

*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 učitelé 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 domnívat, že by škola mohla na dlouhou dobu ustrnout v nehybném tvaru. Bylo by si však přáti, aby reformní pohyb byl spojitý, aby nebylo třeba čas od času zákroků příliš silných, které školu zneklidňují nad potřebu.“ V tomto smyslu, podle mne, současná kurikulární reforma, školy nad potřebu zneklidnila.

Připomeňme si nyní ve stručnosti reformní hnutí v letech 1848–1948. Přes velké úsilí reformátorů se podařilo v této době uskutečnit pouze dvě reformy. První reforma, která zavádí osmiletá gymnázia a šestitřídní reálky, je *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
<b>GY</b>	29,4	29,5	29,6	30,1	30,4	30,9	31,5	33,0	34,2	35,4
<b>RS</b>	24,3	24,4	24,5	24,5	25,2	25,8	26,0	26,2	26,4	25,8
<b>HS</b>	22,4	22,7	22,8	22,4	22,5	22,5	21,8	20,4	19,3	17,6
<b>IGS</b>	9,2	8,9	8,7	8,7	8,6	8,5	8,2	8,4	8,7	8,9
<b>SB</b>	9,3	8,9	8,7	8,5	7,7	6,3	6,6	6,3	6,1	7,1
<b>FS</b>	4,9	5,2	5,2	5,4	5,0	5,3	5,2	5,0	4,5	4,5
<b>FW</b>	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 MŠNO<sup>1</sup>. 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 zemi, 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

<sup>1</sup> 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

školy, školy jsou spojovány a slučovány, což je důsledek nekoncepční 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