

Předkládané číslo Pedagogické orientace je otevřeno přehledovou studií Tomáše Janíka a kolektivu, která shrnuje výsledky rozsáhlého výzkumu kurikulární reformy na gymnáziích. Hlavní zjištění a doporučení (z) tohoto výzkumu byla představena 30. listopadu 2011 na závěrečné konferenci projektu Kurikulum G v Praze. V návaznosti na to odezněly tři diskusní příspěvky reflektující problémy kurikulární reformy z pohledu významných představitelů gymnázií na straně jedné a tvůrců kurikula na straně druhé. Přestože jsou všechny tři příspěvky uveřejněny ve sborníku z této konference, přetiskujeme je na tomto místě ve snaze o jejich širší zpřístupnění a trvalejší zachování.

Redakce

Kurikulární reforma přišla pozdě

Dag Hrubý

Gymnázium Jevíčko – člen rady Asociace ředitelů gymnázií ČR

Školství a reforma školství tvoří v dějinách pedagogiky nerozlučnou dvojici. Každá změna kurikula zpravidla vyvolá okamžitě kritiku připravovaných změn. Většinu kritiků tvoří učitelé škol, kterých se změny týkají. Historie pedagogiky nás poučuje, že se jedná o zcela přirozený, a do jisté míry pozitivní jev, který může vhodně korigovat přehnané očekávání a horlivost reformátorů, a s kterým musí tvůrci kurikulárních změn počítat. Situace se stane složitější, pokud připravované změny přichází do škol k učitelům z centra, ve formě legislativně podporovaných pokynů, které musí být splněny bez ohledu na to, zda jsou učitelé ochotni a schopni požadovanou změnu kurikula akceptovat. Předložit učitelské veřejnosti argumenty, že změny kurikula jsou nutné, lze zřejmě kdykoliv a kdekoliv. Důvodů ke změnám je, jak by řekl matematik, nekonečně mnoho. Oblíbené jsou rétorické figury o tom, že svět se změnil, a proto se musí změnit škola a my učitelé. Zejména starším učitelům podobný slovník něco, nepřiliš pozitivního, připomíná. Odtud se snadno dostaneme ke kritice práce škol a učitelů. Člověk se tak může dočíst, že v minulosti navštěvoval nehostinné transmisivní industriální školy, ve kterých poučený učitel předával poznatky neznalému žákovi. Autor tohoto příspěvku (*1948) měl zřejmě velké štěstí, protože si na žádnou takovou školu ze svého dětství a mládí nepamatuje. Dostáváme se tak k velmi závažnému problému. Místo toho, aby byla provedena důkladná vědecká analýza stavu, který má být změněn, jsme často svědky zdrcující kritiky práce škol a učitelů. V této souvislosti je zajímavé, že heslo *škola* neuvádí celá řada významných encyklopedií, dokonce ho nenalezeme ani v prestižní *Mezinárodní encyklopedii srovnávací pedagogiky* (Husén & Postlethwaite, 1985). O to více se pracuje s pojmy *tradiční škola* a *moderní*

škola. Podle mého názoru se jedná o obtížně uchopitelné pojmy, které k řešení problému změny kurikula nijak nepomáhají. Připomíná to pojmy „staré pojetí“ a „nové pojetí“. Pokud těmto pojmům přiřadíme časový interval, tak každé „nové pojetí“ je budoucí „staré pojetí“. Dostáváme se tak k situaci, kterou jsem si dovolil nazvat „reformní schody“. Učíme, učíme, učíme, až se z „nového pojetí“ stane „staré pojetí“. Provedeme „skokovou reformu“, která je pro většinu učitelů nepřijatelná, mimo jiné z důvodu značné stability pedagogického myšlení, a vystoupíme na další schod. Odborník by možná použil vyjádření, že se jedná o změnu paradigmatu. Ve fyzice to možná funguje lépe než v pedagogice. Výroky typu „svět se změnil, a proto se škola a učitel musí změnit“ jsou pro mne těžko akceptovatelné a neodpovídají přirozené školské realitě. Správné je podle mne říkat „svět se mění a s ním se mění škola a učitelé“. Musí jít o proces spojitý, nenásilný, po malých krocích. Přehnaně řečeno, reforma má probíhat neustále, až si to snad učitelé ani nebudou uvědomovat. Potom se pojem „školská reforma“ stane zbytečným. Mimochodem slovo *reforma*, podle Martina Luthera, znamená návrat k původní formě, návrat k tomu, co se osvědčilo, co bylo pozitivní. Velmi dobře to vyjádřil aktivní účastník pozoruhodné neuskutečněné školské reformy v ČSR ve 30. let minulého století, profesor Bohumil Bydžovský: „Nelze se domnívati, že by škola mohla na dlouhou dobu ustrnout v nehybném tvaru. Bylo by si však přáti, aby reformní pohyb byl spojitý, aby nebylo třeba čas od času zákroků příliš silných, které školu zneklidňují nad potřebu.“ V tomto smyslu, podle mne, současná kurikulární reforma, školy nad potřebu zneklidnila.

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

Výpověď o školských reformách v letech 1948–1989 daleko přesahuje rámec tohoto příspěvku. V tomto období utrpělo školství velké škody, vzdělávací systém byl zneužit ve prospěch komunistické ideologie, reforma stíhala reformu. O účinnosti tohoto systému, zejména po roce 1968, svědčí skutečnost, že to

byli jeho absolventi a studenti, kteří stáli 17. listopadu 1989 na Národní třídě v Praze. Pokud je mně známo, není k dispozici monografie, která by se zabývala podrobnou analýzou školství v letech 1948–1989. Pokusím se nyní oprostít od politiky a ideologie a zamyslet se nad některými principy, které charakterizují reformy v letech 1948–1989. Protože učím na gymnáziu od roku 1974, sám jsem některé poznal na vlastní kůži. Zpravidla byly vydány tzv. experimentální učební osnovy, experimentální učební texty, popř. učebnice a na vybraných školách probíhalo experimentální ověřování. Učitelé jezdili, většinou v sobotu, na školení do Krajských pedagogických ústavů, které byly v krajských městech. Je zajímavé, že veškeré experimentální ověřování „nového pojetí“ dopadlo vždy dobře. Za pár let to však vždy nějak vyšumělo a začalo se s novým experimentálním ověřováním, které opět dopadlo dobře, a tak dále. Získal jsem z toho dojem, že za dané situace v dané době to muselo vždy dopadnout dobře, neúspěch by byl politicky neúnosný. Docela rád vzpomínám na tzv. množinové pojetí výuky matematiky v sedmdesátých letech. Nebyly učebnice matematiky, pouze tzv. komentáře, a učitelé matematiky se museli snažit tvořivě pracovat na vlastních učebních textech, což některým z nich přinášelo radost a uspokojení z vykonané práce. Nakonec i toto tzv. moderní pojetí výuky matematiky mělo krátký život.

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

Jako jeden z hlavních důvodů vidím, že se naprosto nepochopitelně nevyužila k zavedení nového kurikula devadesátá léta minulého století, kdy bylo možné využít jistého nadšení a ochoty učitelů na sobě pracovat a přijímat změny. V publikacích o vzdělávací politice se můžeme dočíst, že sama změna společenského systému je důvodem ke změně kurikula, to prý bez problému přijme i laická

veřejnost. RVP G po roce 2000 oslovilo už trochu jiné učitele, kteří v kontextu společenského vývoje, zejména v oblasti vzdělávací politiky, ztratili část své víry v pozitivní vývoj ve školství. Takové pošetilé akce, jako byla *Výzva pro 10 milionů*, iniciována MŠMT, to v žádném případě nemohly napravit. Připomeňme ještě do dnešního dne neexistující kariérní systém pro učitele, který by umožnil aktivním učitelům ve formě několikastupňové atestace studium pedagogické vědy a předmětů jejich aprobace. Námitka, že mohou i nyní studovat externě v doktorském studiu a získat hodnost Ph.D., je sice do jisté míry oprávněná, ale v každém městě ještě vysoká škola není, zatím, a při úvazku nad 21 hodin týdně je to organizačně, fyzicky a psychicky náročné. Doba, kdy bylo možné působit na učitele morálními apely, se prostě promeškala. I čeští učitelé dobře rozumí v současné době principu 5P (Postup, Plat, Pravomoc, Prestiž, Požitky).

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

V Německu navštěvovalo v roce 2009 víceleté gymnázium 35,4 % žáků, u nás se připravujeme na 5 % a později zřejmě na 0 %, aby byl už konečně klid. Chtěl bych upozornit, že v této souvislosti se občas objeví v diskuzi pojem jednotná škola. Pojem jednotná škola je fenomén české pedagogické literatury a je diskutován již před 1. světovou válkou. Vázat tento pojem pouze na osobu Zdeňka Nejedlého je poněkud nepřesné. Samozřejmě, pokud se vytváří nový kurikulární dokument, hledají se inspirace v zahraničí. Nic proti tomu, je to správné a důležité, ale školství každého státu a národa má také své tradice, které by neměly být zcela zanedbány. Můžeme říci, že i celá Evropa má své

Tabulka 1

Rozdělení počtu žáků v sekundárním vzdělávání v Německé spolkové republice

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

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

tradice, své duchovní dědictví, svůj myšlenkový vývoj od 6. století př. n. l. Připomeňme si v této souvislosti slova ministerského rady F. Maška, který v roce 1923 vedl reformní oddělení MŠNO¹. Oddělení vypracovalo nejen rámcový návrh zákona na úpravu střední školy, ale také školy měšťanské, včetně úpravy vzdělávání učitelů národních škol. Východiskem bylo přesvědčení, že „škola určitého státu a národa má vyrůstati ze zvláštních poměrů tohoto státu a národa i z pedagogické tradice a zkušeností v nich nahromaděných a nesmí mechanicky přejímat z ciziny myšlenky tam vzniklé a třeba i vyzkoušené“. Já vím, že nás období 1948–1989 značně z těchto tradic vykolejilo, nicméně orientace na země, kde se mluví anglicky, a kterou v kurikulárních dokumentech cítím, je příliš silná. Například, přehnaně řečeno, pro nás v Evropě je významnější ústní projev, nikoliv písemný. Mohl bych se naivně zeptat, proč jsme se při tvorbě kurikula neinspirovali v Německu a Rakousku, v zemích s nimiž máme mnoho společného i v historii pedagogiky.

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

¹ Ministerstvo školství a národní osvěty

autorského týmu cítí po odvedené práci bohatší, nemyslím finančně, a že se hodně naučili.

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

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

Je všeobecně známé, že výchova a vzdělávání jsou záležitostmi nejen školy, ale také rodiny a společnosti, sama škola očekávanou úroveň výchovy a vzdělání nemůže zajistit, i kdyby vypracovala nejlepší školní vzdělávací programy. Jestliže je zjištěno na základě mezinárodních výzkumů, že dochází k poklesu úrovně vzdělání českých žáků, tak řešení nelze hledat jen ve škole u učitelů. Za výsledky ve vzdělávání jsou zodpovědní nejen učitelé a škola, ale také žáci sami a jejich rodiče. Žáci a studenti všech druhů a typů škol jsou celkem v pohodě a rodiče jsou stále více legislativně zdatnější, svá práva dobře znají. Současný způsob financování školství v ČR je nevyhovující. Tzv. normativy na žáka a studenta jsou cestou ke snižování úrovně školství. Dále dochází k rozkolísání sítě

škol, školy jsou spojovány a slučovány, což je důsledek nekonceptní vzdělávací politiky v prvním desetiletí po roce 1989. V posledních letech, zejména po posledních krajských volbách a volbách do parlamentu, mám pocit, že MŠMT a zřizovatelé gymnázií na krajích nejsou příliš nakloněni dalšímu rozvoji všeobecného vzdělávání, naopak, preferencí se dostává nad míru odbornému školství. Za této situace, pro gymnázia nepříznivé, nepomohou ani sebelepší úvahy nad kurikulem.

Kurikulární reforma v poločase

Jiří Kuhn

Gymnázium Nymburk – předseda Asociace ředitelů gymnázií ČR

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

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

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

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

Studie, které tým docenta Janíka provedl a dnes je prezentuje u příležitosti ukončení projektu Kurikulum G, pojmenovávají na základě rozsáhlého výzkumu některé skutečnosti, z nichž je patrné, proč implementace reformy zaostává za očekáváním. Se všemi závěry se dá jednoznačně souhlasit. Rád

bych se však ve svém příspěvku zaměřil na ty aktéry ovlivňující úspěch reformy zásadním způsobem, kterým ve studiích nebylo – alespoň podle mého názoru – věnováno dostatek prostoru. Těmito aktéry jsou ředitelé škol. Ve studii se většinou pracuje společně s celou skupinou „učitelé a ředitelé“. Přestože učitelé i ředitelé mají v průběhu kurikulární reformy mnoho společných úkolů a teoreticky by měli sdílet i společné cíle, liší se tyto dvě skupiny důležitým aspektem – odpovědností za výsledek.

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

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

Za dosahování požadovaných či očekávaných výsledků školy jsou odpovědní ředitelé. Z této jednoduché a nezpochybnitelné věty lze dovodit problémy implementace reformy počínaje tvorbou ŠVP až po současnou „náběhovou“ fázi výuky podle ŠVP. Lze z ní ale také dovodit možné ohrožení úspěchu reformy.

Díky osvětové kampani, kterou VÚP provádělo v průběhu mnoha let od prvopočátku reformy až do posledních dnů své samostatné existence, se v povědomí ředitelů podařilo pravděpodobně ukotvit, že reforma přináší zásadní změnu cílů. Logickou snahou ředitelů bylo dosáhnout na svých školách toho, že nově nastavené cíle budou také naplněny. Zde ředitelé narazili potřeby – není jasné, jak to udělat. Nové cíle – klíčové kompetence – není snadné nejen rozvíjet, jak zjišťují naši učitelé dnes a denně, ale jejich postupný rozvoj a dosaženou úroveň je v podstatě nemožné v současných podmínkách žádným způsobem ověřovat. Tato skutečnost umocnila v řadách ředitelů nepokoj a nejistotu.

Jak na tuto situaci ředitelé mohli reagovat? Z manažerského pohledu téměř ztracená situace... Převedeno z pedagogického do „manažerského“ slovníku je ji možné charakterizovat např. takto: Změna „výrobního programu“, bez jasně vysvětlených důvodů změn, ambivalentním přístupem odběratelů, se stávajícími lidskými zdroji bez možnosti jejich výměny a omezenými možnostmi jejich přeškolení, v opozici vůči zaměstnancům, bez podpory mateřského koncernu, při absenci kontrolních mechanismů, bez supportu a s omezenými motivačními prostředky pro zaměstnance, nulovým osobním oceněním ze strany vedení společnosti a jejím celkovým nezájmem o proces, navíc s návodem psaným cizí řečí, které na začátku procesu málokdo rozuměl... Standardní manažer komerční společnosti s několika stovkami podřízených by si situaci rychle vyhodnotil, řekl by si, že mu za to těch 200 tisíc měsíčně nestojí, a začal by hledat jiné, své kvalifikaci odpovídající místo se smysluplnější náplní.

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

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

Do první skupiny opatření podporujících pokračování reformy lze zařadit zejména:

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

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

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

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

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

Zrušením VÚP resp. jeho včleněním do nově vzniklého NÚV, a odchodem pracovníků, kteří byli pro školy dlouhodobě jistotou kontinuity, přicházejí gymnázia de facto o jediný zdroj metodické podpory. Pokračování Metodického portálu s jeho virtuálními hospitacemi, databankou DUM, nabídkou školení

a seminářů... tedy všeho, čím VÚP po leta gymnázia zásoboval a co jim nabízel, je v současné době zahaleno mlhou.

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

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

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

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

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

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

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

Shrnutí, závěry a doporučení:

1. Zadavatelem reformy byl stát, který reagoval na celoevropskou dohodu. Stát je odpovědný za to, jaké mantinely pro reformu nastavil, je odpovědný za to, jaké podmínky pro reformu vytvořil, a v konečném důsledku je odpovědný za to, jak reforma dopadne. Případný neúspěch reformy je neúspěchem státu.
2. Reforma je reformou cílů a reformou obsahu. Z tohoto axiomu se odvíjí vše ostatní – změna metod, změna přípravy učitelů, změny v dalším vzdělávání, změny v kontrolních mechanismech . . .
3. Reforma potřebuje čas a stabilní politickou podporu. Není možné zpochybňovat směr reformy ani její cíle.
4. Bez ředitelů se reforma nebude ubírat správným směrem. Je třeba vytvořit takové podmínky, aby ředitelé vnímali reformu jako jeden ze svých hlavních úkolů.
5. Reforma bude úspěšná, když bude schopná reagovat na měnící se podmínky. RVP proto nemůže zůstat beze změn, ty ale nesmí jít proti smyslu reformy.

Výsledky výzkumu Kvalitní škola z pohledu tvůrce rámcových vzdělávacích programů

Jan Tupý

Národní ústav pro vzdělávání, divize Výzkumný ústav pedagogický v Praze

Výzkum *Kvalitní škola* realizovaný v rámci projektu ESF *Kurikulum G*¹ je nutné považovat nejen za velmi kvalitní, ale ve svém zaměření a rozsahu i za *ojedinelý*. Žádný z kurikulárních dokumentů za posledních dvacet let (i déle), ani žádný ze současných rámcových vzdělávacích programů (RVP), včetně jeho zavádění do praxe, nebyly podrobeny tak důkladnému zkoumání jako *Rámcový vzdělávací program pro gymnázium (RVP G)*. Do značné míry toto tvrzení platí i pro školní vzdělávací programy (ŠVP), které byly na gymnáziu zkoumány

¹ Projekt *Kurikulum G* (s aktivitou *Kvalitní škola*) realizoval Výzkumný ústav pedagogický v Praze (od července 2011 jako divize Národního ústavu pro vzdělávání) a Institut výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Projekt probíhal v letech 2009 až 2011.

více než na jiných druzích a typech² škol (typy škol). Z hlediska gymnázií je to velmi dobře, z hlediska celého systému vzdělávání jde spíše o naznačení vhodné cesty. Podobná či navazující výzkumná šetření by měla zahrnout RVP a ŠVP i dalších typů škol.

Autoři výzkumu *Kvalitní škola* se ve svých výsledných zjištěních zaměřili na 10 problémových okruhů vztahujících se ke kurikulární reformě a kurikulárním dokumentům – RVP G a ŠVP. V příspěvku bych chtěl komentovat některé z nich z pohledu tvůrce (nebo spíše spolutvůrce) RVP i dřívějších vzdělávacích programů a učebních osnov. Z pohledu člověka, který řadu let pracuje v kurikulárním ústavu a měl možnost sledovat nejen samotnou tvorbu kurikulárních dokumentů na státní a školní úrovni, ale současně mohl vnímat i všechno, co ovlivňovalo jejich vznik, schvalování, uvádění do praxe – co případně ovlivňuje práci s RVP a ŠVP dnes, v době počátků jejich úprav (revizí). Zde považuji za nutné připomenout, že v našich podmínkách není zvykem provádět úpravy vzdělávacích programů (učebních osnov) na státní úrovni. Staré programy byly ve většině případů vždy rovnou nahrazeny novými. Možná to bylo tím, že nebyly prováděny podobné výzkumy, jako tomu bylo v případě výzkumu *Kvalitní škola*. Výzkumy, které by ukázaly na problémy a pomohly ke zdůvodněným úpravám těchto programů. Možná mělo a má vytváření dalších nových programů a koncepcí i jiné příčiny a výzkumy a odborné argumenty se v těchto souvislostech jeví jako drahé, zbytečné či problematizující. V každém případě jsou výzkumná zjištění z výzkumu *Kvalitní škola* velmi podnětným podkladem k různým úvahám o tom, proč je situace taková, jaká je, co bylo na různých úrovních uděláno dobře, co zanedbáno, co by se mělo zvýraznit, co vysvětlit atd.

1 Vstupování učitelů do role tvůrců kurikula / Tvůrci státního kurikula / Garance programů

Výzkum ukázal, že „učitelé se většinou zdráhají vstupovat do role tvůrců kurikula, a pokud do ní vstoupí, zvládají ji s větším či menším úspěchem“. Zjistilo se také, že učitelé a ředitelé „chtějí hrát jednu z hlavních rolí při tvorbě a úpravách kurikula, ale chtějí být vedeni“, a to jak na státní, tak do jisté

² Druhem školy zde myslím školy na úrovni předškolního, základního a středního vzdělávání, typem školy rozumím konkrétní školy zajišťující jednotlivé obory vzdělání (základní škola, základní škola speciální, základní umělecká škola, gymnázium, konzervatoř, konkrétní střední odborné školy atd.

míry i na školní úrovni. Za ty, kdo by je měli vést, jsou označováni především pracovníci kurikulárních ústavů.

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

Doporučení k této oblasti výzkumu se zaměřují na „vymezení kompetencí a odpovědností jednotlivých aktérů tvorby kurikula“ a na roli učitelů, kteří by „měli být důležitými partnery pracovníků státních kurikulárních ústavů“. Podle mě *není* v odpovědích učitelů *zcela doceněna role didaktiků jednotlivých oborů na vysokých školách* při tvorbě kurikula, především na státní úrovni. To oni připravují učitele pro dané povolání, vymezují didaktiku oborů, zprostředkovávají první setkání s RVP a ŠVP, diskutují se studenty o prvních praktických zkušenostech na školách. Oni by se proto měli výrazně zapojovat do tvorby RVP a jejich úprav. Zde bych doporučil zamýšlet se nad tím, proč odborníci z vysokých škol, ačkoli se ve skutečnosti ve velké míře účastnili příprav RVP, poměrně dlouho stáli mimo úvodní kroky realizace kurikulární reformy a ani nyní nejsou jako celek aktivní a hybnou silou této reformy? Proč jsou také vylučováni ze současného procesu revizí RVP?

Přestože se výzkum více zabýval ŠVP a rolí učitele při jejich tvorbě, chtěl bych dodat některé poznatky týkající se tvorby nebo revizí kurikula na státní úrovni, protože to je práce ještě náročnější než příprava ŠVP. Nesporně se *tvorba*

a úpravy RVP neobejdou bez zkušeností učitelů jednotlivých typů škol, včetně vysokých, ale ve své podstatě jde o velmi odbornou činnost, která vyžaduje řadu specifických zkušeností, podmínek (obsahových, časových a organizačních) i postupů, které si učitel (ředitel školy) nemůže dovolit, aniž by se alespoň částečně nevyvázal ze své vyučovací či řídicí povinnosti. Proto je zde legitimní otázka, proč jsou počty pracovníků těchto specializovaných pracovišť snižovány na minimum, které ochromuje činnost, pro niž byly vytvářeny, tj. činnost na programech státní úrovně? Proč byl odmítnut model revizí připravený těmito ústavy a proč byly revize RVP odebrány z jejich gesce?

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

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

2 Problém jazyka – problém porozumění

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

pojmy a formulace „obecné a nedají se přímo využít pro ŠVP“ nebo se vymezují „nové pojmy pro známý obsah“.

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

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

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

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

Dovolím si ještě jednu poznámku, jednu myšlenku, která mě dlouhodobě trápí. I přes veškeré možné nepřesnosti a nejasnosti v pojmech RVP se stále mluví o „zahlcení“ novými pojmy (objevuje se to i v daném výzkumu). Kolik nových pojmů RVP skutečně zavedl – 20, 30, víc asi ne? Kolik nových pojmů vstřebávají každoročně třeba lékaři? Kolik nových pojmů vyžadujeme každoročně od žáků a za jejich nezvládnutí jim dáváme špatnou známku? Ano, *legitimní je*

poukazovat na nejasnosti, ale na velký počet nových pojmů? Po 5 i více letech od spuštění kurikulární reformy mi tento argument připadá velmi zvláštní. Zřejmě to souvisí s obecnou neochotou přijímat v našem resortu nové pojmy a hlavně s nimi odpovídajícím způsobem zacházet, používat je v přesném významu a souvislostech. Jinak by nebylo možné nekorektně zacházet i s notoricky známými pojmy, které nepřinesla až nová reforma, například ročník a třída – dítě a žák aj., které jsou jasně vymezené, ale mnohým z nás (včetně představitelů resortu, některých lektorů vzdělávajících učitele aj.) je jedno, jak je použijeme, co řekneme či napíšeme. Dopad je ale víc než destruktivní, jazyková úroveň v našem resortu se rozkolísává stále víc.

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

Třetí a poslední oblast, ke které bych se chtěl vyjádřit z pozice tvůrce RVP, je oblast týkající se diskuse o kurikulární reformě. Výzkum označil tuto diskusi jako „blíže neurčitelný mnohohlas“, v němž je možné „zaslechnout ledacos poučného“, ale za předpokladu, že „se provede analýza toho, co kdo říká a jak to říká“. *Tvůrce RVP musí velmi pečlivě naslouchat tomu, co se o kurikulární reformě a o RVP říká, a analyzovat, co to pro samotný dokument, pro dialog s partnery, pro způsob práce, případně pro návrhy úprav RVP znamená. Pro tvůrce RVP je tato oblast jedna z nejobtížněji řešitelných. Stojí v rámci kurikulárního ústavu (či jiného seskupení) v pozici, kdy garantuje dokument státní úrovně, může jej vysvětlovat, může se v rámci svých úkolů a určených prostředků dohadovat s učiteli a dalšími partnery o optimální podobě dokumentu, může navrhopvat postupy a opatření k realizaci dokumentu v praxi, ale většinu kroků, které jsou podmínkou úspěšné realizace kurikulární reformy, ovlivnit nemůže.*

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

úpravu některé části RVP je třeba diskutovat s konkrétní institucí, skupinou, odborníkem. Pokud oslovení odmítnou s tvůrcem RVP diskutovat, je tvůrce RVP bez pomoci nějakého „hlavního mluvčího reformy“ prakticky bez šance dialog navázat a vést.

4 Závěr

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

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

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

Kaščák, O., & Pupala, B. (Eds.). (2011). Školy v prúde reformiem. Bratislava: Renesans, 2011.

Publikace editovaná významnými slovenskými autory je věnována problematice reformem v oblasti vzdělávání. Sedm autorů (Z. Zimenová, T. Janík, Z. Petrová, M. Rehúš, O. Kaščák, B. Pupala a O. Zápotočná) čtenářům umožňuje nahlédnout do komplexnosti a šíře problémů, které se v souvislosti s reformou vzdělávání otevírají. Téma je sledováno z různých úhlů pohledu a týká se různých úrovní vzdělávání. Všechny kapitoly prolínají ve větší či menší míře kritické hlasy týkající se různých aspektů vzdělávacích reformem. Publikace poukazuje na rozpornost reformy vzdělávání nejen v Česku a na Slovensku, ale všímá si také mezinárodních souvislostí. Autoři jednotlivých kapitol popisují důsledky politických reformních řešení pro každodenní život škol i funkčnost vzdělávacích systémů, přičemž odhalují slabá místa současné vzdělávací politiky.