kognitivní činnosti, tedy k tvůrčímu řešení problémů za použití odborných poznatků a dovedností, k smysluplnému uspořádávání a hodnocení znalostí.

**Metodické kompetence** Předpoklady k samostatnému instrumentálnímu jednání, tedy k metodicky tvůrčímu provádění činností, úkolů a řešení a z toho vyplývajícímu strukturování kognitivních činností.

**Sociální kompetence** Předpoklady k samostatnému jednání v oblasti komunikace a spolupráce, tj. k tvůrčímu sdružování se a vyrovnávání se s druhými lidmi, ke vztahově a skupinově orientovanému chování a z toho vyplývající tvorbě nových plánů a cílů.

**Osobnostní kompetence** Předpoklady ke sebereflexivnímu samostatnému jednání, tedy k sebehodnocení, schopnosti konstruktivního nastavení, chování, motivů a obrazu sama sebe. Rozvíjení vlastních nadání, motivací, výkonnostních nároků. Schopnost tvořivě se rozvíjet a učit se a to profesně i mimopracovně.

**Kompetence k jednání** Předpoklady k jednání na základě uceleného a vyváženého řízení sama sebe, tedy kompetence reálně propojit výše jmenované kompetence.

### Kompetence v klasických školách

Klasická škola klade důraz především na odborné kompetence, v dobrých školách klasického typu se též systémově pracuje na metodických kompetencích. Na sociálních a osobnostních kompetencích se systémově nepracuje, k rozvíjení těchto kompetencí je učebním plánem a strukturou vyučování dán menší prostor, učitelům chybí odpovídající vzdělání. Existuje samozřejmě celá řada učitelů, kteří, vycházejí ze svých intuitivních nebo v životě nabytých schopností, s žáky pracují na rozvoji sociálních a osobnostních kompetencí. Systém sám však na to není uzpůsoben, dotyční musejí mnohdy „plavat proti proudu.“ Kromě toho velkým důrazem na známkování (které se z výše zmíněných důvodů může týkat pouze odborných a metodických kompetencí) se devaluje význam sociálních a odborných, neznámkovatelných kompetencí. Často se pod tlakem možného neúspěchu veškerá energie – jak žáka, tak učitele – soustředí na dosažení dobrých známek a na jiné věci už nezbývá ani čas ani energie.

## Kompetence ve waldorfských školách

Síla waldorfské pedagogiky je v rozvíjení sociálních a osobnostních kompetencí. To ovšem neznamená, že by odborné či metodické kompetence byly na nižší úrovni než na klasických školách, tuto domněnku vyvrací celá řada výzkumů. Více rozvinuté sociální a osobnostní kompetence totiž vedou k vyšší vnitřní motivaci k učení a tudíž k větší efektivitě předávání odborných a metodických kompetencí. V klasickém školství bývá hlavní motivací komparativní úspěch, tzn. vynikání v rámci třídy, které bývá objektivizováno známkovým hodnocením. Tato motivace ale funguje jen pro nejúspěšnější část třídy, většina ostatních často nemá buď vůbec žádnou motivaci, anebo má motivaci negativní – strach z toho, nebýt nejhorší, nepropadnout. Nejméně motivována bývá prostřední část třídy, tedy ti, kteří bez velkého úsilí projdou, ale nijak nevynikají. Lepší výsledky (co se týče odborných a metodických kompetencí) než waldorfské školy dosahují školy elitní, tj. školy, do které je přijímána pouze „nejkompetentnější“ část populace.

Jaké kompetence jsou zvláště podporované ve waldorfské škole?

Z důvodů určité mlhavosti a nesystémovosti terminologie doporučení Evropského parlamentu se v dalším textu budeme v souvislosti s portfolii odkazovat spíše na výše zmíněný německý systém. To ale nic nemění na tom, že i z pohledu evropských klíčových kompetencí je waldorfská škola lepší přípravou na život než klasická škola. Určitě se to týká:

komunikace v mateřském jazyce – zkušenost ukazuje, že waldorfští absolventi jsou komunikativnější a umějí se dobře vyjadřovat

sociální a občanské schopnosti – nesrovnatelně větší důraz je kladen na zdravý sociální organismus třídy, třídní učitel je s žáky mnoho let a může na sociálním organismu třídy dlouhodobě pracovat, vztah k učitelům je důvěrnější, to vše vytváří ideální schopnosti pro rozvoj sociálního citění. Společné řešení konfliktů a střetů zájmu v rámci třídy a mnohé dobročinné projekty mimo školu jsou vynikající přípravou pro občanskou zodpovědnost

smysl pro iniciativu a podnikavost – praktičtější zaměření vyučování, větší propojení teorie a praxe, méně autoritativní vyučování, výše zmíněné dobročinné, ekologické a jiné projekty, které žáci do velké míry samostatně organizují

kulturní povědomí a vyjádření – celá waldorfská výuka je prodychnuta uměleckým elementem, kulturní odkaz lidstva hraje ve waldorfské škole centrální roli, waldorfští žáci mají jednoznačně silnější vztah ke kultuře

V menší míře se to týká i:

komunikace v cizích jazycích – na waldorfských školách výuka dvou cizích jazyků od první třídy, vychází se z živých situací. Více sociální zaměření školy dává větší možnost vcítění se do cizí mentality, intuitivně odhadnout význam řečeného. Nicméně je třeba přiznat, že ve vyšších třídách reálná výuka často pokulhává za waldorfským ideálem. Mimo jiné i proto, že cizí jazyky systémově nestojí ve středu zájmu, jejich metodika je méně propracovaná.

matematická schopnost – na waldorfské škole se obecně klade velký důraz na rozvoj samostatného myšlení, nejzřetelněji je to vidět na fenomenologické výuce přírodních věd. Co se týče matematiky samotné, je ve waldorfské škole výrazně nižší počet žáků s negativním postojem k matematice (a tudíž i k matematickému myšlení v obecnějším slova smyslu), což má v praxi za důsledek, že téměř každý žák má alespoň minimální matematické schopnosti. Na druhé straně je třeba přiznat, že na druhém konci spektra (ti nejnadanější) není vidět žádný výrazný náskok waldorfských žáků.

schopnost učit se – na waldorfské škole se žáci učí s nesrovnatelně větší chutí než na klasické škole, což už samo od sebe zvyšuje schopnost se učit. Ten, kdo se ve škole učil pouze pod nátlakem, nebude mít v životě sklon příliš využívat schopnost se učit, tudíž ji jednoduše nedá rozvíjet a jednoduše nebude tato schopnost kompetencí, protože ji nebude v reálných situacích, kde bude chybět nátlak, využívat.

schopnost práce s digitálními technologiemi – waldorfské žáci mají určitě kritičtější přístup k digitálním médiím, protože lépe znají nedigitální svět – více si cení živého slova, živé kultury, živého vědění. Vědí, že ty nejpodstatnější věci nejsou reprodukovatelné; jsou vychováváni, aby mysleli holistickým, nepočítačovým způsobem. Chápu omezení čistě „digitální“ inteligence, ochuzené o citový a duchovní rozměr. Co se týče samotné schopnosti ovládat digitální technologie, nikterak nad zbytkem populace nevynikají. Někdy bývají úspěšní v oblasti počítačového designu, což souvisí s velkým náskokem, který mají v oblasti umění obecně.