

Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení

Tomáš Janík^a, Petr Knecht^a, Petr Najvar^a, Michaela Píšová^a,
Jan Slavík^b

^a Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita,

^b Katedra výtvarné kultury, Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni

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

Klíčová slova: gymnázia, kurikulární reforma, výzkum kurikulární reformy, vzdělávací politika

1 Úvodem

Tato studie shrnuje poznatky z výzkumu kurikulární reformy na gymnáziích. Od reforem se obecně vzato očekává, že přispějí ke zvýšení kvality vzdělávání. Otázka kvality ve vzdělávání nicméně představuje normativní problém, který může být v pluralitní společnosti kontroverzně diskutován a různě zodpovídan (srov. Stibbe, 2005, s. 136). V nejobecnějším smyslu má cesta ke kvalitě dvě protilehlé podoby. Jedna z nich zdůrazňuje *rozrůznění (decentralizaci)* uvnitř systému a vychází z podpory iniciativ „zdola“ – ze strany škol (srov. Pol & Erčuli, 2010, s. 12–14 aj.), druhá klade důraz na *sjednocení (unifikaci)* „shora“ vzdělávacího systému a odvíjí se od vytváření sjednocujících standardů kvality.

Stibbe (2005) v tomto duchu popisuje aktuální situaci v Německu. Volba prvního zde jmenovaného přístupu je reakcí na problémy výrazněji centralizovaného systému školství. Reforma je založena na vytváření kurikulárních rámců, které jsou východiskem pro tvorbu vlastního profilu školy. Ten vymezuje, co a v jaké podobě bude v konkrétní škole obsaženo a co se v ní bude dít. V souvislosti s tím se dostává do hry školní kurikulum (školní vzdělávací program), jež je základnou pro utváření společné představy o kvalitě konkrétní školy¹. Podněty pro přístup z opačné strany přicházejí v posledních letech z mezinárodně srovnávacích studií (TIMSS/PISA), které poukazují na nedobré výsledky žáků. Objevují se pochybnosti o tom, zda jsou školy skutečně schopny prostřednictvím školních kurikulů vymezovat kritéria kvality a provádět dle nich evaluaci své práce. Reakce na nedobré výsledky žáků zpravidla spočívají v posílení administrativního řízení, čímž se školám opět redukuje v mezičase získaný rozhodovací prostor. Vzdělávací politika opět akcentuje zajišťování kvality a řízení školství jako celku. Ruku v ruce s tím však jde nebezpečí, že obě úrovně rozvoje školy (úroveň jednotlivé školy a úroveň školského systému), o nichž byla v posledních letech snaha uvažovat propojeně, budou opět nahlíženy separovaně. Decentralizaci a autonomizaci 90. let 20. stol. střídá po šoku z PISA recentralizace a standardizace. Potud citovaný autor o aktuální situaci v Německu.

Nelze se ubránit dojmu, že popisované skutečnosti mají širší platnost. Možná je okruh jejich planosti do té míry široký, že by se mohl vztáhnout i na aktuální situaci v České republice. Jak jsme podrobněji rozebírali na jiném místě (Janík, Maňák, Knecht, & Němec, 2010), diskuse o kvalitě školy a kurikula jsou i u nás prostoupeny řadou dilemat a kontroverzí. Na jednu stranu je kurikulární reforma spojována s decentralizací a s příslibem vyšší autonomie pro školy, na druhou stranu se v posledních letech začíná prosazovat plošné testování a další opatření směřující k centralizaci a standardizaci. Jak tomu rozumět? Mimo jiné tato otázka stála u počátků výzkumu, jehož nálezy ve stručném přehledu shrneme dále.

2 Skica vývoje české kurikulární politiky (a její reflexe)

Reformy školy a kurikula jsou součástí vývoje vzdělávacího systému, a tudíž i předmětem odborné a širší společenské diskuse. V České republice byl

¹ To je mimochodem přístup, který je (či měl být) v České republice spojen s tvorbou rámcových a školních vzdělávacích programů.

tento vývoj zásadně ovlivněn rozhodující změnou politické situace na konci osmdesátých let 20. století, kde je nutné hledat výchozí impulsy hlubokých reforem kurikulárního obsahu a organizace vzdělávání. Centralizovaný model tzv. jednotné školy spojený s jednotící koncepcí učebních osnov do roku 1990 závazně určoval obsahové a cílové stránky výuky a omezoval možnosti individuálního přístupu k žákovi, didaktických inovací a pedagogické tvořivosti učitelů. Osnovy vyučovacích předmětů byly obsahově přetíženy a výuka byla kritizována za nízký zřetel k individualitě, zkušenostem a motivaci žáků, za mechanické osvojování izolovaných znalostí, slabý ohled na aplikační a meta-kognitivní dovednosti, potlačování kritického myšlení a za nedostatek podpory osobnostního a sociálního rozvoje (srov. Walterová et al., 2010, s. 153).

Kritika vyzývala k rozvíjení nové kultury vyučování a učení a souzněla s politickou atmosférou a étosem revoluční doby. Odpovědí byl od počátku 90. let 20. století proces založený na demokratizaci, liberalizaci a pluralitě vzdělávací nabídky na všech stupních škol (srov. MŠMT, 1996, s. 104; Walterová et al., 2010, s. 153). Tento proces ve své době nacházel široký souhlas pedagogické veřejnosti, byl podporován řadou spontánních iniciativ (PAU – přátelé angažovaného učení, profesní pedagogické asociace různého typu) a vytvořil prostor pro spontánní rozvoj proreformně naladěných škol a učitelů. Ti se pak významnou měrou podíleli na podpoře kurikulární reformy v jejích počátcích na přelomu tisíciletí (Janík et al., 2010a, s. 85–86, 115, 129; Janík et al., 2010b, s. 82).

Důraz na liberalizaci a pluralitu však nezískal dostatečně silnou protiváhu v koncepční řídicí úrovni školského systému. V důsledku toho vedl k neúměrné subjektivitě rozhodování, k oslabení cílové a evaluační stránky vzdělávání a k nadměrné rozrůzněnosti v obsahu i kvalitě výuky mezi školami nebo učiteli. V praxi to vedlo k problémům při posuzování kvality výuky a při přechodech žáků mezi školami nebo na vyšší stupně škol (srov. MŠMT, 1996, s. 104). Vyhrotil se problém systémové integrace, tj. vhodných proporcí mezi decentralizací a koncepčním sjednocováním vzdělávacího systému. Problém systémové integrace závisí na kvalitě reflexe, komunikace a řízení uvnitř systému. Ten je v našem školství dodnes naléhavý a v mnoha podobách se objevoval i v našem výzkumu kurikulární reformy, o němž informuje tato studie.

Z uvedených důvodů zahájilo MŠMT v polovině devadesátých let aktivity ke zvýšení soudržnosti vzdělávacího systému, které zároveň měly zachovávat dosavadní trend demokratizace školství. Strategie zásadní, ale postupně

a monitorované kurikulární reformy byla poprvé formulována v dokumentu *Kvalita a zodpovědnost* (srov. MŠMT, 1996, s. 104). Jak upozorňuje Walterová et al. (2010, s. 153), v další fázi byly vytvořeny vzdělávací standardy,² které ale nespĺnily očekávání vzhledem k absenci integrujícího koncepčního rámce, k opětovné přetřženosti obsahu a izolovanosti vyučovacích předmětů. V roce 1997 byly sice vytvořeny tři varianty vzdělávacích programů pro základní školy, nicméně až do konce devadesátých let nebyly zásadně redefinovány funkce a cíle základního vzdělávání jako celku a většina obsahových změn probíhala jen jako dílčí modifikace bez systémové koncepce. Strategickým podnětem pro vypracování nového kurikulárního modelu byla až v r. 1999 analytická zpráva *České vzdělání a Evropa* (Čerych et al., 1999). Zpráva navrhuje novou koncepci kurikula chápaného jako „všestranná kvalifikace pro život“ a založeného na cílové ideji klíčových kompetencí. Kurikulum chápe „více jako program činností a otevřených příležitostí než jako souhrn stanovených předmětů a témat“ (Čerych et al., 1999, s. 51).

Takřfkačíc na prahu tisíciletí postupuje MŠMT do veřejné diskuse materiál s názvem *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice* (1999). Je zde avizována jak příprava *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* (tzv. *Bílá kniha*), tak příprava *rámcového vzdělávacího programu* (národní kurikulum) pro základní školu i pro další typy škol (*Koncepce vzdělávání. . .*, 1999³). V souvisejícím *Zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* se uvádí, 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“ (§ 3 zákona č. 561/2004 Sb.). Ten má být výchozím dokumentem pro vypracování příslušných rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé typy a stupně škol.

Je ironií osudu, že *Národní program vzdělávání* se dodnes nepodařilo vytvořit. Možná se zdálo, že pro zavádění (implementaci) kurikulární reformy to

² Jednalo se o „standard vzdělávací nabídky“, jehož smyslem bylo vymezit souvztažnost cílů a obsahů tehdy vznikajících vzdělávacích programů, ale větší koncepční či regulační ambice tyto dokumenty neměly. Právě v tomto ohledu se „tehdejší“ standardy liší od standardů, jež jsou vytvářeny v současné době.

³ Širší odborné veřejnosti byl tento materiál zpřístupněn formou přílohy *Učitelských novin* (č. 22, s. 11–22).

nebude představovat problém. Kurikulární reforma se začala realizovat prostřednictvím zavádění dvojestupňového systému vzdělávacích programů. Tento systém zahrnuje rámcové vzdělávací programy (RVP) a školní vzdělávací programy (ŠVP). RVP představují centrální (státní) úroveň, ŠVP představují lokální (školní) úroveň tohoto systému. Jakkoliv nejsou cíle kurikulární reformy napříč příslušnými dokumenty vzdělávací politiky pregnantně a konzistentně formulovány, lze dovozovat, že směřují především ke zvýšení míry decentralizace, k posílení autonomie škol a participace na tvorbě kurikula a k jeho modernizaci. Vůdčími pojmy se stávají klíčové kompetence jako cílové kategorie vzdělávání a nové přístupy k uspořádání vzdělávacího obsahu – ty spočívají v zavedení širších vzdělávacích oblastí a průřezových témat, v integraci vzdělávacích obsahů apod.

Příběh kurikulární reformy pokračuje vytvářením a ověřováním prvních verzí rámcových vzdělávacích programů na tzv. pilotních školách (na základních školách v letech 2002–2003, na gymnáziích v letech 2004–2006). Navazují četná připomínková řízení směřující k optimalizaci kurikulárních dokumentů. Jejich definitivní verze jsou vydány tiskem, načež se přistupuje k jejich plošnému zavádění do všech škol v republice. Teprve plošná implementace je pravou zkouškou kurikulárních dokumentů. Jak je u „prototypů“ běžné, i v případě našich kurikulárních dokumentů se objevují problémy. Dříve však, než jsou podchyceny a odstraněny, vysílá státní vzdělávací politika signály o zásadní změně kurzu – ta je nesena bonmoty typu „školství je nemocné – lékem budou standardy a testování“.

Jak vysvětlují teoretikové edukační změny (např. Fullan, 2007), signálem o tom, že se blíží konec jedné reformy, jsou proti-návrhy, jimiž se o slovo hlásí reforma druhá. Proti-návrhy jsou mnohdy založeny na zásadním přehodnocení stávajícího přístupu. Směřují-li aktuální snahy MŠMT ke standardizaci, testování a porovnávání výstupů školního vzdělávání, je otázkou, zda se nejedná o proti-návrh vůči stávající kurikulární reformě⁴.

⁴ V koaliční smlouvě – v části Školství, věda, výzkum – POLITIKA MLÁDEŽE A REGIONÁLNÍHO ŠKOLSTVÍ se uvádí: „Vláda zavede pravidelné zjišťování výsledků vzdělávání v 5. a 9. ročníku základního vzdělávání. Vláda bude dále stimulovat transparentní zveřejňování výsledků škol potřebné pro jejich srovnání s akcentací rozdílů na úrovni vstupů (odlišné vzdělání přijímaných žáků) pro optimální porovnatelnost poskytovaného vzdělávání. Termín: 2014“.

3 Kvalitní škola: výzkum kurikulární reformy na gymnáziích

Kroky směřující ke kurikulární reformě a následně proces jejího zavádění jsou předmětem odborné (i laické) diskuse od konce 90. let 20. století. Analýzy – mnohdy kritické – pocházejí zejména od pedagogů a psychologů. Na obecnější otázky kurikulární reformy se zaměřují zejména Walterová (1994), Skalková (2005, 2007), Spilková (2005), Pol (2007), Maňák, Janík a Švec (2008), Pupala (2008), Štech (2009), Janík, Maňák, Knecht a Němec (2010) a další. Vedle toho jsou průběžně realizovány empirické výzkumy zaměřené na její vybrané aspekty (např. Straková, 2007; Urbánek & Wernerová, 2008; Walterová et al., 2010). Jak je patrné při pohledu do odkazovaných publikací⁵, situace je poměrně nepřehledná. Jeví se tudíž jako žádoucí, aby se problémy kurikulární reformy v kontextu dočasně aktuální vzdělávací politiky staly předmětem soustředěného výzkumného zájmu. Právě o to jsme se pokusili v našem výzkumu, jehož výsledky níže shrnujeme.

Výzkum kurikulární reformy na gymnáziích byl realizován v letech 2009–2011 ve spolupráci *Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (IVŠV)* a *Národního ústavu pro vzdělávání v Praze (NÚV)*⁶. Jeho cílem bylo vyhodnotit úspěšnost zavádění kurikulární reformy na gymnáziích, tj. popsat, vysvětlit a vyhodnotit procesy zavádění *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (RVP G)* a tvorby *školních vzdělávacích programů (ŠVP)*.

Výzkum byl realizován v pěti fázích, v nichž byly využívány a kombinovány kvantitativní a kvalitativní výzkumné přístupy a metody:

1. *Řízené rozhovory* byly vedeny s řediteli a učiteli (koordinátory tvorby ŠVP) na pilotních ($n = 19$) i nepilotních ($n = 6$) gymnáziích. Jejich cílem bylo dokumentovat proces vzniku ŠVP a porozumět problémům, které jsou s tvorbou kurikula ve školách spojeny (Janík et al., 2010a; Janík, Najvar, & Solníčka, 2011).

⁵ Reflexe této diskuse a přehled výzkumů kurikulární reformy je k dispozici in Janík et al. (2010a, s. 15–30); s ohledem na omezený rozsah tohoto textu je zde nereprodukovujeme.

⁶ Výzkum byl pod názvem *Kvalitní škola* koncipován jako součást projektu *Kurikulum G*, který byl realizován v rámci *Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost* jako individuální projekt národní na základě partnerské smlouvy mezi MŠMT a *Národním ústavem pro vzdělávání*. Tento projekt byl spolufinancován *Evropským sociálním fondem* a státním rozpočtem České republiky.

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

V rámci výzkumu bylo získáno velké množství informací vztahujících se k širokému spektru problémů kurikulární reformy na gymnáziích. Různé dílčí informace z výzkumu byly již prezentovány, další čekají na své převedení do podoby výzkumných zjištění (poznatků). Cesta k poznatkům spočívá v propojování dílčích informací do širších celků, v jejich kontextualizaci a zobecňování, což je cílem i tohoto textu. Předkládanou studii chápeme jako jeden z možných pokusů o systematizaci výzkumných zjištění týkajících se kurikulární reformy na gymnáziích. Pokoušíme se je integrovat a začlenit do poznatkové základny, aby byly dále využitelné pro nejrůznější účely, např. pro formulaci doporučení týkajících se dalších kroků kurikulární reformy na gymnáziích. V následující kapitole ve stručnosti popíšeme uplatněný metodický postup umožňující pracovat se od *informací k poznatkům* a od *poznatků k doporučením*.

4 Metodický postup

Výzkum *Kvalitní škola* byl realizován na základě požadavku MŠMT (resp. jeho přímo řízené organizace VÚP) s cílem získat zpětnou vazbu o zavádění kurikulární reformy na gymnáziích. V jeho závěrečné fázi stál výzkumný tým⁷ před úkolem zpracovat souhrn hlavních zjištění a formulovat doporučení vztahující se ke kurikulární reformě v kontextu kvality (gymnaziálního) vzdělávání. Výzkumná zjištění ve formě problémově orientované kritické analýzy založené na empirické evidenci představuje právě tento text. Pokud jde o vztah k našim předchozím publikacím, na které se odkazujeme v úvodní části studie, pokoušíme se zde o jisté přerámování či rekonstruování stávajících zjištění a o jejich integraci do širších celků. Na tomto základě přistupujeme k formulaci doporučení pro různé aktéry, kteří mají s kurikulem co do činění.

První krok při zpracování této studie spočíval ve vytvoření mapy témat, která byla naším výzkumem pokryta. Mapa představuje i určitý konceptuální rámec⁸, který se stal oporou pro naši analýzu. Z tabulky 1 je patrné, jaká témata byla v centru pozornosti jednotlivých fází výzkumu (1–5)⁹ a jaké konceptualizace se přitom uplatnily.

Druhý krok spočíval ve snaze identifikovat nejvýraznější problémy kurikulární reformy na gymnáziích. Mapa byla nahlížena jednotlivými spoluautory této

⁷ Výzkumný tým ve svém souhrnu čítal více než dvě desítky pracovníků převážně z fakult připravujících učitele (Tomáš Janík, Petr Najvar, Petr Knecht, Michaela Pišová, Jan Slavík, Petr Vlček, Milan Kubiátko, Josef Maňák, Kateřina Vlčková, Veronika Najvarová, David Solnička, Tomáš Janko, Eva Minaříková, Michaela Spurná, Klára Kostková, Pavel Doulík, Jiří Škoda, Naďa Stehlíková, Lucie Hajdušková, Jindřich Lukavský). Ze strany zadavatele výzkumu působili ve výzkumném týmu tři kmenoví pracovníci VÚP (Tomáš Pavlas, Zdeňka Švecová, Alena Hesová), role oponentů a konzultantů se vedle pracovníků VÚP (Jan Tupý, Jitka Jarníková) ujali další kolegové a kolegyně z vysokých škol (Jana Straková, Martin Chvál, Dominik Dvořák, Petr Urbánek, Monika Černá, Jiří Škoda, Josef Maňák, Tomáš Kasper). Jim všem patří poděkování za cenné připomínky, které nabídlly orientaci ve složité problematice a napomohly ke zdárnému průběhu výzkumného projektu. Poděkování dále náleží všem školám, ředitelům a učitelům, kteří se do našeho výzkumu zapojili.

⁸ Problematika vytváření konceptuálních rámců pro analýzu (vzdělávací/kurikulární) politiky je poměrně obsáhlá a náročná – v našem prostředí k tomu viz např. Veselý (2011), Fiala a Schubert (2000, s. 76 an.).

⁹ Legenda: (1) první fáze výzkumu – rozhovory na pilotních a nepilotních gymnáziích (Janík et al., 2010a; Janík, Najvar, & Solnička, 2011); (2) druhá fáze výzkumu – dotazníkové šetření (Janík et al., 2010b); (3) třetí fáze výzkumu – případové studie tvorby kurikula (Pišová, Kostková, & Janík et al., 2011); (4) čtvrtá fáze výzkumu – hospitační videostudie (Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011); (5) pátá fáze výzkumu – expertní šetření (Janík et al., 2011).

Tabulka 1

Mapa témat pokrytých výzkumem Kvalitní škola

Oblasti	Podoblasti	Zaměření pozornosti ve fázi výzkumu ...
Ideje reformy	<ul style="list-style-type: none"> • Změna (její pojetí a předmět) • Autonomie/decentralizace • Kurikulum vytvářené učiteli • Klíčové kompetence • Průřezová témata 	Nejvýrazněji uplatněno ve fázi 1, 5 (změna, autonomie/decentralizace), částečně ve fázi 2, 3 (klíčové kompetence, kurikulum vytvářené učiteli, mezipředmětové vztahy) a 4 (klíčové kompetence).
Aktéři reformy, jejich vztahy a interakce	<ul style="list-style-type: none"> • Aktéři vzdělávací politiky • Instituce MŠMT • Státní tvůrci kurikula (VÚP) • Školní tvůrci kurikula (ředitelé, koordinátoři, učitelé) • „Vedlejší“ aktéři 	Uplatněno ve všech fázích, nejvýrazněji ve fázi 1, 2, 3 dále ve fázi 4 (učitel jako realizátor kurikula) a ve fázi 5 (kdo by se měl k vytváření kurikula vyjadřovat a kdo by ho měl vytvářet).
Kurikulární procesy	<ul style="list-style-type: none"> • Tvorba státního kurikula • Implementace státního kurikula jako tvorba školního kurikula • Realizace státního/školního kurikula • Osvojování kurikula jako vzdělávacího obsahu • Revize kurikulárních dokumentů 	Nejvýrazněji uplatněno ve fázi 1, 5 (tvorba a ověřování RVP implementace RVP jako tvorba ŠVP), ve fázi 2, 3 (tvorba ŠVP jako implementace RVP), ve fázi 4 (realizace kurikula, osvojování kurikula).
Formy kurikula	<ul style="list-style-type: none"> • Projektované kurikulum • Implementované kurikulum • Realizované kurikulum • Osvojené kurikulum 	Nejvýrazněji uplatněno ve fázi 1, 5 (kurikulum projektované státní i školní, kurikulum implementované), ve fázi 3 (školní kurikulum projektované ve vazbě na státní; částečně též kurikulum realizované) ve fázi 4 (kurikulum realizované a osvojované).
Dimenze kurikula	<ul style="list-style-type: none"> • Cílová/ideová (klíčové kompetence, očekávané výstupy) • Obsahová (transformace obsahu, strukturování obsahu) • Organizační (podmínky realizace cílů a obsahů) • Metodická (zprostředkování učivo-kompetence, činnosti učitelů a žáků) 	Nejvýrazněji uplatněno ve fázi 1, 5 (dimenze: cílová, obsahová), ve fázi 3 (dimenze: cílová, obsahová), ve fázi 4 (dimenze: metodická), ve fázi 2 (dimenze: organizační).

studie, jejichž úkolem bylo postřehnout problémy na základě konfrontace různých dílčích témat, popř. jejich průniků. Postřehy každého z pěti autorů byly následně „přeloženy přes sebe“, přičemž se v místech jejich překryvů objevily problémy, které byly více autory považovány za závažné a tudíž hodné pojednání v tomto textu.

Ve třetím kroku byly identifikované problémy zpracovány do textové podoby. Pro každý z problémů jsme se pokusili najít jeho stručnou a výstižnou formulaci (viz názvy kap. 5.1–5.10). Následně byla ke každému problému shromážděna výzkumná zjištění z různých fází výzkumu. Poté autoři přistoupili k jejich diskusi. Do jisté míry zde byl uplatněn diskurzivně metodologický přístup – mělo se zjistit a vystihnout, které pojmy či konstrukty sehrávaly vůdčí roli v rámci diskusí o současně reformě školy a jejího kurikula (srov. Kasper, 2008). Tematizace každého z problémů je uzavřena formulací doporučení. Snahou autorů bylo nabídnout zlepšující alteraci, tj. variantu toho, „jak by to mohlo vypadat lépe“. Podstatné je, že doporučení jsou formulována na základě výzkumných zjištění, která potvrzují, doplňují a zpřesňují doporučení mnohdy formulovaná pouze na základě osobní zkušenosti, intuice a emocí (srov. Mareš, 2009, s. 233).

5 Problémy kurikulární reformy na gymnáziích: zjištění – diskuse – doporučení

5.1 Chybí (sdílené) porozumění vůdčím idejím a pojmům reformy

Kurikulární reforma se opírá o pojmy¹⁰, jejichž výklad může být poměrně široký a neukotvený. Tyto pojmy nejsou často v teorii a praxi jednotné a srozumitelné vykládány, proto není snadné dobrat se (sdíleného) porozumění tomu, o co v reformě jde především a jak k tomu směřovat.

Výzkumná zjištění

Z výzkumu vyplývá, že vůdčí ideje reformy, resp. její klíčové pojmy se respondentům jeví jako obtížně uchopitelné (Janík et al., 2010a, s. 57). Jak ukázaly analýzy dokumentů vzdělávací politiky (Janík et al., 2010a, s. 9), pojem *kurikulární reforma* je místy používán ze široka pro označení reformy školství jako takového, jinde se vztahuje k dílčím změnám v jeho různých součástech. Rovněž chápání pojmu *kurikulum* je spojeno s problémy. Tento pojem se obtížně propracovává do učitelského myšlení. Analýzy ukazují, že se nestal součástí aktivního jazyka učitelů, na jeho místě se nadále používají

¹⁰Na základě analýzy dokumentů vzdělávací politiky (Janík et al., 2010a, s. 9–15) lze za klíčové pojmy kurikulární reformy považovat: *reforma, kurikulum, decentralizace, autonomie, akontabilita, učitel jako tvůrce kurikula, klíčové kompetence, integrace vzdělávacích obsahů* a další. K metodologickým a dalším otázkám analýzy vůdčích idejí a pojmů školských reform viz Kasper a Kasperová (2011).

spíše tradiční kategorie (učební osnovy, učební plány; dále také: cíle, obsahy vzdělávání apod.). Zdá se, že pojem *kurikulum* prozatím v praxi nenaplnjuje svoji integrující a syntetizující úlohu.

Obtížná uchopitelnost pojmů *reforma* a *kurikulum* jde ruku v ruce s nejasnostmi ohledně *hlavního* důvodu, cíle a předmětu reformních snah. Jakkoliv nejsou cíle kurikulární reformy napříč dokumenty vzdělávací politiky pregnančně a konzistentně formulovány, lze dovozovat, že směřují především k posílení autonomie škol, ke zvýšení míry decentralizace a participace na tvorbě kurikula a k jeho modernizaci v rovině cílů, obsahů (a patrně i metod) vzdělávání. Přesto našim respondentům nebylo zcela zřejmé: (1) *proč* se reformuje – jaký problém má reforma (vy)řešit, (2) *k čemu* by se mělo jejím prostřednictvím dospět a (3) o reformu *čeho* se prvořadě jedná (více kap. 5.4).

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

Idea decentralizace a zapojení pedagogických sborů do tvorby školního kurikula (ŠVP) je spojena s požadavkem na rozšiřování učitelské role o kurikulární činnosti, tj. o činnosti související s tvorbou, realizací a evaluací kurikula. Tento požadavek není gymnaziálními učiteli většinou akceptován (více kap. 5.7). Někteří mají pocit, že jsou na ně delegovány povinnosti kurikulárních ústavů¹¹ (Janík et al., 2010b, s. 50–51). Na pilotních gymnáziích byla akceptace idejí a požadavků kurikulární reformy o něco vyšší než na gymnáziích nepilotních (více kap. 5.9).

Pokud jde o „modernizaci“ kurikula – ústředním pojmem se staly klíčové kompetence jako „nová“ cílová kategorie školního vzdělávání a „nové“ možnosti

¹¹Jednalo se o Výzkumný ústav pedagogický v Praze (VÚP) a o Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV). Od 1. července 2011 byly spolu s Institutem pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP) sloučeny do organizace, která nese název Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV).

a přístupy k uspořádání vzdělávacího obsahu (zavedení širších vzdělávacích oblastí, průřezových témat, integrace vzdělávacích obsahů apod.). Pojem klíčové kompetence vyvolává mezi gymnaziálními učiteli bouřlivé diskuse. V nich je jedněmi kritizován – např.: „Pojem kompetence zásadně odmítám, to není žádný přínos. Když vezmu definici Chomskyho, kompetence jsou nepozorovatelné, hlubinné kognitivní struktury. Na tom nemůže být reforma postavena“ (Janík, Najvar, & Solnička, 2011, s. 7 rukopisu). Jiní naopak pojem klíčových kompetencí vítají – např.: „Takto obecně vymezené kompetence (obecně lidské) jsou v souladu s mými představami o žákovi a následně i absolventovi gymnázia“ (Janík et al., 2011, s. 79). Po politické linii je pojem klíčové kompetence „prosazován“ na základě tzv. lisabonské strategie, kde se objevuje v souvislosti s konkurenceschopností. Tyto pojmy jsou kritizovány z teoretických pozic (Štech, 2007, s. 332 an.; Kaščák & Pupala, 2009, s. 132 an.); jisté výhrady vůči nim vznášejí i někteří naši respondenti – např.: „Kurikulární reforma je plně v souladu s nebezpečným trendem našeho školství: cílem není komeňanský vzdělaný člověk, nýbrž flexibilní, instantní, na trhu práce okamžitě použitelný lidský zdroj“ (Janík et al., 2010b, s. 115).

Výzkum doložil vnímanou náročnost práce s klíčovými kompetencemi (Janík et al., 2010b, s. 88–91). Problematičnost rozvíjení klíčových kompetencí (aritmetický průměr¹² je 2,86) a problematičnost hodnocení klíčových kompetencí (2,90) byla „předstížena“ pouze problematičností stanovení evaluačních kritérií a postupů (3,00) a problematičností vytváření integrovaných předmětů (3,11). Jak je z uvedeného patrné, k „novým“ přístupům k uspořádání vzdělávacího obsahu respondenti zaujímají různé postoje. Jistá zdrženlivost je patrná z výroky respondentky: „Osobně bych byla pro jasné a jednoznačné formulování učiva a pořadí tematických celků (pro všechny školy závazné, odpadly by problémy např. při stěhování žáků a přestupech na jinou školu).“ Naopak pozitivní vnímání nových možností uspořádání vzdělávacích obsahů je patrné z výroky: „Průřezová témata tím, že propojují jednotlivé vzdělávací oblasti, jsou pro praktickou výuku velmi dobré“ (Janík et al., 2011, s. 81).

Diskuse

Jak náš výzkum naznačil a další výzkumy potvrdily (Walterová et al., 2010, s. 152), ideje kurikulární reformy jsou prezentovány prostřednictvím obtížně

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

uchopitelných pojmů. Důsledkem toho může být ideové (obsahové) vyprazdňování reformy. K tomu dochází mj. proto, že se v reformě v přibývajícím míře angažují různí „krátkodobě působící manažeři“, kterým se nedaří pronikat do podstaty věci.

Ukazuje se, že ideje reformy stojí velmi vysoko. Získávají tak charakter regulačních cílových idejí, které jsou oceňovány za to, že školám nabízejí orientaci, avšak současně iritují svojí obtížnou dosažitelností. Vedle toho v extrémní poloze hrozí rozplynutím v neurčitosti, popř. v totalitě. Např. idea plně autonomní školy je neslučitelná s pojetím školy jako instituce (srov. Prášilová, 2008, s. 273 a další). Lze dovozovat, že přínos reformních idejí a s nimi spojených pojmů spočívá přinejmenším v tom, že narušují tradiční učitelské vnímání (kurikulárních) norem (podrobněji k tomu viz Künzli & Santini-Amgarten, 1999, s. 146). Patrně se předpokládá, že poté, co bude učitelské vnímání narušeno, stane se živnou půdou pro přijetí nových idejí. Nejspíše tak máme co do činění se (zdanlivým) paradoxem reformy – na její fungování (v iniciační fázi) lze usuzovat z toho, že irituje aktéry, v jejichž myslích a jednání má vyvolat změny. Je otázkou pro další výzkum, co z těchto iritací vzejde pro další fáze reformy.

Doporučení

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

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

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

Výzkumná zjištění

K aktérům, kteří vstupovali do hry, patřili různí představitelé vzdělávací politiky, instituce jako MŠMT, ČŠI, CERMAT a státní tvůrci kurikula, tj. především VÚP a NÚOV. Nicméně chyběl (či selhal) „vrchní mluvčí reformy“ (Janík et al., 2010a, s. 66–68), který by objasnil, o změnu – reformu čeho se vlastně jedná, jaký problém má reforma vyřešit (kap. 5.4). Velmi silně to vnímali zejména ředitelé a učitelé gymnázií: „My samozřejmě veřejnosti vysvětlíme, o čem je náš ŠVP – i dříve jsme museli vysvětlit, v čem spočívá naše pedagogická práce – ale v čem spočívá celostátně vedená reforma, to by . . . měl vysvětlovat někdo jiný“ (Janík et al. 2010a, s. 68). Hlasy aktérů ze sféry vzdělávací politiky byly učiteli vnímány jako nejednotné, poskytované informace a formulované požadavky někdy až rozporuplné (Janík et al., 2010b, s. 101, 128), jak dokládá i výrok jednoho z respondentů: „Asi by to chtělo, aby ministerstvo nějak lépe zkoordinovalo spolupráci s ČŠI i s těmi, kdo tvořili rámcové vzdělávací programy. . .“ (Janík et al., 2010a, s. 63). Zajímavé je přitom zjištění, že vzdělávací politika se s postupem reformních kroků stále více zaštiťovala hlasem praxe, uměle jej zesilovala a řadu svých opatření za něj „ukrývala“ (např. tvorba tzv. standardů jakožto podkladů pro plošné testování v posledním období, které bychom již mohli nazývat reformou reformy).

Učitelé a ředitelé jako tvůrci školního kurikula (ŠVP) se přitom lišili mírou souznění s principy reformy (Pišová, Kostková, & Janík et al., 2011, s. 279). Jak rozbíráme podrobněji v kap. 5.7, kladný postoj zazníval především od ředitelů a koordinátorů z pilotních gymnázií a od učitelů orientovaných na systém spíše než na žáka (paidotropní orientace) či obsah (logotropní orientace), zatímco mnozí další věřili, že dostatečný prostor pro změnu byl již před reformou (Janík et al., 2010b, s. 127–130). Hlas učitelů a ředitelů byl ovšem poměrně silný ve shodě na tom, že hlavní slovo při tvorbě kurikula by mělo patřit školám, pracovníkům kurikulárních ústavů MŠMT a také akademikům z vysokých škol, případně odborným profesním komorám či asociacím. Naopak určitou zdrženlivost učitelé projevovali vůči hlasům politiků, školských odborů, církví, státních vydavatelů učebnic, a zejména vůči hlasům soukromých testovacích agentur a soukromých vydavatelů učebnic (Janík et al., 2011, s. 63–67). K podobným zjištěním dospěly i některé zahraniční výzkumy (srov. např. Vollstädt et al., 1999, s. 103).

K aktérům reformy učitelé přičetli i akademickou sféru. Na adresu vysokých škol a dalšího vzdělávání učitelů ovšem zaznívala ze škol kritika, učitelské

fakulty podle učitelů „zůstaly stranou reformy“ – na jejich ne-hlas bylo opakovaně poukazováno (Janík et al., 2010a, s. 141; Janík et al., 2011, s. 49–57). Domníváme se ovšem, že důležitou roli sehráli i jiní „vedlejší aktéři“, zejména média. Objevily se různé mediální deformace reformy – hovořilo se většinou jen o tom, že se bude „učit jinak“, o „konci biflování“, o změně metod spíše než změně v rovině cílů a obsahů vzdělávání. Učitelům se tak nedostalo mediální (resp. informační) podpory, o jejíž užitečnosti jsou přesvědčeni (více kap. 5.5).

Diskuse

Množství diskusí o kurikulu a jeho reformě, v nichž zaznívá řada hlasů různě zainteresovaných aktérů, se na první pohled jeví jako pozitivní faktor v reformním směřování. Jakmile se pozornost blíže zaměří na to, kdo a o čem hovoří, kdo komu co vzkazuje a proč, jakou váhu mají různé hlasy, ukazuje se právě tato šíře a množství hlasů jako kontraproduktivní. Důvodem je především chybějící vůdčí (jednotící) hlas, který by reformní diskusi dal jasný směr, logiku a smysluplné řízení. Rozporuplné signály vysílané různými reprezentanty vzdělávací politiky byly v kombinaci s mediální deformací reformních cílů v celkovém efektu rozkladným faktorem i pro reformní úsilí těch učitelů, kteří reformu akceptovali a podporovali.

Mnohohlasnost a tematická roztržitost diskuse – či spíše separátních diskusí jde jednoznačně proti smyslu i realizaci vzdělávací změny. Fullan (2001, s. 11 až 12) upozornil, že zatímco v 90. letech 20. stol. byl v reformních snahách v zahraničí akcent kladen na strukturální změny a akontabilitu, nyní jsou za klíčová slova budoucí vzdělávací změny považována zejména: význam, koherence, propojenost, synergie, soulad/příklon (*alignment*) a schopnost trvale se měnit (*capacity for continuous change*). Z této perspektivy se míra zvládnutí diskuse o reformě jeví jako jeden z důležitých faktorů úspěšnosti reformního směřování. Výsledky našeho výzkumu svědčí bohužel spíše o jejím nezvládnutí.

Doporučení

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

5.3 *Problém jazyka – problém po-rozumění*

Výzkum poukázal na zásadní roli jazyka, resp. jazyků v procesech kurikulární reformy. Jazyk je prostředkem formulace vůdčích idejí reformy, jejich rozpracování v programových i kurikulárních dokumentech, uchopení v procesech implementace reformy i jejich reflexe v procesech realizace. Jazyk je nezbytným integrujícím faktorem reformních procesů, po-rozumění pak podmínkou jejich úspěšného průběhu.

Výzkumná zjištění

Otázka jazyka a porozumění vystupuje ve všech fázích našeho výzkumu, a to jak v pozitivním, tak v negativním smyslu. Pozitivní je zjištění, že reformní pojmosloví do jisté míry působí směrem k teoretizaci praxe, ke zvýšenému zřeteli praktiků k reflexi své práce. Doložen je rovněž „tah“ reformy na zlepšení odborné komunikace učitelů napříč obory zejména ve fázi tvorby ŠVP (Janík et al., 2010a, s. 148).

Výzkumná zjištění poukázala na problémy po-rozumění, které vyplývají z reformní „novořeči“. Lze je konkretizovat na čtyřech rovinách. První z nich se týká samotného jazyka reformy, tj. jazyka kurikulárních dokumentů: některé vůdčí pojmy reformy (např. klíčové kompetence) nejsou jasně vymezeny, tlak na jejich zavádění pak může vést k formalizmu (Janík et al., 2011, s. 25 až 26, 62), a to zejména v situaci, kdy se liší jejich pojetí u různých představitelů vzdělávací politiky (tvůrci státního kurikula, ČŠI, CERMAT). Dokládají to např. výroky učitelů: „RVP G je přesycen pojmy s nejasným obsahem, zbytečně vysokou měrou používá odborné a cizí výrazy pro známý obsah“ (Janík et al., 2011, s. 47).

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

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

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

Diskuse

Hlavní problém spočívá v rozdílnosti jazyků, kterými „hovoří“ jednotliví aktéři reformy, zejména jazyka vzdělávací politiky a jazyka praxe. Na podobné rozdíly poukázaly i zahraniční studie, např. výzkum realizovaný Cassidyovou a Tinningem (2004). Ačkoli se učitelé často domnívali, že problém tkví v tom, že kurikulární dokumenty používají akademický jazyk (Janík et al., 2011, s. 49), ve výzkumu se ukázal opak – jazyk těchto dokumentů se v řadě případů s jazykem teorie (či výzkumu) rozchází, resp. nestaví na stejné konceptuální platformě. Potvrdilo se, že politické pojmy vznikají jinak než pojmy teoretické, mají častěji charakter hesel či metafor než logických konstruktů a patrně mají také jiný „přelomkový“ charakter.

Podmínkou pro to, aby jazyk působil jako integrující faktor reformních procesů, je jeho srozumitelnost směrem „shora dolů“, od teorie ke kurikulárním dokumentům a dále k výukové praxi. Po-rozumění pak umožňuje realizaci i reflexi výukové praxe v intencích reformního směřování. Kurikulární dokumenty a jejich normativní jazyk tedy představují – nebo mají představovat – spojující článek mezi konceptualizujícím jazykem teorie a reflektujícím jazykem praxe (srov. Giddens, 1986). Pokud není tato podmínka naplněna, dochází k dezintegraci na švu mezi projektováním výuky a její realizací. Kurikulární dokumenty potom zůstávají formálním materiálem a reformní ideje jen proklamací, které neovlivňují myšlení a jednání učitelů.

Doporučení

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

5.4 Nejasnosti v tom, o reformu čeho se jedná

Jak bylo uvedeno (kap. 5.1), jedním z problémů reformy je široký výklad pojmu kurikulum. Důsledkem jsou nejasnosti v tom, o reformu čeho všeho se jedná. Předmět reformování může být vedle toho vnímán do jisté míry odlišně na pilotních a nepilotních gymnáziích, a to v závislosti na tom, jaké informace byly kým a v jaké podobě kterým školám poskytovány.

Výzkumná zjištění

Náš výzkum ukázal, že přinejmenším na pilotních gymnáziích je reforma vnímána jako možnost pro uskutečnění spektra změn vztahujících se k profilaci školy, k cílové orientaci vzdělávacích oblastí a oborů, k výběru a uspořádání vzdělávacích obsahů, k metodám a formám výuky. Zdá se, že dominantní je vnímání reformy jako příležitosti pro změny v oblasti výukových metod, přičemž důraz je kladen na metody aktivizující (činnostní učení). Téma změny školy jako takové a jejích funkcí – personalizační, socializační, enkulturační – bylo v rozhovorech reflektováno pouze v náznacích (Janík et al., 2010a, s. 52 až 57).

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

Dotazníkové šetření ukázalo (Janík et al., 2010b, s. 83–87), že gymnaziální ředitelé a učitelé si kurikulární reformu spojují na prvním místě se změnami

v rovině *metod a forem výuky* (aritmetický průměr¹³ je 3,60); následuje vnímání reformy jako změny v rovině *vzdělávacích cílů* (3,40), změny ve *stylu práce učitelského sboru* (3,35), změny v rovině *vzdělávacích obsahů/učiva* (3,27), změny v *atmosféře či klimatu školy* (3,10). Rovněž analýzy vlivu ŠVP na postoje respondentů k vybraným aspektům edukační reality ukázaly (Janík et al., 2010b, s. 117–121), že relativně vyšší souhlas byl vyjadřován s výroky typu: v souvislosti s ŠVP se změnil můj postoj k *přípravě výuky* (aritmetický průměr je 3,00), dále k *realizaci výuky* (2,98) a k *výukovým metodám* (2,94). Teprve poté jsou uváděny *obsahy vzdělávání* (2,79) a *cíle vzdělávání* (2,69).

Diskuse

Poměrně široce je sdílen názor, že kurikulární reforma má přinést především změnu výukových metod. Jak se však uvádí v teoretické literatuře (např. Skallová, 2007, s. 77–81), reformy kurikula jsou většinou zaváděny s cílem revidovat nastavení (tj. cíle) a náplň (tj. obsahy) školního vzdělávání. Dovozejeme, že nejasnosti v tom, o reformu čeho se jedná, jsou způsobeny obtížnou uchopitelností pojmu kurikulum (více kap. 5.1). Svoji roli zde mohou sehrávat i různé „mediální deformace reformy“ (více kap. 5.2).

Důraz kladený učiteli na metody a formy výuky může nepřímě vypovídat o jejich přání učit moderně a zajímavě, aby učení žáky bavilo a přitahovalo. Může však také signalizovat nepochopení pro některé důležité stránky reformní koncepce. Mezi našimi respondenty je totiž doprovázen menším podílem souhlasu s tím, že kurikulární reforma je zaměřena na obsahové změny a na změny ve vzdělávacích cílech (zřetel ke kompetencím). Nabízí se pesimistický výklad tohoto zjištění: kurikulární reforma je učiteli v praxi vnímána hlavně jako „metodikaření“, bez hlubší vazby na kvality didaktické práce s obsahem. S pesimistickou interpretací je v souhlasu poznatek z kvalitativní části výzkumu: nemálo respondentů spojuje reformu s formalizmem a zbytečnými administrativními nároky na úkor vyučování. Zavádění reformy je vytýkáno též nedostatek finanční podpory pro skutečné inovace (více kap. 5.6).

Doporučení

Jasně vymezit, o změnu čeho (především) se v případě kurikulární reformy na gymnáziích jedná; v souvislosti s tím vysvětlit, že změna výukových metod

¹³Byla použita pětibodová škála; aritmetický průměr (3,00) odpovídá středu škály (*ani souhlasí, ani nesouhlasí*).

by za určitých podmínek mohla být důsledkem změny kurikula; specifikovat a zajistit tyto podmínky.

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

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

Výzkumná zjištění

Implementace reformy vyžaduje strategické plánování a formulaci implementační strategie včetně vymezení rolí, které přitom mají sehrávat jednotliví aktéři. Náš výzkum opakovaně poukazoval na fakt, že v procesu implementace je angažována řada institucí a aktérů, přičemž se objevovaly nejasnosti právě ohledně jejich rolí a odpovědnosti. Další problémy byly shledány v tom, jak je reforma jako celek koordinována. V rozhovorech se zástupci pilotních gymnázií bylo např. poukazováno na problematickou komunikaci mezi kurikulárními ústavy, Českou školní inspekcí a CERMATEM, která ve svých důsledcích vedla k rozrůznění interpretací toho, co je v reformě důležité (Janík et al., 2010a, s. 63) – více kap. 5.2. Problematická komunikace měla své důsledky zejména při přípravě nové podoby státní maturity a jejího vztahu k rámcovým a školním vzdělávacím programům.

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

Diskuse

Výzkum ukazuje na selhání MŠMT v roli ideového lídra a koordinátora zavádění reformy – zejména v její aktuální fázi. Zástupci gymnázií vidí rezervy v tom, jak byly ideje reformy komunikovány směrem k aktérům implementace, ale i „navenek“¹⁴. Např. mediální obraz reformy byl vlivem nedostatečné koordinace partikulární a pokřivený, čímž do jisté míry reformu deformoval. To přineslo několik závažných důsledků. Nejasné vyznění reformy umožnilo různé interpretace jejích principů; reforma se tak do jisté míry stala kolbištěm, v němž různí pověření aktéři i nezvaní hosté prosazují svá pojetí a své zájmy. Tato situace přináší řadu kontroverzí a problémů – uveďme jeden za všechny. Zatímco reforma staví na idejích *řízení kurikula na vstupu* (stanovením kurikulárního rámce), *decentralizace* a *profilace škol*, mnohé kontrolní mechanismy jsou nastaveny na *evaluaci výstupů kurikula* (i skrze soukromé testovací agentury) a ve svém důsledku směřují k *formální unifikaci školních kurikul*.

Obecně lze konstatovat, že čím méně je implementace reformy monitorována a řízena, tím více se dostává prostoru pro realizaci podnikatelských zájmů různých lobbistických skupin. Respondenti připouštěli, že diskuse nad různými pojetími vzdělávání je sice legitimní (ČŠI vs. VÚP/NÚOV vs. CERMAT), avšak nelze ji vést tak, aby paralyzovala školy. Respondenti např. kritizují formalizmus reformy, který přímo odporuje ideovému záměru reformy, ale bývá – možná bezděčně – podporován z nejvyšších pater státní správy. Příkladem budiž uplatnění problematického kritéria „soulad RVP/ŠVP“ v přístupu České školní inspekce.

¹⁴V roce 2005 sice byla ve spolupráci Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a Národního ústavu odborného vzdělávání připravena ucelená informační kampaň, která měla seznámit veřejnost, školy (včetně vysokých), žáky, média a další s kurikulární reformou, návrh však na MŠMT ne našel podporu.

V souvislosti s tím se otevírá otázka, zda vůbec (popř. kdy) dojde k završení implementace? (1) Když se státní koncepce (RVP) propracuje na úroveň škol, popř. když se školní koncepce (ŠVP) propracuje na úroveň tříd? (2) Když se ukáže, že ideje obsažené v koncepcích propracovaly do učitelského myšlení, resp. do jejich jazyka? (3) Když se ukáže, že ideje obsažené v koncepcích jsou běžně praktikovány při vyučování a učení? Jak bylo uvedeno výše, o implementaci lze hovořit až v okamžiku, kdy budou naplněny všechny tři zmíněné podmínky. Jejich naplnění je obecně – v současné situaci zvláště – problematické.

Analýzy kurikula jako textu naznačují, že přítomnost proreformní rétoriky v ŠVP je před-programována metodikou jeho vytváření (psaní). Vedle toho, jak poukazují naši respondenti, *Česká školní inspekce* „kontroluje přítomnost všech frází“ (Janík et al., 2011, s. 38 v rukopise) a lpí na souladu RVP/ŠVP možná ve větší míře, než by tvůrci kurikula považovali za rozumné. Prvotním režimem fungování praxe je vlastní jednání, méně mluvení, ještě méně psaní. Učitelé tudíž vznášejí námitky: „vypisování něčeho, co je všem jasné, je hloupost – viz kolonky v ŠVP“ (Janík et al., 2010b, s. 121). Stojí-li v pozadí psaní ŠVP učiteli idea, že toto psaní bude vítanou cestou k rozpochybování učitelského pedagogického myšlení, pak se zdá, že tato idea zůstala nevyslyšena, ne-li nepochopena. Je tudíž třeba dále zkoumat, do jaké míry bylo psaní ŠVP psaním stimulujícím pedagogické uvažování, do jaké míry se jednalo o tvůrčí kolektivní psaní, popř. do jaké míry šlo o přepisování či opisování. Zkoumáme-li implementaci ve smyslu naplnění, nelze se nechat ukolébat tím, že na papíře (v ŠVP) je vše „v pořádku“. Otázkou je, zda a jak se ideje uváděné v dokumentech propracovávají do myšlení a jednání učitelů.

Jak jsme uvedli výše (kap. 5.1), je-li reforma zaváděna jako nástroj změny, je ukazatelem její účinnosti to, že učitele irituje (tj. narušuje jejich vnímání kurikulárních norem). Prozatím se nicméně zdá, že reformní ideje se mnohde neuchytily, na což usuzujeme z analýzy jazyka praxe (kap. 5.3). Dalším problémem je propracování reformních idejí do jednání učitelů a žáků ve školách. Vůdčí ideje reformy je obtížné převést do operační podoby využitelné v praxi. Např. konstrukt klíčových kompetencí stojí velmi vysoko (např. kompetence k řešení problémů evokuje mýtus tvořivého génia), a současně je poněkud pokleslý (např. kompetence k podnikavosti evokuje redukci vzdělání na konkurenceschopnost). Má-li se zkoumat odraz reformních idejí v běžné výukové praxi, je třeba propracovat příslušné „indikátory“. To znamená, že je třeba

vymežit komponenty a kvality příležitostí k rozvíjení jednotlivých klíčových kompetencí (více kap. 5.10).

Doporučení

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

5.6 Podmínky, za jakých se implementuje

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

Výzkumná zjištění

Idea podpory reformy vyvstala jako jedno z výrazných témat výzkumu. Jak na pilotních (Janík et al., 2010a, s. 66–68), tak na nepilotních (Janík, Najvar, & Solnička, 2011, s. 10 v rukopise) gymnáziích upozorňovali respondenti na chybějící podporu „morální“. Podle obou skupin respondentů chyběl silný hlas, který by médiím, a skrze ně rodičům a žákům, vysvětlil principy, na nichž reforma staví (kap. 5.2). Pokusy o popularizaci reformy jsou hodnoceny spíše jako kontraproduktivní (Janík et al., 2010a, s. 67). Jeden respondent z pilotního gymnázia nabízí následující vysvětlení: „Problém je v plánování dlouhodobé koncepce ministerstva. ‚Dlouhodobá‘ koncepce se mění sice ne rok od roku, ale ministr od ministra; ale i to je bohužel dost často.“ Respondent tím odkazuje k faktu, že za osm let, kdy je reforma koncipována a implementována, je Josef Dobeš sedmým řádným ministrem školství.

Všechny skupiny respondentů dotazníkového šetření se shodly na důležitosti podpory materiální a finanční (4,64 resp. 4,60 na pětibodové škále), a rovněž na nezbytnosti podpory informační a metodické (4,48 resp. 4,33 na pětibodové škále). Zároveň upozorňovaly na to, že zejména materiální podpora nebyla školám poskytnuta v dostatečné míře (Janík et al., 2010b, s. 46–49). Jeden respondent z nepilotního gymnázia tuto situaci s odkazem na širší kontext

nedávné finanční krize komentoval slovy: „V současné době nejsou v českém školství příznivé podmínky pro jakoukoli reformu; přesto se ale reformuje“ (Janík, Najvar, & Solnička, 2011, s. 10 v rukopise). V expertním šetření nacházíme podobný výrok: „Je to krásná utopie, v době, kdy nemáme ani na učebnice“ (Janík et al., 2011, s. 81).

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

Diskuse

Výsledky ukazují, že podle některých aktérů nejsou pro implementaci reformy v současné době příhodné podmínky. Upozorňuje se na to, že implementace reformy je v principu finančně náročný projekt, a proto je její spuštění v době globální recese signálem nevhodného plánování. Kromě nepříznivých širších socioekonomických podmínek (které zadavatelé reformy nemohou ovlivnit) byly kritizována i připravenost „užších implementačních podmínek“, jejichž nastavení zadavatelům reformy přísluší.

Problémy spojené s financováním škol implementujících reformu byly ve výzkumu zmiňovány mnoha respondenty na několika úrovních. Finanční a materiální podpora byla školami vnímána jako důležitá, a zároveň nedostatečná. Vedle nedostatků ve finanční a materiální podpoře byly kritické hlasy adresovány také nepřesvědčivé ideové podpoře reformy. Respondenti považovali za obtížné implementovat reformu za podmínek, kdy média podávají o reformě zkreslené informace, často orientované na bulvární témata (vyskytnuvší se problémy) spojená často s extrémními názory (extrémní obhájci či kritici reformy). V tomto ohledu výzkum potvrdil závěry Gregera (2011, s. 20), který upozorňuje, že „(1) jakákoliv změna musí přesně definovat své cíle a musí je dobře komunikovat navenek (fáze iniciace); (2) bez dobře promyšlené a řádně financované podpory školám v zavádění změn žádná reálná změna nenastane (fáze implementace)“.

Personální otázky reformy byly řešeny zejména ve vztahu k hlavním aktérům reformy – učitelům. Implementace reformy byla vnímána jako „nová role“ učitelů, se kterou se musí určitým způsobem vyrovnávat (více kap. 5.9). Byl zaznamenán fenomén učitelů odcházejících ve fázi pilotování z pilotních škol na školy nepilotní, čímž se „opticky“ zvýšila míra akceptace reformy na pilotních gymnáziích (Janík et al., 2010a, s. 90–94). Zároveň však došlo k prohloubení míry rezistence škol nepilotních, které tyto „nespokojené“ učitele přijaly.

Doporučení

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

5.7 Rozporuplné vnímání a přijímání kurikulární reformy učiteli

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

Výzkumná zjištění

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

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

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

Vůči tématům nebo činnostem příznačným pro reformu se respondenti z paidotropní kohorty vyjadřují vesměs z pozice nevyhraněného postoje – s něčím souhlasí, s něčím nikoliv. Nejkritičtější v tomto směru jsou reprezentanti logotropní kohorty, zaměřené na učivo a obor. Ti nejsilněji vyjadřují obavy z poklesu úrovně žákovských znalostí, nejvíce se obávají důsledků reformy a nejvýrazněji upřednostňují tradiční kurikulum před reformním. Představitelé kohorty zaměřené na systém se s reformními kroky relativně nejvíce ztotožňují. Za zvláštní zmínku stojí, že všichni respondenti, včetně zastánců reformy, se shodují v obavách z poklesu výkonu (oborových znalostí) žáků gymnázia pod vlivem reformy.

Diskuse

Jak bylo uvedeno, reforma je přijímána ambivalentně – na jedné straně jsou oceňovány její přínosy, na druhé straně je kritizována pro řadu nedostatků. Určitou roli zde mohl sehrát i fakt, že proces kurikulární reformy na gymnáziích navazoval na předchozí reformní kroky na základních školách; některé z nich měly kladný, jiné záporný vliv – jak naznačují výsledky některých výzkumů (např. Straková, 2007; Urbánek & Wernerová, 2008). Na důvody nízké akceptace reformy usuzujeme z odpovědí na otevřené otázky v dotazníku použitého v našem výzkumu. Můžeme je shrnout do následujících oblastí: (a)

nedostatečná komunikace reformních záměrů směrem k učitelům; (b) nejasná role jednotlivých aktérů reformy a nedostatečná kooperace mezi nimi navzájem (MŠMT ČR, VÚP, ČŠI, koordinátoři tvorby ŠVP, předsedové předmětových komisí, běžní učitelé); (c) formálnost procesu zavádění reformních záměrů; (d) nedostatečná informačně metodická a materiální podpora reformy; (e) přílišný důraz kladený na byrokratické procedury související s reformou; (f) podcenění klíčové role řadových učitelů, jež jsou faktickými realizátory reformy. Uvedené poznatky jsou blízké zjištěním z podobného výzkumu uskutečněného v Německu (Vollstädt et al., 1999).

V celkovém pohledu projevili lepší porozumění i větší vstřícnost k reformě respondenti z pilotních gymnázií a dále ředitelé škol a koordinátoři ŠVP. U všech se dá předpokládat relativně lepší obeznámenost s kurikulární reformou daná tím, že se v reformních aktivitách víc angažovali, museli ideje reformy více studovat a více o nich museli komunikovat. Mohl by z toho vyplývat jeden optimističtější závěr: kurikulární reforma nabývá na smyslu pro ty, kdo se jí v reálné praxi skutečně zabývají a mohou pak sami nejlépe rozhodovat o tom, co jejich žákům prospívá a kdy naopak hrozí formalizmus.

Doporučení

Opírat zavádění reformy i nadále o princip „spoluvlastnictví“, avšak nedovádět jej do extrémní podoby¹⁵. Vytvořit systém finančních pobídek a expertní metodické podpory (např. z pedagogických fakult) pro učitele, kteří prokazují vysokou kompetentnost v zavádění reformy a ve tvorbě školního kurikula.

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

V oficiálních dokumentech české vzdělávací politiky z let 2000–2010 se uvádí, že podstata *implementace kurikulární reformy* spočívá v zavádění dvouúrovňového systému kurikulárních dokumentů, přičemž je rozlišena rovina státu a rovina školy. Zatímco rovina státu je reprezentována *rámčovými vzdělávacími programy (RVP)*, rovina školy je reprezentována *školními vzdělávacími programy (ŠVP)*, jak bylo uvedeno (kap. 5.5). Princip spočívá v tom, že jednotlivé školy si vytvářejí své vlastní ŠVP a to na základě RVP. Tím je realizována idea *decentralizace kurikulární tvorby* a současně se otevírá prostor pro *autonomii škol* (více kap. 5.1).

¹⁵To jest do podoby, aby se jednalo o reformu, kterou si „učitelé vyrobili ve svém volném čase“ – jak současnou situaci reflektoval jeden z našich respondentů (Janík et al., 2010b, s. 50).

Výzkumná zjištění

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

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

Tato zjištění byla potvrzena i v expertním šetření (Janík et al., 2011, s. 31–35). Byla nicméně vyjadřována také skepse pramenící z toho, že deklarovaná autonomie škol a svoboda učitelů při výběru učiva je často potlačována kontrolními orgány, které se zaměřují především na hodnocení formálních kvalit ŠVP (více kap. 5.5). Také další kritiky respondentů jsou neseny v duchu zásadního problému formalizmu, který v některých případech vyústil ve zpochybnění užitečnosti ŠVP. Dokládá to např. následující výrok: „Vše sklouzlo k formalizmu, k práci s virtuální realitou. . . Výchovně-vzdělávací proces je podstatně složitější a rozhodně jej neuchopí umělá konstrukce typu RVP – ŠVP“ (Janík et al., 2011, s. 48).

Výsledky druhé fáze výzkumu ukázaly, že respondenti vnímají vliv ŠVP na své postoje k vybraným aspektům edukační reality jako nepatrný (hodnoty

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

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

Diskuse

Výzkum ukázal, že učitelé považují ŠVP do jisté míry za užitečné, nicméně jsou často hodnoceny jako formální dokument. Učitelé jsou si vědomi nebezpečí formalizmu při zavádění nových kurikulárních dokumentů. Formalismus vzniká ztrátou vazby mezi programem a reálnou prací učitele ve třídách. Učitelé zdůrazňovali, že vazba kurikulárního programu s jeho realizací závisí na osobnosti a profesionální kvalitě učitelů. Vliv ŠVP na postoje učitelů k vybraným aspektům edukační reality patrně není možné přeceňovat. Otevírá se otázka, zda je ŠVP možné považovat za klíčový prvek kurikulární reformy, neboť také účinky ŠVP není zatím možné v rovině výuky ve větší míře pozorovat. V celkovém pohledu ovšem výsledky výzkumu naznačují, že participace na tvorbě ŠVP učitele do jisté míry aktivizovala. Z ŠVP jako hlavního nástroje reformy kurikula se tak

zřejmě stal vedlejší produkt, který ale výrazně přispěl k rozvinutí komunikace a spolupráce mezi učiteli, sdílenímu porozumění koncepci školy a vyjasnění profesní identity učitelů.

Na některých gymnáziích hrozí nebezpečí, že v okamžiku, kdy je ŠVP považován za hotový dokument, může práce učitelů sklouznout do rutiny. ŠVP se tak může stát rigidním dokumentem, jehož potenciál pro aktivizaci učitelů bude vyčerpán. Práce na ŠVP může přispět k profesnímu rozvoji učitelů na školách pouze v případě, že bude ŠVP považován za živý dokument, který budou učitelé průběžně promýšlet, reflektovat jeho obsah vzhledem k výuce a podle ní ŠVP aktualizovat. Tvorba ŠVP tak může podporovat učitele v pojetí reflektivního praktika (Slavík & Siňor, 1993; Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011, s. 30–41). Výsledky našeho výzkumu naznačily, že respondenti si příliš neuvědomují (nezdůrazňují) normativní funkci ŠVP při evaluaci nebo autoevaluaci. V této souvislosti ovšem byla často kritizována nejasná a obtížně srozumitelná terminologie RVP a zejména problematičnost hodnocení některých očekávaných výstupů (více kap. 5.2). Zaznívaly také pochybnosti, do jaké míry a zda vůbec lze měřit kompetence, jak dokládá výrok jednoho z respondentů: „V hospitačních rozhovorech narazím v okamžiku, kdy hodnotím tematické plány versus to, co mají učitelé napsáno u předmětu v ŠVP, a podívám se na kompetence“ (Janík et al., 2010a, s. 137).

Doporučení

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

5.9 Vstupování učitelů do role tvůrců kurikula: rozpaky a zdrženlivost

V souvislosti s kurikulární reformou bývá často diskutována role učitelů. Učitelům byla po dlouhém období centralizované tvorby kurikula svěřena role tvůrců kurikula, což se zdá být citlivým problémem souvisejícím s jejich profesní a osobní identitou. Učitelé tak mohou rozhodovat nejen o procesuální stránce výuky, ale i o její cílové a obsahové dimenzi. Jak uvádí Kratochvílová (2007, s. 107), učitelé se nicméně této role obávají a zdráhají se do ní vstupovat. Tvorba a realizace ŠVP klade na učitele mimořádné nároky na didaktickou analýzu učiva, neboť „tvorba učebních osnov je do značné míry činnost odborná“ (Skalková, 2005, s. 16).

Výzkumná zjištění

Náš výzkum ukázal, že reforma přichází s požadavkem na rozšiřování učitelské role o kurikulární činnosti, který není většinou akceptován (více kap. 5.7). Ukazuje se, že učitelé se mnohdy zdráhají do role tvůrce kurikula vstupovat, a pokud do ní vstoupí, zvládají ji s větším či menším úspěchem v závislosti na svých profesních kompetencích a na podmínkách, v nichž pracují (srov. Janík et al., 2010b, s. 38–42).

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

Toto spojení, není-li jen důsledkem mechanického vyplnění otázek, může vypovídat jak o nedůvěře či zdrženlivosti, tak o pozitivním očekávání. Lze uvažovat o tom, že posuzované aktivity učitelé nepokládají za nesmyslné, protože s nimi mají praktickou zkušenost a dokáží pro ně nacházet zdůvodnění. Mimo jiné zřejmě i proto, že si je vztahují k činnostem, které pro ně byly běžné již dříve. Někteří učitelé mají pocit, že jsou na ně delegovány povinnosti kurikulárních ústavů a rádi by tyto aktivity delimitovali zpět právě do kurikulárních ústavů. Dokresluje to následující výrok jednoho z respondentů: „Kurikulární reforma se mi jeví jako nesmyslný počin. Práce na přípravě kurikulárního dokumentu, která byla dřív doménou specializovaných metodiků, je svěřena do rukou řadových učitelů“ (Janík et al., 2010b, s. 50). Oproti tomu v expertním šetření respondenti deklarovali, že na tvorbě kurikula by se měli primárně podílet právě učitelé (Janík et al., 2011, s. 63–67).

Diskuse

Otázka, do jaké míry má učitel vstupovat do role tvůrce kurikula, může být zodpovědána různě v závislosti na převládající edukační kultuře a tradici. Lze předpokládat, že učitelé, kteří se profesně socializovali v decentralizovaných

školských systémech, se považují za tvůrce kurikula daleko spíše než učitelé, kteří celý život strávili ve školských systémech centralizovaných. Z pohledu české tradice, která je převážně centralistická a v níž je hlavní důraz kladen na metodiku výuky, se může požadavek reformy na rozšíření učitelovy role o kurikulární činnosti (např. tvorbu školního kurikula) jevit jako nepatřičný.

Problematika tvorby kurikula učiteli¹⁶ je v odborné literatuře často diskutována. Zatímco centralizovaná kurikula zaručují lepší obsahovou koordinaci školních kurikul a umožňují dosahovat srovnatelných podmínek a výsledků vzdělávání na jednotlivých školách (viz Glatthorn, 2004, s. 66), zapojení učitelů do tvorby školního kurikula má za cíl zvýšit akceptaci reformních idejí ze strany učitelů (spoluvlastnictví reformy) a přizpůsobovat vzdělávací obsahy potřebám žáků na konkrétní škole (srov. Bailey, 1991). Centralizovaná kurikula (tvořená státními kurikulárními ústavy) a decentralizovaná kurikula (tvořená učiteli) spolu obvykle koexistují. Např. v 70.–80. letech 20. stol probíhaly v západních zemích kurikulární reformy, jejichž cílem bylo mimo jiné zapojit učitele do procesu tvorby kurikula, jehož obsah byl rámcově vymezen centralizovaným státním kurikulem. V mnoha případech však obsah i podoba školních kurikul nenaplnily očekávání, která do nich byla vkládána. Učitelé často tvořili školní kurikula intuitivně, případně tak, aby vyhovovala především jejich potřebám. Byla také patrná snaha pouze formálně vyhovět požadavkům státního kurikula, které bylo z pohledu učitelů hodnoceno jako nesrozumitelné nebo příliš akademické. Experti i politici dospěli k závěru, že tvorba kurikula je příliš komplexní a složitá na to, aby byla učitelům zcela přenechána.

Na druhé straně se objevuje názor, že při tvorbě kurikula není možné učitele nechat stranou. Jsou totiž expertní skupinou, která disponuje bohatými a důvěrnými znalostmi o současné generaci žáků, o jejich učební motivaci i o jejich zábranách v učení se určitému učivu. Zdá se, že tím nejcennějším, co by mohli učitelé a ředitelé do kurikulární reformy vložit, je „akumulovaná moudrost praxe“ na straně jedné a „posouzení realizovatelnosti reformních záměrů“ na straně druhé. Je tedy žádoucí hledat cesty, jak zachytit „hlas praxe“, tj. jak zdokumentovat názory a stanoviska těch, na nichž jsou reformy či jiné změny ve školství doslova osudově závislé. Lze samozřejmě diskutovat o tom, zda míra, v níž se mají učitelé angažovat v tvorbě kurikula, je mírou rozumnou. V této souvislosti se používá metafora „kurikulárního kutilství“ (srov. Pišová,

¹⁶Tvorba kurikula učiteli bývá někdy označována anglickým termínem *School Based Curriculum Development* (SBCD).

Kostková, & Janík et al., 2011, s. 283). To může mít hodnotu skutečného profesionálního mistrovství, ale právě tak se může projevit jako „neumětelství“ – jako ztráta ohledu k pravidlům a jako nepozornost k obecněji platným hodnotám. Kurikulární kutilství je ve svých hodnotných podobách plně oprávněné, protože vysoká míra složitosti a proměnlivosti podmínek výuky nutí učitele, aby zacházel s kurikulárním dokumentem tvořivě, s nutnou mírou improvizace – a tedy „kutilsky“. Z druhé strany, přílišné spoléhání na kurikulární kutilství snadno sklouzne do mělkosti a neporozumění nejzávažnějším principům kurikula, tedy tomu, oč vlastně ve výuce hlavně jde.

Doporučení

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

5.10 Realizace kurikula: formalismus reformy, nebo cesta k nové kultuře vyučování a učení

V souvislosti s naším výzkumem byla uskutečněna analýza poznatků o procesech výuky v různých předmětech uskutečněných v ČR v letech 2001–2009 (Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011, s. 91). Některé z nich berou v úvahu mezinárodní kontext v návaznosti na studie TIMSS a PISA. Výzkumy opakovaně informují o tom, že výuka v českých školách se v první dekádě 21. století potýkala s problematikou vzdělávacího obsahu (výběr, rozsah a kvalita učiva) ve vztahu k dosahování cílů prostřednictvím účinných motivujících metod výuky. Tuto problematiku měla pomoci řešit nová reformní koncepce obsahu vzdělávání reprezentovaná ideou nového pojetí cílů: klíčových kompetencí (Čerych et al., 1999, s. 51).

Výzkumná zjištění

V návaznosti na tato zjištění se čtvrtá fáze našeho výzkumu zaměřila na analýzu kvality realizace kurikula (Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011). Vzhledem k tomu byl vypracován výzkumný design. Šlo mj. o vytvoření teoretického pojetí a metodiky pro výzkumnou reflexi procesu výuky. Konceptové analýzy

procesu výuky metodou hospitačních videostudií poukázaly na to, že nejasnosti spojené s rozvíjením klíčových kompetencí se týkají tzv. hloubkové struktury výuky (Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011, s. 167). Hloubková struktura propojuje cíle vzdělávání se vzdělávacím obsahem prostřednictvím činností, tematické a metodické vrstvy výuky.

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

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

Diskuse

Z výzkumných zjištění a jejich interpretací v předcházejících kapitolách lze vyrozumět, že kurikulární reforma ve vzdělávací praxi bezesporu prokázala svůj vliv na změny v programové oblasti, tj. v oblasti projektovaného kurikula. Prokazatelně se to týká kurikulárních dokumentů (RVP/ŠVP) a problematiky spjaté s pojetím vzdělávacích oborů a cílů vzdělávání (klíčové kompetence, očekávané výstupy, průřezová témata). Otevřená však zůstává otázka, do jaké míry se kurikulární reforma – a její programové změny – skutečně propracovala do školních tříd, tj. promítala se do úrovně *realizace* kurikula, resp. do kvality výuky.

Budeme-li soudit jen z kritik současné české školy odvozených z výsledků měřených mezinárodními testy a shrnutých známým ministerským bonmotem „české školství je nemocné“, reforma kurikula se v kvalitě výsledků výuky

buď zatím neprojevuje, nebo je dokonce považována za jednu z příčin jejich zhoršování. Pokud se týká samotné realizace kurikula, tj. *procesů* výuky, lze o důsledcích reformy soudit jen nepřímou z vnějších ukazatelů anebo z dílčích výzkumů. Přitom však právě změny v kvalitách procesu výuky patřily ve své době k hlavním důvodům, proč kurikulární reformu zavádět.

Z analýzy zahraničních i domácích odborných publikací vyplývá, že kurikulární reforma ve svém důsledku směřuje k prosazení nového pojetí vzdělávání – k tzv. *nové kultuře vyučování a učení* (srov. Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011, s. 158).¹⁷ Má-li ovšem reforma mít takto zásadní a koncepční dopad, musí měnit (1) profesionální myšlení učitelů (jejich pojetí výuky) současně s (2) jejich reálnou činností v praxi výuky. Tím se znovu vracíme ke zjištění, že podpora, kterou učitelé reformě vyjadřují, závisí na míře informovanosti o ní (Janík et al., 2010b, s. 33–42). Informovanost je zde zapotřebí chápat v aktivním smyslu jako schopnost učitelů *rozhodovat se a jednat* v duchu reformy.

K rozhodování a jednání v duchu kurikulární reformy ovšem nestačí jen vyhlásit a napsat (vzdělávací) programy, ale je nezbytné dobře připravit jejich realizátory. Jinými slovy, nová kultura vyučování a učení, na níž je kurikulární reforma založena, vyžaduje systematickou a nově pojatou přípravu učitelů zakotvenou ve vzdělávací praxi. V tomto směru náš výzkum prokázal relativně největší nedostatky, které vyplývají ze systémových problémů v dosavadní přípravě učitelů. Lze je vyjádřit jediným slovem: dezintegrace. Jedná se zejména o nízkou nebo žádnou provázanost pregraduálního a dalšího vzdělávání učitelů, nízkou provázanost teoretické přípravy s praxí ve školách, slabou provázanost mezi přípravou v oborech vzdělávání, didaktickou přípravou a pedagogickou přípravou. To všechno jsou projevy dezintegrace.

Naposled uvedené myšlenky vypovídají o tom, že kurikulární reformu v její realizační fázi je nezbytné pojímat jako reformu *didaktickou, zacílenou na kvalitu výuky*. Naneštěstí právě tato její dimenze je její zřejmě nejnáročnější součástí a je doprovázena největšími problémy.

¹⁷Kultura vyučování a učení je „časově ohraničený souhrn určitých forem učení a vyučovacích stylů a s nimi souvisejících antropologických, psychologických, společenských a pedagogických orientací“ (Weinert, 1997, s. 12). Nová kultura vyučování a učení, která stojí v pozadí kurikulární reformy, je spojována se sociálním a pedagogickým konstruktivismem (srov. Knecht et al., 2010).

Doporučení

Zajistit speciální přípravu ředitelů a učitelů v reflexi a (auto)evaluaci procesu výuky, v odhalování jeho problematických míst a navrhování zlepšujících změn (alteraci). Využít možnosti metodologie reflektivní praxe a jejího instrumentária (např. virtuálních hospitací, hospitačních videostudií) a dalších metod profesní podpory učitelů (mentoring, koučování apod.)¹⁸.

6 Souhrn problémových okruhů a doporučení a výhledy pro další výzkum

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

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

¹⁸Průprava v reflexi a (auto)evaluaci výuky musí být zakotvená ve vzdělávací praxi, ale zároveň jí má co nejméně narušovat. V rámci koncepce reflektivní praxe (Korthagen et al., 2001) lze využít např. virtuálních hospitací a hospitačních videostudií (Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011).

Tabulka 2

Souhrn problémových okruhů a doporučení vztahujících se ke kurikulární reformě (na gymnáziích)

Problémový okruh	Doporučení
(1) Chybí (sdílené) porozumění vůdčím idejím a pojmům reformy	Prohloubit diskusi kolem vůdčích idejí reformy, resp. kolem jejich klíčových pojmů – zpracovat jejich obsah a rozsah a posoudit, do jaké míry jsou pro reformu a její implementaci nosné a perspektivní. Zvláštní pozornost je třeba věnovat <i>obecné vzdělávací dimenzi jednotlivých oborů</i> – adekvátně postihnout vztah mezi obecnými (klíčovými) a oborovými kompetencemi, dovednostmi a znalostmi.
(2) Diskuse o reformě: aktéři reformy a jejich hlasy a ne-hlasy	Zvýraznit vůdčí hlas reformy, zvýšit informovanost jejích všech aktérů, zabránit deformaci vůdčích idejí reformy, poskytnout školám skutečný hlas a tím u nich podpořit pocit spoluvlastnictví reformy.
(3) Problém jazyka – problém po-rozumění	Jasně a funkčně vymežit pojmy používané v kurikulárních dokumentech; dopracovat kurikulární dokumenty zejména ve smyslu operacionalizace obecných cílů (klíčové kompetence) tak, aby byla zřejmá vazba cílů a obsahů vzdělávání; podporovat užívání těchto pojmů v běžné praxi učitelů, např. při dalším vzdělávání, při evaluaci apod.
(4) Nejasnosti v tom, o reformu čeho se jedná	Jasně vymežit, o změnu čeho (především) se v případě kurikulární reformy jedná; v souvislosti s tím vysvětlit, že změna výukových metod by za určitých podmínek mohla být důsledkem změny kurikula; specifikovat a zajistit tyto podmínky.
(5) Když se zavádění má stát zavedeným: implementace reformy jako problém koordinace	Dopracovat implementační strategii kurikulární reformy; koordinovat zavádění reformy z místa, které stojí v hierarchické struktuře nad všemi zúčastněnými institucemi a aktéry. Vytvářet podmínky pro to, aby se reformování vedené shora dolů mohlo setkávat s inovativním úsilím škol vedeným zespoda nahoru.
(6) Podmínky, v jakých se implementuje	Zintenzivnit morální, metodickou, materiální a finanční podporu školám ze strany zadavatelů reformy.
(7) Rozporuplné vnímání a přijímání kurikulární reformy učiteli	Opírat zavádění reformy i nadále o princip „spoluvlastnictví“, avšak nedovádět jej do extrémní podoby. Vytvořit systém finančních pobídek a expertní metodické podpory pro učitele, kteří prokazují vysokou kompetentnost v zavádění reformy a ve tvorbě školního kurikula.
(8) Dvoustupňové kurikulum: RVP a tvorba ŠVP jako klíčový prvek reformy	Propracovat možnosti využití ŠVP (resp. jeho vytváření, realizování, revidování apod.) jako nástroje pro rozvoj školy a učitelů.
(9) Vstupování učitelů do role tvůrců kurikula: rozpaky a zdrženlivost	Jasně vymežit kompetence a odpovědnost jednotlivých aktérů tvorby kurikula. Pracovníci státních kurikulárních ústavů by měli být zodpovědní za výběr a zdůvodnění určitého pojetí oboru, které by následně měli transformovat do konkrétního kurikulárního dokumentu. Učitelé by neměli být z tvorby kurikula zcela vyvázáni; měli by být důležitými partnery pracovníků státních kurikulárních ústavů, a spolupodílet se na tvorbě a revizích kurikulárních dokumentů.
(10) Realizace kurikula: formalizmus reformy, nebo cesta k nové kultuře vyučování a učení	Zajistit speciální přípravu ředitelů a učitelů v reflexi a (auto)evaluaci procesu výuky, v odhalování jeho problematických míst a navrhování zlepšujících změn (alterací). Využít možnosti metodologie reflektivní praxe a jejího instrumentária (např. virtuálních hospitací, hospitačních videostudií) a dalších metod profesní podpory učitelů (mentoring, koučování apod.).

Některé úvahy vedené tímto směrem jsme se pokusili předložit v souvislosti s naší snahou o rozpracování standardu kvality školy a kurikula (viz Janík et al., 2011, s. 93–102).

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

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

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

Literatura

- Altrichter, H., & Wiesinger, S. (2005). Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal für Schulentwicklung*, 9(4), 28–36.
- Bailey, W. J. (1991). *School-site management applied*. Lancaster: Technomic.
- Cassidy, T., & Tinning, R. (2004). 'Slippage' is not a dirty word: Considering the usefulness of Giddens' notion of knowledgeability in understanding the possibilities for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 15(2), 175–188.
- Čerych, L. et al. (1999). *České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie*. Praha: UV Sdružení pro vzdělávací politiku.
- Fiala, P. & Schubert, K. (2000). *Moderní analýza politiky: Uvedení do teorií a metod policy analysis*. Brno: Barrister & Principal.

- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Giddens, A. (1986). Action, subjectivity and the constitution of meaning. *Social research*, 53(3), 529–545.
- Glatthorn, A. A. (2004). *Developing a quality curriculum*. Long Grove: Waveland Press.
- Janík, T. (2011). Příběh české kurikulární reformy. In O. Kaščák, & B. Pupala (Eds.), *Školy v průde refoiem*. Bratislava: Renesans.
- Janík, T., Janko, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., Solníčka, D., & Vlčková, K. (2010b). *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření*. Praha: VÚP
- Janík, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Pavlas, T., Slavík, J., Solníčka, D., & Vlček, P. (2011). *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality*. Praha: VÚP
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., & Solníčka, D. (2010a). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: VÚP
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis Scholae*, 3(3), 9–35.
- Janík, T., Najvar, P., & Solníčka, D. (2011). Od idejí k implementaci: kurikulární reforma v rozhovorech s řediteli (nepilotních) gymnázií. *Orbis Scholae*, 5(3), (v tisku).
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., Hajdušová, L., Hesová, A., Lukavský, J., Minaříková, E., Pířová, M., & Švecová, Z. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: VÚP
- Kasper, T. (2008). Dějiny pedagogického myšlení – současný vzkaz o nesoučasném. *Pedagogika*, 58(1), 1–3.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2011). Die tschechische Lehrerschaft auf dem Wege zur Schulreform. *Příspěvek prezentovaný na konferenci Výchovné a vyučovací koncepce ve střední Evropě v letech 1868–1939 konané v Liberci 26.–27. září 2011*.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2009). *Výchova a vzdělávání v základných diskurzích*. Prešov: Rokus.
- Knecht, P., Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V., & Vlčková, K. (2010). Příležitost k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis Scholae*, 4(3), 37–62.
- Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice* (1999).
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, New Jersey.
- Kotásek, J. (2006). Bílá kniha po pěti letech. *Učitelé listy*, 23. 2. 2006 [online] [cit. 20. června 2011]. Dostupné na WWW: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jiri-kotasek-bila-kniha-po-peti-letech.html>.
- Kratochvílová, J. (2007). Učitelé škol v nové roli „tvůrců“ školního kurikula. *Orbis Scholae*, 2(1), 101–110.
- Künzli, R. & Santini-Amgarten, B. (1999). Wie Lehrpläne umgesetzt und verwendet werden. In R. Künzli, K. Bähr, A. V. Fries, G. Ghisla, M. Rosenmund, & G. Seliner-Müller, *Lehrplanarbeit*. (pp. 144–167). Chur, Zürich: Rüegger.
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*, 59(3), 232–258.

- MŠMT (1996). *Školství v pohybu. Výroční zpráva o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy v letech 1995–1996*. Praha: MŠMT.
- MŠMT (1999). *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*. Praha: MŠMT.
- MŠMT (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*. Praha: MŠMT.
- Pišová, M., Kostková, K., Janík, T., Doulík, P., Hajdušková, L., Knecht, P., Lukavský, J., Najvar, P., Najvarová, V., Maňák, J., Pavlas, T., Slavík, J., Spurná, M., Stehlíková, N., Škoda, J., & Vlček, P. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP.
- Pol, M. (2007). A zase ta reforma. *Pedagogika*, 57(1), 1–3.
- Pol, M., & Erčuli, J. (2010). Trendy v evaluaci práce vedoucích pracovníků škol. *Orbis Scholae*, 4(1), 7–27.
- Prášilová, M. (2008). ŠVP – rozhodování a odpovědnost. In P. Franiok, & D. Knotová, (Eds.), *Učitel a žák v současné škole* (pp. 273–279). Brno: Masarykova univerzita.
- Pupala, B. (2008). Mocenské putá reformy. *Pedagogika*, 58(4), 311–314.
- Skalková, J. (2005). Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika*, 55(1), 4–19.
- Skalková, J. (2007). Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. *Orbis Scholae*, 2(1), 7–20.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Slavík, J., & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43(2), 155–164.
- Spilková, V. (2005). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství. *Pedagogika*, 55(1), 20–25.
- Stibbe, G. (2005). Qualitätsentwicklung im Schulsport durch Schulprogramme. In A. Gogoll, & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (pp. 136–141). Hamburg: Czwalina.
- Straková, J. (2007). Kurikulární reforma z pohledu šetření Kalibro. *Pedagogika*, 57(1), 21–36.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105–116.
- Urbánek, P., Wernerová, J. (2008). Studenti učitelství a jejich vnímání realizace kurikulární reformy. In P. Franiok, & D. Knotová (Eds.), *Učitel a žák v současné škole* (pp. 218–225). Brno: Masarykova univerzita.
- Veselý, A. (2011). Konceptuální rámec pro analýzu vtahu vzdělávací politiky a vzdělávacích výsledků. *Orbis Scholae*, 5(1), 23–52.
- Vollstädt, W., Tillmann, K. J., Rauin, U., Höhmann, K., & Tebrügge, A. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske+Budrich.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita.
- Walterová, E., Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2010). *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.

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

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Autoři

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M. Ed., Mgr. Petr Knecht, Ph.D., Mgr. Petr Najvar, Ph.D., doc. PhDr. Michaela Píšová, Ph.D., M. A. – Institut výzkumu školního vzdělávání PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail:

tjanik@ped.muni.cz

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Katedra výtvarné kultury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni, Univerzitní 22, 306 14 Plzeň, e-mail: ars.gratia@tiscali.cz

Curriculum Reform in Upper-Secondary Comprehensive Schools: Research Findings and Recommendations

Abstract: The paper presents the main research findings and recommendations concerning the implementation of curricular reform in upper-secondary comprehensive schools. The authors analyse ten problem areas of curricular reform, as they were captured in the Kvalitní škola research project. (1) There is no (shared) understanding of the key ideas and concepts of the reform; (2) Discussing the reform: participants and their non-voices; (3) The problem of language, of 'understanding'; (4) Doubts about what is being reformed; (5) When what-is-being-implemented has been implemented: the problem of coordination; (6) Conditions of implementation; (7) Ambiguous acceptance of the reform on the part of teachers; (8) Two-level curriculum: state-level and school-level curriculum as the key elements of the reform; (9) Teachers making a curriculum: doubts and hesitation; (10) Realising curriculum: formalism or a route to the new culture of teaching and learning. Towards the end of the paper, the authors summarise recommendations for the participants on different levels of the reform. They also suggest an outlook for future research in this area.

Key words: upper-secondary comprehensive schools, curricular reform, research into curricular reform, educational policy