

## Od idejí k implementaci: kurikulární reforma v rozhovorech s řediteli (nepilotních) gymnázií

Tomáš Janík, Petr Najvar, David Solnička

Masarykova univerzita v Brně

**Abstrakt:** *Text je příspěvkem k poznání problému implementace kurikulární reformy na běžných – nepilotních – gymnáziích v České republice. Autoři představují výsledky studie navazující na rozsáhlejší výzkum Kvalitní škola, který realizoval Výzkumný ústav pedagogický v Praze ve spolupráci s Institutem výzkumu školního vzdělávání PdF MU v letech 2009–2011. V rámci výzkumu byly v roce 2010 realizovány řízené rozhovory s koordinátory tvorby školních vzdělávacích programů nebo řediteli na 19 pilotních gymnáziích na téma implementace kurikulární reformy (Janík et al., 2010a). Jelikož se objevily indicie, že implementace kurikulární reformy probíhala a byla reflektována na pilotních gymnáziích jinak než na gymnáziích nepilotních, byla realizována tato studie, jež se s využitím shodné metodologie zaměřuje na proces implementace kurikulární reformy z pohledu ředitelů na nepilotních gymnáziích. Výsledky ukazují na rezervovanější postoje respondentů z nepilotních gymnázií vůči kurikulární reformě a nechávají nahlédnout do způsobů argumentace, jež stojí v pozadí těchto postojů.*

**Abstract:** *The paper focuses on the implementation of the current reform of upper-secondary curriculum in the Czech Republic. It particularly concentrates on the ways the reform is implemented on regular (non-pilot) schools. The authors present the results of a study that builds on a previous larger research project Kvalitní škola (Quality school) that was carried out in 2009–2011 by the Research Institute of Education in Prague in cooperation with the Institute for Research in School Education of the Masaryk University's Faculty of Education. In 2010, semi-structured interviews had been realised with coordinators of the development of school education programmes and also headmasters of 19 "pilot" comprehensive upper-secondary schools that focused on the implementation of the current curricular reform (Janík et al. 2010a). In that study, some indications were found that the processes of implementation and reflection of the reform differed on "pilot" schools as compared to the "non-pilot" schools. The present study was designed so as to analyse these processes as they took place*

in non-pilot schools (using the same methodology as Janík et al., 2010a). The results indicate that in the “non-pilot” schools, less supportive opinions towards the reform are found and illuminate the arguments behind these opinions.

**Klíčová slova:** implementace, kurikulum, reforma, vzdělávací politika, RVP, ŠVP, gymnázium

**Key words:** implementation, curriculum, reform, educational policy, education programmes, upper-secondary education

## 1 ÚVOD

V letech 2009–2011 realizoval Výzkumný ústav pedagogický v Praze (VÚP) ve spolupráci s Institutem výzkumu školního vzdělávání PdF MU (IVŠV) široce založený výzkumný projekt, jehož cílem bylo monitorovat proces implementace kurikulární reformy na gymnáziích v České republice a analyzovat, jak tuto implementaci reflektují její (spolu)aktéři. Výzkum byl pod názvem *Kvalitní škola* realizován ve čtyřech fázích, v nichž byly využity čtyři různé výzkumné metodologie: (1) rozhovory s koordinátory tvorby školních vzdělávacích programů (Janík et al., 2010a), (2) dotazníkové šetření mezi řediteli a učiteli na gymnáziích (Janík et al., 2010b), (3) případové studie tvorby školních vzdělávacích programů (Píšová et al., 2011) a (4) videostudie výuky (Janík et al., 2011).

V první fázi výzkumu byly v roce 2010 realizovány rozhovory s koordinátory tvorby školních vzdělávacích programů (ŠVP), zpravidla řediteli, na 15 pilotních a 4 partnerských gymnáziích<sup>1</sup> na téma implementace kurikulární reformy (Janík et al., 2010a). Cílem bylo analyzovat, jak koordinátoři ŠVP na pilotních gymnáziích reflektují proces implementace kurikulární reformy. Reflektováno bylo celkem devět témat rozvržených do tří rovin:

- v makrorovině se rozhovory zaměřovaly na (1) ideje a cíle reformy, (2) implementaci kurikulární reformy, (3) podporu reformy;
- do mezoroviny spadala témata (4) reforma jako příležitosti pro rozvoj a profilaci školy, (5) personální faktory reformy;
- v mikrorovině byla rozebírána témata spojená s (6) kurikulárními vlivy na tvorbu ŠVP, (7) s realizací obsahu vzdělávání, (8) s realizací výuky a (9) s evaluací.

První fáze výzkumu *Kvalitní škola* umožnila nahlédnout, jak koordinátoři ŠVP na gymnáziích reflektují proces implementace reformy na pilotních gymnáziích,

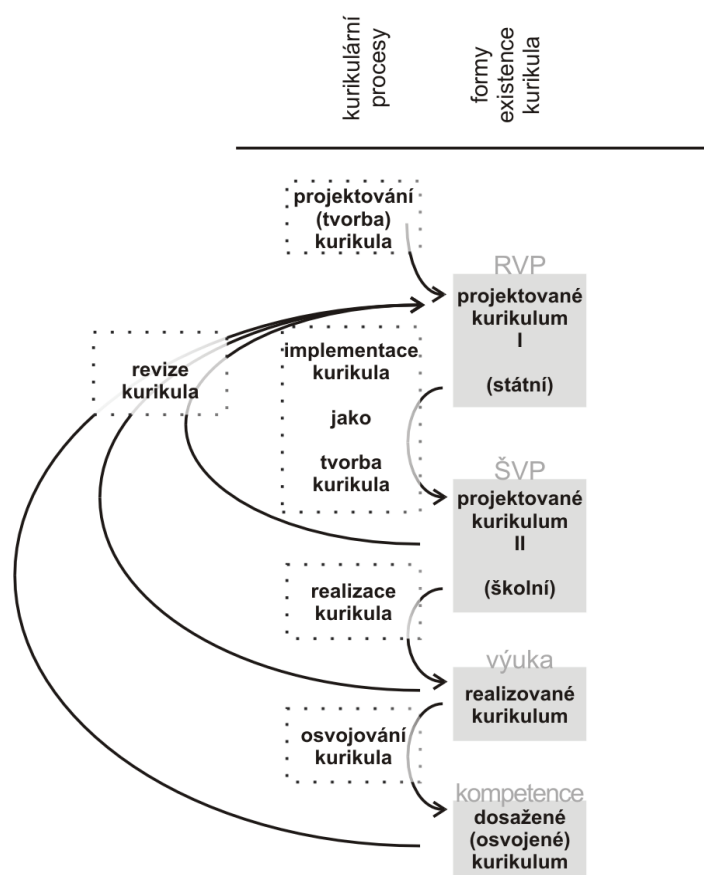
<sup>1</sup> Pojmem pilotní gymnázia označujeme gymnázia, která se pod gescí VÚP v Praze zapojila do vývoje a ověřování rámcových vzdělávacích programů. Pojmem partnerská gymnázia označujeme gymnázia, která těsněji spolupracují s VÚP v Praze, mj. také v oblasti vývoje a ověřování kurikula. V tomto textu používáme označení pilotní gymnázia jako zastřešující označení pro gymnázia pilotní i partnerská. S vědomím určité nepřesnosti k tomu kroku přistupujeme v zájmu zvýšení srozumitelnosti a přehlednosti textu.

a pomohla autorům při projektování dalších fází výzkumu. Otázka, jak proces implementace probíhal na „běžných“ – nepilotních – gymnáziích a jak na nich byl reflektován, však zůstala otevřena. Odpověď na ni hledá předkládaná studie. Jejím cílem je mapovat proces implementace kurikulární reformy na nepilotních gymnáziích, a vytvořit tak faktografickou (poznatkovou) základnu pro navazující komparativní studie.

## 2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Jedním z hlavních problémů, s nimiž se výzkum kurikulární reformy potýká, je problém terminologie. Nové kurikulární dokumenty mnohdy zavádějí nové a „neo-třelé“ pojmy k popisu jevů a procesů, pro které odborná terminologie využívá pojmy jiné. I odborná terminologie je navíc poměrně značně rozkolísaná, neboť často pracuje s různými překlady cizojazyčných termínů, pocházejících často z odlišných historických a kulturních kontextů nebo z nesouměřitelných, či dokonce soupeřících paradigmat.

V projektu *Kvalitní škola* se pracuje s rozlišením dvou hlavních, zastřešujících pojmů: *kurikulární procesy* a *formy existence kurikula* (obrázek 1).



Obrázek 1. Kurikulární procesy a formy existence kurikula: systematizace terminologie. Zdroj: Janík et al. (2010a, s. 34)

Prezentovaná studie se primárně zaměřuje na kurikulární proces *implementace kurikula* – přesněji řešeno na proces *implementace RVP jako tvorby ŠVP*. Jak vysvětlujeme podrobněji na jiném místě (Janík, 2011), v obecném vymezení je *implementace* chápána jako uskutečnění či naplnění – např. určité ideje či určitého záměru. V jiném smyslu je možné implementaci chápat jako proces implementování (zavádění), který směřuje k implementaci (jako ukončení tohoto procesu). Ve vztahu k reformě se o *implementaci* uvažuje nejčastěji jako o procesu *zavádění reformních idejí do praxe škol*. Jak uvádějí Altrichter a Wiesinger (2005, s. 31), o *implementaci* ve smyslu *naplnění* lze hovořit až tehdy, jsou-li *reformní ideje* ve školách přijaty a běžně praktikovány. Podobně Fullan a Pomfret (1977, s. 336) vymezují implementaci jako „vlastní využití inovace nebo jejích součástí v praxi“.

Pro náš přístup je podstatné, že vymezujeme a zkoumáme *implementaci* v kontextu dalších procesů odehrávajících se „mezi“ různými formami existence kurikula (obrázek 1). Z hlediska celkové struktury kurikula jsou zde rozlišeny: kurikulární procesy (tvorba/projektování, implementace, realizace, osvojování, revize) a formy existence kurikula (projektované, implementované, realizované, dosažené/osvojené).

Podstatu jednotlivých kurikulárních procesů a forem existence kurikula lze charakterizovat takto:

- Projektování (tvorba) kurikula spočívá ve vymezení cílů a obsahů vzdělávání do konkrétních kurikulárních dokumentů – výsledkem je projektované kurikulum.
- Implementace kurikula spočívá v zavádění kurikulárních dokumentů do škol – výsledkem je implementované kurikulum.
- Realizace kurikula spočívá ve zprostředkovávání kurikulárních cílů a obsahů prostřednictvím výukových metod a forem žákům – výsledkem je realizované kurikulum.
- Osvojování kurikula spočívá ve zvnitřňování kurikulárních cílů a obsahů žáky – výsledkem je dosažené (osvojené) kurikulum.
- Revize kurikula spočívá v zavádění změn do projektovaného kurikula – výsledkem je přehodnocené projektované kurikulum.

Náš výzkum chápeme jako příspěvek k porozumění procesu implementace jako zavádění reformy. Jak ukázaly další fáze našeho výzkumu (Janík, Knecht, Najvar, Píšová, & Slavík, 2011, s. 394–397), o implementaci ve smyslu zavedení zaváděného lze v případě současné reformy hovořit spíše jen s nadsázkou. Provedený výzkum ukazuje, že reforma je v mnoha ohledech implementována nedostatečně či nedůsledně. Rozlišení zachycené na obrázku 1 umožňuje položit si otázku, jakými adaptacemi prochází kurikulum na cestě od své ideové koncepce přes uskutečnění až k revizi.

Implementaci lze chápat také jako jednu z fází v rámci komplexního procesu vzdělávací transformace, což je širší koncept než kurikulární reforma. Podstatnou je zde otázka ptající se po počátku a konci kurikulární reformy v rámci vzdělávací transformace. Jak upozorňuje Greger (2011), hledání počátku a konce určité educační změny není triviální problém. Pokusme se k jeho řešení přispět s využitím Bir-

zeova čtyřfázového modelu postsocialistické transformace (Birzea 2008; v češtině k tomu viz Greger, 2011) upraveného pro české prostředí Kotáskem (2006).

Birzea rozlišuje (pro Rumunsko) čtyři fáze postsocialistické transformace vzdělávání: (1) destrukce, (2) stabilizace, (3) restrukturační, (4) protinávhrhy reformem.

Kotásek (2005a, 2005b) rozlišuje pro Českou republiku rovněž čtyři fáze, avšak s poněkud jinak rozloženými akcenty, což se odráží i ve zvolené terminologii: (1) dekonstrukce, (2) parciální stabilizace, (3) systémová rekonstrukce, (4) implementace. Pokud jde o časové přiřazení, fáze 1 (dekonstrukce) je Kotáskem datována mezi roky 1990–1991; je podle něj typická vymezováním vůči stávajícímu stavu. Fázi 2 (parciální stabilizace) přiřazuje Kotásek letům 1991–2000 a vnímá ji jako období, pro něž je charakteristické přijímání ad hoc opatření a analýzy stavu a vývoje školství. Fáze 3 (systémová rekonstrukce) se podle Kotáska realizuje přibližně v letech 2001–2004; je zahájena přijetím *Národního programu rozvoje vzdělávání* v roce 2001, který předestírá koncepci systémové reformy. Fázi 4 (implementace) Kotásek datuje k roku 2005, tj. poté, co byl přijat školský zákon č. 561/2004 Sb.

Kotásek i Birzea upozorňují, že tyto modely jsou určeny pro aplikaci na reformu (resp. transformaci) vzdělávacího systému jako celku. My dodáváme, že kurikulární reforma je v tomto pohledu jen dílčí reformou, tj. reformou jedné z částí systému. Budeme-li kurikulární reformu vnímat jako součást reformy (resp. transformace) vzdělávacího systému jako takového, můžeme konstatovat, že start kurikulární reformy spadá do fáze systémové rekonstrukce, která je zahájena na přelomu milénia zveřejněním dvou zásadních dokumentů vzdělávací politiky – *Koncepce vzdělávání... (1999)* a *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice – Bílé knihy (2001)*. Období, které následuje, lze označit za fázi implementace, kdy se koncepce kurikulární reformy popsaná v RVP a souvisejících materiálech – od školského zákona až po manuály tvorby ŠVP – má propracovat do praxe.

Z uvedeného je patrné, že implementace je kritickou fází reformy. Zahraniční výzkumy (např. Altrichter & Wiesinger, 2005) ukazují, že většina prostředků a energie je věnována tvorbě nových (např. kurikulárních) koncepcí. Tvorba totiž navenek nejvýrazněji signalizuje politicko-administrativní aktivitu. Naproti tomu implementace těchto nových koncepcí je často upozaděna, neboť se jedná o méně evidentní, o to však náročnější aktivity spojené s péčí o postoje klíčových osob, s konkrétní podporou procesu implementace v často konfliktním prostředí apod. Implementace má přitom zásadní význam z hlediska dopadu reformních idejí do školské praxe. Podcenit implementaci znamená vystavit se riziku, že reformní ideje se do praxe očekávaným způsobem nepromítnou. To je dost závažný důvod pro to, aby se problematika implementace stala prominentním předmětem naší výzkumné pozornosti.

### 3 POHLEDY NA IMPLEMENTACI REFORMY (V MAKROROVINĚ) ANEB CO ZJIŠŤUJEME

Předkládaná studie se zaměřuje na „pohyb“ od idejí kurikulární reformy k jejich implementaci. Studie tedy pokrývá pouze část výše vymezeného tematického pole, a to rovinu školství (makrorovinu). Sem spadají témata týkající se (1) idejí a cílů kurikulární reformy, (2) implementace kurikulární reformy, (3) způsobů podpory reformy „zvenčí“ a (4) možností rozvoje a profilace školy v rámci kurikulární reformy.

Hlavní zjištění získaná v první fázi výzkumu *Kvalitní škola* k problému implementace kurikulární reformy na pilotních gymnáziích lze shrnout do následujících bodů (Janík et al., 2010a, s. 52–89, 140–141, 144–145):

Kurikulární reforma byla koordinátory pilotních gymnázií vnímána jako příležitost pro široké spektrum změn týkajících se základních kategorií vzdělávání. Zatímco někde si reformu spojovali především s šancí na oslabení encyklopedičnosti vzdělávání ve prospěch kompetencí, jinde se od reformy očekávala změna výukových metod a forem, popř. změna způsobu práce a komunikace ve školách – a to jak v učitelském sboru, tak ve výuce. Potenciál pro změnu byl vnímán také v rovině profilace školy a v rovině řízení a vedení školy. Téma změny školy jako instituce a její funkce personalizační, socializační, enkulturační apod. bylo na pilotních gymnáziích reflektováno pouze v náznacích.

Ukázalo se, že v případě pilotních gymnázií se do jisté míry podařilo propojovat *inovativní úsilí škol*, které vyrůstá zespoda, s *reformováním* vedeným shora. Bylo zajímavé, že podle koordinátorů ŠVP na pilotních školách panovaly nejasnosti v tom, kteří aktéři (a instituce) mají v procesu implementace reformy sehrávat jaké role. Byly shledány určité problémy v tom, jak byla kurikulární reforma jako celek koordinována.

Na pilotních gymnáziích byl dobře patrný určitý rozpor ve vnímání profilace školy. Profilace byla často vnímána jako prostředek k odlišení vlastní školy a zdůraznění její jinakosti a tak se k ní vyjadřovali mnozí z koordinátorů. Na druhé straně stojí profilace, jejímž cílem nebylo v první řadě odlišení, ale formulování společného cíle školy – určité mise směrem ke společnosti, v níž škola funguje.

Za jeden z problémů současné reformy považovali koordinátoři ŠVP na pilotních gymnáziích nízkou informovanost širší veřejnosti o probíhajících změnách. Silnější mediální podpora by podle respondentů byla mohla vést k vyšší zainteresovanosti rodičů i dalších aktérů. Finanční podpora byla rovněž chápána jako problematická. Finančních prostředků se podle koordinátorů nedostávalo v oblasti materiální vybavenosti škol a v oblasti odměňování učitelů. Nejdiskutovanějším tématem v této oblasti byla metodická podpora učitelů vytvářejících ŠVP. Kritika v tomto ohledu zaznívala na adresu vysokých škol a dalšího vzdělávání učitelů. Aktivity organizované VÚP byly oproti tomu hodnoceny převážně kladně, i když nelze vyloučit pozitivní zkreslení dané úzkou součinností respondentů s pracovníky VÚP na pilotních gymnáziích.

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU NA NEPILOTNÍCH GYMNÁZIÍCH

Prezentovaná studie metodologicky staví na předcházející fázi výzkumu, která sledovala, jak proces implementace reformy reflektují aktéři na pilotních gymnáziích (Janík et al., 2010a). Vzhledem k tomu, že role aktérů na pilotních gymnáziích je vnímána jako do značné míry specifická a že pilotní gymnázia tvoří cca jen čtyři procenta z celkového počtu gymnázií v České republice, zaměřili jsme se v prezentované studii na zmapování toho, jak proces implementace reformy reflektují aktéři na nepilotních gymnáziích.

Data pro analýzu byla sbírána s využitím metody řízených rozhovorů. V těchto rozhovorech byla pozornost zaměřena na kurikulární procesy (implementace, tvorba, realizace kurikulárních dokumentů), faktory ovlivňující tyto procesy a na funkce RVP a ŠVP. Výzkum byl pojat jako převážně popisný a heuristický (vyhledávající). Šlo o to zjistit, jaké kurikulární procesy byly na školách iniciovány v souvislosti s implementací RVP a tvorbou a realizací ŠVP a jak tyto procesy reflektují aktéři implementace, tj. primárně ředitelé škol.

Rozhovor byl veden tak, že k sledované tematické oblasti byla respondentům položena hlavní (zastřešující) otázka a poté byl poskytnut prostor pro volnou výpověď. V návaznosti na to byly kladeny další, doplňující otázky. Tímto způsobem bylo docíleno určité standardizace jednak mezi rozhovory v rámci této studie a jednak mezi rozhovory na pilotních a nepilotních gymnáziích.

Celkem bylo realizováno šest rozhovorů o průměrné délce trvání cca jedné hodiny. Rozhovory se uskutečnily na sklonku roku 2010 a byly vedeny dle jednotného scénáře čtyřmi různými tazateli. Scénář rozhovoru byl převzat z první fáze výzkumu *Kvalitní škola* (Janík a kol., 2010a, s. 49). Z rozhovorů byl pořízen audiozáznam, jehož doslovný přepis byl následně podroben kvalitativní obsahové analýze. Pro potřeby prezentování výsledků v textu této studie byla z důvodu anonymizace jednotlivým gymnáziím výběrového souboru přidělena písmena A–F.

V předcházející fázi (realizované na pilotních a partnerských gymnáziích) byla při analýze transkriptů rozhovorů uplatněna kombinace klasické obsahové analýzy pracující s relativně uzavřenými lineárně uspořádanými kategoriemi a otevřené kvalitativní kategorizace v síti hierarchizovaných vztahů. Vzniklý kategoriální systém byl pak uplatněn při obsahové analýze rozhovorů realizovaných na nepilotních gymnáziích.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ NA NEPILOTNÍCH GYMNÁZIÍCH

Výsledky analýz rozhovorů jsou níže strukturovány dle jednotlivých tematických okruhů: témata týkající se různých interpretací cílů a hlavních idejí reformy (5.1), problematiky samotného procesu zavádění reformy (5.2), podpory učitelů zavádějících reformu (5.3) a možností rozvoje a profilace gymnázií v kontextu reformy (5.4).

### 5.1 Ideje a cíle kurikulární reformy

#### Potřebnost a nepotřebnost změn

V rozhovoru na gymnáziu E zaznělo, že potřeba změn ve školství pramení z rychlého technického pokroku a s ním spojených změn ve společnosti, na které škola musí reagovat. Konkrétně se to projevuje v informačních technologiích. Ředitel gymnázia uvádí:

„Tím, že se změnili žáci, tak bylo jasné, že se něco musí změnit i v té škole. Protože žádná obrana proti počítačové generaci neexistuje, musíme se jí přizpůsobit.“ Opačný pohled na potřebu změn měl ředitel gymnázia F. „Já si myslím, že gymnázium zásadní změnu nepotřebovalo. Hovořím z pozice ředitele gymnázia, které mělo výsledky velice dobré, jak z hlediska přijímání na VŠ, tak z hlediska výuky. Kvalita školy byla vnímána veřejností opravdu velmi dobře; z tohoto pohledu nebylo nutné koncepci výuky zásadně měnit.“ Pohled vedení gymnázia F na gymnaziální vzdělávání se totiž příliš neztotožňuje s ideou reformy. Hlavní poslání a idea gymnázia je podle ředitele gymnázia F následující: „Gymnázium připravuje žáky hlavně na studium na VŠ, jejich specializace může být snad jen humanitní či přírodovědná, ale principiálně se nemusí vzdělávací programy nijak zásadně měnit.“

Z rozhovoru na gymnáziu A také vysvítá spíše skepse vůči reformním snahám. „Říká se, že žijeme v globalizovaném světě, postmoderní společnosti, doba je jiná, musíme se změnit. Ale od kdy je ta doba jiná? Od bitvy u Stalingradu, nebo od šedesátých let, nebo od kdy? Řeči o tom, že něco vyžaduje změnu, protože je jiná doba, jsou jenom taková kaše.“ Ředitel gymnázia formuluje svůj obecný postoj k reformám takto: „Hlásím se k tradici české pedagogiky a českého školství. Pokud připustím, že pojem národ a slovo národní mají stále svůj obsah a rozsah, tak je musím respektovat i v tom globalizovaném světě. Pedagogika a školství daného státu, daného národa, mají především vycházet z tradic a zkušeností, které vznikly na daném území.“

Ředitel gymnázia B se v souvislosti s reformou ohrazuje proti názorům, že reforma byla potřebná z toho důvodu, že se školy nevyvíjejí a že učitelé vyučují stále stejně. „Není pravda, jak je nám neustále předhazováno, že máme jedny přípravy a učíme podle nich třicet let.“ V rozhovoru na gymnáziu C pak bylo poukázáno



na přílišnou frekvenci změn ve školství. „Učitel by měl mít dobrý pocit z toho, že se v jeho předmětu žáci něco naučili, a on si z toho vzal poučení, jak to příští rok udělat tak, aby se to naučili ještě lépe a rychleji. Ale dnes je stále vše v pohybu a u učitelů to vyvolává dojem: Má tohle cenu? Vždyť to za dva roky někdo vymyslí zase jinak.“

Z takových výroků lze rekonstruovat pojetí tradičního gymnázia jako relativně stabilního elementu v často chaoticky se měnících užších metodických a širších společenských podmínkách.

Ke konkrétním pojmům, které reforma přinesla, dodává ředitel gymnázia A: „Pojem kompetence zásadně odmítám, to není žádný přínos. Když vezmu definici Chomskyho, kompetence jsou nepozorovatelné, hlubinné, kognitivní struktury. Na tom nemůže být reforma postavena. A představa, že všichni žáci budou umět ty a ty výstupy, to je naprostá iluze.“

### Co reforma měla přinést a co (ne)přinesla

Důvody pro realizaci kurikulární reformy jsou shrnuty v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice – Bílé knize* (2001). Uvádí se zde:

„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.“ (Bílá kniha, 2001, s. 34)

Na školách jsou však přínosy reformy vnímány poněkud jinak. Ředitel gymnázia D popisuje změny, které podle něj kurikulární reforma přinesla: „My jsme pochopili ŠVP jako velmi jednoduchou věc – jako nabídku vytvořit si vlastní vzdělávací program, který dává určité rámce a na druhé straně nám umožňuje využít možnosti, které má škola dané svým technickým zázemím, podmínkami, regionem.“ Na gymnáziu F byl shledán přínos v tom, že se „oživí vztah vyučujících k jejich předmětu; podívají se na něj z nadhledu, z pozice mezipředmětových vztahů, což považují za veliký klad RVP. Mezipředmětové vztahy jsou velmi podstatné. Po určité době navíc začali vyučující nejprve více diskutovat a potom postupně uplatňovat i mnohé další formy a metody při výuce, což je velmi pozitivní.“ Na druhou stranu je na gymnáziu s obavami sledováno přílišné zaměření na formy a metody výuky, které reforma přináší. Podle respondenta z tohoto gymnázia existuje „nebezpečí úlitbě formám a metodám výuky oproti konkrétním datům, informacím“.

Konfrontací podobných výroků ředitelů různých gymnázií se opakovaně ukazovalo, že během implementace neexistoval konsenzus v tom, o reformu čeho vlastně šlo (Janík et al., 2011, s. 392–394).

Ředitel gymnázia A vnímá jako problém, že reforma byla špatně pochopena a byla školám dána přílišná volnost: „Na to naše společnost není připravena, i když už od sametové revoluce uplynulo tolik let, stále na to není připravena. Školy si netouží napsat svůj vzdělávací program, většina učitelů se chce držet osnov.“ Podle ředitele to však není jen jistá „lenost“, která by byla překážkou reformním snahám,

ale je tu i každodenní realita učitele, která nadšené reformování nepodporuje. „Většina škol ten program prostě neumí napsat. Navíc, když přijde učitelka ve čtyři hodiny z práce domů, kde na ni čekají děti a manžel, tak si přece neotevře Průchu nebo Brezinku a nebude rozjímat nad konstruktem kompetencí.“

Ředitel gymnázia E vidí navíc následující problém: „Nebezpečí vidím u konzervativnějších lidí, kteří měli snahu reformu bagatelizovat, nebo třeba zesměšňovat. Jak se o tom začne hodně mluvit, tak vzniká názor, že kvůli kompetencím se toho žáci naučí méně.“ Na gymnáziu B bylo také vnímáno nebezpečí, že se výuka rozvolní a žáci se naučí méně než dříve. Rozvolňování a odklon od obsahu výuky k formám a metodám výuky může mít nežádoucí důsledky: „Žák si plete Husáka s Gottwaldem, pro něho už je to dávná historie, a pak si tu bojovníci proti fašismu stěžují, že děti nic nevědí o druhé světové válce. Čili je otázka, jak správně vše vyvážit.“

### Změny uskutečněné a neuskutečněné

V reakci na otázku, jaké změny reforma přinesla, zazněla nejdříve na gymnáziu E rozvaha nad změnami, které se na gymnáziu v souvislosti s reformou neudály. „Rozhodně to není tak, jak jsem to slyšel tenkrát 1. září, když reforma začínala, v televizi. Tehdy tam bylo řečeno: odedneška se učí jinak. To prostě pravda není.“ Respondent na gymnáziu A jde ještě dál: „Domnívám se, že mě osobně ŠVP nijak neovlivňuje. To je dáno tím, jak já vidím cíl naší školy – mě nezajímá počet přijatých na vysokou školu, cílem je udělat maturitu.“

Na otázku, jak se promítly ideje a vize formulované v RVP do ŠVP, odpověděl ředitel gymnázia F: „Bohužel nejnáročnější nebylo ani vymýšlení takového toho ducha školy či vymýšlení praktických věcí, ale nejnáročnější část byla zpracování a jakési dotvoření té terminologie.“ S tím souhlasí i ředitel gymnázia B: „Pořád se to motá kolem toho slovíčkaření, toho newspeaku.“ Na gymnáziu E k tomu navíc v učitelském sboru zaznívá názor, že se jedná o „věci, které se ve škole vždycky dělaly, jen teď se nově kladou do popředí věci, které jsou ale samozřejmé“.

Kromě nové terminologie přichází podle ředitele gymnázia D také přesun zodpovědnosti. „Dříve byly učební osnovy, které schvalovalo Ministerstvo školství. Dnes ta zodpovědnost leží na řediteli školy ... Na něm leží ta tíha zodpovědnosti z hlediska legislativy a z hlediska školského zákona.“

Na otázku, zda reforma přinesla něco negativního, odpověděl ředitel gymnázia E zprvu negativně. „Myslím, že ne. Myslím, že nejhorší, co může přinést, že se nezmění nic. Pokazit by nic neměla, kromě toho, že může naštvat lidi.“ Po chvíli byl však výrok doplněn odkazem na kontroly ŠVP realizované ČŠI. „V učitelích to vzbuzuje jistou averzi vůči ŠVP. Lidé jsou naštvaní. My jsme jim zpočátku tvrdili, že výhodou pro ně bude větší volnost. A teď najednou vidí, že volnost by tam [podle ČŠI] neměla být. Tak to jim vadí.“

Jisté nebezpečí v procesu implementace reformy vidí i na gymnáziu B. „Osobně si myslím, že nadšení jsou ti, kteří to na školách opravdu rozvolnili a teď si s dětmi hrají.“ Tato situace má podle respondenta za následek, že žáci nezískávají potřebné vědomosti. „Protože si tam jen se žáky hrají a oni pak nic neumí. Může to být jen

lákadlo pro ty, kteří si neuvědomují všechny tyto důsledky.“ Data z rozhovorů naznačují, že si někteří ředitelé nepilotních gymnázií k probíhající reformě vytvořili jakýsi ambivalentní vztah. Na jednu stranu vítají reformu jako příležitost realizovat jisté konkrétní změny (přičemž každý vidí příležitost v poněkud jiné části systému), na druhou stranu však vnímají jistá nebezpečí, která může reforma přinášet. (Více k rozporuplnému vnímání a přijímání reformy viz Janík et al., 2011, s. 399–401.)

### Rozdílné ideje (RVP versus státní maturita, ČŠI versus VÚP)

Podle názorů respondentů docházelo nezdědka k situaci, že ideje reformy měly konkurenci v nových idejích, které přinášela státní maturita. Na gymnáziu B tuto situaci přibližují následovně: „Paralelně, vedle sebe běžely dva programy, jednak přípravy nové maturitní zkoušky (maturity nanečisto a tak dále) a paralelně VÚP přišlo s tím, že uděláme kurikulární reformu.“ Tento stav byl mnohými školami vnímán jako problematický. Byly obavy z dvojkolejnosti, které by měly za následek, že autonomně vytvořené ŠVP nebudou kompatibilní s výstupy danými centrální maturitou. Na gymnáziu F bylo proto na tuto situaci již dříve upozorňováno: „Já jsem dlouhodobě tvrdil, že chci vědět, kam máme dojít. A oni všichni říkali, že to není podstatné; podstatné prý je vědět, na co navazujeme. Kam se dojde, to je věc každé jednotlivé školy. To byla krátkozraká politika“. Ředitel gymnázia B tuto situaci shrnul: „Já musím dát přednost tomu výstupu (to znamená těm státním testům), takže reforma kurikula se pro mě dostává na druhou kolej.“

Podle některých respondentů však není problém pouze ve výstupu. Byly zmíněny také rozdílné pohledy na podstatu samotné reformy mezi gymnázií a ČŠI. Ředitel gymnázia E popisuje konkrétní situaci, kdy se tento rozdílný pohled projevil. „Vyděsilo nás, když na celostátní akci na Vysočině promluvila paní ústřední školní inspektorka. Její základní myšlenka spočívala v tom, že je problém, že každá škola má svůj vzdělávací program. Inspekce by byla raději, kdyby kapitola 7.1 byla ve všech školních vzdělávacích programech o průřezových tématech. To je přece návrat k centralizaci!“

Zvláštním tématem v této oblasti jsou přijímací zkoušky na vysoké školy. Tuto problematiku sumarizuje výrok z rozhovoru na gymnáziu D: „Rodiče a veřejnost nezajímá ani tak ŠVP, ale kolik absolventů se dostane na VŠ.“ Problém totiž nastává podle ředitele gymnázia C v tom, že vysoké školy nehledí na to, co obsahuje ŠVP konkrétních gymnázií: „Argument mnoha mých kolegů je následující – my si tady můžeme říkat, co chceme, a žáci pak jdou na přijímací zkoušky na vysoké školy a tam po nich nikdo nechce to, co je v našem ŠVP.“

## 5.2 Implementace kurikulární reformy

Při analýze rozhovorů s řediteli nepilotních gymnázií byl zjišťován jejich postoj k implementační strategii kurikulární reformy a jejich názor na to, jak by tato implementace měla probíhat. V rozhovoru na gymnáziu A zazněl k následující názor. „Často s nadsázkou říkám, že reforma má probíhat tak, aby učitelé nevěděli, že

probíhá: plynule, po malých krocích a přirozeně. Nejhorší jsou tzv. skoky.“ Skokem je myšlena situace, kdy „se udělá obrovský skok, zdvih, popíše se množství papíru (díky evropským penězům papíru křídového). Proveďte se vyškolení těch agilních, zejména mladších, a potom je snaha zaměřit se ostatní učitele.“

Problematicky však nejsou vnímány pouze tyto „skoky“. Na gymnáziu C bylo voláno po reformě, která by měla konec, a bylo by možné začít podle ní pracovat. Na tomto gymnáziu byla totiž negativně vnímána neukončenost implementace různých změn do škol; jako by snad šlo o zavádění jedné nekončící reformy. „Učitelé často komentují situaci tak, že se pořád něco mění. Konečně by také chtěli dobře učit, a ne pořád dělat všechno možné dokola. To je to hlavní, co reformu komplikuje.“

### Jak se implementovalo

Co se týče implementace reformy, ta podle gymnázia A „neproběhla dobře, protože měla stejné atributy jako předchozí reformy – prostě to spadlo shůry“. Opačný postoj však zazněl v rozhovoru na gymnáziu C na příkladu mezipředmětových vztahů, kde byly dříve „různé oblasti nuceně implantovány do některých částí učebního plánu nebo osnov. Ale vždy to bylo dle instrukcí shůry. RVP tomu dal systematický a logičtější základ. Je to něco jiného, když se to musí zpracovat na úrovni školy, než když to přišlo shůry, že např. zrovna toto by se mělo projevit v matematice. A určitě to v praxi vedlo k tomu, že jsme začali dělat více školních akcí a projektů, kde jsme propojili různé předměty.“

Poměrně otevřeně často někteří respondenti hovořili o situaci na „jiných školách“. Jako příklad poslouží výrok z rozhovoru na gymnáziu F: „Znám kolegy, kteří si sedli a vypracovali ŠVP za čtrnáct dní. Tvořili to sami a zvládli to. Vyučující by jim do toho zbytečně zasahovali.“

Na gymnáziu C předcházela implementaci reformy atmosféra obav z množství práce během implementace a přílivu nových pojmů. „Každý měl podle mého názoru největší obavu z toho, že to bude rozsáhlé a časově náročné: moc práce, moc cizích pojmů, musí se moc číst, těžko se v tom vyznat atd.“

Samotné zavádění reformy je navíc podle ředitele gymnázia B poznamenáno špatnou finanční situací, nedostatkem žáků a obavou ze zavírání škol. V takové atmosféře se na škole jen obtížně nalézají perspektiva. „Ředitel musí dát do budoucna lidem jakousi perspektivu, když chce dělat něco nového. Ale ta perspektiva tady bohužel není.“ Obdobě to vidí na gymnáziu A, kde se zamýšlí nad tím, zda se za této situace dá vůbec od školy očekávat vysoké nasazení při implementaci reformy. „Jsou tisíce učitelů, kteří nevědí, co bude příští rok – jestli budou mít práci – protože jejich škola je ohrožena. I naše škola je do jisté míry ohrožena. A výrazná podmnožina množiny všech učitelů, která nemá zaručenou sociální jistotu aspoň na pět let, má teď vášnivě pracovat na reformě.“ Celá tato situace je v rozhovoru na gymnáziu A shrnuta takto: „V současné době nejsou podle mého názoru v českém školství příznivé podmínky pro jakoukoli reformu; přesto se ale reformuje.“

## Inspirace odjinud

Jedna z otázek rozhovoru směřovala ke zdrojům a inspiracím při tvorbě ŠVP. Na gymnáziu A tak byl na prvním místě uveden VÚP a jím vydávané dokumenty. „Ty se braly jako ‚písmo svaté‘.“ Podle stejného respondenta se však mohly objevit i jiné zdroje. „Domnívám se, že se obecně hodně opisovalo z jiných škol, zejména z těch pilotních. Hledaly se inspirace, což je mírnější výraz pro opisování. Sedělo se u počítače a stahovaly se různé věci.“ Na gymnáziu D se hovoří o tomtéž. „Taky vím, že se na některých školách ŠVP vytvářel tak, že se v podstatě převzal z nějaké pilotní školy. Navíc se vzal jako dogma.“ Na gymnáziu E znají takové postupy z vlastní zkušenosti. „Můj zástupce dělá hodnotitele pro ČŠI. Ukazoval mi úspěch své práce: při hodnocení jisté školy našel v jejich ŠVP několik svých vlastních stránek. To znamená, že to z našeho počítače stáhli a z našeho programu to opsali.“

Ovšem nejsou to jen ŠVP jiných škol, co poskytuje inspiraci pro tvorbu ŠVP. Do hry vstupují také aktéři, kteří v reformě sledují především své podnikatelské zájmy. V rozhovoru na gymnáziu E k tomu zaznělo: „Objevilo se jedno konkrétní nové nakladatelství, které je hodně agilní a my od nich bereme čím dál víc učebnic. Tomu se samozřejmě přizpůsobilo i ŠVP.“

V rozhovoru na gymnáziu F zazněl podnět pro úvahy o postupu zavádění reformy, spočívající v nabídnutí vzorového ŠVP. „Pro gymnázia mohl být vypracovaný nějaký téměř vzorový školní vzdělávací program. Školní vzdělávací plán, ve kterém by mohla být jistá dostupnost pro jednotlivé školy, aby se samozřejmě mohly lišit. Ale školy by se zase tak zásadně lišit neměly, protože cíl gymnázia je stejný, ať je to gymnázium na jednom konci republiky či na druhém.“

## Role MŠMT

Postoje respondentů z nepilotních gymnázií k činnosti ministerstva v procesu implementace se v mnohém shodují s postoji respondentů z pilotních gymnázií. Celkově převládá názor, že chyběla širší podpora „shora“. Tato absence se podle ředitele gymnázia F například projevovala v nízké koordinovanosti procesu zavádění reformy. „Z mého pohledu šla podpora ze všech možných stran poměrně nekoordinovaně; ta nekoordinovanost byla hlavním problémem.“ Na stejném gymnáziu bylo upozorněno na neustálé změny legislativy a změny „v plánování dlouhodobé koncepce ministerstva. Ta se mění sice ne rok s rokem, ale ministr s ministrem; ale i to je bohužel dost často.“ Na problematickou legislativu se poukazuje také v rozhovoru na gymnáziu A. „Jako ředitel a aktér školské politiky postrádám pevný legislativní a koncepční záměr pro svou práci. To já tady prostě nemám; legislativa je katastrofální.“

Ve vztahu k implementaci reformy byla velmi problematicky vnímána připravovaná státní maturita. Na gymnáziu D bylo poukázáno na možný rozpor mezi maturitou a ŠVP. „Máme zde ŠVP a v něm nějaké výstupy. Ale nad těmi výstupy stojí centrální testování realizované Cermatem.“ Státní maturita je pak vnímána tak, že přenastavuje cíle, které přináší každý ŠVP, protože v době vzniku ŠVP nebylo zřejmé,

k jakým cílům bude maturita směřovat. „Mělo být řečeno, k čemu bude maturita sloužit. My bychom potom věděli, k čemu máme žáky směřovat. Ale to na začátku nikdo neřekl. Každá škola si tak před lety vytvořila svůj ŠVP a najednou se divíme, co se požaduje ve státních maturitách. To je velmi nekonceptní.“

V rozhovorech s řediteli nepilotních škol se tak znovu objevuje téma koordinace implementace reformy, k němuž se opakovaně vyjadřovali respondenti v různých fázích celého výzkumu (Janík et al., 2011, s. 394–397).

## Politici aktéři

Dalším pociťovaným nedostatkem je podle respondentů z nepilotních gymnázií vliv politických aktérů na školství. Podle ředitele gymnázia F se tato situace projevuje například v přílišných, avšak nenaplněných slibech. „Každá politická strana podporuje – ve snaze získat co nejvíce hlasů – školství a vzdělávání. Jenže si to pamatují maximálně do odpoledne po volbách.“ Stejný respondent poukazuje na snahu reformních vlád České republiky, která spočívá v tom, že „každý chce udělat reformu, aby po něm něco zůstalo; jenže si neuvědomí, že není Marií Terezií, že to nebude mít takové dopady, o jaké se snaží. Ale při každé změně vlády vytvářet nové a nové reformy je kontraproduktivní.“

## Role České školní inspekce

Předchozí výzkum na pilotních gymnáziích poukázal na specifickou (problematickou) roli České školní inspekce (Janík et al., 2010a, s. 63, 66). Hovořilo se o nenaplnění očekávaných rolí inspekce a o odlišném chápání reformy. Nepilotní gymnázia vnímají ČŠI v mnohém podobně. Například na gymnáziu E byl formulován názor, že „inspektoři jen prošli školením; věděli toho méně než koordinátoři, kteří to celé tvořili“. Potom podle názoru stejného respondenta docházelo k tomu, že systém kontroly byl nastaven ne na podstatu reformy, ale na formální obsah ŠVP. „Ta kontrola probíhala systémem, který je naprosto nesmyslný. Oni hodnotili řadu bodů, ale výsledek z toho byl, že buď jen splňuje, nebo nesplňuje; a stačil jeden negativní bod a celý ŠVP je hodnocen NE – není v souladu s RVP.“ Tento postoj inspekce má pak podle respondenta dopad nejen na vztah učitelů k ČŠI, ale i na postoj k celému ŠVP. „Inspekce se soustředí na odškrtačování. A to vzbuzuje mezi učiteli averzi vůči ŠVP. Jsou naštvaní. My jsme jim tvrdili, že je to pro ně výhodné, že budou mít volnost. A když najednou vidí, že ta volnost by v ŠVP podle ČŠI neměla být, tak jim to vadí.“ Ředitel gymnázia A shrnul situaci takto: „Hrozí nebezpečí, že takové kontroly ČŠI odradí i ty učitele, kteří zbyli a jsou ještě schopni na ŠVP dále pracovat. Inspekce ŠVP snadno rozcupuje a nedocení práci, která do něj byla vložena.“

Ředitel gymnázia B poukazuje na další problém, který podle něj také pramení z práce inspekce. Jedná se o inspekční zprávy a jejich dopady. „Tyto zprávy čte veřejnost a řekne, co vy v těch školách děláte? A my se nesoustředíme na výuku, ale pořád řešíme, co doopravit, opravit, doplnit, aby to panu inspektorovi vyhovovalo.“

Role inspekce nebyla vždy vnímána negativně. Jeden z respondentů, kteří hovořili o dobré spolupráci s ČŠI, byl ředitel gymnázia C, kde po kontrole inspekci „příliš mnoho změn nebylo. Doplnovali jsme nějaké drobnosti, ale žádné závažnější zásahy se nedělaly.“

### Role Výzkumného ústavu pedagogického

Respondenti z pilotních gymnázií hodnotili práci VÚP pozitivně (Janík et al., 2010a, s. 63). Respondenti z nepilotních gymnázií sice také hovořili o dobrém vztahu s VÚP, vedle toho se však objevila i kritika. Nejlépe tuto situaci vyjadřuje výrok z rozhovoru na gymnáziu F: „Já spolupracuji s VÚP, takže s ním vycházím celkem dobře. Tím myslím, že nešetřím slovy kritiky a můžu si to v rámci dobrých vztahů dovolit. Předpokládám, že to jsou lidé, kteří kritiku berou v dobrém a trochu k ní přihlížejí při své práci.“ Ze strany ředitele gymnázia F se jedná zejména o kritiku toho, že „ze strany VÚP ta práce nebyla dokončena. Ti, co ji měli řídit a metodicky vést, neměli svoji práci hotovou, a už se mělo na školách pracovat; takový z toho byl alespoň dojem.“ Kladně se někteří respondenti (např. na gymnáziu A) vyjadřovali o aktivitách VÚP v souvislosti s Portálem RVP.

### Aktivita vysokých škol

U respondentů dominoval názor, že vysoké školy se v procesu zavádění reformy málo angažují. V rozhovoru na gymnáziu F zaznělo, že ze strany vysokých škol chybí jasné stanovení cílů a výstupů, kterých by měli absolventi gymnázií, tedy budoucí vysokoškolští studenti, dosáhnout. „Vysoké školy by měly říct: Chceme tolik a tolik žáků s těmi a s těmi znalostmi.“ Ředitel gymnázia A k tomu dodává: „Mně se zdá, že reforma proběhla za pouhého přihlížení akademické obce“. Výrok je opřen o následující zkušenost: „Volal jsem na dvě katedry pedagogiky, abych se dozvěděl, jak se daná katedra podílí na probíhající reformě. A oni o reformě málem nic nevěděli. Člověk by čekal, že to pánové profesori a docenti pevně uchopí, udělá se důkladná rešerše, zhodnocení stavu, udělají se nějaké výzkumy, ankety s tisíci respondentů, a potom se teprve udělá reforma. A to podle mě vůbec neproběhlo.“ Respondent se tím znovu vrací k problematice koordinace, která byla zmíněna výše.

Na gymnáziu F hovoří o dobré zkušenosti s vysokými školami: „Spolupracujeme s nimi – jako fakultní škola – na projektech. A tam se nám podařilo změnit učební plán učitelství matematiky.“

### Role pilotních gymnázií a dalších aktérů

Do procesu implementace reformy na nepilotních gymnáziích zasahovala také pilotní gymnázia, která měla v tvorbě ŠVP náskok a větší zkušenosti. Na gymnáziu D bylo při vzniku ŠVP využito „nabídky i z pilotních škol. Poznatky, které se tam objevovaly, jsme využili.“ Zkušenosti s pomocí od pilotního gymnázia má také gymnázium F, které však pociťovalo iniciativu ze strany pilotního gymnázia za přehnanou.

„Paní kolegyně z pilotního gymnázia, které je tu v okolí, je velmi zaujatá tvorbou ŠVP a informovala nás v míře až nadbytečné o tom, co se děje.“

V rozhovoru na gymnáziu F bylo poukázáno na skutečnost, že kromě MŠMT, VÚP, ČŠI se do procesu implementace vmísili i další aktéři. Ředitel gymnázia popisuje nastalou situaci následovně. „Potom se nabídly i soukromé firmy, že ŠVP vytvoří za nějaký poplatek, což je úplně šokující.“ Respondent dále upozorňuje na trh s učebnicemi, kde se „řada nakladatelství a řada autorů vrhla na tvorbu učebnic, které jsou ‚samozřejmě‘ v souladu se ŠVP. To nechápu, jak může někdo takovou větu napsat do učebnice. Renomovaný autor ještě renomovanějšího nakladatelství to klidně napíše. A ona je to hloupost, pokud si může každá škola tvořit vlastní ŠVP. Výsledek je jenom ten, že se musí poměnit spousta učebnic. Takže ten výsledek je finančně velmi náročný.“ Nicméně výše byl již uveden názor z gymnázia E, kde se ŠVP přizpůsobil odebíraným učebnicím.

### 5.3 Podpora reformy

Jedním z důležitých témat, k nimž se respondenti v rozhovoru vyjadřovali, byly způsoby podpory učitelů, kteří reformu zavádějí. V rozhovoru na gymnáziu A se objevil názor, že důležitost role pedagoga není dostatečně oceňována. Ředitel gymnázia uvedl, že by podle jeho názoru měl existovat „jiný způsob financování, rozhodně ne normativní. Je třeba ocenit dobré učitele. K tomu by byl vhodný systém atestací profesního standardu, aby bylo možné sledovat kariérní růst.“ Ředitel gymnázia B také upozornil na současné mzdové ohodnocení pracovníků ve školství a závěrem si pokládá otázku: „Jak chcete tohohle člověka motivovat, aby udělal všechno pro školu?“

Přesto jsou na školách učitelé, kteří jsou velice aktivní. V rozhovoru na gymnáziu E se o těchto lidech hovořilo v souvislosti s tím, do jaké míry jsou jejich aktivity spojeny s kurikulární reformou. „V této chvíli škola potřebuje lidi mezi 25–35 lety, kteří sem přinášejí vyšší počítačovou gramotnost a dožadují se alespoň dataprojektorů. Domnívám se, že reforma více pomohla těmto kolegům, než lidem jako já – co je nám 55 a více. Já tady vidím skupinku aktivních, ale nevím, jestli to je pouze zásluhou ŠVP.“

#### Finanční otázky

Často se v rozhovorech objevovaly komentáře k faktu, že je reforma zaváděna do škol za situace, kdy jsou gymnázia nedostatečně financována. Příkladem jsou výroky z rozhovoru na gymnáziu F. „Chyběla a chybí finanční podpora. Reformu školství – a vlastně jakoukoli reformu – lze těžko realizovat bez finanční podpory. Je to ale samozřejmě vždy na úkor něčeho; když chci dělat reformu, tak na to musím mít peníze.“ Názor ředitele gymnázia se pak zrcadlí ve výroku: „Když na to nemám, tak nemůžu reformu realizovat.“

Na gymnáziu E pak bylo upozorňováno na nepříjemnou situaci, která se dotýká rozpočtů škol: „To, co bylo slíbeno, nebylo dodrženo. Už od roku 2000 se rozpočet



každým rokem zhoršuje. Na některé věci nezbyvají prostředky. To, co před 15 lety byla samozřejmost, dnes není.“ Ředitel gymnázia A vidí příčinu této situace především ve špatném hospodaření na straně státu. „Domnívám se, že ve školství je peněz relativně dost, ale špatně se přerozdělují a hodně se vyhazují.“ V celkovém pohledu však z analýzy rozhovorů nevyplývá, že by byl proces implementace reformy vnímán primárně jako problém finančních prostředků.

S finanční podporou souvisí podpora materiální. Ředitel gymnázia E vnímá materiální (ne)podporu jako velký problém, který je v jistém smyslu horší než problematika financí. „Materiální stránka je ještě horší. My si můžeme opatřit nějaké investiční prostředky, ale takové základní pomůcky, na to nejsou peníze také téměř žádné.“ Gymnázium totiž pociťovalo potřebu změny především v materiální podpoře, která by měla za následek větší motivaci učitelů k práci. „Pokud jsem cítil potřebu nějaké změny, tak v první fázi by měla být podpora materiální. Začíná to prostředím v kabinetech, ale hlavně jde o to, co mohou učitelé používat ve třídě.“

### Metodická podpora

K tématu metodické podpory respondent z gymnázia D uvedl: „My jsme nějakou podporu od nikoho třetího de facto neměli. Byli jsme postaveni před úkol, že od 1. září musíme začít výuku podle ŠVP a plnit požadavky, které jsou dány RVP pro gymnaziální vzdělávání. K tomu jsme směřovali při vytváření ŠVP. Je pravda, že jsme komunikovali s okolními školami, ale bylo to takové neoficiální.“ Když se ale mluvilo o roli koordinátora ŠVP, byla vzpomenuka školení, kterých se koordinátor účastnil. „Procházel jsem vzděláváním, které dělal Národní institut pro další vzdělávání. To byly několikadenní kurzy; poznatky z nich jsem potom využíval.“

Role koordinátorů tvorby ŠVP a školení, kterých se účastnili, byla zmíněna také v rozhovoru na gymnáziu E. „Lidé to dělali poprvé a možná naposledy v životě; mohlo tam dojít i k chybám, i když koordinátor byl proškolen hodně. Ale ani ti školitelé nevěděli řadu věcí dopředu.“ Zároveň však respondent dodává, že mnohá školení byla podle jeho názoru nadbytečná a peníze na ně vynaložené se daly využít jinak. „Bohužel i ty evropské peníze jsou rozmělněny ve školeních, kterých je nadbytek. A tady ta materiální oblast je potlačena. Tomu vlastně nerozumím; čekal jsem to obráceně – nejdřív materiální věci, potom školení.“ Navíc kvalita školení byla podle názoru respondenta různá. „Je těžké poznat, kdy se učitelé vrátí nadšení, že se tam skutečně dozvěděli něco, co můžou použít.“

### Neoceněná práce (navíc)

Práce, která byla s tvorbou ŠVP spojena, byla kvůli nízké finanční a materiální podpoře vnímána jako neohodnocená. Ředitel gymnázia F vyjádřil názor, že „chybí nějaké peníze na tvorbu ŠVP, aby za to vyučující mohli být nějakým způsobem ohodnoceni.“ Respondent z gymnázia D potřebu ohodnocení učitelů za tvorbu ŠVP vnímá podobně a popisuje situaci na svém gymnáziu takto: „Řada učitelů to bere jako práci navíc, která není oceněna; přitom na tom strávili mnoho času.“

Nejedná se ovšem jenom o finanční ohodnocení, ale jde také o morální ohodnocení a samotné postavení učitele ve škole, na to upozorňuje ředitel gymnázia C: „Všemu tomu by pomohlo a větší nadšení pro ŠVP by přineslo, kdyby učitel nebyl za ‚vometáka‘, který musí stihnout všechno.“

Podle ředitele gymnázia E se bohužel této podpory a ohodnocení kantorům nedostává, což je dobře vidět v médiích. „Informační podpora je hrozně důležitá. Tu spojuji s podporou morální. Já tvrdím, že když budeme našim dětem a rodičům tvrdit něco rok, tak stačí minuta ve zprávách – když řekne ministr (nebo někdo jiný) něco jiného – a je to všechno pryč.“

### Žádná perspektiva

Jsou školy, které nevědí, jaká bude jejich situace za rok; tak alespoň popisuje současnou situaci ředitel gymnázia C. „To znamená, aby se vědělo, které gymnázium bude příští rok existovat a které ne. To si myslím, že každý ke své práci docela potřebuje. Tím nechci říci, že se nemají rušit školy, které jsou poloprázdné, ale ta škola přeci musí dopředu mít perspektivu, jestli se s ní počítá. To je první věc a ta nejistota kantorů tam hraje roli.“

Na stejný problém bylo upozorněno v rozhovoru na gymnáziu B. Ředitel tohoto gymnázia nevidí dobrou perspektivu ve vývoji platů učitelů ani v samotné existenci některých škol; pozastavuje se nad tím, jak za této situace má být s nadšením zaváděna nová reforma. „Dnes jsme bohužel v situaci, kdy vám každý řekne: líp už bylo. Teď se chystáme na to horší. Nejsou peníze, šetřete, zavírejte školy, omezujeme kapacity, je vás moc. A do toho se spouští reforma a mají se vytvářet nějaké nové plány. Vedení školy musí dát lidem nějakou perspektivu, když chcete dělat něco nového. A ta perspektiva tady dnes bohužel není.“

Ředitel gymnázia E upozorňuje, že některá témata spojená s reformou jsou řešena primárně v politické rovině: „Znám jméno paní, která v televizi vždy vystupuje proti víceletým gymnáziím. Už to dělá 15 let. Byl jsem na nějaké její přednášce. Mám vystudovanou matematiku; ona kreslila grafy a mně z toho vycházelo, jak ta gymnázia jsou skvělá; jí z toho vyšel závěr, že je to špatné.“ Ředitel gymnázia uzavírá: „Já jsem přesvědčen, že v novinách vycházejí články na objednávku. Ale my proti tomu nemáme obranu. Přitom rodiče věří více televizi.“

## 5.4 Kurikulární reforma a možnosti rozvoje a profilace školy

### Očekávání změn

Jedna z vůdčích idejí reformy spočívá v posílení profilace a autonomie školy. Na gymnáziu B byla tato profilace a autonomie školy zpočátku chápána jako jisté rozvolnění: „Zpočátku se nám zdálo, že se nám uvolňují ruce, že si můžeme dělat, co považujeme za nutné.“

Na gymnáziu A byly možnosti profilace a autonomie škol naopak vnímány jako přílišné. „A já jsem chápal tu volnost – podle mého názoru přílišnou volnost – jako příležitost školu jakoby modifikovat; abychom se mírně odlišili, protože gymnázií je hodně.“ Gymnázium pak mělo v plánu: „Chtěl jsem propagovat informatiku ve spojení s matematikou. Protože sleduji, že bude chybět v příštích deseti letech 300 tisíc informatiků; je ohrožena obsluha jaderných zařízení. Není dostatek lidí, kteří by chtěli studovat fyziku.“

### Profilace v praxi

Konkrétní přístup k profilaci školy dokumentuje výrok z rozhovoru na gymnáziu D: „Filozofie našeho ŠVP je, že máme všeobecně vzdělávací předměty postaveny do prvních, druhých a třetích ročníků (zejména u předmětu s environmentálním zaměřením) a ve třetím a čtvrtém ročníku už dáváme studentům na výběr z volitelných předmětů, ať už v oblasti technického zaměření nebo v oblasti společenskovední.“

Ředitel gymnázia F popisuje konkrétní přístup k profilaci, který realizují na jejich gymnáziu, takto: „Neorientovali jsme se ani na přírodní vědy, ani na výpočetní techniku, ani na jazyky, ale snažili jsme se vypracovat takový plán, kde by bylo vše skloubeno a žáci při ukončení studia na gymnáziu mohli bez problému nastoupit studovat na jakoukoli VŠ; aby tady získali základ, který po nich vysoká škola bude vyžadovat. To jsme zajistili na konci studia v maturitním ročníku volbou šesti volitelných předmětů, kde se žáci mohou výrazně profilovat vzhledem k tomu, jakou školu chtějí studovat.“

Ředitel gymnázia E popisuje situaci obecněji a uvádí: „volnost je menší, než jsem čekal. Je to teď daleko svázanější. Alespoň pokud nechceme připustit zmatek, že bychom každý rok měnili ŠVP.“

Podle ředitele gymnázia B se dokonce nedá hovořit o originalitě ŠVP. „Když vidíte, že tam jsou určité formulace dokonce přesně vyžadované, tak pak jakápak originalita.“ Na gymnáziu D si pak všímají dalšího prvku, který omezuje autonomii škol. „Já se domnívám, že nové maturity tyhle rozdíly stírají a vede to k jistému unifikování.“

### (Ne)potřeba profilace

Otázka, která respondenty rozdělovala, se týkala toho, zda je profilace u gymnázií žádoucí. V rozhovoru na gymnáziu B k tomu bylo řečeno: „Starý pan profesor Sedláček vždycky říkal, že ta matematika je od toho, aby vás naučila myslet, čili logicky uvažovat a dát jisté penzum vzdělanosti či vědomostí, které využíváte jak na vysoké škole, tak nakonec pak celý život. Já myslím, že po staletí se na tom nic neměnilo a měnit nebude. Ano, jakási profilace je možná, ale ne taková, jaká se v praxi realizuje. Žáci nemají zájem o dějepis, no tak ten dějepis zruším?“ Ředitel gymnázia k tomu dodává: „Bojovníci proti fašismu si velmi stěžují, že děti o této problematice nic nevědí. Je otázka, zda ta časná výrazná profilace je, nebo není správná.“

Pohled ředitele gymnázia C na profilaci vychází z pojetí samotného pojmu gymnázium: „Gymnázia jsou velmi specifický prvek vzdělávacího systému; profilace tam zase až tak nesedí a není ani tendence, že bychom po ní příliš toužili. Možnosti takového toho základního rozdělení existovaly vždycky; ať už bylo některé gymnázium více zaměřené na sport, nebo humanitně. To zaměření se tam vždy dalo realizovat a RVP nepřinesl v tomto něco nového. A ani to ty školy podle mého názoru nepotřebují; jak chcete profilovat gymnázium, když pak chodí jejich děti na medicínu, na práva, na techniky? Oni potřebují být připraveni všeobecně a v tomto ohledu nemohl RVP gymnáziím přinést nic zvláštního.“ Ve vztahu k žákům je pak vnímána potřebnost všeobecného vzdělání, „protože oni nevědí. Ve třetím ročníku si vyberou různé volitelné předměty a za půl roku by to už chtěli změnit. To je těžké na gymnáziu. To je z principu všeobecné.“ Na závěr k tématu profilace respondent dodává: „Jestli někdo jako záchranu před smrtí gymnázia zavádí sportovní obory, protože si myslí, že se mu tam ti hokejisté se mu budou 100 km přesouvat, tak to jsou jenom poslední křeče.“ Nejjednoznačnější je ve vztahu k profilaci výrok ředitele gymnázia E: „My bychom se nikdy neměli profilovat.“

## 6 ZÁVĚRY A DISKUSE

Tato studie se zaměřila na čtyři témata související se zaváděním kurikulární reformy na nepilotních gymnáziích. Postupně byly rozebírány otázky spojené s cíli reformy, s její implementací, dále s podporou reformy a s jejím přínosem pro rozvoj a profilaci gymnázií. Již v předchozích fázích výzkumu *Kvalitní škola* se ukázalo, že postoje respondentů z nepilotních gymnázií jsou vůči reformě méně vstřícné než postoje respondentů z gymnázií pilotních (Janík et al., 2010b, s. 37). Předkládaná studie nechává nahlédnout do způsobů argumentace, která stojí v pozadí těchto zdrženlivějších postojů.

Pokud jde o cílové zaměření reformy, respondenti na jednu stranu poukazují na význam a důvody stability školy, na druhou stranu vítají prostor pro intenzivnější spolupráci učitelského sboru – zejména při realizaci mezipředmětových vztahů. Pokud jde o vnímanou potřebnost změn, z rozhovorů vyplývá, že respondenti z pilotních gymnázií považovali i větší změny za žádoucí. Naopak dotazovaní ředitelé z nepilotních gymnázií mnohdy uváděli, že větší změny nebyly zapotřebí. Jak na pilotních, tak na nepilotních gymnáziích se místy kriticky poukazovalo na překotné tempo změn, které jsou do škol zaváděny. V souvislosti s tím se otevírá otázka, zda doprovodným efektem toho všeho nemůže být prohlubující se rezistence vůči změnám na straně těch, od nichž se očekává jejich zavádění (srov. Korthagen, 2001, s. 70).

Zatímco na pilotních gymnáziích bylo shledáváno, že reforma je mnohdy chápána jako příležitost oslabit encyklopedičnost vzdělání ve prospěch rozvíjení klíčových kompetencí, na nepilotních gymnáziích nacházely klasické složky vzdělání (např. vědomosti) své zastání. Příznačné bylo uvažování o složkách vzdělání v těsné návaznosti na metodiku výuky. Převládající názor je dobře vystižen výrokem, který

zazněl na gymnáziu F: „...reforma přináší nebezpečí úlitbě formám a metodám výuky oproti konkrétním datům, informacím“.

V celkovém pohledu se zdá, že ředitelé nepilotních gymnázií jsou více kritičtí vůči slovíčkaření (newspeaku), který reforma přináší. Mají mnohdy dojem, že „nové“ pojmy jen kladou do popředí samozřejmosti, které se ve školách vždy dělaly. Porovnáme-li náhledy respondentů z pilotních a nepilotních gymnázií na „reformní novořeč“, ukáže se, že je kritizována z obou stran, přičemž respondenti z pilotních gymnázií jsou vůči ní přece jen o něco vstřícnější. V pozadí rozebírané otázky je složitý problém odlišnosti jazyků teorie, kurikulárních dokumentů a praxe, na který jsme poukázali již v předchozí fázi výzkumu *Kvalitní škola* (Píšová et al., 2011).

Pokud jde o vlastní zavádění (implementaci) reformy, na pilotních i nepilotních gymnáziích byla často vzpomínána nechuť učitelského sboru angažovat se ve službách reformy. Respondenti uváděli, že neustálé prosazování změn do škol učitele demotivuje a odvádí je od toho hlavního, co mají dělat – připravovat se na výuku a vyučovat. Respondenti z pilotních i nepilotních gymnázií se obdobným způsobem vyjadřovali na adresu institucí, které se do implementace kurikulární reformy zapojily (či nezapojily). Často razantně a kriticky poukazovali na to, že jednotlivé instituce (MŠMT, VÚP, ČŠI, CEMRAT, vysoké školy) působily nekoordinovaně, mnohdy se jejich požadavky dostávaly do sporu. Problémy spojené s koordinací kurikulární reformy mohly prohloubit formálnost a nedotaženost celého počínu.

Co se týče podpory reformy, na pilotních i nepilotních gymnáziích bylo palčivě vnímáno několik oblastí: nedostatek financí a nezaplacená práce spojená s tvorbou ŠVP; nedostatečná materiální podpora; nekoordinovaná nabídka podpory ze strany jednotlivých institucí a nevýrazná mediální podpora směrem k veřejnosti. Zejména v rozhovorech na nepilotních gymnáziích byl tematizován problém nejasné perspektivy – objevily se obavy z rušení či slučování škol. V rozhovorech na pilotních gymnáziích, které probíhaly na přelomu let 2009/2010, se toto téma (ještě) neobjevilo. Lze předpokládat, že kdyby na nich naše rozhovory probíhaly dnes, dostalo by se do hry.

Co se týče kurikulární reformy jako prostředku pro rozvoj, profilování a zvyšování autonomie školy, jedná se o příslib, který mnohé respondenty uvádí do rozpaků. Rozhovory zejména na nepilotních školách ukázaly, že gymnázia se chápou jako specifický prvek v českém školství – typické je pro ně spíše všeobecné zaměření. Pokud specializace, tak až s postupujícím časem, tj. ve vyšších ročnících. Na nepilotních gymnáziích se poukazovalo na paradoxní situace, kdy různé vlivy (např. kontroly ze strany ČŠI) způsobily, že kurikulární reforma přinesla spíše určité svázání než volnost; originalita a rozrůzněnost byly omezovány tím, že se v ŠVP vyžadují „určité formulace“, a unifikací, která přichází spolu se státními maturitami.

Závěrem se sluší opětovně upozornit na metodologická omezení našeho výzkumu. Ve snaze o přiblížení zde pracujeme se dvěma skupinami gymnázií (pilotní a nepilotní) a pro účely výkladu je mnohdy stavíme do komparace. Nutno však upozornit, že nejen mezi školami zahrnutými do té či oné skupiny, ale také mezi různými respondenty existuje značná variabilita v jejich názorech na kurikulární reformu. Koneckonců autentické výpovědi citované v tomto textu tuto skutečnost výmluvně dokládají.

## Poznámky

Autoři studie děkují všem respondentům za spolupráci v této fázi výzkumného projektu *Kvalitní škola*, zejména za to, že jim poskytli svá vyjádření ke sledovaným tématům.

Studie vznikla v projektu Kurikulum G, který je realizován v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost jako individuální projekt národní na základě partnerské smlouvy mezi MŠMT a Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze. Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

## LITERATURA

- Altrichter, H., & Wiesinger, S. (2005). Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal für Schulentwicklung*, 9(4), 28–36.
- Birzea, C. (2008). Back to Europe and the second transition in Central Eastern Europe. *Orbis scholae*, 2(2), 105–113.
- Fullan, M. & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(1), 335–397.
- Greger, D. (2011). Dvacet let českého školství optikou teorií změny vzdělávání v post socialistických zemích. *Orbis scholae*, 5(1), 9–22.
- Janík, T. (2011). Příběh české kurikulární reformy. In O. Kaščák, & B. Pupala, (Eds.), *Školy v průde refoiem*. Bratislava: Renesans, 2011.
- Janík, T., Janko, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., Solnička, D., & Vlčková, K. (2010b). *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., & Solnička, D. (2010a). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae*, 4(3), 9–36.
- Janík, T., Slavík, J., & Najvar, P. et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Píšová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kotásek, J. (2005a). Vzdělávací politika a rozvoj školství v České republice po roce 1989 – 1. část. *Technológia vzdelávania*, 13(3), 7–11.
- Kotásek, J. (2005b). Vzdělávací politika a rozvoj školství v České republice po roce 1989 – 2. část. *Technológia vzdalávania*, 13(4), 3–6.

- MŠMT. (1999). *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*. Praha: MŠMT.
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (Bílá kniha). Praha: MŠMT.
- Pířová, M., Kostková, K., Janík, T., Doulík, P., Hajduřková, L., Knecht, P., Lukavský, J., Najvar, P., Najvarová, V., Maňák, J., Pavlas, T., Slavík, J., Spurná, M., Stehlíková, N., Škoda, J., & Vlček, P. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: Případové studie tvorby kurikula*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).