

Kurikulární reforma na gymnáziích

v rozhovorech s koordinátory
pilotních a partnerských škol

Výzkumná zpráva

2010

KURIKULÁRNÍ REFORMA NA GYMNÁZIÍCH V ROZHOVORECH S KOORDINÁTORY PILOTNÍCH A PARTNERSKÝCH ŠKOL

Tomáš Janík

Petr Knecht

Petr Najvar

Tomáš Pavlas

Jan Slavík

David Solnička

Výzkumný ústav pedagogický v Praze

2010

**Kurikulární reforma na gymnáziích
v rozhovorech s koordinátory
pilotních a partnerských škol**

Kolektiv autorů:

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., Mgr. Petr Knecht,
Ph.D., Mgr. Petr Najvar, Ph.D., Mgr. Tomáš Pavlas,
doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Mgr. David Solníčka

Editor:

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

Recenzenti:

prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.
RNDr. Jana Straková, Ph.D.

Vydal:

Výzkumný ústav pedagogický v Praze

Tisk:

Studio Trinity,
Dolní Novosadská 65A, 779 00 Olomouc

Grafické zpracování a foto na obálce:

Jitka Arazimová

Jazyková korektura:

Jan Klufa, VÚP v Praze

Náklad: 1000 Ks

Vydání:

první, Praha 2010

ISBN: 978-80-87000-36-6

Publikace vznikla v rámci systémového projektu
Kurikulum G a byla financována z prostředků ESF.
Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem
a státním rozpočtem České republiky.

OBSAH

ÚVODEM	6
1 KURIKULÁRNÍ REFORMA - UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY	9
1.1 Kurikulární reforma - pokus o vymezení pojmu	9
1.2 Kurikulární reforma - analýza vzdělávací politiky	10
1.2.1 Nové ideje do škol	11
1.2.2 Implementace kurikulární reformy	13
1.3 Kurikulární reforma - pohledy pedagogického výzkumu	15
1.3.1 Klíčové kompetence - pojem vznikající, unikající, podněcující...	15
1.3.2 K problému implementace kurikulární reformy	19
1.3.3 Obeznamnost s reformními záměry	21
1.3.4 Postoje ke kurikulární reformě	22
1.3.5 Reformování v rámci vybraných vzdělávacích oblastí či oborů	27
1.3.6 Shrnutí a zhodnocení realizovaných výzkumů	28
2 VÝZKUM KVALITNÍ ŠKOLA - PŘEDSTAVENÍ PROJEKTU	31
2.1 Kurikulární reforma - pokus o výzkumné uchopení	31
2.1.1 Problém s vymezením klíčových pojmů	31
2.1.2 Návrh vlastního terminologického řešení	33
2.2 Koncepce a metodologie výzkumu Kvalitní škola	35
2.2.1 Metodologická východiska	35
2.2.2 Pojetí a funkce výzkumu	36
2.2.3 Cíle výzkumu	40
2.2.4 Operacionalizace výzkumných problémů	40
2.2.5 Design výzkumu	44
2.3 Řízené rozhovory jako součást výzkumu Kvalitní škola	48
2.3.1 Vytváření scénáře řízeného rozhovoru	48
2.3.2 Sběr dat - realizace rozhovorů	50
2.3.3 Analýza dat - zpracování a vyhodnocení rozhovorů	50
3 VÝSLEDKY - VYHODNOCENÍ ROZHOVORŮ	52
3.1 Ideje a cíle kurikulární reformy	52
3.1.1 Co se reformuje a proč	52
3.1.2 Dilemata kurikulární reformy aneb změny vítané, změny obávané	54
3.2 Implementace kurikulární reformy	58
3.2.1 Přizvání k tvorbě kurikula aneb o roli pilotních gymnázií	59
3.2.2 Role dalších aktérů aneb o (ne)naplněném očekávání	62
3.2.3 Nositelství reformy se rozšiřuje...	65
3.3 Podpora reformy	66
3.3.1 Morální podpora a její zdroje	66

3.3.2	Materiální podpora	68
3.3.3	Metodická podpora a její zdroje	75
3.3.4	Podpora reformě formou kvalitní evaluace	82
3.3.5	Jiné problémy v podpoře reformy	83
3.4	Kurikulární reforma a možnosti rozvoje a profilace školy	84
3.4.1	Vytváření profilace gymnázií v ŠVP	84
3.4.2	Význam profilace pro gymnázia	88
3.5	Učitel a kurikulum: k personálním faktorům reformy	90
3.5.1	Personální faktory ovlivňující implementaci reformy	90
3.5.2	Personální faktory ovlivňující práci podle ŠVP	98
3.6	Kurikulární vlivy na tvorbu ŠVP	100
3.6.1	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia	101
3.6.2	Dřívější osnovy	104
3.6.3	Učebnice	106
3.6.4	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	107
3.6.5	Katalogy maturitních požadavků	108
3.6.6	Problémy tvorby ŠVP	109
3.7	Školní vzdělávací program a realizace výuky	110
3.7.1	Realizované kurikulum a nebezpečí formalismu	110
3.7.2	Vazba mezi programem a jeho realizací	111
3.7.3	Plánování výuky - tematické plány	112
3.7.4	Organizační a personální podmínky realizace ŠVP	115
3.7.5	Konkurence, nebo spolupráce mezi obory?	119
3.7.6	Materiální a finanční podmínky realizace ŠVP	122
3.8	Realizace vzdělávacího obsahu ve výuce a klíčové kompetence	124
3.8.1	Kompetence jako výzva k reflexi výuky	124
3.8.2	Nejasnosti kolem kompetencí	128
3.8.3	Nesnáze s terminologií a s formulacemi	130
3.8.4	Na cestě k reflektivní praxi	131
3.9	Evaluace a její význam v kurikulární reformě	132
3.9.1	Evaluace a autoevaluace	133
3.9.2	Výstupy a jejich evaluace	136
3.9.3	K metodice evaluace	137
3.9.4	Vazba evaluace na vzdělávací programy	138
4	SHRNUTÍ, DISKUZE A ZÁVĚRY	140
4.1	Shrnutí výzkumných nálezů	140
4.2	Diskuze a závěry	146
SUMMARY		151
LITERATURA		154
O AUTORECH		160

Seznam zkratk

BK	Bílá kniha
CERMAT	Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DZ	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR
DVU	Další vzdělávání učitelů
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
ESF	Evropský sociální fond
EU	Evropská unie
ICT	Informační a komunikační technologie
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
OECD	Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj
PISA	Programme for International Student Assessment
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický v Praze

Ukazuje se, že většina prostředků a energie je věnována tvorbě nových koncepcí. Tvorba totiž navenek nejvýrazněji signalizuje politicko-administrativní aktivitu. Naproti tomu implementace nových koncepcí je často upozaděna, neboť se jedná o méně evidentní, o to však náročnější aktivity spojené s péčí o postoje klíčových osob, s potřebou konkrétní podpory v často konfliktním ovzduší apod.
(Herbert Altrichter & Sophie Wiesingerová)

O kurikulární reformě Tato publikace pojednává o reformě *kurikula* v oblasti gymnaziálního vzdělávání. Hlavní pozornost je zaměřena na problémy spojené se zaváděním (implementací) kurikulární reformy do školní praxe. Podstata *implementace kurikulární reformy* spočívá v zavádění dvojúrovňového systému kurikulárních dokumentů, přičemž je rozlišena rovina státu a rovina školy. Zatímco rovina státu je reprezentována *rámcovými vzdělávacími programy (RVP)*, rovina školy je reprezentována *školními vzdělávacími programy (ŠVP)*. Princip spočívá v tom, že jednotlivé školy si vytvářejí své vlastní školní vzdělávací programy, a to na základě rámcových vzdělávacích programů. Tím je realizována idea *decentralizace kurikulární tvorby* a současně se otevírá prostor pro *autonomii škol*.

V oblasti gymnaziálního vzdělávání vstupuje *kurikulární reforma* do etapy, kde se jako klíčový jeví proces *implementace*. Obecně je *implementace* chápána jako uskutečnění či naplnění – např. určité ideje či určitého záměru. Ve vztahu k reformě se o implementaci uvažuje nejčastěji jako o procesu *zavádění reformních idejí* do praxe škol. O *implementaci* ve smyslu *naplnění* lze hovořit až tehdy, budou-li *reformní ideje* ve školách přijaty a běžně praktikovány.

Jak je vyjádřeno v mottu této publikace, existuje obava, že implementace nové kurikulární koncepce bude upozaděna, neboť na rozdíl od tvorby se jedná o aktivitu méně atraktivní a efektní. Implementace má přitom zásadní význam z hlediska dopadu reformních idejí do školské praxe. Podcenit implementaci znamená vystavit se riziku, že reformní ideje se do praxe očekávaným způsobem nepromítnou.

O projektu Kurikulum G Právě k podpoře *implementace* proto směřují aktivity celé řady projektů. Patří mezi ně i projekt *Kurikulum G*, v jehož rámci byla tato publikace zpracována. V letech 2009–2011 projekt podporuje koordinátory ŠVP a učitele na gymnáziích, nabízí vzdělávací aktivity a vzájemnou inspiraci, zavádí do školské praxe nové formy vzdělávání a osobního rozvoje, vytváří vhodné prostředí pro komunikaci a sdílení na internetu, nabízí poradenské a konzultační služby, vyhodnocuje úspěšnost zavádění ŠVP a rozpracovává kritéria kvalitní školy. V projektu probíhají tři klíčové aktivity: (1) Podpora koordinátorů ŠVP, (2) Podpora učitelů, (3) Kvalitní škola (<http://www.vuppraha.cz>).

O aktivitě Kvalitní škola Klíčovou aktivitu *Kvalitní škola* realizuje *Výzkumný ústav pedagogický v Praze* ve spolupráci s *Institutem výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity*. Jejím cílem je vyhodnotit úspěšnost kurikulární reformy

na gymnáziích prostřednictvím rozsáhlého empirického výzkumu. Konkrétně jde o to, popsat, vysvětlit a vyhodnotit procesy implementace RVP a tvorby a realizace ŠVP. Přitom mají být identifikovány faktory ovlivňující uvedené procesy a dále funkce, které jsou prostřednictvím RVP a ŠVP naplňovány v rovině kurikulárního plánování a v rovině práce s cíli a obsahy vzdělávání. Pilotní fáze výzkumu je realizována na přelomu let 2009/2010, hlavní šetření probíhá v letech 2010–2011 a je rozvrženo do čtyř modulů.

- *Výzkumný modul 1: Řízené rozhovory* – jsou vedeny s koordinátory na pilotních i nepilotních gymnáziích. Jejich cílem je dokumentovat proces vzniku školního vzdělávacího programu a porozumět problémům, které jsou s tvorbou kurikula spojeny.
- *Výzkumný modul 2: Dotazníkové šetření* – je realizováno na reprezentativním souboru gymnázií a zaměřuje se na koordinátory a na učitele. Jeho cílem je identifikovat faktory ovlivňující realizaci kurikula ve školních třídách. V rámci dotazníkového šetření jsou zkoumány odlišnosti mezi učiteli různých vyučovacích předmětů.
- *Výzkumný modul 3: Případové studie* – formou případových studií jsou zkoumány jak samotné kurikulární artefakty, tak procesy jejich vzniku. V případových studiích se vedle obsahových analýz využívá také rozhovorů s koordinátory a učiteli v roli tvůrců kurikula.
- *Výzkumný modul 4: Videostudie* – formou výzkumu založeného na analýze videozáznamů vyučovacích hodin, které jsou pořizovány v rámci virtuálních hospitací (<http://www.vuppraha.cz/virtualni-hospitace>), se zkoumají příležitosti pro rozvíjení znalostí, dovedností a kompetencí žáků.

Aktivity navazující na výzkum v modulech 1-4 směřují k rozpracování kritérií a indikátorů pro hodnocení kvality v oblasti školy, kurikula a výuky.

Již jsme naznačili, že tato publikace je prvním z řady výzkumně orientovaných výstupů, jejichž cílem je podporovat implementaci kurikulární reformy. Nabízí se otázka, jak může výzkum podporovat implementaci. Patrně nepřímou tím, že přináší odpovědi na otázky stojící v pozadí kurikulární reformy. Umožňuje dobrat se hlubšího porozumění problémům, jež jsou s reformou kurikula spojeny. V tomto smyslu výzkum vystupuje jako kritický přítel kurikulární reformy.

**Výzkum jako
'kritický přítel'
reformy**

Spolupráce pedagogického výzkumu s praxí má svůj přirozený základ v profesionální zodpovědnosti, která je vyjádřena snahou učitelů reflektovat, posuzovat a zlepšovat svou práci. Učitelé, kteří se zamýšlejí nad svou výukou a hledají cesty k jejímu zkvalitňování, narážejí na jeden ze zvláštních rysů svého povolání: učitel je mezi žáky ve své roli osamocen, nemá ve třídě rovnocenného profesního partnera. Tato jeho osamělost podvazuje komunikační možnosti a tlumí dialog, protože není s kým se dělit o bezprostřední starosti s děním ve výuce. Řečeno vzletně, pro učitelské profesionální starosti leckdy jako by neplatilo rčení, „čím srdce zpívá, tím ústa přetékají“ – v praxi totiž často chybí zaujatý partner ve společné zkušenosti, jenž by mohl pozorně naslouchat a podílet se na diskuzi. To může být jeden z důvodů, proč se poměrně obtížně utváří jednotné komunikační pole

učitelské profese, které by nejenom zabezpečilo účinnější vzájemné porozumění mezi učiteli různých oborů, ale jež by také umožnilo přesvědčivou komunikaci s širší veřejností.

Domníváme se, že oním pozorně naslouchajícím partnerem a zároveň i „přetékajícími ústy“ učitele může a má být výzkumník. Jeho úkol vlastně jen pokračuje v cestě profesionální zodpovědnosti nastolené učitelem. Výzkumná metodologie, systematická a prověřovaná neustálým kritickým dialogem, je nejlepší známý nástroj k utřídění poznání a projasnění komunikace. V tomto smyslu může výzkumná práce v pedagogickém terénu vytvářet pomyslné mosty mezi reálným děním ve školách a mnoha lidmi nebo institucemi, které toto dění přímo nebo nepřímou ovlivňují anebo přinejmenším mají zájem na jeho kvalitách.

O čem je tato publikace a komu je určena? Tato publikace představuje metodický postup a výsledky první etapy výzkumu *Kvalitní škola*. Výzkumnou metodou použitou v této etapě výzkumu byly *řízené rozhovory*. V průběhu září 2009 byl vytvořen a ověřen scénář *řízených rozhovorů*, během října a listopadu 2009 bylo realizováno celkem 19 rozhovorů s koordinátory tvorby ŠVP na pilotních a partnerských gymnáziích. V průběhu ledna 2010 byly pořízeny přepisy rozhovorů a následně byla zpracována jejich obsahová analýza. Výsledky jsou představeny v této knize. Jednotlivá gymnázia jsou zde anonymizována označením písmeny řecké abecedy.

Publikace se obrací na ředitele a učitele gymnázií, dále na pracovníky školské administrativy, na akademické pracovníky působící na fakultách připravujících učitele a v neposlední řadě také na studenty pedagogiky a učitelských studijních programů. Autoři si dovoluují doufat, že čtenáři v knize naleznou zajímavé a důležité podněty, které budou moci využít při úvahách nad kurikulární reformou a snad také při řešení problémů, které se objevují.

Závěrem připojujeme poděkování všem kolegyním a kolegům, kteří s námi na realizaci první etapy výzkumu *Kvalitní škola* spolupracovali. V první řadě zmiňme koordinátory z pilotních a partnerských gymnázií, kteří nám poskytli svá vyjádření. Dále náš dík patří oběma recenzentům této publikace, panu prof. PhDr. Josefu Maňákovi, CSc., a paní RNDr. Janě Strakové, Ph.D., za jejich konstruktivní připomínky k rukopisu.

Mezi Prahou a Brnem dne 31. 5. 2010

Za kolektiv autorů Tomáš Janík

1.1 Kurikulární reforma - pokus o vymezení pojmu

Kurikulární reforma je chápána jako jedna z dílčích reforem realizovaných v rámci *školské reformy*. Školskou reformu lze vymezit jako úředně organizovanou a zaváděnou změnu ve školské soustavě (srov. Prokop, 2009, s. 564). Z toho vyplývá, že v případě *školské reformy* je předmětem reformování *školská soustava*.

**Kurikulum
a kurikulární
reforma**

V případě *kurikulární reformy* je předmětem reformování *kurikulum*. Co si představit pod tímto pojmem? V širším slova smyslu kurikulum zahrnuje „komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat“ (Walterová, 1994, s. 13). V užším vymezení je kurikulum chápáno jako *cílově obsahový program školního vzdělávání*.

Příklon k určitému chápání pojmu *kurikulum* je ve svém důsledku zásadní pro porozumění tomu, o jakou reformu čeho se jedná. Pokud bychom se přiklonili k širšímu vymezení pojmu *kurikulum*, byli bychom nuceni chápat *kurikulární reformu* jako komplex systémových změn vztahujících se k těm nejdůležitějším otázkám, jež si lze v souvislosti se vzděláváním klást. Pokud bychom se přiklonili k užšímu vymezení pojmu kurikulum, byli bychom nuceni chápat *kurikulární reformu* jako změnu v rovině cílů a obsahů školního vzdělávání. Z toho by potom vyplývalo, že např. změny v rovině metodické, tj. v rovině výukových postupů, by byly chápány nikoliv jako součást *kurikulární reformy*, nýbrž jako její (vedlejší) efekt.

Ještě o něco provokativněji se lze ptát, zda to, co se dnes v oblasti školního vzdělávání odehrává, lze přilehavě označovat jako *reformu*. V oficiálních dokumentech vzdělávací politiky¹ se hovoří o tom, že je realizována *školská reforma*, jejíž součástí je *reforma kurikulární*, tj. změna v rovině cílů a obsahů školního vzdělávání (srov. např. VZ, 2007, s. 8). Někteří pedagogičtí teoretikové však poukazují na to, že „v současné době se v Evropě neprosazují jednorázové školské reformy, nýbrž probíhá dlouhodobý proces vzdělávací změny, doprovázený dílčími reformami a inovacemi, s cílem zlepšit kvalitu školního vzdělávání. Tento proces se označuje termínem *vzdělávací transformace*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 305). Další autoři upozorňují, že pro současný vývoj jsou spíše charakteristické „vzájemně se prolínající periody dekonstrukce, parciální stabilice a systémové rekonstrukce, při níž již nejde pouze o postkomunistickou transformaci, ale o proces vyvolaný globalizací a společný s ostatními demokratickými změnami“ (Kotásek, 2006, nestr.).

Pojem reforma

V této knize není ani tak podstatné, jak je *kurikulární reforma* chápána či vykládána pedagogickými teoretiky. Pro reformu, o níž tato publikace pojednává, je osudově významné právě to, jak bude pochopena řediteli a učiteli škol, do nichž má pronikat. Proto je řada výzkumů – včetně našeho – realizována se snahou porozumět tomu, jak reformu chápou a vykládají ti, od nichž se očekává její realizace.

¹Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha), dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR, výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky.

1.2 Kurikulární reforma – analýza vzdělávací politiky

V této kapitole rozebíráme problematiku kurikulární reformy na základě analýzy dokumentů české vzdělávací politiky. Vycházíme z oficiálních, veřejně dostupných materiálů MŠMT z mezidobí 2001–2008. Konkrétně se jedná o *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha* (dále jen BK) z roku 2001, o *Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy* (dále jen DZ) z let 2002, 2005 a 2007 a o Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky (dále jen VZ) z let 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 a 2008.

Co se reformuje a proč a jak Základní představu o tom, proč je třeba realizovat školskou, resp. kurikulární reformu a v jakém stylu, si lze vytvořit na základě pohledu do *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha* (2001). Uvádí se zde: „Bude uplatňováno nové pojetí kurikula, které již není založeno především na osvojování co největšího objemu faktů. Úlohou školy bude poskytnout systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazovat informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe. Půjde o vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot. Bude prohloubena vzájemná provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi, důraz bude kladen na získání klíčových kompetencí“ (BK, 2001, s. 34).

V zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (dále jen školský zákon) se pojem „reforma“ ani pojem „kurikulum“ nevyskytují. Naproti tomu je zde uvedeno, že MŠMT zpracovává „Národní program vzdělávání, projednává jej s vybranými odborníky z vědy a praxe, s příslušnými ústředními odborovými orgány, příslušnými organizacemi zaměstnavatelů s celostátní působností a s kraji a předkládá jej vládě k projednání. Vláda předkládá Národní program vzdělávání Poslanecké sněmovně a Senátu Parlamentu ke schválení“ (zákon č. 561/2004 Sb., s. 3).

Národní program vzdělávání se dodnes nepodařilo vytvořit. J. Kotásek k tomu v roce 2006 uvádí: „Nejobecnějším dokumentem o funkcích, cílech, obsahu a smyslu vzdělávání v celé vzdělávací soustavě má být státní/národní program vzdělávání přesahující RVP pro mládež rané dospělosti pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání. BK formulovala představu, že by mělo jít nikoliv o kurikulární dokument v užším smyslu, ale o závazné vyhlášení sociálně politického, nadstranického charakteru, které v širším rozsahu než vymezení cílů ve školském zákoně stanoví očekávaný vzdělávací profil – poznatkově, způsobilostně, hodnotově – celé populace procházející školami na konci jejich přípravného vzdělávání a zároveň vývojové cesty, jak k němu dojít. Školský zákon šel legislativně dál, než předpokládala BK: má jít o dokument, který zpracovává Ministerstvo, projednává se sociálními partnery a odborníky, předkládá vládě a ta jej dává schválit oběma komorami Parlamentu. Zdá se, že tento náročný proces při celkové sociální politické atmosféře vedle myšlenkové náročnosti byl důvodem, proč požadovaný dokument není přijat“ (Kotásek, 2006, nestr.).

Kurikulární reforma se realizuje prostřednictvím zavádění systému vzdělávacích programů. Tento systém je dvojúrovňový – zahrnuje rámcové vzdělávací programy (RVP) a školní vzdělávací programy (ŠVP). RVP představují centrální (státní) úroveň systému vzdělávacích programů, ŠVP představují lokální (školní) úroveň systému vzdělávacích programů. Jak je uvedeno ve školském zákonu (č. 561/2004 Sb.), „rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů a dále závazným základem pro stanovení výše finančních prostředků přidělovaných podle § 160 až 162“.

V navazujících materiálech nacházíme určitá rozvinutí výše uvedených formulací, přičemž akcenty reformy jako by se tu a tam posouvaly. Podle DZ ČR (2005, s. 16) je kurikulární reforma dále prioritou, „která musí zvýšit kvalitu, efektivitu a inovativnost vzdělávání na všech úrovních a zajistit tak, aby žáci získali dobrý vztah k učení a byli motivováni k učení se po celý život, aby byla rozvíjena individualita každého žáka, byla zajištěna variabilita vzdělávacích programů na úrovni školy, došlo k proměně vnitřního klimatu škol a posílení pedagogické autonomie“.

V DZ ČR (2007) je *kurikulární reforma* představena jako nástroj k modernizaci vzdělávání s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí. Na s. 22 se k tomu uvádí: „V počátečním vzdělávání byl v minulosti na rozvoj klíčových kompetencí kladen nedostatečný důraz, výuka příliš nezohledňovala aktuální témata současného světa. Slabinou českého školství je nízká úroveň individuálního přístupu k žákům; školy se dostatečně nezabývají tím, jak umožnit všem žákům maximální míru jejich rozvoje, vzrůstá potřeba otevřeného pojetí školních vzdělávacích programů. Větší pozornost si zaslouží rovněž oblast hodnocení a sebehodnocení škol a evaluace celého systému.“

V souvislosti s výše uvedeným se nabízí otázka, jaké (nové) pedagogické ideje mají do škol prostřednictvím reformy pronikat.

1.2.1 Nové ideje do škol

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

**Decentralizace,
participace na
tvorbě kurikula**

Úlohy jednotlivých partnerů v novém decentralizovaném a participativním systému jsou v BK (2001, s. 37) vymezeny takto: „Úlohou státu je především definovat pravidla hry (stanovit strategické cíle a celkový směr vývoje, vymezit kompetence jednotlivých účastníků), vytvářet odpovídající podmínky (především v oblasti ekonomické a v činnosti podpůrných systémů), založit hlavní mechanismy ne-

přímého řízení (kurikulární politiky, evaluace, financování, podpory práce školy a učitele) a vyvíjet stálý tlak na dosažení společných cílů (s využitím nepřímých nástrojů, jako je inovační financování či kariérový a platový systém). Úlohou mezilehlé samosprávné (regionální, případně obecní) úrovně je uplatňovat ve společném rámci oprávněné lokální zájmy a zodpovídat za zřízení, efektivitu a provoz sítě škol. Úlohou školy – tj. nejnižší úrovně systému – je co nejlépe realizovat na základě své profesionální zodpovědnosti ty vzdělávací cíle, které si v rámci pravidel předepsaných státem (a do jisté míry modifikovaných regionem či obcí) sama stanoví. Na každé úrovni se přitom vyžaduje spolupráce státní správy a samosprávy i účast okolní společnosti, sociálních partnerů a rodičů“.

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

**Příklad
ke klíčovým
kompetencím**

Příklad ke klíčovým kompetencím je vedle decentralizace dalším z evropských trendů, jež jsou patrné v dokumentech české vzdělávací politiky. Klíčové kompetence jsou zaváděny jako jeden z vůdčích pojmů kurikulárních reforem (Eurydice: Key Competencies..., 2002).

Podle BK se *klíčové kompetence* mají stát „nástrojem proměny encyklopedického vzdělávání“ (BK, 2001, s. 39). Dále se zde uvádí, že: „zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích. K podpoře jejich rozvoje by měla přispět také změna stylu výuky ve školách, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoliv pouze na vědomostech. Patří k nim např.: komunikace, rozvoj schopnosti učit se, sociální kompetence, řešení problémů, práce s informačními technologiemi“ (BK, 2001, s. 51).

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

Pojem *klíčové kompetence* má svůj průběh do konkrétních vzdělávacích programů. V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia se o kompetencích píše: „Představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“ (RVP G, 2007, s. 8).

Jaké konkrétní kompetence jsou v programech vzdělávání pro jednotlivé stupně uváděny?

- V *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence činnostní a občanské (RVP PV, 2004, s. 9).
- V *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní (RVP ZV, 2007, s. 6).
- V *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence k podnikavosti (RVP G, 2007, s. 9).
- V *Rámcovém vzdělávacím programu pro odborné vzdělávání* jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence, občanské kompetence a kulturní povědomí, kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, matematické kompetence, kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi (RVP OV, 2007, s. 7)

Z porovnání klíčových kompetencí pro předškolní a základní vzdělávání vyplývá, že pro základní vzdělávání ubyly kompetence činnostní a naopak přibýly kompetence pracovní. Když půjdeme dále a porovnáme kompetence pro základní a gymnaziální vzdělávání, tak pro gymnaziální vzdělávání již nenajdeme kompetence pracovní, ale místo nich nalezneme kompetence k podnikavosti. Specificky jsou klíčové kompetence vymezeny pro odborné vzdělávání.

1.2.2 Implementace kurikulární reformy

Vzhledem k tomu, že na počátku kurikulární reformy nebyl k dispozici materiál, který by představil postup jejího zavádění (tzv. implementační plán), pokoušíme se tento postup sestavit zpětně. Na základě analýzy *Výročních zpráv o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky* rekonstruujeme „příběh tvorby a ověřování Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia“. Tento příběh poslouží v řadě pasáží této publikace jako opora pro výklad.

**Tvorba
a ověřování
RVP G**

V roce 2003 byla dokončena 1. pracovní verze RVP G. Na jeho dotváření se mimo jiné také podíleli samotní ředitelé a učitelé gymnázií. První pracovní verze pak byla v září téhož roku projednána na gremiální poradě náměstka skupiny 2 (regionálního školství) MŠMT a předložena do připomínkového řízení. Od září do konce prosince následně probíhalo připomínkové řízení, a to formou strukturovaných dotazníků. Dotazníky byly připraveny ve třech variantách – pro ředitele a vedení gymnázií, pro učitele gymnázií a pro další experty a instituce. Dále se konala krajská diskuzní fóra k RVP GV, která měla za cíl představit koncepci RVP GV a diskutovat s řediteli gymnázií nad konkrétními otázkami nebo problémy, které RVP GV a nová kurikulární politika přináší. Tato informační kampaň se

uskutečnila v listopadu a na začátku prosince 2003 ve všech krajích ČR. Krajských diskuzních fór se zúčastnilo 75 % všech gymnázií (264 gymnázií z celkového počtu 355).

Počátkem ledna 2004 bylo zahájeno vyhodnocování strukturovaných dotazníků z připomínkového řízení k 1. pracovní verzi RVP GV. V červnu téhož roku byla vydána pilotní verze RVP GV pro dvouletý projekt pilotního ověřování tvorby ŠVP na vybraných gymnáziích z celé ČR. Do této pilotní verze RVP GV byly zapracovány připomínky ze strukturovaných dotazníků. V září 2004 pak začalo na 16 pilotních gymnáziích samotné ověřování tvorby ŠVP. Na školách byly provedeny vstupní analýzy a v každém dokumentu byly vytvořeny kapitoly *Charakteristika školy a Charakteristika ŠVP*. Celkem na těchto gymnáziích vznikalo 20 ŠVP pro různé profilace, vznikaly ŠVP pro víceleté i čtyřleté cykly. Cílem pilotního ověřování bylo vytvoření metodické příručky v podobě manuálu, který měl ostatním školám sloužit jako pomůcka při tvorbě ŠVP.

Realizace těchto aktivit pak dále probíhala v roce 2005 v rámci samotného projektu, který byl v květnu 2004 pod názvem *Pilot G – Tvorba a ověřování pilotních ŠVP ve vybraných gymnáziích* přihlášen mezi projekty financované z prostředků ESF. Nadále také probíhaly úpravy RVP GV, při kterých se zohledňovaly výsledky pilotního ověřování. Například v dubnu až červnu 2005 se uskutečnila elektronická odborná diskuze. Na gymnáziích se v této době pracovalo na částech ŠVP – učební plán a učební osnovy.

V roce 2006 ukončila pilotní gymnázia za pomoci VÚP tvorbu ŠVP a pracovala na poslední kapitole Hodnocení žáků a autoevaluace školy. Dokončené ŠVP pak prošly ve VÚP důkladnou analýzou. Připomínky k jednotlivým ŠVP školy do konce května zapracovaly a v květnu obdržely ke svým ŠVP čísla jednací od MŠMT. Dále proběhlo společné setkání pilotních škol, VÚP, MŠMT a ČŠI, které mělo za cíl shrnout, zhodnotit a popsat zkušenosti s tvorbou ŠVP, což bylo podkladem pro vznikající Manuál pro tvorbu ŠVP na gymnáziích. Od září 2006 začala na pilotních školách již samotná výuka podle ŠVP. Na podzim byly na školách vytipovávány příklady dobré praxe, které by mohly být inspirující pro ostatní školy, a byla zahájena práce na „rozbalování“ klíčových kompetencí. V listopadu uspořádal VÚP národní konferenci, která završila první dva roky práce na systémovém projektu ESF Pilot G (GP).

Po celý rok 2007 probíhalo na 16 pilotních gymnáziích ověřování výuky podle ŠVP. Získané zkušenosti byly průběžně prezentovány ostatním školám prostřednictvím webových stránek projektu Pilot G, seminářů, konferencí a vydávaných publikací. V březnu 2007 vznikla pro ostatní školy webová prezentace pilotních škol <http://www.pilotg-gp.cz/>. Na těchto stránkách vznikla internetová komunita pro koordinátory a učitele nazvaná *Gymplíště*, která se zrodila na základě poptávky samotných pilotních gymnázií. V říjnu a listopadu se v Liberci, Brně, Praze, Plzni a Olomouci uskutečnilo také několik minikonferencí pro koordinátory ŠVP. Pro potřeby ředitelů, koordinátorů ŠVP a učitelů gymnázií vzniklo dvacetiminutové propagační DVD *Rozhovory o školské reformě – ŠVP očima (nejen)*

učitelů, které obsahuje výpovědi ředitelů, koordinátorů z pilotních škol a dalších odborníků. Na podzim roku 2007 se navíc začalo s přípravou tzv. oborových seminářů pro učitele z nepilotních škol. Lektory těchto seminářů se stali většinou učitelé pilotních gymnázií. Jako další forma metodické podpory pro učitele byla v průběhu roku 2007 připravována příručka Klíčové kompetence na gymnáziu. Kromě příručky vznikla téhož roku praktická publikace *Příklady dobré praxe pro gymnázia*. Podle sedmi příkladů dobré praxe, které se týkají vzdělávacích oblastí v ŠVP, byly natočeny i krátké metodické filmy zachycující nejen průběh hodiny či projektu, ale také atmosféru při práci učitele s žáky. Po celý rok 2007 byl navíc systematicky rozvíjen *Metodický portál* www.rvp.cz.

Na uvedené aktivity navazuje projekt *Kurikulum G*, který je řešen v letech 2009 – 2011. Cílem tohoto projektu je podpora učitelů gymnázií jako pilířů kvality gymnaziálního vzdělávání. V projektu probíhají tři klíčové aktivity: (1) Podpora koordinátorů ŠVP, (2) Podpora učitelů, (3) Kvalitní škola. V rámci aktivity *Kvalitní škola* je realizován výzkum, jehož první výsledky jsou v této knize prezentovány.

1.3 Kurikulární reforma - pohledy pedagogického výzkumu

V této kapitole budeme rozebírat problémy spojené s kurikulární reformou. Zaměříme se jak na problémy tušené, na něž nás upozorňuje intuice, tak na problémy zjevné, o nichž vypovídá výzkum. Výklad bude uveden úvahou nad tím, jaké pojetí vzdělávání stojí v pozadí pojmu klíčové kompetence a jaké polemiky jsou v souvislosti s tím vedeny. V návaznosti na to se zaměříme na problematiku školských, resp. kurikulárních reforem a jejich implementace. Pozastavíme se nad možnými deformacemi reformy, k nimž dochází v průběhu implementace, kdy se do reformování zapojuje širší okruh aktérů. V závěru kapitoly analyzujeme postoje ředitelů a učitelů k reformě a připravenost škol na požadavky, s nimiž přichází.

Jak uvádí přední švýcarský teoretik kurikula Rudolf Künzli (1998, s. 8), každou proměnu kurikula lze chápat jako příležitost pro úvahy nad smyslem a pojetím školy, nad její strukturou i nad obsahy, které jsou v ní zprostředkovávány. Práce na kurikulu zakládá možnost vést o škole diskurz, tj. rozpravu či pojednání o problémech. V našem případě např. o tom, zda je rozumné, abychom se všechno, co opravdu potřebujeme znát, učili již v mateřské škole...

1.3.1 Klíčové kompetence - pojem vznikající, unikající, podněcující...

Není mnoho pojmů, kterým se podařilo podnítit diskuzi o smyslu a funkcích školního vzdělávání s takovým úspěchem jako pojmu klíčové kompetence. Je zajímavé a poučné sledovat diskuzi, která se kolem tohoto pojmu odehrává na pomezí vzdělávací politiky, filozofie výchovy a pedagogického výzkumu. Pojem klíčové kompetence je na jedné straně s nadšením přijímán a oceňován, na druhé straně je předmětem poměrně ostré kritiky.

Klíčové kompetence

O kompetencích je možné hovořit jako o jedné z hlavních cílových kategorií školního vzdělávání. Obrat ke kompetencím lze považovat za jeden z trendů vzdělá-

vací politiky v Evropě. V pozadí zájmu o rozvíjení kompetencí ve vzdělávání je obecný požadavek na adekvátní uplatnění každého jedince ve společnosti, jenž by byl schopen flexibilně uplatňovat znalosti a dovednosti v odlišných a měnících se životních situacích. Některé výzkumy naznačují, že stávající systém vzdělávání žáky nedostatečně připravuje na náročné požadavky společnosti, ve které je očekávána flexibilita, schopnost obstát v konkurenčním prostředí a ochota k celoživotnímu učení, schopnost zacházet s informacemi a komunikačními technologiemi, schopnost řešit problémy, pracovat v týmu, vést tým lidí aj. Ukazuje se, že pojem kompetence je pro pojmenování těchto požadavků vhodný, neboť v sobě vedle znalostí, dovedností a postojů zahrnuje také schopnost jejich aplikace při řešení (problémových) úloh v kontextu každodenního života.

Pozitivní hodnocení pojmu kompetence Jak bylo uvedeno výše (kap. 1.2.1), v oficiálních dokumentech české vzdělávací politiky jsou *klíčové kompetence* spojovány s očekáváním modernizace vzdělávání, které se doposud jeví jako nadmíru encyklopedické. BK v tomto směru vymezuje klíčové kompetence jako „nástroj přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání“ (BK, 2001, s. 37). Obdobně jsou kompetence pojaty v DZ 2005, v němž je kladen důraz na kontext společensko-politického a ekonomického společenského rozvoje (srov. Skalková, 2007, s. 8).

Skalková (2007, s. 15) bere v úvahu původní záměr spojit s pojmem kompetence snahy o modernizaci vzdělávání a konstatuje, že tento pojem přináší některé progresivní podněty: „Především v nových souvislostech aktualizuje důraz na formativní význam vzdělávání. ... Je nepochybně přínosné, že se prostřednictvím pojmu kompetence akcentuje rozvíjející charakter vzdělávání, rozvíjení dovedností a činností žáků, jejich vlastní aktivita při řešení problémů“.

Uvedený postoj je v souladu s pojetím celoevropského projektu DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), který v nedávné době usiloval o teoreticky podložené vymezení kompetencí s důrazem na jejich formativní význam vztažený k sociálnímu a kulturnímu kontextu vzdělávání. Proto se v definici uvádí: „Kompetence obsahuje schopnost čerpat z psychosociálních zdrojů a jejich mobilizaci (včetně dovedností a postojů) v konkrétním kontextu“ (DeSeCo, 2006, s. 6).

Obdobně, ale s větším důrazem na syntetickou povahu pojetí kompetencí Maňák (2006, s. 99) konstatuje, že „nově zaváděný termín kompetence má své oprávnění, poněvadž postihuje novou kvalitu požadavků na znalosti žáků, totiž syntézu vědomostí, dovedností, postojů a zkušeností, která vyplývá ze situace moderní společnosti, jejímž výrazným znakem je exploze informací. Množství izolovaných vědomostí, informací, které má žák zpracovat a uplatnit v praxi, ho většinou zahlcuje. Naproti tomu důraz na kompetence žáka orientuje na řešení problémů, před které ho staví život“.

Jiní autoři (např. Klieme a kol., 2010, s. 105) spatřují v pojmu kompetence určitý protipól vůči obecným, kontextově nezávislým kognitivním výkonovým konstruktům, které jsou typické pro diagnostiku inteligence. Klíčovou charakteristikou pojmu kompetence je tedy silnější vztah ke skutečnému životu.

Pro úplnost nutno podotknout, že uvedení autoři hovoří o kompetencích jako takových, nikoliv o *klíčových kompetencích*. Co se týče pojmu *klíčové kompetence*, objevují se poukazy na nebezpečí, že přijetím pojmu *klíčové kompetence* do odborného jazyka by se hranice mezi těmito „kompetencemi“ a konstrukty označujícími obecné kognitivní struktury (inteligence apod.) stala neostrou (Klieme a kol., 2010, s. 116). To by mohlo mít závažné důsledky nejen z hlediska teoretického a metodologického, ale koneckonců i praktického.

Vedle uvedených víceméně pozitivních náhledů na *kompetence* se můžeme setkat také s výhradami. Většinou jsou směřovány na adresu kompetencí zvaných *klíčové*. V kritické argumentaci hraje roli skutečnost, že užití termínu „klíčové kompetence“ lze chápat jen jako účelové politicko-administrativní rozhodnutí, jímž má být zdůrazněn zásadní charakter změn v novém pojetí vzdělávání. Na tuto možnost poukazují Kaščák a Pupala (2009), kteří koncepci klíčových kompetencí vytýkají právě to, že je politickým administrativním prvkem, který „nemá v oblasti všeobecného vzdělávání žádnou tradici a ani dnes k němu vlastně nepatří“ (s. 132).

**Výhrady vůči
pojmu klíčové
kompetence**

V podobném duchu Štech (2007, s. 332) upozorňuje, že pojem *kompetence* pochází z oblasti odborného (profesního) vzdělávání a nyní se má stát modelem pro oblast obecného vzdělávání, a to od předškolního až po vysokoškolské. Ačkoliv Štech nezdůrazňuje sousloví „klíčové kompetence“, jeho úvahy k němu směřují. Zdánlivá neutralita pojmu podle autora „zastírá skutečnost, že jde o velmi nejasné propojení teoretických poznatků s praxí. ... kompetence je tedy ve svém konečném určení to, čím je jedinec užitečný v systému organizace výroby/productu. Důležitější než efekt větší mlhavosti představy o cílech vzdělávání je však symbolická a strategická funkce zavedení tohoto pojmu. Ten je základem nových mocenských vztahů mezi sociálními skupinami, protože se jím zavádí asymetrie ve prospěch zaměstnavatelů, podnikatelů, ekonomické praxe na úkor školy, učitelů i studentů, všeobecné kultury“ (Štech, 2007, s. 332).

Štech se později (2009) k této kritice vrací s oporou v Bernsteinově rozlišení dvou typů „kódování“ učiva – tzv. *seriálního*, vycházejícího z oborové specializace, a *integrovaného*, založeného v tematických celcích, s nevelkým zřetelem ke specializovaným odborným disciplínám. Podle Štecha (2009, s. 106) je pojem „kompetence“ problematický tím, že přeceňuje integrovaný kód na úkor seriálního, a tak „v současné školské politice nerozvíjí, ale spíše vytěsňuje analýzu učiva“.

Obdobně se vyjadřují také Kaščák a Pupala (2009, s. 132-133): „Zařazením kompetencí do struktury vzdělávání podstupujeme hrozbu, že učivo se přestává pokládat za podstatný prvek školního vzdělávání. Vždyť univerzální kompetence je vlastně možné trénovat na libovolném obsahu. Ignoruje se tak poznatek, že škola napomáhá člověku tím, že mu nabízí stabilní obraz světa s poznatky, které ho vytvářejí. Problémem je, že konceptem kompetencí se zaměňují cíle za nástroje. Vzdělání se redukuje na pragmatické schopnosti zaměřené na dosahování pragmatických cílů“. V souvislosti s tím vzniká zužující představa, že „obsahem vzdělávání jsou metody učení bez ohledu na to, co je obsahem učení...“ (Kaščák, Pupala, 2009, s. 128).

Není bez zajímavosti, že podobná diskuze se odehrává také v Německu. Klaus Prange (2007) vysvětluje, že tradičně se tvorba kurikula (učebních plánů) orientuje na obecné a invariantní „kanonické“ vědění. Historicky vzato, nejde jen o to, co by se mělo vyučovat a učit, ale zejména o to, co by se mělo číst. Obsah vzdělanosti a potažmo kurikula je odvozován od toho, co je obsaženo v textech považovaných za klasické a kanonické. Kánon je dílem tradice a právě ta diktuje, co je hodno vyučování a učení. Kánon artikuluje kulturní paměť jako souhrn toho, co nesmí být zapomenuto, abychom nezhloupili a nezdivočeli. V poslední době se nicméně zdá, že kánon padá za oběť modernizaci. Současný diskurz se orientuje na formálně pojímané „klíčové kompetence“. Zdůrazňuje se potřeba znalostí ad hoc, přičemž jako „klíčová“ se jeví dovednost jejich vyhledávání. Kdo se chce rychle, jistě a spolehlivě dozvědět, co je to plazmová fyzika nebo expresionismus, nahlédne do *Wikipedie*...

Kritika klíčových kompetencí, ze které jsme uvedli několik nejzávažnějších myšlenek, vystupuje zejména na obranu „kognitivní pojmové práce“ (Štech, 2009, s. 106), tedy na obranu znalostí a učiva, ve prospěch hloubky poznávání. Nemá to tedy být návrat k encyklopedičnosti, ale posun ke skutečnému porozumění obsahům, které jsou hodny soustředěné kulturní pozornosti. S tím úzce souvisí schopnost zaujímat kritická stanoviska, diskutovat a věcně argumentovat s oporou o hlubokou znalost tématu. Problém pak může být v tom, zda potřebná většina učitelů tento vysoký nárok bude v praxi schopna zvládat na požadované úrovni bez nutnosti zlepšit podmínky jejich práce, nároky na jejich další vzdělávání, vytvoření lepších podmínek pro kariérní růst apod.

Kritici však podotýkají i to, že obrat ke kompetencím je produktivní, přinejmenším jako podnět k novému zvažování obsahu vzdělávání. Kaščák a Pupala (2009, s. 133) v této souvislosti mluví o rekonstrukci smyslu vzdělávacího obsahu v tradičních rovinách poznávání: co (faktické kodifikované poznatky – know-what), proč (porozumění dopadu – know-why), jak (vykonávání), kdo (adresné poznávání ze strany toho, kdo plně disponuje předcházejícími poznávacími úrovněmi).

**Možný
kompromis** Janík, Maňák a Knecht (2009) nabízejí k úvaze pojetí kompetence jako komplexní dispozice ke zvládnání odpovídajících typů situací. Úspěšné zvládnání situací se zakládá na vystižení klíčových problémů a jejich řešení. Řešení se pak opírá o schémata, v nichž jsou integrovány znalosti deklarativní, procedurální a kontextuální, přičemž každý z těchto druhů znalostí naplňuje specifickou funkci. Vedle toho se jako nezbytná jeví disponovanost dovednostmi, které jsou využívány při realizaci dílčích úkonů v rámci řešení problémů. Volní, resp. motivační komponenty sehrávají významnou roli v souvislosti s odhodláním situaci vůbec řešit. Schopnost transferu – založená na rozpoznání strukturálních podobností mezi situacemi řešenými dříve a situacemi řešenými aktuálně – je další nutnou podmínkou k úspěšnému zvládnání situací.

Uvedený přístup nezužuje kompetence jen na situace praktické, ale také na řadu situačních typů, které se vyskytují ve specializovaných oborech. Projevem kom-

petence přece může být argumentace v odborné panelové diskuzi, prezentace řešení vědeckého problému, dialog o filozofické, etické nebo umělecké otázce apod. Všechny tyto situace předpokládají výtečné zvládnání obsahu-učiva.

Na podkladě této úvahy lze odvodit a vymezit hlavní příznaky kompetencí:

- Předpokládají transfer, tj. dekontextualizaci (pro učitele v praxi to znamená sledovat, zda žák umí přenášet poznatky, dovednosti apod. mezi různými typy situací).
- Jejich uplatnění je ale ověřitelné jen v příslušném situačním kontextu (učitele v praxi to vyzývá k vytváření takových situací, ve kterých se ta či ona kompetence může prokazovat).
- Svým vymezením kompetence poukazují na určitý obor situací – tj. dá se předpokládat, v jakých situacích se kompetence projeví a lépe nebo hůře uplatní (učitel v praxi by tedy měl znát a umět navozovat určitý „arzenál“ situací vztažených k příslušné kompetenci).

Toto obecné – „silné“ – pojetí kompetencí je jakousi regulativní cílovou ideou, tj. „ideálem komplexní lidské dispozice“, k němuž chce škola směřovat, víceméně v duchu antického *areté* – ideálu Dobra. Výstižně to vyjadřuje Krámský (2006, s. 114), když uvádí: „Kompetence nemusí poukazovat jen k vhodnosti, ale může znamenat i pohyb směřování (petere = směřovat). Kompetenci potom není nutno chápat jako nějakou konceptualizovanou a z hlediska cíle konkretizovanou vhodnost, tedy jako dovršené směřování, ale právě jako směřování kamsi, o čem přesně nevíme, ale nějak tušíme, že je to třeba“.

Pro učitele v praxi je tak jako tak důležité porozumět vztahu mezi pojetím kompetencí a reálným obsahem-učivem. Učitelé totiž reálně vždy musí brát v úvahu obě hlediska: musí mít jasno co konkrétně naučit, ale zároveň musí uvažovat nad rámcem učiva ve směru obecnějších žakovských dispozic. Stěží se asi najde učitel, který by vůbec nebral v úvahu transfer a funkční využitelnost poznatků – tj. hlavní rysy kompetencí. Ale i kompetence se musí rozvíjet „na něčem“ – tj. na obsahu-učivu. Proto otázka pro vzdělávací praxi nezní, „buď, nebo“, ale spíše: „do jaké míry“. V tomto smyslu a s oporou o výše zmíněné rozlišení dvou typů kódování učiva (sériového a integrovaného) konstatuje Štech (2009, s. 111): „Problém tedy nakonec neleží v prosazení jednoho kódu nad druhým, ale v tom, že učitelé (a leckdy i didaktici) nezvládají strukturaci učiva, zejména jeho epistemologickou (významovou, pojmovou) analýzu“.

Zdá se, že diskuze kolem kompetencí může být také signálem potřeby nového pojetí vztahů politických nebo jiných decizních složek vzdělávacího systému k učitelům v praxi a k akademické obci vysokých škol. Mezi těmito třemi oblastmi se totiž především rozhoduje o tom, jaká bude nosná architektura celého vzdělávacího prostoru, k jehož proměnám má koncept kompetencí vyzývat.

1.3.2 K problému implementace kurikulární reformy

Vznešené ideje a cíle kurikulární reformy, o nichž bylo pojednáno výše, mohou být realizovány za předpokladu, že se podaří zavést je do praxe škol. Tento pro-

**Kritický moment
je v implementaci**

ces je v odborné literatuře označován jako *implementace*. Pokud bychom formulace vizí vzdělávací politiky (kap. 1.1) rozebírali z hlediska jejich pregnantnosti a konzistentnosti, patrně bychom dospěli k závěru, že je obtížné na jejich základě realizovat reformu ve smyslu úředně organizované a zaváděné změny ve školské soustavě. S určitým časovým odstupem lze konstatovat, že mnohé z problémů kurikulární reformy mohly být způsobeny tím, že na počátku nebyla k dispozici ucelená implementační strategie.

Na skutečnost, že kritický moment současné reformy spočívá v její plošné implementaci, upozorňuje také Kotásek (2006, nestr.), který navíc dodává: „Největším nebezpečím implementační politiky, zejména pokud jde o systémové změny, je jejich celkové zpochybnění, vypuštění jejich vzájemně závislých článků, radikální změna v jejím načasování, oslabení politické podpory. Implementační proces má naději na úspěch, pokud má jednoznačnou centrální a regionální záštitu, veřejnou, mediální a zejména profesní podporu“.

V podobném duchu upozorňuje Altrichter (2009, s. 247), že zavádění inovace, resp. reformy a skutečné využití jejího potenciálu v různých rovinách školského systému ovlivňuje její podobu v mnohem hlubší míře než původní ideje a plány. Chce se tím nejspíše naznačit, že implementace reformy je příležitostí k tomu, aby se do hry vložili různí zvaní i nezvaní hosté a sehráli svůj part. Není přitom snadné rozpoznat, kdo všechno do reformy vstupuje, s jakými ambicemi a záměry. Situace je tím nepřehlednější, že někteří aktéři zde figurují v různých více-rolích, aniž by bylo zřejmé, kdo jsou vlastně zač a oč jim jde především.

Střety zájmů a deformace reformy

Střety zájmů jsou průvodním jevem veškerého reformování. Pokud jde o současnou reformu kurikula v naší zemi, lze konstatovat, že ani tato není střetu zájmů prosta. Podat přehled všech zainteresovaných a vztahů mezi nimi přesahuje možnosti této publikace. Omezíme se proto pouze na stručnou zmínku o roli hlavních aktérů reformy.

Kurikulární reforma se začala připravovat v decizní sféře za přispění několika málo expertů z akademické obce. Její ideje byly postupně sesílány shora dolů a začaly se šířit mezi školami. Mezi řediteli a učiteli se přirozeně našli jak „pro-reformní aktivisté“, tak „skalní odpůrci reformy“. Akademická obec nechávala kurikulární reformu poměrně dlouho stranou pozornosti. O své slovo se akademická obec (resp. její konzervativní křídlo) rozhodným způsobem přihlásila až v roce 2008, a to v souvislosti s *Výzvou všem, jejichž hlas je slyšet...* V souvislosti s *Výzvou...* se ukázalo, jak nesmírně náročné je hledání poměru mezi ohledem na dítě a ohledem na kulturu, resp. na její obsahy. Zatímco proreformně orientovaní aktivisté jsou zjednodušeně chápáni jako zastánci ohledu na dítě, signatáři *Výzvy...* jsou neméně zjednodušeně chápáni jako zastánci ohledu na kulturu. Diskuze je vedena tak povrchně, že se v ní zpravidla nerozlišuje, jaký typ a stupeň školy má kdo na mysli, když o škole hovoří. Pro řešení uvedeného problému je nicméně toto rozlišení klíčové. Nedoceňuje se skutečnost, že klíčové funkce školy se rozkládají přinejmenším na kontinuu mezi personalizací (ohled na dítě), socializací (ohled na společnost) a enkulturací (ohled na kulturu).

Uvedené skupiny lze označit za skupiny zájmové. Prereformně orientovaní aktivisté se zajímají o „moderní“ pedagogické směry a postupy a mají zájem na jejich rozvinutí ve škole. Konzervativně orientovaní odpůrci reformy se obávají poklesu úrovně vzdělanosti a mají zájem na nerozvinutí „moderních“ pedagogických směrů ve škole. Zdá se tedy, že jde o střet různých pojetí vzdělávání, vyučování, učení a učiva. Tato pojetí jsou patrně založena na odlišných hodnotových orientacích a přesvědčeních o tom, co je *pedagogické dobro* a co je *pedagogické zlo*.

Jako variaci na výše uvedené lze chápat střety mezi *oborovou lobby* a *pedagogickým záměrem*. Jak vysvětlujeme na jiném místě (Janík, Maňák, Knecht, 2009, s. 82), *pedagogickým záměrem* je nezprostředkovávat veškeré oborové obsahy, nýbrž vybírat a zpracovávat především ty, které se ukazují jako užitečné z hlediska vyučování a učení. *Oborová lobby* naopak usiluje o posílení pozice oborů ve škole, což je mnohdy spojeno s požadavkem na rozšíření kurikula o další oborové obsahy. Střety mezi *pedagogickým záměrem* a *oborovou lobby* provázejí tvorbu učebních plánů a kurikul od samého počátku. Německý pedagog Weniger (1952, s. 22) se již ve třicátých letech 20. století zmiňuje o „zápasu o učební plán“, resp. o „zápasu o uskladnění sil ve škole a ve výuce“.

Jak bylo uvedeno, střety zájmů jsou průvodním jevem veškerého reformování. Jejich rozkrytí je výzvou pro jednu z nejmenovaných zájmových skupin...

1.3.3 Obeznačenost s reformními záměry

Jak jsme uvedli výše, pro reformu je osudově důležité, jak bude pochopena, vykládána a rozvíjena samotnými školami, tj. především řediteli a učiteli. V posledních letech bylo realizováno několik výzkumů zaměřených na informovanost o reformě, na akceptaci reformy ze strany ředitelů a učitelů, na vnímané potřeby změn apod. Tyto výzkumy byly prováděny převážně na základních školách, což je dáno tím, že reforma je zde v pokročilejším stádiu. Za oblast gymnaziálního vzdělávání výzkumné poznatky chybí.

Lze předpokládat, že úspěšnost kurikulárních reforem závisí zejména na obeznačenosti učitelů s jejich cíli a jejich přijetí. Co k tomuto problému vypovídají výzkumy provedené v posledních letech?

**Informovanost
o reformních
záměrech**

V období před startem kurikulárních reforem se Maňák (2005) pokusil zjistit, jak jsou učitelé s kurikulárními reformami obeznamenáni a jaké postoje učitelé základních škol ke kurikulárním reformám zaujímají. Autor na základě dotazníkového šetření mezi 78 učiteli dospěl k poznatku, že „učitelé nejsou dostatečně obeznamenáni s probíhající reformou školy. Procento učitelů, kteří mají nedostatečné vědomosti o Rámcovém vzdělávacím programu (20,5 %), který mají realizovat, je zarážející“ (Maňák, 2005, s. 192). Rámcové vzdělávací programy hodnotilo 32 % oslovených učitelů pozitivně, 16,6 % učitelů posoudilo dokument negativně (s. 191).

V období před startem kurikulárních reforem hodnotily Prokešová a Jandová (2005) informovanost učitelů primárního stupně vzdělávání o hlavních zámě-

rech kurikulárních reforem a nejdůležitějších změnách, které přináší realizace školních vzdělávacích programů. Autorky dále zjišťovaly, zda jsou učitelé ochotni se na změny související s kurikulárními reformami připravovat. Na základě vyhodnocení dotazníku od 264 učitelů lze vyvodit, že 75 % učitelů reformu vnitřně nepřijalo a že značná část z nich postrádá více informací o cílech kurikulárních reforem a jejich podstatných rysech. Autorky dále uvádějí, že „souvislost mezi odpovědí na nedostatečnou informovanost a postojem k reformě je u většiny respondentů zřejmá. ... 40 respondentů se otevřeně přihlásilo k názoru, že další reforma v našem školství je zbytečná“ (s. 28–29). Většina respondentů uvedla, že je vhodné spojit přípravu na ŠVP s nějakou formou doplňujícího vzdělávání.

1.3.4 Postoje ke kurikulární reformě

Obavy z kurikulárních změn Beran, Mareš a Ježek (2007) identifikovali v dotazníkovém šetření mezi 731 učiteli z 50 škol rezervované postoje učitelů k vytváření školních vzdělávacích programů. Autoři k tomu uvádějí: „...výsledky ukazují velké obavy učitelů v souvislosti s ŠVP v obecné rovině (obavy ze zvládnutí toho všeho). ...postoj k ŠVP jako problému nesouvisí s délkou praxe učitelů, ani s délkou praxe na konkrétní škole. ...mezi učiteli různých předmětů se jako statisticky významné ukázaly rozdíly v názorech na hledání mezipředmětových vztahů, kdy největší problém v této oblasti spatřují učitelé chemie. ... Další rozdíly mezi učiteli jednotlivých předmětů se týkaly začlenění projektového vyučování do vlastního předmětu. Určité obavy z projektového vyučování projeví učitelé chemie, těsně je následují učitelé fyziky... Statisticky významné rozdíly mezi učiteli jednotlivých předmětů se ukázaly i v názorech na využití výuky na počítači ve vlastním předmětu. Integrace informačních technologií vzbuzuje nejvíc otázek u učitelů hudební výchovy, tělesné výchovy... Podle názorů na pomoc při tvorbě ŠVP ve formě dalšího vzdělávání, poradenství i vzdělávacího portálu se ukázaly jako statisticky významné pouze v obecné rovině, nikoliv na úrovni jednotlivých oblastí. Učitelé, kteří by uvítali spíše celý vzdělávací cyklus, vidí problémy jako větší a jedná se spíše o méně zkušené učitele s kratší praxí, zatímco učitelé s delší praxí preferují spíše poradenství (formou konzultací a informačního portálu)“ (Beran, Mareš, Ježek, 2007, s. 127).

Kosíková a Holečková (2007) zkoumaly postoje učitelů k realizaci kurikulárních reforem. Autorky v rámci anketního šetření realizovaného v plzeňském, středoevropském a severočeském regionu analyzovaly odpovědi 56 učitelů na tři otevřené otázky. Autorky dospěly k závěru, že „...učitelé chápou nutnost některých kurikulárních změn, tyto změny vidí především v novém, činnostním pojetí vyučovacího procesu. Uvedené skutečnosti vyjadřují v posunu rolí od autoritativního učitele k učiteli partnerovi, učiteli koordinátorovi, učiteli manažerovi. S tím souvisí i hledání nového pojetí hodnocení, snaha o rozvíjení žákovských hodnotících a sebehodnotících aktivit. Většina učitelů analyzujících aktuální pedagogické a didaktické otázky dochází k závěru, že jejich role nespočívá v předávání učiva, ale v rozvíjení žákovských kompetencí – a v souvislosti s tím se zamýšlejí nad didaktickou strategií vyučovacího procesu. Nejméně se učitelé ztotožnili s tvorbou školních vzdělávacích programů, jsou přesvědčeni, že žádoucí změny

ve vzdělávání nepřináší formální transformace rámcového vzdělávacího programu do nového školního dokumentu“ (Kosíková, Holečková, 2007, s. 9).

Doležalová (2007) si kladla za cíl zjistit názory učitelů na nové úkoly, vyplývající z kurikulární reformy. Pomocí dotazníku, pozorování a rozhovorů na souboru 88 učitelů a ředitelů ZŠ dospěla k tomuto zjištění: „Učitelé jednoznačně hodnotí úkol vytvořit ŠVP jako velmi zatěžující, neboť je dle jejich názoru především časově a energeticky náročný. ... Pro učitele málotřídních škol byl zatěžující také proto, že je jich málo v učitelském sboru a na každého připadne velký díl práce“ (s. 191). „Z hlediska přínosu tvorby ŠVP respondenti nejčastěji uváděli, že je přivádí k zamyšlení nad vlastní výukou nebo výukou vůbec, nad souvislostmi v učivu, nad metodami, k prohloubení poznání“ (s. 192). Zkoumaní učitelé si byli vědomi skutečnosti, že bude v jejich případech třeba změnit především způsoby hodnocení, formy a metody práce, strukturu osnov, spolupráci s rodiči, více chválit žáky i spolupracovníky (s. 194).

Cílem výzkumu Strakové (2007) bylo dozvědět se, jaká je spokojenost žáků, učitelů, ředitelů a rodičů se současným stavem vzdělávání na českých základních školách, neboť lze předpokládat, že vyšší spokojenost bude mít za následek menší tlak na realizaci reformy, případně její odmítání (s. 22). Na základě vyhodnocení dotazníku od 609 ředitelů, 5782 učitelů, 7910 žáků a 8191 rodičů dospěla k závěru, že převládá pocit spokojenosti s úrovní školního vzdělávání v České republice, nicméně určité problémy se objevují: zhruba 50 % učitelů a 60 % ředitelů kurikulární reformu vítá i přesto, že většina učitelů, ředitelů i rodičů žáků ZŠ je se současným stavem na školách spokojena. Hypotéza, že není potřeba změny, nebyla potvrzena. Také se nepotvrdilo, že by nechuť ke změnám byla podmíněna spokojeností se současným stavem. Autorka upozorňuje, že „odpovědi týkající se představ o realizaci reformy však svědčí o tom, že názory na to, do jaké míry přinese reforma změny obsahu a forem výuky, se značně různily. Výraznou změnu učiva očekávala třetina učitelů, výraznou změnu výukových metod méně než polovina. Ani dotázaní ředitelé nepočítali s tím, že by nastala výrazná změna učiva. Pouze menšina učitelů vyjádřila přesvědčení, že má schopnosti a chuť aktivně se podílet na ŠVP. Důležitý poznatek představuje přesvědčení téměř 70 % dotázaných ředitelů ZŠ, že reforma není dobře připravena. Učitelé a ředitelé, kteří reformu podporují, si představují její realizaci razantněji, jejich názory a představy se přesto zásadním způsobem neodlišovaly od jejich méně vstřícných kolegů“ (Straková, 2007, s. 32).

Převládající pocit spokojenosti

Další výzkum realizoval Cvach (2007). Těsně před startem kurikulárních reforem se snažil zodpovědět otázku, zda jsou školy připraveny na výuku podle rámcových vzdělávacích programů. Na 77 školách v Jihočeském a Plzeňském kraji realizoval nestrukturované rozhovory s vedením škol, koordinátory školních vzdělávacích programů a učiteli s cílem zjistit, zda již školy mají k dispozici definitivní verze školních vzdělávacích programů. Autor uvádí, že „při velmi optimistickém pohledu by se dalo říci, že většina škol je v podstatě na výuku podle RVP ZV připravena. Z výzkumného souboru 77 škol by to bylo 59, což činí 76,6 %. Pouhých 18 škol by v tomto případě bylo nepřipravených (23,4 %). Otázkou zůstává, zda

Připravenost na reformu

nejde spíše o formální připravenost (napsané ŠVP), ale v reálu se v jejich výuce nic nezmění“ (s. 8).

Urbánek a Wernerová (2008) zkoumali, jak se z pohledu učitelů a studentů učitelství projevují první kroky realizace kurikulárních reforem v realitě základní školy. Šetření se zúčastnilo 95 studentů učitelství druhého stupně ZŠ, použit byl dotazník (patnáct zjišťovacích položek). Ukázalo se, „že fakulty připravující učitele jen velmi obtížně reagují na proměny školy a realitu její práce. Vedle tohoto nedostatku v přípravné fázi učitelského vzdělávání lze ovšem největší deficit spatřovat v naprosto nedostačujícím dalším vzdělávání učitelů, kterému chybí systémový přístup, struktura a cílené směřování. Učitele se v základním školství nepodařilo ve své většině o užitečnosti změn přesvědčit, vysvětlit smysl reformy, a zejména je kvalitním způsobem připravit na tvorbu ŠVP a na řadu změn s tím souvisejících. ... Domníváme se proto, že nejvýznamnějším nedostatkem tvorby a implementace školních vzdělávacích programů do života školy je nedostatečná podpora škol a chybějící investice do osoby učitele. ... Ukazuje se také, že studentům učitelství není zcela jasná ani podstata změny a primárně ji vnímají v oblasti prostředků (organizační formy, metody), nikoliv v cílových kategoriích a v obsahu vyučování.“ (Urbánek, Wernerová, 2008, s. 223).

Obavy z budoucího vývoje Černý (2007) zkoumal percepci budoucnosti školy a vzdělávání z pohledu zástupců školského managementu a zjišťoval, jaké faktory (znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty) by měla škola dle názoru respondentů rozvíjet. Na základě vyhodnocení dotazníku od 76 ředitelů, zástupců ředitelů a učitelů poukázal na jejich vysokou nejistotu ohledně budoucího vývoje školy. Upozornil, že mezi respondenty „panuje vysoká nejistota ohledně směřování budoucího vývoje. Jako mírně pravděpodobnější je chápána skupina rescholarizačních scénářů (model komunitní školy a model učící se školy). 55 % respondentů se obává krizového scénáře vývoje souvisejícího s odlivem lidí z učitelské profese“ (s. 63). Dle názoru respondentů z řad školského managementu by měla škola v budoucnosti rozvíjet zejména následující faktory: „1. faktor základů pro další studium (naučit se učit), kompetence k řízení vlastního učení, umět logicky myslet, být samostatný a umět se rozhodovat, 2. chuť a motivace do dalšího studia (faktor tvořený jedinou položkou), 3. faktor etických postojů a morálního usuzování: rozvoj etických postojů a morálního usuzování, kladný postoj k české historii, národu a jeho hodnotám, výchova pro trvale udržitelný rozvoj (ekologická výchova) a 4. faktor slušného chování a dobrého občanství: zdvořilost, slušné chování, být dobrým občanem (zodpovědnost za věci veřejné). Nejmenší důraz byl naopak kladen na znalosti a dovednosti těsně spjaté s konkrétními vyučovacími předměty. ... Pokud jde o hlavní problémy limitující další rozvoj školy, jsou respondenti zajedno v tom, že bezkonkurenčně největším problémem je nedůslednost a chaotičnost při prosazování reforem školství ze strany MŠMT“ (s. 65).

Postoje k reformě Připravenost škol na kurikulární reformu a postoje ředitelů k zavádění rámcových vzdělávacích programů a tvorbě školních vzdělávacích programů zkoumalo VÚP prostřednictvím ÚIV (MŠMT, 2008). Získány byly dotazníky od reprezentativního souboru 2185 základních škol. Výsledky výzkumu lze shrnout do několika tematických celků:

- Zavádění rámcových vzdělávacích programů: Přibližně pro třetinu škol (33,2 %) znamenalo zavedení RVP a navazujících ŠVP malou změnu. 31,5 % škol označilo zavedení nových vzdělávacích programů za velkou, ale zbytečnou změnu. Velkou a zároveň přínosnou změnou bylo zavedení ŠVP pro 22,5 % škol. Pouze pro nepatrné procento škol (3,4 %) neznamenal zavedení ŠVP žádnou změnu. Z výsledků je patrné, že zavedení ŠVP vnímaly jako velkou změnu výrazně častěji školy s velkým počtem žáků. „Pro více než čtyři pětiny škol (81,7 %) bylo zavedení RVP a navazujících ŠVP náročné. Vysoce náročné to přitom bylo pro 30,5 % respondentů“ (s. 40).
- Tvorba školních vzdělávacích programů: „Pro dvě třetiny škol byly samostatná tvorba ŠVP přínosem. Určitý souhlas vyslovilo 13,1 % ředitelů, spíše souhlasilo 53,9 %“ (s. 40). „Přínos samostatné tvorby ŠVP závisí na velikosti školy, kraji i zřizovateli.“ Církevní a soukromé školy vnímaly přínos tvorby ŠVP masivněji. Ředitelé spatřovali přínos tvorby ŠVP v tom, že učitelé tato činnost donutila více přemýšlet o obsahu výuky (68,6 %); učitelé spolu začali více komunikovat (47,5 %); v souvislosti s tvorbou ŠVP byla zpracována analýza dosavadní činnosti školy (45,9 %); došlo k významnému zdokonalení v týmové spolupráci pedagogů (44,5 %) (s. 41).
Podíl učitelů na tvorbě školních vzdělávacích programů a ztotožnění s jejich cíli: „Ve dvou třetinách škol se na tvorbě ŠVP reálně podíleli všichni učitelé.“ ... „V necelé čtvrtině škol (27,4 %) se s cíli kurikulární reformy ztotožnilo více než 80 % učitelů.“ Všichni učitelé s cíli kurikulární reformy souhlasí zhruba v osmině škol (s. 42).
- Obtížnost zavádění školních vzdělávacích programů, učební dokumenty: Respondenti považují v souvislosti s výukou dle vlastního ŠVP za nejméně obtížnou týmovou spolupráci pedagogického sboru. „Na druhé straně pokládají ředitelé za nejvíce obtížnou podporu změn ve vzdělávání ze strany rodičů a také hodnocení klíčových kompetencí.“ ... „V souvislosti se zavedením RVP a navazujících ŠVP došlo k částečnému upravení učebních dokumentů v 57,1 % škol“ (s. 43).
- Postrádaná pomoc: V období tvorby ŠVP postrádaly školy v největší míře větší časový prostor na vypracování ŠVP; včasnější pomoc formou školení a seminářů; výraznější pomoc od MŠMT a pomoc málotřídním speciálním školám. Dále ředitelům při vzniku ŠVP výrazně chyběly finance na odměny učitelů. Nejméně chyběly školám metodické materiály a kvalitní vzdělání v oblasti tvorby ŠVP. Při realizaci ŠVP v následujícím období by ředitelé škol nejvíce uvítali pomoc při financování odměn učitelů a více finančních prostředků na nákup vzdělávacích, konzultačních a servisních služeb (s. 44).
- Největší přednosti a slabiny současných kurikulárních reforem: „Nejčastěji uváděnou předností současné kurikulární reformy bylo v jedné pětině odpovědí přizpůsobení ŠVP vlastnímu školnímu prostředí a žákům, větší možnost využití specifík školy a tím i lepší profilace.“ Za přednost byla také označena příležitost zamyslet se více nad výukovými cíli a metodami výuky. „Skoro 8 % škol přínos reformy nevidí.“ Slabiny současné kurikulární reformy byly spojovány s množstvím finančně neoceněné práce (nejčastější odpověď, čtvrtina dotázaných); nedostatečnou přípravou, chaotičností a nepřehledností kurikulární reformy (22,2 %); nedostatečnou informovaností

veřejnosti (17 %). „Necelých 15 % respondentů spatřuje slabinu v nejednotnosti učebních osnov a s tím spojenou špatnou prostupností na jiné základní školy či na střední školy“ (s. 45).

Názory mimopražských koordinátorů a aktérů tvorby školních vzdělávacích programů mapoval NIDV v komplexním výzkumu realizovaném společností STEM v rámci národního projektu Zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) do praxe – Koordinátor. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit názory koordinátorů tvorby ŠVP na problematiku tvorby ŠVP a na roli koordinátorů na školách, a také zjistit, jaká očekávání mají koordinátoři v souvislosti s realizací vzdělávacích programů. Součástí výzkumu byly dvě kvalitativní sondy a jedno kvantitativní šetření. Výzkum probíhal v roce 2007 a zúčastnilo se jej více než 1400 respondentů. Výsledky výzkumu lze shrnout do několika tematických celků:

- Výsledky výzkumu naznačují, že koordinátoři tvorby ŠVP vnímají rozdíl mezi tím, jak současnou reformu přijímá vedení škol, a tím, jak ji přijímají učitelé. Zatímco 68 % koordinátorů označilo podporu učitelů reformě jako menší nebo vůbec žádnou, přibližně 75 % jich označilo podporu ve vedení škol za velkou nebo značnou.
- Co se týká externí podpory, koordinátoři podle výsledků výzkumu hodnotí kladně podporu institucí, jako jsou NIDV a VÚP, v „odborné“ oblasti (tvorba metodických materiálů, organizace školení), avšak shledávají rezervy v oblasti morální, mediální a finanční podpory, která by měla být doménou MŠMT.
- Dle názorů převážné většiny koordinátorů tvorby ŠVP (87 %) by funkce koordinátora měla být zachována i v budoucnosti, tj. ve fázi realizace ŠVP.
- Za dva klíčové přetrvávající problémy spojené s tvorbou a realizací ŠVP považují koordinátoři rozpracovávání klíčových kompetencí a problematiku autoevaluace školy.
- Je otázkou, jak interpretovat zjištění, že 62 % koordinátorů tvorby ŠVP sice mělo dostatek informací v průběhu tvorby ŠVP, avšak 50 % všech koordinátorů vyjádřilo pocit, že informace, které měli, nebyly patřičně kvalitní a využitelné.

Problémy spojené s přechodem na ŠVP

Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV) realizoval výzkumné šetření *Monitoring implementace kurikulární reformy* (MIKR, 2009), jehož cílem bylo zhodnotit přechod na výuku podle školních vzdělávacích programů a poskytnout aktuální informace o tom, jak se daří v základních školách zavádět prvky kurikulární reformy. Výzkumný vzorek představovalo 195 ředitelů, 1946 učitelů a 1980 žáků ze 199 škol. Výsledky výzkumu lze shrnout do několika tematických celků:

- Zavádění a přínos školních vzdělávacích programů: Zkoumaní ředitelů, učitelů i žáků hodnotili přechod na výuku podle ŠVP převážně kladně, i když ředitelé vyjádřili v tomto ohledu o poznání lepší hodnocení než učitelé. Za nejvíce přínosnou v souvislosti s kurikulární reformou považují ředitelé týmovou spolupráci učitelů, učitelé spatřují největší přínos ve větším přemýšlení nad obsahem výuky a také v týmové spolupráci.

- Spolupráce mezi pedagogy: Spolupráci s ostatními pedagogy mimo schůzky předmětových komisí uvedla výrazná většina dotazovaných učitelů (87,7 %), především se jednalo o občasně schůzky podle potřeby.
- Problematické části ŠVP a jeho úpravy: Za nejproblematičtější ve výuce považují shodně ředitelé i učitelé hodnocení klíčových kompetencí a hodnocení průřezových témat, ředitelé navíc ještě zpětné hodnocení své práce. Úpravy v dokumentu ŠVP po prvním roce výuky byly nuceny provést necelé tři čtvrtiny škol (72,3 %), dalších 8,2 % škol již má vypracovaný návrh úprav a v 17,4 % škol probíhá diskuze o úpravách. Změny v dokumentu ŠVP se v největší míře týkaly obsahu učiva (64,5 %) a učebního plánu (60,3 %), dále byly častěji upraveny výstupy jednotlivých předmětů (36,9 %) a průřezová témata (30,5 %).
- Další vzdělávání: Ve 162 školách bylo učitelům nabídnuto vzdělávání o realizaci kurikulární reformy, které bylo celým pedagogickým sborem či částečně ve velké míře využito. Více než polovina ředitelů se domnívá, že vzdělávání učitelů v oblasti kurikulární reformy bylo ve školním roce 2007/2008 dostatečné.
- Změny výuky z pohledu učitelů: Podle dotazovaných učitelů zaznamenali žáci loňských 6. ročníků změny zejména ve způsobech výuky (45,4 %) a v prostoru pro vlastní zapojení do výuky (39,7 %). Dále žáci spatřovali změny v obsahu výuky a v hodnocení. Méně často byly zaznamenány změny v klimatu třídy, resp. školy. Prostor pro individuální práci se žáky po přechodu na výuku podle ŠVP je podle více než dvou třetin učitelů (69,1 %) přibližně stejný jako v době před reformou.
- Výuka z pohledu žáků: Žáci ve výrazné většině uvedli, že jim učitelé věnovali dostatek pozornosti (88,5 %) a také jim výuka připadala celkově zajímavá a bavila je (82,2 %). Při hodnocení zajímavosti výuky ocenilo nejvíce žáků probírání zajímavých témat (70,5 %), diskuzi o zajímavých věcech (66 %) a řešení zajímavých praktických úkolů (42,4 %).

1.3.5 Reformování v rámci vybraných vzdělávacích oblastí či oborů

Jsou k dispozici také výzkumy mapující názory ředitelů škol a učitelů na kurikulum jednotlivých vyučovacích předmětů. Cílem výzkumu Mužíkové (2008) bylo posoudit připravenost českého základního školství na realizaci výchovy ke zdraví dle nových kurikulárních dokumentů. Předmětem analýzy byly názory 532 ředitelů českých základních škol, kteří se v dotazníku vyjadřovali k dosavadní úrovni realizace výchovy ke zdraví v základním školství. Výsledky dokumentují nesoulad mezi projektovou a realizační úrovní výchovy ke zdraví (nesoulad mezi požadavky definovanými v kurikulárních dokumentech a skutečným stavem); poukazují na nejasnosti v tom, jak výchovu ke zdraví ve školách implementovat; potvrzují, že status výchovy ke zdraví je ve školní praxi relativně nízký, což nekoresponduje s důrazem, jaký je této oblasti připisován příslušnými kurikulárními dokumenty (s. 131).

**Připravenost
na výchovu
ke zdraví**

Na vztah mezi projektovaným a realizovaným kurikulem tělesné výchovy se zaměřili Mužík a Janík (2007). Cílem jejich studie bylo porovnat cíle tělesné výchovy definované v kurikulárních dokumentech s praktickou realizací tělesné vý-

Tělesná výchova: nesoulad mezi kurikulárními požadavky a praxí chovy na školách z pohledu absolventů základních škol. Ve výzkumu byla použita metoda obsahové analýzy projektovaného kurikula a dále dotazníkové šetření provedené na výběrovém souboru 225 studentů prvního ročníku středních škol, tj. čerstvých absolventů základní školy. Výsledky naznačují, že existuje nesoulad mezi kurikulárními požadavky a pedagogickou praxí, zejména ve výuce tělesné výchovy není věnována dostatečná pozornost specifickým vědomostem a dovednostem z oblasti podpory zdraví (s. 213).

1.3.6 Shrnutí a zhodnocení realizovaných výzkumů

Dílčí výzkumy - nemožnost zobecnění Z analýzy je patrné, že podmínky a problémy zavádění kurikula do praxe škol nejsou systematicky monitorovány a vyhodnocovány. Chybí komplexně založený výzkum, který by dával možnost náhledu na sledovanou problematiku v širších teoretických souvislostech² a určitého zobecnění. Zatím jsou k dispozici pouze dílčí studie zaměřené na vybrané aspekty kurikulární reformy, jak bylo naznačeno výše. Souhrnem lze konstatovat, že výzkumné studie, jež jsou aktuálně k dispozici, nepodávají ucelený obraz o realizaci kurikulární reformy v České republice, neboť jsou až na výjimky záležitostí jednotlivců, kteří se vzhledem k omezené kapacitě zaměřují převážně na dílčí problémy. Mnohé z těchto studií mají charakter výzkumných sond, jejichž výsledky není možné zobecňovat, případně nesplňují některé ze základních metodologických požadavků (chybějící charakteristika výběru výzkumného vzorku; chybějící konkrétní údaje, které by dokazovaly uváděné závěry; použité výzkumné metody nejsou dostatečně popsány; nepřiměřené zobecňování výsledků vzhledem k výzkumnému vzorku aj.).

Jelikož chybí komplexní výzkum, který by nabízel zobecňující pohled na sledovanou problematiku, poskytují tyto dílčí studie cenné informace, na jejichž základě je možné v souvislosti s kurikulárními reformami identifikovat některé problémové skutečnosti. Jedná se zejména o nedostatečnou informovanost a neobeznámenost odborné i laické veřejnosti se smyslem a cíli reforem a rezervovanost v postojích učitelů ke kurikulárním reformám, především v jejich počáteční fázi. Zejména u laické veřejnosti převládá pocit spokojenosti se současným stavem. Přibližně polovina učitelů a polovina ředitelů kurikulární reformy vítá. Učitelé chápou nutnost některých kurikulárních změn – např. pozitivně hodnotí činnostní pojetí vyučovacího procesu, nicméně mezi učiteli různých předmětů lze ve vnímání kurikulárních reforem nalézt odlišnosti.

Na základě námi analyzovaných výzkumů je také možné konstatovat, že učitelé vnímají tvorbu školních vzdělávacích programů jako časově a energeticky příliš náročnou činnost. Ukazuje se, že fakulty připravující učitele velmi obtížně reagují na proměny školy, deficity jsou spatřovány také v nedostatečném dalším vzdělávání učitelů. Některé výzkumy upozorňují na (očekávaný) nesoulad mezi požadavky kurikulárních dokumentů a realizací výuky na školách aj., a to i přesto, že žáci i učitelé uvádějí, že zaznamenali změny ve způsobu a obsahu výuky, v prostoru pro aktivní zapojení žáků do výuky a v hodnocení. Některé z výzku-

² Teorie, z nichž by se ve výzkumech vycházelo, by fungovaly jako výkladové rámce, které by umožnily interpretovat dílčí nálezy v širších souvislostech a strukturovat je do smysluplných celků.

mů naznačují, že ačkoliv jsou školy na realizaci kurikulárních reforem formálně připraveny (očekává se, že školy již mají hotové své školní vzdělávací programy), realizace výuky na školách má vzhledem k požadavkům definovaným v kurikulárních dokumentech nemalé rezervy. Výzkumy realizované akademickou sférou jsou tak obecně charakteristické svou roztržitostí, užším výzkumným polem, prací s malými výběrovými soubory a sníženou možností zobecňovat své nálezy na širší populaci.

Nálezy těchto dílčích výzkumů jsou doplňovány rozsáhlejšími výzkumy realizovanými na zakázku MŠMT, které poskytují výzkumná data pocházející od vysokého počtu respondentů. Výsledky těchto šetření však často mají nedostatečnou validitu a reliabilitu, což pramení z metodologických pochybení ve fázích teoretického vymezení problému a sběru, vyhodnocení a interpretace dat.

**Rozsáhlejší
výzkumy -
metodologické
problémy**

V rámci projektu Rychlých šetření provedlo ÚIV dotazníkové šetření mezi řediteli základních škol. Formát šetření však zřejmě neumožnil pracovat s dobře formulovanými odbornými problémy. Zpracování dat na úrovni výpočtu relativních četností a průměrných hodnocení na škálách neumožňuje hlouběji nahlédnout do struktury postojů ředitelů k probíhající reformě. Publikované zprávy z výzkumu rovněž obsahovaly některé nestandardní postupy při interpretacích výzkumných zjištění.

Šetření s názvem *Monitoring implementace kurikulární reformy (MIKR)* si dalo za cíl zmapovat proběhnuvší změny související s reformou na českých základních školách (ÚIV, 2009). Toto šetření přineslo množství poznatků, které však zůstávají na povrchu problematiky, neboť realizovaný výzkum ignoroval jakékoliv hlubší teoretické souvislosti, které by umožnily strukturovat výzkumné otázky. Pro výstupy realizovaného šetření není charakteristická snaha vysvětlit a teoreticky fundovat problémy související s implementací kurikulární reformy, jde spíše o nedobře strukturovaný souhrn deklarací o viditelné edukační realitě či zkušenosti jejích aktérů.

Komplex tří výzkumů realizovaných společnostmi STEM se zaměřoval na zjišťování názorů koordinátorů tvorby ŠVP na problematiku tvorby a realizace ŠVP. Ačkoliv ambice projektu byly poměrně vysoké (včetně příslibu tvorby typologie postojů koordinátorů k probíhající reformě kurikula), publikované zprávy z výzkumu neprokazují, že by byly naplněny metodologické standardy, jež by umožňovaly pracovat se získanými daty nad rámec triviálních formulací o relativních četnostech odpovědí na jednotlivé položky dotazníků.

Obecně lze říci, že výzkumy realizované na zakázku MŠMT nejsou vhodně teoreticky ukotveny; výzkumné nálezy jsou často prezentovány zjednodušeně, mnohdy v příliš obecné a popisné rovině. Problematika kurikulárních reforem je v těchto výzkumech často redukována do několika obecných otázek, odpovědi na tyto otázky je obtížné hlouběji analyzovat, případně z nich usuzovat na skutečnosti, které mohly tyto odpovědi ovlivnit. Navíc právě fakt, že je výzkum realizován na zakázku MŠMT, může u respondentů způsobit posun v odpovědích ve smyslu sociální žádoucnosti.

Co se týče použitých výzkumných metod, převažují dotazníková šetření, ojediněle se objevují rozhovory. Začíná se uplatňovat metoda případové studie. Úspěch implementace kurikulární reformy zatím nelze posuzovat na základě výsledků žáků, a to jednak z důvodu, že „reformovaná kurikula zatím nemají své absolventy“, a jednak z důvodu, že „zavedení kurikulární reformy“ a „výsledky žáků“ jsou distální proměnné, takže je metodologicky velmi obtížné prokazovat přímý vliv jednoho na druhé.

Výzkumnou pozornost je třeba rozšířit směrem k výzkumu kvality výuky (zejména s ohledem na realizaci cílů kurikulárních reforem), případně na hodnocení kvality školních vzdělávacích programů. Výsledky těchto výzkumů bude možné v dlouhodobější perspektivě využít jako jeden z podkladů pro následnou revizi rámcových vzdělávacích programů. K těmto cílům se směřuje v rámci výzkumu *Kvalitní škola*, jehož metodologická koncepce a první výsledky budou dále představeny.

2.1 Kurikulární reforma – pokus o výzkumné uchopení

Přestože jsou poznatky z teorie a metodologie tvorby a výzkumu kurikula do našeho odborného prostředí uváděny kontinuálně od 90. let 20. stol. (Walterová, 1994; Průcha, 2005; Maňák, Janík, Švec, 2008 a další), zvýšený zájem o kurikulární problematiku můžeme registrovat až na přelomu milénia. Do jisté míry to souvisí s potřebou porozumět problémům, které stojí v pozadí probíhající kurikulární reformy – viz monotematická čísla časopisů *Pedagogika* (1/2005, 2/2009) a *Orbis scholae* (1/2007).

Chybějící teoretické rámce

Jakkoliv diskuze nad kurikulární problematikou probíhá, nelze se ubránit dojmům, že samotný pojem *kurikulum* dosud není v českém pedagogickém myšlení dostatečně dobře usazen. Související teoretické konstrukty jsou zatím jen málo rozpracované, takže neposkytují dostatečně pevné opory pro základní či evaluační výzkum. Proto se výzkumy budou muset do určité míry vyvíjet souběžně s tvorbou teoretických rámců – jak to bývá obvyklé v kvalitativně orientovaných (či v pilotních) výzkumech. Co si představit pod obratem, nejsou do té míry rozpracované, aby bylo možné kolem nich rozvinout základní (či evaluační) výzkum? Zaměříme se na dva příklady.

2.1.1 Problém s vymezením klíčových pojmů

Běžně se hovoří o tom, že se implementuje *kurikulární reforma*. Pojem reforma nicméně v obecném vymezení označuje určitý řízený, systémový proces, jehož cílem je vyvolání změny. V případě reformy kurikula se jedná především o změny v rovině cílů a obsahů školního vzdělání. Není tedy přiléhavější hovořit o tom, že se implementují nově koncipované *kurikulární dokumenty*, čímž je vyvoláván proces *edukační změny*, která může mít povahu inovace, revize, rekonstrukce apod.?

**Příklad 1:
Reforma, nebo dokumenty?**

Nicméně pokud bychom s tímto rozlišením operovali, hrozí nám riziko nepochopení, neboť v materiálech MŠMT je zaveden obrat *implementace kurikulární reformy*. Figuruje např. v názvu šetření *Monitoring implementace kurikulární reformy* (ÚIV, 2009).

Zdá se, že pojem „kurikulární reforma“ je u nás zatím vnímán spíše jako pojem politický než jako pojem teoretický. Je to pochopitelné, neboť každá reforma pojetí školy či kurikula má v pozadí politické důvody a ambice (v daném případě jde o zvýraznění demokratizačního momentu decentralizace apod.). Na druhou stranu, problematika reformy školy a kurikula má také svůj teoretický rozměr (Fullan, 2001). Politické pojmy však mají jiné pozadí vzniku než pojmy teoretické, mají také jiný „přechod rozpadu“, mají víc charakter hesel či metafor než logických konstruktů apod. Na druhou stranu, též teoretické pojmy jsou vždy do určité míry politické, neboť provozování vědy je často s politikou provázáno (srov. Slavík, Chvál, 2008).

Zmiňované napětí v pojetí pojmů ze strany pedagogické teorie a ze strany politického/decizního diskurzu je typickým problémem evaluačních výzkumů (srov. Kuper, 2005, s. 41-54). Lze předpokládat, že s tímto problémem bude řešitelský kolektiv konfrontován také v průběhu realizace výzkumu Kvalitní škola.

Příklad 2: Běžně se hovoří o *projektování (resp. tvorbě), implementaci, realizaci kurikula*, aniž by vždy byl respektován význam, obsah a rozsah těchto pojmů. Nabízí se otázka, zda je smysluplné vyčlenit *projektování kurikula, implementaci kurikula a realizaci kurikula* jako relativně samostatné procesy v rámci určitého (inovačního) cyklu. Pokud ano, jak přesně tyto pojmy vymezit, aby byly využitelné pro účely analýz zaměřených na kurikulární dokumenty typu RVP a ŠVP? Dále se nabízí otázka, jak v plánovaném výzkumu operovat s různými formami existence kurikula.

V odborné literatuře nepanuje konsenzus ohledně chápání výše uvedených pojmů. Např. Průcha (2005) nepoužívá pojmu implementace, ale mluví o formách existence kurikula. Rozlišuje: a) koncepční formu (formulace národních priorit, politická úroveň), b) projektovou formu (vzdělávací programy), c) realizační formu (konkrétní akty prezentace učiva ve výuce), d) výsledkovou formu (žáci osvojené učivo), e) efektovou formu (efekty vzdělávání v životě, profesní kariéře apod.)

Z toho by plynulo, že implementace je pohyb mezi rovinou (A/B) $\rightarrow$ (C). Odpovídá to pojetí kurikula ve výzkumech TIMSS z devadesátých let, kde „intended curriculum“ je uloženo v textech kurikulárních dokumentů a „implemented curriculum“ je Průchou překládáno jako „realizované kurikulum“. Problém nastává při přechodech mezi rovinami a také v tom, že forma (A) a (B) vlastně splývá v „intended curriculum“.

Jak je tomu však v případě dvoustupňových kurikulárních dokumentů? Znamená to, že projektování kurikula zahrnuje formu A a B, přičemž rozdíl mezi RVP a ŠVP je situován dovnitř formy B? Nebo je rozdíl mezi RVP a ŠVP rozdílem mezi A a B? Znamená to, že implementace vyjadřuje přechod mezi B a C, zatímco realizace vyjadřuje přechod mezi C a D?

Průcha (2005) dále rozebírá problém, že kurikulum se uskutečňuje („ožívá“, konstruuje, vlastně se „stává“) až ve třídě. Projektované kurikulum je podle Průchy v současné době nazýváno krátce vzdělávacím programem. To je TEXT, který má komplexní náplň v tom smyslu, že zahrnuje složky: koncepce vzdělání, cíle, seznam předmětů – učební plán, učivo, cílové standardy, implementační plán – seznam kroků uvádění programu do praxe. Ještě širě chápe Průcha tzv. národní kurikulum, které obsahuje celkovou koncepci řízení obsahu školního vzdělávání, včetně zpětnovazebních a kontrolních mechanismů. Podle Průchy „kurikula regulují školní edukaci“, a to především ve dvou dimenzích – v dimenzi ČASU edukace a v dimenzi OBSAHU edukace. Z toho plyne, že realizace kurikula je vlastně „uskutečnění kurikula v praxi“, tj. pedagogická a didaktická konstrukce kurikulem určeného obsahu v kurikulem určeném čase.

2.1.2 Návrh vlastního terminologického řešení

Je-li nejasnost zhruba taková, jak je výše načrtnuto, ocitá se výzkumník v obtížné situaci. Aby mohl problém implementace *kurikulární reformy* vůbec uchopit, musí zavést a operačně vymezit konstrukty, které zakládají možnost diferencovaného pohledu na zkoumanou problematiku. Bez toho výzkum není možný.

Ve výzkumu *Kvalitní škola* budeme pracovat s rozlišením dvou hlavních, zastřešujících pojmů:

- *kurikulární procesy*
- *formy existence kurikula*

**Kurikulární
procesy a formy
existence
kurikula**

Co se týče **kurikulárních procesů**, budeme operovat s rozlišením:

- *tvorba (projektování)*
- *implementace*
- *realizace*
- *osvojování*
- *revize kurikula, resp. konkrétního kurikulárního dokumentu.*

Co se týče **forem existence kurikula**, budeme operovat s rozlišením:

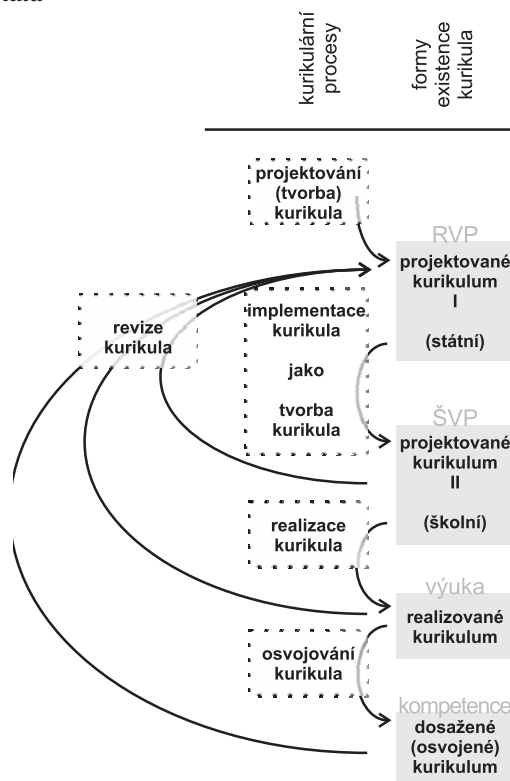
- *projektované kurikulum*
- *implementované kurikulum*
- *realizované kurikulum*
- *dosažené (osvojené) kurikulum.*

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

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

K operačnímu vymezení jednotlivých *kurikulárních procesů* a *forem existence kurikula* se bude směřovat v průběhu plánovaného výzkumu. Uvedené rozlišení umožní položit si otázku, jakými adaptacemi prochází kurikulární dokument na cestě od své ideové koncepce přes své uskutečnění až ke své revizi (Obr. 1).

Obr. 1: Cyklus projektování (tvorby), implementace, realizace, osvojování a re-
vize kurikula



Předpokládá se, že v rámci výzkumu *Kvalitní škola* bude realizována řada dílčích výzkumných studií, zaměřených na jednotlivé *kurikulární procesy* a *formy existence kurikula* a na jejich vzájemné interakce. V souvislosti s tím budou dokumentovány a vyhodnocovány *podmínky/okolnosti*, v nichž se *kurikulární procesy odehrávají*, stejně jako *stavy/formy*, v nichž kurikula existují.

Implementace S ohledem na aktuální situaci na gymnáziích se jako klíčový jeví proces *implementace*, jak bylo uvedeno v úvodu této publikace. Zahraniční zkušenosti ukazují, že většina energie je věnována *projektování (tvorbě)* nových koncepcí (popř. jejich rozpracování do „díla“ – kniha, manuál, internetové stránky), neboť tvorba navenek nejvíce signalizuje politicko-administrativní aktivitu (srov. Altrichter, Wiesinger, 2005). Naproti tomu *implementace* nových koncepcí je často upozaděna, neboť se jedná o méně viditelné, o to však finančně náročnější aktivity spojené s péčí o postoje klíčových osob, s konkrétní podporou procesů *implementace* a *realizace* často v konfliktním ovzduší apod. Jak upozorňují citovaní autoři, o *implementaci* hovoříme až tehdy, když je inovace (např. nová koncepce) v cílovém prostředí přijata a v daných situacích standardně praktikována. Podcenit *implementaci* znamená vystavit se poměrně vysokému riziku, že se nová koncepce do praxe očekávaným způsobem nepromítne.

Zkoumat *implementaci* ovšem znamená přesně vymezit její podstatné rysy, které pak lze indikovat v reálné praxi jako indikátory kvality vzdělávání. Nastavení kurikulární reformy v naší zemi zřetelně zdůrazňuje rozvoj obecných kompetencí prostřednictvím jedinečných (specifických) oborových prostředků – úloh, a naopak – zvládání oborových úloh na základě rozvitých obecných kompetencí. Ve výzkumu to znamená soustředit se na zkoumání úloh pro žáky (z pohledu konstrukce, realizace ve výuce, hodnocení výkonů žáků atd.) se záměrem rozpoznávat uplatňování obecných dispozic na specificky obecných obsazích. Teoreticko-metodologická východiska pro takto orientovaný výzkum byla prezentována v předcházejících publikacích autorského kolektivu (Janík, Slavík, 2009).

Cílem této kapitoly bylo poukázat na teoretické a terminologické problémy související s výzkumem *Kvalitní škola*. Zatímco někde již byl předložen pokus o „terminologické řešení“, jinde se teprve hledá. Některé otázky rozebírané v této kapitole lze chápat jako východisko k formulaci výzkumných otázek, resp. hypotéz.

2.2 Koncepce a metodologie výzkumu *Kvalitní škola*

2.2.1 Metodologická východiska

Při úvahách nad koncepcí výzkumu *Kvalitní škola* se naráželo na celou řadu metodologických problémů. Ze strany zadavatele (MŠMT) byla poptávka po evaluačním výzkumu, což se ovšem ukázalo jako problematické. Evaluační výzkum je totiž z principu založen na porovnávání představ o žádoucím stavu se skutečným stavem. Řešitelský tým poukazoval na to, že nejsou-li pregnančně formulovány cíle kurikulární reformy, je možnost realizace evaluačního výzkumu limitovaná. Jako problematická byla dále shledána skutečnost, že nebyl systematicky zachycen stav „před spuštěním reformy“, čímž je do značné míry omezena možnost realizace srovnávacího výzkumu, v němž by byly vyhodnocovány efekty „starých“ a „nových“ kurikulárních dokumentů.

Evaluační výzkum, ale...

V diskuzi byla opakovaně připomínána potřeba provazovat teorii, empiricky zakotvenou ve výzkumu, s kurikulem a s praxí učitelů ve školách. Navazuje to na aktuální světové trendy pojetí *teorie pro praxi* (Korthagen a kol., 2001). Je obecně uznáváno, že uzlovým místem propojování mezi teorií a praxí je průběžná reflexe a evaluace profesionálního výkonu učitelem (vědecky uchopená a rozpracovávaná v Schönově pojetí reflektivního praktika). Ve školní realitě je pro takto pojatou reflexi k dispozici tradiční prostor: hospitace a hospitační rozbor. Ty umožňují průběžné, systematické a v praxi relativně nejefektivnější propojování pedagogické či didaktické teorie a výzkumu s kurikulem a praxí učitelů.

Propojení teorie, výzkumu a praxe

Jako problematické se jeví sledování výsledkového či efektového kurikula, zejména na úrovni vzdělávacích výsledků žáků v podobě klíčových kompetencí. Dosud nejsou k dispozici spolehlivé výzkumné nástroje, které by byly využitelné pro sledování souvislostí mezi činnostmi žáků v konkrétním předmětu (oboru) a rozvojem klíčových kompetencí. Jak u klíčových kompetencí, tak u průřezových témat není ujasněn problém míry jejich obsahové specializace. To komplikuje vymezení a sledování takových proměnných, které by důvěryhodně postihova-

Jak uchopit klíčové kompetence

ly jak obecný (nadpředmětový), tak speciální (typický pro jednotlivé vyučovací předměty) rozměr transformace obsahu vzdělávání. Např. rozvoj kompetence k řešení problémů v matematice, v občanské výchově, v dramatické výchově vs. rozvoj přírodovědné gramotnosti v kontextu kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální aj.

Zkoumání v různých rovinách

Spíše výhledově než aktuálně se uvažovalo o nezbytnosti vytvoření komplexního teoreticko-metodologického rámce, který by umožňoval sledovat a vyhodnocovat efekty, které projektování, implementace a realizace školního kurikula vyvolávají: (1) na úrovni školského systému; (2) na úrovni školy jako instituce; (3) na úrovni výuky (vyučování-učení) a jejích aktérů (ředitelé, učitelé, žáci). Realizace výzkumů v rámci takového modelu by umožňovala vztahovat k sobě různé proměnné a rozkrývat jejich souvislosti. Zmiňovala se možnost propojení s mezinárodně srovnávacími výzkumy TIMSS, PISA, přičemž by bylo žádoucí využívat nejen jejich zjištění o výkonech žáků, ale také zjištění o kurikulárních dokumentech a procesech vyučování a učení (videostudie).

2.2.2 Pojetí a funkce výzkumu

Po zvážení výše uvedených metodologických problémů se dospělo k závěru, že výzkum *Kvalitní škola* by měl svým dílem přispět k lepšímu porozumění efektům, které kurikulární dokumenty vyvolávají v aktuální školní praxi gymnázií, a měl by přispět ke zjištění silných a slabých míst, která v praxi podmiňují kvalitu kurikula.

Výzkum je – obecně vzato – teoreticky zakotvená, systematizovaná a metodicky zdokonalená reflexe skutečnosti zasazená do příslušného vědeckého (v našem případě pedagogického a oborově didaktického) diskurzu, který poskytuje výzkumu rámec pro explikaci (výklad) a pro zdůvodňování (argumentaci). V tomto smyslu by měl výzkumník-teoretik vystupovat jako *alter ego* pedagoga-praktika v rámci dialogu o tom, co lze v pedagogické praxi zlepšovat s ohledem na kurikulární dokumenty.

Výzkumná reflexe je z uvedeného hlediska prostředkem, který na základě (a) *komplexního popisu situací* v edukační realitě ústí do (b) *vysvětlování souvislostí a důvodů zjištěného stavu reality*, a konečně do (c) *systematického hodnotícího porovnávání reálného stavu s jeho předpokládanými lepšími variantami*. Takto chápaná reflexe má rekurzivní povahu – každé nové hodnotící porovnání může zpětně ovlivňovat předcházející pohled na edukační realitu prostřednictvím objevování nových obsahů (pojmu), a to včetně kritérií pro její posuzování (Korthagen a kol., 2001, s. 43 n., 90 n.).

Plánovaný výzkum by tedy měl naplňovat následující funkce: (a) deskriptivní, tj. popisnou; (b) explanační, tj. vysvětlující; (c) evaluační, tj. hodnotící.

Deskriptivní funkce

Deskripce je předpokladem pro explanaci (vysvětlení) i pro evaluaci (hodnocení). Potřebujeme popsat, co se v praxi skutečně děje, abychom mohli určit klíčová místa systému, která společně rozhodují o kvalitách výuky a o jejích výsledcích.

Tím se zároveň vytváří „jazyk“ pro učitelskou reflexi praxe a také první úroveň předpokladů k efektivnímu naplňování koncepce reflektivního praktika.

Přitom vzniká příznačné napětí dvou významových rámců, které je příznačné pro společenské vědy a bylo sociologem Giddensem (1986) nazváno dvojí hermeneutika. Jedná se o průnik jazyka praxe a meta-jazyka výzkumu. V tomto průniku dochází ke „klouzání“ (*slippage*) pojmů mezi metajazykem teorie/výzkumu a reflektovaným jazykem praxe. Specifická povaha normativity v pedagogice a důraz na učitelskou reflexi prohlubuje „klouzání“, protože hranice mezi jazykem a metajazykem se prolínají a rozostřují tím více, čím více je kladen důraz na situační přizpůsobivost, kreativitu a reflektivitu profesionální práce učitele se žáky.

V praxi přípravy učitelů tím vznikají mezery anebo rozpory mezi nárokem na obecnou platnost teorií nebo výzkumných zjištění a unikavostí pravidel orientujících reálnou profesní činnost učitele ve vzdělávacím poli (Korthagen a kol., 2001, s. 11 n., 21 n.). To se konkretizuje v podobě napětí mezi požadavky na (zobecnující) učitelské znalosti, které vyplývají z obecných teorií (stojících v ideovém pozadí výzkumů), a učitelský *výcvik*, jenž se obvykle inspiruje tvořivými podněty z praxe bez systematičtějšího a hlubšího teoretického vysvětlení.

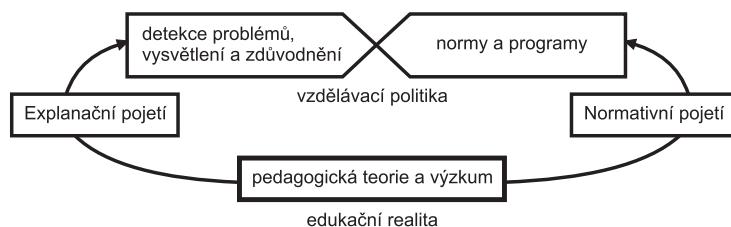
Potenciálním spojujícím článkem mezi znalostmi a výcvikem je právě popisná stránka reflexe – jak ve výzkumu, tak v reflektivní praxi. Proto je deskriptivní část výzkumu pro nás důležitá: umožňuje jak vytváření základů pro systemizaci poznatků a tvorbu teorie, tak východisko pro „domlouvání se s učiteli“ při snaze o získávání a využívání informací.

Samotný popis reality sice umožňuje pojmovou kategorizaci pozorovaných jevů, ale nedává možnost jejich vysvětlování nebo zdůvodňování jejich vztahů, důvodů, příčin. To je možné jedině v souběhu popisu s nějakým výkladovým aparátem – teorií. Výzkum založený na popisu reality a zasazený do kontextu teorie má pak explanační povahu.

**Explanační
funkce**

Zvláštností výzkumu zaměřeného na kurikulum je fakt, že kurikulární dokumenty mají normativní charakter. Proto výzkum kurikula je explanační, ale zároveň je normativně ohraničen a sám k normativitě směřuje. V tomto smyslu se obvykle mluví o charakteru celé pedagogiky jako vědního oboru, který pracuje na průniku mezi vzdělávací politikou a edukační realitou (srov. Englund, 1997; Nash, 2003) a vzhledem k tomu zahrnuje dvě sice odlišné, ale vzájemně spjaté stránky: normativní a explanační (srov. Průcha, 2005). To znamená, že pedagogika – v podobném smyslu jako právní vědy – zjišťuje stavy svého výzkumného pole, a současně se podílí na formulaci doporučení pro jejich vymezování a ovlivňování. Pedagogický výzkum tedy kromě explanace vzdělávacích procesů musí brát v úvahu jejich normativní kurikulární pozadí, tj. specifický pojmový systém, který tyto procesy ovlivňuje (Obr. 2 – Slavík, Chvál, 2008).

Obr. 2: *Explanační a normativní pojetí pedagogické teorie a výzkumu na styčné ploše mezi edukační realitou a vzdělávací politikou (Slavík, Chvál, 2008)*



V normativním pojetí je úkolem výzkumu podporovat vývoj k očekávanému stavu edukační reality. Výzkum mapuje uplatňování norem či programů v praxi, věnuje se profesní etice a odpovědnosti učitelů apod. Explicitní norma je v tomto pojetí konstantou, od které se odvíjí jak evaluace práce učitelů, tak formulace výzkumných problémů.

V explanačním pojetí je úkolem výzkumu objevování problémů a problémových situací v edukační realitě s cílem navrhnout modifikace stávajících norem, resp. programů. Výzkum se věnuje objevování implicitních procesů a vlivů ve výzkumném poli a kritické analýze norem z hlediska potřeb společnosti a možností nebo potřeb účastníků vzdělávacího procesu. V tomto případě má být formulace výzkumných problémů relativně nezávislá na explicitních normách.

Pro náš výzkum v těchto souvislostech vznikají konkrétní otázky s aplikačními důsledky vztahené k obecnému problému: v jakém vztahu se má uplatňovat *tvorba kurikula a výzkum kurikula* (Dvořák, 2007). Explanační a normativní pojetí by ideálně vzato mělo být úzce provázáno tak, aby docházelo k propojení přístupu objasňujícího s přístupem normotvorným nebo normativním (Janík, 2008).

Konkretizace nároků explanačního a normativního pojetí by v našem výzkumu měla být založena na principu jejich proporčního vyvažování, v němž je kladen důraz na roli učitele jako *zprostředkujícího článku mezi relativně ustálenými normativními nároky a dynamicky proměnlivou situací edukační reality se zřetelem na personalizaci a humanizaci kurikula* (Craft, 1997; Aspin, Chapman, 1999, Helus, 2007). Odpovídá to modelu implementace rámcových vzdělávacích programů a je to zdůvodnění pro heuristické jádro výzkumu založené na pojetí učitelství jako *kreativní a zároveň reflektivní profese*.

Evaluační funkce Jak uvádí Kuper (2005, s. 14), *evaluační výzkum lze chápat jako proces „sběru a vyhodnocování empirických dat na pozadí teoretických východisek s cílem získat informace relevantní pro praxi“*. Z uvedeného je patrné, že každý evaluační výzkum generuje problém vztahu teorie a praxe, neboť se v něm konfrontují teoretické koncepty s praktickými problémy jejich implementace a realizace.

V *evaluačním výzkumu* není zpravidla produkováno „čisté poznání“, spíše jde o získávání informací relevantních pro rozhodování a praktické jed-

nání. V evaluačním výzkumu je důležitá provázanost: (a) empirického zkoumání; (b) posuzování, resp. hodnocení založeného na normách; (c) rozhodování a jednání. Evaluační výzkum tedy produkuje výpovědi trojího druhu: (a) výpovědi založené na zkušenostech; (b) normativní výpovědi jako základ pro hodnocení; (c) prognostické výpovědi s ohledem na budoucí rozhodování a jednání (Kuper, 2005, s. 7). Ve vztahu k předmětu evaluace (např. k edukačnímu programu) funguje *evaluační výzkum* jako systém včasného varování, jehož „hlášení“ lze využít jako východisko pro úpravu (revizi) programu.

Svým pojetím by plánovaný výzkum měl mít povahu responzivní evaluace. Jak vysvětluje Kuper (2005, s. 24-25), v responzivní evaluaci je podstatná perspektiva účastníků evaluovaného programu. Jde o poznání programu z hlediska toho, jak se v něm jeho účastníci cítí, z hlediska jejich spokojenosti či nespokojenosti. Při responzivní evaluaci se více orientujeme na aktivity programu než na jeho intence a zjišťujeme, do jaké míry program koresponduje s očekáváním účastníků. Při prezentování úspěchů a selhání programu se odkazuje k různým hodnotovým perspektivám různých skupin účastníků (např. ředitelů, učitelů, žáků). Jak poznamenává Hendl (2005, s. 296), responzivní evaluace je založena na srovnávání ideálu s pozorovanou hodnotou. Kritéria se však definují až v průběhu evaluace na základě podnětů účastníků. Program se na základě toho upravuje. V souvislosti s evaluačním výzkumem kurikulární reformy se nabízí otázka ptající se po možné či adekvátní míře „responzivnosti“. S ohledem na funkce školy – personalizační, socializační a enkulturační – je třeba důkladně zvažovat, jakou váhu připisovat např. indikátorům typu „spokojenosti učitelů“, „spokojenosti žáků“ apod.

Pro plánovaný projekt je dále podstatné terminologické odlišení pojmu *evaluace* od pojmu *monitoring*. Jak vysvětluje Kuper (2005, s. 69), *monitoringem* se rozumí dlouhodobé sledování určitého systému, jehož cílem je identifikovat změny a vývojové trendy. Je založen na sběru informací v pravidelném časovém odstupu; operuje s indikátory umožňujícími popsat a hodnotit produkci či produktivitu systému. Důležitým momentem je, že umožňuje překonat omezenost perspektivy jednotlivých aktérů, což je předpokladem pro systematické porovnávání. V našem případě by výhledově bylo možné uvažovat, jak by se mohl evaluační výzkum stát součástí monitoringu vzdělávacího systému.

V souvislosti s kurikulárními reformami dochází k průběžnému ujasňování vztahů mezi tvorbou a výzkumem kurikula. Kurikulární výzkum by měl přispívat k revizi kurikulárních dokumentů, přičemž by tato revize měla být východiskem k utváření kurikula pro školu budoucnosti. Jak upozorňuje Robinsohn (1967), prostřednictvím kurikulárního výzkumu má být objektivizována a zespolečněna reforma cílů a obsahů vzdělávání. V ideálně typickém pojetí se jeví jako smysluplné, aby byl výzkum kurikula úzce provázán s tvorbou kurikula a aby tak docházelo k propojení přístupu objasňujícího s přístupem normotvorným/normativním. Přesto si však spolu s D. Dvořákem (2007) nelze nepoložit otázku: Měl

³ Kuper (2005, s. 51) v těchto souvislostech upozorňuje, že evaluační výzkum může upadat v podezření, že je využíván jako nástroj administrativního řízení, které není dostatečně citlivé vůči lokálním podmínkám, ani se neslučuje s profesním étosem pedagogů.

by být ten, kdo kurikulum vytváří, současně tím, kdo provádí jeho evaluaci, nebo je s ohledem na možný střet zájmů³ vhodnější těmito dvěma úkoly pověřit dvě na sobě relativně nezávislé instituce? Jak zajistit, aby kurikulární výzkum fungoval jako kritický přítel kurikulární reformy?

Propojení kvalitativního a kvantitativního přístupu Ústředním metodologickým problémem plánovaného výzkumu jako celku je nezbytnost propojovat kvalitativní a kvantitativní typ diskurzu (srov. Švaříček, Šedová a kol., 2007). Kvalitativní složka výzkumu má ve výzkumu sloužit a) jako přípravná složka pro návrhy plošného kvantitativního zkoumání, b) jako zpětná vazba při ověřování platnosti, spolehlivosti, resp. hodnověrnosti výzkumných šetření. Kvantitativní složka by měla nabízet celkový přehled o zkoumaných skutečnostech s přijatelnou mírou platnosti a spolehlivosti zobecnění.

2.2.3 Cíle výzkumu

Obecně vzato, cílem výzkumných aktivit ve výzkumu *Kvalitní škola* bude:

- 1) Monitorovat procesy *implementace RVP* $\longleftrightarrow$ *projektování ŠVP* $\longleftrightarrow$ *realizace ŠVP (výuka)* z pohledu hlavních aktérů školního vzdělávání (ředitelů, koordinátorů, učitelů, event. žáků) a externích posuzovatelů (výzkumníků/evaluátorů).
- 2) Identifikovat faktory ovlivňující procesy *implementace RVP* $\longleftrightarrow$ *projektování ŠVP* $\longleftrightarrow$ *realizace ŠVP*.
- 3) Identifikovat funkce RVP a ŠVP (a) v rovině kurikulárního plánování a řízení a (b) v rovině práce s cíli a obsahy vzdělávání.

V návaznosti na to bude možné vypracovat východiska pro následnou revizi kurikulárních dokumentů na úrovni školského systému (RVP) včetně příslušných implementačních strategií. V návaznosti na monitoring implementace kurikulární reformy budou rozpracována východiska pro hodnocení kvality školy, kurikula a výuky.

2.2.4 Operacionalizace výzkumných problémů

Monitoring kurikulárních procesů V úvodní etapě bude výzkum pojat jako převážně popisný a heuristický (vyhledávající). Takto bude naplňovat orientační funkci pro navazující etapy výzkumu. K odpovědi na otázku, jaké dílčí aktivity zahrnují procesy *implementace RVP a tvorby a realizace ŠVP* na úrovni školy, se bude směřovat takto:

- 1) Formou řízených rozhovorů s řediteli (resp. koordinátory tvorby ŠVP) pilotních gymnázií⁴ vypracovat soupis aktivit spojených s *implementací RVP a projektováním ŠVP* (induktivní postup, kdy kategorie vyrůstají z dat $\rightarrow$ následně jsou konfrontovány s odbornou literaturou $\rightarrow$ návrh ideálně typického modelu aktivit souvisejících s *implementací RVP a projektováním ŠVP*).
- 2) Tyto aktivity „přeložit“ do položek dotazníku – vytvořit dotazník a provést jeho pilotáž.
- 3) Realizovat dotazníkové šetření mezi řediteli a učiteli různých vyučova-

⁴Pilotní gymnázia jsou v této etapě výzkumu volena proto, že cílem je generovat široké spektrum popisů kurikulárních procesů ve školách. Proto se zaměřujeme na školy, kde jsou s tímto zaznamenány doposud největší zkušenosti.

cích předmětů na souboru pilotních gymnázií (záměrný výběr – „experimentální“ skupina) a na reprezentativním souboru gymnázií v ČR (náhodný výběr – „kontrolní skupina“).

- 4) Vyhodnotit dotazníky – bude porovnáváno, v jakých ohledech a do jaké míry odpovědi (reprezentující deklarovanou realitu na školách) korespondují s ideálně typickým modelem aktivit souvisejících s *implementací RVP* a *projektováním ŠVP*.
- 5) Následně budou konfrontovány perspektivy aktérů školního vzdělávání (ředitelů a učitelů) a externích posuzovatelů (ideálně typický model), kteří představují relativně nejzazší možnost neutrálního a zobecňujícího přístupu ke zkoumaným jevům. Jsou tedy – kromě samotného jazyka kurikulárních dokumentů – relativně nejobjektivnějším měřítkem pro hledání zlepšujících alternativ (alterací) k reálnému průběhu implementace a tvorby kurikula. Vyhodnocování alternativ (zlepšující, zhoršující, neutrální alterace) bude sloužit jako nástroj pro konsenzuální pojetí optimálních podob těchto procesů.

Zkoumání implementace RVP ↔ projektování ŠVP ↔ realizace ŠVP je zkoumáním zaměřeným na procesy. V tom případě nabývá evaluační výzkum povahy procesuální evaluace. Kuper (2005, s. 16) vysvětluje, že v tomto typu evaluace je pozornost zaměřena zejména na průběh procesů, přičemž se předpokládá, že dokážeme definovat kritéria žádoucnosti tohoto průběhu – viz výše ideálně typický model. Analogicky lze postupovat v případě, že si položíme např. otázku, *jaké dílčí aktivity zahrnuje proces realizace ŠVP*, budou-li školy v tomto ohledu dostatečně pokročilé, aby o tom mohly podat relevantní informace.

Poté, co bude zjištěno, jaké dílčí aktivity zahrnuje proces tvorby školního kurikula, lze přistoupit ke zjišťování toho, zda tyto dílčí aktivity ředitelé/učitelé považují za smysluplné, přínosné, náročné apod. Toto bude zjišťováno prostřednictvím škálovaných položek v dotazníku. Analýza faktorů ovlivňujících procesy projektování, implementace a realizace kurikula bude tedy následovat. Zaměří se na vyhodnocení faktorů, které jsou pro uvedené procesy podporující vs. limitující. Nabízí se možnost vyhodnotit data pomocí faktorové analýzy či dalších postupů induktivní statistiky.

Identifikace faktorů ovlivňujících kurikulární procesy

V této etapě výzkumu bude prostor pro hledání vztahů mezi různými proměnnými/faktory. Vedle délky praxe učitelů, aprobace apod. mohou být sledovány další faktory kurikulární povahy (např. role učebnic) i mimokurikulární povahy (např. učitelem vnímaná profesní zdatnost).

- Co se týče *faktorů kurikulární povahy*, cílem výzkumu bude podání odpovědi na otázku, jaké faktory vstupují mezi *implementací RVP ↔ projektováním ŠVP* a mezi *projektováním ŠVP ↔ realizací ŠVP*. V návaznosti na analýzu faktorů kurikulární povahy budou identifikovány klíčové indikátory kvality ŠVP vztahované ke kritériím odvozeným z rámcových vzdělávacích programů a z hlavních cílů kurikulární reformy. V rámci této etapy budou uplatněny zejména obsahové analýzy vybraných školních vzdělávacích programů.
- Co se týče faktorů *mimokurikulární povahy*, bude využit např. *Dotazník uči-*

telem vnímané profesní zdatnosti (Gavora, 2008) a následně bude hledán vztah mezi učitelem vnímanou profesní zdatností a postoji ke kurikulární reformě apod. Dále bude distribuován např. *Dotazník klimatu učitelského sboru* (Urbánek, 2008) a následně budou hledány vztahy mezi klimatem sboru a postoji ke kurikulární reformě apod.

Identifikace funkcí RVP a ŠVP Dílčí cíl 3 se vztahuje k problematice funkcí kurikulárních dokumentů. V návaznosti na obsahovou analýzu vybraných školních vzdělávacích programů a její konfrontaci s odpověďmi ředitelů a učitelů bude ověřováno, zda školní vzdělávací programy skutečně plní funkce, které jsou jim připisovány.

Ve formulaci cíle jsou diferencovány dvě roviny: (a) rovina kurikulárního plánování a řízení; (b) rovina práce s cíli a obsahy vzdělávání. Zaměření výzkumné pozornosti do těchto dvou rovin koresponduje s očekáváními, která jsou s reformou kurikula spojována. Ambicí řešitelského kolektivu je přesahovat konfrontace (a komparace) rámcového vzdělávacího programu a školních vzdělávacích programů směrem k zobecnování konkrétní empirie z procesu výuky.

Ad a) Rovina kurikulárního plánování a řízení

V odborné literatuře jsou popsány funkce, jež kurikula naplňují ve vztahu k řízení školského systému a školy. Vollstädt a kol. (1999, s. 19-24) rozlišují následující funkce státního kurikula: funkce legitimační, funkce orientační (řídící), funkce inovační, funkce podněcující (iniciační), funkce odlehčující (Entlastung).

S ohledem na množství a vzájemnou odlišnost jednotlivých funkcí státního kurikula se nabízí otázka, jaké funkce jsou jednotlivými aktéry vzdělávání školnímu kurikulu připisovány a jakým způsobem jsou tyto funkce ve školním kurikulu zohledňovány. Jednotlivé funkce školního kurikula budou zkoumány prostřednictvím otázek, jež se týkají např. následujících tematických oblastí:

- akceptace – pocítovaná potřebnost a přínosnost RVP/ŠVP
- kritika – pocítované nedostatky RVP/ŠVP
- využitelnost RVP/ŠVP pro dlouhodobé plánování výuky
- využitelnost RVP/ŠVP pro krátkodobé plánování výuky
- návaznost ŠVP na RVP, odlišné a společné prvky RVP a ŠVP
- změny plánování a řízení výuky v souvislosti s kurikulární reformou
- potřeba dalšího vzdělávání v souvislosti s kurikulární reformou apod.

Ve výzkumu se bude zjišťovat, v jakých pojetích/přesvědčeních jsou ukotveny postoje českých učitelů k rámcovým a školním vzdělávacím programům. V rámci statistického zpracování budou např. vyjádřeny vztahy mezi různými proměnnými a bude-li to vzhledem k povaze výzkumných dat možné, budou vypracovány statistické modely vyjadřující míru vlivu jednotlivých faktorů na *akceptaci RVP-G* učiteli, resp. na *rezervovanost učitelů vůči RVP-G*.

Ad b) Rovina práce s cíli a obsahy

Druhá stěžejní oblast očekávaných přínosů kurikulárních reforem je situována do oblasti didaktiky a primárně se vztahuje k tomu, jak se na úrovni školního

kurikula rozpracovávají cíle a obsahy vzdělávání. To znamená, že předmětem výzkumu je didaktická transformace nebo rekonstrukce obsahu zkoumaná v procesu školní výuky, v jejích výstupech a v procesech nebo výstupech, které výuku podporují.

Vzhledem k tomu, že rovina práce s cíli a obsahy zasahuje přímo obsahovou transformaci, dá se předpokládat, že právě zde se nejvíce bude projevovat v teorii u nás problematizovaný moment reformy (srov. Štech, 2009), který souvisí se vztahem učiva (obsahu) ke klíčovým kompetencím RVP a byl výše zmiňován (s. 2): „sledování rezultatového či efektového kurikula, zejména na úrovni vzdělávacích výsledků žáků v podobě klíčových kompetencí“. Jinými slovy, v rovině didaktické bude nutné sledovat, popisovat a vyhodnocovat rozvoj obecných kompetencí prostřednictvím jedinečných oborových prostředků – úloh v jednotlivých vzdělávacích předmětech, resp. oborech. A naopak – sledovat, popisovat a vyhodnocovat zvládání oborových úloh na základě rozvíjení obecných kompetencí. Protože k této problematice nejsou doposud k dispozici dostatečně přiléhavé ověřené výzkumné nástroje, bude zapotřebí je vytvářet a ověřovat současně s postupem výzkumu. Jedná se o problém konstrukce takových proměnných, které by umožnily porovnávat a hodnotit kvalitu výuky v rovině didaktické transformace obsahu na úrovni: a) zadání úloh, b) spolupráce učitele se žáky při řešení úloh, c) průběhu a výsledků žákovského řešení úloh, d) zpětné vazby – hodnocení řešení úloh učitelem i žákem, e) dopadů řešení úloh na růst žákovských kompetencí. V některých oborech jsou k dispozici didaktické analýzy úloh (matematika – Hejný, Kuřina, 2001; přírodní vědy – srov. Jelemenská, 2009), v jiných je bude nutné cíleně hledat v literatuře nebo vypracovat.

Pozitivní je, že výzkum v této rovině se relativně nejtěsněji týká praxe a reálného uvažování učitelů ve výuce, ředitelů, příp. inspektorů ČŠI při hospitacích. V principu jde o posuzování kvality výuky z pohledu didaktické práce s obsahem. Vzhledem k tomu, že každá vyučovací jednotka je vzhledem ke své komplexitě jedinečným celkem, může být jako celek posuzována pouze s ohledem na své vlastní alternativy – zlepšující či zhoršující (jde tedy o to, aby učitel nebo hospitující kolega dokázali navrhnout a posuzovat takové alternativy a uvažovat tedy nad možnostmi zlepšování kvality výuky). Dílčí složky výuky, které jsou společné pro více vyučovacích jednotek a dají se zobecňovat, jsou z obsahového didaktického hlediska uchopitelné jako součásti určitého typu úloh, které jsou zasazené do kontextu určitého oboru, resp. předmětu, příp. skupiny předmětů soustředěné kolem společné problematiky.

Z uvedeného plyne, že tato rovina výzkumu se neobejde bez kvalitativních didaktických analýz výuky, které by měly dávat postupné odpovědi na otázky, co přesně zkoumat a jak to zkoumat s ohledem na principiální vazby mezi klíčovými kompetencemi a oborovými vzdělávacími obsahy. Objektem výzkumu je (vždy ve vztahu k didaktické transformaci či rekonstrukci obsahu)

- jednání učitelů a žáků ve výuce,
- materiály (dokumenty, pomůcky apod.) učitelské přípravy na výuku,
- hodnotící zprávy učitelů o žácích,

- reflektivní bilance a evaluační zprávy učitelů týkající se výuky,
- názory, postoje, dojmy učitelů.

K jednotlivým položkám objektu výzkumu se vztahují odpovídající výzkumné metody. V této fázi zkoumání budou mít metody zpravidla heuristický smysl – mají podporovat zavedení metodologických pravidel, výzkumných kategorií a proměnných, jejichž konstrukce a strukturace dovolí klást plodné otázky pro další systematický výzkum. Jeho jádrem by mělo být vypracování proměnných, které budou buď přímo *indikátorem kvality vzdělání* (srov. Janoušková, Maršák, 2008) nebo budou směřovat k jeho vypracování anebo užívání.

Cíle této komponenty výzkumu, jež půjde napříč jeho jednotlivými etapami, jsou následující:

- Popsat vztahy mezi obsahem kurikulárních dokumentů (RVP, ŠVP) a reálnými postupy učitelů a žáků ve výuce. Otázka: V jakých položkách a jakým způsobem je provázána transformace obsahu ve výuce s obsahem kurikulárních dokumentů?
- Popsat vztahy mezi obsahem kurikulárních dokumentů, s důrazem na klíčové kompetence, a hodnocením žáků učiteli ve výuce. Otázka: V čem a do jaké míry podporuje hodnocení žáků rozvoj klíčových kompetencí? Jakou úlohu hraje učivo v rozvoji klíčových kompetencí?
- Popsat názory a postoje učitelů ke vztahům mezi kurikulárními dokumenty a jejich profesionální činností ve výuce. Otázka: Jaké konkrétní překážky v motivaci, postojích, znalostech, podmínkách (materiálních, ekonomických, personálních, organizačních a kázeňských...) apod. brání učitelům provázat obsah kurikulárních dokumentů s jejich reálnou prací ve výuce a přípravě na ni?
- Popsat názory a postoje učitelů ke vztahům mezi kurikulárními dokumenty a jejich reflexí anebo autoevaluací výuky. Otázka: Jaké konkrétní překážky v reflexi a evaluaci výuky brání učitelům provázat obsah kurikulárních dokumentů s jejich reálnou prací ve výuce a přípravě na ni?
- Zjistit a popsat „reformní potenciál“ v činnostech a postojích učitelů a žáků. Otázka: Jaké položky v motivacích, názorech, postojích a jednání učitelů nebo žáků dávají předpoklad pro další rozvoj ve směru principů kurikulární reformy?
- Zjistit a popsat „kritické body“ v činnostech a postojích učitelů a žáků. Otázka: Jaké položky v motivacích, názorech, postojích a jednání učitelů nebo žáků zpomalují nebo brzdí další rozvoj ve směru principů kurikulární reformy?
- Zjistit a popsat „inovační podněty“ v činnostech a postojích učitelů a žáků. Otázka: Jaké položky v motivacích, názorech, postojích a jednání učitelů nebo žáků podněcují případné změny v dosavadních kurikulárních dokumentech nebo v jejich pojetí?

2.2.5 Design výzkumu

Na kurikulárních procesech se podílejí různé skupiny aktérů (ředitelé, koordinátoři ŠVP, učitelé apod.) s poměrně specificky vymezenými rolemi. Při výzkumu je

třeba tuto skutečnost zohledňovat, což se promítá do výzkumného designu. Při jeho popisu je proto vždy uváděno, na kterou skupinu aktérů se výzkum obrací.

Dále je třeba zohlednit skutečnost, že mohou existovat nezanedbatelné rozdíly v tom, jak na kurikulární dokumenty nahlíží učitelé různých oborů/vyučovacích předmětů. Proto je žádoucí v rámci výzkumu diferencovat skupiny učitelů různých vyučovacích předmětů. Jde o to, vyzvat učitele k tomu, aby se ke kurikulárnímu dokumentu vyjadřovali nejen v obecném pohledu, ale také z perspektivy své oborové aprobace. V plánovaném výzkumu budou pokryty perspektivy hlavních vzdělávacích oblastí: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Člověk a příroda, Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Informatika a informační a komunikační technologie (např. fyzika jako vzdělávací obor zastupující vzdělávací oblast Člověk a příroda, dějepis jako vzdělávací obor zastupující vzdělávací oblast Člověk a společnost, výtvarná výchova jako vzdělávací obor zastupující vzdělávací oblast Umění a kultura). Tento *oborově diferencující přístup*, jenž směřuje k získání *transdisciplinárních* zobecnění, nebyl v dosavadních výzkumech implementace kurikulární reformy uplatňován.

Při úvahách nad designem výzkumu *Kvalitní škola* jsme vycházeli z kritické analýzy designů uplatněných v zahraničních a českých kurikulárních výkumech (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 43–59). V rámci výzkumu budou uplatněny následující metody na následujících zkoumaných souborech.

Výzkumné metody a zkoumané soubory

- **Řízené rozhovory s řediteli a učiteli, resp. s koordinátory tvorby ŠVP** – budou využity v první etapě výzkumu (ad cíl 1); s kategoriemi, které budou na základě rozhovorů generovány, se vstoupí do dalších etap výzkumu – dotazníkové šetření apod. Dále budou využity při zkoumání faktorů ovlivňujících tvorbu a realizaci kurikula a při zkoumání funkcí, které jsou kurikulárním dokumentům připisovány řediteli a učiteli škol.
- **Dotazníkové šetření na reprezentativním souboru gymnázií** – je realizováno v návaznosti na řízené rozhovory. Ve výzkumu je uplatněn: a) náhodný výběr gymnázií (reprezentativní pro ČR); b) záměrný výběr pilotních gymnázií, což umožní porovnat pilotní gymnázia s ostatními gymnázii. Dále budou v rámci souboru gymnázií vyhodnocovány odlišnosti mezi učiteli různé délky praxe, různých aprobací apod.
- **Případové studie** – s využitím zkušeností získaných při realizaci *případových studií škol* (Orbis scholae, 3/08) a *případových studií tvorby kurikula* (Janík, 2009) se budou v rámci výzkumu *Kvalitní škola* sledovat a vyhodnocovat procesy projektování, implementace a realizace kurikula vč. faktorů, které je ovlivňují. Bude se jednat o záměrný výběr škol, resp. jejich ŠVP.
- **Obsahová analýza kurikulárních dokumentů** – obsahové analýzy budou realizovány v průběhu celého výzkumu, a to s různou funkcí – v některých případech budou sloužit jako východisko pro generování kategorií, jinde budou zdrojem dat o faktorech ovlivňujících projektování, implementaci a realizaci kurikula apod. Obsahové analýzy kurikulárních dokumentů se tak stanou důležitým východiskem pro výzkumné uchopení souvislosti mezi texty různých úrovní kurikula a mezi texty kurikula a činnostmi učitelů

a žáků ve výuce. Jádrem obsahových analýz je interpretace klíčových pojmů, které figurují v pozadí pedagogického a didaktického rozhodování učitele při plánování, realizaci a reflexi výuky. Obsahové analýzy budou nezbytným předpokladem pro analytické a logické zdůvodňování zjištěných poznatků.

- **Pozorování (event. videostudie) výuky** – zprostředkované pozorování, resp. videostudie výuky bude možné uplatnit jako komplementární výzkumnou strategii k výše uvedeným postupům. Cílem pohledů do výuky bude zachytit a popsat konkrétní situace, jež budou sloužit jako příklady dokumentující implementaci/realizaci ŠVP a transformaci vzdělávacích obsahů v různých vyučovacích předmětech. Při realizaci (zprostředkovaného) pozorování bude využito zkušeností získaných v projektu *CPV videostudie* (Janík, Miková, 2006); tato aktivita bude provázána s aktivitou „virtuální hospitace“ – v rámci projektu *Kurikulum G*.

Naplnění podstaty evaluačního výzkumu

Evaluační výzkum nenaplnňuje pouze funkci hodnotící. Protože musí interpretovat realitu, nutně též rozšiřuje empirické poznání a přispívá k teoretickému porozumění problémům. Musí totiž formulovat rámec a strukturní souvislosti, v nichž evaluace nabývá smysl. Výzkumný tým bude usilovat o naplnění podstaty evaluačního výzkumu, která spočívá v porovnávání představ o žádoucím stavu se skutečným stavem. V daném případě to znamená:

- Na základě analýzy relevantních dokumentů budou popsány projektované cíle kurikulární reformy.
- V návaznosti na to bude vymezen obsah a rozsah očekávaných změn (představy o žádoucím stavu), které by měla implementace kurikulárních dokumentů v různých rovinách přinést (např. rovina kurikulárního plánování a řízení, rovina práce s cíli a obsahy vzdělávání).
- Na základě zkoumání situace ve školách (pohledy ředitelů/učitelů/výzkumníků) se bude vyhodnocovat, v jakých ohledech a v jaké míře k očekávaným změnám dochází.

V rámci výzkumu budou realizovány dílčí výzkumné studie koncentrované do komplexního výzkumného designu (Tab. 1).

Tab. 1: Design výzkumu Kvalitní škola

PILOTNÍ VÝZKUM (ZÁŘÍ 2009 – LEDEN 2010)					
					
HLAVNÍ VÝZKUM (SBĚR DAT: ÚNOR 2010 – LEDEN 2011)					
Étapa	Cíl výzkumu	Výzkumné otázky	Předmět výzkumu	Metody výzkumu	Zkoumaný soubor
1	Monitorovat procesy implementace RVP ↔ projektování ŠVP ↔ realizace ŠVP (výuka) z pohledu hlavních aktérů školního vzdělávání (ředitelů, koordinátorů, učitelů, event. žáků) a externích posuzovatelů (výzkumníků/evaluatorů).	Jaké dílčí aktivity zahrnují procesy implementace a projektování kurikula na úrovni školy?	Kurikulární procesy: implementace RVP a tvorba ŠVP Formy kurikula: implementované RVP a projektované ŠVP	polostrukturované interview dotazníkové šetření mezi řediteli a učiteli	ředitelé, učitelé, resp. koordinátoři ŠVP na pilotních a nepilotních G a) náhodný výběr G, reprezentativní pro ČR b) záměrný výběr pilotních G procesech; poznatky o rozdílech mezi skupinami gymnázií
					
2	Identifikovat faktory ovlivňující procesy implementace RVP ↔ projektování ŠVP ↔ realizace ŠVP.	Jaké faktory podporují a jaké faktory limitují procesy implementace RVP a projektování a realizace ŠVP?	Kurikulární procesy: implementace RVP a projektování ŠVP Formy kurikula: implementované RVP a projektované a realizované ŠVP Další faktory kurikulární povahy: učebnice apod. Další faktory mimokurikulární povahy: učitelem vnímaná profesní zdatnost, klima učitelského sboru apod.	případové studie tvorby kurikula, v nichž bude využito obsahové analýzy kurikulárních dokumentů a rozhovorů s koordinátory ŠVP a s učiteli dotazník učitelovy profesní zdatnosti; dotazník klimatu učitelského sboru, event. další nástroje	záměrný výběr ŠVP a s ním spojený záměrný výběr koordinátorů ŠVP a učitelů-tvůrců ŠVP a) náhodný výběr G, reprezentativní pro ČR b) záměrný výběr pilotních G data o psychických stavech a sociálních procesech; poznatky o vztazích mezi proměnnými
					
3/4	Identifikovat funkce RVP a ŠVP (a) v rovině kurikulárního plánování a řízení a (b) v rovině práce s cíli a obsahy vzdělávání.	Jaké funkce připsují ředitelé a učitelé kurikulárním dokumentům? Jak se odehrávají procesy didaktické transformace či rekonstrukce obsahu?	Kurikulární procesy: projektování ŠVP jako kurikulární plánování a řízení Formy kurikula: projektované ŠVP Kurikulární procesy: projektování a realizace ŠVP jako práce s cíli a obsahy realizované ŠVP	případové studie využívání kurikula, v nichž bude využito obsahové analýzy kurikulárních dokumentů, rozhovorů s koordinátory ŠVP a s učiteli, pozorování, videostudie případové studie tvorby kurikula, v nichž bude využito obsahové analýzy kurikulárních dokumentů, rozhovorů s koordinátory ŠVP a učiteli, pozorování, videostudie	verbální data, textová data, videodata o funkcích kurikula, typologický nástin funkcí kurikula záměrný výběr ŠVP a s ním spojený záměrný výběr koordinátorů ŠVP a učitelů-tvůrců a uživatelů ŠVP záměrný výběr ŠVP a s ním spojený záměrný výběr koordinátorů ŠVP a učitelů-tvůrců a uživatelů ŠVP verbální data, textová data, videodata o didaktické transformaci cílů a obsahů vzdělávání
VYHODNOCENÍ DAT PRŮBĚŽNĚ: ÚNOR 2010 – ČERVEN 2011, ZPRACOVÁNÍ A PUBLIKACE VÝSLEDKŮ PRŮBĚŽNĚ: ÚNOR 2010 – PROSINEC 2011					

2.3 Řízené rozhovory jako součást výzkumu Kvalitní škola

V návaznosti na cíle výzkumu *Kvalitní škola* (kap. 2.2.3) je v řízených rozhovorech pozornost zaměřena na kurikulární procesy (implementace, tvorba, realizace kurikulárních dokumentů), faktory ovlivňující tyto procesy a na funkce RVP a ŠVP. Výzkum je pojat jako převážně popisný a heuristický (vyhledávající). Takto naplňuje orientační funkci pro navazující fáze výzkumu (dotazníkové šetření, případové studie). Posláním řízených rozhovorů není ani tak samotné získání či ověření výzkumných poznatků, jako spíše získání vhledu a orientace v problematice a možnostech jejího empirického uchopení.

K povaze rozhovoru Z hlediska výzkumného přístupu je tato výzkumná fáze pojata jako kvalitativní. V kvalitativním výzkumu klasického typu se obvykle věnuje značná pozornost hlubokému propracování údajů. Jednou z metod jejich získání je tzv. *hloubkový rozhovor* (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 159). Hloubkový rozhovor umožňuje získat takové porozumění edukační realitě, jednání učitelů a jejich vnímání edukačních situací, které věrně odpovídá skutečnému hledisku dotazovaných. Právě o to šlo v našem případě.

Rozhodli jsme se koncipovat ho jako strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami (Hendl, 2005, s. 173 n.), resp. jako „rozhovor pomocí návodu“. Otázky zakomponované do jeho scénáře (Tab. 2) byly různé povahy s ohledem na způsob získávání informací (úvodní, hlavní, navazující, ukončovací). Ve prospěch zahluštění svědčí také fakt, že po vyhodnocení rozhovorů byla svolána ohnisková skupina sestavená z dotazovaných osob, která měla zvýšit důvěryhodnost získaných poznatků.

Co se týče fáze realizace reformy, rozhovor byl uskutečněn na *počátku implementace*. Při vyhodnocení rozhovoru to umožňuje klást si otázku, zda jde vše podle plánu. S ohledem na skutečnost, že plán implementace kurikulární reformy není k dispozici, jsou možnosti odpovědi na tuto otázku omezené.

Co se týče evaluačního modelu (Hendl, 2005, s. 298), pohybujeme se na pomezí *diskrepančního modelu* (posuzování, do jaké míry se liší daný stav od ideálu) a *rozhodovacího modelu* (strukturace procesu a obsahu evaluace podle rozhodnutí, která se v modelu provádějí). Jako výzkumníci usilujeme v maximální možné míře o naplnění kritéria nestrannosti.

2.3.1 Vytváření scénáře řízeného rozhovoru

Cíl řízených rozhovorů Při vytváření scénáře řízeného rozhovoru, který měl být veden s koordinátory tvorby ŠVP na pilotních a partnerských gymnáziích, jsme vycházeli z cíle uvedeného výše. Konkrétně šlo o to zjistit, jaké kurikulární procesy byly na školách iniciovány v souvislosti s implementací RVP a tvorbou a realizací ŠVP, jakými faktory byly tyto procesy ovlivňovány a jaké funkce RVP a ŠVP ve školách naplňují. Operacionalizace výzkumných problémů je naznačena v Tab. 2.

Tab. 2: Operacionalizace výzkumných problémů – vytváření scénáře rozhovoru

Zaměřenost na:	Operacionalizace	Příklady otázek
kurikulární procesy	Při analýze výpovědi se bude pracovat s rozlišením implementace RVP, tvorba ŠVP, realizace ŠVP. Dále se bude pracovat s rozlišením roviny školy a roviny výuky. Pro vytváření scénáře rozhovoru z toho vyplývá potřeba formulovat otázky zjišťující, jak vznikl ŠVP a jak se s ním pracuje.	• Popište, jak ve vaší škole vznikl ŠVP. • Jakou roli sehrával RVP G při vytváření ŠVP? • Jak bylo vytváření ŠVP ve škole koordinováno? • Jak se do vytváření ŠVP promítaly myšlenky RVP – např. klíčové kompetence, mezipředmětové vztahy, důraz na samostatnost žáků? • Jaký význam mělo vytváření ŠVP pro rozvoj a profilování vaší školy? • Jaké problémy se při vytváření ŠVP objevily? Popište, jak ve vaší škole vypadá práce podle ŠVP a ponechte prosím prozatím stranou konkrétní výuku. • Jak se pracuje s ŠVP ve vedení školy? • Plánují se revize ŠVP? • Jaké změny ve škole nastávají poté, co se podle ŠVP začíná pracovat? • Jaké problémy se ve škole objevují poté, co se podle ŠVP začíná pracovat?
faktory ovlivňující kurikulární procesy	Při analýze výpovědi se bude pracovat s rozlišením faktorů vstupujících do procesu tvorby ŠVP a faktorů vstupujících do procesu realizace ŠVP. Dále se bude pracovat s rozlišením faktorů kurikulární povahy a faktorů mimo-kurikulární povahy. Uceleným přehledem o faktorech ovlivňujících tvorbu a realizaci ŠVP zatím výzkumníci nedisponují. Pro vytváření scénáře rozhovoru z toho vyplývá potřeba položit respondentům nejprve otevřenou otázku a takto generovat výpovědi vztahující se ke konkrétním faktorům, které dle názoru respondentů ovlivňují kurikulární procesy. V navazujících otázkách budou tyto faktory zkoumány detailněji.	Popište, co všechno do vytváření ŠVP vstupovalo. • Které z uvedených vlivů tvorbu ŠVP podporovaly? • Které z uvedených vlivů tvorbu ŠVP brzdily? • Jakou roli při vytváření ŠVP sehrávaly dřívější osnovy, RVP ZV, RVP G, učebnice apod. • Jakou roli při vytváření ŠVP sehrával regionální kontext školy, personální podmínky školy (kvalifikovanost a profesní vybavenost učitelů, klima učitelského sboru), materiální podmínky školy apod. Popište, co všechno do práce podle ŠVP vstupuje. • Které z uvedených vlivů práci podle ŠVP podporují? • Které z uvedených vlivů práci podle ŠVP brzdí? • Jakou roli při práci podle ŠVP sehrávají dřívější osnovy, RVP ZV, RVP G, katalogy maturitních požadavků, učebnice apod. • Jakou roli při práci podle ŠVP sehrává regionální kontext školy, personální podmínky školy (kvalifikovanost a profesní vybavenost učitelů, klima učitelského sboru), materiální podmínky školy apod.
funkce kurikula	Při analýze výpovědi se bude pracovat s rozlišením funkcí v rovině kurikulárního plánování/řízení a v rovině práce s cíli a obsahy. Pro vytváření scénáře rozhovoru z toho vyplývá potřeba formulovat otázky zjišťující, jaké funkce respondenti v těchto rovinách RVP a ŠVP připisují.	Popište, k čemu je ve vaší škole ŠVP využíván. Zaměřte se přitom na úroveň výuky a na učitele vaší školy, o jejichž práci máte přehled. • Jakou roli hraje ŠVP při dlouhodobém plánování výuky (např. koordinace cílů a učiva)? • Jakou roli hraje ŠVP při volbě metod a forem výuky? • Jakou roli hraje ŠVP při přípravě na výuku? • Jakou roli hraje ŠVP při bezprostředním rozhodování ve výuce? • Jakou roli hraje ŠVP při evaluaci či autoevaluaci výuky?
Závěrem rozhovoru bude položena doplňující otázka zjišťující názory respondentů na to, jakou podobu by dle jejich názoru měla mít podpora zavádění RVP a tvorby ŠVP.		

2.3.2 Sběr dat - realizace rozhovorů

Zkoumaný soubor Řízené rozhovory byly vedeny s koordinátory tvorby ŠVP na pilotních a partnerských gymnáziích. Jednalo se o záměrný výběr, v němž jsou zahrnuta pilotní gymnázia (15 z původního počtu 16) a dále 4 partnerská gymnázia, která s VÚP dlouhodobě spolupracují na tvorbě a ověřování kurikulárních dokumentů. Výběr gymnázií byl dán potřebou zachytit širší spektrum výpovědí k problematice tvorby a realizace kurikula ve školách, které se těmito aktivitami již delší dobu zabývají. Prvotně šlo o zachycení pohledu koordinátorů tvorby ŠVP. Pohledy jiných aktérů (ředitelů, učitelů) byly zachyceny pouze zprostředkovaně – nejspíše tím, že koordinátor byl vždy současně v roli ředitele a/nebo učitele. Celkem bylo vedeno 19 rozhovorů, přičemž každý rozhovor trval cca 1 hodinu.

Vedení rozhovoru Rozhovor byl veden tak, že k sledované tematické oblasti byla respondentům položena hlavní otázka (Popište, jak...) a byl poskytnut prostor pro volnou výpověď (cca 3 minuty). Poté byly kladeny další doplňující otázky, přičemž odpověď na každou z nich neměla přesáhnout cca 1 minutu. Tím bylo v rámci řízených rozhovorů docíleno určité standardizace, která je nezbytná pro to, aby bylo možné výpovědi jednotlivých respondentů vyhodnotit a případně porovnávat. Do vedení řízených rozhovorů byli zapojeni 4 tazatelé, aby bylo možné v relativně omezeném časovém rámci provést 19 rozhovorů na gymnáziích rozptýlených po celé České republice.

2.3.3 Analýza dat - zpracování a vyhodnocení rozhovorů

Zpracování rozhovorů Rozhovory zachycené na audiozáznamu byly přepsány do textové podoby a postoupeny dalšímu zpracování v software MAX QDA. V tomto programu probíhalo kódování v rámci kvalitativní obsahové analýzy. Na analýze rozhovorů pracoval šestičlenný kolektiv složený z autorů této publikace. Při analýze rozhovorů byl uplatněn induktivní postup. V prvním kroku každý ze spoluautorů prostudoval všech 19 rozhovorů a měl navrhnout systém kategorií, dle něhož by bylo možné rozhovory vyhodnotit. V druhém kroku se šest autorských návrhů prolulo, čímž vznikla výsledná podoba systému kategorií, na níž se autoři shodli. Tato konsenzuální podoba systému kategorií se stala východiskem pro zpracování kapitoly 3 této publikace, v níž jsou představeny výsledky výzkumu.

Z metodologických problémů, které byly v průběhu technického zpracování a analýzy rozhovorů zvažovány, se jako podstatné ukazují níže uvedené.

Hlavní metodologické problémy Nastavení proporce mezi (a) klasickou obsahovou analýzou s relativně uzavřenými kategoriemi upořádanými lineárně a (b) otevřenou kvalitativní kategorizací v „síti“ hierarchizovaných vztahů, včetně dimenze hodnocení. Otevřenost kvalitativní analýzy se řešila rekurzivním postupem, tj. opakovaným zpětnovazebním pohybem mezi interpretací, kategorizací a textem. Tento postup ústil do vytvoření sítě pojmů s centrální kategorií⁵, která vysvětluje obsah všech podřazených kategorií a jejich kódů.

Jevilo se jako žádoucí zohlednit hodnotovou (postojovou) dimenzi výpovědi. Ta se totiž v rozhovorech často objevovala – respondenti zaujímalí postoje, mnohdy vyhraněné. Proto jsme se při analýze výpovědi pokoušeli odlišit prosté uvedení určitého významu (konstatování, součást popisu – „XY nám poskytl podkladové materiály“) od zaujetí postoje k němu („XY nám hodně pomáhal“). Je příznačné, že v postojích se respondenti mnohdy diametrálně odlišují – např. na dotaz, zda výuka na gymnáziu potřebovala změnu (reformu), někteří respondenti odpovídají velmi jednoznačným „ano“, jiní téměř stejně silným „ne“, které zdůvodňují tím, že se stejně v principu nemění obsah činností, ale to, že činnosti jsou reflektovány a převáděny do formulací. Respondenti často používají „silové metafory“, které vypovídají o vysoké emociální angažovanosti (hyperboly, vyhrocené formulace). Při podrobnějším pohledu by bylo možné vysledovat spíše pragmatické než významově-logické formulace.

S výše uvedeným souvisí problém různého chápání obsahu a rozsahu pojmů u různých respondentů, což by mohlo v kategorizaci uniknout. Např. pojem „kompetence“ je v jednom rozhovoru „překládán“ jako „dovednosti, které jsme tady měli již dříve“. Je třeba vést v patrnosti, že s posunem pojmu do jiného termínu se mohou (a nemusejí) měnit jeho performativní důsledky, protože se pojem posouvá v systému významových poukazů na jiné místo.

⁵Centrální kategorie jsou podle Strausse (1987, s. 36, upraveno) charakteristické tím, že jsou: 1) ústřední – významově zastřešují velký počet jiných termínů; 2) reprezentativní – odkazují k velkému množství fenoménů, které v praxi indikují význam kategorie; 3) strukturní – snadno vytvářejí vazby k dalším termínům; 4) implikativní – nesou v sobě teoretickou koncepci; 5) explikativní – vysvětlují velkou část variační šíře v praxi zaznamenávaných vlastností, vztahů, podmínek a strategií.

3.1 Ideje a cíle kurikulární reformy

3.1.1 Co se reformuje a proč

Jak jsme uvedli výše, o tom, proč je třeba realizovat kurikulární reformu a v jakém stylu, se lze dočíst v dokumentu nazvaném *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha* (2001). Uvádí se zde: „...bude uplatňováno nové pojetí kurikula, které již není založeno především na osvojování co největšího objemu faktů. Úlohou školy bude poskytnout systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazovat informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe“ (BK, 2001, s. 34).

V první kapitole jsme na základě analýzy vzdělávací politiky konkretizovali, jaké (nové) ideje mají v souvislosti s reformou do škol pronikat. Nalezli jsme odkazy vztahující se k decentralizaci tvorby kurikula, k posilování autonomie škol a možnosti jejich profilace, ke klíčovým kompetencím, které se mají stát nástrojem proměny encyklopedického vzdělávání apod.

Zaměřme se nyní na to, jakými představami v daném ohledu disponují koordinátoři na pilotních a partnerských gymnáziích.

Změny v cílech vzdělávání?

Na některých gymnáziích je kurikulární reforma spojována s proměnou v rovině cílů vzdělávání. Koordinátor z gymnázia Alfa k tomu uvedl: „*Hlavní věcí nastavení cílů vzdělávání je rozvoj klíčových kompetencí.*“

Jak bylo zmíněno výše, kolem pojmu *klíčové kompetence* ve smyslu *cílové kategorie vzdělávání* jsou vedeny vzrušené diskuze. Pojem klíčové kompetence patří k těm, které byly v našich rozhvorech často označovány jako náročné nebo problematické, a zároveň velmi důležité. V přílehlavé zkratce to vyjadřují dva úryvky našich rozhovorů. Nejprve z gymnázia Alfa: „*Co to jsou klíčové kompetence, jsme si vyjasňovali ještě rok, rok a půl.*“ A na gymnáziu Rhó: „*Učitelé se poprvé setkali s pojmy, jako je ‚klíčová kompetence‘, které nebylo jednoduché přijmout, protože přináší převratnou změnu v uvažování kantora.*“

V rozhovorech byly zachyceny některé představy o tom, co pojem kompetence vyjadřuje. Na gymnáziu Zéta bylo řečeno: „*ŠVP je založeno na kompetencích, to je jasné. Na tom, aby se člověk uměl sám vzdělávat. Uplatnil se, sám myslel. Ano, ale myslím si, že tohle se nevylučovalo ani dřív.*“

V podobném duchu se vyjadřoval koordinátor na gymnáziu Ómega: „*RVP svým pojetím nebo svou myšlenkou není nic nového. Je to nové svým popisem. Dovedu si představit na naší škole několik učitelů, kteří – aniž by znali termín klíčové kompetence – tak jej naplňovali. Pro spoustu lidí to byl popis současného jiným způsobem, pro některé to byl popis věcí, které by měli realizovat lépe, než realizují, a pro někoho to bylo samozřejmě novum, ke kterému je třeba dojít buď bolestivou, nebo méně bolestivou cestou.*“

Na gymnázium Ěta byla vyjádřena podpora nejen kurikulární reformě jako takové, ale také posunu od formálního učení k činnostnímu učení a ke kompetencím. „Podle nás a podle řady kolegů gymnázium reformu potřebovalo, a potřebovalo ji přesně v tom smyslu, v jakém se provádí. To znamená, aby se nahradilo formální učení a reprodukce učiva činnostním učáním, aby tedy cílem bylo něco jiného než jen reprodukovat učivo, čili pouhé, často mechanicky zuládnuté znalosti, nýbrž i dovednosti, nebo jinak řečeno kompetence. Takže to, co se děje, naprosto zapadá do našich představ.“

Tyto a jim podobné výroky by neměly být překvapením. S pojmem *kompetence* se sice ve vzdělávání pracuje přinejmenším půlstoletí, v posledních zhruba deseti letech však působí jako překvapivě silná výzva k intenzivnímu promýšlení a zkoumání. Nejenom u nás, ale i na mezinárodním poli se stal podnětem mnoha diskuzí nebo polemik jak v okruhu pedagogické teorie, tak vzdělávací praxe (srov. Eynon, Wall, 2002).

Z řady výroků, které na gymnáziích zazněly, lze usuzovat na to, že koordinátoři vnímají určité posuny v rovině obsahu školního vzdělávání. Na potřebu modernizace vzdělávacího obsahu se poukazovalo např. na gymnázium Gamma: „Domnívám se, že tady vznikla jedna taková dobrá věc, protože ty učební osnovy, podle kterých se dřív učilo, už byly zkostnatělé. Prostě nepostihly ty změny. Třeba rozvoj informatiky a takovéhle věci. Takže vycházely jakési dodatky, ti kantoři nevěděli podle čeho učit, protože třeba ty osnovy byly staré.“

Změny v obsahu vzdělávání?

Podobně na gymnázium Epsilon zaznělo: „Podle mého názoru byly změny velmi potřeba, protože dnes učíme podle scénáře, který vznikl okolo roku 1900, a ten scénář je stále stejný, jen se obohatil o několik předmětů, ale pořád jde o co nejhlubší znalost, co nejvíce faktů do hlavy a ono to podle mě spíše brzdí, než že by to zrychlovalo.“

Na gymnázium Alfa jsme zaznamenali komentář vztahující se ke změnám v rovině metod výuky. Zajímavý je postřeh, že reforma je určitou reakcí na rozvoj v oblasti výukových metod. Koordinátor na tomto gymnázium k tomu uvedl: „Nezaměňujme příčinu a důsledek. ŠVP nebo RVP vznikl na základě toho, že už bylo nutné zpestřit výuku, že už nejsme za Marie Terezie; pestré metody se nabízejí, a důsledkem toho byla ta školská reforma ... není to obráceně, že by ŠVP nařídil nějakou činnost a všichni učitelé by teď podle toho [měli pracovat].“

Změny v metodách a formách vzdělávání?

Vedle odkazů na prostor pro změny v rovině výukových metod se objevovaly komentáře vztahující se k možnosti změn ve formách výuky. Na gymnázium Tau bylo uvedeno: „Ministerské osnovy, které byly dříve vydávány jako závazné pro všechna gymnázia, neobsahovaly aktivity, kterým se všechny střední školy věnují, jako jsou zájezdy, exkurze, celodenní projekty; projektová výuka a ještě další aktivity, třeba sportovního charakteru ... Tyto aktivity v osnovách Ministerstva školství napsány nebyly, a tudíž jsme měli problém s jejich začleněním do výuky.“

Změny v práci pedagogického sboru? Změny však zřejmě přesahují oblast výuky a směřují od potřeb výuky k lepší spolupráci mezi učiteli. Na gymnáziu Sigma se uvádělo: „*Ze změn, které reforma přináší, je podle mě tou nejpozitivnější komunikace mezi lidmi.*“ Jinde bylo řečeno: „*Změna je myslím v tom, že učitelé, a to si myslím je asi nejpodstatnější, že v rámci těch předmětových komisí, se naučili spolupracovat.*“ (Gamma)

Na gymnáziu Ksí se rovněž hovořilo o (možné) změně vztahující se ke komunikaci a spolupráci mezi učiteli: „*Bylo by dobré, aby gymnaziální kantoři, kteří mají pocit, že jsou něco víc než ostatní, spolu víc spolupracovali. Což si myslím, že to ŠVP, jak jsme ho tvořili, se povedlo, takže začali víc spolupracovat. Jinak si chce každý dělat v tom svém kabinetě to svoje a pracovní se moc nestýkali. To je fajn. Také že vnímali, že mohou použít i na gymnáziu jinou metodu, než to, že budu všechno na ta děvka valit.*“

3.1.2 Dilemata kurikulární reformy aneb změny vítané, změny obávané

Ukazuje se, že pro úspěch školských reforem je důležité, do jaké míry a v jakých ohledech se ředitelé a učitelé dokážou ztotožnit s vizemi tvůrců vzdělávací politiky. Za motor změny je obecně považována nespokojenost se současným stavem. Jak jsme ukázali výše, výzkumy veřejného mínění naznačují, že přibližně dvě třetiny populace vyjadřují spokojenost se současným stavem českého školství (srov. Straková, 2007; Černý, Greger, Walterová, Chvátal, 2009).

Do jaké míry je ve školách pocítována potřeba změn? Bylo vůbec třeba změn v oblasti gymnaziálního vzdělávání? Které z příslibů kurikulární reformy jsou vítány a které jsou naopak očekávány s obavami? Zaměříme se nyní na to, jak na tyto otázky odpovídali naši respondenti. Pro úplnost bychom rádi připomenuli, že rozhovory byly vedeny na gymnáziích pilotních a partnerských, která se mohou v názorech na problematiku „změny“ významně odlišovat od ostatních gymnázií. Zobecnění níže uvedeného na *gymnázia jako taková* by bylo hříchem podvodné interpretace.

(Ne)potřeba změn Zjištění, že v rozhovorech s koordinátory na pilotních a partnerských gymnáziích je deklarována potřeba změn, není nikterak překvapivé. Zajímavé je zkoumat argumenty, jimiž respondenti potřebu změny zdůvodňovali.

Na gymnáziu Omikron uváděli, že „*bylo nutné provést změny, protože systém byl již poměrně zkomatělý*“. Také na gymnáziu Fí se hovořilo o tom, že bylo třeba realizovat změnu: „*Hlavně změnu metod výuky*“.

Na některých gymnáziích byla přesvědčivě vyjadřována podpora reformy v duchu, v němž se provádí. Podle zástupce gymnázia Éta gymnaziální vzdělávání „*potřebovalo velkou, pronikavou změnu. My jsme na naší škole od počátku velkými stoupenci reformy, podle nás a podle řady kolegů gymnázium reformu potřebovalo, a to přesně v tom smyslu, v jakém se provádí*“.

Vedle toho se objevovaly i poukazy na skutečnost, že určité změny bylo možné realizovat i dříve. Na gymnáziu Zéta byl tento názor formulován takto: „*Já si mys-*

lím, že kdo chtěl, mohl dělat změny i v době generalizovaného učebního plánu. My jsme se mezi těmi šestnácti školami setkali s různými pohledy. Některé školy podle mě dříve stagnovaly. Často tam přišlo nové vedení a to potřebovalo impuls ke změnám. Pro tyto školy bylo RVP právě takovým impulsem. My máme pana ředitele vizionáře, takže my jsme impuls ke změnám vůbec nepotřebovali. Kdo chtěl něco měnit, tak mohl i za starého systému“.

Postupme nyní od vnímání (ne)potřebnosti změny jako takové k rozboru toho, které konkrétní změny jsou přijímány pozitivně a které jsou spojeny s obavami. Při analýze souboru 19 rozhovorů jako celku se ukazuje, že jednotlivé školy se odlišují v tom, co vítají a čeho se obávají. Zatímco změna jako taková je na pilotních a partnerských gymnáziích vnímána převážně pozitivně, její konkretizace v různých oblastech (cíle, obsahy, metody, podmínky vzdělávání apod.) jsou jednotlivými gymnázii nahlíženy diferencovaně.

Na některých gymnáziích se objevoval postoj, který by se dal vyjádřit zkratkou: „změny ano, ale...“. Na otázku, zda gymnaziální vzdělávání potřebovalo změny, např. zaznělo: *„Já bych neřekla změnu; větší volnost potřebovalo. Aby se určité školy mohly specializovat; a zpřístupnit škálu metod a forem práce atd., kterou se dá dosáhnout konkrétních cílů. Takže já bych souhlasila s tím, že bylo nutné nastavit konkrétnější cíle podle požadavků doby, která se proměnila, a nechat školám určitou svobodu. Nemám celkem jednoznačný názor, jestli to RVP, které vzniklo, je úplně to pravé. Jestli naopak nás zase nesvázalo jenom v nových vazbách. Protože tam je spousta věcí velmi silně okleštěných“* (Théta). Z uvedení je patrné, že škola vnímá skutečnost, že reforma směřuje v jistých ohledech k určitému rozvolnění, nicméně v ohledech jiných může působit restriktivně.

**Otevřenost
versus hranice**

S obdobným postřehem jsme se setkali na gymnáziu Iota: *„Když jsme se seznámili s RVP G a RVP ZV, zjistili jsme, že jsou velmi sešněrované. Měli jsme představu, že budou ještě volnější. Je pravda, že jakýsi úzus v tom základu pro jednotlivé předměty být musí, aby měla všechna gymnázia jistou úroveň.“*

Volání po míře volnosti má na různých školách různou intenzitu. Na gymnáziu Sigma bylo např. uvedeno: *„Rozhodně byla změna potřebná; a myslím si, že stále je. Trošku se obávám, že ta změna nebude uskutečněna tak, jak bylo zamýšleno. Myslím si, že nebylo úplně šťastné, že se nechala úplně volná ruka školám. Možná se mělo vytvořit čtyři nebo pět vzorových ŠVP, a vedle toho měla zůstat možnost vyrobit si svůj; a školám se mohlo říci: buďto si ŠVP vyberte, nebo si jej vyrobte.“*

Na gymnáziu Omikron byla vítána možnost zapojit se do tvorby kurikula na úrovni školy: *„Já si myslím, že správným směrem jde určitě určitá decentralizace. To jest směrem od státních osnov k vašim vlastním projektům, programům.“*

V rozhovoru na gymnáziu Beta vyústila úvaha o decentralizaci do dilematu *diverzifikace škol versus jednotnost*. Koordinátor k tomu uvedl: *„Na jednu stranu ta logická diverzifikace po roce 1989 potřeba byla, ale na druhou stranu, pokud*

se to nemělo úplně bezbřezě rozjet, tak to chtělo dát nějakou jednotnou osnovu. Jednou z možností je právě něco jako RVP.“ Z uvedeného komentáře je patrné, že RVP je zde chápáno ve funkci sjednocujícího rámce, a jak se ukazuje dále, současně ve funkci cílového standardu: „Pokud to nemá být úplně bezbřehé, tak je potřeba dát nějaké regule a ty regule jde nastavit různé“.

V souvislosti s tendencí k rozvolnění jsme zaznamenali i určité obavy. Na gymnáziu Zéta zaznělo: *„Můj osobní, upřímný názor je, že RVP může zdevastovat školství; svým způsobem už devastuje. ... Myslím si, že ve školství by měla být určitá jednotota. S tím rozmělněním, které RVP umožňuje, nesouhlasím. Dalo by se říci, že každá škola si může dělat, co chce. Já jsem v tomto ohledu skeptický; podle mého názoru učitelům nestačí uvažovat jen o kompetencích – i znalosti a vědomosti jsou důležité.“*

Jinde byla možnost určité otevřenosti kurikula oceňována (v teoretické rovině k tomu viz Hrabo, 1991; Vyskočilová, 2006). Na gymnáziu Alfa k tomu bylo uvedeno: *„Hlavní přínos vidím v tom, že ten dokument je otevřený; rozšiřuje hranice a nebrání. Nechci, aby se stal dokumentem, který někoho k něčemu nutí“.*

V rovině vzdělávacích obsahů se tento problém konkretizoval ve vztahu k vyučovacím předmětům, k jejich místu v učebním plánu, k jejich časové dotaci apod. Na gymnáziu Delta zaznělo: *„Největší přínos vidím v počtu disponibilních hodin, které má ředitelka k dispozici a pomocí kterých může profilovat školu.“*

Otázka určitého rozvolnění vzdělávacího obsahu versus nutnosti jeho časové a tematické koordinace se stala jedním z dilemat současných kurikulárních reformy. Ukazuje se, že představitelé různých vzdělávacích oblastí, oborů či vyučovacích předmětů nahlíží na problém uspořádání vzdělávacího obsahu odlišně.

Na gymnáziu Delta byla oceňována možnost *„uvolnění ve smyslu umožnění vytváření nových předmětů. Vytvořením vzdělávacích oblastí, například Člověk a příroda, Člověk a společnost, jsme se jakoby zvedli o patro výš, a na předměty, které patří do těchto bloků, můžeme nahlížet shora dolů a vidět mezi nimi souvislosti“.*

Na určité problémy stran koordinace učiva se poukazuje na gymnáziu Zéta: *„A zrovna tak mi vadí, že v ŠVP si každá škola může uzpůsobit, v jakém ročníku se co bude učit. My jsme argumentovali, že to může vyvolat problémy u žáků, kteří se přestěhují. Uslyší šestkrát žížalu a něco neuslyší ani jednou. Je fakt, že se s tím také dá žít, ale já si myslím, že to není v pořádku. Podle mého názoru by to mělo být nějak zkoordinováno. Alespoň ve státním školství by nějaká jednotota měla být.“*

V obdobném duchu se k tomu vyjadřovali na gymnáziu Fí: *„Školy mají hodně volnosti v tom, jak si rozvrhnou učivo. Situace, když se dítě přestěhuje a nastoupí do jiné školy, představuje poměrně velký problém. Nová škola má jinak rozvržené učivo; kdo má tedy žáka doučit látku, kterou má podle ŠVP nové školy již umět?“*

V rozhovorech koordinátoři poukazovali na to, že jejich školy pracovaly svébytným, někde možná až „proreformním“ způsobem již před reformou a že tvorba ŠVP jim tuto praxi umožnila „legalizovat“. Na gymnáziu Iota v souvislosti s tím zaznělo: *„My jsme se zúčastnili pilotáže právě proto, že jsme už s těmi změnami začali dřív a chtěli jsme je legalizovat.“* Podobně v rozhovoru na gymnáziu Beta se k tomu uvádí: *„My jsme tradičně škola nějak zaměřená, takže nám možná reforma jenom to naše zaměření umožnila nějak zvýraznit.“* Z uvedeného vyplývá, že některé školy vítají kurikulární dokument jako prostředek legitimizace jejich (inovativní) praxe.

Zajímalo nás, zda gymnázia vnímají v souvislosti s reformou nějaká nebezpečí. Na gymnáziu Gamma nám k tomu řekli: *„Já si myslím, že tam celkem nic nebezpečného není. Ale nežádoucí věc je ta, aby to nepřerostlo v obrovskou formální záležitost.“*

**Nebezpečí
formalismu**

Na některých gymnáziích se poukazovalo na to, že nová terminologie, kterou kurikulární reforma zavádí, je tu a tam přijímána s výhradami. *„Některým kolegům tyto kompetence připadaly jako příliš vzletné fráze“* (Tau). Na gymnáziu Ypsilon dodávali: *„Co se týče klíčových kompetencí, to se moc učitelům nelíbilo. To jsou nové pojmy; myslím si, že si z toho na začátku dělali legraci. Říkali, že jsou to věci, které se běžně dělají, ale tady se tomu přikládá takový důraz; až to vede trošičku k tomu zesměšňování. Myslím si, že si zbytečně nahráli autoři RVP tím, že to zbytečně zveličovali.“*

Podobně vyznívá komentář Štecha (2007, s. 332), který uvádí: „kurikulární reforma představuje ve většině případů jen obrácení důrazu z předmětu na přisudek (žák se má naučit vypočítat zlomky‘ se mění na žák se má naučit vypočítat a v souvislostech aplikovat zlomky‘)“. Posun zřetele na „přisudek“ však neznamená pouhé slovíčkaření. Lze jej interpretovat jako zvýšení pozornosti k reálným procesům činnosti žáků, resp. jejich komunikace o této činnosti. Pro učitele to znamená více se zajímat o psychodidaktickou stránku vzdělávací činnosti, tj. zajímat se o to, jak žák přistupuje k učení, ke kladení otázek a k jejich řešení apod.

Souhrnem lze konstatovat, že kurikulární reforma je koordinátory vnímána jako příležitost pro široké spektrum změn týkajících se základních kategorií vzdělávání. Zajímavé je sledovat, kam jednotlivé školy kladou akcenty. Zatímco někde si reformu spojují především s šancí na oslabení encyklopedičnosti vzdělávání ve prospěch kompetencí, jinde se od reformy očekává změna výukových metod a forem, popř. změna způsobu práce a komunikace ve školách – a to jak v učitelském sboru, tak ve výuce. Potenciál pro změnu je vnímán také v rovině profilace školy a v rovině řízení a vedení školy. Téma změny školy jako instituce a její funkce personalizační, socializační, enkulturační apod. bylo v rozhovorech reflektováno pouze v náznacích. Otázka, jaké změny v souvislosti s kurikulární reformou vítají a kterých se naopak obávají, vyvolala u respondentů úvahy nad různými dilematy, v jejich rámci byly vymezovány mantinely, v nichž by se změny měly odehrávat.

Shrnutí kapitoly

3.2 Implementace kurikulární reformy

Chybí vrchní mluvčí reformy Z analýzy materiálů, které byly v souvislosti s kurikulární reformou publikovány, vyplývá, že vzdělávací politika operuje s přímočarou představou o implementaci kurikulární reformy, jež má být vedena *shora dolů*. Jsou-li požadavky na reformu vedeny shora dolů, měli by ti nahoře vysvětlit těm dole, proč je reforma nezbytná či žádoucí a jaké mají být její přínosy. V souvislosti s tím se zdá, že chybí „vrchní mluvčí reformy“, který by dokázal reformní záměry objasnit, zdůvodnit, čímž by dodal celé záležitosti tolik potřebný étos.

Na gymnáziu Ómega byl vyjádřen názor, že nečinnost některých aktérů měla za následek nedůvěru, která byla patrná nejen u vnějších pozorovatelů reformy, ale i uvnitř samotných škol. *„Změna koncepce gymnaziálního vzdělávání neměla podle mého názoru podporu z celostátní úrovně, konkrétně z MŠMT; to velmi zanedbalo informační kampaň, která takovýto rozsáhlý program musí doprovázet, a proto jsme ze začátku bojovali s poměrně velkou nedůvěrou. Ta nedůvěra měla dvě fáze, jednak to bylo z rodičovské veřejnosti a jednak to bylo z veřejnosti učitelské.“* Gymnázium Ypsilon k tomu dodává: *„Propagace byla jen taková, jakou jsme si ji sami udělali.“*

Často se uvádělo, že pilotní gymnázia jsou mluvčími reformy směrem k celé veřejnosti. V rozhovorech se zástupci gymnázií zamýšleli nad tím, do jaké míry jim role mluvčích přísluší. To ilustruje výpověď na gymnáziu Tau: *„Když jsme začínali tento pilotážní projekt, tak jsem si představovala, že ze strany MŠMT – byť VÚP se ujal celého řízení pilotních škol – by celostátní reforma měla být podporována i mediálně a mělo by se jí i podržít ekonomické zabezpečení. A neměla by se reforma dělat zdola, tak jak byla nastartována – že bude ředitel školy a učitel vysvětlovat veřejnosti, o čem reforma je. To si myslím, že není tak úplně správné. My samozřejmě veřejnosti vysvětlíme, o čem je náš ŠVP – i dříve jsme museli vysvětlit, v čem spočívá naše pedagogická práce – ale v čem spočívá celostátně vedená reforma, to by měl podle mého názoru vysvětlovat někdo jiný.“*

Implementační strategie Nahlédneme-li do odborné literatury, nalezneme zde popis tří strategií zavádění kurikulární reformy (Gräsel, Parchmann, 2004):

- *Strategie „top-down“ (shora-dolů)* je typická tím, že nový kurikulární dokument je prosazován na základě hierarchického vztahu mezi úrovní nadřízenou a podřízenou. Při této strategii dochází k personálnímu a časovému oddělení roviny „tvorby dokumentu“ od roviny „zavádění dokumentu“.
- *Strategie „bottom-up“ (zdola-nahoru)*⁶ je typická tím, že se tvorba a zavádění kurikulárního dokumentu odehrává přímo ve školách, kterým nicméně nechybí ambice legitimovat a rozšiřovat své aktivity na úroveň školského systému – byť třeba jen s regionálním dosahem. Při této strategii je zpravidla citlivě zohledňován kontext konkrétní školy, čímž je však současně omezena přenositelnost na jiné školy.

⁶ Mnozí autoři vysvětlují, že proces vedený zdola-nahoru (bottom-up) nemá povahu implementační strategie v ustáleném vymezení tohoto pojmu (srov. Gräsel, Parchmann, 2004).

- *Symbiotická strategie* je typická tím, že se na tvorbě a zavádění nového kurikulárního dokumentu podílejí nejen tvůrci vzdělávací politiky, ale také výzkumníci a učitelé z praxe. Při této strategii se využívá expertnosti všech zúčastněných; na druhou stranu postoje a přesvědčení škol zde mohou působit jako limitující faktory.

Nabízí se otázka, na základě jaké strategie je zaváděna kurikulární reforma v oblasti gymnaziálního vzdělávání v České republice. Na první pohled se zdá, že kurikulární reforma je zaváděna na základě strategie vedené shora dolů, která však zejména v případech pilotních gymnázií nabývá některé rysy *strategie symbiotické*. Spolupráce s pilotními gymnázii totiž umožňuje propojit inovativní úsilí škol, které vyrůstá zespoda, s *reformováním* vedeným shora (srov. Rýdl, 2003 s. 14). Pokud by *implementační strategie* byla čistě strategií *vedenou shora dolů*, byl by patrně celý problém poměrně přehledný; popřela by se tím však jedna z hlavních idejí reformy, a to idea spočívající v přenesení části kurikulární tvorby přímo na školy.

**Shora dolů, nebo
zdola nahoru?**

Problém *strategie vedené shora dolů* spočívá v tom, že požadavky reformy vstupují do prostoru školy, který je určitým způsobem předem nastavený, přičemž se naráží na nesoulad mezi požadavky reformy a nastavením škol (srov. Altrichter, 2009). V zájmu reformy jsou proto (vybrané) školy zapojovány do procesu tvorby kurikula na státní úrovni. Tak se dostávají do hry tzv. pilotní školy, jež sehrávají roli spoluaktérů celého procesu. Začínáme tak mít co do činění se symbiotickou strategií implementace kurikulární reformy, jež má mít navíc charakter „řízené epidemie“, kdy se reforma začne implementovat nejdříve na pilotních školách a poté se má šířit dále (srov. Prokop, 2009). „Úspěšnost epidemie“ vyjádřená počtem „nakažených škol“ je zpravidla podmíněna velkorysostí podpory a úspěšností koordinace celé záležitosti.

V souvislosti s výše uvedeným nás zajímalo, jak se zavádění kurikulární reformy jeví koordinátorům na pilotních a partnerských gymnáziích. Téměř všichni naši respondenti zastávají funkce ve vedení škol. Zpravidla se jedná o osoby, jimž je blízký pohled na školství jako na koordinovaný systém. Není proto překvapivé, že mnohé komentáře se týkají právě toho, jak je reforma zaváděna do škol. Při vyhodnocení rozhovorů poukazujeme na některá dilemata ve vnímání toho, kdo (by) měl při zavádění reformy sehrávat jakou roli, kdo od koho co očekával, jaká očekávání zůstala nenaplněna apod.

3.2.1 Přizvání k tvorbě kurikula aneb o roli pilotních gymnázií

Do procesu implementace kurikulární reformy je zapojena celá řada institucí. Na první pohled by se chtělo říci, že role jednotlivých institucí jsou jasně vymezeny, že existuje rámec, ve kterém se ta která instituce může a má pohybovat. Při detailnějším pohledu se však ukáže, že role jednotlivých institucí nejsou tak zřetelné, jak se zprvu mohlo zdát. Ale začneme postupně, začneme u pilotních gymnázií.

Jak se uvádí ve VZ (2005, s. 19), cílem pilotního ověřování bylo vytvořit na pilotních gymnáziích na základě RVP ZV (u víceletých gymnázií) a pilotní verze RVP G školní vzdělávací programy, vyhodnotit ze zkušeností pilotních gymnázií závěry pro úpravu pro pilotní verze RVP G a shromáždit doporučení a zkušenosti gymnázií do *Manuálu pro tvorbu ŠVP na gymnáziích*.

Pilotní gymnázia se tak stala průkopníky ve tvorbě ŠVP, nicméně jejich aktivita nebyla omezena pouze na jeho tvorbu. To ostatně dokládá rozhovor na gymnáziu Delta: „*Ještě před vznikem ŠVP jsme měli možnost podílet se na tvorbě RVP G z pozice pilotního gymnázia.*“

Co se týče uvědomění své role jakožto spolutvůrce reformy, nejlépe ji dokládá výpověď na gymnáziu Kappa, kde je popisována situace v pedagogickém sboru poté, co se škola dostala mezi pilotní gymnázia: „*Najednou byli učitelé postaveni před hotovou věc: Teď budete moci mluvit do toho, jak bude vypadat gymnaziální vzdělávání. Máte šanci říct, co se vám nelíbí a líbí a jak si to představujete.*“

Podobným způsobem, tedy jako na výzvu, se na možnost účastnit se vytváření reformy dívalo pilotní gymnázium Zéta: „*Náš pan ředitel říkal: Konečně máte možnost zasáhnout do osnov; pořád si stěžujete na předimenzovanost, tak to ovlivněte v Praze.*“

Výše uvedené popisuje skutečnost, že se na dotváření RVP GV mimo jiné také podíleli samotní ředitelé a učitelé gymnázií, a to v rámci předmětových komisí. Jaký byl výsledek jednotlivých komisí na dotváření RVP, přibližuje totéž gymnázium následovně: „*Každá komise dopadla jinak. Záleželo na tom, kdo na VÚP si hlídal svůj předmět. Takže třeba vím, že fyzici dosáhli toho, že v základních požadavcích, v očekávaných výstupech něco omezili. My v matematice jsme také něco vypustili, co by nemuselo být pro všechny studenty. V RVP je vlastně stanoveno základní učivo pro nematuranty. Tak se to mohlo okrájet. Byla to velká příležitost. Ale potom jsme zjistili, že v jiných předmětech – dějepis, zeměpis a další předměty – si tam naopak ještě přidali, nafoukli si. V tom vnímám rozpory.*“

Gymnázia tedy měla možnost podílet se na podobě reformy, a to jak na tvorbě ŠVP, tak i na tvorbě RVP. Otázkou je, jaký názor na tuto spoluúčast gymnázia mají. Zda tuto skutečnost chápou třeba jako princip subsidiarity, tedy přenesení zodpovědnosti na nejnižší možnou úroveň, která je praxi nejbližší. V tomto smyslu by bylo možné interpretovat postoj na gymnáziu Alfa: „*Já chápu, proč bylo rozhodnuto tak, jak bylo rozhodnuto; že si školy mají ŠVP napsat samy, na základě RVP. Je to důvěra daná školám a možnost skutečně ovlivnit své vzdělávání na základě svých možností a vlivů, které to vzdělávání ovlivňují, regionálně, tradičně atd.*“ Ovšem tím výrok nekončí, konec vyznívá méně optimisticky: „*Ale obecně si myslím, že ta práce díky tomu byla opravdu enormní. Já jsem byl rád, že jsme tu možnost měli; ono je to dobré, ale přeci jenom, ne všude mají školy široké pole, kam se mohou hýbat – mnohdy jsou omezení okolnostmi.*“

V průběhu implementace kurikulární reformy se tak okruh působnosti pilotních gymnázií rozšiřuje. Postupně se začínají objevovat signály o některých nesystémových krocích, které implementaci komplikují, přičemž pilotní školy řešení některých problémů přebírají. Objevuje se také názor, že se nejednalo o princip subsidiarity, ale spíše o jakési přenesení problému na gymnázia. Zdá se, že gymnázia přebírala činnost někoho jiného. Gymnázium Delta výše uvedené rozvádí: „*Já to řeknu úplně na rovinu. Místo toho, abychom dostali jasně formulovanou vizi, tak postup byl obrácen a návrhy byly očekávány ze zdola od učitelů.*“

S rolí pilotního gymnázia se pojila další činnost. Jednalo se o zapojení do osvěty reformy, jak dokládají následující výpovědi: „*VÚP přišlo s návrhem, abychom jako piloti – ředitelé a koordinátoři pilotních gymnázií působili ve svých krajích v roli metodiků pro ostatní gymnázia, která budou tvořit ŠVP*“ (Delta). „*Pořád nám bylo zdůrazňováno: jste pilotní škola, vy byste měl být vzorem, podle vás budou dělat své plány ostatní školy*“ (Zéta).

**Další aktivity
gymnázií**

Jednotlivá gymnázia prakticovala tuto informační osvětu a metodickou osvětu v kraji různě. Některá měla za to, že se jedná o činnost, kterou by měl zabezpečovat někdo jiný. Jiná gymnázia byla velmi iniciativní a zhostila se úlohy zprostředkovatele nad rámec svých povinností.

Co se pak týče samotných reálných aktivit gymnázií souvisejících s osvětou, pozoruhodný je příklad gymnázia Delta, kde bylo konstatováno: „*Pochopili jsme jednu věc, že teď na počátku je nejdůležitější naučit kolegy z ostatních gymnázií tvořit ŠVP. Proto jsme sestavili lektorský tým, který pracoval půl roku a který proškolil všechna gymnázia v kraji v technice tvorby ŠVP.*“

Tímto však iniciativa tohoto gymnázia nekončí, neomezilo se pouze na osvětu pro ostatní gymnázia, která učila psát ŠVP, ale zaměřilo svoji informační ‚kampaň‘ i směrem k České školní inspekci. To ostatně dokládá následující výrok: „*ČŠI jsme naučili posuzovat ŠVP*“. Jak může takové učení ČŠI vypadat, je popsáno následovně: „*Tuto možnost využila i ČŠI, která s námi úzce spolupracovala jeden celý školní rok. Snahou bylo monitorovat práci v hodinách a pokusit se vytvořit dokument, který by usnadnil vyhodnocování sledovaných jevů ve vyučování a umožnil posoudit míru osvojování klíčových kompetencí u žáků. Tato spolupráce byla oboustranně výhodná.*“

Předcházející příklad byl však spíše ojedinělý. Poněkud odlišný postoj vyplývá z vyjádření na gymnáziu Zéta: „*Upřímně řečeno, když je člověk ve funkci na škole a snaží se svoji práci dělat poctivě, tak nemá moc čas jezdit na ostatní školy a přednášet.*“

Problematika osvěty je na gymnáziu Théta spatřována v nedostatečné podpoře a nedostatečném uvědomění si ze strany státu, že učitelé, kteří reformu na školách spoluvytvářeli, by byli nejlepšími šířiteli osvěty: „*Lidé, kteří tvorbu ŠVP zažili, mohli své zkušenosti předat někam dál. A já jsem přesvědčena o tom, že by tato aktivita mohla být daleko více podporována ... máme spoustu kvalitních*

lektorů, vyškolených, ale nikdy to není stejné, jako když je předávána zkušenost přímo z praxe. Lektor odejde ze své školy, když to chce dělat na plný úvazek, a po třech, čtyřech letech ztratí kontext.“

Ne vždy se však pilotní gymnázia stávají vědomými šířiteli osvěty. Někdy se tak děje i nechtěně. Například když jiná gymnázia použijí značnou část ŠVP od pilotního gymnázia. Tato „nevědomá osvěta“ se pak vrací k pilotnímu gymnáziu zpět jako bumerang, o kterém se neví, že byl vržen. Tento rozměr osvěty zaznamenalo gymnázium Zéta: *„Víte, co je paradox? Byla tady nedávno inspekce a paní inspektorka říkala, že je vidět, že téměř všechny školy v kraji od nás ŠVP opsaly. A navíc už získaly jiné zkušenosti, takže v některých ohledech mají zase lepší nápady než my. V některých aspektech jsou tedy lepší, byť to od nás opisovali. Takže paní inspektorka mi ukazovala, co bychom v našem ŠVP mohli vylepšit a kde bychom se mohli inspirovat. Je to živý dokument, velmi. Řekl bych, svazující, zatěžující.“*

3.2.2 Role dalších aktérů aneb o (ne)naplněném očekávání

Poté, co jsme popsali, jak svoji úlohu v procesu implementace vnímají pilotní gymnázia, je na řadě pohled na další aktéry. Před startem reformy měla gymnázia určitou představu o tom, co by měl ten který aktér zajišťovat, jaká by měla být jeho úloha, jakou podobu by měla mít případná spolupráce apod.

MŠMT V rozhovorech se poměrně často objevoval názor, že chyběla širší podpora reformy shora, čímž bylo myšleno především MŠMT. Na gymnáziu Epsilon zaznělo následující: *„Já si myslím, že zcela chyběla podpora ze shora, samozřejmě ideální podpora. Ministerstvo sice dalo úkol, on se plnil, ale nic dál se ze strany ministerstva nedělo. Já si myslím, že ministerstvo mělo jasně rezolutně vystupovat, ano my to chceme, je to státní zadání, protože situace ve společnosti si to vyžaduje. Oni nám spíše naházeli kamínky pod nohy nejružnějšími výroky, než aby to ze strany MŠMT byla otevřená, jasně formulovaná kampaň.“*

Na adresu MŠMT směřuje také výrok z gymnázia Théta, který hodnotí materiální zázemí pro implementaci reformy a požaduje přísun většího množství finančních prostředků: *„Ministerstvo, pokud si dá vládní zakázku na změnu vzdělávacích plánů, tak by ji mělo finančně podpořit. Tam cítím velikou – v uvozovkách – díru. Kromě toho, že jsme my – jako pilotní školy – něco dostávaly, tak na zbytek škol, které to dělaly, nešlo nic. Tam je to problém ... Určitě by školy měly dostat možnost i nějakých školení – je to o penězích – mělo by jít daleko víc peněz do fondu na další vzdělávání.“*

Najdou se však i gymnázia, která vidí ideální podporu v něčem jiném než ve finančních prostředcích, například v omezení byrokracie, jak dokládá výrok z gymnázia Zéta: *„Já beru jako největší tragédii současného školství ani ne tak peníze, ale že bují administrativa. Vždyť si to vezměte. To je až neskutečné; po revoluci bylo snad šest předepsaných dokumentů, které musí škola vést ... Ale od té doby to nabujelo. Dnes jsou to toho už tři stránky. Papíry se strašně dobře kontrolují.“*

Převážně příznivý postoj mají pilotní gymnázia ke své „mateřské instituci“, tj. k Výzkumnému ústavu pedagogickému (VÚP), který byl ministerstvem pověřen koordinovat jejich aktivity v rámci pilotního ověřování. Dokladem spokojenosti budiž výrok zaznamenaný na gymnáziu Epsilon: *„To, co VÚP pro pilotáž na středních školách udělal, bylo podle mého názoru naprosto vyhovující. Bylo to výborné; nejen scénář, ale i to, že nás vedli krůček po krůčku a provedli nás celým systémem tvorby se zpětnou vazbou.“*

VÚP

Že se nejedná o ojedinělý názor, dokládá také gymnázium Kappa: *„Když už jsem byla zdeptaná a přijela jsem do Prahy na setkání pilotních škol, tak jsem dostala tolik kuráže a tolik další podpory a opory, že to bylo skvělé. Ať už profesionálně, nebo lidsky. Bylo to profesionální.“*

Jako podnět k zamyšlení může posloužit výrok z gymnázia Ksí, kde zaznělo: *„Skutečně si myslím, že se to dalo udělat jednodušeji.“*

Další očekávání vyplývala ze skutečnosti, že u některých institucí byla deklarována jistá role, ovšem ne vždy byl příslib skutečně naplněn. To dokládá gymnázium Epsilon: *„Máme tady Českou školní inspekci, která nám říká, že bude metodickým poradcem, ale pořád to tak nefunguje.“*

ČŠI

Na problémy se poukazovalo také na gymnáziu Alfa: *„Když bychom to rozfázovali, tak v okamžiku tvorby ŠVP tam byla netečnost, a teď bych řekl, že ta role je spíše negativní ... přitom oni příležitost, aby se s námi na té tvorbě podíleli, měli, ale nevyužili ji. Dokonce jsme je zvali, ale oni vůbec nevědí, oč se jedná.“*

Poměrně často se objevuje názor, že ČŠI chápe filozofii kurikulární reformy jinak než gymnázia. Na gymnáziu Ksí bylo řečeno: *„Před pěti týdny jsem tady měla inspekci a já jsem se tedy nesmírně vnitřně naštvála, protože závěr inspekce byl: dejte si do ŠVP jenom výstupy z RVP a žádné školní. To je úplně protichůdné. Já jsem se nehádala, protože to byla velmi nepříjemná inspekce, ale vnitřně to unímám jako špatné. Že asi něco nepochopili.“*

Podobný postoj byl vyjádřen i na gymnáziu Kappa, kde navíc zaznělo, jak by se mohlo nedorozumění řešit: *„Asi by to chtělo, aby ministerstvo nějak lépe zkoordinovalo spolupráci s ČŠI i s těmi, kdo tvořili rámcové vzdělávací programy ... v počátcích byla inspekce zvána na pilotní setkání; a přišli jednou, možná dvakrát. Inspekce vůbec netuší, co vše se na školách událo a myslím si, že je to škoda, že takhle zaspali. Tím, jak není nikdo, kdo vzdělávací program školy schvaluje, ale je někdo, kdo má pravomoc ze zákona ho kontrolovat, vzniká pro školy nečekaná situace. Přístup inspekce (možná jednotlivců) je navíc opravdu svérázný.“*

V současné době je v souvislosti se středním školstvím snad nejvíce slyšet o nových maturitách. Reforma maturit také není založena pouze na odborných východiscích, ale nemalý vliv zde mají i politická rozhodnutí související s jednotlivými legislativními změnami. Vyhraněný postoj k nové maturitě a formě jejího

CERMAT

prosazování má gymnázium Ksí: „*Nejhorší je neustálá změna legislativy. To mi připadá šílené. Jak už jsem říkala, šílené mi připadají maturity. To je monstrum, které dopadne na kantora.*“

V rozhovorech se pak poukazuje na to, že nastavení cílů reformy na dosahování klíčových kompetencí se dostává do střetu s požadavky maturitních zkoušek, k nimž kráčí CERMAT. To je také příklad rozhovoru na gymnáziu Ěta: „*Jsou obavy, že když se soustředíme na nácvik kompetencí, nepřipravíme žáky na maturitu.*“

O odlišnosti nastavení reformy a maturit se zmiňují také na gymnáziu Iota: „*Katalogy byly postaveny jen částečně podle RVP; takže učit bychom měli podle ŠVP, který vznikl podle RVP, ale připravit žáky na maturitu podle katalogů, což znamená rozšířit především formální vědomosti. Nezdá se vám to šílené?*“

Že se naznačený problém promítá také do tvorby školních vzdělávacích programů, reflektuje gymnázium Ómega: „*Maturita je velká tragédie. My jsme věděli, že maturita bude odstřelena, takže jsme se maturitou vůbec nezabývali. Ale osobně si myslím, že jestli chci psát ŠVP, tak musím definovat výstup, a to je mimo jiné maturita. A jestli mám spustit maturitu, tak ji nemohu spustit v době, kdy jsou žáci ve třetím ročníku a ve čtvrtém ročníku mají maturovat. Pokud bych byl legislativec, cítím, že přihláška na školu je smlouva o tom, jak budu dítě vzdělávat od prvního do čtvrtého ročníku, a měl bych definovat výstup, a to je maturita. Taková by podle mého názoru byla fér hra.*“

Na gymnáziu Ómega však nevidí pouze rozpor mezi ŠVP a výstupem (tj. maturitou), ale také mezi maturitou a vstupem na vysokou školu: „*To je další věc, která ten problém ilustruje. My vzděláváme děti pro maturitu. Pro přípravu na vysokou školu je vzděláváme jinak. Nechápu, proč by měla existovat v jednotném systému taková dvoukolejnost.*“

Vysoké školy Vysoké školy jsou v rozhovorech vnímány ve dvou rolích. Jednou z rolí je vrchol vzdělávací dráhy základní–střední–vysoká škola. V této roli by vysoké školy podle některých koordinátorů měly sledovat změny, ke kterým dochází v základním a středním školství, a reagovat na ně, avšak neděje se tak. V rozhovoru na gymnáziu Epsilon k tomu zaznělo: „*Ony [univerzity] jsou takový stát ve státě ... na gymnáziu by měl být student vychovávaný především pro vysokou školu. A jestli ta vysoká škola na to nové není navázaná, tak je to špatně.*“

Vedle toho je vnímána role fakult vzdělávajících učitele (zpravidla přírodovědeckých, filozofických a pedagogických). „*Záleží na pedagogických fakultách, jak připraví učitele, kteří sem přicházejí*“ (Epsilon). V této roli měly podle některých koordinátorů být vysoké školy v průběhu reformy aktivnější. Toto očekávání zaznívá např. v rozhovoru na gymnáziu Théta: „*Já se přiznám, že jsme to ze začátku předpokládali jako samozřejmost. Až postupně jsme zjistili, že se tak neděje. Je to zase velmi nárazové; co univerzita, to nějaký obor nebo oblast, kde se s RVP hodně pracuje, a byli odtamtud vždycky dobří kantoři, ale všeobecně tedy ne, univerzity si drží a hájí své.*“

Jak je to tedy s pohledem na nové učitele, kteří přicházejí z výše zmíněných pedagogických fakult? Plní tyto fakulty očekávanou roli a připravují učitele schopné se v reformě pohybovat či jí přinést něco nového? Na to nabízí svůj názor gymnázium Sigma: „Noví učitelé, kteří přicházejí do škol, by měli být v tomto vzdělání. Bohužel absolventi, kteří sem přicházejí, jsou naprosto nedotčení, někteří ani nevědí, že nějaká reforma probíhá“.

K ideální podpoře shora lze přiřadit také představy o naplnění role zřizovatele školy. Většina gymnázií se shoduje v tom, že zřizovatele příliš nezajímala ideová podstata reformy. Na gymnáziu Gamma k tomu zaznělo: „Ti jsou rádi, že se jich to netýká. Ale já jako zřizovatel bych se zajímal o to, jak si s tím na té škole poradí“. Na gymnáziu Fí uvedli: „Kraj by mohl zafinancovat materiální zázemí, zde bohužel peníze také hrají roli“.

Zřizovatel

Na gymnáziu Gamma je zmiňována možnost zapojení dalších „externích“ aktérů, kteří by mohli dát reformě jiný rozměr. „Možná, že by tady byla dobrá věc, kdyby do toho vstoupila nějaká hospodářská komora a pomohla. ...Protože nakonec všichni nejdou na VŠ a někteří jdou také do praxe, do bank. ... aby té škole nechyběl nějaký ten styk s životem kolem, ekonomicky ... vidět nějakého odborníka, nebo něco. Oni by měli mít zájem, vždyť přece chtějí ty děti pro něco vychovat“.

Externí aktéři

3.2.3 Nositelství reformy se rozšiřuje...

Jakkoliv školské reformy zpravidla začínají jako vedené shora dolů, v průběhu implementace se jejich nositelství rozšiřuje na další a další aktéry. Postupně se tak v reformě začínají angažovat různí zvaní i nezvaní hosté, z nichž někteří ji pojmají jako prostor pro realizaci vlastních „podnikatelských“ či jiných záměrů. A tak se může stát, že reforma nabude v průběhu implementace podoby, v níž ji ti, kteří ji uváděli do života, už vůbec nepoznají (Altrichter, 2009).

**Možná
deformace
reformy**

Pupala (2008) v této souvislosti hovoří o mocenských poutech reformy. Upozorňuje se na to, že bude-li reforma zmítána různými střety zájmů, může být oslabeno její hlavní cílové zaměření. Na možné střety zájmů se v rozhovorech poukazuje pouze v náznacích. Tu a tam je vyjadřován pocit, že zde někdo někoho supluje...

Na první pohled se zdá, že role pilotních gymnázií je jasně vymezena. Pod metodickým vedením VÚP se na nich má ověřit fungování systému dvoustupňové tvorby kurikula. V rámci projektu systémového projektu Pilot G vytvářejí své ŠVP a získané poznatky a zkušenosti formulují na stránkách *Manuálu pro tvorbu ŠVP na gymnáziích* (2007). V průběhu implementace kurikulární reformy se okruh působnosti pilotních gymnázií rozšiřuje. Začínají se totiž objevovat signály o některých nesystémových krocích, které implementaci kurikulární reformy komplikují (např. nekoordinovanost postupu VÚP, ČŠI a CERMAT). Pilotní gymnázia jsou nucena řešení některých komplikací přebírat (např. vytváření kritérií pro hodnocení klíčových kompetencí).

**Role
zúčastněných**

ČŠI a „její“ kritéria Průběžně se např. naráží na problém nerozpracovanosti kritérií kvality školního vzdělávacího programu. Ukazuje se, že představy o tom, jak by měl vypadat školní vzdělávací program, se tu a tam liší. Různí aktéři v různých fázích implementace kurikulární reformy uplatňují různá kritéria při posuzování školních vzdělávacích programů. Na gymnáziu Ómega se k tomu uvádí: „*Ono to je i o inspekci. To bych řekl, že je obrovský problém. Je to totálně nesystémové řešení problému. Když vznikly ŠVP, inspekce všechny četla; každý inspektor měl povinnost přečíst 12 ŠVP, a protože měla inspekce jiné instrukce než VÚP, tak každý inspektor opravoval v ŠVP spíše jen „takzvané chyby“.*“

CERMAT a „jeho“ maturity Nastavení cílů reformy na dosahování klíčových kompetencí se dostává do střetu s požadavky maturitních zkoušek. „*Jsou obavy, že když se soustředíme na nácvik kompetencí, nepřipravíme žáky na maturitu...*“ (Éta). V podobném duchu se k tomuto problému vyjadřují na gymnáziu Iota: „*Katalogy byly postaveny jen částečně podle RVP; takže učit bychom měli podle ŠVP, který vznikl podle RVP, ale připravit žáky na maturitu podle katalogů, což znamená rozšířit především formální vědomosti. Nezdá se vám to šílené?*“

Shrnutí kapitoly Z rozhovorů na téma „implementace kurikulární reformy“ vyplývá, že v případě pilotních a partnerských gymnázií se do jisté míry daří propojovat inovativní úsilí škol, které vyrůstá zespoda, s *reformováním* vedeným shora. V procesu implementace je angažována řada institucí a aktérů, přičemž se poukazovalo na nejasnosti v tom, kdo má v reformě sehrávat jaké role. V celkovém pohledu se ukázalo, že existují určité problémy v tom, jak je kurikulární reforma jako celek v naší zemi koordinována.

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

3.3 Podpora reformy

Jedním z důležitých témat rozhovorů byly otázky spojené s podporou škol v průběhu implementace reformy. Analýza ukázala, že výroky koordinátorů k tomuto tématu lze rozdělit do čtyř okruhů, kterým se podrobněji věnujeme níže:

- Morální podpora (informovanost o reformě, role MŠMT, médií, rodičů)
- Materiální podpora v průběhu reformy (platy/odměny učitelů, vybavení tříd)
- Metodická podpora učitelům a její zdroje, témata a formy
- Podpora reformě formou kvalitní evaluace

3.3.1 Morální podpora a její zdroje

Informovanost o reformě V rozhovorech nezářídka zazněl povzdech nad rezervami v informovanosti různých zainteresovaných skupin. V rozhovoru na gymnáziu Lambda například

zaznělo: „Myslím si, že celé reformě by prospělo – ale to mělo přijít na začátku – kdyby o ní byla lépe informována veřejnost, což asi mělo přijít ze strany MŠMT.“ Podpora ze strany MŠMT by měla probíhat v médiích. V rozhovoru na gymnáziu Lambda dále zaznělo: „Další podporu ze strany státu bych viděl právě v mediální podpoře, ve vysvětlování lidem, co by měli od škol chtít. Myslím si, že pokud by někdo rozumně tlačil na ředitele: pane řediteli, u vás se učí postaru, tak potom by ředitel měl daleko větší důvod se snažit, aby tomu tak nebylo. Podle mého názoru by tuto aktivitu měli vyvíjet rodiče. Ale rodiče k tomu nemají dost informací. Mediální podpora, ta je pro zdar reformy podle mého docela nutná.“

Podobně problém vnímají na gymnáziu Epsilon, kde dokonce provedli vlastní pokus o medializaci probíhající reformy. Získané zkušenosti však poukazují na jistou neatraktivnost takových témat pro média: „Já si myslím, že úplně chyběla podpora ze shora. Já jsem zkontaktovala jednu paní redaktorku, a byla jsem docela rozčarovaná – a to ona je dobrá, ona je z těch školských redaktorů snad nejqualitnější – a i jí šlo o nějakou senzaci, jak se hádáme mezi sebou; a vůbec tam nešlo o to, že tady se dělá změna, my tu změnu potřebujeme a tak tomu dáme úplně maximální mediální podporu. To se nestalo. To si myslím, že je strašná chyba. Ministerstvo sice dalo úkol, on se plnil, ale nic dál se ze strany ministerstva nedělo. Já si myslím, že ministerstvo mělo jasně rezolutně vystupovat, ano my to chceme, je to státní zadání, protože situace ve společnosti si to vyžaduje.“

V rozhovoru na gymnáziu Delta bylo poukázáno na to, že ideje, které jsou jako součást reformy prosazovány do kurikula základních a středních škol, nejsou respektovány institucemi, které se na zavádění reformy podílejí: „Nejuvětším problémem byla naprosto nedostačující informovanost na všech úrovních. Nejen u pedagogů, rodičů a ostatní veřejnosti, ale také u institucí, které působí ve školství. Proto ani nemohlo dojít k vzájemnému propojení a spolupráci mezi těmito institucemi, které nyní ovlivňují například obsah maturitní zkoušky.“

Z rozhovorů s koordinátory převážně vyplývalo, že reforma byla morálně podporována nedostatečně. Například v rozhovoru na gymnáziu Ypsilon zaznělo: „Já si myslím, že ty nepilotní školy tu podporu neměly žádnou. Propagace byla jen taková, jakou jsme si ji sami udělali.“ Bez silné podpory státu prostřednictvím médií nelze, jak se zdá, očekávat ani podporu ze strany rodičů. K té se vyjádřili na gymnáziu Gamma: „Řeknu vám upřímně, rodičům je to šum a fuk. Protože jestli učíte podle ŠVP, nebo starých osnov, tak jim je to úplně jedno. Takže rodiče můžeme [z diskuze] vynechat.“

**Nedostatek
morální
podpory**

Na gymnáziu Omikron cítili jistou morální podporu ze strany jedné z vlád: „Čekal bych podporu ve formě průběžného informování ze strany státu. Třeba já osobně jsem byl s bývalým ministrem Liškou velice spokojen z hlediska vedení dialogu. To byl snad první ministr, kterého pamatuji, který se skutečně snažil o nějaký dialog. O sdělování toho, co se chystá, o možnosti připomínkování.“ K tomu však lze dodat, že za sedm let, kdy je současná reforma implementována, byl bývalý ministr Mgr. Ondřej Liška pátým ministrem školství.

Jak již zčásti zaznělo výše, zdrojem morální podpory by podle koordinátorů měl být v první řadě stát, a tato podpora by částečně měla spočívat v informování běžné populace prostřednictvím médií. K očekávané podpoře ze strany MŠMT se vyjádřili v rozhovoru na gymnáziu Tau: *„Když jsme začínali tento pilotážní projekt, tak jsem si představovala, že ze strany MŠMT – byť VÚP se ujal celého řízení pilotních škol – by celostátní reforma měla být podporována i mediálně a mělo by se jí i podřídit ekonomické zabezpečení. A neměla by se reforma dělat zdola, tak jak byla nastartována – že bude ředitel školy a učitel vysvětlovat veřejnosti, o čem reforma je. To si myslím, že není tak úplně správné. My samozřejmě veřejnosti vysvětlíme, o čem je náš ŠVP – i dříve jsme museli vysvětlit, v čem spočívá naše pedagogická práce – ale v čem spočívá celostátně vedená reforma, to by měl podle mého názoru vysvětlovat někdo jiný.“*

Vedle MŠMT by koordinátoři (alespoň na gymnáziu Gamma) očekávali podporu ze strany zřizovatele: *„Měl by také pomoci zřizovatel, ale ten snad ani neví, co to ŠVP je. Protože to je instituce, která nás tady neřídí, ta jen rozděljuje peníze, ale jinak to, co se děje na školách, neřeší. Jsou rádi, že se jich to netýká. Ale kdybych já byl zřizovatel, tak by mě zajímalo, jak si s tím na té škole poradí.“*

Pro koordinátory a učitele je za nezbytnou považována podpora ze strany vedení školy. V rozhovoru na gymnáziu Fí zaznělo: *„Pro učitele je důležitá podpora vedení školy. Znáám kolegy koordinátory, kteří se setkali s přístupem: tak ty to udělej, vytvoř, vezmi si nějaké lidi, jaké chceš, a pak mi výsledek předlož, ale nechtěj po mně nic. Nechtěj po mně finance, nechtěj po mně materiální zázemí a tak dále.“*

**... aby nás stát
nechal žít**

Z některých rozhovorů se však dovídáme, že externí morální podpora není vždy vnímána jako nezbytná, jak je vyjádřeno v rozhovoru na gymnáziu Omikron: *„Já podporu nečekám, já ji nepotřebuju. My nemáme vnitřní problém s reformou, my se k ní stavíme čelem. My jsme její příznivci. My bychom teď potřebovali, aby nás stát nechal žít, když už tedy nastavil pravidla a – po nějaké korekci, která bude asi nevyhnutelná – aby pak na dlouhá léta nechal školy žít; aby se to tam stihlo zažít. Škola je tak velký organismus, že je životaschopná, že si zajistí všechny životní funkce sama. Takže není tam potřeba, aby tam někdo dával infuzi, tedy kromě finanční. Kontrolní činnost ano, ať přijdou zkontrolovat, jestli to, co máme plnit, jestli splňujeme, ale představa, že by nám sem jezdili odborníci, kteří by nám otáčeli za chodu kola dějin na druhou stranu, tak to chraňbůh.“*

3.3.2 Materiální podpora

Je zřejmé, že reforma staví před školy nové výzvy. Některé z těchto výzev vyžadují, aby byly školy, jež na ně chtějí reagovat, dobře vybaveny po materiální stránce. Jako důležité se v rozhovorech jeví otázky spojené s financováním učitelů (výše platu, možnost dalšího odměňování) a otázky spojené s materiálním vybavením učeben.

Finanční prostředky na odměňování učitelů

Zvláštním tématem v diskuzích o materiálních podmínkách v kontextu reformy byly otázky finanční, zejména týkající se platů a odměňování učitelů. Z rozhovorů vyplývá, že finanční ohodnocení práce učitelů – zejména v souvislosti s reformou – je vnímáno jako nedostatečné.

**Pochvala potěší,
ale stovka
v kapse zahřeje**

V rozhovoru na gymnáziu Alfa zaznělo: „*Finance na platy, to je další věc, která by se nám hodila, kdyby byla. Přitom to nejsou odborářské řeči, to je fakt. Není možné dostatečně a jasně ohodnotit kvalitní výuku, kvalitní práci učitelů za současných mzdových podmínek ... ŠVP přináší více práce pro učitele a ředitel nemá příliš možností, jak ji ohodnotit. Přitom motivovat lidi penězi je dobré; pochvala potěší, ale ta stovka v kapse zahřeje.*“ Na stejné téma se vyjádřili i na gymnáziu Kappa: „*Stát by měl vložit do škol něco, co by kantorům i třeba, udělalo radost. Ono to není vždycky jen o platech. Je to také o spoustě jiných dalších věcí, které se dají kantorům dát, a může to být pro ně možná i příjemnější, motivující, i pro práci na ŠVP.*“

V rozhovoru na gymnáziu Tau navíc zazněla obava z aktuálního vývoje a z blízké budoucnosti reformy vyjádřená těmito slovy: „*Pořád ještě cítím, že ta reforma musí být zabezpečena ekonomicky. Nyní slyšíme o snížení finančních prostředků na platy do školství – a je to ve školním roce, kdy byla nastartovaná reforma, kdy povinně všechny čtyřleté střední školy musely začít učit podle ŠVP, kdy je vyšší hodinová dotace a vyšší dělení výuky. A my jako vedení škol vlastně nevíme, jakým způsobem se s tím vypořádat. Myslím si, že budou docela velké problémy se zabezpečením nastavených ŠVP. Myslím si, že nejsem sama, kdo se obává, že nebudeme moci ani splnit, co tam máme napsáno.*“

Zodpovědnost za finanční odměňování učitelů leží podle koordinátorů v první řadě na státu jako zadavateli reformy.

„*[Finanční podpora by měla přijít] ze strany státu, a to zejména co se týče mzdových prostředků. Na postupné zavádění ŠVP bude potřeba čím dál tím víc hodin; a zároveň musí přijít mzdové prostředky pro kantory, abychom těch víc a víc hodin mohli učit.*“ (Lambda)

„*Ministerstvo – pokud si dá vládní zakázku na změnu vzdělávacích plánů – tak by ji mělo finančně podpořit. Tam cítím velikou, díru. Kromě toho, že jsme my – jako pilotní školy – něco dostávaly, tak na zbytek škol, které to dělaly, nešlo nic. Tam je to problém. A do dneška nikdo nepočítá už s tím – ani ministerstvo prostřednictvím VÚP – že my na tom dál, jako pilotní školy, pracujeme. Že musíme dál dělat všechny práce, které tu byly popsány. Že já na konci každého roku musím ŠVP znovu projít, atd. To je hromada hodin, hromada práce, kterou dneska už nikdo neohodnotí. Určitě by školy měly dostat možnost i nějakých školení – je to o penězích – mělo by jít daleko víc peněz do fondu na další vzdělávání.*“ (Théta)

Na některých gymnáziích však cítí i možnost, že by se na financování mohl podílet zřizovatel školy: „Zřizovatel by mohl zafinancovat materiální zázemí, zde bohužel peníze také hrají roli.“ (Fi)

V rozhovoru na gymnáziu Gamma zaznělo, že by se na financování škol mohla do jisté míry spolupodílet komerční sféra: „Možná, že by byla dobrá věc, kdyby do toho vstoupila nějaká hospodářská komora a pomohla. Z pohledu sponzorů a tak. Protože nakonec všichni [žáci] nejdou na VŠ a někteří jdou do praxe, do bank. ... Já jsem měl štěstí, že moji tři studenti byli v San Franciscu čtrnáct dní u Bati, protože vyhráli nějakou soutěž. Oni tam simulovali provoz podniku; to byla dobrá věc. Pak do toho Baťa přestal strkat peníze, takže to skončilo. Potom to tak nějak dožívalo, takže ta aplikovaná ekonomie tam byla ještě před dvěma lety, ale už to nemělo žádnou podporu. Kdežto za toho Bati – když to bylo v začátcích – to byli ještě ti podnikatelé, kteří jim dělali přednášky, a to bylo dobré. Podle mě je důležité, aby v té škole nechyběl nějaký ten styk s tím životem kolem, ekonomicky. Oni sice jdou k soudu nebo do poslanecké sněmovny na exkurzi, ale tam vidí jen samé blbosti. Ale [komerční sféra] by měla mít zájem, přece chtějí ty děti pro něco vychovat.“

Honorování tvorby ŠVP na pilotních gymnáziích

V některých rozhovorech se dotazovaní vyjádřili k rozdílu mezi odměnami za práci na tvorbě ŠVP na pilotních gymnáziích ve srovnání s ostatními gymnázii. V rozhovoru na gymnáziu Rhó zaznělo, že fakt, že na pilotních gymnáziích bylo zavádění reformy podporováno finančně, mohl být motivujícím pro zúčastnění se pilotáže: „My jsme měli výhodu pilotní školy, byli jsme finančně podporováni. To byl jeden z důvodů, proč pan ředitel do pilotáže šel. Byl předvídavý; věděl, že to bude problém na školách, kde na to ty peníze nebudou. Takže to byla i dobrá motivace pro kantory. Za důležitou tedy považují možnost si pilotáž zaplatit.“ Podobný postoj zazněl v rozhovoru na gymnáziu Epsilon: „Ona to finanční motivace pro lidi také nebyla k zahoezení. Vždyť na všech ostatních školách to ŠVP potom museli napsat a nic za to neviděli. Ti ředitelé neměli, kde by vzali peníze.“

I pro gymnázium Iota mohlo být toto zvláštní financování motivací k účasti v pilotním projektu: „Učitelé věděli, že budou honorováni, takže to byla myslím docela motivace. Dodneška si uvědomují, že tím, že se zúčastnili pilotáže, tak i když tam jsou nějaké administrativní nepříjemnosti, tak zase na druhou stranu to bylo ohodnoceno. Podle mého názoru bylo naprosto špatně, že učitelé na školách, které nebyly v pilotu, tohle dělali nad rámec nebo na úkor příprav kvalitních hodin.“

Z rozhovoru na gymnáziu Delta vyplývá, že na pilotních školách mohlo toto zvláštní financování vytvořit zcela jinou situaci, než která potom nastala na školách, jež tuto výhodu neměly: „Výhodou pilotu je finanční pomoc od MŠMT. Díky tomu můžeme nabízet v učebních plánech našeho ŠVP více dělených hodin.“

S ukončením pilotní fáze však postupně školy o nadstandardní finanční dotace přicházejí. S tímto snížením se nyní pilotní školy musejí vyrovnat. V rozhovoru na gymnáziu Tau k tomu zaznělo: „My máme finanční prostředky na učební

pomůcky ze strany MŠMT pro letošní rok 2009 mnohonásobně sníženy oproti době, kdy jsme ten ŠVP tvořili. Když jsme v roce 05/06 tvořili ŠVP, tak jsme měli na učební pomůcky 530 000 Kč a teď máme asi 198 000 Kč, částku méně než poloviční. Přitom bychom měli studenty vést pomocí metod a forem výuky, kdy bychom se měli oprostit od výkladu, od frontálního vyučování. Ve škole máme pouze jednu počítačovou učebnu. A teprve v současné době, tj. na konci roku 2009, jsme si (z finančních důvodů) mohli dovolit zakoupit nové notebooky pro učitele (jeden notebook pro dva pedagogy).“

Je otázkou pro samostatnou studii, do jaké míry je pocíťované podfinancování českého školství odrazem reálné situace. Podle údajů OECD z roku 2007 představoval průměrný plat učitele na vyšší sekundární úrovni v České republice 1,21 HDP na obyvatele (což je přibližně stejný podíl jako ve Francii či v Rakousku). Z údajů Ústavu pro informace ve vzdělávání vyplývá, že průměrná mzda za hodinu výuky učitele na vyšší sekundární úrovni po 15 letech praxe v roce 2007 činila 40 amerických dolarů přepočtených na paritu kupní síly (České školství v mezinárodním srovnání, 2007, s. 90).

**Finanční otázky
v mezinárodním
srovnání**

Finanční prostředky na materiální vybavení škol pro výuku

To, jak silně je tento problém vnímán, se na jednotlivých školách liší. Na některých školách jsou materiální podmínky vnímány jako důležité determinanty kvality výuky. Argumentační linie se často vine ve smyslu: „pokud budou učebny vybaveny moderně, učitelé budou techniku více využívat, a to povede ke zkvalitnění výuky“.

**Vnímaný vliv
vybavení učeben
na kvalitu výuky**

„[Materiální podmínky] ovlivňují metody a formy práce. Až budeme mít v každé třídě interaktivní tabule, tak využití výpočetní techniky bude větší, než když je máme v pěti třídách a náš učitel se musí složitě objednávat.“ (Alfa)

„Když učitelé tady mají dataprojektory, počítače v učebnách, interaktivní tabule – tedy věci, které teď díky projektům získáme – tak je velmi pravděpodobné, že je začnou používat. A to jsou věci, které směřují k lepší výuce.“ (Lambda)

„Pokud chci mít kvalitní výuku a rozvíjet u žáků jejich dovednosti, musí mít škola k dispozici kvalitní vybavení učebními pomůckami a další technikou. Tato potřeba je někdy, podle mého názoru hlavně u gymnázií, podceňována. Zdůrazňuji však, že rozhodně ne z pozice vedení školy.“ (Delta)

„Materiální podmínky máme poměrně dobré, takže to nějakou velkou roli asi nehrálo. Za poslední léta, co jsme ŠVP tvořili, se asi ještě vylepšily. Možná, že nás to k tomu iniciovalo. Učitelé nacházeli nové metody a šlapali mi na paty, abych ještě lépe vybavovala školu.“ (Ypsilon)

Materiální podmínky jsou tedy vnímány jako důležité pro zajištění kvalitní výuky. Nemusí však nutně být chápány jako bezprostředně související s probíhající reformou. V rozhovoru na gymnáziu Beta například zaznělo: „Materiální podmínky mají jednoznačně vliv na školu, na druhou stranu se domnívám, že ne-

jsou rozhodující. Jsou důležité, když musím řešit provozní záležitosti, kdy není na rekonstrukci školy, která by byla velice potřebná. Což samozřejmě ovlivňuje klima školy. Ale myslím si, že nestrádáme jako škola a snad ani školství tak moc, že by nás to přímo ovlivňovalo. Jistě by šlo pořizovat zajímavější aktivity nebo pomůcky, kdyby bylo více peněz. Ale nemyslím si, že by to bylo záležitostí ŠVP, to je spíše záležitostí celkového profinancování regionálního školství.“

Dokonce se můžeme setkat s názorem, že se role materiálních podmínek často přeceňuje, jako tomu bylo v rozhovoru na gymnáziu Ómega: „*Já bych řekl, že [materiální podmínky hrály roli] velmi marginální. Jestli máte nějaké technické podmínky, abyste mohl učit, stejně je to problém vás, který si musíte vyřešit. Když píšete ŠVP, tak nejdříve definujete vize, kam chcete děti posunout. Technika samozřejmě do určité míry ten výsledek determinuje, ale řekl bych, že nehraje tak velkou roli, jaká se tomu přisuzuje.“*

Na některých gymnáziích potom nejsou materiální podmínky vnímány jako problémové téma, jak vyznělo z rozhovoru na gymnáziu Ksí: „*Nevnímala jsem, že by nám bránily nějaké materiální problémy. Tak já to vůbec nevnímám.“*

Na co nejsou peníze V několika rozhovorech byly zmíněny konkrétní oblasti, do kterých by bylo třeba aktuálně investovat další finanční prostředky.

Například v rozhovoru na gymnáziu Alfa zaznělo: „*Ta interaktivní tabule by měla být v každé třídě a není.“* Na gymnáziu Sigma na stejné téma: „*My jsme si koupili program na tvorbu ŠVP; editor, který napomáhal v editaci textu ŠVP, a to nám ve výsledku velmi pomohlo. Museli jsme si jej ale koupit, a on stojí nějaké peníze. A teď když si budeme chtít koupit nástavbu na ten program, tak to zase bude stát nějaké peníze. Rádi bychom třeba měli nějakého psychologa, ale nemáme na něj peníze. Rádi bychom třeba zavedli – když jsme si naplánovali, že chceme mít ten individuální přístup, ale když máme 34 dětí ve třídě – individuální konzultační hodiny, ale na to také nejsou peníze.“* Podobně na gymnáziu Alfa: „*Nabízí se spousta všelijakých moderních učebních pomůcek, které je možno do školy zakoupit, ale ty finance to neumožňují. Takže to ovlivňuje chod. Výuka by mohla být více pestrá, kdyby to vybavení tady bylo.“* Poslední příklad je z rozhovoru na gymnáziu Rhó: „*Pan ředitel by vám určitě řekl, že potřebujeme finanční podporu. To řeknou na všech školách, protože jedna z věcí, která byla zakotvena v RVP, je možnost dělených hodin. Nás se to týká markantně, protože máme velkou nabídku volitelných předmětů. A protože situace je, jaká je, museli bychom omezit počet volitelných předmětů, neboť si nebudeme moci dovolit otevřít předměty, ve kterých bude X studentů, nebo platit externisty, jako to děláme doposud.“*

V této souvislosti jsou zajímavé zkušenosti se zřizovateli, které se na jednotlivých školách liší. Na gymnáziu Delta je postoj zřizovatele chápán jako limitující faktor: „*Průměrný počet vyučovacích hodin ve třídě za týden je podle RVP G 53. Ovšem pokud bychom chtěli toto číslo dodržet, znamenalo by to v mnoha případech potřebu navýšení mzdových nákladů. Ne vždy je finanční situace školy takto*

vá, abychom mohli uvedenou hodnotu dodržet.“ Na druhou stranu na gymnáziu Kappa je v oblasti materiálního vybavení ze strany zřizovatele cítit podpora, anebo alespoň zájem: „Se zřizovatelem potíže nemáme. Je pravdou, že ta provozní část příspěvku (na materiální vybavení) není ideální. Také si umím představit, že bych dostala třikrát víc, než dostávám, ale zatím kdykoli bylo potřeba, vždy došlo k nějaké dohodě; nemohu říct, že by zřizovatel nechtěl pomoci.“

Současný prudký rozvoj technologií a jejich aplikací do různých oblastí lidského života přináší změny i do škol. Nabídka nových didaktických prostředků či médií se rozrůstá tak rychle, že odborná či metodická literatura jen stěží drží s praxí krok. Ozývají se však i hlasy, které varují před přehnaným nadšením z nových možností, zvláště pokud je vnímáno v opozici k tradičním vyučovacím metodám. Štech (2007) kritizuje nepromyšlené zavádění nových technologií do výuky těmito slovy: „Opěvování moderních informačních technologií a dalších především vyhledávacích a zobrazovacích instrumentů jde ruku v ruce s kritikou učení postaveného na kultivaci paměti, zdoluhavé pojmové práci a disciplinované a disciplinující námaze. Jakoby první mělo nahradit to druhé. Problém samozřejmě nespočívá v tom, že by třeba internet nebo e-learningové formy vzdělávání nemohly být ve škole či mimo ni účinným nástrojem vyhledávání informací a práce s nimi. Potíž spočívá v tom, že obracíme vztah prostředek – cíl, resp. činíme z nástroje účel sám o sobě a vytěšňujeme na okraj otázku obsahu a smyslu vzdělávací/poznávací činnosti“ (Štech, 2007, s. 331).

Možná úskalí modernizace výuky

V rozhovoru na gymnáziu Iota se setkáváme s podobným názorem vyjádřeným jinými slovy: „Napsala jsem chemický vzorec sloučeniny, která obsahovala kyslík, na tabuli a zadala žákům, aby určili, kolik je v zadaném látkovém množství sloučeniny atomů kyslíku. A jedna dívka říká: ‚Jak poznám, kolik je tam atomů kyslíku v té sloučenině?‘ A já odpověděla: ‚No, máš tu vzorec, tak podle něho; a to jste se učili na základní škole.‘ A ona říká: ‚Opravdu?‘ Tak jsem se zeptala, co dělali na základní škole v chemii. Ona mi odpověděla, že si hráli s interaktivní tabulí, ale z chemie, že neví nic.“

Tématem, které vyvolalo nejrozsáhlejší reakce, bylo využití alternativních zdrojů financování materiálního vybavení škol, zejména podávání projektů na čerpání z Evropských strukturálních fondů (ESF). Zatímco na některých školách tyto projekty umožnily celé přestavby či jen vybavení učeben, jiná gymnázia o čerpání peněz z ESF ani neuvažují. Rozdílně je také na různých gymnáziích vnímán vztah mezi projekty ESF a reformou kurikula. Zatímco některé školy vnímají reformu jako spouštěč úvah o renovaci učeben, jiné uvádějí, že nové vybavení za peníze z ESF by dnes ve třídách bylo i v případě, že by žádná reforma neprobíhala.

Projekty ESF

Z rozhovoru na gymnáziu Ómega: „U nás v dané chvíli nastala souhra několika faktorů. V době, kdy jsme psali ŠVP, jsme zároveň realizovali několik projektů EU. Neodvázali jsme se přijmout další zaměstnance, protože situace byla velice komplikovaná a nejistá. Legislativa na realizaci projektů nebyla vůbec připravená, pracovali jsme s nejednoznačnými a často i protichůdnými pokyny.“

V této době jsme trávili stovky hodin přesčas a to vše bez jakékoli možné satisfakce. Celá věc nás stála kus života. V současné době škola vypadá úplně jinak. Řekl bych, že finance z EU naší škole výrazně pomohly. Změnil se prostor školy, vytvořili jsme bezbariérovost, ve škole může studovat každý nadaný žák. Cena za neodbornost zprostředkujících institucí je však velmi vysoká.“

Z rozhovoru na gymnáziu Zéta: „Podle mého názoru ŠVP vybavenost a možnost aktivizujících metod neovlivnilo, spíše to bylo zapojení do projektů. A do těch nás tlačila spíše ekonomie než ŠVP či RVP. Chcete-li získat pomůcky, dataprojektory, interaktivní tabule, tak jedině zapojením do projektů. A to vás nutí vytvářet nové pracovní postupy, nové metody práce.“

Z rozhovoru na gymnáziu Théta: „V okamžiku, kdy jsme začali psát ŠVP, tak jsme pochopili, že ta cesta, kterou jsme zatím měli pouze v představách – podpora výuky přes multifunkční učebny – že musí nastoupit rychleji, než jsme si mysleli; a že to nebude na jednotlivých učitelích, ale musí prezentační techniku začít používat všichni. A v tu chvíli bylo jasné, že musíme dovybavit školu a že to zase bude spousta hodin práce. Paralelně s dobíhající pilotáží jsme vloni ukončili dvouletý projekt z ESF, který byl zaměřen na tvorbu virtuálních předmětových kabinetů. To znamená v kontextu s tím, co jsme dělali do ŠVP, jsme si uvědomovali, že některé učivo potřebujeme zpracovat do PPT prezentací, do pracovních listů, atd., aby s ním mohli pracovat různí učitelé, kteří sami nemají schopnost tyhle věci vytvářet. Na to se tenkrát napsal projekt ESF a vyšel.“

Vedle těchto praktických zkušeností s projekty ESF však v rozhovorech zazněly i argumenty proti využívání finančních prostředků z evropských a dalších fondů. V rozhovoru na gymnáziu Kappa na toto téma zaznělo: „A co se týká materiálních podmínek, to je takové věčné téma ve školství. Je to pořád problém, jsou pořád špatné. Cesta realizace projektů, jakýchkoliv evropských nebo krajských je jedinou cestou, jak vybavit školu a zajistit si materiální podmínky. Já jsem takový spíše odpůrce; myslím si, že pokud je školství státní, tak že by do něj stát měl dávat co nejvíc. A ne, aby kantoři psali ESF projekty, které – jak všichni víme – zaberou spoustu času, ať chceme nebo nechceme. Ať už napsání, což už možná dnes není takový problém, ale pak i celá realizace a veškerá dokumentace kolem. Pak najednou výsledek je jedna interaktivní tabule a možná několik notebooků. [Je otázkou], jestli to úsilí, které se tomu věnuje a musí se věnovat, stojí za to.“ Tyto argumenty jsou rozvedeny na jiném místě stejného rozhovoru: „Domnívám se, že projekty by asi neměly být hlavní náplní škol, ale že by se měl umět postarat o ty školy stát. A jestli vypsali nějaké RVP, ve kterém jsou mimo jiné i materiální podmínky, tak si myslím, že ta největší podpora by měla jít ze státu. Jestli chtějí, aby se dělala nějaká kurikulární reforma, tak je potřeba ji podpořit ekonomicky. To považuji za prvořadé. Stoprocentně bych očekávala, že když se naplánuje reforma, že ji nebudou učitelé dělat na kolenou.“

Specifické materiální limity na jednotlivých školách

Ve stávající budově jsme nahřívání

Z rozhovorů je patrné, že vždy existuje jistá skupina problémů, které jsou specifické pro danou konkrétní školu. Jako limitující se často ukazuje budova školy,

což je faktor v převážné většině případů konstantní. Jsou však i případy, kdy se gymnázium – díky zapojení do projektů ESF v návaznosti na reformu – stěhuje do budovy nové.

Z rozhovoru na gymnáziu Omikron: *„Pro nás je limitující především budova. Máme ji malou, jsme tady nahňacaní a nelze ji moc rozšiřovat. Na druhou stranu jako poměrně pozitivní vnímám fakt, že máme relativně dobré vybavení pro výuku a možnost podpořit některé netradiční projekty. To, že si biologové naplánují kurzy venku a že potřebují koupit 15 dalekohledů, aby bylo čím ty ptáky, za kterými jezdí, pozorovat, tak to jsou věci řešitelné.“*

Z rozhovoru na gymnáziu Tau: *„Protože ŠVP přináší mnohem větší volitelnost, máme problémy dva: Jeden je finanční, to mají všechny školy, ale druhý je materiální; my už máme rok v šuplíku stavební povolení pro přístavbu a celkovou rekonstrukci gymnázia, a máme velké problémy s rozvrhem. My jsme nejmenší gymnázium, co se týká počtu žáků i pedagogů. Máme sice velice krásnou budovu z roku 1928, jejíž ráz se snažíme zachovat, ale pro veškerou výuku máme v devíti třídách devět velkých učeben a čtyři malé. Takže my máme velké problémy rozvrhové.“*

3.3.3 Metodická podpora a její zdroje

Jedna z otázek v rozhovoru s koordinátory tvorby ŠVP byla explicitně zaměřena na to, jaké povahy by měla být podpora školám, které jsou ve fázi tvorby ŠVP a práce podle ŠVP. Z analýzy vyplývá, že pod klíčovým slovem podpora je koordinátory primárně vnímána podpora metodická. To znamená, že v odpovědi na tento obecný podnět se koordinátoři nejčastěji zamýšleli nad tím jak podporovat učitele v promýšlení nových kurikulárních obsahů a jejich integrace či ve vypořádávání se s novými vyučovacími technikami a metodami jak nabízet učitelům alternativy konkrétních řešení konkrétních výukových situací. Proč je taková podpora nutná nejen na počátku implementace reformy, ale i v jejím průběhu a dále, vyplývá z rozhovoru na gymnáziu Théta: *„My jsme měli představu, že tím, že to uděláme, to skončí. A teď zjišťujeme, že to bude taková trvalá práce. Že se ŠVP nemůže stát zkonstatelou věcí.“*

**Potřeba
metodické
podpory**

Jaké konkrétní povahy by měla být tato metodická podpora, je stručně formulováno například v rozhovoru na gymnáziu Alfa: *„To by bylo výborné, kdyby byla k dispozici škála kvalitních učebních materiálů, do kterých by učitel mohl šáhnout, a tu výuku si z toho poskládat.“*

Konkrétní komentáře na téma metodické podpory se nejčastěji týkaly zdroje metodické podpory (kdo by měl metodickou podporu nabízet), formy této podpory (zda by měla být organizována formou školení, e-learningu apod.) a témat, na která by se tato podpora měla zaměřit.

Kdo by (ne)měl metodickou podporu nabízet?

V případech reforem vedených shora dolů se většinou počítá s tím, že jejich implementaci do praxe zajistí samotné školy, resp. jejich ředitelé a učitelé. Z pohledu

vrchního designéra reformy se proto jeví jako žádoucí, aby se ve školách prosazovala správná, tj. proreformní víra a praxe. S ohledem na to je důležité, aby učitelé byli patřičným způsobem „proškolení“.

Nabídka různých školení a vzdělávacích akcí, jež jsou inzerovány pod reklamním sloganem „podpora kurikulární reformy“, je dnes na jednu stranu bohatá a slibná, na druhou stranu poměrně nepřehledná. V souvislosti s tím se otevírá otázka, do jaké míry koresponduje nabídka vzdělávacích akcí se vzdělávacími potřebami ředitelů a učitelů škol.

Při diskuzích o zdrojích metodické podpory se koordinátoři nejčastěji vyjadřovali k probíhajícím projektům organizovaným VÚP a NIDV, k systému přípravného i dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na vysokých školách připravujících učitele i k systému seminářů, na kterých byly zkušenosti z pilotních škol sdíleny s učiteli škol ostatních.

Z některých rozhovorů vyplývalo, že podle koordinátorů by hlavním zdrojem metodické podpory mělo být MŠMT prostřednictvím VÚP. Například v rozhovoru na gymnáziu Théta zaznělo: *[Ta podpora] by měla být z centra, když je zadán požadavek státu na reformu.*“ Na druhou stranu byly velmi často zmíněny i konkrétní fakulty vzdělávající učitele. V rozhovoru na gymnáziu Kappa k metodické podpoře zaznělo: *„Nemyslím si, že by to byla věc jenom VÚP nebo dalších [přímořízených] institucí. Určitě i univerzity [by měly být aktivní]; my [spolupracujeme] například s Přírodovědeckou fakultou. Oni organizují semináře pro kantory a mají jich nemálo.“* Stejný názor byl v rozhovoru na gymnáziu Ómega formulován takto: *„Další vzdělávání učitelů je v současné době velká nutnost. Vysoké školy nabízejí DVU, ale pro nás je to problematické, protože jsme spíše provinční škola, tzn. že se někde musí jet daleko a to není levné. Každopádně si ale myslím, že to je jedna z cest. Kdo jiný by měl vzdělávat učitele než vysoká škola? Dobrým lektorem samozřejmě může být někdo z praxe, kdo to dělá dobře, ale to know-how je na vysoké škole.“*

Na adresu fakult vzdělávajících učitele zazněly v rozhovorech jak pozitivní, tak i poměrně negativní komentáře. Shoda panovala v tom, že fakulty vzdělávající učitele by se v metodické podpoře reformy angažovat měly. V rozhovoru na gymnáziu Ómega zaznělo: *„Domnívám se, že aktivita by měla vycházet z vysokých škol. Vysoká škola je podle mého názoru nejpovolnější předkladatelem nebo realizátorem vzdělávání pedagogických pracovníků.“*

Fakulty vzdělávající učitele

Názor, že se to však zatím příliš neděje, se však objevoval v mnoha rozhovorech. Například v rozhovoru na gymnáziu Théta zaznělo jisté zklamání ze způsobu, jak se na těchto fakultách s reformou pracuje: *„Já se přiznám, že jsme ze začátku předpokládali jako samozřejmost, že podpora přijde ze strany fakult vzdělávajících učitele. Až postupně jsme zjistili, že se tak neděje. Liší se to na různých univerzitách; co univerzita, to nějaký obor nebo oblast, kde se s reformou hodně pracuje, a odtud byli vždycky dobří kantoři. Ale všeobecně tedy ne.“* Na jiném místě stejného rozhovoru je tento názor shrnut takto: *„Univerzity jsou jakoby krok za těmi školami, možná dva kroky, někde.“*

Velmi kritický názor byl vyjádřen v rozhovoru na gymnáziu Éta: „Fakulty [by v tomto ohledu měly být aktivní] v první řadě; a víme všichni, že nedělají nic. Když se například začnu s mladými učiteli bavit o motivaci, cílech či jiných důležitých pojmech, zjistím, že ačkoliv mají vysokou školu, pedagogickou fakultu, nevědí, o čem je řeč. Fakulty jsou úplně k ničemu.“ Snad ještě skeptičtější je tento postoj vyjádřen v rozhovoru na gymnáziu Omikron: „Když se mě někdo ptá, jakého DVPP se má zúčastnit, tak mu vždy spíše doporučím nějaké nevládní organizace, než to, co organizují pedagogické fakulty. Už proto, že na fakultách jsou lidé, kteří tam jsou třicet let – patnáct let tam kázali marxismus-leninismus, dalších patnáct let kázali něco jiného, a teď kážou třetí věc. Nevěřím, že takoví lidé jsou schopni reflektovat moderní trendy. Říkám to naprosto upřímně.“

Podobně i v rozhovoru na gymnáziu Lambda zazněla kritika směrem k těmto fakultám: „A určitě – a to nefunguje – by se měl změnit přístup na vysokých školách. Protože k nám chodí noví kolegové, mladí kolegové, o kterých si myslíme, že jim dokumenty jako RVP nebo proces tvorby ŠVP nebudou cizí, že si pod tím něco představí nebo si to třeba i zkusí nějak prakticky na vysoké škole. Ale většinou k nám přijdou téměř jako ‚tabula rasa‘. Jestli se na vysokých školách něco o reformě říká, tak je to podle mého názoru více teoretické než praktické, což je škoda.“

Dokonce se zdá, jako by se situace v čase zhoršovala. V rozhovoru na gymnáziu Kappa na toto téma zaznělo: „Já si pamatuji doby, že když přišel praktikant, tak jsem byla docela ráda, protože jsem měla pocit, že bych se mohla dozvědět něco nového. V posledních letech k tomuto rozhodně nedochází.“

Z rozhovoru na gymnáziu Omikron vyplynulo, že role fakult vzdělávajících učitele je tam primárně spatřována v pregraduální přípravě budoucích učitelů, nikoliv v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků: „Od pedagogických fakult neočekáváme podporu směrem k našim učitelům, ale čekal bych od začínajících učitelů, že budou přicházet připravení. Přicházející nováčci už sice vědí, co je RVP a ŠVP – už si nepletou, že ŠVP je škola v přírodě – ale to mi nemůže stačit. Je to pořád na pojmové rovině. Ale když bych jim teď dal, udělejte nějakou část ŠVP sami, když bych teď vzal nováčka, dal ho o dva roky zpátky, do roku tři, kdy se ŠVP tvořil, tak by se v tom vůbec neorientoval. Protože by neměl ty zkušenosti a know-how, které kantoři z naší školy měli, protože se u nás i dříve učilo nově.“

Nicméně kritika zazněla i na adresu instituce, která se k dalšímu vzdělávání učitelů hlásí již ve svém názvu, tzn. NIDV. Tato kritika byla explicitně formulována v rozhovoru na gymnáziu Delta: „Bylo by vhodné poskytnout na DVPP tolik prostředků, aby učitelé mohli absolvovat moderní vzdělávací semináře, které vedou odborně zdatní lektori. Bohužel jejich cena je příliš vysoká a navíc jde o semináře, které mají několik desítek vyučovacích hodin. Tento deficit se snaží vyplnit NIDV, ovšem jeho nabídka je ne vždy vyhovující.“

NIDV

V rozhovoru na gymnáziu Alfa zazněla obava, že přílišná širší vzdělávacích příležitostí pro učitele může způsobit snížení kvality: „Denně přicházejí maily od nej-

**Pofiderní
instituce**

pofidérnějších institucí. Tady by akreditace měla být přísnější od MŠMT; pořád cítím, že ten rozpad těch krajských pedagogických ústavů nebyl úplně šťastný, protože tam byli placení oboroví garanti a ti, když už nabízeli nějaká školení, tak věděli, že ten konkrétní lektor může učitelům něco předat. To pro mě to byla jakási záruka kvality, zatímco teď vím, že tu akreditaci má kdekdo a učitelé z některého školení přijdou nadšení a někde jsou zděšení.“

Podpora mezi školami navzájem Zvláštní kategorií zdroje metodické podpory je spolupráce mezi školami navzájem. Pozitivní ohlasy na tento způsob podpory byly zaznamenány například v rozhovoru na gymnáziu Zéta: *„V počátcích, když ostatní střední školy začaly pracovat na ŠVP, to bylo tak, že přijely za námi. A my jsme se jim tady věnovali. Třeba celý den. Jsme malý kraj a ředitelé si navzájem pomáhají. Tím, že jsme to sami dělali, jsme se nebránili; byli jsme otevření a snažili jsme se předat své zkušenosti.“*

V rozhovoru na gymnáziu Théta navíc zazněl konkrétní podnět pro zintenzivnění této formy spolupráce: *„My jsme třeba sami chodili školit, lektorovat. Lidé, kteří si to zažili, tak mohli své zkušenosti předat dál. A já jsem přesvědčena, že by tohle mohlo být daleko více podporováno. Aby dobří kantoři z praxe mohli například část svého pracovního úvazku věnovat tomu, že budou předávat své zkušenosti dalším kantorům, kteří se to chtějí také naučit. Bez toho, že si vše prakticky vyzkouší třeba někde tři, čtyři hodiny nějaký kratší seminář, se to nikdo nenaučí jen z knížek. A dnes, kdy jsou svázání plným pracovním úvazkem, tak by třeba i rádi, ale bohužel na to není čas. Máme spoustu kvalitních lektorů, vyškolených, ale nikdy to není stejné, jako když je předávána zkušenost přímo z praxe. Lektor odejde ze své školy, když to chce dělat na plný úvazek, a po třech, čtyřech letech ztratí kontext.“*

Presycení dalším vzděláváním V rozhovorech jsou však tematizovány i některé problémy spojené s metodickou podporou reformy. V rozhovoru na gymnáziu Beta zazněl povzdech nad tím, že jedním z problémů v oblasti dalšího vzdělávání je nedostatek zájmu ze strany pedagogických pracovníků: *„Já si myslím, že systém podpory, tak jak se pokouší organizovat a koordinovat VÚP, je v pořádku. Jiná věc je, že množství lidí, kteří se chtějí proškolovat jako učitelé, je velice omezené a dneska je často největší problém sehnat frekventanta.“* Jisté vysvětlení tohoto jevu je nabídnuto v rozhovoru na gymnáziu Lambda: *„Myslím si, že už jsou v současné době kantoři dalším vzděláváním hodně přesyceni a že už mají možná v sobě vnitřní odpor se oblastí reformy zabývat na nějakých školeních. Možná je potřeba to teď nechat tak trochu ,sednout‘ a trochu se nadechnout.“*

Jakou formu by metodická podpora reformy měla mít?

Metodický portál V mnoha rozhovorech se dotazovaní vyjádřili k Metodickému portálu www.rvp.cz a jeho funkci v metodické podpoře reformy. V rozhovoru na gymnáziu Lambda byl portál zmíněn stručně: *„Výbornou podporou – a je čím dál tím lepší – je portál RVP na VÚP.“* V rozhovoru na gymnáziu Kappa je rovněž vyzdvížen jeho význam pro školy, které se nezapojily do pilotáže: *„Já si myslím, že VÚP v dnešní době dělá hrozně moc. Když se podíváme na Metodický portál, co všechno nabí-*

zí, tak si myslím, že učitelé si opravdu mají z čeho vybírat. V té první vlně, kdy jsme začínali my, tak nebylo nikde nic. Systém metodické podpory – ať už při vlastním psaní ŠVP nebo metodické materiály, které tam jsou k dispozici – je úplně úžasný. Využití moderních způsobů komunikace apod. může učitelskou veřejnost posunout do nečekaných poloh.“ Podobně pozitivně je portál vnímán i na gymnáziu Tau: „Druhá věc je, že i ostatním školám pomáhá ten metodický portál VÚP, který už vchází do povědomí pedagogické veřejnosti. To si myslím, že je podpora, po které spousta škol volala.“

V rozhovoru na gymnáziu Éta nacházíme zamyšlení nad problematikou udržení kvality příspěvků na Metodickém portálu www.rpv.cz: „VÚP by mohl oslovovat tvůrce učebních materiálů a publikovat to na Portálu; zatím tam jsou stále věci (i když nejsou hodnocené pěti hvězdičkami), které nesplňují kritéria činnostní výuky. Nic proti powerpointové prezentaci, ale powerpointovou prezentaci nám zvládne dítě v kvartě běžně. Takže tohle naši učitelé nepotřebují. Náš zeměpisář nebo biolog nepotřebuje powerpointovou prezentaci o orchidejích, protože to mu neukáže, jak má pojmout hodinu činnostně. On potřebuje příklad materiálu, který ho navede na činnostní vyučování. A to zatím VÚP na Portál neukládá v potřebném množství ... Říkáme si, proč není na Portálu VÚP kvalitní projekt k 17. listopadu? Mohli bychom jej stáhnout a použít. Pak nás mrzelo, že jsme to neudělali sami, že jsme ho nepřipravili a nenabídli. Ale to bychom museli být hotovi alespoň měsíc předem, aby to jiným školám k něčemu bylo. Ale to jsme nebyli, protože všechno děláme v jakémsi stresu. Takže pokud VÚP s předstihem nenasmuluje konkrétní učitele, aby zpracovali konkrétní projekty, těžko to budou dodávat sami od sebe, protože na školách děláme všechno za pochodu.“

Z rozhovoru na gymnáziu Iota vyplývá, že naplňování Metodického portálu www.rvp.cz obsahem ještě samo o sobě nepřináší očekávaný efekt; podobně jako v oblasti dalšího vzdělávání učitelů vyvstává problém se získáním příjemců konkrétního produktu: „Já jsem příznivcem portálu RVP, používáme všechny knížky, které se udělaly. My sami jsme spolupracovali na příkladech dobré praxe, máme tam několik příkladů dobrých inovací, ale potom jsem zjistila při rozhovorech s řediteli jiných gymnázií, že to nějak opomenuli a pak se diví. Já jim třeba řeknu, že na našem gymnáziu se učí tělocvik v posledním maturitním ročníku úplně netradičně – že máme ročník rozdělený na trimestry a žák si vždycky ze sedmi sportů volí jeden – a je to natočené třeba i na DVD, a kolegové z ostatních gymnázií to přitom nevědí.“

Objevily se však i hlasy, které podrobují Metodický portál www.rvp.cz opatrné kritice. Například v rozhovoru na gymnáziu Lambda vyvstala otázka, zda by se měli na přípravě materiálů pro Portál podílet výhradně učitelé z praxe: „Je zajímavé – když to člověk vezme ad absurdum – tak o metodickou přípravu kantorů se starají sami kantorů. Mě by zajímalo, jestli s tím někde existuje paralela; když člověk potřebuje získat nějaké znalosti, tak jde obvykle na nějaké školení, kde ho specializovaná externí firma naučí. Tady se však jde cestou, že „doma-robiko“ si něco připravíme. – A není to špatné. Ty přípravy jsou tam fakt dobré

– některé. Ale za chvíli to podle mě ztratí přehlednost, protože těch materiálů už tam bude tolik, že se v tom učitelé přestanou orientovat.“

Jiné formy metodické podpory Vedle Metodického portálu www.rvp.cz byly v rozhovorech zmiňovány i další formy metodické podpory. V rozhovoru na gymnáziu Lambda je zmíněna příležitost setkávat se: „Pro nás je velkou podporou i samotná VÚP. Máme příležitost se setkávat v rámci partnerských škol; ono to kolikrát není příliš objevné, ale je zkrátka důležité setkávat se s ostatními školami, vyměňovat si názory, a to třeba i negativní. Navíc spolu takhle fungujeme už delší dobu, a člověk může na rovinu říct, co funguje a co nefunguje; není to o tom, že prezentujeme svoji školu jako nejlepší, ale naopak se nebojíme mluvit třeba i o určitých problémech. To si myslím, že je také výborná pomoc.“ V rozhovoru na gymnáziu Iota byla zmíněna konkrétní školení: „Naši učitelé dokonce – pod hlavičkou krajské sekce asociace ředitelů gymnázií – dělali pro jednotlivé předměty školení, opravdu zadarmo, jenom aby si navzájem předávali zkušenosti; to považují za hodně důležité.“

V rozhovoru na gymnáziu Théta byla v tomto ohledu vyjádřena pozitivní zpětná vazba na projekt VÚP zaměřený na koučování: „Velmi kvituji možnost koučování.“

Jedna velmi specifická forma podpory budoucích učitelů (tzv. klinický rok) byla popsána v rozhovoru na gymnáziu Théta: „Na univerzitě v Pardubicích měli specifický obor – jednooborové učitelství jazyka. Studenti tři roky chodili do školy, tam získali základní kvalifikační předpoklady, zkoušku z pedagogiky, státnice z jazyka, a pak čtvrtý rok nastupovali na vybranou školu, kde celý rok učili. Byli statutem studenti, a dělali souvislou, celoroční praxi na škole. A potom až teprve pátý rok šli dělat na základě všech doporučení diplomky a obhajoby. Geniální věc. Já tvrdím, že tohle byl připravený kantor. To byl zkušební rok, to nebyl pouze týden praxe, ale student si zažil od přípravného týdne koloběh školního roku a mohl potom připravený nastoupit. A zrušilo se to. Proč nás nikdo neposlouchá, že jsme sami dole na školách viděli, že to mělo velký efekt?“

V rozhovoru na gymnáziu Tau byl zmíněn přínos metodické příručky „Příklady dobré praxe pro gymnázia“ (Šlejšková, Zelendová, 2008): „I to, že byla zpracována metodická příručka, která vznikla ze strany pilotních gymnázií. To si myslím, že je rozhodně dobře.“

Stran metodických seminářů a školení se někteří dotazovaní vyjadřovali k otázce, zda tyto semináře či školení pořádat na své vlastní škole, či za nimi cestovat. V rozhovoru na gymnáziu Fí byly zmíněny argumenty pro výjezdní školení: „Mám výborné zkušenosti se školením, které trvalo několik dní v cizím prostředí. Koordinátoři byli nuceni na místě přespat, a tak večery trávili neoficiálně komunikací s ostatními koordinátory, kde si často předali cennější informace, než které jim zprostředkovali školitelé.“ Na druhou stranu v jiných rozhovorech se koordinátoři klonili ke zvaní školitelů na svou školu. Například v rozhovoru na gymnáziu Éta: „Jakou by podpora měla mít formu? Nejlepší na škole, přímo s těmi lidmi.“ Podobně v rozhovoru na gymnáziu Rhó: „Asi neefektivnější by

bylo, kdybychom si mohli do školy pozvat lektora. Bude-li nabídka, nechali bychom to na jednotlivých kantorech a doporučili jim účast. To by bylo docela efektivní.“ V rozhovoru na gymnáziu Ksí zazněly pro zvaní lektorů na vlastní školu následující argumenty: „Myslím si, že by to mělo být v místě školy, ať to není na čtyři dny. Protože učitelé mají rodiny, ve škole mají záprah. Takže já to vnímám, že by to mělo být tak, že se dělají ty školní dopoledne. Já vím, že se to některým ředitelům nelíbí, že ti kantoři chybí ve škole a že se to platí. Jenomže já vím, že když ten kantor odučí sedm hodin dopoledne, a pak se jde na další čtyři hodiny odpoledne někam vzdělávat, tak to také není ono. Takže já bych to preferovala, aby to bylo tady, aby to bylo třeba v dopoledních hodinách, protože si myslím, že se to dá zařídit a že to školu nezruinuje.“

Na problémy způsobené omezením finanční podpory v tomto ohledu bylo poukázáno v rozhovoru na gymnáziu Ómega: „V rámci racionalizace se ale udělala ta věc, že na školení jede jeden člověk za celý sbor. A to není z důvodu, že bychom to tak chtěli, ale prostě nejsou na více lidí finance. To má ale důsledky pro ostatní učitele. Původní přednáška sice trvá čtyři hodiny, ale zprostředkovaná informace se musí vměstnat do školní porady v rámci 20 minut. Řeknou se základní věci, přenesený efekt pro ostatní učitele je ale potom malý.“

Na jaká témata by se metodická podpora měla zaměřit?

Dříve, než popíšeme, jak to vidí koordinátoři pilotních a partnerských gymnázií, uvedme několik obecnějších poznatků z výzkumu vzdělávacích potřeb učitelů (Lazarová, Prokopová, 2004). Autorky na základě dotazníkového šetření mezi 109 učiteli 2. stupně základních škol zjistily, že učitelé nejčastěji vyjadřují vzdělávací potřeby „spojené se stěžejní oblastí jejich profese – přímou prací ve třídě. Preferují témata, která se váží k vlastnímu vyučovacímu předmětu, didaktice, zvládání třídy a jednotlivců (posledně zmíněná položka je nejvíce preferovaná skupinou učitelů s nejkratší praxí). ... školsko-politická témata a otázky rozvoje školy nepatří mezi preferované vzdělávací náměty. ... volba 'manažerských témat' je typická spíše pro učitele, kteří již pracují ve vedoucích funkcích...“ (Lazarová, Prokopová, 2004, s. 269).

**Preferovaná
vzdělávací
témata**

Z našeho pohledu je důležité upozornění, že školsko-politická témata a otázky rozvoje školy nepatří mezi preferované vzdělávací náměty. Na druhou stranu učitelé projevují zájem o témata didaktická. A tak se vracíme k otázce rozebírané výše, do jaké míry je kurikulární reforma vnímána jako problém školsko-politický, didaktický či jaký..., a jak se toto vnímání promítá do vzdělávacích potřeb ředitelů a učitelů.

V návaznosti na diskuzi o metodické podpoře reformě se někteří koordinátoři vyjádřili k otázce, na jaká konkrétní témata by podle nich bylo žádoucí metodickou podporu učitelům směřovat.

V rozhovoru na gymnáziu Lambda na toto téma konkrétně zaznělo: „*Studenti by se měli [na fakultách vzdělávajících učitele] víc učit právě o klíčových kompetencích, jak je rozvíjet. Já jsem absolvoval vysokou školu před patnácti lety, ale*

že by [tehdy] byla špatná metodika či didaktika, to ani za mě nebyla. Vyučovací metody byly například u jazyků opravdu velmi dobré a použitelné dodnes. Ale třeba právě klíčové kompetence, průřezová témata apod. jsou pro mladé kantory novinkou, když přijdou do školství.“ V rozhovoru na gymnáziu Ksí je v této souvislosti zmíněn jiný důležitý problém současné reformy: „Na jaká témata by školení mělo probíhat? Určitě autoevaluace. To je úplně nejslabší článek. A nejlepší by bylo, kdyby to bylo aplikovatelné na konkrétní předměty, aby to nebylo zase obecně. To znamená, aby ten kantor věděl, jak to má dělat ve svém předmětu, to by strašně pomohlo. ... Samozřejmě i na úrovni školy, a to je potom už věc vedoucích pracovníků, aby to uměli. Ale já si myslím, že u toho kantora je hrozně důležité, aby se seznámil s tím, jaké jsou možnosti v rámci jeho předmětu.“ Obecnější témata byla zmíněna v rozhovoru na gymnáziu Fí: „My koordinátoři jsme se shodli na tom, že školení jak pracovat s lidmi by také neuškodilo, protože práce koordinátora často v komunikaci s lidmi spočívá.“ Ke vztahu obecně didaktická versus oborově didaktická témata nacházíme vyjádření v rozhovoru na gymnáziu Éta: „[Školení by měla být] ne předmětově didakticky zaměřená, ale obecně didakticky. Takové konkrétní triky, aby to oslovilo celý sbor.“

V rozhovoru na gymnáziu Ómega na toto téma nacházíme následující shrnutí: „Pro nás je nejužitečnější popsat rizika, bolesti, které ve škole jsou, pak se na vše podívat komplexně, neboť řada věcí spolu souvisí; ve škole je málo izolovaných problémů.“

Metodická versus odborná podpora

V rozhovoru na gymnáziu Kappa nacházíme rozvahu nad vyvážením odborné a didaktické komponenty v pregraduálním vzdělávání učitelů: „My se snažíme pořád organizovat další vzdělávání tak, abychom se spíše dostali k metodice než k odbornosti, hlavně u začínajících učitelů, protože jim to chybí. Oni jsou obvykle skvělí odborníci, ale po metodické stránce jim chybí nejen zkušenost, ale i základ ... Skutečně to není o tom, aby si tam odvykládali tu hodinu odborně správně, ale aby zkusili něco nového – myslím tím zkusit učit trochu jinak.“ Že je podobná situace i v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků vyplývá z rozhovoru na gymnáziu Sigma: „Učitelé fyziky jdou například raději na kurz astronomie, než aby se šli učit, jak jinak učit. Oni se raději budou vzdělávat ve své odbornosti, půjdou raději na kurz genetiky, ale nepůjdou na kurz, jak to předávat dětem.“

3.3.4 Podpora reformě formou kvalitní evaluace

Nejen vyhodnocovat procesy, ale vyhodnocovat je správně

Za jeden z klíčových problémů probíhající reformy byla v rozhovorech s koordinátory opakovaně označována problematika evaluace a autoevaluace. Z rozhovorů vyplývá, že tato problematika je na mnoha gymnáziích vnímána jako jedno ze slabých míst podpory implementace reformy. Například v rozhovoru na gymnáziu Ómega je explicitně poukázáno na problém kvality evaluace: „Další je otázka evaluace, tzn. nejen vyhodnocovat procesy, ale vyhodnocovat je správně, za prvé umět je nastavit, abych získal výsledek, a potom ty výsledky dokázat správně vyhodnotit. To si myslím, že – aniž si to spousta lidí uvědomuje – to je velký problém.“

V rozhovoru na gymnáziu Gamma nacházíme komentář k roli České školní inspekce v podpoře implementace reformy: „Podle mě tady šíleným způsobem zapala ČŠI. My měli přiděleného nějakého inspektora. Ten tu byl dvakrát, vzal si náš ŠVP (museli jsme ho vytisknout – a to jsme byli ve druhém roce), odnesl si ho, a už jsme ho neviděli až zase za rok. To si zase udělal nějakou čárku a na něco se zeptal – já ani u toho nebyl. Tím to skončilo. Jako první taková zásadní věc je, ta inspekce by neměla jít a kritizovat ten ŠVP, ale sama se s ním napřed seznámit, s těmi principy, to znamená i s RVP. A pak by se měli snažit pomoci z jejich pohledu. Z jejich metodického, didaktického pohledu, což by měli oni ovládat.“

Podobný názor zaznívá i v rozhovoru na gymnáziu Kappa: „Ve fázi hledání měla být ČŠI před čtyřmi lety a ne teď, když se rozjely ŠVP a rámcové vzdělávací programy jsou vydány už minimálně dva roky. To je doba, po kterou mohli klidně dělat něco smysluplnějšího, než si odškrtávat, jestli ŠVP obsahuje určité údaje nebo ne. Dělat hodnocení kompetencí školy atd. je podle mého názoru náročné a nejsem si jista, jestli to u nás někdo umí.“ Na jiném místě stejného rozhovoru je tato otázka dále rozvedena: „Inspekce zatím hodnotí vlastně jen strukturu ŠVP. Dívá se, jestli tam jsou všechny body. ... Nerozumím tomu, proč se inspekce teď zabývá formální kontrolou školních vzdělávacích programů, které si nechají poslat e-mailem a jenom odfajfkovávají, jestli ŠVP obsahuje identifikační údaje a další náležitosti. Umím si představit, že by přemýšleli nad metodami, formami apod. Podle mě nezáleží na tom, jestli konkrétní ŠVP obsahuje např. formulaci ‚nehodnocen v rámci klasifikačního řádu‘, když se tyto formulace stejně musí objevit v jiných dokumentech, které škola povinně tvoří ze zákona (školní řád). S tím také souvisí úpravy ŠVP, které jsou mnohdy nutné vzhledem k měnící se legislativě.“

3.3.5 Jiné problémy v podpoře reformy

Kromě problémů zmíněných výše v jednotlivých okruzích se v rozhovorech koordinátoři opakovaně vraceli k problémům stále se měnící legislativy a nárůstu administrativy, které se z pohledu podpory reformy zdají být vnímány jako kontraproduktivní.

**Legislativa
a administrativa**

Podle výzkumu realizovaného společností Factum Invenio v roce 2009 (Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce, 2009, s. 55) na základních školách silně převládá pocit, že zavedení RVP přineslo nárůst administrativy a neplacené práce pro učitele. Není překvapením, že situace na gymnáziích není jiná. Konkrétní komentáře nacházíme například v rozhovoru na gymnáziu Ksí: „Nejhorší, co je, je neustálá změna legislativy. To mi připadá šílené.“

V rozhovoru na gymnáziu Zéta je toto téma shrnuto s oporou o konkrétní zkušenost: „Já beru jako největší tragédii současného školství ani ne tak ty peníze, ale že bují administrativa. Já si pamatuji, jak přišla inspekce, a chtěli po mně další a další věci – školní kroniku, například. Já říkal: Počkejte, ale předepsaných je těchto šest dokumentů. (Říkal jsem si, nebudu jim dávat nic, co není přede-

psané. Nebudu podporovat byrokracii.) Uzemnili mě tím, že řekli, „ale dobrý ředitel školní kroniku má.“ Takže jsem stejně sklopil uši a šel pro školní kroniku. Je to až neskutečné; po revoluci bylo snad šest předepsaných dokumentů, které škola musela vést. Ale od té doby to nabujelo, dnes jsou toho tři stránky. Papíry se strašně dobře kontrolují.“

Shrnutí kapitoly Souhrnem lze konstatovat, že za jeden z významných problémů současné reformy je považována nízká informovanost širší veřejnosti o probíhajících změnách. Silnější mediální podpora by podle koordinátorů mohla vést k vyšší zainteresovanosti rodičů i dalších aktérů. Finanční podpora je rovněž chápána jako problematická. Finančních prostředků se podle koordinátorů nedostává v oblasti materiální vybavenosti škol a v oblasti odměňování učitelů. Nejvíce komentářů v této oblasti se týkalo metodické podpory učitelů vytvářejících ŠVP; zatímco na adresu vysokých škol zaznívala nejsilnější kritika, aktivity organizované VÚP byly hodnoceny převážně kladně. Jako samostatné téma vykristalizovala problematika evaluace práce učitele, která je vnímána jako důležitá oblast podpory.

3.4 Kurikulární reforma a možnosti rozvoje a profilace školy

Jedním z příslibů kurikulární reformy je zvýšení prostoru pro autonomii a profilaci škol. Prostředkem pro naplnění toho příslibu má být mj. tvorba školního vzdělávacího programu. V rozhovorech na gymnáziu Beta se k tomu uvádí: *„Tím, že ŠVP může opravdu vonět po kotlíku, kde byl ten guláš vařený, tak ten guláš voní opravdu tou konkrétní školou, jejími tradicemi. Podle mého názoru je to znát u škol, které byly nějak zaměřené a byly v pilotáži, u všech. Samozřejmě, že školy, které jsou všeobecně zaměřené, z jakýchkoli důvodů, možná to ovlivnění nebude tak výrazné.“*

Profilace jako jedna z forem práce s vizí Rozhovory na školách jsou nejčastější formou práce s vizí formulování a realizace koncepce, především profilace školy (srov. Pol a kol., 2005, s. 72–81). Na některých školách je tato práce s vizí vztažena dokonce více k učebnímu plánu. Na jiných se ukazuje evidentní přesah nad rámec profilace školy spojený s určitou misí školy. Jak je patrné z výroků na gymnáziu Sigma i Théta: *„My jsme s paní ředitelkou přišli s myšlenkou, že bychom se chtěli věnovat studentům individuálně ... Proto se náš program jmenuje tak, jak se jmenuje.“* (Sigma) nebo *„...s velkým důrazem na morální hodnoty“* (Théta). A koordinátorka na gymnáziu Rhó uvedla: *„[Rozhodli jsme se pro] koncepci, která by byla vyvážená také ve vztahu k výchově. Naši koncepci nazýváme výchovně-vzdělávací a máme zde celou řadu aktivit, které výchovu podporují“*. Zůstává samozřejmě otázkou, zda vize formulované v zaměření školy se takto široce promítají do práce ve všech oblastech školy. Jak je ale patrné z výroku na gymnáziu Rhó, do některých oblastí se určitě promítají.

3.4.1 Vytváření profilace gymnázií v ŠVP

Příležitost odlišit se Profilace školy v ŠVP je jednou z možností jak vizi školy zformulovat. Na gymnáziích byla profilace často chápána jako jednoznačná příležitost odlišit se od ostatních: *„...tím jsme se lišili od všech gymnázií v okolí“* (Lambda).

Tento důraz na odlišení souvisí s informacemi, které dostávaly školy před a při tvorbě ŠVP, jak dokumentuje výrok z gymnázia Zéta: „Každá škola si vytváří své ŠVP [a tím] můžeme ukázat, na co jsme profilovaní.“

Jedním z důležitých důvodů vlastní tvorby ŠVP byla právě možnost profilace, ta byla především chápána ve vztahu ke koncepci vzdělávání, což je patrné například na sdělení z gymnázia Delta: „Posílením hodinové dotace vybraných předmětů jsme mohli prezentovat profilaci naší školy.“

Snaha po odlišení a zvýraznění jedinečnosti školy je patrná ve většině výpovědí a dokládá zvýrazněný akcent vnímání profilace právě jako pojmenování specifík vlastní školy. Byť tato specifika jsou v kontextu ostatních rozhovorů často podobná. Většinou se akcentuje všeobecnost jako základní princip a na něj navazuje profilace žáků. Možné důvody souvisí zřejmě s procesem vzniku profilace, o kterém se níže zmiňujeme. Jak dokládají výroky: „Chceme být školou, která bude všeobecně zaměřena.“ (Kappa), nebo „...my jsme všeobecný...“ (Omikron), případně „...my jsme odjakživa směřovali k všeobecnému gymnáziu...“ (Théta).

**My jsme
všeobecný**

Všeobecnost na mnohých školách není vnímána jako dostačující profilace a bývá něčím doplněna. Různými akcenty na předměty nebo specifické formy práce či výchovnými akcenty. Dobře je to patrné v následujících sděleních: „Chceme být školou, která bude klást důraz především na rozvoj přírodovědných předmětů“ (Kappa) nebo „... teď jsme braní jako reformní...“ (Omikron). Podobně se vyjádřili i na gymnáziu Théta: „... s velkým důrazem na morální hodnoty... kompetence pro praktický život ... důraz je kladen i na tělesnou stránku...“ i na gymnáziu Rhó: „Naši koncepci nazýváme výchovně-vzdělávací a máme zde celou řadu aktivit, které výchovu podporují.“

Jak jsme zmínili výše, jednou z částí ŠVP je jeho charakteristika a při jejím zpracování školy musely formulovat své zaměření. Pro některé to byl významný impuls k revidování anebo k jasnému formulování své profilace. O tom, že pro některé byla tvorba dobrým důvodem formulace zaměření, dokládají následující výroky z gymnázia Omikron: „Na začátku se vše zbourá, nezůstane kámen na kameni – nebude se na starou konstrukci něco přilepovat; bude se stavět úplně znova.“ Podobně je tomu na Gymnáziu Kappa: „Spouštěcím mechanismem byl vzdělávací program.“

**ŠVP jako impuls
pro profilaci**

Význam ŠVP pro profilaci dokládají i na gymnáziu Théta: „Když se potom naskytl možnost pilotáže, tak jsme ji okamžitě přivítali, protože jsme viděli šanci zlegalizovat to, co jsme doposud dělali jakoby na hranici legislativně přípustného.“

Pro jiné ale samotná tvorba žádným impulzem nebyla, protože již změny často realizovali dříve, jako například na gymnáziu Zéta: „My jsme ten impuls ke změně vůbec nepotřebovali. Kdo chtěl už dříve něco měnit, tak mohl i za starého systému.“

Zda škola vnímala tvorbu ŠVP jako impuls či nikoliv, záviselo na různých faktorech, například na charakteru změn, které škola již realizovala a při jejichž realizaci narážela na obavy z legislativy.

ŠVP jako legalizace profilace Právě snaha „legalizovat“ mnohé formy práce přivedla některé školy k samotné tvorbě ŠVP. Některé z nich již svou profilaci měly částečně formulovanou a narážely na obtížnosti spojené s tehdy platnými učebními dokumenty. U některých se snaha po „legalizaci“ navíc spojila se snahou po komplexnějším přístupu. K tomu dokládají na gymnáziu Iota: *„My už jsme s těmi změnami začali dřív, a tak jsme je chtěli trochu legalizovat.“* a podobně na gymnáziu Kappa: *„...zlegalizovat to, co jsme dělali mnohdy možná v ‚potaji‘.“*

Bylo-li záměrem škol legalizovat netradiční formy práce, znamenalo to, že jejich profilace vznikla před samotnou tvorbou ŠVP, což ostatně mnohé ze škol dokládají. Jednalo se o profilaci školy, která je spojována se školou tradičně, nebo vznik profilace byl spojen s dřívějšími podstatnými událostmi, např. změnou vedení školy. Toto je dobře patrné na následujících výrociích: *„My jsme už byli profilováni předtím a je to tu tradice školy“* (Iota), *„Vyšší gymnázium jsme už měli profilované. Ta profilace už tady fungovala nějakou dobu a tam jsme se spíš snažili jít cestou, abychom neporušili to, co nám už funguje.“* (Lambda) nebo *„...my jsme upřímně řečeno trochu naroubovali ŠVP na to, co už jsme měli“* (Zéta). Podobně se vyjádřili na gymnáziu Tau: *„My jsme s ŠVP nechtěli měnit naše zaměření a svoji dosavadní pedagogickou činnost, my chceme zůstat u toho, že jsme otevřená škola.“* Podobně tomu bylo i na gymnáziu Alfa: *„Studium s orientací na matematiku, tam se nijak dramaticky nic nezměnilo, ale to je třída, která je výjimečná, protože na jižní Moravě nemá ekvivalent.“*

...to nebylo jenom vedení, to pocházelo z lidí ... Profilace školy vznikala tedy buď přímo v období tvorby, anebo byla jenom do ŠVP zformulována, doplněna či rozšířena. Vzhledem k tomu, že podstatou profilace – zaměření školy je formulovaná vize, je důležité sledovat, jakým způsobem se na formulaci zaměření podíleli jednotliví lidé ve škole. A zda se neukazuje souvislost mezi akceptováním zaměření a významu, který byl dán prodiskutování tohoto zaměření co nejširším spektrem účastníků vzdělávání. Někteří při rozhovoru přímo zdůraznili z jejich pohledu nutný aspekt týmové spolupráce při tvorbě ŠVP, nejvýrazněji asi na gymnáziu Omikron: *„Správným směrem jde určitě to, že se vše má dělat, aspoň v ideálním případě, týmově. To znamená, že to toho individualistu, který se v každé své hodině s dětmi do třídy uzavřel, přivede k nějaké koncepčnější práci.“* Což doplňuje další výrok z téže školy: *„To nebylo jenom vedení, to pocházelo z lidí, z davu.“* Podobně se vyjádřili i na gymnáziu Rhó: *„Rozhodli jsme se [pro vstup do pilotáže] po větší diskusi ve škole“.*

Většinou se jedná o diskuzi ke koncepci školy, která by měla optimálně vycházet z vize, ale v rozhovorech často splývá s koncepcí učebního plánu. Tyto diskuze byly většinou obávané, jak dokládá výrok z gymnázia Epsilon: *„Nasměřovali jsme se tak jako zatím teoreticky, ... říkalo se nám, že bychom měli zasednout ve sborovně v předmětových komisích a začít se hádat. My jsme tomuto ale chtěli předejít, protože jsme očekávali, že by to bylo velmi bouřlivé.“* Proto se v mnoha

případech jednalo o rozhodnutí formulovat vize pouze vedením školy nebo užším týmem zapojeným do tvorby ŠVP, byť do této formulace mohli být zapojeni ostatní pedagogové školy. Důvody, proč tomu tak mohlo být, vystihuje ředitelka gymnázia Ksí: *„To asi vnímám jenom já, spolu s paní zástupkyní.“* Jiný, ale ve své podstatě podobný je výrok ředitele z gymnázia Lambda: *„Na nižším gymnáziu to znalostní učení bylo – frontálka, kdy se de facto zneužívá vrozená inteligence našich žáků, a kantoři věděli, že oni se to žáci stejně naučí.“* Jestliže se podařilo přenést diskuzi do širokého pléna, umožňovalo to lépe přenést i zodpovědnost za realizaci dané profilace na většinu učitelského sboru, jak dokládá výrok z gymnázia Kappa: *„Máte šanci říct, co se vám nelíbí a líbí a jak si to představujete; takže konec mrčení a svádění to na někoho jiného. Je to teď už jenom o vás.“* O tom, že formulace profilace bez větší diskuze byla mnohdy příčinou sporů, svědčí výrok: *„Vždyť jsem to nařídila. To byl odpor jak blázen. To bylo úplně šílené, to nechceme.“* (Ksí)

V charakteristice ŠVP je vedle části zaměření školy ještě druhá s ní úzce související, a to je profil absolventa. Pro formulaci vize školy je právě profil absolventa podstatnou, ne-li nejdůležitější částí. Od ní se často odvíjí to, jak školu hodnotí učitelé, rodiče a žáci. A roli tohoto aspektu je ve výpovědích dáván značný význam; například na gymnáziu Omikron uvedli: *„Začali jsme od profilu absolventa, jako od střešní věci, a pak se šlo směrem dolů.“*

**Profilace školy
postavená na
profilaci žáků**

Právě soustředění se na žáky, jako jeden z důležitých zdrojů námětů pro profilaci školy, bylo velmi patrné prakticky ve všech rozhovorech. Určitá souvislost je vidět s analýzou školy, která pro školy zapojené do pilotního ověřování byla jednou z prvních fází. Při této analýze šlo mj. o získání právě podkladů pro profilaci, jak dokládá ředitelka gymnázia Ksí: *„Otevřené dotazníky, aby každý mohl se vyjádřit. ...tak to bylo takové silné. Byly tam ale i dobré nápady. ... i podněty pro tvorbu ŠVP, no a s tím jsme pracovali.“* Nebo na gymnáziu Epsilon: *„Na rodiče šly dotazníky, na absolventy šly dotazníky,... z výsledků se začalo tvořit to, kam bychom chtěli školu směřovat.“*

Právě informace zjišťované od žáků vedly následně k profilaci, která je na mnoha gymnáziích podobná. Na gymnáziích se k tomu uvádělo: *„Byla spousta námětů od učitelů i žáků. Třeba, že v posledním ročníku se už nechtějí učit všechny předměty, že se chtějí víc profilovat“* (Ypsilon). Podobně: *„V praxi rodiče chtějí, aby to jejich dítě bylo z gymnázia všeobecně připravené“* (Epsilon). Nebo: *„Oni z toho nematurují, takže by uvítali, kdyby došlo k tomu, že by se ti žáci v posledních ročnících už nemuseli zabývat tím, co vědí, že nebudou studovat.“* (Ksí). Případně *„... systémem volitelných předmětů se děti mohou profilovat, jak ony samy chtějí.“* (Zéta)

Další příčinou, která významně směřovala gymnázia k všeobecnému zaměření a výrazné možnosti profilace absolventů, byla geografická poloha školy, jak dokládá ředitelka gymnázia Delta: *„Naše spádová oblast je poměrně rozsáhlá a žáci v ní jsou různorodí. Proto je skladba učebního plánu koncipována tak, aby uspokojila žáky humanitně, jazykově nebo přírodovědně nadané.“*

Z těchto dvou aspektů vychází velmi podobná charakteristika vzhledem k individuální profilaci žáků v průběhu jejich studia na gymnáziích.

„My jsme se zaměřili spíš na ty volitelné předměty,... ty poslední dva roky, aby se žáci učili podle toho, na jakou chtějí vysokou školu. A to by už v těch sedmnácti měli vědět.“ (Gamma). Na gymnázium Alfa na toto téma sdělili: *„Polovina hodin v učebním plánu jsou předměty, které si žáci volí. Což předtím nebylo. Toto je poměrně významná změna, že dvojnásobně vzrostla možnost individuální profilace žáka.“*

Podobně i na gymnázium Ypsilon: *„My jsme se profilovali tím, že jsme celý ten rámec odučili za první tři roky ... vytvořili jsme tzv. systém maturitních příprav.“* Podobně na gymnázium Rhó: *„Koncept školy jsme založili na vysoké volitelnosti ... a myslím si, že jsme zvolili takový rozsah, který byl ve své době nevídaný. Rozhodli jsme se pro všeobecné zaměření s tím, že naši studenti mají v posledních třech letech studia velkou možnost volby.“* Podobně na gymnázium Kappa: *„My jsme i ŠVP postavili tak, abychom měli ve čtvrtých ročnících co nejvíce prostoru pro volitelné předměty i pro to, aby byli studenti připraveni na vysokoškolská studia.“*

Tyto výroky dokládají značnou podobnost v profilaci škol. Některé ze škol volily určitou omezenou možnost individuální profilace žáků prostřednictvím bloků. Přestože zkušenosti s tímto jsou minimální, ukazuje se, že i tato forma individuální profilace má určitá úskalí, což dokládá výrok z gymnázia Ksí: *„Teď máme trochu problém. Oni třeba potom, hlavně kluci, po třetím ročníku zjistí, že si špatně navolili. Na první pohled, když jde někdo na ten humanitní blok, tak jde jako na ten jednodušší.“*

3.4.2 Význam profilace pro gymnázia

Přínos pro rozvoj školy

Pro formulování profilace školy je klíčové, jaká jsou očekávání spojená s touto formulací, případně jaký účel má ať již formulovaná profilace, nebo profilace spíše zpracovaná do ostatních částí ŠVP.

Určitě důležitým přínosem formulování a komunikace profilace prostřednictvím ŠVP je přínos pro rozvoj školy. Vzhledem k malému časovému odstupu nebyl tento přínos často v rozhovorech zmiňován, ale na výroku koordinátorky z gymnázia Epsilon je patrné, že profilace, kterou zpracovali, nepřináší očekávané výsledky, a proto se zamýšlejí nad vlastním významem profilace pro svou školu: *„My jsme do tvorby ŠVP šli s myšlenkou, že se jednotlivé školy vyprofilují. Jenomže v praxi rodiče chtějí, aby jejich dítě bylo z gymnázia všeobecně připravené. [Z vedlejšího města] sem kluka nepřihlásí proto, že jsme humanitně orientovaní a on by jednou chtěl studovat psychologii. Takhle to nefunguje. Trutnovák se přihlásí do Trutnova, on by sice chtěl studovat psychologii, ale prostě tam je doma a hotovo. Čili já jsem od toho očekávala víc, než jak to v praxi funguje.“*

V případě profilací, které jsou již dlouhodobě ve škole ukotvené, je patrné ověřování její funkčnosti na základě zpětné vazby. *„To byla věc, která naši školu profilovala, získávali jsme tím hodně studentů, protože se jim to líbilo v ŠVP naší školy.“* (Rhó)

V dalších rozhovorech není tato tendence tolik zřetelná, ale právě souvislost mezi analýzou podmínek školy, snahou reagovat na podněty od žáků a formulováním profilace školy je dokladem promyšlení profilace, která bude směřovat k rozvoji školy.

Značný význam pro některé školy měla formulace profilace do ŠVP jako podnět ke komplexnímu zapracování aktivit školy. Práce na promyšlení profilace školy umožňovala využít jednak zkušeností, které měla škola s dílčími aktivitami, jako např. na gymnáziu Éta: *„Máme vybudovaný systém projektů, který by se hůř budoval nezávisle na ŠVP. Těžko bychom si tak najednou vymysleli, že budeme mít projekty; takhle se to dobře hodilo; přemýšleli jsme nad průřezovými tématy atd.“*, a jednak v souvislosti s důrazy, které jsou zformulovány v RVP, přeformulovat priority školy, jak je patrné ze slov ředitele gymnázia Lambda: *„[Je třeba] sladit potřebu rozvoje kompetencí s nutností zachování znalostí, které my pokládáme za zcela zásadní.“* nebo podobně na gymnáziu Rhó: *„Díky reformě jsme si vše lépe naformulovali a myslím si, že nakonec bude přínosné i to, že máme vše někde sepsáno, že to máme někde kompaktně, pohromadě, a že to má vše svou kontinuitu, souslednost a vnitřní logiku.“*

**Vnímání
profilace**

Za povšimnutí jistě stojí, jak samotné školy svou profilaci vnímají. Častou odpovědí na otázku, jak ovlivnilo ŠVP profilaci, bylo, že minimálně nebo vůbec. Zřetelně je to patrné z rozhovoru na gymnáziu Omikron: *„Myslím si, že ne. My jsme všeobecní a byli jsme vždycky“*. Zároveň ale prozrazují, že při práci na ŠVP svou práci přehodnocovali podstatně: *„Reforma je impulsem udělat vše skutečně úplně znovu; co se osvědčí, zůstane zachováno, ale na začátku se vše zbourá, nezůstane kámen na kameni – nebude se na starou konstrukci něco přilepovat; bude se stavět úplně znovu.“*

Tyto tendence nejsou vždy zcela zřetelné, ale asi charakteristické pro školní prostředí. Pro gymnázia je tradice, byť třeba krátká, velmi důležitá a jakékoliv signály naznačující, že škola výrazněji mění své zaměření – svou profilaci, nejsou často sdělovány. Dokladem může být výrok z gymnázia Iota: *„My jsme už byli profilováni předtím a je to tradice školy“*. Výjimkou jsou školy, kde se vědomě soustředili právě na profilaci školy jako formulovanou vizi a tu následně provazují s dalšími aktivitami.

Jak to dokládá výrok ředitelky gymnázia Sigma: *„Začali jsme se zamýšlet nad tím, čím bychom měli být jako gymnázium zvláštní oproti ostatním gymnáziím tady v okolí.“*

Na výše zmiňovaných formulacích je dobře patrný určitý rozpor mezi vnímáním profilace jako prostředku k odlišení vlastní školy a zdůrazněním její jinakosti. Tak byla profilace často vnímána a takto se k ní vyjadřovali mnozí z koordinátorů. Na druhé straně stojí profilace, jejímž cílem nebylo v první řadě asi odlišení, ale formulování společného cíle školy – určité mise směrem ke společnosti, ve které škola funguje. V tomto duchu se ukazují společné charakteristiky pro školy, které se touto cestou vydaly, které lze charakterizovat již citovaným: *„...to nebylo jenom vedení, to pocházelo z lidu...“* (Omikron).

Shrnutí kapitoly

3.5 Učitel a kurikulum: k personálním faktorům reformy

Záležitost všech lidí ve škole

V této části textu se zaměřujeme na personální podmínky v kontextu probíhající reformy. Témata, jež vykrystalizovala z rozhovorů, se vztahovala ke dvěma okruhům: vliv personálních podmínek na *implementaci* reformy a vliv personálních podmínek na *práci podle ŠVP* po úspěšné implementaci reformy.

Do prvního okruhu spadají komentáře týkající se reformy jako přechodu na systém dvoustupňového kurikula. V obecné rovině nacházíme komentář v rozhovoru na gymnáziu Ómega: *„Osobně si myslím, že každá změna, která je pouze formální – je přepisem něčeho někam jinam – je jako přemalování fasády z červené na žlutou. To podstatné se ale děje v myšlení lidí. Když chci změnit své okolí, musím změnit sám sebe, to je staré pravidlo.“* Ve stejném rozhovoru je dále explicitně vyjádřen názor na důležitost pozitivního přesvědčení konkrétního učitelského sboru: *„První okamžik je přesvědčení pedagogického sboru. U nás nastala racionální analýza věcí, které byly položeny na stůl; z naší školy bylo 90 % učitelů, kteří odpověděli ano, což jsem byl docela rád. Nedovedu si představit, že by ŠVP vytvářel pedagogický sbor, v němž by byla velká skupina lidí, kteří nechtějí realizovat změny. Myslím si, že ŠVP je záležitost všech lidí ve škole.“*

Do tohoto okruhu patří i komentáře týkající se role vedení škol, jehož podpora reformy se ukazuje jako jeden z rozhodujících faktorů. V rozhovoru na gymnáziu Ypsilon ředitelka na otázku, co bylo hlavním motorem tvorby ŠVP, odpovídá: *„No tak motorem jsem byla já. A pár dalších kolegů.“*

Idea decentralizace, která je jednou z klíčových idejí probíhající reformy, nepřináší do škol jen více rozhodovacích pravomocí; s oslabením vlivu centra na obsah i formu kurikula má na realizaci kurikula (výuku) daleko větší vliv osobnost konkrétního učitele. Do druhého okruhu spadají komentáře týkající se vlivu personálních faktorů na práci v nově definovaných podmínkách po úspěšné implementaci reformy. Poté, co je ŠVP hotov a uveden do praxe, role personálních faktorů neoslabuje. V rozhovoru na gymnáziu Ómega je to vyjádřeno následovně: *„Personální tým je jeden z určujících parametrů. Protože učitel – pokud do určité míry nefunguje jako vzor – žáky pro daný předmět nenadchne. Řekl bych, že role autority, která ve škole je, je absolutně dominantní. Myslím si, že ŠVP nemusí existovat, pokud bude osvětlený učitel.“*

3.5.1 Personální faktory ovlivňující implementaci reformy

Na tom, že je velmi důležité pro podporu reformy získat jednotlivé učitele, panovala mezi dotazovanými koordinátory shoda. V rozhovoru na gymnáziu Rhó zaznělo: *„Prvním krokem bylo pro reformu získat sbor. Pan ředitel se rozhodl, že pro to sbor získá, a hledal spolupracovníky.“*

Poměr mezi „přijímajícími“ a „odmítajícími“

Na mnoha gymnáziích se koordinátoři v rozhovoru vyjádřili k vnímanému poměru ve sboru mezi učiteli, kteří byli „naladěni na vlnu změny“, a učiteli, kteří se k reformě – ať již otevřeně nebo ve skrytu – stavěli skepticky. Na gymnáziu Epsi-

lon byl tento poměr, podle slov dotazovaného, nakloněn výrazně směrem k učitelům „přijímajícím“: „*My jsme měli velmi jednoduchou situaci hned zpočátku, protože víceméně s výjimkou jednoho, dvou lidí se všichni docela nadšeně rozhodli, že ano, my do té pilotáže půjdeme; a teprve potom jsme začali o tu pilotáž usilovat, čili my jsme měli to rozhodnutí těch lidí dřív, a to byla podle mého názoru obrovská výhoda.*“

O jisté „normalitě“ rozložení postojů v učitelském sboru se dozvídáme z rozhovoru na gymnáziu Lambda: „*Myslím si, že jsme takový normální sbor; [jsou tu učitelé], kteří jsou velcí fandové reformy, [jsou tu učitelé], kteří jsou nakloněni reformě a jsou schopni ji i realizovat, [jsou tu učitelé], kteří jsou proti reformě, ale vidí, že máme nějaké ŠVP, a protože jsou to dobří kantoři, tak to berou tak, že teď musí učit takhle, a [jsou tu učitelé], kteří k tomu mají vrozený odpor. Je to asi stejné jako na jiných školách. Tímhle se asi nelišíme.*“ Stejně tak je tomu zřejmě i na gymnáziu Fí: „*Pořád jsou zde učitelé, kteří se vnitřně smířili s ŠVP, ale také ti, kteří se s ním nesmířili.*“ V rozhovoru na gymnáziu Beta je nabídnuta podobná kategorizace: „*Jsou samozřejmě lidé, kteří se těchto tvůrčích procesů stále účastní a jsou aktivní; a těch je řekněme do třetiny, část, řekněme třetina lidí, neklade aktivní odpor, ale jsou schopní a ochotní; a část je v takové pasivní rezistenci, to trvá stále.*“ Jiná kategorizace je nabídnuta v rozhovoru na gymnáziu Ómega: „*Řekl bych, že na naší škole byly tři skupiny učitelů: pro některé lidi byla práce na ŠVP popisem současného stavu novým způsobem, pro některé to byl popis věcí, které by měli realizovat lépe, a pro někoho to bylo novum, ke kterému je třeba dojít buď bolestivou, nebo méně bolestivou cestou. Ta třetí skupina, to byla ta kategorie lidí, kteří se k reformě stavěli odmítavě; a zpravidla to jsou ti, kteří za sebe nechávají pracovat někoho jiného a žijí z podstaty.*“

Na gymnáziu Omikron cítí, že poměr mezi „přijímajícími“ a „odmítajícími“ učiteli je v jejich učitelském sboru vychýlen opačným směrem než na ostatních gymnáziích: „*Problém, který nebudu zastírat, byl, že se nezapojili naplno úplně všichni. Jakkoliv se teď ještě snažíme některé lidi zlomit. Ale zpětně to vidím – a zejména i z rozhovorů s ostatními řediteli – že i tak jsme pro ně maršani. Protože u nás se třeba dva nebo tři lidé nezapojili úplně naplno, snažili se to jen šolíchat a snažili se tomu vyhnout; nebo rovnou říkali, že s tím mají problém. Ale na jiných školách to podle mých informací dopadalo naopak. Že se tři lidi ze sboru zapojují a všichni ostatní se tomu vyhýbají.*“

Vedle přesvědčení jednotlivých učitelů, kteří se ŠVP zabývali v rovině realizace výuky, bylo velmi důležitým faktorem přesvědčení učitelů, kteří v hierarchii řízení tvořili spojovací článek mezi vedením školy a učiteli. Tento názor je vyjádřen v rozhovoru na gymnáziu Rhó: „*Tvorbu ŠVP brzdila možná nechuť některých učitelů přiložit ruku k dílu. V některých komisích to v podstatě zůstalo na jednom, maximálně na dvou lidech, v jiných komisích byla spolupráce širší. Možná že to někdy bylo i o osobě předsedy předmětové komise, o tom, jak uměl pro práci získat kantory. Někde se to dařilo více, někde méně.*“

Spolupráce mezi „přijímajícími“ a „odmítajícími“ Z rozhovoru na gymnáziu Lambda vyplývá důležitý postřeh. Tvorba ŠVP nemohla být úkolem jen pro učitele „přijímající“; pro úspěch reformy je důležitá spolupráce mezi „přijímajícími“ a „odmítajícími“: „Kromě nových kantorů, kteří přicházejí a nemohli se přímo účastnit té tvorby, na škole není ani jeden kantor, který by se na tom nějakým způsobem nepodílel. Samozřejmě, že ne každý na všech oblastech. Byly oblasti (celoškolní strategie, profil absolventa), které vznikaly skutečnou diskuzí týmu pro tvorbu ŠVP. Dobré bylo také to, že ten tým měl asi osm lidí a že ne všichni byli skutečně reformě nakloněni. Ale všichni byli buďto zkušení kantoři, nebo mladí nadšení kantoři, a každý tam přinášel nějaký svůj pohled; a myslím, že tato spolupráce byla velmi zajímavá.“

V některých rozhovorech se dotazovaní vyjádřili k vývoji poměru mezi „přijímajícími“ a „odmítajícími“ učiteli v čase – v průběhu reformy.

Změna poměru mezi „přijímajícími“ a „odmítajícími“ V rozhovoru na gymnáziu Beta na toto téma zaznělo: „[Negativním jevem byla] velká setrvačnost. Není pravdou, že by na začátku tvorby ŠVP byla nadpoloviční většina lidí připravena na to, že se má něco takového tvořit. Postupně se počet takových učitelů zvětšoval; ale i v současnosti, kdy už učíme tři roky podle ŠVP, tak podle mého názoru je ztotožnění se s reformou zhruba poloviční. A to přestože jsme pilotní škola.“ Na gymnáziu Lambda byla situace obdobná: „Když jsme se zeptali na pedagogické radě, kdo by se chtěl do týmu zapojit, tak přišla jedna kolegyně z šedesáti; takže bylo jasné, že tudy cesta nevede. Ale myslím si, že u nás je to takovým zvykem, že lidé čekají na oslovení, že to není tak, že by se někam hrnuli. Takže jsem ani nepředpokládal takový zájem, že bych musel kolegy zdvořile odmítat.“

V rozhovoru na gymnáziu Rhó je popsán proces postupného „ztotožňování se“ s reformou: „Řekla bych, že dvě třetiny sboru se s reformou ztotožnily. Čtvrtý rok učíme podle našeho vlastního ŠVP a myslím si, že už se dá říct, že ztotožnění nastalo. A že původní pojmy, například klíčové kompetence, které zprvu působily problémy, se dostávají takzvaně pod kůži. Že s tím člověk začíná počítat. Klade otázky ve smyslu, co chci, aby můj student uměl, nebo čím chci, aby se stal. Jak ho chci formovat. Více se to dostává do podvědomí. Jakkoli se to zprvu těžko přijímalo, myslím si, že v podvědomí kantorů je to čím dál tím víc. V tomto smyslu ŠVP sehrálo dobrou roli, i když to bylo těžké a bolestné.“

„Třetí plochy“ V rozhovoru na gymnáziu Beta se hovoří o třech plochách v učitelském sboru v procesu „ztotožňování se“: „Základní problém je asi to, jak velká část sboru chtěla něco takového dělat. Vůbec zájem o to, stát se pilotní školou – tedy dělat jako první tyto věci a možnost je i nějak ovlivnit – tak takových lidí na škole byla jednoznačně menšina. Nebyl to jenom ředitel a koordinátor, ale byla takových lidí menšina; a to postupné zapojování dalších lidí se setkávalo s různými nepřijemnostmi. Tito lidé začali být lépe hodnoceni, jednak v rámci školy, jednak v rámci spolupráce s ÚP, a začala se tam objevovat typicky česká vlastnost – závist. A když potřebujeme udělat celý ŠVP a nemáme dostatek lidí, tak musíme někoho přimět, a to vytvářelo třetí plochy.“

K důvodům, proč se někteří učitelé stavěli k reformě – alespoň zpočátku – odmítavě, se více dovídáme z rozhovoru na gymnáziu Alfa: „Obecně si myslím, že ta práce byla opravdu enormní kladena – čert vem koordinátora nebo ředitele, to je jasné, ale – na normálního běžného učitele, který má čtyřicetihodinovou pracovní dobu věnovanou výuce, a teď jsme kladli na celý pedagogický sbor – na každého jinou měrou, ale na každého – úkoly, které jim čas zabíraly. A vidina výsledku a přínosu té práce byla velmi vzdálená a mlhavá. Oni někteří, pravda, zažili mnoho školských reforem a že by [této reformě] příliš věřili, tak to tedy ne. To byly problémy zásadního charakteru.“ Podobná zkušenost je zmíněna v rozhovoru na gymnáziu Sigma: „My jsme se s paní ředitelkou snažili o to, abychom myšlenku nutnosti reformy přenesli na učitele, aby oni cítili, že je reforma nutná; ale nevím, jestli se nám to úplně podařilo. Myslím si, že část učitelů to opravdu považuje za formalitu. Protože takových reforem už tady bylo, už jich proběhly spousty. A kompetence, to jsou jenom slova pro dovednosti, které jsme tady měli již dříve.“

Někteří zažili příliš mnoho reforem

Extrémní, avšak zřejmě poměrně časté řešení situace, kdy konkrétní učitel nesouhlasil s reformou probíhající na škole, byl odchod daného učitele z dané školy. Ěta: „Diskutovalo se o tom, že je reforma nesmysl, že všechny děti budou ‚blbé‘, že upadne vzdělanost v České republice, všichni budou hloupí jako v Americe, že reforma je nebezpečí. A odešlo nám [ve fázi přípravy ŠVP pro nižší gymnázium] aspoň 5 učitelů. [Proto později] při práci na gymnaziálním vzdělávání už problémy nebyly. Ten sbor je na ŠVP víceméně naladěný a je naladěný na reformu a pracuje; to byste viděl, kdybyste prošel dneska školu, máme celoškolský projekt, nenašel byste nikoho, kdo stojí stranou.“ Na jiném místě tohoto rozhovoru je proces ‚ztotožnění‘ rekapitulován takto: „První reakce [na reformu] byly dost negativní. Začala to hrstka učitelů. V červnu 2005 tady bylo jen 7 takových hodně nadšených lidí, včetně vedení, ale teď už je to většina sboru. Takový ti skalní odpůrci a skalní frotálisti odešli. Teď je většina sboru pro, ale to ještě zdaleka neznamená, že většina sboru má v krvi všechny potřebné metody, to ještě ne.“ I jiná gymnázia zřejmě prošla fází ‚prořezávání‘ učitelského sboru. V rozhovoru na gymnáziu Ksí je to formulováno následovně: „Tak to víte, že to někteří nechápali, někteří odešli. Nezvládli to množství práce.“

Ti, co nezvládali, odešli

Odchod učitele ze školy jako důsledek nesouhlasu s probíhající reformou však řeší situaci pouze ve fázi pilotáže. Navíc – pokud předpokládáme, že učitelé odchází na nepilotní školy, nikoli mimo školství – se tím snižuje pravděpodobnost akceptace reformy na ostatních školách. Či snad, až dolehne reforma na tyto ostatní školy, bude nezřetelné se s reformou znamenat pro učitele definitivní odchod ze školství?

Dnes tu nejsou lidé, co stojí stranou

Aby k odchodům ‚nepřesvědčených‘ učitelů nemuselo docházet, vyvíjejí některá gymnázia nové strategie přijímání nových učitelů do sboru. Na gymnáziu Lambda je tento proces popsán následovně: „Tak daleko nejsme, abychom řekli, tak pane kolego, s vámi už příští rok nepočítáme. Ale snažíme se problémům alespoň nějak předejít při výběru kantorů. Vždy, když k nám někdo přijde se ucházet o práci, a my potřebujeme zrovna tu aprobaci, tak ho tady necháme několik

hodin prohlédnout, několik hodin odučit, jdeme se na něj podívat a spíš než to, jestli to umí, tak hledáme takové to něco, co není ani moc dobře popsatelné, ale co dělá dobrého kantora dobrým kantorem. To fluidum, které okolo něj jde a jestli umí šířit pozitivní energii nebo ne.“ I na gymnáziu Omikron jsou kladeny na přijímané učitele konkrétní nároky: „Učitelé jsou na naši školu vybíráni na základě psychodiagnostiky a ta objednávka od vedení je, že to mají být silné osobnosti, které jsou kreativní.“

Podpora vedení

V okruhu důležitých personálních faktorů podporujících implementaci reformy se dotazovaní opakovaně vyjadřovali k tomu, jak důležitá je podpora vedení školy. V rozhovoru na gymnáziu Fí konkrétně zaznělo: „Podpora vedení [je důležitá]. Na naší škole je ze strany vedení výborná podpora, ale znám kolegy koordinátory, kteří se setkali s přístupem, tak ty to udělej, vytvoř, vezmi si nějaký lidi, jaký chceš, a pak mi to předlož, ale nechtěj po mně nic. Nechtěj po mně finance, nechtěj po mně materiální zázemí a tak dále.“ V rozhovoru na gymnáziu Rhó je vyjádřena podobná myšlenka těmito slovy: „[Důležitá byla] chuť některých lidí zúčastnit se a hlavně pana ředitele, který sehrál důležitou roli v tom, že dovedl kantory získat, že je dovedl motivovat, a to slovně i finančně.“ Podobně na gymnáziu Zéta: „Ředitel [u nás] dává podněty a hlavně nesvazuje. Záleží na tom, jaké je vedení. Jestli dává otevřený prostor.“ V rozhovoru na gymnáziu Lambda je role vedení shrnuta těmito slovy: „Osobně si myslím, že postoj vedení školy ke kurikulární reformě byl zásadním momentem toho, co se na školách odehrávalo, protože pokud ředitel nebyl nakloněn změnám, tak se ten negativní duch přenesl na celou školu, případně nebyl schopen důsledně čelit negativistickým náladám sboru, protože když si člověk přečetl RVP, tak bylo jasné, že nás čeká velká práce, kantory čeká velká práce. Jakmile ředitel řekl, stejně je to k ničemu, nemohlo z toho pak být nic normálního.“

V rozhovoru na gymnáziu Omikron připisují zvláštnosti klimatu na své škole jinou strukturou vedení školy: „Naše škola je jiná i v tom, že její struktura není tak hierarchická jako asi na většině gymnáziích. U nás není vladař, který by seděl na hodně vysokém trůnu, byl úplně odstřižen a nedohlédl do podhradí. U nás si hodně lidí najde svoji parketu, aniž by se jim vedení nějak moc pletlo do cesty. A existuje velká tvůrčí svoboda, ať už v učení, v práci v předmětových sekcích, nebo při tvorbě ŠVP.“

Mírný tlak ze strany vedení K zajímavému závěru dospělo vedení gymnázia Lambda analýzou odpovědí z dotazníkového šetření realizovaného mezi učiteli: „My jsme prováděli poměrně rozsáhlá dotazníková šetření, předtím než jsme práci na ŠVP zahájili, a tam bylo jedno z tvrzení, ke kterým se kantoři vyjadřovali: ‚bez mírného tlaku vedení se žádné změny dít nebudou‘. A na tom se shodl stoprocentně celý sbor.“

Z rozhovorů na jiných gymnáziích vyplývá, že síla tohoto ‚tlaku‘ se lišila v závislosti na specifických podmínkách dané školy. Na gymnáziu Tau na toto téma říkají: „Vznik ŠVP u nás nepřinesl nějaké velké problémy, jak to slyším na jiných školách. Já tady mám v podstatě poslušný pedagogický sbor; to souvi-

selo možná i s tím, že koordinátorkou jsem sama. To, co vedení školy do určité míry řekne a nalajnuje, tak ten pedagogický sbor přijímá bez nějakých velkých diskusí a obstrukcí, takže když měli kolegové jako tým něco udělat, tak si nikdo netroufl termíny nesplnit. Ale troufám si říci, že kdyby měl tím koordinátorem být kolega, který by nebyl členem vedení, tak by to asi problémy přineslo.“

Přetrvávající rezistence

V některých rozhovorech vyjádřili dotazovaní mírnou obavu nad trvanlivostí efektů reformy. Hrozí, že po uplynutí jistého časového období se ‚latentně reformu odmítající‘ učitelé vrátí k původnímu, to jest ‚nereformovanému‘ či tradičnímu kurikulu? V rozhovoru na gymnáziu Sigma je tato otázka naznačena: „Myslím si, že spouště lidí, když byl [ŠVP hotov], že se jim ulevilo a že to způsobilo takovou lehkou euforii ve smyslu – hurá, máme to za sebou. A teď je otázka, jestli to neznamena, že si řekli – máme to za sebou a jedeme dál, jakoby se nic nestalo. Je otázka, jestli jsme schopní opravdu důsledně dohlížet na to, aby se ŠVP naplňovalo.“ Stejná obava je – s oporou o přílehlavou metaforu – vyjádřena v rozhovoru na gymnáziu Omikron: „Obávám se, že lidé, kteří až tak úplně nežili a nedýchali s tvorbou ŠVP – jakkoli jsem říkal, že byli v menšině – jen zalezli do krytu; občas sice přišel nálet, spadly bomby, ale je to netrefilo, a teď zase můžou vylézt a dál si realizovat to, co realizovali dříve. Proto nyní [při hospitacích] hlídám, jestli se někdo neodchyluje v učivu. Baroko se přesunulo ze čtvrtého ročníku v osnovách do třetího ročníku v ŠVP, a teď by se mohlo stát, že bych přišel do čtvrtého ročníku, a tam se bralo baroko, i když se mělo brát ve třetím. Tohle jsem zatím našťěstí neodhalil, ale nedělám si iluze. Skoro bych si tipnul, že pár kolegů si jede podle starého a moc s nimi reforma nehnula.“

**Poté, co bomby
spadly**

Věk učitelů jako faktor ovlivňující akceptaci reformy

V mnoha rozhovorech se dotazovaní vyjádřili k otázce, zda lze nalézt souvislost mezi akceptací reformy u konkrétního učitele a jeho věkem. Jinými slovy, zda lze obecně říci, že starší učitelé byli vůči reformě spíše skeptičtí, zatímco mladší učitelé ji spíše přijímali. Jedna taková zkušenost zaznívá v rozhovoru na gymnáziu Delta: „Očekávaným problémem byl přístup starší generace k připravované reformě. Bylo slyšet názor, že takových změn už bylo mnoho. Avšak pouze jeden člen pedagogického sboru z této věkové kategorie odmítl spolupracovat na tvorbě ŠVP. Ostatní se postupně zapojili, někteří dokonce přebrali v rámci předmětové komise vůdčí roli při tvorbě ŠVP.“ Obecně však taková souvislost z rozhovorů spíše nevyplývá. Například v rozhovoru na gymnáziu Éta se uvádí: „Možná že někteří [starší kolegové] už s tou činnostní výukou problémy mají. Ale na druhou stranu tady máme důchodkyni, kterou držíme za každou cenu, i když už léta přesluhuje. Ta je vynikající, zcela přirozeně pracuje v duchu reformy. Takže přijetí reformy není generační záležitost. S některými mladými jsou naopak problémy, neb přejali frontální výuku. Ti určitě s prací podle ŠVP problémy mají.“

**Starší versus
mladší**

Podobně je situace vnímána i na gymnáziu Ómega: „Je zajímavé, že starší učitelé k reformě přistupovali poměrně hodně pozitivně. Nedá se říct, že by starší učitelé byli negativně naladěni. Spíše jsme měli problém s některými mladými, kteří

přišli z vysoké školy, a měli takový pocit, že jsou nabiti novými informacemi a všechno budou realizovat v praxi; přitom ale své předměty učí poměrně starobyle.“ I na gymnázium Zéta mají zkušenosti se staršími proreformními učiteli: „Když tady byli inspektoři asi před rokem a půl, snad ze všech oborů z republiky, nejsem si jist, jestli nějaké velké pocity změny získali. Buď viděli kantora, který pracuje moderně, nebo kantora, který je zvyklý na klasické postupy. A vůbec nezáleželo na tom, jestli to je mladý nebo starý kantor. Tady byl třeba kolega češtinář, který pracoval do sedmdesáti let a nepotřeboval žádný RVP; a snažil se vytvářet nové postupy, nové metody zkoušení u maturity.“

Mladší nejsou postiženi tím, co bylo Rozdíl mezi mladšími a staršími učiteli může být vnímán v rovině perspektivy ke změně. V rozhovoru na gymnázium Lambda na toto téma zaznělo: *„Velké možnosti máme při práci s úplně nejmladšími kolegy ve sboru, protože ti samozřejmě nejsou vůbec postiženi tím, co tady bylo dříve, čili pro ně to není změna. Pro ně je ŠVP návod na použití školy, takhle tady prostě budete pracovat. ... U starších kolegů je to těžší. Ti učitelé, kteří dobře učili, tak učí stále dobře. Ti učitelé, kteří měli sklon k frontální výuce, tak možná nad výukou začali více přemýšlet, ale rozhodně je nenutím, aby od frontální výuky odstupovali, protože to jsou lidé, kteří by měli s jinou formou učení velké problémy.“*

Věk učitele mohl působit jako faktor zprostředkovaně. Z rozhovoru na gymnázium Ypsilon vyplývá důležitost individuální úrovně počítačové gramotnosti učitelů pro přípravu ŠVP: *„Náš informatik vytvořil tabulku, ale nemohl ji za každého vypsát. Stačilo kliknout špatně a už se člověk pohyboval jinde. A bylo mnoho lidí, kteří se neuměli dostat zpátky, neuměli třeba změnit záhlaví, zápatí. Možná, že vám se to zdá směšné, ale tady ten věk, od třiceti do pětapadesáti let, hraje roli, stejně jako různý vztah k technice.“*

Role rodičů

Rodiče a reforma K roli rodičů nacházíme vyjádření v rozhovoru na gymnázium Omega: *„Druhá věc byli rodiče. Rodiče čekali, co z toho vyplyne, a nakonec zjistili, že to je na všech gymnáziích stejné, takže tomu neuniknou. Vnímali to podobně jako poplatky ve zdravotnictví – „a pak jsou zase smlouvy, že se ty poplatky ruší.“ Ještě radikálněji je tento názor formulován v rozhovoru na gymnázium Gamma: „Řeknu Vám upřímně, rodičům je to „šum a fuk“. Protože jestli učíte podle ŠVP, nebo starých osnov, tak jim je to jedno. Takže rodiče můžeme vynechat.“*

Práce na ŠVP jako příležitost pro růst a stmelování pedagogického sboru

V rozhovorech vedených s koordinátory tvorby ŠVP lze vysledovat, jaký efekt měla implementace reformy na pilotních gymnáziích na pedagogické sbory.

Příležitost pro růst kolektivu V rozhovoru na gymnázium Sigma se dozvídáme, v jakém rozpoložení byly jiné pedagogické sbory před spuštěním reformy: *„Učitelé byli postaveni před zodpovědnost, před haldu práce – a mnoho z nich to frustrovalo. Představa té práce možná způsobila, že k reformě někteří učitelé přistupovali s velkým ne úplně odporem, ale ostychem a s obavami.“* Postupně však díky spolupráci docházelo k jakémusi efektu tmelení, o kterém se dočteme v rozhovoru na gymnázium Tau:

„Musím říct, že nás to v diskusích i víc tmelilo, slova: musí se to udělat, ať to máme hotové, ŠVP musí udělat všechny školy, je to reforma, která nás nemine, když ji uděláme teď, nebudeme ji muset dělat za dva roky – to byla taková podpora. A navíc jsme skutečně chtěli změnit náš učební plán – zapracovat do něj vyšší volitelnost seminářů a další aktivity.“

Ke stmelování kolektivu možná přispělo i poznávání toho, jak pracují jiní kolegové. V rozhovoru na gymnáziu Théta se dočteme: *„Ne všichni kolegové jsou schopni učit stejnými metodami. A to byl důležitý poznatek, který jsme si předtím nikdy neuvědomili. To, co umím a dělám já, nemusí nutně umět ten druhý, a přesto to ale není špatně. Umí zas jinou metodu do výuky.“*

Práce na ŠVP představovala pro mnohé učitele výzvu naučit se nové věci, jak je vysvětleno v rozhovoru na gymnáziu Tau: *„My jsme měli dost velké problémy s počítačovým vybavením, protože ve sborovně je 8 kolegů na jeden počítač. S tím byly u některých kolegů i problémy, protože ta práce s psaním takového dokumentu – aby to graficky vypadalo pěkně – je i docela specializovaná práce s Wordem; práce s odstavci, práce se styly, to některým kolegům činilo problémy. Celkově musím říci, že jsme se psaním toho dokumentu posunuli v tom týmu dopředu.“* Nadšení z práce na ŠVP bylo na některých gymnáziích systematicky kontrolováno a „brzděno“. V rozhovoru na gymnáziu Ypsilon se k tomu dočítáme: *„Jeden mladý kolega tělocvik-občanka nás tak nějak brzdil. Když jsme se rozjely – ty ženský padesátiletý – v nějakém tom rozepisování, tak on prohlásil: ‚ale tohle tam být nemusí, to tam nepište‘; brzdil nás, aby to nebylo moc dlouhé, aby tam nebyly zbytečnosti.“*

Jako jednu ze změn, kterou přinesl ŠVP, označují na některých gymnáziích zlepšenou komunikaci mezi učiteli. Na gymnáziu Gamma hovoří o zlepšení spolupráce: *„Změna je myslím v tom, že se učitelé, a to si myslím je asi nejpodstatnější, v rámci těch předmětových komisí naučili spolupracovat. A že se baví v paralelních třídách o tom, co tam dělají, jaké zadávají prověrky a tak. Čili podle mě jako to byl ten hlavní význam v životě školy, že se kantoři naučí spolupracovat. Teď se dokonce domlouvají na srovnávacích písemkách a takové věci. Jako to já hodnotím jako největší klad, protože vytvořit nějaký učební osnovy není až tak velký problém, ale komunikace tady dřív vážla a teď se to naučili, protože museli spolupracovat.“* Podobně to vnímají na gymnáziu Éta: *„Ta týmová práce. Tady nikdy taková týmová práce nebyla, jako je teď. To souvisí se vznikem ŠVP.“* Zlepšení mezipředmětové komunikace pozorují i na gymnáziu Rhó: *„Myslím si, že klima školy se tvorbou ŠVP nezměnilo, že tady tvůrčí klima bylo už předtím. Již dříve jsme měli různá setkání na téma - koncepce naší školy, profil absolventa, takže nemohu říct, že by se klima školy nějak výrazně změnilo. Možná došlo ke zlepšení v tom smyslu, že jsme si více uvědomili, že musíme lépe komunikovat mezi obory. Myslím si, že byla přínosem větší mezipředmětová diskuse.“*

Mezioborová komunikace

Na jiných gymnáziích se ale setkáváme s opačným názorem. Komunikace je důležitá, avšak nepřinesl ji ŠVP, byla tu vždy. Takový dojem alespoň vyplývá z roz-

hovoru na gymnázium Zéta: „Samozřejmě učitelé museli více spolupracovat. Já si myslím, že se to ale dělo i dřív. Když chemik potřebuje trojčlenku, tak [zjišťuje], kdy budou probírat tu trojčlenku matematici. Takže to byla souvislost nejen s ŠVP, ale i dříve jsme se museli domluvit, co potřebují fyzici, kdy co potřebují chemici.“ Jiný příklad uvádějí na gymnázium Ypsilon: „Komunikace tady byla vždycky. Třeba u chemie, když chci vykládat výpočet pH, musím zjistit, jestli umí žák logaritmovat. Takže ta komunikace tady byla vždycky. To bych zase ŠVP přikládala moc velký význam, kdybych řekla, že jsme začali komunikovat více. Dobrý učitel by měl vždycky komunikovat s okolím o tématech, na která navazuje.“

Důležitost mezioborové komunikace může spočívat ve vytváření příležitostí pro růst či právě stmelování kolektivu, jak vyplývá z rozhovoru na gymnázium Iota: „ŠVP ale ty změny nepřinesl. Protože tady je spousta lidí, kteří jsou inovativní a pořád hledají. A to potom nemůže ten jeden v té komisi zůstat postaru, ty děti si to řeknou.“

3.5.2 Personální faktory ovlivňující práci podle ŠVP

Role osobností a složení týmu

Do tohoto okruhu jsme zařadili výpovědi, které se již méně týkají samotné implementace reformy. Spíše se v nich dotazovaní vyjadřují k tomu, jakou roli hrají personální faktory v práci podle ŠVP poté, co byla reforma úspěšně implementována; v nových podmínkách definovaných reformou.

Na gymnázium Omikron vnímají určité osobnostní charakteristiky většiny učitelů za určité specifikum svého učitelského sboru, které má zásadní vliv na klima školy: „My jsme si objednali dvoudenní program, který má s naším sborem udělat typologii MBTI ... a ty psycholožky, poté, co to vyhodnotily, konstatovaly, že ještě nepoznaly školu, ve které by bylo tolik ‚neřiditelných kreativců‘, jako je u nás. Říkaly, na každý škole jsou kantoři spíš taková přesná, splní termín, vyžadují to od všech ostatních, správně zapíší do třídnice, a pak jsou tam taková tři kreativci, kteří jsou tam bráni jako blázni. A u nás je to přesně naopak, my tady máme samý kreativní učitele, co nejsou schopní dodržet termín, ale jde jim o věc, jsou úplně nadšení, byť jsou neřiditelní. To myslím, že je důležitý faktor, proč jsme tak jiní než ostatní školy.“

Podobně na gymnázium Rhó vidí konkrétní personální složení učitelského sboru jako důležitou proměnnou s ohledem na kvalitu výuky dle ŠVP: „Mezi kantory jsou samozřejmě velké rozdíly, jako na každé škole. Přesto si ale troufám říct, že nadpoloviční většina učitelů je u nás velice kvalitních a že se to do výuky podle ŠVP promítá velmi výrazně.“

To, že na aktuálním složení týmu závisí nejen zpracování jednotlivých oblastí v ŠVP, ale i např. materiální vybavení učeben, vyplývá z rozhovoru na gymnázium Lambda: „Byly předměty, které si díky ŠVP výrazně pomohly, a jsou předměty, které si díky ŠVP a tomu, jak přistupovaly k tvorbě ŠVP, výrazně zkomplikovaly do budoucna život. Ale nejsem si jist, jestli si to kantoři dostatečně uvědomují. Vezmu dva konkrétní případy, na kterých je to velice dobře vidět: francouzština

a němčina, čili druhý jazyk. Francouzštináři se do reformy pustili ve velkém stylu; spustili projekt, který je na tři miliony na podporu výuky francouzštiny. A němčina se pomaličku jakoby stahuje. A nemyslím si, že je to úplně ideální, ale ten tah na branku je u francouzštinářů opravdu tak veliký, že jsem jim v tom nehodlal bránit, protože pak by to mohlo dopadnout tak, že by ti lidé odešli, což by bylo pro školu určitě škoda. Takže francouzština díky svému přístupu učí více hodin a bude mít daleko lepší materiální vybavení; máme tady francouzského lektora, který učí už v primách. A němčináři jsou z toho nervózní, když najednou vidí, že více učí ten svůj druhý aprobační předmět; ale nějak je to neprovokuje k tomu, aby byli víc aktivní.“

Některé aspekty ŠVP – například zpracování mezipředmětových vztahů – mohou takto záviset na osobě jednoho učitele. V rozhovoru na gymnáziu Delta na toto téma zaznělo: „Integrace a vytváření nových předmětů je výrazně ovlivněno skladbou učitelského sboru. Vytvořím-li nový předmět, je to riskantní, protože obvykle je ve sboru pouze jeden učitel, který je schopen jej realizovat. Týká se to především malých škol. Dovedu si představit výuku vzdělávací oblasti Člověk a zdraví jako samostatný předmět na zdravotnické škole. Na naší škole ale ne.“ Dále je toto téma rozvinuto v rozhovoru na gymnáziu Alfa: „Pakliže tady budou fakulty připravující učitele chrlit absolventy například předmětu science, tak nebude problém [integrovat]. Ale prozatím jsme to riziko postavit to na konkrétním učiteli nepodstoupili, protože nikde není psáno, že ten člověk se bude živit do smrti tím, že tady bude učit.“

**Úskalí
specializovaných
předmětů**

V rozhovoru na gymnáziu Zéta zaznívají konkrétní zkušenosti v této oblasti: „I při tvorbě ŠVP bylo řečeno, pokud tam něco napíšete, tak by se tím měli řídit učitelé toho daného oboru. Vím o školách, kde některý předmět dělal jeden kantor, který měl svoji představu; jenže když ten kantor ale odešel, přišel po něm jiný a ten měl úplně jiný náhled na ten obor. Tady vznikl malý problém s biologií, když kolega zemřel. Bylo to zaměřeno na ekologii a na botaniku, a ti jeho následovníci jsou tím trošku svázáni a mají potřebu to upravit. Z tohoto pohledu oceňuji, že to je hodně o lidech; že by se měli domluvit a shodnout se na společných minimech, která budou dělat.“

Podobné zkušenosti mají na gymnáziu Kappa: „My jsme měli češtinářku, která pracovala na ŠVP, a potom odešla na mateřskou dovolenou. A najednou přišli noví učitelé českého jazyka, a když doběhlo ŠVP do třetího ročníku pilotáže, tak začaly přicházet otázky – ale tady já tomu nějak nerozumím. Takže se jí telefonovalo domů a zjišťovalo se, jak ona to vlastně myslela. Co tedy chtěla, aby se v tom projektu dělalo. To je jenom ukázka toho, že opravdu jedinec může vnést nějaký nápad, a najednou ti noví, co přišli, říkají, nám se to ale takhle nelíbí. Takže určitě velmi záleží na tom člověku, který byl u počátku tvorby ŠVP.“ A co teď s tím? „Doporučovala bych, aby se učitelé snažili psát ŠVP tak, že věci, o kterých tuší, že na ně celý kolektiv nepřistoupí, nechají otevřené, a ať si je dají do svých vlastních tematických plánů; budou si je připravovat jako své specifikum. Nejde nekompromisně říct, tohle budete dělat všichni přesně stejně jako přes ‚kopírák‘. Učitel je svébytná osobnost a nebylo by dobře mu naporučit, že to takhle musí udělat, jen proto, že to tak dělá kolega.“

ŠVP a osobnosti školy V rozhovoru na gymnáziu Ypsilon zaznává v této souvislosti zkušenost, že tvorba ŠVP do jisté míry stojí na „osobnostech školy“: *„Při tvorbě ŠVP to chce chuť. Tu chuť by měl mít ředitel. Jakmile ji nemá, tak je to o ničem. A pak to chce obklopit se lidmi, kteří do toho s vámi půjdou a najít někoho, kdo už se v tom vyzná třeba po stránce grafické. Nemá cenu, aby se do tvorby pouštěli všichni, např. do grafické úpravy. Stejně tak nemá cenu, aby se všichni pouštěli do stylistické úpravy, protože někteří na to nemají. To se tady asi vždycky podařilo, že se našel jeden, který řekl: já to udělám. Chce to, aby byl za každý obor jeden učitel, který vymyslí tu správnou větu, dokáže si ji napsat, obhájit a dokáže si pod ní něco představit. Je to založeno na osobnostech školy.“*

Na gymnáziu Zéta mají v tomto smyslu konkrétní zkušenosti: *„My máme pana ředitele vizionáře ... on je velice takový aktivní a snaží se zapojit do možností, které se nabízejí ... Před deseti lety jsme pořádali celosvětový turnaj mladých fyziků. Lidé věděli, jak je ta soutěž náročná. Jsme vesnické gymnázium, které nemá možnosti se kontaktovat s odborníky na to téma. Je třeba udělat spoustu měření ... Takže se říkalo ne, fyzici, to nemůžeme zvládnout, na to naši studenti nemají. A pan ředitel vytvořil podmínky, jezdilo se do Olomouce, do Prahy, do Kladna na měření. Přesvědčil jednoho kolegu fyzika, který si to vzal na starost. Dopadlo to tak, že jsme se poprvé zúčastnili turnaje mladých fyziků a náš tým vyhrál republikové kolo a naši žáci nás reprezentovali v Číně. Myslím si, že podnětem ale není ŠVP. Podnětem je nějaká osoba, která to chce dělat.“* V rozhovoru na gymnáziu Alfa se ve stejné souvislosti nabízí obrat lidí, kterých si vážíme: *„Ten užší tým, ten byl definován tak, že to byli lidé, ke kterým jsme měli velkou důvěru. Byli to lidé, kterých si vážíme za jejich práci a u kterých jsme byli přesvědčeni, že budou celou věc vnímat globálně a ne jen úzce předmětově. A to jsme jim také kladli na srdce, že jsme je vybrali, aby viděli do všech předmětů. V tom týmu byly zastoupeny všechny předměty, ale kladli jsme jim na srdce, aby to viděli globálně, předmětové zájmy potlačovali a dívali se na ŠVP jako na celek. A to se jim celkem dařilo, to musím říct, to bylo dobré.“*

Shrnutí kapitoly Souhrnem lze říci, že mezi klíčová témata v oblasti personálních aspektů lze řadit aktuální složení týmu, které je vnímáno jako jeden z důležitých faktorů reformy. Míra prerreformního přesvědčení jednotlivých učitelů, ale i věk a zkušenosti s předešlými reformami mohou hrát svou roli. Mezi rozhodující vlivy se řadí i postoj vedení školy. Otevřenou zůstává otázka *doby životnosti* nastalých proměn. Vyhodnotit, zda se určitá část učitelů po odeznění reformního nadšení vrátila k tradičním vyučovacím postupům, je úkolem pro budoucí výzkum implementace kurikula.

3.6 Kurikulární vlivy na tvorbu ŠVP

Kurikulární dokumenty jsou dalším z klíčových faktorů, které ovlivňují proces implementace kurikulární reformy. Zásadní úlohu zde mají především rámcové vzdělávací programy, neboť právě jejich prostřednictvím byly mezi jednotlivé učitele šířeny reformní ideje a záměry. Ukazuje se, že při tvorbě školních vzdělávacích programů učitelé vycházejí také z dalších kurikulárních dokumentů, na-

příklad dřívějších osnov, učebnic apod., které oproti státním kurikulárním dokumentům více konkretizují obsahovou skladbu učiva.

V této kapitole se zaměříme na to, které kurikulární dokumenty bezprostředně nebo přeneseně ovlivňovaly tvorbu ŠVP, jakou roli tyto dokumenty během tvorby ŠVP sehrávaly, jakým způsobem byly využity, jakou funkci jim koordinátoři přisuzovali a do jaké míry obsah těchto materiálů ovlivnil obsah jednotlivých ŠVP. V rozhovorech jsme se zaměřovali především na roli RVP G, RVP ZV, dřívějších osnov, učebnic a katalogů maturitních požadavků. Ukázalo se, že jednotlivým kurikulárním dokumentům, které byly v období tvorby ŠVP k dispozici, přisuzovali koordinátoři rozdílnou důležitost. Z analýzy rozhovorů také vyplynulo, že v různých fázích tvorby ŠVP do hry vstupovaly různé kurikulární dokumenty. Zatímco některé z dokumentů učitelé využívali při tvorbě ŠVP častěji a pracovali s nimi průběžně, jiné dokumenty sloužily pouze jako referenční rámec pro jednorázovou kontrolu správnosti, ucelenosti a návaznosti obsahu ŠVP na ostatní kurikulární dokumenty.

3.6.1 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Jak ukázaly odpovědi většiny koordinátorů, RVP G je možné považovat za stěžejní dokument kurikulární reformy na gymnáziích. Studium RVP G byla reforma na jednotlivých školách patrně odstartována. Důležitost RVP G poměrně zdařile vystihl koordinátor z gymnázia Ómega: „*RVP, to je základní dokument, z kterého se odvíjelo všechno, co se sepisovalo v rámci ŠVP; je to základní manuál, základní dokument, z kterého musel vyjít každý učitel, který zpracovával ŠVP.*“ Jak naznačují odpovědi některých koordinátorů, jednotliví učitelé se nejprve seznamovali především s obecnými částmi RVP G, teprve poté s pasážemi, které se týkaly především jejich vyučovacích předmětů. Výrok zástupce gymnázia Zéta ukazuje, že učitelé na tomto gymnáziu nečetli celý RVP G, ale seznámili se pouze s jeho některými pasážemi, zejména s obecnou částí RVP G a těmi částmi, které bezprostředně souvisí s předmětem, jemuž vyučují: „*Všichni měli za úkol přečíst RVP. Samozřejmě určitě češtinář nečetl matematiku. To je mi jasné. Ale všichni měli za povinnost přečíst tu společnou část. A každý učitel přečetl obor svůj a obory, které s ním souvisí.*“

Základní dokument pro tvorbu ŠVP

Pro pilotní gymnázia představoval RVP G jediný dostupný písemný materiál, který konkrétněji definoval ideje a záměry kurikulární reformy. RVP G tak byl základním informačním pramenem, ze kterého učitelé vycházeli při koncipování vlastních školních vzdělávacích programů. To dokládá výrok koordinátora z gymnázia Ómega: „*Jako příručka, jako manuál byl RVP G zpracován dobře.*“ Obdobně se vyjádřil také zástupce gymnázia Rhó: „*Myslím, že v tom smyslu je RVP G pro nás dobrý materiál, který nám pomohl utřídit si a srovnat některé věci, a vše zkompletovat.*“ RVP G představoval v rané fázi kurikulární reformy dokument, s využitím kterého učitelé začali přemýšlet a diskutovat o potřebnosti, cílech a smyslech kurikulární reformy a zejména významu některých nových pojmů, které byly v souvislosti s reformou zaváděny. Můžeme tak usuzovat z odpovědi zástupce gymnázia Alfa: „*Později se ukázalo, že trvalo delší dobu, než učitelé porozuměli všem detailům. To porozumění přišlo až za nějakou dobu, a to se*

RVP G pomohl utřídit některé věci

Pochopit hloubku té změny zabralo nějaký čas

také promítlo do práce, když jsme ŠVP sestavovali. Ze začátku jsme se zaměřili na pochopení organizační stránky a to obsahové přišlo na řadu až později. ... co to jsou klíčové kompetence, jsme si vyjasňovali ještě rok, rok a půl. To je příklad toho, jak nás RVP ovlivňoval; je to globální záležitost. Musíme pochopit, co to jsou kompetence, musíme pochopit, co to jsou strategie, co to jsou znalosti a toto celé musíme skloubit do ŠVP. To byl těžký začátek. Pochopit hloubku té změny zabralo nějaký čas.“ Obdobně se vyjadřovali také na dalších gymnáziích.

Dostat tam rozsah, který je požadován Postupme nyní od počátků realizace kurikulární reformy, která spočívala především v seznamování se s RVP G, do fáze tvorby ŠVP. Obsahová skladba jednotlivých vyučovacích předmětů v ŠVP byla zřetelně ovlivněna obsahovou skladbou vzdělávacích oblastí a oborů v RVP G. Na většině gymnázií učitelé diskutovali zejména nad obsahem a množstvím učiva, které by mělo být uvedeno v ŠVP. Na gymnáziu Zéta diskutovali nad úbytkem vzdělávacích obsahů v jednotlivých vyučovacích předmětech, zejména ve srovnání s dosavadní praxí: *„Pochopili jsme, že všichni studenti nemusí absolvovat diferenciální, integrální výpočty, nemusí všichni absolvovat komplexní čísla. Přestože rodiče dětí, které tady jsou v běžné výuce, tohle všechno absolvovali se mnou.“* Oproti tomu na gymnáziu Théta řešili problém, jak zohlednit nové vzdělávací obsahy, které se doposud v běžné praxi vyskytovaly spíše výjimečně: *„V určitém okamžiku si ujasním, že v ŠVP je něco převzato z RVP, co třeba nebylo běžnou náplní mé hodiny. Daleko podrobněji se třeba probírá ‚chemie v každodenním životě‘. Takže tam si musím dát při přípravě pozor, abych to tam obsáhla v rozsahu, ve kterém je to požadováno. Vím od kolegů biologů, že například genetika je podobný problém: dostat tam rozsah. To samé geologie – dostat tam rozsah, který je požadován. Protože my jsme to učili na nějaké úrovni, a ta je teď jiná. Naopak třeba opačný problém má český jazyk. Čeština se tu učila na daleko vyšší úrovni standardně, než je nyní požadovaná.“* Obdobně se vyjadřoval koordinátor gymnázia Lambda: *„To, co tam přibýlo, je dobré. ... Finanční matematika a podobné věci. Také pokládám za dobré, že tam přibyla statistika jako povinná. Ale dělá nám problémy dostat ji do hodinových dotací, které pro matematiku máme.“*

Ukázalo se, že RVP G s sebou přináší některé problémy, které museli učitelé během tvorby ŠVP řešit. Koordinátor z gymnázia Éta upozornil na nedostatečnou provázanost vzdělávacích obsahů a klíčových kompetencí, což komplikovalo tvorbu ŠVP: *„RVP není dokonalý dokument v řadě ohledů, především proto, že deklaruje kompetence, ale nikde žádné kompetenční výstupy nezpracovává, takže tam je prostě povinné učivo, a z toho plyne nebezpečí, že se zase bude vše točit kolem učiva a kompetence půjdou stranou. Dále si myslím, že se měly ty kompetence daleko víc rozpracovat, aby byly učitelům srozumitelnější.“*

Kdo, kdy, jak to bude integrovat Koordinátoři se často vyjadřovali k tematice průřezových témat. Předmětem rozovorů byla zejména podoba jejich konkrétní realizace. Tuhle otázku si vyjasňovali například na gymnáziu Iota: *„Podstatná informace byla, ... jestli budou průřezová témata, která jsou stanovena, samostatnými předměty, nebo jestli je budeme integrovat. Zvítězila druhá varianta a tak se rozhodlo, kdo, kdy a jak je bude integrovat do určitého předmětu.“* Realizace průřezových témat závis-

la dle odpovědi většiny koordinátorů na domluvě mezi jednotlivými učiteli. Dokládá to výrok zástupce gymnázia Zéta: „Všichni učitelé měli přečíst průřezová témata a pak jsme řešili, která komise bude jaká témata realizovat. I dříve se tyto věci dělaly, jenom byly jinak pojmenované, a nebylo to nikde sepsáno. Ale i kompetence a průřezová témata realizuje člověk téměř každou hodinu. ... Takže se vzala průřezová témata, udělal jsem tabulku, kdo realizuje co, a potom jsme to vyčíslili.“

V rozhovorech koordinátoři poukazovali také na pozitiva RVP G. Většina z nich se pozitivně vyjadřovala k požadavku realizace mezipředmětových vztahů. Oceňovali zejména skutečnost, že právě tato část tvorby školních vzdělávacích programů významnou měrou přispěla k rozvíjení vzájemné spolupráce mezi jednotlivými učiteli. Poměrně přesně to dokresluje výrok zástupce gymnázia Kappa: „Myslím, že kantoři pochopili, že je potřeba se mezi sebou bavit. ... Aby jeden o druhém věděl, co se dělá v jiném předmětu. ... I dodneška si napříč předměty uvědomují, že tam ta vazba je a že je potřeba toho využít a využít k dobru, aby se některé věci neopakovaly. Aby si žáci uvědomovali vazbu mezi jednotlivými předměty. ... Zpětné reakce žáků jsou pozitivní; mnohdy říkají, že teprve v rámci mezipředmětových projektů si uvědomili souvislosti.“

Kantoři pochopili, že je potřeba se mezi sebou bavit

Zatímco RVP G byl koordinátory oceňován jako významný podnět k nastartování komunikace mezi jednotlivými učiteli, ukázalo se, že komunikace nebyla vždy bezproblémová. Jablko sváru na některých gymnáziích představovala časová dotace jednotlivých vyučovacích předmětů. Ačkoliv tyto diskuze byly mnohdy vyhracené, koordinátoři oceňovali jejich přínosnost zejména proto, že učitelé byli nuceni na základě vzájemných diskuzí intenzivněji promýšlet obsah jednotlivých vyučovacích předmětů, případně vazby mezi nimi. Výše uvedené skutečnosti je možné doložit na základě výpovědi koordinátorů z gymnázií Ksí a Théta: „Učitelé se samozřejmě na první schůzce nedohodli, protože na to nebyli připraveni“ (Ksí). „Takové to odůvodňování, ale to zase pomohlo učitelům vyjasnit si, proč zrovna já chci tento počet hodin, a možná zjistit i to, že obhajují nesmyslné. A to někdy bolí. A to byly i některé střety na úrovni osobnostní“ (Théta).

Spory o časovou dotaci

Na gymnáziu Alfa vyřešili spory ohledně časové dotace širší nabídkou volitelných předmětů: „A to je také jedna z věcí, kterou učitelé chápou postupně a k tomu aby pochopili, že například učební plán není postaven špatně, i když jsme některému předmětu z dvanácti hodin tři hodiny ubrali. A že vlastně všichni žáci mohou umět více. Žáky, kteří ten předmět nemají rádi, méně otravujeme, a žáci, kteří jej mají rádi, budou pohromadě ve volitelném předmětu a půjdou rychleji; a nebudou těmi prvními brzdění – všichni budou profitovat.“

Nyní se podrobněji zaměříme na to, jak jsou na gymnáziích realizovány volitelné vzdělávací aktivity. Zástupce gymnázia Delta upozorňoval především na omezující finanční limity: „Finančním problémem je minimální průměrný počet vyučovacích hodin za týden ve třídě, který je podle RVP G 53. Ten je vyšší, než tomu bylo dosud, a proto škola bez podpory zřizovatele může mít potíže.“ Koordinátor z gymnázia Alfa také poukazoval na problémy související s rozvrhem žáků: „Tady

Dělené hodiny a volitelné předměty

bývalo zvykem, že žáci neměli volné hodiny. Bylo nám jasné, že když si budou žáci ve čtvrtém ročníku šestnáct hodin volit, že už tato situace nebude možná.“ Většina gymnázií nicméně hodnotí možnost realizace volitelných vzdělávacích aktivit jako přínosnou, a to nejen pro žáky, ale také pro učitele. Zde je třeba upozornit, že většina zkoumaných gymnázií nabízela širokou nabídku volitelných vzdělávacích aktivit již před startem kurikulární reformy, jak upozornil zástupce gymnázia Gamma: „Především si to pochvalovali studenti, což nejen, že kantoři si budou pochvalovat, protože můžu si říci, máš jich tam půlku, tak se ti líp dělá, ale že si to pochvalovali i žáci, že na ně víckrát vyjde. ... Ty dělené hodiny, já jsem je měl zavedené od roku 95, ... vždycky jsem to financoval, nebyl to problém. Divím se, že dneska to je problém, ale je to dobrá věc.“

Nabídka volitelných předmětů na zkoumaných gymnáziích je poměrně odlišná. Koordinátor gymnázia Rhó uvedl, že jeho gymnázium nabízí poměrně vysoký počet volitelných předmětů: *„V posledním roce studia nabízíme až padesát volitelných předmětů, ne všechny se otevrou, ale nabídka je opravdu široká.“* Oproti tomu na gymnáziu Zéta se zejména z důvodu nižší organizační náročnosti nabízí pouze omezený počet volitelných předmětů: *„Vymysleli jsme, že v oktávě dáme žákům možnost připravit se na vysokou školu. ... Jsou čtyři třídy, tak jim nabízíme čtyři volitelné předměty. Aby se mohli nějak realizovat. To už jsou dost velké zásahy. To už jsou změny učebních plánů a dalších předmětů.“*

Z rozhovorů vyplynulo, že RVP G představuje kurikulární dokument, který byl intenzivně používán během tvorby ŠVP. V momentu, kdy byl ŠVP vytvořen, se na většině gymnázií přestalo s RVP G pravidelně a intenzivně pracovat. To zřejmě souvisí se skutečností, že RVP G je dokumentem obecnější povahy, který pro každodenní potřeby učitelů, tedy potřeby výuky, není ve větší míře využitelný. To uvedl např. koordinátor z gymnázia Omikron: *„RVP už učitele v podstatě nezajímá, to je zajímavé, když tvořili ŠVP.“* Obdobně se vyjadřovali také koordinátoři na dalších gymnáziích.

3.6.2 Dřívější osnovy

**Dřívější osnovy
se tam stále
odrážejí**

Otázka vlivu dřívějších osnov na podobu školních vzdělávacích programů byla v rozhovorech s koordinátory tematizována na většině gymnázií. Analýza odpovědí ukázala, že dřívější osnovy zřejmě významně ovlivnily podobu školních vzdělávacích programů, především těch pasáží, které definují obsah jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů. Výše uvedené dokresluje odpověď zástupce gymnázia Kappa: *„Dřívější osnovy [jsme použili] částečně. Řekla bych, že v některých předmětech hodně, že úplně všechno špatně nebylo.“*

Odpovědi dalších koordinátorů naznačily, že ačkoliv jednotliví učitelé při tvorbě ŠVP dřívější kurikulární dokumenty nepoužívali, mohl se jejich obsah do textu ŠVP přesto promítnout. Někteří z učitelů mohou mít obsah dřívějších osnov natolik vštěpený, že s ním mohou operovat, aniž by se staršími kurikulárními dokumenty přímo pracovali. Na tento zajímavý jev upozornil například zástupce gymnázia Théta: *„Dřívější osnovy? Určitě se tam stále odrážejí, protože spousta věcí je – hlavně u kantorů, kteří učí delší dobu – zasetých.“* Popsaný fenomén

je možné demonstrovat také na výroku koordinátora z gymnázia Gamma, který disponuje jasnou představou o řazení učiva v chemii: „*I v tom RVP to není po ročnících, někdy na začátku je něco, co se bere později. Čili k tomuto při tvorbě toho RVP nebylo přihlíženo, k těm starým učebním osnovám. Třeba vodík se v chemii bere v prvním ročníku, a tady je v učivu šestý.*“

Na základě odpovědí koordinátorů je možné konstatovat, že dřívější osnovy hrály významnou roli, zejména při tvorbě obsahové skladby a řazení jednotlivých tematických celků učiva v ŠVP. Často docházelo k situacím, kdy jednotliví učitelé postrádali některé tradiční vzdělávací obsahy. Zajímavě se k uvedenému vyjádřil zástupce gymnázia Ypsilon: „*Tak třeba dřívější osnovy se učitelé tak nějak snažili dodržet a občas jsme narazili na to, že ve srovnání s nimi v RVP G něco vypadlo; a oni se s tím nemohli vyrovnat, že to tam teď není. Většinou to nějak vyřešili, protože to, co vypadlo, často ve svém oboru považovali za to nejdůležitější. Udělali jsme to tak, že rámec budou umět všichni, a to důležité, co vypadlo, se objevuje v maturitních přípravách, v seminářích, takže si učitelé zahrnuli, co se jim z osnov zdálo důležité, do profilových předmětů. A to přesto, že se to neobjevilo v RVP G. Ten bych řekla, že je proti osnovám trošičku zúžený.*“ Koordinátor gymnázia Tau upozornil na problém, který limitoval využití dřívějších osnov při tvorbě ŠVP, a sice na absenci didaktických postupů, které by vedly k osvojování znalostí a dovedností, případně k rozvíjení klíčových kompetencí: „*Ze začátku to dělalo problémy; teď když s odstupem mohu říci, že učební osnovy byly pro nás určité dogma. Tam bylo nalajnováno, co se v jednotlivých ročnících má naučit, co máme studenty naučit, ale neobsahovaly [dřívější osnovy] metody a neobsahovaly aktivity navíc.*“

**Učební osnovy
byly pro nás
určité dogma**

Na příkladu některých gymnázií se ukázalo, že dřívější osnovy nemusely být využívány plošně, ale pouze při tvorbě obsahu některých vyučovacích předmětů (typicky přírodovědných), zatímco obsah jiných předmětů nebyl dřívějšími osnovami dle názoru koordinátorů přímo ovlivněn. Může to být způsobeno odlišným pojetím jednotlivých vzdělávacích oborů a oblastí v RVP G. To dokládá vyjádření zástupce gymnázia Rhó: „*Dřívější osnovy intuitivně určité sehrály roli, ale předmět od předmětu je to různé. Zatímco třeba v matematice je možné se dřívějších osnov držet, tak třeba v českém jazyce se jich nedržíme vůbec.*“ Obdobně se vyjadřoval také zástupce gymnázia Sigma: „*Dřívější osnovy podle mého názoru většina komisí velmi využila. Až na český jazyk. Tam si učitelé udělali úplně nový systém, úplně to přetvořili. Když se člověk podívá do RVP, tak ta čeština tam má nejvolnější ruku. Oni tam nemají napsáno, že mají probrat Erbena a Karla Havlíčka Borovského, oni tam mají napsáno, že mají pracovat s textem. ... A češtináři si řekli, že toho využijí a že tedy to udělají úplně po novu, po svém. Ostatní předměty podle mého názoru zůstaly dost tradiční a držely se osnov; došlo jenom k tomu, že jsme se konečně dohodli na tom, co se bude dělat v kterém ročníku a do jaké hloubky a do jakého rozsahu.*“ Uvedený problém byl tematizován i v odpovědích dalších koordinátorů.

**Předmět
od předmětu
je to různé**

3.6.3 Učebnice

ŠVP napasovaný na učebnici

Učebnice mohou plnit podle některých expertů roli „agenta“, který skrytě přináší myšlenky reformy přímo do výuky, a tím podporuje implementaci reformních myšlenek (srov. Ball, Cohen, 1996). V případě současných středoškolských učebnic, resp. učebnic pro základní školy na nižších gymnáziích, nicméně nejsou k dispozici výzkumy, které by dokládaly, do jaké míry jsou v učebnicích myšlenky reformy skutečně obsaženy. V rozhovorech se ukázalo, že učebnice hrály při tvorbě školních vzdělávacích programů významnou roli. Některá gymnázia se například snažila své ŠVP výrazně přizpůsobit obsahu učebnic. Tento přístup zvolili například někteří učitelé na gymnáziu Ypsilon: *„Kolegyně češtinářka nakoupila učebnice primy a vytvořila ŠVP napasované na učebnici.“* Obdobně se vyjadřoval koordinátor gymnázia Ksí: *„Většina kantorů, jakoby pasovala ty osnovy, protože nebyli zkušení tvůrci osnov, což je logické; oni nejsou tvůrci osnov, oni jsou prostě kantorři, a když to tvořili, tak se hodně drželi učebnic, které měli. ... Takže určitě učebnice hrají roli pro kantory hodně, když mají nějaké osnovy, které psali podle učebnic.“* Obdobně se vyjadřovali také zástupci gymnázií Epílon, Fí, Théta a dalších. Oproti tomu na některých gymnáziích se rozhodli, že přizpůsobování ŠVP obsahu učebnic není vhodné, jelikož každá změna obsahu učebnic, případně jejich výměna by musela být doprovázena také změnou ŠVP. Zajímavý je názor zástupce gymnázia Beta: *„A co se týká učebnic, tam ta vazba nebyla nijak silná. Protože učebnice se mění, jsou různé řady učebnic... byli jsme si vědomi, že vázat ŠVP na nějaké učebnice je cesta do záhuby.“* Také na gymnáziu Gamma se rozhodli obsah ŠVP nepřizpůsobovat obsahu učebnic: *„No, učebnice, s klasickými je problém. Protože dneska ministerstvo dá doložku všem. A to záleží, přijde jiný kantor, že se můžou lišit třeba učitelé biologie, každý má radši jinou učebnici. Takže ty učebnice spíš neměly význam pro tvorbu učebních osnov.“*

Padly takové ty kategorie klasických učebnic

Někteří koordinátoři upozorňovali na problém s využíváním učebnic ve výuce, neboť například časové řazení učiva v učebnicích nemusí vždy odpovídat časovému řazení učiva ve školních vzdělávacích programech. Zajímavé je zkoumat argumenty koordinátorů z gymnázií Omega a Iota: *„Se zavedením ŠVP padla kategorie klasických učebnic“ (Omega).* *„Dnes je učebnic mnoho, ale tím, jak si každá škola postavila ŠVP trochu jinak – třeba chronologii učiva – tak najednou žádná učebnice úplně nevyhovuje. Takže je to neustálé hledání a v předmětových komisích se pořád dohadujeme, konfrontujeme vše navzájem, která učebnice, co a jak; ale ideální učebnice není“ (Iota).* Obdobně argumentoval také zástupce gymnázia Théta: *„Tím, že se učivo rozvolnilo, máme každý trochu jiné požadavky, a žádná učebnice je nenaplní stoprocentně.“*

Kopírky jsou pořád v permanenci

V rozhovorech byla často tematizována potřeba tvorby vlastních výukových materiálů vyplývajících z toho, že učebnice nejsou v některých případech komplementární k ŠVP. Uvedená myšlenka byla tematizována například na gymnáziu Rhó: *„Naši učitelé učebnice příliš nepoužívají; vytvářejí si vlastní materiály. Netýká se to ale cizích jazyků; tam mají řady, na kterých se domluví v předmětové komisi a ty používají. V matematice používáme řadu gymnaziálních učebnic, ale jenom jako zachytňný bod. V českém jazyce vůbec ne. V zeměpise málo, v dějepise také velmi málo. Takže naše kopírky jsou pořád v permanenci.“*

Obdobně se vyjadřoval také koordinátor gymnázia Omikron, který mimo tvorivosti učitelů spoléhal také na vzájemné sdílení elektronických výukových materiálů: „Na našem gymnáziu se učebnicím příliš nefandí. Každý, jak je kreativce, tak si prostě učí, jako že mu žádná učebnice nevyhovuje, protože by ho svazovala. Takže my používáme elektronické texty, které jsou kompilací všeho možného. Jsou tady databanky digitálních materiálů, grafů, obrázků.“ Elektronické materiály hodnotil jako přínosné také zástupce gymnázia Ómega: „Došli jsme k tomu, že by měla existovat elektronická učebnice, která by měla být symbiózou všech těchto věcí; klasických učebnic, odkazů, videí, animací. My jsme několik takových učebnic dali z jednoho projektu dohromady. Nejsou na úplně všechny předměty; ale v předmětech, kde to je vhodné, se dále rozvíjejí a jsou poměrně hodně využívány. A ta [elektronická] učebnice má obrovskou výhodu, že nikdy nezastará; aktualizace trvá jen několik okamžiků.“

Ukazuje se, že variabilita školních vzdělávacích programů na jednotlivých gymnáziích poměrně komplikuje tvorbu učebnic a jejich možnou zprostředkující roli při implementaci cílů a myšlenek reformy do praxe. Na základě rozhovorů můžeme nabýt dojmu, že papírové učebnice jsou patrně ve výuce využívány v menší míře, než se běžně předpokládá. Učitelé mnohdy spíše spoléhají na své vlastní tvůrčí schopnosti. Ve výuce se tak zřejmě objevuje mnoho materiálů, o jejichž obsahu ani didaktické kvalitě toho mnoho nevíme. Pro stanovování obecnějších závěrů by nicméně bylo třeba rozsáhlejších výzkumů. Co se týče elektronických učebních materiálů, odpovědi koordinátorů je také možné interpretovat tak, že elektronické učební materiály, ať již oficiální, či vytvořené svépomocí, učitelé využívají jako moderní podporu prezentace učiva formou klasicky pojeté frontální výuky. Potenciál papírových učebnic, například pro rozvoj čtenářské gramotnosti, případně didaktické zprostředkování dalších příležitostí k učení, které učebnice nabízejí, tak může zůstat v mnohých případech nevyužitý.

3.6.4 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Zatímco RVP G, dřívější osnovy a učebnice představují z pohledu koordinátorů dokumenty, se kterými se během tvorby ŠVP pracovalo poměrně často, jiné kurikulární dokumenty byly během tvorby ŠVP využívány spíše výjimečně. Jeden z takových dokumentů představuje RVP ZV. Učitelé většinou s RVP ZV pracovali pouze jednorázově, například s cílem zajistit návaznost ŠVP na nižší stupně škol. V případě osmiletých gymnázií tato návaznost byla zmiňována poměrně často, neboť učitelé na osmiletých gymnáziích s RVP ZV byli seznámeni během tvorby školních vzdělávacích programů pro tzv. nižší stupeň gymnázia (prima-kvarta). Naznačuje to výrok koordinátora z gymnázia Ypsilon: „S návazností na RVP ZV asi nebyly zásadní problémy; my jsme již dříve s RVP ZV pracovali, protože tady máme nižší gymnázium.“

Několik koordinátorů upozorňovalo na specifičnost osmiletých gymnázií, u kterých se očekává, že budou pracovat s větším počtem nadaných žáků, nicméně obsahová skladba učiva by měla vycházet z RVP ZV, což je kurikulární dokument primárně určený pro základní školy. Tomuto problému se např. věnoval zástupce gymnázia Theta: „Tam také došlo k některým krizovým kolizním momentům, že

Na gymnáziu se zopakuje základní škola

na těch našich pilotech se vyjasňovalo, jak to bude s výstupy, když třeba nižší stupeň jede podle základního vzdělávání, ale jako gymnázium jedeme s vyšší úrovní náročnosti. To znamená, že jsme si některé výstupy, které se objevovaly dejme tomu v kvintě na gymnáziu – klasický příklad je třeba geografie (zeměpis) – zařadili už v kvartě. A pak se teprve vykrystalizovalo, co s tím. Že to takhle nejde. Ano, vy si je tam klidně zařaďte jako nadstavbové učivo, ale v té kvintě musí být ze zákona zopakováno znovu.“ Návaznost učiva gymnázia na učivo základní školy byla zmiňována také dalšími koordinátory, například koordinátorem z gymnázia Ypsilon: „Tak nějak se počítá s tím, že se na gymnáziu zopakuje základní škola. Přijdete do šesté třídy, začnete pravěkem, přijdete do prvního ročníku, začnete pravěkem v dějepisu. ... To učivo se samozřejmě prohlubuje a v mnoha případech se navazuje, snad kromě matematiky; ale v chemii se začíná v sekundě tím, co se objevovalo v prvním ročníku, ale na nějaké vyšší úrovni.“

RVP ZV během tvorby ŠVP plnil především úlohu orientačního rámce, který učitelé na gymnáziích využívali při výběru konkrétních vzdělávacích obsahů. Dokumentuje to výrok zástupce gymnázia Sigma: „Doporučili jsme všem komisi, třeba v matematice jsme to udělali, aby si dobře prostudovaly, co mají v rámci RVP ZV děti probrat na základních školách a s čím máme počítat, že ze základních škol přijdou. A musím říct, že spousta učitelů byla překvapená; že si mysleli, že ty děti přeci už musí umět lomené výrazy, a přitom to v RVP ZV není.“ RVP ZV učitelům poskytoval především možnost ujasnit si, s jakou „výbavou“ absolvent základní školy na gymnázium přichází.

3.6.5 Katalogy maturitních požadavků

Katalogy maturitních požadavků byly dalším z kurikulárních dokumentů, se kterými se na některých gymnáziích při tvorbě ŠVP pracovalo. Zatímco RVP ZV definoval předpokládané vstupní charakteristiky žáků přicházejících na gymnázia, výstupní požadavky jsou definovány v katalozích maturitních požadavků. Koordinátoři často upozorňovali na vzájemnou nekomplementárnost RVP G a katalogů maturitních požadavků. K tomu bylo řečeno na gymnáziu Iota: „Katalogy byly postaveny jen částečně podle RVP; takže učit bychom měli podle ŠVP, který vznikl podle RVP, ale připravit žáky na maturitu podle katalogů, což znamená rozšířit především formální vědomosti. Nezdá se vám to šílené? V principu to není dobře. Navíc je třeba si uvědomit, že katalogy platí i pro ostatní typy středních škol.“ Obdobně se vyjadřoval také zástupce gymnázia Éta: „Maturitní požadavky, ten katalog, jak já jsem ho viděl, je takový telefonní seznam jako z dob normalizace, zaměřený pouze a výhradně na vědomosti.“

Jednotná maturita a jednotné přijímací zkoušky: výkřik do tmy

V odpovědích některých koordinátorů byla tematizována důležitost maturitní zkoušky, zejména v souvislosti s návazností na vstupní požadavky vysokých škol. Zajímavé je zkoumat argumenty koordinátora z gymnázia Ómega: „Osobně si myslím, že když chci formulovat ŠVP, tak musím definovat výstup, a to je maturita. ... Podíval bych se na cíl, to je maturita, od toho bych odvinul ŠVP; a samozřejmě ten cíl by měl být v relaci s vysokou školou. Nechápu, proč by měla

existovat v jednotném systému dvoukolejnost. A všechny takové nesmysly, jako je jednotná maturita a jednotné přijímací zkoušky, to jsou výkřiky do tmy. Ten systém má mít jednoduchou logiku – je definována maturitní zkouška, vytvořeno ŠVP, od toho se odvíjí výuka, a maturita je výsledek.“ Na gymnáziu Epsilon se hovořilo o maturitní zkoušce jako o základním cíli didaktického působení středoškolských učitelů: „*Katalog maturitních témat otvíráme všichni. ... Maturity jsou nesmírně ovlivňující, protože každý rodič nás bude hodnotit podle toho, jestli nám děti odmaturovaly a s jakým úspěchem se dostaly na vysokou školu.*“ Zde se otevírá otázka, zda mají být nejprve definovány RVP a ŠVP a od nich následně odvozeny maturitní požadavky, nebo mají být nejprve definovány jasné požadavky na maturanta a těmto požadavkům následně přizpůsobit RVP a ŠVP.

3.6.6 Problémy tvorby ŠVP

Rozhovory s koordinátory naznačily, že někteří učitelé měli potíže zejména se slovní formulací skutečností, které měly být ve školních vzdělávacích programech zachyceny. Na to upozorňoval například koordinátor z gymnázia Epsilon: „*Není ani tak velký problém to potom zrealizovat v hodině, jako je velký problém dostat to do písemné podoby.*“ Na složitou roli učitelů jako tvůrců kurikula bývá často poukazováno také v odborné literatuře (srov. Dvořák, 2009). Učitelé se prakticky ze dne na den stali tvůrci kurikula a museli činit závažná rozhodnutí o výběru, řazení a strukturování vzdělávacích obsahů. A to i přesto, že v teorii tvorby kurikula nejsou speciálně vzděláni a mnohdy ani patřičně proškoleni.

Je velký problém dostat to do písemné podoby

Tvorba ŠVP se také potýkala s problémy technického rázu. Odpovědi některých koordinátorů naznačují, že kromě vysokých odborných nároků kladených na učitele byla problémem také technická příprava tvorby školních vzdělávacích programů. O tom se hovořilo například na gymnáziu Rhó: „*Docela velký problém byl s technickou stránkou věci a myslím si, že si to teď ex post VÚP uvědomuje, a teprve teď nabízí software, ale ze začátku to byl opravdu problém. Chyběla šablona, aby bylo vše jednotné, neboť se často jednalo o práci s tabulkami. Práce s tabulkami nebyla jednoduchá a ne každý ji zvládal. Zpočátku to bylo dost problematické a učitelé byli i dost naštvaní, protože trvalo dlouho, než se vše sepsalo; různě se jim tabulky rozpadaly a špatně se spojovaly. Technická stránka věci byla podle mého názoru ze začátku nedomyšlená. Už ze začátku mohlo VÚP vymyslet něco, co by alespoň pilotním školám, a následně i ostatním, pomohlo.*“

Technická stránka byla trošku nedomyšlená

Některá pilotní gymnázia většinou využila dřívějších zkušeností jiných škol, jak například uvedl zástupce gymnázia Epsilon: „*Dívala jsem se do vzorů, které jsme měli ze základních škol, a tam jsem si jednu tabulku vybrala; trochu jsme ji upravili a dali jsme lidem jakýsi „Vorschrift“, do kterého mohli psát. To si myslím, že bylo hrozně důležité, no a pak to celé zformátovat... Udělat z toho jednu knihu.*“ Je možné, že koordinátory často zmiňovaná chybějící technická podpora byla důsledkem rozhodnutí tvůrců RVP G. Ti zřejmě chtěli ponechat jednotlivým gymnáziím volnost v technické organizaci tvorby ŠVP a nesvazovat kreativitu jednotlivých učitelů například vzorovými tabulkami či šablonami.

Shrnutí kapitoly Pokud bychom měli na základě analýzy odpovědí koordinátorů stručně popsat vliv jednotlivých kurikulárních dokumentů na tvorbu ŠVP, je nutné upozornit především na klíčovou roli RVP G. Tento stěžejní dokument kurikulární reformy nejen že výraznou měrou ovlivňoval výslednou koncepci a podobu ŠVP, ale do jisté míry také podněcoval diskuzi mezi učiteli na jednotlivých školách. V této diskuzi si učitelé ujasňovali například otázky týkající se mezipředmětových vztahů nebo časové dotace jednotlivých vyučovacích předmětů.

V rozhovorech byla často zmiňována nezanedbatelná úloha dřívějších osnov, jejichž obsah se často do ŠVP také promítal. Někteří učitelé mají zřejmě obsah dřívějších osnov dlouhodobě uložen ve své paměti, což může ovlivňovat jejich představy o obsahové skladbě výuky. Co se týče vlivu učebnic na podobu ŠVP, je možné pozorovat výrazné rozdíly mezi jednotlivými gymnázii. Zatímco některá gymnázia obsah ŠVP výrazně přizpůsobila obsahu učebnic, na jiných gymnáziích obsah učebnic výrazněji výslednou podobu ŠVP neovlivnil. Z dalších kurikulárních dokumentů, které učitelé používali během tvorby ŠVP, je možné zmínit RVP ZV (sledovala se návaznost na nižší stupně škol) a katalogy maturitních požadavků (sledovaly se výstupní požadavky na absolventy).

Zbývá zodpovědět otázku, zda a do jaké míry obsah ŠVP ovlivňuje realizaci výuky (v teoretické rovině k tomu viz Rosenmund, 1999, s. 174–175). Je výuka skutečně realizována na základě idejí a obsahů uvedených ve školních vzdělávacích programech, nebo se výuka odehrává spíše v podobě, v jaké byla realizována před reformou? Je vůbec na místě očekávat viditelné změny vzápětí poté, co učitelé dokončili školní vzdělávací programy? Pokud ano, jaké změny je možné pozorovat?

3.7 Školní vzdělávací program a realizace výuky

3.7.1 Realizované kurikulum a nebezpečí formalismu

ŠVP a nebezpečí formalismu Tvorba ŠVP na jednotlivých školách je spojujícím článkem mezi vzdělávacím programem na úrovni státu a konkrétními situacemi ve školách a jejich třídách. Řečeno s použitím odborné terminologie, *projektová forma kurikula* (text programového dokumentu) se stává *realizovaným kurikulem*, tzn. „uskutečňuje se“ až v jednotlivých třídách při společné práci učitelů a žáků. Podle Průchy (2005, s. 257) je funkce kurikulárního dokumentu regulativní; kurikulum reguluje školní edukaci především (1) v obsahu edukace (projevuje se v učitelově otázce „co mám žáky naučit?“) a (2) v času edukace („kdy mám učit tento obsah?“).

Z toho plyne, že jakýkoliv vzdělávací program má mít vyústění v praxi výuky. Ztráta vazby mezi programem a realitou je nazývána *formalismus*. Formalismus se v praxi projevuje tím, že vazba mezi programovým dokumentem a skutečným stavem práce ve třídách („tady a teď“) je buď *bezobsažná*, anebo *náhodná*. Učitelé sice z určitých důvodů učí zhruba to, co je v programu napsané, ale tuto vazbu si neuvědomují.

Formalismus je aktuální hrozba pro vývoj kurikulární reformy, protože napsat program může být v mnoha ohledech méně náročné, než jej v praxi zrealizovat.

Zahraniční zkušenosti (srov. Altrichter, Wiesinger, 2005) ukazují, že většina energie vzdělávacích reforem bývá věnována projektování (tvorbě) nových koncepcí a jejich rozpracování do „textového výstupu“ – kniha, manuál, internetové stránky, neboť tvorba textů navenek nejvíce signalizuje politicko-administrativní aktivitu. Naproti tomu *implementace* je nezdárka odsouvána do pozadí, neboť se jedná o méně viditelné, o to však náročnější aktivity. Jak upozorňují citovaní autoři, o *implementaci* hovoříme až tehdy, když je inovace (např. nová koncepce) v cílovém prostředí přijata a v daných situacích standardně praktikována.

Tíha implementace: ekonomické podmínky, pracovní nároky

Náročnost implementace je jednak *ekonomická*, spojená se zabezpečováním vhodných materiálních a personálních podmínek realizace. A je to také náročnost *pracovní*, poměřovaná úsilím vloženým do péče o postoje a pracovní nasazení klíčových osob, především tedy učitelů a ředitelů škol. Obecně vzato, jedná se o náročnost *podpory procesů realizace a evaluace v rámci kurikula*. Tyto procesy zvyšují požadavky na lidské i materiální zdroje, nabourávají vžitě profesionální rutiny, zvyšují konkurenční tlak v učitelských kolektivech, nezdárka vyvolávají konfliktní atmosféru apod. Tíha implementace: ekonomické podmínky, pracovní nároky.

Z uvedeného důvodu, jednoduše vyjádřeného slovem *formalismus*, jsme při rozhovorech věnovali pozornost vztahům mezi projektovou a realizovanou formou kurikula. Zajímalo nás, jak se ŠVP reálně uplatňuje v práci učitelů při přípravě anebo vedení výuky. A také, jak může ŠVP využívat ředitel při snaze zlepšovat vzdělávací kvalitu školy.

Z mnoha rozhovorů je znát, že naši respondenti jsou si velmi dobře vědomi nebezpečí formalismu při zavádění nových kurikulárních dokumentů. Při rozhovoru v gymnáziu Gamma to bylo vyjádřeno jedinou větou: „*Ale jako nežádoucí věc je ta, aby to nepřerostlo v obrovskou formální záležitost.*“

Jak se dá vyčíst z rozhovorů, formalismus kurikulární reformě hrozí jednak vinou ztráty vazby mezi programem a reálnou prací učitele ve třídách. Avšak i pokud je tato vazba, anebo aspoň snaha ji udržovat, uspokojivě zabezpečena, může být snadno podlomena nevhodnými personálními a organizačními podmínkami anebo nevyhovujícími materiálními a ekonomickými podmínkami.

3.7.2 Vazba mezi programem a jeho realizací

Ředitelé škol a koordinátoři se často a soustředěně věnovali otázce, jak se ŠVP promítá do reálné výuky. Učitel, který výuku uskutečňuje a zodpovídá za její obsah a průběh, je ve třídě se žáky většinu pracovní doby sám. Záleží proto především na učitelích samotných, do jaké míry se kurikulární dokumenty stanou efektivním podkladem výuky, či naopak jen formální záležitostí. Na gymnáziu Beta to vyjádřili jasně: „...*při samotném vyučování nastupuje především osobnost učitele.*...“. A z gymnázia Alfa ve shodě s tím zaznělo: „...*za výuku je zodpovědný učitel podle toho, jak nejlépe myslí..., on se to snaží dělat co nejlépe.*“ V podobném smyslu se vyjadřují také mnozí ostatní ředitelé nebo koordinátoři.

Spojovací články mezi činností učitele a programem Je-li učitel klíčovým garantem kvality výuky, pak se pro obranu před formalismem nabízí jediné hlavní řešení: vyhledávat a zabezpečovat spojovací články mezi činností učitele ve výuce a vzdělávacím programem. Těmito spojovacími články musí být provázáno učitelovo uvažování a jednání v procesu výuky „tady a teď“ s obsahem vzdělávacího programu. Jak vyplývá z našich rozhovorů, tíha této provázanosti spočívá na dvou pilířích. Jsou jimi *plánování výuky a ředitelské hospitace*.

3.7.3 Plánování výuky - tematické plány

Při plánování výuky učitelé promýšlejí, rozvrhují a strukturují vzdělávací obsah s ohledem na čas, místo a podmínky výuky. V konečném důsledku musí profesionálně zvládnout problém, *co, kdy a jak* v určité situaci sdělit, učinit anebo jak zasáhnout, aby výuka proběhla co nejlépe.

Výuka není monolog Kdyby žáci byli jenom víceméně pasivními posluchači a výuka by mohla probíhat jen jako přednáška, její průběh by se dal rozepsat až do podrobného scénáře jako na divadle. Tento scénář by se dal opakovat v mnoha reprízách a vazba k programu by tak nebyla ničím rušena.

Jenomže realita a požadavky reformy jsou bezpochyby jiné. Vždyť žáci nejsou jenom diváky nebo posluchači, ale rozhodujícími spolutvůrci výuky. Tím spíš, že jeden z hlavních principů reformy je zvyšování autonomie žáka a jeho podílu na vzdělávacím procesu. Slovy zástupce gymnázia Alfa: *„Důraz na samostatnost žáků, to jsme si dali jako motto ... chceme dávat žákům najevo, že zodpovědnost za jejich vzdělávání leží na nich. Ať je to docházka do školy, ať je to volba volitelných předmětů, ať je to, jestli se učí nebo neučí ke zkouškám.“*

Se vzrůstajícím podílem spoluúčasti žáků na výuce ovšem roste *variabilita vzdělávacích situací*. A s ní nepředvídatelnost toho, co učitele ve výuce čeká a jakým potřebám žákům se bude muset přizpůsobit, aby profesionálně obstál ve své tzv. *psychodidaktické kompetenci*, tj. aby dokázal přizpůsobit výuku zkušenostem, vzdělávacím možnostem a potřebám žáků (srov. Janík, Slavík, 2009). Učitel má brát ohled např. na žákovské osobní tempo, typ učení, jedinečnost žákových zkušeností nebo *prekonceptů* apod. Nejenom každý žák, ale i každá třída jako celek má své osobité vlastnosti, které podmiňují variabilitu cest ke vzdělávacím cílům. Proto je pro učitele velmi důležité plánovat výuku na *několika různých časových horizontech*. Jejich rozlišení učiteli dovolí udržovat zřetel k dlouhodobě nastavenému programu v kurikulárním dokumentu a zároveň citlivě přizpůsobovat konkrétní náplň výuky potřebám a tempu svých žákům.

Užitečnost tematických plánů Tematické plány jsou tradiční součástí učitelských příprav a s ohledem na ŠVP nejsou nyní povinné. Jsou jen přežitkem, který po zdomácnění ŠVP postupně vymizí? Anebo jsou tematické plány přece jenom k něčemu dobré? Faktem je, že v našich rozhovorech jsou často uváděny jako spojující článek mezi realizací kurikula ve výuce a programovými požadavky ŠVP. Jejich úloha se alespoň ve zmínkách, ale mnohdy silněji, projevila téměř ve všech rozhovorech. Gymnázium Alfa: *„Učitelé si na základě ŠVP dělají plán výuky, [tematický] plán na školní*

rok, a toho se drží...” Gymnázium Beta: „Na naší škole, i když to není žádná povinná pedagogická dokumentace, mají všechny předměty, resp. předmětové komise, dané tematické plány. Takže i když se střídají kantorů, obvykle v různých školních letech, tak by se měli někam dopracovat. Každý kantor má potom své podrobnější rozpracování, a to musí vycházet z ŠVP.“

Citát z gymnázia Beta říká jednak to, že ŠVP je regulativem tvorby tematického plánu, a za druhé ukazuje, v jakých ohledech mohou být tematické plány pro učitele tak důležité. Jsou to: čas, *normativita, předmět a evaluace*.

Pokud se týká času, tematické plány pokrývají rozsah předmětu v *přiměřeně dlouhém* časovém rozmezí. Základní jednotky tematického plánu jsou obvykle školní rok nebo pololetí a měsíc. Tím je dána jejich návaznost na dlouhodoběji koncipovaný dokument ŠVP a současně jejich poměrně těsná vazba na aktuální výuku, k níž mají – díky konkrétnějšímu rozvržení obsahu – blíže než ŠVP. Vazba mezi tematickým plánem a výukou se uskutečňuje prostřednictvím podrobněji zpracovaných učitelských příprav na jednotlivé hodiny.

Předmět, k němuž se každý tematický plán musí vztahovat, těsně souvisí s normativitou tematických plánů. Předmětová, resp. oborová zaměřenost tematických plánů se totiž spojuje s jejich nepovinným charakterem, tzn. s nižší úrovní normativity tematického plánu ve srovnání s ŠVP. Jinými slovy, tematický plán je relativně méně závazný než ŠVP, tím je i „měkkí“ – dovoluje obměny či úpravy, a proto je pružnější při podpoře řízení výuky; může lépe reagovat na aktuální potřeby příslušného časového období. Tato pružnost vychází vstříc případným *návrhům na změny* při posuzování tematických plánů v předmětových komisích, jak o tom vypovídá výše uvedený citát z gymnázia Beta.

**O „měkkosti“
a pružnosti
tematického
plánu**

Podobně se vyjadřuje zástupce gymnázia Ómega: „Vedoucí předmětových komisí jsou specialisty na danou odbornost a mají podřízeny další učitele. Tito lidé na základě ŠVP ... vytvářejí koncepci pro jednotlivé roky a na základě toho vytvářejí tematické plány. Na tom trváme, protože podle mého názoru je ŠVP natolik obecný dokument, a každý učitel k různým věcem přistupuje jinak, že je nesmysl unifikovat. Protože každý člověk dává jinam akcenty a ty akcenty jsou právě ty motivační špičky a ty lidi oslovují. Takže tematické plány nám ukazují, jak bude konkrétní učitel pracovat v konkrétním předmětu. To je, řekl bych, interpretace ŠVP v praxi.“

Normativita tematického plánu má i jinou důležitou souvislost. Při střídání učitelů nebo při suplování je tematický plán pro zastupujícího učitele dobrým podkladem pro rychlou orientaci v rozvržení obsahu předmětu a dovoluje zachovávat návaznost učiva.

Úzká vazba ŠVP a tematického plánu se projevuje i v metodice samotné tvorby ŠVP, která by se, podle některých úvah z našich rozhovorů, měla přímo odvíjet od vize tematických plánů. Slovy koordinátora z gymnázia Gamma: „A tak bych poradil těm školám, které začínají: ty výstupy a učivo dělat jako tematický plán.“

**Vazba mezi ŠVP
a tematickým
plánem**

Tady my vzali výstupy, nastrkalo se to do ročníků, k tomu se přiřadilo učivo, a najednou vznikl problém toho tematického plánu. Že ti kantoři musí vytvořit ještě svůj tematický plán, podle kterého učí v měsících. Kdybychom si tohle uvědomili hned na začátku, tak to usnadnilo kantorům práci, že tematický plán mají v ŠVP.“ Z jiného úhlu pohledu se přidává zástupce gymnázia Beta, který potvrzuje vazbu tematického plánu na ŠVP: „Tady mluvíme o tematických celcích učiva, ať už se to týká těch netradičních oborů světa práce, nebo průřezových témat, která mají své vnitřní členění a... každý ten tematický okruh se musí někde v ŠVP objevit.“

Z gymnázia Ómega se dozvídáme, proč tematický plán může být funkční: *„Tematický plán je praktický, protože je to papír pro konkrétní třídu, žádný velkánský dokument“.* Právě vazba tematického plánu na třídy a jeho menší rozsah (vzhledem k omezenějšímu časovému záběru) z něj dělá praktického pomocníka provázanosti mezi ŠVP a jeho realizací. V této souvislosti řada ředitelů nebo koordinátorů zdůrazňuje, jak obsáhlým dokumentem bývá ŠVP – zpravidla udávají rozsah kolem 500 a více stran pro větší nebo i středně velké gymnázium.

Vliv tvorby ŠVP na tematické plány

Koordinátorka z gymnázia Gamma v jednom z rozhovorů poukázala na to, že práce učitelů na ŠVP vedla ke kvalitativním posunům v přípravě tematických plánů, které učitelé vytvářeli již dříve, před zaváděním reformy. Zřejmě právě proto, že tematický plán tvoří spojnicí mezi výukou, resp. přípravou na výuku, a ŠVP, přičemž ŠVP má být závazně napojeno na RVP. Spojení těchto kurikulárních materiálů vede učitele k přemýšlení nad tím, co je společného mezi „jazykem“ kurikulárního dokumentu a „jazykem“, kterým učitel popisuje svůj myšlenkový obraz výuky. Toto přemýšlení je vynuceno nezbytností *formulovat* – tvořit srozumitelný profesionální „jazyk“, který spojuje realizaci výuky s různými úrovněmi plánování.

Dejme tedy pro ilustraci slovo zástupkyni gymnázia Gamma: *„On je to skutečně jiný styl práce podle ŠVP a vlastně doposud jsme psali jenom ty tematické plány a nikdy jsme se nezajímali tak do hloubky o dovednosti a nepřemýšleli jsme o metodách takovým způsobem, abychom to byli schopni dát na papír.“* S tím souhlasí postřeh z gymnázia Tau, který zároveň poukazuje na vazbu ŠVP do výuky prostřednictvím jejích metod a forem: *„...v ŠVP máme výstupy a od nich se odvíjejí metody a formy výuky...“.* A přitakání ještě z gymnázia Fí: *„Ony samotné výstupy, jsou-li správně zformulované a obsahují-li aktivizující slovesa, nutí učitele, aby volili různé formy výuky.“*

Hospitace a evaluace s tematickým plánem

Tematický plán sehrává důležitou roli i při evaluaci, zejména v ředitelských hospitacích. ŠVP přitom slouží jako nadřazený etalon, jak popisuje koordinátor gymnázia Ómega: *„Při evaluaci sleduji to, co učitelé mají naplnit. V první řadě mají naplnit tematický plán, a pak ŠVP. Když se nenaplní tematický plán, mohou pro to být důvody, ale pokud se nesplní navíc ŠVP, pak se ten problém násobí.“* Shodný názor mají v gymnáziu Théta: *„...je pro mě velice dobré držet dál tematické plány od kantorů a mít možnost si porovnat tematický plán s učivem, co je pro daný ročník v ŠVP.“* Podobně v gymnáziu Kappa: *„...kontroluji, jestli je*

tematický plán v souladu s ŠVP, dělávám to průběžně, protože tematické plány učitelů mám u sebe.“ Anebo hlas z gymnázia Ěta, který vypovídá také o nezbytnosti flexibility obsahu v tematických plánech: „Při hospitacích se sleduje, kde mají [učitelé] být. Ne časově, ale tematicky. Jestli se plní to, k čemu se v ŠVP zavázali. Pak se vše konzultuje; učitelé postupně přicházejí na to, že si třeba předsevzali příliš, a tak se budou dělat úpravy“.

O funkci tematického plánu jak pro systematickou práci s ŠVP, tak při evaluaci vypovídá i postřeh z gymnázia Tau: „Učitelé s ŠVP nejvíce pracují, když plánují tematický plán na začátku školního roku, a potom na konci každého pololetí musí hodnotit v předmětových komisích, co se povedlo, co se nepovedlo; to jsme zavedli v rámci autoevaluace v jednotlivých předmětových komisích.“

3.7.4 Organizační a personální podmínky realizace ŠVP

Dobré plánování výuky spojené s promyšlenou evaluací vztahů mezi RVP, ŠVP a konkrétní výukou je první podmínkou jak bránit formálnosti při implementaci vzdělávacích programů. Jak bylo zmíněno, tato podmínka není dostačující, protože implementace v praxi naráží na řadu *omezuujících faktorů*. Na jednom z prvních míst jsou to organizační a personální podmínky realizace ŠVP ve výuce. Pozastavíme se nejprve u organizačních záležitostí, se kterými personální podmínky leckdy dost úzce souvisí.

Začneme tím, co bylo v rozhovorech hodnoceno vesměs pozitivně. Ředitelé gymnázií a koordinátoři často vyjadřovali spokojenost s rozšířením možností pro výuku vytvářením volitelných předmětů a koncipováním nových předmětů, ať již v rámci vzdělávacích oblastí, anebo průřezových témat. Pro ilustraci uvádíme několik výroků v tomto duchu. Gymnázium Ypsilon: „*Nejvíce jsem na tom vítala vytvoření volitelných předmětů.*“ Gymnázium Gamma: „*My jsme se zaměřili na ty volitelné předměty, protože to by na tom gymnáziu mělo být rozhodující.*“ Gymnázium Delta: „*V minulosti jsme byli hodně svázaní dobře známým předpisem, kterému se říkalo generalizovaný učební plán. Ten nám striktně určoval nejen předmětovou skladbu, ale i jeho hodinovou dotaci. Nyní je díky ŠVP ve všem velká změna – obrovské uvolnění jak ve výběru předmětů, tak v určování jejich hodinové dotace.*“

Volitelné předměty

„Uslyší šestkrát žížalu“ aneb o seriálním a integrovaném kódu

Uvedené postoje převažují. V rozhovorech se nicméně najdou hlasy, které poukázaly na obtíže, zejména na osmiletém gymnáziu, kde dochází k souběhu výuky s programem základního vzdělávání: „*Samotné RVP pro nás moc přínosné nebylo. Naopak, třeba RVP ZV bylo pro nás svazující, omezující doslova. ... zvláště byly problémy s volitelnými předměty, že musíme volitelné předměty nasadit již na malém gymnáziu [tím je míněna prima až kvarta osmiletého gymnázia].*“ Koordinátor z gymnázia Zéta zde má na mysli, jak vyplývá z dalšího průběhu rozhovoru, přílišné rozrůznění („rozmělnění“) předmětné struktury obsahu ve výuce: „*Já myslím, že i znalosti a vědomosti jsou důležité.*“ Kriticky poukazuje na to, že volnost v uspořádání předmětů a řazení učiva může způsobovat potíže při přesunech žáků mezi různými školami: „*Ve školství by měla být určitá jed-*

Kritika nadměrné volnosti

nota ... RVP umožňuje rozmělnění ... každá škola si může ŠVP upravit tak, že nezáleží, v jakém ročníku se bude co učit. A ... co když se bude stěhovat? Tak uslyší šestkrát žížalu. Dobře, s tím se dá také žít. Uslyší šestkrát žížalu, ale něco neuslyší ani jednou. Já si myslím, že to není v pořádku.“

Podobná kritika zazněla i z gymnázia Tau: *„Na začátek prvního ročníku jsme museli dát systematizaci učiva, protože chodí děti ze ZŠ s různými znalostmi z jednotlivých oborů, to jsou především přírodovědné obory, kde se některé předměty učí v různých ročnících. A jiná témata, jiné učivo se probírá. Matematika a český jazyk nejsou tak velký problém jako ostatní předměty.“*

**Znalosti
a vědomosti
jsou důležité**

Trpká stížnost na nedostatky ve znalostech zazněla také z gymnázia Iota. Jeho koordinátor se vyjadřuje k úrovni znalostí dětí, které na gymnázium přicházejí ze základní školy: *„V matematice je to zoufalé, tam existují nedostatky takového řádu, že žaseme; a to jsou děti, které k nám chodí třeba se samými jedničkami. Nedovedu si představit, co tam dělají děti, co mají trojky či čtyřky.“*

V rozhovorech se zde úzce dotýkají nebo prolínají poukazy na organizační problémy (systemizace) s otázkou kvality osvojování obsahu žáky (*„znalosti a vědomosti jsou důležité“*). To je v souladu s některými kritickými hlasy z akademické sféry, které poukazují na to, že učivo vztažené k oborům se v současné vzdělávací reformě dostává do podřízeného postavení: *„...kritérium blízkosti k životu a praktickému jednání ... je jádrem pojmu kompetence, který v současné školské politice nerozvíjí, ale spíše vytěšňuje analýzu učiva“* (Štech, 2009, s. 106).

**Seriální
a integrovaný
kód aneb obor,
či téma?**

Uvedená rozdílnost mezi postoji učitelů, jednak k volnosti výběru učiva prostřednictvím volitelných předmětů, jednak k relativně volnějšímu utváření předmětů samotnými školami v ŠVP, je výrazem toho, že gymnázia musí v praxi řešit napětí nebo rozpor mezi dvěma typy kódů, v nichž může být zprostředkováno učivo žákům; mezi tzv. *seriálním* kódem a kódem *integrovaným* (Štech, 2009). Učivo v seriálním kódu se odvíjí od předmětových, oborových poznatků. Oproti tomu učivo v integrovaném kódu je podáváno v méně závazných a v méně jasně vymezených rámcích, jde spíše o *témata*, která mají praktické zakotvení a která propojují různé obory.

O zmíněném rozdílu mezi seriálním a integrovaným kódem vypovídá porovnání úvah výše citovaného zastávce seriálního kódu z gymnázia Zéta (*„uslyší šestkrát žížalu...“*) s myšlenkami příznivce integrovaného kódu z gymnázia Delta: *„Jako jazykář oceňuji obrovské uvolnění v učebních osnovách. Dříve jsme museli ve stanoveném termínu probrat například podmiňovací způsob a konverzační téma „Naše rodina“. Ale žáci v cizině potřebují něco jiného; orientovat se na nádraží, a to děti neuměly. Uměly z paměti mluvit o Shakespearovi nebo popsat Paříž, ale ne koupit si jízdenku.“*

**Práce s pojmy
vs. činnosti
učení?**

V praxi gymnaziální výuky se ovšem oba typy kódování obsahu (seriální a integrovaný) musí scházet a uplatňovat v přijatelných a pokud možno funkčních proporcích. Cílem je přivést žáky k hlubokému promýšlení poznatků v jednotlivých

disciplínách a k zaujímání kritických stanovisek k těmto poznatkům při argumentaci v diskuzích. Jedná se o skutečné zvládnutí pojmů a jejich užití v odborné komunikaci v různých tématech. To je reálný a obtížný problém jak organizace výuky, tak jejího technického a personálního zabezpečení. Jestliže chce učitel ponechat dostatek prostoru pro seriální (předmětově organizované) učivo, musí zajistit podmínky pro soustředěnou systematickou práci žáků s pojmy, která směřuje k dostatečně hlubokým a logicky provázaným znalostem propracovaným v příslušném oboru. Tomu odpovídá typ učitele s hlubokým zájmem o určitý obor a s citem pro jeho systémové vlastnosti („logika“ či „myšlení“ v daném oboru). Z druhé strany, má-li výuka být prostředkem k rozvíjení klíčových kompetencí a podporou pro uplatnění žáka v praxi, je zapotřebí vytvářet podmínky pro pestré činnostní učení opřené o životní zkušenost žáka. Tomu odpovídá typ učitele s širokým rozhledem a smyslem pro objevování a řešení praktických problémů.

Že spojení obou víceméně odlišných požadavků je svým způsobem podobno příslovečné snaze o řešení kvadratury kruhu, to patří ke specifčnosti a náročnosti učitelské práce. Vystihuje to tento povzdech: *„Argumentace a ověřování je strašně složité, výstupy a k tomu učivo dávat do ŠVP. Protože, čte a zapisuje tvrzení v symbolickém jazyce matematiky‘ byste musel mít u každého tematického celku. Užívá logické spojky a kvantifikátory‘ také u každého celku. Tohle je obecná věc.“* (Gamma). Z citátu je znát, jak obtížné se v praxi provazuje ono dvojí kódování – pojmové a logicky „pročištěná“ a víceméně stabilizovaná oborová strukturace obsahu (seriální kód) naráží na komplexitu, dynamiku, rozrůzněnost a obsahovou šíři konkrétních témat (integrováný kód).

Kvadratura kruhu

V gymnáziích, která se účastnila rozhovorů v našem výzkumu, se s problémem integrace seriálního a integrovaného kódu organizačně vyrovnávají nejprve tím, že usilují o vyváženou kombinaci závazné a volitelné složky výuky. To je předpoklad rozmanitosti a diferencovanosti na straně jedné, a prohloubeného systematického studia na straně druhé. Tento trend je zapracován do ŠVP a realizuje se v konkrétní kombinaci předmětů volitelných, povinných a blokových kurzů. Je spojen s nemalými obtížemi při sestavování rozvrhu: *„To je situace, kterou jsme neznali. Tak enormní nároky na sestavení rozvrhu u nás nikdy nebyly. To jsme ale očekávali.“* (Alfa). Totéž v gymnáziu Théta: *„Když mají mít jedenáct hodin seminářů, ... nemůžeme je nasazovat proti sobě, a najednou zjišťujeme, že se neúměrně natahuje rozvrh, do pěti do šesti hodin odpoledne. A to je problém.“*

Vyváženost závazného volitelným

V organizování rozvrhu převládá snaha v prvních ročnících nasadit povinné předměty, které vybaví žáky výchozí bází znalostí a zároveň vyrovnávají rozdíly mezi žáky z různých základních škol. Až později, zejména těsně před maturitou, škola poskytuje rozšířenou volitelnost. Jak naznačují leckteré výpovědi, volitelnost na gymnáziu neznamená snížení nároků na poznatky, protože bývá využita k prohloubení studia. Příkladem může být úryvek z rozhovoru na gymnáziu Delta: *„My jsme všeobecně zaměřené gymnázium a platí to především do poloviny studia obou oborů. Pak se žáci začínají profilovat a specializují se právě výběrem volitelných předmětů.“*

Od všeobecného základu k profilaci V profilaci si žák má prohloubit znalosti v jednotlivých oborech. Nicméně nároky na všeobecný rozhled ani v tomto případě nemají být oslabeny (pokračuje zastupce gymnázia Delta): *„Pokud si žák chce říkat maturant, tak by měl ve všech předmětech dosáhnout nějaké základní úrovně, kterou vymezuje RVP G. V tomto smyslu by měl být tak trochu renesančním člověkem. Když se však specializuje a vybírá si skladbu volitelných předmětů, to znamená, že má o tyto předměty hlubší zájem, chce je studovat na vysoké škole a obsah tohoto předmětu je mnohem širší a hlubší. Proto mají volitelné předměty na našem gymnáziu bohaté hodinové dotace.“*

Intelektuální práce Z citovaného úryvku se dá usuzovat, že objem intelektuální práce pro gymnaziální studenty není v žádném případě malý. Mají-li zachovat všeobecný rozhled zároveň s praktickým uplatněním a přiblížit se vzpomínanému renesančnímu ideálu, musí vynaložit hodně úsilí a věnovat hodně času studiu. Jak jsme uvedli, pro jejich učitele je to spojeno s organizačním problémem jak sestavovat rozvrh pro individuálně rozrůzněné a zároveň časově náročné aktivity.

Je zjevné, že řešení „kvadratury kruhu“ vyžaduje hodně úsilí jak ze strany učitelů, tak jejich studentů. Gymnázia přitom mohou spoléhat na intelektuální předpoklady žáků, kteří prošli výběrem a obvykle mají ambice studovat na vysokých školách. Potvrzuje to úryvek rozhovoru z gymnázia Sigma: *„Proto se náš program jmenuje tak, jak se jmenuje. Je to motivační název a my jsme chtěli mít takový podtitul v našem ŠVP, že chceme pomoci každému studentovi, objevit v něm talent. Protože si myslíme, že přijímáme nadané, chytré děti. Jsou to většinou studijní typy, ale často se stává, že ty děti tady trochu ty čtyři roky prolenoší.“*

Skutečně rozumět Dobré studijní předpoklady žáků dovolují, aby gymnázia v metodickém a obsahovém pojetí výuky zvyšovala důraz na práci s pojmy a nároky na logické uvažování. Pak by se mělo dostavit i efektivní zvládnutí učiva, které nemusí být tolik „nabušené“ jednotlivými poznatky, ale díky tomu, že mu žák skutečně rozumí, může jeho principy používat v řadě rozmanitých případech. Ve zkratce to shrnuje koordinátor z gymnázia Zéta: *„ŠVP je založeno na kompetencích, to je jasné. Na tom, aby se člověk uměl sám vzdělávat. Uplatnil se, sám myslel. Ano, ale myslím si, že tohle se nevyklučovalo ani dřív. Já jsem navíc matematik a moje zásadní otázka je proč. Ne jak – to jsou počty. Ale já chci, proč to tak je. Když budou žáci vědět, proč to tak je, myslím, že budou vědět i jak. Musí se naučit přemýšlet. To je pro mne to nejdůležitější. Přemýšlet, přesně se vyjadřovat, být důsledný, využívat logické postupy, to nám matematika umožňovala již předtím.“*

V citátu zaznívá poukaz na problém, že prohloubená práce s učivem je sice splnitelnou podmínkou pro relativně uspokojivé řešení oné „kvadratury kruhu“, zdaleka to však neznamená, že bývá ve většině případů opravdu splněna. Praxe ukazuje, že jde o výjimečně obtížný problém spočívající ve spojení ontodidaktické-pojmové analýzy učiva s kvalitní metodikou jeho psychodidaktického zprostřed-

⁷Ontodidaktika je zaměřena na tu část didaktické činnosti, která se týká oboru a jeho zpracování pro obsah výuky. Psychodidaktika je zaměřena na vzdělávací předpoklady, potřeby a možnosti žáků při práci s obsahem.

kování žákům (Janík, Slavík, 2009, s. 129–131)⁷. Jak konstatuje Štech (2009, s. 111): „Problém tedy nakonec neleží v prosazení jednoho kódu nad druhým, ale v tom, že učitelé (a leckdy i didaktici) nezvládají strukturaci učiva, zejména jeho epistemologickou (významovou, pojmovou) analýzu.“ Pak by ovšem nemohli naučit přemýšlet ani své žáky. Tím narážíme na personální podmínky – učitelé mají být pro svou práci dostatečně vybaveni jak po stránce znalostí a intelektuálních kvalit, tak metodických dovedností.

Cesta k pojmové analýze zřejmě počíná již na úrovni plánování obsahu a jeho struktura do tematických plánů. Spočívá ve výběru vhodné pojmové báze a promyšlení její struktury tak, aby byla pokud možno optimální jak z pohledu ontodidaktického – v rámci analýzy učiva, tak psychodidaktického – s uvažováním možností žáků a metod výuky (srov. Janík, Slavík, 2009, s. 129–131). Při tomto procesu se hledá vyváženost mezi nezbytným objemem obsahu a jeho logickým uspořádáním. V gymnáziu Éta k tomu uvedli: *„Jaké minimální pojmy musí žák z prvního ročníku umět, když přijde do ročníku druhého, s čím musí umět pracovat. Tady si myslím, že to je část, kterou učitelé trošku naddimenzovali, takže tam se bude redukovat. A to už někteří teď brečí, a my jim říkáme, že se k tomu sami zavázali, že je nikdo nenutil, aby v té či oné kapitole požadovali znalost tolika pojmů, a oni to uznávají a není v tom problém. Musí to přehodnotit, vybrat pojmy, které opravdu žáci pro další rozvoj potřebují. Skrze to jsou učitelé nuceni hodně o své práci přemýšlet.“*

Když se daří učivo pojmově projasnit a uspořádat, zlepšuje to návaznost jednotlivých částí a jejich uspořádanost do tematických celků. Kromě toho lze postupně probírat učivo opakovaně na stále vyšších úrovních, v cyklech, jak se zmiňují na gymnáziu Théta: *„...jako že se nám to učivo opakuje. Dostávali jsme se do jakýchsi cyklů.“* Konkrétně a s poukazem na mezioborovou spolupráci mluví o cyklech i koordinátor z gymnázia Iota: *„Já jsem chemik ... potřebuji některá témata od matematiků probrat dřív, než oni mají v plánu... Oni údajně nemohou třeba učit logaritmy v prvním ročníku, ale já je potřebuji pro výpočty; tak jsme se dohodli, že je to naučím mechanicky, ... těm dětem to nedělá vůbec potíže, protože potřebujeme jen dekadické logaritmy. A matematici jim k tomu později vysvětlí teorii.“*

Výše uvedené přístupy vypovídají o reálných snahách jak řešit „kvadraturu kruhu“ – spojení nároků na teorii a na praktické dovednosti. Výchozí diskem k tomu může být dobré porozumění pojmům a logice jejich vztahů. Při pojmové a logické analýze ovšem mívají výhodu ty předměty, jejichž oborové zázemí je z tohoto pohledu dobře propracované. Již tu byla zmínka o matematice a českém jazyku, platí to i pro cizí jazyky, které se mohou opírat o poznatky a metodickou podporu Evropského jazykového portfolia.

3.7.5 Konkurence, nebo spolupráce mezi obory?

S problematikou seriálního a integrovaného kódování učiva souvisí míra konkurence nebo spolupráce mezi obory při sestavování a realizaci ŠVP. Konkurence oborů v rámci učebního plánu je dávno známá jak v praxi, tak v teorii a byla

Oborová lobby

kolem ní rozvinuta řada úvah. Janík, Maňák a Knecht (2009) upozorňují na to, že nezřídka dochází ke střetům mezi *pedagogickým záměrem* a *oborovou lobby*. Jak vysvětlujeme výše, střety mezi pedagogickým záměrem a oborovou lobby provázejí tvorbu učebních plánů a kurikul od samého počátku. Také v našich rozhovorech se nezřídka objevují odkazy k tomuto problému.

Boj o hodiny Obory si navzájem konkurují v zápase o rozsah svého uplatnění v učebním plánu. To je vlastně důsledek seriálního kódování, protože obsahová, metodická a komunikační profilace oborů vede k jejich vzájemné separaci a spolu s nimi i k separaci vzdělávacích předmětů. Protože ve školách jsou jednotlivé obory personalizovány osobami učitelů s příslušnou aprobační, zápas mezi obory leckdy mívá osobní podtext, jak vyplývá z některých rozhovorů. Pro ilustraci zde uvádíme jeden postřeh o učebním plánu z gymnázia Beta: *„Na mnoha školách neuralgický bod – tvorba učebního plánu, čili přidělení hodin předmětů ... vím o školách, kde se pedagogický sbor rozhádal právě proto, že [učitelé] měli spory o to, kdo bude mít kolik hodin.“*

A pro srovnání ještě úvahu na stejné téma z gymnázia Théta: *„V určitém období jsme si, jako na všech školách, prošli bojem o hodiny. Ale – podle mě – kdyby to nebylo, tak to není v pořádku. Takové odůvodňování ale pomohlo kantorům vyjasnit si, proč zrovna já chci tento počet hodin, a možná zjistit i to, že obhajují nesmyslné. A to někdy bolí. A to byly i některé střety na úrovni osobnostní.“*

Cítat je přínosný tím, že poukazuje na pozitivní stránku mezioborového zápolení o hodiny: k němu je nezbytné uvádět argumenty, obhajovat smysl oboru ve společnosti a v kultuře a přínos vzdělávacího předmětu pro všeobecné gymnaziální vzdělávání. Přitom se pochopitelně prosazují ty učitelské osobnosti, které mají uvnitř pedagogického sboru odbornou autoritu a umějí průkazně zdůvodňovat svá tvrzení. To může být prospěšné s ohledem na profilaci škol. Pro školu by mělo být výhodné, aby v učebním plánu posílila ty předměty, pro které má schopné vyučující. Do hry ale vstupuje i míra obecné prestiže oboru v dané společnosti a v dané historické době. Při prosazování oborů v učebním plánu a v ŠVP tedy záleží na souběhu obou faktorů: personálního a kulturního.

Kromě toho nelze samozřejmě zapomínat na vztah žáků a rodičů k oborům. Učitel (a zvláště gymnaziální) vnímá školu, dítě z pohledu svého předmětu. Student nebo rodič ale vnímá školu jako celek a předměty v souvislostech, které mohou být značně odlišné. Roli tu hraje úspěšnost v předmětu, rysující se představy o budoucí profesní dráze, oblíbenost předmětu nebo učitele atd.

Druhá strana téže mince: spolupráce mezi obory ve prospěch výuky Při vytváření ŠVP se mezioborová soutěž promítá do obsazení, obsahové skladby a struktury kurikulárního programu, v němž se obory konkretizují v naplnění jednotlivých vzdělávacích předmětů. Současně s tím však vyvstává tendence opačná proti oborové separaci – mezioborová spolupráce. Učitelé si potřebu spolupráce mezi obory uvědomují i v širších souvislostech nad rámec školního provozu, jak se ukazuje v rozhovoru na gymnáziu Delta: *„Dnes je k dispozici obrovské množství informací, které prolínají současně do několika oborů, a proto není možné*

striktně oddělovat od sebe obsahy jednotlivých předmětů. Byl nejvyšší čas vytvořit koridor, ve kterém se nacházejí příbuzné předměty a v rámci kterého se můžeme pak realizovat třeba tím, že vytvoříme nový předmět.“

Ve škole se žáci setkávají jak s „tvrdými“, tak s „měkkými“ obory. Reflektování hranic mezi jednotlivými obory má význam pro utváření oborové identity na straně jedné a oborové loajality či solidarity na straně druhé (Janík, Maňák, Knecht, 2009; srov. Bracht, 1996, s. 580). V ŠVP je mezioborová spolupráce podporována koncepcí RVP. Zejména důrazem kladeným v RVP na *klíčové kompetence*, existencí tzv. *vzdělávacích oblastí*, které sdružují více příbuzných oborů, a *průřezovými tématy*, které umožňují buď „otevírání“ předmětu do mezioborového prostoru anebo integraci oborů ve zvláštním předmětu.

**Tři důvody
pro spolupráci**

Na metodologické a metodické úrovni je mezioborová spolupráce podněcována a motivována zejména *projekty*. Nutné je brát v úvahu i to, že vzdělávací předměty ve škole leckdy nejsou vymezeny ve shodě s určitým oborem, takže zahrnují různé mezioborové přesahy, které jsou dobrým východiskem pro uplatnění projektové výuky.

Téma mezioborové spolupráce, především v těch souvislostech, o kterých se zmiňuje předcházející odstavec, je v našich rozhvorech silně zastoupeno a často probíráno. Dotazovaní se v pestré skladbě vyjadřují k rozmanitým stránkám praktického průběhu a zvládnání této spolupráce mezi učiteli. Přitom se často ozývá, že právě součinnost a komunikace mezi učiteli je jedním z nejvýznamnějších momentů spjatých s reformou. Dobře se mohou uplatnit i výchovné předměty, které poslouží jako vítané integrující zázemí projektu (kupř. výtvarný nebo muzikální či dramatický projev se dobře uplatní ve spolupráci se specializovanými přírodovědnými nebo humanitními a společenskovědními obory). Konkrétně o tom mluví zástupce gymnázia Ěta: *„Tady nikdy taková týmová práce nebyla, jako je teď. To souvisí se vznikem ŠVP. Týmová práce mezi učiteli znamená projekty, zvlášť celoškolské projekty. Nemáme problém oslovit lidi, tam potřebujeme výtvarníka, tam hudebníka, přírodní vědy, no a oni si sednou a dají to dohromady.“*

**Projekty: výzva
k mezioborové
součinnosti**

Vzájemná komunikace a kooperace mezi členy pedagogického sboru je prospěšná pro nalézání vyvážených proporcí rozmanitých složek obsahu ve výuce. Pokud se např. určitý obsah (téma) objevuje ve více různých předmětech, je důležité jednak to, aby si žáci uvědomili vzájemné mezioborové souvislosti sdružené kolem daného tématu. A za druhé je zapotřebí dávat pozor, aby opakování poznatků v různých předmětech nebylo stereotypní, ale obohacující. Mezioborová součinnost pedagogů není v principu pro všeobecně vzdělávací školy nic nového; profilace škol v ŠVP jí ale poskytla nové motivace, možnosti a podněty. V jednom z rozhovorů se k této otázce vyjadřuje zástupce gymnázia Théta: *„Takže od samého začátku konzultujeme tematické plány nejen v oboru, ale i obecně – občan-kář s dějepisci, chemie s biologií, atd. ...už dávno před ŠVP jsme měli rozděleno: ‚hele, ty odučíš tohle, já tamto, nerozšiřuj se už o Demokritovi, protože to [proberu já].‘ To už tady fungovalo. Takže k čemu teď došlo, bylo to, že se vše dalo*

**„...ty odučíš
tohle, já tamto...“**

na papír, že je to jasné, viditelné. Nechci říct, že to byla zbytečná práce, protože spousta vazeb se ještě vytříbila, vzniklo jich účelově víc. Ale problém to nebyl.“

Koordinátoři a transdidaktika

Mezioborová spolupráce od učitelů vyžaduje systematickou součinnost v týmu. Pro jeho souladné působení směrem do výuky je důležitá řídicí role týmového vedoucího a koordinátora. Z našich rozhovorů vyplývá, že v této roli se někdy může uplatnit i ředitel, ale většinou to bývají předsedové předmětových komisí. V gymnáziu Ěta tuto funkci svěřili třídním učitelům. Má to zřetelné opodstatnění zejména s ohledem na žáky – třídní učitel má relativně nejlepší přehled o tom, jak je jeho třída v průběhu dne nebo týdne vytížená, jakou poslušností předmětů prochází apod. Dejme k tomu ještě jednou slovo gymnáziu Ěta: „*To je důležité: koordinátoři jsou třídní učitelé. Když je monotematický den, šest hodin např. na téma půda, voda či pohádka, tak je úkolem třídního učitele, aby vše koordinoval. Aby všech šest učitelů třeba nepřipravilo pracovní listy na šest hodin. Kdyby nebyli koordinovaní, tak by se to mohlo stát, děti by pak nedělaly nic jiného, než vyplňovaly šest hodin pracovní listy. Třídní učitel si sežve ostatní učitele v dostatečném předstihu, zeptá se, co tam plánují, a když se na schůzce ukáže, že tři mají pracovní listy, tak se dohodnou tak, aby ostatní udělali něco jiného. Takže koordinátor [projektu] je buď učitel oboru, nebo třídní.*“

Je nasnadě, že úloha koordinátora – ať je svým původem či aprobační z jakéhokoliv oboru – vyžaduje *didaktickou orientaci napříč různými obory*. Přitom se nejedná jen o všeobecné didaktické kompetence bez vazby na obory, ale právě o takové porozumění didaktickým otázkám, které respektuje specifický charakter oborového myšlení. Jak uvádí Pupala (2009), v podobných případech je metodicky nevyhnutelné pracovat s kontinuem didaktického myšlení, které se pohybuje mezi všeobecným didaktickým základem a jeho analytickým zakotvením v rámci jednotlivých oborových didaktik. Chceme-li tento přístup nějak pojmenovat, měli bychom zřejmě (v analogii s obecnou didaktikou a zároveň pro odlišení od ní) mluvit o *transdisciplinární didaktice – transdidaktice*. V tomto smyslu se v našich rozhovorech často objevuje, zvláště v souvislostech s přípravou ŠVP, s činností ředitelů (hospitace, evaluace napříč různými předměty) anebo s funkcemi *koordinátorů mezioborových projektů*.

Transdidaktický přístup je zmiňován také v souvislosti s přípravou učitelů v rámci dalšího vzdělávání. Je to znát z rozhovoru na gymnáziu Ěta v odpovědi na otázku, jakou přípravu by preferovali pro učitele své školy: „*Nejlepší tady na škole, přímo s těmi lidmi. Ne předmětově didakticky zaměřené, ale obecně didakticky. Takové konkrétní triky, aby to oslovilo celý sbor.*“ Je zřejmé, že ony „konkrétní triky“ se mají týkat práce s učivem, ale přitom bez příliš těsné vazby na obor, aby byly „oslovující pro celý sbor“. Tedy – transdidaktické.

3.7.6 Materiální a finanční podmínky realizace ŠVP

„Učte si, co
chcete, ale na co
máte peníze.“

„Pan radní, nějaký pan XY [jméno je v rozhovoru uvedeno], ten s námi jednal. Doslova řekl panu řediteli: ‚Učte si, co chcete, ale na co máte peníze.‘ Turdění nás omezili. Takže učitelé byli v takovém divném rozpoložení. Nově učit, vytvářet nové metody, přizpůsobovat se požadavkům RVP nebo ŠVP, a přitom se

omezují možnosti.“ Toto sdělení z gymnázia Zéta upomíná na stížnosti z mnoha rozhovorů, které se týkají materiálních a finančních podmínek realizace ŠVP. Nové formy a metody výuky a nové pojetí didaktické práce s učivem, spjaté s RVP a s celou vzdělávací reformou, jsou do značné míry spojené s využíváním nejmodernější technologické podpory, s vybavením pomůckami, laboratorní technikou, speciálními materiály, se zvýšenými nároky na práci apod. – a to všechno je závislé na potřebném materiálně-ekonomickém zázemí.

Řada koordinátorů se shoduje na tom, že na dobrém finančním, materiálním a technickém zázemí do značné míry závisí kvalita výuky a zároveň i to, do jaké míry budou plněny cíle vzdělávací reformy. Za všechny k tomu uvádíme úryvek z rozhovoru na gymnáziu Théta: „V okamžiku, kdy jsme začali psát ŠVP, jsme pochopili, že cesta, kterou jsme zatím měli pouze v představách – podpora výuky přes multifunkční učebny – že musí nastoupit rychleji, než jsme si mysleli, a že to nebude na jednotlivých učitelích, ale že musí prezentační techniku začít používat všichni. ... To znamená v kontextu s tím, co jsme dělali do ŠVP, jsme si uvědomovali, že některé učivo potřebujeme zpracovat do powerpointových prezentací, do pracovních listů atd.“

**Kvalita výuky
si žádá kvalitní
zázemí**

Tuto úvahu dokresluje a dále konkretizuje zástupce gymnázia Alfa: „Materiální podmínky ovlivňují formy a metody práce. Až budeme mít v každé třídě interaktivní tabule, tak využití [počítačové] techniky bude větší, než když máme tabule jen v pěti třídách a ten kantor se [pro práci s nimi] musí složitě objednávat.“ Podobný názor zaznívá z gymnázia Beta: „[Materiální podmínky] ovlivňují, jak mnoho prostředků je možné věnovat některým netradičním formám výuky, které mohou být třeba časově náročnější, ale o to efektivnější. ...“ V tomto rozhovoru se objevil ještě jeden důležitý postřeh z praxe, který poukazuje na závažnost ekonomického řešení pro tzv. dělené hodiny (rozdělení třídy umožňující práci žáků v menších skupinách): „Jakým způsobem bude možno pokrýt množství učitele-hodin, čili jak moc je možné dělit. To ovlivňuje zásadně [kvalitu výuky].“

Poukazy na materiální, finanční a technické podmínky jsou v rozhovorech sice časté, ale při celkovém pohledu na informace ze všech gymnázií zúčastněných ve výzkumu se ukazuje, že intenzita nespokojenosti i přístup k řešení problémů v této oblasti nejsou jednotné. Z mnoha gymnázií zaznívají poměrně ostré výtky na nedostatek zabezpečení, z některých však zaznívá jiný přístup: potřeba získávat dodatečné zdroje a zprávy o dobrých zkušenostech s finanční podporou z projektů EU.

Z řady rozhovorů se dá interpretovat, že vybavení gymnázií zúčastněných ve výzkumu není obecně vzato na vyložené špatné úrovni a že za poslední léta se zlepšovalo. Objevují se dokonce úvahy, že problémem začíná být lepší vybavení na gymnáziích – zejména didaktickými pomůckami a technikou – než na fakultách připravujících učitele. Čerství absolventi učitelských fakult z toho důvodu přicházejí nedostatečně obeznámení s technikou, která po nich bude v praxi gymnaziální výuky požadována. Pro ilustraci k tomu uvádíme názor z gymnázia Théta:

**Gymnázium na
tom může být
lépe než peda-
gogická fakulta**

„Jen jednu připomínku za všechny: já přijdu ze školy, jako kantor z praxe, kde mám v každé třídě dataprojektor, počítač, dvě multimediálky a veškerou tuhle techniku – na takhle malé škole, a jde to. A přijdu na nejmenovanou fakultu, kde pokud si chce pustit prezentaci pro studenty, tak si na to musím zajistit speciální učebnu.“

Shrnutí kapitoly V této kapitole se často tematizují vnitřní rozpory, které přirozeně patří k výchově: norma vs. volnost, učivo vs. kompetence, spolupráce vs. konkurence atp. Koordinátoři vyjadřovali obavy z formalismu; zdůrazňovali, že vazba kurikulárního programu s jeho realizací závisí na osobnosti a profesionální kvalitě učitelů. Jako praktický spojovací článek mezi ŠVP a realizací výuky byly zmiňovány tematické plány.

Za tíživý problém bylo pokládáno zvládnání proporcí mezi nároky na osvojování učiva a požadavky na rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Koordinátoři tak bezděčně poukazovali na teoretický problém vztahů mezi tzv. *seriálním kódem* (oborové učivo) a kódem *integrovaným* (obecnější témata). S tím souvisí problém normativity ve vzdělávání: přílišná volnost vede k oslabení znalostí a ztrátě jednotící úlohy učiva, nadměrná vymezenost hrozí návratem k encyklopedismu.

Napětí mezi seriálním a integrovaným kódem zasahuje i spolupráci, resp. konkurenci mezi obory ve škole. Jako důvody pro spolupráci v kurikulu koordinátoři kromě všeobecného vzdělávacího zaměření gymnázií uváděli důraz RVP na klíčové kompetence, průřezová témata a na vzdělávací oblasti, které sdružují více oborů.

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

3.8 Realizace vzdělávacího obsahu ve výuce a klíčové kompetence

3.8.1 Kompetence jako výzva k reflexi výuky

Přes množství rozmanitých názorů na obsah a rozsah pojmu „kompetence“ panuje relativní shoda v tom, že obrací pozornost k *situačním kontextům žákovského výkonu*, tzn. k okolnostem, při kterých určitá činnost nabývá svůj reálný smysl a stává se prakticky funkční či prospěšná. Toto pojetí lze vykládat tak, že kompetence jsou „kontextově vázané“: jsou to dispoziční předpoklady žáka, které se uplatňují „tady a teď“, v aktuální činnosti, a tedy i v určitém rámci – kontextu – dané situace a odpovídajících možností jejího výkladu (Klieme, Maag-Merki, Hartig, 2010).

Vázanost kompetencí na situační kontext a z toho plynoucí potřebu hodnotit kompetence v procesu činnosti v reálné výuce si dotazovaní zástupci gymnázií uvědomují a v rozhovorech se o tom zmiňovali. Zřetelná formulace v tomto směru zazněla na gymnáziu Lambda: „*Půjdeme cestou hodnocení procesů, ... jestli*

v hodině uvidím tohle a tohle, tak s největší pravděpodobností to na žáka musí mít dopad; rozvíjí se u něj tenhle typ kompetence a tyhle činnosti ... to jsme schopni v hodinách vypořádat.“

Z citace se dá odvodit, že kompetence žáků učitel v praxi posuzuje na základě reflexe – pozorování žákovské činnosti ve výuce. Tento schönovský důraz na reflexi je asi hlavním důvodem, proč obrát ke kompetencím může být samotnými učiteli pokládán za „převratnou změnu v uvažování kantora“. V běžném provozu školy se totiž učitelé obvykle věnují zejména tvorbě obsahu výuky; reflexi sice provádějí, ale nikoliv systematicky a s důrazem; vystupuje do popředí spíše jen v problematických situacích. Má-li však učitel hodnotit kompetence, musí se hlouběji zamýšlet nad cílovými požadavky ve vztahu k celkovému rozvoji žáků. A k tomu více než dříve potřebuje reflexi. Protože reflexe se neobejde bez používání dostatečně přiléhavých pojmů, žádá si podporu v odborném jazyce pedagogiky, pedagogické psychologie, oborových didaktik apod. Tím se zvyšují nároky na profesionální připravenost a znalosti učitelů (srov. Slavík, 2003, s. 202–203).

Hodnocení kompetencí - reflexe v akci

Kompetence jsou konstruovány transdisciplinárně vůči vzdělávacím předmětům. To znamená, že každou určitou kompetenci lze v praxi sledovat a vyhodnocovat napříč různými předměty, resp. obory. Specifický charakter obsahu příslušného předmětu sice přispívá k rozvoji té či oné kompetence svým zvláštním způsobem, ale kompetence přitom nemění svou identitu. Např. kompetence k učení se rozvíjí v matematice, českém jazyce, tělesné výchově různými způsoby, ale považujeme ji za stále stejnou kompetenci. Tato zdánlivá samozřejmost může mít význačné důsledky jednak pro posuzování kvality výuky, jednak pro transdisciplinární spolupráci učitelů. Ve vzdělávací praxi se to prokazovalo již ve fázi přípravy ŠVP, jak vypráví zástupce gymnázia Kappa: „Nejvíce a nejlíp se kantorům pracovalo na mezipředmětových vztazích ... jako když mávnutím čarovným proutkem to najednou začalo fungovat ... A tam se opravdu tvořily kompetence a myslím si, že kantoři pochopili, že je potřeba se mezi sebou bavit. Napříč školou byly vytvořeny různé pracovní skupiny, nezávisle na předmětech. Aby jeden o druhém věděl, co se v tom či onom předmětu dělá... i dodneška si učitelé napříč předměty uvědomují, že vazby existují a že je potřeba toho využít a využít k dobru žáků.“

Transdisciplinární pojetí klíčových kompetencí

Učitelé při reflexi a hodnocení kompetencí tedy mají brát v úvahu, že kompetence přesahují hranice předmětů. Ale zároveň si mají uvědomovat, že vymezení kompetence není bezbřehé – každá kompetence má svou specifickou oblast funkčních požadavků a situací, která je pro ni příznačná a odlišuje ji od jiných kompetencí. Kromě toho, každá kompetence musí být rozvíjena na konkrétním obsahu – není tedy izolovaná od oborů, resp. předmětů, jinak by ztrácela svůj reálný základ.

Vymezení kompetence není bezbřehé

Jak jsme zmínili, oblast, do níž je kompetence řazena, se obecně nazývá „kontext“. O kvalitě uplatnění určité kompetence se lze přesvědčit a lze ji hodnotit jen v rámci příslušného kontextu. Např. kompetence k řešení problémů, uváděná v RVP, se projevuje v určité problémové situaci a její rozpoznání a věrohodné posouzení závisí na oblasti či oboru, k němuž se problém vztahuje (problém sociální,

etický, estetický, zdravotní, psychický, komunikační, jazykový, environmentální, matematický, dějepisný, hudební atd.). Tímto způsobem se zřetel ke specifičnosti oborů opět prosazuje i ve vztahu k nad-oborově pojatým kompetencím.

Situační typ Učitelé mohou kompetence svých žáků rozpoznávat a hodnotit na základě porovnávání kvalit žákovského výkonu v řadě navzájem podobných situací, které společně tvoří *situační typ*. Situační typ učitel sleduje ve výuce. Ale předtím jej při vyučování zpravidla sám záměrně navozuje prostřednictvím učebních úloh a vytvářením podmínek pro edukaci. V koncepci klíčových kompetencí je přitom zvlášť důležité, aby příslušný typ situace odpovídal situacím v *realitě mimo školu*. Samo o sobě to zdaleka neznamená, že se jedná jen o realitu běžných životních situací „člověka na ulici“, jak se někdy neprávem domnívá laická veřejnost. Realitou mimo školu je přece též výzkumná práce v laboratoři, vědecká konference, diskuze politiků v parlamentu, výroba v továrně, zemědělská produkce, uspořádání umělecké výstavy, natáčení filmu apod.

Např. cizojazyčná kompetence může být vymezena jako schopnost úspěšně komunikovat ústní a písemnou formou v daném jazyce. Situační typ, který odpovídá této kompetenci, zahrnuje nesčetné varianty komunikačních událostí – jak ty, které patří ke všednímu provozu životní praxe, tak ony specializované typy komunikace v odborné sféře. Přesto je možné všechny tyto komunikační varianty popsat na základě obdobných požadavků, které jsou jim všem společné. Slovní zásoba, dovednost vyjadřování, zdůvodňování anebo argumentace, znalost gramatických pravidel, ovládání pravidel výslovnosti – to by byly předpoklady, které se zahrnou do pojmu „cizojazyčná kompetence“ (Klieme, Maag-Merki, Hartig, 2010). Ji samotnou lze záměrně podněcovat anebo zjišťovat v situacích výuky, nicméně s oním důležitým předpokladem, že těmto situacím budou odpovídat aktivity, s nimiž se žák setká v životní praxi mimo školu. Přiblížení školy k reálnému životu patří k cílům současné vzdělávací reformy a v našich rozhovorech bývá zmiňována jeho potřebnost. Poukazuje na to třeba jeden z postřehů koordinátora z gymnázia Delta: *„Když přijedete do cizí země, tak se nejdříve musíte zorientovat na nádraží, zeptat se na cestu, a to děti neuměly. Uměly z paměti mluvit o Shakespearovi, nebo popsat Paříž, ale ne koupit si jízdenku.“*

Mezi věděním a jeho aplikací Uvedený příklad mimo jiné naznačuje, že prostřednictvím pojmu „kompetence“ lze rozlišovat mezi věděním (např. o gramatických pravidlech nebo faktografii) a jeho *aplikací* (např. v komunikativní situaci, kde se jedná o řešení reálného problému). Kompetence se prokazuje v příslušných situacích „tady a teď“, a proto jen samotné vědění pro kompetenci nestačí, není-li doprovázeno aplikací. Co by žákovi bylo platné skvěle znát kupř. pravidla první pomoci, kdyby je nedokázal osvědčit v reálné situaci ohrožení života.

Pokládáme za potřebné zdůraznit, že rozlišení vědění od aplikace automaticky nemusí znamenat oslabený zřetel k poznávací hloubce. Naopak, podle známého Einsteinova bonmotu, že „nejpraktičtější je dobrá teorie“, by princip kompetenčního přístupu ve všeobecném vzdělávání mohl spočívat spíše v nalézání toho, co je v poznání podstatné a plodným způsobem zahrnuje co největší počet dílčích

případů. Pak by nešlo jen o to, určitou reálnou situaci „nějak“ vyřešit, ale řešit ji s porozuměním pro její charakter, hlubší souvislosti i pro její etická anebo estetická měřítká, ať již ve vztahu k lidem, nebo k přírodě (srov. Bateson 2006, s. 26–28 aj.).

Uvedený nárok závisí na tom, do jaké míry se učitelům bude dařit využívat praktické činnosti k žákovskému poznávání pojmů a teoretických souvislostí a naopak. V rozhovoru na gymnáziu Alfa to bylo vyjádřeno takto: „...*Ony tam [poznatky] musí být, to souvisí zase s kompetencemi. Žáci se musí naučit učit a vysedět, co nejde odvodit. Ale musí to být vyváжено.*“ Podobně uvažovali na gymnáziu Tau, když učivo ve smyslu vědění pokládají za důležitou vstupní podmínku rozvoje kompetencí: „...*aby žák dobře ovládal dané učivo, to je jedna stránka věci, ale druhá stránka věci, aby, když zvládne to učivo, získal dané klíčové kompetence.*“ Povšimněme si formulace – „když zvládne učivo“, pak teprve získává kompetence. Odhadujeme, že tato časová následnost nebyla míněna absolutně, ale přece jenom vypovídá o typickém gymnaziálním důrazu na vědění.

Oba naposled uvedené citáty obsahují předpoklad, že gymnaziální učitel musí nacházet *dobrou míru*, tzn. vhodné proporce mezi věděním a jeho aplikacemi, resp. mezi reálnou činností a z ní odvozovanými poznatky. Hledání dobré míry patří k náročným učitelským povinnostem. V evropských kulturních dějinách bylo vždy pokládáno za jeden z nejzávažnějších předpokladů úspěšného jednání člověka mezi lidmi i ve vztahu k přírodě.⁸ Umění volit vhodnou míru pro složité události se sice dá průběžně a opakovaně učit, ale nikoliv osvojit předem jako jednoduchá poučka pro všechny případy; proto je tak obtížné.

V praxi výuky se problematika míry promítá do nároku, aby učitelé promyšleně vymezovali požadavky na *objem žákovských znalostí*. S tím úzce souvisí uvážlivý výběr *vyučovací metody*, jak říká koordinátorka z gymnázia Lambda. Její poukaz na „odzdikezdi-ismus“ patří do okruhu učitelských starostí s mírou: „*Já vítám, protože to mám ráda i jako učitel, různé nové výukové metody, barevnější vyučování, ale vidím velké riziko v jistém odzdikezdismu; spousta kantorů teď má pocit, ... my teď všichni musíme učit skupinově, kompetenčně, škola hrou ... a myslí si, že kdo učí znalosti drilem, že učí špatně; ale vždyť u jazykáře je [dril] nezbytná metoda. Myslím si, že je důležité, abychom dokázali najít správné vyvážení mezi novými prvky a dobrým základem, který tady dřív v českém školství byl.*“

O problému míry, metod a „odezdikezdismu“

Oním „dobrým základem“, o němž kolegyně z gymnázia Lambda mluví, se zřejmě rozumí spolehlivé a odborně korektní znalosti gymnaziálních studentů. Jak píšeme na jiném místě, v souvislosti s tzv. *seriálním a integrovaným kódováním učiva*, propojení patřičné hloubky vědění s aplikačními možnostmi nebo doved-

⁸Již od antického starověku se „míra“ řadí mezi nejdůležitější kategorie. „Míra“ je tzv. strukturní pojem, tzn. pojem, který postihuje obecné principy a zahrnuje velmi rozmanité situace. Podle Platóna (v dialogu *Filébos*) je míra důsledkem neustálého hledání rovnováhy mezi (nadměrným) omezováním a tím, co je neomezené. Hledání dobré míry se dost dobře nedá řešit formálně, tj. mimo konkrétní jednání – míra nabývá svůj smysl a lze ji prověřovat jen v reálné situaci „tady a teď“.

nostmi zvládat reálný praktický život je pro vzdělávací práci na gymnáziích stejně tak příznačné jako obtížné. Náročnost tohoto úkolu je mimo jiné spojena s tím, co jsme již předeslali: *rozpoznávání projevů kompetencí* ve výuce vážne na *nedostatečné opoře v terminologii anebo v její operacionalizaci* (schopnosti učitele správně používat pojem pro interpretaci anebo řízení reálných situací výuky). K tomu se druží potíže s hodnocením kompetencí u žáků. Vypovídají o tom časté kritické hlasy, které jsme v rozhovorech zaznamenali.

3.8.2 Nejasnosti kolem kompetencí

Když slyší „kompetence“, mají děs

Na gymnáziu Kappa se ve vztahu ke kompetencím ozvalo: *„Trošičku byly problém samozřejmě kompetence, protože to je asi problém, který se line napříč reformou. Učitelé, když slyší kompetence, tak jsou vyžděšení.“* Tento soud však nebyl pronesen z pozice odpůrce kompetencí, o čemž napovídá pokračování rozhovoru: *„Sledovala jsem historický vývoj kompetencí a autoevaluaci ve světě. Jsou to pojmy, které běží už dávno, všude kolem nás. Jen u nás se staly jakýmsi strašidlem. Definování kompetencí a to ujasnění si, co vlastně jsou a jak je posuzovat, bude běh na poněkud delší trať.“*

„...a jak poznáme, že jsme v cíli?“

Uvedený postoj, v zásadě vstřícný, ale spojený s vědomím obtížnosti a s poukazyváním na problémy, se v našich rozhovorech často opakuje. Bylo to znát již z některých výše uváděných citací, nyní přidáme další. Na prvním místě jeden z gymnázia Lambda: *„Když jsme se sešli na první schůzce, tak padla otázka, která nás na rok, doslova a do písmene na rok, zabrzдила. Kolega říká: ‚ten rozvoj podepisují všema deseti, to je bezvadné, ten nový cíl jako kompetenční učení a rozvoj kompetencí ti naši žáci potřebují... A pane řediteli, jak poznáme, že jsme v cíli?‘ A v té chvíli jsme narazili.“*

Tím se dostáváme k problematice posuzování kvality výuky. Onen „náraz“ můžeme totiž chápat jako pojmenování pro obtíže s hodnocením kvality výuky založené na rozvíjení klíčových kompetencí. Otázka zní: *„... jak poznáme, že jsme v cíli?“* Problémy s jejím řešením se v našich rozhovorech vysvětlují mimo jiné tím, že v prvních fázích práce na ŠVP nebyly kompetence rozepsány do operačních pojmů. V gymnáziu Éta k tomu konstatují: *„RVP ... deklaruje kompetence, ale nikde žádné kompetenční výstupy nepracovává,⁹ takže tam je povinné učivo, pak ale vzniká nebezpečí, že se zase bude vše točit kolem učiva a kompetence půjdou stranou.“*

Výtky směřují nejenom ke zmiňované operacionalizaci, ale také k nedostatečné provázanosti (integritě) jednotlivých složek RVP. Z údajů v rozhovorech vyplývá, že učitelé vnímají RVP jako nejednotné v tom, jak se jednotlivé vzdělávací obory nebo oblasti vypořádaly právě s nárokem na vazbu učiva ke klíčovým kompetencím – to pak zpětně ovlivňuje práci učitelů v přípravě ŠVP i přímo ve výuce. Dejme k tomu slovo zástupci gymnázia Omikron: *„Co určitě nejde správným směrem, anebo alespoň na začátku nešlo, je značná nevyváženost jednotlivých*

⁹V současné době již učitelé základních škol i gymnázií mohou mít k dispozici metodický materiál VÚP: Klíčové kompetence v základním vzdělávání a Klíčové kompetence v gymnaziálním vzdělávání.

částí RVP. Je vidět, jak na jednotlivých částech pracovaly různé týmy; materiály se nakonec jen seslaly e-mailem na jednu adresu, kde se vše učesalo a vytisklo. Ale kdo si přečte češtinu s přírodními vědami, tak vidí, že to je ze dvou různých planet. Je tam znát úplně odlišné pojetí.“

O problému rozdílů mezi obory v přiléhavosti k nové reformní koncepci v RVP se již diskutovalo i v teoretické sféře. Kupř. Vyskočilová (2006, s. 84) poukázala na „rozpor v kurikulárních jazycích“ různých oborů v RVP a vymezila jej jako rozdíl mezi „otevřeným“ a „uzavřeným“ pojetím kurikula. Přitom „otevřené pojetí“ Vyskočilová připisuje reformním snahám: učitelé se mají zabývat různými možnostmi, jak uspořádat poznatkovou strukturu předmětu s ohledem na žákovské prekoncepty (tamtéž, s. 81).

**Otevřené pojetí
kurikula**

Účastníci našich rozhovorů téměř bez výjimky vítají možnosti nabízené otevřeným kurikulem a dávají najevo, že vnímají vazbu této otevřenosti na koncepci klíčových kompetencí. Jednoduše řečeno v rozhovoru z gymnázia Omikron: *„Za správný považují příklon ke kompetencím. Důraz od znalostí k nějakým dovednostem a výstupům.“* Závažný problém se však ukazuje v tom, že výstupy je obtížné formulovat, zejména tehdy, pokud učitelé dost dobře neovládají konkrétní terminologii tzv. očekávaných výstupů a nadto nedokážou měnit své tradiční pojetí výuky. Vyjadřuje se k tomu zástupce gymnázia Lambda: *„V hospitacích narážíme na to, že naši učitelé neznají očekávané výstupy. Že je neumí pojmenovat. Podle mého názoru svou přípravu berou po staru, dívají se na to, jestli stonožka má opravdu sto nohou a jestli je obrázek se stromem na správném místě v učebnici, ale nesledují to, co by měli hledat v ŠVP. Ale to je náš problém, tohle prostě musíme kontrolovat a dovést je k tomu.“*

Ne vždy však problém spočívá v učitelích. Přispívají k němu také kurikulární dokumenty na nejvyšší úrovni – RVP a především státní maturity. Podle našich rozhovorů tyto zastřešující kurikulární dokumenty nebyly (a státní maturity doposud nejsou) pro potřeby praxe v době tvorby ŠVP na pilotních a partnerských gymnáziích uspokojivě zpracované. Citujeme opět mluvčího z gymnázia Omikron: *„Za problematickou považují nedořešenou koncovku nahoře – státní maturitu. Otázkou je, jak moc ovlivní tu odstředivou tendenci: každý si to dělejme podle svého; doteď jste si každý maturovali podle svého a teď vám dáme nahoru jednu pokličku, která bude pro všechny stejná.“*

**„Nedořešená
koncovka
nahore...“**

Podobně kriticky se vyjadřují v gymnáziu Ómega, s důrazem na potřebu včasné definice výstupů: *„Jestli chci dělat ŠVP, tak musím definovat výstup, a to je maturita. ... Pokud je pro mne přihláška na školu smlouva o tom, jak budu dítě vzdělávat od prvního do čtvrtého ročníku, tak bych měl definovat výstup, a to je maturita. Tomu se říká fér hra.“*

Z obou citátů mimo jiné opět vyvstává příznačný problém hledání míry – tentokrát mezi *rozrůžňováním a sjednocováním*. Koncepci klíčových kompetencí lze interpretovat jako tendenci k „otevřenosti kurikula“ a k individuaci. A tedy k rozrůžňování – diferenciaci. Z druhé strany, aby se vůbec dalo něco hodnotit,

**...a potíže
s autoevaluací**

musí dojít ke vzájemnému porovnávání. A to je možné jedině tehdy, zavedeme-li sjednocující měřítko. Obě tendence jsou protikladné a jejich rozpor není snadno řešitelný. Učitelé pociťují úkorně zejména nedořešené vazby mezi obsahem RVP a obecně platnými kritérii hodnocení výstupů. To má přímé důsledky pro autoevaluaci a evaluaci ve školách. Vysvětluje to úryvek z rozhovoru na gymnáziu Lambda:

„V dané chvíli, když už se podle ŠVP jede, je nutné mít zpracovanou autoevaluaci školy, která mi poskytne informaci o tom, jestli to, co děláme, děláme tak, aby to bylo správně, přičemž nevíme, co to je... Nedovedu si představit, že by Česká republika obětovala takovou velkou sumu peněz a přitom nějak nekontrolovala, že to, co zadala, školy také plní. To je prostě ... nemanážerské. Tohle si nemůže dovolit žádný podnik, věnovat mnoho let práce, mnoho miliard na to, aby se spustila kurikulární reforma, kontrolovat, jestli běží – i když osobně nevím jak – a přitom nikoho nebudou zajímat její výsledky. Když si vezmete, třeba ta odložená maturitní zkouška, to je přesně ono: my nejsme schopní a ochotní věnovat se výsledkům.“

3.8.3 Nesnáze s terminologií a s formulacemi

„Naformulovat – to byl problém“

Zástupci gymnázií v našich rozhovorech často mluví o nezbytnosti formulovat terminologický aparát pro reflexi a hodnocení klíčových kompetencí. Jak jsme zde vícekrát probírali, učitelé pro reflexi potřebují operační pojmy, které umožní propojovat obsahy klíčových kompetencí s evaluací reálných situací ve výuce. Na gymnáziu Théta byl dotaz po největších problémech učitelů při tvorbě ŠVP a při jeho propojování s výukou následován touto odpovědí ředitelky: *„Jen ty klíčové kompetence. Naformulovat to, to byl pro učitele problém. Hlavně proto, že jsme je stále nutili, že vše musí být vždy nějak zpětně hodnotitelné. A přiznám se, že v okamžiku, kdy ani já – jako jejich vedení – nejsem přesvědčená o tom, že všechny klíčové kompetence se dají hodnotit, tak se mi těžko tlačilo na sbor.“*

V citátu není explicitně brán v úvahu rozdíl mezi hodnocením, jako procedurou kvalitativního porovnávání, a měřením, jako určováním kvantitativních charakteristik sledovaného předmětu. Vyplývá z něj však oprávněný důraz na *objektivitu porovnávání* – ať již při hodnocení anebo měření. Pochybnosti o tom, zda klíčové kompetence se vůbec dají hodnotit, vyjádřené v rozhovoru, se totiž dají vyložit jako pochyby o potřebné míře objektivit. Projevy klíčových kompetencí se zřejmě zdají být natolik rozrůzněné, že jsou považovány za neporovnatelné.

Uvedený názor není v rozhovorech ojedinělý. Uveďme k tomu pro ilustraci ještě poznámku z gymnázia Lambda: *„Ono bylo těžké se ‚překlopit‘ na klíčové kompetence, protože mnozí z kantorů měli pocit, že je ani oni sami neovládají a teď je mají rozvíjet u dětí. Navíc je ještě hodnotit, což byl vůbec docela problém, když jsme se dostali do oblasti hodnocení klíčových kompetencí, protože jsme sami nevěděli, jak je hodnotit. ... [My] jazykáři to máme trochu ulehčené společným evropským referenčním rámcem, kde máme popsané jednotlivé úrovně, ale v ostatních předmětech je to trochu problém.“*

Oba citáty sice vypovídají o složitosti problému, ale zároveň o snaze jej řešit. V druhém citátu je naznačeno, jako již vícekrát v této kapitole, že celou situaci může ulehčit efektivní formulace výstupů nebo cílů – „máme popsané jednotlivé úrovně“. Nicméně ředitel při evaluaci anebo učitel při autoevaluaci jsou nakonec tak jako tak postaveni před nutností operacionalizovat pojmy z kurikulárních dokumentů do reálných situací výuky. Přitom je prakticky nemožné přímo v akci posoudit kompetence žáka v jejich komplexní podobě, v celku. Konstrukt kompetence je na to příliš složitý – patří k tzv. *nepřehledným systémům*, které nelze informačně zachytit a obsáhnout najednou, v krátkém záběru (srov. Langefors, 1985, s. 43 n.). Ve výuce se určitá kompetence uplatňuje po částech, které se teprve při dlouhodobém sledování skládají do ucelenější, stále však proměnlivé a unikavé mozaiky – „obrazu žáka“ v mysli učitele.

Pro odhalování a posuzování projevů kompetencí ve výuce se jako prakticky účinná ukazuje strategie, které bychom mohli říkat analogické posuzování. Jedná se o to, že pozorovatel nehodnotí kompetence bezprostředně, ale na podkladě úvahy o *analogii mezi kvalitou celkového obrazu výuky a předpokládanými proměnami kompetencí u jednotlivých žáků*.

3.8.4 Na cestě k reflektivní praxi

Analogické posuzování je zacíleno na řešení příznačného učitelského problému: jak působit na celek (školní třídu) a přitom ovlivňovat jeho klíčové části (jednotlivé žáky). Učitel se přitom neobejde bez předpokladu, že určité kvality celku (stav výuky a atmosféra ve třídě) korespondují s kvalitami jeho částí (stavem mysli jednotlivých žáků). Výuku tedy posuzuje jako celkový proměnlivý obraz, který se snaží utvářet jako „dobrý tvar“ s ohledem na prospěšnost jeho vlivu na žáky (Slavík, 1997, s. 25 n.).

**Analogické
posuzování
kompetencí ve
výuce**

Korthagen a kol. (2001, s. 28 n.) v této souvislosti zdůrazňují, že učitel při vedení a hodnocení výuky vychází z percepce, tedy právě z „obrazu výuky“, nikoliv z předem sledovaných pojmů. Jestliže tedy celkový obraz výuky odpovídá očekávanému „dobrému tvaru“, je výuka učitelem vyhodnocena jako úspěšná, s předpokladem, že ústí do očekávaného vlivu na jednotlivé žáky. Jinak řečeno, předpokládá se, že z popisu průběhu výuky lze usuzovat na kvalitu jejích důsledků pro žáky. To je princip analogického posuzování.

Vysvětlení z praxe k němu podává zástupce gymnázia Lambda: *„Při hospitačních činnostech a při všech dalších kontrolních činnostech, které tady děláme v pedagogické oblasti, půjdeme cestou hodnocení procesů. Čili jestli v té hodině uvidím tohle a tohle, tak to s největší pravděpodobností na žáka bude mít dopad, rozvíjí se potřebný typ kompetence. Ty činnosti jsme schopni v hodinách vypořizovat. To byl náš první projekt, jmenuje se Monitor. Je to software, který slouží pro administraci vlastního hodnocení školy, a ten má několik modulů a jeden z nich je právě modul hospitační. V hospitačním modulu jsme hodně sázeli na to, že hodnotíme, jestli se v hodině odehrávají věci, které my chceme, aby se tam odehrávaly, a pokud ano, tak se tváříme, že to tedy má ten dopad a že se kompetence rozvíjejí. Čili nehodnotíme posun v kompetencích, ale hodnotíme to procesně, pohledem přes učitele a to, co se děje ve třídě.“*

Nakolik je analogické posuzování věrohodné a efektivní při náhledu na rozvoj žákovských kompetencí, to je otázka pro empirický výzkum. Nicméně v běžné hospitační praxi na školách zřejmě představuje jediný reálně funkční způsob jak vyhodnocovat práci učitele při realizaci kurikula, nejsou-li k dispozici jiné metody než přímé pozorování výuky, příp. jeho písemný záznam. Důležitý je i fakt, že analogické posuzování patří do základního učitelského arzenálu profesionální zpětné vazby – autoevaluace.

Na cestě k reflektivní praxi? Vlastní smysl analogického posuzování se neomezuje pouze na samotné vyhodnocení, ale spočívá v reflexi po akci – učitel se na tomto podkladě zamýšlí nad průběhem výuky, zvažuje jeho alternativy a může přehodnocovat a následně zlepšovat svoje postupy. To je možné jak prostřednictvím vnitřního dialogu, tak v kolegiální spolupráci, např. s ředitelem při posthospitačním rozhovoru. Jako příklad vybíráme opět jeden úryvek z rozhovoru na gymnáziu Lambda, který – z pohledu teorie – poukazuje k Schönovu modelu tzv. reflektivního praktika (srov. Schön, 1991), tj. učitele, který dovede s porozuměním hodnotit a zlepšovat svou práci: *„Náš hospitační arch je zaměřen velmi kompetenčně, takže se z něj dá dobře poznat, jestli kantor v hodině rozvíjel klíčové kompetence a které. Je také hodně zaměřený na sebehodnocení, protože bychom rádi naučili kantory, aby hodnotili sami svoji práci a samozřejmě aby vnášeli sebehodnocení do hodin, což je jedna z celoškolních strategií.“*

Shrnutí kapitoly Souhrnem lze říci, že klíčové kompetence v rozhovorech vystupují jako význačný podnět kurikulární reformy ke změnám v profesionálním myšlení a jednání učitelů. Kompetence byly v rozhovorech zmiňovány jako výzva k reflexi a posuzování procesů výuky (ve smyslu reflektivní praxe). Konstrukt kompetence vede učitele k zájmu o náhled na výuku v podobě *analogického posuzování*: z kvality průběhu výuky učitel analogicky usuzuje na předpokládanou kvalitu rozvoje žákovských kompetencí. To se projevuje například při hospitacích.

Kompetence podle názorů respondentů podporují také spolupráci mezi obory (vzdělávacími předměty). Jsou však pro praxi obtížně uchopitelné – učitelé v rozhovorech líčí potíže s terminologií kurikulárních dokumentů a s formulacemi při snaze propojit jazyk kurikulárních dokumentů s praxí. Vyjadřují také obavy z oslabování důrazu na učivo a znalosti pod vlivem důrazu na kompetence, ačkoliv vítají důraz na zvýšenou pestrost metod a lepší motivovanost žáků.

Koordinátoři kritizují rozpory mezi nároky na kompetence a na státní maturity. Připisují je nízké úrovni spolupráce mezi institucemi či pracovními skupinami a také objektivní náročnosti celé problematiky kompetencí.

3.9 Evaluace a její význam v kurikulární reformě

Evaluace má poskytovat hodnotící informace o kvalitě a efektivitě činnosti při dosahování cílů. Jestliže subjekt činnosti (osoba nebo instituce) hodnotí sám sebe, jde o autoevaluaci. V souvislosti s přípravou a průběhem kurikulární refor-

my je u nás evaluace nebo autoevaluace, ta ještě zřetelněji, předmětem soustředěného zájmu (Vašátková, 2006; Rýdl a kol., 1998; Průcha, 1998).

Autoevaluace:
podpora
autonomie školy

Důvod je nasnadě – zejména autoevaluační procesy jsou zpětnovazebním a korektivním prostředkem podpory pro hlavní principy reformy. Zvláště se to týká zvýšení *vzdělávací autonomie* škol ve spojení s *akontabilitou* (zodpovědností) učitelů za dosahování cílů vzdělávacího programu. Autoevaluační nástroje přinášejí škole sebe-vědomí, bez nich by uplatnění autonomie současně s akontabilitou nebylo vůbec možné. V příléhavé zkratce je to vyjádřeno soudem z gymnázia Ómega: „...evaluace na škole je jedním z podstatných nástrojů pro to, aby škola byla zdravá“.

Metafora o evaluaci jako podpoře zdraví školy je výmluvná; říká, že stejně jako léčba potřebuje celistvý ohled na život pacienta, také evaluace škol vyžaduje komplexní pohled na život školy. Počínaje procesem výuky ve třídách přes sociální klima v pedagogickém sboru až ke včasnému zajištění opravy střechy. Nicméně výuka a její obsahová náplň celkem pochopitelně bývá v centru pozornosti – vždyť právě ve výuce se veškerý provoz školy zhodnocuje a završuje. Je jakýmsi jádrem, kolem kterého je organizována jak evaluace, tak ŠVP.

Evaluace
ve vztahu k ŠVP:
o podstatných
věcech školy

Úryvek rozhovoru z gymnázia Sigma příléhavě vypovídá o tom, že škola svým životem píše jednu velikou knihu, jejíž hlavní kapitolou je výuka a její důsledky pro žáky, ale kolem ní se odvíjí nepřehledně mnoho dalších záležitostí, kterých se evaluace nebo autoevaluace může a má týkat. Jednou z neformálních podob autoevaluace pak může být třeba i to, že si člověk při zpětném nadhledu nakonec řekne, že to není tak hrozné: „Velmi jsme ocenili ŠVP v tom, že ... spoustu věcí, teď máme pohromadě v jedné knize: autoevaluaci, metody, jakého bychom chtěli absolventa apod. Tím, jak se to všechno muselo dát dohromady, museli jsme vše několikrát přečíst, najednou si člověk uvědomí, co všechno se ve škole děje, co všechno se dělá. Tím, jak se vše sepsalo, z toho vystupují ty podstatné věci týkající se školy.“

3.9.1 Evaluace a autoevaluace

Přestože pojmy evaluace anebo autoevaluace byly v našich rozhovorech běžně užívány, jsou v našem pedagogickém prostředí poměrně nové a jsou natolik spjaté s kurikulární reformou, že je lze v tomto ohledu řadit k jinému „vlajkovému“ pojmu reformy: kompetence. Propojení těchto pojmů je posíleno faktorem, který má obecnou působnost: evaluační procesy jsou těsně svázané se stanovenými cíli, tj. s kompetencemi či výstupy. O tom, že z pohledu učitelů pojmová trojice *evaluace-kompetence-výstupy* patří takřkájící do „jednoho reformního pytle“, vypovídá postřeh z gymnázia Kappa: „Já jsem kdysi studovala historický vývoj kompetencí a autoevaluací; jsou to pojmy, které existují již dávno, všude kolem nás, jenom u nás se staly jakýmsi strašidlem.“

Rozhovor v gymnáziu Epsilon však napovídá, že autoevaluace je nejenom ve světě, ale také v naší pedagogické praxi již dávno běžnou součástí učitelské práce a případný odpor praxe vůči tomuto termínu spíše vyplývá z toho, že ve stávající

podobě nebyl u nás donedávna používán v běžné učitelské mluvě: „*Já si myslím, že každý normální kantor autoevaluuje, i když ten pojem sám o sobě mně tedy trošku vadí.*“

Pro někoho starost, pro jiného ne Nicméně většinou jsou slova „autoevaluace“ nebo „evaluace“ v našich rozhovorech užívána se zjevnou samozřejmostí. Samozřejmost jejich užití však nemusí znamenat, že s realizací jejich obsahu učitelé nemají žádnou potíž. Názory na míru obtížnosti (auto)evaluace se však různí. Na některých gymnáziích dávali najevo, že evaluace nepřináší zásadnější problémy. Kupř. ohlas z gymnázia Delta: „*Myslím si, že vzhledem k tomu, jaké informace jsme o evaluaci měli k dispozici, tak se nám podařilo dát jí slušné základy. Důkazem toho je i vyjádření ČŠI, která byla s plánem evaluace i se samotnou evaluační zprávou velmi spokojena. V počátečním období šlo především o to, aby byla tato činnost správně nastavena. O to snadněji se v ní pak bude pokračovat.*“

Anebo ředitelský názor z Gymnázia Fí: „*Mě evaluace moc netíží. ... My máme v ŠVP popsané metody, většinou jsou to dotazníkové metody jak zjistit, co bylo naučeno, kam jsme se posunuli.*“

Jinde pokládají evaluaci za obtížnou, přinejmenším v některých jejích stránkách. Možná i proto, že usilují o postižení objektivně nesnadných aspektů evaluace, jimž se ještě budeme věnovat níže. Na tomto místě uvádíme jen obecné hodnocení. Na jeden z aspektů obtížnosti evaluace, který přímo nesouvisí s jejím obsahem, ale s jejími sociálními důsledky, poukazuje ředitelka gymnázia Ypsilon: „*Nedá se říci, že evaluace je snadná; obtížná ale také ne, spíš pracná. ... Člověk tam naráží na to, že lidé jsou neradi hodnoceni. Učitelé se obávají, co z toho bude; jestli z toho vycházejí dobře – i když je evaluace anonymní.*“

Poukaz na potřebu nového přístupu k evaluaci, která přináší zvýšené nároky na učitele, zazněl z gymnázia Rhó: „*Pořád máme podle mého názoru rezervy zejména v novém pojetí autoevaluace. Autoevaluace v tradiční podobě je zažitá a na nové metody kantoři těžko přistupují anebo o nich neví.*“

Být a dělat, nebo evaluovat? Na obecnější důvod praktických starostí učitelů s evaluací poukazuje koordinátor gymnázia Ómega: „*Ve vzorcí být–dělat–mít je učitel orientovaný na to, být a dělat, ale je kladen malý důraz na to, že dělá něco dobře. On je jenom spokojený s tím, že vykonává stanovené činnosti.*“ Jedná se zřejmě o to, že učitelé bývají tradičně nejvíce soustředěni na realizaci výuky, nikoliv na její reflexi. Vyučující se stará o přípravu na svou profesní akci a samozřejmě o akci samotnou (někdy s minimálním programem „přežít“), ale zpravidla jen nesoustavně se zpětně zabývá tím, zda její průběh bylo možné nějak zlepšit. Nelze se ani příliš divit. Ve vyučování je z mnoha důvodů méně zřejmé a hůře uchopitelné, do jaké míry se lze profesionálně poučit na základě reflektivní analýzy („pitty“) toho, co bylo učiněno (srov. Slavík, 2003, s. 202). V tomto smyslu mohou být požadavky kurikulární reformy pro učitele něčím nezvyklým.

S uvedeným problémem souvisí potíže s pojmovým zachycením, a tedy s interpretací reálných faktů výuky, o které by se mohla opřít evaluace spjatá s didaktickou nebo pedagogickou analýzou. Potíže nejspíš mají svůj základ již na úrovni znalostí toho, co mají žáci zvládnout podle předepsaných výstupů v ŠVP, příp. RVP. Jak konstatuje ředitel gymnázia Lambda: „V hospitacích narážíme na to, že učitelé neznají očekávané výstupy, že je neumí pojmenovat.“

Co a jak pojmenovat aneb o výstupech

Z citované věty nepřímě vyplývá normativní funkce ŠVP při evaluaci nebo autoevaluaci. Přímě o normativní úloze ŠVP při evaluaci vypovídá výrok z gymnázia Alfa: „ŠVP je norma, neboli ta vyhláška o vlastním hodnocení je [prostřednictvím ŠVP] konkretizována na poměry této školy.“

Konkretizací na poměry školy je zde zřejmě myšlen určitý systém didaktických pojmů, které jsou zaznamenány v ŠVP a týkají se obsahu (učiva) a jeho uplatnění ve znalostech žáků. Znalost takového systému a schopnost s ním při autoevaluaci zacházet je pro učitele pokládána za natolik důležitou, že by se měla stát cílem jejich vzdělávání, jak říkají na gymnáziu Ksí: „Autoevaluace je úplně nejslabší článek. A kdyby to bylo aplikovatelné na konkrétní předměty, aby to nebylo obecné. To znamená, aby kantor věděl, jak to má dělat ve svém předmětu, to by strašně pomohlo. ... Je důležité, aby se kantor seznámil s tím, jaké jsou možnosti v jeho předmětu.“

Vzdělávání učitelů pro autoevaluaci však v našich rozhovorech vyvolalo ostrou kritiku (citujeme názor z gymnázia Ómega): „Ve školství, kde učitel dělá mnohokrát tvárnou, kreativní, na půl vědeckou činnost, která má těžko měřitelné výstupy, tak se evaluace řeší tak, že se zorganizuje jednorázová přednáška. Já si myslím, že evaluace je problém, že z evaluace se dá hodně vyjít a posunout školství dopředu, ale musí se k tomu přistoupit odborně. Ne, že si nějaký poslanec řekne, evaluaci je dobré dělat. Evaluaci je potřeba dělat správně. Musí se dělat odborně.“

Vzdělávání pro evaluaci

Na některých gymnáziích se autoevaluačním pojmům a jejich zvládání věnují sami a soustavně, jak se lze přesvědčit z rozhovoru na gymnáziu Ěta: „Učitelé si stále musí kontrolovat, jestli plní pojmy [tzn. vzdělávací výstupy zformulované v ŠVP]. Ty pojmy zadáváme písemně jednou za rok, jako vedení kontrolujeme, jestli předmětové komise splnily, k čemu se zavázaly, a následně o tom s učiteli diskutujeme. ... [Učitel] si musí kontrolovat, jestli plní výstupy rozpracované ke každému tématu. A na jedno téma není tolik hodin, aby mohl ignorovat ŠVP; on se musí podívat, k čemu se zavázal žáká dovést.“

Autoevaluace svépomocí

Z citace je znát, že pojmy, kterými jsou reprezentovány vzdělávací výstupy, sehrávají roli evaluačních kritérií a zároveň se stávají oporou pro reflektivní komunikaci v učitelském týmu. Jejich reflektivní a komunikační funkce však může sahát ještě dál, jak se dozvídáme z pokračování vybrané pasáže: „Někdy s tím pracují žáci. ŠVP se dá na nástěnku a řekne se, tohle jsou vaše výstupy za rok, tyhle pojmy musíte zvládat. Žák ví, že má srovnat savanu s pralesem. V ŠVP je přímo napsané, že např. vyjmenuje základní rozdíly. Dítě hned vidí, zda umí, nebo

Evaluace a komunikace: nejen mezi učiteli

neumí. Také jsme chtěli, aby byly výstupy formulované tak, aby byly přístupné rodičovské veřejnosti, potažmo žákům, aby nezněly odborně, a nikdo nevěděl, co ten výstup znamená“ (Éta).

3.9.2 Výstupy a jejich evaluace

**Kritika
neujasněnosti
výzkumů**

V souvislosti s hodnocením výstupů se v našich rozhovorech objevovaly kritické připomínky, které poukazují na neujasněnost zastřešujících výstupů, především ve spojení se státní maturitou. K tomu se vyjadřuje zástupce gymnázia Théta, když odpovídá na otázku, zda považuje obecně svobodu a jistou míru decentralizovanosti za krok správným směrem: „Určitě. V případě, že budou jasné nastavené výstupy. Výstupní požadavky maturitní budou jasné nastaveny, ty všeobecné; nesmí se ovšem díť to, co se děje teď kolem maturity a její úrovně. To je samozřejmě kapitola sama pro sebe, ale velmi úzce s tím souvisí. Přece všechno to směřovalo právě k těmhle výstupům. A nebudeme si zapírat, že teď jsme tedy mimo.“

„Mě tady rozesmály katalogy maturitních požadavků ... To je problém, to je obrovský problém. Těžko říci, jak všechno skončí, protože u nás se teď vše točí kolem výstupů – kolem maturit.“ (Kappa)

Klíčové kompetence vs. maturitní požadavky?

Konkrétně kritika směřuje zejména k rozporu mezi požadavky na dva typy výstupů: klíčové kompetence oproti maturitním požadavkům. Zatímco maturitní požadavky soustředěné do katalogu jsou orientované na věcnou znalost učiva ve vzdělávacích předmětech, kompetence oproti tomu zdůrazňují nad-předmětový rozměr výstupů. Jak připomínají na gymnáziu Iota: „Katalogy byly postaveny jen částečně podle RVP; takže učit bychom měli podle ŠVP, který vznikl podle RVP, ale připravit žáky na maturitu podle katalogů, což znamená rozšířit především formální vědomosti. Nezdá se vám to šílené? V principu to není dobře. Navíc je třeba si uvědomit, že katalogy platí i pro ostatní typy středních škol.“

**Potíže se
subjektivitou
a měřitelností:
jde všechno
hodnotit?**

Uvedený rozpor vede k rozdělení pomyslného souboru evaluačních kritérií do dvou těžko slučitelných částí. V pozadí tohoto problému je ještě jedna nesnáz, na kterou jsme v rozhovorech častěji naráželi: měřitelnost kompetencí. Výroky k ní jsou velmi skeptické. „Co se týká autoevaluace, nejvíce se potýkáme s tím, že to vyučování není proces, který se dá nějak změřit. Jeho hodnocení je vždy velmi subjektivní.“ (Epsilon)

„Ani střšní odborníci, kteří RVP napsali a celé to řídí, nevědí, jak evaluovat klíčové kompetence. Celá reforma je tedy o tom, že se má pracovat s klíčovými kompetencemi, ale všichni v plné nahotě přiznávají, že klíčové kompetence nelze příliš evaluovat. Alespoň ne tak, aby se to dalo kvantifikovaně kamkoli zaznamenat. Takže (...) my na jednu stranu vyčkáváme, jestli náhodou se ze shora nestane zázrak, ale my jsme se na to nikdy moc nespolehali. A ze zdola si přiznáme, že nevíme, jak na to. A že k tomu tou praxí holt nějak dojdeme.“ (Omikron)

Otázka: „*Ted’ jsme narazili na jeden z momentů reformy, které asi nebyly dopředu dost připravené: evaluace.*“ Odpověď: „*Určitě. Já jsem jednou byla na nějakém setkání na Pedagogické fakultě ... a byl tam host z Belgie, kantor, který na střední škole evaluaci řídil. ... A ten tam prohlásil, že jestli najdeme mechanismus k hodnocení klíčových kompetencí, tak že jsme jediní na světě a všichni se k nám budou chodit učit. Že oni na tom problému pracují už léta, mají vyčleněného člověka na školách, který se zabývá výhradně autoevaluací, a ještě stále nenašli ten správný mechanismus.*“ (Kappa)

„*Oni [VÚP anebo řídicí instituce] mají ten pocit, že to, co nastavíme, musíme umět zhodnotit. A tady 60, 70 procent lidí zastává názor, že nejde všechno hodnotit; a je to i nesmyslné všechno hodnotit. Třeba se časem tyto věci hodnotit naučíme, ale zatím to neumíme.*“ (Théta)

3.9.3 K metodice evaluace

Výše uvedené nesnáze s evaluací se týkají nejenom výstupů, ale také vzdělávacího procesu. Projevuje se při hospitacích, resp. v pohospitačních rozhvorech, jak vypovídá koordinátorka gymnázia Théta: „*V hospitačních rozhovorech narazím v okamžiku, kdy hodnotím tematické plány versus to, co mají zapsáno u předmětu v ŠVP, a podívám se na kompetence. ... A na přímou otázku: „Jak zjistíš, jestli jsi toho dosáhl?“ Tak tam narazíme. „Nevím.“ „Nevím, protože to neumím.“ Někdy si vzájemně poradíme, ale někdy je to vážně těžké. Já bych řekla, že takové ty kompetence hraničící s morálními hodnotami – nejsem přesvědčena, že to umíme změřit. Leda možná nějaký posun.*“

Evaluace jako problém hospitací

Zatímco na řadě gymnázií převládaly skeptické názory, jinde jako by se jimi tolik nezabývali. Např. z gymnázia Delta zazněla snaha směřovat k určitému typu triangulace, tj. ověření informace prostřednictvím vícečetného posuzování: „*Je velmi těžké ověřit dosažení očekávaných výstupů. S tím jsme se snažili počítat už při formulování očekávaných výstupů. Snažili jsme se je zpracovávat ze dvou směrů. Předpokládali jsme, že pokud budeme sledovat jeden cíl ze dvou směrů a zjištění se potkají, je velká pravděpodobnost, že výstup bude dosažen. Proto tato činnost směřovala nejen ze strany vyučujících daných předmětů a předsedů předmětových komisí, ale i ze strany třídních učitelů, kteří sledovali třídu jako celek v jednotlivých předmětech. Pokud se zjištění diametrálně lišila, bylo jasné, že něco není v pořádku, že se musíme vrátit a problém řešit.*“

Citace vypovídá o směřování k objektivitě evaluace zajištěním její dobré metodiky. Dobrá metodika se váže na dobré evaluační nástroje. Některé z nich si školy mohou opatřit z komerční nabídky a evaluační nástroj pak může být společný pro vnější a vnitřní evaluaci. Na gymnáziu Ómega se zmiňují o vnějších evaluačních nástrojích, které vyzkoušeli pro lepší provedení autoevaluace. Přízpůsobit je pro vnitřní požadavky školy a udržet přitom přijatelné ekonomické náklady ale nemusí být jednoduché, jak naznačuje následující citace z rozhovoru na gymnáziu Ómega: „*My jsme nejdřív zpracovávali ISO. Což jsme opustili, protože se to pro nás nehodilo a stálo to hodně peněz. V současné době máme zavedený systém, který je zaměřen na výsledky práce jednotlivých pracovníků. Toto je ve školství novum.*“

Mezi vnější a vnitřní evaluací: hledání dobrého nástroje

Nedostatek dobrých nástrojů pro evaluaci je problém, který se ozývá na více školách. Připomeňme názor ředitele gymnázia Lambda, ve kterém je znát ještě další nesnáz s evaluací – nejenom, že se k ní nedostává nástrojů, ale pro učitele není vždy jasné, co přesně se má správně dělat: *„Mít zpracovanou autoevaluaci školy na úrovni, která mi poskytne zpětnou informaci o tom, jestli to, co děláme, děláme tak, aby to bylo správně, přičemž nevíme, co to je. To je pořád něco, co nám chybí.“*

Ze stejného zdroje zaznívá poukaz na to, že kvalita evaluace má obecné souvislosti a měla by být v centru pozornosti na nejvyšších úrovních: *„Nedovedu si představit, že by Česká republika obětovala takovouhle strašnou sumu peněz a nějakým způsobem nekontrolovala, že to, co nám zadala, školy plní.“*

3.9.4 Vazba evaluace na vzdělávací programy

O střetu zájmů? Avšak co když kvalita a objektivita autoevaluace nemusí být v zájmu školy? Takový případ nastává tehdy, pokud autoevaluace neslouží pouze pro potřeby zpětné vazby ve škole, ale zpráva z ní je vyžadována nadřízenými orgány. Dochází tím ke specifickému střetu zájmů, který kvalitě autoevaluace podle všeho nepřispívá. Na tento problém upozorňuje koordinátorka z gymnázia Epsilon: *„A máme tady zřizovatele. Já jsem naši autoevaluační zprávu musela odevzdávat zřizovateli. No to bych musela být padlá na hlavu, kdybych tam napsala všechny svoje slabé stránky. Já o nich vím. To bych mu řekla, no tak, když mě budeš chtít zrušit, tak mě můžeš zrušit protože, protože, protože ... Čili ten mechanismus je nastavený špatně.“*

Starosti s ČŠI V gymnáziu Epsilon byla pojmenována ještě jedna potíž s evaluací ve vztahu k institucím. Týká se tentokrát České školní inspekce: *„Máme tady Českou školní inspekci, která nám říká, že bude metodickým poradcem, ale pořád ještě to tak nefunguje.“*

„Měli jsme nedávno [poradu] a byla tam přizvaná paní z České školní inspekce. Tak jsme čekali, že přijde někdo, kdo řekne něco ... rozumnějšího; ona nám sice kývala na všechno, že s námi souhlasí a že takhle to inspekce myslí, ale volná tvořivost samotných inspektorů, kteří přijdou na školu, je neuvěřitelná. Asi by to chtělo, aby buď ministerstvo s ČŠI zkoordinovalo nějak víc spolupráci i s těmi, kdo tvořili rámcové vzdělávací programy, že to není jenom VÚP, to je NUOV a jiné další organizace, které dělávají vzdělávací programy pro jiné obory. Chtělo by to nějakou koordinaci; zpočátku jsme inspekci zvávali na pilotní setkání, a byli tam jednou, možná dvakrát. Ta inspekce potom vůbec netuší, co se děje. Myslím si, že je to škoda, že tam se trošičku asi zaspalo, protože tím jak není nikdo, kdo schvaluje ten vzdělávací program, ale je někdo, kdo ho má pravomoc ze zákona kontrolovat, tak je to takové zvláštní. A ten přístup inspekce je opravdu svérázný.“

Z úvah o ČŠI v předcházejícím odstavci je dobře znát, jak důležitá a citlivá je vazba mezi reálným provozem školy a jeho evaluací založenou na cílech a normách obsažených ve vzdělávacích programech. Evaluace má být s cíli a obsahy vzdě-

lávacího programu dobře propojena – jedno se bez druhého neobejde. Pokud je tato vazba funkční, poskytuje evaluace vhodná východiska nejenom pro korekce odchylek od programu, ale i pro jeho uvážlivé změny, jestliže některé složky programu přestaly dobře vyhovovat nárokům praxe. Zmiňují se o tom na gymnáziu Rhó: *„Z předmětových komisí vycházejí informace o tom, co nebylo dobré, co je třeba změnit. Předloni jsme například vyhodnotili jako nevhodnou koncepci zařazení kurzů ve třetím roce výuky, takže jsme navrhli změny; ty se potom promítly jednak do učebního plánu, jednak do osnov...“*.

**Propojenost
evaluace, cílů
a kurikulárních
dokumentů**

Práce na vztazích mezi obsahy či cíli vzdělávacího programu a evaluací, resp. autoevaluací je náročná, ale když se podaří, poskytuje vedení školy podstatnou informační oporu pro porozumění systému činností ve škole a pro jejich řízení. Ocenili to např. na gymnáziu Sigma: *„Snažili jsme se autoevaluaci rozpracovat do tabulek, ve kterých jsme si vše rozdělili na jednotlivé body, které nám předkládá zákon; co máme ohodnotit, i nástroje tam máme rozepsané a dokonce tam máme i jak to chceme mít časově rozvrženo. ... Musím říct, že to byla dost obtížná práce, protože rozlišovat cíle, indikátory, kritéria a nástroje; to jsou velmi jemné nuance, ale bylo to pro mě velice přínosné, z pozice vedení.“*

Autoevaluace nebo evaluace je zpětnovazebním a korektivním prostředkem podpory pro hlavní principy reformy a slouží k tomu, „aby škola byla zdravá“, jak zaznělo v rozhovorech. Spolu s kompetencemi je (auto)evaluace koordinátory pokládána za jeden z klíčových momentů reformy. Koordinátoři v rozhovorech konstatují, že autoevaluace běžně patří k pedagogické práci, ale připouštějí své potíže s jejím pojmovým uchopením v souvislosti s terminologií kurikulárních dokumentů. Zaznívají pochybnosti, do jaké míry a zda vůbec lze měřit kompetence. V praxi se však školy evaluací soustředěně zabývají a hledají její nejlepší způsoby.

Shrnutí kapitoly

Koordinátoři vyzdvihují, že kvalitní (auto)evaluace vyžaduje vysoce odbornou přípravu a kritizují její nedostatky při dalším vzdělávání učitelů. Kritizují také nedostatek obecně použitelných metodických nástrojů pro evaluaci a v této souvislosti vyjadřují nespokojenost s podporou ze strany ČŠI. V rozhovorech jsou také důrazně kritizovány nedostatky v přípravě státních maturit, které by měly poskytnout zastřešení pro evaluaci výuky.

4. SHRNUÍ, DISKUZE A ZÁVĚRY

4.1 Shrnutí výzkumných nálezů

Při vytváření scénáře výzkumných rozhovorů jsme dospěli k devíti hlavním okruhům, do nichž se soustředila témata otázek a odpovědí:

- 1) Ideje a cíle kurikulární reformy
- 2) Implementace kurikulární reformy
- 3) Podpora reformy
- 4) Kurikulární reforma a možnosti rozvoje a profilace školy
- 5) Učitel a kurikulum: k personálním faktorům reformy
- 6) Kurikulární vlivy na tvorbu školního vzdělávacího programu
- 7) Realizace vzdělávacího obsahu ve výuce a klíčové kompetence
- 8) Školní vzdělávací program a realizace výuky
- 9) Evaluae a její význam v kurikulární reformě.

Výzkumné poznatky v uvedených okruzích shrnujeme do několika následujících odstavců. Měly by čtenáři poskytnout orientační představu o přístupech dotazovaných koordinátorů k reformě, o problémech, s nimiž se v jejím průběhu setkávají, a prostřednictvím našich komentářů také o některých širších praktických nebo teoretických souvislostech, k nimž se naše nálezy vztahují.

Ideje a cíle kurikulární reformy

Kurikulární reforma je koordinátory pilotních a partnerských gymnázií vnímána jako příležitost pro široké spektrum změn týkajících se základních kategorií vzdělávání. Zatímco někde si reformu spojují především s šancí na oslabení encyklopedičnosti vzdělávání ve prospěch kompetencí, jinde se od reformy očekává změna výukových metod a forem, popř. změna způsobu práce a komunikace ve školách – a to jak v učitelském sboru, tak ve výuce. Potenciál pro změnu je vnímán také v rovině profilace školy a v rovině řízení a vedení školy. Téma změny školy jako instituce a její funkce personalizační, socializační, enkulturační apod. bylo v rozhovorech reflektováno pouze v náznacích. Otázka, jaké změny v souvislosti s kurikulární reformou vítají a kterých se naopak obávají, vyvolala u respondentů úvahy nad různými dilematy, v jejichž rámci byly vymezovány mantinely, v nichž by se změny měly odehrávat.

Implementace kurikulární reformy

Z rozhovorů na téma „implementace kurikulární reformy“ vyplývá, že v případě pilotních a partnerských gymnázií se do jisté míry daří propojovat *inovativní úsilí škol*, které vyrůstá zespoda, s *reformováním* vedeným shora. V procesu implementace je angažována řada institucí a aktérů, přičemž se poukazovalo na nejasnosti v tom, kdo má v reformě sehrávat jaké role. V celkovém pohledu se ukázalo, že existují určité problémy v tom, jak je kurikulární reforma jako celek v naší zemi koordinována.

Kurikulární reforma a profilace školy

Je dobře patrný určitý rozpor mezi vnímáním profilace jako prostředku k odlišení vlastní školy a zdůraznění její jinakosti. Tak byla profilace často vnímána a takto se k ní vyjadřovali mnozí z koordinátorů. Na druhé straně stojí profilace, jejímž cílem nebylo v první řadě asi odlišení, ale formulování společného cíle školy – určité mise směrem ke společnosti, ve které škola funguje.

Za jeden z problémů současné reformy je považována nízká informovanost širší veřejnosti o probíhajících změnách. Silnější mediální podpora by podle koordinátorů mohla vést k vyšší zainteresovanosti rodičů i dalších aktérů. Finanční podpora je rovněž chápána jako problematická. Finančních prostředků se podle koordinátorů nedostává v oblasti materiální vybavenosti škol a v oblasti odměňování učitelů. Nejvíce komentářů v této oblasti se týkalo metodické podpory učitelů vytvářejících ŠVP. Na adresu vysokých škol a dalšího vzdělávání učitelů zaznívala kritika: fakulty v přípravě učitelů nevěnují reformě dostatek pozornosti a další vzdělávání v krajích není dostatečně systematické a efektivní. Aktivitu organizované VÚP byly oproti tomu hodnoceny převážně kladně, i když nelze vyloučit pozitivní zkreslení dané úzkou součinností respondentů s reprezentanty VÚP. Jako samostatné téma vykryštovala problematika evaluace práce učitele, která je vnímána jako důležitá oblast podpory, ale také je spojena s řadou nejasností a kritických míst.

Podpora reformy

Mezi klíčová témata v oblasti personálních aspektů lze řadit aktuální složení pedagogických sborů, které je vnímáno jako jeden z důležitých faktorů reformy. Nezbytnost spolupráce učitelů při tvorbě ŠVP a potřeba spolupráce vyvolaná novými možnostmi v RVP (průřezová témata, vzdělávací oblasti, projekty) podnítila v pedagogických sborech živější profesionální komunikaci, která zřejmě přispěla k proreformnímu úsilí. Svoji roli sehrávala míra proreformního přesvědčení jednotlivých učitelů, ale i věk a zkušenosti učitelů s předešlými reformami. Mezi rozhodující vlivy se řadil i postoj vedení školy. Otevřenou zůstává otázka *doby životnosti* nastalých změn. Vyhodnotit, zda se určitá část učitelů po odeznění reformního nadšení vrátila k tradičním vyučovacím postupům, je úkolem pro navazující výzkum.

**Učitel
a kurikulum**

Co se týče vlivu jednotlivých kurikulárních dokumentů na tvorbu ŠVP, je nutné upozornit především na klíčovou roli RVP G. Tento stěžejní dokument kurikulární reformy nejenže výraznou měrou ovlivňoval výslednou koncepci a podobu ŠVP, ale do jisté míry také podněcoval diskuzi mezi učiteli na školách. V této diskuzi si učitelé ujasňovali například otázky týkající se mezipředmětových vztahů nebo časové dotace jednotlivých vyučovacích předmětů. V rozhovorech byla často zmiňována nezanedbatelná úloha dřívějších osnov, jejichž obsah se často do ŠVP také promítal. Někteří učitelé mají zřejmě obsah dřívějších osnov dlouhodobě uložen ve své paměti, což může ovlivňovat jejich představy o obsahové skladbě výuky. Co se týče vlivu učebnic na podobu ŠVP, je možné pozorovat výrazné rozdíly mezi jednotlivými gymnázii. Zatímco některá gymnázia obsah ŠVP výrazně přizpůsobila obsahu učebnic, na jiných gymnáziích obsah učebnic výrazněji výslednou podobu ŠVP neovlivnil. Z dalších kurikulárních dokumentů, které učitelé používali během tvorby ŠVP, je možné zmínit RVP ZV (sledovala se návaznost na nižší stupně škol) a katalogy maturitních požadavků (sledovaly se výstupní požadavky na absolventy).

Vliv kurikulárních dokumentů na ŠVP

Pokud jde o vztah mezi ŠVP a realizací výuky, často jsou tematizovány vnitřní rozpory, které přirozeně patří k výchově: norma vs. volnost, učivo vs. kompetence, spolupráce vs. konkurence atp. Koordinátoři vyjadřovali obavy z forma-

ŠVP a realizace výuky

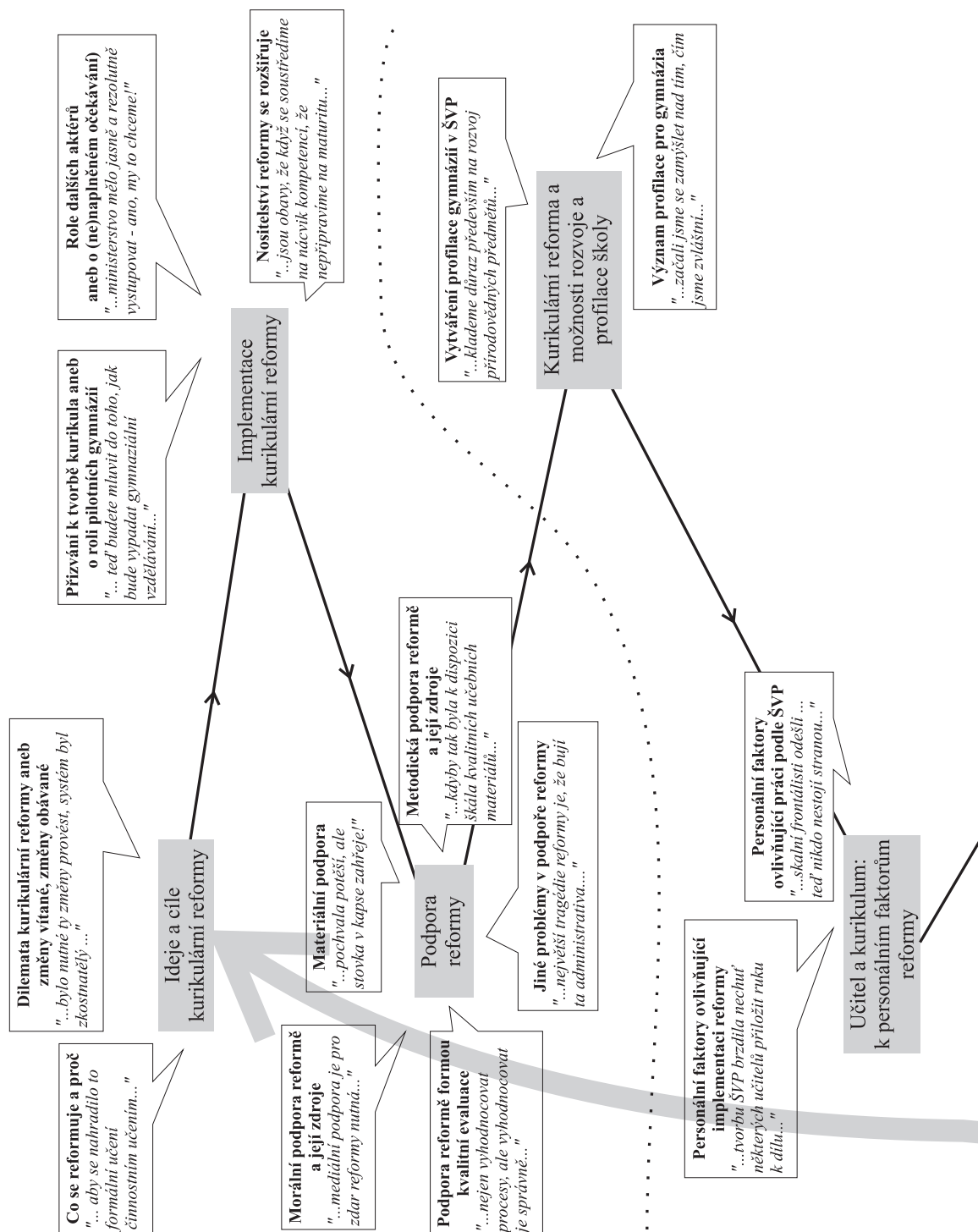
lismu; zdůrazňovali, že vazba kurikulárního programu s jeho realizací závisí na osobnosti a profesionální kvalitě učitelů. Jako praktický spojovací článek mezi ŠVP a realizací výuky byly zmiňovány tematické plány. Za tíživý problém bylo pokládáno zvládání proporcí mezi nároky na osvojování učiva a požadavky na rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Koordinátoři tak bezděčně poukazovali na teoretický problém vztahů mezi tzv. seriálním kódem (oborové učivo) a kódem integrovaným (obecnější témata). S tím souvisí problém normativity ve vzdělávání: přílišná volnost vede k oslabení znalostí a ztrátě jednotící úlohy učiva, nadměrná vymezenost hrozí návratem k encyklopedismu. Napětí mezi seriálním a integrovaným kódem zasahuje i spolupráci, resp. konkurenci mezi obory ve škole. Jako důvody pro spolupráci v kurikulu koordinátoři kromě všeobecného vzdělávacího zaměření gymnázií uváděli důraz RVP G na klíčové kompetence, průřezová témata a na vzdělávací oblasti, které sdružují více oborů. Materiální a ekonomické zázemí je podle názorů koordinátorů velmi důležité pro realizaci cílů kurikulární reformy, a tedy i koncepce ŠVP, samo o sobě však nestačí, není-li provázáno pozitivní motivací a profesionálními a osobními kvalitami učitelů.

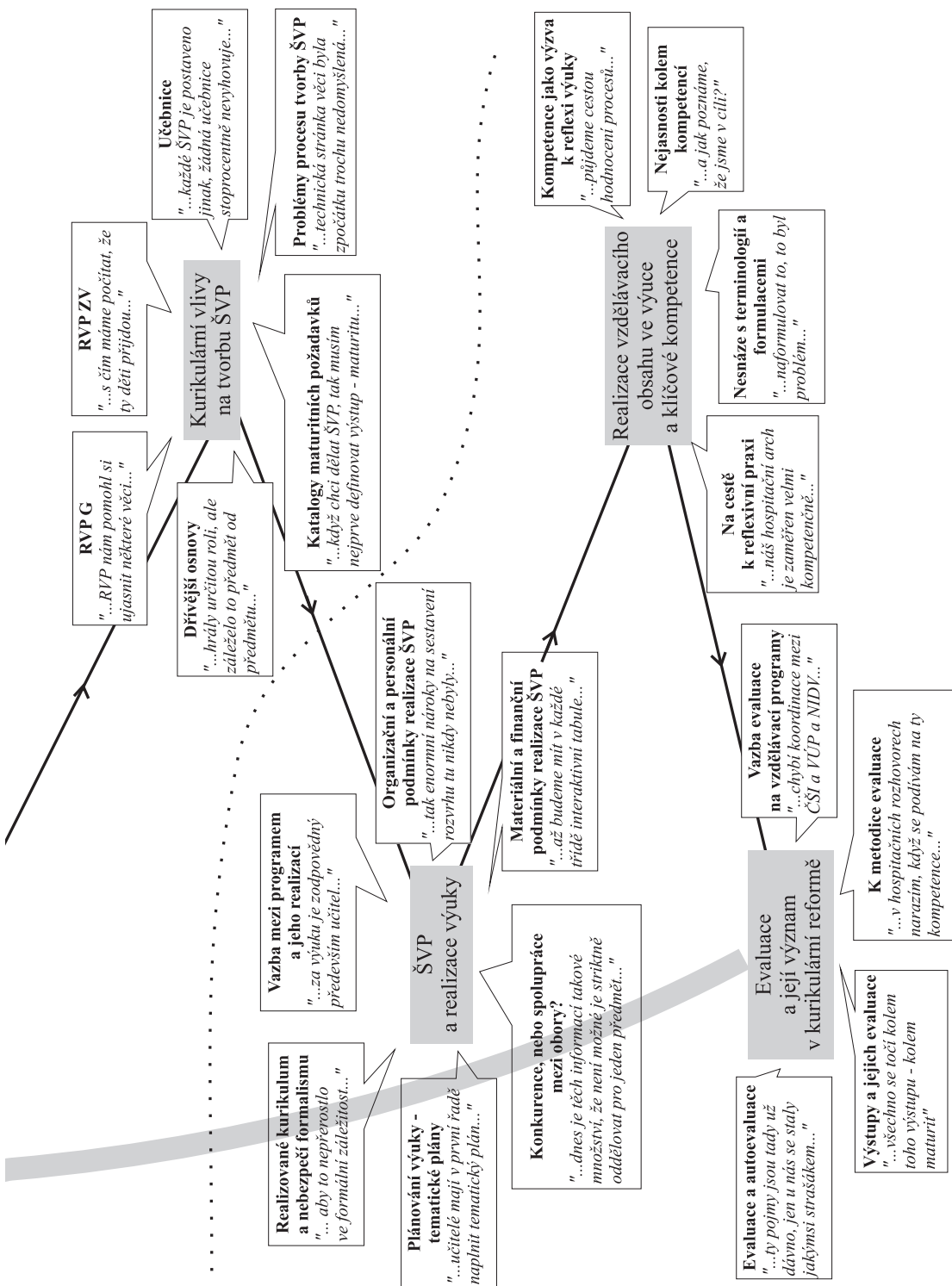
Realizace vzdělávacího obsahu ve výuce a klíčové kompetence Klíčové kompetence v rozhovorech vystupují jako význačný podnět kurikulární reformy ke změnám v profesionálním myšlení a jednání učitelů. Kompetence byly v rozhovorech zmiňovány jako výzva k reflexi a posuzování procesů výuky (ve smyslu reflektivní praxe). Konstrukt kompetence vede učitele k zájmu o náhled na výuku v podobě analogického posuzování: z kvality průběhu výuky učitel analogicky usuzuje na předpokládanou kvalitu rozvoje žákovských kompetencí. To se projevuje např. při hospitacích. Kompetence podle názorů respondentů podporují také spolupráci mezi obory (vzdělávacími předměty). Jsou však pro praxi obtížně uchopitelné – učitelé v rozhovorech popisují potíže s terminologií kurikulárních dokumentů a s formulacemi při snaze propojit jazyk kurikulárních dokumentů s praxí. Vyjadřují také obavy z oslabování důrazu na učivo a znalosti pod vlivem důrazu na kompetence, ačkoliv vítají důraz na zvýšenou pestrost metod a lepší motivovanost žáků. Koordinátoři kritizují rozpory mezi nároky na kompetence a na státní maturity. Připisují je nízké úrovni spolupráce mezi institucemi či pracovními skupinami a také objektivní náročnosti celé problematiky kompetencí.

Autoevaluace nebo evaluace je zpětnovazebním a korektivním prostředkem podpory pro hlavní principy reformy a slouží k tomu, „aby škola byla zdravá“, jak zaznělo v rozhovorech. Spolu s kompetencemi je (auto)evaluace koordinátory pokládána za jeden z klíčových momentů reformy. Má to oprávnění s ohledem na zpětnovazební úlohu (auto)evaluace, která od učitelů vyžaduje pojmově uchopit reflexi své praxe, a tak lépe porozumět výuce a potřebám žáků. Koordinátoři v rozhovorech konstatují, že autoevaluace běžně patří k pedagogické práci, ale připouštějí své potíže s jejím pojmovým uchopením v souvislosti s terminologií kurikulárních dokumentů. Zaznívají pochybnosti, do jaké míry a zda vůbec lze měřit kompetence. V praxi se však školy evaluací soustředěně zabývají a hledají její nejlepší způsoby. Koordinátoři vyzdvihují, že kvalitní (auto)evaluace vyžaduje vysoce odbornou přípravu a kritizují její nedostatky při dalším vzdělávání učitelů. Kritizují také nedostatek obecně použitelných metodických nástrojů pro

evaluaci a v této souvislosti vyjadřují nespokojenost s podporou ze strany ČŠI. V rozhovorech jsou také důrazně kritizovány nedostatky v přípravě státních maturit, které by měly poskytnout zastřešení pro evaluaci výuky.

Jak je z uvedeného patrné, v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských gymnázií se kurikulární reforma jeví jako problém komplexní povahy. Jeho hlavní aspekty zachycuje Obr. 3.





Mnohostrannost reformy Přesáhne-li popsané kategorie či oblasti kurikulární reformy do obecnějšího nadhledu, vynikne velká mnohostrannost a obsažnost zaznamenaných témat. V našich rozhovorech respondenti často a v řadě souvislostí probírali hlavní okruhy celkového pojetí národního vzdělávání a školské politiky. S určitým přihlédnutím ke svébytné tradici gymnaziálního vzdělávání¹⁰ měly jejich úvahy strategický systémový charakter a naznačovaly, že koordinátoři pilotních a partnerských gymnázií určitě nejsou svým profesionálním rozhledem uzavřeni do omezených hranic své školy. To vypovídá ve prospěch jedné ze základních idejí reformy – poskytnout školám větší autonomii a svěřit jim nemalou část rozhodování o způsobech i obsahu práce.

Nelze však přitom zapomínat na to, že námi dotazovaní učitelé patří svým způsobem k elitě své profese – přinejmenším s ohledem na motivaci k reformním změnám a na progresivní přístup ke vzdělávání. Jinak by se nejenom stěžili rozhodli pro spoluúčast v první nejnáročnější etapě kurikulárních proměn, ale hlavně by ani nedokázali zvládnout její obtíže a obstát až do té fáze vývoje, v níž se naše rozhovory uskutečnily. Proto zůstává otevřená otázka, zda koncepční myšlení a vůle směřovat k cílům kurikulární reformy i za cenu nemálo zvýšeného pracovního úsilí platí pro celou síť všeobecně vzdělávacích škol. Občasná skepse, která v tomto směru v našich rozhovorech probleskla, vybízí ke střízlivosti očekávání.

Různé pohledy na věc Přes zmíněnou vstřícnost k reformě nelze naše respondenty podezírat z naivního a nepoučeného souhlasu. Z rozhovorů totiž vyniká střízlivá kritičnost a nápadná je i rozrůzněnost názorů na různá reformní témata. Samotný RVP je některými respondenty hodnocen jako vhodný a dostatečně otevřený, jinými jako spíš svazující (i když jinak než dřívější osnovy), ještě dalšími jako nevyvážený... Podobné je to u kompetencí – mnozí jejich koncepci vítají s poukazem na podporu metodických inovací ve výuce nebo na nezbytnost vedení žáků k samostatnosti a zvládání životní praxe, jiní se obávají nadměrného poklesu znalostí u žáků vinou oslabení zřetele k učivu... Tato názorová variabilita může být opět interpretována jako důkaz myšlenkové samostatnosti a předpoklad plodné profesionální komunikace ve školách i v celé vzdělávací praxi. Samozřejmě opět s nezbytnou střízlivostí vůči možnému zobecnění nad rámec našeho vzorku.

Reforma jako průzkum bojem Jestliže jsme takto v několika tazích načrtli skupinový obraz našich respondentů, je čas věnovat se úvaze o tom, co se dá v obecných rysech interpretovat z jejich myšlenek a názorů. Pokud se týká úvodních etap reformního úsilí, z rozhovorů se vynořuje podoba jakéhosi akčního thrilleru, kterému by nejspíše slušel název „Průzkum bojem“. Ukazuje se totiž, že vstup do kurikulární reformy byl z pohledu zástupců školní praxe provázen mnoha nejasnostmi a mnohdy i bezradností řídicích složek.

¹⁰ Jak vysvětluje Skalková (2002, s. 27 a n.), tradice gymnaziálního vzdělávání v našich zemích byla v podstatě novohumanistická. „Šlo o obecné pojetí vzdělání, jehož úkolem bylo především utváření osobnosti na idejích dobra, pravdy a krásy, o rozvíjení vnitřního charakteru osobnosti, „pravého lidství“, jež reprezentuje skutečnou vzdělanostní elitu. Toto pojetí vzdělání cílevědomě nepřihlíží k výkonu povolání, výdělku nebo jiným praktickým stránkám života. Nemá být znečištěno prvky odbornosti nebo praktičnosti.“

Někdy to má pochopitelné a omluvitelné příčiny. Např. o kompetencích jako o jednom z klíčových reformních konstruktů se i dnes polemizuje nejenom u nás, ale neméně též na mezinárodní úrovni a způsoby měření jeho kvalit v praxi zdaleka nejsou ujasněné, právě tak jako jeho vazby na osvojování učiva.

V jiných případech se spíše zdá, že řídicí složky vzdělávacího systému zaspaly anebo přinejmenším podřimují. Jako by nebyly k dispozici žádné předem dost jasně vymezené plány, jak má kurikulární reforma probíhat a v jaké systémové součinnosti. Naši respondenti ostře kritizují zejména nedostatky v koordinaci jednotlivých řídicích institucí (MŠMT, ČŠI, CERMAT, školské orgány v krajích) anebo pracovních skupin, které se podílely na přípravě a uskutečňování reformy. Nízká úroveň jejich spolupráce se projevila v rozporech u důležitých dokumentů – typickým příkladem je rozdílnost mezi znalostním pojetím katalogu maturitních požadavků a kompetenčním pojetím v RVP. Silná je také kritika práce na státních maturitách, jejichž stálé odkládání znemožňuje školám nastavit vlastní evaluační požadavky s ohledem na státem vymezenou normu.

Z pohledu ředitelů a koordinátorů gymnázií je nesmírně důležité, aby maturitní zkouška byla systémově včleněna do kurikula školy. Z diskuze navazující na realizovaný výzkum vyplynulo, že pro vzdělávání žáků na gymnáziích je žádoucí, aby požadavky vysokých škol, popř. celoživotního vzdělávání byly v souladu s požadavky k maturitní zkoušce. Zároveň je důležité, aby korespondovaly se systémem dvoustupňového kurikula. Jinými slovy, aby státní maturitní zkouška vycházela z konkretizace výstupů ve státní části kurikula a dále je již neprohlubovala a nerozšiřovala. Rozpory mezi požadavky na státní maturitu, uvedené například v současných katalogích, staví školy do neřešitelné situace dvojího státního kurikula. Jedním je kurikulum vymezené v RVP G a druhým je souhrn maturitních požadavků. Jako problematická se jeví skutečnost, že maturitní požadavky jsou podstatně širší a hlubší než požadavky v podobě výstupů a učiva v RVP G. Z pohledu školy je v mnoha předmětech problematické odlišit realizaci výstupů pro maturující a nematurující žáky. Přesto je pro většinu koordinátorů státní maturitní zkouška akceptovatelná, a to jako nástroj vnější evaluace školy, který by umožňoval porovnávat vzdělávací výsledky s ostatními gymnázii. S tím souvisí také postesek na nedostatek podpory při (auto) evaluaci – školám chybí obecněji platné evaluační nástroje (standards a metodiky) a potýkají se s nejasností požadavků ze strany ČŠI.

Není tedy ani divu, že respondenti v našich rozhovorech kladou důraz na vlastní hledání a zkoušení – tedy onen „průzkum bojem“ – v praxi, protože s provozem školy a vedením výuky si prostě nějak poradit musí. Vyprávění o tomto zápase, která jsme ve výzkumu zaznamenali, jsou jakousi zpětnou rekonstrukcí příběhu kurikulární reformy. Příběhu, který se zřejmě rodil do značné míry z pokusů a omylů, nikoliv jako předem dostatečně zřejmá a v technických detailech promyšlená architektura státní zakázky. Zdá se, jako by v příběhu kurikulární reformy vystupovali někteří aktéři v režimu přísného utajení. V centru se možná tušilo, kdo je vrchním designérem reformy a jaké jsou jeho záměry, nicméně na periferii toto povědomí chybělo. Nevýrazná byla také role vrchního mluvčího reformy.

Aby reforma neupadla do formalismu Z mnoha úvah našich respondentů buď přímo anebo mezi řádky zaznívá přesvědčení, že bez dostatečné motivace, vůle, profesionální a osobní zdatnosti učitelů není šance, aby reforma neupadala do formalismu. Dokud se totiž pracovalo na formulacích ŠVP, bylo možné relativně dobře kontrolovat postup práce i kvalitu textu kurikulárního dokumentu. Jinou otázkou však je, do jaké míry se text programu promítá do skutečné realizace kurikula ve výuce. Naši respondenti tu a tam vyjadřují obavy, že na tomto kroku reforma odumře a skončí ve výše vzpomenutém formalismu. Nahrává tomu již zmíněný fakt neujasněného metodického zázemí nebo chybějících standardů a nástrojů evaluace procesů výuky. Nebude-li mít celý systém kvalitní zpětnou vazbu v podobě evaluace vzdělávacího procesu, nelze získat uspokojivý náhled, jak souvisí kurikulární program s tím, co se skutečně děje mezi učitelem a žáky ve výuce.

Reforma a jazyk profesní komunity Z rozhovorů vyplývá, že v průběhu tvorby ŠVP se ve školách zlepšila komunikace učitelů napříč obory, vytvořily se lepší předpoklady ke společným mezipředmětovým projektům, posílily se snahy učitelů porozumět své praxi a využívat k tomuto porozumění nějakou obecněji platnou terminologii, ať již přímo z oblasti RVP a s ním spjatých metodických materiálů VÚP, anebo z pedagogické či didaktické teorie. Tyto skutečnosti jako by vypovídaly o „tahu“ reformy na odbornou komunikaci – jako by rostla úloha reflexe a úloha pojmu, resp. pojmosloví, které zakládá odborný jazyk profesní komunity.

Při celkovém pohledu na všechny rozhovory se ukazovala výše již zmíněná variabilita názorů a postojů. Tu jsme vítali jako předpoklad plodných diskuzí uvnitř profese. Spolu s ní se však ukazuje ještě jeden, rozpornější moment. Tím je relativní nerovnoměrnost či nejednotnost znalostní báze, jinak řečeno, poměrně řídký „jednotící slovník“ pro výstižné pojmenování jevů a situací, se kterými se učitelé v praxi setkávají. Každý jednotlivý učitel se pokouší vystihnout svou profesionální zkušenost svým způsobem a především za pomoci běžného, nikoliv odborného jazyka, jak se ukazovalo i v našich rozhovorech. Na tomto místě nechceme ani nemůžeme hodnotit, do jaké míry to může být ku prospěchu či v neprospěch reformního úsilí. Kurikulární reforma na jedné straně vyžaduje příklon k životní praxi, a tam může být profesionální hantýrka přítěží. Na straně druhé je však požadován co nejlepší profesionální výkon – a ten se bez výstižného a bohatého odborného jazyka stěží obejde. Alespoň pro uznávané profese (lékaři, právníci) to platí. Z toho plyne otázka, zda a jakým způsobem takovou znalostní bázi a profesionální jazyk učitelů utvářet a rozvíjet.

Jak zjistit, zda ideje reformy pronikly až do školních tříd? Zdá se, že reforma může směřovat k posilování profesionalizace učitelů ve spojení s určitou „teoretizací praxe“, tj. se zvýšeným zřetelem praktiků k reflexi své práce a k užívání terminologie při náhledu na praxi. Uvedená profesionalizace teoretizace ovšem hrozí zánikem ve finální fázi: při přechodu od napsaných ŠVP do reálné výuky. Z našich rozhovorů totiž můžeme odhadovat, že rozhodující přechod od textu kurikulárního dokumentu k praxi výuky se snadno vytrácí z dosahu soustředěné pozornosti. V rozhovorech zaznívá, že tato poslední etapa je více či méně privátní záležitostí učitele a vazba na ŠVP je tedy svým způsobem dost volná. Toto je mimochodem poznatek opakovaně potvrzovaný také v zahraničních výzkumech zaměřených na implementaci kurikula.

Přechodovým polem, na kterém lze hledat vztahy kurikulárního programu a vzdělávací praxe, je souvztažnost na ose *ŠVP – tematické plány – příprava na vyučovací jednotku*. Tu však není možné dost dobře sledovat a posuzovat jinak než formou přímých hospitací ve výuce. Její kvalita tedy závisí především na spolupráci mezi hospitujícími řediteli a jejich učitelským sborem, předmětovými komisemi apod. Předpokladem pro posuzování souvztažnosti kurikulárního programu a reálné výuky je existence kritérií a indikátorů, na jejichž základě by bylo možné vyhodnotit, zda ideje reformy pronikají až do školních tříd – k žákům.

Co se týče metodologických nebo metodických postřehů získaných v našem výzkumu, směřují především do oblasti vazby mezi různými rovinami implementace kurikulárního programu, tedy do trajektorie *mezi RVP, ŠVP, tematickým plánem, přípravou na výuku a její realizací*. Tato trajektorie se v praxi týká reflexe a evaluace toho, nakolik je učitelův vzdělávací výkon ve výuce v souladu s obsahem a cíli kurikulárního programu. Již výše jsme upozorňovali, že v této oblasti se při výzkumu objevovalo poměrně hodně nejasností a bílých míst. Konkrétně se projevují mezerami v terminologii a ve struktuře pojmů, které by tuto oblast s dostatečnou hustotou a výstižností pokryly a dovolily formulovat plodné otázky pro empirický výzkum nebo pro reflektivní praxi.

Posuzovat práci učitele ve výuce s ohledem na kurikulární program nějakým plně standardizovaným způsobem by bylo možné pouze tehdy, kdyby učitelé měli bodový systém „výkonů“ podobně jako lékaři. To by bylo krajní měřítko implementace kurikulárního programu. Samozřejmě přitom zůstává otevřená otázka, do jaké míry lze vůbec v tomto směru srovnávat lékařský a pedagogický výkon. Na tomto místě se o to určitě nechceme pokoušet – porovnání mělo jen poskytnout podnět k obecné úvaze o možnostech a limitech zpětné vazby v pedagogické práci.

Pokud bychom totiž hypoteticky uvažovali o „bodovém systému“ pedagogického výkonu, dostaneme se nejspíš do potíží, když bychom se pokusili navázat jeho „body“ na konkrétní formulace z ŠVP. Ty jsou obvykle natolik obecné, že neumožňují jednoduché propojení s konkrétním vyučováním a učivem. Právě proto také učitelé zpravidla vytvářejí své přípravy na hodinu bez těsné vazby k ŠVP, jak se v našich rozhovorech často ozývalo. Učitelé nemusí ŠVP do větších detailů sledovat, protože úroveň abstrakce programu je zřejmě jiná než úroveň abstrakce, se kterou učitel zachází při reflexi ve výuce, případně po ní. Úkolem pro pedagogickou a didaktickou teorii je popsat klíčové rozdíly mezi těmito rovinami abstrakce a navrhnout efektivní nástroje k takovému jejich propojení, aby vazba mezi kurikulárním programem a reálnou vzdělávací praxí byla zřetelnější. Úvahy a výzkumy na toto téma by měly být doménou oborových didaktik. Kurikulární reforma přináší silné podněty pro jejich rozvoj.

Jak uvádí B. Schneuwly (2005, s. 454), „nejsou to ani tak reformy samy o sobě, co přispívá k rozvoji oborových didaktik, jsou to především jejich limity, rozpory mezi očekáváním a realitou, jejich ztroskotávání, které je spojeno s nutností hledat nové formy reflexe podmínek vyučování a učení“. Kurikulární reformy

**ŠVP a výuka:
různé úrovně
abstrakce**

**Kurikulární reforma jako výzva
pro oborové
didaktiky**

obracejí pozornost k tomu, co sami učitelé pociťují jako svůj podstatný úkol a problém: co a jak nejlépe žáky naučit. Reflexe výuky k tomu poskytuje východiskem pro úvahy o možnostech jejího zlepšení. Takové úvahy ovšem vyžadují svůj specifický odborný jazyk – didaktický metajazyk rozklenutý „nad“ výukou. Ten je tradiční záležitostí didaktik jednotlivých oborů, ale jak se stále zřetelněji ukazuje, při reflexi reformního úsilí nemá být izolován jen na ně. Proto sílí snahy rozvíjet transdisciplinární komunikaci napříč různými obory či oblastmi výuky, a to jak v teorii, tak v praxi výuky (srov. kap. 3.7.5 Konkurence, nebo spolupráce mezi obory?). V analogii k termínu „obecná didaktika“ můžeme hovořit o *transdisciplinární didaktice* ¹¹. V uvedeném světle můžeme kurikulární reformu pojímat jako výzvu pro sdružování oborových didaktik. Programovým zaměřením oborových didaktik ve vztahu ke kurikulární reformě by mohla být především snaha utvářet a rozvíjet novou, moderní filozofii vyučovacích předmětů koncipovaných v průniku specializované odbornosti a všeobecného vzdělání.

Převážně pozitivní bilance na pilotních a partnerských gymnáziích

V závěru této publikace si dovoluujeme znovu připomenout, že to, co zde bylo uvedeno, se vztahuje k situaci na pilotních a partnerských gymnáziích. Jak naznačují výzkumy (viz kap. 2), na pilotních školách se setkáváme s příznivějšími postoji ke kurikulární reformě. Není tedy divu, že tato publikace přináší bilanci převážně pozitivní. O tom, jaká je situace na ostatních gymnáziích, však nevypovídá téměř nic. Kromě výslovného upozornění na tuto skutečnost nemají autoři jinou možnost, jak eliminovat nebezpečí, že si někdo vybere ty či ony pasáže a dopustí se hříchu nepřiměřeného zobecnění na celkovou situaci v naší zemi.

Tato publikace – vedle toho, že upozorňuje na problémy – do jisté míry pojednává o přínosech kurikulární reformy, tj. o pozitivních změnách, které na školách nastaly. V souvislosti s tím je třeba upozornit na fakt, že se pohybujeme v rovině proklamací, kdy je obtížné posoudit, zda je přání otcem myšlenky a myšlenka matkou činu... Jinak řečeno, prostřednictvím výzkumu založeného na rozhovorech nelze spolehlivě zjistit, zda jsou změny či přínosy skutečné. Na druhou stranu, na základě analýzy rozhovorů lze formulovat celou řadu předběžných závěrů. Ty však mají povahu hypotéz, jejich platnost bude nutno ověřovat v navazujících výzkumech. Touto cestou se budou nadále ubírat autoři předkládané publikace. Svým laskavým čtenářům se ohlásí přibližně do roka s dalším titulem, kde se bude na základě dotazníkového šetření na reprezentativním souboru gymnázií objasňovat fenomén kurikulární reformy včetně problémů s ním spojených.

¹¹Např. ve Francii nalezly tyto snahy své konkrétní naplnění v nově založené Asociaci komparativního výzkumu v oborových didaktikách (ARCD – Association pour les Recherches Comparatistes en Didactique). Jejím cílem je sdružovat reprezentanty oborových didaktik a vytvářet podmínky pro metodickou spolupráci a rozvíjení společné pojmové a znalostní báze (Caillot, 2007).

This publication deals with the current *curricular reform* of upper-secondary comprehensive education. The focus lies on the *implementation of the curricular reform* into the practice of schools. What constitutes the core of the implementation of the current curricular reform is the transition to two-level system of curricular documents in which the state level and the school level are distinguished. While the state level curriculum is comprised in the *Framework Education Programmes* (FEPs), the school level curriculum is formulated in the *School Education Programmes* (SEPs). The principle is that schools develop their own *school education programmes* while respecting the *frameworks defined in the framework education programmes* under the supervision of the so-called coordinators of the SEP development (selected teachers at the particular schools). In this way, the idea of *decentralisation of curriculum development* is realised and a new space for *school autonomy* is introduced.

The Research Institute of Education in Prague in cooperation with the *Institute for Research in School Education, Faculty of Education, Masaryk University* realise a research programme Quality School, the aim of which is to evaluate the effectiveness of the current reform of upper-secondary curriculum through intensive empirical research. Specifically, the project aims to describe, explain and evaluate the processes of implementation of FEP and the development and realisation of SEPs. Factors are also to be identified that influence these processes. The project comprises of four modules: Interviews with teachers, Questionnaire survey, Case studies and Video studies. This book presents the findings of the first phase, the series of interviews with coordinators of SEP development at pilot and partner schools.

The analysis of the interviews shows that the current curricular reform is seen by the coordinators as an opportunity for a wide range of changes within the basic categories of education. It is interesting to follow different emphases within the reform as perceived by different schools. While some schools see the reform as an opportunity to reduce encyclopaedism in education and shift towards competence-based education, other schools expect the reform to bring changes in teaching methodology and in the way teachers communicate with pupils as well as with each other.

Concerning the implementation of the curricular reform, many pilot schools seem to have managed combining bottom-up innovative initiatives with top-down reforming. There are many institutions and other agents involved in the implementation process; it has been suggested in the interviews that their respective roles have not been clearly defined and that the reform activities were insufficiently coordinated.

Among the recurring issues in the interviews were the problems that the coordinators saw in the way the reform and its key ideas were communicated to the parent community and the general public. The need for stronger support in the

mass media as well as the need for more extensive financial support were strongly felt. While the *Research Institute of Education in Prague* gained praise for their efforts in disseminating innovative instructional methods and approaches, teacher-education institutions were criticised for falling behind instead of leading the way in the reform aspirations.

The current reform was also seen as an opportunity to define the particular school's profile in order not only to distinguish the school from other schools in the particular region but at the same time to explicitly formulate a shared goal or mission of the school towards the community and society.

When addressing the factors that had influenced the development of the SEP at their school, the coordinators often mentioned the role of personal aspects, i.e. the actual team of people that participated on the writing of the SEP. The extent to which the teachers, and maybe more importantly the school management, were in favour of the reform as well as their age and previous experiences with curricular reforms were important variables that entered the development of the SEP. The durability of the changes remains an open question; in some interviews, concerns were expressed as to the tendency of some teachers to converge to their original practice after the reform stir passes.

Of the curricular influences in the SEP development, the *Framework Education Programme for Secondary General Education (Grammar Schools)* (FEP SGE) played the key role. The document not only defined the framework for explicit formulations in the SEP but also stimulated discussions between teachers within as well as across schools. Many of the coordinators mentioned a significant role that was played by the prior curricular documents that were also reflected in the newly developed curricula. As to textbooks, different schools seem to have employed different approaches; while at some schools the new curricula were developed with respect to the those of textbooks used at the time of developing the SEP, other schools claim that textbooks were a minor concern when writing the SEP.

The link between the SEP and its realisation in teaching and instruction generated issues that included discrepancies between the requirements to cover extensive subject matter and the call for developing pupils' key competencies. The coordinators thus implicitly referred to the difference between serial code which is usually applied to domain-specific knowledge and integrated code which applies rather to domain-general knowledge. This distinction brings around the issue of *normativity* in education: extensive liberty and arbitrariness lead to losses in acquired knowledge while too binding a framework may bring back an emphasis on encyclopaedism.

Analyses of the interviews indicate the role of *key competencies* as an important stimulation to changes in professional thinking and acting of teachers. Competencies were referred to as an opportunity to reflect and evaluate the processes of teaching and learning. The construct of competencies enables to link by means

of analogy the quality of instruction to the quality of pupils' competencies development. However, it is obvious that competencies are extraordinarily difficult to grasp as a practical concept: the coordinators namely address the difficulties of linking the language of curricular documents with the school practice. The coordinators also perceived discrepancies between the competence-based approach and the current tendencies in the development of standardised school-leaving examination (maturita).

Among the problematic issues in the current reform, along with *key competencies*, the coordinators mentioned the area of (self)evaluation. They see self-evaluation as a vital component of teaching but claim there to be problems in the terminology of the curricular documents. They also express concerns as to whether and to what extent *key competencies* and their development can be evaluated. Nevertheless, they continue to develop and improve various approaches to practical self-evaluation. A lack of practice-oriented literature is criticised as well as the conservative attitudes within the *Czech School Inspection* and deficiencies in the development of standardised school-leaving examination (maturita), which should serve as a guideline for (self)evaluation of teaching.

This book focuses not only on problems but also on positive effects that the current curricular reform had in the pilot schools. It is important however to bear in mind that in the interviews, only subjective perspectives of declarative nature can be reflected; objective conclusions about genuine effects cannot be directly drawn. Nevertheless, numerous preliminary findings have been gathered. In the next phase of the research project, the authors will build on these findings and carry out a representative-sample questionnaire survey with the aim to expand our knowledge about the processes that take place within the curricular reform.

Altrichter, H. Governance – Schulreform als Handlungskoordination. *Die Deutsche Schule*, 2009, roč. 101, č. 3, s. 240–252.

Altrichter, H., Wiesinger, S. Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal für Schulentwicklung*, 2005, roč. 9, č. 4, s. 28–36.

Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Praha: Factum Invenio, 2009. Dostupné na <http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analýza_191109/ZZ_ucitele_final.pdf> 12. 12. 2009.

Aspin, D., Chapman, J. Values Education and the Humanisation of the Curriculum. In Leicester, M., Modgil, C., Modgil, S. (eds). *Politics, Education and Citizenship*. London: Routledge/Falmer, 1999, s. 57–71.

Ball, D., Cohen, D. K. Reform by the book. What is – or might be – the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher*, 1996, roč. 25, č. 9, s. 6–8.

Bateson, G. *Mysl a příroda: nezbytná jednota*. Praha: Malvern, 2006.

Beran, J., Mareš, J., Ježek, S. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 1, s. 111–131.

Burkard, C. Inhalte – Schwerpunkte und Funktionen der Schulprogramme. Landesweite Auswertung der Erhebungsbögen der Schulaufsicht zum Schulprogramm. In Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung/Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). *Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien*. Bönen: Druck Verlag Kettler, 2002, s. 25–54.

Caillot, M. The Building of a New Academic Field: the case of French didactiques. *European Educational Research Journal*, 2007, roč. 6, č. 2, s. 125–130.

Craft, A. Identity and creativity: educating for post-modernism? *Teacher development: an international journal of teachers' professional development*, 1997, roč. 1, č. 1, s. 83–96.

Cvach, R. Školní vzdělávací programy (ŠVP) těsně před spuštěním. In Jandová, R. (ed.). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu. Recenzovaný sborník*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007, s. 9–16.

Černý, K., Greger, D., Walterová, E., Chvál, M. Školství očima české veřejnosti: percepce současného stavu a vývoje. *Orbis scholae*, 2009, roč. 3, č. 3, s. 25–49.

Černý, K. Budoucnost školy v percepci školského managementu. *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 3, s. 43–65.

České školství v mezinárodním srovnání. Praha: ÚIV, 2007.

Definition and Selection of Competencies. Dostupné na <http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html> 1. 3. 2010.

Doležalová, J. K vybraným podmínkám kurikulární reformy v ČR. In Wiegerová, A. (ed.). *Fórum o premenách školy v 21. storočí*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2007, s. 188–195.

Dubs, R. Zur Rolle der Schulleitung in komplexen Schulentwicklungsprozessen. *Bildung und Erziehung*, 2008, roč. 61, č. 3, s. 257–270.

- Dvořák, D. Obsahová analýza vzdělávacích programů. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. České Budějovice: PeDf JČU, 2007, s. 17–22.
- Dvořák, D. Pojmová analýza jednoho společenskovedního tématu v RVP. In Janík, T., Knecht, P., Najvarová, V. (eds). *Příspěvky k výzkumu a tvorbě kurikula*. Brno: Paido, 2007, s. 111–119.
- Dvořák, D. Řazení učiva v soudobých teoriích kurikula. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2, s. 136–152.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: MŠMT, 2005.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: MŠMT, 2007.
- Englund, T. Towards a dynamic analysis of the content of schooling: narrow and broad didactics in Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 1997, roč. 29, č. 3, s. 267–287.
- Eynon, R., Wall, D. W. Competence-based Approaches: a discussion of issues for professional groups. *Journal of Further and Higher Education*. 2002, roč. 26, č. 4, s. 317–325.
- Flores, M. A. Teachers' view on recent curriculum changes: tension and challenges. *The Curriculum Journal*, 2005, roč. 16, č. 3, s. 401–413.
- Fullan, M. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, 2001.
- Gavora, P. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue*, 2008, roč. 50, č. 3-4 (v tisku).
- Giddens, A. Action, Subjectivity and the Constitution of Meaning. *Social Research*, 1986, roč. 53, č. 3, s. 529–545.
- Gräsel, C., Parchmann, I. Implementationsforschung – oder: Der Steinige Weg, Unterricht. Verstehen zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*. 2004, roč. 32, č. 3, s. 196–214.
- Harbo, T. Humanizace vzdělávání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 1991, roč. 41, č. 3, s. 247–255.
- Hejný, M., Kuřina, F. *Dítě, škola, matematika*. Praha: Portál, 2001.
- Helus, Z. Kurikulum jako činitel žákovy personalizace. In Maňák, J., Janík, T. (eds.). *Absolvent základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 7–16.
- Hendl, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005.
- Holtappsels, H. G., Sabine, M. Inhalte und Struktur von Schulprogrammen – Inhaltsanalyse der Schulprogrammtexte Hamburger Schulen. In Rolf, H. G., Holtappsels, H. G., Klemm, K., Pfeiffer, H., Schulz-Zander, R. (Hrsg.). *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim: Juventa Verlag, 2002, s. 209–231.
- Janík, T. a kol. *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání*. Brno: MU, 2009.
- Janík, T. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido, 2009.

Janík, T. K problémům stojícím v pozadí tvorby a realizace kurikula základního vzdělávání v České republice. In Novotová, J. (Ed.). *Škola v dialogu kultury, pedagogiky a společnosti*. Liberec: FP TUL, 2008, s. 39–58.

Janík, T., Miková, M. *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido, 2006.

Janík, T., Slavík, J. Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2, s. 116–135.

Janoušková, S., Maršák, J. Indikátory kvality vzdělávání. *Pedagogika*, 2008, roč. 58, č. 4, s. 315–326.

Jelemenská, P. Prepojenost výberu učebných obsahov, zisťovania výkonov žiakov a predstáv učiteľov. Význam empirických výsledkov výskumu didaktiky biológie na príklade vyučovania evolúcie. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2, s. 164–181.

Kaščák, O., Pupala, B. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus, 2009.

Kotásek, J. *Bílá kniha po pěti letech*. Dostupné na <<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jiri-kotasek-bila-kniha-po-peti-letech.html>> 2. 3. 2010.

Korthagen, F. A. J. a kol. *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2001.

Kosíková, V., Holečková, M. Role učitele v souvislosti s tvorbou a realizací školních vzdělávacích programů. In *Sborník příspěvků 15. konference ČAPV* [CD-ROM]. České Budějovice: PedF JČU, 2007, s. 57–63.

Krámský, D. Otázka interdisciplinarit a kompetencí ve vzdělávání. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 2, s. 112–118.

Künzli, R., Lehrplanforschung als Wirksamkeitsforschung. In Künzli, R., Hopmann S. (Hrsg.) *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Chur, Zürich: Rüegger, 1998, s. 6–14.

Kuper, H. *Evaluation im Bildungssystem*. Stuttgart: Kohlhammer, 2005.

Langefors, B. *Teoretická analýza informačných systémov*. Bratislava: Alfa, 1985.

Lazarová, B., Prokopová, A. Učitelé a jejich další vzdělávání: K některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 261–273.

Maňák, J. Kompetence ve struktuře kurikula. In Greger, D., Ježková, V. (eds). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2006, s. 87–101.

Maňák, J. Pohled učitelské a neučitelské veřejnosti na ZŠ. In Maňák, J., Janík, T. (eds). *Orientace české základní školy*. Brno: PdF MU, 2005, s. 190–193.

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

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Jak jsou školy připraveny na reformu. In MŠMT. *Na startu školské reformy. Vzdělávání v roce 2007 v tématech. Díl 2. Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2007*. Praha: MŠMT, 2008, s. 39–45.

Mohr, I. *Analyse von Schulprogrammen. Eine Arbeit im Rahmen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)*. Münster: Waxmann, 2006.

- Monitoring implementace kurikulární reformy 2008 – souhrnná zpráva. Praha: ÚIV, 2009.
- Mužík, V., Janík, T. Tělesná výchova z pohledu absolventa základní školy. In Maňák, J., Janík, T. (eds). *Absolvent základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 197–214.
- Mužíková, L. *Východiska k implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů pro základní školy. Disertační práce*. Brno: PdF MU, 2008.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. Praha: MŠMT, 2001.
- Nash, R. Progress at school: pedagogy and the care for knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 2003, roč. 19, č. 7, s. 755–767.
- Nogová, M. Výsledky Dotazníka k sledování realizácie reformy vzdelávania v základných a stredných školách. *Spravodajca. Časopis Štátneho pedagogického ústavu*, 2009, roč. 2, č. 5, s. 4–5.
- Pol, M. a kol. *Kultura školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2005.
- Prange, K. Kanon auf Zeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2007, roč. 10, č. 2, s. 170–180.
- Prokešová, L., Jandová, R. RVP pro ZV z pohledu učitelů ZŠ. In Jandová, R. (ed.). *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: PdF JČU, 2005, s. 27–33.
- Prokop, J. Reformy školství a vzdělávání ve světě. In Průcha, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 564–569.
- Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005.
- Průcha, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita, 1996.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.
- Pupala, B. Mocenská putá reformy. *Pedagogika*, 2008, roč. 58, č. 4, s. 311–314.
- Pupala, B. Revízia didaktického myslenia: Komentár k monotematickému číslu. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 1, s. 215–220
- Rámcový vzdělávací program pro odborné vzdělávání*. Praha: NÚOV, 2007.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2006.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004.
- Robinson, S. B. *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Berlin: Luchterhard, 1967.
- Roggenbrodt, G. Akzeptanz komplexer Schulentwicklungsprozesse bei schulischen Akteuren – aufgezeigt am Beispiel des Schulversuchs ProReKo. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. *Bildung und Erziehung*, 2008, roč. 61, č. 3, s. 321–351.
- Rollf, H.-G. Führung als Gestaltung und ihre Bedeutung für die Schulreform. *Die Deutsche Schule*, 2009, roč. 101, č. 3, s. 253–265.

Rosenmund, M. Vergleich von Unvergleichbarem? Theoretische und methodologische Zugänge zur international vergleichenden Lehrplanforschung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1999, roč. 21, č. 2, s. 173–187.

Rýdl, K. a kol. *Sebehodnocení školy. Jak hodnotit kvalitu školy*. Praha: STROM, 1998.

Rýdl, K. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV nakladatelství, 2003.

Schneuwly, B. Gedanken zu Ausgangspunkten, Widersprüchen und Perspektiven von Fachdidaktik heute. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft*, 2005, roč. 27, č. 3, s. 453–465.

Schön, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Ashgate: Aldershot 1991.

Schratz, M. *Qualität sichern: Schulprogramme entwickeln*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 2003.

Skalková, J. Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 1, s. 7–20.

Skalková, J. Problém osmiletých gymnázií. *Pedagogická orientace*, 2002, roč. 12, č. 2, s. 26–43.

Skutil, M., Maněnová, M. Implementace základních cílů vzdělávání do školních vzdělávacích programů: vybrané výsledky výzkumu. In *Pedagogický výzkum jako podpora současné školy. Sborník 16. konference ČAPV*. Hradec Králové: PdF UHK, 2008, s. 205–211.

Slavík, J. Několik poznámek k úvodníku J. Valenty „Potřebujeme didaktiku teorie?“ *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 2, s. 202–205.

Slavík, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum, 1997.

Slavík, J., Chvátal, M. Metodologické otázky výzkumu. In Spilková, V., Vašutová, J. a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PedF UK, 2008, s. 51–62.

Šlejškova, L., Zelendová, E. *Příklady dobré praxe pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2008.

Straková, J. Kurikulární reforma z pohledu šetření Kalibro. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 1, s. 21–36.

Strauss, A. L. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, San Francisco: Cambridge University Press, 1987.

Štech, S. Profesionalita učitele v neo-liberální době: Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 4, s. 326–337.

Štech, S. Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2, s. 105–115.

Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Praha: Portál, 2007.

Urbánek, P., Wernerová, J. Studenti učitelství a jejich vnímání realizace kurikulární reformy. In Franiok, P., Knotová, D. (eds). *Učitel a žák v současné škole*. Brno: MU, 2008, s. 218–225.

Vašátková, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006.

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

Vyskočilová, E. K problematice otevřeného kurikula učitelského vzdělávání. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 1, s. 80–90.

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2001. Praha: MŠMT, 2002.

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2002. Praha: MŠMT, 2003.

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2003. Praha: MŠMT, 2004.

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2004. Praha: MŠMT, 2005.

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2005. Praha: MŠMT, 2006.

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2006. Praha: MŠMT, 2007.

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2007. Praha: MŠMT, 2008.

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2008. Praha: MŠMT, 2009.

Walterová, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: CDVU, 1994.

Weniger, E. *Didaktik als Bildungslehre: Teil 1 – Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Weinheim: Julius Beltz, 1952.

Zpráva o výsledcích Výzkumu národního projektu Koordinátor. Praha: NIDV, 2007.

Výzkum *Kvalitní škola*, o jehož první etapě pojednává tato publikace, je realizován ve spolupráci Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (<http://www.vuppraha.cz>) a Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (<http://www.ped.muni.cz/weduresearch>).

Na vzniku této publikace se autorsky podíleli: Tomáš Janík (vedoucí autorského kolektivu), Petr Knecht, Petr Najvar, Tomáš Pavlas, Jan Slavík a David Solnička.

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

Absolvent oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě MU v Brně, oboru pedagogika na univerzitě v Derby (UK) a doktorského studia pedagogiky na PdF MU. V roce 2008 se habilitoval v oboru pedagogika na PdF MU, kde vede Institut výzkumu školního vzdělávání. Od roku 2009 souběžně působí ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze. Zaměřuje se na problematiku didaktického výzkumu a výzkumu kurikula. Předmětem jeho odborného zájmu jsou také otázky související se vzděláváním učitelů. Je autorem monografií *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání* (2005), *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání* (2008) a spoluautorem monografií *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu* (2006), *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* (2007), *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu* (2008) a *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření* (2009), které vyšly v brněnském nakladatelství Paido.

Mgr. Petr Knecht, Ph.D.

Na Pedagogické fakultě MU v Brně vystudoval obor učitelství zeměpisu a občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy a doktorské studium v oboru pedagogika. Působí v Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Zaměřuje se na výzkum kurikula a učebnic a na problematiku didaktiky zeměpisu. Je spoluautorem monografií *Hodnocení učebnic* (2007), *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (2008) a *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření* (2009), které vyšly v brněnském nakladatelství Paido.

Mgr. Petr Najvar, Ph.D.

Na Pedagogické fakultě MU v Brně vystudoval obory učitelství pro 1. stupeň základní školy se specializací na anglický jazyk, učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy a učitelství anglického jazyka pro střední školy. Na téže fakultě absolvoval doktorské studium v oboru pedagogika. Působí v Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Je spoluautorem monografie *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. (Münster: Waxmann, 2009). Na katedře anglického jazyka a literatury PdF MU vede semináře zaměřené na anglickou výslovnost. Výzkumně se zaměřuje na témata z oblasti lingvodidaktiky a problematiku empirického výzkumu výuky.

Mgr. Tomáš Pavlas

Vystudoval obor učitelství matematiky a zeměpisu na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem. Působí ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze a současně na Gymnáziu Rumburk. Zaměřuje se na problematiku koncepce gymnaziálního vzdělávání.

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

Vystudoval učitelství ruského jazyka a výtvarné výchovy pro 2. stupeň ZŠ. Habilitoval se v oboru pedagogika na PedF UK v Praze. Vyučuje na Katedře výtvarné kultury PdF ZČU v Plzni a na Katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze. Specializuje se na umělecké obory ve všeobecném vzdělávání a na arteterapii. Je autorem nebo spoluautorem monografií *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. (Praha: Karolinum, 1997), *Hodnocení v současné škole* (Praha: Portál, 1999), *Umění zážitku, zážitek umění* (teorie a praxe). I a II. díl. (II. díl společně s P. Wawroszem.) (Praha: PedF UK), *Multidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání* (spoluautor editor a vedoucí autorského kolektivu) (Praha: PedF UK 2005) a řady studií v odborných časopisech.

Mgr. David Solnička

Na Pedagogické fakultě MU v Brně vystudoval obor učitelství dějepisu a zeměpisu pro 2. stupeň základní školy. V současné době studuje na téže fakultě doktorský studijní program v oboru pedagogika. Zaměřuje se na výzkum školských reforem v kontextu vzdělávací politiky. Na částečný úvazek souběžně působí ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze.