



PODKLADOVÁ STUDIE

pro 2. stupeň českého základního vzdělávání

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

PODKLADOVÁ STUDIE

pro 2. stupeň českého základního vzdělávání

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

NÚV, Praha 2019

Podkladová studie k revizi RVP ZV pro 2. stupeň českého základního vzdělávání

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

Obsah

1	Úvod.....	2
1.1	Stav a trendy v oblasti kurikula nižší sekundární školy.....	3
1.2	RVP ZV jako proxy národního kurikula.....	4
2	Potřeby cílové skupiny žáků.....	6
2.1	Žáci v období mladší adolescence.....	6
2.2	Motivace, aspirace, profesní orientaci a kariérové vzdělávání.....	8
3	Stav a reformy ve vybraných vyspělých zemích: procesy a dokumenty.....	9
4	Podmínky kurikulární reformy vytvářené společenskou situací a vzdělávací politikou.....	16
4.1	Demografický kontext.....	16
4.2	Organizace nižšího sekundárního vzdělávání v České republice.....	17
4.3	Struktura vzdělávacího systému: víceletá gymnázia.....	19
5	Výzkumná zjištění o dosavadním průběhu reformy v základních školách.....	21
5.1	Plánované kurikulum na národní a školní úrovni.....	21
5.2	Podoba výuky a klima/kultura školy.....	23
5.3	Výsledky českých žáků.....	25
6	Doporučení.....	28
6.1	Hlavní cíle nižšího sekundárního vzdělávání.....	29
6.2	Vzdělávací oblasti v RVP ZV a školní předměty.....	31
6.3	Tvorba ŠVP: Přínosy a rizika dvojúrovňového kurikula.....	35
6.4	Jak by měla revize být implementována.....	36
6.5	Kurikulum, hodnocení žáků a externí evaluace.....	38
6.6	Závěrečná poznámka.....	39
7	Literatura.....	40
	Příloha – SWOT analýza.....	45

1 Úvod

Jedinou skutečně hrdinskou cestou v lidském světě je vždy třetí cesta, již tak nenávidí diktátorští fanatikové. (Sándor Márai)

Sekundární vzdělávání, jehož část spadající do povinného vzdělávání je poskytována v České republice na druhém stupni základní školy a ve středních školách s víceletými programy, se postupně celosvětově stalo univerzálním vzděláváním, které by mělo být v roce 2030 dostupné všem dívkám i chlapcům na světě (v roce 2014 se ho účastnilo 84 % mladších adolescentů). Globální výzvou tak dnes už přestává být dostupnost této úrovně vzdělávání, ale její kvalita (Unesco, 2016). Potřeba zvýšit kvalitu pro všechny se nepochybně týká i naší země.

Přes všechny dramatické proměny společnosti a rozvoj vědy i technologií, základním úkolem druhého stupně povinného vzdělávání zůstává stále totéž – zajistit, aby co nejvyšší počet žáků dosáhl alespoň minimální úrovně **funkční gramotnosti v matematice a mateřském jazyce** (globální indikátor 4,1.1 – Unesco, 2016), což se plně nedaří ani u nás. Současně se tyto tradiční kognitivní dovednosti proměňují zejména v důsledku digitalizace a globalizace, musí být uplatňovány v kontextu nových komunikačních a informačních technologií/médií a ve spojení s non-kognitivními dovednostmi i s hodnotami a postoji (demokracie, udržitelný rozvoji aj.).

S2030+ vytýčila dva základní strategické cíle, které nepochybně mají vytvořit rovněž širší kontext pro revizi českých rámcových vzdělávacích programů (dále RVP):

1. zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní **život**;¹
2. snížit vzdělanostní nerovnosti a zvýšit **spravedlnost** v přístupu ke vzdělání.

Základním problémem kurikula na druhém stupni základního vzdělávání je ovšem právě to, jak sloučit tyto cíle – přizpůsobit vzdělání potřebám praktického života, vyhraňujícím se zájmům dospívajících, a současně zachovat nebo dokonce zlepšit spravedlnost v přístupu žáků pro navazující stupně vzdělávání – na vyšší sekundární a postsekundární. V současné odborné literatuře je proto živě diskutována zásadní otázka vztahu těchto dvou cílů. Revize RVP ZV si tedy musí klást otázky, zda (1a) kompetenční model a (1b) vysoká autonomie škol a učitelů v tvorbě kurikula zvýší spravedlnost v přístupu k navazujícímu vzdělávání, anebo naopak bude právě tím právě tím, co bude posilovat nerovnost; (2) navržené změny kurikula mají být uplatňovány plošně i v situaci, kdy ve střednědobém výhledu je třeba počítat s tím, že bude pokračovat institucionalizovaná vnější diferenciací žáků již od začátku druhého stupně základního vzdělávání (kromě různých skrytých, popř. rezidenčních a regionálních mechanismů).

Konkrétně ve vztahu k nižší sekundární škole se jeví jako rizikové, že strategický cíl (1) S2030+ mluví o třech oblastech – občanském, profesním a osobním životě, ale specifickým cílem stupně vzdělávání, jehož se týká tato podkladová studie, je příprava pro další vzdělání. Pokud bychom podleli dojmu, že již druhý stupeň základního vzdělávání má připravovat hlavě „pro život“,

¹ V mediálním diskurzu je revize kurikula zjednodušena na redukci učiva „na polovinu“.

zatímco většinu jeho absolventů teprve čeká střední a vysoká škola, mohli bychom současně podkopat druhou hlavní linii – tedy zvýšení spravedlivosti v přístupu ke vzdělání. Pokud škola bude připravovat pro praktický život, žáci z více motivovaných nebo lépe situovaných rodin se budou prostřednictvím stínového vzdělávání (různých forem více méně placeného doučování) připravovat pro přijímací zkoušky nebo studium na žádaných středních nebo vysokých školách, ale ostatním žákům se stane nedostupnější. Na toto základní riziko obsažené v jistě dobře míněných cílech a liniích, a z nich vyplývajících zadání revize RVP ZV, považuji za nezbytné upozornit hned na počátku (upozornila na něj ve svém stanovisku k návrhu S2030+ také Pedagogická fakulta UK). Podobně nebezpečné vedlejší důsledky má zdůrazňování učení jako celoživotního procesu s předpokladem, že je možné si potřebné kompetence či porozumění osvojit kdykoli později, až budou potřeba. Už před padesáti lety se T. Roszak (1969, s. 31) obával, že když se od většiny populace očekává, že si skutečnou kvalifikaci osvojí mimo počáteční školu, pak se sekundární vzdělávání stane pro teenagery hlavně společenským klubem, kde se děti hlavně "učí žít spolu". Existuje ovšem i druhé riziko, a to přílišná akademizace druhého stupně, která jednostranně podřídí celé kurikulum kritériu úspěšnosti (části) žáků v přijímacích zkouškách do maturitních oborů. Část škol a učitelů může obhajovat jakékoli stávající učivo jeho potenciální potřebností pro navazující stupně vzdělávání (a pravděpodobně to také dělá).

1.1 Stav a trendy v oblasti kurikula nižší sekundární školy

Citát uvozující kapitolu vyjadřuje klíčové přesvědčení, že v oblasti kurikula je klíčové nacházení rovnováhy mezi různými krajnostmi (Kuiper, Nieveen, & Berkvens, 2013): mezi tradicí a změnou, autonomií a akontabilitou, centralizací a decentralizací, kvalitou procesů (výuky, aktivit mimo vyučování, řízení školy) a kvalitou vzdělávacích výsledků (Priestley & Biesta, 2013). Obecně lze říci, že v současnosti se v oblasti vzdělávací a kurikulární politiky v nadnárodním a globálním prostředí uplatňují -odlišné, ale nikoli neslučitelné diskurzy:

- (1) směr kladoucí důraz na základní gramotnosti a na externí/centralizované ověřování výsledků vzdělávání, v poslední době spojený i určitou renesancí role kanonických znalostí (knowledge);
- (2) směr zdůrazňující komplexnější kompetence a decentralizaci/autonomii a aktérství škol i učitelů (a také žáků);
- (3) v poslední době můžeme ale pozorovat ještě jeden trend, spojený se vzestupem entnokonzervativních nebo autoritářských sil, který klade důraz na funkci školy a kurikula jako tvůrce (idealizovaného) národního společenství.

Při tom pochopitelně dochází k vývoji a vzájemnému ovlivňování přístupů. Vedle toho roste také důraz na nekognitivní cíle práce školy včetně holisticky pojatého zdraví a pohody žáka.

U nás byl zejména na makroúrovni přejímán spíše druhý z výše uvedených trendů, což také ovlivnilo výslednou podobu předchozí reformy a rámcových vzdělávacích programů. Zatímco politická řešení v některých zemích mají blíže k prvnímu modelu, odpor k centralizaci a měřitelnosti byl společný také značné části zahraniční akademické diskuse, která zůstávala na pozicích ideologicky založené kritiky neoliberalismu nebo dokladování jeho vedlejších či nežádoucích důsledků. To vedlo k situaci, že v odborné literatuře se vyskytuje jen relativně málo

novějších prací, které by se zabývaly vlastní konstrukcí kurikulárních dokumentů, pravděpodobně proto, že „návody“ jsou vnímány jako příliš svazující a omezující aktérství (agency) zúčastněných odborníků, zejména učitelů. Sami učitelé však mají někdy pocit, že přenesením tvorby kurikula do škol na ně byly delegovány úkoly, s nimiž si ani specialisté na odborných pracovištích nevědí rady. Zde se projevilo, že autonomie ještě nezajistí schopnost aktérů smysluplně ji využít, zejména když nové požadavky jsou v rozporu s dosavadní tradicí.

V této situaci, kdy se nemalá část akademiků vzdálila otázkám, jež v souvislosti s kurikulem řeší politici i praktici, se stále významnějším stává aktérem Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), a to i v oblasti kurikula. Velkou autoritu na poli vzdělávání OECD získalo zejména díky mezinárodnímu hodnocení vzdělávacích výsledků, resp. úrovně dovedností i determinant vzdělávání (šetření PISA, PIAAC, TALIS aj.). Jinde jsme popsali základní linie (Dvořák, Holec, & Dvořáková, 2018), které v kurikulu OECD vytýčilo, proto jen připomeneme, že usilují o rozvíjení obou výše zmíněných diskurzů: na jedné straně zdůrazňuje význam „univerzálních základních dovedností“ (OECD, 2015), jde především o čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost, které tvoří stálé jádro šetření PISA. Podle OECD je nezbytné, aby vzdělávací systémy zajišťovaly všem žákům dosažení minimální úrovně těchto dovedností/gramotností – a to je cíl, který je dobře operacionalizovaný a ověřitelný (lze sledovat, jak se k němu různé společnosti přibližují nebo se od něj vzdalují), a při tom podporuje inkluzivní rozvoj. Současně však vzešel od OECD významný impulz v oblasti „vyšších“ či měkkých dovedností nepostradatelných pro úspěch v životě a na trhu práce (Straková, 2013). Také v jednotlivých cyklech šetření PISA se sledují tři „základní“ funkční gramotnosti v kombinaci s dalšími kompetencemi (2012 – finanční gramotnost; 2015 – spolupráce při řešení problémů; 2018 – globální kompetence a finanční gramotnost; 2021 – tvořivé myšlení; Česká republika se sledování dalších kompetencí neúčastní systematicky). Původní přístup OECD, který se projevoval v šetření PISA, však konkrétní obsah počátečního vzdělávání (na rozdíl od výzkumu TIMSS) neřešil. V této oblasti teď pozorujeme významný posun (ostatně do určité míry paralelní vývoji postoje k všeobecnému vzdělávání v Evropské unii). Proto v dalším textu věnujeme posledním zjištěním a doporučením OECD ještě pozornost.

1.2 RVP ZV jako proxy národního kurikula

Rámcové vzdělávací programy se – při neexistenci zastřešujícího dokumentu – v našem systému blíží konceptu „národního kurikula“, ač nemají všechny odpovídající součásti. Můžeme je tak přiřadit k volnému souboru velkých „národních“ institucí, kam patří třeba Národní divadlo nebo Národní knihovna aj. Globalizace ani decentralizace význam národní úrovně – proti některým očekáváním – zatím neoslabila. Setkáváme se s obnovenou poptávkou po národní identitě, ale také s izolacionismem a šovinismem. Příkladem konzervativní, na nacionalistické ideologii založené revizi kurikula je návrh nového maďarského kurikula (leden 2020), ale tyto trendy se neomezují jen na postsocialistické země (Dvořák & Dvořáková, 2018).

Národní instituce mají normativní úlohu - ve společnosti kodifikují určité hodnoty, resp. určité obsahy jako hodnotné (*Jak by podle vás...*, 2018). Práce na nových verzích národního kurikulárního rámce proto mohou využít diskuse, které v posledních letech hledaly koncepci např. nových expozic Národní galerie nebo rekonstruované budovy Národního muzea. V této souvislosti se zdůrazňuje potřeba ukazovat osudovou propojenost člověka a přírody, souvislosti

mezi lokálními a globálními procesy. Národní kurikulum by mělo být chápáno v inkluzivním, spíše v „zemském“ než nacionálním smyslu. Český národ je sice klíčový, ale nikoli jediný aktér v minulosti, přítomnosti a budoucnosti českých zemí; jako perspektivní se jeví pluralita identit včetně regionálních specifik; současně je třeba postupovat opatrně a respektovat, že změny v tomto směru budou postupovat pomalu a narážet na nedůvěru a emoce rodičů nebo prarodičů.

Metodologická a terminologická poznámka

V souladu se zadáním studie není založena na originálním empirickém výzkumu, ale na rešerši literatury a sekundárních analýzách dat. Vychází z toho, že k problémům a otevřeným otázkám by bylo vhodné identifikovat více alternativ jejich řešení. Od irských výzkumníků (viz kapitola 3) si můžeme vypůjčit také důležitou zkušenost, že na problémy kurikula pro starší školáky neexistují žádné snadné recepty (O’Keefe in MacPhail, Halbert, & O’Neill, 2018, s. 319).

Reforma, která zavedla do českého školství rámcové vzdělávací programy, mimo jiné užívala specifický „jazyk reformy“. Ten se mnohdy dostává do konfliktu s jazykem praxe, ale také s jazykem věd o vzdělávání (Píšová et al., 2011). Jazyk reformy je racionální (právě proto, že je umělý). Vnesl do českého pedagogického diskurzu některé pojmy, které mohou představovat jeho obohacení (klíčové kompetence, vzdělávací oblasti). Současně ale mohl mít mocenskou funkci, neboť umožňuje zaujmout nadřazené místo expertům na reformu a vytváří bariéru mezi tvůrci reformy a těmi, kdo ji mají implementovat.² Jazykové inovace pomohly kolem tvorby a implementace ŠVP vytvořit „reformní průmysl“, který pro experty a konzultanty představoval příležitost k zvýšení jejich moci, prestiže či příjmů. V následujícím textu se neužívá reformní jazyk, ale terminologie pedagogiky, která je někdy bližší i jazyku praxe – například mluví se o školních předmětech i tam, kde technicky jde o „vzdělávací obory“ dle původního RVP ZV.

Za konzultace k některým tématům děkuji doc. RNDr. Janě Strakové, Ph.D.

² Dvořák et al. (2015) ve školách zaznamenali stále živý pocit křivdy, že za tvorbu ŠVP „nedostali ani korunu“, ale museli absolvovat „sáhodlouhá školení“, jejichž lektori jistě nepracovali zadarmo.

2 Potřeby cílové skupiny žáků

Podoba kurikula české nižší sekundární školy je vyústěním snah (trvajících nejpozději od první poloviny 20. století) o všeobecné nahrazení obecných škol měšťankami, současně o sblížení „elementárního školství“ s výběrovými školami a posléze o úplnou unifikaci nižších sekundárních škol. To bylo v prvních letech po uchopení moci komunisty završeno a mocensky prosazeno, nešlo však o nějaký jednorázový a zcela svévolný akt, ale o součást dlouhodobého úsilí, které bylo společné mnoha evropským levicovým vládám a které má své paralely (vedle post-socialistických zemí) ve Skandinávii, Spojeném království aj. Zastáncům jednotné školy však bylo od počátku jasné, že musí jít o školu vnitřně diferencovanou. Tuto podmínku se však v praxi často nedaří naplňovat (viz níže), a proto představuje vnější diference model stále atraktivní pro část odborníků a rodičů.

Ne všude došlo s demokratizací současně k vytvoření jednotné základní školy (single structure school, combined school – ostatně i u nás zůstala řada škol neúplně organizovaná). Řada zemí naopak šla cestou, kdy celý ročník po absolvování primárního stupně nastupuje do jednotné *střední* školy (nebo diferencovaných škol). Proto často není problematika „druhého stupně“ řešena samostatně, neboť je chápána jako součást otázek celé sekundární školy. Opakovaně se ovšem vynořují snahy vyčlenit tento stupeň organizačně i konceptuálně, např. ve formě „middle school“, junior high, polského *gimnazia* apod. V této zprávě věnujeme velkou pozornost případu Irska, kde je nižší sekundární vzdělávání relativně autonomním a lze na něm demonstrovat řadu inspirujících momentů současné tvorby kurikula. Proti organizačnímu vyčlenění se však uvádí jako nevýhoda vyšší počet přechodů tam, kde je sekundární škola rozdělená (od podobného kroku v nedávné minulosti ustoupilo Polsko, viz níže).

2.1 Žáci v období mladší adolescence

Současné chápání věku, v němž se nacházejí žáci nižší sekundární školy, samozřejmě navazuje na tradiční vývojovou psychologii, současně však využívá nové poznatky neurověd a na jejich základě zdůrazňuje nerovnoměrný vývoj mozku v tomto období. Charakteristické změny v limbickém systému přinášejí větší vnímavost vůči odměnám nebo hrozbám, vyhledávání nových podnětů, riskování, zájem o vrstevníky a s tím spojenou důležitost sociálního statusu. Naproti tomu pomaleji dozrávají korové oblasti, které odpovídají za vědomou /sebe/regulaci chování. Tato nerovnováha znamená, že mozek žáka v tomto věku není oproti předchozímu období mladšího školního věku prostě „zralejší“, ale není to ani jen nezralý mozek dospělého. Jde o kvalitativně specifické projevy nervové soustavy (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2019). Jde tedy současně o období rizik, ale také mimořádných příležitostí k růstu a učení. V neposlední řadě se dnes zdůrazňuje velká plasticita mozku, která do určité míry umožňuje kompenzovat případné negativní zkušenosti a problémy předchozího vývoje, popř. odolávat některým negativním faktorům z prostředí žáka.

Hrozí dvě nebezpečí – že se s žáky bude zacházet jako s malými středoškoláky (třeba na víceletých gymnáziích), anebo se pro ně bude vyžadovat stejný přístup jako k žákům prvního stupně školy (na základních školách). To nabývá konkrétně např. podobu *mylného* tvrzení: „Děti jsou přirozeně zvědavé, chtějí poznávat svět kolem sebe. Pokud se na druhém stupni základní školy zhoršuje jejich motivace k učení, je to vždy vinou školy.“ Je proto nevhodné, když jsou na

učení mladších adolescentů aplikovány představy odvozené např. z osvojování mateřského jazyka v časném dětství. Na druhou stranu uvedené tvrzení neznamená, že stávající kurikulum dobře odpovídá vývojovým potřebám různých skupin adolescentů. Stejně tak je potřeba klást důraz na to, aby kurikulum bylo předáváno v prostředí, kde se žáci cítí bezpečně. Syntézy současného pojetí trvale akcentují interakce sociálních, emočních a kognitivních faktorů při učení (Kuhl et al., 2019).

Učení a motivace se proměňují v průběhu vývojové dráhy (National Research Council, 2000; National Academies..., 2018).³ Klasická (piagetovská) kognitivní vývojová psychologie mluvila o rané adolescenci jako období nástupu abstraktně operačního myšlení. Dnes předpokládáme, že tento kvalitativní posun přichází u různých žáků v odlišném věku a hlavně že ve všech doménách či vzdělávacích oblastech nenastává nutně současně (teorie konceptuální změny). Přesto můžeme obecně říci, že rozvoj kognitivních schopností postupně umožňuje přemýšlet o složitých vztazích v různých oblastech reality, o místě jedince v nich, a postupně se také nezávisleji rozhodovat.

V oblasti kurikula lze mluvit o určité krizi, která „nastává v okamžiku, kdy škola splnila svůj úkol naučit žáka trivium a musí se vyrovnat s úlohou uvádět ho do jednotlivých odborných oblastí lidské kultury, tj. do oborů věd nebo umění.“ (Janík & Slavík, 2009). To je v naprosté shodě s jednou z nejviditelnějších představitelek současné psychodidaktiky, S. Vosniadou (2007), která říká: „Jedním z nejdůležitějších úkolů školy – jakmile se dostaneme za vyučování jednoduchých základů gramotnosti a aritmetiky – je umožnit žákům, aby pochopili způsoby uvažování jednotlivých oborů... Avšak právě v této oblasti škola nejvíce selhává.“ Jednou z možných odpovědí na tuto výzvu či krizi může být trend, který pozorujeme v novějších kurikulárních dokumentech, kde se klade větší důraz na **epistemické znalosti** vedle roviny obsahové nebo aplikační. Jinak řečeno, v jednotlivých předmětech je třeba více tematizovat procesy vzniku poznatků a jejich epistemický status (např. jejich proměnlivost v čase). Epistemickým aspektům se některá kurikula věnují na úrovni vzdělávacích oblastí (např. modulem o výzkumných metodách společným pro všechny přírodní vědy), nebo v rámci jednotlivých předmětů (typicky dějepis – viz příklad níže).

Schopnost abstrakce a hypoteticko-deduktivního myšlení (byť rozvíjející se u různých žáků v odlišném věku a míře) dává žákům mj. schopnost nově přemýšlet o spravedlivosti dění ve škole a postupně i v širším světě. Stejně tak se pozornost adolescenta obrací k jemu samému, je schopen také přemýšlet o vlastní identitě. Identita dospívajícího je vynořující se uvědomění vlastních hodnot, přesvědčení a aspirací, jež je v průběhu času a na základě rozličných zkušeností konstruováno a rekonstruováno (National Academies ..., 2019). Zkušenosti, které žák získá v tomto věkovém období, v neposlední řadě ve škole, zůstanou velmi živé i o mnoho let později. Je proto důležité zkušenosti plánovat, vybrat a uspořádat prostřednictvím kurikula. Vzestup levicově populistických, anebo naopak etnonacionalistických politiků a extremistických hnutí vyžaduje, aby se vzdělávání vážně zabývalo otázkami identity a celkové pohody (wellbeing). To neznamená přestat hledat, jak můžeme zlepšit výsledky a snížit nerovnosti. Je

³ Mimo záběr této studie leží význam raného a předškolního věku pro učení, opakovaně zdůrazňovaný staršími i nejnovějšími studiemi.

potřeba ale, aby dnes byly tyto dílčí cíle součástí širšího pojetí cílů školy. Zde se ovšem otvírají další dilemata: mj. jak přistupovat k otázkám identity ve stále více etnicky pestrých a sociálně fragmentovaných společnostech (viz též kapitola 4).

2.2 Motivace, aspirace, profesní orientaci a kariérové vzdělávání

Překonání závislosti výsledků žáků na sociálním původu je prakticky všude ve světě přijímaným úkolem školství.⁴ Současně je to považováno za jeden z nejobtížnějších cílů a pokrok v tomto směru bývá spíše pomalý. Nový výzkum potvrzuje, že vzdělávací výsledky jsou silně predikovány i genetickou výbavou jedince (von Stumm et al., 2019).⁵ Vliv sociálního původu (charakteristiky rodiny a komunity) je ještě významnějším prediktorem než vrozené předpoklady a vliv rodiny může kompenzovat některé handicap, avšak zejména na obou koncích spektra se tyto vlivy často vzájemně posilují. Jak a kdy škola rozdíl mezi žáky posiluje nebo kompenzuje, je zatím málo prozkoumáno, a může se to lišit např. v závislosti na konkrétním školním předmětu nebo přístupu učitele. V důsledku toho žáci přicházejí do nižšího sekundárního vzdělávání s velkým je rozptylem dovedností a znalostí, což představuje zásadní výzvu.⁶

Možná ještě významnější je, že se žáci již v této fázi liší v představách o možných vzdělávacích drahách, tedy ve svých **aspiracích a postojích ke škole** (viz též kapitolu 5). Řada z žáků *nemá* konkrétní představu, jaké znalosti a dovednosti budou potřebovat pro přípravu na různá povolání a jejich výkon. V této souvislosti je velmi vhodné, že v návrhu S2030+ se počítá s proměnnou přístupem ke kariérovému poradenství a kariérovému vzdělávání. V současnosti je kariérové vzdělávání spojováno především se vzdělávací oblastí Člověk a svět práce, popř. s klíčovou kompetencí pracovní. Je však třeba, aby tomuto aspektu byla věnována pozornost i v jednotlivých předmětech. Podobně jako epistemické aspekty, již na úrovni RVP ZV by měl být zvýrazněn v jednotlivých vzdělávacích oblastech jejich přínos pro různé profese a kariéru dráhu (např. jak se v různých profesích uplatňuje matematika, součástí odborné přípravy pro která povolání jsou partie fyziky apod.).

Data ze šetření PISA trvale ukazují, že v části české společnosti přetrvávají nízké aspirace a řada žáků se ani nepokouší o postsekundární studium nebo dokonace ani o maturitní obory. Úkolem školy by mělo být povzbuzovat aspirace žáků z rodin s nižším sociokulturním kapitálem. V tom by pozitivní roli mohlo sehrát i externí hodnocení, které by dávalo žákům relativně objektivní zpětnou vazbu ještě před volbou další studijní dráhy. Na druhou stranu, pokud se jedním z mála kvantitativních kritérií pro hodnocení (druhých stupňů) základní škol stává podíl žáků hlásících se, popř. skutečně odcházejících na maturitní obory, může to mít rovněž nežádoucí důsledky v podobě stigmatizace učňovských oborů v kariérovém poradenství i tam, kde by byly vhodnou alternativou) či snižování požadavků na žáky v maturitních oborech.

⁴ V českých školách jsme se opakovaně setkávali s malým zájmem o snižování sociálně podmíněných nerovností mezi žáky (Dvořák et al., 2015). Také stejné kvalita primárního stupně přispívá k rozdílům mezi znalostmi a dovednostmi žáků nastupujících do nižšího sekundárního vzdělávání.

⁵ Autoři studie zdůrazňují, že bychom to měli chápat jako výzvu k včasnému vyhledávání žáků, kteří mají z hlediska učení horší genetické předpoklady, a k poskytování potřebné podpory.

⁶ Otázkám přechodu mezi prvním a druhým stupněm se velmi podrobně věnovala podkladová studie k revizi RVP pro první stupeň, proto se zde toto téma podrobněji neřeší.

3 Stav a reformy ve vybraných vyspělých zemích: procesy a dokumenty

Informace o nižším sekundárním stupni v zahraničí, které dále uvádíme, je vždy třeba číst s vědomím, že určité uspořádání, prvek nebo opatření jsou součástí komplexního vzdělávacího systému, a jejich aplikování do našeho systému bez zachování jeho vazeb může být kontraproduktivní. V době, kdy v nebyvalé míře dochází k „vypůjčování“ politik, k legitimizaci národních reforem prostřednictvím odkazů na zahraniční vzory, je třeba vyhnout se selektivnímu vypůjčování některých argumentů nebo dílčích opatření, která vytržena z kontextu nemohou zamýšleným způsobem fungovat.

Největší pozornost zde věnujeme Irské republice – jde o systém, který je vnímán jako úspěšný, u nás byl relativně méně popisován, stále před řadou podobných otázek jako naše revize, ale při tom zvolil odlišná řešení (např. rozfázovaná implementace reformy, plošná závěrečná zkouška apod.). Dále zmíníme Skotsko (snaha o znovoživení reformy) a kulturně blízké Polsko (anti-reforma).

Irsko

Irská republika patří k zemím, které v posledním hodnocení PISA dosáhly jednoho z nejlepších výsledků ve čtení (v matematice a v přírodních vědách má srovnatelné výsledky s Českou republikou). Od některých jiných zemí a také od České republiky se odlišuje tím, že tam probíhá reforma jednotlivých stupňů vzdělávání postupně. Tématu této studie odpovídá reforma nižší sekundární školy označované Junior cycle, tedy revidovaný *Framework for Junior Cycle* (2012, 2015). Implementace reformy byla rozfázována od roku 2014, a dokonce i v rámci stupně vzdělávání byly revidované předměty zaváděny postupně (např. v nižší sekundární škole angličtina od roku 2014 a matematika až od roku 2017).

Irské kurikulum je (relativně) centralizované.⁷ Za jeho přípravu odpovídá Národní rada pro kurikulum a hodnocení (National Council for Curriculum and Assessment / An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta). Rada byla založena v roce 2001 a má 25 externích členů, kteří reprezentují zájmy různých aktérů ve vzdělávání – odborové a zaměstnavatelské svazy, rodiče, a po jendom zástupci ministerstva školství a ministerstva pro děti a mládež. Má ovšem i stále zaměstnance ve třech odděleních pro jednotlivé stupně vzdělávání, kteří dále zřizují specializované vývojové skupiny. Rada dříve měla jako hlavního partnera učitelské odbory (které jsou v Irsku považovány za jedny z nejmocnějších na světě), dnes se klade důraz na mnohem širší demokratické procesy veřejných konzultací o návrzích změn v kurikulu, což samozřejmě zpomaluje procesy, neboť různí aktéři přinášejí svoji, ne systémovou perspektivu. (Gleeson, Klenowski, & Looney, 2020). Za implementaci kurikula je odpovědné ministerstvo školství (Department of Education and Science), za vývoj obsahu zkoušek a jejich hodnocení je odpovědná State Examinations Commission. Vztah mezi ministerstvem a radou je tedy do určité míry obrácený než u nás.

⁷ Při nejmenším v tom smyslu, že Irská republika je unitární stát, a má jednotný státní kurikulumní rámec.

Nejdříve stručně charakterizujeme kontext reformy. Irská šestiletá primární škola se řídí kurikulem vydaným v roce 1999 (které nahradilo kurikulum z roku 1971), v poslední době byla částečně revidována pouze výuka jazyků v nižších třídách. Na nižší cyklus navazuje dvouleté vyšší sekundární vzdělávání (*senior cycle*), který úspěšně dokončí asi 90 % žáků. Revize kurikula pro vyšší sekundární školu navazuje na reformu nižšího stupně a její příprava probíhá od roku 2016. V průběhu sekundární školy skládají žáci dvě zkoušky: zkoušku tradičně známou jako Junior Certificate Examination a na konci vyššího cyklu Leaving Certificate Examination.⁸ Junior Certificate, který uzavírá nižší sekundární školu (ale před přechodovým ročníkem), není podmínkou pro postup do vyššího sekundárního vzdělávání (i když žáci skládají zkoušku v červnu, její výsledky jsou do škol rozesílány až září daného roku, kdy už žáci postoupili do další školy). Žáci skládají zkoušky cca z devíti předmětů včetně angličtiny, irštiny a matematiky. Mezi předměty, které nejsou ověřovány závěrečnou zkouškou, patří tělesná výchova a také předmět sociální, osobnostní a zdravotní výchova, ačkoli jsou povinné. Náboženství může být zkoušeným i nezkoušeným předmětem. I když jde o zkoušku či testování externí, neměli bychom si ho představovat jako nám v současnosti známé testy s uzavřenými otázkami. Jde spíše o eseje-testy.

Irské nižší sekundární vzdělání (*junior cycle*) trvá tři roky (následuje po šestileté primární škole), takže do něj nastupují žáci ve věku 12/13 let a končí ho ve věku 15/16. Kurikulum užívané do revize bylo vydáno v roce 1989. Základní programový dokument reformy byl vydán v roce 2012 a v revidované podobě znovu v roce 2015 (*Framework for Junior Cycle*).

Před reformou bylo získáno množství výzkumných dat (což neznamená, že závěry výzkumníků byly nakonec v plném rozsahu akceptovány). Prvním krokem k jeho revizi byla hodnotící zpráva iniciovaná v roce 1996 a publikovaná v roce 1999 (tzv. progress report), na kterou navázalo další hodnocení v roce 2004 (MacPhail, Halbert, & O'Neill, 2018). Důležitou roli sehrála také longitudinální studie zkušeností irských žáků v sekundárním vzdělávání (Smyth, 2009). Výzkum byl smíšený: každý rok se sbírala kvantitativní data od kohorty 900 žáků ve 12 případových školách doplněná skupinovými rozhovory. Výzkumníci sledovali mj. využívání diferenciac (ability grouping) a zjistili, že klesá využívání vnější diferenciac (streamingu) v rámci škol, ale koncentruje se do škol se znevýhodněnou populací. Současně bylo sledováno, kteří žáci volí akademické a kteří praktické předměty. Druhým aspektem bylo, co žáci považují za „dobrou výuku“.⁹ S poznatky z jiných zemí koresponduje zjištění, že poměrně brzy je pro mnohé žáky známkou dobré výuky to, že jsou připravováni na test. Více se to týká ambiciózních žáků ze střední třídy.¹⁰ Třetím velkým okruhem bylo klima školy. Klíčovým tématem, které se vynořovalo v rozhovorech, byla kvalita vztahu s učiteli – zde např. žákům chybí recipocita, žáci říkají

⁸ Na rozdíl od zkoušky na konci nižší sekundární školy, na konci vyššího sekundárního vzdělávání se skládá zkouška s velmi závažnými důsledky (high stake), která rozhoduje o možnosti pokračovat na terciární úrovni.

⁹ Obecnější charakteristiky odrážejí výroky „učitel to jasně vyloží/vysvětlí, umí to vysvětlit více než jedním způsobem“ a také je zřejmá preference aktivních metod.

¹⁰ To také oceňují na soukromém doučování, které je podle jejich názoru připravuje ke zkouškám a nezdržuje je ničím jiným.

o učitelích: *My je respektujeme, ale oni nás ne*. Negativní vztahy s učiteli byly dominantním tématem ve výpovědích žáků, kteří předčasně odešli ze školy (nepokračovali ve studiu).

Cílem reformy bylo dosáhnout vzdělání **kvalitního, inkluzivního a relevantního**. Také zde se ozývala obvyklá stížnost na přetížené osnovy. Irská kurikulární agentura NCCA před reformou změnila způsob prezentace kurikula i používanou terminologii („jazyk reformy“). Reforma, resp. cíle vzdělávání jsou shrnuty v 8 principech, 24 popisech výsledků učení (statements of learning, které nejsou formálně přiřazeny předmětům – lze je chápat jako průřezové cíle vzdělávání) a 8 klíčových dovednostech.

Irsko bylo považováno za evropského průkopníka v oblasti klíčových dovedností. I po reformě nižší sekundární školy se jim nadále věnuje velká pozornost, i když se zdůrazňuje potřeba rovnováhy mezi vědomostmi a dovednostmi. Současné klíčové dovednosti¹¹ odpovídají našich klíčovým kompetencím, avšak jako v jiných zemích – a na rozdíl od nás - obsahují také explicitně (jazykovou) gramotnost i matematickou gramotnost. Zajímavý je i způsob prezentace kurikula (<https://www.curriculumonline.ie/Home/>), který umožňuje různé způsoby jeho zobrazování; je provázán s ukázkami žákovských prací. Reforma přinesla i strukturální změny: přechod na 60minutovou vyučovací hodinu, která umožňuje jiné didaktické přístupy.

Jednotlivé předměty jsou popsány prostřednictvím „specifikací“, které obsahují obecné cíle předmětu, propojení těchto cílů s výše zmíněnými výsledky učení a klíčovými dovednostmi. Explicitně je popsána návaznost s primární a vyšší sekundární školou. Dále jsou uvedena hlavní tematická vlákna a v jejich rámci (předmětové) očekávané výstupy učení. Důraz je kladen na epistemické a procesuální dovednosti, např. v dějepisu počet výstupů ve vláknu *Základy historie* (které zahrnuje konceptuální, procesuální a hodnotové aspekty) je zhruba stejný jako ve zbývajících dvou vláknech *Dějiny Irska a Dějiny Evropy a světa*. Dále jsou navrženy metody průběžného hodnocení v předmětu a způsob externího závěrečného hodnocení (Junior Certificate).

Do reformy existovaly dvě úrovně náročnosti předmětů/zkoušek, a u jádrových předmětů dokonce tři (higher, ordinary, foundational). To znamená, že i ve formálně jednotných systémech existuje diferenciaci. Výzkumná zjištění ukazují, že v předreformní době byla praxe diferenciaci žáků do tříd „připravujících“ pro různé úrovně závěrečné zkoušky častější ve školách sloužících socioekonomicky znevýhodněným komunitám. Ve školách, jejichž žáci pocházejí převážně ze střední třídy nebo kde je žákovská populace smíšená, učitelé častěji povzbuzují všechny žáky, aby volili vyšší úroveň. Ve školách se žáky z dělnických rodin docházelo ve vyšších ročnících, tedy se blížící se externí zkouškou na konci nižšího sekundárního vzdělávání, k prudkému poklesu podílu studujících předměty na vyšší úrovni. Podle nového kurikulárního rámce angličtina, irština a matematika budou mít dvě možné úrovně obtížnosti (ordinary / higher), ostatní předměty pouze jednu.¹²

¹¹ Volný překlad: Jsem gramotný, zvládám sebeřízení, udržuji se v pohodě, přemýšlím a pracuji s informacemi, používám matematiku, jsem tvořivý, dokážu pracovat s ostatními, komunikuji.

¹² Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami existuje tzv. druhá úroveň projektování vzdělávacího obsahu (Level 2 Learning Programmes, L2LPs). Základem tohoto vzdělávacího programu jsou tzv. Priority

Výše zmíněný případ dějepisu je zajímavý tím, že měl patřit k nepovinným předmětům. Jedním z klíčových principů reformy se totiž stala flexibilita, která se týká i výběru většiny předmětů žáky. Celkem je v novém „rámci“ zařazeno 21 předmětů, z nichž jen tři - angličtina, irština a matematika měly být povinné s dotací 240 hodin, žáci si mají zapisovat nejvýše deset předmětů.¹³ Větší flexibility se má dosáhnout prostřednictvím „krátkých kurzů“, které představují alternativu k tradičním předmětům.

Předreformní praxe byla taková, že povinným předmětem byl dějepis v polovině škol, ale v praxi ho studovalo asi 90 % žáků. Nyní měl být „jen“ volitelný v každé škole. To vyvolalo dlouhou diskusi, v níž kurikulární agentura argumentovala, že dějepis může zůstat volitelný, protože čtyři z 24 obecných výstupů učení se vztahují k dějinám a všechny školy tak musí odpovídající obsah zařadit, i když nemají samostatný předmět (např. formou tzv. krátkých kurzů). Ve skutečnosti ho i nadále nabízelo 97 % škol. Navíc se tím, že dějepis dotane zvláštní status, naruší princip flexibility kurikula. Nakonec na přelomu let 2019 a 2020 bylo stanoveno, že dějepis musí být v každé škole rozvrhován (s minimálně 200 hodinami výuky) a bude nově nastupujícími žáky povinně volen.

Asi polovina žáků využívá možnost přidat k nižší sekundární škole jeden přechodový ročník (*transition year*), což je motivováno mj. snahou celkovou dobu sekundárního vzdělání prodloužit na šest let. Není pro něj kurikulum - školy si obsah určují samy, obvykle zahrnuje praktické dovednosti (např. řidičský průkaz), teambuildingové aktivity, řadu výletů a exkurzí, profesní orientaci, dobrovolnictví. Rizikem je, že lépe postavené školy mohou nabídnout lepší příležitost (např. výjezdy do ciziny). Výzkum ukazuje, že účast v tomto ročníku prospívá osobnostnímu rozvoji. V některých školách je tento ročník povinný, jinde vůbec není otvírán.¹⁴

Před reformou existovala široká shoda na tom, že je potřeba změna, ale když se pak zeptali různých aktérů, co a jak má být změněno, představy se velmi různily. Typickými pocity učitelů a ředitelů: ztráta jistoty, pocit přetížení úkoly. Pocit liminality by příliš silný, příliš psychologicky závažný. Změnil se význam základních pojmů - „znalost“ dříve znamenala předměty, a to bylo najednou zcela znejistěno. Podobně „žák“ dřív znamenalo „prázdná nádoba“, a najednou to je někdo, kdo má spolukonstruovat své poznání.

Veřejná reformní debata se soustředila také na metody hodnocení s tím, že na úkor externího hodnocení měl být podstatně větší důraz kladen na průběžné/formativní hodnocení učitelem a na školní hodnocení, což v irském kontextu bylo nezvyklé. Na základě popsání výzkumu bylo navrženo oslabit efekt závěrečných zkoušek, případně je úplně zrušit. Jak bylo výše řečeno, u všech předmětů (kromě angličtiny, matematiky a irštiny) byla zavedena jedna úroveň (místo

Learning Units (PLUs) které rozvíjejí základní kompetence, sociální a pracovní dovednosti. Tyto programy by se měly týkat jen velmi malého počtu žáků, kteří dosud měli individuální vzdělávací plány.

¹³ K jádrovým oblastem patří kromě tří uvedených předmětů ještě well-being.

¹⁴ Podobnou roli hraje v Dánsku 10. ročník, který je organizačně buď součástí běžné základní školy, nebo je ho možné absolvovat v samostatné škole (internátní „Efterskole“). Dříve byl chápán jako příležitost pro žáky, kteří měli na základní škole obtíže a potřebovali další rok, aby se připravili na střední školu, ale dnes je široce populární i mezi nadanými žáky. Tento ročník je obvykle považován za způsob, odpočinku od běžné školní rutiny a šance vyzkoušet si něco jiného před přechodem na střední školu.

dřívějších dvou – *higher* nebo *ordinary*). Následovala okamžitě silná negativní reakce učitelů a odborů (i když jiní aktéři byli pro). Kompromisní východisko představuje tzv. Traversova zpráva. Po dokončení reformy všech předmětů se má závěrečná zkouška přejmenovat na Junior Cycle Student Award. Logická je otázka, proč je tak vážně brána zkouška, která vlastně nemá pro žáky žádné důsledky. Vysvětlením může být význam tohoto testu jako bezpečné, ale důležité příležitosti pro ověření znalostí a dovedností „v poločase“ cesty k Leaving Certificate jako zkoušce se závažnými důsledky.

Reformované irské kurikulum odpovídající našemu druhému stupni má tedy trojitou strukturu, typickou pro současná kurikula (včetně RVP ZV): klíčové kompetence – průřezové cíle (ve formě *statements of learning*) – předměty. Podobně jako v jiných zemích jsou jako první klíčové kompetence explicitě pojmenovány jazyková a matematická gramotnost. Pozoruhodným rysem je důraz na flexibilitu a přizpůsobení zájmu žáků prostřednictvím volitelnosti většiny předmětů a zavedením „krátkých kurzů“.

Irskou zkušenost se snahou o výzkumem podloženou revizi kurikula lze shrnout tak, že výsledky výzkumu nejsou často dostatečným argumentem pro zásadní reformy (pokud není vlivný aktér, který je použije pro posílení své agendy), ale že výzkumníci mohou dosáhnout posunu v diskurzu nebo dílčích změn. Reforma se dělá částečně metodou "name and hope" (Reid, 2006) – znamená, pojmenují se cíle a doufá se, že se něco stane. Od roku 2020 má ministerstvo a kurikulární autorita provést první evaluaci reformy rámce pro nižší sekundární vzdělávání.

Skotsko

Skotsko se považuje za modelový příklad nových reforem a bylo od počátku jednou z významných inspirací pro tvorbu RVP (Tupý, 2014, 2019). Vývoj skotského kurikula a jeho struktura byly v češtině podrobně popsány (Holec & Dvořák, 2017; Dvořák et al., 2018). Skutečnost, že šlo o jeden z prvních případů „nového kurikula“, na který se zaměřili i četní výzkumníci, má tu výhodu, že jsou také popsány slabiny a rizika. Vyplatí se proto sledovat i nejnovější vývoj, který nemohl být již ve výše zmíněných publikacích zachycen.

Významný rozdíl mezi kurikuly ve Skotsku a v České republice leží v přístupu k tvorbě: v České republice byly veřejnosti, zjednodušeně řečeno, předloženy čtyři verze jednoho dokumentu, ve Skotsku vznikly postupně čtyři dokumenty rozdílného rozsahu (i obsahu), které postupně zpřesňovaly vizi (Holec & Dvořák, 2017). V posledních letech i ve Skotsku vládlo přesvědčení, že reforma potřebuje „nabrat nový dech“. Konkrétně v září 2019 byl připraven „čerstvý příběh“ (*refreshed narrative*), navržený pracovní skupinou zastupující různé aktéry (*scotlandscurriculum.scot*). Cílem má být jednodušší prezentace kurikula s nadějí, že ve školách dojde ke kritické diskusi, nakolik se dosud dařilo myšlenky reformy naplňovat. Nejde tedy o revizi kurikula, ale o implementační impulz. Samozřejmě to budí otázky, zda takováto změna není jen kosmetická a zda může něčeho podstatného dosáhnout. Současně nám takový přístup zní povědomě: „Kdybychom to bývali učitelům lépe vysvětlili, oni by tu reformu přijali daleko lépe.“ Co tedy nová prezentace kurikula přináší? (1) Informace lze nalézt na jednom místě. (2) Nová prezentace dává návod, jak vstoupit do reformy, což nemusí být nutně totéž jako „psát (znovu) školní kurikulum“ (Humes & Pristley, bude publikováno).

Polsko

Polsko je země kulturně nám blízká, která upoutala pozornost významným zlepšením výsledků v šetření PISA po velké strukturální reformě zahájené v roce 1999. Dnes ovšem probíhá „reforma reformy“ prováděná stranou Právo a spravedlnost (PiS). Polsko zde uvádím i proto, že tamní reformy se týkají otázky organizace a obsahu nižšího sekundárního vzdělávání, jež je předmětem této studie, a protože došly do fáze **anti-reformy**, jež u nás za určité konstelace politických sil rovněž může nastat.

Bezprostředně po pádu komunismu se v Polsku jako aktuální jevila decentralizace školství. Zásadní reforma proběhla v roce 1999, kdy nahradily dosavadní osmiletou základní školu dva nové typy škol – šestiletá primární škola (s tradičním názvem *szkoła podstawowa*) a organizačně samostatné tříleté nižší gymnázium (*gimnazjum*). V souvislosti s tím byly o rok zkráceny střední (tj. vyšší sekundární) školy: po reformě tříleté všeobecné *liceum*, 3–4 roky trvající průmyslovky (*technikum*); a tříleté učňovské školy (*zasadnicza szkoła zawodowa*). Základními cíli reformy bylo zvýšení kvality vzdělávání, snížení rozdílů mezi žáky ve městech a na venkově, a zvětšení podílu obyvatel dosahujících vyšších stupňů vzdělání. Poreformní kurikulum se zaměřilo na čtenářskou a matematickou gramotnost. Důležitým nástrojem snížení rozdílů mezi žáky mělo být jednotné testování. Odpovědnost za řízení škol byla dále decentralizována.

Tato změna se na počátku setkala s prudkým odporem, mj. kvůli rychlosti zavádění. Posléze se ale situace stabilizovala a reformě byly přičítány některé velmi pozitivní efekty, zejména výrazný skok výsledků Polska v šetření PISA, které se z podprůměru rychle přesunulo mezi země nadprůměrné. Rozdíly mezi městem a venkovem poněkud poklesly. Kromě změny organizace školství bylo dalším zásahem snížení věku počátku školní docházky ze sedmi na šest let (povinně od roku 2015).

Přes to vláda PiS s platností od školního roku 2017/2018 popsanou reformu de facto anulovala. Argumenty, na jejichž základě byla kritizována předchozí reforma, zahrnovaly především to, že nové samostatné nižší sekundární školy (gymnázia) vedly k nárůstu behaviorálních problémů dospívajících žáků, zejména k nárůstu agresivního chování včetně nejzávažnějších projevů. Uvádělo se, že vytvoření strukturálního přechodu do nové, organizačně oddělené školy v kritickém věku dospívání není z hlediska zdravého vývoje žáků vhodné. S tím souvisela i údajná diskontinuita v obsahu vzdělávání, kurikulum prý nebylo ani dostatečně modernizováno, bylo přetížené a odpovídalo možnostem nejlepších žáků, chyběla podpora žáků zaostávajících v základních předmětech. Dalšími argumenty odpůrců byly přetrvávající segregace a také negativní dopad na systém učňovského školství (Mazepus & Mazepus, 2017).

Pravicová konzervativní vláda obnovila organizačně jednotné osmileté základní školy (vymezení jejich spádových obvodů škol se označuje *rejonizacja*), nástup šestiletých dětí do školy je nyní možný jen se souhlasem psychologa. Kritici této „reformy reformy“ hodnotí negativně jednak způsob zavádění (podobně jako minulá reforma, je i její revize implementována velmi rychle), ale především přesvědčení, že strukturální změna vyřeší problémy s obsahem učiva, způsobem výuky i s chováním žáků. Přestože se předchozí výrazné zlepšení polských žáků přičítalo především prodloužení všeobecného vzdělání celého populačního ročníku, výsledky šetření

PISA 2018 zatím ukazují pokračování pozitivního trendu zlepšení žáků. To bude jistě potřeba podrobit dalším analýzám.

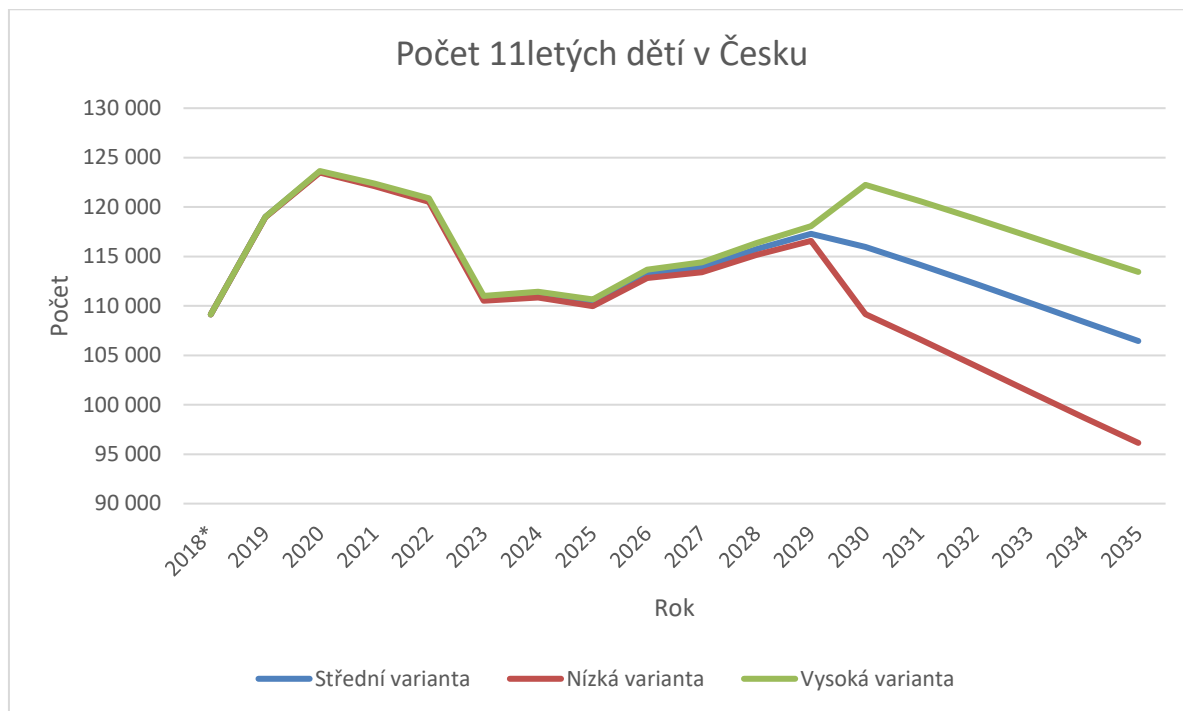
Polský příklad – nám blízký geograficky i z hlediska některých společných problémů post-socialistického prostorů – ukazuje, že boj za obnovu „tradičních“ přístupů ve školství se může stát agendou krajní pravice, která využije chyb v realizaci inovací. Podobné tendence pozorujeme i u nás. V Polsku se ukazuje, že stejné argumenty, které sloužily pro legitimizaci reformy v roce 1999, lze použít i pro zdůvodnění antireformy (to se týká např. segregace, která pravděpodobně není důsledkem konkrétní struktury školství, ale snahou části rodičů zajistit pro své děti lepší vzdělání v jakémkoli systému).

Byly uvedeny tři příklady reforem vzdělávání se zaměřením na specifika nižší sekundární školy – Irská republika, Skotsko a Polsko. Irsko při tom zastupuje příklad revize kurikula, Skotsko snahu o oživení již provedené reformy, zatímco Polsko můžeme označit za anti-reformu, v níž jde o návrat k předchozímu modelu.

4 Podmínky kurikulární reformy vytvářené společenskou situací a vzdělávací politikou

Před dvaceti lety formulovalo OECD (2001) šest scénářů možného vývoje vzdělávání. Tento model si získal značné uznání, v českém prostředí díky J. Kotáskovi. Přestože model byl formulován na období cca 15 let, zdá se, že je stále aktuální a dosud nebyl překonán. Došlo pouze k mírně odlišnému členění šesti scénářů – za udržování statu quo je považován jen scénář byrokraticky řízeného školství; zatímco byl explicitě vyčleněn scénář rozkladu systému způsobený především masovým odchodem učitelů ze školství. I když se zřejmě v určité míře (a možná odlišně v jednotlivých školách) naplňují všechny naznačené trendy, bohužel právě poslední, krizový scénář se v posledních letech v České republice jevil jako aktuální. Přes přísliby politických opatření není zřejmé, zda se podaří krizi překonat, s důsledky zejména pro předměty STEM¹⁵. Možná tak nastává – v našich podmínkách po více než dvou stoletích – rozpad jednotné vzdělávací soustavy (srov. Ball, 2012), kdy stát jako garanta počátečního vzdělávání nahradí pestrá decentralizovaná síť různých poskytovatelů vlastních vzdělávacích služeb, ale také garantů kvality.¹⁶

4.1 Demografický kontext



Obrázek 4.1 Predikce počtu 11letých dětí v Česku (Český statistický úřad, 2018)

¹⁵ STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) – mezinárodní zkratka pro matematiku, přírodovědné a technické obory.

¹⁶ Popřípadě obojí současně – např. Scio současně ve veřejném diskurzu výrazně ovlivňuje představu, co má být dobrým vzděláním, a současně je poskytovatelem.

Obrázek 4.1 ukazuje předpokládaný vývoj počtu jedenáctiletých dětí ve výhledu do roku 2035. Po minimu, kterého bylo dosaženo kolem roku 2010, setrvale stoupá počet mladších adolescentů a nyní jich je v každém ročníku zhruba o 20 tisíc více než na začátku dekády. Vzestupný trend bude ještě krátce pokračovat. Je však samozřejmé, že za tímto celostátním trendem se skrývá velká regionální a někdy i lokální variabilita.

Návrh S2030+, resp. dokument Hlavní směry (2019, s. 37) věnuje poměrně malou pozornost kvalitativním proměnám složení žákovské populace a problematice dětí s odlišným mateřským jazykem ve školách. Jako doporučené opatření uvádí jazykovou přípravu. To je samozřejmě nezbytným prvkem, ale i v případě, kdy bude poskytována optimální výuka češtiny, možnost nově příchozího žáka participovat ve výuce bude po dobu mnoha měsíců až několika let výrazně omezena. Je třeba řešit také úpravy kurikula, vyučování, hodnocení a obecně (alternativní) komunikace s takovými žáky v přechodném období do funkčního osvojení jazyka výuky. Podobně jako u žáků s jiným typem znevýhodnění, úprava kurikula a požadavků klasifikace by neměla znamenat rezignaci na akademický rozvoj a měla by být vysvětlena ostatním žákům ve třídě. Ještě více než pro běžnou populaci i zde platí, že žáci s odlišným mateřským jazykem pro rozvinutí svého učebního potenciálu potřebují mít saturovány i sociální a emoční potřeby. Samotná podpora osvojení češtiny tedy nestačí, protože tyto žáci často musí překonávat sociální a kulturní překážky, čelí stereotypům, nepřátelství či šikaně.

Pro zajištění rovných podmínek a úspěchu pro široké spektrum žáků jsou v zahraničí rozvíjeny přístupy, které usilují o využití vlastních zdrojů (znalostí, zkušeností, dovedností) potenciálně vyloučených skupin nebo menšin. Jejich cílem bývá zvýšení úspěchu ve vzdělávání, rozvoj kulturních kompetencí a kritického reflexe sociálního řádu, při současném vlastních kulturních specifik (culturally responsive / relevant / sustaining). Jde tedy o odmítnutí pojetí (sub)kultur vyloučených skupin jako deficitních. Některé z těchto přístupů jsou více orientovány na konkrétní výukové postupy, jiné více pracují s postoji a přesvědčeními učitelů. Tyto přístupy nejsou ovšem bez rizik, např. že snaha přizpůsobovat výuku kulturám zastoupeným ve třídě ve skutečnosti bude reprodukovat a posilovat stereotypy nebo dokonce omezí jejich přístup ke zdrojům většinové společnosti (Souto-Manning et al., 2019).

4.2 Organizace nižšího sekundárního vzdělávání v České republice

Tabulka 4.1 Počty základních škol, tříd a žáků (školní rok 2018/2019)

	Školy		Třídy		Žáci ZŠ	
	celkem	s 2. st.	celkem	2 st.	celkem	na 2. st.
Celkem	4172	2746	46774	18015	940928	367486
z toho spec. třídy	492	465	3387	1478	27115	13230
ZŠ běžné	3843	2424	43932	16815	918758	356974
ZŠ pouze pro SVP	329	322	2842	1200	22170	10512

Zdroj: MŠMT ČR, Výkonová ročenka školství

Nižší sekundární vzdělávání je v České republice poskytováno především v základních školách, z nichž dvě třetiny mají třídy druhého stupně. Kromě toho se RVP ZV ovšem vztahuje také na 308 středních škol, na nichž jsou otevřeny víceleté studijní programy (s cca 82 tisíci žáky), kromě gymnázií jde také o osmileté konzervatoře. Víceletá gymnázia pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zřízena nejsou.

Rozvinutá školská infrastruktura v Česku (vysoký počet škol a jejich hustá síť v regionech) bývá považována za přednost.¹⁷ Zatímco v případě prvních stupňů to není třeba zpochybňovat, existence velkého počtu malých úplně organizovaných základních škol přináší i rizika. Problematice vysoké decentralizace absence středních článků řízení (v kontextu extrémní fragmentace české sídelní struktury) se podrobně věnují již nové strategické dokumenty, připomeňme jen, že vysoká autonomie jednotlivých škol a s tím související administrativní zátěž jde na úkor času a dalších zdrojů, které by vedení školy mohlo věnovat mj. kurikulu.

Současná situace, kdy je nižší sekundární vzdělávání poskytováno ve velkém počtu malých základních škol, vede k tomu, že řada předmětů je vyučována neaprobovaně. Echazarra a Radinger (2019) analyzovali údaje TALIS 2013 a zjistili, že mezi všemi 34 zúčastněnými zeměmi učitelé druhého stupně českých venkovských škol nejméně často uvádějí, že didaktika všech předmětů, které vyučují, byla součástí jejich počátečního vzdělávání a přípravy. Pokud jde o obsah kurikula, 58 % českých venkovských učitelů odpovědělo, že učivo některých předmětů, které vyučují, nebylo součástí jejich studia. Ve srovnání s pouhými 35 % neaprobované výuky v městských školách se situace, kdy učitel vyučuje předměty, pro které nemá aprobaci,¹⁸ výuka zdá být na venkovských školách mimořádně běžná a rozdíl mezi kvalifikací a přípravou učitelů českých městských a venkovských sekundárních učitelů uváděných samostatně je zdaleka největší ze všech účastníků TALIS 2013. Pro učitele v těchto podmínkách by mohly být tvorba vlastních učebních osnov poměrně obtížná.

Překvapivě rozdíl mezi venkovskými a městskými oblastmi příliš neovlivňuje výsledky žáků ve studii PISA. Zjištěné výkonnostní rozdíly mezi venkovskými a městskými oblastmi v Česku jsou poměrně mírné (ve srovnání s mezinárodním průměrem) a lze je téměř úplně vysvětlit socioekonomickými rozdíly ve složení žáků (Shewbridge et al., 2016, s. 45). Dvořák a Straková (2016) dokonce naznačují, že po zohlednění účinků vnější diferenciací a sociálně-ekonomických rozdílů mohou mít venkovské školy na druhém stupni mírně lepší výsledky než školy městské.

Žáci v početně malých třídách základních škol však (po kontrole na další faktory) nemají lepší výsledky, v gymnáziích jsou naopak lepší výsledky v početně velkých třídách (ČŠI, 2018b, s. 31). To je v souladu se zahraničními zjištěními, že u starších žáků není velikost třídy příliš významným faktorem kognitivních výsledků (na rozdíl od mladších nebo znevýhodněných žáků).

¹⁷ Viz například *Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti* (2015).

¹⁸ I když současná legislativa se aprobovaností nevěnuje, věcný problém tím nezmizel.

4.3 Struktura vzdělávacího systému: víceletá gymnázia

Při diskusi o strukturních podmínkách české nižší sekundární školy je často za problém označována hlavně existence víceletých gymnázií (VG). Po Rakousku-Uhersku jsme zdědili systém obecných škol a měšťanek, které poskytovaly prakticky orientované vzdělávání velké části populace, vedle nichž existovaly školy výběrové, zejména gymnázia. Již od první republiky bylo heslem přiblížení měšťanek i venkovské mládeži a současně "sblížení" měšťanek a gymnázií, což bylo dovršeno jednotnou školou po roce 1948.

Moderní koncepce základního vzdělávání se rodila od šedesátých let minulého století, kdy v tehdejším VÚP vznikly v letech 1958–1961 návrhy koncepce pro všechny předměty základní devítileté školy (B. Kujal). V letech 1965–68 byl proveden rozsáhlý výzkum modernizace a diferenciací základního všeobecného vzdělání, návazně probíhala diskuse za účasti řady aktérů. Tyto snahy, již ve specifických podmínkách „normalizace“, vyústily do programu „Dalšího rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy“ schváleného v roce 1976 předsednictvem ÚV KSČ a dále federální a oběma národními vládami. Nové pojetí vzdělávání, v souladu s duchem doby a s principy sovětské sociokognitivní psychologie, se orientovalo na náročné teoretické učivo strukturované v souladu s výstavbou vědních disciplín.¹⁹ Toto pojetí díky komplexní implementační strategii v podmínkách přísné centralizace školství včetně tvorby učebnic ve velké míře proniklo do praxe i do přípravy učitelů a pravděpodobně stále představuje živou tradici ovlivňující do značné míry podobu výuky v české škole.

Obnova demokraci po roce 1989 přinesla do nižšího sekundárního vzdělávání zásadní strukturální zásah: obnovu výběrových víceletých gymnázií. Problematika víceletých gymnázií patří ke spíše výjimečným jevům, kde máme množství aktuálních dat díky rozsáhlému výzkumu CLoSE. Značné publicity se dostalo např. zjištěním, že tato gymnázia navštěvují především žáci s podnětným rodinným zázemím, ne nutně žáci s nejlepšími kognitivními předpoklady, nebo že průměrný přírůstek vědění žáků, čili posun ve znalostech a dovednostech mezi 6. a 9. ročníkem na ZŠ a mezi primou a kvartou víceletého gymnázia je podobný. Neméně závažné, ale možná méně publikované zjištění však říká, že v absolutním ohledu gymnazisté dosahují výrazně lepších výsledků v testech než žáci základních škol: dokonce průměrný výsledek žáků víceletých gymnázií v primě je na stejné úrovni jakou dosáhne průměrný žák na základní škole v 9. ročníku (tedy o čtyři roky vzdělávání později). Tento efekt je vysvětlitelný především lepším rodinným zázemím dětí (podpora rodiny). K němu se v průběhu docházky do výběrové/ne výběrové školy přidá také vliv vrstevníků, kdy se žáci s vyšším sociálně-ekonomickým statutem pravidelně setkávají ve škole a vzájemně se pozitivně ve vztahu ke vzdělávání ovlivňují (případně naopak).

Příznivá zjištění o žácích gymnázií nelze chápat (jen) jako výsledek pedagogické práce školy. CLoSE také potvrdil různá předchozí zjištění o velkých rozdílech mezi jednotlivými školami stejného typu (jak mezi základními školami, tak mezi gymnázii). Na druhou stranu část žáků s velmi dobrými studijními předpoklady zůstává na druhém stupni základních škol (např. ČŠI,

¹⁹ „Vědeckost“ jako východisko tvorby kurikula ovšem byla relativní: zatímco matematika a přírodní vědy nebyly – na rozdíl od stalinského období – postiženy vážnějšími ideologickými deformacemi, pak pro humanitní a společenskovední předměty to neplatilo.

2017). Co znamenají tato zjištění pro podmínky vzdělávání na druhém stupni? Základní školy mají tedy (navzdory odchodu části žáků na víceletá gymnázia) mimořádně rozmanitou žakovskou populaci, ale jednotné kurikulum. Hrozí pak riziko, že nebudou dobře sloužit žádné skupině žáků. Jinak řečeno, jednotná/nediferencovaná základní škola naplní cíl, pro který vznikla, jen když se v ní bude dostávat zvláštní podpora žákům ze znevýhodněného prostředí (EEAG, 2016, s. 83), aniž by zanedbávala ostatní. Vysoká míra žáků opouštějících podle šetření PISA české základní vzdělání s nedostatečnou úrovní základních gramotností ukazuje, že se to dosud nedaří. Učitelé základních škol, přestože se často setkávají s různorodou žakovskou populací, tráví (podle vlastního posouzení v šetření TALIS 2018) přípravou na výuku méně času než učitelé gymnázií (ČŠI, 2019, s. 43). S tím by mohla souviset skutečnost, že diferencovaná výuka je Českou školní inspekcí pozorována jen zřídka (ČŠI, 2018a, s. 75). Současně učitelé kladou ve srovnání se zahraničím jen malý důraz na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, i když tento fakt může být interpretován různě (ČŠI, 2019, s. 42).

Zaměření pozornosti na určité znevýhodněné/rizikové skupiny má však – jako mnoho jiných politik – také negativní vedlejší efekty, neboť může měnit způsob myšlení pracovníků ve školství, kteří ztrácejí zájem o své žáky o jako jednotlivce, ale cílem jejich práce se stává zlepšení „podskupin“, což je v rozporu s humanistickými tradicemi pedagogiky (Braun, & Maguire, 2018).

V zahraničí dochází k určité konvergenci mezi modely s časnou selekcí a modely jednotné školy: na jedné straně tradičně diferencované systémy jako německý omezují počet souběžných vzdělávacích drah (Becker, Neumann, Dumont, 2016). Současně je snaha o větší prostupnost mezi vzdělávacími drahami, o usnadnění mobility. Na druhou stranu, v zemích s formálně jednotným (viz příklad Irska výše) školstvím dochází k rozsáhlé neformální diferenciaci, často umožněné neoliberalními reformami spojenými se vstupem soukromých zřizovatelů, s volbou školy apod. Lze udělat závěr, že privilegované rodiny v každém systému, ať diferencovaném nebo komprehenzivním, úspěšně využívají příležitosti specifické institucionální podoby systému, aby zajistily co nejvýhodnější výsledky pro své děti (Triventi et al., 2019). Rušení nebo omezování víceletých gymnázií tak z praktických důvodů může být kontraproduktivním krokem. Společnost si cesty k vnější diferenciaci žáků vždycky najde (a bylo to tak i před rokem 1989), např. formou specializovaných nebo soukromých základních škol.

Klasické práce z první dekády tisíciletí nenacházely možné kladné stránky institucionálního dělení žáků. Novější postupy v poslední době, které berou v úvahu více hledisek při hodnocení dopadů diferenciaci, ukazují o něco složitější obrázek, i když spíše negativní pohled na vnější (zejména časnou) diferenciaci přetrvává. Z poslední doby jistě stojí za pozornost práce Van de Werfhorsta (2019), který studoval socioekonomicky podmíněné nerovnosti ve výsledcích vzdělávání ve 21 evropských zemích; konkrétně zda reformy zaměřené na odstranění nebo odložení věku selekce žáků v průběhu školní dráhy tyto nerovnosti snížily. Pokud reformy vedly k diferenciaci v pozdějším věku, nerovnosti spojené s profesním statutem rodičů skutečně poklesly. Vztah mezi vzděláním rodičů a výsledky dětí však těmito reformami prakticky nebyl ovlivněn. Snížení nerovnosti bylo nejen zlepšením výsledků žáků znevýhodněných svým původem, ale současně i poklesem výsledků žáků z „elitního“ prostředí. Van de Werfhorst (2019) se domnívá, že pokud reformy odstraňující vnější diferenciaci mají skutečně negativní důsledky pro elity, budou se politicky jen obtížně prosazovat.

5 Výzkumná zjištění o dosavadním průběhu reformy v základních školách

Současná tendence založit školskopolitická rozhodování včetně revize kurikula na datech je pozitivní. Je však třeba upozornit, že v současné situaci u nás prakticky neexistují výzkumy, které by umožnily doložit přímou příčinnou souvislost mezi konkrétní podobou kurikula a dalšími jevy, zejména realizovaným a dosaženým kurikulem. Pokud data existují, mají většinou observační charakter a kauzální interpretace neexistují. Jak ukážeme dále, existující výzkumy a další šetření (např. inspekční) přinášejí nejednoznačná až rozporná zjištění. Navíc dopady české kurikulární reformy byly monitorovány a vyhodnocovány systematictěji ve čtyřletých gymnáziích (Janík et al., 2011), kde reforma začala o něco později, než v základním školství.

Ani v mezinárodním výzkumu neexistují v současnosti příliš spolehlivé doklady pro rozhodnutí o řadě klíčových otázek. Společenskovědní výzkum obecně prochází krizí reprodukovatelnosti svých nálezů. Jeví se potřeba revidovat i široce popularizované výsledky metaanalýz s nedávné doby, neboť mohly být ovlivněné např. publikačním zkreslením (potlačením negativních výsledků ověřování inovací v odborné literatuře). Zatímco na úrovni primárního vzdělávání existuje relativní shoda o cílech vzdělávání, představy žádoucí podobě o sekundárním vzdělávání jsou značně polarizované (EEAG, 2016). To také komplikuje snahu o evaluaci dosavadního kurikula.

Konečně je nutno upozornit, že reforma zavádějící RVP sledovala několik různých cílů, a současně žádný z nich nebyl natolik operacionalizovaný, aby bylo možno jej vyhodnotit např. kvantitativně. To vedlo při hodnocení reformy na úrovni škol k zaměření na prostředky (např. vytvoření ŠVP) místo na efekty (např. zlepšení úrovně kompetencí u žáků). V poslední době se díky některým výzkumným projektům daří zvyšovat znalosti o implementaci reformy, stále naprosto převažují poznatky o postojích aktérů, případně o podobě školních dokumentů. Další důležitou stránkou je transparentnost dat o naplňování reformy. V poslední době jsme dosáhli určitých pokroků v oblasti otevřeného poskytování dat státní správou, např. z informačního systému ČŠI, jak je ukázáno níže, validita těchto dat je někdy problematická.

5.1 Plánované kurikulum na národní a školní úrovni

V situaci, kdy není dostatek dat umožňujících kauzální závěry, ale v České republice ani nebyla dosažena široká shoda na cílech vzdělávání, je většina vyjadřovaných stanovisek k RVP ZV a jeho důsledků fundována spíše jen teoreticky, popř. i ideologicky. Základní principy, na nichž je konstruován RVP ZV – procesuální chápání učení žáka (záleží více na tom, „jak“ než „co“ se žáci ve škole učí), kdy se obsah jednotlivých předmětů jeví jako nevýznamný a hranice mezi nimi žádoucí je překonávat, učitel jako skutečný tvůrce kurikula i klíčový aktér proměny školy, který má dostat maximální autonomii – zastává například Vladimíra Spilková (Rodová, Horká, & Lojdomá, 2017). Vůči kompetenčnímu kurikulu naopak kriticky vystoupila řada jiných akademiků (např. Váňová, 2005; Štech, 2013). Postoj odborné obce tak byl od začátku reformy rozdělený.

Za problematické v předchozím vývoji reformy považujeme jednostrannou preferenci procesuálních kritérií, popř. to, že jako cíle nebo kontrolované úkoly byly chápány instrumentální aspekty (vytvoření ŠVP), nikoli znalosti a kompetence žáků. V zahraničí je dnes absence

jasného porozumění roli znalostí v kurikulu a jejich vymezení považována za klíčový nedostatek reformou předchozí dekády, tedy i zavádění RVP (Dvořák, 2017).

Pokud jde o praxi, podle šetření České školní inspekce (2017) třetina učitelů vyjádřila výhrady k rámcovému vzdělávacímu programu, a to nejčastěji předimenzovanost obsahu, nerozčlenění témat a výstupů do jednotlivých ročníků, malou srozumitelnost popisu výstupů, nepřiměřenou náročnost některých výstupů a absenci metodických návodů pro výuku některých témat. Zároveň **dvě třetiny učitelů nemají k RVP daného předmětu výhrady** (ČŠI, 2017, s. 128). To by bylo možné vysvětlit také tak, že se s novým kurikulárním rámcem „smířili“ (Spurná, 2019) a hlavně si nepřejí změny, které by implikovaly povinnost provést úpravy ŠVP (Dvořák et al., 2015). Každopádně to znamená, že **jen menšina učitelů pocítuje potřebu významnější revize** kurikula nebo si ji přeje. Školy sice uvádějí přetíženost výuky jako největší problém rozvoje gramotností, ovšem někdy v nejednoznačné dikci, např. „přetíženost osnov“ (Česká školní inspekce, 2016a, s. 446) může odkazovat jak k RVP ZV, ale správně by měla znamenat problém v ŠVP konkrétní školy.

Tvorba ŠVP ve většině škol nesplnila očekávání, že se stane katalyzátorem proměny vzdělávání. Převažuje rutinné a mechanické využívání dokumentů (Spurná, 2019). Moree konstatuje v jí studovaných školách plošné odmítání reformy navzdory vnímané potřebě změn: „Myšlenka byla dobrá, ale provedení hrozný.“ (Moree, 2013, s. 106) Je zbytečné vést spory, zda jsou (čeští) učitelé tvořiví reflexivní spolutvůrci reformy a kurikula, anebo vyhořelí rutiněři, anebo nekvalifikovaní či špatně připravení začátečníci, již zápasí spíše s otázkami managementu třídy než s otázkami učiva. Nejen, že jsou všechny tyto skupiny ve školách zastoupeny, ale také pro jednotlivého učitele platí, že může současně být motivován pro tvořivou změnu a ztotožňovat se s reformou, ale (nebo dokonce právě proto) být trvale přetížený, vyčerpaný (Ball et al., 2011), a v praxi tedy nezvládající nároky, které na něj klade reforma (nebo které si on sám klade na sebe). Na druhou stranu by neměla být přehlížena menšina škol, kde tvorba ŠVP nastartovala reflexivní procesy změny a zlepšila komunikaci mezi učiteli. Není však známo, zda tyto pozitivní efekty byly časově omezené na dobu vytváření ŠVP nebo zda jsou trvalé (Spurná, 2019).

Požadovaná struktura ŠVP zahrnovala a zahrnuje mnohem širší problematiku než kurikulum v užším smyslu, šlo o „redesign“ školy jako celku. Současně plošné zavedení jediného modelu rozvoje školy založeného na tvorbě ŠVP podle stanoveného RVP do značné míry omezilo možnost porovnat přínos této reformy, neboť neexistují alternativy (popř. školy pracující podle starších vzdělávacích programů), s nimiž by mohly být porovnány školy, které prošly reformou.

Asi čtvrtina základních škol využívá pro vedení svého ŠVP prostředí Inspis ŠVP, toto číslo se dále nezvyšuje (Česká školní inspekce, 2018a).

Standardy

Jedním z trvale diskutovaných témat českého vzdělávání je otázka externího hodnocení žáků. Existence zkoušek se závažnými důsledky (high stake) je nadále velmi kontroverzní. Lze však říci, že většina aktérů už dnes vnímá nezbytnost, aby existovalo alespoň low stake výběrové

testování²⁰ pro monitorování vzdělávacího systému. Pokud pomineme mezinárodní výzkumy, pak v moderní české historii bylo podniknuto několik pokusů o státem garantované testování v nižší sekundární škole – v letech 2004-2008 se jednalo o testování žáků 9. ročníků, které prováděl CERMAT; od roku 2012 pilotovala celoplošné testování Česká školní inspekce.²¹ (Chvál et al., 2015) V souvislosti s přípravou tohoto testování se ukázalo, že obsahově vymezené cíle vzdělávání (v podobě očekávaných výstupů RVP ZV) je vhodné dále operacionalizovat. V zahraničí se obvykle mluví od evaluačních standadech. Byly tak vytvořeny standardy pro jednotlivé předměty (v dikci RVP ZV obory), které však nejsou plnohodnotnými evaluačními standardy, neboť jejich součástí nejsou tzv. hraniční skóry. Chybí tak opora pro věcnou interpretaci výsledků testování a celé standardy jsou v této podobě vnímány jako nadbytečný materiál (Spurná, 2019).

5.2 Podoba výuky a klima/kultura školy

Janík (2013) se domnívá, že kurikulární reformě, jak byla realizována, se nemůže podařit pozvednout kvalitu výuky. Česká školní inspekce později přišla s ještě silnějším tvrzením, že nejen implementace, ale již projektová podoba kurikula má negativní dopad na výuku: „Učitelé ve školách stihnou příslušná témata s žáky pouze tzv. probrat, a to ještě s velkými časovými obtížemi. Prostor na prohlubování a rozvíjení učiva, aktivnější roli žáků nebo uplatňování aktivizujících forem a metod výuky (např. týmové řešení problému, badatelsky orientovaná výuka, experimentální činnosti apod.) už nezbyvá. Přitom je zřejmé, že jiné než ty klasické výukové metody mají mnohdy větší dopad a jejich prostřednictvím lze žáky přivést k lepším vzdělávacím výsledkům.“ (ČŠI, 2018c)

Domníváme se, že podoba výuky je silně kulturně a historicky podmíněna a není tak výsledkem konkrétní kurikulární reformy. Navíc uvedená argumentace o neúčinnosti užívaných metod je částečně v rozporu s poznatky výzkumu (Dvořák, 2017) a závěry analýz, které rovněž publikovala ČŠI: „Výukové metody, které jsou asociovány s modernějšími přístupy, nevykazují jednoznačnou pozitivní korelaci s výsledky žáků. Ukazuje se, že mají spíše pozitivní vliv na výsledné skóre u žáků s vyšším SES, u žáků s nízkým SES může být efekt naopak negativní. Tento vztah se nicméně ukázal pouze v případě žáků gymnázií, silnější pak byl u žáků víceletých gymnázií. Je tedy žádoucí, aby učitelé byli profesně dobře připraveni na didakticky vhodné využití různých přístupů a byli schopni a ochotni reflektovat účinnost metod, které zařazují pro konkrétní skupinu žáků.“ (ČŠI, 2018b, s. 12) Jinak řečeno, očekávání spojená s tím, že by zavedení „moderních“, v tomto případě badatelských metod, po redukci RVP přineslo zlepšení v kognitivní oblasti, nemá oporu silnou v datech.²² Je zajímavé, že tento výsledek se ve vztahu k přírodovědné gramotnosti potvrdil i na mezinárodní úrovni.

²⁰ Testování neznamená nutně jen testy založené převážně na uzavřených otázkách s výběrem odpovědi, i když ani jejich diagnostickou hodnotu netřeba podceňovat, jsou-li kvalitně navrženy.

²¹ ČŠI přešla k modelu výběrového ověřování, ale high-stakes testy začal znovu vytvářet na základě politického zadání CERMAT v podobě tzv. jednotné přijímací zkoušky.

²² I když jde pouze o esejistické vyjádření, tak názor T. Judta poměrně dobře shrnuje diskusi, která se v současnosti vede v odborné literatuře: Žáci, kteří se setkávají se základy vědních disciplín více či méně

Na druhou stranu, „některé výukové metody, které negativně souvisí s [kognitivními – pozn. DD] výsledky, naopak pozitivně korelují se sociálně emočními schopnostmi žáků (jejich sebedůvěrou a instrumentální motivací). Příkladem je opět index badatelsky orientovaného učení v přírodovědných hodinách, který obsahuje položky jako třídní debatu, možnost navrhování pokusů žáky a aplikaci konceptů do reálného života.“ (ČŠI, 2018b, s. 12) Proto se dále budeme věnovat i non-kognitivním faktorům.

Postoje žáků ke škole

Postoje žáků ke škole a jejich motivace k učení se všeobecně považují za velmi důležité, ať už na ně hledíme jako na předpoklady pro úspěšné zvládnání školních požadavků, anebo naopak jeden z výsledků působení školy. Obecněji lze říci, že kvalita života žáků nebo jejich spokojenost ve škole se v posledních letech stávají jedním z klíčových cílů vzdělávacích systémů nebo kritérií pro jejich hodnocení. Bohužel, vztah českých – zejména starších - žáků ke škole se jeví velmi negativní, a diskuse o tom se neomezují na odborné kruhy, ale přesahují často do širší veřejnosti. Pokles obliby školy ve vyšších ročnících povinného vzdělávání, je sice velmi obecným jevem, který známe i z jiných zemí. V českém prostředí je ovšem i ve srovnání s kulturně blízkými zeměmi obliba školy na druhém stupni velmi nízká (Federičová & Münich, 2015). Z předmětů se specificky zhoršuje zejména vztah českých žáků k matematice (Chvál, 2013). Můžeme se setkat i s hypotézou, že k demotivaci žáků přispívají strukturální vlastnosti vzdělávacího systému, zejména vnější diferenciací žáků: nejprve existence víceletých gymnázií (popř. výběrových základních škol), a pak zejména selekce do maturitních a učňovských oborů. Pokud jde o možný příspěvek víceletých gymnázií k negativním postojům českých žáků, analýza Federičové a Münicha (2015) ho nepotvrdila.

Zhoršování vztahu ke škole / pokles motivace na druhém stupni jsou tedy dobře známy, méně se ví o tom, nakolik jde o normální průvodní jevy dospívání, případně jak jsou kauzálně spojeny s přechody z primární školy nebo mají další důvody (Symonds et al., 2019). Pro výzkumníky představuje problém mj. to, že v mnoha zemích se kryje začátek dospívání s tranzicí do vyššího stupně vzdělávání. V Německu nicméně přechod do vyššího stupně obvykle probíhá již po čtvrtém ročníku a tedy před nástupem adolescence, a zhoršení vztahu ke škole tam nastává již v prvním ročníku sekundární školy. To naznačuje, že procesy, jež nás zajímají, jsou svázány spíše se strukturálně vynucenými přechody než s vlastním dospíváním. Překvapivě také ve Finsku, které patří k modelovým příkladům zemí nerozdělující žáky v povinném vzdělávání do více proudů, je obliba školy nízká. Některá zahraniční zjištění naznačují, že adolescenti berou školní učení vážněji, než se předpokládá (Pew Research Center, 2019), viz níže.

Když se podíváme blíže na to, kterých žáků se zhoršení postojů ke škole, jsou to zejména chlapci, žáci s horšími vzdělávacími výsledky a z rodin s nižším vzděláním rodičů. Také v České republice se na poklesu obliby školy podílejí především negativní postoje chlapců a žáků s nejhorsími výsledky (Federičová & Münich, 2015). Zajímavé je také zjištění týchž autorů

poprvé, mohou preferovat jejich vysvětlení co nejkonvenčněji a nejpřímočařeji, aby jim mohli porozumět? „Tím nechci říct, že máte učit nudně – jen konvenčně, to ano.“ (Judt in Snyder, 2013, s. 282).

o výrazném poklesu oblíbenosti školy s růstem velikosti obce. Pavelková (2004) se naopak domnívá, že rozdíly v motivační struktuře českých chlapců a dívek jsou učiteli přeceňovány.

Čas výuky a absence

V posledních týdnech se dostala do popředí zájmu české veřejnosti otázka absence žáků ve škole. Jde nepochybně o závažný jev s dopadem na žáka i školu, který silně souvisí s postoji žáků ke škole. V českém školství dosud převládaly prakticky orientované přístupy zaměřené na řešení případů častých neomluvených absencí – záškoláctví. V zahraničních vzdělávacích systémech roste pozornost, která je věnována sledování, předcházení nebo zmírňování dopadů zvýšené celkové absence žáků bez ohledu na její příčiny.

Zabývat se absencemi je důležité ze tří hlavních důvodů (Dougherty, 2018). Přítomnost žáka ve škole (pravidelná docházka) sama o sobě je důležitá – předpokládá se, že je jedním z důležitých ukazatelů tzv. příležitosti k učení. Když žák ve škole není, nemá příležitost učit se z výuky. Samozřejmě to není jediný faktor – i když žák na výuce je, ještě to není záruka, že učení skutečně probíhá a je kvalitní (Gromada, & Shewbridge, 2016; Knecht, 2014). Docházka, resp. absence, záškoláctví a podobné jevy se považují za indikátor (resp. proxy) vztahu žáka ke škole (engagement with schooling) a souvisejících jevů. Pravidelná docházka se stává v poslední době také důležitým a svébytným postojovým výstupem vzdělávání na základě předpokladu o potřebnosti odpovídajících návyků pro úspěch na další životní dráze.

Průměrná absence v Českou školní inspekci hospitovaných hodinách byla 12,3 %, v posledních ročnících druhého stupně se blíží až 15 %. Je tak výrazně vyšší než třeba ve Spojeném království. Je potřeba si proto položit otázku, zda česká praxe k absencím nepřistupuje příliš liberálně, anebo dokonce není lhostejná k signálům o problémech žáků (při tom celkový počet vyučovacích hodin v českých školách nepatří k nejvyšším). Současně vysoký počet absencí komplikuje žákům i učitelům dostahování cílů kurikula a s absentským může souviset neúspěšnost subpopulací žáků.

5.3 Výsledky českých žáků

Problematické výsledky v jednotlivých vzdělávacích oblastech se podrobněji věnují příslušné podkladové studii. Proto se níže poukazuje na některé obecné problémy. Česká školní inspekce publikuje v oblasti výsledků základních škol některá rozporná zjištění, daná pravděpodobně odlišnými metodami (inspekce *in situ* vs. testování žáků). Sama inspekce je si některých problémů vědoma, zvláště problematické je použití dat ze sebeposuzovacích nástrojů.²³

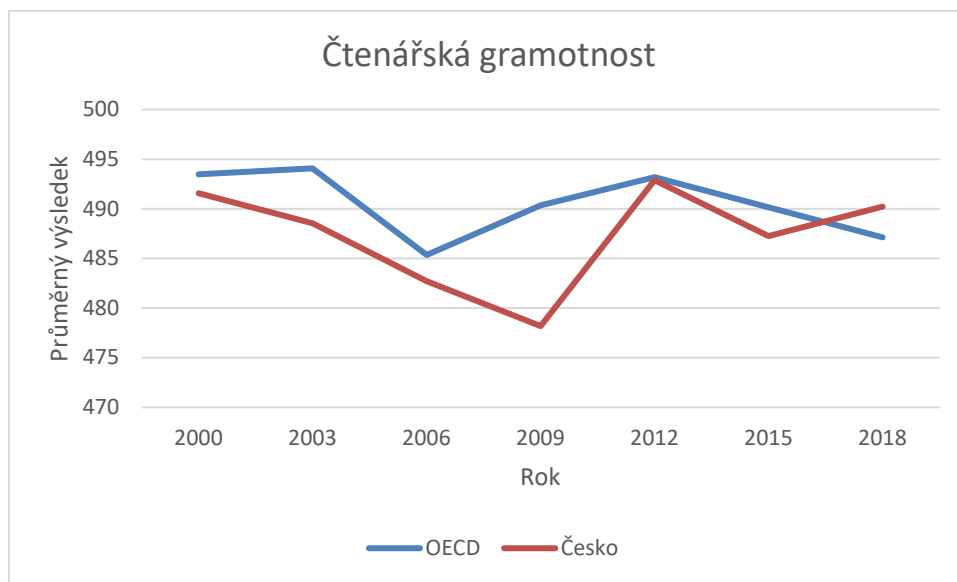
Na konci roku 2018 publikovala ČŠI silně negativní hodnocení RVP ZV z tohoto hlediska: „Jakkoli rámcové vzdělávací programy stanovují tzv. očekávané výstupy, kterých by měli v jednotlivých vzdělávacích oborech či oblastech všichni žáci dosahovat, skutečnost je dramaticky odlišná, resp. velmi špatná. Na základě zjištění České školní inspekce lze

²³ Např. podle zjištění ČŠI (2018a, s. 75), deklarovalo diferencovanou práci v hodinách 69 % ředitelů škol a 57 % učitelů, ale v hospitovaných hodinách byla skutečně zaznamenána jen ve 14 % případů.

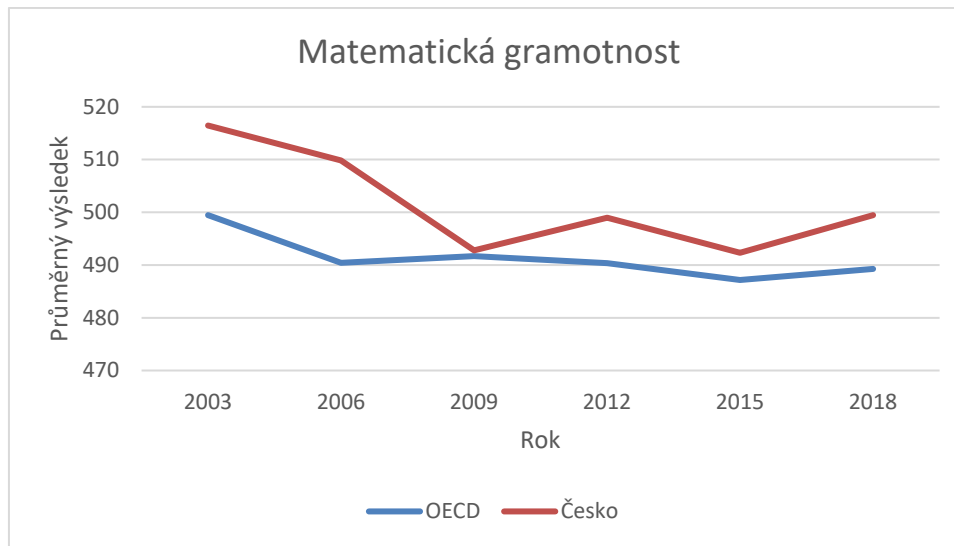
konstatovat, že např. v českém jazyce dosáhli všichni žáci očekávaných výstupů dle RVP pouze v 6,42 % škol a v matematice dokonce jen v 0,62 % škol. Podobně na tom byly také další vzdělávací obory, jako je dějepis (2,6 % škol), zeměpis (1,32 % škol) nebo fyzika (1,25 % škol). Tyto výsledky však nelze vnímat tak, že většina našich škol a učitelů je nekvalitních. Problém leží jinde. Jedním z hlavních důvodů tohoto stavu je skutečnost, že rámcové vzdělávací programy jsou velmi předimenzovány a obsahují příliš velký objem povinného vzdělávacího obsahu, který navíc v minulých letech stále narůstal.“ (ČŠI, 2018c)

Na druhou stranu, stejná organizace konstatuje: „Podíl škol, jejichž výsledky **odpovídají** očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů, je vysoký (93,4 %). ... Školy přijímají pro žáky ohrožené školní neúspěšností / neúspěšné žáky celou řadu opatření. Jako vysoce účinné opatření ... uvádějí ředitelé ve shodě s učiteli individuální práci v hodinách...“ (Česká školní inspekce, 2018a, s. 74, důraz autor). Při tom z dalších údajů plyne, že škol, kde výsledky žáků vyžadují zlepšení, je pouze 3,4 % (3,3 % škol má lepší než očekávané výsledky).

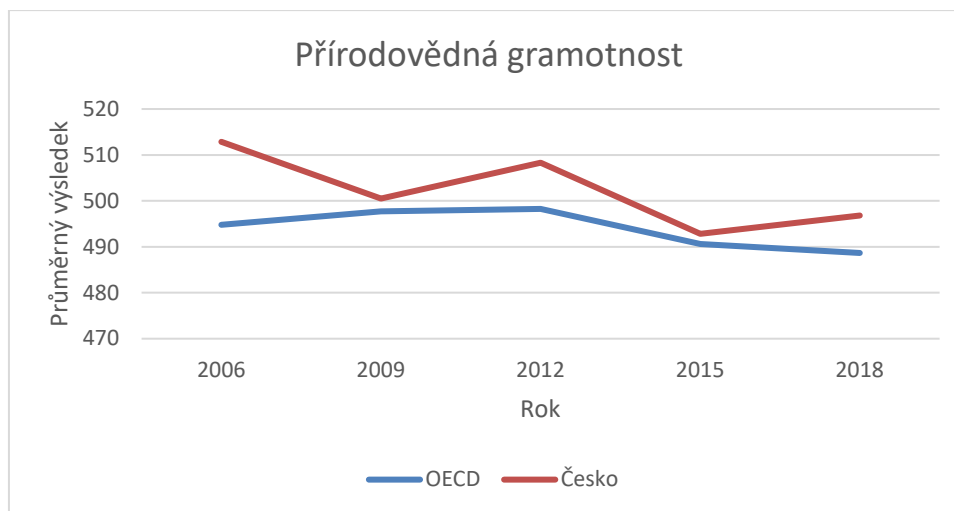
Oba výše uvedené závěry se zdají dosti vychýlené, neboť třetí pohled na výsledky žáků poskytuje šetření PISA (obrázky 5.1 až 5.3), jež neukazuje časovou souvislost zhoršení vzdělávacích výsledků českých žáků a zavedení RVP ZV. Lze říci, že čeští žáci opouštějí základní školu v klíčových oblastech se znalostmi a dovednostmi, které odpovídají průměru vyspělých zemí. Historické zhoršení v oblasti důležitých předmětů STEM však koreluje s tím, že Česká republika – na rozdíl od převažující zahraniční situace – v RVP ZV nezařadila explicitně matematickou gramotnost mezi klíčové kompetence.



Obr. 5.1 Vývoj čtenářské gramotnosti českých žáků v šetření PISA (autor z dat OECD)



Obr. 5.2 Vývoj matematické gramotnosti českých žáků v šetření PISA (autor z dat OECD)



Obr. 5.3 Vývoj přírodovědné gramotnosti českých žáků v šetření PISA (autor z dat OECD)

Rendl a Štech (2012) také nenalezli v českém prostředí vztah mezi mírou učitelovy deklarované podpory reformě na jedné straně a kvalitami procesů (posuzovaných žáky) ani efektů výuky. To je ve shodě se zjištěním Dvořáka (2015), který zjistil, ředitelem deklarovaná úspěšnost při implementaci kurikula nemá vliv na výsledky žáků.

Učitelé z hlediska perspektivy lepšího naplňování požadavků rámcového vzdělávacího programu jako zásadní vidí změnu přístupu žáků k výuce (95 %), větší podporu úsilí školy ze strany rodičů (65 %) a zvýšení hodinové dotace předmětu (63 %). Tady je třeba povšimnout si, že učitelé poukazují především na faktory, které jsou z hlediska práce školy externí, nejsou pod jejich kontrolou (a tedy nenesou za ně odpovědnost). Uvedené výsledky jsou ve shodě se zjištěními Dvořáka (2015), které ukazují na disproporčně nízkou důvěru českých ředitelů ve snahu žáků ve škole dobře prospívat, která je společná i dalším zemím našeho regionu.

6 Doporučení

Jako již vícekrát v minulosti, část aktérů ve vzdělávání má pocit zlomu a jedinečnosti společenských a technologických změn, které si žádají rozhodný rozchod s tradicí vzdělávání, a cítí se být avantgardou povolnou k prosazování zásadních inovací.²⁴ Jiná část aktérů naopak všechny změny odmítá nebo ignoruje ať už kvůli obavám z osobních důsledků, jež pro ně mohou mít inovace, nebo z předvědčení o pozitivní hodnotě a funkčnosti tradice. Mnoho pracovníků ve školství je pak prostě unaveno, protože nových požadavků bylo v posledních letech příliš mnoho. Novější výzkum i doporučení nejvýznamnějších mezinárodních organizací (Dvořák et al., 2018) nedávají za pravdu ani radikální avandgardě, ale ani konzervativní reakci. Přesto je potřeba při přípravě a implementaci změn na různé skupiny myslet a snažit se je pro změny získat a překonat panující polarizaci názorů (ač tato snaha nebude asi zcela úspěšná).

Tabulka 6.1 Postavení nižší sekundární školy ve vzdělávacím systému (Luke, Weir, & Woods, 2008) – vztah spravedlivosti, gramotností, cest

Stupeň	Těžiště z vývojového hlediska	Zaměření kurikula
Primární	Spravedlivost v přístupu. Důraz na rovný přístup zohledňuje různost kultur, sociálních podmínek, kognitivních předpokladů a zkušeností, jež žáci přinášejí do školy.	Počáteční gramotnost a počáteční matematická gramotnost
Nižší sekundární	Spravedlivost v angažovanosti. Důraz na zohlednění faktorů a rozdílů motivace a participace, identity, subkultur, jež se v tomto věkovém období výrazněji projevují.	Pokračující zaměření na jazykovou a matematickou gramotnost prostřednictvím širokého všeobecného vzdělávání - sociální a humanitní, přírodovědné, technologické/kariérové a estetické učení
Vyšší sekundární	Spravedlivost (rovnost) cest. Ústředním tématem je důraz na mnohost cest vzdělávacím systémem, jež vedou k dalšímu vzdělávání, k práci a aktivní účasti v životě demokratické společnosti.	Zaměření na cesty systémem zohledňuje různost aspirací, zaměření a předpokladů žáků

²⁴ Požadavky na změnu kurikula bývají podepřeny předpověďmi budoucího vývoje společnosti, trhu práce apod. Je třeba připomenout, že podobné predikce nebývají nezávislé, ale jsou více či méně spojeny se zájmy toho, kdo je vyslovuje. Predikce vždy s sebou nese snahu ovlivnit realitu a vytvořit predikovanou budoucnost (nebo se jí vyhnout).

6.1 Hlavní cíle nižšího sekundárního vzdělávání

Současné RVP ZV má triadickou strukturu (kompetence – předměty – průřezová témata), která formálně odpovídá současným světovým trendům a lze ji zachovat. Určitý problém však je ve výběru kompetencí a průřezových témat a jejich poměrně vysokém celkovém počtu.

Za dva hlavní cíle druhého stupně můžeme považovat (OECD, 2019b):

- rozvoj základních **gramotností** a dalších kompetencí (akademické učení) připravující především pro účast ve středním a postsekundárním vzdělávání a pro praktický život;
- **zdraví** a celkovou spokojenost žáků (well-being žáků).

Nejsou to dva nezávislé nebo konkurující si cíle a musíme je brát stejně vážně (Hargreaves & Shirley, 2018): zdraví a pohoda žáků jsou předpokladem úspěchu a škola je může zacíleným úsilím v oblasti socioemočního učení ovlivňovat (Mahoney, Durlak, & Weissberg, 2018).

Současně dospívající, kteří nejsou úspěšní nebo si v kognitivní oblasti nevěří, *nejsou* v pohodě, řada z nich prožívá úzkost nebo depresi. Proto jedním z důležitých kroků k pohodě žáků může být srozumitelnější a konkrétnější vyjádření priorit kurikula i v oblasti kognitivního učení.²⁵ Nejde o pohodu bez nároků a tvrdé práce, ale ani o pohodu jedinice lhostejného k potřebám ostatních.

Funkční gramotnost

Panuje mezinárodní konsenzus, že základním výstupem nižšího sekundárního vzdělání je funkční úroveň jazykové gramotnosti a matematické gramotnosti, popřípadě přírodovědné gramotnosti významně přesahující základní dovednosti, které žáci měli získat v primární škole (tab. 6.1). Očekávané výstupy musí specifikovat, že žák zvládá řešení jazykových a matematických úkolů v široké škále situací/zadání zahrnujících mediální a multimediální obsahy, přírodovědné a technické úlohy, společenské a osobní/praktické situace, i umělecké kontexty (např. čtení z map, vytváření grafů a tabulek, orientace v textech o moderních dějinách apod.). Důležitou součástí jazykové a matematické gramotnosti bude tvořit mediální, resp. finanční gramotnost. Cílem je dosáhnout toho, aby gramotnosti byly při výuce rozvíjeny napříč předměty v prostředí ICT i mimo ně.

V zahraničních vzdělávacích systémech se rovněž upozorňuje na skutečnost, že tradiční pojetí gramotnosti orientované na písemné texty v národním jazyce neodpovídá roli, již v životě mnoha lidí hrají multimédia přinášející sdělení z různých světových kultur v různých formátech a jazycích (viz např. pojetí **multi/gramotnosti** v novém finském kurikulu, Bozsik, 2015).

Konkretizace úrovně požadovaných dovedností se provede tak, aby za minimum byla považována druhá úroveň PISA, za očekávaný standard cca čtvrtá úroveň PISA, u víceletých středních škol pak dostatečné zastoupení nejvyšších úrovní. Analýza pravděpodobně ukáže, že rámce PISA nekladou důraz na některé u nás dosud vyučované oblasti matematiky (např. konstrukční úlohy v geometrii), analogicky tomu může být v češtině. Je potřeba porovnat tyto

²⁵ Totéž do určité míry platí pro vztah výsledků žáků, pohody žáků a pohody učitelů (Schonert-Reichl, 2019). Žáci nespokojených učitelů nenaplní svůj akademický potenciál, ani nebudou v pohodě (srovnej Česká školní inspekce, 2018b).

rámce s TIMSS a otevřít diskusi o tom, zda tyto partie mohou být nabízeny jen jako rozšiřující učivo, a ušetřený prostor se věnuje lepšímu zvládnutí základního učiva. U cizích jazyků se osvědčila návaznost na SERR: U měkkých klíčových kompetencí lze při revizi navázat na projekt Komplexní systém hodnocení, jehož nositelem je ČŠI.

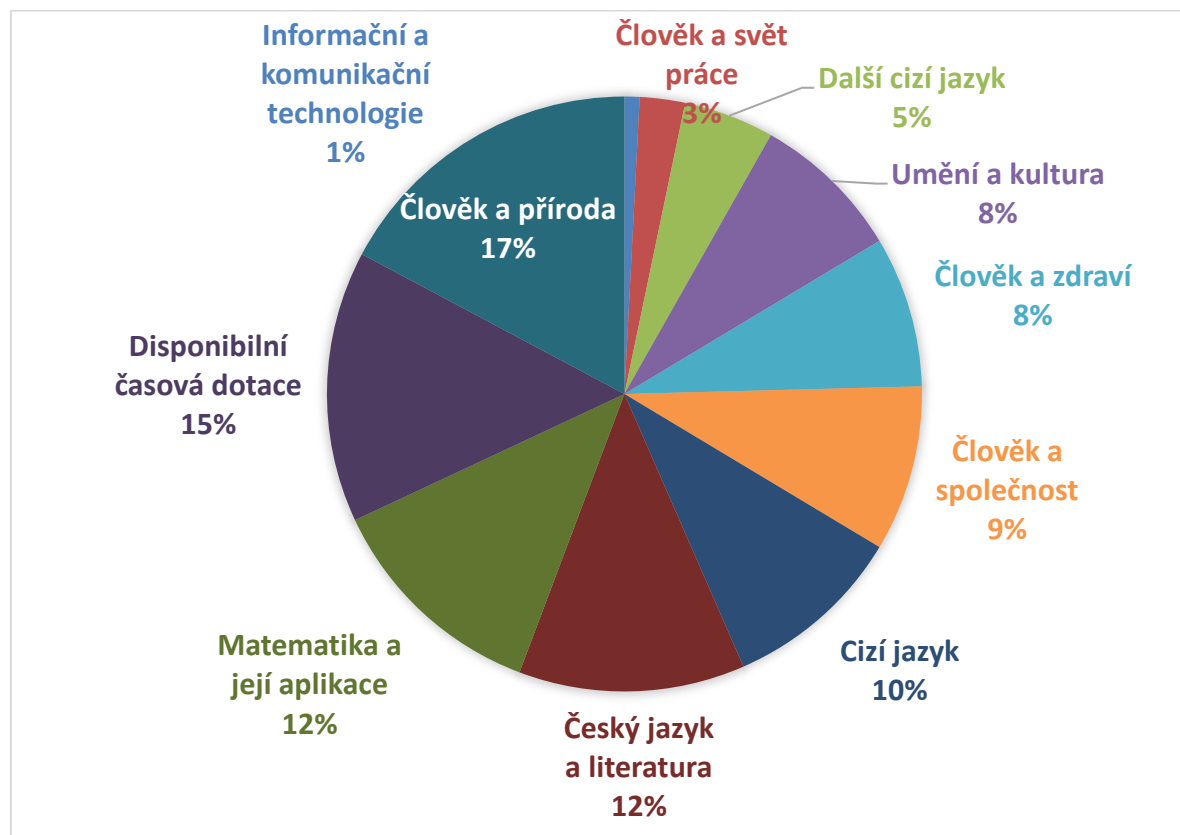
Kde je to možné, vycházejme z koncepčních dokumentů, které v poslední době připravilo UNESCO, Evropská unie a OECD z následujících důvodů: (a) Kapacita odborných týmů mezinárodních organizací převyšuje možnosti domácích odborníků a institucí. (b) Návaznost na mezinárodní rámce povede k tomu, že bude možno využít diagnostických nástrojů vyvinutých mezinárodními organizacemi pro monitorování toho, jak se daří dosahovat národních cíle vzdělávání. Při tom doporučuji sledovat nejen dosahování minimální úrovně, ale také podíly žáků na vyšších úrovních, zejména ve víceletých gymnáziích. Konkrétním cílem reformy by mělo být snížení počtu žáků, kteří v šetření PISA nedosahují minimální úrovně funkčních gramotností.

Doporučujeme proto zachovat kompetenční orientaci, ale jasněji vyjádřit – že jazyková (explicitně čtení a písemné i ústní vyjadřování/komunikace) a matematická gramotnost jsou také klíčovými kompetencemi. Při tom můžeme reflektovat mezinárodní zkušenosti se silnými a slabými stránkami kompetenčních kurikul, které byly získány v uplynulém desetiletí (viz např. Priestley & Biesta, 2013). Podcenění – dokonce přímo neuvedení – jazykové a matematické gramotnosti mezi cíli a klíčovými kompetencemi bylo a zůstává jednou z největších slabín původních verzí RVP ZV. Jazykovou gramotnost jako cíl vzdělání bylo možno chápat jako alespoň implicitně zahrnutou v komunikační kompetenci. Absence matematiky mezi klíčovými kompetencemi byla víc než chybou, která kontrastuje s tím, jaký význam se předmětům STEM přisuzuje, jaká je poptávka po vysoce kvalifikovaných pracovnících v oblasti přírodních věd a techniky a jak disproporčně málo dívek i chlapců si kariéru v této oblasti volí. Na druhou stranu, bez doražení určitého konsenzu v této oblasti by pouhá formální změna byla málo účinná. Možná je však příznivá doba, neboť podpoře zlepšení výuky matematiky vyjadřují politici podporu.

Revize seznamu klíčových kompetencí (např. zařazení matematické gramotnosti) může být vnímána jako kontroverzní, protože bude vyžadovat větší změnu jednotlivých ŠVP. Přesto se to jeví jako důležité a lze to udělat posunem důrazů v kompetenci k řešení problémů. Postavení dalších převážně kognitivních „klíčových“ kompetencí jako nadpředmětových dovedností je ve srovnání s gramotnostmi totiž podpořeno odborným konsenzem méně (viz např. Váňová, 2005; Štech, 2013). Stanovisko odborné skupiny prestižní americké National Research Council (2012) nepodporuje názor, že kognitivní kompetence jsou dovednosti aplikovatelné na širokou škálu úkolů v různých kontextech občanského, pracovního nebo rodinného života, jak si myslí zastánci kompetenčního modelu. Citovaní odborníci se kloní ke stanovisku, že (kognitivní) kompetence jsou spíše projevem expertnosti, jsou specifické a těsně provázané se znalostí určitého konkrétního oboru či předmětu. Více než století výzkumu přenosu poskytlo jen málo dokladů, že vyučováním lze rozvinout obecné kognitivní kompetence, které jsou přenositelné do kteréhokoli nového oboru či kontextu a na kterýkoli problém, ve škole i mimo ni. Zdá se, že přenos (transfer) nastává, ale jen v omezeném rozsahu. Nicméně koncept klíčových kompetencí – přes uvedené výhrady – do určité míry byl dnes českou odbornou veřejností přijat a může být plodný zejména tam, kde se ho ujali učitelé s oborovými didaktiky a rozpracovávají ho do podmínek jednotlivých předmětů. To více méně souzní s výše uvedeným stanoviskem.

Není sporu, že „tvrdé“ gramotnostní dovednosti se úspěšně uplatňují zejména v kombinaci s „měkkými“, non-kognitivními dovednostmi, které nejsou tak doménově specifické. Můžeme si však znovu klást otázku, zda RVP v této oblasti kladou důraz dostatečně vyváženě. Citovaný expertní přehled (National Research Council, 2012) tvrdí, že největší korelaci s úspěšností ve škole i v pozdějším pracovním životě prý vykazuje *svědomitost* charakterizovaná jako odpovědnost, pracovitost a dobrá organizace. Při tom v RVP ZV není svědomitost jako žádoucí kompetence, vzdělávací cíl či výstup výslovně zmíněna ani jednou (ve srovnání např. s tvořivostí, tvořivým přístupem, na který má kurikulum 31 odkazů). Podobně v RVP ZV není vůbec uvedena pracovitost; pečlivost je zmíněna jen v souvislosti s pečlivou výslovností. I tady však formální doplnění dalších hodnot do kurikula samo o sobě nestačí, pokud nedojde ke změně diskurzu a vnímání této problematiky. Domníváme se, že i tady se projevuje určité rozdělení odborné, učitelské i rodičovské veřejnosti na skupiny, z nichž jedna akcentuje hodnotu tvrdé práce žáka a nebrání se použití prostředků vnější motivace, zatímco druhá skupina preferuje tvořivost, využití vnitřní motivace a odmítá vnější tlak na žáka. Jak jsme uvedli výše, stavět oba cíle proti sobě je však spíše nedorozumění. Z významu „měkkých kompetencí“ nevyplývá automaticky závěr, že škola je nejvhodnějším prostředím pro jejich rozvoj. Je třeba zvažovat, zda nebude efektivní podpořit extrakurikulární aktivity, jejichž nositeli mohou být škola i jiní aktéři, v optimálním případě koordinovaně.

6.2 Vzdělávací oblasti v RVP ZV a školní předměty



Obrázek 6.1 Časové proporce učebního plánu druhého stupně základní školy

“Oborové znalosti, tedy znalosti z jednotlivých předmětů, jsou i nadále esenciálním základem pro porozumění a strukturou, skrze kterou si žáci rozvíjejí osatní znalosti. Příležitost získat oborové znalosti je fundamentální pro spravedlnost (vzdělávání).“ (OECD, 2019a)

Dnes již je zřejmé, že školní předměty zůstanou ve střednědobém výhledu nadále určující formou jak výuky v sekundární škole, tak přípravy budoucích učitelů (na rozdíl od vymezení kompetencí, které je – až na základní gramotnosti – neustálené). Zdá se, že lidé přirozeně tíhnou k určitému řádu a že systém školních předmětů není arbitrární nebo motivovaný pouze mocenskými hrami elit nebo učitelů s danou aprobačí (jak se domnívali představitelé nové sociologie vzdělávání), ale odpovídá i epistemologickým a psychologickým potřebám mnoha žáků (Dvořák, 2017). To však vyžaduje, aby se obsah těchto předmětů významně změnil.

O kvalitě kurikula tak rozhodne kvalita zpracování jednotlivých předmětů (obr. 6.1) a jejich propojení s gramotnostmi a dalšími klíčovými kompetencemi, popřípadě s průřezovými tématy. Aby se předešlo přetížení kurikula, je nutné přepracovat pojetí stávajících předmětů tak, by se gramotnosti (základní, digitální, finanční, zdravotní ...klíčové kompetence) promítly do předmětů, ne stály vedle. Při revizi cílů jednotlivých předmětů lze využít velkého množství práce, která byla vykonána v České republice při rozpracování gramotností, průřezových témat a tvorbě evaluačních nástrojů pro klíčové kompetence (například v projektech PPUČ, KSH aj.), a rovněž tyto zkušenosti promítnout pojetí zpět do vymezení kompetencí, popř. průřezových témat.

Zdá se, že klíčovou roli v posilování nerovností může hrát matematika. V průběhu školní docházky totiž může docházet buď ke kompenzačním efektům, kdy se počáteční rozdíly vyrovnávají, anebo naopak se efekty znevýhodnění mohou kumulovat. Baumert, Nagy a Lehmann (2012) v kulturně blízkém prostředí Německa ukazují, že ve čtení se kolem přechodu do sekundární školy rozdíly snižovaly, v matematice se naopak zvyšovaly. Jak vzhledem k jejich kvantitativnímu prostoru v kurikulu, tak jejich kritické roli pro vzdělávací dráhy a jejich spravedlivost, je nutno základním gramotnostem věnovat mimořádnou pozornost.

Je kurikulum obsahově přetížené a jak to řešit?

Přetížení kurikula je celosvětově deklarováno za zásadní problém školního vzdělávání (OECD, 2019a, 2019b).²⁶ Opakovaně se setkáváme s voláním po vymezení základního učiva, jádra apod. Takové vymezení by bylo přínosné. Pociťované přetížení kurikula může být důsledkem přílišné obecnosti výstupů. Hrozí, že oktrojované snížení počtu výstupů povede oborové didaktiky k dalšímu zvýšení jejich obecnosti, což se může ukázat kontroproduktivní. Konkrétní učivo také nekoresponduje s klíčovými dovednostmi. Je nutno počítat s reálným chováním škol a učitelů. Nekonkrétní specifikace učiva může vést k efektu „jištění se“, kdy místo redukce bude probíráno mnoho učiva navíc nebo vyžadováno zbytečně mnoho podrobností, „abychom měli krytá záda“ (Braun & Maguire, 2018, s. 11).

V české tradici myšlenku základního učiva zdůrazňoval O. Chlup. Ač jde o pojem často užívaný, neznamená to, že jsou ověřeny jeho funkční realizace. O jedno z posledních taxativních

²⁶ Na druhou stranu renesance znalostí vede k část odborníků k volání po „obsahově bohatých“ kurikulech (Chiefs for Change, 2017).

vymezení se pokusil např. Martin Macháček, který jádrové učivo chápe jako „obvyklé a užitečné“ kompetence se silným hodnotovým/mravním akcentem: *neslouží* přípravě pro další vzdělávání, odpovídá známce „dostatečná“. Macháček si často pomáhá při vymezení svého jádra tím, že jde o čtení „jednoduchých“ textů, „každodenní počítání“, o „základní“ znalosti, domluvu či dovednosti, o „běžné“ biologické druhy..., umět něco „minimálně“ či „přiměřeně“ provádět apod. Na této úrovni jde ovšem často o definici v kruhu, která neříká, v čem na druhém stupni půjde o posun proti primárnímu vzdělávání a neslibuje snadné nalezení konsenzu nad obsahem takových vymezení a zaměření na něj pravděpodobně povede ke zvýšení nerovností v přístupu k další studijní dráze. Je třeba brát v úvahu, že polovina žáků bude pokračovat do postsekundárního vzdělávání a takřka dvě třetiny žáků před tím do maturitních oborů. Na druhou stranu politický cíl, aby všichni žáci získali maturitu, může být kontraproduktivní.

Základním učivem základní školy je minimální funkční gramotnost kompetenčního rámce PISA / OECD, resp. SERR. Musí být analogicky doplněna v oblastech, které nepokrývá – aktivní užívání mateřského jazyka, oblast tradičně označovaná jako výchova k občanství apod. Pro výběr základního učiva lze použít tato kritéria: učivo, které umožňuje nejlépe rozvíjet klíčové kompetence; které je obsaženo v konceptuálních rámcích šetření PISA a TIMSS a které vede k pochopení metod a základních pojmů jednotlivých disciplín. Některá kurikula řeší obsahovou redukci „negativním“ vymezením, to znamená, že deklarují, na která témata se v budoucnu položí menší důraz, nebo explicitě vymezí, co není předmětem ověřování např. v závěrečné zkoušce (viz např. Holec & Dvořák, 2019).

Redukce učiva či výstupů v RVP však automaticky nezpůsobí, že vyučování a učení „základního“ učiva bude probíhat na vyšších úrovních kognitivní náročnosti, nepovede sama ke kvalitnějšímu zvládnutí toho, co bude v kurikulu ponecháno, nezaručí ani to, že školy skutečně dané učivo vypustí (jako se to automaticky nestalo ani tam, kde již RVP ZV ponechává školám velkou volnost).²⁷ Nejúčinnějším nástrojem pro reálné ovlivnění výuky bývají externí zkoušky.

Jak provést revizi jednotlivých školních předmětů

Klíčovou slabinou první vlny kompetenčních kurikul (včetně RVP ZV) byla absence jasné představy o významu různých typů znalostí pro rozvoj kompetencí či dovedností. „Návrat znalostí“ se proto jeví jako hlavní trend současné konstrukce kurikula (OECD, 2019a, 2019b). Obsah jednotlivých předmětů by měl být proto revidován v souladu s rozvíjejícím se porozuměním pro význam znalostí. Jedná se o čtyři základní typy znalostí: oborové (včetně teoretického a konceptuálního porozumění), mezioborové, epistemické a procedurální.

Jednu skupinu školních předmětů tvoří ty, které se vztahují k základním gramotnostem, které jsou předmětem závěrečné zkoušky nebo přijímacích zkoušek do sekundárních škol. Současný návrh revize vzdělávacích oblastí se může ukázat jako nedostatečný. Tady se jako nejefektivnější nástroj revize jeví funkční vymezení obsahu a úrovně zkoušky s maximálním využitím konceptuálních rámců PISA a TIMSS, konkrétně progresivní přiřazení váhy (podílu)

²⁷ Lze poukázat např. na prodloužení primární školy v devadesátých letech minulého století o jeden rok při současné redukci některého učiva (např. zlomky a desetinná čísla byla přesunuta do 6. ročníku).

různých oblastí jazyka a matematiky (např. klesající důraz na analýzu jazykových jevů, rostoucí důraz na datovou gramotnost v matematice).

Druhou skupinu školních předmětů představují „naukové“ předměty – přírodovědné a společenskovední. I tady můžeme využít do určité míry konceptuálních rámců mezinárodních šetření a inspirace nejnovějšími zahraničními kurikuly (Dvořák et al., 2018, Holec & Dvořák, 2019). Doporučujeme, aby byla vybrána klíčová témata v každém předmětu jako základní učivo, a ta pak byla důsledněji rozpracována tak, aby v nich žáci získávali všechny typy znalostí dané disciplíny - faktické, teoretické a konceptuální porozumění oborové i mezioborové, epistemické – metody tvorby poznání daného oboru a proměny poznání, procedurální – řešení úloha a problémů různé míry komplexnosti a aplikace v praktickém životě. Některá dosud tradiční témata proto doporučujeme označit za rozšiřující učivo, které nebude předmětem přijímacích zkoušek.

S rostoucím významem zdraví a pohody žáků a socioemocionálního učení roste význam předmětů oblasti výchova ke zdraví a estetickovýchovných předmětů. U nich se také očekává, že přispějí k rozvoji základních gramotností, ale také předmětů druhé skupiny (koncept STEAM).²⁸

Do základního učiva všech předmětů by měla být zapracována profesní orientace (viz 2.2) ve vztahu k danému oboru, jeho významu pro další vzdělávací dráhu a uplatnění na trhu práce.

Diferenciace

Historicky zásadní redukce kurikula – například vypuštění řečtiny a později i latiny z kurikula střední školy – postupovala cestou diferenciací kurikula (vznik reálek, reálných gymnázií). Vnější diferenciací kurikula v nižší sekundární škole by byla obecně vnímána jako krok zpět, různé vzdělávací dráhy (ať už v různých typech škol nebo uvnitř škol) by přestaly být ekvivalentní, což by vedlo k snížení šancí značné části populace na pokračování v náročnějších typech středních a vysokých škol. Určitá míra diferenciací v jednotlivých školách v matematice nebo jazykových předmětech však může být přínosná (či dokonce nezbytná), pokud ovšem není trvalá a učitelé pružně přeřazují žáky mezi skupinami na základě jejich aktuálního výkonu nebo nasazení, a nejde tedy o trvalé vytváření paralelních tříd s odlišným složením žáků. Jedním z hlavních úkolů je motivovat školy a učitele k tomu, aby poskytovali dostatečnou podporu žákům, kteří jsou znevýhodněni svým sociálním původem, migrační zkušeností, odlišným mateřským jazykem apod. (EEAG, 2016), ale také žákům nadaným. Jen pak má jednotná základní škola smysl a je politicky udržitelná.

Více výzkumů v poslední době naznačuje, že nelze doporučovat ani jednotný didaktický přístup (např. konstruktivismus) bez ohledu na složení žáků ve třídě. Z tohoto hlediska by neměl být součástí revidovaného RVP akcent jeden didaktický přístup, ale pestrost didaktických metod a reflexivní přístup, který ověřuje jejich efekty.

²⁸ Propojení STEM a Arts.

6.3 Tvorba ŠVP: Přínosy a rizika dvojúrovňového kurikula

Řada zemí šla v minulém období, podobně jako Česká republika nebo i Slovensko, cestou odklonu od centrálně stanoveného kurikula k modelu národního rámce, který dotvářejí učitelé. Tak zásadní změna se však ukázala jako značně problematická a dnes je aktuální otázka, zda vůbec mají různé vzdělávací systémy dostatečnou kapacitu pro plošné zavedení takového přístupu. Revize principu povinné tvorby školního kurikula v každé škole by měla být podrobena revizi nezávisle na diskusi o obsahu rámcového kurikula.

Jedním z aspektů dvojúrovňové tvorby kurikula je podpora variability školních kurikul. Chybí však výzkumná evidence, nakolik je to pro žáky přínosné. Střetávají se zde protikladné trendy: rostoucí mobilita žáků, kteří mění školy, stěhují se v rámci státu i migrují ze státu do státu, vyžaduje standardizaci, na druhou stranu je žádoucí uznání rozdílů tradic i budoucích potřeb lokálních komunit. Existuje nezrušitelné napětí mezi východami centralizace a lokální autonomií.

Variabilita kurikula je dvojsečná – školy s těmi nejlepšími úmysly přizpůsobit se potřebám žáků mohou vlastně jen přispívat k reprodukci sociálních nerovností. Rolí kurikula v nerovnostech výsledků vzdělávání se zabýval také William Schmidt et al. (2013) na základě analýzy dat šetření PISA 2012 sledoval roli příležitosti k učení (viz Knecht, 2014), SES a matematické gramotnosti (tedy nikoli elitní/abstraktní matematiky). Škola rozdíl mezi žáky zvyšuje a závažné je, že strukturální model ukazuje, že nepřímý vliv SES zprostředkovaný OTL k učení formální matematiky je silnější než přímý vliv SES na matematickou gramotnost v PISA. Nejen na národní úrovni, ale i v rámci jednotlivých škol existuje významný rozdíl v OTL mezi dětmi s vysokým a nízkým SES. To znamená, že to není jen otázka struktury vzdělávacího systému (časná vnější diferenciac), ale nerovný přístup je dán i vnitřní praxí škol.

Arcia (2012) považuje autonomii školy za klíčovou, ale jen pokud je spojena s mechanismy akontability, tedy s pravidelným hodnocením práce učitelů, s měřením výsledků učení žáků a s odpovědností školy za tyto výsledky vůči relevantním aktérům – tyto prvky musí být všechny pro dosažení kvality vzdělávání přítomny a funkčně propojeny. Lze ovšem namítnout, že v některých zemích s vynikajícími výsledky se tyto mechanismy neužívají (otázkou ovšem je, zda nebyly přítomny dříve a jejich vliv se dosud neprojevuje).

Spolehnutí se na jeden mechanismus, v tomto případě aktérství učitelů, jako na hlavní nástroj změny není rozumnou strategií (Hopkins, 2013).²⁹ Jak jsme uvedli podrobně v kapitole 5, existují školy, které dokázaly nabídnutou autonomii využít (zároveň je však potřeba připomenout, že nemáme dostatek dat pro posouzení, jaký má autonomie dopad na jejich žáky). Je třeba zachovat stávající prostor kurikulární autonomie pro školy, které jej chtějí, a současně vytvořit pružnější pravidla pro tvorbu ŠVP, která by osvobodila školy od povinnosti vytvářet v každém případě vlastní osnovy učiva a umožnila jim flexibilně spolupracovat, sdílet dobrou praxi, popř.

²⁹ Například v zemích jihovýchodní Asie není přijímána myšlenka, že by učitel měl zasahovat do obsahu učiva (CO), protože jeho expertiza leží v oblasti JAK učivo předávat. „Autonomie školy“ a „autonomie učitele“ jsou v různých zemích interpretovány rozdílně. Debaty o žádoucí roli učitele při tvorbě kurikula často nepřihlíží k tomu, že učitelé jsou z hlediska řady charakteristik velmi rozdílní.

přebírat modelové osnovy pro některé nebo všechny předměty. V zahraničí se osvědčují partnerství akademiků s jednotlivými školami při tvorbě kurikula (model Critical Collaborative Professional Enquiry, Drew et al., 2016).

Jedním z možných scénářů spojených s reformou je větší zapojení nestátních aktérů. Významnými aktéry změny jsou neziskové organizace, ale i firmy, které poskytují odborné služby za úplatu (např. Cambridge Assessment). Pro vytváření modelových osnov byly při předchozí úspěšné reformě v Polsku využity tržní mechanismy. Tento trend privatizace funkcí dříve nebo potenciálně realizovaných státem u nás do jisté míry již nastal. Stát v tržní ekonomice využívá služby komerčních nakladatelů učebnic, společností provádějících testy apod.³⁰ Evaluace škol nebude zaměřena na kontrolu ŠVP, ale na průběh a výsledky výuky. Součástí přípravy revize by mělo být vyčíslení, jaké množství času (učitelů) a dalších zdrojů škol si implementace revidovaného RVP vyžádá, a monitorování skutečných nákladů reformy.

Jak by měli být učitelé na roli tvůrců kurikula připravováni

Není změny kurikula bez změny učitelů, to je již dlouho známo. V poslední době ale řada výzkumů a studií doporučuje přesunout pozornost od rozvoje individuálních učitelů k podpoře celých týmů a sborů, resp. školy jako komunity, jejíž součástí jsou i žáci, a ke kooperaci mezi učiteli a síťování mezi školami. To ještě více akcentuje roli ředitelů v reformě a do jisté míry zpochybňuje pravidlo, že každá škola si vytváří svůj originální ŠVP.

Vyvstává potřeba, aby problematika tvorby či modifikace kurikula byla zařazována do pregraduální přípravy učitelů. Zahraniční zkušenosti ukazují, že studenti obvykle navrhnou jednotlivé hodiny/lekce nebo jejich soubory pro vlastní použití při praxích, bez diferenciací. Pracují individuálně nebo s omezeným počtem kolegů, výsledky jejich práce jsou málokdy podrobeny důkladné analýze a dostávají k nim málo zpětné vazby. Do určité míry se tedy věnuje pozornost návrhu kurikula na úrovni třídy, ne na úrovni školy.

6.4 Jak by měla revize být implementována

Zavádění RVP bylo do určité míry legitimizováno často tvrdou kritikou minulé či dosavadní podoby českého (či dokonce „rakousko-uherského“) školství, někdy navzdory reálným pozitivům domácí tradice (Elliot, 2014). Není zřejmé, že taková kritika je efektivní strategií motivující učitele ke změně, a zda tento postup u části učitelů vyvolává naopak defenzivní reakce a odmítnutí reformy. Úspěšná změna vzdělávání podle Hopkinse (2013) buduje na minulém, nevymezuje se proti němu. I tam, kde je reálně třeba opustit dosavadní praxi, je třeba dát učitelům určitý čas, aby se s tím, co pro ně bylo doposud důležité, mohli „důstojně rozloučit“. Když tedy nějaké obsahy z kurikula vyřadíme, nemusíme je zesměšňovat označovat za „zbytečné“, ale např. jako „sice hodnotné, avšak obětované jiným prioritám“.

Některá rozhodnutí mají charakter vyhrocených dilemat. Jak ve světové odborné odliteratuře, tak z hlediska domácích výzkumů pro určitá rozhodnutí chybí dostatečná opora. Je nutné rozhodnout se pro některou z alternativ. Je třeba vzdát se naivní představy, že stačí vše lépe

³⁰ Didaktiku matematiky nebývalým způsobem zdynamizovalo nakladatelství Fraus, když na trh uvedlo učebnice autorského týmu M. Hejného. Podobně písmo Comenia Script vzniklo mimo tradiční aktéry.

vykomunikovat a vysvětlit, protože každá volba bude mít reálné negativní dopady na určité skupiny aktérů, např. v podobě ztráty určitých výhod, a nebude tedy všemi přijatelná. Rozhodnutí vzdělávací politiky budou nutně mít své vítěze a poražené. Snaha široký o konsenzus, kdy je do tvorby kurikula zapojeno až příliš mnoho lidí a organizací, je právě tím, co vede k přetížení kurikula.

Příliš rychlé a nekompromisní prosazování změn může i v případě, že jde o změny žádoucí, přinést kontraproduktivní výsledky, pokud se stanou předmětem politické hry (viz například Polsko a proti-reforma, kritika projektu Common Core v USA). Klíčem k úspěchu bývají spíše malé, ale soustavné kroky v žádoucím směru.

Je třeba vrátit se k již vytvořeným návrhům mechanismů pravidelných revizí a budování kapacit v systému (včetně variant institucionálního a personálního zajištění). Levin (2017) naléhavě upozorňuje, že systémové zlepšení v naprosté většině případů není záležitostí jednorázové inovace nebo reformy, ale dlouhodobé „drobné práce“, trpělivého řešení průběžně se objevujících problémů. Pro zlepšování systému i škol je důležité stanovení (měřitelných) úkolů. To má pochopitelně svá rizika, neboť lidé plní kontrolované úkoly i tehdy, když se tyto cíle stanou samoučelnými a ztratí vazbu na celkové cíle reformy, a konkrétní úkoly obvykle generují i další nežádoucí chování (např. podvádění) a nečekané vedlejší efekty. Přes to vše si úspěšnou reformu bez konkrétních cílů lze jen obtížně představit, resp. hrozí ještě větší rizika, a proto je jejich volba tak důležitá.

Politická hyperaktivita

Jedním z hlavních rizik pro úspěšnou implementaci každé reformy, tady i revizi RVP ZV, je fenomén politické hyperaktivity (Ball, 2019). Politici typicky inicují současně nebo v krátkém odstupu různé reformní projekty, a výsledné procesy implementace jsou složité a nekoherentní – jde o jakousi politickou polévku, v níž se jedno opatření vzdělávací politiky dostává do konfliktu s řadou dalších, které se současně snaží proměnit stejné či jiné aspekty života školy (Braun, Ball, & Maguire, 2011; Braun et al., 2011).

Dlouhodobou výzvou, s níž se budou školy – podle zahraničních zkušeností – vyrovnávat ještě dlouhá léta, je inkluzivní vzdělávání. Podobným fenoménem je větší etnická a jazyková perstrost tříd. V současné době na druhý stupeň nastupují velmi silné ročníky a v některých obcích v příštích letech počet žáků sekundárních škol vzroste o desítky procent. Proti tomu stojí stárnutí učitelských sborů a kritický nedostatek učitelů s některými aprobacemi. To vše vytváří na školy mimořádný tlak.

Chceme-li dosáhnout změny, platí několik paradoxů. Patří k nim, že podmínkou dosažení změny je stabilita, tedy že v období úprav kurikula by neměly být na školy kladeny další četné reformní požadavky, které by mohly s praxemi na implementaci kolidovat. Obráceně řečeno, pokud se školy ještě nevypořádaly s předchozími zásahy (inkluzí), je rizikové spouštět nové reformní kroky. Je třeba brát v úvahu, že případné kurikulární změny se nebudou dít na zelené louce, ale ve velmi složitém terénu. Bude-li v krátkodobém výhledu provedena zásadnější revize RVP, pak je třeba uvažovat o těch alternativách její interpretace, které budou pro školy představovat menší zátěž, např. budou nabíhat postupně z hlediska stupňů nebo předmětů, jak bylo ilustrováno příkladem Irska.

6.5 Kurikulum, hodnocení žáků a externí evaluace

Pokud se vrátíme k hlavním cílům S2030+, pak tam, kde se podařilo dosáhnout výrazného zlepšení překonání závislosti výsledků žáků na jejich sociálním původu na úrovni škol, obvykle se při tom zohledňovaly jak lokální podmínky, tak se ale využívalo externí hodnocení a srovnávání vzdělávacích výsledků. (Levin & Segedin, 2011) Mnoho autorů se domnívá, že u systémů akontabilita nejsou přínosy takové, aby ospravedlnily jejich negativní důsledky (Bellmann & Weiß, 2009; de Wolf & Janssens, 2007). Mezi negativními efekty se uvádí mj. redukce kurikula, tedy soustředění se na několik testovaných předmětů (základních dovedností) a vytlačování ostatních vzdělávacích cílů na okraj zájmu školy.

Dopady (vnější) diferenciací a externího testování na žáky byly ovšem většinou zkoumány odděleně. Pro naši situaci, v níž dochází k opakovanému dělení žáků do různých typů škol, je proto velmi zajímavé zjištění, které přinesli Bol et al. (2014): pokud v diferencovaném systému neexistují centrální zkoušky, sociální původ žáků má větší vliv na výsledky žáků než tam, kde se centrální zkoušky provádějí. Podle autorů výzkumu centrální zkoušky vedou k tomu, že (1) žáci jsou do různých vzdělávacích drah zařazováni na základě objektivnějších údajů a (2) školy s vyšší pravděpodobností poskytují větší podporu žákům se slabšími výsledky.

Pokud nebude koncepčně navržen systém odlišný testování nebo přijímacích zkoušek, nejspíše v České republice bude dále existovat testování v současné podobě. Dáváme proto přednost rozvoji a transformaci současného systému před mlčením o něm. Přes známou existenci řady rizik spojených s testováním je třeba brát v úvahu tyto argumenty: není politická vůle současný systém zrušit, proto je lepší, bude-li koncepčně upraven. Závěrečná zkouška na konci nižší sekundární školy není neobvyklým jevem (viz 3.1), v České republice však je její působení speciální tím, že se *netýká* všech žáků a není zcela jasné, nakolik její obsah koresponduje s cíli kurikula. Testování by mělo pokrývat celý populační ročník v uzlových bodech. Současná situace, kdy nejslabší žáci nejsou vůbec externě hodnoceni, vytvoří velké riziko pro celou společnost. Výsledky testování by měly být k dispozici žákovi ještě před volbou další vzdělávací dráhy a měly by mít spíše informační a doporučující charakter.

Kromě toho by žáci a rodiče měli dostávat externí nezávislou informaci (low stake) o dovednostech a znalostech žáků také v dalších bodech – pravděpodobně ve 3. a 7. ročníku tak, aby byl dostatečný prostor pro poskytnutí podpory u neprospívajících žáků a tříd a kompenzování nedostatků do doby ukončení stupně vzdělávání. Zde je zdánlivě překážkou skutečnost, že pro 3. ročník jsou výstupy vymezeny jen nezávazně, a pro 7. ročník vůbec. Proto je potřeba zachovat pravidlo, že z testů ve 3. a 7. ročníku zásadně nebudou vyvozovány žádné důsledky pro školy ani žáky (snad s výjimkou těch, kdo se hlásí na 6letá gymnázia). Pokud případný horší prospěch žáků ve 3. nebo 7. ročníku je důsledkem specifík vzdělávacího programu školy (např. waldorfské školy), škola bude aktéry v tomto smyslu informovat při předávání výsledků hodnocení rodičům žáka.

Spolu s monitorováním kognitivních výsledků se v zahraničí klade důraz na monitorování/hodnocení různých aspektů žákova chování a výkonu, které jsou spojeny s automatickými opatřeními, jako je poskytnutí podpory v případě problémů. Důležité tedy je,

aby pomoc nebyla dostupná jen tehdy, když o ni žák nebo rodina žádá, ale aby ji škola aktivně sama poskytovala vždy, když se se objeví varovné známky možných studijních obtíží apod.

Je třeba odstranit tříštění sil, kdy jsou jak obsahové a psychometrické aspekty testování, tak jejich informatická a logistická podpora řešeny souběžně organizacemi ČŠI a CERMAT. Před využitím dat z testování pro hodnocení škol dopracovat metodu zohlednění podmínek práce školy, která je vyvíjena v projektu KSH.

6.6 Závěrečná poznámka

Součástí dalšího rozvoje RVP ZV by měla být rozvaha, jaká je reálná a žádoucí funkce kurikulárních dokumentů a jako mají roli nejen v regulaci žákovského učení, ale také profesního rozvoje učitelů (Davis et al., 2017) i podpoře demokratického diskurzu o vzdělávání za účasti široké veřejnosti.

Národní kurikulární rámec lze chápat jako národní kulturní instituci, výběr toho nejdůležitějšího a nejhodnotnějšího ze světové, evropské a národní kultury. Pro to by se mimo jiné mělo myslet i na funkční a současně estetickou formální podobu příslušných dokumentů, ať už v materiální (papírové) nebo elektronické (on-line) formě. Ta může vzejít ze standardní soutěže s účastí zkušených grafiků, anebo může být řešena spoluprací s některou uměleckou školou, ale neměla by být ponechána náhodě. Péče věnovaná technické a vizuální podobě kurikula by měla vyjadřovat, že jsme již překonali dobu, kdy byla škola chápána jako instituce, která se přežila. V souvislosti s tím doporučuji ne stavět do opozice učení (vzdělávání) a výchovu (socializaci), cíle „měkké“ a „tvrdé“, a říkat nahlas, že škola je jako vzdělávací a socializační instituce pro většinu populace, a zejména pro ohrožené skupiny, dosud nezastupitelná.

7 Literatura

- Arcia, G. (2012). School autonomy and accountability. In H. Patrinos (Ed.), *Strengthening education quality in East Asia* (pp. 101–108). Washington, DC: World Bank.
- Ball, S. J. (2012). The reluctant state and the beginning of the end of state education. *Journal of Educational Administration and History*, 44(2), 89–103, doi: [10.1080/00220620.2012.658764](https://doi.org/10.1080/00220620.2012.658764)
- Ball, S. J. (2019). Australian education policy – a case of global education reform hyperactivity. *Journal of Education Policy*, 34(6), 747. doi: [10.1080/02680939.2019.1668651](https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1668651)
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625–639.
- Baumert, J., Nagy, G., & Lehmann, R. (2012). Cumulative advantages and the emergence of social and ethnic inequality: Matthew effects in reading and mathematics development within elementary schools? *Child Development*, 83, 1347–1367. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01779.x>
- Becker, M., Neumann, M., & Dumont, H. (2016). Recent developments in school tracking practices in Germany: An overview and outlook on future trends. *Orbis Scholae*, 10, 9–25. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.8>
- Bellman, J., Weiß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen neuer Steuerung im Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 286–308.
- Bol, T., Witschge, J., Van de Werfhorst, H. G. & Dronkers, J. (2014). Curricular tracking and central examinations: Counterbalancing the impact of social background on student achievement in 36 countries. *Social Forces*, 92(4), 1545–1572. <https://doi.org/10.1093/sf/sou003>
- Bozsik, V. (Ed.). (2015). *Improving literacy skills across learning (CIDREE Yearbook 2015)*. Budapest: HIERD. <http://www.cidree.org/publications/yearbook-2015/>
- Braun, A., & Maguire, M. (2018). Doing without believing – enacting policy in the English primary school. *Critical Studies in Education*, doi: [10.1080/17508487.2018.1500384](https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1500384)
- Česká školní inspekce. (2016a). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2015/2016: Výroční zpráva České školní inspekce. Školní rok 2015/2016*. Praha: autor.
- Česká školní inspekce. (2016b). *Tematické zprávy. Školní rok 2015/2016*. Praha: autor.
- Česká školní inspekce. (2017). *Výběrové zjišťování výsledků žáků 5. a 9. ročníků ZŠ ve školním roce 2016/2017*. On-line: <https://www.csicr.cz/getattachment/17f8e265-b04f-4459-a106-3aebcf735ca0/Vyberove-zjistovani-vysledku-zaku-na-urovni-5-a-9-rocniku-ZS-zaverecna-zprava.pdf>
- Česká školní inspekce. (2018a). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018: Výroční zpráva České školní inspekce*. Online: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/Obrázky%20ke%20článkům/2018/Vyrocnizprava-CSi-2017-2018_final-verze.pdf
- Česká školní inspekce. (2018b). *Sekundární analýza PISA 2015: vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků*. Praha: Česká školní inspekce.
- Česká školní inspekce. (2018c). *Současné nastavení RVP zhoršuje kvalitu vzdělávání v ČR*. On-line: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Soucasne-nastaveni-RVP-zhorsuje-kvalitu-vzdelavani>
- Česká školní inspekce. (2019). *Výsledky šetření TALIS 2018. Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.
- Český statistický úřad. (2018). *Projekce obyvatelstva České republiky*. <https://www.czso.cz/csu/czso/projekce-obyvatelstva-ceske-republiky-2018-2100#>
- de Wolf, I. F., & Janssens, F. J. G. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33(3), 379–396.
- Davis, E. A., Palincsar, A. S., Smith, P. S., Arias, A. M., Kademian, S. (2017). Educative curriculum materials: Uptake, impact, and implications for research and design. *Educational Researcher*, 46(6), 293–304.

- Dougherty, S. M. (2018). How measurement and modeling of attendance matter to assessing dimensions of inequality. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 23(1–2), 9–23.
<https://doi.org/10.1080/10824669.2018.1438203>
- Drew, V., Priestley, M. & Michael, M. K. (2016). Curriculum development through critical collaborative professional enquiry. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 92–10.
- Dvořák, D. & Dvořáková, M. (2018). Kurikulární reformy v anglofonních zemích: tři případy proměny historického učiva v primárním vzdělávání. *Orbis scholae*, 12(1), 135–157.
- Dvořák, D. (2015). Důraz školy na akademický úspěch: TIMSS 2011 jako sonda do reformy v České republice. *Pedagogická orientace*, 25(4), 583–604.
- Dvořák, D. (2017). Vzdělávací obsah: ukazují Bernsteinova teorie a sociální realismus cestu z krize? *Pedagogika*, 67(3), 203–218.
- Dvořák, D., Holec, J., & Dvořáková, M. (2018). *Kurikulum školního vzdělávání: zahraniční reformy v 21. století*. Praha: PedF UK.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době: Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum.
- Dvořák, D., & Straková, J. (2016). Konkurence mezi školami a výsledky žáků v České republice: pohled zblízka na šetření PISA 2012. *Pedagogika*, 66, 206–229.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2015.740>
- Echazarra, A., & Radinger, T., 2019. Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature. OECD Education Working Papers 196, OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/8b1a5cb9-en
- EEAG. (2016). The EEAG Report on the European Economy. Munich: CESifo.
- Elliott, J. G. (2014). Lessons from abroad: whatever happened to pedagogy? *Comparative Education*, 50(1), 27–44. doi: [10.1080/03050068.2013.871835](https://doi.org/10.1080/03050068.2013.871835)
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds in to schools in Europe: National policies and measures*. Luxembourg: Publications.
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/integrating_students_from_migrant_backgrounds_into_schools_in_europe_national_policies_and_measures.pdf
- Federičová, M., & Münich, D. (2015). *Srovnání žákovské oblíbenosti školy a matematiky pohledem mezinárodních šetření*. *Pedagogická orientace*, 25(4), 557–582.
- Gleeson, J., Klenowski, V., & Looney, A. (2020). Curriculum change in Australia and Ireland: a comparative study of recent reforms. *Journal of Curriculum Studies*, doi: [10.1080/00220272.2019.1704064](https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1704064)
- Gromada, A., & Shewbridge, C. (2016). *Student learning time: A literature review*. OECD Education Working Papers, No. 127. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jm409kqgkjh-en>.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2018, December). Well-being and Success: Opposites that need to attract. *EdCan Network*. <https://www.edcan.ca/articles/well-being-and-success/>
- Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+* (2019, říjen). <http://www.msmt.cz/file/51582/>
- Holec, J., & Dvořák, D. (2017). Curriculum for Excellence: kurikulum založené na kompetencích a zkušenosti z jeho implementace. *Pedagogika*, 67(1), 56–77.
- Holec, J., & Dvořák, D. (2019). Přírodovědné standardy další generace v USA – reálná změna k lepšímu či jen vize tvůrců? *Pedagogika*, 69(1), 75–94.
- Hirsch, E. D. Jr. (1988). *Cultural literacy*. New York: Random House.
- Hopkins, D. (2013). *Exploding the myths of school reform*. Maidenhead: Open University Press.
- Humes, W., & Priestley, M. (to be published). Curriculum reform in Scottish education: Narrative, discourse and enactment.
- Chiefs for Change. (2017). *Hiding in plain sight: Leveraging curriculum to improve student learning* (Policy Brief). <http://chiefsforchange.org/policy-papers/>

Podkladová studie k revizi RVP ZV

- Chvál, M. (2013). Změna postojů českých žáků k matematice během školní docházky. *Orbis scholae*, 7(3), 49–71.
- Chvál, M., Procházková, I., & Straková, J. (2015). *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy*. Praha: Česká školní inspekce.
- Jak by podle vás mělo vypadat Národní muzeum 21. století [anketa] (2018, listopad). *Dějiny a současnost*, 40(9), 34–35.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obory ve škole a jejich enkulturační funkce. *Pedagogická orientace*, 19(2), 5–21.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Píšová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23, pp. 634–663. <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-5-634>
- Knecht, P. (2014). Příležitosti k učení: odlišná/různá pojetí konceptu a jeho výzkumné využití. *Pedagogická orientace*, 24(2), 163–184.
- Kuhl, P., et al. (2019). *Developing minds in the digital age: Towards a science of learning for 21st century education, educational research and innovation*. Paris: OECD. doi: 10.1787/562a8659-en.
- Kuiper, W., Nieveen, N., & Berkvens, J. (2013). Curriculum regulation and freedom in the Netherlands – A puzzling paradox. In W. Kuiper & J. Berkvens (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (CIDREE Yearbook 2013, s. 139–162). Enschede: SLO.
- Levin, B. (2017). <https://www.researchgate.net/project/Change-and-improvement>
- Levin, B., & Segedin, L. (2011). *International approaches to secondary education*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Luke, A., Weir, K., Woods, A. (Eds.). (2008). *Development of a set of principles to guide a P-12 syllabus framework: A report to the Queensland Studies Authority*. Queensland, Australia: Queensland Studies Authority.
- MacPhail, A., Halbert, J., & O'Neill, H. (2018). The development of assessment policy in Ireland: a story of junior cycle reform. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(3), 310–326. doi: 10.1080/0969594X.2018.1441125
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18–23.
- Mazepus, H., & Mazepus A. (2017, 3. března). The reform of Poland's education system: If it ain't broke, don't fix it. *Visegrad Revue*, On-line: visegradrevue.eu/the-reform-of-polands-education-system-if-it-aint-broke-dont-fix-it
- Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/24783>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2019). *The promise of adolescence: Realizing opportunity for all youth*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25388>
- National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- National Research Council. (2012). *Education for life and work. Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: The National Academies Press.
- OECD. (2001). Scenarios for the future of schooling. In *OECD Schooling for tomorrow: What schools for the future?* (s. 77–98). Paris: OECD. Retrieved from <https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/futuresthinking/scenarios/overviewofthesixsftscenarios.htm>.

- OECD. (2015). *Universal basic skills: What countries stand to gain*. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264234833-en
- OECD. (2019a). *Knowledge for 2030*. <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/knowledge/>
- OECD. (2019b). *Core foundations for 2030*. [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core Foundations for 2030 concept note.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf)
- Pavelkova, I. (2004). Postoje chlapců a dívek ke školním předmětům. In D. Heller, J., Procházková & I. Sobotková (Eds.), *Psychologické dny 2004 : Svět žen a svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.
- Pew Research Center. (2019). *Most U.S. teens see anxiety and depression as a major problem among their peers*. On-line https://www.pewsocialtrends.org/wp-content/uploads/sites/3/2019/02/Pew-Research-Center_Teens-report_full-2.pdf
- Píšová, M., Kostková, K., Janík, T., Doulík, P., Hajdušková, L., Knecht, P., ..., Vlček, P. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP.
- Reid, A. (2006). Key competencies: a new way forward or more of the same? *Curriculum Matters*, 2, 43–62.
- Rendl, M. & Štech, S. (2012). Should learning (mathematics) at school aim at knowledge or at competences? *Orbis Scholae*, 6(2), 23–39.
- Rodová, V., Horká, H., Lojdová, K. (2017). Rozhovor s Vladimírou Spilkovou o školní reformě a podobách současné školy. *Komenský* 143(1), 5–12.
- Roszak, T. (1969). *The making of the counter culture*. New York: Doubleday.
- Shewbridge, C., Herczynski, J., Radinger, T., and Sonnemann, J., 2016. *OECD Reviews of School Resources: Czech Republic*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264262379-en>
- Schmidt, W., Zoido, P., & Cogan, L. (2013). *Schooling matters: Opportunity to learn in PISA 2012* [OECD Education Working Papers, No. 95]. <http://dx.doi.org/10.1787/5k3v0hldmchl-en>
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222–232.
- Skalová, E., & Dvořák, D. (2020). Kolik času zameškají žáci v českém základním školství? *Pedagogika*, 70(2).
- Smyth, E. (2009). Junior cycle education: Insights from a longitudinal study of students. *ESRI Research Bulletin* 2009/4/1.
- Smyth, E. (2018) Working at a different level? Curriculum differentiation in Irish lower secondary education, *Oxford Review of Education*, 44(1), 37–55, DOI: 10.1080/03054985.2018.1409967
- Snyder, T. (2013). *Intelektuál ve dvacátém století* [Rozhovor Timothyho Snydera s Tonym Judtem]. Praha: Prostor.
- Souto-Manning, M., Falk, B., López, D., Barros Cruz, L., Bradt, N., Cardwell, N., McGowan, N., Perez, A., Rabadi-Raol, A., & Rollins, E. (2019). A transdisciplinary approach to equitable teaching in early childhood education. *Review of Research in Education*, 43(1), 249-276.
- Spurná, M. (2019). Dopad kurikulární reformy na vnímání učitelů, ředitelů a jiných pedagogických pracovníků aneb jak mocná může být implementace. In A. Kucharská (Ed.), *Společenství praxe jako účinný faktor rozvoje základního a středního vzdělávání – propojení teorie a praxe* (s. 69–76). Praha: UK PedF.
- Straková, J. (2013). Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 23(5), 734–743.
- Symonds, J., Schoon, I., Eccles, J., & Salmela-Aro, K. (2019). The development of motivation and amotivation to study and work across age-graded transitions in adolescence and young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 48: 1131. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01003-4>
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.

Podkladová studie k revizi RVP ZV

- Triventi, M., Skopek, J., Kulic, N., Buchholz, S., & Blossfeld, H.-P. (2019). Advantage 'finds its way': How privileged families exploit opportunities in different systems of secondary education. *Sociology*, <https://doi.org/10.1177/0038038519874984>
- Tupý, J. (2014). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Tupý, J. (2019). *Vznik RVP a ŠVP a skutečnosti, které měly vliv na přijetí víceúrovňového kurikula a ovlivňovaly vztah ke kurikulu v letech po zahájení výuky podle ŠVP*. (Manuscript)
- UNESCO. (2016). *Education for people and planet: creating sustainable futures for all* [Global education monitoring report, 2016]. Paris: autor.
- Van de Werfhorst, H. G. (2019). Early tracking and social inequality in educational attainment: Educational reforms in 21 European countries. *American Journal of Education*, *126*(1), 65–99. <https://doi.org/10.1086/705500>
- Váňová, R. (Ed.). (2005). Rámcové vzdělávací programy [Tematické číslo]. *Pedagogika*, *55*(1).
- von Stumm, S., Smith-Woolley, E., Ayorech, Z., et al. (2019). Predicting educational achievement from genomic measures and socioeconomic status. *Developmental Science* e12925. <https://doi.org/10.1111/desc.12925>
- Vosniadou, S. (2007). Conceptual change and education. *Human Development*, *50*, 47-54. [doi/10.1159/000097684](https://doi.org/10.1159/000097684).

Příloha – SWOT analýza

Příloha se vztahuje jednak k reformě jako celku, jednak k specifikům nižší sekundární školy

Silné stránky	Slabé stránky
<p>Došlo k relativizaci představy o neměnnosti obsahu vzdělávání a k zahájení diskuse o cílech a učivu sekundárního vzdělávání Důraz na obecné kompetence oslabil orientaci na fakta V domácím výzkumu a zejména v projektech podpořených z evropských fondů bylo získáno know-how a byla vytvořena řada konkrétních materiálů týkajících se gramotnostně a kompetenčně orientované výuky Otevřel se prostor pro rozvoj škol, jež mají odpovídající kapacitu Při koncipování původního RVP ZV byl kladen důraz na celkovou proměnu školy včetně sociálního klimatu a důrazu na pohodu žáka (neprojevil se ale v lepších deklarovaných postojích žáků druhého stupně ke škole)</p>	<p>Absence nadřazeného kurikulárního dokumentu Chyběl střední článek podpory a koordinace mezi centrem a školami Podcenění významu konceptuálních a epistemických znalostí při koncipování stávajícího RVP ZV Výběr kompetencí nevyvážený, základní gramotnosti v reformě byly podceněny a jejich vztah ke kompetencím zůstává nejasný Ověřování klíčových kompetencí obtížné, chybí informace o dosaženém kurikulu Některé školy a jejich zřizovatelé nemají kapacitu, kterou předpokládala radikální decentralizace, autonomie chybně zaměřováno za vytvoření kapacity pro změnu Místo vnitřní diferenciací výuky víceletá gymnázia a výběrové školy či třídy</p>
Příležitosti	Rizika
<p>V mezinárodní odborné literatuře již existuje množství výzkumných poznatků o kompetenčních kurikulech a jejich implementaci Radikální disturbance v systému spojená s pandemií covid-19 vytvoří předpoklady k nové revizi cílů, obsahů a metod vzdělávání a obecněji na sociální funkce základní školy (ale zkušenosti z výuky v nouzovém režimu však mohou být nesprávně vyhodnoceny a vést k redukci jiných než základních předmětů) Kvalitativní skok ve využívání ICT učiteli sekundárně přinese posun v informační gramotnosti žáků Umožnění experimentace škol nejen v rámci jednoho RVP ZV doprovázeného manuálem, ale také s alternativními formami tvorby a výsledné podoby školních kurikulárních dokumentů (opt-out z revize za stanovených podmínek) a rigorózní vyhodnocení dopadů Důraz na spravedlivost v S2030 by mohl vést k reformě cílené na potřeby škol v obtížných pomínkách místo další plošné reformy</p>	<p>Ve vnějším politickém kontextu vzrostou protievropské, protidemokratické nebo anti-scientistní postoje, vyžadující posílení nacionalistické orientace kurikula Ekonomické a sociální dopady pandemie covid-19 sníží zdroje dostupné pro školství, pozornost politické sféry i veřejnosti bude zaměřena jinam (to ale může poskytnout větší klid na práci) rozevrou se nůžky mezi jednotlivými rodinami Volební cyklus povede k nerealistickým termínům revize a k povrchným změnám Únava z velkého počtu nedávných reforem (inkluzí) a politických změn Personální krize sborů, zejména STEM oborů, znemožní kvalitní implementaci Úpravy RVP ZV se nepromítnou do ŠVP, do učebnic a do výuky Snížení počtu témat nepovede k lepšímu zvládnutí zredukovaného učiva ani k většímu zaměření na kompetence, pokud učitelé nezískají příslušné dovednosti a nebudou mít k dispozici kvalitní podpůrné materiály – nedocílíme „méně, ale lépe, jen zvýšíme závislost žáků na sociokulturních zdrojích rodiny a komunity Přijímací zkoušky pouze do maturitních oborů středních škol povedou k zanedbávání žáků směřujících do učebních oborů Potenciální pojetí cílů výrazně odlišné od priorit výzkumu PISA s dopadem na výsledky budoucích testování by mohlo vyvolat negativní reakci jak na domácí politické scéně, tak zhoršení postavení ČR v očích zahraničních investorů</p>



NÁRODNÍ ÚSTAV
PRO VZDĚLÁVÁNÍ
Weilova1271/6
102 00 Praha 10
www.nuv.cz