



stálá konference asociací ve vzdělávání

Jaroslava Simonová, Jana Straková

**Vymezení hlavních problémů
ohrožujících realizaci kurikulární reformy**

Praha 2005



stálá konference asociací ve vzdělávání

Jaroslava Simonová, Jana Straková

**Vymezení hlavních problémů
ohrožujících realizaci kurikulární reformy**

Praha 2005

Tato studie vznikla díky laskavé podpoře Nadace VIA v rámci projektu „Komunikace a informace jako nástroje ovlivňování vzdělávací politiky“. Cílem projektu je seznámit aktéry reformy vzdělávání s problémovými částmi koncepce a realizace reformy kurikula a pokusit se je získat pro prosazování pozitivních změn. Studie zároveň slouží jako podklad pro formulaci společného stanoviska vzdělávacích iniciativ sdružených ve SKAV.

OBSAH

<i>1. Úvod</i>	7
<i>2. Kurikulární reforma - kontext</i>	8
2.1 Charakteristika reformy	8
2.2 Nedostatky českého vzdělávacího systému, které může reforma pomoci odstranit	9
2.3 Postoje pedagogické komunity.....	10
2.4 Postoje veřejnosti	13
2.5 Mezinárodní kontext reformy.....	14
<i>3. Základní charakteristiky RVP ZV</i>	15
<i>4. Identifikace problémů</i>	18
4.1 Problematické oblasti ve znění RVP ZV	18
4.2 Související povinnosti škol.....	22
4.3 Podpora školám a vzdělávání	25
4.4 Shrnutí	30
<i>5. Rizika spojená s realizací kurikulární reformy</i>	31
5.1 Rizika vyplývající z nedostatečně promyšlené koncepce a obsahu RVP ZV	31
5.2 Rizika pramenící z nedostatečné přípravy a podpory realizace reformy...33	
5.3 Další plánované kroky vzdělávacího systému, které mohou reformu ohrozit	34
5.4 Shrnutí	35
<i>6. Jak dál s RVP ZV</i>	37
6.1 Vyjasnění a upřesnění koncepce reformy.....	37
6.2 Revize RVP ZV	37
6.3 Informační a propagační kampaň.....	38
6.4 Vzdělávání pedagogů	39
6.5 Zapojení fakult připravujících učitele do reformy	39
6.6 Koordinace reformy se zavedením plošného testování.....	39
6.7 Opatření akutní a dlouhodobá.....	39
6.8 Shrnutí	40
<i>7. Závěry</i>	41
<i>8. Seznam literatury</i>	42
<i>Příloha 1</i>	43
<i>Příloha 2</i>	46
<i>Příloha 3</i>	52

1. Úvod

Cílem předkládané studie je analyzovat problematické části Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) v kontextu kurikulární reformy a upozornit na nejasnosti a rozpory, které obsahuje. Studie se zaměřuje na situaci v základním vzdělávání, neboť je považujeme za nejdůležitější prvek vzdělávacího systému. Okrajově se zmiňujeme rovněž o problémech spojených s reformou na úrovni vyššího sekundárního vzdělání (viz příloha 1). V další části pak studie navrhuje opatření, která by mohla napomoci úspěšné realizaci reformy.

Při rozhovorech o kurikulární reformě se stále více přesvědčujeme o tom, že i mezi členy pedagogické komunity, jejichž názory a postoje ve vztahu k žádoucímu vývoji českého vzdělávání jsou v zásadě shodné, panují velké nejasnosti a rozpory týkající se cílů reformy a dílčích opatření, která s ní souvisejí. Tyto rozpory a nejasnosti jsou umocněny tím, že cíle reformy jsou v různých dokumentech formulovány různě a většinou velmi obecně, velmi obecně jsou tyto cíle komunikovány rovněž tvůrci reformy. Aktivní pedagogové, kterým na budoucnosti českého vzdělávacího systému záleží, mají často tendenci do těchto obecných formulací promítat své sny a přání a přisuzují pak reformě vyšší a ušlechtlejší cíle, než kdy byly formulovány. V těchto diskusích vychází najevo, jak silně postrádáme konsensuální vizi týkající se žádoucí podoby českého vzdělávání, která by vznikla jako výstup z celospolečenské diskuse a jak silně je průběh reformy poznamenán absencí odborné diskuse o nástrojích a podmínkách efektivního učení. Na základě zkušeností z těchto diskusí se domníváme, že i když je studie primárně určena politikům veřejné správy, mohla by posloužit i pedagogické komunitě jako jeden z podkladů pro diskusi, která umožní vyjasnit si některé základní otázky, které s reformou souvisejí a vytvořit si společný slovník, pomocí kterého se o ní bude komunikovat.

2. Kurikulární reforma - kontext

2.1 Charakteristika reformy

Školský zákon přijatý v roce 2004¹ oficiálně zahajuje kurikulární reformu, která je ve fázi přípravy od roku 2001. Zpráva „Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy krajů“², která byla projednána vládou ČR v únoru 2004, vymezuje zacílení reformy takto:

Kurikulární reforma se projeví ve třech oblastech: ve víceúrovňovém mechanismu pedagogických dokumentů (rámcové vzdělávací programy – závazné pro určitý stupeň a obor - a školní vzdělávací programy, které umožní výraznou individuální profilaci škol a přizpůsobení potřebám jejich žáků); v posílení určitých oblastí kurikula (jako jsou ICT, cizí jazyky, environmentální výchova – EVVO aj.) a především v jeho celkovém pojetí a nově stanovených cílech (kdy se zdůrazňuje utváření kompetencí žáků, ovšem vyvážených se získáváním znalostí, a dále i zajištění individuálního přístupu). V současné době se kurikulární reforma dostává na základní školy a připravuje se pro školy střední. Její úspěch bude záviset především na tom, jak budou učitelé připraveni na změnu pojetí vzdělávání.

Podrobnější vymezení cílů reformy tak, jak bylo uvedeno v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) a v Dlouhodobých záměrech rozvoje vzdělávací soustavy z let 2002 a 2005 uvádíme v příloze 2.

Školský zákon pak definuje závazné kurikulární dokumenty:

Pro každý obor vzdělávání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání se vydávají rámcové vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů.

Rámcové vzdělávací programy, které budou v budoucnu představovat závazné kurikulární dokumenty, vznikají odděleně pro předškolní vzdělávání (RVP PV), základní vzdělávání (RVP ZV), gymnaziální vzdělávání a jednotlivé obory středního odborného vzdělávání. RVP PV byl přijat v roce 2002 a je již ve fázi realizace, tj. je závazný pro všechny mateřské školy v ČR. RVP ZV byl od roku 2002 pilotován se skupinou 50 základních škol³ a v průběhu pilotáže doznal mnohých změn. Jeho finální verze ze srpna 2004 se stává závaznou pro všechny základní školy v ČR počínaje začátkem školního roku 2007/2008⁴. To znamená, že všechny základní školy musí v průběhu následujících 2 let vytvořit své školní vzdělávací programy, které budou v souladu s RVP ZV, a nejpozději od začátku školního roku 2007/2008 začít podle

¹ S účinností od 1. 1. 2005.

² Zpráva je dostupná z URL adresy <http://www.msmt.cz/files/htm/JKZPRAVA%20.htm>.

³ Pilotáž zahájilo 50 škol. Školní vzdělávací program do fáze realizace však dovedlo pouze 16 škol. S těmi Výzkumný ústav pedagogický proces tvorby a zavádění rámcových programů ověřuje v rámci projektu Pilot Z financovaného z prostředků Evropských strukturálních fondů.

⁴ Viz zákon č. 561/2004, § 185, odst. 1: “Podle rámcových vzdělávacích programů postupují školy od 1. září, které následuje nejpozději po uplynutí 2 let ode dne jejich vydání, a to s účinností od prvního ročníku a také od šestého ročníku základního vzdělávání podle § 46 odst. 2 a od sedmého ročníku základního vzdělávání podle § 46 odst. 3. Tímto dnem končí platnost učebních dokumentů vydaných podle dosavadních právních předpisů počínaje prvním ročníkem.”

nich učit od 1. ročníku a 6. ročníku. Tímto datem rovněž pozbývají platnosti předcházející dokumenty. RVP pro gymnaziální a střední odborné vzdělávání jsou ve fázi vývoje.

Návrhu kurikulární reformy nepředcházela celospolečenská diskuse, která by vyústila v konsensuální názor na cíle a žádoucí podobu vzdělávání v současné české společnosti. Provedena nebyla ani důkladná analýza stavu českého vzdělávacího systému ani možností jeho dalšího vývoje. Nebylo provedeno žádné šetření, které by zjišťovalo schopnost systému naplňovat aktuálně stanovené cíle vzdělávání, tedy které by zjišťovalo, do jaké míry žáci skutečně ovládají učivo předepsané osnovami. Nebyly zjišťovány názory a postoje pedagogů ani jejich odborná připravenost k realizaci změny. Utváření reformy provázely všechny nešvary charakteristické pro současné rozhodovací procesy ve vzdělávací politice: nedostatek transparentnosti rozhodovacího procesu, chybějící participace všech zainteresovaných stran a s tím související absence budování konsensu a vytvoření společné vize a strategie, neochota či neschopnost respektovat a zohlednit specifické zájmy vybraných skupin, absence odborných vstupů a oponentury ze strany domácích a zahraničních odborníků. Reforma nicméně kopíruje současné trendy vzdělávací politiky zemí OECD: vychází z potřeby reagovat na rychlé změny současné společnosti a na požadavky globálního pracovního trhu, za kterými škola zaostává a ohrožuje konkurenční schopnost svých absolventů. Vzhledem k tomu, že problémy vzdělávacích systémů jsou vyspělým zemím do značné míry společné, odpovídá směřování reformy v obecné rovině i potřebám české společnosti. Absence analytické a koncepční přípravy reformy se tak neprojevila negativně v jejím zacílení, ale v jejím detailním promyšlení a propracování a zejména pak ve vlastní realizaci.

2.2 Nedostatky českého vzdělávacího systému, které může reforma pomoci odstranit

Zacílení reformy velmi dobře reaguje na řadu nedostatků českého vzdělávacího systému, o kterých svědčí výsledky mezinárodních srovnání i domácích šetření a pozorování. V mezinárodních srovnávacích výzkumech prokazují čeští žáci velmi dobré vědomosti, v řadě oblastí však mají problémy s úkoly založenými na tvořivém a samostatném myšlení⁵. Tomuto stavu odpovídají priority výuky. Učitelé stanovují výukové cíle výlučně v rovině probraného učiva⁶, nepovažují za svoji povinnost rozvíjet žákovské dovednosti a postoje, rovněž potřeby praktického života jsou ve výuce zohledňovány pouze omezeně. Řada vědomostí, které žáci ve škole získávají, se tak stává samoúčelnou. Výuka probíhá převážně frontálně, učitelé nejsou zvyklí poskytovat individuální péči jednotlivým žákům, motivovat je v souladu s jejich možnostmi a potřebami a odpovídajícím způsobem je rovněž hodnotit⁷. Převládající způsob výuky na českých školách výstižně popisuje zpráva České školní inspekce 2003 /2004:

⁵ Např. Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělání TIMSS z roku 1995, výzkum matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti PISA z roku 2000, přesné citace uvádíme v seznamu literatury.

⁶ O této skutečnosti vypovídají zkušenosti lektorů neziskových organizací vzdělávajících učitele. Vyplývá rovněž z mezinárodního výzkumu výuky matematiky a přírodovědných předmětů TIMSS – R Videostudy, který proběhl v ČR v roce 1998 a jehož celkové výsledky dosud nebyly publikovány.

⁷ Viz výzkumy matematického a přírodovědného vzdělání TIMSS 1995 a 1999, výzkum matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti PISA z roku 2000 a 2003, TIMSS-R videostudy.

Stále převažuje stereotypní styl výuky s dominantním postavením učitele i s jeho častým negativním důsledkem – menší podporou aktivity a tím i rozvoje vědomostí a dovedností žáků zejména na 2 stupni. Učitelé chybně zařazují do výuky veškeré učivo, které je uvedeno v učebnicích (tedy i učivo rozšiřující, informativní, ilustrující) a vyžadují jeho úplnou znalost. Ani v tomto školním roce se nedařilo dostatečně rozvíjet komunikativní schopnosti a dovednosti žáků.

Charakter výuky na české škole podmiňuje opakovaně prokázanou skutečnost, že čeští žáci nechodí do školy rádi⁸ a řada z nich je povinnou školní docházkou již velmi záhy demotivována natolik, že se snaží vzdělávání co nejdříve ukončit⁹. To je ovšem v příkrém rozporu s požadavkem celoživotního vzdělávání, které je pro uplatnění na moderním trhu práce nezbytností.

Učitelé, po nichž bylo léta vyžadováno poslušné a bezmyšlenkovité naplňování osnov, si mnohdy nekladou otázky po smyslu vzdělávání obecně, ani po smyslu vyučování ve svých předmětech, což negativně ovlivňuje jejich profesní zdatnost i kvalitu odváděné práce. Současný způsob práce škol nevyžaduje, aby pedagogové (a ostatní zaměstnanci školy) pracovali jako tým. V důsledku absence týmové práce nedochází k obohacování učitelů navzájem, řada přirozených příležitostí k profesnímu růstu učitelů a ke zvýšení jejich motivace zůstává promarněna. Vzdělávání probíhá izolovaně v jednotlivých předmětech, nedochází k žádoucímu propojování.

Mnohé školy jsou stále velmi uzavřenými institucemi. Nevyužívají možnosti spolupracovat s rodiči a s komunitou, využívat jejich zdroje a navzájem se obohacovat. Často tomu tak není proto, že by se o to školy nesnažily, ale proto, že nevědí, jak efektivní spolupráci navázat.

Kurikulární reforma v případě řádné implementace má velký potenciál výše uvedené nedostatky odstranit. Představuje však velmi zásadní změnu v pojetí funkce vzdělávání a v úlohách všech jeho aktérů. Na tuto změnu ovšem není připravena ani odborná pedagogická ani široká veřejnost.

2.3 Postoje pedagogické komunity

Přemýšlení pedagogů je značně limitováno jejich zkušenostmi, která spočívá zejména v plnění pokynů nadřízených orgánů. Jejich profesní pozornost je tradičně soustředěna na obsahovou stránku výuky. Díky nedostatečným jazykovým znalostem a nedostatku příležitosti mají malou možnost se seznamovat se zahraničními trendy a zkušenostmi. Problémy, se kterými se ve své práci setkávají, mají mnohdy tendenci přičítat žákům a jejich rodinám. Neuvědomují si, že řada problémů vyplývá zákonitě ze změny atmosféry ve společnosti a jejich řešení zpravidla nehledají ve změně vlastní práce.

Ještě menší potřeby změn pociťují vzdělavatelé pedagogů, zaměstnanci pedagogických fakult. Zatímco učitelé se střetávají s každodenní realitou a musí reagovat na její požadavky, pedagogické fakulty nejsou ničím nuceny opouštět

⁸ Tato skutečnost vyniká zejména v mezinárodních srovnáních. Např. ve výzkumu PISA 2003 se čeští žáci hodnotou indexu, který zjišťoval jejich vztah ke škole, zařadili mezi 29 zemími OECD na 25. místo.

⁹ O této problematice zajímavě pojednává např. kniha Tomáše Katrňáka Odsouzení k manuální práci. Slon, Praha 2004. Šetření NÚOV ukazují, že 8 % žáků v ČR opouští školu před ukončením středního vzdělávání.

zaběhané stereotypy. Odstartování kurikulární reformy nepředcházela odborná diskuse, která by iniciovala změny v myšlení konzervativně smýšlejících pedagogů, pedagogické fakulty ve velké většině nejsou o kurikulární reformě dostatečně informovány a nepřijaly ji za svou.

Dotazníkové šetření Kalibro, které proběhlo na jaře roku 2005 mezi učiteli a řediteli základních škol¹⁰, poskytlo o přístupu pedagogů k reformě značně rozporuplný obrázek. Na jedné straně respondenti reformu spíše podporují, na druhé straně jsou nejednotní v očekáváních, nakolik bude reforma představovat změnu v jejich práci (obsah a metody výuky). Alarmující je skutečnost, že méně než desetina ředitelů, kteří odpovídali na otázky v dotazníku, se domnívá, že je reforma organizačně dobře zajištěna. Při interpretaci odpovědí v tabulkách uvedených níže musíme mít na zřeteli, že se nejedná o reprezentativní vzorek pedagogů českých základních škol. Služeb společnosti Kalibro tradičně využívají školy aktivní, které mají potřebu reflektovat svoji práci a nebojí se volit nástroje, které nezůstávají na povrchu, ale snaží se poskytnout realistický obraz o vědomostech žáků a zejména o míře porozumění danému učivu. Lze se domnívat, že reprezentativní vzorek pedagogické populace by poskytl odpovědi, které by byly ke kurikulární reformě daleko méně smířlivé.

Tabulka 1 Názory učitelů (procentuální podíl odpovědí spíše ano, určitě ano)

V českém školství nesl dříve zodpovědnost za výběr učiva stát – nikoli učitelé. Nyní se zdá, že část odpovědnosti přejde na pedagogický sbor každé školy. Vítáte tuto změnu?	49,9
Předpokládáte, že se v souvislosti se začínající reformou a se školním vzdělávacím programem výrazněji změní na vaší škole učivo v některém vašem předmětu? (bude ho výrazně méně nebo bude výrazně jiné)	31,3
Předpokládáte, že v souvislosti se začínající reformou a se školním vzdělávacím programem vy sám (sama) výrazněji změníte své vyučovací metody a postupy?	43,3
Obhajoval(a) byste veřejně zásadní změnu, kterou reforma přináší, tedy větší význam dovedností žáků v závazných cílech vzdělávání? (např. před rodiči svých žáků, před žáky samotnými, v místním tisku..)	51,7
Máte chuť a potřebnou erudici, abyste mohl(a) konstruktivně ovlivnit pojetí a cíle výchovy a vzdělávání ve školním vzdělávacím programu?	41,9

Tabulka 2 Názory ředitelů (procentuální podíl odpovědí spíše ano, určitě ano)

V českém školství nesl dříve zodpovědnost za výběr učiva stát – nikoli učitelé. Nyní se zdá, že část odpovědnost přejde na pedagogický sbor každé školy. Vítáte tuto změnu?	60,8
Předpokládáte, že se v souvislosti se začínající reformou a se školním vzdělávacím programem výrazněji změní učivo ve většině předmětů na vaší škole? (bude ho výrazně méně nebo bude výrazně jiné)	24,4
Kolik procent učitelů na vaší škole bude podle vás ochotno a schopno	37,6

¹⁰ Dotazníky zodpovědělo 5782 učitelů a 598 ředitelů ZŠ. Výsledky byly publikovány v brožurách, které obdržely zúčastněné školy. Informace o šetření viz www.kalibro.cz.

výrazněji změnit své vyučovací metody a postupy v souvislosti se začínající reformou a se školním vzdělávacím programem? (skoro všichni nebo všichni)	
Část odborníků soudí, že se autorům některých vzdělávacích programů nepodařilo pokaždé dostatečně odlišit dovednosti žáků od probíraných poznatků. Dokážou tyto dvě kategorie spolehlivě rozlišovat učitelé na vaší škole?	60,3
Je podle vás kurikulární reforma na základních a středních školách dostatečně připravena a zajištěna?	6,9

Zorientovat se v rozvoji žákových kompetencí a promítnout je do vlastního školního vzdělávacího programu je pro české učitele náročný úkol, nejsou pro něj připraveni a vzděláni ani tak, jako učitelé v jiných zemích. Kurikulární reforma přitom klade na české učitele nároky vyšší, než je obvyklé. Zatímco v jiných vzdělávacích systémech jsou kurikulárními odborníky zpravidla zpracovány podrobné nejen obsahové, ale i dovednostní standardy, českým učitelům k orientaci slouží pouze rámcové vymezení obecných kompetencí. V české pedagogické komunitě nejsou k dispozici žádné návody, jak tyto kompetence rozvíjet a hodnotit v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Přesnější představu o jejich zapracování do jednotlivých vzdělávacích oblastí nemají ani mnozí z odborníků, kteří kurikulární dokumenty vytvářejí, a obvykle ani odborníci vzdělávající učitele v rámci vysokoškolských pracovišť.

Pro zvýšení kompetence pedagogů by bylo samozřejmě ideální, kdyby si byli schopni cíle vzdělávání v jednotlivých oblastech sami naformulovat a zvolit adekvátní metody k jejich naplnění. Uvažujeme-li však, že vysokoškolské studium učitelů spočívalo převážně v memorování poznatků, zůstává velkou neznámou, do jaké míry je to v českých podmínkách uskutečnitelné. Tvůrci reformy se oprávněně obávají, že vytvořením vzorového ŠVP by se reforma minula účinkem, neboť řada škol tento vzorový dokument více méně opsala bez vlastního hlubšího přemýšlení a společné práce. Na druhé straně požadavek, aby učitelé vytvořili vlastní kurikula zaměřená na rozvoj kompetencí se může ukázat příliš náročný, a to i pro aktivní motivované pedagogy. V české pedagogické komunitě je řada učitelů, kteří se s reformními snahami ztotožnili, ale pro rozvíjení a hodnocení kompetencí i pro psaní kurikula jim chybějí patřičné vědomosti a dovednosti. Těmto učitelům by velmi prospělo, kdyby měli k dispozici nějaké konkrétní návody a příklady, jak při práci postupovat.

I když výzkumy ukazují, že řada pedagogů chápe potřebu změn, značná část pedagogické komunity není k pochopení, přijetí a realizaci této změny připravena. Reforma od učitelů vyžaduje, aby do ní investovali mnoho času a úsilí, je proto nutné, aby brzy a zřetelně viděli výhody nebo chápali nutnost změny pro sebe a své žáky. Řada učitelů však stále nepocítuje nespokojenost se současným stavem školství, a tedy nepocítuje ani potřebu změny ve výuce. Školní vzdělávací programy nebudou úspěšně vytvořeny tam, kde se učitelé budou domnívat, že jde jenom o nový výmysl úředníků nebo teoretiků.

Nositelům změn jsou v České republice zejména nevládní organizace a školy a vysokoškolští pedagogové, kteří s nimi spolupracují. Tyto organizace již řadu let realizují domácí i zahraniční programy, které svým zaměřením odpovídají požadavkům současné kurikulární reformy. Pedagogická komunita, která se kolem těchto organizací soustřeďuje, je velmi motivovaná a odborně zdatná, tvoří však jen

velmi malou část odborné veřejnosti. Přesto je možno tvrdit, že právě tato komunita má hlavní zásluhu na zahájení reformy českého vzdělávacího systému.

2.4 Postoje veřejnosti

Nedostatek informovanosti o příčinách reformy a jejích cílech neplodí problémy pouze ve vztahu k pedagogické komunitě, ale k celé společnosti. Zahájení reformy nepředcházela informační kampaň, která by široké veřejnosti vysvětlila záměry kurikulární reformy a snažila se ji pro tyto záměry získat. Společnost sama o sobě potřebu změn ve vzdělávání nepocítuje. Všechny výzkumy veřejného mínění ukazují, že čeští dospělí občané všech věkových kategorií jsou se vzděláváním na českých školách spokojeni. Oceňují důraz na vědomosti i kázeň a pořádek a od školy očekávají, že připraví žáky k přijímacím zkouškám na další stupeň škol. Nepožadují po škole, aby žáky naučila něco, co by jim bylo bezprostředně užitečné v jejich dalším životě, ani aby do ní děti chodily rády. Chtějí, aby škola zůstala taková, jakou ji zažili oni. Škola je pojímána jako příprava na život, „ve kterém musíme také čelit mnoha nepříjemnostem“.

Pro ilustraci uvádíme několik údajů z šetření PISA-L, které proběhlo mezi rodiči patnáctiletých žáků v roce 2003, a z výzkumu CVVM z téhož roku¹¹.

Tabulka 3 Spokojenost rodičů patnáctiletých dětí se školou, kterou navštěvuje jejich dítě (% rodičů, kteří vyjádřili souhlas s daným tvrzením)

Škola nám poskytuje dostatek informací o studijních výsledcích a chování našeho dítěte.	92,2
Jsem spokojen(a) s úrovní kázně na této škole.	85,1
Jsem spokojen(a) s úrovní vyučování na této škole.	86,3
Jsem spokojen(a) s úrovní přípravy dítěte pro výběr budoucího studia či povolání.	85,1
Tato škola klade na žáky dostatečně vysoké nároky.	79,7
Celkově je moje dítě na této škole spokojeno.	90,4

Zdroj PISA-L 2003

Tabulka 4 Spokojenost dospělých občanů se vzděláním, kterého se jim dostalo (% respondentů, kteří vyjádřili souhlas s daným tvrzením)

Vzdělání mi/mě:	
poskytlo všeobecný přehled.	77,3
poskytlo kulturní přehled.	58,8
posílilo smysl pro odpovědnost, vůli.	65,1
naučilo vytvářet si vlastní názor.	64,7
poskytlo kvalifikaci v oboru.	70,4
naučilo jednat s lidmi.	50,4

Zdroj CVVM 2003

¹¹ Podrobněji viz např.: Matějů, Straková, ed.: Vyšší vzdělání jen pro elitu? (Institut pro sociální a ekonomické analýzy, 2003).

2.5 Mezinárodní kontext reformy

Stejným směrem jako ČR vykročila při reformování svých vzdělávacích systémů většina vyspělých zemí a musela čelit velmi podobným problémům. Přestože se s výše zmíněnými nedostatky potýkají různé systémy různou měrou, narážejí principiálně na stejně překážky a směřování reformního úsilí je tudíž velmi podobné. Díky velkému konzervativismu a setrvačnosti vzdělávacího systému naráží reformní úsilí na velký odpor a prosadit reformní kroky vyžaduje velké úsilí a odhodlání. Velkou překážkou na cestě k školské reformě je rovněž skutečnost, že velmi dlouho trvá, než se projeví její efekt. Když se však jednou začne projevovat, jsou účinky markantní a dlouhodobé.

Sledujeme-li reformní kroky ve vyspělých zemích, zjistíme, že ve většině těchto zemí dochází k jisté decentralizaci, která ovšem neznamena, že by stát pustil výsledky vzdělávání ze zřetele. Decentralizace spočívá v tom, že řízení a financování je státem svěřeno školám a místním orgánům. Centrální úloha státu spočívá v definování obecných cílů vzdělávání a monitorování výsledků. Tlak na zlepšování výuky a výsledků žáků pochází z centra, avšak je uskutečňován školami. Myšlenka převzetí zodpovědnosti za vlastní práci školami je posilována autoevaluací. Důraz je kladen na opatření směřující k dosažení uceleného zlepšení procesu výuky a vzdělávání. Společným rysem je péče o zajištění rovných příležitostí prostřednictvím důrazu na společné všeobecné vzdělání, individualizaci výuky a pomoc žákům se slabým prospěchem. Ve většině zemí jsou formulovány v souladu s reformními záměry standardy, respektive požadavky na výsledky žáků, které jsou povinnou součástí kurikula. Formulace těchto požadavků má v různých zemích různou míru konkrétnosti – od obecných vzdělávacích cílů až ke specifikaci konkrétních testových výsledků. Snaha je o precizní, jasnou, stručnou formulaci srozumitelnou veřejnosti. Ve většině zemí jsou standardy svázány s hodnocením (testy, zkouškami, apod.), tedy vymezují úroveň kompetencí, které mají žáci v těchto zkouškách prokázat. Švédsko a Finsko volí vymezení minimální úroveň kompetencí, tedy definují kompetence, kterých by měl dosáhnout každý absolvent určitého stupně vzdělávání.

3. Základní charakteristiky RVP ZV

RVP ZV v části A vymezuje *postavení dokumentu v systému kurikulárních dokumentů*, v části B uvádí prostřednictvím odkazů na příslušné paragrafy zákona č. 561/2004 Sb. a související prováděcí právní předpisy *charakteristiku základního vzdělávání jako oboru vzdělávání*. V části C popisuje *pojetí a cíle základního vzdělávání*. Cíle jsou definovány na úrovni školy (co má škola dělat ve vztahu k žákům - umožnit jim..., podněcovat je..., vést je..., rozvíjet u nich..., připravovat je..., vytvářet u nich..., učit je..., pomáhat jim...), i na úrovni žáka. Cíle na úrovni žáka jsou vymezeny prostřednictvím *klíčových kompetencí* (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní). Klíčové kompetence definují vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které má mít žák na konci základního vzdělávání.

RVP ZV rovněž vymezuje v jednotlivých *oblastech vzdělávání*¹² (jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví a člověk a svět práce) *cílové zaměření vzdělávací oblasti*¹³ a *očekávané výstupy*¹⁴ ve třech etapách vzdělávání: 1.-3. ročník, 4.-5. ročník a 6.-9. ročník. Kromě *očekávaných výstupů*, které jsou pro školy závazné, uvádí u každé etapy rovněž *doporučené učivo*¹⁵ (ukázkou zpracování vzdělávací oblasti Člověk a společnost a vzdělávacího oboru Dějepis uvádí příloha 3).

RVP ZV dále vymezuje tzv. *průřezová témata*¹⁶, které rovněž představují povinnou složku vzdělání: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova. Tato témata mohou ve školním programu figurovat jako samostatné předměty, mohou být integrována do jednotlivých vzdělávacích oblastí nebo mohou být pojednána v rámci projektů.

¹² Dle RVP ZV jsou *vzdělávací oblasti* orientačně vymezené celky vzdělávacího obsahu základního vzdělávání; RVP ZV obsahuje devět vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory.

¹³ Dle RVP ZV je *cílové zaměření vzdělávací oblasti* součástí vzdělávacích oblastí, která propojuje vzdělávací obsah s klíčovými kompetencemi; je východiskem pro výchovné a vzdělávací strategie na úrovni vyučovacího předmětu, kterými škola směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků.

¹⁴ Dle RVP ZV jsou *očekávané výstupy* stěžejní částí vzdělávacího obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů; jsou ověřitelné, prakticky zaměřené, mají činnostní povahu a jsou využitelné v běžném životě; vymezují úroveň, které mají všichni žáci prostřednictvím učiva dosáhnout; jsou stanoveny orientačně (nezávazně) na konci 3. ročníku (1. období) a závazně na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku.

¹⁵ Dle RVP ZV je *učivo* část vzdělávacího obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů, které je strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností); je chápáno jako prostředek pro dosažení očekávaných výstupů, tvoří nezbytnou součást vzdělávacího obsahu; na úrovni RVP ZV je učivo doporučeno k distribuci do školního vzdělávacího programu; na úrovni školního vzdělávacího programu je závazné.

¹⁶ Dle RVP ZV průřezová témata reprezentují v RVP ZV aktuální okruhy problémů současného i budoucího světa a stávají se povinnou součástí základního vzdělávání; jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot; při jejich realizaci se žáci mohou uplatnit individuálně i ve vzájemné spolupráci.

Rámcový učební plán určuje minimální počty hodin, které musí škola odučit v jednotlivých vzdělávacích oblastech na prvním a druhém stupni. V poslední části D popisuje RVP ZV vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání mimořádně nadaných žáků. Dále se popisují materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV, zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu a slovníček použitých výrazů. Přílohu tvoří RVP ZV upravený pro žáky s mentálním postižením.

Na základě RVP ZV si všechny školy musí vypracovat svůj vlastní *školní vzdělávací program*¹⁷. ŠVP obsahuje identifikační údaje a charakteristiku školy, *učební plán a učební osnovy*, rovněž kapitolu věnovanou hodnocení žáků a autoevaluaci školy. Stěžejní částí dokumentu jsou *učební osnovy a učební plán*. *Učební osnovy* obsahují rozpis *vzdělávacího obsahu* jednotlivých *vzdělávacích oborů* do jednotlivých *vyučovacích předmětů*, *učební plán* pak počet hodin určených pro výuku každého předmětu.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání svými východisky výrazně převyšuje kurikulární dokumenty, které kdy byly v ČR vypracovány. Jeho hodnota spočívá zejména v důrazu na rozvoj obecných kompetencí a v jejich explicitním vymezení, dále v pojímání učiva jako nástroje, nikoli jenom cíle vzdělávání (což v dokumentu formálně podporuje rovněž předřazení očekávaných výstupů výčtu doporučeného učiva). I když i současné kurikulární dokumenty vymezují cíle vzdělávání v obecné rovině, RVP ZV klade na tyto obecné cíle větší důraz a specifikuje je podrobněji a zdařileji.

Důležitý je fakt, že učivo na úrovni RVP ZV je pouze doporučené, závazným učivem se stává až učivo uvedené v ŠVP konkrétní školy. To umožňuje učitelům zahrnout do *povinného vzdělávacího obsahu* podstatně menší objem učiva, než objem učiva předepsaného nejpoužívanějším současným vzdělávacím programem *Základní škola*. Učitelé konkrétní školy se mohou sami rozhodnout, které učivo považují pro dosažení *očekávaných výstupů* za podstatné. To považujeme za přednost ze dvou důvodů. Autonomie učitelů konkrétní školy při výběru závazného učiva umožňuje pedagogům uplatnění jejich profesních preferencí a přesvědčení. Dále otevírá prostor pro používání jiných výukových přístupů. Učitelé vyučující v souladu s RVP ZV by již neměli mít možnost se vymlouvat na to, že nemohou s žáky dělat různorodé aktivity, neboť musí probrat všechno stanovené učivo. Stejně tak *průřezová témata* jsou v RVP ZV zpracována pokročileji, než tomu bylo v aktuálně platných vzdělávacích programech.

Vzhledem ke *Standardu základního vzdělávání*, který tvořil rámec současných vzdělávacích programů (*Základní, Obecná, Národní škola a programy v pokusném ověřování*) spočívá hlavní změna ve zvýšení autonomie jednotlivých škol. Zatímco dosud si škola mohla vybrat jeden ze tří státem schválených vzdělávacích programů, od školního roku 2007/08 bude používat vzdělávací program, který si vytvořila i schválila sama (přesněji řečeno ředitel po projednání se školskou radou). Stát bude kvalitu vzdělávacího programu kontrolovat pouze v rámci běžné inspekční činnosti.

¹⁷ Dle RVP ZV jsou školní vzdělávací programy kurikulární dokumenty školní úrovně; školní vzdělávací program pro základní vzdělávání zpracovává podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání každý vzdělávatel poskytující základní vzdělávání.

Zdánlivě velká míra svobody školy při výběru učiva je nicméně omezena vědomostně orientovanými očekávanými výstupy (při formulaci výstupu „rozlišuje jednotlivá geologická období“ je učivo vedoucí k jeho osvojení definováno poměrně jednoznačně).

Ke změnám došlo i v pojetí učebního plánu stanovujícího počet hodin, které musí škola týdně odučit v jednotlivých předmětech. Zatímco nejpoužívanější současný vzdělávací program (*Základní škola*) určuje detailně minimální počet hodin prakticky pro každý předmět, v *rámcovém učebním plánu*¹⁸, který je součástí RVP ZV, stanovuje pouze minimální časová dotace pro jednotlivé vzdělávací oblasti (s výjimkou v oblasti Jazyk a jazyková komunikace, kde je jasně stanoven počet hodin pro obory český jazyk a literatura, cizí jazyk a další cizí jazyk). Na druhém stupni si tedy škola může určit, kolik hodin z celkové dotace pro danou *vzdělávací oblast* využije pro jednotlivé obory, případně pro předměty, které vznikly kombinací více vzdělávacích oborů či oblastí. Upustilo se rovněž od podrobnějšího členění časové dotace pro jednotlivé ročníky 1. stupně, závazné jsou pouze celkové časové dotace pro 1. a 2. stupeň.

¹⁸ Dle RVP ZV *rámcový učební plán pro základní vzdělávání* vymezuje základní parametry organizace základního vzdělávání; závazně vymezuje: začlenění vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů do základního vzdělávání na 1. a 2. stupni, minimální časové dotace pro jejich realizaci, disponibilní časovou dotaci (vázanou a volnou), celkovou povinnou časovou dotaci a poznámky k rámcovému učebnímu plánu.

4. Identifikace problémů

4.1 Problematické oblasti ve znění RVP ZV

Nejednoznačné vymezení cíle vzdělávání

RVP ZV uvádí, že „*smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná*“. Zároveň se v části věnované popisu vzdělávacích oblastí uvádí, že závazné jsou na konci 5. a 9. ročníku očekávané výstupy. Jmenovitě je tedy cíl vzdělávání na jednom místě RVP ZV vymezen jako **vybavení žáků souborem klíčových kompetencí**, na jiném místě je uvedeno, že závazné je **dosažení očekávaných výstupů**, což lze považovat za nepřímé vymezení cíle vzdělávání. Považujeme za velice žádoucí, aby byl cíl vzdělávání vymezen dostatečně jasně a především jednoznačně.

Důsledkem nejednoznačného vymezení cíle vzdělávání je rozdílný důraz, který kladou jednotliví aktéři vzdělávání na vybavení žáků klíčovými kompetencemi a na dosahování očekávaných výstupů. Vzhledem k tomu, že pro budování klíčových kompetencí nemají pedagogové dostatečné zkušenosti a převládá nejistota ohledně způsobu zjišťování vybavení žáků klíčovými kompetencemi, činnost pedagogů se pravděpodobně zaměří na lépe uchopitelné a snáze měřitelné očekávané výstupy. Tato skutečnost bude ovšem v rozporu s oficiálně stanoveným cílem reformy.

Otazníky kolem budování kompetencí

Dalším zásadním problémem dokumentu je budování kompetencí. Ze znění RVP ZV totiž není patrné, jakým způsobem se mají *klíčové kompetence* u žáků budovat. Možné jsou dva přístupy. Podle prvního učitel na základě *očekávaných výstupů* vybere vhodné učivo a metody k jeho osvojení volí tak, aby jejich prostřednictvím u žáků budoval *klíčové kompetence*. *Klíčové kompetence* se tak nemusí projevit ve znění *očekávaných výstupů*, protože ty tvoří *vzdělávací obsah* a kompetence se budují pomocí vhodné zvolené formy (metod, strategií, postupu) výuky.

Při tomto postupu má škola značnou míru svobody, ale i odpovědnosti. Na jedné straně si může vybrat, jakým způsobem bude u žáků *klíčové kompetence* budovat, na straně druhé si musí dostatečně „pohlídat“, aby všechny kompetence byly v odpovídající míře budovány. Značné riziko zmíněného přístupu spočívá v tom, že závazným (a nejsnáze měřitelným) výsledkem vzdělávání je osvojení *očekávaných výstupů* (které jsou formulovány na základě obsahu – vědomostí), osvojení *klíčových kompetencí* se předpokládá (a tedy bude měřitelné) až v době ukončení 9. třídy. Neexistuje tedy žádný významný vnější tlak, který by školu donutil používat metody vedoucí k osvojení *klíčových kompetencí*.

Druhý přístup předpokládá, že *očekávané výstupy* jsou formulovány takovým způsobem, aby při jejich osvojování žáci nutně museli budovat *klíčové kompetence* a aby znění *očekávaných výstupů* nutně předpokládalo volbu takových postupů, které se budou na budování *klíčových kompetencí* podílet.

Tento přístup ve svém důsledku vede k tomu, že by žáci po osvojení všech *očekávaných výstupů* měli automaticky vybudované *klíčové kompetence*. Zahrnutí

budování *klíčových kompetencí* do *očekávaných výstupů* by tvořilo jasně definovaný tlak, který by nutil školu vybírat takové učivo a metody jeho osvojování, které by zároveň automaticky zajistily budování *klíčových kompetencí*.

Autoři RVP ZV se zřejmě přiklánějí k prvnímu přístupu, když v kapitole *Vzdělávací oblasti* uvádějí:

„Praktické propojení vzdělávacího obsahu s klíčovými kompetencemi je dáno tím, že si škola na základě cílového zaměření vzdělávací oblasti stanovuje ve ŠVP vzdělávací strategii vyučovacích předmětů (vymezuje vzdělávací příležitosti, činnosti vedoucí k dosažení očekávaných výstupů).“

Skutečnost, že se autoři RVP ZV přiklánějí k prvnímu přístupu, podporuje rovněž fakt, že očekávané výstupy osvojení *klíčových kompetencí* nezahrnují.

Rozporuplná jsou v tomto smyslu ovšem některá tvrzení uvedená v *Manuálu pro tvorbu ŠVP*¹⁹. Na několika místech se v něm setkáváme s tezí, že k utváření a rozvíjení *klíčových kompetencí* žáků vedou výchovné a vzdělávací *postupy a strategie*. Škola je povinna zformulovat tyto strategie vedoucí k jednotlivým kompetencím na úrovni celé školy a rovněž na úrovni každého vyučovacím předmětu. Na jiném místě ovšem nacházíme tvrzení, že „*očekávané výstupy* jsou stanoveny tak, aby při jejich postupném osvojování docházelo i k utváření *klíčových kompetencí*“. To vytváří dojem, že pokud si žáci osvojí *očekávané výstupy*, dojde u nich k utvoření *klíčových kompetencí*, což vzhledem k velmi nerovnoměrnému zahrnutí *klíčových kompetencí* do jednotlivých vzdělávacích oblastí nelze očekávat.

Možný je i třetí přístup k budování kompetencí, který spočívá v kombinaci dvou předchozích. Část *klíčových kompetencí* je zahrnuta do *očekávaných výstupů*, zbytek škola musí dobudovat prostřednictvím strategie a postupu výuky. Tento přístup se jeví jako nejméně šťastný zvláště v tom ohledu, že nevymezuje jasně oblasti (části kompetencí), za které jsou zodpovědní autoři RVP ZV a za které konkrétní škola. Postup, při kterém by nejdřív byly z *očekávaných výstupů* „vypreparovány“ části *klíčových kompetencí*, pak provedeno jejich srovnání s úplným seznamem *klíčových kompetencí* a vytyčení těch částí *klíčových kompetencí*, které je nutné budovat prostřednictvím metod a postupů, je jistě značně pracný.

Jako výmluvná ukázka nepromyšlenosti vzájemného vztahu *klíčových kompetencí* a *vzdělávacího obsahu* v RVP ZV může sloužit následující odstavec:

„Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.“

Zatímco je tedy zřejmé, že *očekávané výstupy* si žák má osvojit, k čemuž jako prostředek slouží *učivo*, vůbec není zřejmé, jakým způsobem se u něj vybudují *klíčové kompetence*. Návod na vytvoření předpokladů k osvojení *klíčových kompetencí* prostřednictvím propojení očekávaných výstupů je zcela nedostatečný a vzbuzuje řadu otázek: proč není místo způsobu vytvoření předpokladů osvojení *klíčových kompetencí* popsán způsob budování klíčových kompetencí? Jakým způsobem a kdy

¹⁹ Manuál vydal Výzkumný ústav pedagogický v roce 2004 jako pomůcku pro tvorbu školních vzdělávacích programů. K dispozici z URL adresy www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=286.

má docházet k propojení *očekávaných výstupů*? Které *očekávané výstupy* mají být propojeny? Má je propojovat učitel, nebo se u žáka propojí „samy“? Stačí propojení *očekávaných výstupů* k tomu, aby byly vytvořeny *klíčové kompetence*?

RVP ZV sice předepisuje školám povinnost uvést ve svých školních vzdělávacích programech, jakými způsoby budou *klíčové kompetence* ve škole rozvíjeny, pokud však k jejich rozvíjení nebudou vedeni a motivováni jednotliví učitelé ve svých vyučovacích předmětech, zůstane tato část reformy pouze na papíře.

Je bezesporné, že zakomponování klíčových kompetencí a oborových dovedností do cílů vzdělávání a do výuky je obtížné a že k němu vede řada cest. Pro inspiraci uvádíme, jak k tomuto obtížnému úkolu přistoupili pedagogové v Mezinárodní škole v Praze.

V této škole jsou pro vyučující závazné standardy, které jsou zpracovány odděleně ve 4 oblastech: obsah, oborové dovednosti, mezipředmětové kompetence (podobají se našim klíčovými kompetencím) a postoje. Učitel je povinen ve výuce dosahovat cílů ve všech těchto oblastech. Při plánování výukové jednotky vymezí, jaké standardy bude v té které oblasti naplňovat a odpovídajícím způsobem volí evaluační nástroje. Nejprve tedy musí odpovědět na otázku, jak rozpozná, že příslušné standardy byly naplněny, tedy že žák dosáhl úrovně, která je standardem předepsána. Až v návaznosti na cíle a metody evaluace volí výukové metody. Tento přístup má řadu výhod. Rozdělení standardů do výše uvedených 4 oblastí a jejich „skládání“ ve výuce vede učitele ke strukturovanějšímu přemýšlení o vzdělávacích cílech a o metodách, kterými jich lze dosahovat, a umožňuje učitelům dobře mezi nimi rozlišovat. Povinnost stanovovat cíle ve všech oblastech zajišťuje, že budou zastoupeny všechny oblasti a že nedojde například k opomíjení dovedností na úkor obsahu. Nutnost volit odpovídající evaluační nástroje zajišťuje, že učitelé musí o cílových stavech žáka přemýšlet a musí o nich mít konkrétní představu. Volba výukových metod pak odpovídá cílům. Eliminují se situace, kdy učitel v dobré víře volí činnostní metody, které žáky baví, ale které nesledují žádný konkrétní cíl, ani žákům ani učitelům není zřejmé, co se při nich žáci mají naučit. Důležitá je skutečnost, že přípravy slouží jako podklad pro hospitace a pro následné hodnocení práce učitele. Tím je zajištěno, že učitelé uvedeným způsobem opravdu postupují a že rozvíjení oborových a mezipředmětových dovedností a postojů žáků se stalo nedílnou součástí jejich každodenní práce.

Zahrnutí cílového zaměření vzdělávacích oblastí (oborových kompetencí) do očekávaných výstupů

Další nedostatky dokumentu spočívají zejména v rozdílné úrovni zahrnutí oborových kompetencí do očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech vzdělávání. Z některých oblastí je zřejmé, že sami autoři mají problém s přijetím ústřední myšlenky kurikulární reformy a odmítají se vzdát důrazu na obsah. Výstupy jsou zde zpracovány pouze prostřednictvím osvojení vědomostí (např. "žák rozliší deriváty uhlovodíků a jejich způsoby použití"), čímž ovšem zachovávají stávající pojetí vzdělávání, pouze výčet učiva z bývalých osnov opatřili činnými slovesy. To samo o sobě nepředstavuje nejzávažnější problém, protože i v těchto oblastech je zpravidla objem učiva explicitně požadovaného v *očekávaných výstupech* i objem učiva doporučeného menší než objem učiva, které bylo součástí povinných osnov či závazným obsahem nejrozšířenějšího vzdělávacího programu základní škola.

Největším nedostatkem tohoto přístupu je absence očekávaných výstupů, které by zahrnovaly osvojení oborových dovedností, tedy dovedností specifických pro danou vzdělávací oblast. Tato skutečnost znesnadňuje učitelům vytvořit přímou návaznost mezi učivem a osvojením dovedností. Hrozí nebezpečí, že nejen rozvíjení klíčových kompetencí, ale i rozvíjení oborových dovedností nebude vnímáno jako běžná náplň/cíl výuky, ale cosi, co je jaksi navíc a s běžnými výukovými činnostmi nemá mnoho společného.

Vědomostně orientovaná formulace očekávaných výstupů

Přestože učivo není závaznou součástí RVP ZV, vědomostně orientovaná formulace *očekávaných výstupů* způsobuje, že tlak na velké množství vědomostí zůstal zachován. Tato skutečnost ve svém důsledku negativním způsobem ovlivňuje charakter výuky. K předání velkého objemu vědomostí jsou jiné cesty než frontální „výklad“ a důraz na domácí přípravu podstatně obtížnější a rizikovější.

Očekávané výstupy zaměřené na dovednosti nejsou v řadě *vzdělávacích oblastí* formulovány i přesto, že jsou tyto dovednosti formulovány v charakteristice *vzdělávací oblasti*. Například v oblasti člověk a příroda se žáci mají v souladu s charakteristikou *vzdělávací oblasti* naučit „soustavně, objektivně a spolehlivě pozorovat, experimentovat a měřit, vytvářet a ověřovat hypotézy o podstatě pozorovaných přírodních jevů, analyzovat výsledky tohoto ověřování a vyvozovat z nich závěry.“ Ve fyzice a v chemii však není formulován ani jeden *očekávaný výstup*, který by odpovídal takto stanoveným cílům, v přírodopise je jeden výstup zaměřený na pozorování. Učitelé, který se v těchto předmětech bude řídit výlučně *očekávanými výstupy*, nic nebrání, aby i nadále kladl důraz na memorování pouček, zákonů a vzorců a principy přírodovědného bádání se ve výuce vůbec nezabýval.

Zúžení prostoru pro alternativy

Pro profilaci školy je významný počet disponibilních hodin. Oproti nejpoužívanějšímu programu *Základní škola* došlo na prvním stupni ke zvýšení počtu disponibilních hodin, což je jistě jev pozitivní. Vzhledem k dosavadním pravidlům pro utváření vzdělávacích programů (Pokyn č.j. 10 788/96-22) ovšem došlo v *rámcovém učebním plánu* na 1. stupni k výraznému zvýšení povinných minimálních počtů hodin (např. český jazyk z 35 na 38, matematika z 20 na 22) a ke snížení počtu disponibilních hodin (z 16 na 9). Toto zvýšení povinných minimálních počtů hodin nebylo podloženo odbornými analýzami, ze kterých by vyplývala jeho nutnost. Důsledkem je výrazné snížení disponibilních hodin, což brání větší profilaci školy.

V souvislosti s alternativním školstvím považujeme za velice nepříznivou skutečnost, že RVP ZV není dostatečně otevřený k stávajícím alternativám. Je víc než zarážející, že zavedené waldorfské školství se do pojetí RVP ZV nevejde. Pokud stát zavádí dvoustupňové kurikulum, měl by být jeho první stupeň takový, aby nejenom umožňoval zachování všech osvědčených, používaných a ostatně i státem schválených vzdělávacích programů, ale aby zároveň vytvářel předpoklady pro zavedení nových alternativních postupů, které se mohou stát obohacením pro celou vzdělávací soustavu.

Doporučené učivo

Výše popsany trend nepropojenosti *vzdělávacího obsahu a klíčových kompetencí* se projevuje i ve vztahu *očekávaných výstupů a doporučeného učiva*. Část výstupů se neprojevuje v návrhu *doporučeného učiva* (například k očekávanému výstupu „rozpozná manipulativní komunikaci v reklamě“ ve *vzdělávací oblasti* Komunikační a slohová výchova není doporučené učivo o typech manipulativních sdělení, o možnostech jejich rozpoznání ve sdělení ani jiné odpovídající učivo), jiné *doporučené učivo* je zase vzhledem k *očekávaným výstupům* nadbytečné (například ve *vzdělávací oblasti* Člověk a příroda učivo „významní biologové a jejich objevy“ nenachází oporu v žádném očekávaném výstupu). Pokud se tedy škola spolehne na učivo doporučené v RVP ZV, může se stát, že některých *očekávaných výstupů* žáci nedosáhnou, protože nebylo probráno učivo, které by jim to umožňovalo, na druhou stranu se budou učit učivo z hlediska *očekávaných výstupů* „nadbytečné“.

4.2 Související povinnosti škol

Příprava školního vzdělávacího programu, autonomie učitelů, autonomie škol

Řádná realizace kurikulární reformy má velký potenciál zvýšit autonomii učitelů a autonomii škol. Od učitelů se očekává, že se samostatně zamyslí nad úlohou svých předmětů ve všeobecném vzdělání a vytvoří si vlastní náhled na to, co by v nich mělo být přednostně vyučováno. Od všech pracovníků školy se pak očekává, že ve spolupráci budou schopni posoudit konkrétní situaci své školy a navrhnout obsah a metody vzdělávání, které budou nejlépe vyhovovat jejich žákům a s kterými se ztotožní celý pedagogický sbor. Učitelé jako jednotlivci i škola jako celek tak mají mimořádnou příležitost aktivně ovlivnit obsah i způsob své práce, ztotožnit se se stanovenými cíli a zároveň přijmout větší zodpovědnost než dosud za jejich naplňování. Větší potřeba přemýšlet o své práci a spolupracovat v rámci pedagogického sboru by měla přirozeně vést k profesnímu růstu učitelů a k jejich vzájemnému obohacování, ke kritičtějšímu přístupu k práci školy a k následnému zkvalitňování všech jejích aspektů.

Vypracování školního vzdělávacího programu tak, aby na něm participoval celý pedagogický sbor a aby mohlo dojít ke konsensu, který umožní všem jeho členům se s výsledným dokumentem ztotožnit, je nicméně nesmírně časově náročné a vyžaduje od všech pedagogů práci nad rámec jejich současného úvazku. Ředitelé škol zároveň nedisponují finančními prostředky, které by jim umožnily práci učitelů honorovat.

Pravděpodobnost nezdarů a frustrace při přípravě ŠVP je značná (rovněž z důvodu nedostatečné podpory ze strany MŠMT – viz dále) a hrozí nebezpečí, že většina škol, místo aby podstupovala riziko takového nezdarů, přistoupí k přípravě ŠVP formálně. K této otázce jsme se vyjadřovali podrobněji v kapitole 2.3.

Hodnocení výsledků žáků

Hodnocení výsledků vzdělávání se má dle školského zákona²⁰ vztahovat k cílům vzdělávání daným zákonem a rámcovým vzdělávacím programem. Definice cíle

²⁰ Zákon 561/2004, § 2, odst. 1, písm. g): Vzdělávání je založeno na zásadách... g) hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy.

vzdělávání je důležitá pro vytváření a používání hodnotících nástrojů z hlediska stanovení standardů a kritérií hodnocení. Na základě současného nejasného vymezení cíle vzdělávání není zřejmé, zda se má hodnocení vztahovat ke klíčovým kompetencím, nebo k očekávaným výstupům, případně jakým způsobem se obě kategorie mají do hodnocení promítnout.

Pokud budeme za cíl vzdělávání považovat cíl jmenovitě vymezený aktuální verzí RVP ZV, není snadné vyrovnat se s požadavkem „*vybavit žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná*“. V RVP ZV ani v Manuálu nejsou totiž podrobněji popsány postupy, kterými může škola (učitel) zjistit, jaká úroveň klíčových kompetencí je pro žáka dosažitelná a jak vytvářet a používat hodnotící nástroje, které posoudí, zda (případně v jaké míře) žák svou „osobní“ míru kompetencí dosáhl.

Důraz na individuální přístup při hodnocení žáka najdeme i v dalších částech dokumentu. Například v kapitole 1 se uvádí, že RVP ZV navozuje a podporuje tendenci „*prosadit změny v hodnocení žáků směrem k ... individuálnímu hodnocení jejich výkonů*“, v kapitole 3 se uvádí, že „*hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na ... posuzování individuálních změn žáka*“, v kapitole 10 nacházíme tvrzení, že hodnocení by mělo vyjadřovat „*respekt k individualitě žáků*“, mělo by být „*v souladu s individuálními možnostmi a pokrokem*“. Důsledné uplatňování zmiňovaného individuálního přístupu k hodnocení žáka, který by zjišťoval pro žáka dosažitelnou úroveň klíčových kompetencí a používal by hodnotící nástroje vzhledem k této úrovni, by představovalo značný průlom při hodnocení výsledků vzdělávání. Pro tak rozsáhlou a významnou změnu v hodnocení žáků pedagogická veřejnost nedisponuje teoretickými vědomostmi ani praktickými zkušenostmi.

Kromě toho - posoudit, zda se má hodnocení žáků vztahovat spíše k osobnímu potenciálu žáka, nebo ke stanoveným standardům, není snadné – ve schválených dokumentech můžeme nalézt argumenty pro oba přístupy. V RVP ZV nacházíme argumenty pro hodnocení vzhledem k osobnímu potenciálu žáka (jak dokumentuje předchozí odstavec), podrobněji tento přístup rozvádí Manuál, ve kterém se výslovně uvádí:

„Kritéria hodnocení žáka by měla být zpracována tak, aby zohledňovala jeho individualitu (jeho možnosti – osobnostní maximum žáka) a aby odrážela společné výchovné a vzdělávací strategie školy. Kritéria hodnocení žáka je zapotřebí odvíjet od klíčových kompetencí, tj. formulovat je tak, aby se do nich jednotlivé aspekty klíčových kompetencí promítly.“

Naproti tomu se ve vyhlášce č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky v části věnované hodnocení žáků (§14, odst. 3) uvádí:

„Hodnocení vychází z posouzení míry dosažení očekávaných výstupů formulovaných v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu“.

Je tedy zřejmé, že podle vyhlášky by se hodnocení mělo vztahovat ke standardům definovaným prostřednictvím očekávaných výstupů konkrétního ŠVP.

Nedílnou součástí dalších úprav RVP ZV by se tedy mělo stát upřesnění, zda se má hodnocení žáka vztahovat ke standardům, nebo k osobnímu potenciálu žáka, nebo k individuálním standardům stanoveným vzhledem k osobnímu potenciálu žáka.

Problematická je rovněž role kritérií při hodnocení žáka. Problém nespočívá v různém způsobu definování této role – jak vyhláška č. 48/2005, tak RVP ZV a Manuál se shodují v tom, že kritéria mají být stanovená a zveřejněná před hodnocením, ale v překonání zavedených stereotypů. Na českých školách zdaleka není běžné, aby obecná kritéria hodnocení žáka (která jsou součástí ŠVP) učitelé rozpracovali pro hodnocení v jednotlivých vyučovacích předmětech, jak doporučuje Manuál a aby s nimi předem seznámili žáky. Je rovněž otázkou, zda jsou učitelé na jednoznačné definování a zveřejnění kritérií připraveni. Významně nad rámec běžně používaných postupů jde i požadavek, aby do procesu tvorby kritérií byli zapojeni žáci.

Vlastní hodnocení školy

Další povinnost, kterou přináší základním školám nový školský zákon a která má úzkou spojitost s kurikulární reformou, je povinnost provádět vlastní hodnocení školy. Školský zákon je vymezuje pouze obecně:

Hodnocení školy se uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení českou školní inspekcí. Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy a jedním z podkladů pro hodnocení Českou školní inspekcí.

Detailněji je upraveno prováděcím předpisem obsaženým v Sb.zákonů č.15/2004, Částka 4, Část čtvrtá:

Vlastní hodnocení školy je vždy zaměřeno na:

- a) *cíle, které si škola stanovila zejména v koncepčním záměru rozvoje školy a ve školním vzdělávacím programu*

Hlavní oblasti vlastního hodnocení školy jsou vždy

- a) *podmínky vzdělávání*
- b) *průběh vzdělávání*
- c) *podpora školy žákům a studentům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání*
- d) *výsledky vzdělávání žáků a studentů*
- e) *řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*
- f) *úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům.*

Vlastní hodnocení školy se zpracovává za období jednoho nebo dvou školních roků.

O vlastním hodnocení školy platí v zásadě vše, co bylo uvedeno v odstavci o přípravě školního vzdělávacího programu, kde žádoucí efekty jsou podmíněny řádnou a seriózní prací celého pedagogického sboru. Stejně tak jako práce na ŠVP i provádění vlastního hodnocení školy má velký potenciál pozitivně ovlivnit práci školy, ale dojde k tomu pouze tehdy, bude-li prováděno poctivě a poučeně. Stejně jako v případě ŠVP i zde hrozí nebezpečí formalismu a stejně jako v případě ŠVP nejdou pedagogové na tento úkol připraveni a nemají prostředky k jeho profesionálnímu vykonávání.

Zásadní ve vztahu k autoevaluačním aktivitám a potažmo i k úspěchu kurikulární reformy bude směřování ČŠI. Velmi nešťastné by bylo, kdyby školy získaly pocit, že je poctivý přístup k autoevaluaci ohrožuje v tom smyslu, že se inspekce zaměřuje na nedostatky, které uveřejňují ve svých autoevaluačních zprávách, a na základě těchto nedostatků jim vystavuje nepříznivé hodnocení. Pokud inspektoři nepřijmou úlohy konzultantů, kteří se zaměřují nikoli na to, jaké nedostatky školy ve své práci odhalily, ale na opatření, která přijaly k jejich odstranění, mohou ideu vlastního hodnocení školy v zárodku zmařit. Důležitá je i zpětná vazba, kterou budou poskytovat školám ve vztahu k jejich školním vzdělávacím programům. Inspektoři by měli přijmout fakt, že v průběhu 2 let nemohou mít tyto dokumenty finální podobu a nebudou obsahovat všechny předepsané náležitosti. Spíše než přísné lpění na dodržování všech náležitostí by se vyplatila shovívavost a podpora pedagogů v jejich snažení.

Výstupní hodnocení

Jednou z povinností, která vyplývá školám z nového školského zákona a přímo souvisí s problematikou klíčových kompetencí, je povinnost vystavit žákům na konci povinné školní docházky tzv. výstupní hodnocení jako doklad o tom, jak žák dosáhl cílů vzdělávání uvedených v § 44 zákona. Toto hodnocení musí škola vydat rovněž žákům v 5. a 7. ročníku, kteří se hlásí ke studiu na víceletém gymnáziu. Tyto cíle odpovídají svojí povahou klíčovým kompetencím:

Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické a duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a o svém profesním uplatnění.

Toto výstupní hodnocení nemohou školy seriózně vystavit, pokud se nenaučí klíčové kompetence cíleně rozvíjet a v průběhu celé školní docházky objektivně hodnotit míru jejich osvojení. Nebude-li výstupní hodnocení založeno na objektivních pozorováních výkonů žáků v průběhu delšího časového období, hrozí nebezpečí, že se stane jen jakýmsi bezobsažným „kádrovým posudkem“. Takové hodnocení má velký potenciál žáky poškodit a nemůže na něm být založeno rozhodování o přijetí ke studiu na střední škole. V tuto chvíli je výstupní hodnocení pro všechny aktéry na poli vzdělávání velkou neznámou. Na tom se do značné míry podílí i výše zmiňovaná nejednoznačnost žádoucích postupů při rozvíjení klíčových kompetencí.

4.3 Podpora školám a vzdělávání

Vzdělávání podporované státem

Pedagogové nemají dostatečný návod, jak postupovat při tvorbě ŠVP a plnění dalších výše uvedených povinností, a většina škol má malou zkušenost s týmovou prací. Ve školním roce 2004/2005 měli ředitelé všech základních škol v ČR příležitost zúčastnit se půldenního semináře, na kterém je zástupci MŠMT a VÚP seznámili s cíli reformy a s jejím očekávaným průběhem a ředitelé pilotních škol se svými zkušenostmi. Na začátku školního roku 2005/2006 může zástupce z každé základní školy absolvovat

čtyřdenní kurs pro koordinátory kurikulární reformy ve škole, který organizuje NIDV (dříve PC Praha)²¹. Tento kurs by měl poskytnout pedagogům základní informaci o tom, jak při přípravě ŠVP postupovat. Vzhledem k tomu, že spuštění vzdělávacího programu provázely finanční nejasnosti a organizační zmatky, nebyl dostatek času na jeho přípravu ani na výběr kvalifikovaných lektorů. To vše potenciálně ohrožuje kvalitu vzdělávacího programu. I kdyby se však nakonec podařilo jej realizovat ve vynikající kvalitě, přichází pozdě, tedy v době, kdy už mají školy s prací na ŠVP začít, a vzdělání, které přinese, bude samo o sobě v každém případě nedostatečné.

Z hlediska poskytování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) se jako problematické jeví i zrušení původního organizačního uspořádání pedagogických center. Na jejich místě začala fungovat vzdělávací centra buď komerčně zaměřená nebo podléhající krajům, která si na svůj provoz musí vydělat. To vedlo ke zvýšení cen DVPP, aniž by školy dostaly navýšené prostředky na jeho financování.

Pro řádnou realizaci myšlenek reformy potřebují učitelé dlouhodobé, prakticky orientované vzdělávání zaměřené na práci s cíli a jejich dosahování ve výuce, na vymezení úrovní zvládnutí kompetencí pro jednotlivé ročníky, na osvojení nových vyučovacích metod a metod hodnocení výkonů žáků, které podporují rozvoj klíčových kompetencí. Sepsání kvalitního ŠVP vyžaduje rozsáhlou spolupráci mezi učiteli různých aprobací. Ze zkušeností s tvorbou ŠVP je už dnes zřejmé, že školy budou potřebovat dlouhý čas na to, aby se k porozumění RVP a tvorbě ŠVP mohli dostat celý učitelský sbor. Je také patrné, na jak úvodní úrovni je dosud ve většině škol dovednost společně promýšlet a produkovat ucelený školní program. Ve školách se sice najdou už dnes jednotlivci, kteří reformní záměr chápou a mohou pomáhat svým kolegům, avšak schází tu systematická podpora takové implementace – od učitelů se bude žádat velký díl práce ve zcela novém terénu a se zcela novým způsobem přemýšlení. To zabere mnoho času mimo výuku, náročné bude i vytváření nových příprav do výuky, neboť většina učitelů musí proměnit styl výuky, její organizaci i obsah. Zároveň nejsou k dispozici finanční prostředky na kompenzaci práce učitelů a najímání dalších pracovních sil (asistentů učitelů, speciálních pedagogů), kteří by umožnili kvalitní realizaci reformního záměru ve školách. V optimálním případě se učitelé naučí pracovat v týmu a začnou o své práci více přemýšlet. Dá se rovněž očekávat, že je reforma podnítí k intenzivnějšímu vzdělávání a k pečlivějšímu výběru vzdělávacích aktivit. Rada ředitelů si již teď objednává u nevládních organizací školení pro celé pedagogické sbory. Situaci však komplikuje skutečnost, že v ČR je stále málo nevládních organizací nebo nezávislých konzultantů, kteří by byli kvalifikováni školám s přípravou ŠVP pomoci a že školy nedostávají na nákup vzdělávacích a konzultačních služeb dostatek finančních prostředků.

Manuál pro tvorbu ŠVP ZV

Kromě výše zmíněného školení koordinátorů má školám v přípravě ŠVP pomoci Manuál, který byl na konci školního roku předložen pedagogické veřejnosti k oponentuře. Manuál pro tvorbu ŠVP ZV považujeme za kvalitní dokument. Velmi srozumitelným způsobem vysvětluje potřebu změn a podrobně popisuje cestu jejich realizace. Je seriózní v tom smyslu, že nezastírá skutečnost, že tvorba ŠVP

²¹ Vzdělávání pro úplně základní školy bude hrazeno z prostředků ESF, vzdělávání pro prvostupňové školy z prostředků MŠMT.

představuje pro školu náročný úkol a upozorňuje na obtíže, se kterými se školy při tvorbě ŠVP pravděpodobně setkají.

Manuál přehledně popisuje jednotlivé kroky tvorby ŠVP a vysvětluje, které náležitosti jsou pro školu povinné a kde má škola volnost pro vlastní řešení. Čtenář jistě ocení řadu ukázek a příkladů konkrétní realizace dílčích aspektů ŠVP, a to jak ze školních vzdělávacích programů pilotních škol, tak z dílny tvůrců RVP ZV. Za pozitivní považujeme zdůraznění potřeby týmové práce celého pedagogického sboru.

Manuál nás ovšem ještě zřetelněji než RVP ZV utvrzuje v přesvědčení, že zapracování klíčových kompetencí do vzdělávacího programu může být formální a nemusí mít faktickou návaznost na výuku. Jeden uvedený příklad ukazuje zpracování klíčových kompetencí v oblasti úvodní, která charakterizuje priority práce školy v obecné rovině (str. 29 Manuálu). Druhý příklad rozpracování klíčových kompetencí je pak uveden v konkrétní vzdělávací oblasti Člověk a příroda (str. 50 Manuálu). Klíčové kompetence jsou zde rozpracovány v rovině strategií, příklad specifikuje, jakými cestami bude škola v této vzdělávací oblasti rozvíjet dílčí klíčové kompetence. V Manuálu chybí ukázka jak pracovat s klíčovými kompetencemi v rovině výukových cílů = očekávaných výstupů. Tedy specifikace toho, co si má žák v rovině kompetencí konkrétně osvojit. Situace není o mnoho lepší ani ve vztahu ke kompetencím oborovým. V tomto ohledu je dosti odstrašující ukázka dílčího rozpracování ŠVP v předmětu přírodopis. Výstupy jsou založeny výlučně na poznacích, celý příklad nemá s kompetencemi nic společného. Domníváme se, že v situaci, kdy RVP ZV opakovaně deklaruje důraz na klíčové kompetence a učitelé nemají s jejich aplikací žádnou zkušenost, bylo by vhodné volit příklad, ve kterém by klíčové kompetence figurovaly. Rozhodně by ale v použitém příkladu měly figurovat alespoň některé kompetence oborové. O takové příklady by bylo třeba Manuál (a další instruktážní materiály) obohatit.

O tom, jak vnímá Manuál pedagogická komunita, je možno si učinit představu ze závěrů výroční konference Stálé konference asociací ve vzdělávání, kde byl Manuál projednáván v několika pracovních skupinách složených zejména z pedagogů ZŠ a pedagogů vysokoškolských²²: Většina účastníků vnímala Manuál pozitivně jako dokument, který umožňuje školám lépe uchopit práci na přípravě ŠVP a učinit si představu o tom, jak dostát všem požadavkům. Účastníci se shodovali, že Manuál svým členěním dává jasný signál, že tvorba ŠVP má svou posloupnost a že přeskóčí-li se úvodní fáze, druhá fáze se nebude dařit, takže stejně nezbude než se k ní vrátit. Školy se neobejdou bez analýzy stavu školy ani bez týmové práce pedagogů. Prvek autoevaluace školy podtrhuje posloupnost a cykličnost práce. Účastníci se shodovali v tom, že Manuál zdůrazňuje potřebu diskuse ve sboru, pedagogové ZŠ však vyjádřili obavu, že na diskusi v učitelských sborech je už poměrně málo času.

Manuál hodnotili účastníci jako srozumitelný, přesto vyvstávala potřeba ještě konkrétnějších příkladů. Vyskytl se požadavek vzorového ŠVP. Pedagogové oceňovali zpracování průřezových témat, které přibližuje učitelům tento nový

²² Podrobněji viz Výroční konference SKAV 2005, Závěry z jednání diskusního okruhu II: Pohled na Manuál pro tvorbu ŠVP ZV a jeho využitelnost v praxi.

kurikulární prvek. Řada diskutujících se však domnívá, že by Manuál měl být více rozpracován z hlediska předmětů.

Přestože účastníci hodnotili Manuál spíše pozitivně, shodovali se v tom, že nelze předpokládat, že nahradí doposud chybějící přípravu pedagogů na naplnění reformy v praxi. V terénu je výrazné očekávání, že kromě Manuálu budou mít školy ještě další podporu - další metodickou a poradenskou pomoc, ovšem systémově ošetřenou - výcviky, semináře, konzultace (například s některou z pilotních škol). Každá škola by měla mít v regionu metodické vedení. Školy vyjádřily potřebu zpětné vazby, tedy ujištění, že při práci na ŠVP postupují správně.

Závažným se jeví přesvědčení účastníků, že autoři Manuálu nevnímají dobře situaci ve školách. Počítají s připraveným a kvalifikovaným terénem, což neodpovídá realitě. Tvorba kurikula je vysoce odborná činnost, na kterou učitelé nejsou připraveni. Je mylnou představou, že v praxi je dostatek předmětových odborníků. Ve školách nejsou odborníci na didaktizaci učiva a Manuál k této činnosti neposkytuje dostatečné vedení. Školy nemají aprobované učitele pro všechny odbornosti a tak tvůrcům ŠVP není vždy jasné, které postupy jsou optimální pro dosažení cílů ŠVP = výstupů z oborů či předmětů.

Portál pro podporu RVP

Výzkumný ústav pedagogický má na svých internetových stránkách odkaz na internetový portál www.rvp.cz, který má sloužit jako portál pro podporu rámcových vzdělávacích programů. Po zadání řetězce „rvp“ do internetových vyhledávačů je tento portál mezi prvními odkazy, které se zobrazí jako výsledky vyhledávání. V současné době (k 30.9. 2005) se na inzerovaných internetových stránkách nachází informace pouze k rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání. VÚP tedy nejenže na uvedeném portálu nenabízí metodickou podporu pro tvorbu ŠVP pro základní vzdělávání, ale na zmíněné stránky neumístil ani jakékoliv jiné informace o RVP ZV (znění dokumentu, Manuál). Tento stav považujeme za nevyhovující vzhledem k odborné i širší veřejnosti.

Fakulty připravující budoucí učitele

Se svojí vzdělávací nabídkou začínají pomalu přicházet i vysoké školy vzdělávající budoucí učitele. Zde se ovšem ukazuje jako problém skutečnost, že kurikulární reforma nebyla dobře komunikována ani v odborné veřejnosti a že o jejich primárních cílech mají různí aktéři velmi různé představy. Zatímco někteří vysokoškolští pedagogové (kteří představují spíše výjimku) postavili své vzdělávací aktivity na porozumění klíčovým kompetencím a na spolupráci pedagogů vyučujících různé předměty, jiní chápou kurikulární reformu jako novou příležitost pro pedagogy posílit v kurikulu jejich vlastní předmět a odpovídajícím způsobem směřují i vzdělávání. Řada pracovníků pedagogických fakult má vážné obavy, že učitelé nebudou schopni na základě RVP ZV postavit rozumnou náplň jednotlivých předmětů a připravují vzorové školní vzdělávací programy v jednotlivých vyučovacích předmětech. Pomíjejí při tom skutečnost, že vlastní práce pedagogů na vývoji jejich ŠVP nemá sloužit primárně vývoji dokumentu, ale zejména profesnímu rozvoji učitelů a že myšlenka vzorového vzdělávacího programu je v přímém rozporu s idejemi kurikulární reformy.

Nevládní organizace

Vzdělávání k tvorbě ŠVP nabízejí školám rovněž nevládní organizace. I ty volí různé důrazy, svými přístupy jsou však celkově mnohem blíže cílům kurikulární reformy. Jejich nabídka je zpravidla pouze dílčí, tedy vzdělávání nezahrnuje všechny aspekty implementace kurikulární reformy. Některé z organizací nabízejí výborné kurzy směřující k porozumění klíčovým kompetencím, stanovování vzdělávacích cílů, hodnocení úrovně jejich dosažení apod. Jiné organizace se zaměřují primárně na rozvoj týmové práce, další na stanovování vize školy apod. Nabídka nevládních organizací je ovšem omezená a školy nedisponují finančními prostředky k tomu, aby mohly jejich služby nakupovat. Jejich vzdělávání je zpravidla důkladné, nepovrchní a tedy dlouhodobé. Volí je tedy primárně školy, které samy cítí potřebu změny a jsou ochotny na ní aktivně pracovat. Škola, která si stanoví za cíl rychle se zbýt úkolu napsat ŠVP, bude hledat k jeho splnění snazší cesty. Přínos vzdělávání poskytovaného nevládními organizacemi si uvědomuje i řada ředitelů. V dotazníkovém šetření projektu Kalibro uvedlo 66 % zúčastněných ředitelů, že pro jejich školu je potřebná vzdělávací nabídka nevládních organizací. Potřebnost vzdělávání poskytovaného pedagogickými fakultami vnímá pouze 24 % ředitelů.

Problematika evaluace

Samostatnou oblastí, která vyžaduje podporu a vzdělávání, je evaluace na úrovni žáka i na úrovni školy. Školy potřebují pomoci s evaluací oborových a klíčových kompetencí, s jejichž rozvíjením a hodnocením nemají naprosto žádné zkušenosti.

Školy se rovněž potřebují naučit metodám, které jim umožní reflektovat vlastní práci (vlastní hodnocení školy). V oblasti evaluace práce školy či výsledků vzdělávání nejsou studenti pedagogických fakult systematicky vzděláváni. Řada pedagogů tak má o evaluaci velmi neúplné či zkreslené představy. Jisté možnosti dovzdělat se v této oblasti poskytují rozmanité kurzy organizované nevládními organizacemi, řidčeji rovněž pedagogickými fakultami (např. o.s. AISIS učí v rámci kurzu Trvalá obnova školy vedení škol jak provádět SWOT analýzu, o.s. Step by step a o.s. Kritické myšlení nabízejí svým klientům velmi kvalitní programy certifikace učitelů, velmi kvalitní poučení jak provádět celkové hodnocení práce školy „audit“ poskytovalo svým absolventům funkční studium Západočeské university v Plzni apod.). Tyto vzdělávací příležitosti jsou mnohdy na velmi dobré úrovni, neposkytují však vzdělání systematické. Vzdělání bývá zpravidla dílčí, naučí absolventy bezpečně aplikovat vybrané metody, ale neumožňuje jim vytvořit si nad danou problematikou nadhled a tvořivě volit, případně koncipovat evaluační nástroje v souladu s aktuálními potřebami. Situace je o to komplikovanější, že v oblasti evaluace má ČR celkově velmi málo odborníků. Takže i školy, které by byly ochotny si financovat konzultace či konkrétní pomoc při volbě metod či zpracování získaných údajů, nemají kam se obrátit.

Na české „evaluační vakuu“ zareagovaly společnosti Kalibro a SCIO. Společnost Kalibro již řadu let nabízí školám testy, které jim umožňují zjistit, jak jejich žáci rozumějí probíranému učivu, nověji nabízí i takzvané testy „dovednostní“, které umožňují ohodnotit i tvořivou práci žáků. V letošním roce nabídla školám dotazníkové šetření *Škola a já*, které umožnilo ohodnotit rozličné aspekty práce školy na základě odpovědí získaných z dotazníků pro žáky, rodiče, učitele a ředitele. Společnost SCIO nabízí testy zaměřené na ověření míry osvojení vědomostí předepsaných závaznými kurikulárními dokumenty. Pro příští školní rok připravuje

projekt *Mapa školy*, který bude podobně jako program *Škola a já* zpětnou vazbu týkající se řady aspektů práce školy.

Přes tuto chvályhodnou činnost obou zmíněných organizací zůstává řada oblastí, kterým se z hlediska evaluace nikdo nevěnuje a kde bude pro učitele velmi obtížné získávat podporu. Z hlediska zacílení reformy se jako nejzávažnější jeví hodnocení míry osvojení dovedností a klíčových kompetencí. Školy si potřebují osvojit metody rozvíjení a hodnocení úrovně klíčových kompetencí z toho důvodu, aby mohly hodnotit žáky v těchto oblastech (viz výše zmiňované výstupní hodnocení), ale rovněž aby mohly vyhodnocovat úspěšnost reformního procesu na jejich škole. Vše nasvědčuje tomu, že závažnost absence metod k hodnocení míry dosažení kompetencí si realizátoři kurikulární reformy dostatečně neuvědomují, a to ani ve vztahu k přijímací zkoušce na střední školu, o které zákon praví, že musí být v souladu s RVP ZV. Otázkou zůstává, co pod tímto „souladem“ míní tvůrci zákona a jako ho budou naplňovat střední školy.

4.4 Shrnutí

I když RVP ZV svými východisky tvoří významný posun v dosavadním pojetí cíle vzdělávání, dokument sám se vyznačuje velmi nerovnoměrnou úrovní zpracování jednotlivých částí a vyžaduje revizi. Precizně zpracované charakteristiky klíčových kompetencí a převážně činnostně orientované charakteristiky cílového zaměření vzdělávacích oblastí se nepromítají v dostatečné míře do očekávaných výstupů a s nimi souvisejícího doporučeného učiva.

Jako velice problematické vidíme nejednoznačné vymezení cíle vzdělávání ve smyslu podílu klíčových kompetencí a očekávaných výstupů. Tato skutečnost se s nejvyšší pravděpodobností projeví negativně na vytváření nástrojů pro hodnocení výsledků vzdělávání, protože není jednoznačně určeno, k jakým cílům se má hodnocení vztahovat.

Z dokumentu samotného ani z *Manuálu*, který má sloužit k jeho aplikaci při zpracování školního vzdělávacího programu, není jednoznačně patrné jakým způsobem mají učitelé u žáků budovat klíčové kompetence. Tento nedostatek považujeme za zcela zásadní, protože klíčové kompetence jsou pro většinu učitelů novou součástí kurikula a nemají tedy pro jejich budování prakticky žádné teoretické znalosti.

Snížení počtu disponibilních hodin na 1. stupni oproti stávajícím pravidlům pro tvorbu vzdělávacích programů omezuje výraznější profilaci škol a realizaci alternativních vzdělávacích cest.

Záměr, že si pedagogické sbory samostatně vytvoří vlastní školní kurikulum směřující k osvojování klíčových kompetencí, je mimořádně ambiciózní. Čeští učitelé nemají s touto činností žádnou zkušenost, poučení a vzdělání, které se jim dostalo ve vztahu k cílům reformy a nástrojům k její realizaci, je nedostatečné.

5. Rizika spojená s realizací kurikulární reformy

Ve vztahu ke kurikulární reformě spatřujeme tři typy rizik. V první řadě jsou to rizika spojená s nedostatečně promyšlenou koncepcí i obsahem RVP ZV. I když je patrné, že přípravě dokumentu věnovali autoři velké množství času a energie, nepovedlo se dosáhnout vyrovnané kvality u všech částí dokumentu. Svůj podíl na tom jistě má i formulace zadání a absence závěrečného posouzení dokumentu vzhledem k deklarovaným cílům státní politiky zakotveným v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice* (tzv. Bílé knize) a ostatně i v následujících koncepčních dokumentech.

Druhý typ rizik spočívá v tom, že státní úředníci nedoceňují náročnost reformy a požadavků kladených na školy. Školám neposkytují dostatečnou podporu, a to ani podporu věcnou, ani podporu finanční. Zároveň nevytvářejí takové mechanismy, které by školám umožnily pomoci si samy.

Třetí typ rizik spatřujeme v nedostatečné koordinaci jednotlivých komponent kurikulární reformy mezi sebou a zejména v nedostatečné koordinaci kurikulární reformy s dalšími kroky vzdělávací politiky, z nichž některé podle našeho názoru úspěch kurikulární reformy bezprostředně ohrožují.

5.1 Rizika vyplývající z nedostatečně promyšlené koncepce a obsahu RVP ZV

V RVP ZV není jednoznačně vymezen cíl vzdělávání. V důsledku této skutečnosti není jasné, kterému z explicitně a implicitně vyjádřených cílů – „*vybavení žáků souborem klíčových kompetencí*“ a „*osvojení očekávaných výstupů*“ – mají pedagogové věnovat víc pozornosti. Vzhledem k tomu, že snáze měřitelné jsou očekávané výstupy, lze předpokládat, že jim bude věnována větší pozornost než obecněji vymezeným klíčovým kompetencím. Tuto domněnku podporuje i skutečnost, že učitelům nebylo poskytnuto vzdělání, které by jim umožnilo vytvářet si nástroje pro hodnocení klíčových kompetencí. Bude tedy docházet k paradoxnímu jevu, že i když cíl vzdělávání byl definován především jako „*vybavení žáků klíčovými kompetencemi*“, vzdělávání se ve skutečnosti zaměří pouze na „*osvojení očekávaných výstupů*“.

Vzhledem k nejednoznačně definovanému cíli vzdělávání rovněž není patrné, k čemu se má vztahovat hodnocení výsledků vzdělávání. V případě, že se budou hodnotící nástroje vytvářet před vyjasněním cíle vzdělávání, hrozí, že hodnocení se nebude vztahovat k oficiálně stanoveným cílům vzdělávání a reforma se tak bude mít účinkem.

Dalším významným rizikem je fakt, že není jasně, srozumitelně a návodně vymezen způsob budování *klíčových kompetencí*. Hrozí tedy, že klíčové kompetence nebudou budovány v požadované míře. Tuto domněnku podporuje i skutečnost, že *klíčové kompetence* jsou hodnotitelné až v 9. třídě a k jejich vytváření učitelé nejsou motivováni jinak, než formálními požadavky zpracování ŠVP. *Klíčové kompetence* nejsou komplexně zahrnuty do *vzdělávacího obsahu*, učitel bude jejich budování muset promyslet a zrealizovat sám. To by samo o sobě nebylo špatné, ale pouze

v případě, že by každý učitel už ve školním roce 2007/08 měl dostatek teoretických znalostí a praktických zkušeností, které by mu umožňovaly používat postupy podílející se na budování *klíčových kompetencí* v dostatečné míře. I zde by však hrozilo nebezpečí, že učitel bude upřednostňovat vědomostní cíle formulované v kontrolovaných *očekávaných výstupech*. Z praktického hlediska by proto bylo užitečnější, aby byly jednotlivé aspekty *klíčových kompetencí* zahrnuty ve *vzdělávacím obsahu*, respektive *byly zahrnuty v očekávaných výstupech*.

Samo hodnocení klíčových kompetencí v 9. ročníku je navíc velkou neznámou. Není jasné, zda podklady k tomuto hodnocení budou učitelé vytvářet sami, či zda jim potřebné nástroje poskytne stát. O podobě hodnotících nástrojů neexistuje v systému žádná představa. Za mimořádně nešťastnou považujeme rovněž skutečnost, že školy mají povinnost začít vydávat výstupní hodnocení již v letošním školním roce, tedy dříve, než budou mít příležitost v rámci tvorby ŠVP přemýšlet o budování klíčových kompetencí a jejich hodnocení. Pravděpodobnost, že výstupní hodnocení se stane kádrovým posudkem, který nejenže nepodpoří rozvíjení klíčových kompetencí, ale bude je naopak diskreditovat, se tak rovná téměř jistotě. V této situaci se jeví jako nejvhodnější, respektive jediná cesta paragraf o výstupním hodnocení ze školského zákona vypustit.

Závažné riziko pro realizaci cílů reformy představuje nevyvážená kvalita zpracování jednotlivých vzdělávacích oblastí především ve smyslu nedostatečného propojení *cílového zaměření vzdělávacích oblastí se vzdělávacím obsahem*. Hrozí, že cíle, ke kterým má směřovat vzdělávání v jednotlivých vzdělávacích oblastech, nebudou naplňovány. Budou sice v dokumentu deklarativně vymezeny, ale protože na jejich naplňování nebude vyvíjen výraznější vnější tlak (ve smyslu velice konkrétní kontroly naplňování jednotlivých cílů), zůstanou pouze „na papíře“.

Z hlediska současného (rovněž i připravovaného) systému přijímacího řízení na střední školy, které považuje za závazný soulad s platnými kurikulárními dokumenty, je problematická obecná formulace některých očekávaných výstupů (například „uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře“). Ve svém důsledku tyto obecné formulace znamenají zachování stávajícího důrazu na velký objem učiva, který musí žáci pamětně zvládnout. Které literární směry jsou základní a které „podružné“? Kterí jejich zástupci ve světové literatuře jsou významní a kteří už ne? Na něčem jistě panuje jakási obecná shoda, ale jednotlivosti, které se ze skupiny všeobecně přijímaných entit vymykají, se mohou stát kamenem úrazu při různých typech hodnocení. Stanovení kritérií pro výběr není snadné a může se na jednotlivých základních a středních školách lišit. Možná by stálo za úvahu zvážit konkretizaci některých obecných formulací, která by školám po jejich zvládnutí umožnila soustředit se na osobnosti a jevy blízké žákům i učitelům tematicky i prostorově podle konkrétního zaměření dané školy. Pozornost by se měla soustředit pouze na obecné formulace zahrnující velké množství jednotlivostí z oblasti vědomostí. Podrobněji by měly být vymezeny například běžné druhy rostlin, literární žánry, nejvýznamnější typy památek, které se staly součástí světového kulturního dědictví... Toto vymezení by totiž neznamenal, že po zvládnutí vyjmenovaných „rostlin, žánrů, památek“ se učitel nesmí zabývat jinými, pouze by zajišťovalo, aby jiné než vyjmenované nebyly zahrnuty v požadavcích středních škol k přijímacímu řízení. Toto by mohl být jeden ze způsobů, jakým snížit tlak, kterým je na základních školách deformován obsah vzdělávání výrazně ve prospěch znalostí.

Trochu v pozadí publikovaných hodnocení RVP ZV zůstává fakt, že nejsou jasná kritéria ani způsob výběru *vzdělávacího obsahu*. Rovněž nebyla provedena dostatečně komplexní oponentura již vybraného *vzdělávacího obsahu*. Hrozí, že jeho osvojování budou žáci přetěžováni, aniž by docházelo k naplňování cíle vzdělávání „poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání“. Toto riziko považujeme za velmi závažné i v tom ohledu, že když se v praxi důraz na množství učiva (bez ohledu na deklarované budování klíčových kompetencí) nezmění, spolehlivě to povede k diskreditaci celého reformního úsilí v očích veřejnosti.

5.2 Rizika pramenící z nedostatečné přípravy a podpory realizace reformy

Ohrožení zdárné realizace kurikulární reformy rovněž spatřujeme v její nedostatečné propagaci a v nedostatečném věcném a finančním zajištění.

Kurikulární reforma byla pojímána jako vhodný argument pro přijetí nekvalitního školského zákona. Ze strany MŠMT se jí však nedostává žádné mediální podpory a propagace. Text školského zákona i některá vystoupení ministerských úředníků vzbuzují dojem, že se jeho autoři se změnou v pojetí cílů vzdělávání neztotožnili a v zásadě vůbec nepochopili její podstatu. Proto figuruje reforma ve školském zákoně v mnoha ohledech jako vytržená jednotlivost bez jakékoli návaznosti na jeho ostatní prvky, které jsou s jeho duchem mnohdy v příkrém rozporu (např. zůstávají přijímací zkoušky, které svoji podstatou znemožňují přesun důrazu na kompetence, zůstává zachována selekce, která je v přímém rozporu s maximálním rozvojem každého jednotlivce, plošné hodnocení výsledků vzdělávání, které vzniká bez jakékoli návaznosti na cíle reformy apod.).

Zřejmě nejzávažnějším důsledkem skutečnosti, že se tvůrci vzdělávací politiky neztotožnili s cíli vzdělávací reformy, je absence její mediální podpory. Ta je tíživě pocíťována zejména ve vztahu k rodičovské veřejnosti. Rodičovská veřejnost potřebu změn ve vzdělávacím systému nepocítuje a hrozí vážné nebezpečí, že snahu škol naplnit zákonem stanovené požadavky bude vnímat negativně. Školy pak mohou zbrzdit reformní kroky ze strachu, aby nebyly negativně hodnoceny ze strany rodičů a potažmo zřizovatele a aby v důsledku této skutečnosti netrpěly úbytkem žáků, případně nebyly v rámci optimalizace zrušeny. Absurdní je požadavek státu, aby školy samy rodiče svých žáků pro reformu získaly.

Neméně vážné důsledky má absence propagace reformy mezi odborníky a skutečnost, že reforma nebyla založena na široké odborné diskusi a následném konsensu a není koordinována. Míra podpory reformy ze strany odborníků tak není zajištěna, což je velký problém zejména v případě pedagogických fakult, které nepřipravují své absolventy tak, aby byli s to požadavkům reformy dostát. Dále dochází k velmi rozmanitému výkladu některých reformních kroků a cílů, což vede k tomu, že vzdělávání k reformě i programy na její podporu připravované odborníky z různých pracovišť mají velmi rozmanitou podobu a ne vždy směřují k žádoucím cílům. Nedostatečný výklad směrem k učitelům a naprosto nedostatečné vzdělávání způsobuje nepochopení a nepřijetí cílů reformy a neochotu a neschopnost vynaložit úsilí na její realizaci.

Velké ohrožení zdárného průběhu reformy představuje rovněž její nedostatečná finanční podpora. Ředitelé nemají finanční prostředky k tomu, aby zaplatili zvýšenou pracovní aktivitu učitelů. Ředitelé dále nedostávají finanční prostředky, za které by mohli nakoupit vzdělávání či konzultace od nestátních subjektů.

Mimořádně rizikový a neefektivní je způsob financování vzdělávacích programů, kdy MŠMT vybírá subjekty, kterým poskytuje finanční prostředky na realizaci vzdělávání ve školách. Kromě toho, že dochází k upřednostňování státních subjektů s jejich nekvalitním programy, je tento postup živnou půdou pro korupci a nepodporuje zvyšování kvality vzdělávacích programů. Kdyby školy dostávaly prostředky na nákup vzdělávání, korupce by zmizela a konkurence by přirozeně zajistila zvyšování kvality a efektivitu nabídky.

Příliš vysoké požadavky na školy spolu s nedostatečným vysvětlováním, vzděláváním a finančním ohodnocením mohou snadno vést k situaci, kdy školy budou plnit požadavky reformy formálně. Formální splnění úkolu školám ulehčí řada agentur a vydavatelů učebnic, kteří začínají nabízet všelijaké vzorové programy, které mohou školy pouze opatřit svou hlavičkou. Někteří ředitelé přistupují k přípravě ŠVP tak, že pověřují vybraného učitele, aby do formátu školního vzdělávacího programu přepsal stávající vzdělávací program, např. program základní škola. Tyto tendence nejsou nečekané ani nelegitimní a ve svém důsledku povedou pouze k tomu, že reforma bude prohlášena za zrealizovanou (školní vzdělávací programy budou sepsány), i když se v každodenní praxi školy nic nezmění.

V některých případech může dojít i k opačnému extrému, kdy se školy pustí do přípravy reformy s vervou, ale nebudou mít dostatek znalostí a podpory k její realizaci a jejich snažení skončí rozčarováním. Tato zkušenost bude mít pro budoucí aktivitu škol ještě závažnější důsledky.

Pokud MŠMT urychleně nevytvoří podmínky k realizaci a nezačne reformu masivně podporovat, je velmi reálné, že reforma skončí v nejlepším případě na půli cesty. Školy budou mít napsány jakési školní vzdělávací programy, ale ke skutečné změně ve výuce a v přístupu ke vzdělání nedojde. To zbrzdí reformní proces v ČR na dlouhou dobu, protože vznikne pocit, že reformu máme úspěšně za sebou.

5.3 Další plánované kroky vzdělávacího systému, které mohou reformu ohrozit

Přestože kurikulární reforma se jeví být nejzávažnější intervencí, která je v současné době ve vzdělávacím systému realizována, a že její úspěch již díky značné komplexnosti tohoto zásahu není v nejmenším zaručen, MŠMT neposuzuje ostatní opatření, která ve vzdělávání plánuje, optikou kurikulární reformy a s harmonogramem reformy je nekoordinuje. Tak některá opatření vážně ohrožují zdar reformy, neboť mají v mnoha ohledech protichůdné cíle a kladou na pedagogy nároky odporující požadavkům kurikulární reformy. Největší nebezpečí z tohoto pohledu představuje záměr MŠMT zavést standardizované testy do 5. a 7. ročníku ZŠ. Ohrozit reformu může i činnost ČŠI, nebude-li s jejími cíli a průběhem pečlivě koordinována.

Standardizované testování na úrovni ZŠ

Zatímco standardizovaná maturitní zkouška je zakotvena ve školském zákoně, myšlenka zavést standardizované hodnocení na základní školu se zrodila mimo tento zákon. Bez jakékoli oponentury byla zakotvena v Dlouhodobém záměru rozvoje vzdělávací soustavy v roce 2005 a MŠMT si ji zahrnuje do priorit pro poskytování prostředků z ESF. V rámci výběrového řízení na čerpání prostředků z ESF si pak přidělilo projekt Kvalita I, který si klade za cíl zavést plošné testování do 5. a 9. ročníku ZŠ.

Tento záměr představuje zásadní ohrožení kurikulární reformy hned z několika důvodů. Testy mají být zavedeny do systému ještě před spuštěním reformy a tudíž vyvinuty na základě současných kurikulárních dokumentů a současného stylu i cílů výuky. Součástí reformy je přitom oslabení důrazu na faktografické vědomosti a posunutí těžiště na takové aspekty vzdělávání, jako jsou aplikace získaných poznatků, rozvoj samostatného myšlení žáků, kreativita, komunikační dovednosti, týmová spolupráce, výchova k toleranci či budování občanských postojů. V ČR nejsou v současné době k dispozici nástroje na hodnocení těchto výstupů vzdělávání. Naučit se hledat cesty, jak je rozvíjet a hodnotit, vyžaduje značnou dávku úsilí. Výsledkem zavedení testů, které vzniknou na základě současné praxe, bude však nahrazení tohoto úsilí cvičením dětí podle „katalogů cílových požadavků“²³. V důsledku nastane konzervace současného stavu.

Dalším důležitým záměrem reformy bylo posílení autonomie škol a delegování větší míry zodpovědnosti za priority a obsah vzdělávání na školy a učitele. Tato cesta umožňuje školám přizpůsobit svoji práci svým podmínkám a potřebám lokální komunity a představuje účinnou metodu, jak vrátit prestiž učitelské profesi a posílit úlohu školy v obci. Vyžaduje rovněž aktivní účast pedagogů při promýšlení a formulaci vlastních vzdělávacích cílů. Při zavedení výstupního testování však na promýšlení vzdělávacích cílů nedojde, neboť cíle budou školám předepsány shora obsahem testů. Tato skutečnost hrozí další demotivací tvořivých a aktivních učitelů a jejich odchodem z pedagogické profese.

Inspekční činnost

Jak již bylo zmíněno výše, velmi důležité pro zdar reformy je zaměření ČŠI. Pokud se ČŠI zaměří na kritiku nedostatků, které školy identifikují v rámci autoevaluační činnosti nebo pokud bude příliš přísná při posuzování formálních nedostatků školních vzdělávacích programů, může představovat pro realizaci kurikulární reformy významné riziko.

5.4 Shrnutí

Úspěšnou realizaci kurikulární reformy ohrožuje celá řada významných rizik. Domníváme se, že ze strany odpovědných představitelů MŠMT nebyla těmto rizikům věnována dostatečná pozornost. Rovněž nebyly navrženy a realizovány kroky, které by měly uváděná rizika minimalizovat. Důsledkem těchto skutečností může být fakt, že podstatná část reformy bude realizována pouze

²³ Katalogy cílových požadavků jsou soupisy učiva, které mají střední školy k dispozici jako podklad pro společnou část maturitní zkoušky. Očekáváme, že obdobné katalogy budou vyvinuty rovněž pro testy určené žákům ZŠ.

formálně a nepovede k očekávaným výsledkům. Nezanedbatelný efekt očekáváme v diskreditaci reformy v očích pedagogické i široké veřejnosti. Tato skutečnost se může podílet na zvýšení nedůvěry v pozitivní praktické dopady vzdělávací politiky státu.

6. Jak dál s RVP ZV

6.1 Vyjasnění a upřesnění koncepce reformy

Před realizací jednotlivých kroků reformy by se měla provést důkladná problémová analýza. Na základě vyhodnocení platných koncepčních dokumentů by se měly upřesnit cíle reformy, včetně stanovení priorit a přehodnocení harmonogramu realizace. Následně by se mělo před realizací každého kroku reformy na základě aktuálního vyhodnocení situace posoudit zda a jakým způsobem daný krok přispívá k naplnění deklarovaných cílů.

Při přípravě jednotlivých kroků reformy by se rovněž měla popsat a vyhodnotit rizika, která hrozí a navrhnout opatření, která budou vyhodnocená rizika minimalizovat. Rovněž je nutné vyhodnotit již provedené kroky a provést případné úpravy dalších dílčích postupů. Tyto standardní kroky strategického plánování by se měly stát samozřejmou součástí realizace reformy.

Celému procesu by měla předcházet seriózní analýza stavu pedagogických sborů. Jaký je stav jejich vědomostí a dovedností nutných pro realizaci reformy? Jaké je jejich porozumění jejím cílům a záměrům? Jaká je jejich motivace k realizaci reformy? Na základě této analýzy by měla být konsensuálně budována strategie dalšího postupu.

6.2 Revize RVP ZV

V první řadě je potřebné jednoznačně vymezit cíl vzdělávání – je jím vybavení žáků souborem klíčových kompetencí, nebo osvojení očekávaných výstupů, nebo obojí? Aktuální znění RVP ZV je nejčastěji interpretováno tak, že cílem vzdělávání je vybavení žáků souborem *klíčových kompetencí* a osvojení *očekávaných výstupů*, není ovšem zřejmé, jak se dosahování těchto explicitně a implicitně stanovených cílů má podílet na práci pedagoga. Zároveň s explicitním vyjádřením cílů vzdělávání by se měly zároveň navrhnout postupy, které zajistí, aby se věnovala dostatečná pozornost nejenom osvojování očekávaných výstupů, ale i budování klíčových kompetencí. S tím ovšem souvisí i zohlednění jednoznačně vymezeného cíle vzdělávání při vytváření evaluačních standardů pro vnější evaluaci školy.

Dále bude nutné přepracovat *očekávané výstupy* v jednotlivých *vzdělávacích oblastech*, a to nejméně ve třech ohledech – z hlediska (ne)zahrnutí *klíčových kompetencí*, z hlediska propojení s *cílovým zaměřením vzdělávacích oblastí* (včetně zabudování příslušných oborových dovedností) a z hlediska obsahového.

Pokud se při upřesnění koncepce rozhodne, že *klíčové kompetence* budou zahrnuty v *očekávaných výstupech*, což považujeme za nejvhodnější řešení, musí se *očekávané výstupy* v uvedeném smyslu přepracovat, a to na velmi konkrétní úrovni. Distribuce *klíčových kompetencí* do *očekávaných výstupů* by měla zajistit, aby žák po jejich osvojení měl zároveň vědomosti, dovednosti, schopnosti, hodnoty a postoje na úrovni *klíčových kompetencí*.

Pokud se při upřesnění koncepce rozhodne, že *klíčové kompetence* se budou budovat prostřednictvím *metody osvojování očekávaných výstupů*, je nutné na tuto skutečnost s dostatečným důrazem upozornit a zároveň zprostředkovat školám dostatečně širokou nabídku metod a postupů, kterými lze *klíčové kompetence* budovat. Toto je ovšem nutno učinit s plným vědomím rizika, že externí i interní evaluace vědomostně formulovaných očekávaných výstupů a absence evaluace míry osvojení klíčových kompetencí posune důraz na vědomosti. V tomto případě je nutno navrhnout opatření, která rozvoj *klíčových kompetencí* zajistí.

Dále bude nutné zajistit propojení *cilového zaměření jednotlivých vzdělávacích oblastí a očekávaných výstupů*. V opačném případě hrozí, že obsah vzdělávání v jednotlivých *vzdělávacích oblastech* bude s cíli v nich deklarovanými souviset jenom nevýznamně.

Je nutné zaměřit se na revizi obsahu *očekávaných výstupů*. V každé *vzdělávací oblasti a průřezovém tématu* by mělo dojít k důkladné oponentuře stávajících obsahů. Rovněž by se mělo zvážit jasné vymezení základního a rozšiřujícího učiva s vazbou na přijímací řízení na střední školy a tvorbu učebnic. K vytváření a posuzování *vzdělávacího obsahu* by měli být přizváni nejenom pracovníci z Výzkumného ústavu pedagogického a pedagogických fakult jednotlivých univerzit, ale v neposlední řadě i pedagogové z praxe a osobnosti veřejného života. Jejich výběr bude záležitostí nesnadnou, přesto by se na něj nemělo rezignovat. Snažení všech zúčastněných může být ovšem smysluplné jenom tehdy, pokud jejich diskuse bude vedena zkušeným moderátorem. Uvedený postup nenabízí okamžité a jednoduché řešení, ale poctivé promyšlení takového obsahu vzdělávání, který bude orientován „zejména na situace blízké životu a na praktické jednání“^{24cc}.

V neposlední řadě považujeme za vhodné revidovat *rámcový učební plán* tak, aby změny oproti stávajícím pravidlům pro tvorbu vzdělávacích programů nesnižovaly disponibilní časovou dotaci na 1. stupni. Stávající disponibilní hodiny, kterými v *rámcovém učebním plánu* bylo mj. posíleno vyučování v oborech český jazyk a matematika, by tak mohly být využity jak pro tyto obory, tak pro ostatní vzdělávací oblasti (včetně výuky cizích jazyků) dle profilace školy.

6.3 Informační a propagační kampaň

Pedagogická veřejnost byla poprvé za dobu trvání institucionálního školství postavena před úkol změnit obsah a formy výuky a zároveň nový obsah i nové formy vytvářet. K tomu, aby se s tímto úkolem mohla alespoň v omezené míře vyrovnat, potřebuje dostatek informací a čas pro jejich osvojení a zažití. Je proto nutné zahájit masivní informační kampaň, která přinese učitelům a ředitelům přijatelnou formou dostatek informací o cílech a způsobu realizace jednotlivých reformních kroků. Stejně důležité je zprostředkování informací rodičům a širší veřejnosti, zvláště vzhledem k tomu, že informace, které se dosud v tisku objevily jsou v převážné míře matoucí a zavádějící.

²⁴ Cíl vzdělávání dle RVP ZV.

6.4 Vzdělávání pedagogů

Vzdělávání pedagogů by mělo umožnit, aby se naučili vést výuku k cílům, a to i k jiným než vědomostním, a aby se naučili budovat u žáků klíčové kompetence, jejichž rozvoj je cílem vzdělávání. Učitelé se s tímto pojmem teprve seznamují a učí se jej chápat, potřebují proto příležitost získávat a promýšlet postupy, které se na budování kompetencí podílí. Měli by sami mít možnost vybrat si osobu nebo instituci, která nejlépe bude vyhovovat jejich požadavkům. Zároveň je potřeba naučit pedagogy vytvářet hodnotící nástroje, které by jim umožnily posoudit míru osvojení klíčových kompetencí.

6.5 Zapojení fakult připravujících učitele do reformy

Významná část fakult připravujících učitele nepřipravuje své studenty na realizaci reformy. Studenti se dozvídají v lepším případě skutečnosti, které reformu popisují, prakticky chybí výuka postupů, které by je naučily tvořit školní a oborové kurikulum, budovat u žáků kompetence, stanovovat si kritéria, na základě kterých lze budování kompetencí sledovat, nemluvě o tvorbě hodnotících nástrojů. Úsilí tvůrců reformy by mělo směřovat k tomu, aby získali vysokoškolské pedagogy pro reformu a aby dosáhli konsensu v postupech, kterými budou připravovat své studenty k její realizaci.

6.6 Koordinace reformy se zavedením plošného testování

Zavedení plošného testování může mít na reformu kurikula zcela destruktivní vliv. Pokud budou v době zavádění kurikula žáci testováni podle starých kurikulárních dokumentů, budou školy vzdělávat takovým způsobem, aby naplnily požadavky současných vzdělávacích programů a tlak na preferenci vědomostní složky kurikula zůstane zachován. Testování podle nového kurikula je možné zavádět až v době, ve které žáci vzdělávání podle nového kurikula absolvují, tj. v 5. třídě nejdříve ve šk. roce 2011/2012, v 9. třídě ve šk. roce 2015/16. Období určené pro zavedení nového kurikula by mělo být věnováno vzdělávání pedagogů i v oblasti tvorby hodnotících nástrojů a zároveň poslouží i tvůrcům národních testů k tomu, aby se naučili takové nástroje vyvíjet v potřebné kvalitě.

6.7 Opatření akutní a dlouhodobá

Z hlediska časového lze navrhovaná opatření rozdělit na akutní a dlouhodobá. Akutní opatření by měla školám umožnit vytvořit si v průběhu dvou školních roků co nejkvalitnější vzdělávací programy. Opatření s dlouhodobým dopadem by měla vytvořit další podmínky pro úspěšnou realizaci reformy.

I když MŠMT zahájilo kurzy koordinátorů pro tvorbu ŠVP, je zřejmé, že tyto kurzy nebudou dostatečné. Školy by měly v období přípravy ŠVP (školní roky 2005/06, 2006/07) obdržet navýšené finanční prostředky určené na vzdělávání pedagogů. Tyto finanční prostředky by mohly být využity k uhrazení kurzů dle výběru školy nebo k zaplacení nadčasových hodin, které učitelé budou věnovat tvorbě ŠVP.

Otázky, které si učitelé a ředitelé budou klást, nebudou vznikat pouze v průběhu kurzů, ale především v době tvorby ŠVP. Měli by mít k dispozici kontakty na osoby a instituce, které budou připravené na tyto otázky odpovídat.

Mezi dlouhodobá opatření lze zařadit především informační a propagační kampaň, soustavné vzdělávání pedagogů a zapojování fakult připravujících učitele, koordinaci reformy s dalšími kroky vzdělávací politiky a revizi RVP ZV. Realizace výše uvedených opatření je pro úspěšnou realizaci kurikulární reformy naprosto nezbytná, bez nich zůstane reformní úsilí jenom na papíře.

6.8 Shrnutí

Aby byla zajištěna zdárná realizace reformy, je nezbytné neprodleně vykonat řadu navazujících kroků. V první řadě je nutno vyjasnit a upřesnit koncepci reformy a v odpovídajícím způsobem revidovat Rámcový vzdělávací program ZV. Dále je nutno prostřednictvím rozsáhlé informační a propagační kampaně získat pro reformu rozhodující partnery, zejména pedagogy a rodičovskou veřejnost. Rovněž je nutno vytvořit kvalitní dlouhodobý program vzdělávání pedagogů a vytvořit podmínky pro to, aby si pedagogové mohli nakupovat vzdělávací a konzultační služby rovněž u jiných než státem stanovených subjektů. Pro reformu je nutno získat fakulty připravující učitele a aktivně je zapojit do její realizace. Reformu je nutno zkoordinovat s dalšími aktivitami, zejména s plošným testováním a s činností ČŠI.

7. Závěry

1. Součástí kurikulární reformy je zavedení dvouступňového kurikula, ze kterého školám plyne povinnost na základě *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* vypracovat svůj vlastní *školní vzdělávací program* a zvýšení důrazu na utváření kompetencí žáků. Domníváme se, že na tvorbu školních vzdělávacích programů a na budování kompetencí u žáků nebyly školy odpovídajícím způsobem připraveny.

2. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, z kterého mají školy vycházet při tvorbě *školních vzdělávacích programů*, nemá ujasněnou koncepci a neposkytuje dostatek informací, které by umožnily školám měnit vzdělávání ve smyslu RVP ZV definovaného cíle vzdělávání: „*Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání*“. Za největší slabinu dokumentu považujeme nejednoznačné vymezení cíle vzdělávání, absenci jasného návodu, jak mají pedagogové rozvíjet ve výuce klíčové kompetence a skutečnost, že do očekávaných výstupů nejsou v dostatečné míře zahrnuty klíčové kompetence a oborové dovednosti.

3. Zcela nedostatečná pozornost, která byla věnována informování odborné i širší veřejnosti způsobila, že odborná i laická veřejnost má o důvodech, cílech a průběhu reformy jenom nedostatečné a často zkreslené informace. Důsledkem je nízká stimulace těch, kteří jsou pro úspěch reformy klíčoví.

4. Významná rizika ohrožující zdárnou realizaci reformy spatřujeme v nepromyšlené a nedostatečné koordinaci s dalšími kroky vzdělávací politiky, především se zavedením plošného testování, které může reformu zásadně ohrozit.

5. Důsledkem skutečností výše popsaných může dojít k tomu, že reforma kurikula bude zrealizována převážně ve formální rovině, což spolehlivě povede k diskreditaci dalšího reformního úsilí v očích odborníků i veřejnosti.

6. Domníváme se, že pro úspěšnou realizaci reformy kurikula je nutné učinit následující kroky:

- vyjasnit a upřesnit koncepci reformy
- stanovit realistické termíny pro realizaci jednotlivých kroků
- provést revizi kurikula, včetně revize *rámcového učebního plánu*
- vypustit ze školského zákona povinnost vystavovat výstupní hodnocení
- urychleně začít informační a propagační kampaň
- připravit kvalitní vzdělávání pedagogů
- zapojit do reformy fakulty připravující učitele
- zkoordinovat reformu s plošným testováním
- poskytnout školám finanční prostředky na nákup konzultačních služeb a ohodnocení práce pedagogů

8. Seznam literatury

- Botlík, B. a D. Souček. Kalibro 39/RUV. (2005). Komentované výsledky rodičovského, učitelského a ředitelského dotazníku Škola a já v projektu KALIBRO. Praha: Kalibro.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (pro oblast předškolního, základního, středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání). 2002. Praha: MŠMT.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. 2005. Praha: MŠMT.
- Hiebert, J., R. Gallimore, H. Garnier et al. (2003). Teaching Mathematics in Seven Countries – Results from the TIMSS 1999 Video Study. Washington: NCES.
- Křížová, I. a kol. (2001). Znalosti, dovednosti a postoje čtrnáctiletých žáků v oblasti výchovy k občanství. Praha: ÚIV.
- Matějů, P. a J. Straková, ed.(2003). Vyšší vzdělání jen pro elitu? Praha: Institut pro sociální a ekonomické analýzy.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. (2001). Praha: MŠMT.
- OECD. (2004). Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Paris: OECD.
- Palečková, J. a D. Mandíková. (1997). Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělání. Výsledky českých žáků v praktických úlohách. Praha: VÚP.
- Palečková, J. a V. Tomášek. (2001). Posun ve znalostech čtrnáctiletých žáků v matematice a přírodních vědách. Zpráva o výsledcích mezinárodního výzkumu TIMSS. Praha: ÚIV.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2004). Praha: VÚP.
- Straková, J. a V. Tomášek. (1995). Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti a její realizace v České republice. Praha: VÚP.
- Straková, J., V. Tomášek, J. Palečková. (1996). Mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělání. Souhrnné výsledky žáků 8. ročníku. Praha: VÚP.
- Straková, J., J. Palečková, V. Tomášek. (1997). Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělání. Souhrnné výsledky žáků 4. ročníků. Praha: VÚP.
- Straková, J., V. Tomášek, J. Palečková. (1998). Mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělání. Souhrnné výsledky žáků posledních ročníků středních škol. Praha: VÚP.
- Straková, J. a kol. (2002). Vědomosti a dovednosti pro život. Praha: ÚIV.
- ÚIV. (2002). Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech 1995 – 2000.

Příloha 1

Kurikulární reforma na úrovni středoškolského vzdělání

Rámcové vzdělávací programy pro všeobecné a odborné vzdělávání jsou utvářeny odděleně. Za RVP pro gymnázia je zodpovědný VÚP a při jeho tvorbě vychází z RVP ZV. Za RVP pro odborné vzdělávání je zodpovědný NÚOV. RVP vytváří samostatně pro každý z oborů vyučovaných na SOŠ či SOU s maturitou. Takto zamýšlí vyvinout celkem 50 RVP. I když rámcové vzdělávací programy pro všeobecné a odborné vzdělávání jsou založeny na podobných principech, nemají stejnou strukturu ani žádné společné jádro. Klíčové kompetence v obou typech dokumentů jsou specifikovány poněkud odlišným způsobem, na společném základě není postaven ani rámec pro vzdělávání ve všeobecně vzdělávacích předmětech.

A.1 RVP pro odborné vzdělávání

V roce 2001 vytvořil NÚOV první verzi rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé stupně a směry odborného vzdělávání. Navržené obecné části rámcových vzdělávacích programů měly být na úrovni oboru vzdělání propojovány s profesními profily vytvářenými v NÚOV průběžně od roku 2000. Profesní profily vymezují kvalifikační požadavky na výkon jednoho nebo několika příbuzných povolání. V roce 2002 bylo vytvořeno prvních osm rámcových vzdělávacích programů na úrovni širěji pojatých oborů vzdělání tak, jak předpokládal návrh zákona o vzdělávání. V roce 2003 se uskutečnilo připomínkové řízení k upravené koncepci rámcových vzdělávacích programů a k návrhům osmi RVP. Po vyhodnocení připomínkového řízení byla upravena metodika pro tvorbu dalšího souboru rámcových vzdělávacích programů. Na jejím základě byla v roce 2004 zahájena plošná tvorba RVP. Byly zpracovány pilotní verze RVP pro 29 oborů vzdělání a zahájena tvorba dalších. Celkem se předpokládá příprava 50 RVP. Pro tvorbu RVP byly zvoleny primárně především takové obory vzdělání, ve kterých se připravuje nejvíce žáků. Připravených 29 RVP tak pokrývá kolem 60% populace vzdělávající se v SOŠ a SOU. V rámci projektu se podařilo na základě RVP vytvořit sadu osmi školních vzdělávacích programů a zahájit jejich pokusné ověřování na příslušných školách.

RVP pro odborné vzdělávání specifikuje čtyři obecné cíle: učit se poznávat, učit se pracovat a jednat, učit se být a učit se společně učit a žít s ostatními. V RVP jsou dále specifikovány kompetence klíčové, profesní a občanské. Klíčové kompetence zahrnují: kompetence komunikativní, kompetence personální, kompetence sociální, kompetence k řešení problémů, kompetence k práci s informacemi, kompetence k matematickým aplikacím a kompetence k pracovnímu uplatnění. Mezi profesní kompetence patří kompetence typu: usilovat o nejvyšší kvalitu své práce, jednat hospodárně, být schopen rozvíjet vlastní podnikatelské aktivity, dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci plus specifické kompetence charakteristické pro daný obor. Občanské kompetence zahrnují: uvědomovat si vlastní kulturní identitu, jednat odpovědně, umět myslet kriticky. RVP pro odborné vzdělávání obsahuje rovněž průřezová témata zaměřená na výchovu k občanství, ekologii, sejetí se světem práce a na informační a komunikační technologie.

Očekávané výstupy v jednotlivých předmětech jsou zpravidla zaměřeny na reprodukci získaných vědomostí (např. v občanské výchově *vyjmenuje* apod.). Vlastní témata jsou však podle našeho názoru volena v souladu s obecnými cíli kurikulární reformy: např. v dějepise se objevují pouze moderní dějiny, je zařazena ekonomická gramotnost, právní gramotnost atd.

A.2 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Od září 2004 do března 2006 probíhá ověřování tvorby ŠVP podle RVP GV na pilotním vzorku 16 gymnázií. Cílem pilotního ověřování tvorby ŠVP je vytvořit první školní vzdělávací programy a na základě zkušeností pilotních škol vytvořit metodickou příručku v podobě manuálu, který bude ostatním školám sloužit jako pomůcka při tvorbě ŠVP.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia je svoji strukturou podobný RVP ZV, to znamená, že jeho struktura se liší od RVP pro odborné vzdělávání. Vzdělávací cíle i očekávané výstupy jsou rovněž formulovány jinak, než je tomu v RVP pro odborné vzdělávání. Klíčové kompetence jsou identické s klíčovými kompetencemi v RVP ZV s výjimkou kompetence pracovní, která zde překvapivě zařazena není. Analogicky v RVP pro odborné vzdělávání chybí kompetence k učení.

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské.

Nedostatky RVP GV jsou velmi podobné jako nedostatky RVP ZV s tím, že zde ještě ve větší míře platí, že očekávané výstupy v podstatě suplují položky dřívějších osnov a nezahrnují ani oborové ani klíčové kompetence. V tomto ohledu RVP GV velmi dobře odpovídá „rigiditě“ gymnaziálního vzdělávání. Jen pro zajímavost uvádíme, že v již zmiňovaném dotazníkovém šetření projektu Kalibro tvořili učitelé a ředitelé gymnázií skupinu, která anticipovala v souvislosti s plánovanou reformou nejmenší změny: pouze 30 % učitelů gymnázií je připraveno změnit své výukové metody (srov. ZŠ 43 %, SOŠ 35 %). Pouze 8 % ředitelů gymnázií očekává zásadnější změny v obsahu učiva (srov. ZŠ 25 %, SOŠ 20 %).

A.3 Riziko, které pro reformu na úrovni středního vzdělání představuje jednotná maturitní zkouška

Centralizovaná maturitní zkouška, která bude uzavírat studium pro všechny maturanty, je zakotvena ve školském zákoně. Její problematičnost spočívá v absenci zmiňovaného společného kurikula pro všechny střední školy: rámcové vzdělávací programy pro gymnázia vznikají odděleně od programů pro střední odborné školy, neobsahují společné jádro všeobecného vzdělání, kterého by se mělo dostat každému středoškolačkovi a na kterém by bylo možno postavit společnou zkoušku. Dalším nedostatkem společné části maturitní zkoušky je, že vzniká bez jasné návaznosti na kurikulární reformu.

Školský zákon vymezuje maturitní zkoušku takto:

Účelem maturitní zkoušky je ověřit, jak žáci dosáhli cílů stanovených rámcovým a školním vzdělávacím programem v příslušném oboru vzdělání, zejména ověřit úroveň

klíčových vědomostí, dovedností a postojů žáka, které jsou důležité pro jeho další vzdělávání nebo výkon povolání nebo odborných činností.

Maturitní zkouška se skládá ze společné a profilové zkoušky. Společná zkouška se skládá ze 3 předmětů, a to zkoušky z českého jazyka, zkoušky z cizího jazyka a volitelné zkoušky. Volitelnou zkoušku koná žák z matematiky, občanského základu, přírodovědně technického základu nebo informačně technického základu.

Ustanovení o maturitní zkoušce nabývají účinnosti 1.9. 2007. Maturanti, kteří budou skládat zkoušku v roce 2008, byli vzděláváni podle současných kurikulárních dokumentů a jejich zkouška bude postavena na požadavcích k maturitní zkoušce, které jim odpovídají, tedy jsou zaměřeny na reprodukci osvojených vědomostí. Od učitelů se tedy očekává, že budou žáky připravovat ke zkoušce založené na vědomostech a rutinních dovednostech a zároveň se budou učit pracovat v souladu s novými kurikulárními dokumenty, tedy rozvíjet dovednosti a klíčové kompetence.

Na příkladu maturitní zkoušky lze dobře pozorovat, jaké důsledky má pro českou vzdělávací politiku absence více a jednotných priorit. Zavádět jednotnou zkoušku v době realizace kurikulární reformy má smysl pouze tehdy, pokud tato zkouška svými cíli odpovídá cílům reformy. Časování pak musí být nastaveno tak, aby se obě opatření vzájemně podporovala. Jako argument k zavádění zkoušky používali ministerští úředníci nesrovnatelnost současných maturit v jednotlivých školách. Ta ovšem je z velké míry způsobena nikoli nesrovnatelností zkoušky samotné, ale nesrovnatelností vzdělání, kterého se žákům v jednotlivých školách dostává. Vývoje nových kurikulárních dokumentů bylo možno tedy s výhodou využít k vytvoření společného jádra středoškolského vzdělání. Tímto krokem by zároveň bylo eliminováno znevýhodnění absolventů odborného studia při vstupu do terciárního vzdělávání, které slouží jako jeden z významných zdrojů nerovností ve vzdělávacím systému. K takovému postupu by ovšem ministerští úředníci museli uvažovat v celcích a museli by mít jasno ve směřování své práce.

Příloha 2

Vymezení kurikulární reformy v oficiálních dokumentech

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha

Změna cílů a obsahů vzdělávání

(část A.1 kapitoly II. Předškolní, základní a střední vzdělávání)

K celé řadě zásadních změn dochází ve způsobu, jak je vzdělávání koncipováno a projektováno a jak je realizováno.

V první řadě nový školský zákon zavede systém více úrovní vzdělávacích programů, který na jedné straně umožňuje, aby se o konkrétní podobě vzdělávání rozhodovalo tam, kde se reálně uskutečňuje, a tak vzdělávání reagovalo na potřeby vzdělávajících se žáků a studentů a vytvářelo školskou kulturu těsně spjatou s životem místního společenství. Na druhé straně vymezuje nezbytné společné jádro, které vyjadřuje konsensuální názor společnosti a zaručuje vzájemné dorozumění.

Nejvyšší úrovní tohoto systému je státní program vzdělávání (často se užívá i termín národní kurikulum). Za jeho zpracování odpovídá MŠMT, podílí se na něm však i ostatní účastníci vzdělávání (především sociální partneři, zejména prostřednictvím Rady pro vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů) a měl by se schvalovat jako nařízení vlády. Vyjadřuje hlavní zásady kurikulární politiky státu a obecně závazné požadavky, do nichž se promítají všechny cíle vzdělávání a výchovy formulované v části I.1. tohoto dokumentu a navrhovaném školském zákoně. Vymezuje humanistické a demokratické hodnoty, na kterých je vzdělávání založeno a které nejen budou předávány žákům, ale měly by se stát základem života školy a vztahů mezi všemi účastníky vzdělávání. Definiuje obecné cíle vzdělávání a obecné, klíčové kompetence zaměřené zejména na rozvoj osobnosti, na výchovu občana i na přípravu na další vzdělávání či vstup do praxe. Vymezuje ty věcné oblasti a obsahy vzdělávání, které jsou nezbytné pro dosažení vzdělávacích cílů a pro získání požadovaných kompetencí absolventů. V obsahu vzdělávání budou vyváženě zastoupeny jak znalosti vztahující se k vědním oborům, tak k oblasti umění, tělesné kultury a techniky, při zvláštním důrazu na etické hodnoty a principy.

Také další úroveň kurikulárních dokumentů je zpracovávána centrálně. Jsou jí rámcové vzdělávací programy, které specifikují obecně závazné požadavky pro jednotlivé stupně a obory vzdělání, vymezují rámec pro návrh učebních plánů a formulují pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

Nejnižší úrovní systému jsou školní vzdělávací programy, podle nichž se bude uskutečňovat vzdělávání v konkrétní škole. Budou je zpracovávat jednotlivé školy pro své konkrétní podmínky i pro záměry a plány, které si před sebou budou stavět. Otevírá se tak prostor pro další rozvoj autonomie škol, pro uplatnění jejich potenciálu, pro větší rozvoj tvůrčích schopností učitelů, pro větší flexibilitu vzdělávacího systému i pro vyšší efektivitu vzdělávání. K tomu, aby se – zejména zpočátku – usnadnila tvorba školních vzdělávacích programů, budou sloužit modelové, vzorové vzdělávací programy a metodika jejich zpracování.

Za druhé, při tvorbě rámcových i školních vzdělávacích programů bude uplatňováno nové pojetí kurikula, které již není založeno především na osvojování co největšího objemu faktů. Úlohou školy bude poskytnout systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazovat informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe. Půjde o vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot. Bude prohloubena vzájemná provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi, důraz bude kladen na získání klíčových kompetencí. Půjde o novou orientaci vzdělávání: naučit se poznávat – zvládnout metody, jak se učit, jak využívat nové informační a komunikační technologie, jak se vyhnout zahlcení povrchními informacemi, ale naučit se informace zpracovávat, měnit je ve znalosti a aplikovat, umět kriticky myslet a hodnotit; naučit se jednat a žít společně – umět pracovat samostatně i v týmech, otevřeně komunikovat se ostatními, zvládat konflikty, respektovat odlišné názory, chápat vzájemnou závislost; naučit se být - umět se orientovat v různých situacích a adekvátně na ně reagovat, být schopen řešit problémy a vést plnohodnotný život, jednat s větší autonomií, na základě samostatného úsudku, ale v souladu s morálními normami a s uvědoměním a přijetím osobní odpovědnosti. Jde tedy současně o kvalitní hodnotovou orientaci, o rozvoj odpovídajících sociálně-osobnostních vlastností, o porozumění vlastní osobnosti i o respekt k druhým a o schopnost vnímat i duchovní rozměr života a nezbytnost prosazení udržitelného rozvoje.

Za třetí, značně se zdůrazňují některé oblasti vzdělávání a více se uplatní některé formy výuky. Značně se posiluje zejména výuka cizích jazyků, jejímž cílem je domluvit se v jednom a postupně ve dvou cizích jazycích. Výchova k občanství a demokracii i profesní orientace se realizuje nejen v rámci předmětů, ale i v mimotřídních aktivitách a ve vytvoření odpovídajícího prostředí školy. Do výuky by měly být podstatně více zařazovány praktické činnosti. Mělo by v ní být dostatek příležitostí jak uplatnit zkušenosti z běžného života a ze světa práce zejména prostřednictvím nově pojaté technické výchovy. Objeví se dále řada nových témat – jako jsou např. témata evropské integrace, multikulturní výchovy, environmentální výchovy (tj. výchovy k tvorbě a ochraně životního prostředí a pro trvale udržitelný rozvoj) a výchovy ke zdravému životnímu stylu. Jejich realizace předpokládá týmovou spolupráci učitelů a využívání různých forem mimotřídní činnosti. Budou rozvíjeny mezipředmětové vazby a výuka v integrovaných celcích i uplatňovány nové formy výuky, které usnadní vnitřní diferenciaci až individualizaci vzdělávání. Jednou z nich je např. projektová výuka, založená na aktivní, samostatné práci žáků, jimž dává příležitost proniknout v daném tématu do větší hloubky. Značné důsledky bude mít širší uplatnění a zejména pedagogické využívání informační technologie.

Nové pojetí kurikula – především důraz na klíčové kompetence i osvojení postojů a hodnot, posílení integrace výuky a mezipředmětových vztahů, větší míra diferenciaci, uplatnění nových témat – i zpracovávání vlastního vzdělávacího programu školy značně zvýší nároky na školy i učitele a budou vyžadovat jejich systematickou přípravu a stálou podporu. To je jedním z hlavních cílů návrhu společné podpůrné infrastruktury.

Doporučení:

- *Realizovat navržený systém vzdělávacích programů na všech úrovních*
 - ▶ Vytvořit Státní program vzdělávání jako nový základní kurikulární dokument, projednat jej v Radě pro vzdělávání a zajistit jeho legislativní přijetí na úrovni nařízení vlády.
 - ▶ Vytvořit soustavu navazujících rámcových vzdělávacích programů a zpracovat metodické pokyny pro tvorbu školních vzdělávacích programů.
 - ▶ Využít existující infrastruktury – rezortních ústavů, pedagogických center, vysokých škol – pro zajištění přípravy učitelů i metodické pomoci školám včetně zpracování modelových, vzorových školních vzdělávacích programů.

- *Realizovat nové rysy v pojetí kurikula*
 - ▶ Podporovat rozvoj klíčových kompetencí jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání.
 - ▶ Uplatnit nové formy aktivní výuky, zejména projektovou výuku, různé formy mezipředmětové integrace, jako jsou mezipředmětová témata a projekty, i další formy mimotřídní činnosti. Využít tyto formy i při zavádění nových témat do kurikula.
 - ▶ Systematicky připravovat učitele na nové pojetí kurikula a na zavádění odpovídajících metod a forem výuky.
 - ▶ Zahrnout uvedené formy a témata do inovačních a rozvojových programů ministerstva.

- *Postupně zavádět výuku dvou cizích jazyků na všech typech škol*
 - ▶ Zavést výuku prvního cizího jazyka od 3. ročníku základní školy a umožnit volbu druhého cizího jazyka na druhém stupni základní školy pro všechny žáky.
 - ▶ Postupně zajistit návaznost výuky cizích jazyků na středních školách tak, aby absolvent střední školy s maturitou ovládal na různé úrovni 2 cizí jazyky, absolvent střední školy bez maturity alespoň jeden cizí jazyk.
 - ▶ Realizovat řadu podpůrných opatření, jako jsou rozšíření přípravného i dalšího vzdělávání učitelů a úprava postavení učitelů cizích jazyků včetně zahraničních lektorů.

- *Vytvořit fond učebnic a dalších podpůrných materiálů*
 - ▶ Vytvořit fond učebnic, počítačových a multimediálních programů a dalších učebních pomůcek odpovídajících novému pojetí kurikula, který by podporoval, inicioval, koordinoval jejich přípravu a garantoval jejich kvalitu.
 - ▶ Vytvořit odpovídající mechanismus pro zajištění kvality nových podpůrných materiálů.

Dlouhodobý záměr 2002

4.1 Reforma a modernizace cílů a obsahu vzdělávání (kurikulární reforma)

4.1.1 Cíle změn a modernizace obsahu vzdělávání

Připravované změny cílů a obsahu vzdělávání a jejich modernizace vychází z reálných potřeb vývoje společnosti, ekonomiky. Změny reflektují koncept celoživotního učení a další požadavky rozvíjející se informační společnosti. Nové pojetí obsahu vzdělávání sleduje zejména následující cíle:

- a) **přechod od osvojování si velkého objemu faktů k rozvoji klíčových životních dovedností;**
- b) zesílený důraz na výuku vybraných oblastí, zejména:
 - **cizích jazyků;** cílem je vybavit žáky dovednostmi a znalostmi, které jim umožní se dorozumět nejméně jedním, později dvěma světovými jazyky;
 - **informační gramotnosti;**
 - **občanské gramotnosti;**
- c) **vnitřní diferenciaci a individualizaci vzdělávání** s ohledem na specifické potřeby dětí; cílem je efektivní využití vzdělávacího a intelektuálního potenciálu žáků a vytvoření prostředí usnadňující překonávání sociálních i zdravotních znevýhodnění a **integraci zdravotně postižených žáků do běžných tříd;**
- d) v odborném vzdělávání **rozvoj oborů s širším odborným profilem**, o integraci všeobecného a odborného vzdělávání a posílení úlohy zaměstnavatelů při koncipování obsahu a cílů odborného vzdělávání.

Významnou pozornost je třeba věnovat **zkvalitnění výuky na 2. stupni základní školy a zvýšení jeho prestiže.**

Reforma cílů a obsahu vzdělávání je provázena změnou tzv. kurikulárního mechanismu, tj. změnou rozdělení kompetencí a zodpovědnosti za obsah vzdělávání mezi centrem a jednotlivými školami. Za tímto účelem se bude nová, víceúrovňová **soustava kurikulárních dokumentů:**

- **Státní program vzdělávání;** jde o nejvyšší kurikulární dokument; vymezuje hlavní zásady a cíle vzdělávací politiky státu, definuje obecné závazné požadavky na obsah a výsledek vzdělávání a klíčové dovednosti; státní program je konceptuálním východiskem pro přípravu rámcových vzdělávacích programů.
- **Rámcové vzdělávací programy;** kurikulární dokumenty, které specifikují cílové dovednosti a znalosti absolventa a odpovídající obsah vzdělávání pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání; jsou východiskem pro přípravu školních vzdělávacích programů.
- **Školní vzdělávací programy;** kurikulární dokumenty, vymezující obsah vzdělávání na konkrétní škole; školní programy budou připravovat školy na základě příslušného rámcového vzdělávacího programu při respektování konkrétních potřeb a podmínek.

Dlouhodobý záměr 2005

II.2.1.1 Změna cílů a obsahů vzdělávání – kurikulární reforma

Vytvoření a postupné zavedení konceptu dvouúrovňového kurikulárního modelu je nástrojem zvýšení efektivity vzdělávací soustavy a obecně růstu lidského kapitálu i sociálního kapitálu země. K tomu však může dojít pouze uskutečněním změn v průběhu vzdělávání, které potenciál nově vytvářeného systému skutečně zhodnotí. Cílem reformy není vytvoření školních vzdělávacích programů, nýbrž efektivnější vzdělávání – užitečnější pro děti, žáky a studenty – vedoucí k růstu vzdělanosti národa a zvýšení jeho ekonomického potenciálu.

Klíčovou postavou tohoto procesu jsou učitelé. Bez jejich angažovanosti v průběhu všech etap reformy nedojde k jejímu efektivnímu provedení a proces bude pouze formální změnou kurikula. Podpora učitelů je tedy klíčovým parametrem kurikulární reformy.

Hlavní cíle kurikulární reformy jako hlavního nástroje postupného a dlouhodobého ovlivňování procesu vzdělávání jsou:

- vsystému kurikulárních dokumentů na státní úrovni *vymezit nové cíle vzdělávání a nezbytný vzdělávací obsah* (očekávané výstupy a učivo k jejich dosažení) vyjadřující konsensuální názor společnosti na podobu vzdělávání a zaručující vzájemné dorozumění mezi školami zajišťujícími realizaci dané etapy vzdělávání – na školní úrovni *umožnit rozhodování o konkrétní podobě vzdělávání*, tím reagovat na požadavky trhu práce, na konkrétní potřeby žáků a vytvářet školskou kulturu těsně spjatou s životem místního společenství;
- *uplatňovat nové pojetí kurikula*, které již není založeno na osvojování co největšího objemu faktů, ale směřuje k získání *klíčových kompetencí* jako vyváženého souboru vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti; v tomto pojetí *směřovat ke komplexnějším a prakticky zaměřeným dovednostem*, se kterými je možné uspět jak ve známých situacích, tak v situacích nových na základě vlastní aktivity, sebeuvědomění a spolupráce; *navozovat* tak nejen *pracovní a učební úspěšnost*, ale i vytvářet *záruky psychické pohody, sociální způsobilosti a stability* žáka jako člena společnosti v současném a budoucím velmi dynamickém a mnohdy rozporném světě;
- *vytvořit nové kurikulární dokumenty* na státní úrovni – Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé obory vzdělávání a na školní úrovni – školní vzdělávací programy;
- *podpořit tvorbu školních vzdělávacích programů* metodicky – tvorba pomocných metodických textů, tzv. manuálů/metodiky pro tvorbu školních vzdělávacích programů, a komunikačně – vytvořením podmínek pro efektivní výměnu zkušeností s tvorbou školních vzdělávacích programů mezi školami a všemi aktéry procesu;
- zajistit ze strany MŠMT efektivní *informační a mediální podporu* reformy;
- *podpořit intenzivní a masivní další vzdělávání pedagogických a vedoucích pracovníků ve školství* jako základní předpoklad realizace cílů reformy a obecně růstu kvality a efektivity vzdělávání v ČR;
- *zajistit, aby vysokoškolská příprava pedagogů akceptovala* v profilu absolventa učitelských vzdělávacích programů dynamicky se měnící potřeby praxe, ve které reforma probíhá;
- *posílit některé části vzdělávání*, zejména pak:
 - *cizí jazyky* – cílem je domluvit se jedním a postupně dvěma cizími jazyky,

- *informační a komunikační technologie* – jsou základem pro rychlé vyhledávání a zpracování informací a zefektivňují učení,
 - *výchovu k občanství a k demokracii* – přispěje k rozvoji multikulturní občanské společnosti,
 - *výchovu k profesní orientaci* – přispívá k uvědomělé volbě povolání a ke snižování problémů při uplatnění na trhu práce,
 - *výchovu ke zdravému životnímu stylu* – napomáhá k účinnější zdravotní a úrazové prevenci a k rozvíjení plnohodnotného života,
 - *nová témata*, jako jsou osobnostní a sociální výchova, environmentální výchova, výchova k udržitelnému rozvoji, výchova k evropským souvislostem, rovným příležitostem aj.;
- *uplatnit nové formy aktivní výuky*, rozvíjet mezipředmětové vazby a výuku integrovaných obsahů; k tomu *uplatňovat týmovou spolupráci učitelů* a využívat různé formy mimotřídní činnosti.

Příloha 3

Ukázka zpracování vzdělávací oblasti *Člověk a společnost a vzdělávacího oboru Dějepis v RVP ZV (verze ze srpna 2004)*

5.5 ČLOVĚK A SPOLEČNOST

Charakteristika vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblast **Člověk a společnost** v základním vzdělávání vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života demokratické společnosti. Vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci poznali dějinné, sociální a kulturně historické aspekty života lidí v jejich rozmanitosti, proměnlivosti a ve vzájemných souvislostech. Seznamuje žáky s vývojem společnosti a s důležitými společenskými jevy a procesy, které se promítají do každodenního života a mají vliv na utváření společenského klimatu. Zaměřuje se na utváření pozitivních občanských postojů, rozvíjí vědomí přináležetosti k evropskému civilizačnímu a kulturnímu okruhu a podporuje přijetí hodnot, na nichž je současná demokratická Evropa budována. Důležitou součástí vzdělávání v dané vzdělávací oblasti je prevence rasistických, xenofobních a extrémistických postojů, výchova k toleranci a respektování lidských práv, k rovnosti mužů a žen a výchova k úctě k přírodnímu a kulturnímu prostředí i k ochraně uměleckých a kulturních hodnot.

Ve vzdělávací oblasti **Člověk a společnost** se u žáků formují dovednosti a postoje důležité pro aktivní využívání poznatků o společnosti a mezilidských vztazích v občanském životě. Žáci se učí rozpoznávat a formulovat společenské problémy v minulosti i současnosti, zjišťovat a zpracovávat informace nutné pro jejich řešení, nacházet řešení a vyvozovat závěry, reflektovat je a aplikovat v reálných životních situacích.

Vzdělávací oblast **Člověk a společnost** zahrnuje vzdělávací obory **Dějepis a Výchova k občanství**. Ve svém vzdělávacím obsahu navazuje přímo na vzdělávací oblast **Člověk a jeho svět**. Přesahy dané vzdělávací oblasti se promítají i do jiných vzdělávacích oblastí a do celého života školy a mají přímou vazbu zejména na společenskovední část vzdělávacího oboru *Zeměpis*, který je v zájmu zachování jeho celistvosti umístěn ve vzdělávací oblasti **Člověk a příroda**.

Vzdělávací obor **Dějepis** přináší základní poznatky o konání člověka v minulosti. Jeho hlavním posláním je kultivace historického vědomí jedince a uchování kontinuity historické paměti, především ve smyslu předávání historické zkušenosti. Důležité je zejména poznávání dějů, skutků a jevů, které zásadním způsobem ovlivnily vývoj společnosti a promítly se do obrazu naší současnosti. Důraz je kladen především na dějiny 19. a 20. století, kde leží kořeny většiny současných společenských jevů. Významně se uplatňuje zřetel k základním hodnotám evropské civilizace. Podstatné je rozvíjet takové časové a prostorové představy i empatie, které umožňují žákům lépe proniknout k pochopení historických jevů a dějů. Žáci jsou vedeni k poznání, že historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti. Obecné historické problémy jsou konkretizovány prostřednictvím zařazování dějin regionu i dějin místních.

Vzdělávací obor **Výchova k občanství** se zaměřuje na vytváření kvalit, které souvisejí s orientací žáků v sociální realitě a s jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb. Otevírá cestu k realistickému sebepoznání a poznávání osobnosti druhých lidí a k pochopení vlastního jednání i jednání druhých lidí v kontextu různých životních situací. Seznamuje žáky se vztahy v rodině a širších společenstvích, s hospodářským životem,

činností důležitých politických institucí a orgánů a s možnými způsoby zapojení jednotlivců do občanského života. Učí žáky respektovat a uplatňovat mravní principy a pravidla společenského soužití a přebírat odpovědnost za vlastní názory, chování a jednání i jejich důsledky. Rozvíjí občanské a právní vědomí žáků, posiluje smysl jednotlivců pro osobní i občanskou odpovědnost a motivuje žáky k aktivní účasti na životě demokratické společnosti.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- rozvíjení zájmu o současnost a minulost vlastního národa i jiných kulturních společností, k utváření a upevňování vědomí příslušnosti k evropské kultuře
- odhalování kořenů společenských jevů, dějů a změn, k promýšlení jejich souvislostí a vzájemné podmíněnosti v reálném a historickém čase
- hledání paralel mezi minulými a současnými událostmi a k jejich porovnávání s obdobnými či odlišnými jevy a procesy v evropském a celosvětovém měřítku
- utváření pozitivního hodnotového systému opřeného o historickou zkušenost
- rozlišování mýtů a skutečností, k rozpoznávání projevů a příčin subjektivního výběru a hodnocení faktů i ke snaze o objektivní posouzení společenských jevů současnosti i minulosti
- vytváření schopnosti využívat jako zdroj informací různorodé verbální i neverbální texty společenského a společenskovedního charakteru
- rozvíjení orientace v mnohotvárnosti historických, sociokulturních, etických, politických, právních a ekonomických faktů tvořících rámec každodenního života; k poznávání a posuzování každodenních situací a událostí ve vzájemných vazbách a širších souvislostech včetně souvislostí mezinárodních a globálních
- úctě k vlastnímu národu i k jiným národům a etnikům; k rozvíjení respektu ke kulturním či jiným odlišnostem (zvláštnostem) lidí, skupin i různých společností
- získávání orientace v aktuálním dění v ČR, EU a ve světě, k rozvíjení zájmu o veřejné záležitosti
- utváření vědomí vlastní identity a identity druhých lidí, k rozvíjení realistického sebepoznávání a sebehodnocení, k akceptování vlastní osobnosti i osobnosti druhých lidí
- utváření pozitivních vztahů k opačnému pohlaví v prostředí školy i mimo školu, k rozpoznávání stereotypního nahlížení na postavení muže a ženy v rodině, v zaměstnání i v politickém životě, k vnímání předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti
- rozpoznávání názorů a postojů ohrožujících lidskou důstojnost nebo odporujících základním principům demokratického soužití; ke zvyšování odolnosti vůči myšlenkové manipulaci
- uplatňování vhodných prostředků komunikace k vyjadřování vlastních myšlenek, citů, názorů a postojů, k zaujímání a obhajování vlastních postojů a k přiměřenému obhajování svých práv

5.5.1 DĚJEPIS

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

2. stupeň

ČLOVĚK V DĚJINÁCH

Očekávané výstupy

žák

- *uvede konkrétní příklady důležitosti a potřeby dějepisných poznatků*
- *uvede příklady zdrojů informací o minulosti; pojmenuje instituce, kde jsou tyto zdroje shromažďovány*
- *orientuje se na časové ose a v historické mapě, řadí hlavní historické epochy v chronologickém sledu*

Učivo

- význam zkoumání dějin, získávání informací o dějinách; historické prameny
- historický čas a prostor

POČÁTKY LIDSKÉ SPOLEČNOSTI

Očekávané výstupy

žák

- *charakterizuje život pravěkých sběračů a lovců, jejich materiální a duchovní kulturu*
- *objasní význam zemědělství, dobytčářství a zpracování kovů pro lidskou společnost*
- *uvede příklady archeologických kultur na našem území*

Učivo

- člověk a lidská společnost v pravěku

NEJSTARŠÍ CIVILIZACE. KOŘENY EVROPSKÉ KULTURY

Očekávané výstupy

žák

- *rozpozná souvislost mezi přírodními podmínkami a vznikem prvních velkých zemědělských civilizací*
- *uvede nejvýznamnější typy památek, které se staly součástí světového kulturního dědictví*
- *demonstruje na konkrétních příkladech přínos antické kultury a uvede osobnosti antiky důležité pro evropskou civilizaci, zrod křesťanství a souvislost s judaismem*
- *porovná formy vlády a postavení společenských skupin v jednotlivých státech a vysvětlí podstatu antické demokracie*

Učivo

- nejstarší starověké civilizace a jejich kulturní odkaz
- antické Řecko a Řím
- střední Evropa a její styky s antickým Středomořím

KŘESŤANSTVÍ A STŘEDOVĚKÁ EVROPA

Očekávané výstupy

žák

- *popíše podstatnou změnu evropské situace, která nastala v důsledku příchodu nových etnik, christianizace a vzniku států*
- *porovná základní rysy západoevropské, byzantsko-slovanské a islámské kulturní oblasti*
- *objasní situaci Velkomoravské říše a vnitřní vývoj českého státu a postavení těchto státních útvarů v evropských souvislostech*
- *vymezi úlohu křesťanství a víry v životě středověkého člověka, konflikty mezi světskou*

a církevní mocí, vztah křesťanství ke kacířství a jiným věroukám

- *ilustruje postavení jednotlivých vrstev středověké společnosti, uvede příklady románské a gotické kultury*

Učivo

- nový etnický obraz Evropy
- utváření států ve východoevropském a západoevropském kulturním okruhu a jejich specifický vývoj
- islám a islámské říše ovlivňující Evropu (Arabové, Turci)
- Velká Morava a český stát, jejich vnitřní vývoj a postavení v Evropě
- křesťanství, papežství, císařství, křížové výpravy
- struktura středověké společnosti, funkce jednotlivých vrstev
- kultura středověké společnosti - románské a gotické umění a vzdělanost

OBJEVY A DOBÝVÁNÍ. POČÁTKY NOVÉ DOBY

Očekávané výstupy

žák

- *vysvětlí znovuobjevení antického ideálu člověka, nové myšlenky žádající reformu církve včetně reakce církve na tyto požadavky*
- *vymezí význam husitské tradice pro český politický a kulturní život*
- *popíše a demonstuje průběh zámořských objevů, jejich příčiny a důsledky*
- *objasní postavení českého státu v podmínkách Evropy rozdělené do řady mocenských a náboženských center a jeho postavení uvnitř habsburské monarchie*
- *objasní příčiny a důsledky vzniku třicetileté války a posoudí její důsledky*
- *na příkladech evropských dějin konkretizuje absolutismus, konstituční monarchii, parlamentarismus*
- *rozpozná základní znaky jednotlivých kulturních stylů a uvede jejich představitele a příklady významných kulturních památek*

Učivo

- renesance, humanismus, husitství, reformace a jejich šíření Evropou
- zámořské objevy a počátky dobývání světa
- český stát a velmocí v 15. - 18. století
- barokní kultura a osvícenství

MODERNIZACE SPOLEČNOSTI

Očekávané výstupy

žák

- *vysvětlí podstatné ekonomické, sociální, politické a kulturní změny ve vybraných zemích a u nás, které charakterizují modernizaci společnosti*
- *objasní souvislost mezi událostmi francouzské revoluce a napoleonských válek na jedné straně a rozbitím starých společenských struktur v Evropě na straně druhé*
- *porovná jednotlivé fáze utváření novodobého českého národa v souvislosti s národními hnutími vybraných evropských národů*
- *charakterizuje emancipační úsilí významných sociálních skupin; uvede požadavky formulované ve vybraných evropských revolucích*
- *na vybraných příkladech demonstuje základní politické proudy*
- *vysvětlí rozdílné tempo modernizace a prohloubení nerovnoměrnosti vývoje jednotlivých částí Evropy a světa včetně důsledků, ke kterým tato nerovnoměrnost vedla; charakterizuje soupeření mezi velmocemi a vymezí význam kolonií*

Učivo

- Velká francouzská revoluce a napoleonské období, jejich vliv na Evropu a svět; vznik USA

- industrializace a její důsledky pro společnost; sociální otázka
- národní hnutí velkých a malých národů; utváření novodobého českého národa
- revoluce 19. století jako prostředek řešení politických, sociálních a národnostních problémů
- politické proudy (konzervativismus, liberalismus, demokratismus, socialismus), ústava, politické strany, občanská práva
- kulturní rozrůzněnost doby
- konflikty mezi velmocemi, kolonialismus

MODERNÍ DOBA

Očekávané výstupy

žák

- *na příkladech demonstruje zneužití techniky ve světových válkách a jeho důsledky*
- *rozpozná klady a nedostatky demokratických systémů*
- *charakterizuje jednotlivé totalitní systémy, příčiny jejich nastolení v širších ekonomických a politických souvislostech a důsledky jejich existence pro svět; rozpozná destruktivní sílu totalitarismu a vypjatého nacionalismu*
- *na příkladech vyloží antisemitismus, rasismus a jejich nepřijatelnost z hlediska lidských práv*
- *zhodnotí postavení ČSR v evropských souvislostech a její vnitřní sociální, politické, hospodářské a kulturní prostředí*

Učivo

- první světová válka a její politické, sociální a kulturní důsledky
- nové politické uspořádání Evropy a úloha USA ve světě; vznik ČSR, její hospodářsko- politický vývoj, sociální a národnostní problémy
- mezinárodně politická a hospodářská situace ve 20. a 30. letech; totalitní systémy - komunismus, fašismus, nacismus - důsledky pro ČSR a svět
- druhá světová válka, holocaust; situace v našich zemích, domácí a zahraniční odboj; politické, mocenské a ekonomické důsledky války

ROZDĚLENÝ A INTEGRUJÍCÍ SE SVĚT

Očekávané výstupy

žák

- *vysvětlí příčiny a důsledky vzniku bipolárního světa; uvede příklady střetávání obou bloků*
- *vysvětlí a na příkladech doloží mocenské a politické důvody euroatlantické hospodářské a vojenské spolupráce*
- *posoudí postavení rozvojových zemí*
- *prokáže základní orientaci v problémech současného světa*

Učivo

- studená válka, rozdělení světa do vojenských bloků reprezentovaných supervelmocemi; politické, hospodářské, sociální a ideologické soupeření
- vnitřní situace v zemích východního bloku (na vybraných příkladech srovnání s charakteristikou západních zemí)
- Československo od únorového převratu do r. 1989, vznik ČR
- rozpad koloniálního systému, mimoevropský svět
- problémy současnosti
- věda, technika a vzdělání jako faktory vývoje; sport a zábava

O autorkách

Mgr. Jaroslava Simonová vystudovala speciální biologii a ekologii na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy. Prostřednictvím působení v nevládních organizacích se podílela na přípravě a prosazování legislativy na ochranu ozonové vrstvy a na přípravě nové koncepce protipovodňové ochrany. Od roku 2000 učí své děti v systému domácího vzdělávání, v roce 2001 se zapojila do aktivit Společnosti přátel domácí školy a následně založila Asociaci pro domácí vzdělávání. V letech 2002-2004 koordinovala aktivity, které vedly k zakotvení domácího vzdělávání do školského zákona. V rámci připomínkového řízení prosadila zásadní úpravy vzdělávacího oboru Přírodopis v RVP ZV. V současné době se zabývá domácím vzděláváním svých dětí, kromě toho se podílí na některých aktivitách souvisejících se vzdělávací politikou v rámci Asociace pro domácí vzdělávání a SKAV. Od roku 2002 je členkou obecního zastupitelstva. Publikovala především články popularizující domácí vzdělávání.

RNDr. Jana Straková se dlouhodobě zabývá problematikou evaluace výsledků vzdělávání a problematikou vzdělanostních nerovností. Od roku 1990 do roku 1994 učila na gymnáziu, v letech 1994 – 2002 koordinovala jako zaměstnankyně Výzkumného ústavu pedagogického a později Ústavu pro informace ve vzdělávání mezinárodní výzkumy zaměřené na hodnocení výsledků vzdělávání (např. výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání TIMSS, výzkum čtenářské gramotnosti RLS, výzkum matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti PISA) a reprezentovala ČR v řadě mezinárodních komisí a pracovních skupin zabývajících se problematikou evaluace. Od roku 2002 působí v neziskovém sektoru (občanské sdružení AISIS, Institut pro sociální a ekonomické analýzy) a v Sociologickém ústavu AV. Externě spolupracuje s Výzkumným ústavem pedagogickým na dílčích aktivitách spojených s realizací kurikulární reformy (vlastní hodnocení práce školy, vymezení a hodnocení úrovně dosažení klíčových kompetencí). Je šéfredaktorkou časopisu Moderní vyučování. Publikovala řadu článků a odborných statí k problematice hodnocení výsledků vzdělávání a k problematice selektivity českého vzdělávacího systému.

SKAV

Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV) je dobrovolné seskupení pedagogických asociací, programů a občanských sdružení usilující o podporu a ochranu progresivních změn ve vzdělávání a o zprostředkování výměny informací a komunikaci mezi pedagogickými iniciativami, neziskovým sektorem, státní správou, samosprávou a veřejností.

SKAV usiluje o:

- prosazování svobody a rozmanitosti ve vzdělávání;
- rozvíjení pedagogických přístupů orientovaných na komplexní rozvoj osobnosti dítěte;
- podporu a zprostředkování vzájemné výměny informací a komunikaci mezi pedagogickými iniciativami, neziskovým sektorem, státní správou, samosprávou a veřejností;
- posílení role nezávislých pedagogických iniciativ při prosazování pozitivních změn kurikulární reformy v ČR a jejich zapojení do předmětných realizačních strategií;
- koordinaci postupů členských organizací při realizaci strategických záměrů ve vzdělávání a jejich prosazování;
- podporu sebevzdělávání vlastních členů sdružení a jejich profilaci na pozice odborných expertů, inovátorů, školitelů a realizátorů kurikulární reformy v ČR;
- prosazování a ochranu progresivních změn ve školském systému vůbec.

Členská základna sdružení je průběžně rozšiřována o další zájemce o spolupráci, a proto SKAV uvítá všechny asociace působící v oblasti vzdělávání, které by se rády podílely na pozitivním ovlivňování českého školství.

Další informace naleznete na www.skav.cz.

Jaroslava Simonová, Jana Straková

Vymezení hlavních problémů ohrožujících
realizaci kurikulární reformy

Vydal SKAV, o. s.
ZŠ nám. Interbrigády 1022/2, 160 00 Praha 6

Praha 2005

60 stran

Technická redakce Markéta Ševčíková

Neprodejné.