

www.rvp.cz

www.kurikulung.cz

NÁRODNÍ ÚSTAV
PRO VZDĚLÁVÁNÍ
divize VÚP

KURIKULUM 

Projekt KURIKULUM G

sborník příspěvků z Národní konference



Projekt KURIKULUM

sborník příspěvků
z Národní konference



Kolektiv autorů

Národní ústav pro vzdělávání,
školské poradenské zařízení
a zařízení pro další vzdělávání
pedagogických pracovníků (NÚV),
divize VÚP

2011



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem
a státním rozpočtem ČR.

Obsah

OBSAH	3
PŘEDMLUVA.....	5
VÝZKUM KURIKULÁRNÍ REFORMY NA GYMNÁZIÍCH.....	7
1 Rozhovory s koordinátory na pilotních gymnáziích: problémy spojené se zaváděním reformy	7
2 Dotazníkové šetření: akceptace reformy, učitelovo pojetí kurikula, využití kurikulárních dokumentů.....	18
3 Případové studie: učitel v roli tvůrce kurikula	25
4 Virtuální hospitace a videostudie: podpora učitelům při realizaci kurikula...	31
5 Expertní šetření: od názorů na kvalitu školy a kurikula ke standardu	37
6 Kurikulární reforma na gymnáziích: souhrn výzkumných zjištění a doporučení	46
Seznam literatury ke kapitolám 1-6	60
KURIKULÁRNÍ REFORMA V POLOČASE	65
PROBLÉMY KURIKULA.....	71
VÝSLEDKY VÝZKUMU KVALITNÍ ŠKOLA Z POHLEDU TVŮRCE RÁMCOVÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ	77
VIRTUÁLNÍ HOSPITACE: PODPORA UČITELŮ PŘI REALIZACI KURIKUL: ZKUŠENOSTI Z REALIZACE SEMINÁŘŮ VE SVĚTLE VÝZKUMNÝCH ZPRÁV.....	83

Předmluva

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

dostává se Vám do rukou sborník příspěvků ze závěrečné konference projektu KURIKULUM G, která se uskutečnila 30. listopadu 2011 v Praze. Sborník obsahuje plné znění referátů, které byly předneseny v dopolední části programu a poskytly různé pohledy na problematiku kurikulární reformy na gymnáziích.

Projekt KURIKULUM G byl jedním z Individuálních projektů národních Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT), který v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost realizoval v letech 2009–2011 Výzkumný ústav pedagogický v Praze (VÚP, od 1. 7. 2011 součástí Národního ústavu pro vzdělávání). Svými aktivitami a nabízenými službami se projekt snažil podporovat učitele a koordinátory školních vzdělávacích programů (ŠVP) na gymnáziích, usnadnit jim přechod k novým vzdělávacím programům a umožnit jim získat kompetence, které potřebují pro kvalitní realizaci ŠVP. Vznikající zájem učitelů o vzdělávací nabídku projektu a především hodnocení samotných učitelů v průběhu a po skončení jednotlivých setkání naznačují, že projekt byl smysluplný a nabízené aktivity pro učitele přínosné. Většina z nich uvedla, že by poskytované služby a metodickou podporu uvítali i v budoucnu.

Souběžně se zajištěním metodické podpory učitelů, poradenských a konzultačních služeb, bylo velmi důležitým úkolem projektu vyhodnotit úspěšnost zavádění kurikulární reformy na gymnáziích a získat tak důležitou zpětnou vazbu pro MŠMT jako zadavatele reformy a hlavního garanta v oblasti školství a vzdělávání i pro VÚP jako tvůrce rámcových vzdělávacích programů, a poskytnout také relevantní informace ředitelům a učitelům v praxi. V projektu byl z tohoto důvodu prováděn rozsáhlý výzkum Kvalitní škola, který hledal odpovědi na otázky, jak učitelé na gymnáziích kurikulární reformu hodnotí, jaké faktory tvorbu ŠVP ovlivnily, či jak se reforma promítá do života ve škole i ve třídě. Na výzkumu Kvalitní škola spolupracoval VÚP s Institutem výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Jednotlivé etapy výzkumu, hlavní výzkumná zjištění a vyplývající doporučení jsou shrnuta v úvodním příspěvku tohoto sborníku.

Projekt a jeho aktivity by nebylo možné uskutečnit bez usilovné práce projektového týmu a především bez těsné spolupráce s učiteli, koordinátory ŠVP, vedoucími pracovníky na gymnáziích, pedagogy z vysokých škol a s dalšími lidmi, kteří se do projektu v průběhu třech let zapojili. Všem spolupracovníkům i účastníkům projektových setkání proto velmi děkujeme za přízeň a podporu.

Věříme, že pro Vás budou následující příspěvky zajímavé a inspirativní.

Zdeňka Švecová
manažerka projektu KURIKULUM G

1 Rozhovory s koordinátory na pilotních gymnáziích: problémy spojené se zaváděním reformy¹

Tomáš Janík, Petr Knecht, David Solnička

Příspěvek představuje koncepci výzkumu *Kvalitní škola*, který byl zaměřen na kurikulární reformu na gymnáziích, a dále metodický postup a vybrané výsledky jeho první fáze. Ta byla realizovaná formou řízených rozhovorů s koordinátory tvorby školních vzdělávacích programů na pilotních gymnáziích. Cílem výzkumu v této fázi bylo zachycení kurikulární reformy jako komplexu zahrnujícího řadu problémových okruhů (ideje a cíle kurikulární reformy, implementace kurikulární reformy, podpora reformy, reforma a možnosti rozvoje a profilace školy, učitel a kurikulární reforma, tvorba ŠVP vstupovaly a vliv dalších kurikulárních materiálů, ŠVP a realizace výuky, klíčové kompetence, autoevaluace a evaluace), které byly dále podrobněji zkoumány v dalších fázích výzkumu.

1.1 Úvodem

Výzkumný tým z *Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity* byl přizván, aby v rámci projektu Kurikulum G realizoval výzkum kurikulární reformy na gymnáziích. Připravili jsme výzkumný projekt s názvem *Kvalitní škola* a přistoupili k jeho realizaci. V souvislosti s tím se otevírá otázka, jakou roli by mohl sehrávat výzkum ve vztahu ke vzdělávání. Přibližně od 70. let 20. století se ve vyspělých evropských zemích prosazuje *ideálně typická* představa, že problémy vzdělávání budou výzkumně analyzovány a na tomto základě budou činěna kvalifikovaná politická rozhodnutí stran nejrůznějších opatření. Tato opatření mají mít nejprve podobu tzv. *experimentálních programů*, přičemž se má ověřovat jejich potenciál pro řešení daných problémů. *Experimentální programy*, pokud se osvědčí, mají být jako *programy modelové* přenášeny do celého systému. S přihlédnutím k poslednímu vývoji v ČR se zdá, že uvedená představa není ani tak *ideálně typická* jako spíše *naivně romantická*. Je totiž založena na technokratické představě o racionalizovatelnosti společensko-politických procesů; na víře, že věda bude schopna identifikovat problémy a nabízet jejich řešení; na důvěře v racionalitu politického rozhodování atp. (srov. Terhart 2002, s. 123–124).

Přesto se objevují nové a nové pokusy o vytváření mostů mezi výzkumem vzdělávání, vzdělávací politikou a reformou vzdělávání. Z rozboru, který předložila Rada Evropy počátkem 90. let 20. století, vyplývá, že vztah mezi uvedeným může nabývat tří základních variant:

¹ Tento příspěvek je založen na textu referátu T. Janíka, který byl přednesen na Kulatém stole pořádaném Výzkumným ústavem pedagogickým v rámci projektu KURIKULUM G dne 22. 6. 2010.

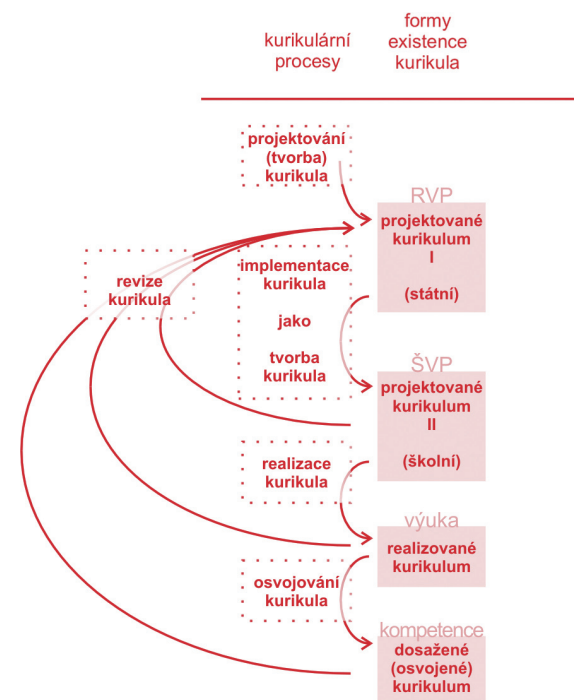
1. Za příznivých podmínek výzkum vytváří poznatkový fond, tj. databázi, kterou školská správa může využít při rozhodování o reformách a inovacích.
2. Za méně příznivých podmínek jsou reformy zaváděny bez předcházejícího výzkumu a experimentace, ale při jejich realizaci se pečlivě sleduje (monitoring) a hodnotí (evaluační) vše, čeho je dosaženo. Ze zjištěných výsledků se vyvozují závěry.
3. Při zcela nepříznivých podmínkách se změny vzdělávacího systému uskutečňují centrálním rozhodnutím s výrazně politickou motivací, bez předchozího zapojení výzkumu a vývoje. Nedochází k myšlenkovému a názorovému kontaktu mezi školskými politiky, výzkumníky a učiteli. Dochází pak k častým změnám v koncepci reformy, organizačním nedůslednostem (Kotásek, 1993, s. 368).

Zdá se, že naši současnou situaci by nejpřiléhavěji charakterizoval model 3 s určitým přesahem k modelu 2. Model 1 je v nedohlednu, avšak bylo by možné k němu směřovat za předpokladu, že by MŠMT vytvořilo ucelenou koncepci resortního výzkumu vzdělávání. V tomto případě by mohl výzkum plnit důležité úlohy ve vztahu ke vzdělávací politice. V explanačním pojetí by úlohou výzkumu bylo objevování problémů v edukační realitě s cílem navrhnout modifikace stávajících edukačních programů. V normativním pojetí by úlohou výzkumu bylo mapovat uplatňování programů v praxi, čímž může výzkum nepřímo podporovat vývoj k očekávanému stavu edukační reality (Slavík & Chvátal, 2008). Z uvedeného vyplývá, že našemu týmu je blízké chápání výzkumu jakožto kritického přítele kurikulární reformy. Přistupme nyní k tomu, že představíme východiska, pojetí a cíle naší realizovaného výzkumu Kvalitní škola.

1.2 Východiska výzkumu Kvalitní škola

Podstatné je uvědomění si skutečnosti, že v aktuální fázi kurikulární reformy na gymnáziích je klíčovým proces implementace, tj. zavádění rámcového vzdělávacího programu (RVP), který ústí do tvorby a realizace školních vzdělávacích programů. Zahraniční výzkumy (Altrichter & Wiesingerová, 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 ovzduší 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. Právě na podporu implementace jsou zaměřeny aktivity projektu *Kurikulum G* a výzkumu *Kvalitní škola*. Nabízí se otázka, jak může výzkum podporovat *implementaci*. Nejspíše tím, že přináší odpovědi na otázky stojící v pozadí kurikulární reformy – umožňuje dohlédnout se hlubšího porozumění problémům, jež jsou s reformou kurikula spojeny.

Realizace takového výzkumu předpokládá vytvoření teoretického rámce, který by umožňoval položit si relevantní výzkumné otázky. V našem výzkumu pracujeme s rozlišením dvou hlavních, zastřešujících pojmů: kurikulární procesy a formy existence kurikula (obrázek 1.1).



Obrázek 1.1. Kurikulární procesy a formy existence kurikula

- Projektování (tvorba) kurikula spočívá v rozpracování 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 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 revidované projektované kurikulum.

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

Cílem výzkumu *Kvalitní škola* je popsat, vysvětlit a vyhodnotit procesy implementace RVP a tvorby a realizace ŠVP. Přitom mají být identifikovány faktory ovlivňující tyto procesy a dále funkce, které jsou prostřednictvím RVP/ŠVP naplňovány v rovině kurikulárního plánování a v rovině práce s cíli a obsahy vzdělávání.

Výzkum je zde prostředkem, který na základě (1) komplexního popisu situací v edukační realitě ústí do (2) vysvětlování souvislostí a důvodů zjištěného stavu reality, a konečně do (3) systematického hodnotícího porovnávání reálného stavu s jeho předpokládanými lepšími variantami. V tomto pojetí naplňuje výzkum funkci popisnou, vysvětlující a hodnotící.

Pilotní fáze výzkumu byla realizována na přelomu let 2009/2010, hlavní šetření probíhalo v letech 2010–2011 a bylo rozvrženo do pěti fází, v nichž byly kombinovány kvantitativní a kvalitativní výzkumné metody:

1. Řízené rozhovory byly vedeny s řediteli a učiteli (koordinátory tvorby ŠVP) na pilotních (n = 19) i nepilotních (n = 6) gymnáziích. Jejich cílem bylo dokumentovat proces vzniku ŠVP a porozumět problémům, které jsou s tvorbou kurikula ve školách spojeny (Janík et al., 2010a; Janík, Najvar, & Solníčka, 2011).
2. Dotazníkové šetření bylo realizováno na reprezentativním souboru gymnázií a zaměřovalo se na ředitele a na učitele (n = 1098). Jeho cílem bylo prozkoumat akceptaci kurikulární reformy, pojetí kurikula a vnímanou využitelnost a účinnost ŠVP (Janík et al., 2010b).
3. Formou případových studií byly zkoumány jak samotné texty ŠVP, tak procesy jejich vzniku. Cílem bylo popsat roli učitele jako tvůrce kurikula a získat náhled na vztahy mezi jazykem teorie, jazykem kurikulárních dokumentů a učiteli běžně užívaným jazykem praxe. Případové studie byly realizovány v osmi oborech gymnaziálního vzdělávání; zapojilo se do nich celkem 10 učitelů (Píšová, Kostková, & Janík et al., 2011).
4. Prostřednictvím videostudií byly zkoumány příležitosti, které reálná výuka nabízí pro rozvíjení žákovských kompetencí. Výzkumné a teoretické pojetí videostudií se stalo východiskem pro další rozpracování metodiky virtuálních hospitací s cílem analyzovat kvalitu procesu výuky ve smyslu realizovaného kurikula (Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011).
5. Závěrečné expertní šetření bylo zaměřeno na kvalitu školy a kurikula z pohledu zkušených gymnaziálních ředitelů a učitelů (n = 57). Jeho těžiště spočívalo ve vypracování empiricky založených východisek pro tvorbu standardu kvality školy a kurikula (Janík et al., 2011).

Problematika kurikula byla sledována systémovým pohledem, který zahrnuje makrorovinu (školství), mezorovinu (škola) a mikrorovinu (výuka). Nejdříve se zkoumalo chápání reformy v obecné rovině, což bylo východiskem k tomu, aby se následně zkoumalo chápání reformy v rámci vybraných oblastí či oborů gymnaziálního vzdělávání. Aktivita navazující na výzkum ve fázích 1–5 směřovala k rozpracování kritérií a indikátorů pro hodnocení kvality školy a kurikula.

1.3 Metodický postup

Na tomto místě představujeme výsledky první fáze výzkumu, která byla založena na řízených rozhovorech. Posláním rozhovorů nebylo ani tak samotné získání či ověření výzkumných poznatků jako spíše získání vhledu a orientace ve sledované problematice. Rozhovory byly vedeny s koordinátory tvorby ŠVP, popř. s řediteli

na pilotních a partnerských gymnáziích. Jednalo se o záměrný výběr, v němž byla zahrnuta pilotní gymnázia (15 z původního počtu 16) a dále 4 partnerská gymnázia. Prvotně šlo o zachycení pohledu koordinátorů tvorby ŠVP. Pohledy jiných aktérů (ředitelů, učitelů) byly zachyceny pouze zprostředkovaně. Rozhovor byl veden tak, že k sledované tematické oblasti byla respondentům položena hlavní otázka (Popište, jak...) a byl poskytnut prostor pro volnou výpověď. Poté byly kladeny další doplňující otázky. Rozhovory zachycené na audiozáznam byly přepsány do textové podoby a postoupeny dalšímu zpracování v software MAX QDA. V tomto programu probíhalo kódování v rámci kvalitativní obsahové analýzy. Výsledky jsme zpracovali do podoby „příběhu kurikulární reformy“ (Janík et al., 2010a).

1.4 Vybrané výsledky a diskuse

Náš pokus o zachycení kurikulární reformy jako komplexního problému zahrnujícího celou řadu aspektů nabývá této podoby. Mapa zachycuje „příběh kurikulární reformy“ včetně jeho rozpisu do trojúrovňového systému školství – škola – výuka. V dalším výkladu budu postupovat tak, že budu procházet jednotlivá témata příběhu kurikulární reformy. Při každém z nich uvedeme hlavní zjištění a připojíme jejich diskusi.

1.4.1 Ideje a cíle kurikulární reformy

V celkovém pohledu je reforma vnímána jako možnost pro uskutečnění širokého 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. Poukazovalo se na to, že kurikulární reforma se opírá o pojmy (kurikulum, autonomie, klíčové kompetence), jejichž výklad může být poměrně široký. Uvedené pojmy nejsou jednoznačně chápány, proto není snadné dobrat se sdíleného porozumění tomu, o co v reformě jde především a jak k tomu směřovat.

Z jiných výzkumů víme (Straková, 2007), že chybí obecné povědomí o tom, v čem spočívají hlavní problémy školního vzdělávání v naší zemi. Zejména mezi laickou veřejností převládá spokojenost s jeho úrovní. Není tudíž jasné, jaký je ten *hlavní* problém, jenž má být kurikulární reformou (vy)řešen. V tomto ohledu se české reformní snahy liší např. od současného reformního úsilí v Německu či Rakousku. V těchto zemích je potřeba změn zdůvodňována jedním zásadním, široce srozumitelným a bezpochyby pádným argumentem. Jsou jím nedobré výsledky žáků v mezinárodně srovnávacích studiích TIMSS a PISA. Na okraj nutno dodat, že zatímco v Německu či Rakousku se směřuje spíše k centralizaci a standardizaci kurikula, v České republice byla aktuálním vývojovým trendem decentralizace a autonomizace. Bude nanejvýš zajímavé sledovat další domácí vývoj v této oblasti.

1.4.2 Implementace kurikulární reformy

Z rozhovorů vyplývá, že v případě pilotních a partnerských gymnázií se do jisté míry daří propojovat inovativní úsilí škol, které vyrůstá zespoda, s reformováním vedeným shora. V procesu implementace je angažována řada institucí a aktérů, přičemž se poukazovalo na nejasnosti v tom, kdo má v reformě sehrávat jaké role. Někteří respondenti se nemohli ubránit dojmu, že při zavádění reformy nejsou systémově koordinovány aktivity jednotlivých ministerských institucí. Jako by každá ze zúčastněných institucí (VÚP, ČŠI, CERMAT) disponovala jiným výkladem reformy a jejich cílů. Za zásadní byl považován problém nesouladu mezi znalostním pojetím katalogu maturitních požadavků a kompetenčním pojetím v Rámcových vzdělávacích programech.

Jakkoliv školské reformy zpravidla začínají jako vedené shora dolů, v průběhu implementace se jejich nositelství rozšiřuje na další a další aktéry. Postupně se tak v reformě začínají angažovat různí „zvaní i nezvaní hosté“, z nichž někteří ji pojmají jako prostor pro realizaci vlastních „podnikatelských“ či jiných záměrů. A tak se může stát, že reforma nabude v průběhu implementace podoby, v níž ji ti, kteří ji uváděli do života, už vůbec nepoznají (Altrichter, 2009). Pupala (2008) v této souvislosti hovoří o mocenských poutech reformy. Upozorňuje na to, že bude-li reforma zmitána různými střety zájmů, může být oslabeno její hlavní cílové zaměření. Na možné střety zájmů se v našich rozhovorech poukazuje pouze v náznacích. Tu a tam je vedle toho vyjadřován pocit, že zde někdo někoho supluje...

V zahraničních výzkumech se dospělo k důležitému poznatku. Má-li být implementace úspěšná, je nezbytné, aby se na důležitých rozhraních systému utvořily nové instituce, jež by měly odpovídající mandát a fungovaly by průřezově. Jejich úlohou je držet pohromadě různé aktéry na různých úrovních a koordinovat jejich aktivity v zájmu dosahování nadřazených cílů (srov. Altrichter, 2009).

1.4.3 Podpora reformy

Za jeden z problémů je považována nízká informovanost širší veřejnosti o probíhajících změnách a jejich důvodech. Silnější mediální podpora by podle koordinátorů mohla vést k vyšší zainteresovanosti rodičů i dalších aktérů. Finanční podpora je rovněž chápána jako problematická. Finančních prostředků se podle koordinátorů nedostává v oblasti materiální vybavenosti škol a v oblasti odměňování učitelů. Zatímco pedagogické sbory pilotních školy byly v rámci možností finančně odměňovány, na nepilotních školách je reforma vnímána jako „spousta nezaplacené práce navíc“.

Nejvíce komentářů v této oblasti se týkalo metodické podpory učitelů vytvářejících ŠVP. Na adresu vysokých škol a dalšího vzdělávání učitelů zaznívala kritika: fakulty v přípravě učitelů nevěnují reformě dostatek pozornosti a další vzdělávání v krajích není dostatečně systematické a efektivní. Aktivity organizované VÚP byly opro-

ti tomu hodnoceny převážně kladně, i když nelze vyloučit pozitivní zkreslení dané úzkou součinností respondentů s pracovníky VÚP.

Jako samostatné téma vykristalizovala problematika evaluace učitelova profesního výkonu, která je také spojena s řadou nejasností a kritických míst. Se značnými obavami je vnímán nárůst administrativy a formalismu, jež jsou s reformováním spojeny.

1.4.4 Reforma a možnosti rozvoje a profilace školy

Pilotní a partnerská gymnázia představují specifickou skupinu škol, na nichž byly různé pedagogické inovace realizovány již před reformou. Výzkum naznačuje, že na těchto školách je možnost tvorby školních vzdělávacích programů vnímána jako příležitost pro legitimizaci, popř. rozvinutí či zdůraznění toho, o čem již dříve usilovaly.

V rozhovorech se odkazuje k možnosti využití ŠVP jako prostředku profilace školy. Na jedné straně je profilace vnímána jako prostředek k odlišení konkrétní školy od jiných škol, tj. zdůraznění její jinakosti. Na druhé straně stojí profilace, jejímž cílem patrně nebylo v první řadě odlišení, ale formulace společného cíle školy – tj. určité mise směrem ke společnosti, ve které škola funguje. V této souvislosti bylo zdůrazňováno zaměření na všeobecnou vzdělanost.

O možných změnách v pojetí gymnaziálního vzdělávání můžeme uvažovat na pozadí výsledků výzkumu Walterové et al. (2010), který se zaměřoval na názory veřejnosti na vzdělávání. Ukazuje se, že téměř polovina populace (46 %) považuje za ideální vzdělávací dráhu pro své děti střední odbornou školu. Jak se uvádí v citovaném výzkumu: „Jde o volbu, která umožňuje relativně dobré uplatnění absolventa na trhu práce, avšak zároveň představuje jednu z možností, jak dále pokračovat ve studiu na vyšší odborné či vysoké škole, kdy je jako podmínka vyžadována maturitní zkouška. Dále jsou favorizována odborná učiliště; jejich vystudování by pro své děti preferovala téměř třetina veřejnosti (29 %), avšak v tomto případě nejlépe učební obor zakončený maturitou (22 % všech respondentů)“. O něco méně než předchozí vzdělávací dráhy jsou pak preferována gymnázia (23 %).

V souvislosti s tím se otevírá otázka, zda do budoucna očekávat větší rozrůzněnost gymnázií na kontinuu „všeobecně vzdělávací – specializované“ a jakou roli v tom budou sehrávat ŠVP jako nástroje profilace školy. Jak bude reagovat vzdělávací politika v případě, že by pragmatická reakce na „ruku trhu“ hrozila odklonem od všeobecně vzdělávacího zaměření gymnázií?

1.4.5 Učitel a kurikulární reforma

Mezi klíčová témata lze řadit aktuální složení pedagogických sborů, které je vnímáno jako jeden z důležitých faktorů reformy. Zdá se, že nezbytnost spolupráce učitelů při tvorbě ŠVP a potřeba spolupráce vyvolaná novými možnostmi v RVP (průřezová témata, vzdělávací oblasti, projekty) podnítila ve sborech živější profesionální komu-

nikaci, která zřejmě přispěla k proreformnímu úsilí. Svoji roli nejen sehrávala míra proreformního přesvědčení jednotlivých učitelů, ale i věk a zkušenosti učitelů s předšlými reformami. Mezi rozhodující vlivy se řadil i postoj vedení školy. Otevřenou zůstává otázka doby životnosti nastalých změn. Vyhodnotit, zda se určitá část učitelů po odeznění reformní euforie (či povinnosti) vrátila k tradičním vyučovacím postupům, je úkolem pro další výzkum.

Jako zajímavé se ukázalo téma „pohyb učitelů mezi školami“. Jak bylo naznačeno v rozhovorech a jak se ukázalo v dotazníkovém šetření, v důsledku nesouhlasu se změnami a způsobem jejich zavádění se někteří učitelé dávají do pohybu. Odchod učitele z pilotní školy jako důsledek nesouhlasu s reformou však řeší situaci pouze ve fázi pilotáže. Navíc – pokud předpokládáme, že učitelé odchází na nepilotní školy, nikoli mimo školství – se tím snižuje pravděpodobnost akceptace reformy na ostatních školách. Či snad, až dolehne reforma na tyto ostatní školy, bude neztotožnění se s reformou znamenat pro učitele definitivní odchod ze školství?

Domníváme se, že fenomén, s nímž se zde setkáváme, jde nad rámec toho, co je v literatuře označováno jako „rezistence vůči změně“ (Lazarová, 2005).

Z předběžných výsledků právě probíhajícího dotazníkového šetření ke kurikulární reformě zatím víme, že na gymnáziích panuje určitý neklid a nespokojenost s vývojem a stavem školství. Z přibližně 1000 gymnaziálních učitelů pouhých 71 (cca 7 %) uvedlo, že jsou určité či spíše spokojeni s vývojem českého školství v posledních 5 letech. Naproti tomu 763 učitelů (cca 78 %) odpovědělo, že jsou určité či spíše nespokojeni s vývojem českého školství v posledních 5 letech.

1.4.6 Tvorba ŠVP a vliv dalších kurikulárních materiálů

Co se týče vlivu jednotlivých kurikulárních dokumentů na tvorbu ŠVP, je nutné upozornit především na klíčovou roli RVP G. Tento dokument nejenže výraznou měrou ovlivňoval výslednou koncepci a podobu ŠVP, ale do jisté míry také podněcoval diskuzi mezi učiteli na školách. V této diskuzi si učitelé ujasňovali např. otázky týkající se mezipředmětových vztahů nebo časové dotace jednotlivých vyučovacích předmětů. V rozhovorech byla zmiňována nezanedbatelná úloha dřívějších učebních osnov, jejichž obsah se často do ŠVP také promítal. Někteří učitelé mají zřejmě obsah dřívějších učebních osnov dlouhodobě uložen ve své paměti, což může ovlivňovat jejich představu o obsahové skladbě výuky.

Co se týče vlivu učebnic na podobu ŠVP, je možné pozorovat výrazné rozdíly mezi jednotlivými gymnázii i mezi vzdělávacími oblastmi či obory. Zatímco některá gymnázia obsah ŠVP výrazně přizpůsobila obsahu učebnic, na jiných gymnáziích obsah učebnic výrazněji výslednou podobu ŠVP neovlivnil. Z dalších kurikulárních dokumentů, které učitelé používali během tvorby ŠVP, je možné zmínit RVP ZV (sledovala se návaznost na nižší stupně škol) a katalogy maturitních požadavků (sledovaly se výstupní požadavky na absolventy).

Pokud bychom podrobněji analyzovali scénáře tvorby a výslednou podobu ŠVP na pilotních gymnáziích, nejspíše bychom vypátrali rukopis VÚP. Jednalo se zde totiž o metodicky řízenou, resp. asistovanou změnu kurikula, přičemž se v daném rámci nabízel jistý prostor pro tvořivost jednotlivých škol. Výzvou pro další výzkum je zkoumání scénářů tvorby ŠVP na nepilotních gymnáziích. Bylo by potřebné zjistit, jaká je míra variance ve zpracování těchto pasáží v různých ŠVP. Možná by se tak dalo zjistit, do jaké míry a v jaké podobě se reformní ideje propracovaly do projektovaného kurikula (II), tj. do ŠVP.

1.4.7 ŠVP a realizace výuky

Při diskusích na toto téma jsou často tematizovány vnitřní rozpory, které přirozeně patří k výchově: norma vs. volnost, učivo vs. kompetence, spolupráce vs. konkurence atp. Koordinátoři vyjadřovali obavy z formalismu; zdůrazňovali, že vazba kurikulárního programu s jeho realizací závisí na osobnosti a profesionální kvalitě učitelů. Jako praktický spojovací článek mezi ŠVP a realizací výuky byly zmiňovány tematické plány.

Za tíživý problém bylo pokládáno zvládání proporcí mezi nároky na osvojování učiva a požadavky na rozvíjení klíčových kompetencí žáků. S tím souvisí problém normativity ve vzdělávání: přílišná volnost vede k oslabení znalostí a ztrátě jednotící úlohy učiva, nadměrná vymezenost hrozí návratem k encyklopedismu.

Tyto problémy zasahují i spolupráci, resp. konkurenci mezi obory ve škole. Jako důvody pro spolupráci v kurikulu koordinátoři kromě všeobecného vzdělávacího zaměření gymnázií uváděli důraz RVP G na klíčové kompetence, průřezová témata a na vzdělávací oblasti, které sdružují více oborů. Konkurence mezi obory se nejčastěji týkala počtu disponibilních hodin.

Materiální a ekonomické zázemí je podle názorů koordinátorů velmi důležité pro realizaci cílů kurikulární reformy, a tedy i koncepce ŠVP, samo o sobě však nestačí, není-li provázáno pozitivní motivací a profesionálními a osobními kvalitami učitelů.

1.4.8 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence v rozhovorech vystupují jako výzva ke změnám v profesionálním myšlení a jednání učitelů. Pojem kompetence vede učitele k zájmu o náhled na výuku v podobě analogického posuzování: z kvality průběhu výuky učitel analogicky usuzuje na předpokládanou kvalitu rozvoje žákovských kompetencí. To se projevuje např. při hospitacích. Kompetence podle názorů respondentů podporují také spolupráci mezi obory. Koordinátoři popisovali tendenci některých učitelů odmítat pojem kompetence jako cosi velmi vzdáleného, příliš obecného a obtížně uchopitelného.

Respondenti vyjadřují také obavy z oslabování důrazu na učivo a znalosti pod vlivem důrazu na kompetence, ačkoliv vítají důraz na zvýšenou pestrost metod a lepší motivovanost žáků. Koordinátoři kritizují rozpory mezi nároky na kompetence a na státní

maturity. Připisují je nízké úrovni spolupráce mezi institucemi či pracovními skupinami a také objektivní náročnosti celé problematiky kompetencí.

Poukazovalo se také na problémy spojené s profesním jazykem, zejména s formulacemi při snaze propojit jazyk kurikulárních dokumentů s praxí. Také v dalších výzkumech (Janík, 2005) se ukazuje, že mnozí učitelé jsou zdrženliví vůči odborné terminologii, k níž se v posledních letech propracovaly oborové didaktiky, pedagogika, pedagogická psychologie a další vědy o výchově. Zdá se, že v osvojení odborného jazyka není shledáván potenciál pro hlubší porozumění podstatě procesů vyučování, učení apod.

Domníváme se, že v tomto ohledu máme co do činění s velmi závažnou deprofesionalizační tendencí. Výhodiskem z této situace by mohl být připravovaný *Standard profese učitelství*, jenž by k profesionalizaci směřoval na základě zvyšování odborných nároků kladených na učitele, a to zejména v jejich přípravném a dalším vzdělávání.

1.4.9 Autoevaluace a evaluace

Evaluace včetně autoevaluace jsou zpětnovazebním a korektivním prostředkem podpory pro hlavní principy reformy a slouží k tomu, „aby škola byla zdravá“, jak zaznělo v rozhovorech. Spolu s kompetencemi je evaluace a autoevaluace koordinátory pokládána za jeden z klíčových a současně náročných momentů reformy. Má to oprávnění s ohledem na zpětnovazební úlohu (auto)evaluace, která od učitelů vyžaduje pojmově uchopit reflexi své praxe, a tak lépe porozumět výuce a potřebám žáků.

Koordinátoři v rozhovorech konstatují, že autoevaluace běžně patří k pedagogické práci, ale připouštějí své potíže s jejím pojmovým uchopením v souvislosti s terminologií kurikulárních dokumentů. Zaznívají např. pochybnosti, do jaké míry a zda vůbec lze měřit kompetence.

V praxi se však školy evaluací soustředěně zabývají a hledají její nejlepší způsoby. Koordinátoři vyzdvihují, že kvalitní (auto)evaluace vyžaduje vysoce odbornou přípravu a kritizují v tomto ohledu nedostatečnost dalšího vzdělávání učitelů. Kritizují také nedostatek obecně použitelných metodických nástrojů pro evaluaci a v této souvislosti vyjadřují nespokojenost s podporou ze strany ČŠI. V rozhovorech jsou také důrazně kritizovány nedostatky v přípravě státních maturit, které by měly poskytnout zastřešení pro evaluaci výuky.

V systémovém pohledu na kurikulární reformu by evaluace měla být chápána jako nástroj zpětné vazby a korekce. Půjde o to, do jaké míry se v našem systému podaří nastavit „zdravé evaluační prostředí“, v němž se vedle možnosti pozitivního hodnocení otevře také prostor pro kritiku.

1.5 Závěrem

První fáze výzkumu *Kvalitní škola* ukázala, že kurikulární reformu provází zcela přirozeně řada otevřených otázek, které je třeba průběžně vysvětlovat. K tomu budou

směřovat mj. naše další výzkumy. Jejich cílem je přinést spolehlivé poznatky o tom, jak jsou přínosy a problémy kurikulární reformy vnímány na ostatních, tj. nepilotních gymnáziích v České republice. Z předběžných výsledků zatím víme, že na gymnáziích panuje značný neklid a nespokojenost s vývojem a stavem školství obecně a gymnaziálního vzdělávání obzvlášť.

Je dost dobře možné, že školy interpretují jakékoliv reformní snahy jako principiální vyjádření nedůvěry v jejich dosavadní práci. V jednom rozhovoru k tomu zaznělo: „Myšlenkareformy může znejišťovat učitele v tom, že si do teď mysleli, že to dělali dobře, a teď po nich někdo chce radikální změnu“. A tak se z reformy stává poměrně citlivý problém související s profesní a osobní identitou učitele. Bylo by tudíž zapotřebí investovat především do jeho osoby a nemáme tím na mysli pouze investice finanční povahy.

2 Dotazníkové šetření: akceptace reformy, učitelovo pojetí kurikula, využití kurikulárních dokumentů²

Petr Najvar, Jan Slavík, Tomáš Janík

Příspěvek představuje druhou fázi výzkumu kurikulární reformy na gymnáziích. Jejím cílem bylo vyhodnotit aktuální fázi kurikulární reformy na gymnáziích, která spočívá v zahájení výuky podle školních vzdělávacích programů. Pozornost výzkumu byla soustředěna do tří oblastí: akceptace kurikulární reformy, učitelovo pojetí kurikula, využití a účinky kurikula. Výzkumný vzorek sestával z 1098 respondentů z 58 škol.

2.1 Úvodem

Ve výzkumu kurikulárních reforem lze vymezit celou řadu předmětných oblastí. Vedle sociálních a politických souvislostí reforem se lze zaměřit např. na ověřování účelu a cílů kurikulárních reforem, na deficitní analýzy (nulové kurikulum – chybějící vzdělávací obsahy aj.), na kritiku kurikulárních reforem ukotvenou např. v levicových politických teoriích či na tvorbu, funkce, implementaci a revizi kurikulárních dokumentů. Lze se rovněž zaměřit na dopad reforem na jednotlivé aktéry vzdělávacího procesu, či provádět mezinárodní srovnávací analýzy kurikulárních reforem. Prezentované šetření bylo zaměřeno především na akceptaci kurikulární reformy, na učitelovo pojetí kurikula a na využití a účinky kurikula.

Akceptaci (přijímání) vymezujeme jako pozitivní postoj vůči zaváděné změně. V případě negativního postoje vůči zaváděné změně hovoříme o neakceptaci (nepřijímání). Předmětem akceptace je zde kurikulární reforma, resp. nový systém kurikulárních dokumentů (RVP/ŠVP), včetně způsobu jejich zavádění. Kurikulární reforma byla operacionalizována výčtem výroků poukazujících k přínosům reformy na straně jedné a k jejím problémům na straně druhé. Tyto výroky vyjadřovaly určitou souhrnnou představu o tom, co reforma z pohledu gymnázií obnáší. V souvislosti se zkoumáním akceptace se vyhodnocoval také vliv dalších proměnných (pohlaví, délka praxe, aprobace, spokojenost se školstvím, obeznámenost s reformou, podpora reformě apod.).

Koncepce našeho výzkumu byla soustředěna na propojování teorie s praxí, tzn. na zkoumání takových proměnných, které přiléhají k reálným problémům učitelů a škol. Patří k nim také učitelovo pojetí kurikula, tj. proměnná postihující způsob učitelova chápání kurikula, který se promítá do jeho jednání ve výuce i mimo ni. Pojetí kurikula slouží učiteli jako rámec pro uvažování, argumentaci a rozhodování o tom, jak s kurikulem zacházet a jaké postoje k němu zaujímat. Rozhoduje o tom, jakým způsobem a do jaké míry učitel přijímá (akceptuje), nebo naopak odmítá např. státní kurikulární programy, které k němu přicházejí z vnějšku, ze strany řídicích institucí.

Na fungování kurikulárních dokumentů usuzujeme na základě toho, k jakým účelům jsou ve školách tyto dokumenty využívány a co tyto dokumenty ve školách způsobují. Souhrn působení kurikulárních dokumentů zde označujeme pojmem účinky kurikula. Z uvedeného je patrné, že účely využití a účinky kurikula jsou nahlíženy v těsném vztahu. Zatímco využití kurikula se vztahuje k účelům, s nimiž jsou kurikulární dokumenty využívány, účinky kurikula odkazují ke konkrétním změnám, jež jsou jimi způsobovány. Účely využití (resp. funkce) a účinky kurikula bývají zkoumány diferencovaně v různých rovinách školského systému – např. (a) v rovině školství (makrorovina), (b) v rovině školy (mezorovina) a (c) v rovině školní třídy, resp. výuky (mikrorovina). V našem přístupu jsou účely využití a účinky kurikula chápány jako pomyslný koncový článek působení řetězce proměnných. K jejich rozkrytí směřujeme prostřednictvím zkoumání toho, jak jsou kurikulární dokumenty ve školách akceptovány, jak jsou pojímány řediteli a učiteli a k jakým účelům jsou využívány. Všechny uvedené proměnné zkoumáme z perspektivy škol, přesněji řečeno ředitelů a učitelů jakožto koncových uživatelů kurikulárních dokumentů.

2.2 Metodický postup

Výzkum *Kvalitní škola* byl ve své druhé fázi, o níž zde pojednáváme, realizován formou dotazníkového šetření. Tvorba dotazníku a jeho pilotáž probíhala v lednu 2010, sběr dat pro hlavní šetření v květnu a červnu 2010, analýzy v červenci – září 2010 a výzkumná zpráva byla zpracována a vydána tiskem v období říjen – prosinec 2010. Dotazníkové šetření bylo realizováno na souboru 1098 respondentů (758 žen, 340 mužů), z 58 gymnázií (46 nepilotních a 12 pilotních). Výsledky jsou zpracovány formou odborné knihy s názvem *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření* (Janík et al., 2010b), která obsahuje: širší kontext kurikulární reformy obecně v ČR a specificky v oblasti gymnaziálního vzdělávání; metodický postup dotazníkového šetření; výsledky vztahující se k následujícím oblastem: akceptace kurikulární reformy, učitelovo pojetí kurikula, využití a účinky kurikulárních dokumentů; diskusi výzkumných zjištění a rozvalu nad aktuální situací kurikulární reformy na gymnáziích.

2.3 Vybrané výsledky a diskuse

2.3.1 Akceptace kurikulární reformy

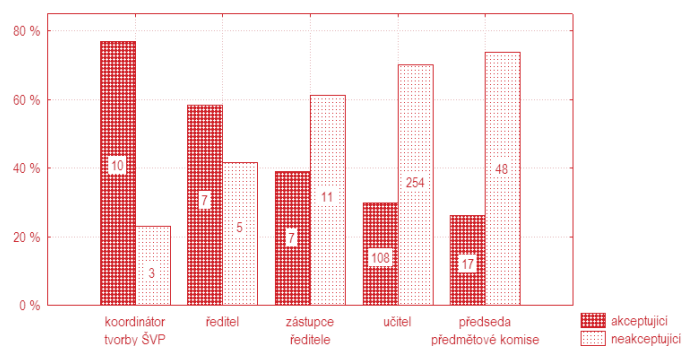
Výsledky naznačují, že reforma jako taková není na gymnáziích většinově akceptována – skupina akceptujících je relativně málo početná (asi 14 % respondentů), skupina neakceptujících je početnější (asi 30 % respondentů), největší je skupina respondentů, kteří zaujímají vůči reformě ambivalentní vztah (55 % respondentů).

Tyto skupiny byly definovány dle míry souhlasu respondentů s výroky vztahujícími se k přínosům reformy na straně jedné a k jejím problémům na straně druhé. Skupina akceptujících tak zahrnovala respondenty, kteří vidí především přínosy reformy a neobávají se tolik jejích problémů, a skupina neakceptujících zahrnovala respondenty, pro

² Tento příspěvek je založen na textu referátu T. Janíka, který byl přednesen na Kulatém stole pořádaném Výzkumným ústavem pedagogickým v rámci projektu KURIKULUM G dne 10. 12. 2010.

něž nejsou přínosy reformy až tak podstatné, naopak její problémy berou jako závažné. Velikost skupiny ambivalentních (nevyhraněných) respondentů, kteří vítají přínosy a nepodceňují problémy, je dokladem převažujícího konstruktivně kritického postoje vůči reformě. Tyto výsledky vnímáme jako signál o tom, že gymnázia mají potřebu v duchu své tradice pečlivě přezkoumávat vše, co jim je předkládáno k zavedení.

Na pilotních gymnáziích je akceptace reformy vyšší než na nepilotních. Vedení škol akceptuje reformu více než řadoví učitelé. Ženy akceptují reformu více než muži. Délka praxe nemá na akceptaci reformy vliv. Aprobace respondenta nemá na akceptaci reformy vliv. Respondenti, kteří nejsou s reformou příliš obeznámeni, mají vyšší tendenci ji odmítat. Akceptace reformy je do jisté míry výsledkem informovaného rozhodování. Akceptaci reformy z hlediska pozice, kterou respondent zastává ve škole, ukazuje obrázek 2.1.



Obrázek 2.1 Akceptace reformy podle pozice na škole

Většinové názory učitelů jsou mnohem kritičtější, než jaké jsme zaznamenávali v rozhovorech s koordinátory na pilotních a partnerských školách. Toto zjištění není překvapivé, neboť česká situace v tomto ohledu není jedinečná v porovnání s ostatními zeměmi na západ od našich hranic. Výzkumy provedené v Německu či v Rakousku přinášejí obdobné výsledky. Řadoví učitelé se k tématu reformy vyjadřovali obdobným jazykem a s tendencí k invektivám směrem k tvůrcům státního kurikula, jako naši respondenti.

2.3.2 Obeznamení s kurikulární reformou a kurikulárními dokumenty

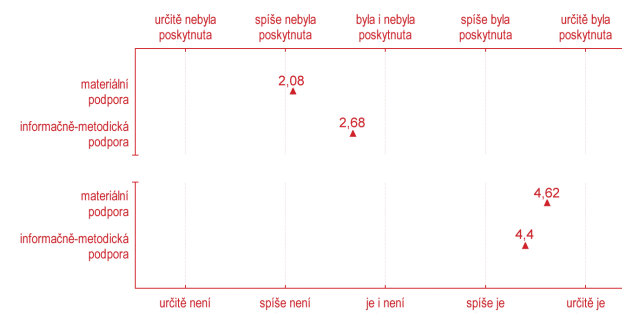
Výzkum dokládá relativně vysokou míru obeznámenosti s ŠVP a s částí RVP týkající se předmětů respondentovy aprobace. Toto zjištění může být zatíženo efektem sociální žádoucnosti. Obeznamení má vliv na akceptaci reformy – ukázalo se, že respondenti, kteří nejsou s reformou příliš obeznámeni, mají vyšší tendenci ji odmítat. Jinak řečeno, akceptace (přijímání) reformy je do jisté míry výsledkem informovaného rozhodování.

Relativně nejméně, avšak v celkovém pohledu průměrně jsou učitelé obeznámeni s částí RVP týkající se ostatních předmětů (tj. předmětů mimo respondentovu aproba-

ci). Toto zjištění se jeví jako důležité s ohledem na realizaci mezipředmětových vztahů. Přestože je obeznámenost s částí RVP týkající se ostatních předmětů nejnižší ze všech sledovaných položek, domníváme se, že její hodnota je poměrně vysoká. Jedná se totiž o druh obeznámenosti, který nebyl v době před reformou do té míry požadován.

2.3.3 Podpora reformy a podpora vyjadřovaná reformě

Podporu reformy považují respondenti za velmi důležitou. Výsledky výzkumu poukazují na určitý rozpor mezi tím, jak respondenti vnímají důležitost podpory, a tím, jak hodnotí podporu, která jim byla poskytnuta. Podpora v oblasti finanční, materiální, informační a metodické, kterou respondenti považují za velmi důležitou, se jim nedostává v míře, jakou by si představovali (obrázek 2.2). Nejvyšší míra důležitosti byla vnímána u podpory materiální, jen o málo nižší u podpory finanční. Respondenti, kteří reformu akceptují, uvádí vyšší důležitost informační a metodické podpory; neliší se v pohledu na důležitost finanční a materiální podpory. Ukazuje se pozitivní souvislost podpory reformě ze strany respondenta s hodnocením důležitosti podpory školy při zavádění reformy.



Obrázek 2.2 Porovnání důležitosti podpory a poskytnuté podpory (průměry)

Profil respondentů podporujících reformu ve vyšší míře (61–100 %) se liší od profilu respondentů reformu podporujících v nižší míře (0–40 %). Ve vyšší míře má tendenci podporovat reformu vedení školy než učitelé. Ve vyšší míře reformu podporují respondenti, kteří ji zároveň akceptují.

2.3.4 Učitelovo pojetí kurikula

Respondenty lze podle pojetí kurikula a přístupu k RVP či ŠVP rozdělit do tří typů: 1) zaměření na žáka (paidotropní), 2) zaměření na učivo (logotropní), 3) zaměření na systém (vstřícní k ŠVP, RVP). Tyto tři typy se vyznačují odlišnými názory na některé důležité stránky reformy. Nejrozsáhlejší skupina respondentů (přes 70 %) odpovídá typu „zaměření na žáka“, přičemž jejím názorům je blízká i skupina typově nezařazených (15 %). Vůči reformě jsou tyto respondenti názorově nevyhranění – s něčím souhlasí více, s něčím méně. Další nejčtenější skupina (10 %) odpovídá typu „zaměření na učivo“. Respondenti z této skupiny jsou k reformě nejkritičtější,

tn., nejsilněji vyjadřují obavy z poklesu úrovně žákovských znalostí, nejvíce se obávají důsledků reformy a nejvýrazněji upřednostňují tradiční kurikulum před reformním. Respondenti typu „zaměření na systém“ jsou k reformě nejvstřícnější. Zpravidla považují reformu za naplnění jejich vlastního dosavadního přístupu k výuce. Jsou však početně nejmenší skupinou – méně než 3 %. Všichni respondenti bez ohledu na jejich typové zařazení se relativně nejvíce obávají poklesu výkonu žáků (poklesu znalostí) jako důsledku reformy.

Příklon většiny respondentů k zaměření na žáka lze interpretovat jako projev humanistického a na žáka orientovaného přístupu ke vzdělávání, který má v současné době u nás i ve světě značnou autoritu. Jde ovšem o vyjádřený názor, který může i nemusí v praxi odpovídat skutečnému stylu vyučování. Relativně nejkritičtější je pozice respondentů zaměřených na učivo. To lze při interpretaci propojit s obecněji vyjadřovanou obavou, že reforma povede k poklesu výkonu (znalostí) žáků. Souvisí to zřejmě i s většinovým míněním, že reforma se týká hlavně metod a forem výuky, nikoliv tolik obsahu a cílů (viz níže). Respondenti zřejmě zužují reformu na posun důrazu od nároků na znalosti žáků k nárokům na motivující metody vyučování a usuzují z toho, že na základě reformy klesá zřetel k obsahu – učivu. Souhlas s reformou je často podmíněný tím, že pro respondenty představuje potvrzení jejich dosavadního směřování, ať již je tento jejich dojem zcela oprávněný, anebo vyplývá z více či méně zkráceného vnímání reformy. Obdobné zahraniční výzkumy ukazují, že zdrženlivost učitelů ke kurikulární reformě i rozrůzněnost jejich názorů na ni nejsou příznačné pouze pro aktuální českou kurikulární reformu.

2.3.5 Kurikulární činnosti

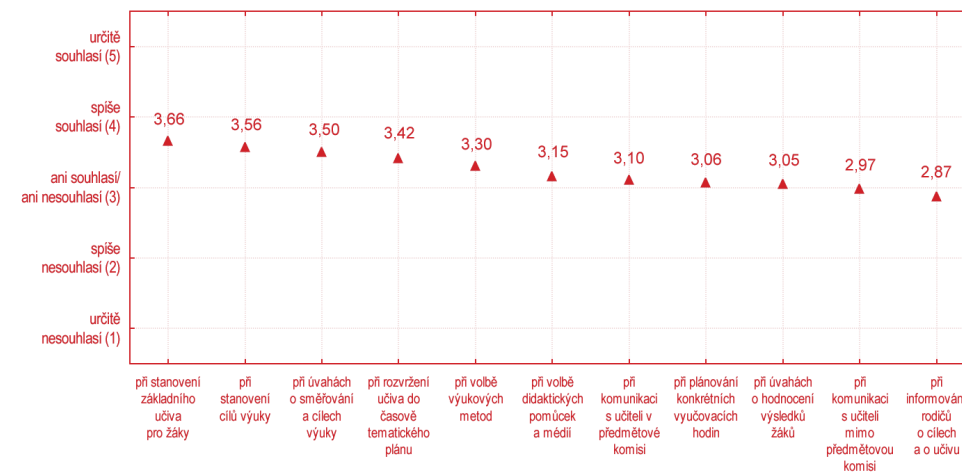
V jedné z dotazníkových baterií měli respondenti za úkol posoudit smysluplnost, obtížnost a problematičnost vybraných činností příznačných pro reformu. Celkový výsledek je příznačný malým rozptylem názorů. Většina respondentů pokládá sledované reformní aktivity za *vysoce problematické* a *vysoce pracné*, ale často je hodnotí jako *vysoce smysluplné*. Ředitelé škol nebo koordinátoři ŠVP častěji než řadoví učitelé pokládají některé reformní aktivity za smysluplné. Většina respondentů si kurikulární reformu spojuje se změnami v oblasti forem a metod výuky, méně se změnami v oblasti cílů nebo obsahu. V kvalitativní části dotazníku respondenti často uvádějí, že pro ně je reforma spojena s formalizmem nebo zvýšenými nároky na administrativu. Vyšší obeznámenost i vyšší souhlas s reformou prokazují a) učitelé pilotních škol oproti učitelům běžných škol, b) ředitelé a koordinátoři ŠVP většiny škol oproti řadovým učitelům těchto škol. Souhlas s reformními aktivitami častěji vyjadřují ti respondenti, kteří v nich spatřují potvrzení svého vlastního, již dříve uskutečňovaného přístupu k výuce a ke kurikulu.

Výsledky naznačují, že respondenti mají vůči reformním aktivitám řadu obecných výhrad, nicméně při větší konkretizaci častěji přitakávají na jejich smysluplnost. Lze z toho usuzovat, že v těch případech, kdy jsou reformní aktivity srozumitelné a zdůvodněně zakotvené v praxi, setkávají se mezi učiteli s relativně největší ochotou je přijímat.

S předchozím bodem souvisí zjištění, že ti respondenti, kteří měli možnost se s reformními aktivitami hlouběji seznámit a sami se jimi více zabývali (učitelé pilotních škol, ředitelé, koordinátoři), s nimi také nejvíce souhlasí. Míra souhlasu s reformou tedy odpovídá míře, v níž učitelé rozumějí nově zaváděnému kurikulu a dokážou s ním spojovat konkrétní přínosy pro svou práci.

2.3.6 Funkce ŠVP – ve škole a ve výuce

ŠVP je respondenty považován za administrativní nástroj sloužící k ovlivňování chodu školy. Respondenti z pilotních gymnázií uvádí vyšší míru využívání ŠVP u všech zkoumaných účelů. Respondenti považují ŠVP především za určité východisko, z něhož plánují obsahy a cíle výuky. Vedení i učitelé ale shodně uvedli, že jim ŠVP nejvíce napomáhá při stanovení základního učiva pro žáky. Obrázek 2.3 ukazuje, jaké účely využití připisují respondenti ŠVP v rovině výuky.



Obrázek 2.3 Účely využití ŠVP – rovina výuky (aritmetické průměry)

Čeští učitelé připisují školnímu kurikulu obdobné funkce, jako učitelé v Německu nebo ve Švýcarsku. Respondenti si jsou vědomi nebezpečí formalismu při zavádění nových kurikulárních dokumentů. Formalismus kurikulární reformy hrozí zejména kvůli ztrátě vazby mezi ŠVP a reálnou prací učitele ve třídách.

2.3.7 Vliv ŠVP na postoje respondentů k edukační realitě

Respondenti vnímají vliv ŠVP na své postoje k vybraným aspektům edukační reality jako nepatrný (hodnoty aritmetického průměru se pohybují u středu škály, tj. ani souhlasí, ani nesouhlasí). Respondenti uvádějí, že ŠVP nejvíce změnil jejich postoj k přípravě výuky. Členové vedení uvádějí, že ŠVP měl vliv především na změnu jejich postojů k hodnocení výuky, zatímco učitelé uváděli, že ŠVP měl vliv na změnu jejich postojů k přípravě výuky. Respondenti z pilotních gymnázií ve větší míře než respondenti

z nepilotních připisovali ŠVP vliv na změnu postojů k vybraným aspektům edukační reality. Respondenti analyzovaných aprobací se statisticky významně neodlišovali v tom, jaký vliv na jejich postoje k edukační realitě ŠVP připisují.

2.4 Závěrem

Podíl na tvorbě ŠVP do jisté míry učitele aktivizoval, a to zejména učitele působící na pilotních gymnáziích. Ti tvořili ŠVP bez předchozích zkušeností, nicméně mohli čerpat metodickou podporu v rámci pilotáže. V konečném důsledku tak zřejmě měli více prostoru k diskusi ohledně tvorby ŠVP i k hlubšímu zamyšlení nad využitím, funkcemi a účinky kurikula. To mohlo jejich postoje k ŠVP pozitivně ovlivňovat. Účinky zavádění nových kurikulárních dokumentů se projevují v delším časovém horizontu, neboť aktéři reforem potřebují pro postupné zavádění nových myšlenek a postupů čas a prostor. Zatím by bylo předčasné je hodnotit.

3 Případové studie tvorby kurikula: učitel v roli tvůrce kurikula³

Michaela Píšová, Klára Kostková, Petr Vlček

Příspěvek představuje třetí fázi výzkumu kurikulární reformy na gymnáziích. Výzkumné otázky se týkaly implementace RVP jako tvorby ŠVP. Cílem případových studií bylo postihnout průběh tohoto kurikulárního procesu. Pozornost byla věnována funkcím kurikula v rovině práce s cíli a obsahy, kurikulárního plánování a řízení výuky i faktorům, které tvorbu ŠVP ovlivňují. Případové studie umožnili zaměřit se na úroveň oborově specifickou, tj. perspektivu různých školních předmětů. Vznikla tak série desíti portrétů, které ukázaly na určité společné transdisciplinární aspekty sledované problematiky.

3.1 Úvodem

V tomto výzkumu je pozornost zaměřena na učitele v roli tvůrce kurikula. Otázka, do jaké míry má učitel vstupovat do této role, může být zodpovídána různě v závislosti na převládající edukační kultuře a tradici. V odborné literatuře je problematika tvorby kurikula učiteli (*SBCD – School Based Curriculum Development*) často diskutována. Zastánci tohoto přístupu vycházejí z předpokladu, že učitelé zapojení do tvorby školního kurikula jej budou víc akceptovat a zároveň jej budou moci lépe přizpůsobovat potřebám rodičů i žáků. Odpůrci konceptu SBCD naopak upozorňují, že centralizovaná kurikula zaručují lepší obsahovou koordinaci školních kurikul a umožňují dosahovat srovnatelných podmínek a výsledků vzdělávání na jednotlivých školách. Ukazuje se, že koncept SBCD dosahuje očekávaných efektů pouze za předpokladu, že je od samého počátku iniciován odborně připraveným učitelem (Marsh et al., 1990, s. 17).

Z pohledu české tradice se může zdát, že požadavek reformy na rozšíření učitelovy role o kurikulární činnosti je nepatřičný. Na druhé straně se objevuje názor, že při tvorbě kurikula není možné učitele nechat stranou. Jsou expertní skupinou, která disponuje bohatými a důvěrnými znalostmi o současné generaci žáků, o jejich učební motivaci i o jejich zábranách v učení se určitému učivu. Případové studie se snažily přispět k poznání, zda je míra delegování tvorby kurikula na učitele v rámci současné reformy mírou rozumnou.

3.2 Metodický postup

Případové studie v našem výzkumu doplňují výzkumné metody využití v jeho prvních dvou fázích, tj. rozhovory a dotazníkové šetření. V návaznosti na tyto fáze výzkumu případové studie zkoumají kurikulární procesy již na oborově specifické úrovni. Jejich prostřednictvím vzniká širší paleta oborově specifických portrétů, na jejímž základě se lze pokusit o uchopení důležitých společných, transdisciplinárních aspektů problematiky.

³ Tento příspěvek je založen na textech referátů T. Janíka a M. Píšové, které byly předneseny na Kulatém stole pořádaném Výzkumným ústavem pedagogickým v rámci projektu KURIKULUM G dne 22. 6. 2011.

Případová studie je metodou empirického výzkumu, „při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola.) Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání těchto objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2001, s. 188–189). V našem výzkumu je uplatněno pojetí případové studie Yina (2009).

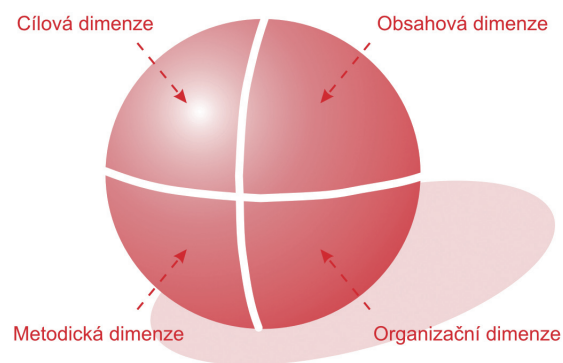
Předmětem výzkumu je implementace RVP G jako tvorba ŠVP; případové studie se tedy zaměřují na projektované kurikulum, tj. ŠVP. Realizováno bylo celkem 10 případových studií v 8 oborech gymnaziálního vzdělávání: český jazyk, anglický jazyk (2 studie), matematika, chemie, geografie, tělesná výchova, výtvarná výchova (2 studie), etická výchova. Na realizaci výzkumu se podílel poměrně rozsáhlý tým 16 výzkumníků – převážně oborových didaktiků z fakult připravujících učitele. Byl uplatněn záměrný výběr školy, dále též v rámci těchto škol záměrný výběr respondenta, a to zkušeného učitele, který se aktivně podílel na tvorbě ŠVP. Jednalo se tedy o tzv. reprezentativní / typický případ, což je dle Yina (2009, s. 48) vhodný výběr vzorku v samostatné případové studii, jejímž „cílem je zachytit okolnosti a podmínky každodenní nebo běžné situace“.

Hlavním cílem případových studií bylo identifikovat funkce RVP a ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy školního vzdělávání. Vedlejšími cíli bylo identifikovat (a) funkce RVP a ŠVP v rovině kurikulárního plánování a řízení a (b) institucionální faktory ovlivňující tvorbu (a částečně též realizaci) ŠVP.

Hlavní výzkumné otázky tedy zněly: *Jak učitelé popisují procesy ontodidaktické transformace obsahu? Jak v pojetí učitelů souvisejí procesy obsahové transformace se vzdělávacími cíli?*

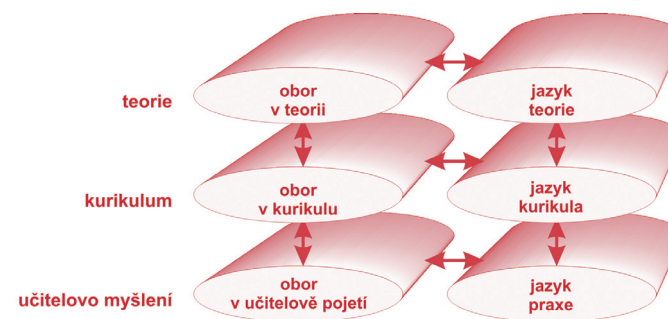
Vedlejší otázky byly: *Jaké funkce připisují učitelé různých vyučovacích předmětů kurikulárním dokumentům? Jaké institucionální faktory podporují či limitují tvorbu a realizaci ŠVP?* Zjednodušeně řečeno, zajímalo nás, jak se píše a využívá ŠVP.

Z hlediska struktury kurikula jsme se zaměřili na dimenzi cílovou a dimenzi obsahovou. Uvedené rozlišení čtyř dimenzí kurikula (obrázek 3.1) vychází z dřívější práce členů autorského kolektivu (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 23–26).



Obrázek 3.1. Dimenze kurikula (podle Maňák, Janík, & Švec, 2008, s. 23–26)

Důležitým předmětem našich analýz se stává pojetí oboru a jeho kurikulární rozpracování v rovině vzdělávacích cílů a obsahů. Vycházeli jsme z předpokladu, že obor může existovat přinejmenším ve třech rovinách: (a) v rovině teorie, (b) v rovině kurikulárního dokumentu – RVP anebo ŠVP, (c) v rovině učitelova myšlení (a jednání); viz obrázek 3.2.



Obrázek 3.2. Tři roviny výzkumu v případových studiích

Pohled do pojetí oboru existujícího v učitelově mysli je zpřístupněn jazykem. Na základě toho, jak učitel o oboru hovoří, usuzujeme na jeho pojetí v učitelově mysli. Toto se stalo základním principem našeho výzkumu.

Proto jsou v našem přístupu vedle obsahových analýz textu kurikulárních dokumentů důležité také významové analýzy toho, co o kurikulu říkají učitelé. Analyzovali jsme jazyk praxe (promluvy učitelů) a konfrontovali ho s jazykem teorie, resp. s jazykem kurikulárních dokumentů. Struktura výzkumu v případových studiích tudíž zahrnovala následující fáze:

- Fáze 1: situovaný rozhovor a významová analýza: cílem bylo porozumění jazyku praxe (významová analýza byla zaměřena na předem vybrané koncepty).
- Fáze 2: obsahová analýza ŠVP (či jiných artefaktů): zaměření na rozpracování cílů a strukturaci obsahu.
- Fáze 3: polostrukturovaný rozhovor a jeho obsahová analýza: zaměření na interpretaci výstupů obsahové analýzy projektovaného kurikula, funkce ŠVP v rovině práce s cíli a obsahy a v rovině kurikulárního plánování a řízení, faktory ovlivňující procesy implementace kurikula.

3.3 Vybrané výsledky a diskuse

3.3.1 Pojetí oboru

V případových studiích se potvrdil předpoklad tří rovin existence oboru (obrázek 3.2). Za důležitý považujeme postřeh, že vedle oficiálního pojetí oboru v kurikulu

(RVP/ŠVP) existují v myslích učitelů různá další pojetí. Toto zjištění je důležité pro porozumění problémům spojeným s realizací kurikula ve školních třídách. Jako příklad lze uvést dvě případové studie (dále PS) vzdělávacího oboru Cizí jazyk a různá pojetí oboru v myslích učitelů anglického jazyka: v prvním případě je kladen akcent na lingvistickou kompetenci: *... říkají mluvit, mluvit a mluvit ..., ale zapomínají na to, že než budou mluvit, tak musí mít základy, musí vědět jak a co říct.* Oproti tomu učitelka ve druhé studii vnímá cíle oboru v perspektivě kompetence pragmatické: *Výuka je daleko více zaměřená na řečové dovednosti a na to, aby byli studenti schopni se spíš domluvit, i když tedy budou dělat nějaké chyby.*

3.3.2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jako cíl výchovy a vzdělávání jsou patrně velmi obecným konceptem a tudíž od oborových obsahů bohužel konceptem vzdáleným. V teorii ani v kurikulárních dokumentech není pojem *klíčové kompetence* dostatečně vymezen a je proto obtížně operacionalizovatelný. Chápání významu učitelů je tudíž odlišné a někdy zúžené, např. kompetence jako synonymum pro dovednosti v PS geografie: *„Vycházíme tady z toho, že jsme chtěli rozvíjet po novém kompetence, po starém dovednosti.“*

3.3.3 Cíle oborového vzdělávání

Srovnávací pohled kurikulárního zpracování jednotlivých oborů v RVP G poukazuje na určité nedostatky v konceptualizaci cílů oborového vzdělávání na obecnější úrovni. V RVP G tento obecnější cíl oborového vzdělávání mnohdy není pojmenován; pro potřeby výzkumu jsme jej pak byli nuceni dodat jakoby „zvenčí“, např. *čtenářská gramotnost* (PS český jazyk), *geografické myšlení* (PS geografie). Chybí tak v řadě případů cílové oborové konstrukty, které by fungovaly jako spojnice obsah – oborový cíl – klíčové kompetence. Zejména v naukových předmětech pak učitelé často využívali tzv. podpůrné kurikulum v podobě učebnic či jiných autoritativních zdrojů pro konceptualizaci a následnou strukturaci obsahu. Tento fakt se promítá i do hodnocení žáků, které zůstává především privátní záležitostí jednotlivých učitelů, viz např. PS anglický jazyk: *„... snažíme se všichni hodnotit víc než jenom znalosti – to znamená, i ty kompetence ... Je strašně obtížné tam nějakým způsobem to hodnocení zakomponovat, protože to prostě nikdo neumíme pořádně. To nás nikde nikdo nenaučil.“*

3.3.4 Transformace obsahu

V rovině transformace obsahu případové studie naznačují, že expertnost učitelů spočívá spíše v tzv. psychodidaktické transformaci, tj. v každodenní práci s obsahem ve školní třídě, než v transformaci ontodidaktické, tj. v tvorbě kurikula. Ilustrativní je v tomto směru výrok z PS český jazyk: *„Základ je určitě učebnice. Ale i v té učebnici spíš už je to na nějakých zkušenostech a co se víc hodí ... to hlavní dávám do té hodiny já. Čím to obalím, protože učebnice, to je opravdu slovníková verze. Takže to, co já do toho vnesu, to je to hlavní. A to je docela individuální.“*

3.3.5 Orientace na žáka

Zároveň se potvrzují závěry předchozích fází výzkumu Kvalitní škola (Janík et al., 2010ab), a to zřetelný trend orientace na žáka při práci s cíli a obsahy. Dokládá jej řada výroků učitelů, např. v PS geografie: *„Zrovna ta atmosféra, to je téma takové, kde vím ze zkušenosti, že cirkulace atmosféry bývá pro studenty téma problematické, obzvlášť pro ty, kteří nemají takové fyzikální myšlení. Klimadiagramy bývají tématem, které ne vždycky všichni hned a rychle pochopí...“*

3.3.6 Jazyk teorie, jazyk kurikulárních dokumentů, jazyk praxe

V případových studiích byla zkoumána korespondence tří diskursů – normativního jazyka kurikulárních dokumentů, konceptualizujícího jazyka teorie a jazyka praxe, tj. jazyka užívaného v rozhovorech respondenty. Za zásadní považujeme zjištění, že tyto tři diskurzy jsou do značné míry odlišné. V rozhovorech učitelů zpravidla používali termíny normativního jazyka kurikulárních dokumentů mnohem volněji a často i s jinými proporcemi obsahu než bylo uvedeno v ŠVP. Z toho lze usuzovat na poměrně volnou vazbu mezi projektovou a realizační fází kurikula.

3.3.7 Transdidaktický jazyk

Případové studie jdoucí „napříč kurikulem“ díky širokému oborovému záběru ozřejmily, že vedle vertikálního pohybu kurikulárních procesů mezi cíli různé úrovně obecnosti a na ně vázanými obsahy hraje důležitou roli i pohyb horizontální, tj. pohyb mezi vzdělávacími oblastmi a konkrétními obory vzdělávání. Při snaze o interpretaci a formulaci transdisciplinárních přesahů však zjišťujeme, že oborová specifika jsou mnohdy tak silně přítomna v zázemí autora, že komplikují srozumitelnost sdělení, porozumění sdělovanému jinými obory. Potřeba propojit oborově specifické cíle a obsahy vzájemně, a to v perspektivě směřování k nejvyšším obecným cílům (např. ke klíčovým kompetencím), je podmíněna sdíleným komunikačním kódem. Před tvůrci i realizátory kurikula tak stojí nezbytná potřeba vypracování transdidaktického jazyka.

3.3.8 Funkce ŠVP v oblasti plánování a řízení

Z hlediska funkce ŠVP v oblasti plánování výuky se ukázalo, že slouží více „jako kompas než jako kuchařka“, podrobnější plánování je spojováno spíše s kurikulárními artefakty nižší úrovně, přičemž zejména v naukových předmětech často hraje podstatnou roli učebnice: *„Děláme normálně tematické plány, protože tohle je opravdu velice obecné ... já opravdu nevím, jestli se předpokládá u ŠVP, že nahradí to, co se stejně muselo dělat – takové podrobnější rozpracování. Ty tematické plány to samozřejmě nenahradí.“* (PS anglický jazyk). V rovině řízení výuky se role ŠVP ukazuje jako marginální, což nepochybně souvisí s výraznou orientací na žáka (viz výše). Případové studie jsou výzkumem projektovaného, nikoli realizovaného kurikula, toto zjištění bylo tedy třeba důkladněji ověřit v další fázi výzkumu, ve videostudiích, které již vstupovaly přímo „do školní třídy“.

3.3.9 Personální a institucionální faktory

V PS nebyl shledán výraznější vliv specifických personálních ani institucionálních faktorů. Sledován byl mimo jiné vztah učitelů ke vzdělávací změně. Ukázalo se, že někteří učitelé mohou být nositeli reformních myšlenek, ale zároveň mohou mít problémy tyto myšlenky tzv. „zachytit na papíře“. Obecně lze konstatovat, že se učitelé lišili mírou prореformního myšlení. Výrok, který byl použit jako motto výzkumné zprávy (Pišová, Kostková, & Janík et al., 2011) považujeme za reprezentativní ve smyslu akceptace reformy a subjektivního hodnocení jejího vlivu na cíle a obsahy gymnaziálního vzdělávání: *„Je příliš krátká doba. Těžko říct. Já teď fakt nevím. Nám se na práci zas až tolik nezměnilo. Že by se o 180 stupňů obrátil způsob, jakým učíme, to rozhodně ne. Každý učí, jak umí, a dělá, co umí. Ale možná za několik let zjistíme, že nám to vyhovuje...“* (PS anglický jazyk).

3.4 Závěrem

K nejdůležitějším okruhům, které případové studie tematizovaly, patří:

- tři diskursy – jazyk teorie, kurikulárních dokumentů a praxe;
- vztah cíle – obsahy v RVP G, v ŠVP, ve výuce;
- cíle oborů gymnaziálního vzdělávání a klíčové kompetence;
- klíčové kompetence v praxi gymnaziálního vzdělávání.

Ty představují podklad pro diskusi i rozhodování širšího spektra odborníků. Jak závěry oborové, tak závěry nad-oborové jsou informativní pro tvůrce kurikulárních dokumentů. Mohou být využity jako podněty pro jejich revize či modifikace. Pro školy a jejich vedení přinášejí případové studie v paletě portrétů ucelený pohled na procesy tvorby kurikula, přičemž je třeba brát v úvahu i vzájemný inspirační potenciál a některá oborová specifika. Pro učitele samotné jsou pak nejen „zrcadlem“, na jehož základě mohou reflektovat vlastní zkušenost, ale zároveň nabízejí strukturovaný rámec pro reflektivní praxi včetně procesů tvorby kurikula. Netřeba dodávat, že výstupy případových studií jsou podnětné také pro přípravné a další vzdělávání učitelů.

4 Virtuální hospitace a videostudie: podpora učitelům při realizaci kurikula⁴

Jan Slavík, Petr Najvar, Tomáš Janík, Eva Minaříková

Příspěvek představuje čtvrtou fázi výzkumu *Kvalitní škola* zaměřeného na kurikulární reformu na gymnáziích. V rovině teoretických východisek výzkum stavěl na konceptových analýzách realizovaného kurikula z oborového a didaktického hlediska. Výzkumné otázky se vztahovaly k tomu, jak se vybrané ideje kurikulární reformy (např. klíčové kompetence) odrážejí v reálné výuce. Cílem videostudií bylo postihnout kvalitu příležitostí k rozvíjení kompetencí ve výuce a prozkoumat možnosti operacionalizace tohoto konstruktů na úrovni konkrétní výuky ve vybraných oborech gymnaziálního vzdělávání. Ještě více než v předchozích fázích umožnily videostudie uchopit zkoumané aspekty z oborově didaktického hlediska.

4.1 Úvodem

Tento příspěvek představuje výzkum zabývající se realizací kurikula a kvalitou výuky jakožto klíčovou podmínkou úspěšnosti kurikulární reformy. Navazuje na zjištění z předchozích etap výzkumu *Kvalitní škola*, který v roli „kritického přítele“ podporuje kurikulární reformu tím, že hledá odpovědi na otázky, které se v souvislosti s ní otevřely. V předchozích etapách výzkumu se ukázalo, že idea klíčových kompetencí vyvolává obavy gymnaziálních učitelů z oslabování žákovských znalostí (ze snížení váhy učiva) a bývá doprovázena stížnostmi na problémy při vyhodnocování kvality výuky z hlediska dosahovaných cílů. Z teoretických pozic je tato idea kritizována za oslabení kognitivní pojmové práce žáků a za neujasněné vazby k dalším kategoriím kurikula (srov. Janík et al., 2010a, s. 124–132; Janík et al., 2010b, s. 87, 91 aj.).

4.2 Teoretická východiska

Výzkum reaguje na kritiky anebo výzvy zaměřené na hlubší pedagogické zdůvodňování vztahů mezi klíčovými kompetencemi a učivem (Spilková, 2005; Skalková, 2007; Štech, 2009; Kaščák & Pupala, 2009) a je zaměřen na cílovou a obsahovou dimenzi kurikula v návaznosti na dimenzi metodickou (viz obrázek 3.1 v kap. 3).

Koncepcemi, na které tento výzkum navazuje a o které se opírá, jsou didaktická transformace/rekonstrukce obsahu, reflektivní praxe a tzv. Designing Theory. Didaktická transformace/rekonstrukce obsahu spojuje evropskou tradici didaktiky s tradicí amerického kurikulárního výzkumu. Cílem tohoto modelu je vytvořit teoretický rámec plánování, průběhu i vyhodnocení výzkumu vyučování a učení se v oblasti oborových didaktik (Jelemenská, Sander, & Kattmann, 2003, s. 191).

⁴ Tento příspěvek je založen na textu referátu J. Slavíka, předneseného na 19. výroční konferenci České asociace pedagogického výzkumu, která se konala dne 5. – 7. 9. 2011 na Pedagogické fakultě MU.

Koncepce reflektivní praxe je založena na kritice modelu technické racionality a kritice roztržky vzdělávací teorie s praxí (Korthagen et al., 2001). Koncepce Designing Theory se věnuje systematickému zkoumání vztahů vyučování-učení s ohledem na evaluaci vzdělávacích zásahů a s cílem (a) navrhovat řešení problémů praxe, (b) rozšiřovat poznání procesu výuky s ohledem na jeho kvalitu (Kortland & Klaassen, 2010).

4.3 Cíle výzkumu

Předkládaný výzkum (podrobněji viz Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011) se soustředí na dvě úrovně cílů – cíle heuristické a aplikační. K heuristickým cílům tohoto výzkumu patří tvorba a empirické ověřování systému pravidel a metod pro deskripci, analýzu a posuzování realizace kurikula a podpora konstruktové validity empirických výzkumů realizace kurikula. Aplikačními cíli jsou podpora profesionalizace učitelů na základě profesní komunikace spojující teorii s praxí a tvorba metodologie a metodiky pro evaluaci a zlepšování výuky prostřednictvím hospitační reflektivní praxe.

Pojetí výzkumu je kvalitativní a jeho nástrojem jsou hospitační videostudie (viz níže). Pozornost je soustředěna na vypracování teoretického a metodologického rámce výzkumu a na zodpovězení tří hlavních výzkumných otázek: (1) Jak vykládat kvalitu realizace kurikula ve výukových situacích (v kontextu výuky)? (2) Jak tvořit a strukturovat alternativní možnosti (alterace) pro zlepšení kvality výukové situace? (3) Jak lze kriticky vyložit a zdůvodnit navrhované alterace?

4.4 Hospitační videostudie

Výzkumným nástrojem pro tuto fázi výzkumu byly zvoleny videostudie výuky, konkrétně videostudie zaměřené na kvalitu výuky. Ve svých cílech a metodických principech se tento typ videostudií neliší od cílů a principů, které si kladou hospitace ve výuce. Spojení principů hospitace a videostudie vyjadřujeme názvem *hospitační videostudie*.

V návaznosti na cíl výzkumu tedy předkládáme metodiku hospitační videostudie, která slouží pro získávání a zpracování výzkumných údajů z procesu výuky. Rozpracováním této metodiky chceme přispívat k hlubšímu poznání kvality procesu výuky a současně předložit k posouzení a diskusi metodické postupy, které stojí na pomezí pedagogické či didaktické teorie a praxe.

Jednou z hlavních charakteristik hospitační videostudie je, že je prvotně analytická a až následně hodnotící (tzn. evaluace kvality výuky má být založena na dokladech – *evidence-based*) a má být hodnotově podnětná. To znamená, že vedle posouzení výuky má nabízet podněty pro její zlepšování – alterace. Z toho vychází také její metodika, která je založena na modelu AAA⁵ – anotace, analýza a alterace.

Anotace výuky shrnuje nejdůležitější poznatky o pozorované výuce a přináší tím základní informace o kontextu. Umožňuje čtenáři „vidět“ výuku jako celek, aby pak

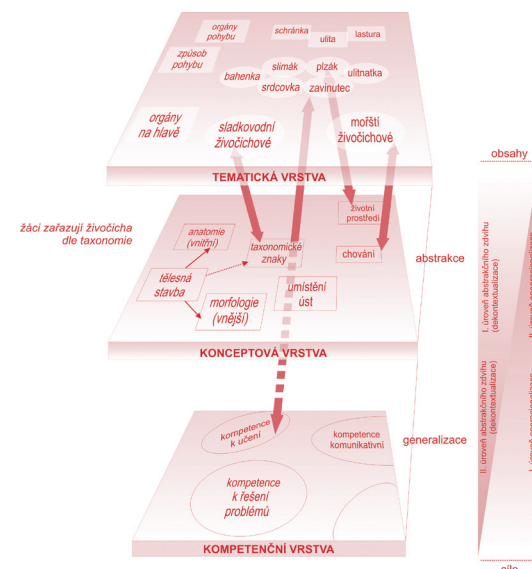
⁵ Tento model navazuje na model ALACT – blíže viz Janík, Slavík a Najvar et al. (2011, s. 31–32).

porozuměl analýze jednotlivých situací. Zahrnuje čtyři hlavní body: (1) téma výuky, (2) návaznost obsahu, (3) didaktické uchopení obsahu a (4) popis činnosti žáků.

Po anotaci následuje rozbor výukové situace, který spočívá v konceptové analýze. Konceptová analýza je metoda, v níž se analyzuje významová struktura a sociální nebo kulturní kontexty vzdělávacího obsahu (podle Slavík, Dyrťová, & Fulková, 2010). Výsledkem konceptové analýzy by měl být konceptový diagram. Ten představuje schematický model výuky utvořený jako soustava uzlů (konceptů – pojmů) a hran (spojnic mezi koncepty), které reprezentují didakticky závažné prvky výuky a jejich vztahy.

V námi navrhované metodice se jedná o víceúrovňový trojrozměrný diagram, který dovoluje zachytit více typů proměnných. Tento model reprezentuje logické a funkční vztahy mezi cíli a obsahem výuky a umožňuje vysvětlovat tzv. *hloubkovou strukturu výuky* (srov. Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011, s. 113 n., viz též dále obrázek 4.1). Obsahuje pět úrovní, které jsou tvořeny třemi základními vrstvami a dvěma operačními přechody mezi vrstvami (tabulka 4.1).

Na konceptový diagram navazuje analýza kvality výukových situací, která je odvozena z předpokladu (v rámci našeho výzkumu), že výuka má žákům poskytovat dostatečné příležitosti k rozvíjení klíčových kompetencí s důrazem na propojení a osvojování učiva (srov. Knecht et al., 2010). Míru kvality posuzovaných situací výuky jsme v našem výzkumu rozdělili do čtyř základních úrovní: (1) selhávající, (2) nerozvinutá, (3) podnětná a (4) rozvíjející, a to podle míry přínosu pro žáky s ohledem na sledovaný cíl, tj. v našem případě cíl nejvyšší kurikulární úrovně – klíčové kompetence (viz tabulka 4.2). Tato analýza již patří do třetí fáze hospitační videostudie, tedy do fáze navrhování alterací.



Obrázek 4.1. Konceptový diagram – model hloubkové struktury výuky

Tabulka 4.1

Souhrnný přehled vrstev a přechodů v rámci konceptového diagramu

Rozhodovací otázka	Úroveň v konceptovém diagramu	Charakteristika úrovně	Příklady pojmů používaných v dané úrovni
co obsah blízký žákovské zkušenosti jak - způsob vyučování a učení	Tematická	Konkrétní (operacionální) pojmy anebo jevy se kterými žák přímo zachází v rámci své činnosti při řešení úloh.	• Plži, mliži, hlavonožci – plž zahrnutí... • Blogging: How to create your own blog... • Impresivní malba (impresionismus – konkrétní ukázky).
Abstrakční činnostní úroveň (operační přechod) „Šev“ konceptu (oboru) a prekonceptu (žáka) – v této úrovni se z oborových konceptů utváří učivo prostřednictvím žákovy činnosti. Doména oborově didaktická.			
co obsah oboru proč obsah oboru jako cíl žákovy činnosti a žákovy učení – očekávané výstupy, oborové kompetence jak - způsob vyučování a učení	Konceptová	Koncepty, které v rámci daného oboru – vzdělávací oblasti – podmiňují a strukturují didaktický výběr obsahu a metodické postupy, a tedy i zaměřují činnost žáků do didakticky oprávněných celků.	Taxonomie – ...čeleď, rod, druh... Gramatika, morfologie. Stylizace, styl.
Generalizační činnostní úroveň (operační přechod) „Šev“ konceptů (oboru) a klíčových kompetencí (žáka) – v této úrovni se zobecňují oborové činnosti na úroveň obecných lidských principů jednání a myšlení a přenášejí se do různých reálných situací. Doména transdidaktická.			
proč klíčové kompetence – obecné, společensky oceňované předpoklady k úspěšnému jednání v reálných situacích jak - způsob vyučování a učení	Kompetenční	Obecně pedagogické pojmy, které vypovídají o očekávaných dlouhodobých a společensky vážených předpokladech žáků – klíčových kompetencích.	• Kompetence k učení. • Kompetence k řešení problémů. • Kompetence komunikativní. • Kompetence sociální a personální. • Kompetence občanská. • Kompetence k podnikavosti.

Tabulka 4.2

Struktura kvality výukových situací v kontextu výuky

OBSAH ↑ CÍL ÚROVĚŇ KVALITY	základní pojmy nebo dovednosti	analýza a porozumění obsahu	zobecňování, aplikace, metakognice	motivace	naléhavost alterací	Indikace příležitostí k učení
selhávající	-	-	-	- nebo +	+++	„utajené poznávání“ „odcizené poznávání“
nerozvinutá	+	-	-	+ nebo -	++	osvojování základních poznatků
podnětná	+	+	-	+ nebo -	+	rozvoj oborových kompetencí
rozvíjející	+	+	+	+	-	rozvoj klíčových kompetencí transferem oborového poznání

V tabulce 4.2 je definován vztah úrovně kvality výukové situace a míry nutnosti alterací. Čím nižší je odhadovaná úroveň kvality výuky, tím naléhavější je potřeba navrhovat alterace pro překonání problémů. Po stanovení míry nutnosti alterace následuje vytvoření, zdůvodnění a kritické posouzení zlepšující alternativy vybraných situací výuky. Navrhování alterací vychází opět z konceptového diagramu, ze kterého je patrné, kde přesně jsou nedostatky dané výukové situace. Navrhovaná alterace je přezkoumána; hledají se objektivní vysvětlení, proč učitel alteraci nepoužil. Není to vždy jen proto, že učitel na alteraci nepomyslel, ale nevyužil ji z nějaké příčiny, která by měla být předmětem rozboru.

4.5 Závěrem

V rámci pilotního studie byla rozpracována teoretická a metodologická báze a byla ověřena metodika hospitačních videostudií. Tím byly připraveny podmínky pro další pokračování výzkumů zaměřených na proces výuky. Hospitační studie byly propracovány jako výzkumný nástroj, který má terminologicky a metodicky podpořit učitele, resp. ředitele škol při interpretaci výuky.

V rámci pilotní studie se potvrdil teoreticky zdůvodněný předpoklad, že výuka pracuje s dvojí terminologií a pohybuje se mezi kontextem přirozené zkušenosti žáka a kontextem oboru experta (Knecht et al., 2010). Tento pohyb probíhá mezi odbornými oborovými pojmy konceptové vrstvy, které do výuky přináší kurikulum, a pojmy tematické vrstvy, blízkými každodenní zkušenosti žáků. Sbližování a prolínání těchto dvou kontextových oblastí nastává při řešení učebních úloh. Sbližování tematické a konceptové vrstvy se liší v detailech předmět od předmětu, ale didaktický princip významové re-konstrukce obsahu je ve všech oborech stejný (srov. Kattmann, 2009; Jelemenská, 2009; Janík & Slavík, 2009).

Konceptové diagramy výukových situací všech zkoumaných oborů (biologie, anglický jazyk, výtvarná výchova) vypovídají o shodné hloubkové struktuře výuky napříč obory. Strukturální shody v práci s obsahem ve výuce poukazují na možnost sdíleného komunikačního kódu, transdisciplinárního či transdidaktického jazyka (Janík et al., 2010a, s. 122; Píšová, Kostková, & Janík, 2011, s. 280).

Při pilotní studii jsme též narazili na problém hloubky struktury – se zvyšující se hloubkou struktury přibývá nároků na zobecňování (abstrakce, generalizace) a cesta k cíli proto vyžaduje více času ve výuce. Tím lze vysvětlit, proč „vytvoření učební situace s potenciálem pro rozvoj klíčových kompetencí vyžaduje, aby učitelé přehodnotili způsoby strukturace výukového času“ (Knecht et al., 2010, s. 56). Důsledný pohyb ke klíčovým kompetencím by podle konceptového diagramu měl probíhat přes všech pět úrovní hloubkové struktury – měl by tedy zahrnovat konceptovou vrstvu. Lze si ovšem představit i mnohem jednodušší cestu, která více či méně obchází konceptovou vrstvu a směřuje k rozvoji kompetencí jako by „zkratkou“: přímo z tematické vrstvy. Otázkou je, zda tento přístup není – anebo do jaké míry je – didaktickým formalismem⁶.

⁶ Štech (2009, s. 106) v této souvislosti připomíná Bernsteinovo *seriální a integrované kódování* učiva.

V souvislostech výzkumu byl sledován reálný proces didaktické analýzy výuky a zdůvodňování kvalit alterací. V návaznosti na to byla zformulována teze, že v současné vzdělávací praxi u nás panuje nepoměr mezi tvorbu a interpretací výuky. Učitel je tvůrce obsahu; tvorba a strukturování obsahu stojí v centru uvědomělé pozornosti učitele. Interpretování výuky s ohledem na cíle probíhá zpravidla přímo v akci a je převážně záležitostí učitelské intuice. Důsledkem tohoto nepoměru mohou být problémy ve zdůvodňování alterací a oslabení profesní komunikace o problémech výuky.

Hospitační videostudie by tedy dle svého aplikačního cíle podporovat profesionalizaci učitelů na základě profesní komunikace spojující teorii s praxí. Zaměření se na všechny tři fáze (anotace, analýza, alterace) by mělo učitelům umožnit uvědomit si vazby mezi vrstvou tematickou, konceptovou a vrstvou klíčových kompetencí a navrhnout zlepšující alterace zaměřené na rozvíjení klíčových kompetencí u žáků. Navrhování alterací je nezbytnou podmínkou, aby učitelé mohli zlepšovat kvalitu své výuky. Proto patří k nejvýznamnějším profesionálním dovednostem učitele a je v centru pozornosti profesního učení. Hospitační videostudie by se při systematickém využívání v přípravě a dalším vzdělávání učitelů mohly stát závažným prostředkem pro podporu jejich profesionality a pro propracování nové kultury vyučování a učení (Weinert, 1997).

5 Expertní šetření: od názorů na kvalitu školy a kurikula ke standardu⁷

Příspěvek představuje pátou fázi výzkumu kurikulární reformy na gymnáziích. Ta spočívala v expertním šetření, které bylo formou on-line dotazníku provedeno mezi 57 respondenty, jež lze v oblasti tvorby školního kurikula považovat za experty-praktiky. Zkoumané problémy spadaly do tří oblastí: (1) vnímaná relevance kritérií kvality školy, (2) vnímaná relevance kritérií kvality kurikula, (3) vnímaná potřebnost změn kurikulárních dokumentů. Vyústěním expertního šetření jsou podklady pro rozpracování standardu kvality v oblasti školy a kurikula.

5.1 Úvodem

Jakkoliv se to možná někomu nezdá, učitelé a ředitelé sami sebe považují za ty, jejichž hlas má být v záležitostech kurikulární reformy vyslyšen na prvním místě. Z našeho výzkumu mimo jiné vyplynulo, že tím nejcecnějším, co by mohli učitelé a ředitelé do kurikulární reformy vložit, je „akumulovaná moudrost praxe“ na straně jedné a „posouzení realizovatelnosti reformních záměrů“ na straně druhé. Je tedy žádoucí hledat cesty, jak zachytit „hlas praxe“, tj. jak zdokumentovat názory a stanoviska těch, na nichž jsou reformy či jiné změny ve školství doslova osudově závislé. Právě o to šlo v expertním šetření, které bylo v první polovině roku 2011 provedeno na gymnáziích v České republice.

Expertní šetření vycházelo z obecného cíle výzkumu *Kvalitní škola* a opíralo se o vymezení klíčových pojmů vztahujících se ke kurikulárním procesům a k formám existence kurikula (Janík a kol., 2010a, s. 33–34). Hlavní pozornost v něm byla zaměřena na projektované kurikulum (RVP/ŠVP) a na procesy jeho vytváření, implementace a revize. Konkretizovaným cílem expertního šetření bylo analyzovat názory ředitelů a učitelů gymnázií na to, čím je utvářena kvalita školy a kvalita kurikula, a posoudit možnosti využití kurikula pro práci „se“ školou. Byly zkoumány problémy spadající do tří oblastí: (1) vnímaná relevance kritérií kvality školy, (2) vnímaná relevance kritérií kvality kurikula, (3) vnímaná potřebnost změn kurikulárních dokumentů. Zaměření pozornosti na kvalitu školy a současně na kvalitu kurikula umožnilo uvažovat o možném vztahu obojího. Klíčovou otázkou přitom bylo, do jaké míry a v jakých ohledech je kurikulum využitelné pro práci „se“ školou. V pozadí evaluační komponenty výzkumu stál předpoklad, že kvalitní je kurikulum, které je dobře využitelné při snahách směřujících k rozvíjení, inovování, profilování školy. Do jisté míry tedy šlo o posuzování možnosti „instrumentalizace kurikula“ ve škole a pro školu.

Šetření bylo realizováno mezi experty-praktiky v oblasti vytváření školního kurikula. Hlavní otázkou při stanovení zkoumaného souboru bylo: Kdo může poskytnout relevantní informace ke kvalitě školy a kurikula. Naším původním záměrem bylo realizovat expertní šetření napříč několika cílovými skupinami – vedle praktiků (gymnaziálních ředitelů a učitelů) jsme se chtěli zaměřit také na zástupce akademické obce a na pracov-

⁷ Tento příspěvek je založen na textu, který vyšel v roce 2011 v časopise *Moderní vyučování*.

níky decizní sféry. Nicméně vzhledem k redukci finančních prostředků jsme byli nuceni omezit výzkum pouze na jednu skupinu, a to na ředitele a učitele gymnázií. Ti pro nás představují klíčové aktéry, kteří v konečném důsledku „rozhodují“ o tom, zda a popř. jak se záměry kurikulární politiky setkají s praxí.

Určitým praktickým vyústěním expertního šetření jsou podklady pro rozpracování standardu kvality v oblasti školy a kurikula. Autorský kolektiv setrvává na úrovni „pouhých“ podkladů pro rozpracování standardu, neboť nedisponuje kompetencí přijímat v této oblasti jakákoliv rozhodnutí. To přísluší představitelům vzdělávací politiky, kteří přijetím určitých rozhodnutí legitimizují určitá opatření, tj. vyjadřují, že jsou žádoucí a chtěná. Také proto autorský kolektiv koncipuje standard kvality školy a kurikula prvotně jako orientační nástroj pro školy, které mají zájem zabývat se svojí kvalitou.

5.2 Metodický postup

Přistoupili jsme k účelovému výběru respondentů – expertů. Experta jsme pro účely výzkumu vymezili jako osobu (ředitele/učitele) s dobrou reputací v oblasti tvorby školního kurikula. Identifikace expertů byla založena na nominaci (doporučení). V případě ředitelů byli experti vybráni státními tvůrci kurikula (pracovníky Výzkumného ústavu pedagogického v Praze) v diskusi s představiteli Asociace ředitelů gymnázií. V případě učitelů byli experti vybráni svými nadřízenými (zpravidla řediteli) na gymnáziích. Výběr expertů proběhl na základě doporučení (pracovníky NÚV v případě ředitelů, řediteli v případě učitelů). Výběrový soubor tvořilo 17 ředitelů a 40 učitelů (27 žen a 30 mužů) z 19 gymnázií (24 respondentů bylo z gymnázií pilotních/partnerských, 33 z nepilotních).

5.3 Vybrané výsledky z diskuse

5.3.1 Čím se dle názoru učitelů vyznačuje kvalitní škola?

Kvalitativní obsahová analýza odpovědí na otevřenou otázku, *čím se vyznačuje kvalitní škola (gymnázium)* ukázala, že kvalitu školy vyjadřují charakteristiky soustředující se do pěti hlavních okruhů: (1) prokazovat se výtečnými výsledky žáků ve spojení s motivací žáků k učení, (2) škola má mít jasný cíl nebo vizi svého směřování a kvalitní program, (3) škola má mít pevný řád, (4) kvalitní učitelský sbor, (5) vnitřní soulad doprovázený příznivým sociálním klimatem. To koresponduje s výsledky navazující faktorové analýzy.

Faktorová analýza položek týkajících se kvality školy ukázala na pět faktorů, které dohromady vysvětlují 57 % rozptylu: (1) faktor společenské závažnosti, (2) faktor jasnosti a stability, (3) faktor souladu, (4) faktor prestiže a (5) faktor efektivity.

Také z pořadí charakteristik školy dle vnímané důležitosti je patrná relativní shoda na tom hlavním, co charakterizuje kvalitní školu (škola je cílevědomě řízena a vedena; ve škole je příznivé klima; škola má jasno ve své hlavní úloze, jíž je vychovat a naučit

žáky; absolventi školy jsou úspěšní v přijímacím řízení na vysoké školy; mezi vedením a učiteli je shoda na směřování školy; ve škole vyučují kvalifikovaní učitelé; je zde pocit sounáležitosti se školou; škola má dobrou pověst).

5.3.2 Co by měl obsahovat kurikulární dokument a čím by se měl vyznačovat?

Kvalitativní analýza odpovědí na otevřenou otázku, *jaké části by měl být obsaženy v kvalitním kurikulárním dokumentu*, ukázala, že výpovědi respondentů se v převážné míře soustředily na vymezení cílů vzdělávacích oborů; vymezení učiva a očekávaných výstupů a na charakteristiku pojetí vzdělávání na daném stupni nebo typu školy. Navazující kvantitativní analýza zaměřená na *důležitost zařazení určitých částí do kurikulárního dokumentu* uvedená zjištění potvrdila. Ukázala, že respondenti považují za nezbytné, aby kurikulární dokument na státní úrovni obsahoval: charakteristiku pojetí vzdělávání na daném stupni nebo typu školy; vymezení cílů vzdělávacích oborů; vymezení (základního) učiva a vymezení očekávaných výstupů. Naopak nepožadují, aby kurikulární dokument obsahoval charakteristiku metodických postupů, příklady učebních úloh či stanovení pořadí učiva. Právě v posledně uvedených oblastech spatřují učitelé svoji pedagogickou svobodu a požadují zde volný prostor pro rozhodování.

Pokud jde o odpovědi na otevřenou otázku, *čím by se měl vyznačovat kvalitní kurikulární dokument*, nejčastěji a na prvních místech bylo zmiňováno, aby byl: přehledný a srozumitelný; jasný a odborně správný s dlouhodobou a udržitelnou vizí. Dále aby odpovídal reálným možnostem; měl by vycházet z praxe a měl by se vyznačovat logikou vzdělávacích cílů. Často byl zdůrazňován prostor pro svobodné rozhodování. Naproti tomu byl zaznamenán také názor poukazující na potřebu jednotnosti výuky na různých školách (idea jádrového kurikula – základního učiva). V navazující kvantitativní analýze zaměřené na *důležitost jednotlivých charakteristik kurikulárního dokumentu* dosáhly nejvyšších hodnot aritmetického průměru tři charakteristiky: realizovatelnost v praxi, odborná správnost v jednotlivých oborech a srozumitelnost (obrázek 5.1).



Obrázek 5.1 Vnímaná důležitost charakteristik kurikulárního dokumentu pro jeho kvalitu

Z odpovědí na otevřenou otázku, zda respondenti *vidí nějaké možnosti, jak by se dala využít „práce na ŠVP“ jako prostředek rozvoje (zlepšení) školy* vyplynulo, že práce na ŠVP může: podporovat tvořivé učitele; přispívat k odborné komunikaci ve škole; posilovat spolupráci mezi různými obory a podporovat nové pojetí výuky. Vedle toho se objevila řada skeptických komentářů od respondentů, kteří ŠVP vysokou využitelnost nepřipisují. Naopak poukazují na skutečnost, že systém RVP/ŠVP vnesl do škol mnoho formalizmu a nezaplacené práce navíc.

5.3.3 Kdo by se měl ke kurikulárním dokumentům vyjadřovat a kdo by je měl vytvářet?

Aktéři, u kterých se většina respondentů domnívá, že by se měli vyjadřovat ke tvorbě kurikulárních dokumentů, jsou podobní s těmi, kteří by se měli do vlastního vytváření těchto dokumentů zapojit. Jedná se především o *učitele a ředitele gymnázií* a o *pracovníky kurikulárních ústavů MŠMT*. Dále to jsou *akademici z vysokých škol – představitelé vědních oborů, akademici z vysokých škol – představitelé pedagogiky a psychologie a odborné profesní komory či asociace ve školství*. S těmito zjištěními do značné míry kore-

spondují výsledky výzkumů provedených v Německu či ve Švýcarsku. Ty ukázaly, že do tvorby kurikula by podle názorů respondentů (učitelů) měli zapojovat především sami *učitelé a oboroví didaktici*. Tato zjištění vycházejí vstříc myšlence *spoluvlastnictví*, přičemž se předpokládá, že *spoluvlastnictví* určitých idejí či dokumentů půjde ruku v ruce s jejich přijímáním.

Pokud jde o aktéry, kteří by se naopak neměli příliš zapojovat do diskuse o vytváření kurikulárních dokumentů, zde naši respondenti prokázali značnou velkorysost – uváděli, že k čemukoliv se může vyjadřovat kdokoliv. Na druhou stranu určitou zdrženlivost projevovali vůči hlasům *politiků, školských odborů, církví, státních vydavatelů učebnic* a zejména vůči hlasům *soukromých testovacích agentur a soukromých vydavatelů učebnic*. Také tato zjištění vcelku korespondují se zjištěními zahraničních výzkumů.

5.3.4 Co by se muselo stát, aby byl důvod vytvořit nový kurikulární dokument?

Odpovědi téměř tří čtvrtin respondentů ukázaly, že kurikulární dokumenty by měly být nahrazovány zejména tehdy, pokud jsou nefunkční. Jako nefunkční se kurikulární dokument jeví především tehdy, když nastává *propad vzdělávacích výsledků žáků zachycený např. v mezinárodně srovnávacích výzkumech; když dokument nereaguje na nové poznatky ve vědních oborech; když koliduje se strukturou školského systému a školskou legislativou a neakcentuje požadavky oborů na změny v kurikulu*. Jako spíše nevýznamné důvody pro vytvoření nového kurikulárního dokumentu se učitelům jeví *vlastní proreformní iniciativy učitelů či změny veřejného mínění a politické změny*.

Pokud porovnáme výsledky našeho výzkumu s výsledky výzkumů zahraničních, ukáže se, že čeští učitelé společně se zahraničními vykazují nedůvěru vůči reformním iniciativám vzešlým ze strany politiků a veřejnosti. Oproti svým zahraničním kolegům se čeští učitelé odlišují ve vlastní ochotě iniciovat změny kurikula – ta je u nich ve srovnání se zahraničními učiteli výrazně nižší. Čeští učitelé se z hlediska zdůvodnění zásadnějších změn v kurikulu ve větší míře orientují na své aprobační obory, zatímco učitelé zahraniční patrně více přihlížejí ke změnám systémů (legislativním, ekonomickým, společenským apod.) a také k pokrokům v pedagogických vědách.

5.3.5 Měly by být provedeny změny v RVP G?

Zcela beze změn by RVP G ponechalo jen minimum z dotázaných. Respondenti se mohli vyjadřovat celkem k jedenácti částem RVP G. U šesti a více částí vyjádřila téměř polovina respondentů požadavek na alespoň částečnou úpravu. Žádnou z částí by neměnilo podstatně téměř 50 % respondentů.

Nejvýraznější změny jsou požadovány v částech RVP G, které jsou „nové“. Ať už se jedná o část věnovanou *klíčovým kompetencím*, nebo *průřezovým tématům*. Tyto pojmy samotné byly často důvodem pro změnu i v ostatních částech, jestliže v nich byly uvedeny. Podobně, avšak již ne tak kriticky, byly hodnoceny další „nové“ pojmy jako *vzdělávací oblast a očekávané výstupy*.

Ze zdůvodnění, která respondenti uváděli, se lze domnívat, že některým z nich není zřejmý důvod zavedení těchto pojmů především s ohledem na praktický význam pro vzdělávání. Kritické hodnocení těchto pojmů bylo do jisté míry relativizováno názory dalších respondentů, pro které byly právě tyto pojmy důležité.

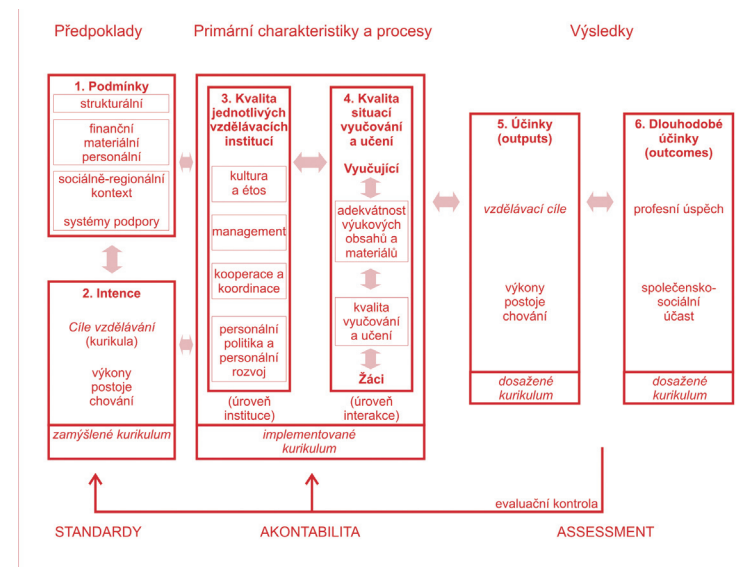
Nejmenší změny byly požadovány v částech, které pro většinu respondentů neznamenal buď výraznou změnu od stávající podoby učebních dokumentů, nebo jejichž význam možná nebyl z jejich pohledu důležitý – jednalo se o *charakteristiku cílů, cílové zaměření vzdělávací oblasti a slovníček použitých výrazů*.

Zbývající části RVP G se vztahovaly k výuce konkrétního předmětu – *očekávané výstupy, charakteristika vzdělávací oblasti a vymezení učiva*, a proto se jich týkalo více připomínek, většinou oborové povahy. Specifické výpovědi respondentů se vztahovaly k částem, které souvisely výrazněji s ŠVP – především *rámcový učební plán, zásady pro tvorbu ŠVP a vymezení podmínek*. Zdůvodnění požadavku změn těchto částí naznačuje souvislost se snahou zjednodušit postupy spojené s tvorbou resp. úpravou ŠVP, nebo s prováděnou kontrolou souladu RVP a ŠVP. Pokud jde o úpravy ŠVP, ukazuje se, že tyto aktivity nejsou pro školy neznámé, jen ne všechny k nim přistupují každým rokem. V závěru se tudíž nelze ubránit otázce, v jakém smyslu je ŠVP „živým dokumentem“. Ve snaze o zodpovězení této otázky by bylo třeba dále zkoumat „akumulovanou moudrost praxe“.

5.4 Podklady k rozpracování standardu

Závěrem prezentujeme podklady pro rozpracování standardu kvality v oblasti školy a kurikula. Tyto podkladové materiály jsou praktickým vyústěním provedeného expertního šetření, které přineslo poznatky o charakteristikách kvalitní školy a kvalitního kurikula. Získané poznatky se zde stávají základem pro rozpracování standardu kvality školy a kurikula. Ten má prvotně sloužit jako orientační nástroj pro školy, které mají zájem zabývat se svojí kvalitou. Od standardů se očekává, že budou plnit svoji orientační funkci, tj. že budou představovat metu, která je žádoucím směrem přiměřeně vzdálená od každodenní praxe v běžných školách. Znamená to, že mají popisovat novou kvalitu vzdělávání (tj. mají být natočeny žádoucím směrem) a mají být realistické (tj. mají být přiměřeně vzdálené od běžné praxe). Charakteristika nové kvality vzdělávání bývá úkolem teorie, zatímco ohled na realitu je odvozený z praxe. Jako vhodný se tudíž jeví takový postup vytváření standardů, v němž se kombinují vklady teoretiků a praktiků (podrobněji viz Janík et al., 2011).

Vzhledem k tomu, že problematika školního vzdělávání je velmi široká (zahrnuje řadu komponent), zužujeme náš pohled na vybrané oblasti zamýšleného a implementovaného kurikula (okruhy 2, 3, a 4 na obrázku 5.2). Rozpracování součástí standardu v dalších oblastech (okruhy 1 a 5 na obrázku 5.2) by mělo být do budoucna zakázkou pro širší interdisciplinární týmy složené z teoretiků a praktiků v oblasti pedagogiky, psychologie, sociologie, ekonomie, popř. dalších oborů.



Obrázek 5.2. Model kvality školy (Ditton, 2009, s. 84)

Podklady pro rozpracování standardu kvality školy

Pokud bychom měli výsledky provedených analýz shrnout a na tomto základě formulovat standard kvality školy, uvedli bychom následující. Kvalitní škola se vyznačuje charakteristikami rozdělenými do pěti klíčových oblastí: 1. koncepce, 2. řízení a komunikace, 3. učitelé, 4. žáci, 5. podmínky. Podrobnější členění jednotlivých oblastí uvádíme níže v přehledném výčtu, který navazuje na zjištění našeho výzkumu v kontextu obdobných šetření provedených u nás a v zahraničí.

OBLAST: 1. koncepce

KRITÉRIA/CHARAKTERISTIKY: 1.1 koncepce zaměření a rozvoje školy odpovídá společenské zakázce, 1.2 škola má jasně formulovaný a strukturovaný program, 1.3 škola má osobitost (vlastní přístup, étos), 1.4 škola má prestiž ve veřejnosti i mezi ostatními školami.

OBLAST: 2. řízení a komunikace

KRITÉRIA/CHARAKTERISTIKY: 2.1 vedení školy se řídí hodnotnou koncepcí a kvalitním programem, 2.2 koncepce a program školy jsou srozumitelné učitelům, žákům i veřejnosti, 2.3 učitelé, a také žáci a veřejnost souhlasně přijímají koncepci a program školy, 2.4 vedení školy zajišťuje řád školy a jeho uplatňování, 2.5 vedení školy zabezpečuje efektivitu práce ve škole – škola dosahuje co nejlepších výsledků s co nejmenšími náklady (personálními i ekonomickými), 2.6 mezi vedením školy a jejími učiteli probíhá kvalitní komunikace a spolupráce podporující směřování školy, 2.7 škola má hodnotné sociální klima podporující pracovní úsilí, 2.8 škola má hodnotnou komunikaci s veřejností, zejména rodiči žáků.

OBLAST: 3. učitelé

KRITÉRIA/CHARAKTERISTIKY: 3.1 učitelé školy jsou plně kvalifikovaní pro svoji práci, 3.2 učitelé školy prokazují kvalitu své výuky vysokou motivovaností žáků k učení a kvalitními školními výkony, 3.3 učitelé školy mají autoritu mezi žáky i mezi rodičovskou veřejností, 3.4 v učitelském sboru je hodnotné sociální a pracovní klima, 3.5 učitelé školy jsou odborně zdatní ve svých vzdělávacích oborech, 3.6 učitelé školy se průběžně vzdělávají ve své profesi.

OBLAST: 4. žáci

KRITÉRIA/CHARAKTERISTIKY: 4.1 žáci se prokazují kvalitními školními výkony, 4.2 žáci jsou motivováni k učení, 4.3 žáci kvalitně komunikují a spolupracují s učiteli i mezi sebou v souladu s cíli školy, 4.4 žáci školy jsou úspěšní při srovnávání mezi školami (ve studentských soutěžích, testech národní a mezinárodní úrovně apod.), 4.5 žáci přispívají k hodnotnému sociálnímu klimatu školy, resp. školních tříd.

OBLAST: 5. podmínky

KRITÉRIA/CHARAKTERISTIKY: 5.1 škola je dobře a po všech stránkách (včetně morálních, marketingových apod.) podporována zřizovatelem a ostatními nadřízenými institucemi, 5.2 škola má vyhovující ekonomické a materiální podmínky, 5.3 škola je dobře technicky vybavena (ICT), 5.4 škola má vyhovující prostředí (budova, vnitřní zařízení, provozní zabezpečení, okolí budovy), které vhodně podporuje všechny typy činnosti školy.

Podklady pro rozpracování standardu kvality kurikula

Pokud bychom měli výsledky analýz shrnout a formulovat standard kvality kurikula, uvedli bychom asi toto.

Kvalitní kurikulum na státní i školní úrovni (RVP/ŠVP) se vyznačuje tím, že obsahuje především tyto základní součásti: charakteristika pojetí vzdělávání na daném stupni nebo typu školy; vymezení cílů vzdělávacích oborů; vymezení (základního) učiva a vymezení očekávaných výstupů. Další součásti se mohou jevit jako žádoucí, avšak nejsou považovány za nezbytné. V případě školního kurikula (ŠVP) k nim přistupuje ještě námět na zařazení části vize/strategie rozvoje školy, což by mohlo zvýšit využitelnost ŠVP při práci „se“ školou.

Pokud jde o vlastní charakteristiky kvalitního kurikula, ty lze rozdělit do čtyř klíčových oblastí: 1. realizovatelnost a praktičnost, 2. odborná správnost, 3. jasnost a srozumitelnost, 4. otevřenost a sevřenost. Podrobnější členění oblastí uvádíme níže ve výčtu, který navazuje na zjištění našeho výzkumu v kontextu obdobných šetření provedených u nás a v zahraničí.

OBLAST: 1. realizovatelnost a praktičnost

KRITÉRIA/CHARAKTERISTIKY: kurikulumní dokument 1.1 respektuje realitu a je zvládnutelný, 1.2 vychází z praxe a je nasměrován do praxe, 1.3 je pro učitele návodný, inspirativní a motivující, 1.4 v rukou vedení a učitelů je využitelný pro práci „se“ školou, 1.5 podněcuje komunikaci a spolupráci ve škole

OBLAST: 2. odborná správnost

KRITÉRIA/CHARAKTERISTIKY: kurikulumní dokument 2.1 je koordinován s obdobnými dokumenty (např. testové požadavky, kritéria inspekčního hodnocení), 2.2 vyznačuje se logikou a provázaností vzdělávacích cílů a obsahů, 2.3 je korektní z hlediska aprobačních oborů a je průběžně aktualizován s ohledem na přehodnocení stavu poznání v oborech

OBLAST: 3. jasnost a srozumitelnost

KRITÉRIA/CHARAKTERISTIKY: kurikulumní dokument 3.1 je promyšleně strukturovaný a přehledný, 3.2 je napsán přiměřeně náročným, srozumitelným a přijímaným jazykem, 3.3 jeho jednotlivé části spolu korespondují, 3.4 je stručný, ale zahrnuje vše podstatné

OBLAST: 4. otevřenost a sevřenost

KRITÉRIA/CHARAKTERISTIKY: kurikulumní dokument 4.1 poskytuje přiměřený prostor pro svobodné rozhodování, 4.2 je nadčasový a otevřený pro svoji průběžnou aktualizaci, 4.3 zajišťuje žádoucí míru jednotnosti ve školách, 4.4 je závazný – vymezuje to podstatné, co si mají žáci osvojit (jádrové kurikulum)

5.5 Závěrem

V celkovém pohledu na výsledky expertního šetření shrnuté v této publikaci lze konstatovat, že obraz současné situace kurikulumní reformy není sice ideální, ale nelze také tvrdit, že je zásadně špatný anebo že se nějak podstatně liší od situace v zahraničí. Většina gymnaziálních učitelů pokládá hlavní myšlenky reformy za správné, ale má výhrady anebo ambivalentní postoje ke způsobu jejich zavádění do praxe. Největší obavy nebo odpor směřují k formalizmu a nedostatečné koordinaci jednotlivých složek řízení průběhu reformy. Reálné obavy vyjadřují učitelé zaměřením na obory a zvládnutí učiva. Naopak relativně největší spokojenost – byť ne u všech učitelů a byť ne bez výhrad – je spojována s větší otevřeností kurikula a s možností spolupráce napříč obory. Je zřejmé, že reformu podporují zejména ti učitelé nebo školy, kteří již před jejím zaváděním patřili k aktivním a inovativním.

Ve snaze nabídnout orientaci v tom, co je pro kvalitu školy a kurikula podstatné, přistoupili jsme k pokusu formulovat standardy kvality v daných oblastech. Standardy kvality mají být co možno jednoznačné, vyhodnotitelné v praxi a kontrolovatelné z hlediska plnění (srov. Trna, 1996, s. 351). Jejich dosahování je posuzováno jak v oblasti procesu, tak v oblasti výstupu školního vzdělávání. Jde o to, do jaké míry korespondují formulace cílů s průběhem vzdělávání a s jeho výsledky. Bez vzájemné vazby těchto ústředních kategorií: cíle – procesy – výsledky nelze standardy prokazatelně zdůvodňovat. Problém je v tom, že vazba mezi cílovou, procesuální a výsledkovou úrovní vzdělávacího systému a standardy doposud nebyla dostatečně propracovaná a není ujasněná ani v teorii, ani v praxi. Informují o tom analýzy z posledních let i poznatky z našich výzkumů názorů učitelů v praxi.

6 Kurikulární reforma na gymnáziích: souhrn výzkumných zjištění a doporučení⁸

Tomáš Janík, Petr Knecht, Petr Najvar, Michaela Píšová, Jan Slavík

V příspěvku jsou prezentována hlavní výzkumná zjištění a doporučení vztahující se k zavádění kurikulární reformy na gymnáziích. Autoři postupně rozebírají celkem deset problémových okruhů kurikulární reformy, jak byly podchyceny ve výzkumu Kvalitní škola: (1) Chybí (sdílené) porozumění vůdčím idejím a pojmům reformy; (2) Diskuse o reformě: aktéři reformy a jejich hlasy a ne-hlasy; (3) Problém jazyka – problém po-rozumění; (4) Nejasnosti v tom, o reformu čeho se jedná; (5) Když se zaváděné má stát zavedeným: implementace reformy jako problém koordinace; (6) Podmínky, v jakých se implementuje; (7) Rozporuplné vnímání a přijímání kurikulární reformy učiteli; (8) Dvoustupňové kurikulum: RVP a tvorba ŠVP jako klíčový prvek reformy; (9) Vstupování učitelů do role tvůrců kurikula: rozpaky a zdrženlivost; (10) Realizace kurikula: formalismus reformy, nebo cesta k nové kultuře vyučování a učení. V závěru je prezentován souhrn doporučení pro aktéry, kteří mají s kurikulární reformou na různých úrovních co do činění.

6.1 Úvodem

Ve výzkumu *Kvalitní škola* bylo získáno množství informací vztahujících se k širokému spektru problémů kurikulární reformy na gymnáziích. Níže shrnujeme hlavní zjištění a formulujeme některá doporučení s ohledem na další směřování reformy. První krok při zpracování tohoto souhrnu spočíval ve vytvoření mapy témat, která byla naším výzkumem pokryta. Druhý krok spočíval ve snaze identifikovat nejvýraznější problémy kurikulární reformy na gymnáziích. Ve třetím kroku byly identifikované problémy zpracovány do textové podoby – viz dále.

6.2 Problémy kurikulární reformy na gymnáziích: zjištění a doporučení

6.2.1 Chybí (sdílené) porozumění vůdčím idejím a pojmům reformy

Kurikulární reforma se opírá o pojmy⁹, jejichž výklad může být poměrně široký a neukotvený. Tyto pojmy nejsou často v teorii a praxi jednotně a srozumitelně vykládány, proto není snadné dobrat se (sdíleného) porozumění tomu, o co v reformě jde především a jak k tomu směřovat

⁸ Tento příspěvek je založen na textu studie T. Janíka, P. Knechta, P. Najvara, M. Píšové a J. Slavíka, který byl uveřejněn v časopise *Pedagogická orientace* č. 4/2011.

⁹ Na základě analýzy dokumentů vzdělávací politiky (Janík et al., 2010a, s. 9–15) lze za klíčové pojmy kurikulární reformy považovat: reforma, kurikulum, decentralizace, autonomie, akontabilita, učitel jako tvůrce kurikula, klíčové kompetence, integrace vzdělávacích obsahů a další. K metodologickým a dalším otázkám analýzy vůdčích idejí a pojmů školských reforem viz Kasper a Kasperová (2011).

Z výzkumu vyplývá, že vůdčí ideje reformy, resp. její klíčové pojmy se respondentům jeví jako obtížně uchopitelné (Janík et al., 2010a, s. 57). Jak ukázaly analýzy dokumentů vzdělávací politiky (Janík et al., 2010a, s. 9), pojem *kurikulární reforma* je místy používán

zeširoka pro označení reformy školství jako takového, jinde se vztahuje k dílčím změnám v jeho různých součástech. Rovněž chápání pojmu *kurikulum* je spojeno s problémy. Analýzy ukazují, že se nestal součástí aktivního jazyka učitelů, na jeho místě se nadále používají spíše tradiční kategorie (učební osnovy, učební plány; dále také: cíle, obsahy vzdělávání apod.). Zdá se, že pojem *kurikulum* prozatím v praxi nenaplnuje svoji integrující a syntetizující úlohu.

Jakkoliv nejsou cíle kurikulární reformy napříč dokumenty vzdělávací politiky pregnantně a konzistentně formulovány, lze dovozovat, že směřují především k posílení autonomie škol, ke zvýšení míry decentralizace a participace na tvorbě kurikula a k jeho modernizaci v rovině cílů, obsahů (a patrně i metod) vzdělávání. Přesto našim respondentům nebylo zcela zřejmé: (1) *proč* se reformuje – jaký problém má reforma (vy)řešit, (2) *k čemu* by se mělo jejím prostřednictvím dospět a (3) o reformu *čeho* se prvořadě jedná (více kap. 6.2.4).

Příslib vyšší autonomie pro školy byl vzdělávací politikou vyjadřován průběžně od 90. let 20. stol. Spolu s tím se otvírala otázka, kolik autonomie vlastně škola potřebuje. Z výsledků našeho výzkumu vyplývá, že příslib větší autonomie příliš neoslovuje asi dvě třetiny respondentů. Např. s výrokem *prostor pro profilaci gymnázia byl před reformou dostatečný* určité či spíše souhlasilo 67 % respondentů (učitelů a ředitelů); dalších 20 % respondentů vyjádřilo k tomuto výroku nevyhraněný názor (ani souhlasí, ani nesouhlasí); pouze 13 % respondentů odpovědělo, že s výrokem spíše či určité nesouhlasí (Janík et al., 2010b, s. 75 n.).

Idea decentralizace a zapojení pedagogických sborů do tvorby školního kurikula (ŠVP) je spojena s požadavkem na rozšiřování učitelské role o kurikulární činnosti, tj. o činnosti související s tvorbou, realizací a evaluací kurikula. Tento požadavek není gymnaziálními učiteli většinou akceptován (více kap. 5.7). Někteří mají pocit, že jsou na ně delegovány povinnosti kurikulárních ústavů¹⁰ (Janík et al., 2010b, s. 50–51). Na pilotních gymnáziích byla akceptace idejí a požadavků kurikulární reformy o něco vyšší než na gymnáziích nepilotních (více kap. 5.9).

Pokud jde o „modernizaci“ kurikula – ústředním pojmem se staly klíčové kompetence jako „nová“ cílová kategorie školního vzdělávání a „nové“ možnosti a přístupy k uspořádání vzdělávacího obsahu (zavedení širších vzdělávacích oblastí, průřezových témat, integrace vzdělávacích obsahů apod.). Pojem klíčové kompetence vyvolává mezi gymnaziálními učiteli bouřlivé diskuse. V nich je jedněmi kritizován

¹⁰ Jednalo se o Výzkumný ústav pedagogický v Praze (VÚP) a o Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV). Od 1. července 2011 byly spolu s Institutem pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP) sloučeny do organizace, která nese název Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV).

– např.: „Pojem kompetence zásadně odmítám, to není žádný přínos. Když vezmu definici Chomskyho, kompetence jsou nepozorovatelné, hlubinné kognitivní struktury. Na tom nemůže být reforma postavena“ (Janík, Najvar, & Solníčka, 2011, s. 7 rukopisu). Jiní naopak pojem klíčových kompetencí vítají – např.: „Takto obecně vymezené kompetence (obecně lidské) jsou v souladu s mými představami o žákovi a následně i absolventovi gymnázia“ (Janík et al., 2011, s. 62 rukopisu). Po politické linii je pojem klíčové kompetence „prosazován“ na základě tzv. lisabonské strategie, kde se objevuje v souvislosti s konkurenceschopností. Tyto pojmy jsou kritizovány z teoretických pozic (Štech, 2007, s. 332 an.; Kaščák & Pupala, 2009, s. 132 an.); jisté výhrady vůči nim vznášejí i někteří naši respondenti – např.: „Kurikulární reforma je plně v souladu s nebezpečným trendem našeho školství: cílem není komeňanský vzdělaný člověk, nýbrž flexibilní, instantní, na trhu práce okamžitě použitelný «lidský zdroj»“ (Janík et al., 2010b, s. 115).

Výzkum doložil vnímanou náročnost práce s klíčovými kompetencemi (Janík et al., 2010b, s. 88–91). Problematičnost rozvíjení klíčových kompetencí (aritmetický průměr¹¹ je 2,86) a problematičnost hodnocení klíčových kompetencí (2,90) byla „předstížena“ pouze problematičností stanovení evaluačních kritérií a postupů (3,00) a problematičností vytváření integrovaných předmětů (3,11).

Doporučení: Prohloubit diskusi kolem vůdčích idejí reformy, resp. jejích klíčových pojmů – zpracovat jejich obsah a rozsah a posoudit, do jaké míry jsou pro reformu a její implementaci nosné a perspektivní. Zvláštní pozornost by měla být věnována *obecné vzdělávací dimenzi jednotlivých oborů* – adekvátně postihnout vztah mezi obecnými (klíčovými) a oborovými kompetencemi, dovednostmi a znalostmi (narovnat vztahy mezi uvedenými kategoriemi).

6.2.2 Diskuse o reformě: aktéři reformy a jejich hlasy a ne-hlasy

K otázkám kurikulární reformy a jejích dokumentů se v posledních letech vedly četné diskuse. Svůj hlas v nich prosazovali různí mluvčí reprezentující různé komunity a (zájmové) skupiny. Jednotlivé hlasy zaznívaly různou silou a byla jim připisována různá váha. V rámci „politického boje o kurikulum“ byly některé hlasy spíše tlumeny, jiné naopak (uměle) zesilovány. Aktuálně kolem problémů kurikula zaznívá blíže neurčitelný mnohohlas. Dost možná v něm lze zaslechnout ledasco poučného – to ovšem za předpokladu, že se provede analýza toho, co kdo říká a jak to říká.

K aktérům, kteří vstupovali do hry, patřili různí představitelé vzdělávací politiky, instituce jako MŠMT, ČŠI, CERMAT a státní tvůrci kurikula, tj. především VÚP a NÚOV. Nicméně chyběl (či selhal) „vrchní mluvčí reformy“ (Janík et al., 2010a, s. 66–68), který by objasnil, o změnu – reformu čeho se vlastně jedná, jaký problém má reforma vyřešit (kap. 6.2.4). Velmi silně to vnímali zejména ředitelé a učitelé gymnázií: „*My samozřejmě veřejnosti vysvětlíme, o čem je náš ŠVP – i dříve jsme museli*

vysvětlit, v čem spočívá naše pedagogická práce – ale v čem spočívá celostátně vedená reforma, to by ... měl vysvětlovat někdo jiný“ (Janík et al. 2010a, s. 68). Hlasy aktérů ze sféry vzdělávací politiky byly učiteli vnímány jako nejednotné, poskytované informace a formulované požadavky někdy až rozporuplné (Janík et al., 2010b, s. 101, 128), jak dokládá i výrok jednoho z respondentů: „*Asi by to chtělo, aby ministerstvo nějak lépe zkoordinovalo spolupráci s ČŠI i s těmi, kdo tvořili rámcové vzdělávací programy...*“ (Janík et al., 2010a, s. 63). Zajímavé je přitom zjištění, že vzdělávací politika se s postupem reformních kroků stále více zaštiťovala hlasem praxe,

uměle jej zesilovala a řadu svých opatření za něj „ukrývala“ (např. tvorba tzv. standardů jakožto podkladů pro plošné testování v posledním období, které bychom již mohli nazývat reformou reformy).

Učitelé a ředitelé jako tvůrci školního kurikula (ŠVP) se přitom lišili mírou souznění s principy reformy (Píšová, Kostková, & Janík et al., 2011, s. 279). Jak rozbíráme podrobněji v kap. 6.2.7, kladný postoj zazníval především od ředitelů a koordinátorů z pilotních gymnázií a od učitelů orientovaných na systém spíše než na žáka (paidotropní orientace) či obsah (logotropní orientace), zatímco mnozí další věřili, že dostatečný prostor pro změnu byl již před reformou (Janík et al., 2010b, s. 127–130). Hlas učitelů a ředitelů byl ovšem poměrně silný ve shodě o tom, že hlavní slovo při tvorbě kurikula by mělo patřit školám, pracovníkům kurikulárních ústavů MŠMT a také akademikům z vysokých škol, případně odborným profesním komorám či asociacím. Naopak určitou zdrženlivost učitelé projevovali vůči hlasům politiků, školských odborů, církví, státních vydavatelů učebnic, a zejména vůči hlasům soukromých testovacích agentur a soukromých vydavatelů učebnic (Janík et al., 2011, s. 49–57). K podobným zjištěním dospěly i některé zahraniční výzkumy (srov. např. Vollstädt et al., 1999, s. 103).

K aktérům reformy učitelé přičetli i akademickou sféru. Na adresu vysokých škol a dalšího vzdělávání učitelů ovšem zaznívala ze škol kritika, učitelské fakulty podle učitelů „zůstaly stranou reformy“ – na jejich ne-hlas bylo opakovaně poukazováno (Janík et al., 2010a, s. 141; Janík et al., 2011, s. 49–57). Domníváme se ovšem, že důležitou roli sehráli i jiní „vedlejší aktéři“, zejména média. Objevily se různé mediální deformace reformy – hovořilo se většinou jen o tom, že se bude „učit jinak“, o „konci biflování“, o změně metod spíše než změně v rovině cílů a obsahů vzdělávání. Učitelům se tak nedostalo mediální (resp. informační) podpory, o jejíž užitečnosti jsou přesvědčeni (více kap. 6.2.5).

Doporučení: Zvýraznit vůdčí hlas reformy, zvýšit informovanost jejích všech aktérů, zabránit deformaci vůdčích idejí reformy, poskytnout školám skutečný hlas a tím u nich podpořit pocit spoluvlastnictví reformy.

6.2.3 Problém jazyka: problém porozumění

Výzkum poukázal na zásadní roli jazyka, resp. jazyků v procesech kurikulární reformy. Jazyk je prostředkem formulace vůdčích idejí reformy, jejich rozpracování

¹¹ Byla použita pětibodová škála; aritmetický průměr (3,00) odpovídá středu škály (*ani souhlasí, ani nesouhlasí*).

v programových i kurikulárních dokumentech, uchopení v procesech implementace reformy i jejich reflexe v procesech realizace. Jazyk je nezbytným integrujícím faktorem reformních procesů, po-rozumění pak podmínkou jejich úspěšného průběhu. Otázka jazyka a po-rozumění vystupuje ve všech fázích našeho výzkumu, a to jak v pozitivním, tak v negativním smyslu. Pozitivní je zjištění, že reformní pojmosloví do jisté míry působí směrem k teoretizaci praxe, ke zvýšenému zřeteli praktiků k reflexi své práce. Doložen je rovněž „tah“ reformy na zlepšení odborné komunikace učitelů napříč obory zejména ve fázi tvorby ŠVP (Janík et al., 2010a, s. 148).

Výzkumná zjištění poukázala na problémy po-rozumění, které vyplývají z reformní „novořeči“. Lze je konkretizovat na čtyřech rovinách. První z nich se týká samotného jazyka reformy, tj. jazyka kurikulárních dokumentů: některé vůdčí pojmy reformy (např. klíčové kompetence) nejsou jasně vymezeny, tlak na jejich zavádění pak může vést k formalizmu (Janík et al., 2011, s. 25–26, 62), a to zejména v situaci, kdy se liší jejich pojetí u různých představitelů vzdělávací politiky (tvůrci státního kurikula, ČŠI, CERMAT). Dokládají to např. výroky učitelů: „RVP G je přesycen pojmy s nejasným obsahem, zbytečně vysokou měrou používá odborné a cizí výrazy pro známý obsah“ (Janík et al., 2011, s. 37 v rukopise).

Další dvě problémové oblasti se týkaly role jazyka v kurikulárních procesech. V pohybu mezi cíli různé úrovně obecnosti a na ně vázanými obsahy se ukázalo, že jazyk vzdělávací politiky (tj. kurikulárních dokumentů) a jazyk praxe se do značné míry liší (Píšová, Kostková, & Janík et al., 2011, s. 277–278, 282). Problémem jsou zejména různé roviny abstrakce: konkrétní formulace z RVP jsou velmi obecné, neumožňují jednoduché propojení s konkrétním vyučováním a učivem: „Dokument by měl vést k aplikovatelnosti učiva, nejen k memorování pojmů. Ona samotná myšlenka klíčových kompetencí vůbec není špatná. Skončila však mezi frázemi a obecnými pojmy.“ (Janík et al., 2011, s. 42; Janík et al., 2010a, s. 149).

Důležitou roli hraje i pohyb mezi vzdělávacími oblastmi a konkrétními obory vzdělávání. Zde se ukázalo, že chybí jazyk pro komunikaci mezi obory vzdělávání a nad nimi, tj. transdisciplinární didaktický – či transdidaktický – jazyk (Janík et al., 2010a, s. 150; Píšová, Kostková & Janík et al., 2011, s. 280).

Jazyk je rovněž předpokladem a nástrojem profesionalizace učitele. Kurikulární reforma přinesla pojmosloví, které může zakládat odborný jazyk profesní komunity. Rozporuplnějším momentem je používání tohoto pojmosloví zejména v reálné výuce a její reflexi, tedy při přechodu od implementace kurikula k jeho realizaci. „Jednotící slovník“ pro výstižné pojmenování jevů a situací, se kterými se učitelé v praxi setkávají, se v učitelském diskurzu vyskytoval poměrně zřídka (Janík et al., 2010a, s. 148).

Doporučení: Jasně a funkčně vymezit pojmy používané v kurikulárních dokumentech; dopracovat kurikulární dokumenty zejména ve smyslu operacionalizace obecných cílů (klíčové kompetence) tak, aby byla zřejmá vazba cílů a obsahů vzdělávání; podporovat užívání těchto pojmů v běžné praxi učitelů, např. při dalším vzdělávání, při evaluaci apod.

6.2.4 Nejasnosti v tom, o reformu čeho se jedná

Jak bylo uvedeno, jedním z problémů reformy je široký výklad pojmu kurikulum. Důsledkem jsou nejasnosti v tom, o reformu čeho všeho se jedná. Předmět reformování může být vedle toho vnímán do jisté míry odlišně na pilotních a nepilotních gymnáziích, a to v závislosti na tom, jaké informace, kým a v jaké podobě byly jednotlivým školám poskytovány.

Náš výzkum ukázal, že přinejmenším na pilotních gymnáziích je reforma 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 takové a jejich funkcí – personalizační, socializační, enkulturační – bylo v rozhovorech reflektováno pouze v náznacích (Janík et al., 2010a, s. 52–57).

Zatímco na pilotních gymnáziích byla reforma mnohdy chápána jako příležitost oslabit encyklopedičnost vzdělání ve prospěch rozvíjení klíčových kompetencí, na nepilotních gymnáziích nacházely své zastání spíše klasické složky vzdělání – především vědomosti. Příznačné bylo uvažování o složkách vzdělání v těsné návaznosti na metodu výuky – jak uvedl jeden z respondentů: „Reforma přináší nebezpečí úlitbě formám a metodám výuky oproti konkrétním datům, informacím“ (Janík, Najvar, & Solníčka, 2011, s. 17 rukopisu).

Dotazníkové šetření ukázalo (Janík et al., 2010b, s. 83–87), že gymnaziální ředitelé a učitelé si kurikulární reformu spojují na prvním místě se změnami v rovině *metod a forem výuky* (aritmetický průměr¹² je 3,60); 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). Rovněž analýzy vlivu ŠVP na postoje respondentů k vybraným aspektům edukační reality ukázaly (Janík et al., 2010b, s. 117–121), že relativně vyšší souhlas byl vyjadřován s výroky typu: v souvislosti s ŠVP se změnil můj postoj k *přípravě výuky* (aritmetický průměr je 3,00), dále k *realizaci výuky* (2,98) a k *výukovým metodám* (2,94). Teprve poté jsou uváděny *obsahy vzdělávání* (2,79) a *cíle vzdělávání* (2,69).

Doporučení: Jasně vymezit o změnu čeho (především) se v případě kurikulární reformy na gymnáziích jedná; v souvislosti s tím vysvětlit, že změna výukových metod by za určitých podmínek mohla být důsledkem změny kurikula; specifikovat a zajistit tyto podmínky.

12 Byla použita pětibodová škála; aritmetický průměr (3,00) odpovídá středu škály (ani souhlasí, ani nesouhlasí).

6.2.5 Když se zavádění má stát zavedeným: implementace reformy jako problém koordinace

Poté, co jsou státní kurikulární dokumenty sepsány, nastává fáze jejich pilotního a následně plošného zavádění (implementace) do školní praxe. Implementace je procesem zavádění reformních idejí prostřednictvím koncepcí do praxe. Jak upozorňují Altrichter a Wiesingerová (2005, s. 31), o implementaci ve smyslu naplnění lze hovořit až tehdy, jsou-li inovace (reformní ideje) ve školách akceptovány a běžně praktikovány. V případě současné české reformy je implementace státních kurikulárních dokumentů (RVP) realizována prostřednictvím vytváření školních kurikulárních dokumentů (ŠVP). Implementace je kritickým bodem reformy. Jde totiž o to, že „sebelépe zkonstruovaná změna s maximálním uplatněním demokratických procedur vstupuje do nevyzpytatelného světa specifických sil a faktorů. [...] Největším nebezpečím implementační politiky [...] je jejich celkové zpochybnění, vypuštění jejich vzájemně závislých článků, radikální změna v jejich načasování, oslabení politicky podpory. Implementační proces má naději na úspěch, pokud má jednoznačnou centrální a regionální záštitu, veřejnou, mediální a zejména profesní podporu“ (Kotásek, 2006, nestr.).

Implementace reformy vyžaduje strategické plánování a formulaci implementační strategie včetně vymezení rolí, které přitom mají sehrávat jednotliví aktéři. Náš výzkum opakovaně poukazoval na fakt, že v procesu implementace je angažována řada institucí a aktérů, přičemž se objevovaly nejasnosti právě ohledně jejich rolí a odpovědnosti. Další problémy byly shledány v tom, jak je reforma jako celek koordinována. V rozhovorech se zástupci pilotních gymnázií bylo např. poukazováno na problematickou komunikaci mezi kurikulárními ústavy, Českou školní inspekcí a CERMATEM, která ve svých důsledcích vedla k rozrůznění interpretací toho, co je v reformě důležité (Janík et al., 2010a, s. 63) – více kap. 6.2.2. Problematická komunikace měla své důsledky zejména při přípravě nové podoby státní maturity a jejího vztahu k rámcovým a školním vzdělávacím programům.

Na druhou stranu lze na základě výsledků našeho výzkumu konstatovat, že v případě pilotních gymnázií se daří propojovat inovativní úsilí škol, které vyrůstá zespoda, s reformováním vedeným shora (Janík et al., 2010a, s. 58–66). To je jistě pozitivní zpráva s ohledem na implementaci reformy na školách prerreformně orientovaných. Rozhovory na nepilotních gymnáziích (Janík, Najvar, & Solnička, 2011) a zejména dotazníkové šetření (Janík et al., 2010b) na druhou stranu naznačují, že na běžných školách v tomto ohledu přetrvávají určité problémy.

Doporučení: Dopracovat implementační strategii kurikulární reformy; koordinovat zavádění reformy z místa, které stojí v hierarchické struktuře nad všemi zúčastněnými institucemi a aktéry. Vytvářet podmínky pro to, aby se reformování vedené shora dolů mohlo setkávat s inovativním úsilím škol vedeným zespoda nahoru.

6.2.6 Podmínky, za jakých se implementuje

Proces implementace reformy může být do značné míry ovlivněn podmínkami, za jakých je realizován. Náš výzkum se zaměřoval na zachycení podmínek, za nichž implementace kurikulární reformy probíhala. Pozornost byla věnována tématům souvisejícím nejen s finančními a materiálními podmínkami, ale také s podmínkami personálními, a také otázce vnější podpory reformě.

Idea podpory reformy vyvstala jako jedno z výrazných témat výzkumu. Jak na pilotních (Janík et al., 2010a, s. 66–68), tak na nepilotních (Janík, Najvar, & Solnička, 2011, s. 10 v rukopise) gymnáziích upozorňovali respondenti na chybějící podporu „morální“. Podle obou skupin respondentů chyběl silný hlas, který by médiím, a skrze ně rodičům a žákům, vysvětlil principy, na nichž reforma staví (kap. 6.2.2). Pokusy o popularizaci reformy jsou hodnoceny spíše jako kontraproduktivní (Janík et al., 2010a, s. 67). Jeden respondent z pilotního gymnázia nabízí následující vysvětlení: „*Problém je v plánování dlouhodobé koncepce ministerstva. ‘Dlouhodobá’ koncepce se mění sice ne rok od roku, ale ministr od ministra; ale i to je bohužel dost často.*“ Respondent tím odkazuje k faktu, že za osm let, kdy je reforma koncipována a implementována, je Josef Dobeš sedmým řádným ministrem školství.

Všechny skupiny respondentů dotazníkového šetření se shodly na důležitosti podpory materiální a finanční (4,64 resp. 4,60 na pětibodové škále), a rovněž na nezbytnosti podpory informační a metodické (4,48 resp. 4,33 na pětibodové škále). Zároveň upozorňovaly na to, že zejména materiální podpora nebyla školám poskytnuta v dostatečné míře (Janík et al., 2010b, s. 46–49). Jeden respondent z nepilotního gymnázia tuto situaci s odkazem na širší kontext nedávné finanční krize komentoval slovy: „*V současné době nejsou v českém školství příznivé podmínky pro jakoukoli reformu; přesto se ale reformuje*“ (Janík, Najvar, & Solnička, 2011, s. 10 v rukopise). V expertním šetření nacházíme podobný výrok: „*Je to krásná utopie, v době, kdy nemáme ani na učebnice*“ (Janík et al., 2011, s. 63 v rukopise).

Respondenti z nepilotních gymnázií se navíc pozastavovali nad tím, že byla učitelům rozšířena pracovní náplň o aktivity spojené s tvorbou ŠVP (více kap. 5.9), aniž by se toto rozšíření kompetencí a zodpovědnosti projevilo na finančním ohodnocení (Janík, Najvar, & Solnička, 2011, s. 14 v rukopise). Pozornost byla věnována také specifické roli pilotních gymnázií v procesu implementace, která spočívala v tom, že se pilotní gymnázia po určitou dobu nacházela na „švu“ mezi snahami realizovanými „shora“ a „zespodu“ (Janík et al., 2010a, s. 58–62).

Doporučení: Zintenzivnit morální, metodickou, materiální a finanční podporu školám ze strany zadavatelů reformy.

6.2.7 Rozporuplné vnímání a přijímání kurikulární reformy učitelů

Pro kurikulární reformu je osudově důležité, jak bude vnímána a přijímána těmi, od nichž se v praxi očekává její zavedení. Hovoří se o principu spoluvlastnictví reformy – předpokládá se, že reforma, na jejímž koncipování a zavádění se učitelé budou podílet, bude učiteli lépe akceptována.

Z dotazníkového šetření vyplynulo (Janík et al., 2010b, s. 33–42), že reforma jako taková není na gymnáziích většinou akceptována. Skupina akceptujících je relativně málo početná (149 respondentů; 14 %), skupina neakceptujících je početnější (321 respondentů; přibližně 30 %); největší je skupina respondentů, kteří zaujímají vůči reformě ambivalentní vztah (585 respondentů; 55 %). Na pilotních gymnáziích je akceptace reformy vyšší než na nepilotních. Vedení škol akceptuje reformu více než řadoví učitelé. Ženy akceptují reformu více než muži. Délka praxe a aprobace nemají na akceptaci reformy vliv. Respondenti, kteří nejsou s reformou příliš obeznámeni, mají vyšší tendenci ji odmítat. Akceptace reformy se tak do jisté míry jeví být výsledkem informovaného rozhodování.

Pokud jde o podporu, kterou respondenti kurikulární reformě vyjadřují (Janík et al., 2010b, s. 28–29), ukázalo se, že profil respondentů podporujících reformu ve vyšší míře (61–100 %) se liší od profilu respondentů reformu podporujících v nižší míře (0–40 %). Ve vyšší míře má tendenci podporovat reformu vedení školy než učitelé. Kromě toho ji ve větší míře podporují učitelé z pilotních a partnerských škol.

Výzkum dále potvrdil očekávání, že učitele lze podle odpovědí na otázky k pojetí kurikula rozdělit do tří kohort (Janík et al., 2010b, s. 62–82): zaměření na učivo (logotropní), zaměření na žáka (paidotropní), zaměření na systém. Učitelé v kohortách nicméně nejsou extrémně vyhranění k jedinému z uvedených tří typů a nebyla zjištěna ani statisticky významná souvislost s určitou aprobací nebo oborem, ani s určitým typem funkce ve škole. To vše lze shrnout pod pojem uměřenost: postoje učitelů ke kurikulu jsou rozrůzněné, individualizované a bez extremistických tendencí. Pokud se týká obsazení kohort, daleko nejčetnější je kohorta učitelů zaměřených na žáka (paidotropní). Sdružuje bezmála tři čtvrtiny (přes 70 %) respondentů, a nadto se k jejím názorům na reformní témata těsně přibližuje také kohorta učitelů s nevyhraněnou tendencí v pojetí kurikula (přes 15 %). Učitelé zaměřeni na učivo a obor (logotropní) jsou druhou největší kohortou našeho souboru, ale sdružují jen necelých 10 % respondentů. Nejméně je v našem výzkumu zastoupena kohorta učitelů zaměřených na systém (vstřícní k RVP/ŠVP) – zahrnuje jen asi 2 % (méně než 25) respondentů. Odpovídá to výše uvedeným obecným poznatkům o akceptaci reformy.

Vůči tématům nebo činnostem příznačným pro reformu se respondenti z paidotropní kohorty vyjadřují vesměs z pozice nevyhraněného postoje – s něčím souhlasí, s něčím nikoliv. Nejkritičtější v tomto směru jsou reprezentanti logotropní kohorty, zaměřené na učivo a obor. Ti nejsilněji vyjadřují obavy z poklesu úrovně žákovských

znalostí, nejvíce se obávají důsledků reformy a nejvýrazněji upřednostňují tradiční kurikulum před reformním. Představitelé kohorty zaměřené na systém se s reformními kroky relativně nejvíce ztotožňují. Za zvláštní zmínku stojí, že všichni respondenti, včetně zastánců reformy, se shodují v obavách z poklesu výkonu (oborových znalostí) žáků gymnázia pod vlivem reformy.

Doporučení: Opírat zavádění reformy i nadále o princip „spoluvlastnictví“, avšak nedovádět jej do extrémní podoby¹³. Vytvořit systém finančních pobídek a expertní metodické podpory (např. z pedagogických fakult) pro učitele, kteří prokazují vysokou kompetentnost v zavádění reformy a ve tvorbě školního kurikula.

6.2.8 Dvoustupňové kurikulum: RVP a tvorba ŠVP jako klíčový prvek reformy

V oficiálních dokumentech české vzdělávací politiky z let 2000–2010 se uvádí, že podstata *implementace kurikulární reformy* spočívá v zavádění dvouúrovňového systému kurikulárních dokumentů, přičemž je rozlišena rovina státu a rovina školy. Zatímco rovina státu je reprezentována *rámcovými vzdělávacími programy (RVP)*, rovina školy je reprezentována *školními vzdělávacími programy (ŠVP)*, jak bylo uvedeno (kap. 6.2.5). Princip spočívá v tom, že jednotlivé školy si vytvářejí své vlastní ŠVP a to na základě RVP. Tím je realizována idea *decentralizace kurikulární tvorby* a současně se otevírá prostor pro *autonomii škol* (více kap. 6.2.1).

Obecně lze konstatovat, že s ideou dvoustupňového kurikula respondenti spíše souhlasí, neboť tvorba ŠVP byla dle jejich názoru impulsem k realizaci potřebných změn ve školách. Pokud jde o využitelnost kurikula jako nástroje pro profilování školy, v rozhovorech z první fáze našeho výzkumu (Janík et al., 2010a, s. 84–89) byl patrný určitý rozpor mezi vnímáním profilace jako nástroje odlišení (poukaz na originalitu konkrétní školy) a jako nástroje zdůraznění sdíleného poslání gymnázií (poukaz na úlohu gymnázií ve společnosti).

Druhá fáze výzkumu naznačila, jak učitelé vnímají reformní či inovační potenciál kurikulárních dokumentů (Janík et al., 2010b, s. 107–123). Ukázalo se, že účely využití a účinky kurikulárních dokumentů jsou vnímány různě, v závislosti na tom, v jaké úrovni vzdělávacího systému se pohybujeme (školství, škola, školní třída). Výsledky naznačují, že na úrovni školy je ŠVP respondenty považován za administrativní nástroj sloužící k ovlivňování chodu školy, zejména jejího rozvoje. Ukázalo se také, že učitelé považují ŠVP především za určité východisko, z něhož plánují obsahy a cíle výuky (Janík et al., 2010b, s. 107–114). Na úrovni školní třídy (výuky) plní kurikulární dokumenty především funkci orientační, tj. vymezují rámce pro plánování a realizaci výuky. Kurikulární dokumenty jsou učiteli využívány především ke stanovování cílů výuky a vymezování základní obsahové struktury učiva. ŠVP tak má především potenciál ovlivňovat proces přípravy na výuku. Kromě toho učitelé oceňují, že ŠVP podporuje utváření mezipředmětových vztahů ve výuce a dává učitelům větší volnost při výběru učiva.

¹³ To jest do podoby, aby se jednalo o reformu, kterou si „učitelé vyrobili ve svém volném čase“ – jak současnou situaci reflektoval jeden z našich respondentů (Janík et al., 2010b, s. 50).

Tato zjištění byla potvrzena i v expertním šetření (Janík et al., 2011, s. 23–26 v rukopise). Byla nicméně vyjadřována také skepse pramenící z toho, že deklarovaná autonomie škol a svoboda učitelů při výběru učiva je často potlačována kontrolními orgány, které se zaměřují především na hodnocení formálních kvalit ŠVP (více kap. 6.2.5). Také další kritiky respondentů jsou nesené v duchu zásadního problému formalizmu, který v některých případech vyústil ve zpochybnění užitečnosti ŠVP. Dokládá to např. následující výrok: „Vše sklouzlo k formalizmu, k práci s virtuální realitou... Výchovně-vzdělávací proces je podstatně složitější a rozhodně jej neuchopí umělá konstrukce typu RVP – ŠVP“ (Janík et al., 2011, s. 37 v rukopise).

Výsledky druhé fáze výzkumu ukázaly, že respondenti vnímají vliv ŠVP na své postoje k vybraným aspektům edukační reality jako nepatrný (hodnoty aritmetického průměru se nacházejí u středu škály). Pokud jde o respondenty z řad vedení školy, ti uvádějí, že ŠVP měl vliv především na změnu jejich postoje k hodnocení výuky. Učitelé naopak uvádějí, že ŠVP měl vliv na změnu jejich postoje k přípravě výuky. Respondenti z pilotních škol připisovali ŠVP vliv na změnu postojů ve větší míře než respondenti ze škol nepilotních. Respondenti z pilotních škol mají také tendenci využívat kurikulární dokumenty ve větší míře než respondenti na nepilotních školách. Aprobace respondentů v tomto ohledu nehraje roli. Jednotliví učitelé posuzují funkce a účinky kurikulárních dokumentů v závislosti na úloze (např. koordinátora ŠVP), kterou mají v procesu zavádění kurikulární reformy plnit (srov. Janík et al., 2010b, s. 107–125).

Jakkoliv jsou ŠVP vnímány jako klíčový prvek implementace kurikulární reformy, jejich obsah zřejmě nemá prokazatelný vliv na podobu výuky. Naznačila to třetí fáze našeho výzkumu. Učitelovo rozhodování a jednání ve výuce (např. výběr, transformace a strukturování učiva) je do značné míry ovlivňováno jeho vlastním pojetím oboru. Jinak řečeno, je dost dobře možné, že učitelé si pro výuku z kurikula vybírají spíše to, co chtějí a umějí, než to, co mají (Píšová, Kostková, & Janík et al., 2011, s. 277). Ukazuje se také, že míra soudržnosti mezi výběrem, strukturací učiva, očekávanými výstupy a klíčovými kompetencemi se v různých oborech odlišuje a její dosažení naráží na problémy již proto, že v samotném RVP G není dostatečně zřetelné. Respondenti považují ŠVP především za určité východisko, které určuje směr nastavený kurikulárním dokumentem v souladu s nároky konkrétní výuky. Ve zkratce řečeno, ŠVP slouží více „jako kompas než jako kuchařka“ (Píšová, Kostková, & Janík et al., 2011, s. 277–279).

Doporučení: Propracovat možnosti využití ŠVP (resp. jeho vytváření, realizování, revizování apod.) jako nástroje pro rozvoj školy a učitelů.

6.2.9 Vstupování učitelů do role tvůrců kurikula: rozpaky a zdrženlivost

V souvislosti s kurikulární reformou bývá často diskutována role učitelů. Učitelům byla po dlouhém období centralizované tvorby kurikula svěřena role tvůrců kurikula, což se zdá být citlivým problémem souvisejícím s jejich profesní a osobní identitou. Učitelé tak mohou rozhodovat nejen o procesuální stránce výuky, ale i o její cílové a obsahové dimenzi. Jak uvádí Kratochvílová (2007, s. 107), učitelé se nicméně této role obávají

a zdráhají se do ní vstupovat. Tvorba a realizace ŠVP klade na učitele mimořádné nároky na didaktickou analýzu učiva, neboť „tvorba učebních osnov je do značné míry činnost odborná“ (Skalková, 2005, s. 16).

Náš výzkum ukázal, že reforma přichází s požadavkem na rozšiřování učitelské role o kurikulární činnosti, který není většinově akceptován (více kap. 6.2.7). Ukazuje se, že učitelé se mnohdy zdráhají do role tvůrce kurikula vstupovat, a pokud do ní vstoupí, zvládají ji s větším či menším úspěchem v závislosti na svých profesních kompetencích a na podmínkách, v nichž pracují (srov. Janík et al., 2010b, s. 38–42).

Ve druhé fázi výzkumu respondenti posuzovali smysluplnost, pracnost a problematičnost kurikulárních činností týkajících se klíčových kompetencí ve výuce, zpracování tematického plánu, vytváření integrovaných předmětů, analýzy podmínek školy, formulace profilu školy, stanovení evaluačních kritérií a postupů (Janík et al., 2010b, s. 88–97). Celkový výsledek se vyznačuje malým rozptylem názorů: v postojích ke sledovaným aktivitám jsou učitelé do značné míry názorově sjednoceni napříč spektrem své odbornosti, pojetí kurikula i funkčního zařazení. Většina respondentů pokládá sledované „prereformní“ aktivity za vysoce problematické a vysoce pracné. Zároveň je však překvapivě často hodnotí jako vysoce smysluplné.

Toto spojení, není-li jen důsledkem mechanického vyplnění otázek, může vypovídat jak o nedůvěře či zdrženlivosti, tak o pozitivním očekávání. Lze uvažovat o tom, že posuzované aktivity učitelé nepokládají za nesmyslné, protože s nimi mají praktickou zkušenost a dokáží pro ně nacházet zdůvodnění. Mimo jiné zřejmě i proto, že si je vzta-hují k činnostem, které byly pro ně běžné již dříve. Někteří učitelé mají pocit, že jsou na ně delegovány povinnosti kurikulárních ústavů a rádi by tyto aktivity delimitovali zpět právě do kurikulárních ústavů. Dokresluje to následující výrok jednoho z respondentů: „Kurikulární reforma se mi jeví jako nesmyslný počin. Práce na přípravě kurikulárního dokumentu, která byla dřív doménou specializovaných metodiků, je svěřena do rukou řadových učitelů“ (Janík et al., 2010b, s. 50). Oproti tomu v expertním šetření respondenti deklarovali, že na tvorbě kurikula by se měli primárně podílet právě učitelé (Janík et al., 2011, s. 49–54 v rukopise).

Doporučení: Jasně vymezit kompetence a odpovědnost jednotlivých aktérů tvorby kurikula. Pracovníci státních kurikulárních ústavů by měli být zodpovědní za výběr a zdůvodnění určitého pojetí oboru, které by následně měli transformovat do konkrétního kurikulárního dokumentu. Učitelé by neměli být z tvorby kurikula zcela vyvázáni; měli by být důležitými partnery pracovníků státních kurikulárních ústavů a spolupodílet se na tvorbě a revizích kurikulárních dokumentů.

6.2.10 Realizace kurikula: formalizmus reformy, nebo cesta k nové kultuře vyučování a učení

V souvislosti s naším výzkumem byla uskutečněna analýza poznatků o procesech výuky v různých předmětech uskutečněných v ČR v letech 2001–2009 (Janík, Slavík,

& Najvar et al., 2011, s. 91). Některé z nich berou v úvahu mezinárodní kontext v návaznosti na studie TIMSS a PISA. Výzkumy opakovaně informují o tom, že výuka v českých školách se v první dekádě 21. století potýkala s problematikou vzdělávacího obsahu (výběr, rozsah a kvalita učiva) ve vztahu k dosahování cílů prostřednictvím účinných motivujících metod výuky. Tuto problematiku měla pomoci řešit nová reformní koncepce obsahu vzdělávání reprezentovaná ideou nového pojetí cílů: klíčových kompetencí (Čerych et al., 1999, s. 51).

V návaznosti na tato zjištění se čtvrtá fáze našeho výzkumu zaměřila na analýzu kvality realizace kurikula (Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011). Vzhledem k tomu byl vypracován výzkumný design. Šlo mj. o vytvoření teoretického pojetí a metodiky pro výzkumnou reflexi procesu výuky. Konceptové analýzy procesu výuky metodou hospitačních videostudií poukázaly na to, že nejasnosti spojené s rozvíjením klíčových kompetencí se týkají tzv. hloubkové struktury výuky (Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011, s. 167). Hloubková struktura propojuje cíle vzdělávání se vzdělávacím obsahem prostřednictvím činnostní, tematické a metodické vrstvy výuky.

Jestliže učitelé v přípravě a vedení výuky nezvládají její hloubkovou strukturu, dochází k příznačným projevům didaktického formalizmu – výuka nesměruje k propojení cílů a obsahu, ale naopak k jejich dezintegraci, s negativními důsledky pro efektivitu výuky. Nápadně se to ukazuje v nesnázích s evaluací výuky a hodnocením žáků s ohledem na požadavky kurikula, konkrétně ve vztahu ke klíčovým kompetencím. Didaktický formalismus má totiž své příčiny mj. v neuspokojivé operacionalizaci pojmů kurikulárního jazyka. Tyto pojmy by učitelům měly umožnit reflektovat a průběžně napravovat problémy v hloubkové struktuře výuky.

Ve výzkumu byly vymezeny dva typické problémy učitelů spojené s dezintegrací cílů a obsahu (srov. Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011, s. 111–112). Zaprvé, ve výuce chybí zapojení žáků do aktivní činnosti s obsahem, která by směřovala k porozumění učivu (problém tzv. odcizeného poznávání). Zadruhé, ve výuce není aktivní činnost žáků provázána s porozuměním a kvalitním osvojováním znalostí (problém tzv. utajeného poznávání). Druhý z problémů byl vyhodnocen jako důsledek formálního a zjednodušeného přístupu k rozvíjení klíčových kompetencí ze strany učitelů.

Doporučení: Zajistit speciální přípravu ředitelů a učitelů v reflexi a (auto)evaluaci procesu výuky, v odhalování jeho problematických míst a navrhování zlepšujících změn (alterací). Využít možnosti metodologie reflektivní praxe a jejího instrumentária (např. virtuálních hospitačních videostudií) a dalších metod profesní podpory učitelů (mentoring, koučování apod.)¹⁴.

14 Průprava v reflexi a (auto)evaluaci výuky musí být zakotvena ve vzdělávací praxi, ale zároveň ji má co nejméně narušovat. V rámci koncepce reflektivní praxe (Korthagen et al., 2001) lze využít např. virtuálních hospitačních videostudií (Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011).

6.3 Závěrem

Zavádění kurikulární reformy vyžaduje podporu a určitou optimalizaci přinejmenším ve třech rovinách: (1) v rovině školského systému jako celku, (2) v rovině konkrétní školy jako instituce, (3) v rovině výuky. Naši respondenti nabídli zajímavé vhledy a důležité podněty směřující do tří uvedených rovin. Na základě našeho výzkumu jsme formulovali deset problémových okruhů, k nimž jsme vztáhli zjištění z jeho různých fází. Jelikož nedisponujeme jakoukoliv kompetencí přijímat rozhodnutí stran dalšího osudu kurikulární reformy, setrvávají naše závěry na úrovni doporučení.

V celkovém pohledu se ukazuje, že kurikulární reforma v praxi naráží na řadu problémů, které znesnadňují dosahování jejích cílů. Jak je v našem výzkumu zdokumentováno, úvahy o reformě se mnohdy zakládají v napětí mezi snahami o zvyšování autonomie škol na straně jedné a snahami o jejich standardizaci na straně druhé. Nabízí se otázka, zda a popř. jak mohou obě zmíněné tendence ve vzdělávacím systému (ko)existovat. Vedle poukazů na jejich principiální neslučitelnost se objevují snahy propracovat je do takových podob, které by umožnily jejich účelné propojení. Je otázkou, do jaké míry jsou perspektivní ony „kompromisní koncepce“, jako je např. idea „částečně autonomní školy“, či idea „kurikula vytvářeného učiteli ve škole reglementované standardy“. Nera- di bychom na tyto otázky podávali unáhlené odpovědi, proto je zde dále nerozvádíme. Domníváme se, že hledání odpovědi na dilemata kurikulární reformy by se mělo realizovat v systémovém rámci kvality školního vzdělávání. Některé úvahy vedené tímto směrem jsme se pokusili předložit v souvislosti s naší snahou o rozpracování standardu kvality školy a kurikula (viz Janík et al., 2011).

Vedle toho, že náš výzkum přinesl některé odpovědi, otevřel celou řadu (staro)nových otázek. Ty se stávají výzvou pro navazující výzkumné studie. Mohly by být vedeny např. těmito otázkami:

- Jak jsou klíčové pojmy reformy vykládány a chápány různými skupinami aktérů (teoretici, představitelé vzdělávací politiky, tvůrci kurikula na státní úrovni, praktici – ředitelé a učitelé)?
- S jakým úspěchem se ideje kurikulární reformy propracovávají do myšlení (jazyka) a jednání učitelů?
- S jakými problémy je implementace kurikulární reformy ve školách spojena?
- Co výzkum vypovídá o škole jako instituci a o profesionalitě učitele v neoliberální době?

Potud výzkum v roli kritického přítele reformy... Jeho autoři budou nyní očekávat, jak se s výsledky a souvisejícími doporučeními naloží. Poučení výzkumem, nepřekvapí je, zůstane-li jejich práce bez adekvátní politické (či jiné) odezvy. Z jejich pohledu se tak uzavře příběh jedné kurikulární reformy, kterou se nepodařilo napříč všemi aktéry „vykomunikovat“ a „zkomunikovat“. Přesto však – jako při všech podobně rozsáhlých intervencích – zůstávají ve vzdělávacím systému určité důsledky či stopy, o kterých by jeho aktéři měli mít nějaké obecnější informace, nikoliv jen vlastní dojmy. Věříme, že alespoň v tomto ohledu bude provedený výzkum k užtku.

Seznam literatury ke kapitolám 1-6

- Altrichter, H. (2009). Governance – Schulreform als Handlungskoordination. *Die Deutsche Schule*, 101(3), 240–252.
- Altrichter, H., & Wiesinger, S. (2005). Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal für Schulentwicklung*, 9(4), 28–36.
- Argyris, Ch., & Schön, D. (1992). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. Francisco: Jossey-Bass.
- Čerych, L. et al. (1999). *České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie*. Praha: ÚIV Sdružení pro vzdělávací politiku.
- Ditton, H. (2009). Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In J. van Buer & C. Wagner (Eds.), *Qualität von Schule: ein kritisches Handbuch* (pp. 83–92). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116–135.
- 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., Kubiátko, M., Pavlas, T., Slavík, J., Solnička, D., & Vlček, P. (2011). *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu*. 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*, 3(3), 9–35.
- Janík, T., Najvar, P., & Solnička, D. (2011). Od idejí k implementaci: kurikulární reforma v rozhovorech s řediteli (nepilotních) gymnázií. *Orbis Scholae*, 5(3), (v tisku).
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., Hajdušová, L., Hesová, A., Lukavský, J., Minaříková, E., Pišová, M., & Švecová, Z. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Jelemenská, P. (2009). Prepojenost výberu učebných obsahov, zisťovania výkonnov žiakov a predstáv učiteľov. Význam empirických výsledkov výskumu didaktiky biológie na príklade vyučovania evolúcie. *Pedagogika*, 59(2), 164–182.
- Jelemenská, P., Sander, E., & Kattman, U. (2003). Model didaktickej rekonštrukcie: Impulz pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika*, 53(2), 190–201.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2011). Die tschechische Lehrerschaft auf dem Wege zur Schulreform. *Příspěvek prezentovaný na konferenci Výchovné a vyučovací koncepce ve střední Evropě v letech 1868–1939 konané v Liberci 26. – 27. září 2011*.
- Kaščík, O., & Pupala, B. (2009). *Výchova a vzdělávání v základných diskurzích*. Prešov: Rokos.
- Kattmann, U. (2009). Didaktická rekonstrukce: učitelské vzdělávání a reflexe výuky. In T. Janík et al. *Možnosti rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu* (17–31). Brno: Paido.
- Knecht, P., Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V., & Vlčková, K. (2010). Příležitost k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis Scholae*, 4(3), 37–62.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, New Jersey.
- Kortland, K. & Klaassen, (2010). *Designing Theory-Based Teaching-Learning Sequences for Science Education. Proceedings of the symposium in honour of Piet Lijnse at the time of his retirement as Professor of Physics Didactics at Utrecht University*. Faculty of Science.
- Kotásek, J. (2006). Bílá kniha po pěti letech. Učitelské listy, 23. 2. 2006 [online] [cit. 20. června 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jiri-kotasek-bila-kniha-po-peti-letech.html>>.
- Kotásek, J. (1993). Pedagogický výzkum a transformace vzdělávací soustavy. *Pedagogika*, 43(4), 363–369.
- Kratochvílová, J. (2007). Učitelé škol v nové roli „tvůrců“ školního kurikula. *Orbis scholae*, 2(1), 101–110.
- Künzli, R. & Santini-Amgarten, B. (1999). Wie Lehrpläne umgesetzt und verwendet werden. In R. Künzli, K. Bähr, A. V. Fries, G. Ghisla, M. Rosenmund, & G. Seliner-Müller, *Lehrplanarbeit*. (pp. 144–167). Chur, Zürich: Rüegger.

Lazarová, B. (2005). Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 45(2), 102–118.

Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.

Marsh, C., Day, Ch., Hannay, L. & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing School-Based Curriculum Development*. London: The Falmer Press.

Pišová, M., Kostková, K., Janík, T., Doulík, P., Hajdušková, 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.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Pupala, B. (2008). Mocenské putá reformy. *Pedagogika*, 58(4), 311–314.

Skalková, J. (2005). Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika*, 55(1), 4–19.

Slavík, J., Dytrtová, K., & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3/4), 223–241.

Slavík, J. & Chvál, M. (2008). Metodologické otázky výzkumu. In V Spilková, & J. Vašutová et al. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání (pp. 51–62). Praha: PedF UK.

Straková, J. (2007). Kurikulární reforma z pohledu šetření Kalibro. *Pedagogika*, 57(1), 21–36.

Štech, S. (2007). Profesionální učitele v neo-liberální době. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.

Terhart, E. (2002). *Nach PISA: Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.

Trna, J. (1996). Vzdělávací standardy pro základní a střední školy. *Pedagogika*, 46(4), 349–353.

Vollstädt, W., Tillmann, K. J., Rauin, U., Höhmann, K., & Tebrügge, A. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske+Budrich.

Walterová, E., Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2010). *Školství – věc (ne)veřejná? Názo-ry veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.

Weinert, F. E. (1997). Lernkultur im Wandel. In E. Beck, T., Guldemann, & M., Zutavern (Hrsg.), *Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung* (pp. 11–29). St. Gallen: UVK.

Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Autoři

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

Institut výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity,
Poříčí 31, 603 00 Brno

Mgr. Petr Knecht, Ph.D.

Institut výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity,
Poříčí 31, 603 00 Brno

Mgr. Klára Kostková

Katedra anglistiky a amerikanistiky, Fakulta filozofická, Univerzita Pardubice, Student-
ská 84, 532 10 Pardubice

Mgr. Eva Minaříková

Institut výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity,
Poříčí 31, 603 00 Brno

Mgr. Petr Najvar, Ph.D.

Institut výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity,
Poříčí 31, 603 00 Brno

doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D.

Institut výzkumu školního vzdělávání a Katedra anglického jazyka a literatury Pedago-
gické fakulty Masarykovy univerzity, Poříčí 31, 603 00 Brno

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

Katedry výtvarné kultury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni, Univer-
zitní 22, 306 14 Plzeň

Mgr. David Solnička

Institut výzkumu školního vzdělávání a Katedra tělesné výchovy Pedagogické fakulty
Masarykovy univerzity, Poříčí 31, 603 00 Brno

PhDr. Petr Vlček, Ph.D.

Institut výzkumu školního vzdělávání a Katedra tělesné výchovy Pedagogické fakulty
Masarykovy univerzity, Poříčí 31, 603 00 Brno

Kurikulární reforma v poločase

Jiří Kuhn

Anotace (abstrakt):

Krátký pohled zpět a zhodnocení aktuálního stavu průběhu kurikulární reformy očima
výrazně proreformního ředitele výrazně konzervativního gymnázia.

Klíčová slova: kurikulární reforma, aktéři reformy, ředitelé škol

Text příspěvku:

Měl jsem to štěstí, že jsem se se záměry kurikulární reformy mohl setkat ihned v počát-
ku, když se o ní začalo vážně hovořit. Myšlenky reformy mi byly velmi blízké, navíc mne
zastihly několik let po nástupu na novou školu v pozici ředitele, na které jsem chtěl
realizovat své představy o tom, jak by měla moderní škola vypadat.

Navíc jsem prototyp pedagogického optimisty, o čemž je možné se přesvědčit i z textu
posledního odstavce recenze na RVP G, kterou jsem v roce 2006 pro VÚP napsal:

*„...vysoce hodnotím zejména tu část dokumentu, která se věnuje průřezovým
tématům a celkové konstrukci rámcového učebního plánu. Jedná se skutečně
o moderní prvky, které přispějí k naplnění záměrů kurikulární reformy. Velký
problém mám naopak s formulací cílů, přestože se ztotožňuji s cíli reformy a je-
jí celkovou filosofií. Tak, jak jsou cíle v RVP nastaveny, nedávají totiž možnost
ověřit jejich dosažení. Absence popisu úrovně předpokládaného rozvoje klíčo-
vých kompetencí pokládám za jediný nedostatek celého dokumentu. Z pozice
ředitele školy, který je odpovědný za splnění stanovených cílů, to pokládám
za problém zásadní.“*

Od roku 2006 uplynulo již pár let a reforma by měla být v plném proudu. To, že ji budou
provázet problémy, se dalo očekávat. V případě zavádění tak zásadních změn, jaké refor-
ma bezesporu přináší, není možné, aby přes usilovnou snahu tvůrců reformy a za nezá-
jmu institucí, které by se o její průběh měly zejména zajímat, to dopadlo jinak.

Studie, které tým docenta Janíka provedl, a dnes je prezentuje u příležitosti ukon-
čení projektu Kurikulum G, pojmenovávají na základě rozsáhlého výzkumu některé
skutečnosti, z nichž je patrné, proč implementace reformy zaostává za očekáváním.
Se všemi závěry se dá jednoznačně souhlasit. Rád bych se však ve svém příspěvku
zaměřil na ty aktéry ovlivňující úspěch reformy zásadním způsobem, kterým ve stu-
diích nebyl – alespoň podle mého názoru – věnován dostatek prostoru. Těmito akté-
ry jsou ředitelé škol. Ve studii se většinou pracuje společně s celou skupinou „učitelé
a ředitelé“. Přestože učitelé i ředitelé mají v průběhu kurikulární reformy mnoho
společných úkolů a teoreticky by měli sdílet i společné cíle, liší se tyto dvě skupiny
důležitým aspektem – odpovědností za výsledek.

Ředitelé dostali jasný úkol – do určitého termínu zpracovat na svých školách ŠVP. V situaci, kdy stát po zadání tohoto úkolu nezajistil školám odpovídající podmínky. Studie doc. Janíka tento problém jasně identifikuje a popisuje. Nejenže se nepodařilo ministerstvu dostatečně laické ani pedagogické veřejnosti vysvětlit podstatu reformy a důvody její potřeby, ale stát nijak nereagoval ani na oprávněné žádosti o dostatečné ekonomické zajištění této gigantické a svým významem nebývalé zakázky. Zde ředitelé narazili poprvé. Museli učitele přesvědčit o něčem, o čem sami nebyli stoprocentně přesvědčeni, požadovat po nich práci, kterou jim nemohli zaplatit, a vyžadovat po nich činnosti, které v mnoha případech přesahovaly jejich odborné schopnosti. Do mnoha škol místo potřebné společné cesty a společné práce vnesla tvorba ŠVP konflikty a spory. Přesto, a výsledky studie to opět potvrzují, se přes tuto fázi školy dokázaly přenést, a při zpětném pohledu jsou schopny najít na přípravě ŠVP mnohá pozitiva.

Po fázi tvorby ŠVP vstoupila kurikulární reforma do další fáze. Školy začaly podle vlastních ŠVP pracovat. ŠVP reagovaly na principy reformy a objevily se v nich jako důsledek změn cílů a změn obsahu i navazující změny v učebních osnovách, v metodách... V této chvíli narazili ředitelé podruhé. Uvědomili si to, co již při přípravě ŠVP vnímali jako hrozbu. Učitelé nebyli připraveni na změnu v metodách, kterými byla cesta k cíli podmíněna. Školám navíc nejenže nebyly zajištěny odpovídající finanční prostředky na proškolení učitelů, ale naopak jim je stát postupně krátil. Na štěstí nebylo ani kam vyslat učitele na školení, po jejichž absolvování by došlo k odpovídajícím změnám v jejich práci, a školám tak peníze ani moc nechyběly...

Za dosahování požadovaných či očekávaných výsledků školy jsou odpovědní ředitelé. Z této jednoduché a nezpochybnitelné věty lze dovodit problémy implementace reformy počínaje tvorbou ŠVP až po současnou „náběhovou“ fázi výuky podle ŠVP. Lze z ní ale také dovodit možné ohrožení úspěchu reformy. Díky osvětové kampani, kterou VÚP provádělo v průběhu mnoha let od prvopočátku reformy až do posledních dnů své samostatné existence, se v povědomí ředitelů podařilo pravděpodobně ukotvit, že reforma přináší zásadní změnu cílů. Logickou snahou ředitelů bylo dosáhnout na svých školách toho, že nově nastavené cíle budou také naplněny. Zde ředitelé narazili potřetí – není jasné, jak to udělat. Nové cíle – klíčové kompetence – není snadné nejen rozvíjet, jak zjišťují naši učitelé dnes a denně, ale jejich postupný rozvoj a dosaženou úroveň je v podstatě nemožné v současných podmínkách žádným způsobem ověřovat. Tato skutečnost umocnila v řadách ředitelů nepokoj a nejistotu.

Jak na tuto situaci ředitelé mohli reagovat? Z manažerského pohledu téměř ztracená situace... Převáděno z pedagogického do „manažerského“ slovníku je ji možné charakterizovat např. takto: Změna „výrobního programu“, bez jasně vysvětlených důvodů změn, ambivalentním přístupem odběratelů, se stávajícími lidskými zdroji bez možnosti jejich výměny a omezenými možnostmi jejich přeškolení, v opozici vůči zaměstnancům, bez podpory mateřského koncernu, při absenci kontrolních mechanismů, bez supportu a s omezenými motivačními prostředky pro zaměstnance, nulovým osobním oceněním ze strany vedení společnosti a jejím celkovým nezájmem o proces, navíc

s návodem psaným cizí řečí, které na začátku procesu málokdo rozuměl... Standardní manažer komerční společnosti s několika stovkami podřízených by si situaci rychle vyhodnotil, řekl by si, že mu za to těch 200 tisíc měsíčně nestojí, a začal by hledat jiné, své kvalifikaci odpovídající místo se smysluplnější náplní.

Tuto cestu volil málokterý ředitel školy... Přesto jejich reakce nebyla nepředvídatelná. Nejistota vedla ke zpochybňování reformy jako celku. Řešení ve smyslu „jestliže nejsem schopen úkol splnit, případně jsem ho splnit nestačil, je potřeba zpochybnit zadání či termín“ koneckonců ze škol známe a často se s ním v podání našich žáků a někdy i učitelů setkáváme. Na problém zpochybnění reformy pokazuje ve své studii i doc. Janík. Ke cti ředitelů nicméně slouží, že na problémy, které reformu ohrožují, dlouhodobě poukazují a snaží se pomoci je vyřešit. Důvodem je i to, že většina ředitelů chápe podstatu reformy a souhlasí se změnou cílů, s tím „přehozením výhybky“ ke kompetenční výuce.

Ač se to možná nezdá, v současné době je ve hře další osud reformy. Na stole je reforma reformy. Na jedné straně se začíná s kroky, které měly následovat bezprostředně po vydání RVP, kroky, jejichž uskutečnění by reformu završilo, na druhé straně je současná doba charakterizována kroky, jejichž důsledkem může být faktické ukončení reformy, resp. její krach.

Do první skupiny opatření podporujících pokračování reformy lze zařadit zejména:

1. přípravu standardů
2. přípravu testování žáků 5. a 9. tříd a spuštění maturitní zkoušky
3. zahájení prací na vývoji nástrojů k hodnocení rozvoje klíčových kompetencí
4. utvoření pracovních skupin pro tvorbu nástrojů použitelných na hodnocení kompetenčního rozvoje žáků
5. práce na národním programu podpory rozvoje klíčových kompetencí

Příprava standardů a s ní související příprava testování výsledků v uzlových bodech vzdělávání je krokem, který významně sníží nejistotu učitelů i ředitelů v tom, čeho má být ve vyučování dosaženo. Dá se také předpokládat, že testování bude vnímáno jako určitý tlak na výsledky škol, který se odrazí ve zvýšení aktivity učitelů i ředitelů a v konečném součtu přinese zvýšení kvality výstupů.

Vývoj nástrojů pro hodnocení rozvoje kompetencí je nezbytným krokem, který umožní školám průběžně sledovat své výsledky, a jednoznačně přispěje k lepšímu uchopení dosud nepřilíh přijatých klíčových kompetencí. Dobře nastavené nástroje sehraji též zásadní formativní úlohu a urychlí přechod k očekávaným změnám v metodách učitelské práce.

Skupinu okolností a opatření, které naopak reformu ohrožují jako celek, reprezentují např.:

1. organizační změny v přímo řízených organizacích MŠMT
2. ekonomická situace státu a s ní související faktické priority
3. reforma financování regionálního školství
4. pasivita vysokých škol vychovávajíc učitele
5. snahy sjednotit výstupy ne na úrovni uzlových bodů vzdělávání, ale na úrovni každého postupného ročníku

Zrušením VÚP, resp. jeho včleněním do nově vzniklého NÚV, a odchodem pracovníků, kteří byli pro školy dlouhodobě jistotou kontinuity, přicházejí gymnázia de facto o jediný zdroj metodické podpory. Pokračování Metodického portálu s jeho virtuálními hospitacemi, databankou DUM, nabídka školení a seminářů... tedy všeho, čím VÚP po leta gymnázia zásoboval a co jim nabízel, je v současné době zahaleno mlhou.

K hlasům zpochybňující principy reformy a její cíle se navíc přidává hlasitě ČŠI, která v době vzniku RVP na jejich tvorbě participovala pouze okrajově, a již dodnes nevadí, že není uspokojivě schopná plnit jeden ze svých zákonných úkolů – totiž hodnotit výsledky vzdělávání.

Dalším momentem, který může ve svém důsledku ohrozit realizaci reformy, je nově připravovaný systém financování regionálního školství. Úspěšnému náběhu reformy totiž nenahrává ani celková ekonomická situace. Náběh ŠVP s sebou nese zvýšené finanční nároky. Roste počet odučených hodin, roste potřeba dalšího vzdělávání, rostou nároky na adekvátní materiální vybavení škol. Stát si velmi rychle zvykl na to, že školy jsou schopny velkou část svých rostoucích potřeb zajistit díky účasti v projektech financovaných z evropských fondů, a již druhý rok omezuje prostředky na pomůcky, učebnice, DVPP. Součástí navrhovaného systému je změna počtu hodin, jejichž odučení bude hrazeno ze státního rozpočtu. Přes nezanedbatelné přínosy navrhované změny může necitlivé nastavení této konstanty zlikvidovat učební plány leckteré školy.

Velkou brzdou implementace reformy jsou též navenek nepozorovatelné změny v přípravě budoucích učitelů. Nově přicházející absolventi pedagogických fakult nedisponují očekávanými dovednostmi, které bychom jako jejich potenciální zaměstnavatelé očekávali. V jejich práci se třídou je většinou stále patrný tzv. princip pedagogické indukce: Vzhledem k nedostatečným praktickým zkušenostem se nový učitel snaží napodobovat svého učitele ze střední školy a svůj výkon přizpůsobuje tomu, co jako žák v lavici sám zažíval. I jeho učitel však ze stejných důvodů napodoboval svého středoškolského učitele, který je s největší pravděpodobností zase kopií toho svého. Principem indukce tak dojdeme k závěru, že díky nedostatečnému vlivu pedagogických fakult učí noví absolventi tak, jak učili učitelé v libovolně vzdálené minulosti. Chápeme jistě nadsázku této konstrukce, jejímž cílem bylo zmírnit surovost faktu, že nová generace učitelů není na své povolání v nových podmínkách odpovídajícím způsobem připravována.

V současné době jsme též svědky toho, a to je ještě vážnější, že se objevují snahy srovnat výstupy ze škol ne v uzlových bodech vzdělávání, jak bylo původním záměrem reformy, ale na konci každého ročníku. Tyto snahy jdou již přímo proti smyslu reformy.

Základním principem tvorby ŠVP bylo umožnit školám individualizaci vzdělávací cesty. Vznikaly tak ŠVP s výrazně odlišnými učebními plány, školy se lišily svými prioritami, mohly reagovat nabídkou obsahu a metod na místní podmínky, dále rozvinout své silné stránky, mohly vyhovět poptávce ze strany rodičů. Pokud by se podařilo prosadit myšlenku sjednocení výstupů každého ročníku, vrátíme se nejen před zahájení kurikulární reformy, nejen před rok 1989, ale daleko dál k jednotné škole.

Ale zpět k úloze ředitelů a jejich odpovědnosti za implementaci reformních záměrů. Zaměříme se na nesoulad důležitosti prosazení reformy, do jejíž přípravy investoval stát velké prostředky, a minimálního tlaku na její rychlé a správné proniknutí do ředitelen, sboroven a tříd. Osobně jsem přesvědčen, že ředitelé jsou nejdůležitějším prvkem, který o úspěchu či neúspěchu reformy rozhodne. Vzhledem k důležitosti, kterou by měl reformě věnovat stát, by bylo logické, pokud jí by odpovídající pozornost věnovali i ředitelé. Měla by stát v čele pomyslného žebříčku důležitosti v ročních plánech činnosti škol, snaha o naplnění ŠVP by měla dýchat z každého ředitelova kroku, zřejmý tlak na ředitele by měl být patrný ze strany zřizovatelů nejen ve fázi tvorby ŠVP, ale i v následné implementační fázi. Očekávanými změnami v práci učitelů by se kompetentně měla zabývat ČŠI, celková atmosféra uvnitř resortu by měla být naladěna tak, že by ředitelé neměli kam před reformou uhnout.

Je tomu tak? Pro přístup ředitelů k reformě je možné nalézt odpovídající paralelu opět o ve školním životě. Naši žáci věnují v přípravě na vyučování největší prostor tomu, co jim jde, co pokládají za důležité, co je baví a možná jim i přinese pochvalu či ocenění. Případně také tomu, na co je ze strany učitelů vyvíjen největší tlak, či tomu, kde to již „hoří“. Velmi podobně přistupují ke svým úkolům i ředitelé. Problém je, že problematika reformy a s ní spojené úkoly školy ředitele nebaví, nepokládáme je za důležité a ani nám to moc nejde. Navíc na nás není v tomto směru vyvíjen žádný tlak a už vůbec úspěch či neúspěch v této oblasti nepatří mezi kritéria, podle nichž je hodnocena naše práce. Ředitelé gymnázií tak věnují pozornost oblastem, které jsou zajímavější, poskytují viditelné výsledky, případně problémům přímo jejich školu ohrožujícím. Namísto účinného působení na své učitele s cílem naplnit záměry kurikulární reformy musí ředitelé gymnázií průběžně obhajovat samu existenci svých škol, řešit nedostatečný rozpočet, starat se o běh projektů, bez nichž by v očích zřizovatele i rodičů neobstál a usmívat se na potenciální uchazeče se spornými studijními předpoklady, aby je povzbudil v jejich nelehké volbě mezi gymnáziem a oborem kuchař-číšník, či jiným perspektivním maturitním oborem.

Shrnutí, závěry a doporučení:

1. Zadavatelem reformy byl stát, který reagoval na celoevropskou dohodu. Stát je odpovědný za to, jaké mantinely pro reformu nastavil, je odpovědný za to, jaké podmínky pro reformu vytvořil, a v konečném důsledku je odpovědný za to, jak reforma dopadne. Případný neúspěch reformy je neúspěchem státu.
2. Reforma je reformou cílů a reformou obsahu. Z tohoto axiomu se odvíjí vše ostatní – změna metod, změna přípravy učitelů, změny v dalším vzdělávání, změny v kontrolních mechanismech...

3. Reforma potřebuje čas a stabilní politickou podporu. Není možné zpochybňovat směr reformy ani její cíle.
4. Bez ředitelů se reforma nebude ubírat správným směrem. Je třeba vytvořit takové podmínky, aby ředitelé vnímali reformu jako jeden ze svých hlavních úkolů.
5. Reforma bude úspěšná, když bude schopná reagovat na měnící se podmínky. RVP proto nemůže zůstat beze změn, ty ale nesmí jít proti smyslu reformy.

Autor: RNDr. Jiří Kuhn
Gymnázium Nymburk; předseda Asociace ředitelů gymnázií ČR

Problémy kurikula

Dag Hrubý

Anotace (abstrakt):

Článek posuzuje současnou kurikulární reformu na gymnáziích v ČR. Porovnává tuto reformu s reformami, které proběhly v letech 1849–1989 a uvádí některé metodologické problémy, které školské reformy doprovází. Dále se kriticky vyjadřuje ke školské vzdělávací politice v ČR po roce 1989, která pro zamýšlené reformní kroky nevytvořila odpovídající podmínky.

Klíčová slova: kurikulární reforma, historie, vzdělávací politika

Text příspěvku:

Školství a reforma školství tvoří v dějinách pedagogiky nerozlučnou dvojici. Každá změna kurikula zpravidla vyvolá okamžité kritiku připravovaných změn. Většinu kritiků tvoří učitelé škol, kterých se změny týkají. Historie pedagogiky nás poučuje, že se jedná o zcela přirozený, a do jisté míry pozitivní jev, který může vhodně korigovat přehnané očekávání a horlivost reformátorů, a s kterým musí tvůrci kurikulárních změn počítat. Situace se stane složitější, pokud připravované změny přichází do škol k učitelům z centra, ve formě legislativně podporovaných pokynů, které musí být splněny bez ohledu na to, zda jsou učitelé ochotni a schopni požadovanou změnu kurikula akceptovat. Předložit učitelské veřejnosti argumenty, že změny kurikula jsou nutné, lze zřejmě kdykoliv a kdekoliv. Důvodů ke změnám je, jak by řekl matematik, nekonečně mnoho. Oblíbené jsou rétorické figury o tom, že svět se změnil a proto se musí změnit škola a my učitelé. Zejména starším učitelům podobný slovník něco, nepřilíší pozitivního, připomíná. Odtud se snadno dostaneme ke kritice práce škol a učitelů. Člověk se tak může dočíst, že v minulosti navštěvoval nehostinné transmisivní industriální školy, ve kterých poučený učitel předával poznatky neznalému žákovi. Autor tohoto příspěvku (*1948) měl zřejmě velké štěstí, protože si na žádnou takovou školu ze svého dětství a mládí nepamatuje.

Dostáváme se tak k velmi závažnému problému. Místo toho, aby byla provedena důkladná vědecká analýza stavu, který má být změněn, jsme často svědky zdrcující kritiky práce škol a učitelů. V této souvislosti je zajímavé, že heslo „škola“ neuvádí celá řada významných encyklopedií, dokonce ho nenalezneme ani v prestižní Mezinárodní encyklopedii srovnávací pedagogiky (Husén, Postlethwaite). O to více se pracuje s pojmy „tradiční škola“ a „moderní škola“. Podle mého názoru se jedná o obtížné uchopitelné pojmy, které k řešení problému změn kurikula nijak nepomáhají. Připomíná to pojmy „staré pojetí“ a „nové pojetí“. Pokud těmto pojmům přiřadíme časový interval, tak každé „nové pojetí“ je budoucí „staré pojetí“. Dostáváme se tak k situaci, kterou jsem si dovilil nazvat „reformní schody“. Učíme, učíme, učíme, až se z „nového pojetí“ stane „staré pojetí“. Provedeme „skokovou reformu“, která je pro většinu učitelů nepřijatelná, mimo jiné z důvodu značné stability pedagogického myšlení, a vystoupíme na další schod. Odborník by možná použil vyjádření, že se jedná o změnu paradigmatu. Ve fyzice to možná funguje

lépe než v pedagogice. Výroky typu „svět se změnil a proto se škola a učitel musí změnit“ jsou pro mne těžko akceptovatelné a neodpovídají přirozené školské realitě. Správné je podle mne říkat „svět se mění a s ním se mění škola a učitelé“. Musí jít o proces spojitý, nenásilný, po malých krocích. Přehnaně řečeno, reforma má probíhat neustále, až si to snad učitelé ani nebudou uvědomovat. Potom se pojem „školská reforma“ stane zbytečným. Mimochodem slovo „reforma“, podle Martina Luthera, znamená návrat k původní formě, návrat k tomu, co se osvědčilo, co bylo pozitivní. Velmi dobře to vyjádřil aktivní účastník pozoruhodné neuskutečněné školské reformy v ČR ve 30. let minulého století, profesor Bohumil Bydžovský: „*Nelze se domnívat, že by škola mohla na dlouhou dobu ustrnout v nehybném tvaru. Bylo by si však přáti, aby reformní pohyb byl spojitý, aby nebylo třeba čas od času zákroků příliš silných, které školu zneklidňují nad potřebu*“. V tomto smyslu, podle mne, současná kurikulární reforma, školy nad potřebu zneklidnila.

Připomeňme si nyní ve stručnosti reformní hnutí v letech 1848–1948. Přes velké úsilí reformátorů se podařilo v této době uskutečnit pouze dvě reformy. První reforma, která zavádí osmiletá gymnázia a šestitřídní reálky, je „Exner-Bonitzova reforma“ z roku 1849. Některé její principy přetrvaly až do roku 1948. Druhá reforma je „Marchetova reforma“ z roku 1908. Tato reforma je reakcí na tzv. Meránský program (1905), který významně ovlivnil výuku matematiky na školách v Evropě. Výše zmiňovaná reforma z 30. let, přestože byla velmi dobře připravena, a měla podporu značné části učitelské veřejnosti, se neprosadila. To máme za sto let dvě reformy, které se aspoň nějak jmenovaly, aby bylo jasné, kdo nese zodpovědnost.

Výpověď o školských reformách v letech 1948–1989 daleko přesahuje rámec tohoto příspěvku. V tomto období utrpělo školství velké škody, vzdělávací systém byl zneužit ve prospěch komunistické ideologie, reforma stíhala reformu. O účinnosti tohoto systému, zejména po roce 1968, svědčí skutečnost, že to byli jeho absolventi a studenti, kteří stáli 17. listopadu 1989 na Národní třídě v Praze. Pokud je mně známo, není k dispozici monografie, která by se zabývala podrobnou analýzou školství v letech 1948–1989. Pokusím se nyní oprostít od politiky a ideologie a zamyslet se nad některými principy, které charakterizují reformy v letech 1948–1989.

Protože učím na gymnáziu od roku 1974, sám jsem některé poznal na vlastní kůži. Zpravidla byly vydány tzv. experimentální učební osnovy, experimentální učební texty, popř. učebnice a na vybraných školách probíhalo experimentální ověřování. Učitelé jezdili, většinou v sobotu, na školení do Krajských pedagogických ústavů, které byly v krajských městech. Je zajímavé, že veškeré experimentální ověřování „nového pojetí“ dopadlo vždy dobře. Za pár let to však vždy nějak vyšumělo a začalo se s novým experimentálním ověřováním, které opět dopadlo dobře, a tak dále. Získal jsem z toho dojem, že za dané situace v dané době to muselo vždy dopadnout dobře, neúspěch by byl politicky neúnosný. Docela rád vzpomínám na tzv. množinové pojetí výuky matematiky v sedmdesátých letech. Nebyly učebnice matematiky, pouze tzv. komentáře, a učitelé matematiky se museli snažit tvořivě pracovat na vlastních učebních textech, což některým z nich přinášelo radost a uspokojení z vykonané práce. Nakonec i toto tzv. moderní pojetí výuky matematiky mělo krátký život.

Toto celoživotní poznání mně ale do jisté míry znemožnilo, abych přijal bez problému informaci, že ověřování RVP a ŠVP na pilotních gymnáziích také dopadlo dobře, že je vše ověřeno, a kurikulární reformu na gymnáziích můžeme klidně spustit. Za poslední tři roky jsem hovořil s řadou učitelů a ředitelů z nepilotních gymnázií o RVP a ŠVP. Musím konstatovat, že většina z nich současnou kurikulární reformu nepřijala. Jsem si vědom toho, že takové zjištění je statisticky nevýznamné, není podloženo seriózním pedagogickým výzkumem, pro pedagogickou vědu méně použitelné, nicméně pro mne má význam velký. Na základě svých celoživotních zkušeností a výše uvedených výpovědí současných učitelů a ředitelů nepilotních gymnázií si dovoluji konstatovat, že RVP G nebylo pro většinu učitelů a škol dobře nastaveno a bude muset být v dalších letech modifikováno. Nyní se pokusím uvést důvody, které mohly uvedení nového kurikula negativně ovlivnit.

Jako jeden z hlavních důvodů vidím, že se naprosto nepochopitelně nevyužila k zavedení nového kurikula devadesátá léta minulého století, kdy bylo možné využít jistého nadšení a ochoty učitelů na sobě pracovat a přijímat změny. V publikacích o vzdělávací politice se můžeme dočíst, že sama změna společenského systému je důvodem ke změně kurikula, to prý bez problému přijme i laická veřejnost. RVP G po roce 2000 oslovilo už trochu jiné učitele, kteří v kontextu společenského vývoje, zejména v oblasti vzdělávací politiky, ztratili část své víry v pozitivní vývoj ve školství. Takové pošetilé akce, jako byla „Výzva pro 10 miliónů“, iniciována MŠMT, to v žádném případě nemohla napravit. Připomeňme ještě, do dnešního dne neexistující, kariérní systém pro učitele, který by umožnil aktivním učitelům, ve formě několikastupňové atestace, studium pedagogické vědy a předmětů jejich aprobace. Námitka, že mohou i nyní studovat externě v doktorandském studiu a získat hodnost Ph.D. je sice do jisté míry oprávněná, ale v každém městě ještě vysoká škola není, zatím, a při úvazku nad 21 hodin týdně je to organizačně, fyzicky a psychicky náročné. Doba, kdy bylo možné působit na učitele morálními apely, se prostě proměškala. I čeští učitelé dobře rozumí v současné době principu 5P (Postup, Plat, Pravomoc, Prestiž, Požitky).

Argumentovat tím, že kurikulární reforma vychází z tzv. Bílé knihy je sotva dostatečné, neboť tento dokument není správně nastavený, řada cílů v něm uvedených není naplňována nebo je nereálná, jak prokázala jeho nedávná analýza. Rovněž zákon č. 561/2004 Sb., poněkud předběhl dobu a přinesl celou řadu problémů, které musely být operativně řešeny dalšími legislativními opatřeními. Navíc je napsán, podle mého názoru, příliš ve prospěch žáků a rodičů. Pokud tedy nové kurikulární dokumenty stojí na Bílé knize a zákonu č. 561/2004 Sb., tak stojí na slabých základech. Jedním z negativních důsledků Bílé knihy je skutečnost, že nebyl vytvořen RVP pro víceletá gymnázia. To pokládám za výraznou systémovou chybu. Polemizovat s lidmi, jejichž jediný argument je, že víceletá gymnázia vykrádají žáky 5. ročníků základních škol, pokládám za ztrátu času. Uvedme zde nyní jaká je situace u našeho významného souseda v Německé spolkové republice. Rozložení počtu žáků v sekundárním vzdělávání 1 vyjádřené v procentech (8. rok školní docházky) je podle Kultusministerkonferenz 2009 Bundesrepublik Deutschland následující:

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
GY	29,4	29,5	29,6	30,1	30,4	30,9	31,5	33,0	34,2	35,4
RS	24,3	24,4	24,5	24,5	25,2	25,8	26,0	26,2	26,4	25,8
HS	22,4	22,7	22,8	22,4	22,5	22,5	21,8	20,4	19,3	17,6
IGS	9,2	8,9	8,7	8,7	8,6	8,5	8,2	8,4	8,7	8,9
SB	9,3	8,9	8,7	8,5	7,7	6,3	6,6	6,3	6,1	7,1
FS	4,9	5,2	5,2	5,4	5,0	5,3	5,2	5,0	4,5	4,5
FW	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,7	0,7	0,8	0,8	0,8

GY – Gymnasium, RS – Realschulen, HS – Hauptschulen, IGS – Integrierte Gesamtschulen, BS – Schularten mit mehreren Bildungsgängen, FS – Förderschulen, FW – Freie Waldorfschulen

V Německu navštěvovalo v roce 2009 víceleté gymnázium 35,4 % žáků, u nás se připravujeme na 5 % a později zřejmě na 0 %, aby byl už konečně klid. Chtěl bych upozornit, že v této souvislosti se občas objeví v diskuzi pojem jednotná škola. Pojem jednotná škola je fenomén české pedagogické literatury a je diskutován již před 1. světovou válkou. Vázat tento pojem pouze na osobu Zdeňka Nejedlého je poněkud nepřesné. Samozřejmě, pokud se vytváří nový kurikulární dokument, hledají se inspirace v zahraničí. Nic proti tomu, je to správné a důležité, ale školství každého státu a národa má také své tradice, které by neměly být zcela zanedbány. Můžeme říci, že i celá Evropa má své tradice, své duchovní dědictví, svůj myšlenkový vývoj od 6. století př. n. l. Připomeňme si v této souvislosti slova ministerského rady F. Maška, který v roce 1923 vedl reformní oddělení MŠNO¹⁵. Oddělení vypracovalo nejen rámcový návrh zákona na úpravu střední školy, ale také školy měšťanské, včetně úpravy vzdělávání učitelů národních škol. Východiskem bylo přesvědčení, že „škola určitého státu a národa má vyrůstati ze zvláštních poměrů tohoto státu a národa i z pedagogické tradice a zkušeností v nich nahromaděných a nesmí mechanicky přejímat z ciziny myšlenky tam vzniklé a třeba i vyzkoušené“. Já vím, že nás období 1948-1989 značně z těchto tradic vykojilo, nicméně orientace na země, kde se mluví anglicky, a kterou v kurikulárních dokumentech cítím, je příliš silná. Například, přehnaně řečeno, pro nás v Evropě je významnější ústní projev, nikoliv písemný. Mohl bych se naivně zeptat, proč jsme se při tvorbě kurikula neinspirovali v Německu a Rakousku, v zemích s nimiž máme mnoho společného i v historii pedagogiky.

Dále je poněkud překvapivé, že se na tvorbě kurikula nepodílela výrazněji akademická obec, která by měla být garantem metodologie a vědeckosti zpracování. Buď nebyla oslovena, nebo mohl nastat problém změny společnosti po roce 1989, pokud je mi rozuměno. Generace nových docentů a profesorů pedagogiky, jmenovaných po roce 1989, se teprve vytváří. V současné době je to už poznat. Tím nechci snižovat výsledky autorského týmu kurikula, kterého čekala tvrdá práce, nekonečné diskuze a spory. To, že se mu podařilo kurikulum vytvořit, muselo být i dílem nadšení a zapálení pro věc. Věřím, že se členové autorského týmu cítí po odvedené práci bohatší, nemyslím finančně, a že se hodně naučili.

¹⁵ Ministerstvo školství a národní osvěty

Jedním ze základních pojmů současné pedagogiky a vzdělávací politiky je pojem všeobecné vzdělání. Jak už to v pedagogice, bohužel bývá, můžeme se setkat s různými přístupy k tomuto pojmu. Jak jsem letos zjistil, tak tento pojem není jasný ani některým vysokým úředníkům MŠMT. V RVP G se používá pojmu gymnaziální vzdělávání, pojem všeobecné vzdělání není diskutován. Navíc informace, že vzdělávání na čtyřletém gymnáziu se uskutečňuje v oborech gymnázium je méně srozumitelná.

Kompetence, nejslavnější pojem probíhající kurikulární reformy. Tento pojem nepřichází z lůna pedagogiky, ale ze zaměstnanecké politiky a jazykovědy. Rozlišení kompetence čili jazykové způsobilosti a performance jako promluvy (dvojice komplementárních pojmů) zavedl do lingvistiky americký jazykovědec Noam Chomsky (*1928). Kompetencí se rozumí relativně obecné, hlubinné kognitivní struktury, přímo nepozorovatelné. Performance jsou pozorovatelné projevy, jejichž podoba je ovlivněna interakcí s realitou a podmíněna mnoha vnějšími vlivy. Pojem kompetence není jednoznačně definován, zdá se, že je neměřitelný a v některých zemích se v kurikulárních dokumentech neobjevuje. Důraz, který je na tento pojem kladen pokládám za nepřiměřený. V RVP G je seznam kompetencí uveden na začátku dokumentu, ale potom v dalším textu u jednotlivých předmětů, se s ním vůbec nepracuje. Pojem kompetence pokládám za nejproblematictější pojem všech kurikulárních dokumentů ČR, je to módní pojem. Školám a učitelům byl předán v nehotové podobě. Až bude tento pojem terminologicky v odborné literatuře pevně usazen a budou k dispozici pravidla a postupy pro jeho diagnostiku, pak bude mít větší šanci.

Je všeobecně známé, že výchova a vzdělávání jsou záležitostmi nejen školy, ale také rodiny a společnosti, sama škola očekávanou úroveň výchovy a vzdělání nemůže zajistit i kdyby vypracovala nejlepší školní vzdělávací programy. Jestliže je zjištěno na základě mezinárodních výzkumů, že dochází k poklesu úrovně vzdělání českých žáků, tak řešení nelze hledat jen ve škole u učitelů. Za výsledky ve vzdělávání jsou zodpovědní nejen učitelé a škola, ale také žáci sami a jejich rodiče. Žáci a studenti všech druhů a typů škol jsou celkem v pohodě a rodiče jsou legislativně stále zdatnější, svá práva dobře znají. Současný způsob financování školství v ČR je nevyhovující. Tzv. normativy na žáka a studenta jsou cestou ke snižování úrovně školství. Dále dochází k rozkolísání sítě škol, školy jsou spojovány a slučovány, což je důsledek nekonceptní vzdělávací politiky v prvním desetiletí po roce 1989. V posledních letech, zejména po posledních krajských volbách a volbách do parlamentu mám pocit, že MŠMT a zřizovatele gymnázií na krajích nejsou příliš nakloněni dalšímu rozvoji všeobecného vzdělávání, naopak, preferencí se dostává nad míru odbornému školství. Za této situace, pro gymnázia nepříznivé, nepomohou ani sebelepší úvahy nad kurikulem.

Literatura:

Ardentová, H. (2002). *Mezi minulostí a budoucností*. Praha: CDK.

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.

Brezinka, W. (2001). *Východiska k poznání výchovy*. Brno: L. Marek.

Greger, D. (2011). *Dvacet let českého školství optikou teorie změny vzdělávání v post-socialistických zemích*. ORBIS SCHOLAE, roč. 5, č. 1.

Janík, T., Maňák, J., Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.

Palouš, R. (2004). *Ars docendi*. Praha: Karolinum.

Pinc, Z. (1999). *Fragmenty k filosofii výchovy*. Praha: Oikoymenh.

Průcha, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.

Skalková, J. (2004). *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido.

Walterová, E. a kol. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.

Autor: RNDr. Dag Hrubý
Gymnázium Jevíčko, člen rady Asociace ředitelů gymnázií ČR

Výsledky výzkumu Kvalitní škola z pohledu tvůrce rámcových vzdělávacích programů

Jan Tupý

Anotace (abstrakt): Výzkum kvalitní škola se dotýkal i řady oblastí, které přímo souvisejí s podobou (tvorbou) kurikulárních dokumentů. Příspěvek přináší reakce tvůrce kurikula na státní úrovni ke třem oblastem, k nimž výzkum přinesl zjištění a formuloval svá doporučení.

Klíčová slova: kurikulární reforma, kurikulární dokument, RVP G, ŠVP, revize, výzkum Kvalitní škola

Text příspěvku:

1. Úvodem

Výzkum Kvalitní škola realizovaný v rámci projektu ESF Kurikulum G¹⁶ je nutné považovat nejen za velmi kvalitní, ale ve svém zaměření a rozsahu i za *ojedinelý*. Žádný z kurikulárních dokumentů za posledních dvacet let (i déle), ani žádný ze současných rámcových vzdělávacích programů (RVP), včetně jejich zavádění do praxe, nebyly podrobeny tak důkladnému zkoumání jako Rámcový vzdělávací program pro gymnázium (RVP G). Do značné míry toto tvrzení platí i pro školní vzdělávací programy (ŠVP), které byly na gymnáziu zkoumány více než na jiných druzích a typech¹⁷ škol (typy škol). Z hlediska gymnázií je to velmi dobře, z hlediska celého systému vzdělávání jde spíše o naznačení vhodné cesty. *Podobná či navazující výzkumná šetření by měla zahrnout RVP a ŠVP i dalších typů škol.*

Autoři výzkumu Kvalitní škola se ve svých výsledných zjištěních zaměřili na *10 problémových okruhů vztahujících se ke kurikulární reformě a kurikulárním dokumentům* – RVP G a ŠVP. V příspěvku bych chtěl *komentovat* některé z nich *z pohledu tvůrce* (nebo spíše spolutvůrce) RVP i dřívějších vzdělávacích programů a učebních osnov. Z pohledu člověka, který řadu let pracuje v kurikulárním ústavu a měl možnost sledovat nejen samotnou tvorbu kurikulárních dokumentů na státní a školní úrovni, ale současně mohl vnímat i všechno, co ovlivňovalo jejich vznik, schvalování, uvádění do praxe – co případně ovlivňuje práci s RVP a ŠVP dnes, v době počátků jejich úprav (revizí). Zde považuji za nutné připomenout, že v našich podmínkách není zvykem provádět úpravy vzdělávacích programů (učebních osnov)

¹⁶ Projekt Kurikulum G (s aktivitou Kvalitní škola) realizoval Výzkumný ústav pedagogický v Praze (od července 2011 jako divize Národního ústavu pro vzdělávání) a Institut výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Projekt probíhal v letech 2009 až 2011.

¹⁷ Druhem školy zde myslím školy na úrovni předškolního, základního a středního vzdělávání, typem školy rozumím konkrétní školy zajišťující jednotlivé obory vzdělání (základní škola, základní škola speciální, základní umělecká škola, gymnázium, konzervatoř, konkrétní střední odborné školy atd.

na státní úrovni. Staré programy byly ve většině případů vždy rovnou nahrazeny novými. Možná to bylo tím, že nebyly prováděny podobné výzkumy, jako tomu bylo v případě výzkumu Kvalitní škola. Výzkumy, které by ukázaly na problémy

a pomohly ke zdůvodněním úpravám těchto programů. Možná mělo a má vytváření dalších nových programů a koncepcí i jiné příčiny a výzkumy a odborné argumenty se v těchto souvislostech jeví jako drahé, zbytečné či problematizující. V každém případě *jsou výzkumná zjištění z výzkumu Kvalitní škola velmi podnětným podkladem k různým úvahám o tom, proč je situace taková, jaká je, co bylo na různých úrovních uděláno dobře, co zanedbáno, co by se mělo zvýraznit, co vysvětlit atd.*

2. Vstupování učitelů do role tvůrců kurikula / Tvůrci státního kurikula / Garance programů

Výzkum ukázal, že „učitelé se většinou zdráhají vstupovat do role tvůrců kurikula, a pokud do ní vstoupí, zvládají ji s větším či menším úspěchem“. Zjistilo se také, že *učitelé a ředitelé, „chtějí hrát jednu z hlavních rolí při tvorbě a úpravách kurikula, ale chtějí být vedeni“*, a to jak na státní, tak do jisté míry i na školní úrovni. Za ty, *kdo by je měli vést, jsou označováni především pracovníci kurikulárních ústavů.*

Svým způsobem je to logické. Zatím učitelé vždy dostávali programy hotové. Mohli si z nich podle daných pravidel vybírat, co potřebovali pro své plánování a svou výuku, nemuseli je sami tvořit. Také při studiu na fakultách je nikdo nepřipravoval na tvorbu vzdělávacích programů. Pokud před tvorbou ŠVP získali nějaké zkušenosti, pak jako učitelé pilotních škol při přípravě RVP nebo v rámci školení pro koordinátory tvorby ŠVP či z jiného krátkodobého školení. Základní zkušenosti mohli čerpat také z Manuálů pro tvorbu ŠVP nebo z ukázek na Metodickém portálu RVP.CZ. Z výsledků výzkumu však vyplývá, že *tato příprava nestačila*. Osobně spatřuji problém v *nedostatečném vysvětlení kurikulární reformy* (i to je ve výzkumu zmiňováno). Je na místě připomenout, že model propagace kurikulární reformy, připravený ÚP a NÚOV v roce 2005, byl zamítnut. Pokus s vydáním brožurky pro učitele a rodiče žáků ZŠ za ministryně Kuchtové přinesl spíše rozpaky, a tak se o dalším vysvětlování přestalo uvažovat! Velký problém spatřuji i v *malé podpoře aktivit, které by v širším měřítku umožnily výměnu zkušeností z tvorby ŠVP i z výuky podle něj a především by umožnily objektivně hodnotit ŠVP i výuku podle nich*. Zde mám na mysli nejen podporu učitelů gymnázií, kde projekt Kurikulum G o leccos usiloval, ale učitelů všech ostatních typů škol.

Doporučení k této oblasti výzkumu se zaměřují na „vymezení kompetencí a odpovědností jednotlivých aktérů tvorby kurikula“ a na roli učitelů, kteří by „měli být důležitými partnery pracovníků státních kurikulárních ústavů“. Podle mě *není* v odpovědích učitelů *zcela doceněna role didaktiků jednotlivých oborů na vysokých školách* při tvorbě kurikula, především na státní úrovni. To oni připravují učitele pro dané povolání, vymezují didaktiku oborů, zprostředkovávají první setkání s RVP a ŠVP, diskutují se studenty o prvních praktických zkušenostech na školách. Oni by se proto měli výrazně

zapojovat do tvorby RVP a jejich úprav. Zde bych doporučil zamýšlet se nad tím, proč odborníci z vysokých škol, ačkoli se ve skutečnosti ve velké míře účastnili příprav RVP, poměrně dlouho stáli mimo úvodní kroky realizace kurikulární reformy a ani nyní nejsou jako celek aktivní a hybnou silou této reformy? Proč jsou také vylučováni ze současného procesu revizí RVP?

Přestože se výzkum více zabýval ŠVP a rolí učitele při jejich tvorbě, chtěl bych dodat některé poznatky týkající se tvorby nebo revizí kurikula na státní úrovni, protože to je práce ještě náročnější než příprava ŠVP. Nesporně se *tvorba a úprava RVP* neobejdou bez zkušeností učitelů jednotlivých typů škol, včetně vysokých, ale ve své podstatě *jde o velmi odbornou činnost*, která vyžaduje řadu specifických zkušeností, podmínek (obsahových, časových a organizačních) i postupů, které si učitel (ředitel školy) nemůže dovolit, aniž by se alespoň částečně nevyvážal ze své vyučovací či řídicí povinnosti. Proto je zde legitimní otázka, proč jsou počty pracovníků těchto specializovaných pracovišť snižovány na minimum, které ochromuje činnost, pro niž byly vytvářeny, tj. činnost na programech státní úrovně? Proč byl odmítnut model revizí připravený těmito ústavy a proč byly revize RVP odebrány z jejich gesce?

Nechci zde hledat odpovědi na tyto otázky, ale chtěl bych připomenout ještě jednu skutečnost, která zatím nezazněla. Jde o faktickou (myšlenkovou a obsahovou) *garanci za kurikulární programy*. Co mám na mysli. Jestliže si škola vytvoří svůj ŠVP, nese za něj garanci. Nejen garanci za obsah a kvalitu, ale především garanci v tom smyslu, že *má povědomí o tom, jak program vznikl, proč je v něm to či ono vymezeno a jak slouží*. Škola je tedy i při výměně některých členů pedagogického sboru schopna *vysvětlit a obhájit program* jako celek i v jeho částech a *dál jej rozvíjet*.

Podobné je to na státní úrovni. *Kurikulární ústav*, který program tvořil, má jasno v pojetí, v obsahu, zaváděných pojmech, má evidovány postupy, závěry z jednání s různými partnery, archivuje výsledky z připomínkových řízení, ze schvalování atd. Při změně vedení či některých členů *dokáže „garantovat“ návaznost dalších kroků při úpravách a změnách*. Existuje tu jakási „*kurikulární paměť a profesionální odpovědnost za program*“, jež nedovolí zapomenout na postupy či problémy, naopak vede k jejich shromažďování, vypořádávání, a připomínání „v pravou chvíli“. Je tedy svěření revizí RVP ad hoc ustavené skupině ředitelů škol z tohoto pohledu správné? Kdo bude do budoucna garantovat výsledek práce této skupiny, která se po ukončení úkolu pravděpodobně už nesejde? Kdo bude zajišťovat zmíněnou „garanci RVP“ a „kurikulární paměť“? Kdo bude garantovat všechny předchozí a následné návaznosti?

3. Problém jazyka - problém porozumění

Další z oblastí, která by měla tvůrce RVP mimořádně zajímat, je oblast jazyka RVP. *Jazyk* je nesporně *nezbytným integrujícím faktorem reformních procesů* a úroveň porozumění jazyku dokumentů i nezbytnou podmínkou jejich úspěšné realizace. Výzkum ukázal na to, že některé pojmy RVP „*nejsou jasně vymezeny*“ a různými aktéry KR jsou

různě interpretovány. Případně, že jsou pojmy a formulace „obecné a nedají se přímo využít pro ŠVP“ nebo se vymezují „nové pojmy pro známý obsah“.

Nesporně lze v RVP leckterý pojem či formulaci *zpřesnit i lépe vysvětlit* a je třeba o to ve vzájemné spolupráci usilovat. Přesto mi dovoluje poukázat na některé skutečnosti, které možná staví celou věc do trochu jiného světla.

V prvé řadě RVP vycházely ze stěžejního dokumentu, který formuloval základní myšlenky, cíle a úkoly kurikulární reformy na první pěti až desetileté období – z tzv. *Bílé knihy*. Zde kladu otázku, kdo z ředitelů a učitelů podrobně přečetl tento materiál? Na kolika školách se o něm ve vazbě na RVP a ŠVP diskutovalo? Proč tedy bylo a je tolik nejasností nad cíli reformy?

Další skutečnost týkající se jazyka RVP vyplývá ze skutečnosti, že *v době tvorby prvních RVP se mnohé jevílo jako jasné, nekomplikované*. A především *byla jasná představa, že na vydání RVP bude navazovat velmi intenzivní vysvětlující kampaň a účinná metodická podpora* pro práci s klíčovými kompetencemi, průřezovými tématy atd. To se ale do značné míry nenaplnilo. VÚP například od roku 2006 usiloval o projekt, který by podrobně propracoval klíčové kompetence (jejich rozvíjení a hodnocení ve výuce), nikdy takový projekt nezáskal.

Pokud se podíváme na problém jazyka dál, tvorba RVP byla prvním krokem při realizaci dvoustupňového kurikula, tedy první etapou práce na kurikulárních dokumentech na úrovni státu a škol. *Snahou bylo i prostřednictvím jazyka* – navazujících, ale současně odlišných pojmů – *vymezit rozdíl mezi RVP a ŠVP*, aby bylo při použití těchto pojmů zřejmé, o jaký dokument jde, na jaké úrovni je vedena diskuse, zda na úrovni RVP nebo ŠVP. Proto se v RVP používají pojmy „vzdělávací oblasti a obory“, v ŠVP „vyučovací předměty“, proto jsou v RVP „očekávané výstupy“ a v ŠVP „dílní nebo školní (rozpracované) výstupy“ atd. Proto se v RVP používají obecnější formulace očekávaných výstupů a učiva, aby je mohli učitelé na úrovni ŠVP konkretizovat podle skutečných podmínek a koncepce vyučovacích předmětů a s každou změnou v daných oblastech lidské činnosti se nemusel RVP měnit.

Dovolím si ještě jednu poznámku, jednu myšlenku, která mě dlouhodobě trápí. I přes veškeré možné nepřesnosti a nejasnosti v pojmech RVP se stále mluví o „zahlcení“ novými pojmy (objevuje se to i v daném výzkumu). Kolik nových pojmů RVP skutečně zavedl – 20, 30, víc asi ne? Kolik nových pojmů vstřebávají každoročně třeba lékaři? Kolik nových pojmů vyžadujeme každoročně od žáků a za jejich nezvládnutí jim dáváme špatnou známku? Ano, *legitimní je poukazovat na nejasnosti, ale na velký počet nových pojmů?* Po 5 i více letech od spuštění kurikulární reformy mi tento argument připadá velmi zvláštní. Zřejmě to souvisí s *obecnou neochotou přijímat v našem resortu nové pojmy* a hlavně s nimi odpovídajícím způsobem zacházet, *používat je v přesném významu a souvislostech*. Jinak by nebylo možné nekorektně zacházet i s notoricky známými pojmy, které nepřinesla až nová reforma, například „ročník“ a „třída“ – „dítě“ a „žák“ aj., které jsou jasně vymezené, ale mnohým z nás (včetně představitelů resortu,

některých lektorů vzdělávajících učitele aj.) je jedno, jak je použijeme, co řekneme či napíšeme. Dopad je ale víc než destruktivní, *jazyková úroveň v našem resortu se rozkolísává stále víc*.

4. Diskuse o reformě: aktéři reformy a jejich hlasy a ne-hlasy

Třetí a poslední oblast, ke které bych se chtěl vyjádřit z pozice tvůrce RVP, je oblast týkající se diskuse o kurikulární reformě. Výzkum označil tuto diskusi jako „blíže neurčitelný mnohohlas“, v němž je možné „zaslechnout ledacos poučného“, ale za předpokladu, že „se provede analýza toho, co kdo říká a jak to říká“. *Tvůrce RVP musí velmi pečlivě naslouchat tomu, co se o kurikulární reformě a o RVP říká, a analyzovat, co to pro samotný dokument, pro dialog s partnery, pro způsob práce, případně pro návrhy úprav RVP znamená*.

Pro tvůrce RVP je *tato oblast jedna z nejobtížněji řešitelných*. Stojí v rámci kurikulárního ústavu (či jiného seskupení) v pozici, kdy garantuje dokument státní úrovně, může jej vysvětlovat, může se v rámci svých úkolů a určených prostředků dohadovat s učiteli a dalšími partnery o optimální podobě dokumentu, může navrhnout postupy a opatření k realizaci dokumentu v praxi, ale *většinu kroků, které jsou podmínkou úspěšné realizace kurikulární reformy, ovlivnit nemůže*.

To, co připomínali ve výzkumu učitelé, že „hlas vrchního mluvčího reformy chybí (je selhávající)“, respektive, že „poskytované informace jsou nejednotné“ a „formulované požadavky někdy až rozporuplné“, dopadá na tvůrce RVP dvojnásob. Protože *neexistuje jasný směr řízení kurikulární reformy* – průběžné vyhodnocování a zdůvodňování postupu od jednoho důležitého kroku kurikulární reformy ke druhému, je *činnost tvůrců RVP pod vlivem podobného postupu nárazová a proměnlivá* (místo jasné a koncepční činnosti). Mnohdy se nedotýká těch nejdůležitějších věcí, které by kurikulární reforma potřebovala. Současně je *tvůrcům RVP často předkládána* (shora i zdola) *odpovědnost za něco, co nemohli ovlivnit*, i kdyby chtěli, protože na to nemají kapacitu, prostředky, čas, pravomoci a nikdo jim to nezadal. Mohu to dokumentovat na zcela jednoduchém a reálném příkladu. Tvůrce RVP vyhodnotí, že pro zpracování či úpravu některé části RVP je třeba diskutovat s konkrétní institucí, skupinou, odborníkem. Pokud oslovení odmítnou s tvůrcem RVP diskutovat, je tvůrce RVP bez pomoci nějakého „hlavního mluvčího reformy“ prakticky bez šance dialog navázat a vést.

5. Závěr

Jistě by bylo možné k jednotlivým oblastem předkládat mnoho dalších úvah a připomínek. Domnívám se, že to není účel mého příspěvku. Mým cílem bylo jen upozornit na dvě skutečnosti:

1. Výzkum „Kvalitní škola“ přinesl mnoho podnětných výsledků, kterými by se měli seriózně zabývat všichni aktéři kurikulární reformy. Každému z nich má co říci.
2. Výzkum má velký význam i pro tvůrce RVP a měl by být podkladem pro jejich další činnost i v etapě revizí těchto dokumentů.

Chtěl bych věřit, že výzkum Kvalitní škola nebude poslední, který se týká současné kurikulární reformy, a že se budou zkoumat a vyjasňovat její další důležité otázky. Chtěl bych také doufat, že výzkum nebyl zbytečný a že podnítl kroky ke zpřesnění a k další smysluplné realizaci současné reformy.

Literatura:

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., Kubiátko, M., Pavlas, T., Slavík, J., Solnička, D., & Vlček, P. (2011). *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu*. 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.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha : VÚP, 2007. 100 s. [online]. [cit. 2011-12-11]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf.

Autor: PaedDr. Jan Tupý
Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP

Virtuální hospice: podpora učitelů při realizaci kurikula: zkušenosti z realizace seminářů ve světle výzkumných zpráv

Monika Černá

Anotace (abstrakt):

Příspěvek reflektuje zkušenosti autorky z realizace série seminářů v rámci projektu Kurikulum G – aktivitě Virtuální hospice. V rámci seminářů byly využity epizody vybrané z různých virtuálních hospitací zveřejněných na Metodickém portálu www.rvp.cz a nástroje pro strukturovanou reflexi. Jejich cílem bylo naznačit, jaký potenciál mají virtuální hospice pro podporu učitelů při realizaci kurikula.

Klíčová slova: kurikulární reforma, reflexe výuky, virtuální hospice vzdělávání učitelů

Text příspěvku:

Tento příspěvek reflektuje mé zkušenosti získané v rámci projektu Kurikulum G – aktivitě Virtuální hospice, na jejíž realizaci jsem měla příležitost se v různých rolích podílet. Pojetí virtuální hospice jako zvláštního případu rozvíjející hospice (Janík et al., 2011, s. 64) byla v souladu s mým profesním přesvědčením a svou roli v něm – roli facilitátora seminářů pro učitele a ředitele gymnázií – jsem chápala jako příležitost zúročit dlouhodobé zkušenosti autora i uživatele videa v programu přípravného vzdělávání učitelů anglického jazyka na Univerzitě Pardubice.

Semináře *Virtuální hospice v práci ředitele*, *Virtuální hospice – dveře třídy do kořán*, *Virtuální hospice – příležitost k učení... tentokrát o cílech* proběhly v rámci konferencí či jiných odborných akcí v období od března 2010 do dubna 2011. Z hlediska účastníků se jednalo vždy o jednorázovou akci omezenou kapacitně i časově, délka se pohybovala v rozmezí od 45 do 90 minut, pro práci v semináři byly využity videozáznamy „někoho jiného“, a to konkrétně vybrané sekvence virtuálních hospitací zveřejněných na Metodickém portálu www.rvp.cz. Jednalo se o anglický jazyk z Gymnázia v Rokycanech, dále o fyziku z Gymnázia Na Zatlance v Praze, biologii ze ZŠ a gymnázia Open Gate s.r.o. v Babicích a z Gymnázia ve Dvoře Králové nad Labem. Tyto sekvence byly doplněny souborem úkolů pro pozorování s následnými otázkami s cílem iniciovat sdílení zkušeností v rámci odborné komunity a podpořit reflexi obsahové i formální stránky vyučování. V následujících odstavcích se na tyto semináře podíváme optikou zpráv z výzkumu *Kvalitní škola* a domácích i zahraničních zkušeností s využíváním videa ve vzdělávání učitelů.

Realizované semináře byly zamýšlené jako ukázka možného využití virtuálních hospitací pro podporu učitelů při realizaci kurikula a byly vytvořeny v souladu s metodologií reflektivní praxe. Virtuální hospice je chápána jako jeden z jejích nástrojů. Má charakteristiky, které mohou, dle Janíka a kol., podporovat profesionální rozvoj učitelů. Dle těchto autorů mezi ně patří: intersubjektivní ověřování; funkční kontextová podpora; podpora analýzy; interaktivita a profesionální komunikace (2011, s. 67).

Jak vyplývá z výše uvedeného popisu seminářů, potenciál virtuální hospitace mohl být využit pouze do jisté míry. Limitovaná byla možnost intersubjektivního ověřování; vzhledem k alokovanému času a počtu úkolů nebyl možný větší počet opakovaných pozorování s návaznou diskusí. Dle Janíka, Píšové a kolektivu autorů je to právě rozmanitost pohledů, která snižuje nebezpečí jednostranné interpretace a nekontrolovaného individuálního zkreslení (2011 in Janík, Minaříková et al., 2011, s. 36). V této souvislosti je potřeba zmínit další aspekt procesu intersubjektivního ověřování, kterým je dle uvedených autorů možnost zpřesňování argumentace vedoucí k rozvíjení jazyka profese a profesionálů (ibid.).

Podporu analýzy poskytly předem dané kategorie zprostředkované elektronickou prezentací a pracovními listy, přiřazené přímo k videozáznamu nebyly. Jednalo se o předem strukturovanou reflexi. Pozornost participujících učitelů či ředitelů byla zaměřena na vybrané aspekty výuky, a to konkrétně na cíle vyučovací hodiny a jejich formulace, na typy a způsob kladení otázek učitelem, na poskytování zpětné vazby a práci s chybou. Funkční kontextová podpora, tedy možnost přiřadit text přímo k videozáznamu, zde využita nebyla. Výběr situací pro pozorování byl velmi náročný, z pozice didaktika angličtiny bylo obtížné vybrat situace pro účastnickou skupinu, jejíž složení co do odbornosti a úrovně komunikační kompetence v anglickém jazyce nešlo předvídat, a ze stejné pozice bylo rovněž obtížné vybrat vhodné situace pro učitele přírodovědných předmětů. Nicméně části výše zmíněných virtuálních hospitací s kategoriemi strukturujícími pozorování podpořily sdílení toho, co obvykle zůstává skryto za zavřenými dveřmi – otevřel se tolik potřebný prostor pro odborné diskuse o výuce.

Nedostatek odborné komunikace vystupuje ve světle jedné z výzkumných zpráv, která upozorňuje na existující nepoměr mezi tvorbou a interpretací výuky učiteli (Janík et al., 2011, s. 164). Setkávání se nad videozáznamem výuky se jeví jako příležitost toto změnit. Důležitým momentem pro rozvinutí diskuse je její iniciace. V zahraniční literatuře je popsáno sedm diskusních rolí (iniciátor, navrhovatel, podporující, kritik, stavitel, shrnující a blokátor), které byly identifikovány ve výzkumu diskuse v tzv. videoklubech (van Esová 2009 in Janík, Minaříková et al., 2011, s. 72). V realizovaných seminářích se výrazně uplatnila role iniciátora a navrhovatele, kdy vedoucí semináře vyzývala účastníky k diskusi a iniciovala její témata prostřednictvím již zmíněných kategorií pro reflexi. Co se týká otázek, byly jednak otevřené (např. *Co vám zvolená ukázka řekla o vaší vlastní praxi?*), obecné (např. *Jaký vzorec při kladení otázek učitelka v této fázi vyučovací hodiny využívala?*) či specifické (např. *Proč podle vás učitelka v této situaci zvolila uvedený způsob poskytování zpětné vazby?*) týkající se učení a vyučování. Účastníci seminářů reagovali na zadané otázky, v některých případech diskuse směřovala k navrhování zlepšujících změn neboli alterací (Janík et al., 2011, s. 56–59), v jiných se odklonila směrem k obecným problémům vzdělávací praxe. Limitovaný čas neumožňoval návrat k vybrané epizodě a k diskusi za využití již zmíněné přesnější argumentace.

Funkce uvedených seminářů byla zejména informační a motivační. O jejich dopadu na účastníky lze pouze spekulovat. Je ale zřejmé, že jen systematická práce učitelů s virtuálními hospitacemi může napomoci k překonávání některých problémů kuri-

kulární reformy, jak jej formuloval výzkumný tým (Janík a kol. v tisku), zejména tzv. didaktického formalismu a problému jazyka, tedy překonávání odlišností mezi jazykem kurikulárních dokumentů a jazykem praxe, na které upozorňuje další výzkumná zpráva (Píšová, Kostková, Janík et. al., 2011. s. 277–278).

Virtuální hospitace nejsou samozřejmě výsadou dalšího vzdělávání učitelů, ale měly by být využívány již ve fázi přípravného vzdělávání, kde lze zohlednit časovou dimenzi procesu i nároky na systematickост. Prostřednictvím virtuálních hospitací budoucí učitelé získají nejen inspiraci pro vlastní výuku, ale postupně se učí vidět výuku „někoho jiného“ v celé její složitosti. Připravují se tak na reflexi vlastní výuky prostřednictvím videa, což je zkušenost na začátku často bolestně přijímaná, ale v závěru vnímaná jako velmi hodnotná. Potěšující je, že se video do programů přípravného vzdělávání učitelů propracovává, některé zkušenosti z různých pracovišť v ČR již byly popsány v odborné literatuře (např. Janík, Minaříková et al., 2011). Zasadíme-li výše uvedené do kontextu kurikulární reformy, je žádoucí implementovat virtuální hospitace tak, aby jejich potenciál byl maximálně vytěžen při zkoumání vztahů mezi cíli a obsahy. Jako nástroj pro poznání tzv. hloubkové struktury výuky nabízí výzkumný tým docenta Janíka metodiku hospitační videostudie (Janík et al. 2011). Je tedy na vzdělavatelích učitelů a učitelích samotných, zda jej dokáží pro profesionalizaci učitelství využít.

Závěrem bych chtěla ocenit projekt Kurikulum G – aktivitu Virtuální hospitace jako takový a poděkovat za příležitost pomáhat mu na cestě do života.

Literatura:

- Janík, T., Minaříková, E. a kol. (2011) *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska, aplikace, výzkum*. Brno: Paido.
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., Hajdušová, L., Hesová, A., Lukavský, J., Minaříková, E., Píšová, M., & Švecová, Z. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: VÚP.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Píšová, M., Slavík, J. *Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení*. (v tisku)
- Píšová, M., Kostková, K., Janík, T., Doulík, P., Hajdušková, 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: VÚP.

Autor: PaedDr. Monika Černá, Ph.D.

Katedra anglistiky a amerikanistiky na Fakultě filozofické Univerzity Pardubice

Projekt KURIKULUM G

Sborník příspěvků z Národní konference

Konference proběhla 30. listopadu 2011 v Praze.

Kolektiv autorů

Vydal:

Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení
pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, divize VÚP

Jazyková korektura:

Jan Tupý

Vydání:

první, Praha 2011

ISBN: 978-80-87063-56-9