
TEORETICKÉ STUDIE

PROMĚNY KURIKULA SOUČASNÉ ČESKÉ ŠKOLY: VIZE A REALITA

TOMÁŠ JANÍK, JOSEF MAŇÁK, PETR KNECHT, JIŘÍ NĚMEC

Anotace: Studie pojednává o proměnách kurikula současné české školy. Jejím cílem je tematizovat napětí mezi vizemi tvůrců kurikulární politiky a realitou vnímanou aktéry školního vzdělávání. Text je rozvržen do čtyř částí. První část je úvodem do problematiky kurikulární změny (curriculum change), přičemž jsou vymezeny klíčové pojmy, na nichž autoři staví svůj výklad. Druhá část je věnována analýze dokumentů kurikulární politiky – deklarovaná podoba kurikulárních změn je zkoumána ve třech rovinách: (a) v rovině organizace a řízení školství; (b) v rovině pojetí a cílů školního vzdělávání; (c) v rovině obsahu školního vzdělávání. Ve třetí části studie jsou prezentovány pohledy pedagogického výzkumu, kdy se sleduje, jak změny kurikula vnímají různí aktéři školního vzdělávání (zejm. ředitelé a učitelé). Ve čtvrté, závěrečné, části autoři tematizují nejvýraznější dilemata, která v souvislosti s proměnou kurikula současné české školy vystupují do popředí.

Klíčová slova: kurikulum, kurikulární politika, kurikulární změna, pedagogický výzkum, školní vzdělávání

Abstract: The paper focuses on the current changes within the curriculum of Czech schools. The authors aim to analyse the tension between the visions of curriculum policy makers and the reality as it is perceived by school directors and teachers. The text is divided into four parts. In the first part, the concept of curriculum change is discussed and the key terms on which the paper is founded are defined. The second part includes an analysis of curricular documents – intended curricular changes are analysed in three dimensions: (a) in the dimension of school organisation and management, (b) in the dimension of educational goals, (c) in the dimension of the content of education. In the third part, insights from diverse empirical studies are offered in which the authors analyse how the current changes in curriculum are perceived by different participants (school directors and teachers). In the fourth part, the authors discuss the key issues that are brought about by the current curricular changes within Czech schools.

Key words: curriculum, curriculum policy, curriculum change, educational research; school education

1 ÚVOD

Pocit, že je zapotřebí nového kurikula, se čas od času stává neodbytným. Práce na novém kurikulu zpravidla nečekají na to, až někdo vysvětlí, v čem spočívá nedostatečnost kurikula starého, a zdůvodní potřebu kurikula nového. Důležité je, že „sedíme ve vlaku, který někam jede“, jak nedávno vtipně poznamenal jistý ministerský úředník. Jak to ve vlaku chodí, většina cestujících spí. Pouze ti, jimž to spát nedá, se opakovaně ptají, kam se to vlastně jede a proč. Neobdrží-li uspokojivou odpověď, mají potřebu sepsat texty, jako je např. tento.

Předložená studie pojednává o proměnách kurikula současné české školy. Jejím cílem je tematizovat napětí mezi vizemi tvůrců kurikulární politiky a realitou vnímanou aktéry školního vzdělávání. Hovoříme-li o *současné kurikulární reformě*, máme tím na mysli *reformu založenou na rámcových vzdělávacích programech*, jež je koncipována na přelomu milénia v kontinuitě polistopadových změn, aby jednoho dne zasáhla školní praxi.

Text studie je rozvržen do čtyř částí. První část je uvedením do problematiky *kurikulární změny* (*curriculum change*), přičemž jsou vymezeny klíčové pojmy, na nichž autoři staví svůj výklad. Druhá část je věnována analýze dokumentů kurikulární politiky – deklarovaná podoba kurikulárních změn je zkoumána ve třech rovinách: (a) v rovině organizace a řízení školství; (b) v rovině pojetí a cílů školního vzdělávání; (c) v rovině obsahu školního vzdělávání. Ve třetí části studie jsou prezentovány pohledy pedagogického výzkumu, kdy se sleduje, jak změny kurikula vnímají různí aktéři školního vzdělávání (zejm. ředitelé a učitelé). Ve čtvrté, závěrečné, části autoři tematizují nejvýraznější dilemata, která v souvislosti s proměnou kurikula současné české školy vystupují do popředí.

2 PROMĚNY KURIKULA: VYMEZENÍ POJMŮ A TEORETICKÉ UKOTVENÍ PROBLEMATIKY

Úvodem několik poznámek k terminologii, o níž se náš výklad opírá. Termín *kurikulum* (angl. curriculum) se již integroval do odborného jazyka, i když jeho vymezení není zatím zcela jednoznačné. V souladu s převažujícím pojetím je *kurikulum* chápáno jako „obsah vzdělávání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. jako veškerá zkušenost žáka (učícího se), kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním“ (Maňák; Janík; Švec 2008, s. 14). Svým pojmovým rozsahem se řadí k podobným výrazům s vyšší úrovní zobecnění, jako jsou např. kompetence, endocept, standard, úběžník výchovy apod., které v duchu současné tendence jazykového vyjádření sdružují vzájemně propojené jevy do systémově pojatého celku.

Dalším z výrazů, pro něž je charakteristická vyšší úroveň zobecnění, je pojem *změna* (angl. change). Tento relativně široce chápaný pojem umožňuje zastřešit přeměny různého druhu, povahy, rozsahu, obsahu, dopadu apod. V závislosti

na kontextu se někdy hovoří o *změně*, jindy o *proměně*. Zatímco *změna* je zpravidla vyvolána úsilím, jež je záměrné, plánované a řízené, *proměna* je spíše spojována s působením neviditelných sil. V odborném jazyce je třeba specifikovat, o jaký druh *změny* či *proměny* se jedná (rekonstrukce, transformace, reforma, inovace apod.) a co je jejím předmětem (škola, kurikulum apod.). V odborné literatuře psané v angličtině se v této souvislosti setkáváme s pojmy, jako jsou *educational change* (edukační změna), *school change* (změna školy), *curriculum change* (změna kurikula) a další.

Rovněž zbývající pojmy z názvu této studie – vize a realita – není snadné vymezit. Zkoumat vize reformátorů kurikula znamená analyzovat výpovědi (texty) o tom, jaké kurikulární změny mají být realizovány. Zkoumat realitu kurikulární reformy znamená pozorovat její působení ve školní praxi, popř. analyzovat výpovědi, které o reformě přinášejí její více či méně zúčastnění pozorovatelé (např. učitelé či ředitelé škol). Zdá se, že napětí mezi *vizí* a *realitou* kurikula vyrůstá právě z toho, že původně zamýšlené *změny* nabývají v průběhu své realizace charakteru *proměn*. Možná, že to neviditelné, jež se pokoušíme intuitivně uchopit, je v důsledku mnohem vlivnější než to, co je zjevné. Předkládaná studie budiž proto mj. chápána jako příspěvek ke snahám o postizení neviditelných proudů, v nichž je zmitáno kurikulum, o němž se domníváme, že ho máme pod kontrolou.

2.1 FORMOVÁNÍ KURIKULA – HISTORICKÝ EXKURZ

Vymezování kurikulárního obsahu je úzce spojeno s cíli, které si daná společenská formace vytyčuje vzhledem k existenčním podmínkám a potřebám svého dalšího rozvoje. Primitivní vzdělávání a postupný růst poznatků je zaznamenán už v prvobytné společnosti, potřeba vzdělávání však postupně sílí, stává se nezbytným faktorem vývoje a představuje „nepopiratelný trend dějin“ (Murphy 1999, s. 438), který spoluvytváří kulturní fond lidstva.

Lidské vědění se zpočátku týkalo jednak bezprostředních životních potřeb, zejména praktických poznatků a dovedností, jednak však též transcendentních jevů, protože „klíčovým aspektem každé civilizace byl též názor na smysl života a smrti“ (Krejčí 2002, s. 61). Nejdříve pro kněžskou kastu, později, zejména v antice, pro všechny svobodné občany se vykristalizoval soubor poznatků, který zahrnoval základy gramotnosti, na vyšší úrovni veškeré tehdejší vědění (sedmero svobodných umění). Další složitý a různorodý vývoj vzdělávání vyústil na vyšší úrovni v univerzity a městské školy a za osvícenství v povinnou školní docházku a organizace vzdělávání se ujal stát. Od té doby se obsah vzdělávání kodifikuje ústředně státními dokumenty a vymezuje se v učebních osnovách. Realizátorem vzdělávání – kurikula – je však při všech proměnách učitel, který je v různé míře zavázán řídit se příslušnými předpisy a směnicemi. Reformní hnutí počátku 20. století učitele od striktní vázanosti osvobozuje, i v této oblasti podporuje pokusnictví a experimentování učitele. V současnosti přebírá učitel stále víc pravomocí v rozhodování o charakteru kurikula, ale též odpovědnosti za žádoucí výsledky – u nás při realizaci školních vzdělávacích programů.

Tento historický proces jsme se pokusili schematicky postihnout pomocí modelování (Maňák; Janík; Švec 2008, s. 17–20, Janík; Maňák; Knecht 2009, s. 27–35) a zobrazit stav kurikula v období jeho konstituování ve starých civilizacích Řecka a Říma (model fundamentální), v období jeho státní garance (model konstitutivní) a v situaci jeho realizace ve školní výuce dnešní školy (model realizovaný). Z toho nadhledu lze rozlišovat dvě tendence, které kurikulum formují: jednak (a) úsilí konzervovat předpisy uznávané a osvědčené hodnoty v trvalý kánon tradovaného vědění, ovšem neustále obohacovaného o nové poznatky, jednak (b) konkrétní podobu kurikula přesouvat na učitele, který má utvářet a modifikovat podobu kurikula podle dané situace. Tato druhá tendence v současnosti sílí, neboť je v souladu s liberalizací, individualizací a technologizací soudobé společnosti. Přesun rozhodování o celkovém pojetí a orientaci kurikula je však nepřiměřeným nárokem na učitelovu expertnost a také se tím zeslabuje jeho funkce formativní a výchovná. Podíl učitele na výsledné podobě kurikula se právem prohlubuje, nelze však ztratit ze zřetele obecnější hlediska lidského společenství, které individua přesahuje, např. celoevropské zájmy nebo otázky planetární, při jejichž řešení je nutno zohledňovat udržitelnost existence lidstva i přírody. Vývoj kurikula z této perspektivy naznačuje obr. 1.

Obr. 1: Formování kurikula v historické perspektivě

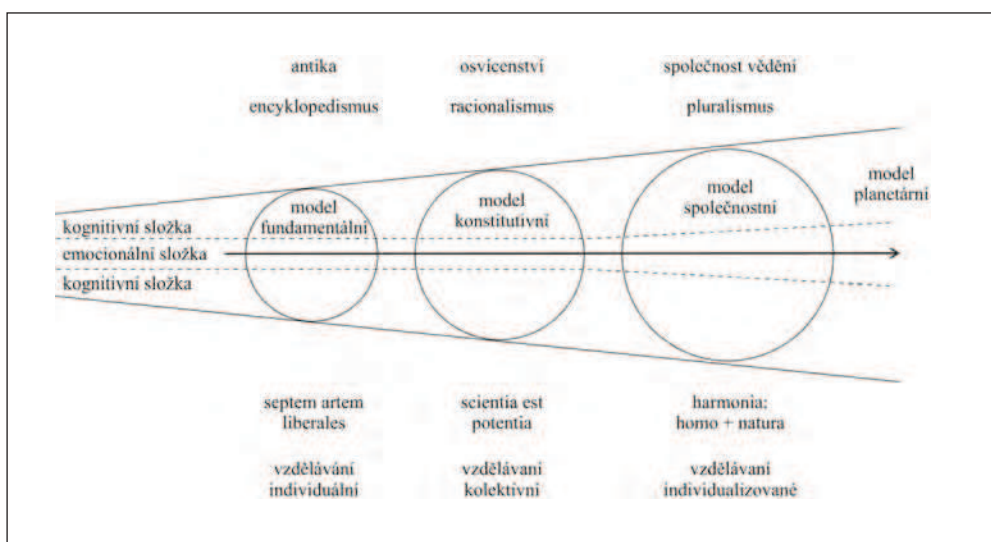


Schéma zobrazuje proměny kurikula v uzlových bodech jeho vývoje jako *model fundamentální*, *model konstitutivní* a vznikající *model společností*, přičemž v další perspektivě je nutno počítat s *modelem planetárním*. Schéma registruje společenské zázemí (antika, osvícenství, společnost vědění), charakterizuje hlavní myšlenkové proudy ovlivňující vzdělávací koncepce (encyklopedismus, racionalismus, pluralismus) a naznačuje ideál, k němuž vzdělávání v dané epoše směřuje (sed-

mero svobodných umění, věda je moc, harmonie člověka a přírody). Také typické organizační formy vzdělávání se v schématu odlišují: v modelu fundamentálním převažuje vzdělávání individuální, v modelu konstitutivním dominuje organizační forma kolektivní a v modelu společnostním se do popředí dostává vzdělávání individualizované. V neustále se rozšiřujícím kuželu vzdělávacího obsahu lze rozlišit dvě hlavní složky: složku kognitivní a složku emocionálně etickou. Schéma též upozorňuje na skutečnost, že v konstitutivním modelu jednostranně převažuje složka kognitivní, což s sebou nese problém přetěžování žáků množstvím poznatků a zanedbávání oblasti emocionální, tj. výchovy etické, estetické, zdravotní aj.

Současná společnost se podle mnohých myslitelů blíží k bodu obratu, kdy bude nezbytné určit správný směr dalšího vývoje. Analýzy současného stavu a představy o další cestě lidstva se týkají také vzdělávání. Změny se budou týkat kurikula po všech stránkách, nejspíše se budou realizovat ve čtyřech liniích: zvládnutí informační exploze, prospěšné využití volného času, vytváření nové etiky a osvojování si nového myšlení.

2.2 TRANSFORMACE KURIKULA – POHYBY MEZI JEHO RŮZNÝMI FORMAMI

Z jiného pohledu se proměny kurikula pokouší postihnout tzv. variantní přístup, jenž je uplatňován v mezinárodně srovnávací studii TIMSS (Mulis et al. 2001). Uvažuje se zde o existenci kurikula ve třech základních formách: (a) zamýšlené kurikulum (intended curriculum), (b) realizované kurikulum (implemented curriculum), (c) dosažené kurikulum (achieved curriculum). Zamýšlené kurikulum je to, co je ve školském systému určité země plánováno jakožto cíle a obsah vzdělávání. Realizované kurikulum¹ je učivo zprostředkovávané žákům ve školách. Dosažené kurikulum je to, co si žák v průběhu výuky osvojil.

Konkrétní mechanismy, jimiž kurikulum přechází z jedné formy do jiné, jsou zčásti popsány a zčásti zůstávají nepoznány (srov. Průcha 2005, s. 244–249). Ve snaze o přesnější postižení pohybů mezi různými formami kurikula předkládáme následující model (obr. 2). Z hlediska celkové struktury kurikula jsou v něm rozlišeny: kurikulární procesy (tvorba/projektování, implementace, realizace, osvojování, revize kurikula) a formy kurikula (projektované, implementované, realizované, dosažené/osvojené). Podstatu jednotlivých kurikulárních procesů a forem 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 kuri-

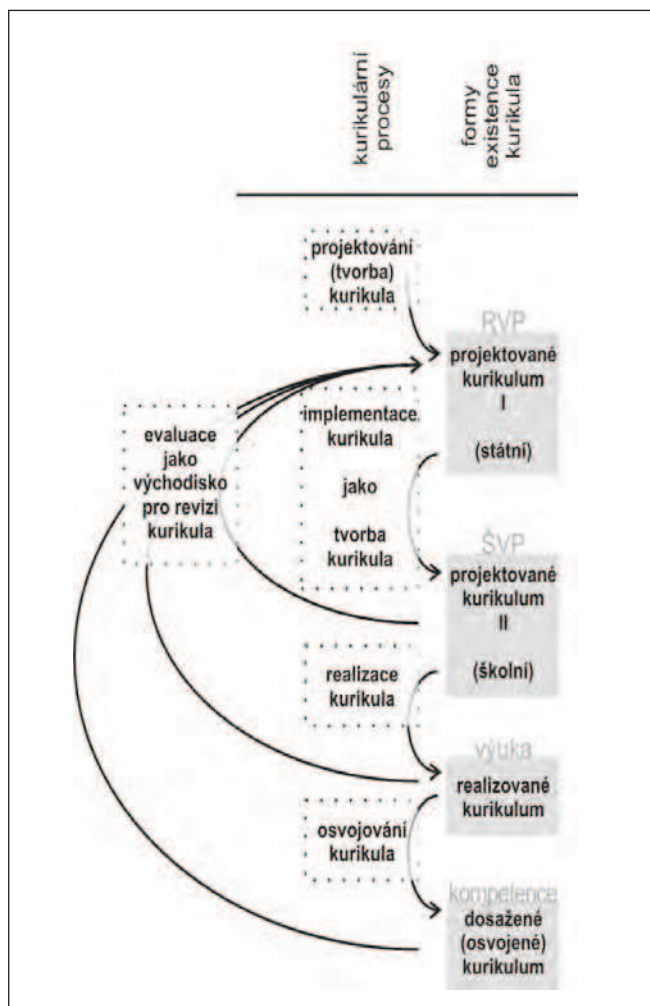
¹ V realizační formě se patrně nejvýrazněji uplatňuje působení tzv. skrytého kurikula (viz Filagová; Kaščák 2006).

kulum.

- Osvojování kurikula spočívá ve zvnitřňování kurikulárních cílů a obsahů žáky – výsledkem osvojování je dosažené (osvojené) kurikulum.
- Revize kurikula spočívá v zavádění změn do projektovaného kurikula – výsledkem je přehodnocené projektované kurikulum.

Uvedené rozlišení umožňuje položit si otázku, jakými adaptacemi prochází kurikulum na cestě od své ideové koncepce přes své uskutečnění až k revizi.

Obr. 2: Cyklus projektování (tvorby), implementace, realizace, osvojování a revize kurikula



Z uvedeného je patrné, že problematika (trans)formování kurikula je komplexní a vzhledem k omezenému rozsahu této studie ji zde nelze plně postihnout. Dále se

proto zaměříme pouze na její výsek, a to na problém vztahu mezi projektováním a implementací, resp. realizací kurikula. Naše analýza má být příspěvkem k poznání jednoho z momentů v dlouhodobém vývoji kurikula, jak bylo popsáno výše.

3 AVIZOVANÉ KURIKULÁRNÍ ZMĚNY: ANALÝZA KURIKULÁRNÍ POLITIKY

První krok v analýze zaměřené na problematiku vztahu mezi *vizemi* kurikulární politiky a *realitou* vnímanou aktéry školního vzdělávání spočívá v rozboru dokumentů české vzdělávací politiky. Vycházíme z oficiálních, veřejně dostupných materiálů MŠMT z mezidobí 2001–2008. Konkrétně se jedná o *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha* (dále jen BK) z roku 2001, o *Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy* (dále jen DZ) z let 2002–2007 a o *Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky* (dále jen VZ) z let 2001–2008. Dále se opíráme o *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2005), o *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007), o *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů* (2005). Výběrově využíváme také další texty mající podobu komentářů k reformě kurikula v naší zemi (Kotásek 2006, Prášilová 2008).

S využitím uvedených pramenů je analyzována nejen deklarovaná povaha kurikulárních změn, ale také jejich implementační strategie. Výsledky analýzy prezentujeme ve třech rovinách, které lze považovat za základní z hlediska struktury kurikula jako cílově obsahového programu školního vzdělávání (Švec 2006). Vize, resp. přísliby kurikulární politiky jsou sledovány:

- v rovině organizace a řízení školství – vztahují se zejména k decentralizaci tvorby a řízení kurikula, k posilování autonomie škol a k jejich profilaci
- v rovině pojetí a cílů školního vzdělávání – vztahují se zejména k zavádění klíčových kompetencí (srov. studie P. Knechta et al. v tomto čísle *Orbis scholae*), k prosazování konceptu inkluze, k propracování vztahu mezi osobnostní a sociální výchovou
- v rovině obsahu školního vzdělávání – vztahují se zejména k překonání encyklopedického pojetí vzdělávání, k obohacení kurikula o nové obsahy, ke strukturování obsahů do vzdělávacích oblastí a oborů, průřezových témat.

3.1 AVIZOVANÉ ZMĚNY V ROVINĚ ORGANIZACE A ŘÍZENÍ ŠKOLSTVÍ

DECENTRALIZACE TVORBY A ŘÍZENÍ KURIKULA

V souvislosti s naplňováním principů demokratické vzdělávací politiky se v BK (2001, s. 15) uvádí, že kvality a efektivity vzdělávání má být dosahováno na základě rozsáhlé decentralizace, tj. „postupného přesouvání pravomocí na co nejnižší úroveň, kdy jednotlivé školy získávají značnou autonomii, a současného otevírání vzdělávacího systému společnosti, zajištění její co největší účasti. Vytváří se tak složitý mechanismus, který v rámci závazných pravidel a společných cílů podněcuje

iniciativu a vždy vyžaduje dialog a dohodu“.

Úlohy jednotlivých partnerů v novém decentralizovaném a participativním systému jsou v BK (2001, s. 37) vymezeny takto: „Úlohou státu je především definovat pravidla hry (stanovit strategické cíle a celkový směr vývoje, vymezit kompetence jednotlivých účastníků), vytvářet odpovídající podmínky (především v oblasti ekonomické a v činnosti podpůrných systémů), založit hlavní mechanismy nepřímého řízení (kurikulární politiky, evaluace, financování, podpory práce školy a učitele) a vyvíjet stálý tlak na dosažení společných cílů (s využitím nepřímých nástrojů, jako je inovační financování či kariérový a platový systém). Úlohou mezilehlé samosprávné (regionální, případně obecní) úrovně je uplatňovat ve společném rámci oprávněné lokální zájmy a zodpovídat za zřízení, efektivitu a provoz sítě škol. Úlohou školy – tj. nejnižší úrovně systému – je co nejlépe realizovat na základě své profesionální zodpovědnosti ty vzdělávací cíle, které si v rámci pravidel předepsaných státem (a do jisté míry modifikovaných regionem či obcí) sama stanoví. Na každé úrovni se přitom vyžaduje spolupráce státní správy a samosprávy i účast okolní společnosti, sociálních partnerů a rodičů“.

VÍCE AUTONOMIE A MOŽNOST PROFILACE ŠKOL

BK výše uvedené myšlenky týkající se decentralizace kurikula dále nerozvádí. Odkazy k nim však nacházíme v DZ 2002, kde se uvádí, že změna řízení vzdělávacího systému nespočívá jen v jeho decentralizaci, ale také v jeho otevřenosti a zvýšené participaci všech hlavních účastníků, v důrazu na aktivitu a iniciativu na všech úrovních, především autonomních škol, a v uplatnění nepřímých nástrojů řízení (cit. podle VZ 2002, s. 135). Za jeden z nepřímých nástrojů řízení je zde označena kurikulární reforma, resp. zavádění koncepce dvoustupňové tvorby kurikulárních dokumentů, což má školám umožnit plně realizovat svou pedagogickou autonomii (srov. VZ 2003, s. 16).

Pro úplnost je třeba dodat, že pro autonomii škol byl vzdělávací politikou nabízen a rozšiřován průběžně od 90. let 20. stol. Prášilová (2008, s. 274) podává následující výčet změn vedoucích k přesunu rozhodovacích pravomocí o podobě a realizaci školního kurikula přímo na školy: „(a) právo upravit obsah učebních osnov jednotlivých předmětů v rozsahu 30 % hodinové dotace, a to jak změnou proporcí, tak doplněním či vypuštěním učiva; (b) vytvořit vlastní vzdělávací program, který však musí projít schvalovacím řízením na MŠMT, rámeček pro tvorbu programu je nastaven od roku 1995 tzv. Standardem základního vzdělávání; (c) volit učebnice z nezávislých nakladatelství dle vlastního výběru školy: bez omezení s tzv. schvalovací doložkou MŠMT (od roku 1994 potvrzení o kvalitě učebnice), za nastavených pravidel i bez schvalovací doložky; (d) volit ze tří oficiálních vzdělávacích programů a jejich modifikací; (e) v rámci učebních plánů těchto programů rozhodovat o časové dotaci některých předmětů v konkrétním ročníku (limit je dán počtem hodin za určité období školní docházky), tato pravomoc v čase významně narůstá; (f) organizačně uzpůsobovat výuku dle potřeb školy, což znamená i možnost pracovat v duchu zvolené alternativní pedagogické koncepce (*Metodický pokyn MŠMT ČR*

k postupu při úpravě vzdělávacího procesu škol a školských zařízení, čj. 18 276/98-20“.

Přísliby týkající se autonomie škol jsou uvedeny také v *rámcových vzdělávacích programech*: „Rámcové vzdělávací programy podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání“ (RVP ZV 2005, s. 10). Předpokládá se, že pedagogické autonomie bude dosaženo tím, že si každá škola vytvoří vlastní *školní vzdělávací program*: „ŠVP vychází z konkrétních vzdělávacích záměrů školy, zohledňuje potřeby a možnosti žáků, reálné podmínky a možnosti školy a oprávněné požadavky rodičů nebo zákonných zástupců žáků. Má na zřeteli postavení školy v regionu i sociální prostředí, ve kterém bude vzdělávání probíhat“ (RVP ZV 2005, s. 115).

Myšlenky zmiňované v *rámcových vzdělávacích programech* jsou konkretizovány v *Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů* (2005), který se obrací přímo na učitele: „Poprvé v historii našeho školství totiž máte všichni možnost podílet se na celkové podobě závazného vzdělávacího dokumentu. Poprvé se dostáváte do situace, kdy bez dalšího schvalování vytvoříte na základě vlastních představ a zkušeností, společným úsilím všech pedagogů školy a pro potřeby konkrétních žáků ucelený vzdělávací program“ (Manuál... 2005, s. 5).

3.2 AVIZOVANÉ ZMĚNY V ROVINĚ POJETÍ A CÍLŮ ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

IDEA KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ A KURIKULUM

Příklon ke klíčovým kompetencím je jedním z evropských trendů, jež jsou patrné také v dokumentech české vzdělávací politiky. *Klíčové kompetence* jsou u nás zaváděny jako jeden z vůdčích pojmů kurikulární reformy (srov. studie P. Knechta et al. v tomto čísle *Orbis scholae*). Podle BK (2001, s. 39) se *klíčové kompetence* mají stát „nástrojem proměny encyklopedického vzdělávání“. Dále se zde uvádí: „zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích. K podpoře jejich rozvoje by měla přispět také změna stylu výuky ve školách, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoliv pouze na vědomostech. Patří k nim např.: komunikace, rozvoj schopnosti učit se, sociální kompetence, řešení problémů, práce s informačními technologiemi“ (BK 2001, s. 51).

Pojem *klíčové kompetence* má svůj průběh do konkrétních vzdělávacích programů. Např. v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* jsou *klíčové kompetence* definovány ve srovnání s BK (2001; viz výše) mírně odlišně: „Představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“ (RVP G 2007, s. 8). Jaké konkrétní kompetence² jsou v *rámcových vzdělávacích*

2 V *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence činnostní a občanské (RVP PV 2004, s. 9). V *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence

programech pro různé stupně a typy vzdělávání uváděny jako *klíčové*? Z porovnání klíčových kompetencí pro předškolní a základní vzdělávání vyplývá, že pro základní vzdělávání ubyly kompetence činnostní, a naopak přibyly kompetence pracovní. Pokud porovnáme kompetence pro základní a gymnaziální vzdělávání, tak pro gymnaziální vzdělávání již nenajdeme kompetence pracovní, ale místo nich nalezneme kompetence k podnikavosti.

V DZ (2007, s. 22) se pojem *klíčové kompetence* objevuje přímo ve formulaci jednoho ze strategických směrů, jímž je „rozvoj a zkvalitňování systému počátečního vzdělávání s důrazem na zlepšení klíčových kompetencí absolventů pro zvýšení jejich uplatnitelnosti na trhu práce a zvýšení motivace k dalšímu vzdělávání“.

IDEA INKLUZE A KURIKULUM

Idea inkluze by byla obtížně popsitelná mimo koncept integrace, který se rozvíjel především v 90. letech 20. stol., přičemž mluvíme-li o integraci žáků, máme na mysli nejen žáky se zdravotním postižením a oslabením, ale i se sociálním znevýhodněním (žáci z nepodnětného rodinného prostředí, děti migrantů, děti, jejichž rodiny jsou zasaženy sociální exkluzí apod.). Obě tyto skupiny jsou pak podle tzv. školského zákona (§ 16 z. č. 561/2004 Sb.) označovány jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Požadavek na začlenění této specifické skupiny žáků do hlavního vzdělávacího proudu je však starší – je zakotven v BK (2001, s. 57): „Stěžejní tendence v oblasti speciálního školství se prioritně týkají odstraňování segregovaného vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich integrace do běžného vzdělávacího proudu se zachováním alternativní volby vzdělávací cesty těchto dětí a úkolu zabezpečení rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny děti.“ Aniž bychom již nyní hodnotili naplnění této ideje, je třeba upozornit na skutečnost, že autoři si integraci v dané době nedovedou představit bez existence speciálního školství, které je ve své podstatě segregáčnické a a priori vychází z myšlenky, že dítě je třeba vzdělávat odděleně ve speciálních zařízeních, kde mu bude věnována veškerá péče, aby posléze našlo lepší uplatnění ve společnosti. Koncept integrace je v posledních několika letech nahrazován konceptem inkluze, jejíž jeden z mnoha přínosů můžeme spatřovat v posilování přirozených sociálních vztahů ve třídách, které jsou odrazem reálné situace ve společnosti. Vojtová a Němec (2009, s. 32) k tomu uvádějí: „V rovně společenské zlepšuje inkluzivní vzdělávání socioekonomickou situaci celé společnosti (OECD 2005). Analýzy školských systémů a úspěšnosti žáků v zemích OECD ukázaly, že v zemích s vysokou diferenciací ve školském systému (včetně speciálních tříd, škol pro žáky nadané) se posiluje socioekonomické znevýhodnění žáků“.

V DZ ČR (2007, s. 22), který vnímá *kurikulární reformu* jako nástroj k modernizaci vzdělávání s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí, se uvádí, že „slabinou čes-

občanské; kompetence pracovní (RVP ZV 2007, s. 6). V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence k podnikavosti (RVP G 2007, s. 9).

kého školství je nízká úroveň individuálního přístupu k žákům; školy se dostatečně nezabývají tím, jak umožnit všem žákům maximální míru jejich rozvoje, vzrůstá potřeba otevřeného pojetí školních vzdělávacích programů“.

K naplnění ideje inkluzivního vzdělávání by měl také přispět *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*³, který sestává ze systému opatření pro období 2010–2013, jejichž plnění by mělo být postupně vyhodnocováno a předkládáno Vládě ČR jednou ročně. Cílem tohoto dokumentu „by mělo být zvýšení míry inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Konečným cílem je pak působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti“.

IDEA OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ VÝCHOVY A KURIKULUM

Přestože osobnostní a sociální výchova je vlastně jen jedním z průřezových témat, je tématem klíčovým, které ho výrazně překračuje a zasazuje i do ostatních průřezových témat (výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova). Zajímavá je elementaristicky míněná poznámka (specifikum), ve které se uvádí, že: „učivem se stává sám žák, stává se jím konkrétní žákovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu“ (RVP ZV 2007, s. 91).

3.3 AVIZOVANÉ ZMĚNY V ROVINĚ OBSAHŮ ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

PŘEMĚNA ENCYKLOPEDICKÉHO POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V oficiálních dokumentech vzdělávací politiky jsou *klíčové kompetence* spojovány s očekáváním modernizace vzdělávání, které se doposud jeví jako nadmíru encyklopedické. BK v tomto směru chápe klíčové kompetence jako „nástroj přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání“ (BK 2001, s. 37).

V citovaném dokumentu se dále uvádí: „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“ (BK 2001, s. 34).

Uvedené vize jsou podrobněji rozpracovány v *rámcových vzdělávacích progra-*

3 Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodn-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>

mech: „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“ (RVP ZV 2005, s. 10). Odklon od důrazu na získávání izolovaných znalostí je možné pozorovat také v některých pasážích *rámcových vzdělávacích programů* věnovaných jednotlivým vzdělávacím oborům a oblastem, například ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda v RVP ZV: „Vzdělávací obory vzdělávací oblasti Člověk a příroda, jimiž jsou Fyzika, Chemie, Přírodopis a Zeměpis, svým činnostním a badatelským charakterem výuky umožňují žákům hlouběji porozumět zákonitostem přírodních procesů, a tím si uvědomovat i užitečnost přírodovědných poznatků a jejich aplikací v praktickém životě. Zvláště významné je, že při studiu přírody specifickými poznávacími metodami si žáci osvojují i důležité dovednosti“ (RVP ZV 2005, s. 43).

OBOHACOVÁNÍ KURIKULA O NOVÉ OBSAHY

V posledních letech lze registrovat různé iniciativy usilující o to, aby se do oficiálního kurikula prosadily nové obsahy. Jako příklad může posloužit diskuse o dodatečném zařazení doplňujícího vzdělávacího oboru *etická výchova* do RVP ZV (srov. Opatření... 2009) nebo snahy o implementaci standardu finanční gramotnosti (srov. Systém... 2007) do kurikulárních dokumentů.

Hlavním důvodem pro zařazení etické výchovy do RVP ZV byla skutečnost, že „v naší školské soustavě chybí předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Důležitost a aktuálnost tohoto kroku podporují i zkušenosti z většiny zemí OECD, ve kterých je předmět s podobným obsahem do vzdělávacího systému zařazen“ (Opatření... 2009, s. 2).

V případě snah o implementaci standardu finanční gramotnosti do kurikulárních dokumentů se jedná především o iniciativu ekonomických ministerstev a vlivných skupin podnikatelů, subjektů finančního trhu a spotřebitelských organizací, kteří se ve spolupráci s MŠMT ČR snaží obohatit kurikulum o nové vzdělávací obsahy. Cílem iniciativy je „posílit finanční gramotnost žáků“ a legitimizovat participaci „nejrůznějších sdružení a nadací“ na vytváření vzdělávacích projektů, „které vhodným způsobem přibližují problematiku finančního trhu nejmladším skupinám obyvatel“ (srov. Systém... 2007, s. 5–6).

STRUKTUROVÁNÍ VZDĚLÁVACÍHO OBSAHU – VZDĚLÁVACÍ OBLASTI, PRŮŘEZOVÁ TÉMATA (INTEGRACE)

V souvislosti s tvorbou kurikulárních dokumentů se již v 90. letech 20. stol. otevřely úvahy nad strukturováním vzdělávacích obsahů. V BK (2001) je charakterizováno nové pojetí kurikula, které by mělo spočívat především v důrazu na klíčové kompetence, osvojení postojů a hodnot, posílení integrace výuky a mezipředmětových vztahů, větší míře diferenciaci a uplatnění nových témat. Co se strukturování vzdělávacího obsahu týče, Bílá kniha klade důraz především na integraci obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů: „Budou rozvíjeny mezipředmětové vazby

a výuka v integrovaných celcích i uplatňovány nové formy výuky, které usnadní vnitřní diferenciaci až individualizaci vzdělávání“ (BK 2001, s. 38).

Již *Standard základního vzdělávání* (1995) operuje s koncepcí *vzdělávacích oblastí*. *Rámcové vzdělávací programy* tuto koncepci dále rozvíjejí. Jsou postaveny na myšlence, že pouhé izolované znalosti z jednotlivých vzdělávacích oblastí nestačí, nezbytná je jejich provázanost v duchu mezipředmětových vztahů, ale nezbytnou přidanou hodnotou je i jejich intersubjektivní a sociální provázanost s osobností každého žáka a interpersonálními vztahy ve třídě (ve světě kolem nás). Tato oblast je v současných kurikulárních dokumentech označena jako „průřezová témata“ a podle autorů se jedná o výčet „aktuálních problémů současného světa (...), která jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot“ (RVP ZV 2005, s. 90).

4 REALITA VNÍMANÁ AKTÉRY ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ: POHLEDY VÝZKUMU

Druhý krok v analýze zaměřené na vztah mezi *vizemi* kurikulární politiky a *realitou* vnímanou aktéry školního vzdělávání spočívá v rozboru výzkumných nálezů vztahujících se ke kurikulární reformě (Prášilová 2008, Urbánek; Wernerová 2008, MIKR 2009; Janík et al. 2010ab, Walterová et al. 2010, Analýza předpokladů... 2010, Straková 2010). S odkazem na výzkumné nálezy se pokoušíme objasnit, jak jsou změny kurikula vnímány aktéry školního vzdělávání, zejména řediteli a učiteli základních škol a gymnázií. Obdobně jako v předchozí kapitole prezentujeme výsledky ve třech rovinách: (a) v rovině organizace a řízení školství; (b) v rovině pojetí a cílů vzdělávání; (c) v rovině obsahů vzdělávání.

4.1 VNÍMÁNÍ REALIZACE ZMĚN V ROVINĚ ORGANIZACE A ŘÍZENÍ ŠKOLSTVÍ A ŠKOLY

IDEA DECENTRALIZACE TVORBY A ŘÍZENÍ KURIKULA

Idea decentralizace tvorby a řízení kurikula, jež spočívá především v možnosti, resp. povinnosti škol vytvářet své vlastní školní vzdělávací programy, je v celkovém pohledu napříč školami různých stupňů a typů vnímána ambivalentně.

Na základě výsledků výzkumu *Kvalitní škola* (Janík et al. 2010a) lze dovozovat, že idea decentralizace kurikula je příznivě vnímána především na tzv. pilotních školách, tj. na školách, které byly zapojeny do tvorby a pilotního ověřování prvních verzí rámcových vzdělávacích programů. Je však třeba upozornit, že se jedná o specifickou skupinu škol, na nichž byly různé pedagogické inovace realizovány zpravidla již před reformou. V případě pilotních gymnázií výzkum *Kvalitní škola* naznačil, že možnost tvorby ŠVP je zde vnímána jako příležitost

pro legitimizaci, popř. rozvinutí či zdůraznění toho, oč již dříve usilovaly.

Další výzkumy naznačují (Straková 2009, Janík et al. 2010b), že vnímání ideje decentralizace je na nepilotních školách o poznání méně příznivé. Např. na nepilotních gymnáziích jsme se v rámci dotazníkového šetření (Janík et al. 2010b) poměrně často setkali s názorem, že požadavek na vytváření ŠVP samotnými školami je nepatřičný. Někteří ředitelé a učitelé měli tendenci delimitovat tvorbu kurikula výhradně do kurikulárních ústavů a poukazovali přitom mj. na závažné finanční souvislosti. Ilustrujme tento postřeh citátem z výzkumu Kvalitní škola: „*Celá zruďná reforma a systém RVP/ŠVP je naprosto otřesný a zbytečný. Učitelům způsobil a nadále způsobuje nemalé komplikace v práci – nezaplacené!!! Je zcela zbytečné přepisovat osnovy, které bohatě postačovaly a každá škola by si je mohla v rámci slušné reformy upravit*“ (podrobněji viz Janík et al. 2010b).

Situaci na základních školách v tomto ohledu mapuje výzkum *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce* (2009)⁴, kterou pro MŠMT ČR vypracovala agentura Factum Invenio. Nejvyšší míra ztotožnění učitelů s kritickými výroky týkajícími se kurikulární reformy byla zaznamenána u položky *zavedení RVP přineslo nárůst administrativy a neplacené práce pro učitele*, kde 85 % respondentů volilo odpověď *ano* či *spíše ano*. Častá je i podpora tvrzení, že *humbuk s reformou je zbytečný, všechno, co požaduje, se již ve škole dávno dělá*. Sedm z deseti učitelů souhlasí s kritickým tvrzením, že *zavedení RVP do praxe proběhlo bez vysvětlení a podpory centrálních orgánů*. Většina učitelů si myslí, že *zavádění reformy probíhá na většině škol pouze formálně*, že se vytvoří potřebné dokumenty, ale učí se pořád stejně, a že při vytváření rámcových programů *dochází k plagiátorství* – opisování od jiných škol (srov. *Analýza předpokladů... 2009, s. 10*).

Jak interpretovat výše uvedené nálezy? V celkovém pohledu se zdá, že máme co do činění s odmítáním požadavku na rozšíření obsahu učitelské role o kurikulární aktivity. Učitelé odolávají tlaku na rozšíření učitelské role, která je v naší edukační kultuře jistým způsobem chápána a vymezována. Některé aktivity se jeví být jejím tradičním obsahem (např. vyučování), jiné aktivity jsou mnohdy vnímány jako „úkol pro někoho jiného“ (např. tvorba kurikula).

IDEA AUTONOMIZACE ANEB KOLIK AUTONOMIE ŠKOLA POTŘEBUJE?

Jedním z příslibů, který byl vzdělávací politikou vyjadřován průběžně od 90. let 20. stol., byl příslib vyšší míry (pedagogické) autonomie pro školy. V souvislosti s tím se nabízí se otázka, kolik autonomie vlastně škola potřebuje a vyžaduje. Prášilová (2008, s. 275) shrnuje nálezy výzkumů k této problematice, přičemž konstatuje: „*Pojetí kurikula základní školy před uzákoněním tvorby ŠVP školám (učitelům) většinou vyhovuje, jsou spokojeni. Uvažují jen o případných dílčích změnách. Za-*

4 Cílem série výzkumů bylo zjistit názory učitelů a studentů učitelství na různé aspekty učitelské profese, se zvláštním zřetelem ke změnám, které probíhají v souvislosti s aktuálně zaváděnými reformami. Kvantitativní šetření realizované prostřednictvím dotazníku na výzkumném souboru 1002 učitelů základních a středních škol navázalo na kvalitativní výzkum, který probíhal formou skupinových diskusí a hloubkových rozhovorů (srov. *Analýza předpokladů... 2010*).

stánci a odpůrci (kvůli „zbytečnosti“) tvorby ŠVP jsou časem v rovnováze. Tempo tvorby ŠVP je pozvolné, k aktivitě vede většinu škol jen obligatorní požadavek zahájit výuku podle ŠVP dne 1. 9. 2007. V létě 2007, těsně před implementací ŠVP, si třetina ředitelů základních škol myslí, že ŠVP je velká, pro školu zbytečná (z jejich pohledu nepřínosná) změna. Z uvedeného vyplývá, že příslib vyšší pedagogické autonomie školy zřejmě dostatečně neoslovuje třetinu až polovinu pedagogických pracovníků základních škol“.

V dotazníkovém šetření, které bylo realizováno v rámci výzkumu *Kvalitní škola* (Janík et al. 2010b), jsme dospěli k obdobným závěrům. S výrokem *prostor pro profilaci gymnázia byl před reformou dostatečný* určitě či spíše souhlasilo 67 % respondentů (učitelů a ředitelů). Dalších 20 % respondentů vyjádřilo k této položce nevyhraněný názor (ani souhlasí, ani nesouhlasí); pouze 13 % respondentů odpovědělo, že s výrokem spíše či určitě nesouhlasí.

4.2 VNÍMÁNÍ REALIZACE ZMĚN V ROVINĚ POJETÍ A CÍLŮ VZDĚLÁVÁNÍ

O REFORMU ČEHO SE JEDNÁ – IDEA KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

Za oblast základního vzdělávání se ukazuje, že reforma je vnímána jako příležitost pro realizaci širokého spektra změn vztahujících se ke klíčovým kategoriím vzdělávání. Straková (2010) dospěla na základě rozboru výsledků *Analýzy předpokladů...* (2010 – viz výše) k následujícím závěrům: „Kvalitativní šetření ukázalo, že učitelé přemýšlejí o úkolech současné školy spíše v obecné rovině. Domnívají se, že základní škola by měla dát žákovi do života základy – tzn. připravit ho na život, přičemž zpravidla nespécifikují, v čem by tyto základy měly spočívat. Respondenti se nicméně shodovali v tom, že škola by měla plnit cíle v rovině osobnostní i sociální: měla by žáka připravit na život ve společnosti a zároveň rozvíjet jeho osobnost tak, aby dokázal rozpoznat vlastní cenu, vlastní silné a slabé stránky. Dále by měla položit základy pro další vzdělávání; učitelé zmiňovali nejčastěji dovednost „učit se učit““ (Straková 2010, s. 309).

Kvantitativní část výzkumu naznačila, že zavedení RVP je vnímáno jako změna spíše nepodstatná. Dotazovaní učitelé dále konstatovali, že v praxi se zavedením RVP daří uplatňovat zejména větší svobodu při přípravě a realizaci výuky, že se daří rozvíjení nejen vědomostí, ale i dovedností, zlepšila se spolupráce učitelů a podle většiny učitelů se také daří modernizovat obsah vzdělávání v souladu s potřebami moderní společnosti (Analýza předpokladů... 2009, s. 10).

Urbánek a Wernerová (2008) realizovali dotazníkové šetření mezi 95 studenty učitelství druhého stupně ZŠ, jehož cílem bylo zjistit, jak se z pohledů učitelů a studentů učitelství projevují první kroky realizace kurikulární reformy v realitě základních škol. Autoři konstatují: „studentům učitelství není zcela jasná ani podstata změny a primárně ji vnímají v oblasti prostředků (organizační formy, metody), nikoliv v cílových kategoriích a v obsahu vyučování“ (Urbánek; Wernerová 2008, s. 234).

Je-li kurikulární reforma příležitostí pro široké spektrum změn v různých oblastech, je namísto se ptát, kde jsou sledovány akcenty změn. Jinak řečeno, je třeba odpovědět na otázku, o změnu „čeho“ se jedná především. Dosavadní výzkumné nálezy naznačují, že v pohledu učitelů je kurikulární reforma chápána především jako příležitost pro změny v oblasti metod a forem výuky. Toto zjištění je poměrně překvapivé s ohledem na skutečnost, že kurikulum bývá zpravidla chápáno jako cílově obsahový program školního vzdělávání.

Obdobných závěrů, tentokrát však za oblast gymnaziálního vzdělávání, jsme se dobrali také ve výzkumu *Kvalitní škola* (Janík et al. 2010ab). V první etapě tohoto výzkumu, která byla realizována formou rozhovorů s koordinátory tvorby ŠVP na pilotních a partnerských gymnáziích, se ukázalo, že reforma je vnímána jako možnost pro uskutečnění spektra změn vztahujících se k profilaci školy, k cílové orientaci vzdělávacích oblastí a oborů, k výběru a uspořádání vzdělávacích obsahů, k metodám a formám výuky. Zdá se, že dominantní je vnímání reformy jako příležitosti pro změny v oblasti výukových metod, přičemž důraz je kladen na metody aktivizující (činnostní učení). Téma změny školy jako instituce a jejich funkcí – personalizační, socializační, enkulturační – bylo v rozhovorech reflektováno pouze v náznacích (Janík et al. 2010a). V navazujícím dotazníkovém šetření se ukázalo, že ředitelé a učitelé gymnázií si kurikulární reformu spojují na prvním místě se změnami v rovině metod a forem výuky (aritmetický průměr je 3,60)⁵; následuje vnímání reformy jako změny v rovině vzdělávacích cílů (3,40), změny ve stylu práce učitelského sboru (3,35), změny v rovině vzdělávacích obsahů/učiva (3,27), změny v atmosféře či klimatu školy (3,10) (Janík et al. 2010b).

Jak je to s klíčovými kompetencemi? Problematika klíčových kompetencí, konkrétně jejich rozvíjení a hodnocení patří mezi nejobtížnější, resp. nejvíce problematické kurikulární činnosti. Za oblast základního vzdělávání to naznačil *Monitoring implementace kurikulární reformy* (MIKR 2009)⁶. Za oblast gymnaziálního vzdělávání jsme se obdobných zjištění dobrali ve výzkumu *Kvalitní škola* (Janík et al. 2010b). Problematičnost *rozvíjení klíčových kompetencí* (aritmetický průměr je 2,86)⁷ a problematičnost *hodnocení klíčových kompetencí* (2,90) zde byla „předstižena“ problematičností *stanovení evaluačních kritérií a postupů* (3,00) a problematičností *vytváření integrovaných předmětů* (3,11).

V celkovém pohledu se zdá, že kurikulární reforma se opírá o pojmy (kurikulum,

5 Jednotlivé položky byly posuzovány na pětibodové škále: určitě souhlasí = 5, spíše souhlasí = 4, ani nesouhlasí, ani souhlasí = 3, spíše nesouhlasí = 2, určitě nesouhlasí = 1. Vyšší hodnoty znamenají vyšší míru souhlasu, nižší hodnoty znamenají nižší míru souhlasu. Na uváděné položky odpovídalo 1098 respondentů.

6 Výzkumný vzorek představovalo 195 ředitelů, 1946 učitelů a 1980 žáků ze 199 škol (srov. MIKR 2009).

7 Jednotlivé položky byly posuzovány na čtyřbodové škále: velmi vysoká = 4, vysoká = 3, nízká = 2, velmi nízká = 1. Vyšší hodnoty znamenají vyšší míru problematičnosti, nižší hodnoty znamenají nižší míru problematičnosti. Na jednotlivé uváděné položky odpovídalo cca 800 respondentů, odlišnosti v počtu respondentů odpovídajících na jednotlivé položky jsou dány tím, že formát položka zahrnoval možnost odpovědi „nedokážu posoudit“.

autonomie, klíčové kompetence), jejichž výklad může být poměrně široký. Uvedené pojmy nejsou jednoznačně chápány, proto není snadné dobrat se sdíleného porozumění tomu, o co jde v reformě především a jak k tomu směřovat (srov. studie P. Knechta et al. v tomto čísle *Orbis scholae*).

IDEA INKLUZE A KURIKULUM

Plnohodnotné naplnění idejí, které mají být předmětem reálného inkluzivního vzdělávání, není zcela triviální, jak dokládá řada výzkumných studií a odborných statí. Určitým společným prvkem, který provází řadu analyzovaných statí, je z hlediska struktury postoje přijetí myšlenek inkluzivního vzdělávání na úrovni kognitivní a emocionální (hodnotové – ano, vím, co je inkluzivní vzdělávání a identifikuji se s jeho hodnotami), ale jeho odmítání nebo spíše lhostejnosti na úrovni konativní (behaviorální – je to obtížné a přináší to řadu komplikací).

Exaktně tuto situace popisují autoři studie *Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků* (Greger et al. 2009, s. 57): „Většina rodičů i české veřejnosti je přesvědčena, že rozdělování žáků podle jejich schopností prospívá všem žákům, tedy těm slabším i těm nadaným, ve velké míře podporují jak zřizování škol pro nadané, tak i přeřazování „slabších“ žáků z běžného proudu do škol speciálních. (...) Myšlenka oddělení nadanějších žáků na víceletá gymnázia je v zásadě správným řešením, protože učitelé nemohou (či neumějí) věnovat individuální pozornost nadaným žákům“. Autoři dále pokračují: „Zvláště dva výroky jsou pak z hlediska inkluze významné, a to výrok, že všechny děti by se měly bez ohledu na talent, schopnosti či sociální původ vzdělávat společně (v jednom typu školy) až do konce povinné školní docházky (do 15 let) a názor, že děti by se neměly dělit na více a méně chytré, ale měly by se všechny vzdělávat společně v jednom typu školy. Nicméně můžeme říct, že v odpovědi na tyto otázky je společnost rozdělena na zhruba dvě stejně velké poloviny, kdy jedna s danými výroky souhlasí a druhá nikoliv“ (Greger et al. 2009, s. 60).

Přestože výzkumy obvykle dokládají negativní společenské dopady předčasné segregace dětí ve školských systémech, veřejné mínění v tomto ohledu není jednotné a zvláště rodiče s vyšším vzděláním vnímají vzdělání svých dětí ve výběrových třídách a gymnáziích jako kapitál, který může být v budoucnu zhodnocen ve společenském postavení (srov. Katrňák 2004). K podobným závěrům směřuje i Straková (2010, s. 312) při rozboru nálezů *Analýzy předpokladů...* (2010 – viz výše): „Individualizace zpravidla není chápána jako prostředek ke zmírňování nerovností – ty nebývají učiteli chápány jako problém. Přestože mnozí z nich vidí znevýhodnění způsobená nepříznivým rodinným zázemím, nejsou si vědomi skutečnosti, že časné rozdělování žáků do výběrových a nevýběrových tříd a škol posiluje tyto nerovnosti. Rozdělování je většinou učitelů podporováno zpravidla jako cesta k poskytnutí odpovídající péče všem dětem“. Exkurzy do obou studií dokládají, že v kontextu inkluzivního vzdělávání se postoje učitelů jako zprostředkovatelů kurikula i postoje rodičů a veřejnosti vyznačují rezervovaností a určitou rozporností.

IDEA OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ VÝCHOVY A KURIKULUM

Naplnění ideje osobnostně sociální výchovy, v jejímž rámci je předmětem sám žák jako celistvá osobnost ve složité síti interpersonálních vztahů, jak zmiňuje RVP ZV, není jednoduché z mnoha důvodů. Přestože tato oblast není zatím širě výzkumně reflektována, zajímavou studii s názvem Kurikulum životních dovedností (téma-ta a problémy) nabízí Valenta (2009). Autor analyzuje obtíže, s nimiž je kurikulum životních dovedností implementováno do života – vybíráme z nich následující:

- Průřezové téma osobnostní a sociální výchovy je obtížně zprostředkovatelné jen slovy nebo obvyklými užívanými metodami. Praxe je obvykle taková, že se učitelé snaží „učit o“ (vysvětlují, co je to konflikt, předsudek apod.) namísto „učit s“ (pracovat s konkrétními konflikty, předsudky ve třídě, které se běžně v každodenní reálné situaci školy vyskytují).
- Téma vyžaduje „osobnostní přístup“ a tvořivý přístup učitele, který není vždy tvořivě připravován pro svoji profesi. Přestože odchází z fakulty vybaven vědomostmi, nezamyšlíme se nad jeho osobnostní výbavou. V praxi se tak stává, že učí o předsudcích a přitom je sám plný předsudků vůči specifickým skupinám a mnohdy tyto postoje skrytě zprostředkovává „jako průřezové téma“ třeba v matematice. („...ti by tento příklad nikdy nevyřešili, podívejte se, jak vypadají“.)
- Další okruh směřuje k obecné rozšířenosti tématu. Zatím co odborné matematické jevy umí řešit jen odborníci, osobnostně sociální výchově rozumí všichni. J. Valenta uvádí: „To, že naše pojetí těchto jevů je obvykle součástí folkové psychologie, že operujeme subjektivními teoriemi životních dovedností, to nikterak nezaručuje, že rozumíme oněm jevům natolik dobře, abychom je mohli učít druhé“ (2009, s. 202).

V této souvislosti by bylo užitečné zmínit, že s tématem osobnostně sociální výchovy se mnohdy lépe než školní kurikulum vyrovnává celá oblast mimoškolního neformálního vzdělávání, především občanská sdružení, firemní vzdělávání apod.

4.3 VNÍMÁNÍ REALIZACE ZMĚN V ROVINĚ VZDĚLÁVACÍCH OBSAHŮ

PŘEMĚNA ENCYKLOPEDIČKÉHO POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ?

Prozatím nejsou k dispozici výzkumné nálezy, které by vypovídaly něco o tom, zda, popř. v jakých ohledech dochází k oslabování encyklopedičnosti v kurikulu. Co se týče vzdělávacího obsahu, zdá se, že přinejmenším v tradičních „naukových“ předmětech platí, že je „jednou z nejkonzervativnějších částí vzdělávacího systému“ (Botlík et al. 2006, s. 26).

Pokud jde např. o vzdělávací obsah oboru Fyzika, ten se v RVP ZV (2005) oproti dříve platnému *Standardu základního vzdělávání* (1995) v podstatě nezměnil. Pro ilustraci k tomu uveďme komentář J. Maršáka (2004) z Výzkumného ústavu pedagogického v Praze: „Obsah oboru Fyzika uváděný v RVP ZV nebyl oproti obsahu fyziky vymezeném (sic!) ve *Standardu základního vzdělávání* z r. 1995 (dále jen Standard) rozšiřován. Ba právě naopak! Byly v něm provedeny pojmové redukce.

Nepřístupilo se tudíž na požadavky z připomínkového řízení k RVP ZV, které požadovaly vzdělávací obsah oboru Fyzika rozšířit. Jednalo se o rozšíření o další tematické okruhy či obsahové rozšíření již stávajících okruhů. Splněním těchto požadavků by se zcela narušilo pojetí oboru (zmiňované výše) a tím i základních cílových záměrů formulovaných pro RVP ZV jako celek. Rozšíření vzdělávacího obsahu si může škola ve školním vzdělávacím programu provést sama (uzná-li to za vhodné a má-li k tomu patřičné podmínky či možnosti dané např. učebním plánem, skladbou žákovských kolektivů apod.). Co se týče struktury vzdělávacího obsahu oboru Fyzika, ta se, oproti struktuře daného oboru ze Standardu, rovněž zásadním způsobem nezměnila...“

Uvedené lze chápat jako jeden z nepřímých dokladů skutečnosti, že obsah vzdělávání a jeho strukturace jsou přinejmenším v tradičních oborech do té míry kanonizovány, že představa o jejich zásadním přehodnocení se jeví jako iluzorní.

OBOHACOVÁNÍ KURIKULA O NOVÉ OBSAHY

Diskuse kolem implementace etické výchovy do RVP ZV, případně iniciativa obohatit kurikulární dokumenty o vzdělávací obsahy spojené s utvářením a rozvojem finanční gramotnosti, poukázaly na některé související problémy. Jde především o nejasné zdůvodnění výběru nových vzdělávacích obsahů. Výběr nových vzdělávacích obsahů je legitimizován teoreticky nezdůvodněnými obecnými požadavky poukazujícími na absenci určitých vzdělávacích obsahů, případně pozitivními zahraničními zkušenostmi.

Co se týče pojetí etické výchovy v RVP ZV, je možné usuzovat na nejasné ukotvení vzdělávacích obsahů tohoto oboru v nějaké etablované vědní disciplíně⁸. Vzdělávací obsahy i očekávané výstupy oboru etická výchova jsou v rámci školní výuky obtížně realizovatelné i hodnotitelné, neboť přesahují do sféry soukromého života žáků. Nabízí se otázka, zda žáci v rámci vyučovacího předmětu etická výchova budou schopni požadovaných očekávaných výstupů dosáhnout. V tomto situačně blízkém a normativním pojetí se vzdělávací obor etická výchova do jisté míry překrývá s pojetím klíčových kompetencí, zejména s kompetencemi sociálními a personálními.

V případě vzdělávacích obsahů spojených s finanční gramotností je možné konstatovat, že se přímo nejedná o implementaci nových vzdělávacích obsahů do kurikula. Otázky spojené s finanční gramotností dlouhodobě figurují ve vzdělávacím obsahu vyučovacího předmětu občanská výchova. V pozadí jsou zřejmě snahy určitých lobbistických skupin o doplnění a rozšíření vzdělávacích obsahů. V případě finanční gramotnosti se patrně jedná o snahu institucí finančního trhu o výchovu zodpovědného spotřebitele a zároveň průlom nejrůznějších sdružení a nadací spojených s těmito institucemi do systému vzdělávání. Jak uvádíme výše, také v případě vzdělávacích obsahů spojených s finanční gramotností není jejich výběr teoreticky zdůvodněn a ani není legitimizován například nějakým etablovaným vě-

⁸ Etická výchova je založena zejména na poznacích etiky (nauka o správném jednání), jež je jednou z dílčích složek filozofie.

deckým oborem stojícím v pozadí. Není také ujasněna otázka hodnocení efektivity takto pojatých vzdělávacích programů, v oficiálních dokumentech se hovoří o hodnocení „na základě možností zúčastněných subjektů“ (Systém... 2007, s. 10).

STRUKTUROVÁNÍ VZDĚLÁVACÍHO OBSAHU – VZDĚLÁVACÍ OBLASTI, VZDĚLÁVACÍ OBORY, PRŮŘEZOVÁ TÉMATA
(INTEGRACE)

Strukturování vzdělávacího obsahu v kurikulárních dokumentech bývá často kritizováno z pozic jednotlivých vědních či jiných oborů zastoupených ve škole. Zajímavá diskuse proběhla například v souvislosti s pojetím školního dějepisu. Strukturování vzdělávacího obsahu není kritizováno pouze v rámcových vzdělávacích programech, ale také v dalších dokumentech, jež výuku dějepisu upravují. *Asociace učitelů dějepisu ČR* podrobila ostré kritice např. oficiální *Doporučení k výuce dějin 20. století* (Doporučení... 2010). Kritizována byla především formálnost uvedených doporučení a především nedostatek času garantovaného pro výuku dějepisu. *Doporučení...* (2010) mimo jiné požaduje i DVPP – to však není pro všechny učitele zajištěno a státem garantováno – ani v nabídce, ani ve finančních prostředcích. Kromě toho je požadováno nové zpracování pojetí, obsahu a koncepce dějepisu v RVP, a to ve spolupráci historiků a učitelů (dnes je patrný i nesoulad mezi stránkou hesel RVP, formulacemi katalogových požadavků Cermatu a především společností očekávanými a požadovanými výstupy. Návrh tzv. alternativního programu pro gymnázia považuje Asociace dokonce za dokument poškozující výuku dějepisu na gymnáziích. Řešením dle Asociace není ani vydávání různých brožur nebo CD některými institucemi nebo organizacemi, neboť je získá jen malá část škol, nemívají vhodné metodické zpracování, ale hlavně nebývají po odborné stránce připraveny na současné úrovni historického poznání (srov. Vyjádření... 2009).

Asociace učitelů dějepisu na jiném místě upozorňuje, že „nové pojetí dějepisné výuky tedy nebylo kvalifikovaně připraveno, místo toho byly realizovány jednostranně pojaté pokyny lisabonské bílé knihy *O učící se společnosti*, připravené úředníky EU a evropskými podnikateli“ (Kulatý stůl 2009). Kriticky je také vnímána skutečnost, že „zodpovědnost za konkrétní obsah, výběr faktografie atd. je přenesena na učitele a ředitele škol“ a že z dějepisných pomůcek jsou školám v hojném výběru nabízeny jen učebnice, vytvářené autory a nakladateli bez zadaných kritérií a posuzované do značné míry subjektivně.

Také další výzkumy ukazují, že realizované kurikulum je poměrně odlišné od kurikula projektovaného v rámcových vzdělávacích programech. Cílem výzkumu Mužíkové (2008) bylo posoudit připravenost českého základního školství na realizaci výchovy ke zdraví dle nových kurikulárních požadavků. Předmětem analýzy byly názory 532 ředitelů českých základních škol, kteří se v dotazníku vyjadřovali k dosavadní úrovni realizace výchovy ke zdraví v základním školství. Výsledky dokumentují nesoulad mezi projektovou a realizační úrovní výchovy ke zdraví; poukazují na nejasnosti v tom, jak výchovu ke zdraví ve školách implementovat; potvrzují, že status výchovy ke zdraví je ve školní praxi relativně nízký, což nekoresponduje s důrazem, jaký je této oblasti připisován příslušnými kurikulárními dokumenty (s.

131). K obdobným závěrům dospěli za oblast školní tělesné výchovy Mužík a Janík (2008).

Výzkumy dále naznačují, že problémy související s realizací průřezových témat a mezipředmětových vztahů patří k nejnáročnějším (srov. např. MIKR 2009). Realizace průřezového tématu Environmentální výchova byla zmapována v *Analýze stavu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty* (2009). Ukázalo se, že výuka environmentální výchovy je na jednotlivých školách zásadně odlišná. Autoři analýzy doporučují přehodnotit zpracování průřezového tématu Environmentální výchova, resp. Člověk a životní prostředí, v rámcových vzdělávacích programech, s důrazem na to, aby byly jasně specifikovány vzdělávací cíle, očekávané výstupy a všechna důležitá témata v oblasti environmentálního vzdělávání pro daný stupeň školy, čímž se zamezí formálnímu vykazování realizace průřezových témat ve školních vzdělávacích programech.

Požadavek větší pojmové přesnosti a terminologické disciplinovanosti rámcových vzdělávacích programů není ojedinělý. Pojmová vágnost bývá kritizována jak v obecné rovině (srov. Beneš 2005), tak z pohledu jednotlivých oborů zastoupených v kurikulu (na příkladu geografie srov. Řezníčková 2007). Beneš (2005, s. 44) dále upozorňuje, že nízká konceptuální rozpracovanost rámcových vzdělávacích programů uvolňuje prostor k nežádoucím posunům vzdělávacích cílů a manipulacím s učivem. Rámcové vzdělávací programy tak nemohou plnit svoji řídicí funkci.

5 DILEMATA KURIKULÁRNÍ REFORMY

Probíhající kurikulární reforma je součástí společenských změn a transformací, které se na různé úrovni realizují téměř na celém světě a které se výrazně projevují i ve vzdělávacích systémech. Školské reformní koncepce mají jednak charakter globální, kdy vyjadřují obecné tendence lidstva, jednak však odrážejí také lokální podmínky, které následně určují jejich specifické rysy. Z globálního pohledu je transformace vzdělávání dějinně nezbytná, proto se postupně prosazuje, z lokálního pohledu však přináší četné problémy a rozpory projevující se jako dilemata různých řešení, jejichž překonání není vždy snadné a okamžité. O některých dilematech v současném reformním úsilí se nyní stručně zmíníme.

DILEMATA SPOJENÁ SE ZAVÁDĚNÍM KURIKULÁRNÍ REFORMY

Kurikulární reforma jako součást širší školské reformy byla zahájena *Bílou knihou* (2001), kterou na základě mezinárodních dokumentů připravili přední čeští experti na školskou problematiku. Základní dilema, před které se reforma dostala, spočívalo v tom, že reformní ideje nebyly dostatečně vysvětleny a zdůvodněny, takže širší odborná veřejnost a hlavně učitelé je přijímali s nedůvěrou. Hlavní reformní teze, které měly ambici měnit navyké stereotypy, narazily na pasivitu učitelů a spoléhání se na direktivní řízení. Řízení reformních kroků bylo svěřeno z velké části anonymním manažerům, kteří se soustředili více na organizační záležitosti než na obsahovou stránku reformy. K reformě se z různých pozic vyjadřují četní činitelé

a instituce, ale není jednoznačně jasné, kdo je zodpovědný za její celkový průběh a za její výsledky.

Další problém by bylo možno charakterizovat jako nepoučitelnost. Přestože jsou již k dispozici značné zkušenosti se zaváděním RVP PV a RVP ZV, v případě zavádění RVP G se ukazuje, že se opakují obdobné chyby: není k dispozici jednotné řízení reformy, učitelé nejsou v předstihu o reformě srozumitelně informováni. Kurikulární reforma přichází s různými přísliby (např. vyšší míra autonomie pro školy), které však nejsou pro ředitele a učitele výzvou – většina z nich je totiž přesvědčena o tom, že prostor v této oblasti byl dostatečný již před reformou.

DILEMATA SPOJENÁ S KLÍČOVÝMI KOMPETENCEMI A VZDĚLÁVACÍMI OBSAHY

Patrně nejkontroverznějším tématem reformy se staly *kompetence* (srov. studie P. Knechta et al. v tomto čísle *Orbis scholae*). Široký rozsah nově koncipovaného konceptu (zejména ve variantě *klíčové kompetence*) se dostává do rozporu s tradičně chápanými vyučovacími předměty, které reprezentují vyhraněné obory, disponující specifickým systémem poznatků i speciálních metodologií. Kritika kompetencí často pramení z mylné představy, že kompetence nemají pevný poznatkový základ. Někteří odpůrci nového pojmu nedostatečně respektují kapacitu žáků zvládat stále narůstající rozsah předkládaných poznatků, dramaticky líčí úpadek vzdělanosti (např. Liessmann 2008) a nedoceňují, že i pojetí vzdělanosti se vyvíjí.

Dalším citlivým bodem reformy je myšlenka průřezových témat a doplňujících vzdělávacích oborů. Jde o racionální řešení nárůstu nových obsahů, které se dožadují svého zastoupení v kurikulu. Jejich realizace sice naráží na řadu obtíží většinou koncepčního a organizačního charakteru⁹, ale v školních vzdělávacích programech řady škol si již své místo našly. Dilematem nicméně zůstává výběr průřezových témat a doplňujících vzdělávacích oborů, poněvadž jejich počet nemůže být příliš vysoký. Zdá se, že některé doplňující vzdělávací obory či průřezová témata nejsou nezbytné (např. dramatická výchova, filmová a audiovizuální výchova, taneční a pohybová výchova); pozornosti se dožadují obory závažnější (např. etická výchova). Ukazuje se, že stále není zvládnuta problematika výběru (základního) učiva a jeho strukturování, která se řeší již od nástupu informační exploze. Nejde však o laické třídění a výběr informací, kterými by měl být moderní člověk vybaven, nýbrž o kvalifikovaný všestranný rozbor znalostního tezauru. Tento problém bude zřejmě trvalým průvodním jevem každé kurikulární změny, protože i v budoucnu je nutno počítat s trvalým nárůstem lidského poznání. Jak naznačují některé výzkumy (viz výše), učitelé se více zaměřují na otázky adekvátních výukových metod než

9 Mají-li být např. témata sociální a multikulturní výchovy aplikována jako průřezová, pak musí být každý učitel připraven nejen jako odborník daného oboru, ale i jako expert pro oblast sociální výchovy s nezbytnými osobnostními předpoklady. Nabízí se však i jiná strategie, která syntetizuje kurikulum klíčových kompetencí do ucelených vzdělávacích modulů ve formě speciálních kurzů, projektových dnů, v rámci kterých je vlastní obsah kumulován do několika specificky zaměřených celků (hodin i dnů). Tato forma umožňuje pracovat adekvátními metodami a umožnit žákům vytvořit si nezbytné zkušenosti. Vlastní zkušenost je však vykoupena požadavkem na „průřezovost“ a do jisté míry se komplikuje integrace poznatků napříč obory.

na výběr učiva, kde často spoléhají např. na učebnice. Ukazuje se také, že v případě některých vzdělávacích obsahů není jejich výběr teoreticky zdůvodněn a ani není legitimizován.

Výzkumy naznačují, že základní pojmy, se kterými operují rámcové vzdělávací programy, nejsou jednotlivými aktéry kurikulární reformy jednoznačně chápány, proto není snadné dobrat se sdíleného porozumění tomu, o co v reformě jde především a jak k tomu směřovat. Nízká konceptuální rozpracovanost rámcových vzdělávacích programů uvolňuje prostor k nežádoucím manipulacím s učivem. Základní obsahová struktura vyučovacích předmětů tak může být ve školní výuce narušena, případně se mohou jednotlivé prvky této struktury rozplynout v množství ne-strukturovaných a ne-hierarchizovaných poznatků.

DILEMATA SPOJENÁ S HODNOCENÍM KURIKULÁRNÍ REFORMY

Kurikulární reforma je také spojena s mnohými hodnotovými (ideovými) dilematy. Patrné je to např. v již popsané strategii integrace a inkluze. Nabízí se otázka, co je pro dítě, učitele, rodiče a potažmo i společnost důležité (hodnotné). Vzdělávání ve speciálním zařízení otevírá prostor pro individuální péči, modifikaci kurikula, ale často je spojeno s exkluzí, vyloučením z reálně existujícího světa. Situace je o to složitější, že o zařazení do jednoho či druhého vzdělávacího proudu nerozhoduje pouze žák a rodiče, ale mnoho expertů stávajícího systému, kteří „vědí, co je pro dítě dobré“. Znovu tak můžeme odkázat na citované výzkumy, které dokládají identifikaci s hodnotou inkluzivního vzdělávání, ale v praxi uplatňují exkluzivní postupy.

Do popředí se v reformě dostávají také otázky evaluace, resp. autoevaluace. Hodnocení vzdělávacích výsledků je nezbytné, neboť v celkovém pohledu jde o posouzení reformního přínosu. Reforma i zde však naráží na dilema, neboť mnohé evaluační procedury vycházejí z překonaných jednostranných kvantitativních ukazatelů, opírajících se vesměs o mechanické testování (negativním příkladem budiž spor o podobu maturitní zkoušky). Výhodná by byla evaluace opřená o další výzkumná šetření, což je však pro běžný školní provoz nerealizovatelné. Náročnost vědeckého výzkumu zaměřeného na výsledky reformy by však neměla být překážkou pro jeho využití v rámci řízení reformy. Je proto namístě poukázat na další dilema – pro řízení reformy nejsou v dostatečné míře využívány prostředky, které má pedagogická věda k dispozici. Vezmeme-li jako příklad autoevaluaci škol, výzkumy naznačují, že určité aktivity zaměřené na interní evaluaci ve školách probíhají, zpravidla jim však chybí systémovost, systematickosti a účelnost (srov. Vašátková; Prášilová 2010).

Problémem nejen pro reformu, ale též pro kvalitu výuky a její evaluaci, je nedostatečný počet kvalifikovaných oborových didaktiků, kteří postrádají nezbytnou podporu ze strany svých oborů. Toho jsou si vědomi i někteří učitelé, kteří upozorňují, že kvalitní (auto)evaluace vyžaduje vysoce odbornou přípravu a kritizují její nedostatky při dalším vzdělávání učitelů (srov. Janík et al. 2010a, s. 142). Straková a Simonová (2005, s. 28) v této souvislosti upozorňují, že amatérismus v oblasti autoevaluace škol může být začat vnímán jako norma a skutečná odbornost nebude ze strany vzdělávacích institucí požadována. Kriticky je hodnocena skutečnost, že

nejsou vyvíjeny evaluační nástroje, které by byly těsněji provázány s kurikulární reformou a jejími cíli.

6 ZÁVĚR

Cílem studie bylo tematizovat napětí mezi vizemi tvůrců kurikulární politiky a realitou vnímanou aktéry školního vzdělávání. Po vymezení klíčových pojmů jsme analyzovali dokumenty kurikulární politiky, a to: (a) v rovině organizace a řízení školství, (b) v rovině pojetí a cílů školního vzdělávání, (c) v rovině obsahu školního vzdělávání. V návaznosti na to jsme prezentovali nálezy pedagogického výzkumu vypovídající o tom, jak změny kurikula vnímají aktéři školního vzdělávání (zejm. ředitelé a učitelé). Rozpory, resp. „nekorespondence“ mezi vizemi kurikulární politiky a realitou vnímanou aktéry školního vzdělávání jsme se pokusili tematizovat formou dilemat.

Přehled některých nejvýraznějších dilemat kurikulární reformy poukázal na řadu problémů, jejichž řešení je žádoucí, v některých případech však dlouhodobé. Zdá se však, že uvedené rozpory mají společného jmenovatele – potřebu nového myšlení. To je zřejmě dilema nejhlubší a nejobtížnější, které lze řešit jen dlouhodobou, vytrvalou a důslednou „reformou“ celého života společnosti, poněvadž má hluboké kořeny v minulosti. Vzdělávání má ovšem při formování nového myšlení nezapíratelnou úlohu.

LITERATURA

Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Učitelé ZŠ a SŠ [online]. Praha : MŠMT ČR, 2009 [cit. 2010-07-17]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analýza_191109/ZZ_ucitele_final.pdf>.

Analýza stavu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty [online]. Praha : MŠMT ČR, 2009. [cit. 2010-07-17]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/ESF/Studie_a_analyzy/Analýza_environmentalniho_vzdelavani.pdf>.

BENEŠ, Z. Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 1, s. 37-47.

BOTLÍK, O.; HAUSENBLAS, O.; ROUPEC, P.; SIMONOVÁ, J.; STRAKOVÁ, J. *Na cestě ke vzdělanostní společnosti. Jak dál?* Praha : Institut pro sociální a ekonomické analýzy, 2006.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Praha : MŠMT, 2005.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Praha : MŠMT, 2007.

DVOŘÁK, D. Pojmová analýza jednoho společenskovedního tématu v RVP. In JANÍK,

- T.; KNECHT, P.; NAJVAROVÁ, V. (eds). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno : Paido, 2007, s. 111–119.
- FILAGOVÁ, M.; KAŠČÁK, O. Teoretická a výzkumná tradice koncepce „skrytého kurikula“. *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č. 5, s. 507–529.
- GREGER, D.; CHVÁL, M.; WALTEROVÁ, E.; ČERNÝ, K. Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. *Orbis scholae*, 2009, roč. 3, č. 3, s. 51–78.
- JANÍK, T.; MAŇÁK, J.; KNECHT, P. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno : Paido, 2009.
- JANÍK, T.; JANKO, T.; KNECHT, P.; KUBIATKO, M.; NAJVAR, P.; PAVLAS, T.; SLAVÍK, J.; SOLNÍČKA, D.; VLČKOVÁ, K. *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření*. Praha : VÚP, 2010b.
- JANÍK, T.; KNECHT, P.; NAJVAR, P.; PAVLAS, T.; SLAVÍK, J.; SOLNÍČKA, D. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha : VÚP, 2010a.
- KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci*. Praha : SLON, 2004.
- KOTÁSEK, J. *Bílá kniha po pěti letech* [online]. Praha, 2009 [cit. 2010-07-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jiri-kotasek-bila-kniha-po-pe-ti-letech.html>>.
- KREJČÍ, J. *Postižitelné proudy dějin*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2002.
- Kulatý stůl SKAV o dějepise 19. 3. 2009 (Diskusní příspěvek ASUD)* [online]. Praha : ASUD, 2009 [cit. 2010-07-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.asud.cz/SKAV.htm>>.
- LISSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha : Academia, 2008.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005.
- MAŇÁK, J.; JANÍK, T.; ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno : Paido, 2008.
- MARŠÁK, J. *Ke koncepci vzdělávacího oboru Fyzika v RVP ZV* [online]. Praha, 2004 [cit. 2010-07-17]. Dostupné na WWW <<http://www.rvp.cz/clanek/232/39>>.
- Metodický pokyn MŠMT ČR k postupu při úpravě vzdělávacího procesu škol a školských zařízení, čj. 18 276/98-20*.
- Monitoring implementace kurikulární reformy (MIKR) 2008 – souhrnná zpráva*. Praha : ÚIV, 2009.
- MULLIS, I. V. S.; MARTIN, O. M.; SMITH, T. A.; GARDEN, K. D.; GREGORY, K. D.; GONZALES, E. J. et al. *TIMSS Assessment Frameworks and Specifications 2003*. Chestnut Hill, MA : International Study Center, 2001.
- MURPHY, R. F. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha : SLON, 1999.
- MUŽÍK, V.; JANÍK, T. *Tělesná výchova z pohledu absolventa základní školy*. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (eds). *Absolvent základní školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2007, s. 197–214.
- MUŽÍKOVÁ, L. *Východiska k implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů pro základní školy*. Disertační práce. Brno : PdF MU, 2008.
- Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* [online] [cit. 2010-07-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodn-akcni-plan-inklu>>

- [zivniho-vzdelavani>](#).
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha : ÚIV, 2001.
- OECD. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris : OECD Publishing, 2005.
- Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, čj. 12586/2009-22 [online] [cit. 2010-07-17]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/MR_DVO_EV_web.pdf>.
- PRÁŠILOVÁ, M. ŠVP – rozhodování a odpovědnost. In FRANIOK, P.; KNOTOVÁ, D. (eds). *Učitel a žák v současné škole*. Brno : Masarykova univerzita, 2008, s. 273–279.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2005.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha : VÚP, 2007.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.
- ŘEZNIČKOVÁ, D. Odborná terminologie geografického vzdělávání. In KRAFT, S. a kol. (eds). *Česká geografie v evropském prostoru*. České Budějovice : JČU, 2007, s. 1064–1071.
- Standard základního vzdělávání*. Praha : Fortuna, 1995.
- STRAKOVÁ, J. Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky. In KRYKORKOVÁ, H.; VÁŇOVÁ, R. a kol. *Učitel v současné škole*. Praha : Karolinum, 2010, s. 303–313.
- Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*. Praha : MF ČR, MŠMT ČR, MPO ČR, 2007.
- STRAKOVÁ, J.; SIMONOVÁ, J. *Rizikové kroky vzdělávací politiky v oblasti evaluace*. Praha : SKAV, 2005.
- ŠVEC, Š. Cílový program: Starodávna prvoradost' a súčasná zaostalost'. *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č. 5, s. 451–476
- URBÁNEK, P.; WERNEROVÁ, J. Studenti učitelství a jejich vnímání realizace kurikulární reformy v základních školách. In FRANIOK, P.; KNOTOVÁ, D. (eds). *Učitel a žák v současné škole*. Brno : Masarykova univerzita, 2008, s. 229–236.
- VALENTA, J. Kurikulum životních dovedností (témata a problémy). *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2. s. 198–214.
- VAŠTATKOVÁ, J.; PRÁŠILOVÁ, M. Možné podoby autoevaluace ve školách. *Orbis scholae*, 2010, roč. 4, č. 1, s. 73–89.
- VOJTOVÁ, V.; NĚMEC, J. Inkluzivní vzdělávání jako faktor socializace dětí se sociálním znevýhodněním. In NĚMEC, J.; VOJTOVÁ, V. (eds). *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno : MUNI PRESS, 2009, s. 21–38.
- Vyjádření ASUD k Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století [online]. Praha, 2010 [cit. 2010-07-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.asud.cz/dopor.htm>>.
- Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2001*. Praha : MŠMT ČR, 2002.
- Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2002*. Praha : MŠMT ČR, 2003.
- WALTEROVÁ, E.; ČERNÝ, K.; GREGER, D.; CHVÁL, M. *Školství – věc (ne)veřejná? Názory*

veřejnosti na školu a vzdělávání. Praha : Karolinum, 2010 (v tisku)
Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Tato práce vznikla za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LCO6046