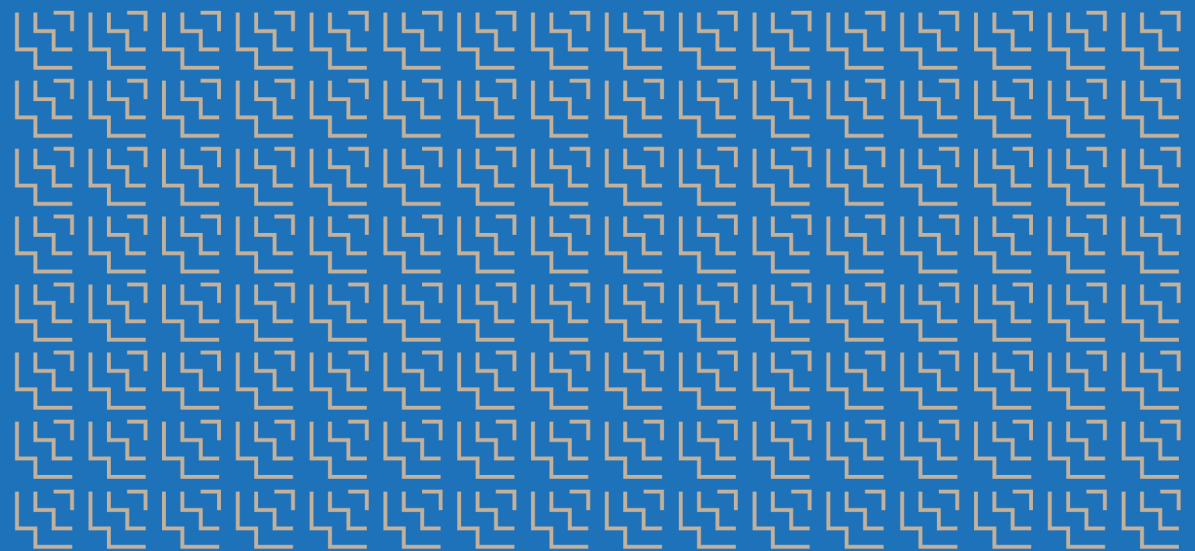


Jan Tupý

# **Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice**

**Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2017**

**Pedagogický výzkum v teorii a praxi**





**Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice  
Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní  
vzdělávání v letech 1989–2017**

Jan Tupý

---

**muni**  
PRESS



Masarykova univerzita

# **TVORBA KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ V ČESKÉ REPUBLICĚ**

**HISTORICKO-ANALYTICKÝ POHLED  
NA PŘÍPRAVU KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ  
PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V LETECH 1989–2017**

**2., DOPLNĚNÉ A UPRAVENÉ VYDÁNÍ**

Jan Tupý

**Pedagogický výzkum v teorii a praxi  
Brno 2018**

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické publikace nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možné kontaktovat na adrese: Nakladatelství Masarykovy univerzity MuniPress, Rybkova 19, 602 00 Brno.

Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi

Svazek 46

Na podkladech spolupracovali: Jitka Jarníková, Jaroslav Jeřábek, Jana Kašparová, Petr Koubek, Markéta Pastorová, Tomáš Pavlas, Karel Tomek, Renata Votavová

Recenzovali: Jana Hrubá, Josef Maňák – 1. vydání  
Tomáš Janík – 2., doplněné a upravené vydání

© 2014 Jan Tupý

© 2014, 2018 Masarykova univerzita

**ISBN 978-80-210-8998-3**

**ISBN 978-80-210-8997-6 (brož. vaz.)**

**ISBN 978-80-210-6740-0 (1. vyd.)**

**<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8998-2018>**

# Obsah

Úvod k 1. vydání z roku 2014 .....	10
Úvod ke 2. vydání z roku 2018 .....	13
<b>1 S novou nadějí: Situace v oblasti kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v období od počátku 90. let do vzniku ČR (1989–1992) .....</b>	<b>14</b>
1.1 Koncepční materiály .....	14
1.1.1 Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě (1991) .....	15
1.1.2 Svoboda ve vzdělávání a česká škola (1991).....	17
1.1.3 Program transformace vzdělávací soustavy (1992) .....	20
1.1.4 Stanovisko NEMES k Programu transformace vzdělávací soustavy (1993) .....	21
1.2 Legislativa .....	22
1.2.1 Novela školského zákona č. 171/1990 Sb.....	22
1.2.2 Listina základních práv a svobod (1991).....	22
1.3 Kurikulární dokumenty .....	23
1.3.1 Učební osnovy základní školy (1991).....	23
1.4 Zhodnocení daného období .....	24
1.5 Přehled použité literatury – kapitola 1 (motto, úvod) .....	26
<b>2 Na cestě k alternativním vzdělávacím programům: Situace v oblasti kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v období před Bílou knihou (1993–1998) .....</b>	<b>27</b>
2.1 Koncepční dokumenty.....	27
2.1.1 Hlavní zásady transformace českého školství (1993) .....	27
2.1.2 Zásady realizace svobody vzdělávání v české škole (1993).....	29
2.1.3 Otevřenost, rozmanitost a kvalita – Zásady rozvoje české vzdělávací soustavy (1994) .....	30
2.1.4 Stručný nástin transformace školství (1994) .....	32
2.1.5 Návrh transformační školské politiky (1994).....	32
2.1.6 Kvalita a odpovědnost (1994).....	33
2.2 Legislativa .....	34
2.2.1 Návrhy změn článků v Ústavě ČR (1995) .....	34
2.2.2 Novela školského zákona č. 138/1995 Sb.....	35
2.3 Kurikulární dokumenty .....	35
2.3.1 Obecná škola (1993).....	35
2.3.2 Občanská škola (1994) .....	37

2.3.3	Základní škola (1996).....	39
2.3.4	Národní škola (1996).....	41
2.3.5	Vzdělávací program 3 + 3 + 3 (1995) .....	42
2.3.6	Reálná škola (1995).....	43
2.3.7	Vzdělávací program 3 + 2 + 4 (1996) .....	44
2.4	Standardy .....	44
2.4.1	Standardy vzdělávání pro obecnou školu (1994).....	44
2.4.2	Cílové standardy a kmenové učivo pro základní vzdělávání – Varianta 0 (1994) .....	45
2.4.3	Návrh kmenového učiva pro 1.–5. postupný ročník základní školy (1995).....	46
2.4.4	Cílový standard a kmenové učivo pro základní vzdělávání – Varianta 1 (1995) .....	46
2.4.5	Standard základního vzdělávání – Varianta 2 (1995).....	47
2.5	Zhodnocení daného období .....	49
2.6	Přehled použité literatury – kapitola 2 .....	52

<b>3</b>	<b>Vícestupňové kurikulum: Situace v oblasti vzdělávání a kurikulárních dokumentů v období od vzniku Bílé knihy k rámcovým a školním vzdělávacím programům (1999–2007) .....</b>	<b>54</b>
3.1	Koncepční dokumenty.....	54
3.1.1	Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice (1999).....	54
3.1.2	České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie (1999).....	56
3.1.3	Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001).....	58
3.1.4	Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2002–2007).....	60
3.2	Legislativa .....	63
3.2.1	Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).....	63
3.3	Kurikulární dokumenty .....	65
3.3.1	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – první verze (2001).....	66
3.3.2	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – druhá verze (2002).....	68
3.3.3	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – třetí verze (2003) .....	71
3.3.4	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – schválená verze (2004) .....	74
3.3.5	Úpravy RVP ZV před zahájením výuky podle ŠVP.....	79



3.3.6	Podpora a propagace RVP ZV .....	80
3.4	Zhodnocení daného období .....	82
3.5	Přehled použité literatury – kapitola 3 .....	85
<b>4</b>	<b>Revize a úpravy RVP ZV: Situace v oblasti vzdělávání a kurikulárních dokumentů v období výuky podle ŠVP a prvních revizí RVP ZV (2008–2013).....</b>	<b>87</b>
4.1	Analyticko-koncepční dokumenty .....	87
4.1.1	Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání (2009) .....	87
4.1.2	Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení (2010) .....	88
4.1.3	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011–2015 (2011) .....	89
4.1.4	Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice (2012) .....	90
4.1.5	Informace o úpravách rámcových vzdělávacích programů, standardech vzdělávání a testování žáků – současný stav, záměry (2012) .....	90
4.1.6	Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do roku 2020 (2013) .....	92
4.2	Legislativa .....	93
4.2.1	Novela školského zákona č. 472/2011 Sb. (2011) .....	93
4.3	Kurikulární dokumenty .....	94
4.3.1	Změny RVP ZV po roce 2007 .....	94
4.3.2	Návrhy na revize RVP ZV (2010) .....	95
4.3.3	Modelové učební osnovy ČJ, M a CJ (2011) .....	97
4.3.4	Revize RVP ZV 1. etapa (2011).....	97
4.3.5	Revize RVP ZV 2. etapa (2011–2012) .....	99
4.3.6	Upravený RVP ZV (2013) a metodická pomoc pro úpravy ŠVP .....	101
4.4	Standardy .....	101
4.4.1	Standardy pro základní vzdělávání (2010–2012) .....	101
4.4.2	Standardy pro základní vzdělávání (2013) .....	103
4.5	Zhodnocení daného období .....	105
4.6	Přehled použité literatury – kapitola 4 .....	108
<b>5</b>	<b>K inkluzivnímu vzdělávání: Situace v období přípravy a zahájení vzdělávání žáků s využitím podpůrných opatření a v období začátku revizí RVP (2013–2017).....</b>	<b>109</b>
5.1	Koncepční materiály .....	109
5.1.1	Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice (2012) .....	110
5.1.2	Strategie sociálního začleňování 2014–2020 (2014) .....	111

5.1.3	Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015–2020 (2015) .....	113
5.1.4	Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 (2015).....	115
5.1.5	Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (2014).....	117
5.1.6	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 (2015).....	121
5.2	Legislativa .....	124
5.2.1	Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. ....	124
5.2.2	Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných .....	127
5.3	Kurikulární dokumenty .....	132
5.3.1	RVP ZV bez přílohy pro vzdělávání žáků s LMP (2016) .....	132
5.3.2	Další úpravy RVP ZV (2017) .....	138
5.3.3	Revize RVP ZV (2013–2017) .....	139
5.3.4	Metodická podpora.....	147
5.4	Standardy (2013–2017).....	148
5.5	Zhodnocení daného období .....	149
5.6	Přehled použité literatury – kapitola 5 .....	153
<b>6</b>	<b>Co říci na konec: O čem nás dosavadní vývoj tvorby kurikulárních dokumentů poučuje.....</b>	<b>154</b>
6.1	Shrnutí.....	154
6.2	Několik otázek místo závěru .....	159
<b>Přílohy.....</b>		<b>161</b>
	Přílohy ke kapitole 1.....	164
	Přílohy ke kapitole 2.....	171
	Přílohy ke kapitole 3.....	193
	Přílohy ke kapitole 4.....	209
	Přílohy ke kapitole 5.....	212
	Samostatné přílohy .....	225
	<i>Přehled opatření, kterými se od roku 2004 měnil RVP ZV.....</i>	<i>225</i>
	<i>Přehled ministrů a ministryň školství v České republice od konce roku 1989....</i>	<i>227</i>
	Použité zkratky.....	228

## **Motto:**

Co je tedy podle vašeho názoru hybnou silou, která může školství změnit?  
Rozum, jedině rozum.

Petr Piřha v článku *Slovo mají ministři*  
*Učitel'ské noviny*, 102(41), 7 (Šteřlová, 1999a)

Lidské bytosti velice úspěšně interagují se složitými systémy. Věnujeme se tomu neustále. Náš přístup je však takový, že je řídíme, aniž bychom tvrdili, že jim rozumíme. Manažeři interagují se systémem: něco udělají, počkají na odezvu a pak udělají něco jiného ve snaze docílit žádoucího výsledku. Nekonečná opakovaná interakce dokazuje, že nevíme jistě, co systém udělá – musíme počkat, a uvidíme. Máme jakési tušení, co se stane. Možná se většinou vyplní. Ale nikdy si nejsme jisti.

Michael Crichton v předmluvě ke knize *Mikro*  
Euromedia Group, k. s., 2013, s. 8. (Crichton & Preston, 2013)

# Úvod k 1. vydání z roku 2014

*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)* pověřovalo v 90. letech minulého století a v počátku tohoto století přípravou kurikulárních dokumentů pro jednotlivé typy škol především své resortní ústavy – *Výzkumný ústav pedagogický v Praze (VÚP)* a *Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV)*. Sloučením zmíněných institucí k 1. červenci 2011 a vytvořením *Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV)* se naskytlá ojedinělá příležitost využít poznatků pracovníků těchto ústavů, kteří se v dané době na přípravě kurikulárních dokumentů<sup>1</sup> (učebních osnov, vzdělávacích programů i rámcových vzdělávacích programů) přímo podíleli, a zachytit jejich zkušenosti z tvorby těchto dokumentů v časovém sledu více než dvaceti let.

Publikace mapuje tvorbu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání od roku 1989 do první poloviny roku 2013 a snaží se o zobecnění uvedených postupů a zkušeností. Text byl původně koncipován šířeji, chtěl zachytit i tvorbu kurikulárních dokumentů v předškolním, středním a speciálním vzdělávání. Měl se také zabývat tvorbou školních vzdělávacích programů (ŠVP). S narůstajícím rozsahem textu a počtem dokumentů, které bylo nutné prostudovat, bylo rozhodnuto omezit tuto práci jen na základní vzdělávání. Pojednání o kurikulárních dokumentech na dalších stupních vzdělávání, o tvorbě ŠVP a o jejich využití v praxi čeká na zpracování v návazných textech. Při práci na této publikaci se současně zřetelně ukázalo, že řada kroků uplatněných při tvorbě kurikulárních dokumentů v základním vzdělávání se opakovala i u přípravy kurikulárních dokumentů pro jiné etapy vzdělávání a mnohé zkušenosti je možné zobecnit.

Text zachycuje v kapitolách 1–3 pohled na koncepční a legislativní materiály, které ovlivňovaly vznik kurikulárních dokumentů. Sleduje i samotné kurikulární dokumenty – jejich pojetí a obsah, především pak dostupné informace o postupech uplatňovaných při jejich tvorbě, schvalování a uvádění do praxe. V kapitole 4 jsou popsány postupy použité při prvních revizích a změnách *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)*. Součástí materiálu je i pohled na vývoj a fungování standardů pro základní vzdělávání v daném období.

Snahou bylo objektivně popsat a zhodnotit vše podstatné, co se při tvorbě kurikulárních dokumentů a standardů dařilo, případně nedařilo. K tomu byly využity myšlenky a ukázky z koncepčních a legislativních dokumentů, z oficiálních materiálů MŠMT i dalších institucí, z interních textů kurikulárních ústavů, ze samotných kurikulárních dokumentů, standardů aj. Pro dokreslení „doby“ a „dobových názorů“ byly využity novinové články a zařazeny autentické výpovědi osob, které se na tvorbě

<sup>1</sup> Z hlediska jednotného vnímání textu hovoříme v celé práci většinou o „kurikulárních dokumentech“, i když se tento pojem ve větším měřítku prosazoval až v průběhu 90. let, kdy začaly vycházet oficiální zprávy OECD o vzdělávání v ČR.

kurikulárních dokumentů podílely nebo měly vliv na jejich schvalování a uvádění do praxe. Využity byly především články z *Učitelských novin*, které mapovaly situaci školství po celé sledované období.

Závěrečná kapitola se snaží postupy a vlivy provázející tvorbu a revize kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání zobecnit a naznačit, co bylo při jejich tvorbě podstatné a co by bylo vhodné s tvorbou či prosazováním kurikulárních dokumentů spojit i do budoucna. Publikace se zároveň snaží pojmenovat problémy a rizika, která proces tvorby, úprav kurikulárních dokumentů i jejich prosazování do praxe v našich podmínkách provázela a která tak byla možným nebo zřejmým ohrožením jejich bezproblémového využití v praxi. Příprava textu byla vedena snahou, aby se dobré zkušenosti zachovaly a zřejmé chyby či „nedotažené kroky“ se staly transparentnějšími a bylo možné se jich příště vyvarovat.

Ke kapitolám 1–4 byly připojeny přehledy použité literatury. Přílohy s ukázkami z jednotlivých kurikulárních dokumentů byly naopak zařazeny na konec publikace, aby nevytvářely příliš velké předěly mezi jednotlivými kapitolami.

Práce si nečiní nárok na úplnost informací, kterých bylo ve sledovaném období mnohem více, než bylo možné zachytit v rozsahu několika desítek stránek. Pozornost byla zaměřena pouze na ty podstatné, z nichž bylo možné vyvodit obecné soudy o tom, co bylo a zřejmě také v budoucnu bude při tvorbě kurikulárních dokumentů a při jejich zavádění do praxe důležité. Uvedené informace je možné do jisté míry porovnávat se situací na Slovensku, kterou popsal Štefan Porubský ve své publikaci *Školské reformy na Slovensku v medzinárodnom historickom kontexte* (Porubský, 2012, s. 55–111). Jeho práce je však obecnější a dotýká se více politického a mezinárodního kontextu školských reforem, méně konkrétních kurikulárních dokumentů, jejich podoby a způsobu jejich tvorby.

Předkládaný text je určen současným i budoucím pracovníkům NÚV, u nichž je předpoklad, že se tvorbou či revizemi kurikulárních dokumentů budou zabývat i v budoucnu. Je také určen všem dalším odborníkům, kteří se budou na tvorbě dokumentů tohoto typu podílet, nebo budou tuto činnost řídit a budou chtít „proniknout do zákulisí“ takové tvorby. Materiál mohou využít i další zájemci o danou problematiku, především z řad ředitelů a učitelů základních škol, či pedagogů a studentů vysokých škol. Zajímavý by mohl být i pro historiky, kteří budou v budoucnu mapovat některé aspekty vývoje školství, atd.

Z uvedeného zaměření publikace vyplynula i dohoda mezi autorem a *Institutem výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity*, který se rozhodl text vydat a využít pro výzkumné účely a vzdělávací aktivity PdF MU. Text tak doplňuje některé texty Institutu z pohledu (tvorby) kurikula a implementace kurikulárních dokumentů do škol<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Více např. v textu *Proměny kurikula současné české školy: vize a realita* (Janík et al., 2010).

Poděkování patří především mým kolegyním a kolegům z NÚV Jitce Jarníkové<sup>3</sup>, Jaroslavu Jeřábkovi, Janě Kašparové, Petru Koubkovi, Markétě Pastorové, Tomášovi Pavlasovi, Karlovi Tomkovi a Renatě Votavové, kteří mě po celou dobu práce povzbuzovali, připravovali rešerše některých materiálů a poskytovali rady a podněty pro úpravu konkrétních částí textu. Poděkování patří i externím expertům Tomáši Janíkovi, Jindřichu Kitzbergerovi, Miloši Rathouskému, Vladimíře Spilkové, Janě Strakové a Elišce Walterové, kteří většinou nečetli celý text, ale ochotně připomínkovali alespoň některé postupně vznikající části textu. Jejich povzbuzení, odborné rady a doplňky byly velmi cenné. V neposlední řadě děkuji kolegyni Jitce Altmanové, která se ujala jazykové korekce textu.

Zvláštní poděkování patří oběma recenzentům Janě Hrubé a Josefu Maňákovi, jejichž podnětné poznámky umožnily dotvořit konečnou podobu textu. Ne všechny připomínky bylo možné uplatnit, někdy by znamenaly podstatnou změnu koncepce textu nebo výrazné zvětšení jeho rozsahu. Kvalitě textu však připomínky rozhodně pomohly. Text byl psán jedním autorem, aby byla zachována jednota obsahu i jazyka. Je předpoklad, že bude možno text dále zpřesňovat a doplňovat. Za každou připomínku a doplnění čtenářům předem děkuji.

Jan Tupý

---

<sup>3</sup> V celém textu nejsou uváděny u jednotlivých osob jejich tituly, protože se mohou v průběhu let měnit.

## Úvod ke 2. vydání z roku 2018

V letech 2013 až 2017 došlo k dalším změnám kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání, tentokrát v souvislosti s řešením otázky inkluzivního vzdělávání. Znamenalo to zásahy do legislativy i do všech RVP, nejpodstatněji do RVP ZV. Změny provázelo i rozsáhlé vzdělávání učitelů a příprava podpůrných metodických textů. Navíc se znovu otevřela otázka revizí a změn RVP v konkrétních cyklech, za jasně stanovených podmínek.

Pro ucelenost informací o procesu přípravy kurikulárních dokumentů od roku 1989 byla publikace rozšířena o novou vloženou kapitolu 5, která mapuje období změn v letech 2013 až 2017. Text byl zpracován ve stejném pojetí jako předchozí kapitoly, tj. zdůrazňuje významné koncepční a legislativní dokumenty dané doby, přibližuje změny RVP ZV a uvádí konkrétní kroky směřující k revizím a změnám RVP ZV. Původní kapitola 4.3.7 *Inovace RVP* byla přesunuta do nové kapitoly 5.3.3 *Revize RVP ZV (2013–2017)* a rozšířena o informace z roku 2013 a dalších let. Nová kapitola 5 je opět provázena dobovými úryvky z článků otištěných v Učitelských novinách, doplněna přehledem vhodné studijní literatury a přílohami dokreslujícími materiály z daného období. Předposlední příloha byla doplněna o zkratky použité v nové kapitole 5 a v poslední příloze byl doplněn přehled ministrů školství do konce roku 2017.

Původní shrnující kapitola 5 byla v tomto upraveném a doplněném vydání označena jako kapitola 6 a rozšířena o některé poznatky autora získané v období let 2013–2017. Rovněž byly provedeny drobné korekce původního textu, aby bylo patrné, že text byl doveden až do roku 2017.

Protože autor odešel na začátku roku 2016 z NÚV, byla nová část textu zpracována bez pomoci pracovníků NÚV. Autor pouze využil některé materiály společně vytvářené pro MŠMT a záznamy z porad k ilustraci konkrétních postupů.

Jan Tupý

# 1 S novou nadějí: Situace v oblasti kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v období od počátku 90. let do vzniku ČR (1989–1992)

První kapitola zachycuje informace o nejdůležitějších koncepčních, legislativních a kurikulárních dokumentech, které charakterizovaly stav a změny ve vzdělávání v období let 1989–1992 a předznamenávaly vývoj kurikulárních dokumentů v období po vzniku České republiky.

Spolu s politickými, společenskými a ekonomickými změnami procházely po roce 1989 zásadními změnami i další oblasti společenského života. Svou podobu zásadně měnilo i školství.

Hlavními úkoly období 1989 až 1992 bylo potvrdit práva občanů ve vzdělávání a zahájit koncepční diskusi o dalším směřování vzdělávacího systému, upravit legislativu a nevyhovující části stávajících kurikulárních dokumentů (v té době šlo o úpravu *Učebních osnov pro základní vzdělávání* – pozn. autora). Těmto třem rovinám – koncepční, legislativní a kurikulární – byla věnována největší pozornost, protože měly rozhodující vliv na samotnou tvorbu a podobu kurikulárních dokumentů.

## 1.1 Koncepční materiály

Z hlediska koncepčních úvah byly před rokem 1993 určující tři materiály: *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě* (Kotásek et al., 1991a)<sup>4</sup>, *Svoboda ve vzdělávání a česká škola* (NEMES, 1991)<sup>5</sup> a *Program transformace vzdělávací soustavy* (MŠMT, 1992)<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Dokument zpracoval pod vedením J. Kotáska tým pracovníků PedF UK: M. Černá, Z. Helus, J. Kalous, J. Průcha, V. Spilková, V. Štech, E. Walterová aj. Podařilo se dohledat pouze podstatný výtah z této práce otištěný v *Učitelových novinách* pod názvem *Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích*, který byl podkladem pro závěrečný dokument.

<sup>5</sup> NEMES (*Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci školství*). Jejím členy byli kromě pedagogů i psychologové, architekti, ekonomové, měla také sekci učitelů. Cílem NEMES bylo vypracovat návrh transformace českého školství. Práce NEMES byla důležitá v tom, že velmi komplexně formulovala cíle transformace vzdělávání. Představiteli NEMES v té době byli především M. Havlínová, K. Goulliová, J. Nováčková, J. Kovařovic.

Řada myšlenek a námětů z návrhu PedF UK a NEMES se později objevila v zákonech a jiných koncepcích a vývoj systému šel směrem k základním trendům, které v nich byly popsány.

<sup>6</sup> Materiál vyšel z dílny MŠMT a završoval dané období.



### 1.1.1 Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě (1991)

Dokument *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě* zpracovaný týmem odborníků z *Pedagogické fakulty UK v Praze* (PedF UK) pod vedením J. Kotáska byl jedním z nejkompexnějších koncepčních textů z počátku 90. let minulého století.

Autoři se v úvodu práce zabývali úkoly školy ve společnosti a významem vzdělanosti. Upozorňovali na to, že:

V době zcela zásadních přeměn, kterými naše společnost bude dlouhou dobu procházet, je zapotřebí vytýčit především elementární představu, tj. základní ideje o tom, jaké školství je důležité. Bez ní bychom mohli pod vlivem ekonomické nutnosti a pod vlivem krátkodobých postojů společnosti učinit taková rozhodnutí, jež by celý vývoj školství nasměrovala chybně. (Kotásek et al., 1991b, s. 1)

Zdůrazňovali, že „funkcí školy není jen připravit žáka k adaptaci do stávajících nebo dokonce státem vyžadovaných struktur, ale má rozvinout osobnost žáka, která stojí v ohnisku zájmu a je tím nejcennějším, s čím škola pracuje [...]“. Upozornili i na to, že:

Škola není pouze institucí s těmito funkcemi. Je rovněž místo, kde všechny děti prožívají podstatnou část svého mládí a většina lidí významnou část svého života [...] je tedy zapotřebí ekonomicky a legislativně umožňovat, aby školy měly hygienicky nezávadné a esteticky uspokojující prostředí; harmonický a funkční vnitřní řád; atraktivní a zájem vzbuzující učební program. (Kotásek et al., 1991b, s. 1)

Při popisu stavu našeho školství před vstupem do Evropy byla připomínána nutnost „přejít na školství demokratické a humánní a dosáhnout standardu, který by jak rozsahem, tak kvalitou odpovídal vyspělým zemím Evropy“. Zajímavý a přínosný byl i další rozbor situace, kde se připomínaly nejen problémy ČR, ale i problémy evropského školství (určité limity vědy, společnosti a jeho životního stylu, vlivu nových generací počítačů a jejich masového užití atd.). Autoři hovořili i o „určitých výhodách“ našeho zpoždění ve vývoji v porovnání s ne vždy pozitivním vývojem v západních státech. Jako příklad uváděli, že naše „zmrazené“ školství znemožnilo vývoj ke ztrátě disciplíny ve školách, k růstu brutality, násilí a zločinnosti mládeže. Rovněž uváděli:

v otázkách drog a nezodpovědné sexuality je třeba se ze západních chyb a problémů spíše poučit, než je na cestě do Evropy co nejrychleji zopakovat<sup>7</sup>. (Kotásek et al., 1991b, s. 1)

<sup>7</sup> Dnes (v roce 2018) se ukazuje, že šlo spíše o zbožné přání, než o realitu v zemi, která leží „na křižovatce“ drogových cest. V současnosti je naše mládež v porovnání s ostatními státy Evropy na předních místech jak v konzumaci alkoholu, tak v užívání drog. Viz *Národní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků* (Kalman et al., 2011), *Mezinárodní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků na základě studie HBSC realizované v roce 2014* (Madarasová Gecková, A., Dankulincová, Z., Sigmundová, S., Kalman, M. a kol., 2016) a jiné dokumenty WHO ČR a Státního zdravotního ústavu.

Autoři dále připomínali, že naše školství nesporně trpí řadou těžkých nedostatků, které ovšem odpovídají celkovému stavu společnosti, a že by bylo

[...] nesprávné při kritice školství vidět pouze pracovníky školství. Na stavu školství se podepsali také žáci škol, rodiče a celá veřejnost. Proto také musíme všichni přispět k nápravě. Aniz bychom generalizujícím soudem prohlásili, že vše bylo špatné, musíme přijmout, že vše potřebuje nápravu (demokratizace školství, kvalita učitelů, změny v obsahu a metodách, nové vybavení tříd atd.). (Kotásek et al., 1991b, s. 1)

Při úvahách o reformě došli autoři k poznání, že aktuální kroky (např. legislativní rámec pro změny) je možné upravit hned. Co se týká rozvoje školství, je „jednorázová reforma prostředek příliš tvrdý a nepružný“. Dlouhodobý vývoj umožňuje „postupné přeměny, nutnou kontinuitu práce učitelů, dává možnost hledat adekvátní a iniciativní řešení různých momentů vycházejících z praxe“. (Kotásek et al., 1991b, s. 1)

Úvahu o délce reformy autoři dokreslili následujícím příkladem (kráceno):

- Standard školství je dán především úrovní učitelů; první připravení absolventi vyjdou za 5 let; aby díky doškolování a přísunu nových absolventů převážil počet kvalifikovaných nad předchozími, vyžaduje to cca 10 let. První etapu, kdy je vytvořen určitý standard středních škol lze tedy odhadnout na 15 let.
- Tím, že je vytvořen standard středních škol, začnou masově vycházet lépe připravení maturanti (po 6 až 8 letech). Tak se vytvoří možnost zvýšit úroveň vysokoškolského studia. Celý cyklus čítající 22–25 let zde znovu začíná.
- Výhled na 40–50 let k nápravě škod hromaděných po přesně stejnou dobu není zarážející. Odpovídá také dvojí generační výměně, na níž je odhadována sociálně-etická reparace hromadění duchovních devastací. (Kotásek et al., 1991b, s. 2)

V části Obsah a rozsah učiva autoři vyslovili požadavek

redukce učiva, především na nižších stupních škol. Vedle toho je nutné daleko více zaměřit školu na vytváření postojů a přístupů. Toto úsilí bude ovšem vyžadovat rozsáhlou změnu v hodinových dotacích jednotlivých předmětů, což bude narážet na ekonomické a sociální otázky spjaté se složením a tvorbou učitelských sborů. (Kotásek et al., 1991b, s. 2)

Na obecnější úvod navazovaly dílčí diskusní pasáže, týkající se systému vzdělávání, potřeb dětí ve vzdělávání, výchovy a vzdělávání postižených dětí a mládeže, vzdělávání dospělých, vztahu vyučování a učení – proměn metod aj. V části týkající se trendů vývoje vzdělávacích obsahů autoři připomněli analýzy funkcí, výběru a uspořádání učiva české základní a střední školy a inovace obsahu vzdělání v zahraničních vzdělávacích soustavách. Z nich vyplynulo, že v českém vzdělávacím obsahu (kráceno):

- jsou některé funkce vzdělávání realizovány nedostatečně;
- v obsahu převažuje předimenzovanost učiva a orientace na normativní vymezení poznatků;
- nejsou dostatečně respektovány potřeby žáků, zejména v oblasti hodnotové a emocionální (deficit humanitních a esteticko-výchovných předmětů);
- nejsou respektovány změny ve sféře práce. (Kotásek et al., 1991c, s. 11)

V zahraničních kurikulárních dokumentech směřuje trend k (kráceno):

- syntéze obsahu (integrované předměty);
- variabilitě obsahu vzdělání;
- diferenciaci obsahu vzdělání,
- inovaci časového uspořádání obsahu vzdělání;
- autonomii škol při realizaci obsahu vzdělávání. (Kotásek et al., 1991c, s. 11)

V obecných nárocích na tvorbu kurikula pro českou školu bylo požadováno, aby „tvorba obsahu vzdělání byla prováděna komplexně“. Obsah

nemůže být omezován jen na poznatky, nemůže být chápán jako závazný pro všechny školy daného typu, ale jako „rámec, v jehož prostoru musí mít jednotlivé regiony, školy a učitelé, v určité míře i rodiče a žáci možnost modifikovat centrálně vymezené obsahy vzdělání podle vlastních potřeb a obsah vzdělání musí být v souladu s podmínkami reálného vzdělávacího procesu. (Kotásek et al., 1991c, s. 11)

Dosavadní praxe tvorby centrálních plánů a učebních osnov byla označena jako „nepřijatelná“, naprostá volnost nebo velmi obecný rámec kurikula jako „nevhodné pro většinu škol a učitelů“ a současně bylo konstatováno, že „chybí systém objektivních kritérií hodnocení výsledků vzdělávání“. (Kotásek et al., 1991c, s. 11)

Konkrétní doporučení pro realizaci kurikulární politiky dokument shrnoval do těchto bodů: 1) oslabit normativnost a unifikovanost centrálního kurikula, 2) postupně přesouvat těžiště tvorby kurikula na úroveň školy, 3) posílit funkci objektivních kritérií hodnocení jako vzdělávacích standardů.

Na úrovni centra pak požadoval vytvořit:

- základní (národní) kurikulum, obsahující charakteristiky hodnotového rámce, funkcí, cílů, obsahu, klimatu a organizace práce školy, spolupráce s rodiči a komunitou;
- metodiku tvorby školního kurikula;
- modelové učební plány;
- rámcové učební osnovy (zvláště pro předměty či obsahové cykly nové a nově koncipované);
- systém vzdělávacích standardů pro klíčová období věku a vzdělanostní dráhy (6, 11/12, 14/15, 17 let) s funkcí diagnostickou a zpětnovazební a nástroje jejich měření;
- státní komisi pro kurikulum a hodnocení s koordinační funkcí. (Kotásek et al., 1991c, s. 11).

### **1.1.2 Svoboda ve vzdělávání a česká škola (1991)**

Materiál *Svoboda ve vzdělávání a česká škola* představoval další zásadní koncepční návrh změn vzdělávacího systému v České republice před rokem 1993. Materiál o rozsahu 99 stran vznikl od února 1990 do července 1991. Jeho obsahem byla nejen celková analýza stavu vzdělávacího systému v ČR na pozadí zahraničních zkušeností,

ale i návrhy na transformaci hlavních oblastí vzdělávacího systému – kurikula, vzdělávacích procesů, prostředí školy, funkcí školy, řízení školy i dalších podpůrných a záchranných systémů.

Situace ve vzdělávání byla v dokumentu charakterizována takto (kráceno):

- zásadní reformu potřebuje celý vzdělávací systém – jde o celkovou změnu pojetí, která postupně vyústí ve změnu obecného povědomí;
- deformace se projevují především v oblasti koncepce (školské filosofie a politiky), ve struktuře, obsahu, procesu vzdělávání a v klimatu školy;
- deformace obsahu a procesu vzdělávání jsou velmi podstatné a jsou často v laické i odborné veřejnosti vnímány nepřesně;
- návrhům na školskou reformu zatím nepředcházela diskuse o vzdělávací politice, cílech a zásadách, teprve od nich má smysl realizační návrhy odvozovat;
- změna vzdělávacího systému bude výsledkem nejen reformních kroků centra, ale i následného trvalého procesu transformace zvnitřku a zdola;
- zatím nedozrálo celkové prostředí k tomu, aby se vzdělávací politika mohla stát středem společenského zájmu veřejnosti. (NEMES, 1991, s. 2–7)

Velký prostor byl v dokumentu věnován pojetí svobody ve vzdělávání a jeho jasnému vymezení, které ústilo v apel na změnu legislativy:

[...] žádný druh společensky podmíněné péče nemůže omezovat svobodu jednotlivce, ať svými důsledky nebo dokonce literou zákona. Posláním demokratického státu je naopak poskytovat veškerou podporu svobodě jednotlivce a podle toho vytvářet legislativní normy. (NEMES, 1991, s. 39)

Podrobně se materiál věnoval i otázkám práv a povinností ve vzdělávání, odpovědnosti při volbě vzdělávací cesty, otevřenosti a pružnosti vzdělávacího systému, diverzifikaci vzdělávací nabídky, dostupnosti a návaznosti vzdělávací cesty, autonomii škol atd.

Zvláštní důraz byl v materiálu kladen na vysvětlení potřeb žáka ve vzdělávání a jejich respektování. V souvislosti s tím bylo kritizováno převažující frontální vyučování jako způsob práce, který

neumožňuje komunikaci žáků mezi sebou, [...] neumožňuje činnosti přiměřené věku [...] neposkytuje žákům téměř žádnou volbu, za kterou by nesli odpovědnost, vše se děje na stejný pokyn a ve stejnou dobu [...] neumožňuje brát v úvahu ani respektovat individuální rozdíly ve schopnostech, dovednostech, znalostech, nepodporuje koncentraci pozornosti, motivaci atd. (NEMES, 1991, s. 39)

- Kritice byly podrobeny i tehdejší učební osnovy (viz o nich dále) a metodické příručky, které podle autorů materiálu dokumentovaly „nedemokratické principy, jimiž bylo školství řízeno, centrální nadirigovanost obsahu učiva, hodinových dotací i metod výuky“ a neponechávaly „možnost volby učitelům, školám, žákům a rodičům. Jeden obsah pro všechny děti ve stejný čas a stejným způsobem

automaticky odsuzují některé žáky k částečnému nebo totálnímu neúspěchu.<sup>8c</sup>  
(NEMES, 1991, s. 39–40)

Značný prostor byl v textu také věnován problematice změny klimatu školy. Důraz byl kladen na úspěšnost každého žáka, na odbourání klasifikace (tím i strachu žáků) a jeho nahrazení slovním hodnocením, na změnu role učitele a jeho kooperující přístup k žákům i rodičům, na změnu metod práce, především využívání skupinové výuky, pomoc asistentů učitele atd.

Z pohledu změn kurikula materiál doporučoval (kráceno):

- vyjít z široké diskuse o zásadách školské politiky, ale i o tom, co od škol v konečném důsledku žádat;
- zvýraznit utváření postojů žáků jako hlavního smyslu vzdělávání; u dovedností a poznatků zdůraznit jejich funkčnost;
- provést změny v obsahu vzdělávání s požadavkem na jeho variabilnost;
- změny obsahu doprovázet změnami v metodách výuky, které podpoří aktivitu žáků a individualizaci vzdělávání;
- centrálně stanovit jen rámcové cíle, strukturu a obsahy jednotlivých předmětů; definovat výstupy ve formě standardů dovedností a znalostí pro závěr 1. a 2. stupně základní školy, které by měly být zárukou, jak vůči jedinci, tak vůči společnosti;
- odstranit encyklopedičnost výuky, verbalismus, předimenzovanost a rozptýlenost obsahu; organizaci a metody výuky ponechat plně v kompetenci učitelů;
- vytvářet nové a integrované předměty. (NEMES, 1991, s. 40)

Za nejobtížnější část tvorby kurikula bylo označeno

vymezení společného jádra vzdělání prolínající všemi předměty, tedy vytváření a kultivace oněch dovedností a postojů, které považujeme za nejzávažnější komponentu vzdělávání? (NEMES, 1991, s. 42)

Celkově byl materiál velmi progresivní, směřoval k odbourání různých bariér ve vzdělávání, k celoživotnímu učení, k individuální odpovědnosti za vzdělávání a volbu vzdělávací cesty a k dalším řešením. Inspirativní byla závěrečná slova ke změně vzdělávacího systému:

[...] dosáhnout změny školského systému je záležitost mnoha let. Za důležité nepovažujeme, za jak dlouho se ho dosáhne, ale aby byla cílová koncepce definována a formulována již nyní, aby s ní byla veřejnost seznámena, aby se k ní mohla vyjádřit. V tomto kontextu je tedy základním úkolem uvolnit strukturu systému, umožnit experimentaci učitelů, ale nedělat ze změn hned normu. Tam, kde pro změny nejsou a v nejbližší době nebudou podmínky, by měly dále fungovat stávající prvky systému, obsahové i institucionální. (NEMES, 1991, s. 65)

<sup>8</sup> Z materiálu NEMES není jasné, do jaké míry se kritika týkala učebních osnov před rokem 1991 a do jaké míry i upravených učebních osnov z roku 1991. Vzhledem k pouze dílčím úpravám, které byly v učebních osnovách provedeny, se zřejmě týkala obou verzí učebních osnov.

<sup>9</sup> Tyto úvahy byly zřejmě předzvěstí klíčových kompetencí vymezených později v rámcových vzdělávacích programech.

### 1.1.3 Program transformace vzdělávací soustavy (1992)

*Program transformace vzdělávací soustavy* předložilo MŠMT v roce 1992 jako podklad pro zahájení diskuse o proměně českého školství. Materiál vycházel z několika podkladových textů<sup>10</sup> a obsahoval: 1) Situační zprávu se stručným odkazem na situaci v zahraničí, s rekapitulací snah o transformaci vzdělávání po roce 1989 a s vymezením hlavních problémů transformace vzdělávacího systému; 2) Zásady vzdělávací politiky ve 43 bodech členěných do sedmi problémových okruhů; 3) Návrhy na opatření s termíny mezi roky 1993–1998. Přílohou byl soubor demografických údajů.

Materiál MŠMT potvrdil, že české školství potřebuje zásadní změny, které „nemohou být jednorázovým krokem, ale musí mít charakter kontinuálního vývoje – transformace.“ (MŠMT, 1992, s. 2) Současně připouštěl, že uvedené názory by měly projít veřejnou diskusí.

Při srovnání českého vzdělávacího systému se zahraničními modely vzdělávání uváděl „Program transformace“ tyto nedostatky našeho školství (kráceno):

- pokles společenského a ekonomického postavení učitelů;
- potlačení iniciativy a tvořivosti;
- omezení kontaktů pedagogů se světem, způsobené jazykovou bariérou;
- odtrženost a uzavřenost vzdělávacího systému a malou přizpůsobivost potřebám společnosti; uzavřenost škol vůči životu lokality;
- malou rozmanitost typů škol, omezenou prostupnost, selektivitu, nedostatečnou možnost korekce při nevhodné volbě vzdělávací cesty, omezený přístup ke vzdělávání v pozdějším věku;
- deformaci vztahu učitel – žák, direktivní přístupy k žákům, důraz na vnější motivaci, nedostatečný zřetel na individuální zájmy a schopnosti žáků, neexistující diferenciaci, uniformitu, zaměření na průměrného žáka atd.;
- deformaci vztahů školy a rodiny;
- encyklopedismus, nadměrnou orientaci na faktografické znalosti, malou aktivitu a tvořivost, malou schopnost pracovat samostatně, komunikovat a řešit problémy v týmu. (MŠMT, 1992, s. 5)

Materiál MŠMT v mnohém čerpal z textů PedF UK i skupiny NEMES. Shodoval se v některých cílech, v otázkách svobody ve vzdělávání, ve struktuře vzdělávacího systému i v otázkách řízení. Podrobněji pak rozpracovával financování vzdělávání.

<sup>10</sup> Podkladem byly především materiály PedF UK Praha pod vedením J. Kotáska a skupiny NEMES uváděné v této práci a dále texty pedagogické komise *Jednoty českých matematiků a fyziků*, skupiny pro vzdělávací alternativy IDEA a nezávislé skupiny vedené V. Pařízkem. Ani jeden ze zmíněných dokumentů nebyl přijat jako oficiální materiál.

Z hlediska kurikulárních dokumentů byla v textu zdůrazněna následující témata:

- postojová výchova, ovládnutí funkčních dovedností, probouzení zájmu o poznávání, ovládnutí technik poznání a kultivace schopnosti nové informace kriticky analyzovat;
- vymezení závazného učiva (povinného jádra kurikula) a závazné úrovně jeho zvládnutí (standardů) jako požadavku na kvalitu a rozsah vzdělávání v uzlových bodech vzdělávací dráhy (ve vybraných předmětech); standardy stanovit jako minimální znalosti;
- diverzifikace vzdělávacích programů v rámci celého systému vzdělávání a individualizace programů na úrovni škol a tříd; variabilitnost učebního plánu pro profilaci školy, integraci předmětů, využití průřezových témat, projektů a komplexních úkolů;
- evaluace na třech úrovních, vzdělávacího systému – státu, školy a žáků. (MŠMT, 1992, s. 9 a 16)

Podstatná část programu transformace byla věnována Návrhu opatření, v němž bylo ve 22 bodech formulováno 35 opatření, včetně termínů jejich plnění.

Z hlediska kurikulárních dokumentů byla vymezena tato opatření (kráceno):

- Vypracovat a zahájit ověřování programu kurikulární reformy *obecné školy* na vybraných školách – tento program měl definovat: vymezení pojmu a funkce kurikula; vymezení jádra kurikula; vyřešení vztahů mezi standardy a kurikulárními programy; vymezení funkce forem a způsobů evaluace. V návaznosti na to měly být zahájeny práce na celkové kurikulární koncepci vyšších stupňů. (T: 9/1993)
- Všeobecné zavedení standardů a nového učebního plánu ve státních školách. (T: 9/1998) (MŠMT, 1992, s. 9 a 16)

#### **1.1.4 Stanovisko NEMES k Programu transformace vzdělávací soustavy (1993)**

Materiál *Stanovisko k Programu transformace vzdělávací soustavy* vyšel až na začátku roku 1993, ale zařazujeme jej do této kapitoly, protože bezprostředně souvisí s výše uvedeným *Programem transformace vzdělávací soustavy*. Skupina NEMES v něm zhodnotila návrh MŠMT. Přivítala první „polistopadovou“ vizi (filosofii) vzdělávání z dílny MŠMT, ale současně konstatovala, že v dokumentu chybí řada podstatných koncepčních otázek: např. nástin úpravy legislativy, která transformaci brzdí; vystižení nových trendů českého školství; základní negativní systémové znaky; některé okruhy školské politiky (pedagogická autonomie, neselektivnost základních škol, pojetí speciálního školství, zásady systému vzdělávání a dalšího vzdělávání učitelů aj.). Nejzásadnější připomínka byla formulována takto:

Pokud MŠMT skutečně vážně míní *Program* jako podklad pro diskusi, nemůže dávat tak blízké realizační termíny v oblastech, o kterých není vůbec jisté, zda společnost přistoupí na jejich řešení v duchu navrhovaném MŠMT. (NEMES, 1993, s. 7)

## 1.2 Legislativa

Od změny společenských podmínek v roce 1989 do konce roku 1992 prošel zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon), několika úpravami (novelami).

### 1.2.1 Novela školského zákona č. 171/1990 Sb.

Podstatná byla především novela č. 171/1990 Sb., která vytvořila legislativní podklad pro první důležité systémové změny v české vzdělávací soustavě:

- byla odstraněna povinnost jednotné ideové orientace výchovy a vzdělávání (vznik apolitičnosti školství), bylo zdůrazněno vlastenectví, humanita, demokracie a umožněna náboženská výchova;
- povinná školní docházka, která dosud trvala 10 let (8 let na základní škole + 2 roky na střední škole), byla zkrácena na 9 let; devátý rok docházky se nadále uskutečňoval na střední škole, pokud se žák nedostal na střední školu nebo se na ni nepřihlásil, pokračoval vzděláváním v devátém ročníku na základní škole<sup>11</sup>;
- došlo k zavedení právní subjektivity škol a byly vymezeny podmínky pro vznik nestátního školství – škol církevních a soukromých s možností výuky za úplaty;
- do systému vzdělávání byly začleněny základní umělecké školy a víceletá gymnázia;
- byla zavedena možnost diferenciací výuky podle schopností a zájmů žáků;
- neslyšícím a nevidomým bylo zajištěno zákonné právo na vzdělávání s použitím znakové řeči a Braillova písma;
- bylo umožněno používat ve výuce i jiné učebnice, než byly uvedeny v oficiálním seznamu ministerstva školství.

### 1.2.2 Listina základních práv a svobod (1991)

Velký význam pro další diskuse o vzdělávání a jeho nasměrování mělo publikování Ústavního zákona č. 23/1991 Sb. (ze dne 9. ledna 1991), který uvozoval *Listinu základních práv a svobod*. Listina byla přijata ještě v období federálního státu a po jeho rozdělení se stala součástí ústavního pořádku České republiky. Článek 33 *Listiny* byl

<sup>11</sup> Devítiletá základní škola v dnešní podobě s pěti ročníky 1. stupně a čtyřmi ročníky 2. stupně byla uzákoněna v roce 1995 novelou č. 138/1995 Sb.



věnován vzdělávání. Vymezil tato práva a povinnosti: 1) právo na vzdělávání pro každého a povinnost školní docházky po dobu, kterou stanoví zákon; 2) právo na bezplatné vzdělávání v základních a středních školách, podmíněně (podle schopností občana a možností společnosti) i na vysokých školách; 3) právo zřizovat i jiné školy, než státní a vyučovat na nich za úplatu; 4) povinnost stanovit zákonem pomoc státu při studiu.

## 1.3 Kurikulární dokumenty

Jediným kurikulárním dokumentem pro základní vzdělávání v té době byly *Učební osnovy základní školy*, které postupně vznikaly v průběhu 80. let a v roce 1991 byly upraveny pro „vzniklou situaci“.

### 1.3.1 Učební osnovy základní školy (1991)

*Učební osnovy základní školy* byly v platnosti od roku 1991. Byly schváleny a vydány ke dni 21. 6. 1991 pod čj. 18730/91-20 s platností od září 1991 ve formě samostatných sešitků pro jednotlivé vyučovací předměty v 1.–4. ročníku 1. stupně (MŠMT, 1991a) a pro vyučovací předměty v 5.–8. ročníku 2. stupně (MŠMT, 1991b). Ústřední rozesílkou MŠMT obdržela každá škola po jednom výtisku od každých učebních osnov. Další výtisky si školy mohly objednat za úplatu prostřednictvím okresních materiálových středisek ve vydavatelství Fortuna.

Přípravou těchto kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání byl pověřen VÚP. Uplatnil tehdy běžný model tvorby a úprav kurikulárních dokumentů = úpravy řídí kurikulární ústav, ke spolupráci si zve učitele a další odborníky. Komise pro úpravu jednotlivých vyučovacích předmětů měly 10–20 členů a skládaly se z učitelů základních škol, zástupců pedagogických či jiných fakult, zástupců odborných pracovišť a zástupce VÚP.

Učební osnovy všech vyučovacích předmětů 1. i 2. stupně měly přibližně stejnou strukturu. Každý „sešitek“ obsahoval:

- *učební plán* základní školy pro daný stupeň (členěný po ročnících) se stanoveným počtem hodin pro jednotlivé povinné předměty, volitelné předměty (pouze na 2. stupni) i nepovinné předměty (na 1. i 2. stupni) a s vymezením maximálního a minimálního týdenního počtu hodin v jednotlivých ročnících;

- *poznámky k učebnímu plánu*, včetně přehledu volitelných předmětů (na 2. stupni) a nepovinných předmětů (na 1. a 2. stupni)<sup>12, 13</sup>;
- *obsah předmětu* v jednotlivých ročnících, který se skládal z Přehledu názvů tematických celků a z Obsahu tematických celků;
- *metodické pokyny*, které nebyly důsledně zařazeny u učebních osnov všech vyučovacích předmětů;
- *přehled doporučené literatury* pro učitele (jen v učebních osnovách některých vyučovacích předmětů);
- *jmenný seznam odborné předmětové komise* pro daný vyučovací předmět na daném stupni základní školy.

Za zmínku stojí, že učební osnovy z roku 1991 neuváděly celkové (společné) cíle základního vzdělávání a ani cíle vyučovacích předmětů nebyly vždy vymezeny. Souviselo to zřejmě s odstraněním ideologických pasáží z učebních osnov a s teprve zahájenou diskusí o směřování vzdělávání po roce 1989, takže se od formulování nových cílů „zatím“ upustilo.

Tehdejší pracovnice MŠMT M. Holubová v rozhovoru pro Učitelství noviny uvedla:

Předem však chci učitele upozornit, že jde z převážné části o osnovy upravené. Jen u některých předmětů, např. občanské výchovy a rodinné výchovy se budovaly zcela nové. Stále se ještě musíme do značné míry opírat o učebnice, které mají školy k dispozici. I tady se podepisuje ekonomika. Na budoucí koncepci školství se pracuje, ale nechceme toto stadium zbytečně uspěchat. (Šteflová, 1991, s. 3)

Rozdílné zařazení některých částí učebních osnov bezesporu souviselo i s tím, že se nepovažovalo za nutné dodržet u všech vyučovacích předmětů naprosto shodnou strukturu. V učebních osnovách nebyla rovněž nikde uvedena celková hodinová dotace pro vzdělávání na 1. a 2. stupni, pouze minimální a maximální časová dotace pro jednotlivé ročníky.

## 1.4 Zhodnocení daného období

Období od roku 1989 do roku 1992 bylo charakterizováno velkou aktivitou pedagogů – vznikla řada odborných skupin i prvních asociací ve školství. Snahou bylo pojmenovat problémy ve vzdělávání a co nejdříve zahájit transformaci vzdělávacího systému.

<sup>12</sup> Přehled volitelných a nepovinných předmětů, viz přílohy ke kapitole 1.

<sup>13</sup> Specifikou daných učebních osnov (poznámky k učebnímu plánu) byla skutečnost, že v době jejich úprav stále ještě platil Pokyn MŠMT pro rozšiřování tělesné výchovy o 3. vyučovací hodinu, které mělo být realizováno na všech základních školách do roku 1994. V nových vzdělávacích programech a v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* zůstala tato možnost pouze na rozhodnutí školy.

Koncepční rozvahy zformulované v letech 1991 a 1992, především v materiálech *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě* (PedF UK), *Svoboda ve vzdělávání a česká škola* (NEMES) a *Program transformace vzdělávací soustavy* (MŠMT) ještě zásadněji neovlivnily úpravy kurikulárních dokumentů a měly jen dílčí vliv na novelizaci školského zákona v daném období. Jejich význam ale spočíval v tom, že otevřeně pojmenovávaly problémy ve školství a popisovaly nutné změny i kroky k jejich nápravě. Řada názorů a námětů z těchto dokumentů se objevovala i v pozdějších koncepčních materiálech (rámcový charakter kurikula, důraz na obecné dovednosti, vymezení jádra učiva, standardizace vzdělávání aj.). Některé byly uvedeny do praxe, některé se nepodařilo naplnit na odpovídající úrovni ani po více než dvaceti pěti letech (snížení selektivnosti vzdělávacího systému, vytvoření systému hodnocení na všech úrovních, vytvoření funkčních standardů, výraznější redukce učiva, průběžné monitorování procesu vzdělávání i jeho výsledků aj.).

Změny v legislativě odstranily nejzávažnější právní nařízení a ideologií ovlivněné postupy, které byly brzdou dalšího rozvoje vzdělávání (byly v rozporu s nastupující demokracií). Základní škola přestala být jednotnou školou, byla zavedena diferenciací výuky podle zájmů a možností žáků, učitelé získali částečnou právní subjektivitu a pedagogickou autonomii. Rovnoprávnost státních a soukromých škol byla postavena na zachování státních dotací. Podstatnější legislativní změny však musely ještě projít poměrně složitým vývojem.

Úpravy tehdejších učebních osnov se seustředily především na odstranění ideově podbarvených pasáží a „nevhodného“ učiva, jen výjimečně na tvorbu nových učebních osnov. Úpravám předcházela setkání odborných předmětových komisí, které rozhodly o tom, co bude z učebních osnov vypuštěno. K podstatnějšímu přehodnocení vzdělávacího obsahu a mezipředmětových vazeb, ani k novému modelování kurikulárních dokumentů nedošlo. Nebyl k tomu dán impuls ze strany MŠMT, ani poskytnut potřebný čas. Předpokládalo se, že dané učební osnovy budou co nejdříve nahrazeny vzdělávacím programem *Obecná škola*, případně dalšími kurikulárními dokumenty. Kurikulární ústavy se v té době podstatněji nezapojily ani do koncepční diskuze o vzdělávání, ani do přípravy koncepčních úvah o dalším pojetí kurikulárních dokumentů a plnily pouze zadání MŠMT, i když vzhledem ke svému personálnímu potenciálu k tomu měly předpoklady.

Výrazným rysem daného období byl spěch, snaha rychle zahájit jak koncepční změny, tak úpravy kurikulárních dokumentů. Už zde v počátcích snah o změnu vzdělávacího systému byla (i přes jasná doporučení v koncepčních dokumentech) patrná snaha „nezdržovat“ změny rozsáhlejšími veřejnými diskuzemi.

## 1.5 Přehled použité literatury – kapitola 1 (motto, úvod)

- Crichton, M., & Preston, R. (2013). *Mikro*. Praha: Euromedia Group, k.s.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae*, 4(3), 9–35. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.109>
- Kalman, M., et al. (2010). *Národní zpráva o zdraví životním stylu dětí a školáků*. Olomouc: UPOL.
- Kotásek, J., et al. (1991a). *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě*. Praha: PedF UK.
- Kotásek, J., et al. (1991b). Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejím dalším vývoji v českých zemích. Návrh projektu transformace výchovně vzdělávací soustavy. *Učitelství noviny*, 94(33), příloha Obzor, I–III.
- Kotásek, J., et al. (1991c). Expertní studie k Rozvaze o školství a vzdělanosti a jejím dalším vývoji v českých zemích. *Učitelství noviny*, 94(34), 3–10.
- Madarasová Gecková, A., Dankulinová, Z., Sigmundová, S., Kalman, M., et al. (2016). *Mezinárodní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků na základě studie Health Behaviour in School-Aged Children realizované v roce 2014*. Olomouc: UJEP.
- MŠMT (1991a). *Učební osnovy základní školy 1.–4. ročník (soubor UO)*. Praha: Fortuna.
- MŠMT (1991b). *Učební osnovy základní školy 5.–8. ročník (soubor UO)*. Praha: Fortuna.
- MŠMT (1992). *Program transformace vzdělávací soustavy (Podklad pro zahájení diskuse o proměně českého školství)*. Praha: MŠMT (strojopis, archiv autora).
- NEMES (1991). *Svoboda ve vzdělávání a česká škola. Návrh projektu změny vzdělávacího systému v České republice*. Praha: NEMES (strojopis, archiv autora).
- NEMES (1993). *Stanovisko NEMES k „Programu transformace vzdělávací soustavy“*. Praha: NEMES (strojopis, archiv autora).
- Porubský, Š. (2012). *Školské reformy na Slovensku v medzinárodnom historickom kontexte*. Banská Bystrica: PedF Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Šteflová, J. (1991). Co nás čeká a nemine. *Učitelství noviny*, 94(5), 3.
- Šteflová, J. (1999a). Slovo mají ministři školství. *Učitelství noviny*, 102(41), 7.
- Zákon č. 23/1991 Sb. (1991). Ústavní zákon, kterým se uvozuje Listina základních práv a svobod jako ústavní zákon Federálního shromáždění České a Slovenské Federativní Republiky. *Sbírka zákonů ČR*, ze dne 9. 1. 1991 s účinností od 8. 2. 1991, částka 6.
- Zákon č. 29/1984 Sb. (1984). Zákon o soustavě základních a středních škol (školský zákon). *Sbírka zákonů ČR* ze dne 22. 3. 1984, s účinností od 1. 9. 1984, částka 5/1984.
- Zákon č. 171/1990 Sb. (1990). Zákon, kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon). *Sbírka zákonů ČR* ze dne 3. 5. 1990, s účinností od 1. 6. 1990, částka 30/1990.

## 2 Na cestě k alternativním vzdělávacím programům: Situace v oblasti kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v období před Bílou knihou (1993–1998)

Druhá kapitola poskytuje informace o nejdůležitějších koncepčních a legislativních materiálech a o přípravě kurikulárních dokumentů v období let 1993–1998. Mapuje období bezprostředně po vzniku samostatné České republiky, které přineslo široké diskuze o koncepci vzdělávání a o novém školském zákonu a znamenalo přípravu variantních (modelových) kurikulárních dokumentů<sup>14</sup>.

Hlavními cíli ve vzdělávání v daném období tedy bylo ukončit (i za přítomnosti expertů z OECD) debatu o reformě českého školství, připravit nový školský zákon a v rámci kurikulárních změn navrhnout a ověřit na jednotlivých stupních vzdělávání nové kurikulární dokumenty.

### 2.1 Koncepční dokumenty

V daném období vznikl větší počet koncepčních dokumentů, které pocházely z dílny MŠMT, NEMES i jednotlivců. Jednalo se o materiály *Hlavní zásady transformace českého školství* (MŠMT, 1993a), *Zásady realizace svobody vzdělávání v české škole* (NEMES, 1994), *Otevřenost, rozmanitost a kvalita – Zásady rozvoje české vzdělávací soustavy* (MŠMT, 1994b), *Stručný nástin transformace školství* (Bárta, 1994), *Návrh transformační školské politiky* (Zeman, 1994) a *Kvalita a odpovědnost* (MŠMT, 1994c).

#### 2.1.1 Hlavní zásady transformace českého školství (1993)

V dubnu roku 1993 představilo MŠMT koncepční materiál s názvem *Hlavní zásady transformace českého školství*, byl publikován ke dni 16. 4. 1993 a jeho hlavním autorem byl tehdejší ministr školství P. Piřha. Materiál navazoval na předchozí koncepční dokumenty, reagoval na kritiku NEMES a v některých směrech přinášel i nové transformační návrhy.

---

<sup>14</sup> V terminologii 90. let se jednalo o „vzdělávací programy“.

Znovu se zdůrazňovala potřeba demokratizace školství, odstraňování uniformity, právo na vzdělávání i svoboda ve vzdělávání, včetně odpovědnosti jedinců za rozhodnutí o vlastním vzdělávání. Text připouštěl inspiraci v zahraničí, ale varoval před „prostým přebíráním řešení z jiných zemí“ (MŠMT, 1993a, s. 4), před přílišnou liberalizací školství a jeho rychlou decentralizací, která by vedla „k chaotickému stavu ve školství a k bezradnosti mnoha učitelů, kteří by pokračovali v předchozí, v podstatě totalitní výuce“. (MŠMT, 1993a, s. 5) Transformace měla být postupným a průběžně hodnoceným procesem. Jako nutná podmínka bylo uváděno vybudování „dobře fungujícího managementu a inspekce“.

Byl vymezen princip výchovy „k lidství a občanství“, který měl být „páteří koncepce demokratického vzdělávání“ a měl se stát i jádrem vzdělávacího obsahu. Důležitá měla být změna přístupu k handicapovaným žákům, kteří se měli nadále vzdělávat v „normálních podmínkách“, pokud to bude možné. Předčasná a přílišná specializace byla v textu označena za krok „k celkovému poklesu vzdělanosti a kulturnosti společnosti“. (MŠMT, 1993a, s. 5)

Materiál opět zdůraznil potřebu vytvořit „moderní, rámcové osnovy“, které nezneumožňují tvořivé a individuálně podané učivo, ani profilaci škol. Zároveň byla odmítnuta práce podle „libovolných osnov“, což by vedlo „k vzájemné nesrovnatelnosti škol, k nemožnosti přestupů žáků a průběžné kontroly výsledků i k zachování nedobrého kurikulárního stavu patrně na většině škol“. Pomoc učitelům byla spatřována především ve „vypracování vzorových osnov, ve spolupráci s pedagogickou veřejností a v přípravě nezávazných učebnic, vydávaných nestátními vydavateli v běžné konkurenci. Autory učebnic měli být především tvůrci učebních osnov a jejich spolupracovníci“. (MŠMT, 1993a, s. 10)

Opět byla uváděna potřeba zajistit určitý standard vzdělanosti, který je v textu charakterizován „obsahem (jádre) učiva“ a „mírou jeho zvládnutí“. Pro některé oblasti byl standard označen za „nesmysl“, např. v „umělecké výchově“. (MŠMT, 1993a, s. 11)

Závěrečný harmonogram postupu vymežil základní úkoly a termíny. Pro oblast vzdělávacího obsahu základních a středních škol bylo stanoveno (*kráceno*):

- vypracovat učební plány a nosné rámcové osnovy pro nejdůležitější typy škol – obecnou a občanskou školu, gymnázia, odborné a reformní střední školy (Obecná škola hotova, ostatní do 1. 9. 1994);
- ověřovat na dostatečném počtu škol nové programy a po prvním vyhodnocení a úpravách doporučit osnovy jako všeobecný vzorový model (Obecnou školu od roku 1993/1994, ostatní od roku 1994/1995)<sup>15</sup>;

---

<sup>15</sup> Zde je příklad nesmyslného časového tlaku na tvůrce učebních osnov. Pro zpracování učebních osnov se dával jeden rok!

- od ověřených programů vyvinout tlak na úpravu programů pedagogických fakult; vytvořit program dalšího vzdělávání učitelů (zavést atestační systém a dokončit síť středisek dalšího vzdělávání učitelů do konce roku 1993/1994);
- stanovit do 1. 9. 1994 provizorní standardy a upravit je podle výsledků ověřených programů (do 1. 9. 1998);
- umožnit školám více dotvářet učební plán zaváděním volitelných a nepovinných předmětů (do 1. 9. 1993);
- upravit legislativu, která by umožňovala ověřování nových učebních plánů (nejnutnější do 31. 8. 1993);
- vybudovat Českou školní inspekci (koncepce do 1. 7. 1993)<sup>16</sup>. (MŠMT, 1993a, s. 21–23).

### 2.1.2 Zásady realizace svobody vzdělávání v české škole (1993)

Dalším významným koncepčním dokumentem daného období byl materiál skupiny NEMES *Zásady realizace svobody vzdělávání v české škole*, který byl uveden jako pokračování studie z roku 1991 (viz kapitola 1). Autorkami textu byli H. Hudcová a J. Nováčková, studie byla garantována výkonným výborem NEMES. Text byl zveřejněn v srpnu 1993 (4 měsíce po vydání materiálu MŠMT) a v některých pasážích se zásadami transformace MŠMT opět polemizoval.

NEMES požadoval vzdělávání založené na „pestrosti vzdělávacích institucí, studijních programů<sup>17</sup> a vzdělávacích cest“. Určujícím kritériem práce školy „neměla být osnovami předepsaná norma, ale žák se svými schopnostmi a potřebami“. Text proto požadoval větší právní, ekonomickou a pedagogickou autonomii škol podpořenou existencí různých pojetí vzdělávání, aby „učitel, který chce začít jinak, mohl začít a byl do značné míry legislativně chráněn“. (NEMES, 1993, s. 19)

Každá škola měla mít právo na vytvoření vlastního programu školy – na „vlastní koncepci – stanovení cílů a priorit, volbu obsahu a metod, řízení a organizaci výukového času“. Průhlednost vzdělávacího systému měla být postavena „na všeobecně dostupných a veřejně publikovaných informacích o školách, jejich programech a dalších nabízených činnostech“. Transformace měla umožňovat dočasnou „existenci starých i nových prvků vedle sebe, aby se osvědčené mohly rozvíjet a nefunkční přirozeně zanikat“. (NEMES, 1993, s. 19)

Kritice bylo podrobeno plánované zavedení pětileté *Obecné školy*, jako plošného modelu, který by „potlačoval vytváření dalších alternativ“. Za účinnější označil dokument vznik „ohnisek transformace (jednotliví učitelé, školy), jejich postupné šíření, propojování a následování pozitivních příkladů“. (NEMES, 1993, s. 17)

<sup>16</sup> Návrh Organizačního řádu ČŠI byl otištěn v *Učitelských novinách*, 96(30) z 31. 8. 1993.

<sup>17</sup> Pojem „studijní program“ v dokumentu NEMES odpovídal později běžněji užívaným pojmům „vzdělávací program“, případně „školní vzdělávací program“.

Z hlediska výběru programů navrhoval NEMES, aby měla každá škola možnost:

- vybrat si jeden z modelových programů (vydaných MŠMT či jinými organizacemi);
- modifikovat jeden či více modelových programů podle svých představ a podmínek;
- vytvořit a předložit ke schválení svůj vlastní program. (NEMES, 1993, s. 18)

Prakticky se předpokládalo, že v den, kdy by vyšel příslušný zákon, by školy:

1) pokračovaly ve výuce podle dosavadních učebních osnov, 2) pokračovaly v programu, který realizovaly experimentálně, 3) vyučovaly podle jiného odzkoušeného programu, 4) předložily svůj vlastní program. Po uplynutí přechodné doby by přestaly platit dosavadní centrální učební osnovy. (NEMES, 1993, s. 18)

Důležitým prvkem, který by nahradil dosavadní pojetí učebních osnov, měly být standardy v pojetí „klíčových cílů, ke kterým je třeba žáky vést (postoje, dovednosti, vlastnosti) a kterých má žák určitého věku s přihlédnutím k jeho schopnostem dosáhnout“. Závažnost standardů měla být zakotvena „v povinnosti směřovat k daným cílům“ a vymezena ve finální podobě jako „klíčové cíle“ a v průběžné podobě jako „výukové situace, s nimiž by se mělo dítě ve výuce setkat, které by neměly chybět“. (NEMES, 1993, s. 18)

MŠMT mělo zajistit: legislativu, nabídku alespoň dvou programů, organizační podmínky, sledování sítě škol, jednání o obsahu a standardech, kritéria kontroly vzdělávacích institucí a vzdělávacího procesu, finanční podmínky (granty pro vznik vzdělávacích programů škol), systém pobídek a konzultační služby.

Školní inspekce pak měla kontrolovat vzdělávání podle programu, který by si škola vybrala (zpracovala), a účinně sloužit jako pomoc učitelů a škole, podporovat a ulehčovat výměnu informací mezi školami.

### **2.1.3 Otevřenost, rozmanitost a kvalita – Zásady rozvoje české vzdělávací soustavy (1994)**

Dalším koncepčním dokumentem, který výrazně promlouval do oblasti tvorby a podoby kurikula, byl materiál z roku 1994 *Otevřenost, rozmanitost a kvalita – Zásady rozvoje české vzdělávací soustavy*. Tento text byl podkladem pro práci komise pro otázky transformace školství výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu *Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR*.

Shrnoval podstatné z předchozích koncepcí a požadoval vytvoření „reálného politického programu dalšího rozvoje školství“. Z textu dokumentu přetištěného v *Učitelských novinách* nelze jmenovitě určit, kdo byl autorem dokumentu, ale poněkud překvapivě se svými názory víc přibližoval koncepci NEMES než dříve uvedené koncepci MŠMT.



Program v úvodu připomněl některé myšlenky té doby. Za nejpodstatnější z nich z hlediska kurikulárních dokumentů lze považovat tuto:

Cílem transformace naší vzdělávací soustavy je stav, v němž budou školy smět, umět a muset reagovat pružně, s dostatečnou kvalitou a samostatně na měnící se poptávku po vzdělávání. (MŠMT, 1994d, s. 14)

Z hlediska kurikulárních dokumentů text uváděl, že tím „základním dokumentem, jímž stát stanoví své požadavky na vzdělávací programy pro jednotlivé úrovně vzdělávání, bude národní kurikulum“. (MŠMT, 1994d, s. 15) Nejpodrobněji v něm mělo být vymezeno povinné vzdělávání. Cíle, rozsah a závazný obsah povinného vzdělávání pak měly být vymezeny i v zákoně. Dokument připomínal „naprosto klíčový význam nalezení a uplatnění účinných postupů, které zabrání tomu, aby jádro povinného vzdělávání bylo neúnosně obsáhlé“. Jádro obsahu mělo odpovídat polovině až třem čtvrtinám času pro povinné vzdělávání. Škola by pak měla při uznávání svého vzdělávacího programu „vysvětlit, čím zbývající prostor vyplní“. (MŠMT, 1994d, s. 16) Dokument připouštěl i existenci „státem neuznaných vzdělávacích programů – ať už proto, že nevyhoví předepsaným nárokům, nebo proto, že o jejich uznání nikdo nepožádá; ale ani státem neuznané vzdělávací programy nebudou smět odporovat obecným zákonům.“ (MŠMT, 1994d, s. 15)

Informace o vzdělávací nabídce každé školy měl podle této koncepce poskytovat „veřejně přístupný projekt<sup>18</sup> školy“ s jasnou deklarací záměrů školy, vzdělávacích cílů a podmínek, za nichž vzdělávání bude probíhat.

Projekt měl obsahovat: přehled vzdělávacích programů, které škola nabízí; přehled dokladů o ukončeném vzdělání; informace o kapacitě školy; informace o vzdělávacích, metodických a organizačních principech, na nichž je činnost školy postavena; popis obsahu jednotlivých vzdělávacích programů; podmínky přijetí; podmínky pro vzdělávání zdravotně postižených; ekonomickou rozvahu pro realizaci programů; informace o učitelích a jejich kvalifikaci. Pedagogickou část programu by si škola vybrala z hotových, modifikovaných či zcela nově zpracovaných programů.

Značný prostor byl v koncepci věnován „aktivní vzdělávací politice státu“. Důraz byl kladen mimo jiné na:

- nové zákony, které by vytvořily konkurenční prostředí a vymezily prostor pro rozmanitější vzdělávací nabídku;
- vytvoření zásobníku vzdělávacích programů uznaných státem;
- přípravu národního kurikula (na základě diskuze odborné i laické veřejnosti), které by vymezovalo cíle vzdělávání pro jednotlivé úrovně a směry vzdělávání a velmi rámcově učivo, jež by nemělo charakter učebních osnov a neuvádělo na této úrovni hodinové dotace pro vyučovací předměty;

<sup>18</sup> Pojem „projekt“ byl v materiálu *Otevřenost, rozmanitost, kvalita* použit jako střešní pro dokumenty školy, které mohly obsahovat jeden i několik vzdělávacích programů.

- hledání cesty, jak získat pro základní vzdělávání schopné lidi;
- podporu vnitřní diferenciaci výuky na úkor selektivity vzdělávacího systému. (MŠMT, 1994d, s. 19)

#### 2.1.4 Stručný nástin transformace školství (1994)

Další veřejně publikovanou představou o transformaci školství (bez vysokých škol) byl materiál tehdejšího ředitele Školského úřadu v Semilech K. Bárty s názvem *Stručný nástin transformace školství*. V úvodu dokumentu bylo uvedeno, že „české školství nepotřebuje žádné radikální změny, je třeba jen optimalizovat stávající systém, který má navzdory ideologickým vlivům stále dobrou úroveň.“ Dokument se zabýval především problematikou zachování odvětvového řízení, státní správou, legislativou, ekonomikou školství, právní subjektivitou, informačním systémem a dalšími otázkami školství.

Z hlediska kurikulárních dokumentů autor navrhoval, aby školy mohly vyučovat podle „obecných dokumentů schválených MŠMT nebo podle vlastních vzdělávacích programů schválených akreditační komisí. Přitom by školy nutně nemusely zpracovávat vlastní program“. (Bárta, 1994, s. 17)

Zcela nový byl požadavek, aby žáci 9. ročníků skládali „závěrečnou zkoušku podle vzdělávacích standardů“. (Bárta, 1994, s. 17)

#### 2.1.5 Návrh transformační školské politiky (1994)

Na předchozí koncepční návrhy reagoval E. Zeman, člen *výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu Parlamentu ČR* materiálem *Návrh transformační školské politiky*. V rozhovoru pro *Učitelství* zdůvodnil svůj návrh jako snahu „vysvětlit některé odlišnosti v jeho názorech a názorech výboru“. Problémy dlouhého dohadování nad koncepcí a školským zákonem viděl E. Zeman v „rivalitě mezi MŠMT, které se neprodyšně uzavírá a tají své návrhy, a parlamentní komisí, která figuruje jako trucpodnik“. (Šteflová, 1994b, s. 9)

K obsahu vzdělávání E. Zeman ve svém návrhu uváděl:

vzdělávací složka z hlediska skladby bude řešena konkrétními vzdělávacími programy (viz např. *Obecná škola, Občanská škola*), rozdílné názory se mohou promítat v části, která jde nad rámec vzdělávacího minima (kmenového učiva). (Zeman, 1994, s. 17)

V transformačních krocích dokument požadoval:

- do konce roku 1994 předložit analýzy (MŠMT) k obsahu vzdělávacího minima (kmenového učiva) a jeho struktury, jakož i termín, do kterého budou tato minima zveřejněna;
- v návaznosti na tento termín vyhlásit veřejnou soutěž na vzdělávací programy pro příslušné stupně vzdělávání. (Zeman, 1994, s. 17)

## 2.1.6 Kvalita a odpovědnost (1994)

Materiálem, který do jisté míry uzavíral etapu předchozích koncepčních diskusí, byl dokument *Kvalita a odpovědnost – Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Program připravilo MŠMT jako „ucelenou představu o vývoji vzdělávací soustavy ČR“, která se měla stát „základním východiskem vzdělávací politiky“. Text měl být doplňován dalšími „zpřesňujícími dokumenty a materiály k různým tématům a pro různé adresáty“. (MŠMT, 1994b, s. 3)

Období do roku 1994 bylo v tomto dokumentu označováno jako první, které vedlo „k rozmanitosti a expanzi v kvantitě, struktuře i druhové skladbě vzdělávání“. Další etapa transformace měla

vyvážit a stabilizovat vzdělávací soustavu, klást důraz na kvalitu a hodnocení soustavy, vytvořit jasná pravidla řízení a regulace, která přitom nebudou svazovat iniciativu a tvořivost učitelů. (MŠMT, 1994b, s. 3)

Dokument vymezoval 5 systémových mechanismů, které měly zaručit funkčnost transformace (kurikulární politika, hodnocení a péče o kvalitu, vhodné financování, podpůrné systémy a informační prostředí), a 21 postupných kroků transformace.

V krocích týkajících se kurikulární politiky se požadovalo (kráceno):

- Zajistit přípravu vzdělávacích standardů pro jednotlivé úrovně vzdělávání, jejich systematické zdokonalování na základě dosažených výsledků vzdělávání a porovnání v mezinárodním měřítku. Vzdělávací standard měl obsahovat souhrn vzdělávacích cílů, rámcový obsah a kompetence, jež by si žák osvojil. Předpokládalo se, že vzdělávací standard by stanovil požadavky na poznatkovou složku vzdělávání a na klíčové dovednosti, případně by vymezil nabídku činností a vzdělávacích situací. Standardy by tedy byly směřovány na žáka, ale i na učitele a školu. Návrh standardů se požadoval již ve školním roce 1994/95.
- Podpořit přípravu dalších vzdělávacích programů (vedle Obecné a Občanské školy – pozn. autora) jako základ pluralitní vzdělávací nabídky a možnosti podporovat úsilí škol o zpracování či přizpůsobení vzdělávacích programů. Každá škola by měla mít svůj vzdělávací program (existující, přizpůsobený, vlastní), který by obsahoval cíle vzdělávání, časovou a věcnou strukturu učiva, způsob hodnocení žáků a zakončení vzdělávání. Vzdělávací program měl podléhat posouzení, zda splňuje státem stanovené požadavky.
- Zajistit provádění národních průzkumů výsledků a kvality vzdělávání a analýzu souvislostí s požadavky státu, s metodikou a cíli výuky, profesionalitou učitelů, pojetím a kvalitou učebnic atd. Hodnocení na úrovni školy uplatňovat jako ověření kvality vzdělávacího programu, jako schopnost školy program úspěšně realizovat a dosahovat výsledků vzdělávání. Výsledky všech zjištění zveřejňovat, aby partneři školy mohli vyvíjet potřebný tlak na její zlepšování. (MŠMT, 1994b, s. 4 a 6)

Transformační program *Kvalita a odpovědnost* byl přijat poměrně příznivě a stal se hlavním koncepčním materiálem, který určoval vzdělávací politiku do roku 1999.

## 2.2 Legislativa

Z hlediska legislativy šlo v období let 1993 až 1998 o dva významné kroky – návrhy změn článků *Ústavy ČR* týkajících se vzdělávání a novelu školského zákona č. 138 z roku 1995.

### 2.2.1 Návrhy změn článků v Ústavě ČR (1995)

Rok po přijetí nové *Ústavy ČR* podali členové *Parlamentu ČR* návrhy změn článků *Ústavy ČR* souvisejících se vzděláváním. Podle nich článek 33 *Listiny základních práv a svobod* nesplňoval nezbytné podmínky pro vzdělávání společnosti.

Iniciativa poslanců se skládala ze 7 bodů, které byly podle důvodové zprávy částečně převzaty z holandské a dánské ústavy. Týkaly se – svobodného poskytování vzdělávání; práva vybrat si nejvhodnější vzdělávání a školu; rovnoprávnosti vzdělávacích organizací v rámci státu; přístupu k informacím z oblasti školství; státní pomoci občanům při vzdělávání; povinného vzdělávání a přechodných opatření.

Ve společném prohlášení *Českomoravského odborového svazu (ČMOS)* a *Mezinárodní organizace vzdělávání (MOV)* byl návrh odmítnut jako text založený na chybné interpretaci převzatých článků. (ČMOS a MOV, 1993, s. 19)

Na iniciativu poslanců reagovalo MŠMT předložením návrhu ústavního zákona o vzdělávání<sup>19</sup>, který se skládal z 8 bodů (zkráceně): co stanoví ústavní zákon; právo na vzdělávání v souladu s vlastními schopnostmi, potřebami a zájmy; volba vzdělávací cesty při respektování povinného vzdělávání; právo státu stanovit obsah a rozsah povinného vzdělávání; právo občana na vzdělávání stanovené státem a na podporu vzdělávání přesahující rozsah povinného vzdělávání; povinnost státu zajistit pomoc objektivně znevýhodněným při vzdělávání; právo nabízet vzdělávání za podmínek regulovaných zákonem; povinnost vlády předkládat každoročně zprávu o stavu školství. (MŠMT, 1993d)

V poznámkách ČMOS a MOV k tomuto návrhu bylo uvedeno: „Na rozdíl od návrhu poslanců nesnižuje tento návrh explicitně úlohu a odpovědnost státu v oblasti školství. Je přesnější a jeho formulace jasnější a více k věci.“ (ČMOS a MOV, 1993, s. 20)

---

<sup>19</sup> Návrh MŠMT připravoval tým ve složení – M. Kalábová, Vl. Kavan, J. Sporková, J. Tupý.

Přesto bylo jeho začlenění do ústavy považováno za příliš velký zásah do ústavního pořádku a nakonec odmítnuto.

## 2.2.2 Novela školského zákona č. 138/1995 Sb.

Nutné a očekávané změny ve školské legislativě vyústily v roce 1995 v rozsáhlejší novelu školského zákona č. 138/1995 Sb.

Novela školského zákona stanovila mimo jiné:

- právo na vzdělávání v jazyce národnostních menšin;
- nové členění základní školy (devět ročníků: 1. stupeň 1.–5. ročník, 2. stupeň 6.–9. ročník);
- možnost odkladu nástupu do povinného vzdělávání;
- nový název „speciální základní škola“, který nahradil „základní školu pro žáky vyžadující zvláštní péči“;
- povinnou dokumentaci škol; v jejím rámci učební plán a učební osnovy – §39 (1)

Ve škole se vyučuje podle učebních plánů a učebních osnov, popřípadě jiných schválených učebních dokumentů, které zahrnují alespoň nejvýznamnější cíle vzdělávání, celkovou strukturu učiva, výčet a stručný popis jednotlivých předmětů nebo jiných strukturních obsahových celků, které byly schváleny ministerstvem (dále jen 'učební dokumenty').

Bylo příznačné, že tvorba vzdělávacích programů na úrovni školy, které požadovaly téměř všechny koncepční dokumenty před rokem 1995, nebyla v novele zákona explicitně vyjádřena, ale byla zahrnuta pod „možnost pracovat podle dokumentů, které schválí ministerstvo“.

## 2.3 Kurikulární dokumenty

Z hlediska tvorby kurikulárních dokumentů bylo období let 1993–1998 velmi bohaté a zajímavé. Zde se zmíníme jak o vzdělávacích programech, tak i o návrzích vzdělávacích standardů.

### 2.3.1 Obecná škola (1993)

Vzdělávací program *Obecná škola* vznikl už v roce 1992 a 1993 jako program pro vzdělávání na 1. stupni základní školy. Hlavním iniciátorem přípravy tohoto vzdělávacího programu byl tehdejší ministr školství P. Piňha. Autorský tým pod jeho vedením a vedením Z. Heluse tvořili ze čtyř pět (38) pracovníci vysokých škol a odborných

institucí, zbývající část (9) tvořili učitelé základních škol. Další desítky či stovky učitelů spolupracovaly na ověřování programu.

Vzdělávací program se skládal z *Pojetí obecné školy* a *Učebních osnov obecné školy*<sup>20</sup>. *Pojetí Obecné školy* se v první části zabývalo pojetím 1. stupně a členěním obsahu výuky. Druhá podstatnější část se věnovala dítěti jako východisku transformace *Obecné školy*. Rozebírala některé stěžejní otázky vzdělávání daného věku: dítě a vzdělanost, vstup do školy, edukační prostředí, klima ve škole a ve třídě, základní situace, s nimiž se žák setkává ve výuce aj. Šlo o poměrně obsáhlý 30stránkový text, který na základě pedagogicko-psychologických poznatků seznamoval s potřebami a riziky vzdělávání žáků v daném věku, s vhodnými i nevhodnými přístupy k žákům a s podmínkami pro výuku.

Obsahová část vzdělávacího programu zahrnovala učební osnovy 8 povinných vyučovacích předmětů – Český jazyk, Matematika, Prvouka, Přírodověda, Vlastivěda, Hudební výchova, Výtvarná výchova, Tělesná výchova, Dramatická výchova. Jako nepovinné předměty uváděla *Obecná škola* Náboženství a Cizí jazyk<sup>21</sup>.

V centru pozornosti byly předměty Prvouka, Přírodověda a Vlastivěda, které měly „zajistit základní poznání světa, rozvinout vztah k vlasti, vzbudit touhu být užitečným členem společnosti a získat základy občanských ctností“. Důraz byl kladen i na Dramatickou výchovu, která měla pomoci prvků dramatického umění „zajistit osobnostní a sociální rozvoj žáků“. Učební osnovy jednotlivých vyučovacích předmětů neměly zcela jednotnou strukturu. Všechny obsahovaly vstupní charakteristiku a učební osnovu, některé pak i cíle, metodické poznámky, příklady vytvoření podrobné osnovy, kritéria hodnocení, doporučenou literaturu atd. Specifikem vzdělávacího programu *Obecná škola* byl učební plán, který nevyjadřoval časovou dotaci vyučovacích předmětů v hodinách, ale v procentech z celkové časové dotace jednotlivých ročníků<sup>22</sup>.

Vzdělávací program *Obecná škola* byl vzhledem ke svému rozsahu vytvářen poměrně rychle, ale jako program vedený samotným ministrem měl v etapě přípravy i v etapě experimentu a realizace nejkompexnější (až ojedinělé) podmínky. Šlo o dobrou informovanost učitelů o vzdělávacím programu, prostřednictvím ministerstva i tisku. Byla založena nadace „Škola – dílna lidskosti“, v regionech pracovaly kluby, byl založen časopis *Obecná a Občanská škola*, pro potřebu daných vzdělávacích programů byly obnoveny Uhersko-brodské dny, každoročně bylo pořádáno více než sto seminářů pro učitele atd.

Experimentální sledování výuky podle vzdělávacího programu *Obecná škola* začalo ve školním roce 1993/94 na 620 školách, druhý rok zahrnovalo 920 škol,

<sup>20</sup> V původním vydání vzdělávacího programu z roku 1993 se jednalo o dokumenty s názvy *Návrh pojetí obecné školy* a *Návrh učebních osnov obecné školy*.

<sup>21</sup> Cizí jazyk byl od roku 2005 zařazen jako povinný od 3. ročníku.

<sup>22</sup> V roce 1997 byl učební plán přizpůsoben ostatním vzdělávacím programům a procentuální údaje byly převedeny na konkrétní hodinovou dotaci pro jednotlivé vyučovacích předměty.

ve třetím 1 065 škol. Každý rok byly výzkumně sledovány některé otázky: jak realizace obecné školy ovlivňuje osobnost učitele a žáků, jak se učitelům postupujícím podle obecné školy daří realizovat základní úkoly ve vybraných předmětech apod. Součástí výzkumu byly i didaktické testy, které byly tvořeny tak, aby odhlédly od specifík vzdělávací koncepce *Obecné školy* i dosavadního vzdělávání a porovnalý výkony žáků obou souborů. (Šteřlová, 1995a, s. 5)

V listopadu 1995 schválilo MŠMT vzdělávací program *Obecná škola* jako modelový – ještě před vznikem a schválením dalších vzdělávacích programů.

### 2.3.2 Občanská škola (1994)

Vzdělávací program *Občanská škola* vznikal v návaznosti na *Obecnou školu* v letech 1993 a 1994. Tým autorů (68 expertů z vysokých škol a dalších institucí a 28 učitelů) vedli opět P. Piřha a Z. Helus.

I tento vzdělávací program se skládal ze dvou materiálů: *Pojetí občanské školy* a *Učební osnovy občanské školy*<sup>23</sup>.

*Pojetí Občanské školy* (40 stran) bylo členěno do pěti částí:

(I) *Charakteristika pedagogického záměru* seznamovala s ideou občanské školy a učivem, respektive s vyučovacími předměty a jejich vztahy. *Občanská škola* uváděla 13 povinných vyučovacích předmětů: Český jazyk, Cizí jazyk, Dějepis, Zeměpis, Přírodopis, Chemie, Fyzika, Matematika, Občanská výchova, Rodinná výchova, Tělesná výchova, Hudební výchova, Výtvarná výchova. Zařazena byla průřezová oblast Ekologická, zdravotní a sexuální výchova, která měla prolínat do ostatních vyučovacích předmětů. Základní vzdělávání doplňovaly dva projekty (Úvod do světa práce a Zdravotní tělesná výchova), které mohly školy zařazovat podle svých podmínek a potřeb žáků. Stěžejním vyučovacím předmětem byla Občanská výchova, která byla „integrujícím předmětem a splývala s růstem či rozvojem osobnosti“, ostatní předměty byly členěny na „nauky“ a „výchovy“, na předměty spíše přispívající k „racionálnímu rozvoji“ či „komunikativnímu rozvoji“ (MŠMT, 1994d, s. 6–7). Dále byly školy povinny nabízet žákům alespoň 4 z 21 volitelných předmětů, případně vlastní varianty předmětů rozšiřující povinné vyučovací předměty.

(II) *Škola – žák, učitel, ředitel*, nejobsáhlejší část pojetí seznamovala s charakteristikami a potřebami jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu.

(III) *Vnější rámec školy* přinášel informace o vazbách *Občanské školy* na rodiny žáků, obec, společnost, stát.

<sup>23</sup> Materiály byly před schválením určeny k ověřování a nesly název *Návrh pojetí občanské školy* a *Návrh učebních osnov občanské školy*.

(IV) *Pedagogický záměr* pojednával o cílech a didaktických aspektech vzdělávání.

(V) *Život školy* hovořil o organizaci režimu ve škole a o vztazích ve škole.

Učební osnovy jednotlivých vyučovacích předmětů se shodovaly jen v některých částech – pojetí, rozvržení (stavba, architektura) obsahu, náležitosti (materiální podmínky, vazby na jiné předměty). Jen některé vyučovací předměty obsahovaly ještě cíle, zdatnosti (dovednosti a návyky, které má žák získat a situace nebo činnosti, v nichž má rozvíjet své schopnosti), speciální problémy (příprava žáků, hodnocení aj.), metodické poznámky, případně další informace k danému vyučovacím předmětu. Strukturální nejednotnost ve zpracování učebních osnov ve vzdělávacím programu *Občanská škola* bylo možné z hlediska struktury celého dokumentu vnímat jako problém (nedotaženost). Z hlediska praktického využití se rozdílnost učebních osnov jevila jako ne zcela podstatná, každý z učitelů pracoval vlastně jen se svými učebními osnovami.

Předností tvorby tohoto vzdělávacího programu byla přímá návaznost na *Obecnou školu* pod jedním myšlenkovým a organizačním vedením, několik stejných členů autorského týmu a již zmíněná podpora ministerstva školství. Významná byla možnost některých dílčích týmů využívat výzkumné granty pro ověřování pojetí vyučovacích předmětů v *Občanské škole*. Vedle širokého vstupu (pojetí) se poprvé ve vzdělávacím programu objevily „výsledky“ vzdělávání v podobě dovedností a „situací“, jimiž měl žák projít (i když jen v učebních osnovách některých vyučovacích předmětů).

Problém bylo opět možné spatřovat v poměrně krátkém čase pro zpracování vzdělávacího programu a ve velkém počtu autorů, kteří se v etapě přípravy i realizace vzdělávacího programu jen obtížně scházeli<sup>24</sup> a ne vždy snadno získávali v průběhu tvorby programu informace o podobě jiných učebních osnov a o souvisejících aktivitách. Další komplikací byla i skutečnost, že byl program nabídnut školám jen rok po zahájení výuky v *Obecné škole*. Tedy v době, kdy žáci *Obecné školy* zdaleka neprošli všemi ročníky daného vzdělávacího programu. Ředitel ZŠ ve Vídeňské ulici ve Znojmě k tomu v rozhovoru pro *Učitelé noviny* uváděl:

Mně to přijde trochu, jako když se začne stavět barák od prvního poschodí. Předpokládám, že občanská škola bude navazovat na obecnou. Zdá se mi proto zvláštní s ní začínat u dětí, které experimentem obecné vůbec neprošli. Ale těžko odhadovat, když dokument neznám. Až budeme mít možnost ho prostudovat, uvidíme. (Šteflová, 1993, s. 16)

Tato situace spolu s obsahovou a organizační náročností *Občanské školy* vedly k tomu, že se prvního roku ověřování výuky zúčastnilo 42 škol a první ročník experimentu

<sup>24</sup> Konkrétní ilustrační poznámka autora textu: Jako zpracovatel učebních osnov Tělesné výchovy ve vzdělávacím programu *Občanská škola* jsem byl přizván na jediné setkání autorů, které mělo sloužit k seznámení s pojetím *Občanské školy* a se společnými pravidly pro tvorbu učebních osnov. Některé týmy ale už v té době přišly s hotovými učebními osnovami. Situace se jevila tak, že každý tým je někde jinde a postupuje svou cestou, respektive že se některé kroky sjednocují zpětně.



dokončilo pouhých 37 škol. Kritizována byla i absence „pracovního vyučování“ ve formě povinného předmětu.

Vzdělávací programy *Obecná škola* a *Občanská škola* byly ve školním roce 1996/1997 upraveny podle *Standardu pro základní vzdělávání* (viz dále) a podle pokynu MŠMT, kterým se stanovila rámcová pravidla a postup při schvalování vzdělávacích programů pro základní školy. V roce 1997 byly oba programy propojeny a schváleny jako jeden vzdělávací program s názvem *Obecná škola*.

### 2.3.3 Základní škola (1996)

Vzdělávací program *Základní škola* vznikl v letech 1994–1996 ve VÚP na přímou zakázku MŠMT. Program měl vycházet z učebních osnov z roku 1991, ale měl je „přetvořit do podoby moderního programu“.

Užší autorský tým se skládal z 18 pracovníků VÚP (garantů celkové koncepce a koncepce učebních osnov jednotlivých vyučovacích předmětů). Garanti spolupracovali s týmy oborových didaktiků z pedagogických či jiných fakult, dalších odborných pracovišť a učitelů ze základních škol.

Kurikulární dokument vznikl jako ucelený program pro 1.–9. ročník. Vzhledem k době svého vzniku už akceptoval jak novelu školského zákona z roku 1995, tak *Standard základního vzdělávání* a pokyn MŠMT pro úpravu vzdělávacích programů.

Vzdělávací program *Základní škola* měl 4 části:

(I) *Charakteristika vzdělávacího programu* uváděla: východiska programu, vzdělávací cíle programu (ve formě poznávacích cílů, dovedností a kompetencí, které si měli žáci osvojit – hodnot, postojů a motivů jednání žáků), uplatnění programu ve vyučování (ve formě příležitostí, které se měly žákům nabízet, aby dosáhli uvedených vzdělávacích cílů) a pokyny pro hodnocení žáků.

(II) *Učební plán*: nabízel na 1. stupni 10 povinných vyučovacích předmětů – Český jazyk, Cizí jazyk (od 4. ročníku), Matematika, Prvouka, Přírodověda, Vlastivěda, Hudební výchova, Výtvarná výchova, Praktické činnosti a Tělesná výchova. Na 2. stupni 14 povinných vyučovacích předmětů – Český jazyk, Cizí jazyk, Matematika, Chemie, Fyzika, Přírodopis, Zeměpis, Dějepis, Občanská výchova, Rodinná výchova<sup>25</sup>, Hudební výchova, Výtvarná výchova, Praktické činnosti, Tělesná výchova. Učovací předmět Přírodopis měl ve vzdělávacím programu i variantu – Ekologický přírodopis.

<sup>25</sup> Vzdělávací program *Základní škola* chtěl pojmenovat vyučovací předmět Rodinná výchova ve shodě se *Standardem základního vzdělávání* Výchova ke zdraví. Vzhledem k převažujícím aporobacím učitelů, kteří vesměs vystudovali obor Rodinná výchova, se od tohoto záměru „zatím“ upustilo.

Český jazyk, Cizí jazyk, Matematika, Prvouka a Tělesná výchova měly v jednotlivých ročnících pevné časové dotace. O časových dotacích ostatních vyučovacích předmětů rozhodoval ředitel školy tak, aby se vyučovalo všem předmětům v daných ročnících, byl naplněn daný minimální počet hodin pro daný vyučovací předmět a byla dodržena týdenní časová dotace. Učební plán nabízel pro 1. stupeň 5 disponibilních hodin, pro 2. stupeň 13 disponibilních hodin.

Volitelné předměty se vyučovaly od 7. ročníku (v 8. a 9. ročníku povinně) v rozsahu dvou hodin v ročníku. Program *Základní škola* předkládal 10 volitelných předmětů, pokud byl jako volitelný zvolen „další“ Cizí jazyk, musel se vyučovat od 7. ročníku. Ředitel školy mohl doplňovat uvedené volitelné předměty o další, pokud navazovaly na obsah *Standardu základního vzdělávání* a rozvíjely ho. Program nabízel také 11 nepovinných předmětů.

(III) *Učební osnovy* měly jednotný charakter a všechny obsahovaly: Specifické cíle se stručnou charakteristikou předmětu a s cíli, k nimž měla vyučovací činnost učitele a učební činnost žáka směřovat, Postupy k obsahu a organizaci výuky s organizačními a didaktickými poznámkami a samotnou učební osnovu daného vyučovacího předmětu. Inspirující a nové v učebních osnovách vzdělávacího programu *Základní škola* bylo formulování „učiva“ ve dvou sloupcích: levý sloupec – základní učivo a příklady rozšiřujícího učiva, pravý sloupec – „situace, postupy“, které měly k osvojení učiva vést. Progresivní bylo i formulování výstupů s názvem „Co by měl žák umět“ v podobě „poznávacích a činnostních kompetencí, které měli žáci v průběhu vzdělávání získávat“<sup>26</sup> (MŠMT, 1996, s. 16). Výstupy neměly být závaznou normou, ale orientačním nástrojem pro učitele při zpracování učiva a vnitřní evaluaci vzdělávacího procesu.

Výhodou pro práci na tomto programu byla především zkušenost pracovníků VÚP s tvorbou kurikulárních dokumentů z předchozích let, účast některých z nich na tvorbě učebních osnov vzdělávacích programů *Obecná a Občanská škola*, podíl na zpracování *Standardu základního vzdělávání* i možnost průběžně projednávat postup prací v kompaktním týmu (napříč všemi vyučovacími předměty).

Před závěrečným schválením byl program zaslán 7 základním školám k posouzení a jejich připomínky byly zohledněny při konečných úpravách. V roce 1998 byly shrnuty poznatky z ověřování<sup>27</sup>, byla provedena korekce některých učebních osnov a doplněny učební plány pro rozšířenou výuku: Cizích jazyků, Matematiky a Přírodovědných předmětů, Výtvarné výchovy, Hudební výchovy, Tělesné výchovy, Informatiky a výpočetní techniky.

<sup>26</sup> Zde byly „výsledky žáka“ vesměs formulovány s pomocí sloves ví, umí, dovede, zvládá, která byla později v rámcových vzdělávacích programech odmítnuta jako slovesa, která jsou nekonkrétní, a činnost takto vymezená se obtížně hodnotí.

<sup>27</sup> Výsledky z ověřování byly vnitřním materiálem VÚP, který byl postoupen MŠMT jako podklad pro úpravu vzdělávacího programu *Základní škola*.

Nevýhodou pro tvorbu vzdělávacího programu *Základní škola* byla především skutečnost, že měl mnohem omezenější podmínky pro ověřování než *Obecná škola*, zároveň byl také vnímán jako „ministrský“ (tedy „konzervativní“) a byly mu přičítány (bez přičinění autorů) i všechny skutečnosti, které měly vliv na nízký počet škol, které si vybraly ostatní vzdělávací programy.

Vzdělávací program *Základní škola* se postupně stal nejrozšířenějším vzdělávacím programem na 1. i 2. stupni základních škol na přelomu století. Krátce po jeho schválení (1996) ho využívalo 80–90% všech základních škol. Nečastější model uplatňovaný na školách byl: *Základní škola* na 1. i 2. stupni, nebo *Obecná škola* na 1. stupni a *Základní škola* na 2. stupni.

### 2.3.4 Národní škola (1996)

Vzdělávací program *Národní škola* vznikl z iniciativy pedagogů sdružených v *Asociaci pedagogů základního školství ČR (APZŠ)*. Byl vytvářen se snahou nabídnout pedagogům moderní vzdělávací program s vysokou mírou pedagogické autonomie, který navazuje na pokrokové tradice českého školství a zároveň reaguje na vývoj pedagogiky a kontext doby. Název programu měl být analogií s Národním divadlem: „Národ sobě“ – „Čeští učitelé sobě“.

Myšlenka vytvořit tento program vznikla už koncem roku 1992, ale v APZŠ v té době převládl názor počkat, až bude dopracován a zveřejněn vzdělávací program *Obecná škola*. Původně měl být program zpracován jen pro 1. stupeň, ale získaný projekt umožnil dopracovat program i pro 2. stupeň. Autorský tým (24 osob) se skládal téměř výhradně z ředitelů a učitelů základních škol<sup>28</sup>.

Vzdělávací program *Národní škola* byl nejstručnějším ze všech tří modelových programů (162 stran) a zároveň nejvíc spoléhal na dotváření programu na úrovni škol, což dokládala i nabídka doporučené literatury, která byla širší než v dalších programech.

Úvodní části programu naznačovaly základní směry vzdělávání a obecné koncepty výuky. Vysvětlovala se některá „výchozí“ vzdělávacího programu týkající se vztahu k vlastnímu národu, k soužití lidí a toleranci, k udržitelnému rozvoji, k selekci ve vzdělávání, k hodnocení žáků atd.

Učební plán byl tvořen základní a nadstavbovou částí (1. stupeň 102 + 10 až 13 hodin; 2. stupeň 98 + 15 až 18 hodin). Na 1. stupni nabízel program 10 povinných předmětů: Český jazyk, Cizí jazyk (od 4. ročníku), Matematika, Prvouka, Vlastivěda, Přírodověda, Hudební výchova, Výtvarná výchova, Pracovní výchova a Tělesná výchova. Na 2. stupni 14 povinných předmětů: Český jazyk, Cizí jazyk, Matematika, Dějepis, Zeměpis, Občanská a rodinná výchova, Přírodopis, Fyzika, Chemie (v 8. a 9. ročníku),

<sup>28</sup> Jediným autorem z vysoké školy byl VI. Mužík z PdF MU Brno.

Hudební výchova, Výtvarná výchova, Tělesná výchova, Pracovní a technická výchova (v 6. a 7. ročníku) a navazující Technika (v 8. a 9. ročníku). Některé vyučovací předměty byly koncipovány s možností integrace. Dále bylo uvedeno až 50 návrhů na vyučovací předměty vytvářené s využitím „nadstavbové“ časové dotace. Součástí vzdělávacího programu *Národní škola* byly dva povinné programy – Výchova k zdravému životnímu stylu a Myšlenkové dovednosti (filosofie pro děti).

Nedílnou součástí vzdělávacího programu byl i *Katalog forem a metod práce v Národní škole* (Kafomet). Šlo o metodické materiály pro učitele vytvářené pro jednotlivé předměty 1. a 2. stupně na volných listech<sup>29</sup>.

Učební osnovy měly jednotnou strukturu, která byla dodržena téměř u všech vyučovacích předmětů (Úvod do předmětu, Cíle v oblasti postojů, Cíle v oblasti dovedností a schopností, Vzdělávací obsah). Obsah měl být vymezen ve formě výstupů, ale formulace nebyly jednotné, uváděly jak činnosti (dovednosti), tak obecná obsahová hesla či učební pomůcky (např. sčítání a odčítání dvojciferných čísel [...], násobilka [...]; měření úsečky, různá měřidla délky).

Předností tvorby vzdělávacího programu *Národní škola* byly hluboké zkušenosti autorů z vyučovací praxe. Možnost opřít se o řadu zkušených učitelů. Snaha o co největší aktivizaci učitelů a začlenění nových prvků do programu.

Nevýhodou byla především snaha MŠMT prodlužovat schválení programu. Autoři museli obhajovat program, dodatečně zohledňovat *Standard základního vzdělávání* a prokazovat existenci *Kafometu*. To vedlo nakonec k tomu, že si daný vzdělávací program vybralo mnohem méně škol, než autoři předpokládali. Podle vzdělávacího programu *Národní škola* pracovalo méně než 100 škol.

### 2.3.5 Vzdělávací program 3 + 3 + 3 (1995)

Vedle oficiálně schválených „modelových“ vzdělávacích programů vznikaly i další, které byly vesměs schváleny jen pro jednu školu, nebo několik škol.

V roce 1995 byl pro základní školu v Zátoru na Bruntálsku schválen experiment výuky podle vzdělávacího programu 3 + 3 + 3. Dnes už se dá o programu získat jen málo informací, ani samotná škola se na svých webových stránkách v části „historie školy“ o programu nezmiňuje. Hlavními autory a propagátory vzdělávacího programu byl tehdejší ředitel školy J. Blecha a jeho zástupkyně G. Janovská. Vzdělávací program byl produktem školního týmu, který do něj vložil své zkušenosti.

---

<sup>29</sup> *Kafomet* byl dále rozvíjen i po ukončení platnosti vzdělávacího programu *Národní škola*. Materiály byly postupně vydávány i na CD. Poslední aktualizace uvedená na webových stránkách *Kafometu* byla z roku 2016.

Program 3 + 3 + 3 byl koncipován pro oba stupně základní školy. Dělení povinné školní docházky po třech letech odpovídalo vývoji žáků „od trivia, přes uvědomování si sama sebe, až po hledání vlastní specializace“. Toto členění ředitel ZŠ a autor programu charakterizoval takto:

První etapa je společná pro všechny vzdělávací programy<sup>30</sup>. Ve druhé dětem představujeme co nejširší škálu cest, po kterých se mohou vydat. Ve třetí si povinně vybírají z nabídky volitelných předmětů, které jsou nadstavbou základního učiva s tím, že lze původní volbu měnit. (Blecha & Janovská, 1995)

Autoři přisuzovali programu podobné myšlenky, jaké měla *Obecná škola*. Po prvotním odmítnutí byl projekt na MŠMT obhájen a zařazen do experimentu. Jako modelový pro další školy však po ukončení experimentu schválen nebyl.

### 2.3.6 Reálná škola (1995)

V roce 1995 byl představen také vzdělávací program *Reálná škola*. Autorem byl M. Macháček z Ondřejova. Program vznikl za finanční pomoci nadace Škola pro děti a z iniciativy D. Součka.

Vzdělávací program *Reálná škola* si kladl za cíl přinášet nabídku „nového obsahu a nových forem vyučování a tím umožňovat školám, aby si z takto obohaceného výběru volily užitečné učivo a přitažlivé formy výuky“. (Macháček, 1995, s. 15)

Vzdělávací program v úvodu uváděl, že ve vzdělávání je „potřeba takových vědomostí, které jsou ve společnosti obvyklé nebo pro praktický život užitečné“. Program argumentoval zbytečnými situacemi ve vzdělávání a zbytečnými pojmy a na druhé straně užitečnými vědomostmi a dovednostmi, kterými se škola nezabývá, nebo jen málo – zdraví, peníze, mezilidské vztahy atd. Za „plýtvání“ se považovalo, když se do náročných vědomostí „nutí děti, které pro to předpoklady nemají a které tyto vědomosti v životě potřebovat nebudou“. (Macháček, 1995, s. 15) Poukazovalo se na vyváženost obsahu, na porozumění, praktické aplikace, aktivitu dětí ve výuce, na poznávání blízkého, potom vzdáleného – konkrétního, pak obecného.

Program *Reálná škola* považoval za výhodné nově organizovat vyučovací předměty. Pro 1. a 2. stupeň uváděl 18 předmětů: Mateřský jazyk, Cizí jazyk, Dramatická výchova a rétorika, Hudební výchova, Estetická výchova, Pracovní a technická výchova, Rodinná a společenská výchova, Zdravotní výchova, Profesní výchova, Právní výchova, Matematika, Přírodní vědy (integrováný předmět), Dějepis, Zeměpis, Občanská výchova, Tělesná výchova, Informatika, Hodina otázek a odpovědí (diskuse na témata, která měl volit učitel). Jednotlivé předměty byly vymezeny podrobnými cíli daných tematických celků, návrhem metodických postupů a standardů. Příklad standardu:

<sup>30</sup> Vzdělávacími programy zde byly myšleny cesty, které byly postupně žákům v rámci programu 3+3+3 nabízeny.

Znají přibližné ceny základních potravin. Odhadnou, kolik peněz si mají vzít s sebou, když jedou na několikadenní výlet. Odhadnou, jaké jsou minimální měsíční výdaje rodiny.

Také tento vzdělávací program nebyl schválen jako modelový a nerozšířil se na další školy.

### 2.3.7 Vzdělávací program 3 + 2 + 4 (1996)

V roce 1996 byl v *Učitelských novinách* avizován vzdělávací programu 3 + 2 + 4 S. Červenky z Manětína. Kromě uvedeného harmonogramu přípravy a návrhu učebního plánu jsme nezískali o programu další informace. (Červenka, 1996, s. 18) Program nebyl schválen k širšímu využití.

## 2.4 Standardy

Prakticky všechny koncepční dokumenty daného i předchozího období (viz výše) uváděly potřebu standardizace vzdělávání. Nejčastěji se požadovaly: standardy cílů vzdělávání; standardní výčet základního (kmenového) učiva; výkonový standard, tj. zvládnutí vědomostí, dovedností, kompetencí; standard podmínek pro vzdělávání. Případně se objevoval požadavek na standardizaci činností (příležitostí), které měla škola žákům nabízet (připravovat), a jejich prostřednictvím dosahovat se žáky zmíněných cílů.

O tvorbě standardů se zde zmiňujeme nejen proto, že úzce souvisejí s kurikulárními dokumenty, ale i proto, že způsob jejich přípravy specificky dokresluje situaci při tvorbě a projednávání dokumentů týkajících se vzdělávání. V letech 1994–1995 bylo zpracováno 5 materiálů vymezujících „standardy“.

### 2.4.1 Standardy vzdělávání pro obecnou školu (1994)

*Standard vzdělávání pro obecnou školu* vznikl v rámci grantového úkolu MŠMT „Standardy vzdělávání na základní škole“, připravila je pracovní skupina při ČMOS. Byl specificky připraven pro vzdělávací program *Obecná škola*.

Materiál obsahoval standard pro 1. stupeň vzdělávání ve formě:

- standardu „přípravenosti žáka pro vstup do 1. třídy<sup>31</sup>“ (vstupního standardu) – vědomosti (V), dovednosti (D) a návyky (N);

---

<sup>31</sup> Správně by mělo být do 1. ročníku.

- standardu výstupní úrovně znalostí u absolventů 1. stupně ZŠ (obecné školy) – vědomosti, dovednosti, návyky v českém jazyce, matematice, propedeutice přírodovědných a společenskovědních předmětů;
- standardu vzdělávání v 1.–5. ročníku 1. stupně (obecné školy) – vědomosti, dovednosti, návyky, způsob kontroly – zkouška (ZK).

Šlo o nejzákladnější vědomosti, dovednosti a návyky. Pro každý ročník bylo vymezeno 1–5 standardů v každé kategorii (např. V – časování sloves, D – určení času, čísla a rodu sloves, N – plynulé spisovné vyjadřování, ZK – hospitace).

V článku pro *Učitelské noviny* „Co chceme?“ z května 1994 odhaluje O. Hausenblas problém, který provází vznik standardů i dnes. Ptá se:

Jsou to opravdu standardy vzdělávání, jak byly nazvány? Jaké standardy to jsou: minimální, optimální, maximální? Standardy vědomostí a dovedností, které mají být do žáka vpraveny, nebo standardy cílové, které musejí být předmětem usilování učitele a jeho programu? Jak vůbec autoři návrhu vnímají prostředí, do něhož svůj návrh míří? Počítali zas jen s některým již vymezeným programem, nebo naplnili smysl standardů: dát společně východisko pro přerozmanité vzdělávací programy? A jak myslí na žáčka? [...] Myslí autoři na to, že tím, jak formulujeme standardy, také značně ovlivňujeme to, jestli učitelé budou vzdělání do dětí „sypat shora“, anebo je povedou, aby si ho dobývaly a osvojovaly? (Hausenblas, 1994, s. 12)

## 2.4.2 Cílové standardy a kmenové učivo pro základní vzdělávání – Varianta 0 (1994)

V září 1994 předložilo MŠMT k diskusi materiál *Cílové standardy a kmenové učivo pro základní vzdělávání*. Smyslem bylo definovat požadavky, které měl každý vzdělávací program splňovat a podle nichž si měly školy vybírat vhodný vzdělávací program, případně vytvářet vlastní vzdělávací program.

Standard obsahoval:

- charakteristiku pojetí cílového standardu a kmenového učiva;
- cílový standard základního vzdělávání (ve formě obecných cílů typu „uvědomuje si význam vzdělávání, má představu o své další životní cestě a o způsobech, jak ji uskutečňovat“);
- kmenové učivo pro základní vzdělávání s vymezením učiva pro: Jazykovou oblast (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk), Matematicko-přírodovědnou oblast (Matematika, Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis), Společenskovědní oblast (Občanská výchova, Rodinná výchova, Dějepis), Estetickovýchovnou oblast (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Tělovýchovnou oblast, Pracovně technickou oblast. Každý předmět obsahoval vzdělávací cíle a tematické okruhy s výčtem učiva.

Učitelé měli možnost standardy připomínkovat. Termín pro připomínky však byl podstatně zkrácen a nesplnil očekávání. Učitelé s variantou 0 nebyli spokojeni. Vyčítali jí

obsažnost, popisnost, direktivnost, odtažitost od praxe i skutečnost, že nebere v úvahu individualitu žáků.

V rozhovoru *Učitelských novin* s učiteli z Břeclavska zazněl i názor na podobu a přípravu standardů:

V takhle krátkém čase je jejich stanovení téměř nemožné. Diskuse by měla trvat mnohem déle, aby měly názory čas na vytříbení [...]. Je to záležitost pro odborníky, praxe by měla jen připomínkovat. Už jen dát všechny připomínky dohromady, musí být strašně složité. To není možné stihnout v několika měsících<sup>32</sup>. (Šteflová, 1994a, 7)

Předpokládalo se, že pokud by byl standard přijat „budou vypracovány hodnotící nástroje, které by umožňovaly objektivizaci hodnocení žáků na školách i evaluaci jednotlivých škol a základního školství jako celku“. (MŠMT, 1994a)

Přílohou standardu byla tabulka s přehledem „kurikulárních standardů“ v 11 zemích EU. Přehled obsahoval charakter standardu (typ dokumentu), obsah standardu, kdo ho vytvářel v dané zemi a další specifikace.

### **2.4.3 Návrh kmenového učiva pro 1.–5. postupný ročník základní školy (1995)**

APZŠ představila v roce 1995 *Návrh kmenového učiva pro 1.–5. postupný ročník základní školy*. Návrh byl vázán na vzdělávací program *Národní škola* a vymezoval pro jednotlivé vyučovací předměty a jednotlivé ročníky základní učivo (téma – učivo) a výstupní standard ve formě výčtu vědomostí, dovedností a postojů.

Byla tu zřejmá snaha APZŠ vstoupit aktivně do problematiky standardů. Materiál však vykazoval četné obsahové i formulační nejednotnosti a neprosadil se.

### **2.4.4 Cílový standard a kmenové učivo pro základní vzdělávání – Varianta 1 (1995)**

Koncept *Cílového standardu a kmenového učiva pro základní vzdělávání* ve variantě 1 z roku 1995 měl opět sloužit tvůrcům vzdělávacích programů, ale byl oproti původní variantě 0 (viz výše) zcela změněn. Připravovala ho skupina expertů složená z pedagogů základních i vysokých škol, ČŠI, Jednoty matematiků a fyziků, NEMES a dalších.

Na základě koncepčního dokumentu *Kvalita a odpovědnost* – byly zformulovány „představy o cestě“, jak dojít k cíli: „příspěť k utváření osobnosti spojující v sobě svobodu se zodpovědností“. Tyto představy byly vtěleny do 10 vzdělávacích cílů:

<sup>32</sup> Porovnej s postupy a termíny, které byly uplatněny pro přípravu standardů na počátku roku 2013 (viz kapitola 4.4.3).



1) Člověk schopný soužití s ostatními lidmi, 2) Člověk schopný jasného vyjadřování a účinného dorozumívání, 3) Zodpovědný spolupracovník, 4) Člověk se snahou o efektivní a kvalitní práci, 5) Člověk tvořivého myšlení, který chápe, pojmy, efektivně pracuje s informacemi a dovede jich využít k řešení problému, 6) Člověk, který se umí samostatně učit a má potřebu dalšího poznávání, 7) Člověk uznávající mravní zásady a společenské normy, 8) Vyrovnaný člověk usilující o zdravý život, 9) Člověk s citlivým vnímáním a prožíváním, 10) Člověk schopný domýšlet souvislosti a nést spoluodpovědnost za budoucnost. (Cíle hodně připomínají cíle základního vzdělávání, které byly později zařazeny do RVP ZV – viz kapitola 3.3)

V návrhu byl obsah vzdělávání členěn do 7 oblastí vzdělávání: I. Člověk a příroda, II. Člověk a společnost, III. Zdravý životní styl, IV. Dorozumívání, V. Člověk, práce a technika, VI. Estetická a literární oblast, VII. Matematika. Každá oblast měla své specifické cíle. Do každé z nich se promítalo několik tradičních vyučovacích předmětů (učivo, dovednosti), které měli konkretizovat až tvůrci vzdělávacích programů.

Nevýhodou pro daný návrh byla skutečnost, že řada učitelů se obávala ve vazbě na tento návrh příliš velké změny ve vzdělávání a návrh byl odmítnut.

#### **2.4.5 Standard základního vzdělávání – Varianta 2 (1995)**

Od 1. 9. 1995 vstoupil v platnost *Standard základního vzdělávání*. Tato vlastně druhá a zároveň konečná varianta byla oproti první variantě opět podstatně změněna.

*Standard základního vzdělávání* byl deklarován jako „jeden z významných nástrojů péče státu o kvalitu vzdělání poskytovaného základní školou“. Jeho prostřednictvím chtěl stát „garantovat, že všichni žáci základních škol zařazených do sítě mohou v průběhu povinné školní docházky získat plnohodnotné a srovnatelné základní vzdělání využitelné jak v dalším studiu na středních školách, tak v praxi“. Pro ČŠI měl být podkladem „pro tvorbu hodnotících testů“. (MŠMT, 1995b, s. 1)

Na základě tohoto „pověření!“ VÚP společně s ČŠI vytvářely a ověřovaly v letech 1998 a 1999 poměrně rozsáhlý soubor testů vycházejících ze *Standardu základního vzdělávání*. Po roce 1999 nebyly na další ověřování vyčleněny finanční prostředky. Zda ČŠI využila některých testů pro pozdější ověřování v 5. a 9. ročnících, není zřejmé. (VÚP, 1999).

Zásadní význam měl *Standard základního vzdělávání* „pro tvorbu nových vzdělávacích programů“. Jejich tvůrce tento dokument zavazoval k tomu, aby „do učebních dokumentů zahrnuli jak obecné a specifické cíle základního vzdělávání, tak jednotlivé okruhy kmenového učiva“. (MŠMT, 1995b, s. 1)

Centrálním školským orgánům měl standard sloužit „jako základní kritérium pro posuzování vzdělávacích programů a jejich schvalování“. Stejnou úlohu měl plnit při

„posuzování kvality učebních textů, pokud vydavatelé o jejich zařazení do seznamu schválených učebnic MŠMT ČR požádají“. (MŠMT, 1995b, s 1)

Dokument obsahoval:

I. *Vzdělávací cíle* – formulované jako poznávací cíle, dovednosti a kompetence, hodnoty a postoje. Tyto obecné vzdělávací cíle neměly taxativní podobu. Vyjadřovaly „základní směry vzdělávání, které by se měly odrážet v nabídce vzdělávacích programů, v pedagogických záměrech učitelů i v reálně dosažené kvalitě poznatků, dovedností, kompetencí a hodnotové orientace žáků“. (MŠMT, 1995b, s. 5)

II. *Kmenové učivo pro základní vzdělávání* – vymezovalo „obsahové jádro“ základního vzdělávání, které mělo být „předmětem vzdělávání všech žáků absolvujících povinnou školní docházku“. Kmenové učivo se stalo závaznou součástí vzdělávacích programů pro základní vzdělávání. Mělo být určující i pro přijímání žáků na střední školy.

*Standard základního vzdělávání* byl členěn na konci vzdělávání (2. stupeň) do 7 vzdělávacích oblastí a 14 vzdělávacích oborů (v závorkách) – 2 oblasti byly současně i obory:

1. Oblast jazyková (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk), 2. Oblast matematiky, 3. Oblast přírodovědní (Fyzika, Chemie, Biologie a geologie, Geografie), 4. Oblast společenskovední (Historie, Člověk a společnost), 5. Oblast esteticko-výchovná (Hudba, Výtvarné umění), 6. Oblast zdravého životního stylu (Tělesná výchova a sport, Výchova ke zdraví), 7. Oblast pracovních činností a technologií.

Každá oblast měla v úvodu stručnou charakteristiku vzdělávacích možností, jimiž mělo učivo přispívat k plnění obecných cílů základního vzdělávání. Dále byly vymezeny specifické cíle vzdělávacího procesu v dané oblasti a okruhy kmenového učiva.

III. *Kmenové učivo základního vzdělávání na 1. stupni základní školy* – tato část byla vymezena ve stejné podobě jako část pro 2. stupeň, jen Oblast společenskovední a přírodovědní byla spojena do jedné bez konkrétních vzdělávacích oborů.

Protože standard vymezoval učivo, které měly obsahovat všechny vzdělávací programy, hovořilo se o něm jako o „obsahovém standardu“ nebo „standardu vzdělávací nabídky“. Ve výše uvedeném rozhovoru ke standardům M. Bartošek poznamenával k evaluačnímu standardu:

Patrně budeme používat jiný než tento pojem, aby nedocházelo k záměnám [...]. Zatím jsme definovali požadavky na vzdělávací programy a na činnost škol, na jejich směřování a na učivo, na kterém se má směřování odehrávat. Na základě toho chceme škálovat výstupy – kdo, čeho a na jaké úrovni dosáhl. (Šteflová, 1995c, s. 5)

Standard vznikl velmi rychle a stal se v základním vzdělávání určujícím pro obsah vzdělávacích programů 90. let až do jejich úplného zániku na konci školního roku 2011/2012.

## 2.5 Zhodnocení daného období

Období let 1993 až 1998 bylo z hlediska přípravy školských dokumentů velmi plodné. Kromě školského zákona, který se za 10 let nepodařilo vytvořit, vznikla řada koncepčních materiálů, vzdělávacích programů i vzdělávacích standardů.

Tehdejší doba se vyznačovala poměrně velkou aktivitou pedagogů a snahou věci řešit a řešit je na odpovídající úrovni. Vznikaly první asociace pedagogů a poradní sbory při MŠMT. Do autorských týmů pro tvorbu kurikulárních dokumentů byli vybíráni zkušení učitelé a další odborníci. Ve vzdělávacích programech se objevila řada inovativních prvků (disponibilní časová dotace, velká paleta volitelných předmětů, snahy o integraci předmětů, formulování výsledků vzdělávání, specifické projekty, poznámky k práci se žáky daného věku a jejich rodiči, širěji stanovované pojetí programů atd.), patrná byla i snaha autorů inspirovat se v zahraničí.

Přes některé dále uvedené problémy šlo o období, které u řady škol navodilo zájem o zahraniční zkušenosti, o snahu experimentovat a nacházet nové postupy ve výuce, které by vedly ke zkvalitnění výuky, zlepšení klimatu škol, zájmu o sebevzdělávání učitelů atd.

Nesporná byla v daném období také snaha materiálně a finančně podpořit tvorbu vzdělávacích programů, ať už přímo (*Obecná a Občanská škola*) či prostřednictvím vyhlášených podpůrných a výzkumných projektů, proškolením učitelů atd. Ukázalo se, že tvorba vzdělávacích programů není jednoduchou záležitostí. Lépe uspěly větší týmy, kde mohlo docházet k časté výměně zkušeností a k rozložení práce na více lidí.

Jako přínos lze vnímat, že bylo vytvořeno prostředí, které umožňovalo vznik většího počtu nových kurikulárních dokumentů (vzdělávacích programů). Prakticky všechny koncepční materiály té doby požadovaly vznik modelových vzdělávacích programů, z nichž by si mohly školy některý vybrat nebo upravit podle svých podmínek, případně vytvářet vlastní program na úrovni školy (skupiny škol). Toho se podařilo v zásadě dosáhnout, i když nevzniklo tolik programů, jak by se dalo očekávat. Byly vytvořeny a schváleny 3 „modelové“ vzdělávací programy *Obecná škola*, *Základní škola* a *Národní škola*. Další vytvořené vzdělávací programy se modelovými nestaly a z povědomí převážné části pedagogické veřejnosti se brzy vytratily. MŠMT se evidentně „zaleklo“ většího počtu vzdělávacích programů a hlavně problémů, které by mohly jejich schvalování doprovázet (tj. nutnost určit skupinu expertů, která by se schvalováním kurikulárních dokumentů zabývala, možnost rozrůznění obsahu v jednotlivých dokumentech atd.). To také vedlo k urychlenému zpracování *Standardu*

*základního vzdělávání*, který vymezoval „sjednocující“ kmenové učivo závazné pro všechny vznikající vzdělávací programy<sup>33</sup>.

Kladem byla i snaha poskytnout pedagogické veřejnosti hlubší myšlenkový základ pro vzdělávací programy (především *Obecná škola*), i když ucelená teorie tvorby kurikulárních dokumentů rozpracovávána nebyla.

Podstatným rysem tehdejší doby byla rychlost až překotnost vzniku materiálů. Snaha rychle změnit situaci ve vzdělávání byla pochopitelná, ale provázela ji netrpělivost, která se odrážela ve stanovování velmi krátkých termínů pro zpracování i pro zhodnocení dokumentů. Materiály tak nebyly často dostatečně zdůvodněny a projednány či posouzeny v širší pedagogické veřejnosti. Vzdělávací programy a další materiály nebyly většinou předkládány k posouzení v etapě záměru (konceptu) a byly zveřejněny až jako hotové, nebo téměř hotové, kdy bylo velmi obtížné koncepty či obsah zásadněji měnit.

S rychlou přípravou materiálů souvisel i další charakteristický rys – relativně malá transparentnost zamýšlených a prováděných kroků. Na jednu stranu byla doba příznivě nakloněna otevřené výměně názorů, na druhé straně to „zdržovalo“. Na zveřejňování záměrů „předem“ nebyla pedagogická veřejnost zvyklá (vlastně to ani neočekávala), současně ale MŠMT diskuse záměrně urychlovalo, aby delší rozpravy a větší počet připomínek neprodužovaly proces schvalování (např. při přípravě standardů). Co však bylo ještě podstatnější, že se na kritické připomínky někdy dostatečně důsledně nereagovalo. Následným schválením konkrétního dokumentu pak přestaly být připomínky aktuální, případně se „v tichosti vytratily“.

Podobně se zacházelo i s ověřováním nových vzdělávacích programů. Pokud k ověřování docházelo, pak bylo kráceno na dobu nezbytně nutnou k jejich „úpravám před schválením“ a k „dostatečné argumentaci“, že jsou vhodné pro soudobý pluralitní vzdělávací systém. Čas nebyl ani na porovnávání s výsledky výuky podle „dobíhající“ *Učebních osnov základní školy*.

Výrazné stranění MŠMT vzdělávacímu programu *Obecná škola* a určité znevýhodňování jiných programů (všechny další programy se kromě *Základní školy* musely obhájit a zpětně přizpůsobit standardu) se postupně přeneslo i do praxe a zdravé konkurenční prostředí se změnilo v nezdravé. Příznivci jednotlivých vzdělávacích programů se místo společného zdůrazňování nových a přínosných prvků, které se bezesporu vyskytovaly ve všech těchto programech, často uchýlovali k hledání nedostatků na ostatních programech a k formulování důvodů, proč by si je školy neměly vybrat.

Dnes při zpětném hodnocení tvorby kurikulárních dokumentů je evidentní i další problém, který se v určité podobě objevuje i v dalších etapách (viz dále). Nejsou důsledně (centrálně) uchovávány informace o teoretických úvahách a konkrétních postupech

<sup>33</sup> Schváleny byly i alternativní vzdělávací programy *Waldorfská škola*, *Program Montessori*. Jako podpůrné programy fungovaly programy *Živá škola*, *Zdravá škola*, *Step by step*, *Otevřené vyučování* aj.

tvorby jednotlivých vzdělávacích programů. Pokud nejsou v archivech konkrétních autorů, nejsou uceleně evidovány v archivu MŠMT, ani v kurikulárních ústavech, které ukládaly pouze data o programech, které samy zpracovávaly.

Přestože lze období let 1993–1998 vnímat jako progresivní a plně aktivní, přeci jen jednotlivým procesům chybělo jasnější a koncepčnější řízení. To měla především zajišťovat nezávislá *Národní rada pro vzdělávání*, jejíž vznik doporučovali i experti OECD. (MŠMT a OECD, 1996) Přes různé snahy se jí nepodařilo ustavit. Od roku 2000 začala na krátkou dobu fungovat *Rada pro vzdělávací politiku*, ale jen jako závislý poradní orgán ministra E. Zemana. Tato Rada nebyla nikdy plně akční a zanikla během jednoho roku.

Na dlouhém dohadování o vzniku „Rady“ a její nefunkčnosti se podepsal další charakteristický rys našeho školství – politizace procesů ve vzdělávání. Původní rada, která neměla mít žádné členy z *Parlamentu ČR*, obsahovala ve výsledku jak zástupce *Poslanecké sněmovny*, tak zástupce *Senátu*, naopak kromě předsedy *Rady vysokých škol* chybělo původně zamýšlené zastoupení akademické oblasti a výzkumu.

Podobně dopadla i některá další doporučení OECD související se vzděláváním na základních školách – vyvinout nástroje pro hodnocení učebních výsledků žáků na základních školách; podpořit rozvoj škol širšího profilu na úrovni vyššího stupně základní školy a nižších ročníků víceletých gymnázií. U hodnotících nástrojů bylo konstatováno, že „k zavedení uceleného systému monitorování učebních výsledků na základě standardních didaktických testů dosud nedošlo“. (MŠMT a OECD, 1999, s. 23)<sup>34</sup> U druhého doporučení, které mělo podpořit rozvoj vyššího stupně základní školy, bylo přímo uvedeno:

MŠMT toto doporučení v roce 1996 neakceptovalo a nadále setrvává na stanovisku, že víceletá gymnázia poskytují skupině nejnadanějších dětí vzdělávání, které jiné školy nejsou schopny realizovat. Zároveň byla vyjádřena kritika, že byl promarněn čas na vyřešení problému, který examinační tak naléhavě vyjádřili. (MŠMT, 1999, s. 24)

---

<sup>34</sup> O daný systém monitorování a hodnocení se pokouší naše vzdělávací politika neúspěšně dodnes. V současném dokumentu *Hlavní směry vzdělávací politiky do roku 2020* představuje toto téma jeden ze základních bodů, které je třeba řešit (viz kapitola 5.1.5).

## 2.6 Přehled použité literatury – kapitola 2

- APZŠ ČR (1995). Návrh kmenového učiva pro 1.–5. postupný ročník základní školy. *Učitel'ské noviny*, 98(25), 15–18, 98(26), 19–21.
- Bárta, K. (1994). Stručný nástin transformace školství. *Učitel'ské noviny*, 97(17), 15–17.
- Blecha, J., & Janovská, G. (1995). 3 + 3 + 3. *Učitel'ské noviny*, 98(9), 6–7.
- Cindr, J., Cindr, P., Hausenblas, O., & Havlínová, M. (1995). Živá škola – návrh stavebních kamenů pro tvorbu vzdělávacích programů na základních školách. *Učitel'ské noviny*, 98(29), 15–18, 98(30), 15–17.
- Červenka, S. (1996). Model 3 + 2 + 4. *Učitel'ské noviny*, 99(13), 18–19.
- ČMOS (1994). Standardy vzdělávání pro obecnou školu. *Učitel'ské noviny*, 97(15), 12–17.
- ČMOS a MOV (1993). Společné prohlášení k návrhům změn článků v české ústavě týkajících se školství. *Učitel'ské noviny*, 96(39), 17–20.
- Hausenblas, O. (1994). Co chceme? Standardy v rozumném rozsahu a starém obsahu. *Učitel'ské noviny*, 97(18), 12.
- Kitzberger, J. (1996). K státní koncepci vzdělávacích programů. *Učitel'ské noviny*, 99(4), 5.
- Macháček, M. (1995). Reálná škola. *Učitel'ské noviny*, 98(34), 15–18, 98(35), 15–18.
- MŠMT (1993a). *Hlavní zásady transformace českého školství*. Praha: MŠMT (strojopis, archiv autora).
- MŠMT (1993b). *Návrh pojetí OBECNÉ ŠKOLY*. Praha: Portál.
- MŠMT (1993c). *Návrh učebních osnov OBECNÉ ŠKOLY*. Praha: Portál.
- MŠMT (1993d). *Návrh ústavního zákona o vzdělávání*. Praha: MŠMT (strojopis, archiv autora).
- MŠMT (1994a). Cílové standardy a kmenové učivo pro základní vzdělávání. *Učitel'ské noviny*, 97(31), 11–22.
- MŠMT (1994b). Kvalita a odpovědnost. Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. *Učitel'ské noviny*, 97(42), 1–12.
- MŠMT (1994c). Otevřenost, rozmanitost a kvalita. Zásady rozvoje české vzdělávací soustavy. *Učitel'ské noviny*, 97(14), 12–21.
- MŠMT (1994d). *Návrh pojetí OBČANSKÉ ŠKOLY*. Praha: Portál.
- MŠMT (1994e). *Návrh učebních osnov OBČANSKÉ ŠKOLY*. Praha: Portál.
- MŠMT (1995a). Návrh učebních osnov volitelných předmětů OBČANSKÉ ŠKOLY. Praha: Portál.
- MŠMT (1995b). Standard základního vzdělávání. *Věstník MŠMT ČR*, 50(9), 2–49.
- MŠMT (1996). *Vzdělávací program ZÁKLADNÍ ŠKOLA*. Praha: Fortuna. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-skolstvi/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-zakladni-skola-cj-16-847-96-2-vcetne-vsech-zmen-a-doplнку>
- MŠMT (1997a). *Vzdělávací program OBECNÁ ŠKOLA*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-skolstvi/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-doplнку-1-cast-pro-1-5-rocnik> a <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-skolstvi/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-doplнку-2-cast-pro-6-9-rocnik>
- MŠMT (1997b). *Vzdělávací program NÁRODNÍ ŠKOLA*. Praha: SPN. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-skolstvi/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-narodni-skola-cj-15724-97-20>

- MŠMT a Výbor pro vzdělávání OECD (1996). *Zpráva OECD o vzdělávací politice v ČR*. Praha: MŠMT.
- MŠMT a Výbor pro vzdělávání OECD (1999). *Vývoj české vzdělávací soustavy 1996–1999*. Praha: MŠMT.
- NEMES (1994). *Zásady realizace svobody ve vzdělávání v české škole*. Praha: NEMES (strjopis, archiv autora).
- Středisko vzdělávací politiky PedF UK (1996). *OECD o vzdělávání v České republice*. *Učitelské noviny*, 99(16), 15–18.
- Šteflová, J. (1993). Realita obecné. *Učitelské noviny*, 96(44), 16.
- Šteflová, J. (1994a). Tolikrát vyzývané ... Co říká praxe na předložené standardy pro základní vzdělávání? *Učitelské noviny*, 97(39), 6–7.
- Šteflová, J. (1994b). Východisko z patové situace? Rozhovor s E. Zemanem. *Učitelské noviny*, 97(27), 9.
- Šteflová, J. (1995a). Po druhém roce ověřování. Rozhovor s M. Fleissnerovou. *Učitelské noviny*, 98(33), 5.
- Šteflová, J. (1995b). Pracovní varianta aneb „standards“ v mezičase. *Učitelské noviny*, 98(25), 15–18.
- Šteflová, J. (1995c). Standardy jako základní dokument. Rozhovor s M. Bartoškem. *Učitelské noviny*, 98(29), 4–5.
- Šteflová, J. (1996a). Proč zvolit základní školu. Rozhovor s J. Jeřábkem. *Učitelské noviny*, 99(24), 6–7.
- Šteflová, J. (1996b). Program v nejistotě. Rozhovor s J. Vondráčkem a J. Kitzbergerem. *Učitelské noviny*, 99(22), 5.
- Šteflová, J. (1996c). Vzdělávání podle pravidel. Rozhovor s B. Šumským. *Učitelské noviny*, 99(19), 8–9.
- Václavík, V., et al. (1997). Otevřené vyučování. *Učitelské noviny*, 100(5), 5.
- VÚP (1999). *Evaluace v základním vzdělávání*. Soubor testových úloh. Grantový projekt MŠMT ČR RS 98 007 (archiv autora).
- Zeman, E. (1994). Návrh transformační školské politiky. *Učitelské noviny*, 97(27), 15–17.

### **3 Vícestupňové kurikulum: Situace v oblasti vzdělávání a kurikulárních dokumentů v období od vzniku Bílé knihy k rámcovým a školním vzdělávacím programům (1999–2007)**

Třetí kapitola pojednává o nejdůležitějších koncepčních a legislativních materiálech, které vedly ke vzniku vícestupňového systému kurikulárních dokumentů v období let 1999–2007. V základním vzdělávání konkrétně ke vzniku *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* a školních vzdělávacích programů na všech základních školách. Informuje i o některých podpůrných aktivitách, jako bylo vzdělávací koordinátorů ŠVP či připravovaná propagace kurikulární reformy.

#### **3.1 Koncepční dokumenty**

Koncepční dokumenty vznikající v daném období byly materiály, které předcházely vzniku „Bílé knihy“ – *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR a České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie*. Po vytvoření a schválení dokumentu *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)* se jednalo o realizační koncepční dokumenty ve formě *Dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR*.

##### **3.1.1 Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice (1999)**

Materiál *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice* schválený v květnu 1999 se stal předzvěstí nejpodstatnějších změn v oblasti vzdělávání, které se udály ve sledovaném více než dvacetiletém období. Text vypracovalo MŠMT z pověření vlády ČR a tehdejší ministr školství E. Zeman jej předložil k veřejné diskusi. Na základě připomínek měly být pak rozpracovávány podrobnější koncepční dokumenty.

Materiál vycházel z *Programového prohlášení vlády ČR (1998)*, konkretizoval a rozvíjel jeho hlavní záměry. Těmi byly z hlediska funkcí vzdělávacího systému: rozvoj osobnosti; posílení soudržnosti společnosti; podpora demokracie a občanské společnosti; výchova k partnerství a spolupráci v evropské i globalizující se společnosti;



zvýšení konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperita společnosti. Z hlediska cílů vzdělávání pak: 1) Rozvoj vzdělávacích příležitostí a rovnost v přístupu ke vzdělávání, 2) Změny v pojetí a obsahu vzdělávání i charakteru školy, 3) Změny ve struktuře vzdělávací soustavy, 4) Obrat v postavení učitelů a přístupu k ekonomickému zajištění vzdělávací soustavy.

Kurikulárních dokumentů se nejvíc týkal druhý cíl. V něm se vymezovaly RVP a zaváděl se statut klíčových kompetencí.

V nových rámcových vzdělávacích programech, které budou postupně rozpracovány pro jednotlivé stupně a sektory regionálního školství<sup>35</sup>, budou stanoveny klíčové kompetence, nezbytné pro plnohodnotný život ve společnosti i v zaměstnání a pro další rozvoj osobnosti (zejména znalosti a dovednosti v oblasti komunikace, spolupráce, práce s informacemi a informačními technologiemi, schopnosti rozhodování, adaptace na měnící se podmínky, vstupování do nových vztahů a rolí, aniž by to znamenalo omezení osobní nebo kulturní integrity, schopnosti analytického a syntetického myšlení, schopnosti vyhodnocování podnětů a poznání priorit, schopnosti aktivního využívání cizích jazyků apod.). Součástí rámcových vzdělávacích programů bude i zavedení jednoho světového jazyka jako povinného předmětu a možnosti druhého cizího jazyka jako předmětu volitelného.

Rámcové vzdělávací programy jako závazné dokumenty vymezí pro jednotlivé stupně a obory vzdělávací soustavy: konkrétní vzdělávací cíle – účinnost podpory dosahování cílů bude základním hodnotícím kritériem školy; závazný obsah vzdělávání; podmínky pro úpravu obsahu a organizace vzdělávání na úrovni školy; podmínky pro získání vysvědčení o dosaženém stupni vzdělání; další podmínky (materiální, personální, organizační aj.). (Koncepte, 1999, s. 15)

Dále se předjímal vznik školních vzdělávacích programů (ŠVP): „Tyto programy (myšleno RVP – pozn. autora) budou stanoveny pouze v obecné rovině, přičemž vymezí prostor pro autonomní specifikaci obsahu a rozsahu, zaměření, případně organizace vzdělávání v rámci školy.“ (MŠMT, 1999, s. 15)

Velká pozornost v souvislosti s RVP a ŠVP byla věnována i sebehodnotícím procesům:

S ohledem na posílení autonomie školy v pedagogické oblasti (možnost zpracovat a realizovat školní vzdělávací program podle rámcového vzdělávacího programu) bude věnována zvýšená pozornost výsledkům školy, které budou ověřovány v hodnotících a sebehodnotících procedurách. (MŠMT, 1999, s. 20)

Ministerstvo se touto koncepcí přihlásilo k zásadě, že rozvoj školství se má v budoucnosti vyvozovat z obecně pojatého rámce vzdělávací politiky a jasně vymezených střednědobých a dlouhodobých záměrů, které mají být veřejně vyhlášovány v podobě závazného vládního dokumentu, tzv. „Bílé knihy“.

Koncepce se stala podkladem pro veřejnou diskusi *Výzva pro deset milionů*. Ta probíhala od června roku 1999 do února 2000. V diskusi se sociální partneři, představitelé občanské společnosti a zájmových sdružení, zabývajících se vzděláváním, pracovníci školské správy, pedagogičtí pracovníci všech typů škol vyjadřovali k problémům

<sup>35</sup> V té době se ještě spíše uvažovalo o vazbě RVP na jednotlivé typy škol, později je zákon vztáhl k oborům vzdělání.

jednotlivých stupňů vzdělávací soustavy. Přes šíří diskuse byla možnost zapojit se do ní pedagogy zpochybňována.

### **3.1.2 České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie (1999)**

*Zpráva České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie* byla připravena Střediskem vzdělávací politiky a pracovníky některých kateder PedF UK Praha v rámci programu Phare. Text byl považován za tzv. „Zelenou knihu“ českého vzdělávání a sledoval dva cíle: 1) vystihnout přímé a nepřímé důsledky vstupu ČR do Evropské unie (EU) – závazné legislativní změny a určité kroky charakteristické pro rozvoj vzdělávacích soustav v moderních evropských zemích, 2) zamyslet se nad situací české vzdělávací soustavy a pokusit se o úvahu týkající se budoucnosti vzdělávání v ČR.

I když se v úvodu zprávy konstatovalo, že vlastně neexistuje vzdělávací politika EU, a to, co se takto nazývá, je souhrn činností a iniciativ EU v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, přesto se podstatná část textu věnovala porovnání ekonomické situace a právního prostředí ve vzdělávání v ČR ve srovnání s EU. Na základě tohoto porovnání pak zpráva navrhovala různá opatření, která měla vést k zefektivnění vzdělávání. Některé vymezené obecné směry rozvoje vzdělávání se v návaznosti na evropské zkušenosti týkaly i nového pojetí vzdělávání a tvorby kurikula:

V současné době se kurikulum evropských zemí proměňuje, protože se mění i charakter vzdělávacího prostředí a potřeby inovativního učení orientovaného na celoživotní vzdělávání. Koncepčním východiskem je model aktivního člověka, který je schopen nejen využívat osvojených vědomostí a dovedností a adekvátně se rozhodovat v osobních, životních a pracovních situacích, ale také přijímat podněty z okolí a předjímat nové komplexní situace, hledat variantní řešení a vyhodnocovat jejich důsledky. Je schopen adaptovat se v měnícím se pracovním i životním prostředí, vyrovnávat se s novými činnostmi komplexního charakteru, vstupovat do nových vztahů, přijímat různé role v týmu a přitom si zachovat lidskou, občanskou a kulturní identitu. Aktivní člověk je tvořivý a učí se celý život. Škola mu k tomu dává nástroje, nezbytné metody a mechanismy učení. Disponuje souborem universálně použitelných dovedností, tzv. klíčových kompetencí, které jsou nejen výsledkem učení, ale také zdrojem dalšího rozvoje. (Koucký et al., 1999, s. 50–51)

V zemích Evropské unie se uplatňuje dvouúrovňový participativní model kurikulární politiky. Na první úrovni v tzv. národním kurikulu jsou vypracovány závazné rámcové dokumenty, které definují hodnoty a obecné cíle vzdělávání, povinné obsahové oblasti (obsahové jádro), cílové požadavky (standards) pro uzlové body vzdělávací dráhy a obecné směrnice pro realizaci standardu ve školách. Tento národní rámec je doplňován programy zkoušek a hodnocení žáků a vypracováním evaluačních nástrojů, a dále modelovými vzdělávacími programy, které konkretizují různé možnosti, jak dosahovat závazného výstupního standardu. Na druhé úrovni v tzv. školním kurikulu si zpracovává každá škola svůj vlastní vzdělávací projekt, v němž definuje své zaměření a cíle a dopracovává si národní kurikulum podle místních podmínek. (Koucký et al., 1999, s. 51)

V textu se zdůrazňovaly i další kroky pro rozvoj vzdělávání:

- změnit zaměření školy, uplatnit volnější způsoby organizace vzdělávání, zlepšit celkový étos a klima školy, navodit přitažlivé, stimulující a motivující prostředí, motivovat žáka, zvýraznit osobní příklad učitele;
- provést obsahové inovace (výuku cizích jazyků, výchovu k demokratickému občanství); koncipovat širší oblasti vzdělávání, v základním vzdělávání zvýraznit osobnostní rozvoj dítěte, zlepšit podmínky pro vyrovnávání rozdílů žáků;
- uzavřít 1. stupeň všestrannou diagnostikou, výrazně podpořit rozvoj 2. stupně, umožnit existenci 2. stupně jako samostatné školy nebo školy spojené s 1. stupněm či vyšším stupněm, uzavřít 2. stupeň celkovou diagnostikou žáka;
- přesunout odpovědnost na školu, zatraktivnit učitelskou profesi, zavést víceúrovňovou profesionální dráhu (kariérový řád), vypracovat systém dalšího vzdělávání učitelů, vzdělávání ředitelů, vybudovat síť podpůrných zařízení atd.

K realizaci kurikulární reformy a výuky cizích jazyků dokument doporučoval:

- Zahájit diskuse a práce vedoucí k vypracování národního kurikula, vybrat a pověřit instituci odpovědnou za jejich zabezpečení, vyhodnocení a předkládání výročních souhrnných zpráv.
- Přehodnotit současné standardy všech úrovní a typů škol a posílit v nich složku všeobecného vzdělávání a klíčové kompetence.
- Vytvořit víceúrovňový mechanismus pro koordinaci, konzultaci, tvorbu a evaluaci kurikula a propojit jej se systémem podpory školy a šíření inovací.
- Zpracovat a přijmout ucelenou koncepci jazykového vzdělávání pro celou vzdělávací soustavu, která povede k povinné výuce dvou cizích jazyků a jejich zvládnutí na všech typech škol. Jako první kroky ověřit posunutí výuky prvního cizího jazyka již od 3. ročníku a zavedení povinně volitelného druhého cizího jazyka od 6. ročníku, zajistit návaznost na všech typech středních škol a řešit výuku cizího jazyka pro profesní účely<sup>36</sup>. (Koucký et al., 1999, s. 57–58)

Koncepce vzdělávání (1999) i „Zelená kniha“ se staly spolu s výročními zprávami<sup>37</sup> MŠMT a doporučeními OECD<sup>38</sup> podkladem pro přípravu tzv. „Bílé knihy“.

<sup>36</sup> Je dobré si povšimnout, že *Zelená kniha* předpokládala v jazykovém vzdělávání náročnější variantu, než byla uplatněna v RVP ZV.

<sup>37</sup> *Školství v pohybu* (1996), *Školství na křižovatce* (1999), *Na prahu změn* (2000).

<sup>38</sup> *Zprávy o národní politice ve vzdělávání – Česká republika* (1999), *Priority pro českou vzdělávací politiku* (1999).

### 3.1.3 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001)

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)* se stal nejdůležitějším koncepčním dokumentem pojatým jako „systémový projekt formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu<sup>39</sup>“ (MŠMT, 2001, s. 7)

Jako hlavní strategické linie vzdělávací politiky byly stanoveny: 1) Realizace celoživotního učení pro všechny, 2) Přizpůsobování vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí, 3) Monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání, 4) Podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí, 5) Proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků, 6) Přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování.

Zavedení konceptu celoživotního učení pro všechny bylo označeno za tak radikální proměnu, „jako bylo před dvěma sty lety zavedení povinné školní docházky v počátcích průmyslové revoluce“ (MŠMT, 2001, s. 17)

Tvorba nových vzdělávacích programů byla v *Bílé knize* vymezena zavedením systému více úrovní vzdělávacích programů (*Státní program vzdělávání*, rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy):

- *Státní program vzdělávání*<sup>40</sup> (SPV) měl vymezovat hlavní zásady kurikulární politiky státu; humanistické a demokratické hodnoty, na nichž je vzdělávání založeno; obecné cíle vzdělávání a obecné klíčové kompetence zaměřené na rozvoj osobnosti, výchovu občana a jeho přípravu pro další vzdělávání a vstup do praxe; věcné oblasti a obsahy vzdělávání nezbytné pro dosažení vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí (důraz byl kladen na vyvážené zastoupení jak vědních oborů, tak oblastí umění, tělesné kultury a techniky i etické hodnoty);
- *rámcové vzdělávací programy* (RVP) měly „specifikovat obecně závazné požadavky pro jednotlivé stupně a obory vzdělání; vymezit rámec pro učební plán; formulovat pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů;
- *školní vzdělávací programy* (ŠVP) měly zachytit „konkrétní podmínky pro záměry a plány, které si budou školy stavět; předpokládalo se i využití modelových – vzorových vzdělávacích programů<sup>41</sup>. (MŠMT, 2001, s. 37–38)

<sup>39</sup> *Bílá kniha* byla schválena na zasedání vlády České republiky dne 7. února 2001.

<sup>40</sup> *Státní program vzdělávání* byl následně (2004) vymezen i školským zákonem jako *Národní program vzdělávání*. Do doby dokončení tohoto materiálu (2018) nebyl ale zpracován. O jeho vytvoření usilovaly v roce 2001 VÚP spolu s NÚOV. Projekt byl ještě v daném roce z gesce kurikulárních ústavů odebrán a převeden do kompetence pracovní skupiny pod vedením J. Kotáaska. Ani touto skupinou nebyl program vytvořen a po smrti J. Kotáaska se o jeho zpracování přestalo usilovat. Myšlenka zpracování *Národního programu vzdělávání* byla oživena znovu v roce 2012 spolu s diskusí kolem *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020*. (viz i kapitola 5)

<sup>41</sup> Tato myšlenka byla při přípravě RVP nahrazena vznikem podrobných *Manuálů pro tvorbu ŠVP*.

Při tvorbě rámcových vzdělávacích programů měla být zdůrazněna „vyváženost a provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi, s důrazem na klíčové kompetence“. Zároveň měly být v RVP ZV zdůrazněny některé oblasti a témata vzdělávání: „cizí jazyk již od 3. ročníku s cílem domluvit se postupně ve dvou cizích jazycích; výchova k občanství a demokracii, evropská integrace, multikulturní výchova, environmentální výchova, výchova ke zdravému životnímu stylu, informační technologie“. Důraz byl kladen i na některé postupy a formy vzdělávání, především na výuku v integrovaných celcích, na uplatňování mezipředmětových vazeb, projektovou výuku založenou na aktivní a samostatné práci žáků. Hodně prostoru bylo v *Bílé knize* věnováno i otázce monitorování výuky a hodnocení i sebehodnocení výsledků vzdělávání (vytvoření evaluačního prostředí a evaluační kultury).

Obsahové části *Bílé knihy* byly zakončeny opatřeními, která konkretizovala pro jednotlivé etapy vzdělávání vymezené cíle a úkoly. Z hlediska kurikula bylo pro základní vzdělávání doporučeno:

- Vytvořit rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a v něm stanovit specifické cíle, obsah, výstupní klíčové kompetence a podmínky pro vzdělávání na 1. a 2. stupni základního vzdělávání. Podporovat vznik školních vzdělávacích programů se specifikou 1. a 2. stupně.
- Uplatnit systém stimulace škol ke kvalitní přípravě a realizaci školních vzdělávacích programů, k vnitřní diferenciaci a profilaci školy v souladu s potřebami žáků.
- Zvýšit autonomii učitelů tím, že bude legislativně zajištěna svoboda volby metod a forem práce učitelů základního vzdělávání, ale i jejich odpovědnost za změny v pojetí vyučování.
- Komplexně řešit přechod na integrované vnitřně diferencované základní vzdělávání, které umožní vytvářet co nejlepší podmínky pro všechny žáky. (MŠMT, 2001, s. 49)

MŠMT bylo uloženo realizovat *Národní program* prostřednictvím Dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy a o výsledcích informovat ve výročních zprávách MŠMT. Časový horizont realizace *Bílé knihy* byl stanoven do roku 2005, v některých částech do roku 2010.

*Bílá kniha* byla jako komplexní dokument udávající další směr vzdělávání nejen nová, ale i v mnohém pro učitele nezvyklá. Předseda APZŠ J. Vondráček odpovídal na dotazy *Učitelských novin*, zda se za 11 let existence APZŠ proměnila ochota učitelů se angažovat a zda přijmou *Bílou knihu*, takto:

Obávám se, že ve většině případů úspěšně pokračuje trend schovávat se do ulit vlastní školy nebo třídy. Jako by měli učitelé strach vybočit z řady zglajchšaltovaného kantorského stavu [...]. Nevím, snažím se pochopit, proč jsou takoví. Možná je to útlum z nadšení, které bylo na začátku 90. let. Nebo zklamání z toho, že se nenaplní jejich tehdejší přání. Zůstali stát, dopředu se jim moc nechce, nedůvěřují svým pohledům na práci, kterou dělají. Nařikají, že děti jsou čím dál tím horší, ale jsem přesvědčen, že i my jsme čím dál horší ve vztahu k dětem. Není adekvátní, aby tím učitelé sami sebe omlouvali. Příliš se vžilo, že průměrnost se vyplácí. Přesto si myslím, že zásadám Bílé knihy kantoři přijdou časem na chuť – i když napřed budou hledat důvody, proč to či ono nejde. (Šteflová, 2001, s. 7)

### 3.1.4 Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2002–2007)

*Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (DZ)* byly vymezeny jako strategické materiály, které „uvádí základní tendence a cíle dalšího vývoje, stanoví opatření na úrovni státu (ministerstva) a vymezují prostor pro konkrétní řešení na úrovni kraje“, jsou „podle potřeby dále rozváděny a konkretizovány v dlouhodobých záměrech jednotlivých krajů“. (DZ, 2002, s. 6) Každý navazující DZ vždy hodnotil splnění cílů předchozího DZ a vymezoval úkoly pro nové období.

*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2002)* vycházel především z *Bílé knihy* a v úvodních pasážích také odkazoval na četné pasáže a opatření tohoto dokumentu, především na hlavní strategické linie vzdělávací politiky.

Z hlediska tvorby kurikulárních dokumentů DZ 2002 stanovoval přípravu RVP PV do roku 2001, RVP ZV do konce roku 2002, RVP G také do roku 2002. Do roku 2003 měly být připraveny manuály pro tvorbu ŠVP a do roku 2004 vzorové ŠVP. Jako vhodný příklad bylo uvedeno vytvoření sítě pilotních škol a jejich činnost při tvorbě RVP ZV (viz dále v části týkající se samotných kurikulárních dokumentů).

Učební plán v základním vzdělávání měl být posílen o 4 hodiny na 1. stupni a o 7 hodin na 2. stupni. Plánovalo se zvýšení počtu dělených hodin a rozšiřování nabídky volitelných a nepovinných předmětů.

U cizích jazyků bylo stanoveno, že výuka bude zahájena ve 3. ročníku s průměrnou časovou dotací 3 hodiny v týdnu na 1. stupni a 4 hodiny v týdnu na 2. stupni<sup>42</sup>. Přednostně měla být zařazována angličtina. Výuka druhého cizího jazyka měla být zařazena od 7. ročníku s časovou dotací 2 hodiny v týdnu.

Velký prostor byl v DZ 2002 věnován problematice ICT, včetně realizace *Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání (SIPVZ)*.

*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2005)* konstatoval v pasážích týkajících se RVP ZV, že byl daný RVP schválen a vydán s účinností od 1. září 2005. Dále připomínal dopracování přílohy RVP ZV pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, hotový *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání* a využití zkušeností pilotních škol, které se v letech 2002–2004 podílely na přípravě RVP ZV, ověřovaly tvorbu ŠVP a prováděly pilotáž výuky některých obsahů podle ŠVP. Připomínány byly i zahájené projekty ESF určené pro podporu kurikulární reformy v základním vzdělávání (*Hodina a Pilot Z*) – viz dále. (MŠMT, 2005, s. 19)

<sup>42</sup> I zde byl požadavek na výuku cizích jazyků vyšší než pozdější skutečnost.

Pro další období byl nastíněn postup těchto navazujících činností (kráceno):

- dlouhodobá a intenzivní informační kampaň (školy, rodiče, široká veřejnost);
- postupný nárůst vyučovacích hodin v souladu s požadavkem rámcového učebního plánu RVP ZV (do roku 2008/2009);
- příprava a distribuce RVP ZV a Manuálu na školy (2005);
- ověřování výuky podle ŠVP na 16 pilotních školách a vytvoření sborníku s příklady dobré praxe (2005–2006);
- vyškolení školitelů (cca 170) a jejich prostřednictvím koordinátorů tvorby ŠVP (cca 3500) na všech školách realizujících základní vzdělávání, vytvoření široké nabídky vzdělávání při zavádění RVP ZV do praxe (2005–2006);
- ověření první části přílohy RVP ZV na základních školách (2005–2006);
- dopracování částí přílohy RVP ZV – *Žáci se středně těžkým mentálním postižením a Žáci s těžkým a hlubokým mentálním postižením* a vydání celé přílohy RVP ZV (2005–2006)<sup>43</sup>;
- zahájení vyučování podle RVP ZV<sup>44</sup> ve všech 1. a 6. ročnících základního vzdělávání a primách osmiletých gymnázií (září 2007) a další postupné zavádění v následujících letech (září 2008 ve 2. a 7. ročnících, září 2009 ve 3. a 8. ročnících, září 2010 ve 4. a 9. ročnících, září 2010 v 5. ročnících);
- průběžné uplatňování metodických námětů pro tvorbu ŠVP na metodickém portálu VÚP (od roku 2005/2006);
- spolupráce s fakultami veřejných vysokých škol vzdělávajících učitele při úpravách učitelských vzdělávacích programů v duchu kurikulární reformy počátečního vzdělávání. (MŠMT, 2005, s. 20)

DZ 2005 se podrobně zmiňoval o rozvojových projektech pro zkvalitňování výuky cizích jazyků a „informační gramotnosti“.

Velký prostor byl věnován i otázkám zjišťování kvality, monitorování a hodnocení vzdělávání. Upozorňovalo se na zákonem stanovené zřízení *Centra pro zjišťování výsledků ve vzdělávání* (CZVV) – předpoklad vzniku 1. 1. 2006, a dále na *Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání*, který zdůrazňoval komplexní systém hodnocení na úrovni žáka (v uzlových bodech vzdělávací cesty), na úrovni školy (externí hodnocení ČŠI a vlastní hodnocení) a státu (zapojení do mezinárodních průzkumů, monitorování pro účely státu, škol atd.). Zdůrazňovala se provázanost s RVP, se zlepšováním práce škol.

Za zmínku stojí tehdejší náměty na: výstupní hodnocení žáků, formativní hodnocení a sebehodnocení žáků, zavádění osobního portfolia žáka (příprava nástrojů

<sup>43</sup> V té době ještě nebyl schválen *školský zákon*, který pak jasně stanovil, že pro každý obor vzdělání bude vytvářen samostatný rámcový vzdělávací program, tedy RVP ZV pro obor základní škola a RVP ZŠS pro obor základní škola speciální.

<sup>44</sup> Správně mělo být uvedeno „zahájení vyučování podle ŠVP zpracovaných v souladu s RVP ZV“ (pozn autora).

od roku 2006); ověřování výsledků žáků na konci 5. a 9. ročníků vycházejících z RVP ZV; sebehodnocení škol, považované za klíčové při zkvalitňování práce škol.

O sebehodnocení škol se DZ 2005 zmiňoval takto:

Autoevaluace školy je i jedním z nejdůležitějších vstupů pro externí hodnocení školy Českou školní inspekcí (ČŠI), proto by metodika vlastního hodnocení školy měla být propojena s metodikou ČŠI. (MŠMT, 2005, s. 31–32)

*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2007)* věnoval hodně pozornosti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a žáků z málo podnětného prostředí i vytváření podmínek pro multikulturalitu a prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání.

Z hlediska tvorby kurikulárních dokumentů se upozorňovalo na nebezpečí spojování kurikulární reformy pouze s tvorbou RVP a ŠVP a ne s přípravou pedagogických pracovníků, kteří „přebírají odpovědnost za úspěšnou proměnu učícího se prostředí a klimatu školy“.

Z konkrétních aktivit bylo připomínáno: prodloužení projektu *Pilot Z* do roku 2007; ostré zahájení provozu Metodického portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) (v rámci projektu *Metodika*); připojení k RVP ZV pouze přílohy upravující vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením a vytvoření samostatného RVP pro vzdělávací obor základní škola speciální; tvorba ŠVP na všech školách, které realizují základní vzdělávání, se zahájením výuky v 1. a 6. ročnících ZŠ (a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií) od 1. 9. 2007; proškolení koordinátorů ŠVP v rámci projektu *Koordinátor*<sup>45</sup>; zpracování publikací ke klíčovým kompetencím a s příklady dobré praxe. Bylo konstatováno, že:

Spolupráce s fakultami veřejných vysokých škol vzdělávajících učitele při úpravách učitelských vzdělávacích programů v duchu kurikulární reformy není dosud řešena systémově, jsou navázány kontakty s některými fakultami a katedrami, ale aktivita závisí zejména na jejich jednotlivých pracovnících. (MŠMT, 2007, s. 24)

Navrhovalo se:

- pokračovat v tvorbě ŠVP a zahájit vyučování podle RVP ZV (2005–2008)<sup>46</sup> ve všech 1. a 6. ročnících základních škol a primách osmiletých gymnázií;
- individuálně umožnit výuku ve všech ročnících 1. stupně ZŠ najednou již od září 2007 (např. v rámci pokusného ověřování);
- vytvořit rámec ukazatelů a kritérií ke sledování podmínek, průběhu a výsledků dosaženého pokroku v oblasti vzdělávání (2008);
- zhodnotit a případně upravit RVP (po 3–5 letech);
- plošně podpořit školy při tvorbě a realizaci ŠVP;

<sup>45</sup> DZ konstatoval, že „Podle ohlasu z praxe zatím nesplnilo školení očekávaný přínos a bude tedy potřeba se na tuto oblast více zaměřit.“ (DZ, 2007, s. 23)

<sup>46</sup> I zde je třeba připomenout, že správně mělo být: „zahájit vyučování podle ŠVP“ (RVP ZV musí být nejprve transformováno na úrovni školy do podoby ŠVP).



- vytvářet podmínky pro komplexní metodickou podporu tvorby ŠVP a jejich inovaci, včetně konzultační a poradenské činnosti v oblasti tvorby ŠVP;
- podporovat DVPP, implementaci a zkvalitnění ŠVP (od 2007);
- připravit a průběžně realizovat informační kampaň pro širokou veřejnost a pro klíčové realizátory reformy (prostřednictvím sdělovacích prostředků a tisku, metodického portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) a stránek MŠMT, informačních brožur apod.);
- podporovat šíření angličtiny jako klíčového nástroje globální komunikace, a to na všech stupních vzdělávání (průběžně), včetně metodické podpory.

## 3.2 Legislativa

Nejdůležitějším legislativním krokem v daném období bylo dopracování a schválení nového školského zákona, k němuž došlo po 15 letech od změny společenského režimu a zahájení transformace vzdělávání.

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

24. září 2004 byl schválen zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) s účinností od 1. ledna 2005. Zákon byl sestaven z 19 částí a 192 paragrafů. První část zákona byla určena obecným ustanovením, druhá až devátá část jednotlivým etapám vzdělávání od předškolního po vyšší odborné vzdělávání, včetně základního uměleckého, jazykového, zájmového a dalšího vzdělávání. Desátá až sedmnáctá část byly věnovány školským zařízením a školským službám, školské právnícké osobě, školskému rejstříku, financování škol, ředitelům škol a školské radě, ministerstvu a ČŠI i působnosti územně správních celků ve školství. Poslední dvě části byly určeny pro přechodná a zrušovací ustanovení a vymezení účinnosti zákona.

Z hlediska kurikulární politiky a kurikulárních dokumentů byly podstatné především § 3 až 6, které vymezily systém vzdělávacích programů – *Národní program vzdělávání (NPV)*<sup>47</sup>, *rámcové vzdělávací programy* a *školní vzdělávací programy*.

NPV byl vymezen jako dokument, který předkládá MŠMT vládě k projednání, ta jej postupuje ke schválení *Poslanecké sněmovně* a *Senátu Parlamentu ČR*. Měl rozpracovávat „cíle vzdělávání stanovené školským zákonem, hlavní obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů“. NPV však dosud zpracován nebyl (blíže poznámka pod čarou 40).

<sup>47</sup> *Bílá kniha* i první verze RVP ZV i DZ uváděly *Státní program vzdělávání*. Školský zákon zavedl pojem *Národní program vzdělávání*.

Pro RVP, „které vydává ministerstvo“ bylo stanoveno, že budou vytvářeny pro „každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání“, že vymezí „povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání“ a budou „závazné pro tvorbu ŠVP, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů“. Současně mají odpovídat „nejnovějším poznatkům vědních disciplín, pedagogiky a psychologie“. Podle těchto hledisek budou RVP také upravovány. Zákon dále stanovil, že „RVP je možné v závažných případech měnit, a to s účinností nejdříve od začátku následujícího školního roku, pokud nejde o změny vyplývající z platných právních předpisů“.

Co se týká ŠVP, bylo uzákoněno, že „vzdělávání v jednotlivé škole a školském zařízení se bude uskutečňovat podle školních vzdělávacích programů“, které musí být „v souladu s RVP“ a obsah může být ve ŠVP uspořádán „do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva (například modulů)“. Zákon stanovil i obsah ŠVP, pro které není vydán RVP. Podle školského zákona „vydává ŠVP ředitel školy nebo školského zařízení a zveřejňuje ho na přístupném místě ve škole (školském zařízení)“.

Vazby na kurikulární dokumenty lze nalézt i v dalších částech školského zákona, jako např. hodnocení škol a školských zařízení (§ 12), vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (§ 16), vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů (§ 17), práva žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků (§ 21), bezpečnost a ochrana zdraví ve školách a školských zařízeních (§ 29) a v řadě paragrafů týkajících se středního vzdělávání, které jsme zde nerozváděli. Přímou byly (v souvislosti se základním vzděláváním) zmiňovány kurikulární dokumenty v následujících paragrafech školského zákona, který stanovil, že:

- (§ 26) v RVP bude vymezen „pro základní vzdělávání počet povinných vyučovacích hodin“ (myšleno maximální počet hodin, které zákon přímo uvedl), stanovení nejnižších počtů povinných vyučovacích hodin v jednotlivých ročnících bylo ponecháno na RVP;
- (§ 27) lze „udělit nebo odejmout schvalovací doložky pro učebnice a učební texty na základě posouzení, zda jsou v souladu s příslušným RVP“ i využití textů bez schvalovací doložky, „pokud nejsou v rozporu s cíli školského zákona a RVP“;
- (§ 28) mezi dokumentaci škol patří i „vzdělávací programy podle § 3–6“;
- (§ 52) do vyššího ročníku postoupí žák, „který na konci druhého pololetí prospěl ze všech povinných předmětů stanovených ŠVP s výjimkou předmětů výchovného zaměření stanovených RVP<sup>48</sup> a předmětů, z nichž byl uvolněn“;
- (§ 60), že ředitel může v rámci přijímacího řízení „rozhodnout o konání přijímací zkoušky, jejíž obsah a formu stanoví v souladu s RVP ZV“;

<sup>48</sup> Zde jde o podstatnou, dosud neopravenou chybu ve školském zákoně, protože RVP nestanovují předměty, ale vzdělávací oblasti a (vzdělávací obory/okruhy) a až na úrovni ŠVP školy stanovují (z obsahu vymezeného v RVP) vyučovací předměty. Podobně chybně se hovoří o předmětech, které stanoví RVP v § 69. Navíc jde toto ustanovení zákona proti záměrům reformy, aby výchova prolínala veškerým vzděláváním. Co je tedy podle zákona výchovné a co ne? To, co nese název výchova, nebo jiné obsahy?

- (§ 108, 113–115), při uznávání vzdělání v zahraničí nebo na zahraničních školách musí být soulad mezi RVP a cíli zahraničních vzdělávacích programů;
- (§ 124) právnické osoby mají povinnost „poskytovat vzdělávání podle vzdělávacích programů“;
- (§ 147) financování činnosti školy nebo školského zařízení se má dít „s ohledem na požadavky rámcového vzdělávacího programu“ (podobně § 161–163 týkající se financování škol podle zřizovatele);
- (§ 150) umožňuje se výmaz školy nebo školského zařízení z rejstříku, pokud neposkytuje vzdělávání v souladu se vzdělávacími programy uvedenými v § 3;
- (§ 164 a 165) ředitelé škol a školských zařízení odpovídají „za poskytování vzdělávání v souladu se vzdělávacími programy, za zajišťování spolupráce při naplňování programů a podmínek pro jejich naplňování“;
- (§ 168) v pravomoci školské rady je „vyjadřovat se k návrhům ŠVP“;
- (§ 174) ČŠI má právo „zjišťovat a hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, a to podle příslušných ŠVP“ a „zjišťovat jejich soulad s RVP“;
- (§ 185) podle RVP postupují školy od 1. září, které následuje nejpозději po uplynutí 2 let ode dne jejich vydání, a to s účinností od prvního ročníku a také od šestého ročníku základního vzdělávání (respektive od sedmého ročníku škol organizovaných pro žáky se zdravotním postižením). Tím byla dána dvouletá zákonná lhůta pro vytvoření ŠVP. Postupný náběh výuky od 1. a 6. ročníku byl ovlivněn i finanční stránkou celého procesu, tj. postupným navyšováním hodin v učebním plánu RVP ZV na 1. a 2. stupni ZŠ<sup>49</sup>.

### 3.3 Kurikulární dokumenty

Z hlediska tvorby kurikulárních dokumentů byla etapa přípravy RVP a ŠVP jedna z nejdůležitějších ve sledovaném období. Tvorbou RVP se završily snahy po prosazení víceúrovňového kurikula a po „rozdělení“ pravomocí a odpovědností za konkrétní obsah a způsoby jeho naplňování v praxi mezi státem a školami. V současnosti, 17 let od prvních konkrétních úvah nad podobou *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)*, můžeme lépe konkretizovat přednosti a nedostatky tvorby a prosazování kurikulárních dokumentů. V etapě samotné realizace to bylo na jednu stranu obtížnější, na druhou stranu mohli autoři RVP i učitelé škol vstupovat do celého procesu s očekáváním velké podpory a s přesvědčením, že se všechny plánované kroky naplní. Jak se to podařilo, se pokusíme vystihnout v této kapitole.

<sup>49</sup> Další části školského zákona, které se týkají RVP ZV a byly doplněny později, jsou uvedeny v kapitole 4 a 5.

### 3.3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – první verze (2001)

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* ve své první verzi vznikl prakticky souběžně s dopracováním *Bílé knihy* (tj. od roku 2000). Jeho tvorbou byl pověřen VÚP. Základ týmu tvořili didaktici daného ústavu (cca 25 lidí) a týmy učitelů a ředitelů základních škol a vysokoškolských pedagogů, kteří byli přizváni ke spolupráci.

V počátku tvorby se řešila řada koncepčních a obsahových otázek. Například:

- Jaké budou vztahy mezi jednotlivými úrovněmi (SPV, RVP, ŠVP)?
- Co vše bude RVP ZV obsahovat a proč?
- Jak bude členěno povinné (základní) vzdělávání v souvislosti s předpokládaným rušením víceletých gymnázií – na primární a nižší sekundární? Bude nižší sekundární vzdělávání součástí základního nebo středního vzdělávání (nižší střední)?
- Jak bude chápána a organizována evaluace výsledků vzdělávání na úrovni povinného vzdělávání? Kdo bude připravovat evaluační mechanismy? Kdy se začne s přípravou mechanismů a kdy s ověřováním výsledků vzdělávání? Jak se to odrazí v RVP ZV?
- Jak bude zajištěna příprava učitelů na nové změny ve vzdělávání? Jak a kdo povede vysoké školy k adekvátním reakcím, změnám v obsahu a stylu práce? Nebude dnešní systém, hodnotící vysoké školy za vědecké práce a vědecké obsazení kateder, brzdou v předpokládaných inovačních změnách? Kdo a jak seznámí zástupce VŠ s pojetím a obsahem SPV, RVP a s tvorbou ŠVP? Atd. Autoři RVP ZV se nad danými otázkami zamýšleli, ale řešení mnohých z nich nemohli ovlivnit a byli závislí na jejich dořešení na jiné úrovni.

Poučení se hledalo především v zahraničních kurikulárních dokumentech – konkrétně v Národních programech Skotska, Velké Británie, Norska, Dánska, Švédska, Maďarska aj. A současně měl VÚP svou zástupkyni v *Evropské komisi pro klíčové kompetence*.

První verze RVP ZV byla připravena na konci roku 2000. Měla 4 základní části:

1) Úvod, který obsahoval:

- *principy*, na nichž byl RVP budován; *priority* v obsahu vzdělávání ve formě „akcentů“ na základní hodnoty, ideje, postupy ve vzdělávání; charakteristiku dokumentu – komu je určen, co obsahuje, jak je uspořádán;
- *obecné vzdělávací cíle*, kterých bylo vymezeno 9 a téměř se shodovaly s cíli v konečné verzi RVP ZV; na rozdíl od později schváleného RVP ZV byly obecné cíle v první verzi doplněny „předpokládanými činnostmi žáků, které povedou k naplnění cílů“, a byl specifikován „podíl jednotlivých vzdělávacích oblastí na dosažení těchto cílů“<sup>50</sup>;

<sup>50</sup> Podíl vzdělávacích oblastí na dosažení obecných cílů vzdělávání byl později z RVP ZV vyjmut jako část „spíše metodická“.

- *soubor obecných kompetencí*<sup>51</sup> – byly formulovány 4 kompetence (k učení, k řešení problémů, ke komunikaci, k pracovní činnosti a spolupráci) ve shodě s pojetím čtyř pilířů vzdělávání formulovaných v práci komise OSN/UNESCO pod vedením Jacquesa Delorse „Vzdělávání pro 21. století“. (PedF UK, ÚVRŠ, 1997)
- 2) *Oblasti základního vzdělávání*, kterých bylo 9 a měly stejné názvy jako v konečné verzi RVP ZV. Tato část se skládala z:
- *charakteristik vzdělávacích oblastí* – byly vymezeny pro všechny oblasti najednou a obsahovaly i cíle (čemu by se měli žáci učit v daných oblastech); v první verzi se ještě nepoužíval pojem vzdělávací obor pro obsahové části vzdělávacích oblastí a hovořilo se pouze o fyzice, chemii, zeměpisu atd.;
  - *učiva a očekávaných kompetencí žáků*, které byly ve dvou sloupcích – v levém bylo učivo, v pravém „očekávané kompetence“, co má žák zvládat pro osvojení učiva; učiva i kompetencí na úrovni pozdějších očekávaných výstupů bylo mnohem více než výstupů v konečné verzi RVP ZV.
- 3) *Učební plán*, který vymezoval minimální časovou dotaci a disponibilní časovou dotaci, ale pouze v rozsahu 4–6 hodin. Učební plán byl ve dvou verzích: v tehdy platném celkovém hodinovém rozsahu a v rozšířeném rozsahu, který odpovídal později přijaté navýšené celkové hodinové dotaci.
- 4) *Další kapitoly*, které obsahovaly – *podmínky* materiální, hygienické a organizační; *evaluaci* v základním vzdělávání s poměrně široce rozpracovanými informacemi o vnitřní a vnější evaluaci školy; *zásady pro zpracování ŠVP*, které obsahovaly i řadu informací, které se později dostaly do *Manuálu pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání*; *průřezová témata*, kterých bylo 6 a v názvech byly shodné jako v konečné verzi, ve zpracování však mnohem podrobnější; *podpůrné prostředky*, které obsahovaly Dramatickou výchovu a Rozvíjení kritického myšlení. V dalších verzích RVP ZV se Dramatická výchova přesunula do „Neobligatorních“, respektive „Doplňujících vzdělávacích oborů“. Rozvíjení kritického myšlení bylo vypuštěno s odůvodněním, že jde spíše o metodu.

První verze RVP ZV byla v roce 2001 postoupena k posouzení školám a expertům. Zpracováno bylo 60 posudků<sup>52</sup> (vnitřní dokumentace VÚP).

Kladně byly u první verze RVP ZV posouzeny tyto prvky: vznik RVP ZV; snaha o komplexnost; návaznost na evropské dokumenty; zdůraznění obecných cílů a obecných kompetencí; šířeji koncipované oblasti a předpokládaná integrace vzdělávacího obsahu.

<sup>51</sup> Od 2. verze RVP ZV už byly tyto kompetence označovány jako „klíčové“.

<sup>52</sup> Kromě řady základních škol posuzovali první verzi RVP ZV např. SKAV, APZŠ, JČMF, ASUD, Česká geografická společnost, Kalibro, Program Škola podporující zdraví, Pedagogické fakulty z Prahy, Brna, Plzně, Etické fórum, katedry některých oborů aj.

Vytýkány první verzi RVP ZV byly tyto skutečnosti: rozpor mezi deklarovanou otevřeností a obsahovou jednoznačností (mezi cíli a obsahem); předdimenzovanost učiva i očekávaných kompetencí (nejde o minimální rámec); rozdíly v pojetí oblastí; formální úprava obsahu, kde by očekávané kompetence (výsledky vzdělávání) měly předcházet učivu; mnoho informací, které by měly být spíše v ŠVP; příliš svazující dotace učebního plánu (sevřenější než ve vzdělávacích programech 90. let) aj.

### **3.3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – druhá verze (2002)**

Druhá verze *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* vznikala jako výstup resortního projektu ve spolupráci s pilotními školami. Školy byly vybrány na základě výzvy na webových stránkách VÚP a MŠMT a ve spolupráci se školskými úřady a s APZŠ. Do projektu se přihlásilo kolem stovky základních škol. Výběr byl proveden ve shodě s kritérii, která požadovala – proporční zastoupení škol ze všech krajů, málotřídních i plně organizovaných škol, škol z různě velkých obcí. Nakonec bylo vybráno 57 základních škol. V současnosti je zřejmé, že měly být ve výběru i víceletá gymnázia, ale v době přípravy RVP ZV (až do schválení školského zákona v roce 2004) se předpokládalo, že víceletá gymnázia budou mít svůj samostatný RVP.

Vybrané základní školy byly rozděleny do dvou skupin: 1) školy, se kterými se mělo spolupracovat v osobním kontaktu (28 škol); 2) školy, které měly být řízeny pomocí elektronické komunikace, aby byla ověřena možnost spolupráce s větším počtem škol a pedagogů pomocí elektronických médií (29 škol). Původní záměr pracovat se dvěma „odlišnými“ skupinami se nepodařilo zcela ověřit, protože školy první a druhé skupiny se začaly spontánně a pravidelně setkávat na úrovni krajů. Naopak se ale potvrdil význam „síťování škol“ a vzájemného předávání informací.

Do konce projektu v roce 2003 odstoupily 4 školy a 3 školy byly vyřazeny, protože nepřipravily první verzi ŠVP. Analýza důvodů, proč ŠVP nevznikl, se stala důležitým ukazatelem při přípravě *Manuálu pro tvorbu ŠVP* a při formulování dalších opatření. První setkání se uskutečnilo se všemi pilotními školami, další setkávání bylo realizováno se školami první skupiny.

Druhá verze RVP ZV byla vydána v tištěné podobě jako „pracovní verze pro potřeby pilotních škol při tvorbě ŠVP“.

Některé části RVP ZV se ve druhé verzi podstatněji změnily. Především byla po četných konzultacích s řediteli a učiteli pilotních škol zařazena nově koncipovaná vstupní část RVP ZV. Obsahovala informace o tom, čím program je, čím není, co chce ovlivnit a jaký je vztah RVP ZV k dosavadním vzdělávacím dokumentům pro základní

školy (v čem se odlišuje)<sup>53</sup>. Poměrně obsáhlá byla i charakteristika jednotlivých částí RVP ZV. Kapitoly Priority v základním vzdělávání, Obecné vzdělávací cíle a Klíčové kompetence zůstaly ve stejném pojetí, jen byly zpřesněny.

Výrazně změněno bylo pojetí vzdělávacích oblastí. Každá oblast obsahovala „charakteristiku“ vzdělávací oblasti, „cílové zaměření“ vzdělávací oblasti a „očekávané kompetence“ vzdělávací oblasti. Byl zaveden pojem „obor vzdělávací oblasti“. Obory obsahovaly „cílové zaměření“, „očekávané kompetence oboru“ a učivo. Cíle a kompetence byly předřazeny učivu a měly navozovat nový způsob myšlení při plánování vzdělávacího procesu postupující od cílů a kompetencí (předpokládaných výsledků) k použitým prostředkům (učivu).

Ve druhé verzi RVP ZV byla vytvořena ucelená hierarchie cílů (obecné, na úrovni vzdělávacích oblastí a na úrovni oborů vzdělávacích oblastí) a kompetencí (klíčové kompetence, kompetence vzdělávacích oblastí a očekávané kompetence oborů vzdělávacích oblastí). Očekávané kompetence oborů byly členěny do vzdělávacích období – 1. období (1. až 3. ročník), 2. období (4. a 5. ročník), 3. období (6. až 9. ročník). Učivo bylo koncipováno jako ucelený soubor témat a obsahových námětů nečleněných do ročníků. Školy měly provést distribuci učiva v ŠVP samy. Původní podpurné prostředky byly označeny jako „Neobligatorní obory vzdělávacích oblastí“. Mezi tyto obory byla zařazena Dramatická výchova. Struktura tohoto oboru byla stejná jako u povinných vzdělávacích oborů, ale neobsahovala charakteristiku.

Kapitola věnovaná vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byla ve 2. verzi RVP ZV mnohem podrobnější než v první verzi RVP ZV i než v pozdějších verzích. Obsahovala pasáže věnované: 1) žákům se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním: s tělesným postižením, dlouhodobým onemocněním a zdravotním oslabením; se zrakovým postižením; se sluchovým postižením (nedoslýchaví, ohluchlí, prelingválně neslyšící); s poruchami komunikačních schopností; se specifickými poruchami učení; s poruchami učení; s mentálním postižením; s autismem; s více vadami; 2) žákům se sociálním znevýhodněním; 3) žákům nadaným a mimořádně nadaným.

Rámcový učební plán už vycházel z navýšeného rozsahu „celkové závazné časové dotace“ – 118 hodin na 1. stupni a 122 hodin na 2. stupni. Časová dotace pro jednotlivé vzdělávací oblasti byla koncipována jako časové rozpětí (minimum – maximum). Disponibilní časová dotace byla určena na úrovni 9 hodin pro 1. stupeň a 10 hodin pro 2. stupeň.

Podmínky pro uskutečňování RVP ZV a Zásady pro tvorbu ŠVP se podstatně neměnily. Průřezová témata obsahovala pouze „charakteristiku tématu“ a „přínos tématu k naplňování obecných cílů a klíčových kompetencí“. Nově byl zařazen slovníček pojmů.

<sup>53</sup> V pozdějších variantách byla tato část odebrána s vysvětlením, že podobné informace mohou učitelé získat jinde (v *Bilé knize*, jiných odborných textech), bylo však brzy zřejmé, že si je učitelé běžně nevyhledají a neseznámí se s nimi.

Druhá verze RVP ZV byla pilotními školami hodnocena velmi pozitivně. Dodnes jí některé pilotní školy považují v za inspirativní a zdařilou. Tento názor mohl být ovlivněn tím, že pilotní školy podle této verze tvořily ŠVP, ale je také pravda, že některé kapitoly byly v dalších verzích podle mínění těchto škol příliš zkráceny (nebo převedeny do *Manuálu pro tvorbu ŠVP*), a tím získaly menší výpovědní hodnotu, návodnost i závaznost.

Tato verze RVP ZV byla posuzována jak pilotními školami, tak vybranými experty. Pro posouzení druhé pracovní verze RVP ZV vybralo a oslovilo MŠMT společně s VÚP 41 expertů. Výběr byl veden snahou pokrýt různé odborné profese, jejichž představitelé by posoudili RVP ZV z různých úhlů pohledu. Byli vybráni experti z oblasti obecné pedagogiky, pedagogické psychologie, speciální pedagogiky, sociologie, problematiky zdraví, evaluace ve vzdělávání, dále pak zástupci některých pedagogických fakult, ale i *Poslanecké sněmovny a Senátu Parlamentu ČR, Ministerstva kultury, Ministerstva životního prostředí, Ministerstva práce a sociálních věcí*, školských odborů všech krajských úřadů. Z oslovených zaslalo připomínky 37 expertů. Ostatní se omluvili nebo nezaslali připomínky bez udání důvodu.

Okruhy dotazů směřovaly především k (ke): 1) koncepci a pojetí dokumentu, 2) obsahu vzdělávání, 3) dalším částem RVP ZV podporujícím obsahový rámec, 4) jazyku a formě dokumentu, 5) celkovému hodnocení dokumentu. Experti byli dále vyzváni, aby posoudili RVP ZV z pozice své odbornosti a pokusili se vystihnout skutečnosti, které jsou v předloženém pojetí RVP ZV přínosné, případně by mohly být při zavádění takto koncipovaného RVP ZV problematické. Připomínky byly zpracovány v materiálu *Vyhodnocení připomínek expertů ke druhé pracovní verzi RVP ZV*. (VÚP, 2003b)

Z hodnocení vyplynuly tyto údaje – tendence (kráceno):

- naprostá většina expertů vítala kurikulární reformu postavenou na RVP a ŠVP, i když s různým množstvím a závažností připomínek a doporučení směřujících k připravenosti celého vzdělávacího systému realizovat připravované změny<sup>54</sup>;
- RVP ZV byl hodnocen jako moderní, komplexní a potřebný materiál, který je srovnatelný s moderními kurikulárními dokumenty vyspělých zemí Evropy;
- pět expertů poukázalo na neexistenci SPV (později NPV), což by mohlo přinášet problémy v konečném řešení reformy;
- připomínky k úvodní části RVP ZV se vztahovaly k terminologickým nejasnostem, rozsáhlosti textu, respektive k odkazům na formulace neschváleného zákona o vzdělávání;
- připomínky k prioritám, cílům a kompetencím byly částečně připomínkami k pojetí těchto částí (poznámky k pojetí a k vazbám byly považovány za podstatnější a staly se klíčovou otázkou celkového dopracování RVP ZV), částečně ke konkrétním formulacím;

---

<sup>54</sup> Dva experti, F. Kuřina a zástupce MPSV, kurikulární reformu zcela odmítli jako zbytečnou.



- obsahová část RVP ZV nebyla jako celek zpochybňována, spíše naopak; připomínky však směřovaly k určité nevyváženosti či neproporčnosti jednotlivých oblastí (oborů), k menší srozumitelnosti formulací některých cílů a očekávaných kompetencí a v některých případech k málo zřetelným vazbám obsahů na obecné části RVP ZV (úpravy obsahu se staly v návaznosti na připomínky pilotních škol stěžejní částí úprav RVP ZV);
- u konkrétních oblastí (oborů) byly nejčastěji zmiňovány otázky koncepce a obsahu vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a oboru Dějepis, dále padaly otázky na umístění oboru Zeměpis (geografie) a na zařazení Literární výchovy, částečně i Dramatické výchovy;
- názory na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byly spíše pozitivní, více připomínek bylo k části týkající se talentovaných žáků (podstatné pro dopracování RVP ZV bylo rozhodnutí o zařazení programu pro žáky s mentálním postižením – samostatný dokument nebo příloha);
- u rámcového učebního plánu bylo kvitováno „dorovnání“ hodinové dotace 2. stupně na úroveň nižšího gymnázia, dotazy padaly především na finanční zajištění navýšených hodin<sup>55</sup>;
- další kapitoly byly hodnoceny vcelku pozitivně. (VÚP, 2003a)

### 3.3.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – třetí verze (2003)

Hodnocení druhé verze RVP ZV pilotními školami s experty vedlo k cílené diskusi nad konkrétními úpravami textu. Pozornost byla zaměřena především na učební plán, vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oblastí (oborů), průřezová témata a budoucí strukturu ŠVP. Návrhy struktury ŠVP se v počátcích diskuse mezi pilotními školami výrazně lišily. Do úprav vzdělávacího obsahu se zapojovali přizvaní experti, úpravy učebního plánu a struktury ŠVP se odehrávaly především v režii ředitelů a učitelů pilotních škol. Např. prvotní návrh struktury ŠVP ředitele pilotní ZŠ Trutnov K. Bárty obsahoval 29 částí. Nakonec se struktura ŠVP ustálila na 6 částech (Identifikační údaje, Charakteristika školy, Charakteristika ŠVP, Učební plán, Učební osnovy, Hodnocení žáků a Autoevaluace školy). Spolu se strukturou ŠVP se začala vytvářet i struktura *Manuálu pro tvorbu ŠVP* (VÚP, 2005a). Manuál popisoval tvorbu jednotlivých částí ŠVP a postupně byl doplňován zkušenostmi pilotních škol a konkrétními příklady z jejich ŠVP (viz dále).

Třetí verze RVP ZV byla dopracována v první polovině roku 2003, její podoba se už blížila konečné (čtvrté) verzi. Úvodní kapitola nabývala později schválené podoby, jen uvedené schéma se lišilo a zůstávala část popisující strukturu RVP ZV. Charakteristika základního vzdělávání byla podstatně zkrácena.

<sup>55</sup> Situace byla řešena za podpory ESF (projekt *Hodina*) a následně ze státního rozpočtu při postupném navyšování počtu hodin ve výuce.

Také Pojetí a cíle základního vzdělávání prošly podstatnější změnou – obecné cíle byly nahrazeny pojmem „cíle základního vzdělávání“. „Obecné kompetence“ byly v návaznosti na terminologii výše zmíněných koncepčních dokumentů a terminologii používanou v zahraničí změněny na „klíčové kompetence“ a jejich počet rozšířen na 6 (k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská, pracovní). Zvažovalo se rozšířit počet klíčových kompetencí na 9, aby každému z devíti obecných cílů odpovídala jedna klíčová kompetence. Nebylo však dostatek argumentů k prosazení tohoto záměru. Zůstala jen stručná charakteristika klíčových kompetencí a dílčí části kompetencí. Přínos jednotlivých vzdělávacích oblastí k dosahování klíčových kompetencí byl vypuštěn jako „nadbytečný“. Podle názoru pilotních škol i autora tohoto textu šlo o další zásahy, které sice zkrátily rozsah RVP ZV, ale snížily jeho srozumitelnost pro praxi.

V obsahu vzdělávání došlo ke zcela zásadním změnám v hierarchii cílů a kompetencí. V oblasti cílů zůstal pojem „cíle“ jen pro pojmenování „cílů základního vzdělávání“. Cílové zaměření vzdělávacích oblastí bylo změněno na části uvedené větou: „oblast přispívá k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k: [...]“. Cílová zaměření oborů vzdělávacích oblastí byla vypuštěna. Z hierarchie kompetencí zůstaly jen „klíčové kompetence“, zrušily se kompetence vzdělávacích oblastí a kompetence oborů se přejmenovaly na „očekávané výstupy“ na úrovni 3., 5. a 9. ročníku. Zároveň došlo k jejich dalším úpravám. Důvodem bylo hledání konsenzu při užití slova „kompetence“, které propojovalo naše dokumenty s dokumenty evropskými, ale zároveň mělo u nás řádu odpůrců z řad legislativců, zástupců MŠMT i pedagogů.

Také hledání konsenzů v pojetí a konkrétním vymezení některých oborů bylo poměrně složité. Naplno se projevil odborné i osobní rozpory mezi představiteli některých oborových názorových proudů (pojetí) reprezentovaných i různými vysokými školami nebo asociacemi. Učivo zůstávalo závazné. Změny vycházely i z diskusí kolem školského zákona, který neměl uvádět cizí pojmy.

Rámcový učební plán zůstal v podobě druhé verze, pouze hodinové dotace u jednotlivých vzdělávacích oblastí byly nadále uváděny jen na úrovni minimálních časových dotací s tím, že o maximu budou rozhodovat školy samy. Vedly se intenzivní diskuse o navýšení disponibilní časové dotace a o možnosti víc zasahovat do profilace škol a do uplatnění většího počtu volitelných předmětů.

Kapitola pro vzdělávání žáků se ŠVP zůstávala v širší podobě, jako ve 2. verzi. Podmínky byly formulovány jen na úrovni optima. Struktura ŠVP se specifiky pro víceletá gymnázia nebyla do RVP ZV ještě zařazena<sup>56</sup>.

Třetí verze RVP ZV prošla veřejným připomínkovým řízením. Autoři se ptali na názory ve 45 tematických okruzích:

---

<sup>56</sup> Stále ještě nebyl v té době připraven školský zákon a navazující předpisy a předpokládalo se, že i víceletá gymnázia budou mít své samostatné RVP.

- (I) Pojetí a koncepce RVP ZV (RVP ZV jako nový kurikulární dokument, vztah mezi RVP ZV a ŠVP, vymezení RVP ZV, Charakteristika ZV, Priority ZV, Obecné cíle, Klíčové kompetence);
- (II) Vzdělávací obsah (Vzdělávací oblasti, Návaznost vzdělávacích oblastí na obecné části RVP ZV, Struktura VO, Očekávané výstupy, Vymezení vzdělávacích oblastí);
- (III) K dalším částem RVP ZV (Vzdělávání žáků se SVP, Rámcový učební plán, Podmínky, Zásady tvorby ŠVP, Evaluace, Průřezová témata);
- (IV) Jazyk a forma RVP ZV (K jednotlivým částem RVP ZV, Slovníček);
- (V) Celkové hodnocení. (VÚP, 2003b)

Autoři RVP ZV obdrželi připomínky od čtyř stovek týmů a jednotlivců. Připomínky byly shrnuty v materiálu *Zpracování připomínek ke 3. verzi RVP ZV*. (VÚP 2003b)

Z hlediska celkového hodnocení byla třetí verze RVP ZV přijata prakticky všemi posuzovateli pozitivně. Některé autentické výroky:

RVP ZV je nesporně pokrokovým, nově pojatým kurikulárním dokumentem; Přínos RVP ZV je v jeho komplexnosti a bližší návaznosti na život a denní potřeby.; RVP ZV tvoří zcela ojedinělý a zásadní počín na cestě ke zkvalitnění českého školství a jeho přiblížení evropským standardům.; Vznikl dokument, který otvírá možnost principiálních pozitivních změn v našem základním vzdělávání, a to možnost nesrovnatelně větší, než otevřely všechny kurikulární dokumenty s podobnou působností vydané státem od roku 1989 dohromady. Pracovníkům VÚP za to patří dík, i proto, že jde o počín do jisté míry odvážný.; Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání lze v souvislosti s dávno očekávanou kurikulární reformou považovat za vykročení správným směrem.; Poslední verze RVP ZV má předpoklady, aby tento strategický dokument zásadním způsobem podpořil kvalitativní změny ve vzdělávání a zefektivnil jeho výsledky.; Návrh RVP ZV vytváří podle mého názoru potřebný prostor pro skutečnou pedagogickou autonomii základních škol.; Dokument je pro učitele úlevou, ale i náročným úkolem, který ovšem pozvedne úroveň jejich práce; RVP ZV je šancí pro školy, které se rozhodly pro změnu, ale sám o sobě změnu nezaručí. atd. (VÚP, 1993b, s. 60–66)

Spolu s pozitivy byly formulovány i některé připomínky nebo rizika:

Celková koncepce elaborátu je obdivuhodná, chybí jí však poslušnost jejího dosahování.; A proto upozorňujeme, že dosud neexistuje jasná implementační strategie RVP ZV.; Za samostatný a zásadní problém považují stanovení evaluačních kritérií a hodnocení míry dosažení předepsaných výstupů. Tento úkol je v ČR zcela nový a jsou s ním omezené zkušenosti.; Učitelé nejsou na RVP ZV připraveni metodicky, vysoké školy nejsou ztotožněny s podstatou změn, které RVP ZV přináší.; Rád bych ve svém hodnocení budoucí role RVP ZV zdůraznil slovo „otvírá“. Žádný dokument prostě nemůže podobný vývoj zaručit, a nemá proto smysl od něj něco takového očekávat, případně se snažit přidávat k němu další a další partie v poněkud iracionální touze posílit jeho dopady. Dopady RVP ZV nikoli na podobu ŠVP, ale na skutečné vlastnosti základního vzdělávání probíhajícího každý den v českých školách mnohem silněji ovlivní faktory, nad nimiž obecné kurikulární dokumenty nemají žádnou moc. Je dobré to mít na mysli a zaměřit nyní svou pozornost právě na ně.; Dokument nezbytný, čím dříve bude závazný, tím lépe, ale měl by být srozumitelnější, stručnější, konkrétnější, je příliš náročný a obsahově široký zejména v učivu.; Tvorbu školních vzdělávacích programů, ale především pak jejich realizaci včetně výsledků může podle mého názoru problematizovat: nedostatečně dlouhé výzkumné posuzování působení pilotních škol na základě přesně vymezených a veřejně známých kritérií, neobjektivní hodnocení výsledků pilotních škol při jejich prezentaci před učitelskou komunitou i před

veřejností, nepromyšlená koncepce dalšího vzdělávání učitelů, nedostatek času a nedostatek impulsů (včetně společenských) pro proměnu klimatu na školách, pro identifikaci jednotlivých učitelů s novým pojetím vzdělávání, a přístupem k žákům, pro zvnitřnění principů ŠVP; Vzhledem k významu dokumentu a k řadě rizikových faktorů na cestě k jeho realizaci se jako závažný nedostatek jeví fakt, že návrh dokumentu není spojen s podrobnou analýzou potřebných nákladů na vytvoření materiálních, personálních a dalších podmínek. (VÚP, 2003b, s. 60–66)

Dále se upozorňovalo na chybějící *Státní program vzdělávání* (v pozdější terminologii *Národní program vzdělávání*) a školský zákon či neujasněné vazby základního a gymnaziálního vzdělávání.

Dílčí připomínky k jednotlivým vzdělávacím oblastem (oborům) zachycovaly i úvahy, že nedošlo k široké analýze předchozích vzdělávacích dokumentů a že pokud bude RVP ZV v dohledné době uveden do praxe, nebude možné realizovat dostatečně široké a reprezentativní ověření nejen tvorby ŠVP, ale především obsahu vzdělávání vymezeného v RVP ZV (očekávané výstupy – učivo) ve vazbě na předpokládané inovace vzdělávání a metod výuky<sup>57</sup>.

### 3.3.4 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – schválená verze (2004)

Dopracování RVP ZV bylo výsledkem mnoha desítek dalších diskusí a dohod o úpravě jednotlivých částí dokumentu i snahy vyhovět podnětům k úpravě celkové koncepce dokumentu. Vzhledem k výše uvedeným připomínkám a ke skutečnosti, že v roce 2004 nebylo zahájeno vzdělávání učitelů v problematice tvorby ŠVP a neproběhla plánovaná informační kampaň ke změnám ve vzdělávání (viz dále), usilovali autoři RVP ZV o roční posun předpokládaného zahájení platnosti RVP ZV z roku 2005 na rok 2006. Tomuto požadavku nebylo vyhověno a konečná verze RVP ZV byla schválena v prosinci 2004 s platností od 1. 9. 2005.

Danou situaci dobře charakterizovala N. Rutová v rozhovoru pro *Učitelské noviny*, když uvedla:

Když bude kriticky myslící koordinátor číst RVP ZV odzadu, řekne: Vaše ideály jsou překrásné, ale pro mě jsou závažné očekávané výstupy! Podíváme-li se na dějepis, je v něm tolik konkrétního učiva, že to prakticky neumožňuje s kompetencemi pracovat. A bude mít pravdu. Myslím, že bychom si měli ještě chvíli lámat hlavu nad tím, jak vytvořit pro učitele prostor, aby mohli v klidu pracovat s klíčovými kompetencemi a neděsili se, že děti budou muset biflovat letopočty jednotlivých válek. (Šteflová, 2005)

<sup>57</sup> V připomínkách byla vystižena nejzávažnější rizika kurikulární reformy – koncepční a dlouhodobá podpora implementace kurikulárních dokumentů. V návaznosti na to byla připravena řada kroků a navrženo několik projektů podpory RVP ZV, ale většina z nich se po spuštění výuky podle ŠVP už nerealizovala, nebo jen v omezené podobě.

Konečná verze RVP ZV byla členěna do 4 částí A–D:

*Část A* – představovala vstupní kapitoly, které seznamovaly se strukturou kurikulárních dokumentů, s principy RVP ZV (na co navazuje, co vymezuje a specifikuje, co umožňuje, pro koho je závazný) a tendencemi (co podporuje a prosazuje).

*Část B* – stručně vymezovala legislativní a organizační požadavky související se základním vzděláváním.

*Část C* – byla stěžejní částí, která obsahovala:

- *základní pojetí vzdělávání* na 1. a 2. stupni základního vzdělávání a *9 cílů základního vzdělávání*; cíle byly formulovány z pozice vzdělavatelů, kteří mají usilovat o jejich naplnění;
- *klíčové kompetence* – (k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní), jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého občana ve společnosti“ (MŠMT, 2005b, s. 14), které byly formulovány z pozice žáka – v podstatě, k čemu má základní vzdělávání v nadoborové rovině vzdělávání směřovat;
- *vzdělávací oblasti (vzdělávací obory)* – Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk<sup>58</sup>), Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět (vzdělávací oblast vymezující společensko-vědní a přírodovědné učivo pro 1. stupeň), Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství), Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis), Umění a kultura<sup>59</sup> (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova), Člověk a svět práce; jednotlivé vzdělávací oblasti byly uvedeny charakteristikou a cílovým zaměřením vzdělávací oblasti (jako podklad pro propojení obsahu s klíčovými kompetencemi), každá vzdělávací oblast pak obsahovala závazné očekávané výstupy na úrovni 3., 5. a 9. ročníku a doporučené učivo; v rámci samostatně utvářených učebních osnov vyučovacích předmětů v ŠVP měly školy rozpracovávat výstupy a vybrané učivo do ročníků – tím se stává vzdělávací obsah pro školu závazným;
- *doplňující vzdělávací obory (DVO)* – Další cizí jazyk a Dramatická výchova zařazené jako nepovinné obsahy;
- *průřezová témata* (Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova) jako „příležitosti pro individuální uplatnění žáků v činnostech i pro jejich vzájemnou spolupráci a rozvoj osobnosti“ (MŠMT, 2005b, s. 90);
- *rámcový učební plán* a poznámky k němu, vymezující celkovou časovou dotaci na 1. a 2. stupni (118 a 122 hodin), minimální časové dotace pro jednotlivé vzdělávací oblasti, povinnost začlenit v průběhu vzdělávání všechna témata průřezových témat a disponibilní časovou dotaci na úrovni 9 hodin na 1. stupni a 18 hodin na 2. stupni;

<sup>58</sup> V roce 2013 byl do této oblasti zařazen jako třetí vzdělávací obor i Další cizí jazyk.

<sup>59</sup> Usilovalo se o prosazení názvů oblastí, které by všechny obsahovaly vazbu na „Člověka“, ale nepodařilo se to prosadit.

*Část D* – se čtyřmi kapitolami směřujícími ke: *vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných* ve formě charakteristik daných skupin žáků a organizačních i legislativních podmínek pro jejich vzdělávání; vymezení *materiálních, personálních hygienických, organizačních a jiných podmínek pro uskutečňování RVP ZV* s variantou optimálních podmínek, k nimž se mají školy blížit, a minimálních podmínek, které jsou pro vzdělávání podle RVP ZV nezbytné; vymezení *zásad pro zpracování ŠVP* na základních školách;

*Slovníček pojmů.*

Nejvýraznějšími změnami oproti třetí verzi RVP ZV bylo:

- změna závazného učiva na učivo doporučené; závaznost učiva měla vzniknout až zařazením učiva do ŠVP; návrh vycházel ze škol a měl řešit určitou předimenzovanost učiva;
- doplnění vzdělávacího oboru Člověk a svět práce o tematické okruhy Práce s laboratorní technikou a Využití digitálních technologií a změna tematického okruhu Práce montážní a demontážní na Design a konstruování;
- zařazení Dalšího cizího jazyka mezi Doplnující vzdělávací obory a povinnost nabídnout všem žákům výuku Dalšího cizího jazyka v rozsahu 6 hodin nejpozději od 8. ročníku;
- disponibilní časová dotace na 2. stupni byla zvýšena na 18 hodin;
- školy měly povinnost zařadit do svých učebních plánů nejpozději od 7. ročníku minimálně jednu volitelnou hodinu v ročníku;
- kapitoly týkající se vzdělávání žáků se SVP a žáků mimořádně nadaných byly výrazně zkráceny a zaměřeny spíše na podmínky vzdělávání;
- kapitola týkající se podmínek vzdělávání byla doplněná o část vymezení nezbytné podmínky; MŠMT požadovalo, aby byly vymezeny takové podmínky, které by mohly mít všechny školy; otázka je, zda toto vymezení, které se týkalo jen minimálních materiálních a prostorových podmínek, byl krok motivující pro zlepšování podmínek a vyučovacího procesu na školách.

Určitým problémem bylo, že se školský zákon dotvářel až v době, kdy byl RVP ZV ve své podstatě hotov a připraven ke schválení. Dnes se RVP ZV mnohdy vyčítá, že se zcela nedrží díkce školského zákona, ale situace byla taková, že tvůrci školského zákona vybírali pasáže z již hotového RVP ZV (případně z hotového *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání – RVP PV*) a přizpůsobovali je potřebám zákona – bohužel ne vždy tak, aby nedocházelo ke „kolizím“ obou textů. Protože se školský zákon a RVP ZV schvalovaly téměř ve stejné době, nedalo se na vzájemně „odchylky“ či úpravy „na poslední chvíli“ reagovat.

Spolu s RVP ZV se řešil i problém vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Před schválením školského zákona se připravovaly samostatné RVP pro žáky s lehkým, středně těžkým i těžkým mentálním postižením. Ve školském zákoně ale bylo stanoveno vytvářet RVP pro každý obor vzdělání. V základním vzdělávání tak mohly vzniknout jen dva RVP – pro obor základní škola a pro obor základní škola

speciální. Obsah pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením byl tedy zařazen do RVP ZV jako příloha (RVP ZV-LMP)<sup>60</sup>.

Od září roku 2004 byl v rámci přípravy kurikulárních dokumentů v základním vzdělávání realizován (za podpory ESF) projekt *Pilot Z*. Projekt přímo navazoval na předchozí resortní projekt tvorby RVP ZV, byl v garanci VÚP a byl zaměřen na „pilotní ověřování tvorby školních vzdělávacích programů“. Pilotních škol bylo v tomto projektu 16<sup>61</sup> a byly vybrány z původního vzorku 55 pilotních škol tak, aby byla v projektu z každého regionu jedna škola a byly zachovány všechny typy škol. Úkolem pilotních škol bylo vytvořit (upravit) svůj ŠVP podle schválené verze RVP ZV platné od 1. 9. 2005 a poskytnout jiným školám zkušenosti z tvorby ŠVP, podílet se na dokončení *Manuálu pro tvorbu ŠVP* a nabídnout „příklady dobré praxe“ z výuky podle ŠVP. Projekt byl dvouletý a umožnil pilotním školám navýšit potřebnou časovou dotaci dříve než ostatním školám a ověřovat některé prvky výuky podle ŠVP. Výstupy z projektu byly předloženy na přelomu let 2006 a 2007<sup>62</sup>.

Současně s tvorbou ŠVP v projektu *Pilot Z* byl připravován i *Manuál pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání*. Byl připraven za účasti externích expertů a ředitelů i učitelů pilotních škol. Spolu s Metodickým portálem [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) (viz dále) se stal jedním z nejvýznamnějších pomocníků škol při tvorbě ŠVP a podkladovým materiálem pro vzdělávání učitelů a ředitelů škol v projektu *Koordinátor* (viz dále).

Manuál seznamoval s řadou vysvětlujících informací a přinášel příklady zpracování jednotlivých částí ŠVP, jak je připravily do svých ŠVP pilotní školy v projektu *Pilot Z*. Byl členěn na 4 základní části, v nichž přinášel:

- (1) *základní informace o ŠVP* – proč se vytváří ŠVP, komu je určen;
- (2) *rozběr přípravné fáze tvorby ŠVP* – důležitá rozhodnutí a kroky (motivace, seznámení s RVP ZV, analýza podmínek školy, plán tvorby ŠVP), možná rizika při vynechání některých kroků a rady ředitelů pilotních škol k tvorbě ŠVP ve formě desatera;
- (3) *informace k vlastní tvorbě jednotlivých částí ŠVP* podle struktury ŠVP; v kapitolách byly vždy informace k tvorbě – co a proč má daná část ŠVP řešit, příklady zpracování jednotlivých částí (i ve variantách) s komentáři, které upozorňovaly na specifika dané ukázky;
- (4) *příklady nejčastěji kladených otázek*, provázejících tvorbu ŠVP.

<sup>60</sup> Druhý RVP v základním vzdělávání byl schválen v roce 2008 jako *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. Obsahem je vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením.

<sup>61</sup> Podle tehdejších pravidel se nemohly z prostředků ESF financovat aktivity směřující do mateřských škol a na 1. stupeň základních škol. Proto měl projekt oficiálně v názvu ověřování na 2. stupni ZŠ. Finanční prostředky ESF se tak týkaly 14 plně organizovaných pilotních škol, 2 školy v projektu jen s 1. stupněm byly financovány z prostředků MŠMT.

<sup>62</sup> Hlavními výstupy z projektu *Pilot Z* bylo 16 ŠVP pilotních škol, připomínky k RVP ZV, publikace a CD *Příručka příkladů dobré praxe* s 64 příklady z výuky na pilotních školách, včetně textových obrazových a filmových příloh a medailonků všech 16 pilotních škol., příručka *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, další texty na Metodickém portálu.

Jedním z nejdůležitějších kroků, který měl zpřístupnit a usnadnit školám přípravu ŠVP byla příprava koordinátorů tvorby ŠVP („koordinátorů“). Proškolení „koordinátorů“ se uskutečnilo v projektu *Koordinátor*. S přípravou projektu se začalo v roce 2004, v době, kdy se dokončoval RVP ZV a intenzivně se pracovalo na *Manuálu pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání*. Finanční a organizační problémy se schválením tohoto projektu financovaného z prostředků ESF znamenaly, že se projekt začal realizovat až od června 2005. Tedy v době, kdy už bylo zřejmé, že dojde k časovému skluzu. Školy měly od září 2005 připravovat své ŠVP, ale teprve v průběhu července a srpna 2005 bylo vyškoleno 100 školitelů, kteří měli ve 165 seminářích proškolit 3 300 „koordinátorů“. Vzdělávání některých z nich se tak uskutečnilo až v roce 2006. Vzhledem k úbytku základních škol bylo skutečně realizováno 157 seminářů a proškoleno 3 268 koordinátorů tvorby ŠVP. Naopak byla velkým školám postupně nabízena možnost proškolit 2 koordinátory tvorby ŠVP.

Na přípravě obsahu seminářů pro školitele se účastnili pod vedením NIDV zástupci VÚP, SKAV, pilotních škol i dalších expertů. Byl připraven 48hodinový seminář a samostatná odborná závěrečná práce v rozsahu 16 hodin<sup>63</sup>. Rovněž semináře pro koordinátory tvorby ŠVP byly realizovány v rozsahu 48 hodin.

Obsahem seminářů bylo především:

- kontext reformy a motivace ke změnám ve vzdělávání;
- obsah RVP ZV, co by mělo být obsahem ŠVP a proč;
- analýza situace ve škole;
- struktura ŠVP;
- cíle vzdělávání a klíčové kompetence;
- průřezová témata;
- rámcový učební plán;
- očekávané výstupy a tvorba učebních osnov;
- hodnocení žáků a autoevaluace školy.

Pro vzdělávání školitelů (i v průběhu seminářů) vzniklo mnoho podkladových materiálů, které byly použity i v seminářích pro „koordinátory“. Veškeré materiály, které vznikaly, byly fotografovány a ukládány jako podklad pro možný vznik dalších studijních materiálů a pro využití v seminářích pro „koordinátory“. Je škoda, že už nebyl později ani čas, ani prostředky, aby se materiály zpracovaly a s příslušnými komentáři byly poskytnuty souborně školám jako doplněk k Manuálu.

V rámci projektu byl účastníkům distribuován RVP ZV a Manuál. Semináře byly vedeny interaktivní formou, která byla pro „koordinátory“ ukázkou, jak by bylo vhodné postupovat při týmové práci s pedagogickým sborem ve školách. Atmosféru seminářů dokumentují slova K. Žezulkové (ČŠI):

<sup>63</sup> Semináře pro školitele koordinátorů tvorby ŠVP připravil a vedl tým ve složení: Z. Bělecký, V. Beran, L. Burdiková, Z. Dlabola, O. Hausenblas, F. Hotový, J. Kargerová, H. Košťálová, Š. Miková, J. Požárová, M. Rybářová, J. Stang, D. Svobodová, K. Tomek a J. Tupý. Organizačně projekt řídili: L. Holacká, Z. Kudrnová, I. Bilíková, K. Machů a regionální manažeři NIDV.



Jako výrazné pozitivum vidím, že celý seminář byl postaven jako workshop, takže jsme neustále pracovali, lépe řečeno spolupracovali. Vše bylo vedeno aktivními formami práce, aby si účastníci nejprve objasnili základní pojmy (např. důležitý pojem kompetence: zde si mnoho pedagogů myslí, že když budeme žáky učit kompetencím, tak se přestanou učit). Důležité bylo, že aktivity vedly nejen k motivaci, ale i k pochopení změny. (MŠMT, 2007, s. 23)

Na přípravu „koordinátorů“ navázala příprava školitelů pro tzv. „Akce na zakázku“. Tyto akce probíhaly na objednávku škol a jednalo se o proškolení celých pedagogických sborů přímo na školách. Akce na školách se zaměřovaly na některá specifická témata – průřezová témata; vytváření postojů a hodnot žáků (klíčové kompetence, integrace vzdělávacího obsahu); individualizace vzdělávacího procesu (nadání a znevýhodnění žáci, diferenciacie a individualizace výuky); hodnocení žáků a autoevaluace školy; spolupráce se sociálními partnery (spolupráce s rodiči a zřizovateli, komunitní plánování školy, marketing školy).

### 3.3.5 Úpravy RVP ZV před zahájením výuky podle ŠVP

Ještě před zahájením výuky podle ŠVP na všech základních školách od září 2007 došlo ke dvěma úpravám RVP ZV. V dubnu 2007 byla upravena kapitola 8. Byla především přidána pasáž týkající se tvorby ŠVP v základních školách při zdravotnických zařízeních, ve školách při diagnostických ústavech a ve školách a školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Podstatnější změny byly schváleny opatřením ministryně dne 26. 6. 2007. Upraven byl:

- Rámcový učební plán – došlo ke zvýšení disponibilní časové dotace na 1. stupni z 9 hodin na 14 (3 hodiny se odebraly z minimální časové dotace vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, 2 ze vzdělávacího oboru Matematika a její aplikace), na 2. stupni z 18 na 24 hodin (po jedné hodině se odebralo ze vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, z oblasti Matematika a její aplikace, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce) – byla odstraněna povinnost nabízet (kromě Dalšího cizího jazyka a alternativních obsahů pro ty, kteří si DCJ nevyberou) další volitelné předměty v rozsahu 1 hodiny od 7. ročníku; ve shodě se změnami se upravily i poznámky k rámcovému učebnímu plánu;
- Charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, kde se na 2. stupni snížil počet povinně zařazovaných témat ze 3 na 2;
- Ke struktuře ŠVP v základním vzdělávání byla zařazena i struktura ŠVP ve vzdělávání na nižším stupni gymnázií. Víceletým gymnáziím tak vznikla povinnost zpracovávat ŠVP na nižším stupni podle RVP ZV a na vyšším stupni podle RVP G.

Zvýšení počtu hodin disponibilní časové dotace vycházelo především ze zkušeností pilotních škol, které dokázaly „poskládat“ učební plán tak, aby vyšly vstříc potřebám a zájmům žáků<sup>64</sup>.

<sup>64</sup> Je otázka, zda tato poměrná volnost nepřinášela jiným školám spíše obtíže či nejistotu, v čem se mohou odlišit, co si mohou „dovolit“, co bude znamenat pro žáka, že se bude sklادba předmětů třeba lišit od jiných škol atd.

### 3.3.6 Podpora a propagace RVP ZV

Propagaci kurikulární reformy a kurikulárních dokumentů bylo nutné považovat za jeden z nejdůležitějších kroků při zavádění reformy do praxe. Už v roce 2004 ředitel pilotní školy V. Beran pro *Učitelské noviny* uvedl:

Kdyby začala osvětová kampaň zároveň s pilotáží, byli bychom dnes mnohem dál. Už dávno jsme se mohli bavit o tom, co ano a co ne, místo abychom vysvětlovali proč. Proti je ten, kdo netuší. Čím větší má strach, že i on se bude muset učit, tím víc křičí. A strhává na svoji stranu ty, kteří o RVP rozhodují. (Šteflová, 2004, s. 8)

O rok později vyjádřil situaci kolem informování o RVP ZV ředitel ZŠ Špičák L. Šmejda takto:

Dosavadní mediální manévry vedení MŠMT, způsob informování, respektive neinformování učitelské veřejnosti o RVP, diskuse bez diskuse, matoucí a mlhavá vyjádření spíše dávají tušit, že RVP je cosi nedotknutelného, nekritizovatelného, něco naprosto geniálního, čemu mohou dobře rozumět jen někteří zasvěcenci a ostatní mají prostě smůlu. (Šmejda, 2004, s. 18)

Tvůrci RVP ZV si tohoto stavu byli vědomi a v průběhu roku 2005 byla připravena mediální kampaň, která měla probíhat dva roky (2006 a 2007), až do zahájení výuky podle ŠVP a měla oslovit:

- učitele a ředitele mateřských, základních a středních škol;
- zřizovatele těchto škol;
- rodiče dětí a žáků;
- žáky základních a středních škol;
- vedení vysokých škol připravujících učitele;
- studenty těchto škol;
- zaměstnavatele;
- neziskový sektor.

Hlavními cíli propagace kurikulární reformy mělo být (kráceno):

- Zajistit dostatek informací o smyslu a průběhu kurikulární reformy.
- Poskytnout dostatek argumentů pro provádění reformních kroků ve všech oblastech školství.
- Zajistit podporu zřizovatelů škol a zaměstnavatelů probíhající reformě.
- Zvýšit motivaci učitelů k aktivní účasti na realizaci reformy.
- Podpořit společenskou prestiž učitelů při provádění reformy obsahu vzdělávání. (VÚP, 2005b)

Pro každou cílovou skupinu byly stanoveny i další specifické cíle.

Obsahem sdělení měly být cíle, výstupy a dopady reformy, informace o předpokládaném průběhu reformy, o obsahu vzdělávání podle nových kurikulárních dokumentů, argumenty pro změnu ve vzdělávání a pro tvorbu vlastních ŠVP, první zkušenosti

z realizace reformy, zkušenosti ze zahraničí, predikce problémů, pokud nebudou některé kroky dodrženy atd.

Některá konkrétní témata byla navržena takto:

- Kurikulární reforma: jak se to řekne česky (lidsky)?
- Budou změny ve vzdělávání změnami k lepšímu?
- Školní vzdělávací programy: bude se na každé škole učit jinak?
- Budou umět děti, co se učili jejich rodiče?
- Žáci budou mít kompetence – budou také něco umět?
- Vědomosti nebo kompetence? Obojí!
- Víc hlav, víc rozumu – co na to naše sborovny?
- Učíme se pro známky nebo pro život?
- Učíme se fyziku nebo rozumět fyzikálním zákonitostem a jevům?
- Dneska máme Přemyslovce. K čemu je to dobré?
- Jak se dnes ve světě učí „cizí“ jazyky?
- Co je důležitější: co žáky učit, nebo co mají umět?
- Učíme se „předměty“, nebo se učíme poznávat svět?
- Učíme se chybami! Má to logiku?
- Žáci mají mít kompetence – potřebují je i rodiče?
- Píší školy ŠVP i pro rodiče?
- K čemu jsou dobrá průřezová témata?
- Kdo porozumí sám sobě, porozumí i světu (ostatním).
- Co očekáváme od školy, co škola očekává od nás?
- Ve své škole se cítím dobře, Ty v té své ne?
- Jen když víme, čeho jsme dosáhli, můžeme se zlepšovat. (Seneca) aj. (VÚP, 2005c)

Jako prostředky medializace měly být použity: celostátní a regionální tisk, rozhlas a televize, tematické přílohy celostátních deníků, internetové stránky MŠMT, VÚP, krajů, metodické a vzdělávací portály, informační tisky a plakáty pro rodiče žáků, odborný pedagogický tisk, semináře, kulaté stoly atd.

Rozpočet kampaně byl odhadován cca na 20–25 milionů korun. Přestože o kurikulární reformě a její propagaci hovořili v roce 2004 a 2005 na MŠMT představitelé Finska, Anglie a Skotska, význam propagace nebyl pochopen a MŠMT aktivitu odmítlo a nepodpořilo propagaci reformy ani v revidované podobě. Typický byl výrok tehdejšího poradce ministryně Profanta při schvalování podkladu k propagaci RVP ZV na poradě vedení MŠMT: „Raději pořídíme dětem pastelky [...]“.

K. Bárta, ředitel pilotní školy a školitel koordinátorů, charakterizoval situaci kolem mediální podpory RVP a ŠVP takto:

Obávám se, že nejsilnější je skupina odpůrců. A to díky velkému dluhu společnosti – představitelů vlády, parlamentu i ministerstva školství. Nikde nebylo jasně deklarováno, o co v reformě jde. Nikdo neřekl, že pokud ji neporovedeme, čekají nás v budoucnu krušné časy [...]. Reformu nechápe ani ro-

dičovská veřejnost, protože jí stát nedokázal vysvětlit, že encyklopedické poznatky nikam nevedou. (Šteflová, 2005b, s. 8)

Na podporu zavádění RVP byl v letech 2004–2005 připraven a uveden na stránkách [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) do veřejného zkušebního provozu *Metodický portál*<sup>65</sup>. Na vzniku metodického portálu se podíleli učitelé pilotních škol a vysokoškolští pedagogové. Alespoň částečně se snažil pedagogickou veřejnost informovat o kurikulární reformě a především nabízet metodickou podporu pro tvorbu ŠVP.

Snahy ministryně Kuchtové v roce 2007 tuto neinformovanost zmírnit vydáním plakátu „Školská reforma – už je tu“ s desaterem informací o tom, čemu se budou žáci učit, a příručky pro rodiče žáků „Když se řekne...“, byly spíše kontraproduktivní. Plakát bez dalšího vysvětlení byl spíše dobrou ozdobou tříd než pomocníkem a příručka s různými chybami a nezdařenými kresbami, kterou navíc MŠMT nehradilo a školy jí musely rodičům prodávat, nebo její náklady hradit ze svého rozpočtu, ředitele a učitele spíše od reformy odrazovala.

### 3.4 Zhodnocení daného období

Období zarámované na jedné straně *Zelenou knihou* a *Bílou knihou* a na druhé prvními RVP a ŠVP bylo vlastně obdobím zahájení „kurikulární reformy“. Z hlediska tvorby kurikulárních dokumentů bylo toto období nejen velmi zajímavé a plodné, ale přineslo i mnohá nenaplněná očekávání, především v oblasti propagace a podpory kurikulární reformy.

Celý model kurikulární reformy byl ovlivněn zahraničními zkušenostmi a vycházel vstříc i našim inovativním pedagogům. Přestože RVP ZV začal platit o tři roky později, než se v koncepčních dokumentech předpokládalo, vyvstává otázka, zda nastolení zcela zásadní změny kurikulární koncepce a kurikulárních dokumentů již po devíti letech od zahájení výuky podle předchozích vzdělávacích programů nebylo příliš časně.

Jako kladný rys této etapy lze hodnotit snahu držet se určitého logického modelu, který postupoval od celonárodní diskuse (*Výzva pro deset milionů*) a zásadních koncepčních dokumentů (*Zelená kniha*, *Bílá kniha*), k tvorbě RVP ZV (ve spolupráci VÚP a pilotních škol a s využitím veřejných připomínkových řízení), k pilotování tvorby ŠVP a k základním podpůrným prostředkům (vytvoření *Manuálu pro tvorbu ŠVP*, vzdělávání koordinátorů, vytvoření *Metodického portálu* [rvp.cz](http://rvp.cz) a příprava metodických textů). Vše v relativně rozumném časovém sledu.

<sup>65</sup> Dnes je z Metodického portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) jeden z největších portálů pro metodickou podporu učitelů, napojený i na zahraniční databanky s metodickými materiály a pomůckami pro učitele a žáky.

Dalším příznivým momentem byla velmi dobrá spolupráce oddělení základního vzdělávání MŠMT s tvůrci RVP ZV a pilotními školami. Vzájemně dobrá atmosféra umožňovala často se scházet na úrovni náměstka, ředitele odboru či vedoucího oddělení základního vzdělávání a projednávat organizační i obsahové otázky tvorby RVP ZV. Podobně příznivá byla i spolupráce s ČŠI, kdy se ve spolupráci tvůrců RVP ZV, ředitelů a učitelů pilotních i nepilotních škol a zástupců z řad ČŠI vytvářela *Kritéria hodnocení práce škol podle ŠVP*, která měla sloužit jak školám, tak ČŠI.

Přesto se dnes jeví čas věnovaný přípravě RVP ZV jako krátký, ne zcela podložený širokým výzkumem a zhodnocením předchozí etapy vzdělávání. J. Skalková k tomu poznamenala ve svém příspěvku *Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol*:

Nejde ovšem jen o širokou komunikaci autorů dokumentu s jeho realizátory a co nejširší veřejností. V oblasti školství, podle mého názoru, chybí dlouhodobě skutečně široká a soustavná komunikace odborníků s pracovníky decizní sféry. Nedaří se aktivizovat intelektuální kapacity odborné veřejnosti, která dané problematice z pozice různých oborů má co říci. To se projevovalo i v minulých letech, v souvislosti s řešením otázek naší vzdělávací soustavy. Projevuje se to i nyní v souvislosti s RVP. (Skalková, 2005, s. 7–8)

Příznivým aspektem kurikulární reformy byla možnost využít prostředků ESF. Kromě projektu *Pilot Z* se počítalo s řadou dalších aktivit, které by podpořily jak tvorbu ŠVP, tak především informovanost učitelů a jejich postupnou přípravu na nové způsoby myšlení, plánování, metodické řízení výuky. Po roce 2007 však nebyl schválen žádný zásadní projekt podpory v základním vzdělávání, který by metodicky rozpracovával práci s klíčovými kompetencemi, sledoval a vyhodnocoval výuku podle ŠVP atd. Rovněž monitorování vzdělávání před zahájením reformy i po jejím zahájení bylo nedostatečné. Dnes s neznalostí skutečného (předchozího a současného) stavu výuky a jeho výsledků se těžko argumentuje ve prospěch opatření, která byla provedena, i těch, která byla zamýšlena, aby posunula konkrétní oblasti vzdělávání.

Zcela zásadním selháním celé kurikulární reformy bylo absolutní podcenění informační kampaně o reformě vzdělávání jak vůči pedagogům, tak laické veřejnosti. „Plody“ tohoto rozhodnutí sklízí české školství v podstatě dodnes, a to nejen ve skutečné neznalosti, ale i v „předstírané“ neznalosti, která umožnila a umožňuje se příliš neangažovat, setrvávat v dřívějších postupech a metodách práce i v odmítání dalších úprav RVP.

K velkým problémům konce tohoto období a začátku následujícího období lze řadit nejasnou podporu reformy jak ze strany politiků, tak ze strany některých odpovědných pracovníků MŠMT, která vedla k velkému počtu škol a jedinců, kteří dlouho vyčkávali, zda se nezmění politická situace a s ní i rozhodnutí o „povinné tvorbě ŠVP“.

Výstižné hodnotící poznámky k dané problematice vyjádřila v článku *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství* v roce 2005. V. Spilková. Na otázku, zda jsou učitelé tady a teď připraveni na radikální změnu, odpovídá:

Mnozí soudí, že ne, a považují to za důvod, proč není možné jít v kurikulární politice tímto směrem. Mají i nemají pravdu v tom, že většina učitelů není připravena (ochotna, ale ani schopna), alespoň ne okamžitě a v náležité kvalitě. Po mnoha letech plnění normativních a striktně závazných osnov a při známé setrvačnosti školské kultury (myšlení, zvyků, postojů ad.) je to situace logická a pochopitelná. Nelze však souhlasit s druhou částí uvedeného mínění. Při koncipování perspektivního řešení není možné vycházet pouze ze současného stavu. Čekat na to, až budou všichni učitelé opravdu připraveni na změnu, by mohlo být čekáním na Godota.

Na adresu podmínek pro kurikulární reformu pak dodává:

Je velmi nezodpovědné ze strany státu, že projekt zásadní kurikulární reformy nebyl dotažen do realizační podoby (pokolikáté už?). Nebyly vytvořeny základní podmínky, chybí finanční zabezpečení, podpůrný systém (zejména cílené programy vzdělávání učitelů v praxi, naopak se zcela proti logice věci direktivně ruší systém pedagogických center), systém monitorování a evaluace změn atd. (Spilková, 2005, s. 24)

Jako problematické je dnes možné hodnotit i pozdní a málo důrazné informování vysokých škol o reformě vzdělávání na školách, pro něž fakulty připravují pedagogy, a o požadavcích státu, které budou na vysoké školy v souvislosti s vytvořením nového systému kurikulárních dokumentů kladeny. Na druhé straně byl postoj většiny pedagogických fakult neaktivní, „vyčkávací“ a angažovanost v procesu kurikulární reformy se odehrávala spíše na úrovni jednotlivců nebo dílčích pracovišť.

Projekt *Pilot Z* a další aktivity tvorby RVP ZV jsou archivovány v NÚV (dříve VÚP). Dnes se zdá, že jde o jedinou etapu tvorby kurikulárních dokumentů, která je alespoň v základních rysech a variantách přípravy zachycena. O tom jak jsou zachyceny dřívější a následné etapy má autor jen dílčí poznatky a dá se předpokládat, že v ucelené podobě neexistují.

### 3.5 Přehled použité literatury – kapitola 3

- Koutský, J., et al. (1999). *České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie*. Výstup projektu PHARE. Praha: ÚIV.
- MŠMT (1999). Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice. *Učiteléské noviny*, 102(22), příloha Dokumenty, 11–22.
- MŠMT (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. Praha: ÚIV. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
- MŠMT (2002). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (pro oblast předškolního, základního, středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání)*. Praha: MŠMT.
- MŠMT (2005). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Věstník MŠMT ČR*, 61(1), 31–105.
- MŠMT (2005). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: ÚIV. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-skolstvi/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>
- MŠMT (2007a). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: MŠMT.
- MŠMT (2007b). *Sborník národního projektu Koordinátor*. Praha: ÚIV.
- PedF UK, ÚVRŠ (1997). *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: PedF UK a ÚVRŠ.
- Simonová, J., & Straková, J. (2005). *Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy*. Praha: SKAV, o. s.
- Skalková, J. (2005). Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika*, 55(1), 4–19.
- Spilková, V. (2005). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství. *Pedagogika*, 55(1), 20–25.
- Šmejda, L. (2004). Komu a k čemu je to vlastně dobré? *Učiteléské noviny*, 107(18), 18.
- Šteflová, J. (1999a). Slovo mají ministři školství. *Učiteléské noviny*, 102(41), 7.
- Šteflová, J. (1999b). Koncepce čeká na diskusi. *Učiteléské noviny*, 102(18), 5.
- Šteflová, J. (2001). Kantoři přijdou Bílé knize na chuť. *Učiteléské noviny*, 104(20), 7.
- Šteflová, J. (2004). Kam spěje rámcový vzdělávací program? *Učiteléské noviny*, 107(24–25), 9.
- Šteflová, J. (2005a). Projekt Koordinátor startuje. *Učiteléské noviny*, 108(31), 7.
- Šteflová, J. (2005b). Co prozrazují semináře na téma ŠVP. *Učiteléské noviny*, 108(26), 8–10.
- Vláda ČR (2004). Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Sbírka zákonů ČR*, částka 190, rozesláno dne 10. listopadu 2004.
- VÚP (2001). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (1. verze). Praha: VÚP (strojopis, archiv autora).
- VÚP (2002). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2. verze). Pracovní verze pro potřeby pilotních škol při tvorbě ŠVP. Praha: VÚP (tisk v archivu autora).
- VÚP (2003). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (3. verze). Praha: VÚP (strojopis, archiv autora).
- VÚP (2003a). *Výhodnocení připomínek expertů ke druhé pracovní verzi RVP ZV*. (vnitřní materiál MŠMT a VÚP, archiv autora).

- VÚP (2003b). *Zpracování připomínek ke 3. verzi RVP ZV*. Praha: VÚP. (vnitřní materiál VÚP, archiv autora).
- VÚP (2005a). *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha: ÚIV.
- VÚP (2005b). *Mediální podpora reformy vzdělávání*. Praha: VÚP (vnitřní materiál VÚP, archiv autora).
- VÚP (2005c). *Témata pro mediální a informační kampaň*. Praha: VÚP (vnitřní materiál VÚP, archiv autora).
- VÚP (2007a). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP.
- VÚP (2007b). *Příručka příkladů dobré praxe* (a CD s dalšími příklady a názory ředitelů pilotních škol). Praha: VÚP.



## **4 Revize a úpravy RVP ZV: Situace v oblasti vzdělávání a kurikulárních dokumentů v období výuky podle ŠVP a prvních revizí RVP ZV (2008–2013)**

Ve čtvrté kapitole jsou zachyceny události let 2008–2013, které jsou spojeny s implementací kurikulárních dokumentů do praxe, se zahájením úvah o revizích RVP i s uskutečněním prvních revizí RVP ZV a jeho konkrétních úprav.

### **4.1 Analyticko-koncepční dokumenty**

V období let 2008–2013 bylo zpracováno několik koncepčních dokumentů, které zahrnovaly i problematiku kurikula. Jednalo se především o pokračující *Dlouhodobé záměry ČR*. Vedle nich vzniklo i několik analytických textů, které hodnotí *Bílou knihu* nebo se dotýkají kurikulární problematiky.

#### **4.1.1 Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání (2009)**

Za podstatný text (i když jde o analýzu) můžeme považovat materiál *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Jde vlastně o jedinou komplexnější analýzu *Bílé knihy* – dokumentu, který měl určovat vzdělávání do roku 2005, v některých aspektech do roku 2010.

Z hlediska reformy vzdělávání analýza konstatuje, že „po legislativní stránce byla půda pro cíl připravena v zákonech“ a rovněž „byly připraveny rámcové vzdělávací programy pro všechny stupně vzdělávání, proces přípravy školních vzdělávacích programů byl pro všechny RVP pilotován, dále byla vypracována celá řada metodických materiálů, manuálů a metodik“.

Analýza však zpochybnila podporu kurikulární reformy, poukázala na nespokojenost části učitelů a ředitelů s reformou, s jejím nedostatečným vysvětlením, přípravou atd. Jako nejzávažnější nedostatky materiál označil skutečnost, že některé cíle a opatření obsažené v *Bílé knize* nebyly uskutečněny, řada realizovaných cílů byla naplněna

„izolovaně, nikoli v zamýšlených komplexních celcích a souvislostech“. Mnohá opatření byla prováděna „formálně bez odpovídající finanční a metodické podpory, která by zvýšila šanci na jejich úspěšnost“.

Reformní záměry byly pouze proklamovány, nebyly zajištěny klíčové podmínky pro jejich realizaci, bylo zanedbáno zapojení klíčových aktérů změn. Pro téměř všechny realizované kroky pak platí, že nebyla sledována jejich úspěšnost ve vztahu k naplňování stanovených cílů, ani monitorovány průběh a problémy při jejich realizaci. Jako klíčový problém byla označena „absence systému strategického řízení“. (Straková, 2009, s. 5–6)

#### **4.1.2 Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení (2010)**

Ve snaze „přispět k rozvoji České republiky“ vydala v roce 2010 pražská kancelář společnosti *McKinsey & Company* zprávu *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení* zaměřenou na kvalitu výsledků v základním a středním vzdělávání a celkové řízení systému vzdělávání.

Zpráva poukázala na (kráceno):

- trvalý pokles výsledků českých žáků v mezinárodních srovnáních OECD od roku 1995, kdy ČR patřila mezi 6–7 nejlepších zemí;
- malou podporu českých učitelů při zlepšování učebních postupů;
- nadměrné vytížení ředitelů škol provozem a administrativou;
- omezenou míru systematického řízení kvality a absenci národního hodnocení vzdělávání. (McKinsey & Company, 2010, s. 3)

Doporučovalo se, aby (kráceno):

- učitelé měli více příležitostí k rozvoji svých schopností prostřednictvím profesní spolupráce a sdílení nejlepší praxe;
- se zlepšila kvalita nových učitelů;
- ředitelé měli možnost docílit lepší rovnováhy mezi zlepšováním kvality výuky, řízením změn, provozem a administrativou;
- standardy výsledků vzdělávání byly vymezeny jasněji a nad rámec současných RVP, aby definovaly, co by studenti v určitém věku měli znát nebo být schopni zvládnout; aby plnění požadavků bylo sledováno formou národního hodnocení znalostí a dovedností žáků, a to už v nižších ročnících, např. ve třetím, pátém a devátém);
- hodnocení vzdělávání bylo zaváděno postupně, aby se zaručila kvalita testů, překonala nedůvěra k testování a zabránilo se výuce zaměřené pouze na zvládnutí testu. (McKinsey & Company, 2010, s. 3–4)

### 4.1.3 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011–2015 (2011)

Jedním z podstatných koncepčních dokumentů tohoto období se stal *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011–2015*, který byl schválen v listopadu roku 2011. Z hlediska kurikulárních dokumentů v něm bylo formulováno několik podstatných bodů:

- podpořit realizaci a inovaci vzdělávacích programů (do roku 2015);
- zavést evaluační standardy<sup>66</sup> do RVP ZV, například úpravou očekávaných výstupů (2011 a dále), tyto standardy pro orientaci škol a učitelů formulovat pro výstupy z 5. a 9. ročníků ZŠ;
- připravit nástroje pro ověřování cílů vzdělávání podle RVP;
- připravit doporučené orientační výstupy v jednotlivých ročnících ZŠ a navrhnout monitorovací nástroje, které umožní ředitelům škol a učitelům identifikovat, zda vzdělávací působení postupuje žádoucím směrem;
- podpořit školy při dopracování ŠVP uspořádáním učiva vybraných předmětů v jednotlivých ročnících ZŠ;
- zpřístupnit elektronický nástroj (software) na tvorbu, úpravy a hodnocení ŠVP, který zajistí soulad ŠVP a RVP a sníží administrativní zátěž základních škol (on-line přístupný na [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)) při přípravě a zavádění ŠVP do praxe;
- umožnit školám zařazení většího podílu polytechnické složky do ŠVP a vytvořit podmínky pro spolupráci škol s odbornými školami v regionu. (DZ, 2011–2015, s. 4–6)

Jako určitý problém Dlouhodobých záměrů lze vysledovat skutečnost, že vedle hodnotících částí, které konstatují stav (co bylo uděláno), se do strategické části záměrů dostávají požadavky, které sice vyplývají z koncepčních materiálů, případně jejich určité interpretace, ale jejich vhodnost, správnost, způsob realizace, časová náročnost atd. nejsou dostatečně projednány a vyjasněny předem. V důsledku to znamená, že se buď nerealizují, nebo se prosazují za každou cenu, aniž by bylo zřejmé, proč by se měly realizovat či v jaké podobě a aniž by byly předem projednávány s pedagogickou veřejností. Např. DZ 2011–2015 navrhl řadu opatření k vlastnímu hodnocení školy, ale zároveň bylo zmocnění pro stanovení struktury, pravidel a termínů vytváření vlastního hodnocení školy vyjmuto ze školského zákona; uvedl požadavek na začlenění evaluačního standardu do RVP ZV, ale vzápětí došlo ke zpochybnění tohoto kroku a začal se připravovat standard v jiném pojetí; doporučil výuku anglického jazyka jako prvního cizího jazyka od 3. ročníku základní školy a výuku druhého cizího jazyka (při jeho volbě) nejpozději od 7. ročníku základní školy (od školního roku 2013/14), přitom výuka cizího jazyka od 3. ročníku je v RVP ZV zakotvena od jeho schválení v roce 2004 a upravený RVP ZV z roku 2013 nadále požadoval výuku dalšího cizího jazyka nejpozději od 8. ročníku) atd.

<sup>66</sup> V DZ se ještě jednoznačně hovoří o evaluačním standardu, v dalších dokumentech už většinou jen o standardu, bez bližšího určení, o jaký standard by mělo jít.

#### 4.1.4 Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice (2012)

V lednu 2012 byla zveřejněna *Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice*, která se také vyslovila především k cílům a ke standardizaci vzdělávání. V doporučeních se požadovalo:

- Zlepšení formulací cílů.

Jsou zde rezervy, pokud jde o větší konkretizaci cílů učení. Národní cíle v podobě kompetencí, které vymezují rámcové vzdělávací programy, lze dále specifikovat a rozšířit o jasné informace o tom, co se od žáka v průběhu jeho učení očekává, a o kritéria hodnocení v jednotlivých předmětech. Toto rozšíření by mohlo mít podobu národních standardů, ve kterých by bylo stanoveno, co je dostačující, dobrá a vynikající práce v různých předmětových oblastech v jednotlivých fázích vzdělávání.

- Vytvoření vzdělávacích standardů,

kteří by pokrývaly celou šíři vzdělávacích cílů, a to před vytvořením národních standardizovaných testů. Pro učitele by byly přínosem vzdělávací standardy, které by konkrétněji popisovaly, co mají žáci znát a jaké dovednosti mají mít v různých fázích vzdělávacího procesu. Plošné testy by neměly být nástrojem k tvorbě standardů, protože tento postup by vytvořil nevhodný precedens. Nejprve by měly být vytvořeny kvalitní standardy (a související podpůrné zdroje jako popisy pokroku v učení a hodnotící úlohy), které by pokrývaly celou šíři a hloubku kurikula a podle kterých by se učitelé orientovali při práci ve třídě. Jinými slovy, pokud budou vytvořeny testy, měly by být posléze sladěny s těmito standardy, nikoliv aby testy určovaly standardy.

- Zmírnění nežádoucího dopadu národních standardizovaných testů.

Před realizací plošných testů by mělo ministerstvo více zvažovat, jakým účelům mají sloužit, a důvody pro jejich zavedení přesvědčivě formulovat. (Santiago, 2012, s. 16–17)

#### 4.1.5 Informace o úpravách rámcových vzdělávacích programů, standardech vzdělávání a testování žáků – současný stav, záměry (2012)

Mezi koncepční texty lze řadit i materiál s názvem *Informace o úpravách rámcových vzdělávacích programů, standardech vzdělávání a testování žáků (současný stav, záměry)*, který koncem září roku 2012 prošel gremiální poradou a poradou vedení MŠMT. Materiál přinesl

informace o postupu prací na revizích a dopracování rámcových vzdělávacích programů pro předškolní, základní a střední vzdělávání, na přípravě konkretizovaných očekávaných výstupů v předškolním vzdělávání a standardů v základním vzdělávání i na testování výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

Materiál byl vyhotoven pro nové „vedení ministerstva“, které tím mělo získat „informace a základní přehled o záměrech odboru vzdělávání v uvedených problematikách“. (MŠMT, 2012, s. 2)

Kroky týkající se úprav RVP ZV byly členěny do 2 fází – revize RVP ZV (do roku 2012, s platností od září 2013) a dopracování RVP ZV (od ledna 2013 do roku 2015, s platností od září 2016).

Materiál informoval o tom, co mělo být v rámci revize RVP ZV připraveno do konce roku 2012. Jednalo se především o „začlenění nebo dopracování témat: finanční gramotnost, ochrana člověka za běžných rizik a mimořádných událostí, obrana ČR, korupce, dopravní výchova, sexuální a rodinná výchova“. Byl přepracován vzdělávací obor Cizí jazyk „na základě zjištění, že výstupy vzdělávacího oboru cizí jazyk neodpovídají *Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky*“. V souvislosti s požadavky v mezinárodních výzkumech bylo podle daného materiálu na 1. stupeň „přesunuto“<sup>67</sup> učivo o zlomcích a desetinných číslech. (MŠMT, 2012a, s. 6) Dále se jednalo o některé úpravy v obecných kapitolách a ve struktuře ŠVP.

Dopracování RVP ZV do roku 2015 pak mělo „směřovat především k celkovým koncepčním a konstruktivním změnám dokumentu“<sup>68</sup>. Konkrétně to mělo (má) znamenat (kráceno):

- zapracovat gramotnosti, aby prostupovaly celým kurikulárním dokumentem, a to v souladu s materiálem Klíčové schopnosti pro celoživotní vzdělávání (evropský referenční rámec), který obsahuje 8 klíčových schopností<sup>69</sup>;
- zkonkretizovat cíle učení;
- zapracovat využití standardů obsahující popisy toho, jaké dovednosti a vědomosti má žák získat v různých stádiích a úrovních vzdělávacího procesu, definovat klasifikaci, aby byla podpořena spravedlnost ve zkoušení žáků (standards, celostátní testování);
- rozpracovat kapitolu 8 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, z části D do celého RVP ZV;
- vytvořit rámec povinného a nadstandardního učiva – ukotvit v učebním plánu povinný počet hodin pro základní povinné učivo pro všechny žáky;
- zachovat princip klíčových kompetencí (KK) – v návaznosti na výše uvedené gramotnosti (schopnosti);
- nahradit očekávané výstupy (OV) standardy, které by měly být pro všechny vzdělávací obory v 5. a 9. třídě<sup>70</sup> ve třech úrovních (minimální, optimální a maximální);
- vypracovat novou koncepci výchov – vytvořit společný blok, ve kterém budou zahrnuty všechny výchovy (HV, VV, Výchova ke zdraví, PT, DVO), kromě TV; zpracovat společný základ, obsah, podle kterého budou školy tyto vzdělávací

<sup>67</sup> Ve skutečnosti nešlo o přesun, ale o zařazení dané problematiky také na 1. stupeň. Na 2. stupni musí daná problematika zůstat také.

<sup>68</sup> Téměř žádná z navrhovaných změn (úprav) nebyla v daném textu zdůvodněna, pouze se odkazovalo na některé dokumenty, mezinárodní testování nebo nejmenovaná zjištění.

<sup>69</sup> V současnosti něco z našich klíčových kompetencí, něco z gramotností (dovedností na úrovni vzdělávacích oborů) – poznámka autora textu.

<sup>70</sup> Opět by mělo být ve shodě se školským zákonem „5. a 9. ročníků“.

obory plnit, a to jakoukoliv formou, kterou si zvolí (povinný předmět, volitelný předmět, projekt, kurz, průřezově apod.)<sup>71</sup>;

- upravit v celém dokumentu terminologii – uvést vše do souladu se školským zákonem, odstranit duplicity se školským zákonem, aktualizovat obsah celého dokumentu, zredukovat obsah. (MŠMT, 2012a, s. 7).

Standardy pro základní vzdělávání měly být ve fázi revize RVP ZV upraveny ve vazbě na úpravy provedené v RVP ZV. Výsledek měl být začleněn do RVP ZV formou opatření ministra<sup>72</sup>.

V rámci dopracování standardů (do roku 2015), mělo dojít k (kráceno):

- zařazení Standardů do RVP ZV přímo jako součást vzdělávacích oblastí;
- vytvoření Standardů i pro ostatní vzdělávací obory, pro které Standardy dosud vytvořeny nejsou;
- vytvoření systému, kde u jednoho očekávaného výstupu bude více variant standardů (více úrovně) – základní úroveň, optimální úroveň, úroveň pro nadaného žáka;
- vytvoření podrobnějších ročníkových standardů pro ČJ a M a pro ostatní vzdělávací obory ponechat pouze 5. a 9. ročník. Podrobné ročníkové výstupy z ČJ a M zajistí minimální problémy při přestupu žáka mezi školami u nejvýznamnějších gramotností – čtenářské a matematické;
- přesně definovat využití Standardů zejména jako závazný podklad pro testování v 5. a 9. ročníku;
- diskutovat s partnery o další variantě zařazení Standardů do RVP ZV, zda ponechat očekávané výstupy a k nim doplnit Standardy, nebo očekávané výstupy zcela nahradit pouze Standardy. (MŠMT, 2012a, s. 16–17).

Je zřejmé, že některé navrhované změny nejsou jen dopracováním RVP ZV, ale podstatnou (i když neujasněnou) změnou celkové koncepce a obsahu RVP ZV.

#### **4.1.6 Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do roku 2020 (2013)**

Na přelomu let 2012 a 2013 zveřejnilo MŠMT koncepční dokument *Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do roku 2020 (Strategie 2020)* jako vstupní materiál do veřejné diskuse k přípravě *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*.

<sup>71</sup> V rozporu s původní myšlenkou RVP, že veškeré vzdělávání je výchovné, se opět začalo uvažovat o členění na „výchovy“ a „ne-výchovy“ (poznámka autora textu). Současně vyvstala otázka, jak je myšleno, že některé „výchovy“ mohou být volitelné. Pravděpodobně by to nejvíce zasáhlo „umělecké“ předměty.

<sup>72</sup> Materiál uvažoval o začlenění standardů všech vzdělávacích oborů do RVP ZV do doby účinnosti změn schválených v lednu 2013, tj. do 1. 9. 2013. V průběhu května 2013 po protestech asociací pedagogů MŠMT rozhodlo zařadit jen upravené standardy ČJL, M a CJ. Standardy ostatních vzdělávacích oborů by měly zatím (zřejmě jeden rok) stát mimo RVP ZV a sloužit učitelům jako podkladový materiál, který mohou využít k přípravě výuky (indikátory) a částečně i k ověřování výsledků vzdělávání (ilustrativní úlohy).

Smysl připravované strategie byl v textu vymezen jako „aktualizace a konkretizace směrů a cílů vzdělávací politiky obsažených v Bílé knize z roku 2001“ a jako „sjednocující rámec pro vzdělávací politiku (VP) s obsahovým mandátem pro soustavu prováděcích dokumentů“. (MŠMT, 2013, s. 2–3)

Dokument nabídl 5 hlavních směrů vzdělávací politiky: Posílení relevance a prestiže školy a školního vzdělávání; Odstranění slabých míst vzdělávacího systému; Ověřitelné standardy jako předpoklad zajišťování kvality; Role učitelů jako předpoklad kvalitní výuky; Kvalitní řízení vzdělávacího systému a posilování jeho kapacity.

Problematiky kurikulárních dokumentů a standardů vzdělávání se dotkla tato zamýšlená opatření:

- klást větší důraz na klíčové kompetence (2. směr VP);
- zpracovat *Národní program vzdělávání* jako základ soustavy RVP a východisko pro jejich komplexní revizi po roce 2020 (3. směr VP);
- vytvořit a periodicky aktualizovat respektované a srozumitelné vzdělávací standardy pro jednotlivé stupně vzdělávacího systému, a to v souladu s přehledněji strukturovanými obecnými rámci v RVP (3. směr VP).

Ke strategii byla zahájena diskuse organizovaná po dvou liniích MŠMT a veřejně prospěšné společnosti *EDUin*<sup>73</sup>.

Více o schválené strategii v 5. kapitole zahrnující období let 2013 až 2017.

## 4.2 Legislativa

Od vydání školského zákona do roku 2012 bylo uskutečněno 29 novel tohoto zákona, téměř žádná se nedotýkala kurikulárních dokumentů.

### 4.2.1 Novela školského zákona č. 472/2011 Sb. (2011)

Poměrně rozsáhlá *novela školského zákona č. 472/2011 Sb.* byla schválena 20. prosince 2011 s platností od 1. ledna 2012. Z hlediska kurikulární reformy a tvorby kurikulárních dokumentů bylo v novele zrušeno zmocnění pro stanovení struktury, pravidel a termínů vytváření vlastního hodnocení školy. Vlastní hodnocení se stalo nadále pouze východiskem pro zpracování výroční zprávy školy (nikoli závazným výstupem školy). Tím se v podstatě zrušil jeden z podstatných bodů vymezených v *Bílé knize* a následně v RVP ZV, cíleně hodnotit svou práci na úrovni školy.

<sup>73</sup> MŠMT pořádalo Kulaté stoly ke *Strategii 2020*, *EDUin* setkání a širší kampaň pod názvem *Česko mluví o vzdělávání*.

Uvažovalo se i o zařazení paragrafu, který by stanovoval, že škola může použít modelový (vzorový) vzdělávací program vydaný ministerstvem. Náměstek L. Němec na dotaz *Učitelských novin*, zda jde o návrat k učebním osnovám, odpověděl:

Do jisté míry, ale jen dílčí. Modelový ŠVP nebude komplexní, škola ho nebude moci uchopit a použít. Bude v něm řečeno, jakým způsobem je možné postupovat při výuce těchto předmětů. Například, co vyučovat v 1. ročníku základní školy, ve druhém, ve třetím. Až do 5. ročníku, kde budou nastaveny standardy, katalogy požadavků pro testování v 5. ročníku, abychom mohli zjišťovat dosaženou úroveň vzdělávání. (Šteflová & Husník, 2010, s. 12)

Úkol vypracovat modelový ŠVP dostal VÚP v roce 2009. Po vzájemném vyjasnění názorů na danou problematiku se od přípravy modelového ŠVP ustoupilo a vznikly „jen“ vzorové učební osnovy pro český jazyk, matematiku a cizí jazyk (viz níže).

### 4.3 Kurikulární dokumenty

Po roce 2007 byly zpracovávány RVP pro další obory vzdělání. V základním vzdělávání došlo k prvním revizím a úpravám RVP ZV.

#### 4.3.1 Změny RVP ZV po roce 2007

Vedle změn RVP ZV, které byly uskutečněny ještě před datem jeho platnosti v září 2007 (viz kapitola 3), byly později do RVP ZV postupně vloženy 3 doplňující vzdělávací obory (DVO). Prvním byla *Etická výchova* zařazená opatřením ministra školství ze dne 16. 12. 2009, dalšími *Taneční a pohybová výchova* (20. 7. 2010) a *Filmová a audiovizuální výchova* (20. 8. 2010). Šlo o další nepovinnou nabídku vzdělávacích obsahů, která už byla na řadě škol do výuky začleňována, a učitelé byli pro její výuku připravováni na fakultách. Byl tak vytvářen tlak na začlenění daných obsahů do vzdělávací nabídky pro všechny školy. Se zavedením nových DVO znovu vyvstala otázka, zda mají být DVO jako nepovinný obsah součástí RVP ZV (zda by neměly jako u RVP G stát mimo dokument, např. na Metodickém portálu). Zařazení DVO v RVP ZV přináší dva základní problémy – s každým nově zařazeným DVO musí dojít k oficiální změně RVP ZV; zvyšující se počet DVO v tomto dokumentu vede zákonitě k „nechuti“ zařazovat další DVO. Na druhé straně je pravda, že zařazení DVO v RVP ZV zvyšuje tlak na vzdělávání učitelů a na zlepšování podmínek pro daný vzdělávací obor.

Do RVP ZV se zařadily od 1. 1. 2012 i Standardy pro základní vzdělávání a o rok později byl k 29. 1. 2013 revidován celý dokument RVP ZV a v červenci 2013 zařazeny upravené standardy pro ČJ, CJ a M (podrobněji viz níže).



### 4.3.2 Návrhy na revize RVP ZV (2010)

Kurikulární ústavy (VÚP a NÚOV), které byly odpovědné za tvorbu rámcových vzdělávacích programů, si byly vědomy také toho, že po určité době bude nutné (ve shodě s §4 odst. 2, 4 a 5 školského zákona) přistoupit k revizím RVP<sup>74</sup>.

Ve spolupráci obou ústavů a po dohodě s MŠMT byl v roce 2010 připraven materiál *Organizace cyklických revizí*, který měl být základním modelem („návodem pro činnost“) při budoucích revizích RVP. (Původně nesl materiál název *Model cyklických revizí a změn kurikula*. Po prezentaci modelu na MŠMT a před GP došlo k úpravě názvu.) Text byl projednán jak v gremiální poradě náměstka skupiny 2 MŠMT (16. 6. 2010), tak v poradě vedení MŠMT (31. 8. 2010). Obě grémia vyslovila s materiálem souhlas a uložila zajistit jeho plnění.

Materiál vysvětloval revize RVP jako „proces hodnocení (přezkumu) RVP, na základě vnějších podnětů a dat zjištěných při hodnocení kurikula“, změnu RVP pak jako „změnu textu RVP schválenou a uskutečněnou na základě výsledku revize RVP nebo zdůvodněného rozhodnutí MŠMT, např. při změně školského zákona“ (VÚP, NÚOV, 2010, s. 4). Dále byly v materiálu zdůvodňovány cyklické revize jako

model založený na plánovaném, pravidelně se opakujícím hodnocení RVP, na logických krocích směřujících od podnětů, přes ověřování, ke změně a na reálném časovém rozmezí, které respektuje náročnost hodnocení RVP, nutnost opakovat hodnocení některých jevů a potřebu ověřovat podněty v cyklech, které odpovídají realitě vzdělávacích cyklů na školách. (VÚP, NÚOV, 2010, s. 6–7)

Na základě zkušeností z 12 zemí EU a Kanady byl pak vymezen model cyklických revizí jako komplexní cyklická revize v délce trvání 12 let. Tento cyklus měl obsahovat i dílčí 3leté cykly revizí (model revizí RVP viz příloha ke kapitole 4).

Bylo navrženo, aby revize RVP řídila *Rada pro rozvoj kurikula* za účasti MŠMT, kurikulárních ústavů a partnerů v revizi. Dále bylo vymezeno organizační, legislativní a jiné zabezpečení revizí a formulována rizika při nerespektování revizí v rámci ucelených cyklů (kráceno):

- nesoulad mezi vzdělávací praxí a očekáváním vyplývajícím z RVP;
- nesoulad mezi společensky potřebnými a realizovanými cíli vzdělávání;
- chaotické a „nahodilé“ změny RVP vyvolávající problémy ve výuce, deziluzi u učitelů, žáků a jejich rodičů;
- možné znehodnocení potenciálu pedagogů, kteří se s kurikulární reformou již identifikovali a chtějí ji posouvat systematicky dál;
- nehospodárnost státních prostředků již vložených do kurikulární reformy;
- nesprávná interpretace a zpochybňování smyslu revizí RVP;
- nepromítnutí modelu revizí a změn RVP do základních koncepčních školských dokumentů a možný nesoulad s dalšími záměry resortu. (VÚP, NÚOV, 2010, s. 17).

<sup>74</sup> Informace o následujících dvou materiálech by se spíše hodily do části Koncepční dokumenty, ale v tomto případě se nám jeví, že je vhodnější je přiřadit přímo k informacím o revizích RVP.

Materiál byl s nástupem nového vedení MŠMT v roce 2010 „odložen“ a zatím nebyl využit.

Reakcí na započatou diskusi o revizi kurikula byla studie SKAV *Kdy a jak měnit kurikulum*. V úvodu její autoři připomněli, že diskuse o modelu revizí „je v dané době nekoncepční“, za nezbytný krok považovali „provést nejprve revizi cílů vzdělávání, jejichž chápání je dosud nejednotné a chybí zastřešující strategický dokument“<sup>75</sup>. (SKAV, 2010, s. 6) V některých krocích se tato studie s materiálem *Organizace cyklických revizí* shoduje, v některých s ním polemizuje, doplňuje její.

Mezi nejpodstatnější doporučení studie patřilo (kráceno):

- Dobudovat chybějící části systému, s nimiž revize kurikula souvisí, protože jinak nebude revize úspěšná (definovat cíle vzdělávání, zpracovat *Národní program vzdělávání* a zajistit jeho legislativní přijetí na úrovni nařízení vlády; zavést systém podpory učitelů; vytvořit komplexní evaluační nástroje pro hodnocení kurikula, dořešit financování škol odpovídající nárokům současného kurikula; inovovat přípravné vzdělávání učitelů, včetně studijních programů v oblasti kurikula; vytvořit požadavky na akreditaci programů aj.).
- Při revizi kurikula dodržovat pravidla řízení změn (postupovat od analýzy stavu, přes přípravu všech aktérů a cílových skupin na změny a plánování změny, po její realizaci a vyhodnocení; pamatovat na širší kontext prováděné změny a vyvozovat z něj důsledky pro plánování a realizaci změny; zaměřit se na efektivní a soustavnou komunikaci s aktéry a cílovými skupinami vtaženými do změny; zajistit sdílení společné vize mezi politickou reprezentací a odborníky a posléze mezi učitelskou veřejností).
- Zřídit nezávislou odbornou skupinu (centrální skupinu, Radu pro kurikulum či podobný orgán), který by shromažďoval světově proškolené odborníky na kurikulum a který by garantoval celý proces revizí.
- Zajistit transparentnost, strukturovanost a kontinuálnost celého procesu.
- Maximálně posílit princip participativnosti všech zainteresovaných stran, nevyjímaje sociální partnery (zaměstnavatele atd.).
- Nastavit opatření, která by zamezila nepromyšleným nebo účelovým zásahům do kurikula, minimalizovat riziko lobbingu.
- Revize kurikula opírat o provedené analýzy, využít již provedené analýzy a zkoumání.
- Pečlivě se věnovat mediální podpoře celého procesu a komunikaci s cílovými skupinami, nevyjímaje rodiče žáků, laickou veřejnost. (SKAV, 2010, s. 6–7)

I tento dokument zůstal „stranou“ a čeká na své případné využití.

---

<sup>75</sup> Myšlen byl *Národní program vzdělávání*, který vymezil v roce 2005 *školský zákon*, ale který dodnes nevznikl.

### 4.3.3 Modelové učební osnovy ČJ, M a CJ (2011)

Ještě koncem října roku 2010 vrchní ředitel sekce vzdělávání R. Coufal na dotaz *Učitelských novin* odpovídal, že „na revizi RVP ZV je ještě brzy“. (Šteflová, 2010, s. 10) Již v dubnu 2011 však obdržel VÚP od MŠMT zadání úkolu, v němž se požadovalo řešit revizi RVP ZV tak, aby „změny mohly platit pro školy od 1. 9. 2012“<sup>76</sup>. Revize RVP ZV pak měla i s procesy schvalování proběhnout v podstatě v průběhu jednoho roku. Zároveň byl VÚP zadán úkol vypracovat „modelové učební osnovy pro český jazyk, matematiku a cizí jazyk“.

Argumenty VÚP proti přípravě takových učebních osnov nebyly vzaty v úvahu a modelové učební osnovy byly zpracovány a vyvěšeny na stránkách MŠMT a VÚP na přelomu let 2010 a 2011. Obsahovaly návrh hodinové dotace pro jednotlivé ročníky, rozpracování očekávaných výstupů a učiva do ročníků.

Do návrhu novely školského zákona bylo zařazeno ustanovení: „Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání zpracovává škola v souladu s obsahem vybraných vzdělávacích oblastí, který stanoví ministerstvo a zveřejní jej způsobem umožňujícím dálkový přístup.“

Tento krok byl zásadním způsobem kritizován ze strany APZŠ v materiálu *Stanovisku APZŠ ČR k otázce vzdělávacích programů pro základní vzdělávání*. Zde bylo uvedeno:

Prakticky tento krok znamená zrušení dvoustupňového kurikulárního modelu. Pokud budou školy muset akceptovat ministerstvem vydané učební osnovy, musí této skutečnosti přizpůsobit celý vzdělávací program, který je vždy chápán jako celek. Potom to znamená, že práce desítek učitelů základních škol byla zmařena a skutečně se plíživě vracíme k jednotným osnovám, které již zádná z vyspělých zemí v Evropě neuplatňuje. (APZŠ, 2011b, s. 17)

### 4.3.4 Revize RVP ZV 1. etapa (2011)

VÚP po zadání úkolu k revizi RVP ZV vytvořil neprodleně koordinační tým a připravil celkový plán revize RVP ZV, který obsahoval především tyto kroky:

- stanovit jasný cíl revize;
- informovat veřejnost o chystané revizi;
- sebrat a systematizovat informace o „problematických místech“ RVP ZV;
- vytvořit prostředí na Metodickém portálu, kde by byly ukládány a zveřejňovány informace o revizi;

<sup>76</sup> I když to nebylo nikde oficiálně uvedeno, podnětem pro zahájení procesu revizí byly požadavky *Výboru pro ochranu rodičovských práv* obsažené v interním materiálu pro MŠMT *Pročištění RVP – sporná témata* a přímá intervence představitelů VORP na MŠMT, především J. Jochové-Trlicové. Protože se změna v oblasti sexuální výchovy jevila jako „drobná“, byly na ní navázány další úpravy.

- ze získaných dat vytvořit ucelený materiál, který by posuzoval náměty pro revize obecných částí RVP ZV i konkrétních vzdělávacích oborů z hlediska nálehavosti změn a časové náročnosti jejich přípravy (jsou účelné a lze je zvládnout do roku 2012; nejsou účelné, nebo je nelze zvládnout do roku 2012),
- projednat náměty a zdůvodnění změn s experty;
- připravit a realizovat veřejnou diskusi k „věcnému záměru změn“;
- připravit úpravu RVP ZV;
- připravit a realizovat kulaté stoly ke změnám RVP ZV;
- připravit informace pro vzdělávání koordinátorů ŠVP o změnách, které budou mít dopad do ŠVP (doloženo z materiálů a zápisů z porad vedení VÚP – archiv autora).

Do září 2011 proběhla tisková konference k chystané revizi RVP ZV a byl připraven materiál *Souhrn podnětů pro revize RVP ZV*. (VÚP, 2011) V něm bylo shromážděno kolem 65 obecných i zcela konkrétních podnětů pro revizi RVP ZV krátkodobého i dlouhodobého charakteru. Podněty vycházely z monitoringu VÚP prováděného na ZŠ, z šetření ČŠI, z poznatků oborových didaktiků VÚP i ze zkušeností členů pracovních skupin, kteří vytvářeli standardy nebo modelové učební osnovy atd. Na dotaz *Učitelských novin*, zda mají školy důvod k obavám z chystané revize, odpovídala tehdejší ředitelka VÚP S. Krčková:

V žádném případě by neměly být případné změny unáhlené a následně by školy měly mít dostatečný prostor, aby mohly změny v RVP ZV do svých ŠVP zapracovat. Chápu, že nutné jsou i některé krátkodobé úpravy, musí mít ale jasně daná pravidla. Každou změnu je nutné pečlivě zvažovat. Není možné, aby byl RVP ZV nahodile upravován na nátlak některých lobbistických skupin. (Šteflová, 2011a, s. 7)

O krátkodobých podnětech vhodných pro revizi RVP ZV do roku 2012 (případně o doplnění dalších) se mělo rozhodnout v diskusích s odbornými konzultanty. Do pracovních skupin pro jednotlivé obory (které měly mezi 20 a 30 členy) byli přizváni učitelé a ředitelé ZŠ i SŠ, zástupci oborových didaktiků i obecných pedagogů z vysokých škol, zástupci rodičů, dalších resortů atd. Setkání byla plánována na dobu od konce srpna do konce září 2011. Po prvních setkáních tří pracovních skupin byla další činnost VÚP v plánované revizi RVP ZV zastavena. Důvodem byla „změna záměru MŠMT“ v řízení a v realizaci revize. O pravých důvodech se nehovořilo, pouze se spekulovalo. Tehdejší ředitelka odboru 22 MŠMT J. Tichá k tomu v rozhovoru pro *Učitelské noviny* uvedla: „Bylo k tomu více důvodů, konečné rozhodnutí učinila gremiální porada skupiny pro regionální školství.“<sup>77</sup> (Šteflová, 2011b, s. 10)

<sup>77</sup> Jedním z důvodů mohly být rozpory mezi ředitelkou VÚP a MŠMT při probíhajícím slučování resortních ústavů, které vedly v té době k jejímu odvolání. Nesporným důvodem potvrzeným i pracovníky MŠMT byla další intervence zástupců VORP, kteří nebyli spokojeni s tím, že některé jejich podněty odborná skupina projednávající problematiku oboru Výchova ke zdraví nepovažovala za vhodné (odborně podložené) a nedoporučila je k začlenění do revize.

### 4.3.5 Revize RVP ZV 2. etapa (2011–2012)

Revize RVP ZV, ale i RVP PV a RVP středních škol, měly pod vedením MŠMT začít přípravou „filosofie, která by byla společná pro všechny RVP“. Na této filosofii se měl dohodnout zastřešující tým řešící obecné otázky revize. J. Tichá k tomu v rozhovoru pro *Učitelské noviny* uvedla:

Chceme vyjít z jejich praktických zkušeností, aby bylo možné jednoznačně říci, co musí nezbytně v RVP zůstat a co naopak není tak důležité. Filosofie musí vyjít ze společného názoru, na kterém se maximálně dvacetičlenný tým složený se zástupců mateřských a základních škol, gymnázií a středních odborných škol shodne. Tato, řekněme zastřešující filosofie, by měla být hotova nejpozději do konce kalendářního roku. (Šteflová, 2011, s. 10)

Hlavní pracovní tým se sešel koncem října 2011. Tvořili ho vedle pracovníků MŠMT převážně ředitelé a učitelé základních škol, po jednom zástupci mateřské školy, osmiletého gymnázia, obchodní akademie, ČŠI a VÚP (divize NÚV). Práce na revizi RVP ZV měly podle tehdejšího náměstka L. Němce probíhat bez zástupců akademické sféry.

Při jednání byla předchozí fáze revize RVP ZV pod vedením VÚP označena za „neefektivní“. Hlavním smyslem nové etapy revize mělo být (podle záznamu z jednání týmu) „zkrácení a zjednodušení RVP a doplnění některých nových prvků“. Pro RVP ZV mělo být stěžejní: zařadit do dokumentu standardy, zjednodušit strukturu RVP i ŠVP, upravit terminologii, přehodnotit pojetí a hodnocení klíčových kompetencí, upravit průřezová témata, nově vymezit pojetí „výchové“. Členové skupiny měli do 14 dnů přinést „vlastní návrhy na řešení revize RVP ZV“. Z jejich strany bylo naopak požadováno „vymezení jasného cíle revize a zdůvodnění navrhovaných změn“, který nebyl ze strany MŠMT předložen.

Po prvním setkání byli z pracovní skupiny odvoláni ti, kteří dříve pracovali na tvorbě RVP ZV. Další setkání skupiny probíhala ve znamení diskusí nad úpravami obecných částí nad začleněním gramotností, úpravou průřezových témat a dopracováním standardů. Následně byly problematiky klíčových kompetencí, průřezových témat a standardů řešeny v samostatných pracovních skupinách. V únoru 2012 byl formulován úkol pro oborové pracovní skupiny k úpravě vzdělávacích oborů RVP ZV. Skupiny vedli jako garanti členové odboru 22 MŠMT. Požadovalo se:

- projít vzdělávací oblasti a obory z hlediska aktuálnosti údajů a texty krátit;
- zamyslet se nad možnostmi, jak zapracovat do vzdělávacích oborů gramotnosti (čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, ICT, finanční), dále dopravní výchovu, problematiku ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí, sexuální výchovu a výchovu k národní hrdosti, jak upravit průřezová témata.

Na přelomu března a dubna 2012 připravily pracovní skupiny úpravu jednotlivých vzdělávacích oborů. Změny se nakonec týkaly téměř všech vzdělávacích oborů. Zásahy do očekávaných výstupů a učiva se vesměs tvořily přímo na jednáních pracovních

skupin a na místě se dohadovalo konečné znění úprav. Protože jednání probíhala současně v krátkém sledu během jednoho týdne, členové jednotlivých skupin většinou nevěděli, co do RVP ZV vkládají jiné skupiny, a nemohly svou činnost dostatečně koordinovat.

NÚV byl následně pověřen „sesadit“ všechny návrhy úprav ze skupin (obecné a obové) do RVP ZV. Na závěr své práce musel konstatovat, že místo zkrácení se RVP ZV rozšířil o 21 stran, 72 očekávaných výstupů a řadu hesel učiva. O úpravě průřezových témat se rozhodovalo až v červenci 2012 (zkrácení, zjednodušení). Nakonec se tato úprava raději nerealizovala.

Pravděpodobně změna ve vedení MŠMT a některé nejasnosti kolem celé revize RVP ZV (úpravy kapitol 8 a 9, přílohy RVP ZV-LMP, nárůst rozsahu očekávaných výstupů a učiva atd.) vedly k tomu, že v září 2012 se ustoupilo od většího počtu zásahů do RVP ZV. Pro veřejnou diskusi<sup>78</sup> byly ponechány v RVP ZV jen některé úpravy obecných částí, úprava Cizího jazyka a Dalšího cizího jazyka, začlenění zlomků a desetinných čísel i na 1. stupeň, zařazení finanční gramotnosti a problematik dopravní výchovy, ochrany člověka za běžných rizik i mimořádných událostí, zdraví, korupčního jednání a obrany státu.

Návrh úprav byl předložen veřejnosti k připomínce. Na stránky [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) s veřejnou diskusí k RVP ZV nahlédlo přes 3300 účastníků, jen 70 účastníků však připojilo svůj komentář. Z 350 vstupů jen některé hovořily k uvedeným změnám RVP ZV. I z tohoto důvodu byla diskuse označena jako nereprezentativní.

Ze závěrů lze vybrat nejčastější názory na revizi RVP ZV:

- revize by měla být celková a ne jen částečná;
- nejprve revidovat očekávané výstupy a učivo, pak přidávat další;
- v CJ se polemizovalo nad zařazením gramatiky do RVP ZV;
- nutné jsou změny v ICT;
- požadovalo se vytvoření dobrého standardu nebo modelových osnov;
- chybí úprava přílohy RVP-LMP atd.

Současně byli požádáni někteří experti o vyjádření k RVP ZV mimo diskusi. Podstatné připomínky z diskuse i od expertů byly zohledněny a zapracovány (např. vyjmutí učiva gramatiky z CJ, redukce učiva týkajícího se bezpečí).

---

<sup>78</sup> Diskuse probíhala od 10. 10. do 10. 11. na Metodickém portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz).

### 4.3.6 Upravený RVP ZV (2013) a metodická pomoc pro úpravy ŠVP

Upravený RVP ZV byl schválen a vydán opatřením ministra školství koncem ledna 2013. Největší problém přineslo školám posílení jazykové výuky, kdy byl dosavadní model 6 hodin Dalšího cizího jazyka (DCJ) nejpozději od 8. ročníku nebo jakýkoli jiný nabízený volitelný předmět ve stejném hodinovém rozsahu nahrazen modelem – 6 hodin DCJ nejpozději od 8. ročníku nebo (v odůvodněných případech) upevňování a rozvíjení cizího jazyka ve stejném rozsahu. Odůvodněné případy, o nichž měl rozhodovat ředitel školy, byly později upřesněny (žáci se SVP, žáci cizinci a organizační důvody).

Na pomoc učitelům vytvořil NÚV na Metodickém portálu interaktivní materiál *Průvodce upraveným RVP ZV*. Stránky obsahovaly základní informace o úpravách RVP ZV, o vhodném postupu při úpravě ŠVP, včetně návrhů dodatků k ŠVP, upravený text RVP ZV s prokliky na metodickou pomoc a další aktuální informace. Každé obsahové téma (obor) upravené v RVP ZV mělo v *Průvodci* svou stránku s vysvětlením úprav a s příklady, jak je zapracovat do ŠVP.

Pro pomoc školám byla vyčleněna i značná kapacita *Konzultačního centra NÚV*, informace podával i NIDV.

I přes tuto pomoc došlo v květnu 2013 k oficiálním protestům ze strany *Asociace profesí učitelství ČR (APU)* a *Asociace ředitelů základních škol ČR* jak vůči plošnému zavedení jazykové výuky ve všech ročnících (kromě devátého) už od školního roku 2012/2013, tak vůči chystanému začlenění standardů dalších vzdělávacích oborů do RVP ZV (viz dále).

## 4.4 Standardy

Podkladem pro rozhodnutí o jejich přípravě byla zpráva *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení* (viz výše) a následné začlenění požadavku do Dlouhodobého záměru.

### 4.4.1 Standardy pro základní vzdělávání (2010–2012)

V roce 2010 se začaly připravovat „vzdělávací standardy“ pro základní vzdělávání. Připravovaly se pro všechny vzdělávací obory kromě oborů Člověk a jeho svět, Tělesná výchova a Člověk a svět práce. Vypuštění těchto oborů nebylo zdůvodněno.

Standardy pro jednotlivé vzdělávací obory se připravovaly v ad hoc vytvořených malých skupinách učitelů základních škol, případně jiných expertů (2–8 lidí).

Při zahájení diskuse o standardech na přelomu ledna a února 2011 byly standardy charakterizovány jako:

Systemové opatření ke zlepšení výsledků vzdělávání českých žáků – cílem je napomoci učitelům, školám, rodičům i žákům při naplňování vzdělávacích cílů, přičemž standardy budou důležitým podkladem pro tvorbu další vzdělávací koncepce. Standardy budou přímo navazovat na očekávané výstupy RVP ZV a budou konkrétně určovat jejich obsah. Část standardů bude využita pro přípravu testů ke zjišťování výsledků žáků 5. a 9. ročníků. (MŠMT, 2011, vstup do diskuse na MP)

D. Dvořák z PedF UK, jako člen pracovní skupiny MŠMT pro přípravu standardů, ve svém článku *Standardy pro základní vzdělávání: odkud přicházejí, kde jsou, kam směřují?* uvedl:

Stojí před námi dva zásadní kroky, z nichž vyplývá, že učitelé se budou se vzdělávacími standardy setkávat dvojnásobně. Prvním důležitým krokem je, že české školství se musí naučit měřit, na kolik odpovídají dovednosti žáků požadavkům standardů. Proto standardy představují východisko při konstrukci testů užívaných při monitorování školství. [...] Z toho vyplývá druhý ještě závažnější úkol: musíme najít cesty, které dovedou co největší počet českých žáků na požadovanou úroveň dovedností.

V závěru článku zdůraznil:

Naučit se měřit výsledky žáků a hlavně tyto výsledky zlepšit je samozřejmě hlavním důvodem zavádění standardů. I v oblasti přípravy standardů však zůstává hodně úkolů. Pracovní skupiny složené převážně z učitelů z praxe, které připravily současnou verzi standardů, odvedly velké množství práce. Přesto zahraniční zkušenost ukazuje, že standardy se musí ladit několik let. Je potřeba vypracovat standardy pro další vzdělávací obory a také najít nástroje pro hodnocení těch cílů základního vzdělávání, které prostřednictvím testů měřit neumíme. (Dvořák, 2011, s. 18)

S tvorbou standardů a testováním vyslovila nesouhlas především APZŠ, která požadovala nejprve revizi očekávaných výstupů RVP ZV, pak standardizaci. „Teprve po této revizi dává smysl formulovat výstupní standardy.“ (APZŠ, 2011a)

V únoru roku 2011 proběhla diskuse k dosud připraveným standardům. Rozpracování standardů v jednotlivých oborech bylo na dost rozdílné úrovni. Připomínky z veřejné diskuse (a z VÚP) byly předány autorům. Samotný fakt zpracování standardů byl vítán, ale objevily se velmi rozporné reakce na podobu standardu a nejasné vymezení jeho funkce. V čem byly problémy, naznačil například ve svém článku *Vzdělávací standardy: správný krok špatným směrem aneb standardy nejsou standardizace*. A. Veselý, vedoucí *katedry veřejné a sociální politiky z Fakulty sociálních věd UK*, formuloval 4 hlavní pochybnosti (kráceno):

- Standardy jsou formulovány izolovaně od dalších opatření a bez jasné vize. Práce na standardech je uspěchaná a podřízená jedinému cíli – co nejdříve plošné testování v 5. a 9. třídě. [...] Ministerstvo školství nikde neposkytlo konzistentní vyjádření toho, k čemu budou standardy sloužit a jaký je jejich cíl. Ministerstvo neposkytlo dokonce ani jednoznačné vymezení toho, co to „standard“ vlastně je. [...] Ještě zásadnější ale je, že nikde nebylo jednoznačně a závazně formulováno, jak budou zavedené standardy využity. Jak se například bude pracovat se žáky (školami), kteří onen standard nesplní?



- Vymezení standardů není přiměřené a relevantní. Nebyla shoda na tom, zda jde o standardy minimální či ideální. Podle některých výroků lze soudit, že jde o standardy minimální. Minimální standardy mají svůj smysl zejména tehdy, pokud máme školy s problémovými výsledky či velké rozdíly mezi žáky. Na zvýšení průměrných výsledků mají ovšem minimální standardy jen malý vliv.
- Budeme umět testovat a nezapomeneme na neměřitelné? MŠMT hodlá standardy zjišťovat sesbíráním tisíců úloh, ze kterých „speciální komise“ vybere ty správné. Aby ovšem testy ověřovaly standardy, je nezbytné zjistit jejich parametry, a to prostřednictvím pilotáže a poměrně sofistikovaných statistických procedur. Bez jistoty, že testy dostatečně splňují podmínku validity a reliability, nemůžeme výsledky testů odpovědně interpretovat.
- Kde není vize, nastupuje detailní standardizace. Standardy a autonomie jsou dva mechanismy, které se musí navzájem vyvažovat. Jak je pro českou vzdělávací politiku typické, zase se pohybujeme „ode zdi ke zdi“. Neustále se množící normy, pokyny, vzory atd. jsou důsledkem, toho, že chybí jednotná a srozumitelná vize – jakási vzdělávací „ústava“, která by určovala směr na 10 až 15 let dopředu. (Veselý, 2011, s. 17–18)

V lednu 2012 byla přesto opatřením ministra začleněna do RVP ZV příloha *Standardy pro základní vzdělávání*, která obsahovala standardy pro český jazyk, matematiku a cizí jazyk na úrovni 5. a 9. ročníku. Standardy byly schváleny v podobě tabulek s těmito údaji: název vzdělávacího oboru; ročník; název tematického okruhu; kód a očekávaný výstup RVP ZV; indikátory konkretizující očekávaný výstup a ilustrační úlohy pro ověření indikátorů. Vymezení cíle standardů jako „nápomoc pedagogům, rodičům i žákům při naplňování vzdělávacích cílů stanovených v RVP ZV“ nebylo pro učitele zcela jasné a MŠMT muselo dodatečně vysvětlovat, že standardy vlastně nemusí představovat změnu ŠVP.

Následně bylo upozorňováno na to, že začlenění standardů do RVP ZV v době, kdy se připravuje revize RVP ZV, není šťastný krok, protože se bude muset při případných úpravách daných vzdělávacích oborů po jednom roce měnit i právě zařazený standard. Ještě před vydáním opatření ministra k revizi RVP ZV v lednu 2013 navrhoval NÚV i APZŠ, aby se standardy dočasně vyjmuly z RVP ZV a začlenily se, až budou dopracovány podle upraveného RVP ZV a až bude zcela jasné, v jaké podobě by měly v RVP ZV figurovat. To se nestalo a součástí RVP ZV tak zůstaly standardy, které s upraveným textem již nekorespondovaly (alespoň do doby, než byly zařazeny standardy opravené).

#### **4.4.2 Standardy pro základní vzdělávání (2013)**

Na přelomu let 2012/2013 došlo ke změně v řízení přípravy standardů. Gesce za přípravu byla přesunuta na NÚV, byly vytvořeny nové skupiny pro přípravu standardů a během měsíců ledna až dubna byly zpracovány standardy pro očekávané

výstupy všech vzdělávacích oborů RVP ZV. Příklady standardů jsou uvedeny v příloze ke kapitole 4.

Začátkem května 2013 byly standardy všech očekávaných výstupů zavěšeny na Metodický portál k připomínkám po dobu 3 týdnů a zadány oficiální recenze zástupcům pedagogických či jiných fakult.

Veřejnost se tak mohla ke vznikajícím standardům v průběhu jejich vzniku (od roku 2011 do roku 2013) vyjádřit celkem pětkrát. Výsledky těchto diskuzí nelze pro malé zastoupení účastníků brát jako reprezentativní názor veřejnosti, ale pouze jako ilustrativní přehled názorů části pedagogické veřejnosti.

Celkově lze všech pět diskuzí, které proběhly na metodickém portále shrnout následujícím způsobem:

- PR diskuzí byla v době zahájení i v jejich průběhu minimální; informace o diskuzích se zřejmě k podstatné části učitelů vůbec nedostala;
- zapojil se velmi malý počet aktivních diskutujících;
- diskuze trvaly vždy velmi krátkou dobu (3–4 týdny);
- většině diskutujících scházely informace, které by objasňovaly, k čemu má standard sloužit a jak ho budou reálně ve školách využívat; těchto informací se dožadovali učitelé ve všech diskusích od ledna 2011 do května 2013;
- diskuze byla vedena především k formě zpracování standardu a k obsahu indikátorů, případně ilustrativních úloh; účastníci očekávali diskuzi k účelu a využívání standardu, k tomuto ale diskuze neproběhla;
- diskuze nad návrhy standardů u jednotlivých vzdělávacích oborů se zúčastnily řádově desítky respondentů (nejen učitelů) maximálně však 50;
- výsledky diskuzí mají pouze ilustrativní povahu, v žádné z fází diskuze je nelze považovat za reprezentativní názor učitelské veřejnosti.

V červnu 2013 byl pro MŠMT zpracován podkladový materiál *Standardy pro základní vzdělávání: postavení standardu – návrh jeho využití – návrh komunikační strategie*, který shrnoval v první části celý postup přípravy standardů od roku 2011 do roku 2013 a způsob jejich prezentace vůči pedagogické veřejnosti. Bylo zdůrazněno, že nebylo vysvětleno: jaký druh standardů byl připraven; jaký je vztah standardů k RVP ZV a ŠVP a nebylo jasně vymezeno, jak mají standardy jako minimální v praxi fungovat. Druhá část uváděla různé druhy standardů a naznačovala, jak by měl být standard chápán. Ve třetí části byly vymezeny 4 scénáře dalšího postupu rozhodování o standardech: 1) prosadit standardy všech vzdělávacích oborů do RVP ZV od září 2013; 2) ponechat v RVP ZV jen některé standardy – upravené standardy ČJ, M a CJ, ostatní zatím ponechat mimo RVP ZV; 3) vyjmout všechny standardy z RVP ZV a dále je upravovat a využívat je zatím jako metodickou pomoc školám; 4) vyjmout z RVP ZV všechny standardy a na základě vyjasněných funkcí je přepracovat. (NÚV, 2013) Každá varianta obsahovala výčet výhod a rizik a návrh PR strategie. Doporučována byla především varianta 3, případně 4.

MŠMT se rozhodlo pro variantu 2 – začlenit do RVP ZV od září 2013 standardy ČJ, M a CJ – a realizovalo ji. S dalšími standardy seznamovalo veřejnost na seminářích na podzim 2013<sup>79</sup>.

## 4.5 Zhodnocení daného období

Období let 2008–2013, které jsme nazvali „Revize a úpravy RVP ZV“, bylo obdobím s řadou změn a „novinek“ v řízení i nahlížení na proces tvorby a úprav kurikulárních dokumentů.

Prvním charakteristickým rysem daného období byla sama skutečnost, že se k revizím RVP přistoupilo. Na jednu stranu bylo jistě dobře, že se o revizích RVP začalo vážně uvažovat a začaly se promýšlet modely (postupy), které by bylo potřeba při revizích uplatnit. Na druhou stranu byly při samotném procesu revizí tyto modely a vstupní dílčí analýzy (VÚP, NÚOV, SKAV) opuštěny a revize postupovaly do značné míry na základě přímých úkolů a termínů bez potřebné přípravy a zdůvodnění toho, co a proč je skutečně potřeba měnit. To přineslo následně i řadu nejasností a praktických problémů. Navíc revize RVP ZV začala v době, kdy ještě neproběhl celý cyklus výuky podle ŠVP na 2. stupni ZŠ a na 1. stupni zbýval do ukončení cyklu více než jeden školní rok!

Pro dané období byla charakteristická značná nekonceptčnost v řízení různých procesů, které úzce souvisely s revizemi RVP ZV. Paralelně probíhala revize RVP ZV, vytvářely se standardy pro základní vzdělávání, hledalo se nejvhodnější pojetí gramotností a způsoby jejich promítnutí do RVP ZV, prováděly se přípravné kroky pro testování žáků 5. a 9. ročníků atd. Neprovázanost kroků a skutečnost, že jednotlivé problematiky zpracovávali různí řešitelé s evidentně různými a vzájemně nekoordinovanými záměry, vedly nutně k tomu, že se některé činnosti předbíhaly nebo se musely opakovaně měnit podle změn jiných částí RVP ZV (např. opakované úpravy standardů na základě upravených očekávaných výstupů). Nekonceptnímu řízení lze přisuzovat i poměrně časté změny názorů na to, co by se mělo v rámci revize zpracovávat. Projevilo se to nejen v obsahově odlišných vymezeních dílčích kroků revize v jednotlivých koncepčních dokumentech (viz výše), ale především v měnících se zadáních pro pracovní skupiny během revize (upravovat všechny vzdělávací obory – upravovat jen některé; upravovat průřezová témata – neupravovat průřezová témata; vytvářet novou koncepci výchov – nevytvářet novou koncepci výchov; redukovat RVP ZV – zachovat RVP ZV alespoň v rozsahu před revizí atd.).

---

<sup>79</sup> Opět byla volena nejméně efektivní forma seznámení pedagogické veřejnosti s nějakým materiálem. Setkání s několika desítkami učitelů, se z hlediska informovanosti učitelů a reprezentativnosti názorů jeví jako naprosto nedostačující a neefektivní.

Charakteristickým rysem daného období byla i „změna“ realizátorů revize a zpracovatelů standardů. VÚP, který byl ministerstvem zřízen pro rozvíjení kurikulárních koncepcí a dokumentů, byla po zahájení revize RVP ZV odebrána gesce nad touto činností a byla svěřena ad hoc skupinám učitelů a ředitelů škol pod vedením MŠMT. Jistě je vhodné, aby se do dané činnosti pedagogové z praxe zapojovali co nejvíc, je však ne-reálné se domnívat, že by se (všichni) obešli bez alespoň nějakého odborného vedení či odborné podpory. Stejně tak nelze od učitelů požadovat, aby (vedle svého povolání) věnovali dostatek času koncepčnímu a obsahovému řešení daných problémů tvorby a úpravy státního dokumentu. Nelogické bylo i vyloučení ředitelů ZŠ a dalších expertů, kteří se před rokem 2007 v rámci pilotního ověřování přímo podíleli na tvorbě RVP ZV, z pracovních skupin pro revize RVP ZV. Podobně sporná byla také minimalizace účasti zástupců fakult vysokých škol v některých etapách revize RVP ZV.

Lze zmínit ještě jeden moment, který při změnách řešitelů nebyl brán v úvahu. Skupina odborníků či instituce, která se dlouhodobě zabývá tvorbou kurikula, si vytváří jakousi „kurikulární kulturu“ a „kurikulární paměť“. To znamená, že má určité odborně podložené postupy, které vedou k potřebným výsledkům, je schopna přenášet zkušenosti na nové pracovníky a spolupracovníky a vytvářet i poměrně rozsáhlou dokumentaci a archiv z jednání a postupných prací (verzí dokumentů) jako podkladový a studijní materiál. To se u ad hoc skupin nedělo (možná ani neočekávalo) a jejich rozpuštěním zanikly i podstatné informace o přípravě a důvodech obsahových změn, o organizaci a způsobu práce na revizích atd.<sup>80</sup> Není sice vždy nutné, aby daná organizace (experti) procesy revize řídila a uskutečňovala, ale měla by mít možnost uplatnit své zkušenosti, příslušné kroky korigovat, upozorňovat na možná rizika a neadekvátní postupy s řešiteli projednávat.

Dalším rysem, který sice nebyl typický jen pro dané období, ale byl oproti ostatním obdobím hodně zvýrazněn, byla netransparentnost záměrů zamýšlených změn v RVP ZV a „utajování“ či účelové vysvětlování činnosti a důvodů jednotlivých kroků spojených s revizí RVP ZV. Pokud se o revizi hovořilo veřejně, šlo spíše o obecné informace typu (proběhne revize, bude se revidovat, začlení se ta a ta témata, děje se na základě meziresortních dohod atd.). Členové pracovních skupin byli navíc přímo „zavazováni mlčením“ o obsahu své činnosti a o výsledcích práce, dokud nebyla hotova a nebyla představena veřejnosti, většinou krátce před procesem schvalování.

Oproti jiným obdobím se zřejmě zvýraznilo prosazování konkrétních kroků „silou“ a výrazněji fungoval i lobbying. Podle vyjádření některých zástupců MŠMT se činnost kolem revizí hodně nesla ve znamení úkolů a termínů, o nichž se „nediskutuje“. Některé kroky se prosazovaly i za cenu výměny lidí s jiným názorem. Také možnost zástupců VORP jednat s čelnými představiteli MŠMT, začlenit se do četných pracovních skupin a ovlivňovat jednání ve svůj prospěch byla ojedinelá.

---

<sup>80</sup> Dokonce nebyly většinou ani pořizovány zápisy a závěry z jednání pracovních skupin, takže některé skutečnosti nelze dohledat a doložit.

Tato situace vedla k tomu, že se i učitelé a pedagogické asociace vyjadřovali k celému procesu revize poměrně málo a začali „nesouhlasit“ s některými závěry revize až po jejím schválení a vydání opatření ministra, jímž byla revize uvedena do života. Místo hledání příčin a nápravy stavu se pak většinou hledala možnost, jak dosavadní stav prací zachovat a oponenty „uklidnit“, že se až tak moc neděje a co se připravuje, je nezbytné.

Bude nutné zmapovat podrobně i postoje učitelů k dosavadnímu průběhu reformy, ale dá se usuzovat, že dané období reformu dostatečně nepodpořilo a naopak určitou nespokojenost s průběhem reformy spíše prohloubilo.

Je třeba uznat, že se změnami ve vedení MŠMT a i na některých dalších postech MŠMT v roce 2013 se situace začala opět měnit k lepšímu, ale setrvačnost postupů a názorů znamenala jen pozvolný posun vpřed.

## 4.6 Přehled použité literatury – kapitola 4

- APZŠ (2011a). Stanovisko APZŠ ČR ke standardům a testování v 5. a 9. třídách. *Učitelství noviny*, 114(5), 18.
- APZŠ (2011b). Stanovisko APZŠ ČR k otázce vzdělávacích programů pro základní vzdělávání. *Učitelství noviny*, 114(16), 17.
- Dvořák, D. (2011). Standardy pro základní vzdělávání: odkud přicházejí, kde jsou, kam směřují. *Učitelství noviny*, 114(23), 18.
- Husník, P. (2000). Místo Národní rady jen Rada. *Učitelství noviny*, 103(4), 6–7.
- McKinsey & Company. (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey & Company. Dostupné z [http://www.mckinsey.cz/images/documents/McKinsey\\_pro\\_bono\\_skolstvi.pdf](http://www.mckinsey.cz/images/documents/McKinsey_pro_bono_skolstvi.pdf)
- MŠMT (2011a). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011–2015)*. Praha: MŠMT.
- MŠMT (2011b). *Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Doporučené-ucebni-osnovy-predmetu-CJL-AJ-a-M-pro-zakladni-skolu.pdf>
- MŠMT (2012a). *Informace o úpravách rámcových vzdělávacích programů, standardech vzdělávání a testování žáků (současný stav, záměry)*. Praha: MŠMT.
- MŠMT (2012b). *Standardy pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/20137>
- MŠMT (2013a). *Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- MŠMT (2013b). *Standardy pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/17383/STANDARDY-VZDELAVACICH-OBORU-ZAKLADNIHO-VZDELAVANI---VEREJNE-PRIPOMINKOVE-RIZENI.html>
- NÚV (2013). *Standardy pro základní vzdělávání: postavení standardu – návrh jeho využití – návrh komunikační strategie*. Praha: NÚV (podkladový text pro MŠMT, archiv autora).
- Pavlas, T., & Urbanová, L. (2012). *Souhrn z diskuse k úpravám RVP ZV* (archiv autora).
- SKAV (2010). *Kdy a jak měnit kurikulum*. Praha: SKAV, EDUin. Dostupné z [http://www.zsmltu.cz/skav/wp-content/uploads/2012/01/SKAV\\_kdy\\_a\\_jak\\_menit\\_kurikulum.pdf](http://www.zsmltu.cz/skav/wp-content/uploads/2012/01/SKAV_kdy_a_jak_menit_kurikulum.pdf)
- Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012). *Žpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice*. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/a6311b50-169c-4e5e-9d92-a6f70aafef0f1>
- Strakova, J., et al. (2009). *Analýza naplňování cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bíle knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani?highlightWords=Anal%C3%BDza+napl%C5%88ov%C3%A1n%C3%AD+c%C3%ADl%C5%AF>
- Šteflová, J. (2010). Mýty a realita v životě základních škol. *Učitelství noviny*, 113(36), 10–11.
- Šteflová, J. (2011a). O co půjde v revizi RVP ZV. *Učitelství noviny*, 113(31), 7.
- Šteflová, J. (2011b). Revize Rámcových vzdělávacích programů v režii MŠMT. *Učitelství noviny*, 114(35), 10.
- Šteflová, J., & Husník, P. (2010). První varianta novely školského zákona. *Učitelství noviny*, 113(46), 12–15.
- Veselý, A. (2011). Vzdělávací standardy: správný krok špatným směrem aneb standardy nejsou standardizace. *Učitelství noviny*, 114(10), 17–19.
- VÚP, NÚOV. (2010). *Organizace cyklických revizí*. Praha: VÚP, NÚOV (archiv autora).
- VÚP (2011). *Souhrn podnětů pro revize RVP ZV*. Praha: VÚP (archiv autora).

## 5 K inkluzivnímu vzdělávání: Situace v období přípravy a zahájení vzdělávání žáků s využitím podpůrných opatření a v období začátku revizí RVP (2013–2017)

V páté kapitole jsou přiblíženy materiály a události z let 2013–2017, které směřovaly k rozsáhlejší novele školského zákona a k legislativnímu ukotvení nového pojetí vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných s využitím podpůrných opatření. Současně tato kapitola popisuje úpravy RVP ZV i dalších RVP v souladu se zavedením inkluzivního vzdělávání<sup>81</sup>.

Zachyceny jsou v této kapitole i další úpravy RVP ZV z roku 2017, které vždy nesusouvisely s inkluzivním vzděláváním, a také počátek procesu revizí RVP (od roku 2017), který by měl mít za cíl inovovat všechna RVP i celý systém víceúrovňových kurikulárních dokumentů.

### 5.1 Koncepční materiály

Mezi zásadní koncepční materiály pro dané období, které se nějakým způsobem dotýkaly inkluzivního vzdělávání a úprav kurikulárních dokumentů, patřily *Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice*, který byl sice zveřejněn koncem roku 2012, ale jeho opatření spadala až do roku 2013 a dalších. Dále *Strategie sociálního začleňování 2014–2020*, *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015–2020*, *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018*, již dokončená a schválená *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (viz i zmínka v kapitole 4.1.6) a *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*.

---

<sup>81</sup> Většina koncepčních dokumentů používala a používá pojem „inkluzivní vzdělávání“, ale do praxe se prosadil i pojem „společné vzdělávání“.

### 5.1.1 Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice (2012)<sup>82</sup>

V listopadu roku 2007 byl ve Štrasburku vynesena *Evropským soudem pro lidská práva* rozsudek v případě D. H. a ostatní proti České republice. Závěr soudního jednání poukazoval na to, že došlo „k porušení práva stěžovatelů v otázce ochrany proti diskriminaci“ ve shodě s článkem 14 Úmluvy o ochraně dítěte. Soud došel k závěru, že se jednalo „o nepřímou diskriminaci“ při umístování žáků do zvláštních škol<sup>83</sup> a že tento postup neskýtal dostatečné záruky na stejné právo na vzdělávání romských žáků jako žáků patřících k většinové populaci.

Přestože v době vydání rozsudku byli už žáci, jichž se soud týkal, mimo základní vzdělávání (byli starší než 15 let), vydalo MŠMT v roce 2012 *Plán opatření pro výkon Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice* (Plán opatření), který měl reagovat na rozsudek *Evropského soudu* a zajistit „důsledné naplňování zásad školského zákona, Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod, Úmluvy o právech dítěte a Ústavy České republiky tak, aby etnicita a sociální zázemí neměly vliv na zařazování žáků do vzdělávacích programů“. (MŠMT, 2012, s. 4)

Z hlavních opatření daného dokumentu, včetně úpravy RVP ZV, vybíráme (kráceno):

- vypustit bez náhrady z vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., pasáž o 25% toleranci žáků se zdravotním znevýhodněním ve třídách pro žáky se zdravotním postižením (T: začátek školního roku 2013/2014);
- zrušit možnost dočasného zařazení žáka se zdravotním či sociálním znevýhodněním do tříd pro žáky se zdravotním postižením (T: začátek školního roku 2013/2014);
- revidovat diagnostické nástroje používané k diagnostice LMP (T: rok 2013);
- provádět každoroční šetření ke zjištění počtu romských žáků vzdělávaných v programech podle přílohy RVP ZV-LMP (T: šetření od roku září 2013); v souladu s tím provést úpravu vyhlášky o dokumentaci škol a školských zařízení ve smyslu evidence žáků vzdělávaných v programech podle přílohy RVP ZV-LMP (T: 2013);
- nezřizovat přípravné třídy a MŠ u ZŠ praktických; o zařazení žáka do přípravné třídy bude rozhodovat ředitel školy (T: 2013/2014, novelizace školského zákona);
- revidovat přílohu RVP ZV-LMP (T: srpen 2013)<sup>84</sup>.

<sup>82</sup> Články té doby pojmenovávaly Plán opatření jako „Akční plán naplňování rozsudku Evropského soudu...“.

<sup>83</sup> Před rokem 2005, kdy základním vzděláváním procházeli žáci, jichž se soud týkal, se používal termín „zvláštní školy“. Proto ho použil i dokument Plán opatření, i když byl vydán až v roce 2012, kdy už se používal termín „základní školy praktické“.

<sup>84</sup> Úprava RVP ZV a zrušení přílohy RVP ZV-LMP se uskutečnilo až v roce 2015–2016 s platností od školního roku 2016/2017.



Plán opatření a tlak ze strany Evropské komise na změny v ČR směrem k inkluzivnímu vzdělávání se staly prvotními impulzy pro novelu školského zákona a úpravu RVP ZV po roce 2013. Také první přímý úkol pro MŠMT a následně pro NÚV (realizátora úprav RVP ZV) vycházel z dopisu tehdejšího ministra pro lidská práva, rovné příležitosti a legislativu J. Dinsbira (archiv autora), který na základě podnětu Evropské komise požadoval úpravu dané legislativy a zrušení přílohy RVP ZV-LMP.

Dokument odstartoval řadu kritických slov jak ze strany poslanců, kteří o něm nebyli včas informováni, tak ze strany některých odborníků v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

S. Štech o něm v lednu 2013 do Učitelských novin napsal:

Je to zkratkovitý a bláznivý plán. Od doby, která se týká procesů, se změnila formální i obsahová podoba škol, v nichž se tyto děti učí, změnila se i diagnostika LMP, změnil se vztah mezi diagnostikou, intervencí a pedagogickým opatřením [...]. V takové situaci říkat, že se nic nezměnilo, je hluboce neodborné a nepravdivé tvrzení. Navíc popisovaný obraz v akčním plánu (*jedná se o Plán podpory – viz poznámka pod čarou 82*) naznačuje, že za vším je špatná diagnostika PPP. Vinni jsou tedy buď samotní psychologové, nebo nástroje, které používají. To ale celý problém nepřipustně zužuje. (Štech, 2013, s. 10).

### 5.1.2 Strategie sociálního začleňování 2014–2020 (2014)

Smyslem *Strategie sociálního začleňování 2014–2020* bylo přispět k plnění národního cíle redukce chudoby a sociálního vyloučení, ke kterému se v dané oblasti zavázala ČR v rámci strategie *Evropa 2020*. Vydavatelem strategie bylo Ministerstvo, práce a sociálních věcí ve spolupráci s dalšími resorty.

V kapitole 3.4 *Podpora rovného přístupu ke vzdělávání* bylo konstatováno, že

malá pozornost je věnována vzdělávací dráze dětí a mládeže se SVP (a to jak se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, tak i těm, kteří jsou znevýhodněni sociálně) a tato ohrožená skupina není systematicky statisticky sledována.

Dále bylo uvedeno, že

české školství není schopno dostatečně vyrovnávat handicap znevýhodněných žáků a rozvíjet individuální potenciál každého žáka. Problémy přetrvávají nejen v případě dětí z vyloučených či ohrožených skupin obyvatel (nízká schopnost diverzifikace a individualizace výuky), ale dotýkají se každého žáka, včetně nadaných a talentovaných žáků. (MPSV, 2014, s. 35)

Situace vyhodnocená v roce 2012 byla v dokumentu popisována takto:

I přes kritiku stávající situace v oblasti vzdělání ze strany mnoha českých a mezinárodních organizací uplatňovalo v ČR principy inkluzivního vzdělávání pouze minimum škol a v řadě případů docházelo k neodůvodněné a předčasné selekci dětí. (MPSV, 2014, s. 36)

Dále se v dokumentu většinou opakovala opatření uvedená v předchozím Plánu opatření.

Jako rizika a překážky inkluzivního vzdělávání *Strategie sociálního začleňování 2014–2020* uváděla (kráceno):

- nedostatečná připravenost škol i jednotlivých pedagogů na zavádění principů rovného přístupu ke vzdělávání a na práci se žáky s různou mírou potřeby podpůrných opatření;
- nedostatek asistentů pedagoga;
- nedostatek a nesystémové financování služeb asistentů pedagoga, školních psychologů a školních speciálních pedagogů a dalších podpůrných služeb umožňujících realizaci inkluzivního vzdělávání v praxi;
- nedostatek vlastních finančních prostředků škol na další vzdělávání pedagogických pracovníků;
- přetíženost učitelů, a to zejména v menších školách;
- nedostatečná metodická podpora učitelů, nedostatečně rozpracované podklady pro práci se žáky se SVP či nadanými nebo pro spolupráci s rodiči;
- málo rozšířený koncept komunitní školy; omezená míra spolupráce škol s rodiči žáků, časté využívání nejméně efektivních způsobů komunikace školy s rodiči žáků;
- nízká dostupnost služeb školských poradenských zařízení a nedostatečná návazná dostupnost služeb středisek výchovné péče;
- neodůvodněná segregace žáků dle nadání a socioekonomického statutu rodiny v období plnění povinné školní docházky;
- nedostatečná spolupráce škol, OSPOD, NNO, rodin a dalších subjektů;
- nedostatečné financování školství, zejména výdajů na žáka v poměru k HDP na hlavu v paritě kupní síly. (MPSV, 2014, s. 36–38).

Opatření pro zlepšení situace byla vymezena následovně (kráceno):

- zajistit podmínky (materiální, technické, finanční, personální) pro vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu pro všechny děti, žáky a studenty;
- zkvalitnit a rozvíjet poradenský systém za účelem zajištění rovného přístupu ve vzdělávání;
- zajistit podporu rovného přístupu ke vzdělávání prostřednictvím mimoškolních aktivit;
- podpořit tvorbu místních strategií rozvoje výchovně vzdělávací soustavy a sociálně pedagogické intervence v domácnostech ohrožených sociálním vyloučením;

- podpořit poradenských, intervenčních a aktivizačních služeb v činnosti vzdělávacích institucí;
- propojit spolupráci škol, rodin, sociálních služeb a orgánů sociálně právní ochrany dítěte atd. (MPSV, 2014, s. 38–39).

Strategie jen dále rozvířila hladinu názorů na potřebu a podobu inkluze, na podpůrná opatření i na odstranění přílohy RVP ZV-LMP, na „rušení“ základních škol praktických, na nedostatečné podmínky škol pro „společné vzdělávání“ apod. Proti sobě stáli zastánci i odpůrci inkluze. Mezi nimi ti, kteří inkluzi vítali, ale za jasně daných podmínek. Názory se vyměňovaly na různých setkáních i prostřednictvím médií, objevily se také petice a otevřené dopisy ministru M. Chládkovi, později ministryni K. Valachové atd.

Dlouho nebylo také jasné, kdo vlastně Strategii sociálního začleňování zpracoval<sup>85</sup>. Řada členů týmu se ke spoluautorství ani nehlásila. Například J. Michalík z PedF UP Olomouc v rozhovoru pro Učitelství noviny v březnu 2013 uvedl:

Věděl jsem, že se Strategie připravuje, ale na její textové části jsem se nepodílel. Pravda je, že jsem zhruba před třemi roky dostal od premiéra P. Nečase jmenovací dekret do komise „pro inkluzi“, kterou ustavoval. Komise však, co vím, příliš nepracovala. Ale přímo v týmu, který text Strategie připravoval, jsem nebyl. [...] K mému postoji: dovedu si představit zrušení základních škol praktických, ale nedovedu si představit zrušení lehké mentální retardace. Proto musí být základní otázka, jakou podporu budeme dětem s mentálním postižením, ale i dětem v tzv. hraničním pásmu poskytovat. Jakou – a potom teprve kde. [...] Nelíbí se mi petiční akce, stejně jako činnost spolku učitelů praktických škol, které de facto inicioval člověk, jenž byl deset let na ministerstvu školství v pozici, kdy mohl a měl odstraňovat problémy, jak dnes petice požaduje (*myšlen byl J. Pilař – poznámka autora*) [...] Nelíbí se mi ani ‘divoci inkluzátoři’, kteří nekoukají nalevo, napravo. Nelíbí se mi ani současná debata. Nechci se toho účastnit. Je to ideologická a osobní záležitost. Lidé se až nenávidí. To není moje cesta. (Švancar, 2013, s. 15)

Znovu se začal připomínat i návrh Asociace speciálních pedagogů ČR (ASP) z roku 2011 na změnu koncepce základního vzdělávání, jejíž součástí by bylo vytvoření *Rámcového vzdělávacího programu pro žáky dlouhodobě selhávající*.<sup>86</sup>

### 5.1.3 Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015–2020 (2015)

Dokument Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015–2020 (Národní plán) byl vytvořen na základě usnesení vlády č. 567 ze dne 14. 7. 2014, kterým bylo ministru pro lidská práva, rovné příležitosti a legislativu a Vládnímu výboru pro zdravotně postižené občany uloženo daný dokument zpracovat a předložit vládě ČR ke schválení.

<sup>85</sup> Nakonec byli jako autoři označeni – vládní zmocněnkyně pro lidská práva M. Šimůnková a ředitel Agentury pro sociální začleňování M. Šimáček.

<sup>86</sup> Návrh ale narážel na vymezení školského zákona (pro jeden obor vzdělání – jeden RVP). K jeho realizaci by muselo dojít ke změně soustavy vzdělávacích oborů.

Strategickým oblastem podpory osob se zdravotním postižením byla v dokumentu věnována 4. kapitola. V dílčích podkapitolách 4.1 až 4.18 byly uvedeny různé druhy podpory, včetně cílů a opatření k nápravě daného stavu. Problematice vzdělávání a školství byla věnována podkapitola 4.10. Zde bylo konstatováno, že:

Základním principem zůstává uplatňování inkluzivního vzdělávání. V základním a středním stupni vzdělávání má každé dítě právo na vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu v místě, kde žije. [...] Školy je třeba více motivovat k vytváření inkluzivního prostředí. Dostatečnou podporu by mělo vytvářet legislativní prostředí, zejména novela školského zákona a navazující právní předpisy. Je třeba zvýšit dostupnost podpůrných opatření členěných do pěti stupňů včetně zajištění služeb asistenta pedagoga, dále nastavit jednotná pravidla přidělování a financování asistenčních služeb.

S tím souvisí rovněž postupné přetváření stávajícího systému škol samostatně zřízených pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a rozšíření jejich působnosti směrem ke školám hlavního vzdělávacího proudu, kterým by nově měly poskytovat odborné, metodické, didaktické a technické zázemí. Podporu pro děti, žáky, studenty a jejich zákonné zástupce, ale i pro pedagogy by měla dále zajišťovat školská poradenská zařízení. (Vládní výbor, 2015, s. 32)

V kapitole 4.10 byly vymezeny 3 cíle týkající se vzdělávání (pokračovat v systému inkluzivního vzdělávání; volit formu vzdělávání v souladu s nejlepším zájmem dítěte, žáka, studenta; poskytovat osobám se zdravotním postižením podporu) a 32 opatření. Z těchto opatření vybíráme ta, která mají nejblíže ke vzdělávání žáků základních škol a ke kurikulární politice.

Opatření a termíny jejich realizace obsažené v Národním plánu (kráceno):

- Připravit a přijmout koncepci, která zahrne výčet úkolů a opatření potřebných pro lepší přístupnost škol tzv. hlavního vzdělávacího proudu na všech stupních vzdělávání i pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením. (31. 12. 2015, poté průběžně)
- V souvislosti s modelem podpůrných opatření připravit informační kampaň, včetně metodické podpory ředitelů škol, s cílem zvýraznit povinnost základních škol přijímat ke vzdělávání všechny žáky bez rozdílu jejich zdravotního stavu a postižení. (31. 12. 2015)
- Trvale věnovat zvláštní pozornost vzdělávání dětí, žáků a studentů s LMP s cílem odstranit dřívější takřka výlučné vzdělávání těchto žáků ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením. (31. 12. 2015, poté průběžně)
- Vyhodnotit prostřednictvím pilotních škol systém tvorby školních vzdělávacích programů vzhledem k potřebám žáků se zdravotním postižením, především vhodné začleňování předmětů speciálně pedagogické péče. (31. 12. 2016)
- Doporučit vysokým školám, aby v požadavcích na výstupní kompetence absolventů studijních programů zaměřených na práci s dětmi, žáky a studenty se zrakovým, sluchovým, tělesným, mentálním a případně dalším postižením bylo uvedeno, že mají být připravováni v dovednostech, které jsou pro práci s touto cílovou skupinou potřebné. (průběžně)

- Podporovat rozvoj dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením v hlavním vzdělávacím proudu. (průběžně)
- Zajistit dopracování podpůrných opatření pro další skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (31. 12. 2015)
- V návaznosti na stanovení míry (stupňů) podpůrných opatření vytvořit obecný katalog dostupných prostředků speciálně pedagogické podpory a stanovit způsob jejich poskytování. (1. 9. 2016)
- V návaznosti na zajištění podpůrných opatření ve školách a školských zařízeních využít Katalog podpůrných opatření vytvořený v rámci projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“<sup>87</sup>. (1. 9. 2016)
- Přijmout obecně platný Standard činnosti asistenta pedagoga platný pro všechny školy (mateřské, základní, střední, školy určené pro žáky se zdravotním postižením, školy tzv. hlavního vzdělávacího proudu). Vytvořit a do praxe zavést závazný způsob doporučování, ustavování a financování činnosti asistenta pedagoga u žáků se zdravotním postižením. (1. 9. 2016) (Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, 2015, s. 42–46)

Tento strategický dokument již vycházel ze situace v roce 2014 a 2015 (z rozpracovaných aktivit v oblastech legislativy, kurikulárních dokumentů, metodické podpory učitelů a poradenských pracovníků atd.) a mohl tak jednotlivá opatření lépe obsahově konkretizovat a termínově specifikovat.

#### **5.1.4 Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 (2015)**

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 (APIV) připravilo MŠMT po schválení novely školského zákona v roce 2015 (viz dále kapitola 5.2.1). Tento materiál byl jedním ze sedmi dokumentů, které dále rozpracovávaly Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020<sup>88</sup>. (viz dále kapitola 5.1.5)

<sup>87</sup> Katalogy podpůrných opatření vzniklé v rámci projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“ pod vedením J. Michalíka (2015) se nestaly oficiální přílohou vyhlášky č. 27/2016 Sb. (viz přílohy ke kapitole 5) Přehled podpůrných opatření byl do přílohy I vyhlášky č. 27/2016, Sb. nově zpracováván sekci III NÚV. (viz i níže v kapitole 5.2.2)

<sup>88</sup> Mezi dokumenty rozpracovávající Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 byly zařazeny: Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období let 2015–2020; Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016–2018; Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020; Dlouhodobý záměr vzdělávací, vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na léta 2016–2020; Strategie digitálního vzdělávání; Operační program výzkum, vývoj, vzdělávání; Datová informační politika resortu školství.

Cílem dokumentu bylo

nastavení pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zabezpečení adekvátních podpůrných opatření, nezbytných pro zajištění vzdělávacích potřeb každého žáka, bylo možné vzdělávání uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu. (MŠMT, 2015a, s. 1)

Realizace APIV byla rozdělena do tří etap, které měly být vždy vyhodnoceny s možným dopadem na případnou úpravu další etapy – do 31. 8. 2016; do 31. 8. 2017; do 31. 12. 2018<sup>89</sup>.

Obsahově byl APIV členěn na dvě základní části (A, B).

Část A vymezila 3 prioritní úkoly MŠMT v roce 2015:

### *1. Zrušení přílohy RVP ZV-LMP a revizi RVP ZV*

- pro období 2015 a 2016 bylo plánováno (kráceno): zrušení RVP ZV-LMP; zapracování podpory žáků s LMP do RVP ZV; úprava všech částí RVP ZV (především kapitol 5, 7, a 8) po zrušení RVP ZV-LMP; zaslání oficiálního návrhu úprav RVP ZV Evropské komisi do konce srpna 2015 (v příloze APIV byly uvedeny zvažované varianty úprav – viz zde přílohy ke kapitole 5); příprava metodické podpory k tvorbě ŠVP na Metodickém portálu RVP.CZ; zpracování návrhu upraveného individuálního vzdělávacího plánu (IVP); tvorba interaktivního komentovaného RVP ZV; zajištění informačních seminářů k úpravám RVP ZV a úpravám ŠVP; zahájení vzdělávání žáků s LMP podle upraveného RVP ZV;
- v období 2016–2019 bylo plánováno (kráceno): pilotní ověření dopadů změn v RVP ZV na ŠVP a na kvalitu vzdělávání ve vybraných školách – sledování individuálního pokroku žáků se ŠVP s ohledem na individualizované cíle<sup>90</sup>; tvorba potřebných metodických opor pro pedagogické pracovníky a doporučení úprav RVP ZV v rámci celkové revize RVP; zahájení celkové revize RVP ZV a zapracování podnětů z pilotního ověřování; zahájení vzdělávání podle RVP ZV po celkové revizi<sup>91</sup>.

### *2. Prováděcí předpis k § 16 novely školského zákona*

- do konce srpna 2015 zaslat Evropské komisi návrh prováděcího předpisu; předpis (vyhlášku) schválit do konce roku 2015, aby vstoupil v platnost od 1. 9. 2016 (viz dále kapitola 5.2.2);
- vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a poskytování poradenských služeb by měla vymezit: druhy a účel podpůrných

<sup>89</sup> Vyhodnocení realizace APIV nebylo v době ukončení práce na této publikaci k dispozici na stránkách MŠMT, ani na webu NÚV.

<sup>90</sup> Ověřování bylo prováděno v rámci projektu APIV. Výsledky ověřování nebyly v době ukončení 2. verze této publikace známy.

<sup>91</sup> Později se ukázalo, že termín pro celkovou revizi RVP ZV do roku 2019 jako nereálný a posunul se v různých dokumentech do roku 2020 až 2022.

opatření; postup a lhůty pro jejich přiznávání; pravidla spolupráce kompetentních subjektů; náležitosti zprávy a doporučení vydávaných školským poradenským zařízením; průběh a organizaci poradenských služeb školy a činnosti školských poradenských zařízení a jejich spolupráce se školami; základní zásady používání diagnostických nástrojů; náležitosti IVP; činnost asistenta pedagoga; kompetence revizního orgánu; organizaci a pravidla vzdělávání ve třídách, odděleních a studijních skupinách a školách zřízených pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením aj.; přílohou vyhlášky bude Katalog podpůrných opatření (výčet, účel).

3. *Diagnostické nástroje: zde bylo konstatováno, že už byly zavedeny.*

V části B vymezil APIV pět strategických cest, které povedou k naplnění dané vize (kráceno):

1. *Čím dříve, tím lépe:* strategie se týkala systémové podpory vzdělávání dětí v předškolním věku.
2. *Inkluze je přínosem pro všechny:* strategie vymezila opatření na podporu inkluzivního vzdělávání (dětí žáků, studentů, pedagogů) formou regionálních a místních projektů.
3. *Vysoce kvalifikovaní odborníci:* strategie uvedla opatření pro vzdělávání pedagogů škol a pracovníků školských poradenských zařízení (ŠPZ) v oblastech zaměřených na porozumění podpůrným opatřením, pro zvyšování kvality počáteční přípravy pedagogů; předpokládala se podpora školních psychologů a školních speciálních pedagogů ve školách hlavního vzdělávacího proudu.
4. *Podpůrné systémy a mechanismy financování:* strategie se věnovala podpůrnému systému v oblasti poradenství a finančnímu zajištění APIV.
5. *Spolehlivá data:* strategie vymezila úkoly v oblasti evidence a statistiky žáků vzdělávaných v inkluzivním prostředí; zdůraznila úkoly ČŠI při sledování škol a školských zařízení aj.

APIV vznikl v době, kdy už se legislativní, kurikulární, metodické a organizační kroky týkající se inkluzivního vzdělávání (na základě zákonem stanovené podpory žáků) „rozběhly naplno“ a stal se vlastně souborem opatření týkajících se zavádění tohoto vzdělávání do praxe.

### **5.1.5 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (2014)**

*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (Strategie 2020) byla deklarována (v návaznosti na Bílou knihu) jako poměrně obecný základ vzdělávací politiky, který vymezí spíše „priority dalšího rozvoje vzdělávací soustavy“ než konkrétní

opatření. Popsané hlavní směry vzdělávací politiky by měly být „podrobněji rozpracovány prostřednictvím prováděcích dokumentů“ (MŠMT, 2014, s. 5) – viz i poznámka pod čarou 88.

*Strategie 2020* si vymezila za cíl zlepšení výsledků a motivace dětí, žáků a studentů na všech stupních. K tomu bylo podle dokumentu potřeba zajistit, aby vzdělávací systém (kráceno):

- vytvářel bezpečné a stimulující prostředí a motivoval děti, žáky, studenty a další účastníky vzdělávání k učení v průběhu celého života;
- vytvářel příležitosti pro vzdělávání dětí od raného věku a včasnou intervenci podporoval zejména účast dětí ze znevýhodněného prostředí a dětí z prostředí etnických menšin na předškolním vzdělávání;
- zajišťoval dobrou dostupnost a prostupnost všech stupňů škol pro všechny;
- neumožňoval formální diferenciaci vzdělávacích cest na nižších stupních vzdělávání;
- podporoval individuální integraci dětí, žáků a studentů se SVP;
- omezoval (zejména prostřednictvím fungující poradenské sítě) předčasné odchody ze vzdělávání a rizika plynoucí ze školního neúspěchu;
- zejména na nižších stupních školské soustavy se zaměřoval na rozvoj základních znalostí, dovedností, schopností a postojů, s jejichž pomocí budou žáci schopni kdykoli navázat dalším, specializovanějším vzděláváním;
- podporoval metody hodnocení, které jsou zaměřeny na sledování individuálního pokroku každého žáka a studenta;
- vytvářel základ pro dlouhodobou uplatnitelnost absolventů a podmínky k snazšímu přechodu na trh práce;
- vytvářel podmínky k tomu, aby si každý mohl kdykoliv v průběhu svého života vzdělání doplnit, zvýšit či rozšířit. (MŠMT, 2014, s. 9, 10)

Na základě důkladného zhodnocení současného stavu vzdělávací soustavy v České republice stanovila *Strategie 2020* pro následující období tři priority:

- snižovat nerovnosti ve vzdělávání,
- podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad,
- odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém. (MŠMT, 2014, s. 12)

Se zaměřením této kapitoly souvisela především prioritou týkající se snižování nerovnosti ve vzdělávání. *Strategie 2020* zde zdůraznila: kvalitní výuku pro všechny; rozšíření vzdělávacích příležitostí některých skupin žáků; nabídku různých forem neformálního a informálního učení; kompenzaci znevýhodnění daná socioekonomickým



a kulturním zázemím žáků; posilování prvků inkluzivity ve vzdělávacím systému. (MŠMT, 2014, s. 13–14)

Dále dokument věnoval prostor omezování vnější diferenciaci v základním vzdělávání. Uvedl, že se

český vzdělávací systém v porovnání s ostatními zeměmi Evropské unie dlouhodobě potýká s vyšší mírou diferenciaci již od počátků plnění povinné školní docházky a s nedůvodně vysokou mírou odkladů povinné školní docházky.

Do budoucna je podle Strategie 2020 nutné, aby:

Česká republika směřovala k systému, který nebude žáky rozdělovat na základě kognitivních schopností do tříd a škol s náročnějším, respektive méně náročným kurikulem, ale umožní každému plně rozvíjet svůj potenciál v systému kvalitního a inkluzivně orientovaného veřejného vzdělávání. (MŠMT, 2014, s. 16–17)

Z opatření, která je vhodné rozvíjet do roku 2020, jsme zde zařadili ta, která se týkají základního vzdělávání a kurikulárních dokumentů (kráceno):

- provést komplexní revizi mechanismů podporujících vnější diferenciaci vzdělávacích cest mezi předškolním vzděláváním, prvním a druhým stupněm základního vzdělávání, jakými jsou zejména diagnostické nástroje (a přijímací řízení v případě víceletých gymnázií), s cílem eliminovat nedůvodně vysokou míru vyčleňování dětí mimo hlavní vzdělávací proud;
- přesněji vymezit typy a stupně znevýhodnění a nadání dětí a žáků a jim odpovídající podpůrná opatření včetně financování;
- podporovat kompenzaci všech typů znevýhodnění a rozvoj všech typů nadání, a to na principu individualizace podpory;
- nastavit efektivní a transparentní systém financování podpůrných opatření stanovených na základě spolehlivé pedagogicko-psychologické diagnostiky a zajistit jeho stabilní financování z prostředků státního rozpočtu;
- zavést systém diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb pro děti a žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí tak, aby bylo možno vyhodnocovat úspěšnost opatření na podporu jejich vzdělávání;
- státem organizované výběrové testování žáků základního vzdělávání zacílit výlučně na poskytování zpětné vazby (žákům, jejich rodičům, učitelům, školám a tvůrcům vzdělávací politiky) a zajistit, aby testovací platformu mohli školy, učitelé a žáci využívat i na dobrovolné bázi;
- vyrovnávat podmínky v přístupu k mimoškolním vzdělávacím příležitostem, zdrojům a službám a specificky se přitom zaměřit na lokality a skupiny ohrožené sociálním, kulturním nebo jazykovým vyloučením;

- vytvářet podmínky pro to, aby poradenské služby vycházely více vstřícně individuálním potřebám dětí, žáků a studentů s cílem poskytnout dostatečně systematickou podporu dítěti, rodině i škole;
- podpořit služby školních psychologů a školních speciálních pedagogů v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu;
- v rámci studijních programů připravujících učitele vytvořit dostatečný prostor pro rozvoj pedagogických dovedností nezbytných pro práci ve školní třídě (např. využívat diagnostické postupy, umět pracovat s klimatem třídy, přizpůsobovat výuku individuálním potřebám jednotlivých žáků, sledovat pokrok každého žáka, poskytovat sumativní i formativní hodnocení, vyučovat heterogenní kolektivy, využívat ve výuce efektivně informační a komunikační technologie, otevřené vzdělávací zdroje atd.);
- vytvořit zastřešující kurikulární dokument pro oblast předškolního až vysokoškolského vzdělávání, který formou výstupů z učení popíše podstatu a cíle vzdělávání v jednotlivých částech vzdělávací soustavy<sup>92</sup>;
- s využitím nástrojů a metod pedagogického výzkumu vyhodnotit praktické zkušenosti s kurikulární reformou v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání;
- vytvořit mechanismus pro shromažďování všech podnětů k úpravě kurikulárních dokumentů a stabilní odbornou platformu pro jejich vyhodnocování;
- ustavit Národní radu pro vzdělávání jako odborný poradní orgán ministra školství, mládeže a tělovýchovy podporující kontinuitu vzdělávací politiky<sup>93</sup>.

Přestože jsme vybrali jen body týkající se základního vzdělávání a kurikulární reformy, jde o poměrně rozsáhlé změny, jejichž naplnění vyžaduje soustředění prostředků a sil a odpovědné strategické řízení.

Opatření, která byla vymezena ve Strategii 2020, byla podrobněji rozpracována v *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015–2020* (viz níže v kapitole 5.1.6). Obsahově a termínově se lépe dařilo realizovat opatření spojená s inkluzivním vzděláváním, méně zatím ta, která byla spojena s revizemi RVP a řízením školského systému.

<sup>92</sup> Znovu se nastolila otázka tvorby Národního programu vzdělávání, který vymezil školský zákon v roce 2004, ale od té doby nebyl vytvořen – viz kapitola 3.1.3 a 3.2.1.

<sup>93</sup> Podobně se opět vrátila i otázka vzniku Národní rady pro vzdělávání – viz kapitola 2.5.

## 5.1.6 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 (2015)

*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015–2020 (DZ 2020)* byl připraven jako jeden z implementačních dokumentů Strategie 2020 (viz poznámka pod čarou 88) a uveden jako významný „nástroj formování vzdělávací soustavy a základ komunikace mezi centrem a kraji“.

První část *DZ 2020* poukázala na mezinárodní souvislosti, hlavní trendy v oblasti ekonomiky i vzdělávání v ČR a popsala demografický vývoj na jednotlivých úrovních vzdělávání.

Druhá část se zabývala třinácti oblastmi (A–M). Pro účely této publikace jsou zajímavé především informace týkající se: základního a středního vzdělávání, systému hodnocení žáků, škol a školského systému, rovných příležitostí ve vzdělávání, pedagogicko-psychologického poradenství a řízení školského systému.

### Základní vzdělávání

V předcházejících letech byla dokončena kurikulární reforma základního vzdělávání, která mimo nesporných výhod přinesla i potřebu případných efektivních a předvídatelných revizí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). V následném období bude třeba soustředit pozornost na vytvoření pro školy byrokraticky nezatěžujících postupů, které umožní v časově přijatelných etapách (např. 5 let) inovovat kurikulární rámec tohoto základního segmentu vzdělávací soustavy. (MŠMT, 2015b, s. 17)

Opatření vymezená v *DZ 2020* pro oblast základního vzdělávání (kráceno):

- Zvýšit kvalitu pedagogické práce na 1. stupni, zejména s ohledem na zlepšování výsledků žáků s potřebou podpůrných opatření a se zvláštním zřetelem na podporu romských žáků. (T: od 2015)
- Nastavit jednotná pravidla pro diagnostickou a intervenční práci ve školských poradenských zařízeních tak, aby nedocházelo k neoprávněnému vyčleňování dětí a žáků mimo hlavní vzdělávací proud. (T: od 2015)
- Zhodnotit dosavadní zkušenosti s uplatňováním rámcových a školních vzdělávacích programů. (T: od 2016)
- Zhodnotit dosavadní účinnost dvoustupňového kurikula a zjednodušit mechanismus provádění úprav v ŠVP při změnách RVP. (T: 2020)

- Navrhnout úpravy v souladu s plánovaným zastřešujícím kurikulárním dokumentem typu Národní program vzdělávání. (T: 2020)
- Provést obsahové úpravy RVP ZV tak, aby: a) zdůrazňovaly očekávané výstupy v rozhodujících složkách vzdělávání, b) směřovaly ke zřetelnějšímu vymezení cílů v RVP ZV, např. ve formě standardů. (T: 2017)
- Dokončit návrh obsahového a organizačního zajištění revizi RVP. (T: 2015)
- Vytvořit Radu pro revizi RVP ZV<sup>94</sup>, která se bude podílet na koncipování, sledování a hodnocení vzdělávání. (T: 2015) (MŠMT, 2015b, s. 18–20)

Podobná opatření byla formulována i pro předškolní a střední vzdělávání. Navíc byla zařazena tato opatření: Nastavit systém cyklických revizí RVP (T: 2015)<sup>95</sup>; Vytvořit prostředí digitálního komentovaného RVP, které umožní vhodnými komentáři a konkretizací zlepšit srozumitelnost RVP (T: 2017)<sup>96</sup> aj.

Opatření DZ 2020 pro oblast hodnocení žáků, škol a školského systému (kráceno):

- Využít výsledky výběrových šetření pro zlepšení kurikulární politiky, stanovení výstupních standardů, příp. při revizi RVP. (T: průběžně)
- Pravidelně zjišťovat výsledky vzdělávání žáků v 5. a 9. ročnících ZŠ na reprezentativním vzorku škol, který umožní objektivní vyhodnocení dat s cílem... c) získat relevantní údaje pro tvůrce standardů jako případné podklady k úvahám o změnách minimálních standardů, příp. RVP. (T: průběžně)
- Při přípravě testů vycházet z rozsahu celého RVP ZV a evaluačních standardů. (T: průběžně)
- V rámci inspekční činnosti se zaměřit na vliv testování na výsledky vzdělávání žáků, změnu klimatu školy, plnění ŠVP. (T: od 2015)
- Vytvořit výstupy vzdělávání pro další ročníky základního vzdělávání, ve kterých budou probíhat výběrová šetření. (T: 2016)
- Vytvořit rámce hodnocení k ověřování výsledků vzdělávání v oblasti klíčových kompetencí, včetně stanovení indikátorů a nástrojů pro hodnocení. (T: 2018) (MŠMT, 2015b, s. 44, 45)

<sup>94</sup> Rada pro revize RVP byla plánována již v dokumentu Organizace cyklických revizí (viz kapitola 4.3.2) a v dalších navazujících materiálech. V současnosti se hovoří o existenci Rady pro revize RVP v rámci MŠMT, ale o jejím složení a činnosti nejsou na webu MŠMT, ani jinde žádné informace.

<sup>95</sup> V daném termínu nebyl systém cyklických revizí schválen.

<sup>96</sup> Funkci komentovaného RVP částečně přebírá „Průvodce upraveným RVP ZV“ na Metodickém portálu, ale komentovaný RVP v zamýšlené podobě do konce roku 2017 nevznikl.

Opatření *DZ 2020* pro oblast rovných příležitostí ve vzdělávání (kráceno):

- Zákonem zavést systém podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (T: 2015)
- Vyhláškou stanovit: a) seznam podpůrných opatření ve vzdělávání pro všechny skupiny žáků s potřebou podpory, b) definovat podmínky uplatňování a financování podpůrných opatření. (T: 2015)
- Zavést diagnostické postupy zaměřené na vyhodnocení potřebnosti a efektivity konkrétních podpůrných opatření ve vzdělávání každého jedince s potřebou podpůrných opatření a zajistit kvalitní proškolení v postupech identifikace vhodných podpůrných opatření žáka. (T: 2016)
- Vytvořit návrh specializovaných služeb pro pedagogy. Vytvořit chybějící metodiky práce se žáky s různými SVP ve školním prostředí na základě důkladné analýzy materiálů vytvořených v rámci OP VK a OP PA. (T: 2015)
- Definovat a vytvořit podmínky pro činnost školních speciálních pedagogů a školních psychologů ve školách za jednotného metodického vedení. (T: 2015)
- V kontextu návrhu podpůrných opatření pro danou cílovou skupinu vypracovat metodické dokumenty. (T: 2016) (MŠMT, 2015b, s. 51–53)

V oblasti pedagogicko-psychologického poradenství *DZ 2020* se ve vazbě na APIV připomíná „zrušení přílohy RVP ZV-LMP určené pro žáky se SVP a jeho převedení do RVP ZV“. (MŠMT, 2015b, s. 54)

Opatření *DZ 2020* v oblasti řízení školského systému (kráceno):

- Vytvořit pracovní tým složený ze zástupců sociálních partnerů, technologického výzkumu, odborníků na vzdělávání, školských asociací apod. a identifikovat rozvojové priority v obsahu vzdělávání pro období po roce 2020. (T: 2015)
- S přihlédnutím k rozvojovým prioritám připravit Národní program vzdělávání (NPV) jako základní kurikulární dokument (viz poznámka pod čarou 92), který současně bude nástrojem pro přesnější a srozumitelnější popisy očekávaných výsledků učení a pro přiřazení kvalifikací vůči EQF. (T: 2019–2020)
- Zřídit přípravný výbor pro ustavení Národní rady pro vzdělávání. (T: 2014–2015)
- Ustavit Národní radu pro vzdělávání<sup>97</sup> jako poradní orgán vlády s cílem posílit koncepční rámec vzdělávací politiky a zaručit kontinuitu vzdělávací politiky resortu. (T: 2015)

<sup>97</sup> Ustavit Národní radu pro vzdělávání (NRV) se znovu pokoušel ministr M. Chládek v roce 2014. Návrhem V. Klause staršího do čela NRV si proti sobě popudil odbornou i laickou veřejnost. Navržen byl místo něj A. Krása. Rada jednala o své podobě, která by se dostala do zákona. V novele školského zákona z roku 2016 se s NRV nadále počítalo, ale s jejím definitivním ustavením se do konce roku 2017 nepokročilo.

Koncepční dokumenty daného období směřovaly více ke strategii zavedení inkluzivního vzdělávání, méně ke kurikulární politice, i když jsou obě oblasti propojené a nelze je oddělovat.

Mezi koncepční dokumenty by bylo možné zařadit i *Návrh pojetí revizí kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání (PV, ZV, SV) a střední odborné vzdělávání v letech 2016–2020*, ale vzhledem k vývoji tohoto materiálu a k jeho přímé souvislosti s revizemi RVP byla informace o tomto „návrhu“ vložena do kapitoly 5.3.3 *Revize RVP ZV (2013–2017)*.

## 5.2 Legislativa

V období let 2013 až 2017 byl školský zákon novelizován osmkrát. Jen dvě novely však měly přímou souvislost s kurikulárními dokumenty. První byla novela školského zákona č. 82/2015 Sb., která uzákonila podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a dětí, žáků a studentů nadaných, spolupráci ŠPZ se školami a zákonnými zástupci, revize doporučení ŠPZ a zmocnění pro vyhlášku konkretizující problematiku podpůrných opatření ve vzdělávání. Vyhláška vycházející z tohoto zmocnění byla vydána o rok později pod č. 27/2016 Sb. Druhá novela školského zákona č. 178/2016 Sb. se týkala předškolního vzdělávání a vymezila především pravidla pro povinné předškolní vzdělávání pětiletých dětí, možnost individuálního vzdělávání v předškolním věku a jiné náležitosti docházky do mateřské školy. Zde se věnujeme pouze novele školského zákona č. 82/2015 Sb. a vyhlášce č. 27/2016 Sb., které měly přímý dopad na změny v RVP ZV a následně v dalších RVP.

### 5.2.1 Novela školského zákona č. 82/2015 Sb.

*Novela školského zákona č. 82/2015 Sb.* byla schválen 19. 3. 2015 s účinností od 1. 5. 2015. Text novely byl několikrát měněn a před jeho schválením se vedla rozsáhlá diskuse a polemika o podobě konečné úpravy zákona.

V prosinci roku 2014 přinesly Učitelské noviny v článku *Jak vidí novelu ředitelé základních škol* názory některých ředitelů ZŠ na tehdy projednávanou novelu školského zákona.

V. Průša ze ZŠ Na Stráni v Děčíně řekl:

Asi nejvíc se mluví o § 16, který specifikuje podporu vzdělávání dětí se SVP. V této chvíli ho vidím jako minusový. Tyto děti podporu jistě potřebují, ale v tak různorodých a početných kolektivech, jaké ve třídách máme, je to téměř nereálné. Je snadné dát pravidla na papír, ale kdybychom měli všechna aplikovat, potřebovali bychom mnohem lepší nástroje, než máme dneska [...]

## H. Bažantová ze ZŠ Terežín uvedla:

Jako problematický vidím § 16, i když je třeba vzít v úvahu, že stále ještě neznáme úplně poslední verzi [...] Co se týče inkluze nebo integrace žáků s postižením, jsem pro a naše škola to svým přístupem dokazuje. Snažíme se tyto děti do běžné výuky začleňovat. Ale je to možné jen do určité míry. Záleží na podmínkách té které školy. Zejména na jejím vybavení, personálním obsazení, na dopravní dostupnosti, na počtu žáků.

## V. Hlinka ze ZŠ Na Líše v Praze 4 doplnil:

[...] věc, které moc nerozumím, je § 16, který se bude ZŠ citelně dotýkat. Dá se říci, že jsme inkluzivní škola, 20 % našich žáků má zdravotní handicap, působí u nás sedm asistentů pedagoga. Opravdu se vzdělávání dětí s handicapem nebráníme [...] Největší problém vidím, pokud škola nemá možnost tyto děti vzdělávat, například pokud není stavebně upravena pro vozíčkáře nebo nemá kvalifikované speciální pedagogy apod., nikdo by ji neměl nutit takové děti přijmout. [...]

Základní změnou novelizace byla úprava článku školského zákona „Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných“. V § 16 „Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“ byla v odstavci (1) vymezena nová definice dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, které/kteří „k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření“. Podpůrná opatření pak byla vymezena jako bezplatné právo na „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám“.

Dále bylo v odstavci (2) tohoto paragrafu stanoveno, že *podpůrná opatření* spočívají v (kráceno):

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení;
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení předmětů speciálně pedagogické péče [...];
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání;
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů pro neslyšící, hluchoslepé, slepé [...];
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených RVP a akreditovanými VP;
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu;
- g) využití asistenta pedagoga;
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících při pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů;

- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. *(body h) a i) byly doplněny až v konečné verzi novely – poznámka autora)*

V odstavci (3) až (11) bylo vymezeno členění podpůrných opatření do pěti stupňů *(původně se navrhovaly čtyři – poznámka autora)* a principy jejich použití bez doporučení ŠPZ (I. stupeň) a s doporučením ŠPZ (II. až V. stupeň). Byly stanoveny podmínky pro uplatnění podpůrných opatření a pro ukončení jejich poskytování. V odstavci (9) byly uzákoněna možnost zřizovat školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny jen pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem a pravidla pro zařazení do takových škol, tříd, oddělení a studijních skupin.

V § 16a školský zákon vymezil povinnosti ŠPZ při poskytování pomoci dětem, žákům a studentům se SVP – stanovování podpůrných opatření (PO). V § 16b byla vymezena práva pro revizi doporučení ŠPZ. Dále povinnosti pro přezkum doporučení a pro vydání revizní zprávy, včetně termínů.

Podstatné pro legislativní a organizační zajištění inkluzivního vzdělávání bylo zařazení § 19, školského zákona, který zmocnil MŠMT vydat vyhlášku, která by vymezila nejen všechna podpůrná opatření a jejich užití, ale i všechny organizační kroky škol, školských zařízení a ŠPZ při zajišťování vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a žáků nadaných. Účinnost tohoto paragrafu byla stanovena k 1. 9. 2016.

Školský zákon reagoval na § 16 a § 16a i v řadě dalších paragrafů. Především tam, kde bylo nutné dát do souladu podmínky a organizaci vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a nadaných s jejich vzdělávacími potřebami a s organizací vzdělávání na různých stupních a typech škol. Žádný z těchto dalších odkazů neměl přímý vliv na změny kurikulárních dokumentů.

Znění § 16 se stalo na delší dobu předmětem sporů. Vadila především neznalost vyhlášky a konkrétního výkladu organizačních pravidel a postupů při poskytování PO. Kamenem sváru byly nejasnosti kolem rušení přílohy RVP ZV-LMP, další existence základních škol praktických, podmínky pro činnost ŠPZ atd.

V prosinci roku 2015 zaslala krajská sekce Asociace speciálních pedagogů Karlovarského kraje prezidentu republiky, premiérovi vlády, ministryni školství, poslankyním i poslancům napříč politickým spektrem dopis, ve kterém žádá pozastavení účinnosti § 16 a § 19 školského zákona a navazujících vyhlášek, na kterých se pracovalo a vytvoření dostatečného časového prostoru pro úpravy ŠVP a pozvolné zavedené změn do praxe. Signatáři se obávali především krátkého času na realizace změn ve vzdělávání, nepřipravenosti učitelů na „společné vzdělávání“, nedostatečného finančního



zabezpečení daného vzdělávání, malého efektu práce asistentů pedagoga, pokud nebudou učitelé připraveni na jejich řízení a devalvace kvality stávajícího veřejného školství.

V prvním čtvrtletí roku 2016 podala skupina rodičů z Brněnska stížnost k ústavnímu soudu. Rodiče uváděli, že novela školského zákona omezuje jejich práva. Ústavní soud stížnost zamítl.

Jiný problém připomněla I. Švarcová v článku *Vzdělávání inkluzivní nebo exkluzivní*:

Mnozí rodiče nepostižených žáků dříve či později pochopí, že škola, kam chodí jejich děti, je často spíše pedagogická džungle než řádná vzdělávací instituce a budou usilovat o přefazení svých dětí do exkluzivních soukromých škol, případně budou takové školy sami zřizovat. A cíle inkluzivního vzdělávání bude dosaženo. „Dobré“ školy budou za peníze a děti, jejichž rodiče dost peněz mít nebudou, se budou vzdělávat v inkluzivních třídách s velkými počty žáků s různými druhy postižení. Je to tak v mnoha společnostech s tržní ekonomikou, bude to tak i u nás – pokud to dopustíme. (Švarcová, 2015, s. 12)

R. Kohout v článku *Aktuální problém základního školství?* upozorňuje na další skutečnost:

Jeden z velkých problémů základního školství vidím v tom, že se zaměřuje na vzdělávání žáků s nějakým hendikepem a na vzdělávání žáků nadaných nezbývá prostor. (Švancar, 2015a, s. 18)

Ve svém důsledku novela školského zákona výrazně ovlivnila vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a žáků nadaných i podobu všech RVP. Přehled opatření k vydání změn všech RVP jsou na webu NÚV na stránce – [nuv.cz](http://nuv.cz) › témata › rámcové vzdělávací programy

## **5.2.2 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**

*Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*<sup>98</sup> byla vytvořena na základě zmocnění v § 19 školského zákona (č. 82/2015 Sb.) a schválena 21. 1. 2016. Poměrně rozsáhlý dokument (83 s.) zahrnul samotnou vyhlášku a pět příloh: 1. Přehled podpůrných opatření; 2. Individuální vzdělávací plán; 3. Plán pedagogické podpory; 4. Zpráva školského poradenského zařízení; 5. Doporučení pro vzdělávání žáka se SVP: A) ve škole, B) ve školském zařízení.

<sup>98</sup> Název vyhlášky používá zkratku „žák“, která je zavedena až v jejím úvodním ustanovení – „vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných“. Zřejmě je možné legislativní dokumenty takto vymezit, ale na první pohled je to pro uživatele matoucí, nadpis navrhuje pouze vzdělávání žáků (ne dětí a studentů). Proto v textu o vyhlášce používáme pojem „žák“ v uvozovkách. (pozn. autora)

*Vyhláška* specifikuje (výběr nejdůležitějších informací):

- podpůrná opatření (PO) (členění PO, jejich podrobná specifikace – vymezeno v příloze 1 vyhlášky);
- individuální vzdělávací plán (IVP) „žáka“ se SVP (doporučení ŠPZ, závaznost IVP, obsah IVP – vzor v příloze 2 vyhlášky, kdo zajišťuje zpracování IVP, seznámení „žáka“ a zákonného zástupce s IVP, vyhodnocování IVP);
- asistenta pedagoga (co asistent zajišťuje, jaké jsou jeho činnosti, komu poskytuje podporu);
- poskytování PO „žáku“ používajícím jiný komunikační systém než mluvenou řeč (kdo zajišťuje jiný komunikační systém, znakový jazyk, psaný jazyk);
- tlumočníka českého znakového jazyka (kdo poskytuje tlumočení, rozsah tlumočnickovi činnosti, využití pro jednoho „žáka“ či více „žáků“);
- přepisovatele pro neslyšící (kdo poskytuje přepisovatele, rozsah přepisovateli činnosti, využití pro jednoho „žáka“ či více „žáků“);
- působení dalších osob poskytujících podporu;
- postup při poskytování podpory I. stupně (plán pedagogické podpory – PLPP, vzor v příloze 3 vyhlášky, co obsahuje, aktualizace PLPP, seznámení „žáka“, zákonného zástupce a všech učitelů s PLPP, vyhodnocování PLPP);
- postup při přiznání PO II. až V. stupně (odpovědnost za spolupráci se ŠPZ, využití poradenské pomoci, z čeho ŠPZ při posuzování vychází, k čemu ŠPZ přihlíží, projednání doporučení ŠPZ se „žákem“, zákonným zástupcem, školou);
- zprávu a doporučení za účelem stanovení PO (závěry vyšetření, informace o doporučení, co obsahuje doporučení, termíny pro vydání doporučení, odvolání proti doporučení, možnost revize doporučení, obsah zprávy – vzor v příloze 4 vyhlášky, doba pro poskytování podpory);
- postup při poskytování PO II. až V. stupně (informovaný souhlas zletilého „žáka“ nebo zákonného zástupce, dočasné poskytování jiného PO, pokud není možné zajistit doporučené PO, vyhodnocení poskytování PO, postup v případě, že PO nejsou dostačující);
- organizaci vzdělávání „žáků“ s přiznanými PO (počty „žáků“ s přiznaným PO II. až V. stupně ve třídě, oddělení, studijní skupině, která nejsou zřízena podle § 16 odst. 9 školského zákona);
- pravidla pro vzdělávání „žáka“ uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona a zařazování „žáka“ do škol, tříd, oddělení a studijních skupin zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (kde se vzdělávání uskutečňuje, zřizování škol, tříd, oddělení, studijních skupin podle druhu znevýhodnění, žádost zletilého

žáka či zákonného zástupce, co žádost obsahuje, doporučení ŠPZ, odůvodnění a platnost doporučení, informace školy o zařazení „žáka“ do školy podle § 16 odst. školského zákona);

- převedení žáka do vzdělávacího programu základní školy speciální (doporučení ŠPZ, informace zletilého „žáka“ nebo zákonného zástupce, informovaný souhlas);
- přezkoumání podmínek (vyhodnocování podmínek a potřeb „žáka“ ve všech typech škol);
- organizaci vzdělávání „žáka“ uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona a počty žáků ve výuce (počty vyučovacích hodin, zařazení žáků do tříd, počty žáků);
- bezpečnost a ochrana zdraví „žáků“ (počty „žáků“ s různým postižením ve skupině při plaveckém a lyžařském výcviku, dohled při akcích mimo školu);
- vzdělávání nadaných „žáků“ (kdo je nadaný „žák“, zjišťování nadání v ŠPZ, vytváření skupin, rozšiřování obsahu vzdělávání, stáže na jiné škole, IVP pro mimořádně nadané, co obsahuje, seznámení „žáka“, zákonného zástupce a všech vyučujících s IVP, vyhodnocování IVP, možnost přerazení nadaného „žáka“ do vyššího ročníku na základě komisionálních zkoušek, termíny, výsledky a informace o nich).

#### Příloha 1 – Přehled podpůrných opatření (PPO)

*V části A PPO* byl vymezen výčet a účel PO, jejich členění do stupňů I. až V., pravidla pro jejich použití školou a školským zařízením (kromě podpory obsažené v části B). PO s normovanou finanční náročností mají v PPO vždy přiřazen kód daného stupně PO (II. až V.).

U jednotlivých stupňů PO byla v části A vždy vymezena: Charakteristika daného stupně; podmínky k zajištění podpůrných opatření; poradenská pomoc školy a ŠPZ; normovaná finanční náročnost; forma vzdělávání; východiska pro poskytování PO.

Dále byly u jednotlivých stupňů zařazeny *příklady PO* v této struktuře:

- metody výuky (u I. až V. stupně PO);
- úprava obsahu a výstupů vzdělávání; organizace výuky ve škole a ve školském zařízení (u I. až V. stupně PO);
- individuální vzdělávací plán (u II. až V. stupně PO);
- personální podpora ve škole a ve školském zařízení (u III. až V. stupně PO);
- hodnocení (u I. až V. stupně PO);
- intervence ve škole a ve školském zařízení (u I. až V. stupně PO);

- úpravy podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání (u II. až V. stupně PO);
- prodloužení délky vzdělávání (u II. až V. stupně PO);
- pomůcky (u I. až V. stupně PO).

*V části B PPO* byl vymezen výčet a účel kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, včetně jejich členění do stupňů PO a pravidel pro jejich použití školou a školským zařízením ve struktuře: označení znevýhodnění žáků pro účel PO; základní kód a název typu kompenzační pomůcky, vybavení, učebnice atd.; specifický kód a dílčí název kompenzační pomůcky, vybavení, učebnice atd.; finanční náročnost PO.

Výčet kompenzačních pomůcek byl sestaven pro „žáky“ od II. stupně s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů:

- (A) narušené komunikační schopnosti (od II. do V. stupně);
- (B) mentálního postižení (od III. do V. stupně);
- (C) sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání (od II. do V. stupně);
- (D) tělesného postižení (od II. do V. stupně);
- (E) poruch autistického spektra (od II. do V. stupně);
- (F) specifických poruch chování (ve II. a III. stupni);
- (G) specifických poruch učení (ve II. a III. stupni);
- (H) odlišných kulturních a životních podmínek (ve II. a III. stupni);
- (I) zrakového postižení (od II. do V. stupně);
- (J) souběžného postižení více vadami (ve IV. a V. stupni);
- (K) nadání (od II. do IV. stupně).

*V části C PPO* byl zařazen rozsah poskytovaného PO za týden a za rok.

Ostatní přílohy, které byly zařazeny, představují vždy obsahovou a formální strukturu pro zpracování daných dokumentů.

Přípravě vyhlášky č. 27/2016 Sb. a PO se vytýkal spěch, chaotičnost, rychlé změny textu, s nimiž nebyla veřejnost včas seznamována atd. Například na otázku, zda se měla Asociace speciálních pedagogů (ASP) možnost k vyhlášce vyjádřit, odpovídal J. Pilař v článku *Pořád je to zmatek* takto:

Ale ano, posílali jsme připomínky, byla jich řada. Problém byl v tom, že jsme dostali k připomínce jednu verzi, a když jsme ji prostudovali a připomínkovali, dozvěděli jsme se, že už vlastně neplatí, že už byla přepracována a že se máme vyjádřit k novému znění. Byla to nekonečná práce.

Výsledkem je současné znění, ve kterém podle nás zůstala spousta chyb. Označil bych to za špatnou manažerskou práci. (Švancar, 2016a, s 8)

Na problémy zavádění podpůrných opatření bylo poukazováno z mnoha stran. Určité jejich shrnutí z pohledu poradenství lze najít v článku *Blíží se kolaps? ze začátku roku 2016, kdy se k problematice podpůrných opatření a speciálního poradenství vyjadřovala J. Štětinová, speciální pedagožka a ředitelka Středočeské pedagogicko-psychologické poradny a psycholožka P. Cimlerová:*

[...] s nárůstem úkolů se poradenství skutečně dostává na strop svých možností a to se někde musí odrazit. V celé republice jsou objednací lhůty na hranici předepsané tříměsíční doby. Aby to kolegové splnili, často píšou zprávy z vyšetření a doporučení doma po večerech [...] Mluví se o tom, že každá škola by měla mít svého psychologa nebo speciálního pedagoga. Bylo by to skvělé, ale kolik odborníků by bylo potřeba? Je to nereálné [...] přímo do poradny bych potřebovala alespoň dvojici na každé pracoviště (*10 pracovišť ve Středočeském kraji – poznámka autora*), ale nemůžu je sehnat [...] Celá reforma, ať se nazývá jakkoliv, se stejně týká hlavně dětí s LMP, škol pro ně zřizovaných a programu, podle kterého se v současnosti ještě učí [...] Největší změna čeká žáky s LMP, to z nastavených pravidel jasně vyplývá, a proto na ni tyto děti nejvíc doplatí... Nebezpečí, že budou tyto děti odstrkovány a šikanovány, je veliké. Běžní pedagogové s tím budou mít výrazné problémy. Výsledkem mohou být sice inkludované, ale neurotizované děti [...] Pro učitele bez patřičné odbornosti bude práce ve třídě s dítětem s LMP nesmírně náročná. Ani situace, kdy mu bude přiznán asistent, příliš nepomůže, protože asistent tam není pro kvalifikované vyučování, to je stále na učiteli, který navíc musí pomoci práci asistenta (eventuálně dalšího pedagoga v případě, že bude ve třídě víc dětí s postižením) řídit [...] Je dobré, že podpůrná opatření nestaví na diagnóze, ale na potřebách dítěte. Podobně je dobré, že existuje první stupeň podpory, který budou nastavovat samotné školy, v poradnách doufají, že jim to trochu uvolní ruce [...] Pozitivní je i specifikování kompetencí asistenta pedagoga, možnost vytvoření pozice sdíleného pedagoga. Pedagogové se ale budou muset naučit je efektivně řídit. Problém podpůrných opatření ale může být v jejich neodborné aplikaci. A pro poradenské zařízení pak vypočítávání ekonomických nákladů na jejich poskytnutí [...] při poskytování podpůrných opatření hrozí formalismus [...] Komunikace poradenského zařízení se školou bude častější, což je správné, ale musí na to být čas a lidé [...] Bude to obrovská dřina, ne všichni ji budou chtít podstoupit. Už máme informace, že někteří kolegové se chystají odejít, jestli se nepodaří přijmout další poradenské odborníky, bude hrozit kolaps poradenství [...] Nepřejeme si to, ale obáváme se toho. (Švancar, 2016b, s. 4–6)

Na výtky a připomínky k novele zákona a k vyhlášce odpovídal v článku *Kraje se mračí* S. Štech, tehdejší náměstek ministryně školství:

Školský zákon ve své preambuli ukotvuje již mnoho let rovnost práv, podmínek a příležitostí ke vzdělávání. Vyrovnání podmínek mezi speciálními a základními školami, ve kterých se dnes vzdělávají děti s postižením, ale s rozdílnými podmínkami pro práci pedagogů, je tak pozdním naplněním zákona.

Dále poznamenával:

Pojetí inkluzivního vzdělávání obsažené ve vyhlášce 27/2016 a připravených vyhláškách následných, v upraveném RVP ZV a doprovodných metodických materiálech není plošné, nařizující a povinné pro všechny žáky ve speciálním školství, není nárazové (vše k 1. 9. 2016), nesnižuje škálu možností, jak dítě se SVP vzdělávat, ani není bez dostatečného finančního zajištění. Opak je pravdou. Inkluzivní vzdělávání je proto nyní koncipováno tak, abychom vytvořili lepší podmínky pro vzdělávání všech žáků se SVP v 'běžných' školách, ale současně i nadále umožnili existenci [...] speciálního vzdělávání. Neruší se systém speciálních škol [...] Neruší se systém vzdělávání žáků s mentálním postižením [...] Jediná změna nastane u žáků s LMP, u kterých se rozšiřují možnosti jejich vzdělávání: a) v běžné škole s využitím PO, pokud to podmínky jejich zdravotního stavu umožní, b) v běžné ZŠ ve třídě podle §16 odst. 9, c) ve škole (dříve praktické) dnes základní, podle §16 odst. 9 [...] Nebude možné,

aby si kdokoli z rozhodujících aktérů prosadil s odvoláním na novelu svou představu: (1) Rodič musí požádat o zařazení svého dítěte do běžné školy, tak do třídy nebo školy podle §16 odst. 9, (2) ŠPZ musí na základě vyšetření vydat doporučení s konkretizací PO pro vzdělávání v běžné škole nebo se závěrem, že pro dítě bude lepší vzdělávat se ve třídě, škole podle §16 odst. 9, (3) Ředitel školy musí poskytnout ŠPZ informace o podmínkách na škole [...] Informovali jsme o náběhu změn – žáci 2. stupně ZŠ vzdělávací podle RVP ZV-LMP dokončí vzdělávání podle přílohy (její platnost bude trvat do 1. 9. 2020); žáci 1. stupně se budou vzdělávat podle upraveného RVP ZV; do 1. 9. 2018 se vyhláškou prodlužuje čas pro ŠPZ na rediagnostiku žáků se zdravotním postižením, včetně žáků s LMP, vzdělávání učitelů je plánováno do prosince 2018. (Štech, 2016, s. 22–23)

## 5.3 Kurikulární dokumenty

### 5.3.1 RVP ZV bez přílohy pro vzdělávání žáků s LMP (2016)

Práce na koncepci revizí RVP a na úpravách RVP směrem k inkluzivnímu vzdělávání se vzhledem k velkému tlaku na zavádění inkluzivního vzdělávání oddělila už v prvním pololetí roku 2013. Oba směry revizí a úprav RVP pak postupovaly do značné míry samostatně.

Na MŠMT se od roku 2013 pravidelně scházela poradní skupina složená z pracovníků MŠMT a NÚV. Zástupci těchto dvou institucí se zde informovali o postupu prací na novelizaci školského zákona, na přípravě vyhlášky specifikující podpůrná opatření a na úpravě RVP ZV související s odstraněním přílohy RVP ZV-LMP a dalších krocích.

10. června 2013 se poprvé sešla odborná *pracovní skupina pro podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*, která byla v NÚV ustavena v rámci sekce I pro všeobecné vzdělávání (při oddělení pro analýzy a koncepce vzdělávacích programů). Na jednání byly formulovány první problémy a náměty pro řešení problematiky přílohy RVP ZV-LMP. Bylo konstatováno, že při úpravách přílohy by bylo vhodné „zachovat obsah stávající přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, jako část vzdělávacího programu ověřeného praxí speciálního vzdělávání“<sup>99</sup>. Navrhovalo se převést obsah přílohy do kapitoly 8 RVP ZV, včetně podpůrných opatření a IVP<sup>100</sup>. Problémy, které experti zmiňovali při „legalizaci“ obsahu přílohy byly: odlišné časové dotace některých vzdělávacích oborů v příloze a v RVP ZV; očekávané výstupy RVP ZV, které neodpovídají schopnostem žáků s LMP; potřeba standardů pro žáky s LMP aj.

<sup>99</sup> Ze zápisu jednání pracovní skupiny – archiv autora.

<sup>100</sup> Tyto navrhované části se později staly součástí vyhlášky č. 27/2016 Sb. (viz výše kapitola 5.2.2).

Sekce III NÚV pro pedagogicko-psychologické poradenství, prevenci a institucionální výchovu měla dvě pracovní skupiny pro *diagnostiku poruch intelektu a tvorbu diagnostických nástrojů*: a) skupinu složenou s psychologů, speciálních pedagogů a vysokoškolských odborníků na psychometrii, b) skupinu tvořenou se zástupců ZŠ praktických, Asociace školních psychologů (AŠP ČR), ČŠI aj. Postupem času se skupina sekce I a skupina b) sekce III ve své práci propojily.

Podstatnější vstup do řešení problematiky RVP ZV-LMP se uskutečnil v roce 2014, kdy byl do plánu NÚV zařazen úkol *Zpracování řešitelského záměru a zahájení přípravných kroků pro změny Přílohy č. 2 RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP (RVP ZV-LMP)*. Cílem úkolu bylo definovat nejdůležitější problémy a navrhnout úpravu přílohy RVP ZV-LMP v návaznosti na revizi RVP ZV z roku 2013.

17. 7. 2014 byla svolána na MŠMT porada (kulatý stůl) k problematice RVP ZV-LMP. Poprvé se v širším plénu hovořilo o úkolu, který vycházel z nové koncepce inkluzivního vzdělávání.

V listopadu 2014 byl do porady ředitelů skupiny 2 připraven materiál *Informace o řešení změny Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a související Přílohy 2<sup>101</sup> RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP)*.

Materiál navrhoval:

- řešit úkol ve spolupráci s pracovní skupinou odborníků v oblasti vzdělávání žáků s LMP;
- připravit návrh úpravy RVP ZV po odstranění přílohy RVP ZV-LMP;
- vybranou a schválenou variantu rozpracovat (ve vazbě na chystané legislativní změny);
- upravit i kapitolu 7 (Rámcový učební plán), případně další kapitoly v návaznosti na změny v kapitole 8 RVP ZV;
- zvážit využití odstraněné přílohy jako metodické podpory učitelů při tvorbě ŠVP a IVP.

Materiál byl v mírně upravené podobě s názvem *Návrh na řešení změny ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* projednán na poradě ředitelů skupiny 2 MŠMT koncem ledna 2015. Porada ředitelů souhlasila s pracovní skupinou, ale nerozhodla o variantě úpravy RVP ZV. Stále se ještě čekalo na novelu školského zákona a následně na vyhlášku. Přesto materiál znamenal skutečný začátek řešení úprav RVP ZV směrem k inkluzivnímu vzdělávání.

V dubnu 2015 procházel poradou vedení MŠMT materiál *Záměr řešení změny ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* který obsahoval především varianty

---

<sup>101</sup> Přílohou 1 RVP ZV byly Standardy pro základní vzdělávání (viz kapitola 4.4.2).

řešení pro odstranění přílohy RVP ZV-LMP a konkrétní harmonogram prací na úpravě RVP ZV od března 2015 do června 2016.

Základní varianty řešení problematiky přílohy RVP ZV-LMP byly 4:

- Varianta 1: Příloha RVP ZV-LMP bude vložena do RVP ZV jako samostatná kapitola.
- Varianta 2: Příloha RVP ZV-LMP bude transformována do RVP ZV (do kapitoly 5) a dojde k úpravě kapitoly 8.
- Varianta 3: Příloha RVP ZV-LMP bude transformována, dojde k jejímu zapracování především do kapitoly 8 RVP ZV. Obsah kapitoly 5 RVP ZV-LMP se stane součástí metodické podpory (na metodickém portálu RVP.CZ).
- Varianta 4: Varianty 1, 2, nebo 3 budou realizovány jako přechodné řešení a současně se začne připravovat nová koncepce RVP ZV (*viz přílohy ke kapitole 5 této publikace, příloha 13*).

Návrhy možných variant řešení byly projednány podle schváleného harmonogramu rozšířenou skupinou pro transformaci RVP ZV-LMP na jejím čtvrtém setkání dne 4. 5. 2015. Členové pracovní skupiny se většinou přiklínili *k variantě 2*. Část členů preferovala *variantu 3*. Varianta 1 nebyla pracovní skupinou doporučována k realizaci. Varianta 4 byla vyhodnocena jako nejkoncepčnější, ale v krátkém časovém horizontu nerealizovatelná (předpokládaná doba přípravy této varianty se odhadovala na 4–6 let). Jedním ze závěrů jednání byla i dohoda, že se vybraní zástupci pracovní skupiny setkají s ministrem školství a osobně mu vysvětlí způsob úpravy RVP ZV. K setkání ale nedošlo.

Dne 16. 5. 2015 projednala návrhy variant též Republiková rada Asociace pedagogů základního školství ČR s jednoznačnou preferencí varianty 3. APZŠ požadovala, aby se obsah kapitoly 5 z přílohy RVP ZV-LMP stal součástí metodické podpory.

Navrhované varianty 2 a 3 se pak začaly označovat jako varianty A a B. Ve variantě A se doporučilo zapracovat do kapitoly 5 RVP ZV tzv. „*meze pro úpravu očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření*“ – očekávané výstupy převzaté z RVP ZV-LMP. Při zpracovávání verze A „s mezemi“ se ukázalo, že koncept očekávaných výstupů v RVP ZV a RVP ZV-LMP se ve svém pojetí odlišuje a propojený text nepůsobí vyváženě. Verze A byla proto prezentována jako „přechodná“ s potřebou postupně ji ještě dopracovat. Současně se pracovalo i na variantě B – bez vložených „mezí“.

Na jednání skupiny pro inkluzi (u náměstka ministra školství J. Fidrmuce) dne 24. 8. 2015 bylo všemi přítomnými rozhodnuto, že do připomínkového řízení bude zaslána varianta B (bez vložených mezí) jako legislativně čistší. Po dalších diskuzích s partnery a hlavně s Úřadem vlády byla ale 30. 8. 2015 zaslána do připomínkového řízení před poradou vedení variantu A.



Na základě požadavku ASP byl současně upraven rámcový učební plán RVP ZV (viz přílohy ke kapitole 5 této publikace, příloha 14.1).

Jak je patrné z výše uvedeného časového sledu událostí, postup prací na transformaci přílohy RVP ZV-LMP do RVP ZV se opožďoval především proto, že se čekalo na novelu školského zákona a následně na podobu vyhlášky – její pojetí, použitou terminologii atd.

Na podzim roku 2015 byl návrh úpravy RVP ZV (varianta A) spolu s návrhem vyhlášky zaslán k posouzení Evropské komisi.

Upravený RVP ZV byl schválen opatřením ministryně školství dne 22. 2. 2016. Konkrétně v něm bylo upraveno/doplněno (vybrány nejdůležitější změny):

- v kapitolách 1.2 a 1.3 doplněn princip podpůrných opatření;
- v kapitole 2 doplněn odkaz na úpravu školského zákona;
- v kapitole 3.1 upraven odstavec 4 v souladu s tendencí posilovat inkluzivní vzdělávání; byl zvýrazněn rozvoj individuálních potřeb, možností a zájmů všech žáků, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, jejich optimální rozvoj a dosahování osobního maxima;
- v kapitole 5 a (5.1–5.9) byly doplněny očekávané výstupy označené jako tzv. *minimální doporučená úroveň pro úpravu očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření*; šlo vlastně o výstupy převzaté z přílohy RVP ZV-LMP s drobnými úpravami; tyto výstupy měly být nadále vodítkem pro úpravy výstupů v IVP u žáků s LMP s přiznanou podporou od III. stupně; dané výstupy byly většinou na nižší úrovni než očekávané výstupy RVP ZV a na vyšší úrovni než očekávané výstupy stanovené v RVP ZŠS; s pomocí podpůrných opatření bylo umožněno minimální doporučenou úroveň výstupů překračovat; pokud výstupy minimální doporučené úrovně obsahově souvisely s očekávaným výstupem v RVP ZV, byly označeny písmenem „p“ a shodným kódem, který měl očekávaný výstup RVP ZV; pokud byl výstup doporučené minimální úrovně zcela shodný s očekávaným výstupem RVP ZV byl i kód shodný (ale bez uvedení písmene „p“); pokud výstupy minimální doporučené úrovně neměly v daném tematickém okruhu RVP ZV žádný odpovídající očekávaný výstup, nebyly označeny žádným kódem a představovaly vhodné specifické znalosti a dovednosti dosažitelné při případné úpravě výstupů; pokud k očekávaným výstupům RVP ZV nebyl uveden adekvátní výstup na minimální doporučené úrovni, mohly být tyto výstupy při případných úpravách výstupů v IVP bez náhrady vypuštěny. (příklady – viz přílohy ke kapitole 5 této publikace, příloha 14.2);
- v kapitole 6 RVP ZV byly doplněny informace o realizaci jednotlivých průřezových témat v případě žáků s LMP;

- v kapitole 7 byly provedeny změny v učebním plánu – na 1. stupni ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura byla snížena časová dotace z 35 na 33 hodin, o tyto dvě hodiny byla navýšena disponibilní časová dotace (ze 14 hodin na 16 hodin); časová dotace pro Další cizí jazyk (DCJ) už nebyla uváděna v souvislosti s disponibilní časovou dotací a celková disponibilní časová dotace na 2. stupni byla stanovena na 18 hodin; byla doplněna poznámka, že časová dotace určená pro DCJ může být upravena nebo v souladu s opatřením podle § 16 odst. 2 písm. b) školského zákona může být celý obsah DCJ nahrazen jiným (viz přílohy ke kapitole 5 této publikace, příloha 14.1); v kapitole 7.1 byla doplněna možnost využít disponibilní časovou dotaci k realizaci předmětů speciální pedagogické péče; kapitola 7.2 byla doplněna o explicitní vymezení vzdělávání žáků-cizinců a o upřesňující poznámky pro úpravy vzdělávacích oblastí CJ a DCJ na základě doporučení ŠPZ;
- kapitola 8 byla zcela přepracována tak, aby byla uvedena do souladu s novelou školského zákona č. 82/2015 Sb. a vyhláškou 27/2016 Sb.; kromě úvodní charakteristiky, která definovala žáky se SVP a podpůrná opatření, obsahovala 3 podkapitoly: 8.1 Pojetí vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními, 8.2 Systém péče o žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními ve škole a 8.3 Podmínky pro vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními;
- kapitola 9 věnovaná vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných byla ze stejných důvodů jako kapitola 8 přepracována; kromě definice nadaných a mimořádně nadaných žáků obsahovala 2 podkapitoly: 9.1 Pojetí péče o nadané a mimořádně nadané žáky ve škole a 9.2 Systém péče o nadané a mimořádně nadané žáky ve škole;
- v kapitole 10 byl text aktualizován tak, aby uvedené podmínky pro uskutečňování RVP ZV popisovaly optimální předpoklady pro realizaci inkluzivního vzdělávání;
- v kapitole 11 byly zpracovány nově zásady pro úpravy a změny ŠVP; RVP ZV stanovil, že změny v ŠVP by měly být obvykle prováděny s účinností od 1. září, ale zároveň tím připustil, že mohou nastat situace, kdy z různých závažných důvodů bude nutné upravit ŠVP i v jiném termínu; struktury ŠVP byly doplněny v charakteristice ŠVP o vazby na tvorbu a vyhodnocení PLPP a IVP u žáků se SVP a žáků nadaných;
- v kapitole 12 (Slovníček pojmů) byly doplněny a upraveny definice a pojmy související s inkluzivním vzděláváním a podpůrnými opatřeními.

Z přehledu změn RVP ZV z roku 2016 je patrné, že úprava byla poměrně zásadní a rozsáhlá. Změna RVP ZV byla vytvářena na základě řady jednání na různých úrovních. Byla provázána řadou nejasností a postupných reakcí na neznalost konečné podoby prováděcího předpisu.

Ze strany autorů šlo o snahu provádět práci koncepčně, ale zároveň se jasně ukázalo, že se spojují dva dokumenty (RVP ZV a RVP ZV-LMP) původně vytvářené s jiným záměrem a v jiném pojetí (viz kapitola 3.3.4). Projevovaly se určité rozpaky, protože doporučené minimální úrovně bylo třeba upravovat ve vazbě na výstupy RVP ZV, ale na zásadní úpravu nebylo dost času. Do úprav RVP ZV vstupovaly i různé protichůdné názory, dohody na „vyšších úrovních“, často i příkazy k některým úpravám, aniž se znaly důvody těchto dílčích úprav či osoba, která je navrhla, a aniž se mohlo s danou úpravou polemizovat.

Stejně jako příprava vyhlášky a podpůrných opatření i transformace přílohy RVP ZV-LMP vyvolávala řadu protichůdných názorů, i když v menší míře, protože se dlouho nevědělo, jaká bude skutečná podoba úprav RVP ZV. Hodně se diskutovalo o tom, zda příloha ano, či ne a jak. Velmi málo se veřejně nehovořilo o konkrétní podobě zapracování přílohy do RVP ZV.

Školy se obávaly nedostatku času na zvládnutí změn, na úpravu ŠVP, na odbornou přípravu. Základní školy praktické měly strach z rušení škol, ze snižování počtu žáků atd.

V polemice ASP s ministryní školství v roce 2015 se například uvádělo:

Nově je příloha LMP transformována do RVP ZV a žák může mít podle těchto [...] minimálních výstupů upraven obsah vzdělávání na základě doporučení ŠPZ [...] Pak tedy vyvstává otázka, proč se příloha ruší? Její obsah bude od září 2016 součástí RVP ZV a 'okleštěje' se pouze existence škol zřízených pro žáky s LMP, na kterých se nesmí vzdělávat žáci bez mentální retardace. Jaký je k tomu důvod, když na úpravu obsahu vzdělávání bude nově také nárok žáků bez mentální retardace.“ (Švancar, 2015, s. 4)

Příznačné pro celou situaci, která se protahovala a podporovala nejistotu škol je i vyjádření J. Zapletalové, vedoucí sekce III NÚV a hlavní garantky vyhlášky č. 27/2016 Sb. z konce roku 2015 (tedy přibližně 2 a půl měsíce před schválením upraveného RVP ZV) v článku *Obrázek školského poradenství se změní*:

Jak bude řešena otázka současných ZŠ praktických, do nichž chodí většinou žáci učící se podle přílohy RVP ZV s diagnostikovanou LMP a v nichž se třídy naplňují obvykle do 14 míst, není ještě zřejmé. Bude záležet na výsledné podobě RVP ZV po revizi související se zapracováním částí přílohy týkajících se vzdělávání žáků s LMP. Není to tak, že bychom prostě odmítli přílohu RVP ZV pro LMP a rozhodli se udělat všechno jinak. Na úpravě pracovala široká skupina lidí včetně zástupců ZŠ praktických a některá jejich doporučení byla směřovaná. Revidovaný RVP ZV nastavuje úroveň, která bude vhodná pro žáky s diagnostikovanou LMP [...] (Švancar, 2015c, s. 21)

V návaznosti na RVP ZV byly upraveny směrem k inkluzivnímu vzdělávání i RVP PV, RVP G, RVP SOV. Změny jednotlivých RVP a opatření ministryně, které je uváděly do praxe, lze nalézt na stránkách NÚV <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>; <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>; <http://www.nuv.cz/t/rvp-os>.

### 5.3.2 Další úpravy RVP ZV (2017)

V roce 2017 došlo k dalším dvěma úpravám RVP ZV s platností od 1. 9. 2017.

První úprava z května 2017 se týkala problematiky plavání. Ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova byly do 2. období doplněny dva očekávané výstupy:

- *TV-5-1-11 adaptuje se na vodní prostředí, dodržuje hygienu plavání, zvládá v souladu s individuálními předpoklady základní plavecké dovednosti;*
- *TV-5-1-12 zvládá v souladu s individuálními předpoklady vybranou plaveckou techniku, prvky sebezáchrany a bezpečnosti. (MŠMT, 2017a, s. 97).*

Byl tak narušen princip osnovení ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova (a v RVP ZV vůbec). Plavání se stalo jediným „sportem“, který ve výstupech částečně konkretizuje pohybové dovednosti, čímž jiné obecněji pojaté očekávané výstupy dubloval:

- TV-5-1-03 zvládá v souladu s individuálními předpoklady osvojované pohybové dovednosti = TV-5-1-11 zvládá v souladu s individuálními předpoklady základní plavecké dovednosti a TV-5-1-12 zvládá v souladu s individuálními předpoklady vybranou plaveckou techniku;
- TV-5-1-04 uplatňuje pravidla hygieny a bezpečného chování v běžném sportovním prostředí = TV-5-1-11 dodržuje hygienu plavání a TV-5-1-12 zvládá prvky sebezáchrany a bezpečnosti.

Adekvátní výstupy minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření nebyly k nově vloženým očekávaným výstupům formulovány. To může vést k tomu, že podle principu – k očekávanému výstupu RVP ZV není vymezena minimální doporučená úroveň pro úpravu očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření = daný výstup může být při úpravách IVP bez náhrady vypuštěn – mohou být i výstupy týkající se plavání vypuštěny (viz předchozí kapitola 5.3.1).

Do kapitoly 7.2 byla zařazena poznámka o realizaci plavání na 1. stupni ZŠ nejméně v rozsahu 40 vyučovacích hodin.

Celý zásah do RVP ZV byl výsledkem dlouhodobého lobbingu Asociace plaveckých škol (APŠ). Ta argumentovala tím, že v roce 2004 bylo plavání v učebních osnovách povinné a rozpracované do metodické řady. Pokud měla APŠ na mysli nejrozšířenější vzdělávací program před zavedením RVP ZV *Základní škola*, šlo o povinnost zařazení vyučovacího předmětu Tělesná výchova. Učivo podobně jako v RVP ZV bylo charakterizováno takto:

Výběr základního i rozšiřujícího učiva, je plně v pravomoci učitele, který zná nejlépe možnosti a potřeby žáků, prostorové i materiální podmínky školy [...] učební osnovy je třeba chápat jako propojený celek a naznačený výběr a využívání učiva [...], případně vypuštění některého námětu (při nedostatečných

prostorových a materiálních podmínkách školy a nižší úrovni žáků), jako krok, který není v rozporu z právními a bezpečnostními předpisy. (viz i kapitola 2.3.3)

MŠMT nereagovalo na zjištění tematické zprávy ČŠI realizované od 15. března do 6. dubna 2016, v níž se uvádělo, že „plavecký výcvik na 1. stupni organizuje v rámci výuky naprostá většina škol a u žáků, kteří plavání neabsolvují, je v 85,7 % případů důvodem zdravotní stav“ (*šlo hlavně o školy se žáky se zdravotním postižením – poznámka autora*). Experti upozorňovali i na nutnost zajistit podmínky pro plavání na všech základních školách a snížit podíl finanční spoluúčasti rodičů žáků na přepravě žáků do bazénů. Nejistota, zda budou moci být tyto podmínky naplněny, vedla nakonec v RVP ZV k zařazení poznámky pod čarou:

Ve výjimečných a odůvodněných případech (zejména nedostupnost bazénu z důvodu jeho rekonstrukce nebo nepřiměřená vzdálenost bazénu) je možné základní plaveckou výuku dočasně přesunout do jiného ročníku, příp. nerealizovat, pokud není možnost ji zajistit v rámci povinné školní docházky. (MŠMT, 2017a, s. 143)

Reálně se tak v praxi nemusí na základě této úpravy nic měnit.

Expert z plavecké katedry FTVS UK argumentovali i skutečností, že řada členů plaveckých škol má nižší plavecké vzdělání než učitelé a kvalita výuky nemusí být vždy zaručena.

Druhá úprava RVP ZV z června 2017 znovu souvisela s inkluzivním vzděláváním. V kapitole 5 a 8.1 se zpřesnilo 3 pasáže v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. Šlo o vztah mezi minimální doporučenou úrovní a očekávanými výstupy v RVP ZŠS a o náhradu části vzdělávacích obsahů některých vzdělávacích oborů jinými obsahy, nebo celého vzdělávacího obsahu některého vzdělávacího oboru jinými. V kapitole 8.2 byl doplněn odstavec, podle kterého se umožnilo v ŠVP upravit nebo nahradit vzdělávací obsah, jiným vzdělávacím obsahem, pokud to vyžadují speciální vzdělávací potřeby žáků a vyplývá to z doporučení ŠPZ. (MŠMT, 2017b, s. 148)

### 5.3.3 Revize RVP ZV (2013–2017)

Nové úpravy RVP ZV a také RVP PV byly ve shodě s koncepčními dokumenty (viz výše) zahájeny po dokončení a schválení úpravy RVP ZV v roce 2013. Práce na úpravách RVP ZV (RVP PV) byly zařazeny do plánu činnosti NÚV pod názvem *Inovace RVP*. Cílem úkolu byla koncepční příprava a realizace revizí RVP ZV (RVP PV)<sup>102</sup> a jejich případná úprava.

V roce 2013 se řešitelé zaměřili na vymezení koncepce úkolu a na základní postupy jeho realizace. V průběhu prvního čtvrtletí roku 2013 byla ustavena (ve spolupráci MŠMT a NÚV) tzv. *expertní skupina*, která měla být hlavním poradcem a garantem

<sup>102</sup> Původně se měla revize týkat jen RVP ZV a RVP PV, postupně se rozšířila na všechny RVP.

vhodného postupu při revizích a úpravách RVP ZV (RVP PV) i při komunikaci s veřejností<sup>103</sup>.

V průběhu roku 2013 byly především analyzovány dostupné zdroje, které obsahovaly informace o RVP ZV (RVP PV) a přinášely možné podněty pro případné úpravy těchto RVP. Na základě sběru dat byly vytvořeny dva podkladové materiály – *Souhrn námětů z dostupných zdrojů* a *Návrh záměrů změn RVP ZV a RVP PV a úkolů souvisejících s těmito změnami*, které byly projednány v gremiální poradě náměstka MŠMT pro vzdělávání.

V roce 2014 byl úkol týkající se revizi RVP ZV (RVP PV) zařazen do plánu NÚV pod názvem *Zpracování řešitelského záměru a zahájení přípravných kroků pro změny RVP ZV a RVP PV*. Především byly zjišťovány souvislosti problémů identifikovaných v *Souhrnu námětů z dostupných zdrojů*, u nichž nebylo ze zdrojových materiálů zřejmé, jaká případná úprava RVP ZV (RVP PV) by daný problém řešila (minimalizovala, odstranila). Jednalo se o: návaznost obou RVP; srozumitelnost některých užívaných pojmů, jednoznačnost částí RVP týkajících se tvorby ŠVP nebo učebního plánu; problematiku dostatečné podpory rovnosti a spravedlivosti v přístupu ke vzdělání; využitelnost částí obou RVP věnovaných podmínkám pro vzdělávání aj.

Podrobnější zjišťování probíhalo formou výběrového dotazníkového šetření na 42 MŠ a 37 ZŠ s cílem co nejlépe objasnit souvislosti daných problémů, najít jejich konkrétní pozadí a získat praktické zkušenosti škol s nimi. Detailnější zjišťování bylo vedeno pomocí řízených rozhovorů s vedoucími pracovníky škol. Výsledky zjišťování byly shrnuty v dokumentu *Souhrn ze zjišťování v mateřských a základních školách zaměřeného na předem identifikované problémy*.

Součástí úkolu v roce 2014 byla i příprava diskuze k sebraným námětům pro úpravy RVP ZV (RVP PV). Bylo připraveno prostředí na *Metodickém portálu RVP.CZ*, vytvořen odborný článek pro tento portál a do *Učitelských novin*. Spuštění diskuze se však odkládalo, návrh diskuze a obsah článku procházel opakovaně gremiální poradou náměstka MŠMT pro vzdělávání a úpravami. Nakonec se diskuze neuskutečnila a článek nebyl zveřejněn.

Rovněž se počítalo s vytvořením metodické podpory pro jakoukoli úpravu RVP, podobně jako při změnách RVP ZV v roce 2013 (viz kapitola 4.2.6). V rámci úkolu byla připravována koncepce *digitálního komentovaného RVP* (DIKOR), který by umožnil: sjednotit výklad některých částí RVP mezi MŠMT, NÚV a ČŠI; byl oporou pro pedagogickou veřejnost a fakulty vzdělávající pedagogy; propojoval by některé části RVP, což je v papírové podobě obtížné; přinášel by odkazy na praktické příklady ze ŠVP, z výuky, z hodnocení žáků atd.<sup>104</sup>

<sup>103</sup> Původními členy expertní skupiny byli: D. Dvořák, T. Janík, M. Picková, R. Šikulová, E. Šmelová, F. Tomášek, V. Václavík a zástupci MŠMT a NÚV. Složení skupiny se postupem času měnilo. Odešel T. Janík, nově se práce účastnily Z. Syslová, M. Bartoňová, E. Souralová, H. Stýblová.

<sup>104</sup> O metodické podpoře v následující kapitole 5.3.4.

V průběhu roku 2013 a 2014 se stala součástí úkolu také aktualizace „cyklických revizí RVP“ a z nich vyplývajících případných úprav RVP. Byl aktualizován text z roku 2010 (viz kapitola 4.3.2). Inovovaný materiál pod názvem *Organizace cyklických revizí RVP* byl v říjnu 2014 projednán se zástupci asociací ve vzdělávání. Zástupci 11 asociací, společností i sdružení, zástupci základních, středních a vysokých škol i zástupci ČŠI vyslovili s materiálem souhlas a doporučili jej MŠMT k využití. Na základě jednání byl text doplněn a předložen MŠMT ke schválení<sup>105</sup>. Následně mělo dojít k představení materiálu odborné veřejnosti, ale materiál byl opět pozastaven a dále upravován<sup>106</sup>.

V říjnu 2015 byl v NÚV připraven zcela přepracovaný materiál s názvem *Systém cyklických revizí kurikulárních dokumentů na státní úrovni*, který se více zaměřoval i na střední odborné vzdělávání.

V roce 2016 následovaly další „upravené“ texty. V březnu byl schválen materiál *Tvorba a revize kurikulárních dokumentů pro předškolní, základní a střední vzdělávání na národní úrovni* a v prosinci materiál *Návrh pojetí revizí kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání (PV, ZV, SV) a střední odborné vzdělávání v letech 2016–2020*. Tento materiál už konkretizoval revize pro následující období a stal se v roce 2017 základem pro odstartování procesu revizí RVP ve všeobecném i odborném vzdělávání. Revize by měly probíhat do roku 2020<sup>107</sup>.

Z tohoto dokumentu zde uvádíme některé myšlenky, které se týkají všeobecného, respektive základního vzdělávání.

V úvodu autoři dokumentu specifikovali problémy, které má revize vyřešit („dotáhnout“). Uvedli, že „současné RVP neplní dostatečně standardizační funkci“. Argumentovali tím, že bylo nutné vytvořit konkrétnější „standarty“ a začlenit je do RVP ZV<sup>108</sup>, respektive zpracovat katalogy pro přijímací a maturitní zkoušky. Dále uvedli, že „míra volnosti promítnutí požadavků RVP do ŠVP je poměrně velká a RVP obsahují někdy vágní nebo obecné formulace, kontrolní orgány se tak mohou zabývat víceméně pouze formálním souladem kurikul na národní a školní úrovni, protože výsledky učení žáků jsou zásadně ovlivňovány především kvalitou zpracování a požadavky konkretizovanými v ŠVP. Jsou tedy (výsledky) v různých školách velmi rozdílné, jak co se týká dosahované úrovně, tak časového rozvrhu i klasifikace známkami<sup>109</sup>“. Jako další

<sup>105</sup> Materiál byl zaslán do porady ředitelů skupiny 2 MŠMT v prosinci 2014 a projednán dne 7. 1. 2015 s možností vytvořit do budoucna vzorové ŠVP. Následně byl zaslán do porady vedení MŠMT, ale nebyl projednán.

<sup>106</sup> Vzhledem k určité nerozhodnosti a malé akčnosti MŠMT expertní skupina na počátku roku 2015 zanikla.

<sup>107</sup> Někdy se uvádí termín revizí RVP do roku 2021 nebo 2022.

<sup>108</sup> Důvody začlenění „standardů pro základní vzdělávání“ srovnej s textem v kapitolách 4.4.1 a 4.4.2.

<sup>109</sup> Rozdíly ve zpracování ŠVP mohou být, ale školy by vždy měly usilovat o dosažení stejných očekávaných výstupů formulovaných v RVP. To ŠVP a práci učitelů sjednocuje. Pokud jsou rozdíly v dosahované úrovni vzdělávání, jsou spíše odrazem organizace práce na škole, zvolených metod ve výuce, kvalit učitelů, jejich spolupráce atd. To RVP, ani ŠVP neovlivní.

problém bylo uvedeno, že „RVP jsou poměrně rozsáhlé, učitelé jimi nejsou přímo ovlivňováni, pracují s nimi zpravidla pouze při tvorbě ŠVP, a i pro rodiče, žáky a laickou veřejnost jsou málo srozumitelné“<sup>110</sup>. (NÚV, 2016a, s. 1)

Změny v RVP by měly podle „návrhu pojetí“ vést „ke zvýšení kvality výuky a k transparentnosti výsledků učení žáků“.

Prostředkem by měly být:

*srozumitelnější popis cílů vzdělávání*, tzn. jasněji vymezit očekávané cíle vzdělávání jako referenční body pro sledování pokroku v učení srozumitelné pro žáky a studenty, rodiče, zaměstnavatele i veřejnost a *modernizace systému hodnocení* na úrovni dítěte, žáka, studenta, tzn. rozvíjet evaluační nástroje k monitoringu všech aspektů žákova výkonu [...] s ukázkami vyhodnocených žakovských prací.

Tento přístup umožňuje podle návrhu pojetí

zachování dvoustupňové tvorby kurikulárních dokumentů – RVP na národní úrovni vymezuje časový rámec (zejm. učební plán) a jádro (základ) očekávaných výsledků učení žáků jako objednávku státu vůči vzdělávacímu systému, která bude na národní úrovni sledována a vyhodnocována. (NÚV, 2016a, s. 2–3)

Jako hlavní charakteristiky revizí dokument uvedl (kráceno):

- *orientaci na žáka, respektive na očekávané výsledky učení* – nemělo by tedy jít o cíle vzdělávání definované pro učitele, tj. k čemu má učitel žáky vést, ale o výsledky učení definované pro žáky, co má žák prokázat, že umí a jak to bude ověřováno [...] v RVP bude definováno pouze „jádro“ výsledků učení požadovaných státem, kterých mají žáci dosáhnout během daného období vzdělávání“ – chápáno jako evaluační standard na národní úrovni;
- *ověřování dosažených výsledků učení* – posun od tradičních způsobů ověřování a hodnocení žáků k hodnocení založenému na předvedení získaných kompetencí v autentických nebo simulovaných situacích [...] pro každý výsledek učení formulovaný v RVP bude současně navrženo, jakým způsobem bude ověřován, resp. čím/jak žák prokáže, že daný výsledek učení zvládl na požadované úrovni;
- *zařazení ilustrační části RVP* (vedle normativní), tj. ilustrovat formulace očekávaných výsledků učení příklady učebních činností a ukázkami prací žáků s komentáři k těmto ukázkám, které vyjadřují míru dosažení požadovaného výkonu. (NÚV, 2016a, s. 3–4)

Návrh struktury RVP a návrh integrace oblastí všeobecného vzdělávání a klíčových kompetencí je zařazena v přílohách ke kapitole 5 (přílohy E1–E3).

V roce 2017 začala při NÚV pracovat *konceptní odborná skupina pro revize RVP* a již dříve *skupiny oborových didaktiků, skupina pro vzdělávání žáků se SVP, skupina pro úpravu průřezových témat* atd.

<sup>110</sup> Jde o opakovanou diskuzi, zda mají být RVP dokument pro učitele (podklad pro jejich práci), nebo i pro širší veřejnost.



V koncepční skupině se projednávaly otázky týkající se<sup>111</sup>:

- cílů vzdělávání ve vazbě na cíle školského zákona a cíle současných RVP;
- potřeby (nepotřeby) Národního programu vzdělávání (viz kapitoly 3.1.3, 3.2.1 a další);
- očekávaných výsledků učení a jádra vzdělávacího obsahu, které by mělo zvládnout 80 % žáků<sup>112</sup>;
- uzlových bodů pro vymezení výsledků učení;
- širšího pojetí klíčových kompetencí formulovaných Evropskou komisí v lednu 2018;
- vazby vzdělávacích oblastí RVP na klíčové kompetence a průřezová témata;
- současných ŠVP (jejich významu a potřebnosti) a možnosti vytvoření modelových ŠVP;
- odbourání přijímacích zkoušek na SŠ;
- potřeby nezávislého manažera celého procesu revizí (např. ze zahraničí), který by nebyl „svázán“ s NÚV, MŠMT atd.

Do doby ukončení práce na této publikaci byly k dispozici určité náměty (příklady), ale ne ještě zcela jednotné způsoby zpracování jednotlivých částí RVP.

Na webu NÚV byly zveřejněny 2 soubory vstupních materiálů: *Návrh pojetí revizí (všeobecné vzdělávání)* a *Návrh pojetí revizí (odborné vzdělávání)*.

V Návrhu pojetí revizí všeobecného vzdělávání (nuv.cz › témata › rámcové vzdělávací programy) byly uvedeny články:

- *Předběžný plán prací na (2017–2020)* (<http://www.nuv.cz/t/plan>);
- *Proč revize Rámcových vzdělávacích programů* (<http://www.nuv.cz/t/proc-revize>);
- *Co se myslí revizí rámcových vzdělávacích programů* (<http://www.nuv.cz/t/co-se-mysli-revizi>);
- *Co je cílem revize* (<http://www.nuv.cz/t/co-je-cilem>);
- *V čem bude revize spočívat* (<http://www.nuv.cz/t/v-cem>).

Dále byly zveřejněny podkladové studie ke 4 průřezovým tématům, Studie porovnávací segment kurikul Finska a ČR vzhledem k žákům se SVP a Nový rámec výuky informatiky.

---

<sup>111</sup> Situace na počátku roku 2018.

<sup>112</sup> Skupina se znovu inspirovala i vzdělávacím programem Reálná škola M. Macháčka (viz kapitola 2.3.6)

Anketa k revizím RVP z přelomu srpna a září 2017, kterou zveřejnil NÚV na svých webových stránkách, se zúčastnilo 932 respondentů. Z nich 772 byli pedagogové – ze ZŠ 62 %, z MŠ 18 %, ze SOŠ 10 %, ze ŠS všeobecného zaměření 7 % a asi 3 % z VOŠ a VŠ. Přes 60 % všech respondentů se vyjádřilo pro revizi (nejvíce SOŠ cca 75 %), jako rozhodně nepotřebnou vidělo revizi 16 % účastníků ankety. Největší podporu mělo omezení vzdělávacího obsahu a aktualizace zastaralého obsahu, necelá třetina respondentů by byla pro vymezení konkrétních výsledků učení a propojení výsledků učení s klíčovými kompetencemi. Vymezení uzlových bodů pro dosažení výsledků učení mělo přibližně 50% podporu v 5. ročníku ZŠ, téměř 70% podporu v 9. ročníku ZŠ a přibližně 60% podporu u středního všeobecného vzdělávání. Ostatní navrhované uzlové body byly preferovány z 10 až 20 %, ale u většiny skupin respondentů podpora nedosáhla 20 %. Potřebnost metodických materiálů se pohybovala mezi 30 a 40 %.

Oborové skupiny zpracovaly (dokončovaly) vstupní studie s názvem *Revize RVP – přípravné činnosti (Analyticko-koncepční studie k problematice xxx.)*<sup>113</sup>. Některé ze studií by měly být zveřejněny. Studie byly strukturovány takto:

- analýza začlenění problematiky do RVP;
- analýza dosahovaných výsledků učení;
- analýza ŠVP; monitoring zahraničních zkušeností;
- sběr a analýza podnětů zainteresovaných aktérů;
- analýza výsledků výzkumu; analýza strategických materiálů;
- studium veřejně zaujímaných postojů;
- návrh na začlenění dané problematiky do revidovaných RVP;
- SWOT analýza revizí dané problematiky. Některé studie mají být zveřejněny (viz výše).

Oborové skupiny (matematika, ICT) již připravily návrh očekávaných výsledků učení pro svůj obor vzdělávání<sup>114</sup>.

Z jednání a dostupných informací na přelomu roku 2017 a 2018 nebylo zatím zcela patrné:

- jak budou konkrétně propojeny klíčové kompetence (KK) a vzdělávací oblasti (VO) – proč mají být jednotlivé KK přiřazovány ke konkrétním VO;
- jak bude formulováno jádro vzdělávání;

---

<sup>113</sup> Za xxx je možné doplnit názvy vzdělávacích oborů RVP ZV nebo vzdělávání žáků se ŠVP a žáků nadaných.

<sup>114</sup> Zcela jasná společná pravidla pro formulace očekávaných výsledků učení v dané etapě revizí autor publikace nezískal.

- zda budou očekávané výsledky učení skutečně formulovány v uzlových bodech PV, 3., 5., 7., 9. ročník ZŠ a SŠ<sup>115</sup>;
- jak bude řešena problematika očekávaných výsledků učení u žáků se SVP a žáků nadaných;
- jak se budou měnit a začleňovat průřezová témata atd.

Především pak nebylo zatím ujasněno, jak bude řešena propagace revizí a jak bude probíhat seznámení učitelů a veřejnosti s probíhajícím procesem revizí a se změnami RVP.

V prosinci roku 2017 byl zveřejněn dokument Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Expertní skupina<sup>116</sup> ustavená MŠMT měla „provést nezávislé a objektivní posouzení vývoje vzdělávací politiky vzhledem k prioritám a cílům vytyčeným ve Strategii 2020“, dále měla „analyzovat dopady opatření navazujících na Strategii v rámci celkových změn vzdělávacího systému v ČR, a to i v kontextu evropských a globálních trendů“.

Hodnotící zpráva obsahuje 3 části: I. analýzu celkového rámce Strategie 2020; II. analýzu obsahu a implementace Strategie 2020; III. strategické linie vyplývající z provedené analýzy pro období po r. 2020.

Každý dílčí cíl Strategie 2020 je v hodnotící zprávě podroben analýze z těchto pohledů: vhodnost dílčích cíle a navržených opatření; možnost posoudit plnění opatření; zhodnocení realizovaných opatření; doporučení dalšího postupu a strategických kroků.

Přestože je dokument velmi zajímavý a pro vzdělávací strategii významný, odkazujeme zde pouze na skutečnosti týkající se kurikulární problematiky (i když mnohé analyzované cíle a doporučení Strategie 2020 s touto problematikou úzce souvisejí – modernizace počátečního vzdělávání učitelů a vstupního vzdělávání ředitelů; další vzdělávání a metodická podpora učitelů a ředitelů; modernizace systému hodnocení na úrovni dítěte, žáka a studenta; modernizace hodnocení na úrovni školy aj.).

V části zprávy, v níž se hodnotí dílčí cíl 3.2.5 Strategie 2020 „Srozumitelněji popsat cíle vzdělávání“ a navrhovaná opatření pro jeho realizaci se uvádí:

Pomyslným spojovacím článkem mezi někdejší kurikulární reformou a současným nastolením problému kurikula je myšlenka „revizí kurikula“ [...] Ta byla v kontinuitě kurikulární reformy představena již v roce 2010 jako systém cyklických revizí kurikula na základě vyhodnocení podnětů z praxe, pedagogického výzkumu apod. Dílčí revize ve smyslu aktualizace vybraných oblastí kurikula

<sup>115</sup> Především není zdůvodněno, proč by mělo být tolik uzlových bodů v průběhu základního vzdělávání a jaký dopad to bude mít na alternativní programy typu Montessori, Waldorská škola aj., na vzdělávání žáků se SVP atd.

<sup>116</sup> Členy expertní skupiny byli: vedoucí skupiny I. Stuchlíková, O Kaščák, T. Janík, D. Greger, T. Katrňák, K. Šíma, A. Veselý, I. Smetáčková, J. Hrubá, D. Münich, J. Matoušová a J. Staša. Skupina byla ustavena v lednu 2017 a práci zahájila v únoru 2017.

(cíle a obsahů) se sice odehrávaly [...], nicméně k významnějším posunům v kurikulární politice a v kurikulu samotném nedošlo. K významnější změně kurikulární politiky a pojetí kurikula je nakročeno v současné době, můžeme-li tak soudit z materiálu NÚV (viz výše kap. 5.3.3 – pozn. autor) [...] Materiál je výrazně diskontinuítní, jakkoliv budí zdání kontinuity používáním termínu „revize kurikula“. Deklaratorně se hlásí k široce akceptované myšlence revizi kurikula, avšak ve skutečnosti možná předjímá přehodnocení přístupu k tvorbě kurikula a jeho funkce ve školském systému. Není jasné, zda revize kurikula mají směřovat k vytvoření podmínek pro rozpracování systému testování vzdělávacích výsledků žáků, či zda má jít o formulační úpravy vedené záměrem učinit kurikulární dokumenty přístupnější (srozumitelnější) učitelům. Je otázkou, do jaké míry může napomoci prosazení přístupu k řízení školského systému odvozaného od výstupů, jehož ústředním mechanismem jsou kurikulární standardy a související testovací procedury. Přístup řízení odvozaného od výstupů byl (nejen) v evropských školských systémech zaváděn zejména po tzv. šoku ze studií PISA a dnes některé země reportují jeho nepříznivé důsledky spočívající v posílení normativní funkce kurikula, ve fenoménu “teaching to the tests”, v prohloubení instrumentálnosti v učení a v odklonu od vzdělávání v jeho humanistickém pojetí. V tomto kontextu je zřejmě třeba chápat i opatření (jasněji vymezit očekávané cíle vzdělávání...).

**K opatření Strategie 2020 vytvořit zastřešující kurikulární dokument pro oblast předškolního až vysokoškolského vzdělávání zpráva uvádí:**

Vytvořit zastřešující kurikulární dokument je v situaci kurikulárně nenavazujícího, fragmentovaného a deregulovaného školského systému ambicí poměrně iluzorní a pro současnou správu vzdělávání zřejmě i neproduktivní. Takový dokument by mohl mít spíše jen deklaratorní význam. Naopak smysl by dal v kompetenčně jasné a stupňovitě navazující a zároveň přístupné školské soustavě, které však je z výše uvedených důvodů obtížné docílit.

**Další opatření hovořící o potřebě vyhodnocení praktických zkušeností s kurikulární reformou a o vytvoření mechanismu pro shromažďování podnětů k úpravě kurikulárních dokumentů a stabilní odborné platformy pro jeho vyhodnocování jsou hodnocena takto:**

Vyhodnocování zkušeností bylo v některých aspektech naplňováno již v době tvorby Strategie 2020, a to zejména příspěvkem výzkumných týmů na pedagogických fakultách v těsnější či volnější spolupráci s NÚV. [...] Další výzkumy zaměřené především na oblast základního vzdělávání se v současné době zpracovávají – je přitom paradoxní, že jsou financovány Grantovou agenturou ČR, namísto toho, aby se jednalo o projekty resortního výzkumu financovaného MŠMT, které by bylo možné zacílit s ohledem na potřeby vzdělávací politiky. Tato potřeba by měla být v Strategii 2020 konkrétně definována spolu s eklerací výzvy směrem k institucím, které jsou schopné takové výzkumy realizovat. Strategické řízení resortního výzkumu by např. umožnilo zaměřit jeho pozornost tak, aby v souladu s předpokladem Strategie 2020 napomáhal získávat poznatky a podněty k úpravě kurikulárních dokumentů. [...] Metodický portál RVP.CZ by přitom mohl být jednou z funkčních platform pro vyhodnocování podnětů. Diskontinuita, resp. nekoncepčnost v oblasti kurikulární politiky na NÚV a MŠMT vedla k tomu, že tyto záměry zůstaly na půli cesty.

**Hodnotící zpráva k tomuto cíli doporučuje:**

Jakkoliv se z textu Strategie 2020 může jevit, že problém kurikula není aktuální, neboť kurikulární reforma byla „vyřešena“ v etapě vzdělávací politiky určované tzv. Bílou knihou, opak je možná pravdou. Jak jinak si vysvětlit intenzivní diskuse vedené na různých fórech a mezi různými skupinami veřejnosti (vč. rodičovské) na téma: „(k) čemu učit ve škole“? Kurikulum by mělo být předmětem odpovídající pozornosti vzdělávací politiky i v nejbližším období, což ovšem nutně neznamená usilovat o vytvoření národního vzdělávacího programu, jak požaduje Strategie 2020 [...] Spíše než směřovat v kurikulární tvorbě vertikálně vzhůru (ke stále obecnějším dokumentům), je zapotřebí rozpracovat kurikulární

rámce směrem dolů (ke konkretizaci pro praxi), což nutně neznamená redukovat kurikulum do podoby podkladu pro (plošné) testování. Výše konstatované koncepční nejasnosti v pojetí tzv. „revizi kurikula“ je třeba tematizovat v širší odborné diskusi se zapojením dalších aktérů, kterých se týká (např. rodiče, zaměstnavatelé). Pojetí kurikulárního rámce na straně jedné a kurikulárního jádra na straně druhé je třeba znovu vymezit ve vzájemných souvislostech a na pozadí měnících se přístupů k tvorbě kurikula v globálním měřítku. Konkrétně to předpokládá porozumět souvislostem mezi určitými typy kurikula a určitými přístupy k řízení školských systémů, nahlédnout možné zisky i možná rizika určitých opatření (např. testování) a založit rozhodování ve věcech kurikulární politiky na expertní základně, což mj. předpokládá posílit výzkum v oblasti kurikula. Výzkum kurikula a jeho proměn by měl být součástí agendy resortního výzkumu, pro nějž však MŠMT nemá vypracovanou koncepci, a tudíž ani zjištěno financování.

Co je mezi opatřeními zcela opomenuto a mělo by být řešeno, je problematika učitelů jako aktérů kurikula a jejich podpory – zejména chybí provázanost kurikulární problematiky ve vztahu ke kvalitě výuky, resp. k podpoře produktivní kultury učení přímo ve školních třídách. Naplnění tohoto cíle by mohl napomoci např. systémový projekt Podpora práce učitelů (PPUČ) či další projekty MŠMT, resp. jeho přímo řízených organizací – to ovšem za předpokladu, že v těchto projektech budou řešena skutečná kurikulární témata a nikoliv témata s touto problematikou nesouvisející. To je obecnější a vážný problém kurikulárního ústavu (NÚV) – kapacita kmenové činnosti zaměřené na tvorbu a revizi kurikula se pod tlakem úkolů vyplývajících z operačních programů přesouvá do projektů řešících mnohdy (módní) témata bez zřejmé kontinuity a souvislosti s původním posláním ústavu.

V době uzávěrky tohoto upraveného vydání publikace zveřejnil SKAV materiál k revizím RVP s názvem *Stanovisko SKAV k probíhající revizi RVP*. Jako kritický materiál uvádí:

Plán prací navrhuje postupovat tak, že k takto formulovaným cílům vůbec nemůže dospět. Počítá s formulací výsledků učení pro jednotlivé uzlové body pro každou vzdělávací oblast zvlášť prostřednictvím nezávislých skupin expertů. I kdyby se podařilo popsat spojitosti a vhodným způsobem implementovat aktualizovaná průřezová témata, tento postup vede k tomu, že dojde k enormnímu tlaku na růst objemu vzdělávacího obsahu a vyvolá soubor expertů snažících se upřednostnit svůj obor.

Výše deklarované důvody pro revizi (vývoj světa) však jednoznačně vyvolávají potřebu omezení objemu vzdělávacího obsahu (kognitivních složek) ve prospěch nekognitivních (funkčních) složek poznání (měkkých kompetencí). Naplnění tohoto cíle vyžaduje jasné počáteční definování rámce, v němž se musí celá revize realizovat. Za naprosto nezbytné považujeme urychlené systémové zakotvení revize RVP nejlépe prostřednictvím školským zákonem předpokládaného Národního programu vzdělávání (srovn. s hodnocením potřeby vzniku NPV ve výše uvedené zprávě, která hodnotí Strategii 2020 – pozn. autora). V této souvislosti je naléhavě třeba vyjasnit roli a existenci ministerské Rady pro revize RVP, o jejíž činnosti nám dosud není nic známo. (SKAV, 2018, s. 1)

SKAV deklaroval připravenost se na revizích RVP podílet. Je možné, že intenzivní spolupráce v další etapě revizí RVP dané problémy uspokojivě vyřeší.

### 5.3.4 Metodická podpora

Stejně jako v roce 2013 byl i v roce 2016 připraven na Metodickém portálu RVP.CZ tzv. *Průvodce upraveným RVP ZV*<sup>117</sup>. Na stránky portálu byly zařazeny všechny části RVP ZV s vyznačenými změnami a komentáři k úpravám RVP ZV. Dále byly vloženy

<sup>117</sup> Zpracován byl i Průvodce upraveným RVP PV.

informace k úpravám ŠVP a ke konkretizaci výstupů minimální doporučené úrovně. Součástí průvodce jsou i specifické informace ke vzdělávání žáků s LMP, s poruchami učení, s poruchami chování, s narušenou komunikační schopností, se sluchovým postižením, se zrakovým postižením, s poruchami autistického spektra, s tělesným postižením a s odlišným mateřským jazykem, včetně příkladů a videozáznamů z výuky. Doplněny by měly být příklady PLPP a IVP a ukázky z práce s nadanými a mimořádně nadanými žáky. Součástí stránek jsou i odpovědi na často kladené dotazy.

Za významnou metodickou pomoc pro vzdělávání žáků se SVP lze považovat i výstupy z projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*, jehož manažerem byl T. Hartl a hlavním řešitelem J. Michalík. V projektu bylo vydáno 8 *Katalogů podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů zdravotního znevýhodnění nebo sociálního znevýhodnění* (úplný přehled katalogů viz přílohy ke kapitole 5, příloha 15) a přes 30 metodik. Katalogy se měly stát podkladem pro přílohu vyhlášky č. 27/2016 Sb., ale byly přepracovány III. sekcí NÚV<sup>118</sup>.

Významnou metodickou pomocí byly po roce 2016 i semináře pro učitele a pracovníky ŠPZ pořádané NÚV a NIDV, které se v oblasti inkluzivního vzdělávání týkaly problematiky legislativních změn, úprav RVP ZV, přípravy IVP a PLPP, práce se žáky s různou potřebou podpory atd.

## 5.4 Standardy (2013–2017)

Po vydání materiálu *Standardy pro základní vzdělávání: postavení standardu – návrh na jeho využití – návrh komunikační strategie* v roce 2013 a začlenění standardů některých vzdělávacích oborů do RVP ZV (viz kapitola 4.4.2), bylo rozhodnuto doplnit všechny Standardy pro základní vzdělávání o *metodické komentáře a úlohy* ke standardům.

Metodické komentáře měly pro všechny vzdělávací obory jednotnou strukturu, takže obsahovaly:

- úvodní charakteristiku daného vzdělávacího oboru ve vazbě na standardy;
- specifika obtížnosti ilustrativních úloh (minimální, optimální a excelentní);
- charakteristiku vztahující se k danému očekávanému výstupu;
- samotný očekávaný výstup z RVP ZV;
- indikátory standardu pro základní vzdělávání;

---

<sup>118</sup> Svou roli zřejmě hrála rivalita mezi J. Zapletalovou a J. Michalíkem: mezi dvěma nositeli projektů z prostředků ESF.

- ilustrativní úlohy na různých úrovních obtížnosti;
- správné řešení jednotlivých úloh;
- metodický komentář k danému typu úlohy, k obtížnosti úlohy, ke způsobům řešení, poznatkům ze škol atd.;
- ukázkou žakovského řešení dané úlohy a komentář k dané ukázkě (jen u některých úloh). (NÚV, 2016b)

Standardy pro základní vzdělávání s metodickými komentáři byly zveřejněny na Metodickém portálu RVP.CZ v sekci Digifolio na stránce Standardy a rovněž na webu NÚV (<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9832>). Jejich využití je v kompetenci škol. (příklad v přílohách ke kapitole 5, příloha 16)

## 5.5 Zhodnocení daného období

Období přechodu na inkluzivní vzdělávání bylo jedno z nejbouřlivějších etap od sledovaného roku 1989. Systém inkluzivního (společného) vzdělávání a přímé podpory žáků se SVP a žáků nadaných byl na jednu stranu vítán a považován za vhodný krok, na druhou stranu přinesl řadu pedagogických nejistot jak v řadách učitelů jednotlivých stupňů vzdělávání, tak mezi rodiči žáků. Přímou existenční nejistotu nastolilo zavádění tohoto systému u pedagogů ZŠ praktických a u pracovníků ŠPZ.

Velký vliv na vytvoření této situace měla některá média, která se snažila ukázat inkluzivní vzdělávání jako nevhodné či dokonce pro české školství škodlivé až devastující. Šlo především o články v *Blesku*, *MF DNES*, internetovém deníku *Echo24* aj. Rovněž na politické scéně se objevila řada odpůrců. Přímý nesouhlas s inkluzivním vzděláváním vyjádřil prezident M. Zeman, odmítnutí inkluze zahrnulo do své volební kampaně ODS, významní odpůrci byli i mezi koaličními politiky, kteří schvalovali novelu školského zákona a navazující vyhlášku.

Svůj podíl na neklidné situaci mělo i MŠMT a další aktéři celého procesu zavádění inkluzivního vzdělávání a rušení přílohy RVP ZV-LMP. Opakovaly se některé situace a chyby, které provázely i minulé období a které byly popsány už i v předchozích kapitolách, možná jen tentokrát ve větší míře než dříve.

Jednalo se o:

- častou výměnu ministrů – 7 ministrů od roku 2013 do roku 2017 (viz samostatná příloha);
- váhání nad konkrétním řešením problematiky inkluzivního vzdělávání v začátku daného období, kdy byl tlak různých iniciativ, Evropské komise a médií ještě relativně malý;

- nedostatečnou informovanost veřejnosti a pedagogů v počátku i průběhu celého procesu ze strany MŠMT a nedostatečnou korekci různých „poplašných zpráv“;
- počáteční „přešlapování“ a koncepční nejasnosti s řešením dané situace, poté hektické zpracovávání materiálů, jejich průběžné rychlé změny a úpravy;
- krácení času pro přípravu metodických podkladů a proškolení učitelů i pracovníků ŠPZ;
- pouhé „překlopení“ přílohy RVP ZV-LMP do RVP ZV, bez podstatné úpravy, čímž se sice splnil „politický úkol“ odstranit přílohu, ale v RVP ZV se propojily texty dvou materiálů původně připravovaných s jiným záměrem;
- výraznou rivalitu mezi stěžejními pracovišti (Praha – Olomouc), které získaly velké projekty v oblasti inkluzivního vzdělávání;
- lobbing ze strany iniciativ a asociací; nátlak formou otevřených dopisů a výzev jednotlivců i organizací a iniciativ;
- vícekolejnost přípravných činností a jejich ne vždy koncepční řízení a propojení;
- direktivní zásahy do úprav RVP ZV ze strany vedení NÚV a MŠMT atd.

Inkluzivní vzdělávání s využitím podpůrných opatření a upravený RVP ZV (i ostatní upravené RVP) se podařilo zavést do škol. *Tematická zpráva ČŠI* zjišťující stav inkluze po prvním roce od zavedení inkluzivního vzdělávání (2016/2017) konstatovala, že nedošlo k žádným „katastrofickým“ scénářům a počty žáků se SVP se v ZŠ zásadně nezvýšily.

Jako *pozitivní zjištění* tematická zpráva uvedla (kráceno), že (se):

- zvýšil počet škol ZŠ a SŠ vzdělávajících žáky se SVP;
- školy využívaly systém poradenských služeb a promyšleně využívaly podpůrná opatření;
- zvýšil podíl hodin, v nichž byl zaznamenán individuální přístup k žákům;
- zlepšila spolupráce učitelů a asistentů pedagoga;
- 70,3 % ZŠ a 63,9 % SŠ mělo zpracováno strategii naplňování rovných příležitostí;
- školní akce byly přístupné všem žákům;
- podpůrná opatření byla realizována i ve většině družin a školních klubů. (ČŠI, 2017, s. 34)

Jako *negativa* tematická zpráva ČŠI označila (kráceno):

- výrazný nárůst administrativy;



- pořizování podpůrných pomůcek provázené značnou neefektivností – za různé ceny, a to i těch pomůcek, které už na škole byly (více stejných pomůcek pro jednoho žáka) atd.;
- malou účast učitelů na školení k inkluzivnímu vzdělávání;
- předávané informace na školení často za nejasné a nejednotné;
- nedostatek asistentů pedagoga, případně jejich nízkou úroveň;
- formální naplňování IVP na některých školách a nedostatečné uplatňování PO ve výuce;
- problémy se zajištěním předmětů speciálně pedagogické péče;
- nejasná doporučení ŠPZ pro některé školy.

ČŠI *doporučila* (kráceno):

- sjednotit výklad právních předpisů, metodických materiálů a doporučení pro inkluzivní vzdělávání;
- zintenzivnit metodickou podporu pro školy, školská zařízení a ŠPZ;
- rozšířit nabídku vzdělávání pro pedagogy škol a zaměstnance ŠPZ;
- podpořit personální podmínky na školách;
- zjednodušit administrativu spojenou s poskytováním PO, zejména PLPP a IVP. (ČŠI, 2017, s. 34)

Positivně bylo možné hodnotit přípravu Průvodce upraveným RVP ZV na Metodickém portálu RVP.CZ a konzultační pomoc NÚV a NIDV v dané oblasti: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6433>.

Výraznou metodickou podporou byly i všechny publikace vzniklé v rámci projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. Některými učiteli však byla tato podpora hodnocena jako „rozsáhlá a pro potřeby výuky náročná“.

Rovněž je třeba hodnotit pozitivně vzdělávání učitelů a pracovníků ŠPZ realizované NÚV a NIDV, i když se oproti původním předpokladům opozdilo.

Rozsáhlejší revize všech RVP byly v době ukončení tohoto textu na samém počátku. Přesto lze konstatovat, že se objevily některé názory polemizující s dosavadním řízením a postupem prací.

Šlo především o:

- některé nejasnosti v pojetí revizí (nejen čeho skutečně se revize dotkne, ale především proč, jak se to projevívá v úpravě RVP – klíčové kompetence, očekávané výsledky učení, průřezová témata, vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných);

- absenci diskuze nad smyslem a zaměřením revizí (dotazníkové šetření na přelomu prázdnin a začátku školního roku 2017/2018 nelze považovat za dostačující);
- malou informovanost veřejnosti o konkrétních záměrech a dílčích výsledcích procesu revizí;
- předpokládanou větší závaznost vzdělávacího obsahu a hodnocení žáků na větším počtu uzlových bodů, což by mohlo vést k nižší pedagogické autonomii a znesnadnění práce škol vzdělávajících podle alternativních programů;
- nejasnou roli MŠMT zaviněnou zřejmě nestabilitou vlády v demisi;
- netransparentnost Rady pro revize RVP; rezignaci na propagaci předpokládaných změn a na včasné „vysvětlení“ změn učitelům na jednotlivých stupních škol (podle vyjádření odpovědné pracovnice NÚV na kulatém stole SKAV v počátku roku 2018);
- vícekolejnost prací bez jasného sjednocení základních principů úprav u všech autorů participujících na revizích;
- malou finanční podporu celého procesu revizí, především její propagace a vysvětlování jednotlivých kroků.

Proces revizí byl v době ukončení prací na této publikaci v počáteční fázi a je možné předpokládat, že řada problémů bude postupně uspokojivě vyřešena.

## 5.6 Přehled použité literatury – kapitola 5

- ČŠI (2017). *Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017. Tematická zpráva*. Praha: ČŠI. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/7734c437-a133-4411-b8b6-ed11776ad4fe/tz-spolecne-vzdelavani-16-10-2017.pdf>
- MPSV (2014). *Strategie sociálního začleňování 2014–2020*. Praha: MPSV. Dostupné z <https://www.mpsv.cz/cs/17081>
- MŠMT (2012). *Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice*. Praha: MŠMT. Dostupné z [msmt.cz/file/25872/download/](https://msmt.cz/file/25872/download/)
- MŠMT (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha: MŠMT. Dostupné z [vzdelavani2020.cz/](http://vzdelavani2020.cz/)
- MŠMT (2015a). *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018*. Praha: MŠMT. Dostupné z [vzdelavani2020.cz/](http://vzdelavani2020.cz/)
- MŠMT (2015b). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*. Praha: MŠMT. Dostupné z [vzdelavani2020.cz/](http://vzdelavani2020.cz/)
- MŠMT (2016). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z [nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)
- MŠMT (2017a). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z [msmt.cz/file/41216/](https://msmt.cz/file/41216/)
- MŠMT (2017b). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z [msmt.cz/file/43792/](https://msmt.cz/file/43792/)
- NÚV (2016a). *Návrh pojetí revizí kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání (PV, ZV, SV) a střední odborné vzdělávání v letech 2016–2020*. Praha: NÚV (archiv autora).
- NÚV (2016b). *Metodické komentáře a úlohy ke Standardům ZV*. Praha: VÚP (soubor dokumentů pro jednotlivé vzdělávací obory). Dostupné z <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9832>
- SKAV (2018). *Stanovisko k probíhající revizi RVP*. Dostupné z [skav.cz/](http://skav.cz/)
- Stuchlíková, I. et al (2017). Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Dostupné z <http://www.vzdelavani2020.cz/det/81/hodnoceni-naplnovani-strategie-vzdelavaci-politiky-cr-do-roku-2020.html>
- Štech, S. (2013). Politické zasahování do práce psychologů je nebezpečné. *Učitelství* 116(2), 10–11.
- Šteflová, J. (2014). Jak vidí novelu ředitelů základních škol. *Učitelství* 117(43–44), 8–9.
- Štech, S. (2016). Kraje se mračí. *Učitelství* 119(6), 22–23.
- Švancar, R. (2013). Rok a půl skrývaná jména. *Učitelství* 116(10), 14–16.
- Švancar, R. (2015a). Aktuální problém základního školství? *Učitelství* 118(4), 18–19.
- Švancar, R. (2015b). Velká zářijová inkluzivní revoluce. *Učitelství* 118(39), 4–6.
- Švancar, R. (2015c). Obraz školského poradenství se změní. *Učitelství* 118(38), 20–21.
- Švancar, R. (2016a). Pořád je to zmatek. *Učitelství* 119(6), 8–9.
- Švancar, R. (2016b). Blíží se kolaps? *Učitelství* 119(1), 4–6.
- Švarcová, I. (2015). Vzdělávání inkluzivní nebo exkluzivní. *Učitelství* 118(9), 12.
- Vládní výbor pro zdravotně postižené občany (2015). *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015–2020*. Praha: Vláda ČR. Dostupné z [https://www.vlada.cz/assets.../Narodni-plan-OZP-2015-2020\\_2.pdf](https://www.vlada.cz/assets.../Narodni-plan-OZP-2015-2020_2.pdf)

## 6 Co říci na konec: O čem nás dosavadní vývoj tvorby kurikulárních dokumentů poučuje

V předloženém textu jsme se pokusili zachytit přípravu kurikulárních dokumentů v základním vzdělávání za posledních téměř třicet let. Smyslem popisu jednotlivých etap vývoje, tvorby a nakonec i revizí kurikulárních dokumentů bylo postihnout jak pozitivita, tak především negativa či rizika provázající tyto procesy. Chtěli jsme poukázat na konkrétní kroky související se vznikem, tvorbou i následnými úpravami kurikulárních dokumentů a zároveň některé z nich, které se opakují nebo vedou prokazatelně k úspěchu či neúspěchu, zobecnit.

Text by měl být podkladem k zamyšlení nad tím, co bylo v řešení dané problematiky perspektivní, i nad tím, co by se zřejmě nemělo objevovat, kde jsou rezervy a opakující se chyby. V ideálním případě by měl text vést ke změnám ve způsobech přemýšlení o kurikulárních dokumentech i v rozhodování o efektivních postupech jejich tvorby i úprav. Shrnutí logicky spíše zdůrazňuje negativa, ale neznamená to, že se řada škol neposunula výrazně dopředu. Jde jen o to, že jich mohlo být víc a rozdíl mezi nejlepšími a nejhoršími nemusel narůstat tak, jak je tomu v současnosti.

Je třeba uvést, že k pochopení celého procesu tvorby kurikulárních dokumentů je nutné sledovat také další materiály, které mají na jejich vznik a úpravy vliv, a rovněž dobové články a stati, které dokreslují politickou situaci i situaci ve školství. Je nutné si také uvědomit, že kurikulární dokumenty jsou obecným předpisem, který ovlivní vzdělávání jen do určité míry. Vzdělávání na školách a samotná kvalita vzdělávání je v rukou učitelů a je popisována v jiných dokumentech<sup>119</sup> nebo sledována podle jiných kritérií<sup>120</sup>.

Pokud bude materiál příznivě přijat, bylo by vhodné připravit další texty, které se budou věnovat tvorbě školních vzdělávacích programů, kurikulárním dokumentům ve středním vzdělávání apod.

### 6.1 Shrnutí

- Vývoj kurikulárních dokumentů postupoval (na základě domácích i zahraničních zkušeností) od jednotných osnov v roce 1991 přes možnost výběru z několika

<sup>119</sup> Např. Janík T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: MU.

<sup>120</sup> ČŠI (2011 až 2017). *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*.

schválených vzdělávacích programů v polovině 90. let až po vznik víceetapového kurikula v podobě rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů po roce 2000. Od roku 2010 docházelo k pokusům o vymezení koncepčních postupů při revizích a úpravách RVP.

- Tvorba kurikulárních dokumentů na státní úrovni byla přes různé polemiky a kritická stanoviska většinou chápána jako činnost potřebná, která usměrňovala vzdělávání na školách. Časté úpravy RVP (především RVP ZV) v posledních letech však nebyly přijímány jako vhodné a nutné.
- Kurikulární dokumenty na školní úrovni byly po celé období příprav i jejich implementace částí pedagogů zpochybňovány. Není však dostatečně ověřeno, zda to bylo vlivem nedostatečné připravenosti učitelů na tvorbu ŠVP a na práci s ním, nedostatkem informací o smyslu ŠVP, pozdní přípravou koordinátorů či jejich výměnou v průběhu let, malou metodickou podporou učitelů při osvojování si této nové role, častými zásahy do RVP ZV, malou „politickou podporou“ celé reformy, nebo se uplatnily všechny tyto vlivy.
- MŠMT jako instituce odpovědná za naplňování školské politiky usilovalo většinou o co nejkratší dobu zpracování koncepčních i kurikulárních dokumentů. Materiály vznikaly v horizontu maximálně jednoho až dvou let. Tato snaha co nejvíce uspišit přípravu kurikulárních a podpůrných dokumentů vedla: k výraznější regulaci tvorby a prosazování dokumentů, než by bylo vždy nutné, ke snahám omezovat liberálnější kroky administrativními postupy místo jasně vymezenými pravidly, prosadit některé materiály vahou ministerských pravomocí. Výjimku tvořila příprava RVP ZV, která trvala 4 roky (2000–2004) a revize zahájená v roce 2017, která má být rovněž víceletá<sup>121</sup>.
- Základní pojetí kurikulárních dokumentů vycházelo vesměs z koncepčních materiálů. Koncepční představy o podobě, utváření a využívání kurikulárních dokumentů byly většinou podloženy zkušenostmi ze zahraničí nebo výzkumnými šetřeními (studie PedF UK, studie NEMES, *Zelená kniha*, *Bílá kniha* atd.). Při konkrétní tvorbě kurikulárních dokumentů však už nevznikaly vždy a v předstihu ucelené představy, které by podrobněji vymezovaly a zdůvodňovaly cíle vzdělávání, návrhy vzdělávacího obsahu, způsoby zavádění kurikulárních dokumentů do škol, odpovídající propagaci, metodickou podporu, ověřování a hodnocení výuky podle těchto dokumentů atd. Pokud se tak dělo, tak výjimečně nebo dílčím způsobem (*Obecná škola*, RVP ZV) nebo se zpožděním až v době, kdy byly dokumenty dokončeny (revidovány) a předloženy k závěrečným připomínkám. Případně nebyly návrhy dostatečně zdůvodněny, případně nebylo umožněno tyto představy předem předložit a diskutovat o nich. Platí to jak pro kurikulární dokumenty 90. let a přelomu století, tak pro úpravy a revize RVP v období od roku 2010 do současnosti.

---

<sup>121</sup> Je otázka, zda i tato doba (4 až 5 let) je vždy dostačující.

- Ředitelé a učitelé základních škol se ve všech etapách nějakým způsobem podíleli na přípravě kurikulárních dokumentů či jejich revizi, řada z nich velmi aktivně v rámci autorských týmů, nebo jako posuzovatelé návrhů. Negativně se však projevila snaha delegovat (při revizi RVP ZV, přípravě standardů) pravomoci jen na učitele (převážně na ně), kteří nemohou mít dostatečné zkušenosti s tvorbou kurikulárních dokumentů na státní úrovni, ani dostatek času na intenzivní studium aktuálních i historických procesů a promýšlení všech vazeb a souvislostí. V procesu zavádění inkluzivního vzdělávání se projevily i rozdílné názory učitelů a ředitelů základních škol a základních škol praktických, kteří přistupovali k dané situaci z pohledu potřeb daného typu školy a potřeb „svých“ žáků.
- Učitelé vítali nové a progresivní myšlenky i postupy a „fandili“ jim, zapojovali se do nových forem vzdělávání, ale současně často kritizovali nedostatek času k projednání a vyzkoušení (ověření) nových věcí a ke zformulování vlastních názorů a zkušeností. Mnohdy po nich nebyl názor ani požadován. Učitelé se pak ve všech etapách sledovaného období projevovali ve většině spíše jako zdrženliví aktéři vzdělávacího procesu, kteří neradi mění své myšlení a „zaběhnuté“ postupy, nebo jsou „odrazováni“ spěchem a nedůsledností postupů.
- Podpora zavádění kurikulárních dokumentů v základním vzdělávání do praxe byla až na výjimky (*Obecná škola*) spíše menší, než by si nové (nastupující) pojetí vzdělávání zasloužilo. Tato „nenaplněná“ podpora byla jednou z podstatných důvodů rozpaků pedagogické veřejnosti nad novými dokumenty, které se pochopitelně projevily mnohem více v etapě přípravy kurikulárních dokumentů, než v etapě odpovědnosti za jejich realizaci. Při nedostatku vhodných impulzů nebyla šance tuto situaci výrazněji ovlivňovat. Mnohdy jde o rozdílnost slibované a skutečné podpory, na níž se podepisují časté změny ve vedení MŠMT, ale i čas, v němž by se měly velké změny uskutečnit. Například zavádění inkluzivního vzdělávání znamenalo velkou finanční podporu, rozsáhlou metodickou podporu a vzdělávání učitelů i pracovníků ŠPZ, což se dělo „za pochodu“ a s velkým vypětím sil.
- V celém období chybělo odpovídající strategické řízení vzdělávání, a tím i řízení procesů souvisejících s tvorbou a realizací kurikulárních dokumentů. Pokusy z druhé poloviny 90. let a počátku tohoto století vytvořit funkční orgán typu *Národní rady* pro vzdělávání ztroskotaly především na politických zájmech a snahách získat rozhodný vliv na fungování takového orgánu a ani opakované snahy po roce 2013 nebyly úspěšné. Absence koncepčního řízení byla také narušována velmi častým střídáním osob ve vedení MŠMT<sup>122</sup> i na nižších postech a vedla k tomu, že nebyly

<sup>122</sup> Průměrná doba funkčního období ministrů školství od roku 1989 do současnosti je 15 měsíců a půl (viz příloha)!

vždy stanovovány, realizovány a podporovány skutečné priority vzdělávání. Procesy nebyly dostatečně provazovány a propagovány, případně docházelo ke změnám bez dostatečných důvodů (např. Bílá kniha počítala s monitorováním výuky podle RVP ZV, samotný monitoring realizace výuky však nebyl téměř realizován).

- Tvorba nových kurikulárních dokumentů byla vždy založena na potřebě „změny“ vzdělávání. Vždy vycházela ze zahraničních zkušeností (vzorů) či doporučení, ze zobecněných zkušeností školské praxe, z dílčích poznatků ČŠI apod. Prakticky nikdy však nedošlo k širší analýze toho modelu vzdělávání, který měl být „nahrazen“, a jen výjimečně k jeho praktickému porovnání s „nastupujícím“ modelem (částečně se porovnávalo „staré“ a „nové“ v rámci ověřování *Obecné školy a Základní školy*). Podobně bylo opomíjeno sledování efektivity „nových“ modelů vzdělávání podle širších kritérií zahrnujících výkony žáků, postupy učitelů, podmínky atd. Jako by se v českých podmínkách platil model: je třeba změna – něco nového se zavede – nějakou dobu nově funguje – vyvstávají problémy – je třeba změna (důvody však nevycházejí ze zhodnocení předchozího stavu).
- Podstatným rysem tvorby kurikulárních dokumentů byla až na výjimky (*Obecná škola*, RVP ZV) malá transparentnost až anonymita dějů spojených s tvorbou či revizemi kurikulárních dokumentů. Téměř vůbec se nepropagovaly kurikulární dokumenty v etapě záměru a přípravy, tedy v době, kdy bylo možné do jejich podoby a obsahu nejlépe vstoupit názorem, podnětem či upozorněním na některá rizika. Méně prostředků i času, než by bylo třeba, se pak věnovalo informování učitelů o hotových materiálech, o jejich smyslu, fungování, užívání atd. Totéž se do značné míry projevilo při změně RVP ZV po roce 2013 a 2016 (i když byl vždy následně vytvořen Průvodce upraveným RVP ZV) a výrazně se zatím projevuje i u současné revize RVP.
- Výrazně podceněno v celém sledovaném období až na výjimky (*Obecná škola*) bylo informování rodičů, a to formou, která by jim byla blízká. Informace poskytované médiu a přes média byla většinou kusá a spíše zavádějící nebo znejasňující správné pochopení situace. Pokud byla mediální kampaň připravena (RVP ZV) nebyla uskutečněna a „náhradní“ propagace byla spíše kontraproduktivní. Informace při zavádění inkluzivního vzdělávání hraničily často s „poplašnými zprávami“ a nebyly dostatečně ze strany MŠMT korigovány.
- Vzdělávání (tedy i kurikulární politika) byly ve sledovaném období příliš svázány s politikou. Politizace vzdělávání se projevila v několika rovinách:
  - časté změny na řídicích postech resortu vedly ke změnám v prioritách a konkrétní podpoře pro jednotlivé úkoly spojené s kurikulárními dokumenty i jejich realizací);
  - úspěšnost politické reprezentace se vesměs odvíjela od výsledků (výstupů) ve volebním období, což mělo vliv na charakter úkolů ve vzdělávání i čas pro jejich zpracování (jednotlivé kroky byly často příliš kráceny, neměly

- dostatečnou přípravu, ale ani dostatečně vyhodnocení); hlavní snahou bylo „vejít se do času volebního období“ nebo i kratšího;
- činnost politické reprezentace byla politickými protivníky většinou kritizována (zpochybňována), což se promítalo i do podpory modelů kurikulárních dokumentů; kritika většinou stála na subjektivních názorech a poznacích, na názorech poradců, které nebyly vždy akceptovány, minimálně na kvalitních výzkumných datech; výzkum v dané oblasti je vůbec podceňován a v podstatě nebyl zájem jej dostatečně rozvíjet; situace znejišťovala učitele nebo je utvrzovala v přesvědčení, „že možná bude vše jinak“;
  - objevovaly se i nerovné podmínky pro tvůrce kurikulárních dokumentů (např. *Obecná škola* měla oproti ostatním vzdělávacím programům té doby zcela mimořádné podmínky, *Národní škola* byla záměrně brzděna);
  - projevovala se ve značné závislosti kurikulárních ústavů na rozhodování dané politické a resortní reprezentace a neochotě (strachu) prosadit potřebný názor (postup) ve snaze zachovat instituci, konkrétní pracovníky atd.;
  - do procesů tvorby a revizí kurikulárních dokumentů vstupovaly neadekvátně i lobbistické zájmy, např. poradce ministryně Buzkové přímo ovlivnil, že se neuskutečnila propagace RVP ZV, zástupci VORP ovlivňovali proces revize RVP ZV – novinové kampaně, přímé návštěvy u ministra, ovlivňování složení pracovních skupin atd., proces zavádění inkluzivního vzdělávání byl provázen řadou otevřených dopisů (na vládu, poslance, MŠMT), polemických článků, vyřizování si osobních a odborných „účetů“ atd.
- Ukázalo se, že tvorba kurikulárních dokumentů a jejich úprava je časově i finančně náročná a především specifická odborná činnost. Lépe se práce mohly zhostit větší týmy v rámci specializované instituce nebo pod jejím vedením, případně jiné větší týmy složené z obecných i oborových didaktiků, zástupců VŠ a učitelů z praxe. Postupná výrazná redukce pracovníků kurikulárních ústavů znamenala ve svém důsledku oslabení „center“, která jsou schopná řídit i realizovat tvorbu kurikulárních dokumentů a zachovávat informace o daném procesu pro další „generace“ tvůrců. Rovněž systémem zadávaných úkolů těmto institucím obsahově i finančně prakticky nepodporuje výzkumy a šetření potřebná k objektivizaci celého procesu přípravy kurikulárních dokumentů. Snižuje schopnost těchto institucí relevantně vstupovat do procesu tvorby kurikulárních dokumentů. Podobné je to i s možností získat do těchto institucí špičkové odborníky (udržet je) nebo zajistit alespoň spolupráci s nimi.
  - Zástupci pedagogů sdružených v různých asociacích mají významný korektivní vliv na procesy tvorby kurikulárních dokumentů. Svou aktivitou a zkušenostmi z praxe mohou vnést do procesu tvorby a implementace kurikulárních dokumentů významné impulzy. Přesto se jejich názory berou mnohdy na lehkou váhu a jsou v centru zájmu jen tehdy, pokud hrozí „mediální“ nepříjemnosti. Aktivita asociací se tak snižuje.



V oblasti kurikulární politiky a realizace kurikulárních změn bylo za posledních 30 let vytvořeno hodně nového a pozitivního. Především však určitá nekonceptnost řízení spolu s nedostatečnou informovaností o smyslu změn, jejich realizaci a podpoře, vedly k tomu, že výsledky daného období je třeba hodnotit v mnoha směrech jako „nedotažené“, jako promarněnou šanci.

## 6.2 Několik otázek místo závěru

- Budou činnosti týkající se přípravy, realizace či změn kurikulárních dokumentů řízeny koncepčně a s jasnou dlouhodobou perspektivou (představou o řešení problémů a zajištění potřebných postupů)?
- Bude věnována dostatečná pozornost přípravným etapám tvorby a revizí kurikulárních dokumentů?
- Bude zajištěna potřebná myšlenková návaznost, logický sled a potřebný časový prostor pro jednotlivé etapy tvorby a revizí kurikulárních dokumentů?
- Budou návrhy nových kurikulárních dokumentů a návrhy na jejich úpravy předem zveřejňovány a dostatečně projednávány?
- Kdo bude pověřován přípravou kurikulárních dokumentů a proč? Co se od řešitelů bude požadovat? Jaké budou jejich pravomoci?
- Budou dostatečně zdůvodňovány jednotlivé kroky tvorby a revizí kurikulárních dokumentů, bude se vycházet z ověřených zdrojů?
- Budou v předstihu zadávána šetření, která by podložila záměry dostatečnými argumenty a umožnila porovnání „dobíhajícího“ a „nastupujícího“ systému vzdělávání?
- Budou koordinovány činnosti různých institucí souvisejících s tvorbou a revizemi kurikulárních dokumentů? Kdo bude tuto koordinaci provádět?
- Bude důsledně a dlouhodobě plánována metodická, organizační, vzdělávací a jiná pomoc učitelům při implementaci kurikulárních dokumentů do praxe?
- Jak bude napříště zajišťováno monitorování vzdělávacích procesů podle nových kurikulárních dokumentů? Budou prováděna dlouhodobá ověřování funkčnosti a efektivity vzdělávání podle konkrétních kurikulárních dokumentů?
- Jak bude zajišťována průběžná informovanost pedagogické i laické veřejnosti o jednotlivých fázích tvorby a revizí kurikulárních dokumentů?

- Jak budou do procesu kurikulární reformy vstupovat samotní učitelé? Jaká bude jejich úloha ve výzkumu, tvorbě, implementaci?
- Jak bude podpořen výzkum v oblasti kurikulární problematiky?
- Jak bude snižován vliv politického soupeření na procesy ve vzdělávání?
- Jaká opatření se přijmou proti nemístnému a neodbornému lobbistickému zasahování do procesu tvorby a revizi kurikulárních dokumentů?

Nučice, červen 2017 – duben 2018

# Přílohy

<b>Přílohy ke kapitole 1 .....</b>	<b>164</b>
------------------------------------	------------

## **Příloha 1**

<i>Učební osnovy základní školy (1991) – 1. stupeň .....</i>	<i>164</i>
Příloha 1.1 Učební plán základní školy (1. stupeň) .....	164
Příloha 1.2 Poznámky k učebnímu plánu ZŠ (1. stupeň).....	164
Příloha 1.3 Učební osnovy – Tělesná výchova (1.–4. ročník).....	165

## **Příloha 2**

<i>Učební osnovy základní školy (1991) – 2. stupeň .....</i>	<i>167</i>
Příloha 2.1 Učební plán základní školy (2. stupeň) .....	167
Příloha 2.2 Poznámky k učebnímu plánu (2. stupeň) .....	167
Příloha 2.3 Učební osnovy – Fyzika (6.–8. ročník) .....	169

<b>Přílohy ke kapitole 2 .....</b>	<b>171</b>
------------------------------------	------------

## **Příloha 3**

<i>Vzdělávací program Obecná škola – 1. stupeň.....</i>	<i>171</i>
Příloha 3.1 Učební plán Obecné školy (1. stupeň) .....	171
Příloha 3.2 Poznámky k učebnímu plánu Obecné školy (1. stupeň) .....	172
Příloha 3.3 Učební osnovy – Prvouka, Vlastivěda a Přírodověda (1.–5. ročníku Obecné školy) .....	173

## **Příloha 4**

<i>Vzdělávací program Obecná škola – 2. stupeň.....</i>	<i>176</i>
Příloha 4.1 Učební plán Obecné školy (2. stupeň) .....	176
Příloha 4.2 Poznámky k učebnímu plánu Obecné školy (2. stupeň) .....	177
Příloha 4.3 Učební osnovy – Zeměpis (6.–9. ročník).....	180
Příloha 4.4 Pojetí učiva na 2. stupni Obecné školy (v Občanské škole).....	183

## **Příloha 5**

<i>Vzdělávací program Základní škola (1.–9. ročník).....</i>	<i>184</i>
Příloha 5.1 Učební plán Základní školy .....	184
Příloha 5.2 Poznámky k učebnímu plánu Základní školy .....	184
Příloha 5.3 Učební osnovy – Zeměpis (6.–9. ročník).....	187

## **Příloha 6**

<i>Vzdělávací program Národní škola (1.–9. ročník) .....</i>	<i>189</i>
Příloha 6.1 Učební plán Národní školy (1. stupeň) .....	189

Příloha 6.2	Poznámky k učebnímu plánu Národní školy (1. stupeň).....	189
Příloha 6.3	Učební plán Národní školy (2. stupeň) .....	190
Příloha 6.4	Poznámky k učebnímu plánu Národní školy (2. stupeň).....	191
Příloha 6.5	Učební osnovy – Zeměpis (6.–9. ročník).....	192
<b>Přílohy ke kapitole 3 .....</b>		<b>193</b>
<b>Příloha 7</b>		
	<i>Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze 1) .....</i>	<i>193</i>
Příloha 7.1	Rámcový učební plán .....	193
Příloha 7.2	Dějepis (ukázka) .....	194
<b>Příloha 8</b>		
	<i>Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze 2) .....</i>	<i>195</i>
Příloha 8.1	Rámcový učební plán – RVP ZV (verze 2) .....	195
Příloha 8.2	Vzdělávací obor Dějepis (ukázka) .....	196
<b>Příloha 9</b>		
	<i>Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze 3) .....</i>	<i>198</i>
Příloha 9.1	Rámcový učební plán – RVP ZV (verze 3) .....	198
Příloha 9.2.	Vzdělávací obor Dějepis (ukázka) .....	199
<b>Příloha 10</b>		
	<i>Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání</i> <i>(verze 4 – schválená).....</i>	<i>201</i>
Příloha 10.1	Cíle základního vzdělávání.....	201
Příloha 10.2	Klíčové kompetence (ukázka) .....	201
Příloha 10.3	Rámcový učební plán – RVP ZV (verze 4) .....	202
Příloha 10.4	Poznámky k rámcovému učebnímu plánu.....	203
Příloha 10.5	Vzdělávací obor Dějepis.....	206
Příloha 10.6	Struktura ŠVP pro základní vzdělávání.....	207
<b>Přílohy ke kapitole 4 .....</b>		<b>209</b>
<b>Příloha 11</b>		
	<i>Model cyklických revizí RVP .....</i>	<i>209</i>
<b>Příloha 12</b>		
	<i>Příklady standardů základního vzdělávání.....</i>	<i>210</i>
Příloha 12.1	Standardsy pro základní vzdělávání – Matematika a její aplikace .....	210
Příloha 12.2	Standardsy pro základní vzdělávání – Tělesná výchova (Zdravotní tělesná výchova) .....	211

<b>Přílohy ke kapitole 5 .....</b>	<b>212</b>
<b>Příloha 13</b>	
<i>Návrhy na úpravu přílohy RVP ZV-LMP .....</i>	<i>212</i>
<b>Příloha 14</b>	
<i>Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání</i> <i>(úprava z roku 2016 po zrušení přílohy RVP ZV-LMP) .....</i>	<i>213</i>
Příloha 14.1 <i>Rámcový učební plán .....</i>	<i>213</i>
Příloha 14.2 <i>Příklady minimální doporučené úrovně pro úpravy</i> <i>očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření .....</i>	<i>214</i>
<b>Příloha 15</b>	
<i>Přehled výstupů projektu Systémová podpora inkluzivního</i> <i>vzdělávání v ČR (2013–2015) .....</i>	<i>216</i>
<b>Příloha 16</b>	
<i>Standardy pro základní vzdělávání .....</i>	<i>217</i>
<b>Příloha 17</b>	
<i>Revize RVP .....</i>	<i>221</i>
Příloha 17.1 <i>V čem bude revize spočívat .....</i>	<i>221</i>
Příloha 17.2 <i>Návrh struktury revidovaných RVP .....</i>	<i>223</i>
Příloha 17.3 <i>Návrh integrace oblastí všeobecného vzdělávání</i> <i>a klíčových kompetencí .....</i>	<i>224</i>
<b>Samostatné přílohy .....</b>	<b>225</b>
<b>Příloha 18</b>	
<i>Přehled opatření, kterými se od roku 2004 měnil RVP ZV .....</i>	<i>225</i>
<b>Příloha 19</b>	
<i>Přehled ministrů a ministryň školství v České republice od konce roku 1989 ....</i>	<i>227</i>
<b>Příloha 20</b>	
<i>Použité zkratky .....</i>	<i>228</i>

## Přílohy ke kapitole 1

### Příloha 1

#### *Učební osnovy základní školy (1991) – 1. stupeň*

##### **Příloha 1.1 Učební plán základní školy<sup>1</sup> (1. stupeň)**

Předmět	Ročník			
	1.	2.	3.	4.
Český jazyk a literatura	9	10	10	10
Prvouka	2	2	3	–
Vlastivěda	–	–	–	2
Přírodověda	–	–	–	2
Matematika	4	5	5	5
Tělesná výchova	3–2	3–2	3–2	3–2
Hudební výchova				
Výtvarná výchova	↕ 3	↕ 3	↕ 4–3	↕ 4–3
Pracovní vyučování				
<i>Týdenní počet hodin</i>	21–20	23–22	25–23	26–24
<i>Nepovinné předměty</i>	1	1	1	1

##### **Příloha 1.2 Poznámky k učebnímu plánu ZŠ (1. stupeň)**

###### *1. Český jazyk a literatura*

- V 1. ročníku ZŠ má předmět komplexní charakter.
- Ve 2.–4. ročníku ZŠ má složky specifického charakteru:
  - čtení a literární výchova
  - jazykové vyučování
  - psaní.
- O časové dotaci jednotlivých složek rozhodne vyučující; Ve 2.–4. ročníku ZŠ se psaní vyučuje v týdnu zpravidla v menších časových celcích, než je celá vyučovací hodina.
- V 1.–4. ročníku ZŠ může být třída dělena na skupiny alespoň při 1 vyučovací hodině týdně.

<sup>1</sup> Učební plán i poznámky k němu byly ve stejné podobě součástí učebních osnov všech vyučovacích předmětů na 1. stupni ZŠ

## 2. *Matematika*

- V 1.–4. ročníku ZŠ může být třída dělena na skupiny alespoň při 1 vyučovací hodině týdně.

## 3. *Tělesná výchova*

- Pro třetí hodinu tělesné výchovy platí i nadále pokyn MŠMT ČR k jejímu postupnému zavádění podle podmínek školy do r. 1994.

## 4. *Hudební výchova*

*Výtvarná výchova*

*Pracovní vyučování*

- O časové dotaci jednotlivých předmětů a o organizaci výuky rozhodne ředitel školy po dohodě s vyučujícími tak, aby se vyučovalo všem předmětům učebního plánu v daném ročníku.

## 5. *Pracovní vyučování*

- V 1.–4. ročníku ZŠ může být třída dělena na skupiny.

## 6. *Nepovinné předměty*

1. ročník – přípravný zpěv

1.–4. ročník – zájmová tělesná výchova

– sborový zpěv

– výtvarná výchova

### **Příloha 1.3 Učební osnovy – Tělesná výchova (1.–4. ročník)**

(obsah je koncipován pro 3 vyučovací hodiny v týdnu)

*Pojetí TV na 1. stupni ZŠ*

(vymezeno pojetí v rozsahu 1,5 stránky textu)

*Cíle TV na 1. stupni ZŠ*

(vymezeno 17 cílů, k nimž by měli docházet žáci při přechodu na 2. stupni ZŠ v souladu s věkovými a individuálními předpoklady a možnostmi)

*Obsah tělesné výchovy na úrovni 1. stupně ZŠ*

Přehled tematických celků ...

*(příklad osnování)*

### **BRUSLENÍ**

Cíl

Zvládnout plynulou a bezpečnou jízdu vpřed na bruslích se schopností reagovat na pohyb jiných bruslařů nebo na překážku (změnou směru jízdy, objetím překážky, zrychlením, zpomalením, zastavením).

## Poznatky a návyky

- základní pojmy: kryté (otevřené) kluziště, přírodní (umělý) led; brusle, bruslařská obuv; krasobruslení (sóllová a párová jízda, tanec), lední hokej (brankář, obránce, útočník, hokejka, branka, rozhodčí), rychlobruslení; názvy základních činností na bruslích
- vhodné a bezpečné oblečení pro pohyb na ledě, samostatné oblečení, obutí (vzájemná pomoc)
- zásady hygieny a bezpečnosti při bruslení

## Pohybové činnosti

- průpravná a herní cvičení pro osvojení a procvičení techniky jednotlivých prvků
- jízda vpřed (jednooborová, dvouoborová)
- zastavení jednostranným, oboustranným přívratem (pluhem)
- zastavení snožmo
- zatáčení na obou bruslích
- zatáčení na obou bruslích
- zatáčení překládáním vpřed
- jízda vpřed na vytrvalost (nad 3 minuty)
- jízda vzad

*Metodická doporučení k řízení TV na 1. stupni ZŠ*  
(4 a půl strany metodických poznámek)

*Odborná komise pro osnovy Tělesné výchovy*  
(seznam členů komise)



## Příloha 2

### Učební osnovy základní školy (1991) – 2. stupeň

#### Příloha 2.1 Učební plán základní školy<sup>2</sup> (2. stupeň)

Předmět	Ročník			
	5.	6.	7.	8.
Český jazyk a literatura	5–4	5–4	5–4	5–4
Cizí jazyk	3–2	3–2	3–2	3–2
Matematika	5–4	5–4	5–4	5–4
Občanská výchova	–	1	1	1
Tělesná výchova	3–2	3–2	3–2	3–2
Zeměpis	2	↑	↑	↑
Dějepis	2			
Přírodopis	2			
Hudební výchova	1	x)	x)	x)
Výtvarná výchova	2			
Fyzika	–	↓		
Chemie	–	–		
Pracovní vyučování	2	2		
Volitelné předměty	–	–		
<i>Týdenní počet hodin</i>	27–23	29–26	31–28	31–28
<i>Nepovinné předměty</i>	2	2	2	2

<sup>x)</sup> V 6.–8. ročníku rozhodne ředitel o časové dotaci jednotlivých předmětů tak, aby se vyučovalo všem předmětům učebního plánu daného ročníku, byl dodržen uvedený minimální týdenní počet hodin a nebyl překročen uvedený maximální týdenní počet hodin.

#### Příloha 2.2 Poznámky k učebnímu plánu (2. stupeň)

##### 1. Český jazyk a literatura

- v 5.–8. ročníku ZŠ může být třída dělena na skupiny alespoň při jedné vyučovací hodině týdně.

<sup>2</sup> Učební plán i poznámky k němu byly ve shodné podobě součástí učebních osnov všech vyučovacích předmětů na 2. stupni ZŠ.

## 2. *Cizí jazyk*

- v 5.–8. ročníku ZŠ je pro výuku třída dělena na skupiny pro všechny vyučovací hodiny. Ředitel školy některým prospěchově problematickým skupinám žáků může snížit dotaci výuky cizího jazyka na 2 hodiny týdně.

## 3. *Matematika*

- v 5.–8. ročníku ZŠ může být třída dělena na skupiny alespoň při jedné vyučovací hodině týdně.
- 4. Pro laboratorní práce v přírodovědných předmětech může být třída dělena na skupiny.

## 5. *Pracovní vyučování*

Oblast pracovního vyučování je zastoupena samostatnými předměty:

- technická výchova
- pěstitelství
- rodinná výchova

O zavedení jednotlivých předmětů a o organizaci výuky rozhodne ředitel školy podle zájmu žáků a podmínek školy. Pro výuku je třída dělena na skupiny s respektováním bezpečnostních předpisů.

## 6. *Tělesná výchova*

Pro třetí hodinu tělesné výchovy platí i nadále pokyn MŠMT ČR k jejímu postupnému zavádění podle podmínek školy do r. 1994.

## 7. *Volitelné předměty*

- druhý cizí jazyk
- konverzace v cizím jazyce
- informatika
- výtvarná výchova
- hudební výchova
- literárně dramatická výchova
- sportovní výchova
- technická výchova
- pěstitelství
- rodinná výchova
- rýsování a technické kreslení
- základy ekonomiky

Soustavu volitelných předmětů může ředitel školy doplnit podle profesionálních a materiálních podmínek školy a podle zájmů žáků. Může převést některý předmět z nepovinných předmětů do volitelných. Volitelné předměty podle svého charakteru mohou být i jednoletými kursy v průběhu 7. a 8. ročníku.

### 8. *Nepovinné předměty*

5.–8. ročník

- cvičení z českého jazyka
- cvičení z matematiky
- sborový zpěv
- hra na hudební nástroj
- zpěv a pohybová výchova
- výtvarná výchova
- technická praktika
- domácí nauky
- zájmová tělesná výchova
- druhý cizí jazyk
  - anglický
  - francouzský
  - německý
  - ruský
  - španělský (a jiný cizí jazyk)
- konverzace v cizím jazyce
- informatika
- seminář a praktika z chemie
- seminář a praktika z fyziky
- praktika z biologie a geologie
- seminář z matematiky
- ekologické praktikum

### **Příloha 2.3 Učební osnovy – Fyzika (6.–8. ročník)**

#### *1. Obsah předmětu*

##### *A. Přehled tematických celků*

(výčet tematických celků v 6.–8. ročníku)

*(příklad osnování)*

...

*Vlastnosti těles. Měření fyzikálních veličin.*

#### *1.4 Měření délky pevných těles*

Příklady fyzikálních veličin. Jednotky délky. Délková měřidla. Měření délky. Zaokrouhlení naměřené hodnoty. Opakované měření délky. Určení aritmetického průměru naměřených hodnot.

*Doporučené experimentální činnosti a dovednosti žáků:* Měření délky pevného tělesa použitím různých délkových měřidel, zaokrouhlení výsledku měření.

*Metodická doporučení*  
(čtvrt stránky poznámek)

*Odborná předmětová komise fyziky*  
(seznam členů komise)

## Přílohy ke kapitole 2

### Příloha 3

#### Vzdělávací program Obecná škola – 1. stupeň

##### Příloha 3.1 Učební plán Obecné školy<sup>3</sup> (1. stupeň)

a) Časová dotace pro jednotlivé předměty vyjádřena v procentech z celkového týdenního počtu vyučovacích hodin

Povinné předměty	Ročník				
	1.	2.	3.	4.	5.
Český jazyk	29–36	27–35	32–39	26–34	25–33
Matematika	20–25	18–23	19–24	18–24	18–23
Prvouka	9–13	9–13	16–20	–	–
Přírodověda	–	–	–	15–19	14–18
Vlastivěda	–	–	–	–	–
Hudební výchova	9–13	8–12	7–11	7–11	6–9
Výtvarná výchova	9–13	9–13	8–12	7–11	7–10
Tělesná výchova *)	10–13	9–11	8–11	8–11	8–11
Cizí jazyk	–	–	–	10–14	10–14
Dramatická výchova, volná dispozice	5–8	12–17	4–6	4–6	3–5
Celkem vyučovacích hodin	20	20	23	25	25
<b>Nepovinné předměty</b>					

\*) + 150 minut týdně rekreační pohybová výchova

<sup>3</sup> Učební plán i poznámky k němu byly ve shodné podobě součástí osnov všech vyučovacích předmětů na 1. stupni ZŠ

b) Časová dotace pro jednotlivé předměty vyjádřena ve vyučovacích hodinách.

Povinné předměty	Ročník				
	1.	2.	3.	4.	5.
Český jazyk	5,8–7,2	5,4–7,0	7,36–8,97	6,50–8,50	6,25–8,25
Matematika	4,0–5,0	3,6–4,6	4,37–5,52	4,50–6,00	4,50–5,75
Prvouka	1,8–2,6	1,8–2,6	3,68–4,60	–	–
Přírodověda	–	–	–	3,75–4,75	3,50–4,50
Vlastivěda	–	–	–		
Hudební výchova	1,8–2,6	1,6–2,4	1,61–2,53	1,75–2,75	1,50–2,25
Výtvarná výchova	1,8–2,6	1,8–2,6	1,84–2,76	1,75–2,75	1,75–2,50
Tělesná výchova *)	2,0–2,6	1,8–2,2	1,84–2,53	2,00–2,75	2,00–2,75
Cizí jazyk	–	–	–	2,50–3,50	2,50–3,50
Dramatická vých., volná dispozice	1,0–1,6	2,4–3,4	0,92–1,38	1,00–1,50	0,75–1,25
Celkem vyučovacích hodin	20	20	23	25	25
<b>Nepovinné předměty</b>					

\*) + 150 minut týdně rekreační pohybová výchova

### Příloha 3.2 Poznámky k učebnímu plánu Obecné školy (1. stupeň)

Vyučovací jednotka:

- *ve 1. a 2. třídě* se ponechává na úvaze učitele podle potřeb třídy, přestávky po 45 minutách s jistou volností pro uchování kontinuity,
- *ve 3. třídě* postupný převod na pravidelný rytmus výuky,
- *ve 4. a 5. třídě* se dodrží pravidelný rytmus výuky s možností spojovat předměty do bloků obsahově blízkých. (ve všech bodech mělo být „v ročníku“, pozn. autora)

V celém průběhu prvního stupně je třeba umožnit výuku globálně, kdy se předměty prostupují.

Úvazek učitele se doplňuje buď dělením třídy v předmětu, který si toto dělení z různých důvodů vyžádá, nebo zařazením nepovinného předmětu podle podmínek školy a třídy.

Dělení tříd na skupiny žáků se řídí platnými pokyny MŠMT.

*Dramatická výchova, volná dispozice* – škola zařazuje dramatickou výchovu do učebnímu plánu podle podmínek uvedených v osnovách. V případě, že dramatická výchova nebude zařazena jako samostatný předmět, přiřadí se hodinová dotace k jednotlivým předmětům podle uvážení učitele. Pokud škola nemá podmínky (zejména personální) pro výuku dramatické výchovy, využije dotaci jako volnou dispozici pro ostatní předměty učebnímu plánu.

*Cizí jazyk jako povinný předmět se v Obecné škole vyučuje od 4. ročníku. Výuka druhého cizího jazyka je pak zahájena v rámci volitelných předmětů v 6. ročníku. Školy s rozšířenou výukou jazyků zahajují povinnou výuku prvního cizího jazyka ve 3. ročníku podle uvedených osnov a druhého cizího jazyka v 6. ročníku.*

Základní škola s rozšířenou výukou některých předmětů vyučuje předmětům učebního plánu v oblasti spodní časové dotace a zbývající počet hodin (resp. část zbývajících hodin) do maximálního počtu vyučovacích hodin se využije na rozšířenou výuku některého předmětu. Jedná se o rozšířenou výuku hudební výchovy od 1. ročníku, výtvarné výchovy od 1. ročníku, cizího jazyka od 3. ročníku a tělesné výchovy od ročníku podle druhu sportu. *Rozšířená výuka některých předmětů se nerealizuje zvýšením týdenního počtu vyučovacích hodin, ale využitím variability učebního plánu.*

Rozšířená výuka hudební, výtvarné a tělesné výchovy se realizuje tříhodinovou časovou dotací těchto předmětů. Rozšířená výuka jazyků se realizuje: ve 3. ročníku v dotaci 3,1 vyučovacích hodiny, při využívání minimální hodinové dotace ostatních předmětů a výuce českého jazyka v dotaci 7 hodin týdně a matematiky 4 hodiny týdně a preferování zařazení dramatické výchovy v bloku s jinými předměty; ve 4. ročníku v dotaci 3,25–3,75 vyučovacích hodiny; v 5. ročníku v dotaci 3,5–4 vyučovacích hodiny týdně.

*Nepovinné předměty zavádí škola podle zájmu žáků a podmínek školy. Obsah výuky a hodinové dotace se řídí osnovami schválenými MŠMT ČR.*

Škola může nabízet různé typy vzdělávacích *zájmových kroužků* podle možností školy a zájmu žáků.

### **Příloha 3.3 Učební osnovy – Prvouka, Vlastivěda a Přírodověda (1.–5. ročníku Obecné školy)**

*(ukázky z učebních osnov)*

#### *1. Úvod*

Obsahoval na osmi stranách

1. Pojetí prvouky, vlastivědy a přírodovědy (základní charakteristiky jednotlivých předmětů; vlastivěda byla charakterizována jako „naprosto odlišná od dřívějšího pojetí“, učitel měl „docílit, aby slovo vlast nebylo pro jedenáctileté dítě prázdným pojmem“)
2. Časový postup probírání učiva (byl koncipován v souladu s rozvojem dítěte, tomu odpovídaly i „názvy“ ročníků: 1. Jsem školák, 2. Prostředí mého života, 3. Učíme se pozorovat a popisovat, 4. Učíme se naslouchat a setkávat, 5. Učíme se učit a přemýšlet)

3. Metodické poznámky (základní poznámky a schémata k výuce daného předmětu v Obecné škole)

## II. Obsah učiva Prvouky, Přírodovědy a Vlastivědy v 1. až 5. ročníku Obecné školy

Závazné bylo odučit všechna témata, kterých bylo v 1.–4. ročníku vždy 6, v posledním 5. ročníku 8.

(ukázka osnování)

### 1.2. Okolí školy a domova 8 hod.

- cesta do školy a ze školy, bezpečnost, opatrnost před neznámými lidmi, dopravní výchova,
- vnímání prostředí a pozorování přírody při cestě

Okruhy materiálu: 14, 2, 4

### 1.3. Domov 10 hod.

- členové rodiny a vztahy mezi nimi, projevy citu a úcty v rodině
- slavení svátků a rodinné oslavy
- prostředí domova, práce doma, odpočinek a hry

Okruhy materiálu: 5, 1, 11, 13

...

## III. Souborný přehled materiálu k Prvouce, Vlastivědě a Přírodovědě

V této části bylo seskupeno 24 okruhů. Každý okruh obsahoval cíle a témata.

Seznam okruhů materiálu

1. Rodina a domov	5. Člověk	10. Řeč a slovesnost	16. Práce	21. Neživá příroda
2. Dítě a škola	6. Příroda	11. Hry a sport	17. Hospodaření, výroba	22. Živá příroda
3. Krajina	7. Život	12. Praktické znalosti	a obchod	23. Země
4. Svět, jak ho vnímáme	8. Vesmír	13. Lidská společensví	18. Technika	24. Vznik a vývoj člověka
	9. Čas	14. Region	19. Umění	
		15. Vlast	20. Věda a poznání	

### Okruh č. 8 – Vesmír

Cíle:

- vytvořit elementární představu o existenci a struktuře sluneční soustavy
- seznámit s různými představami o vzniku světa
- uvědomit si jedinečnost života



Témata: *(kurzívou vytištěná témata jsou závazná)*

Vesmír:

- *Slunce a sluneční soustava*
- *hvězdy, planety, kometa, létavice*
- *běžně známá souhvězdí*
- *tvary a pohyby na obloze*

Měsíc a Země:

- *tvar a rozměry Země*
- *vzájemné pohyby, fáze Měsíce, pozorování z hvězdáren*

Vznik světa:

- *báje o vzniku světa, pohádky, pověsti*
- *biblický výklad*
- *vědecké výklady*

Život na Zemi:

- *možnosti života ve vesmíru*
- *poznávání vesmíru, Země, dalekohledy, družice, lety do vesmíru*

*III. Příklady vytvoření podrobné osnovy na základě rámcové osnovy a okruhů materiálu*  
Uveden jeden příklad způsobu zpracování podrobné osnovy (Přírodopis).

*Poznámka:*

V učebních osnovách Tělesné výchovy bylo uvedeno: „Doporučujeme další využití učebních osnov, které byly schváleny MŠMT a zavedeny od 1. 9. 1991.“ [...] „Považujeme je za vyhovující i pro realizaci zájmové TV a navrhovaných forem – turistika a plavecký zdokonalovací kurz.“ Nikde v učebních osnovách nebylo řešeno, že učební osnovy z roku 1991 byly koncipovány pro 4 ročníky a Obecná škola pro 5 ročníků. I přes upozornění VÚP na danou situaci zůstaly učební osnovy tělesné výchovy beze změny.

## Příloha 4

### Vzdělávací program Obecná škola – 2. stupeň<sup>4</sup>

#### Příloha 4.1 Učební plán Obecné školy (2. stupeň)

Povinné předměty	Ročník				minimální týdenní počet hodin celkem v 6.–9. ročníku
	6.	7.	8.	9.	
	minimální týdenní počet hodin v ročníku				
Český jazyk	4	4	4	4	16
Cizí jazyk	3	3	3	3	12
Dějepis	1	1	2	1	5 <sup>*)</sup>
Zeměpis	1	2	1	1	5 <sup>*)</sup>
Přírodopis	2	1	1	1	5 <sup>*)</sup>
Chemie	–	–	1	2	3 <sup>*)</sup>
Fyzika	1	1	2	1	5 <sup>*)</sup>
Matematika	4	4	4	4	16
Občanská výchova	2	2	2	2	8
Rodinná výchova	1	1	2	2	6
Tělesná výchova/Zdravotní tělesná výchova	2	2	2	2	8
Hudební výchova	1	1	1	1	4
Výtvarná výchova	2	2	1	1	6
Celkový týdenní počet hodin minimální dotace povinných předmětů	24	24	26	25	99 <sup>*)</sup>
Projekt	minimální roční počet hodin v ročníku				minimální roční počet hodin celkem v 6.–9. ročníku
Úvod do světa práce	10	10	10	10	40
	týdenní počet hodin v ročníku				týdenní počet hodin celkem v 6.–9. ročníku
Předměty prohloubeného výkladu a předměty volitelné, disponibilní dotace <sup>**)</sup>	3	5	5	6	19
Celkový týdenní počet hodin	27	29	31	31	118
Nepovinné předměty					
Zájmové kroužky					

\*) Minimální týdenní počet hodin celkem v 6.–9. ročníku v předmětech dějepis, zeměpis, přírodopis a fyzika doplní ředitel školy zařazením předmětu prohloubeného výkladu nebo navazujících volitelných předmětů (viz dále) tak, aby se dějepisnému, zeměpisnému, přírodopisnému a fyzikálnímu učivu vyučovalo v 6.–9. ročníku alespoň po 6 hodinách týdně. Minimální týdenní počet hodin celkem v 8.–9. ročníku v předmětu chemie doplní ředitel školy zařazením předmětu prohloubeného výkladu nebo navazujícího volitelného předmětu (viz dále) tak, aby se chemickému učivu vyučovalo v 8.–9. ročníku alespoň 4 hodiny týdně.

<sup>4</sup> Původně *Občanská škola*.

\*\*) Disponibilní dotaci lze využít:

- a) v 7. ročníku pouze na zvýšení hodinové dotace některého volitelného předmětu nebo na zařazení volitelného nebo dalšího volitelného předmětu pro žáka
- b) v 8. a 9. ročníku pouze na zvýšení hodinové dotace některého povinného předmětu, na zvýšení hodinové dotace některého předmětu s jeho současnou integrací s jiným předmětem, na zvýšení hodinové dotace některého volitelného předmětu nebo na zařazení volitelného nebo dalšího volitelného předmětu pro žáka

#### **Příloha 4.2 Poznámky k učebnímu plánu Obecné školy (2. stupeň)**

1. V tabulaci učebního plánu je vymezena minimální časová dotace určená pro jednotlivé vyučovací předměty jako součet týdenních vyučovacích hodin pro 2. stupeň.
2. Každý žák povinně absolvuje v rámci celkové týdenní povinné časové dotace 121 hodin na 2. stupni. Do celkové týdenní povinné časové dotace se započítává celá časová dotace ve všech ročnících příslušného stupně, tedy i ta, která již byla odučena v předchozích ročnících, kdy výuka probíhala podle předchozích verzí učebních plánů.
3. O konkrétní časové dotaci jednotlivých vyučovacích předmětů v jednotlivých ročnících rozhodne ředitel školy tak, aby se vyučovalo vzdělávacímu obsahu všech předmětů učebního plánu daného ročníku, byl naplněn daný minimální počet hodin pro předmět a dodrženo stanovené rozmezí týdenní časové dotace povinných předmětů pro jednotlivé ročníky.
4. Vzdělávací obsah vyučovacích předmětů lze podle vzdělávacích záměrů školy integrovat, avšak s dodržением minimální časové dotace určené pro jejich realizaci.
5. Názvy vyučovacích předmětů je možné pozměnit v souladu s jejich vzdělávacím obsahem. Pokud dojde k upravení názvu vyučovacího předmětu, je nutné jeho název uvádět rovněž ve veškeré dokumentaci školy včetně vysvědčení.
6. Disponibilní časovou dotaci lze využít na 2. stupni pro:
  - navýšení časové dotace některého z povinných vyučovacích předmětů (především z důvodu uplatňování alternativních vyučovacích metod, které směřují k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků);
  - vytvoření nového povinného vyučovacího předmětu, který obsahově navazuje na povinné vyučovací předměty vymezené učebním plánem;
  - navýšení časové dotace některého volitelného předmětu;
  - zařazení volitelného nebo dalšího volitelného předmětu;
  - zařazení předmětů speciálně pedagogické péče.
7. Z disponibilní časové dotace na 2. stupni je nutné využít alespoň 1 hodinu na výuku cizího jazyka v 7. až 9. ročníku dle níže uvedených možností:

- na navýšení časové dotace povinné výuky prvního nebo druhého cizího jazyka;
- na zařazení povinné výuky druhého cizího jazyka;
- na navýšení časové dotace volitelného předmětu navazujícího na výuku prvního nebo druhého cizího jazyka;
- na zařazení volitelného předmětu navazujícího na výuku prvního nebo druhého cizího jazyka;
- na zařazení volitelného předmětu druhý cizí jazyk.

### *Doplňky k učebnímu plánu*

Předměty povinné	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ve spojení s výukou s prohloubeným výkladem nebo s volitelnými předměty se doporučuje (doporučení k dělení tříd na skupiny se vztahuje i k výuce v minimální časové dotaci):</li> </ul>
Český jazyk	<ul style="list-style-type: none"> <li>• doporučuje se nabídnout žákům předmět Literární výchova;</li> </ul>
Cizí jazyk	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ve 4.–9. ročníku škola organizuje výuku zpravidla jazyka anglického nebo německého podle zájmu žáka a podmínek školy;</li> </ul>
Dějepis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• v 6., 7. nebo 9. ročníku týdenní hodinovou dotaci doplní ředitel školy o 1 vyučovací hodinu týdně povinným zařazením předmětu prohloubeného výkladu nebo volitelného předmětu Dějepisné a zeměpisné praktikum,</li> <li>• v 6.–9. ročníku se doporučuje nabídnout žákům předmět Dějepisné a zeměpisné praktikum;</li> </ul>
Zeměpis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• v 6., 8. nebo 9. ročníku týdenní hodinovou dotaci doplní ředitel školy o 1 vyučovací hodinu týdně povinným zařazením předmětu prohloubeného výkladu nebo volitelného předmětu Dějepisné a zeměpisné praktikum,</li> <li>• v 6.–9. ročníku se doporučuje nabídnout žákům předmět Dějepisné a zeměpisné praktikum;</li> </ul>
Přírodopis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• v 7., 8. nebo 9. ročníku týdenní hodinovou dotaci doplní ředitel školy o 1 vyučovací hodinu týdně povinným zařazením předmětu prohloubeného výkladu nebo volitelného předmětu Přírodovědné praktikum se zaměřením na přírodopis,</li> <li>• v 6.–9. ročníku se doporučuje nabídnout žákům předmět Přírodovědné praktikum se zaměřením na přírodopis nebo Pěstitelské práce;</li> </ul>
Chemie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• v 8. nebo 9. ročníku týdenní hodinovou dotaci doplní ředitel školy o 1 vyučovací hodinu týdně povinným zařazením předmětu prohloubeného výkladu nebo volitelného předmětu Přírodovědné praktikum se zaměřením na chemii,</li> <li>• v 6.–9. ročníku se doporučuje nabídnout žákům předmět Přírodovědné praktikum se zaměřením na chemii;</li> </ul>
Fyzika	<ul style="list-style-type: none"> <li>• v 6., 7. nebo 9. ročníku týdenní hodinovou dotaci doplní ředitel školy o 1 vyučovací hodinu týdně povinným zařazením předmětu prohloubeného výkladu nebo volitelného předmětu Přírodovědné praktikum se zaměřením na fyziku,</li> <li>• v 6.–9. ročníku se doporučuje nabídnout žákům předmět Přírodovědné praktikum se zaměřením na fyziku;</li> </ul>
Matematika	<ul style="list-style-type: none"> <li>• v 6.–9. ročníku se doporučuje nabídnout žákům předmět Matematické praktikum nebo Rýsování a technické kreslení;</li> </ul>
Rodinná výchova	<ul style="list-style-type: none"> <li>• v 6. nebo 7. ročníku rozšířit výuku o 1 vyučovací hodinu týdně,</li> <li>• podle potřeb žáků nabídnout navazující volitelné předměty;</li> </ul>
Tělesná výchova	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podle podmínek školy je postupně zaváděna třetí vyučovací hodina podle pokynu MŠMT ČR,</li> <li>• v 6.–9. ročníku se doporučuje nabídnout žákům předmět Sport a pohybové aktivity;</li> </ul>

Zdravotní tělesná výchova	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oddělení zdravotní TV se zavádí podle možností školy pro žáky III., případně II. zdravotní skupiny, po doporučení lékaře,</li> <li>• v jednom oddělení je možno vyučovat žáky různých ročníků 2. stupně (s přihlédnutím ke druhu zdravotního oslabení a dalším okolnostem),</li> <li>• účast žáka ve zdravotní TV ho neomezuje v účasti v povinné TV a ostatních formách tělesné výchovy;</li> </ul>
Hudební výchova	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozšířit výuku o 1 vyučovací hodinu týdně v 6. ročníku,</li> <li>• v 6.–9. ročníku se doporučuje podle potřeb žáků a možností školy nabídnout navazující volitelné předměty;</li> </ul>
Výtvarná výchova	<ul style="list-style-type: none"> <li>• v 8. a 9. ročníku rozšířit výuku o 1 vyučovací hodiny týdně,</li> <li>• v 6.–9. ročníku se doporučuje podle potřeb žáků a možností školy nabídnout navazující volitelné předměty;</li> </ul>
Projekt	
Úvod do světa práce	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hodinová dotace 10 vyučovacích hodin platí pro jeden školní rok a zařazuje se do výuky v rámci celkového počtu hodin v ročníku a jeho realizace je pro školu závazná,</li> <li>• podle možností školy zařadit v průběhu školního roku nebo jako souvislý blok informací,</li> <li>• doporučuje se rozšířit podle možností školy;</li> </ul>

### *Přehled volitelných předmětů s uvedením jejich návaznosti na předměty povinné*

#### Český jazyk

Literární výchova

Dramatická výchova (metody dramatické výchovy lze vhodně využít i v jiných předmětech)

#### Cizí jazyk

Konverzace v cizím jazyce

Další cizí jazyk

#### Dějepis, zeměpis

Dějepisné a zeměpisné praktikum

#### Přírodopis, chemie, fyzika

Přírodovědné praktikum

- se zaměřením na přírodopis
- se zaměřením na chemii
- se zaměřením na fyziku

#### Matematika

Matematické praktikum

Rýsování a technické kreslení

#### Rodinná výchova

#### Technická výchova

Technická praktika

#### Informační výchova

Základy práce s počítačem

Úvod do světa práce  
Základy managementu a účetnictví  
Psaní strojem  
Práce s textilem  
Pěstitelská výchova  
Vedení domácnosti a příprava pokrmů  
Tělesná výchova  
Sport a pohybové aktivity  
Hudební výchova  
Sborový zpěv  
Skupinová hra na hudební nástroje  
Výtvarná výchova  
Výtvarné projekty  
Uměleckořemeslná výchova

### **Příloha 4.3 Učební osnovy – Zeměpis (6.–9. ročník)**

*(ukázky způsobu osnování)*

*Pojetí zeměpisu v Občanské škole*

Charakteristika vyučovacího předmětu

Cíle specifické pro výuku zeměpisu i související s ostatními vyučovacími předměty v občanské škole

Metody

*Obsah učiva*

*6. ročník*

1. Okruh učiva: Planeta Země

*Pojmy, poznatky, vědomosti:*

- Vesmír
- Vznik vesmíru
- Vývoj poznávání vesmíru
- Slunce a sluneční soustava
- Měsíc
- Země jako vesmírné těleso
- Tvar a rozměr Země
- Pohyby Země

### *Činnosti:*

- Orientace na mapách ve školním atlase: Hvězdná obloha, Planeta Země a Sluneční soustava.
- Názorné činnosti se školním globusem.
- Orientace v přírodě podle Slunce a hvězd.
- Vyhodnocení dálkového snímku Země a Měsíce z kosmického prostoru.

### *Zdatnosti*

Výuka zeměpisu má velký význam nejen pro vzdělávání jednotlivců, ale také v rámci mezinárodní a ekologické výchovy občanů. Přestože vědomosti, dovednosti a postoje tvoří ve vzdělávacím procesu nedílný celek, jsou zde pro lepší orientaci rozčleněny do tří cílových skupin.

### *Vědomosti a pochopení:*

- Umět zařadit národní i mezinárodní události do regionálně geografického rámce a chápat základní územní vztahy.
- Znat nejdůležitější přírodní systémy na Zemi (reliéf, půdy, vodstvo, klima, vegetace) a chápat vnitřní a vnější vztahy ekosystémů.
- Znat nejdůležitější socioekonomické systémy (zemědělství, sídla, doprava, průmysl, obchod, energie, obyvatelstvo atd.) jednak za účelem pochopení vlivu přírodních podmínek na činnost člověka, jednak za účelem pochopení vzniku rozdílných kulturních, náboženských, technických, hospodářských, politických a rozmanitých ekologických systémů.
- Seznámit se se životem různých národů a společností žijících na Zemi a ocenit kulturní bohatství lidstva.
- Rozumět strukturám a procesům ve vlastní zemi a v místním regionu jako prostoru denního života.
- Chápat výzvy i šance týkající se globálních problémů lidstva.

### *Dovednosti:*

- Využívat slovních, obrazových, kvantitativních a symbolických zdrojů geografických informací (texty, obrázky, grafy, tabulky, schémata a mapy).
- Umět aplikovat takové metody jako pozorování a mapování v terénu, rozhovor, interpretace druhotných zdrojů a statistických podkladů.
- Využívat vlastních komunikativních, intelektuálních, praktických a sociálních dovedností k zodpovězení různých geografických otázek místního, národního i mezinárodního měřítko.

### *Tyto aktivní způsoby poznávání umožňují:*

- klást si otázky a objevovat problémy;
- sbírat a třídit informace;
- zpracovávat, interpretovat a hodnotit data;
- generalizovat;
- dopracovat se k určitým pravidelnostem;

- pravidelnosti aplikovat;
- vytvářet si vlastní názory;
- formulovat vlastní rozhodnutí;
- řešit problémy;
- umět spolupracovat při skupinové práci;
- v jednání uplatňovat vlastní názory a postoje.

Výuka zeměpisu tak přispívá k rozvoji komunikativních dovedností žáků a jejich kulturního projevu, k celkovému rozvoji jejich osobnosti a k tomu, aby si uvědomili své možnosti uplatnit se ve společnosti (v prostorové dimenzi denního života).

#### *Postoje, hodnoty a chování*

Výuka zeměpisu v občanské škole žáky vede:

- k zájmu o prostředí, v němž žijí, i o mnohotvárnost přírodních a kulturních jevů na Zemi;
- ke schopnosti ocenit krásu přírody i rozmanitost podmínek života lidí na Zemi;
- k pocitu odpovědnosti za zachování životního prostředí pro budoucí generace;
- k chápání významu hodnot a postojů člověka v procesu rozhodování;
- k ochotě přiměřeně uplatňovat své pedagogické vědomosti a dovednosti v zaměstnání a v osobním i ve veřejném životě;
- k respektování rovnoprávnosti všech lidí;
- k angažování při řešení místních, regionálních, národních i mezinárodních problémů podle Všeobecné deklarace lidských práv.

#### *Náležitosti*

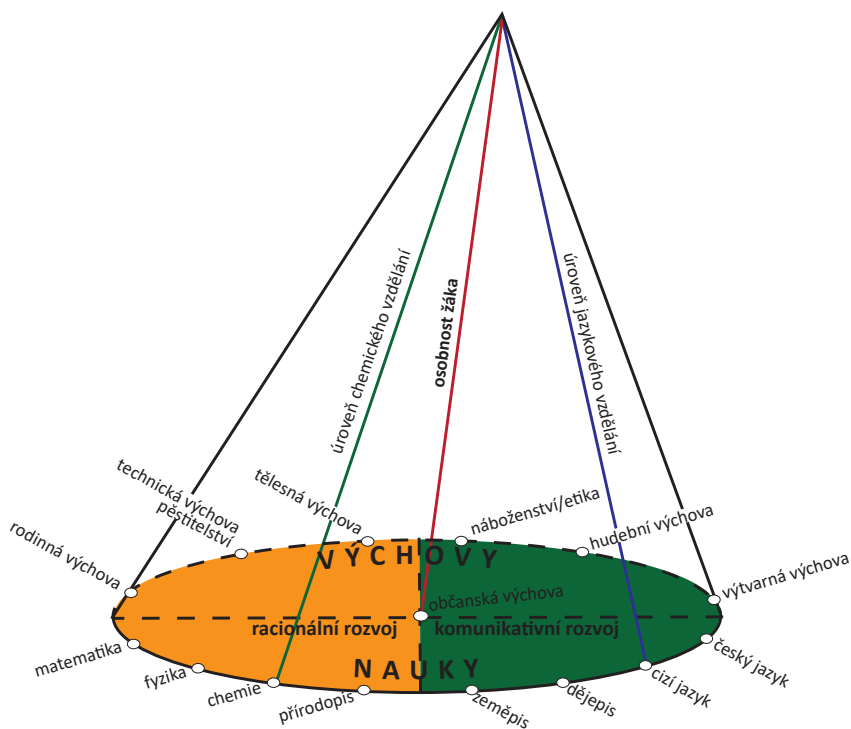
Materiální vybavení pro výuku. Vazby na jiné vyučovací předměty. Zeměpisné pozorování a cvičení v terénu a zeměpisné exkurze.

#### *Speciální problémy*

Diferenciace. Domácí příprava žáků. Hodnocení žáků.



#### Příloha 4.4 Pojetí učiva na 2. stupni Obecné školy (v Občanské škole)



Zajímavé bylo vymezení učiva ve vzdělávacím programu Obecná škola (2. stupeň)

Chápání učiva ve vzdělávacím programu Občanská škola:

Kruhová podstava kužele znázorňuje obsahovou plochu, nad níž se vzdělávání koná. Má svou oblast výchov a nauk. Protože výchova je zvláště v tomto věku žáků spíše implicitně obsažena v programu, stavíme ji do odvrácené části náčrtu. V přední části jsou obsaženy explicitnější nauky. Vlevo jsou shromážděny předměty spíše rozvíjející racionální oblasti osobnosti, vpravo předměty svou povahou rozvíjející více komunikativní oblast. Významné jsou vrcholy obou os. Na předozadní ose je znázorněna polarita lidského subjektu a objektivního prostředí, v němž žijeme. Na levo-pravé ose jsou na dvou protilehlých pólech nauka a výchova nejracionálnější a nauka a výchova nejkomunikativnější.

Osu kužele tvoří občanská výchova, která, jak už řečeno, je integrujícím předmětem a splývá tedy s růstem či rozvojem osobnosti. [...] Vychýlení osy tím kterým směrem je signálem o žakově zaměření. [...] Výšku kužele, respektive délku spojnic vrcholu s body na obvodu kruhové podstavy, bylo by možno interpretovat jako znázornění úrovně kvality a výše vzdělání, které žák dosahuje vůbec, respektive v jednotlivých předmětech.

## Příloha 5

### Vzdělávací program Základní škola (1.–9. ročník)

#### Příloha 5.1 Učební plán Základní školy

Předmět	Ročník									Minimum 6.–9.
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	
Český jazyk	9	10	10	7	7					16
Cizí jazyk				3	3	x)	x)	x)	x)	12
Matematika	4	5	5	5	5					16
Prvouka	2	2	3							
Přírodověda				3	4					
Vlastivěda										
Chemie										4
Fyzika										6
Přírodopis										6
Zeměpis										6
Dějepis										6
Občanská výchova						x)	x)	x)	x)	4
Rodinná výchova										4
Hudební výchova	1	1	1							4
Výtvarná výchova	1	1	1	4	4					6
Praktické činnosti	1	1	1							4
Tělesná výchova	2	2	2	2	2					8
Volitelné předměty										6
Týdenní dotace povinných předmětů	20	22	23	24	25	27	28	30	30	
Nepovinné předměty										

x) V 6.–9. ročníku o časové dotaci jednotlivých vyučovacích předmětů rozhodne ředitel školy tak, aby se vyučovalo všem předmětům učebního plánu daného ročníku, byl naplněn daný minimální počet hodin pro předmět a dodržena týdenní časová dotace. U volitelných předmětů v 7.–9. ročníku ředitel školy rozhoduje i o jejich zařazení do ročníku.

Minimální počet hodin pro jednotlivé předměty v 6.–9. ročníku: český jazyk – 16, cizí jazyk – 12, matematika – 16, chemie – 4, fyzika – 6, přírodopis – 6, zeměpis – 6, dějepis – 6, občanská výchova – 4, rodinná výchova – 4, hudební výchova – 4, výtvarná výchova – 6, praktické činnosti – 4, tělesná výchova – 8, volitelné předměty – 6.

#### Příloha 5.2 Poznámky k učebnímu plánu Základní školy

1. V 1.–3. ročníku ZŠ lze vyučovat předmětům v blocích, v menších časových celcích než je 1 vyučovací hodina a jednotlivě řízené činnosti kombinovat a propojovat při zachování celkové týdenní časové dotace pro jednotlivé vyučovacích předměty.

## 2. Český jazyk

V 1. ročníku ZŠ má předmět komplexní charakter.

Ve 2.–5. ročníku ZŠ má složky specifického charakteru

- čtení a literární výchova
- jazykové vyučování
- slohový výcvik
- psaní

O časové dotaci jednotlivých složek rozhodne vyučující.

Ve 2.–5. ročníku ZŠ se psaní vyučuje v týdnu zpravidla v menších časových celcích, než je celá vyučovací hodina.

V 6.–9. ročníku ZŠ má složky specifického charakteru:

- jazykové vyučování
- literatura
- slohový výcvik

O časové dotaci jednotlivých složek rozhoduje vyučující.

## 3. Cizí jazyk

Ve 4.–9. ročníku ZŠ škola organizuje výuku zpravidla jazyka anglického nebo německého podle zájmu žáka a podmínek školy (dále viz poznámka 9).

## 4. Přírodověda, Vlastivěda

Ve 4. a 5. ročníku ZŠ o časové dotaci jednotlivých předmětů a o organizaci výuky rozhodne ředitel školy po dohodě s vyučujícím tak, aby se vyučovalo oběma předmětům učebního plánu v daném ročníku.

V rámci dané časové dotace se vyučuje i učivu z oblasti výchovy ke zdraví v rozsahu 40 hodin celkem za 4. a 5. ročník.

## 5. Hudební výchova, Výtvarná výchova, Praktické činnosti

Ve 4. a 5. ročníku ZŠ o časové dotaci jednotlivých předmětů a o organizaci výuky rozhodne ředitel školy po dohodě s vyučujícím tak, aby se vyučovalo všem předmětům učebního plánu v daném ročníku.

## 6. Praktické činnosti

V 1.–9. ročníku ZŠ o výběru jednotlivých témat učiva a organizaci výuky v rámci podmínek školy rozhodne ředitel školy. V některých vyučovacích hodinách, podle charakteru prováděné činnosti, může být třída dělena na skupiny tak, aby byla zajištěna bezpečnost žáka a ochrana jeho zdraví.

## 7. Občanská výchova, Rodinná výchova

Podle podmínek školy lze vyučovat oběma předmětům integrovaně, a to jako jednomu komplexnímu předmětu s názvem Občanská a rodinná výchova při zachování celkové časové dotace.

## 8. Tělesná výchova

Podle pokynu MŠMT ČR čj. 14697/98-50 využívat možností učebního plánu ke zvýšení počtu hodin tělesné výchovy všude tam, kde jsou pro to vytvořeny odpovídající podmínky.

## 9. Volitelné předměty

Volitelné předměty je možno zavádět od 7. ročníku, v 8. a 9. ročníku je jejich zavedení závazné. O výběru a časové dotaci volitelných předmětů rozhodne ředitel školy; volitelným předmětům se podle jejich charakteru vyučuje po dobu nejméně jednoho pololetí.

V případě zavedení volitelného předmětu Cizí jazyk musí být jeho výuka zahájena již v 7. ročníku. Pokud se od 4. ročníku ZŠ vyučovalo anglickému nebo německému jazyku, přednostně se nabízí jazyk francouzský, ruský a španělský. Pokud se od 4. ročníku vyučovalo francouzskému, ruskému, španělskému, případně jinému jazyku, jako druhý cizí jazyk se vždy zařazuje jazyk anglický nebo německý.

Soustavu níže uvedených doporučených volitelných předmětů může ředitel školy podle pedagogických záměrů školy a potřeb žáků doplnit o další předměty s podmínkou, že jejich vzdělávací obsah bude navazovat na *Standard základního vzdělávání* a funkčně jej rozvíjet.

- Cizí jazyk
- Konverzace v cizím jazyce
- Seminář a praktika z přírodovědných předmětů
- Seminář ze společenskovedních předmětů
- Informatika
- Základy ekonomiky a účetnictví
- Základy administrativy
- Technické kreslení
- Technické činnosti
- Domácnost

## 10. Nepovinné předměty

Od 1. ročníku ZŠ mohou být zavedeny nepovinné předměty, které se zařazují nad rámec týdenní časové dotace povinných předmětů. Ředitel školy může koncipovat nepovinné předměty po dohodě s vyučujícím podle podmínek školy a podle zájmu žáků. Výběr a počet nepovinných předmětů není pro žáka omezen.

Cizí jazyk jako nepovinný předmět lze zavést až od 6. ročníku ZŠ.

Doporučené nepovinné předměty:

- 1. ročník ZŠ – přípravný zpěv
- 1.–4. ročník ZŠ – individuální logopedická péče
- 2.–9. ročník ZŠ – sborový zpěv
- 6.–9. ročník ZŠ – instrumentální soubor
  - literárně dramatická výchova
  - užité výtvarné činnosti
  - další cizí jazyk
  - odborné kurzy (první pomoc, fotografování apod.)
- 1.–9. ročník ZŠ – náboženství
  - pohybové a sportovní aktivity
  - zdravotní tělesná výchova

11. Dělení tříd na skupiny žáků se řídí platným pokynem MŠMT ČR.

12. Ve třídách, které pracují podle Modifikace vzdělávacího programu ZÁKLADNÍ ŠKOLA pro specifické potřeby dětí se sociálním nebo kulturním znevýhodněním, čj. 13365/2001-22, se doporučuje věnovat v 6.–9. ročníku vyšší počet vyučovacích hodin zejména předmětům Rodinná výchova a Praktické činnosti.

### **Příloha 5.3 Učební osnovy – Zeměpis (6.–9. ročník)**

*(příklad osnování)*

#### *1. Planeta Země*

*Učivo*

- Vesmír. Vznik vesmíru. Vývoj poznávání vesmíru.
- Slunce a sluneční soustava.
- Měsíc.
- Země jako vesmírné těleso. Tvar a rozměry Země. Pohyby Země.
- (činnosti)
- Informativní seznámení se školním globusem a s kosmickým snímkem Země a Měsíce.
- Činnost s mapami ve školním atlase světa. Hvězdná obloha. Planeta Země. Sluneční soustava.

*Co by měl žák umět*

- charakterizovat na elementární úrovni vesmír a sluneční soustavu (hvězdná podstata Slunce, velikost Slunce, postavení Slunce ve vesmíru a ve sluneční soustavě, pohyby Slunce, mechanismus sluneční soustavy, planety sluneční soustavy a jejich postavení vzhledem ke Slunci);

- pracovat s porozuměním s pojmy: planetky, družice planet (měsíce planet), meteorická tělesa, komety, Galaxie Mléčná dráha, cizí galaxie;
- charakterizovat polohu, povrch a pohyb Měsíce, jednotlivé fáze Měsíce, zdůvodnit rozdílnost teplot na přivrácené a odvrácené straně Měsíce;
- posoudit postavení Země ve vesmíru, tvar a rozměry Země
- objasnit důsledky pohybů Země kolem zemské osy a kolem Slunce pro život na Zemi, pro střídání dne a noci a střídání ročních období.

*Přístupy k obsahu a organizaci výuky*

...

## Příloha 6

### Vzdělávací program Národní škola (1.–9. ročník)

#### Příloha 6.1 Učební plán Národní školy (1. stupeň)

Předmět	Ročník	1.	2.	3.	4.	5.
Český jazyk		7	7	8	8	7
Matematika		4	4	4	4	4
Prvouka		2	2	3	–	–
Vlastivěda		–	–	–	1	2
Přírodověda		–	–	–	2	2
Hudební výchova		1	1	1	1	1
Výtvarná výchova		1	1	1	1	1
Pracovní výchova		1	1	1	1	1
Tělesná výchova		2	2	2	2	2
Cizí jazyk zařazen do nadstavbové části					3	3
Základní část		18	18	20	23	23
Minimum nadstavbové části		1	3	2	1	1
Týdenní minimum		19	21	22	24	24

#### Příloha 6.2 Poznámky k učebnímu plánu Národní školy (1. stupeň)

Počet povinných hodin pro žáky musí být stanoven v rozpětí:

1. ročník 19–21
2. ročník 21–23
3. ročník 22–24
4. ročník 24–25
5. ročník 24–26

Součet povinných vyučovacích hodin v týdnu musí být v rozpětí 112–115 hodin.

Škola tedy při plánování zařadí dle konkrétních podmínek a svého pedagogického zá-  
měru do učebnímu plánu ještě další 2–5 hodin z nadstavbové části. (Součet týdenního  
minima výše uvedeného je 110 hodin.) Tyto hodiny jsou pro žáky povinné.

Z toho důvodu je důležité, aby škola sestavila konkrétní podobu učebnímu plánu pro  
třídu vždy na celých 5 ročníků.

Kromě povinných předmětů může škola dle svých možností a zájmů žáků zařadit v nad-  
stavbové části ještě další předměty nebo hodiny, které jsou nepovinné.

V rámci týdenního plánu je možné podle potřeby a v souladu s platnými předpisy třídu dělit na skupiny.

Obsahový popis předmětů nadstavbové části je uveden v samostatné kapitole.

#### POZNÁMKY:

V 1.–3. ročníku nejsou cizí jazyky zařazeny v základní části učebního plánu. Program předpokládá, že v těchto ročnících si žáci během vyučování vytvoří určitou slovní zásobu. Cílem zde není učit jazyku, ale vyvolat zájem o jeho zvládnutí. Od 4. ročníku je cizí jazyk již v základní části učebního plánu. Výuku lze organizovat bez ohledu na postupný ročník (skupina začátečníků, pokročilejších).

Pracovní výchova je v plánu dotována 1 hodinou. Nemusí být vždy vyučována v samostatné vyučovací jednotce. Obsah učiva tohoto předmětu lze aktuálně zařazovat do předmětů, v nichž to umožňuje právě probírané téma. Tím se zvýší jejich hodinová dotace. Činnosti je možné diferencovat pro dívky a chlapce.

Dramatická výchova je zařazena v nadstavbové části. Její prvky se však budou uplatňovat téměř ve všech předmětech.

Tělesná výchova není chápána pouze jako samostatný vyučovací předmět. Přiměřené formy tělesné výchovy se mohou podle potřeby uplatňovat v průběhu celého vyučování.

### Příloha 6.3 Učební plán Národní školy (2. stupeň)

Základní část	6. ročník	7. ročník	nadstavbová část (některé možnosti)
Český jazyk	4	4	cvičení z českého jazyka; dramatická výchova; komunikace; tvorba školního časopisu
Cizí jazyk	3	3	konverzace v cizím jazyce
Matematika	4	3	cvičení z matematiky; informatika; výpočetní technika
Dějepis Zeměpis	3	3	dějepis; zeměpis; ekonomický zeměpis; přírodopisný zeměpis
Občanská a rodinná výchova	2	2	rodinná výchova; ekonomika domácnosti; člověk a životní prostředí; zdravý životní styl; zdravotní výchova
*Poznávání přírody Přírodopis Fyzika	3	4	laboratorní práce; přírodopis; fyzika
Hudební výchova	1	1	sborový zpěv; taneční a pohybová výchova; hra na hudební nástroj
Výtvarná výchova	2	2	výtvarná výchova; aranžování; keramika
Pracovní a technická výchova	2	2	pěstičelství; zpracování textilií; příprava pokrmů; práce v domácnosti; práce v dílně
Tělesná výchova	2	2	zájmová tělesná výchova; zdravotní tělesná výchova
Základní část	26	26	
Minimum nadstavbové části	2	2	



Základní část	8. a 9. ročník	nadstavbová část (některé možnosti)
Český jazyk	3 + nejméně jedna hodina z nadstavby	cvičení z českého jazyka; dramatická výchova; komunikace; světová literatura; tvorba školního časopisu
Cizí jazyk	3	konverzace; cestujeme po světě; cizojazyčná literatura
Matematika	3 + nejméně jedna hodina z nadstavby	cvičení z matematiky; aplikovaná matematika; informatika, statistika; matematika v ekonomice a účetnictví
Dějepis	1	dějepis; historie významných období; historie válečných konfliktů; dějiny umění
Zeměpis	1	turisticky zajímavé oblasti; ekonomický zeměpis; člověk a cestování
Občanská a rodinná výchova	2	zdravý životní styl; člověk a životní prostředí; výchova k partnerství a rodičovství; příprava jídla; šití, háčkování, pletení; ekonomika domácnosti;
*Poznávání přírody		
Přírodopis	4	biologie; chemie; fyzika; semináře a laboratoře (Př, F, Ch);
Fyzika		pěstitelství a chovatelství; přírodopisný zeměpis
Chemie		
*Estetická výchova		
Hudební výchova	2	výtvarné techniky; hudební výchova; keramika; výtvarná výchova; bytová a oděvní kultura; aranžování; sborový zpěv; hra na hudební nástroj; tanec, pohybová výchova
Výtvarná výchova		
Technika	2	technika v životě člověka; technické kreslení; práce v dílně; kurz řízení malého motocyklu; technika ve službách lidstva
Tělesná výchova	2	zájmová tělesná výchova; zdravotní tělesná výchova; kurzy sebeobran
Základní část	23	
Minimum nadstavbové části	6	

#### Příloha 6.4 Poznámky k učebnímu plánu Národní školy (2. stupeň)

Od 7. ročníku je možné v nadstavbové části zařadit další cizí jazyk.

Poznávání přírody představuje v učebním plánu 2. stupně tyto varianty:

- a) Poznávání přírody jako integrovaný předmět: v 6. ročníku 2 hodiny, v 7. ročníku 4 hodiny týdně.
- b) Samostatné předměty: v 6. ročníku přírodopis 2 hodiny, v 7. ročníku přírodopis 2 hodiny, fyzika 2 hodiny. Tato varianta dává možnost výuky poznávání přírody jako integrovaného předmětu v nadstavbové části, kde budou žáci vedeni k hlubšímu poznávání souvislostí.

Varianty v 8. a 9. postupném ročníku:

- a) Integrovaný předmět poznávání přírody – 4 hodiny týdně.
- b) Samostatné předměty přírodopis 2 hodiny, chemie 2 hodiny, fyzika 2 hodiny z nadstavbové části.
- c) Možné je i poznávání přírody 3 hodiny, fyzika 2 hodiny (1 hodina z nadstavbové části).

V 7.–9. ročníku musí škola v nadstavbě zařadit alespoň jednu hodinu z oboru matematiky.

V 8.–9. ročníku musí škola v nadstavbě zařadit alespoň jednu hodinu z oboru českého jazyka.

Počet hodin povinných pro žáky musí být v rozpětí:

6. ročník 26–28

7. ročník 27–29

8. ročník 29–31

9. ročník 29–31

Součet povinných vyučovacích hodin v týdnu za všechny ročníky musí být v rozpětí 113–116.

Celkem se na druhém stupni musí v povinných hodinách vyučovat tématům fyziky, přírodopisu, zeměpisu a dějepisu minimálně 198 hodin v každém z těchto oborů, tématům chemie alespoň 132 hodin.

### **Příloha 6.5 Učební osnovy – Zeměpis (6.–9. ročník)**

*(příklad osnování)*

*Úvod do předmětu*

*Vzdělávací obsah (kmenové učivo)*

- úvod do zeměpisu
- planeta Země – Vesmír, Slunce a sluneční soustava, Měsíc, Země

(Uvedeno je učivo, které odpovídá stejnému tématu uvedenému v příkladech vzdělávacích programů *Obecná škola* a *Základní škola* – viz výše)

## Přílohy ke kapitole 3

### Příloha 7

#### *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze 1)*

##### Příloha 7.1 Rámcový učební plán

Vzdělávací oblasti	1.–5. ročník	6.–9. ročník	
	Minimální časová dotace		
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk	40	16
	Cizí jazyk 1, 2 <sup>x)</sup>	9	18
Matematika a její aplikace	22	16	
Informační a komunikační technologie	2	4	
Člověk a jeho svět	12	–	
Člověk a společnost	–	10	
Člověk a příroda	–	22	
Umění a kultura	12	10	
Člověk a zdraví	10	12	
Člověk a svět práce	5	4	
Průřezová témata	–	–	
Volitelné předměty	–	4	
Disponibilní hodiny	6	6	
<b>Celková časová dotace v hodinách</b>	<b>118</b>	<b>122</b>	

Poznámka <sup>x)</sup>:

obsah učiva této vzdělávací oblasti se realizuje prostřednictvím dvou vyučovacích předmětů: Cizí jazyk 1 a Cizí jazyk 2 (Základy 2. cizího jazyka) povinných pro všechny žáky; předmět Cizí jazyk 1 je zařazen do 3.–9. ročníku (s týdenní dotací 3 hodiny ve všech ročnících) a cizím jazykem je výhradně jazyk anglický; předmět Cizí jazyk 2 (Základy 2. cizího jazyka) je zařazen do 7.–9. ročníku (s týdenní dotací 2 hodiny v těchto ročnících) a cizím jazykem je, podle zájmu žáků a nabídky školy, zpravidla jazyk německý, francouzský, ruský nebo španělský.

## Příloha 7.2 Dějepis (ukázka)

Počátky novověku	3. období
<ul style="list-style-type: none"><li>italská renesance a humanismus</li><li>objevné cesty a jejich společenské důsledky</li><li>náboženská reformace</li><li>habsburské impérium a nástup protireformace</li><li>počátky absolutních monarchií</li><li>český stát v předbělohorských poměrech</li><li>třicetiletá válka a její etapy</li><li>vývoj v nejvýznamnějších evropských zemích (Anglie, Francie, Rusko a Prusko)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>objasní podstatu pojmů humanismus a renesance</li><li>popíše vztah renesance a humanismu k antice</li><li>porovná způsob života středověkého a renesančního člověka</li><li>uveď nejvýznamnější představitele renesance a charakterizuje jejich přínos pro vědu, kulturu a umění</li><li>objasní důvody objevných plaveb, ukáže na mapě cesty nejvýznamnějších mořeplavců</li><li>vysvětlí vznik světového trhu</li><li>zhodnotí expanzi západních civilizací do nově objevených zemí</li><li>charakterizuje postavení českých zemí v habsburské monarchii</li><li>popíše politické rozdělení Evropy na katolický a reformační blok a vysvětlí příčiny náboženských válek</li><li>vysvětlí kořeny a důsledky náboženské nesnášenlivosti v současném světě</li></ul>
Novověk od 2. poloviny 17. století do konce 18. století	3. období
<ul style="list-style-type: none"><li>baroko</li><li>upevňování vlády Habsburků po třicetileté válce</li><li>rozvoj vzdělanosti v době osvícenské</li><li>vláda a reformy Marie Terezie a Josefa II.</li><li>vzestup Velké Británie</li><li>vznik Spojených států amerických</li><li>občanská válka v USA</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>rozpozná barokní stavbu a označí na ní nejtypičtější znaky barokního slohu</li><li>vysvětlí důsledky porážky stavovského povstání pro další vývoj v českých zemích</li><li>objasní vliv osvícenství na hospodářský, společenský a kulturní rozvoj našich zemí a celé Evropy</li><li>srovná formy vlády ve vybraných evropských státech</li><li>zdůvodní vznik podnikatelství jako nového principu tvorby společenského bohatství</li><li>na příkladu USA charakterizuje vznik a principy novodobé demokracie</li><li>na válce Severu proti Jihu ukáže kořeny rasismu v otrokářství</li></ul>
Novověk	3. období
Dějiny od konce 18. století do konce 19. století	
<ul style="list-style-type: none"><li>francouzská revoluce a její průběh</li><li>význam Velké francouzské revoluce</li><li>Napoleon Bonaparte, jeho vzestup a pád</li><li>modernizace společnosti, průmyslová revoluce</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>popíše situaci ve Francii, která vyústila v revoluci, a charakterizuje její průběh</li><li>vysvětlí význam francouzské revoluce pro evropské dějiny</li><li>objasní, jaký vliv měla osobnost Napoleona Bonaparta na situaci v Evropě</li><li>popíše průmyslový rozvoj jako nový a rozhodující zdroj tvorby společenského bohatství</li><li>objasní podstatu revolučních událostí v Evropě a českých zemích</li></ul>

Příklad uspořádání vzdělávacích oblastí v 1. verzi RVP ZV. Ukázka je ze vzdělávací oblasti Člověk a společnost, vzdělávací obor Dějepis.

## Příloha 8

### Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze 2)

#### Příloha 8.1 Rámcový učební plán – RVP ZV (verze 2)

Vzdělávací oblasti	1.–5. ročník	6.–9. ročník a odpovídající ročníky víceletých SŠ	
	Časová dotace (minimum – maximum)		
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk	38–42	16–20
	Cizí jazyk 1, 2	9–12	18–22
Matematika a její aplikace		22–24	16–24
Informační a komunikační technologie		1–3	2–4
Člověk a jeho svět		12–16	–
Člověk a společnost		–	12–14
Člověk a příroda		–	22–25
Umění a kultura		12–16	10–16
Člověk a zdraví		10–15	12–16
Člověk a svět práce		5–7	4–8
<i>Minimální závazná časová dotace</i>		109	112
Disponibilní časová dotace <sup>x)</sup>		9	10
<i>Celková závazná časová dotace</i>		118	122

<sup>x)</sup> Disponibilní časová dotace vzniká při sestavení učebního plánu na úrovni minimální časové dotace všech vzdělávacích oblastí. Vzniklá disponibilní časová dotace je určena k posílení časové dotace vzdělávacích oblastí v uvedeném rozmezí, případně k vytváření nabídky volitelných předmětů, projektů, cvičení, kurzů ap.

*Časové dotace pro jednotlivé vzdělávací oblasti jsou v rámcovém učebním plánu pro základní vzdělávání vymezeny v časovém rozpětí (minimum – maximum). Pro tvorbu školního učebního plánu je závazná minimální časová dotace, stanovená rámcovým učebním plánem pro jednotlivé vzdělávací oblasti, a celková časová dotace rámcového učebního plánu.*

Minimální závazná časová dotace pro jednotlivé vzdělávací oblasti v 1.–5. ročníku činí 109 hodin (v 6.–9. ročníku a v nižších ročnících víceletých středních škol 112 hodin), rozdíl mezi minimální a celkovou časovou dotací 9 hodin (resp. 10 hodin) využije škola jako *disponibilní časovou dotaci*.

Na základě navržené struktury rámcového učebního plánu a na základě zásad pro zpracování školních vzdělávacích programů, formulovaných v příslušné kapitole RVP ZV, si školy vytvářejí učební plán svého ŠVP. Obsah vzdělávacích oblastí

(oborů vzdělávacích oblastí) transformují do samostatných vyučovacích předmětů nebo do integrovaných předmětů.

## **Příloha 8.2 Vzdělávací obor Dějepis (ukázka)**

Celý vzdělávací obor Dějepis obsahoval ve 2. verzi RVP ZV 12 očekávaných výstupů a podrobné učivo s určitou charakteristikou:

### *Novověk od konce 18. století do r. 1914*

Žáci se učí chápat 19. století jako období, v němž došlo k definitivnímu rozbití středověkých evropských politických, hospodářských a společenských struktur a ke zrodu nových emancipačních hnutí. Už v průběhu boje za osvobození třetího stavu dochází k jeho diferenciaci a po dokončení boje k samostatnému postupu jednotlivých skupin, který ústí v ustavení moderních politických stran. Výrazným jevem dané doby je emancipační hnutí národů, ohrožující na jedné straně existenci mnohonárodnostních monarchií, na druhé straně usilující o vytvoření jednotných národních států. Vše nalézá svůj odraz v kulturní oblasti. Prudký rozvoj průmyslu je předpokladem i katalyzátorem těchto změn. Nerovnoměrný vývoj a rozpory mezi jednotlivými státy vedly k vzájemným konfliktům v předvečer I. světové války.

- Velká francouzská revoluce, její průběh a význam pro Francii i evropské dějiny
- napoleonské války a jejich důsledky
- průmyslová revoluce, modernizace společnosti, změna sociální struktury
- národní a osvobozenecská hnutí v Evropě, pojem vlastenectví a požadavek národa na svobodný rozvoj
- utváření novodobého českého národa
- rok 1848 v Evropě a v Čechách
- postavení českých zemí v habsburské monarchii ve II. polovině 19. století, základní rysy české politiky, její představitelé
- procesy sjednocování v Německu a v Itálii
- občanská válka v USA

### *Moderní doba*

#### *Situace v letech 1914–1948*

Žáci se učí chápat 1. polovinu 20. století jako období, v němž došlo ke dvěma nejničivějším světovým válkám. Uvědomují si změnu mezinárodněpolitických vztahů vznikem a existencí komunistického režimu a destruktivní sílu totalitarismu i vypjatého nacionalismu. Učí se chápat okolnosti vzniku samostatného Československa, jeho vnitřní a zahraniční situaci v období první a druhé republiky, protektorátu a poválečnou situaci, která vyústila v únorové události 1948.

- první světová válka
- situace v Rusku, ruské revoluce

- vznik ČSR, hospodářsko-politický rozvoj republiky, sociální a národnostní problémy
- mezinárodně politická situace Evropy ve 20. letech
- počátky fašistického hnutí
- SSSR v meziválečném období
- světová hospodářská krize a její důsledky
- první projevy fašistické agrese, vznik válečných ohnisek
- věda a technika před vypuknutím druhé světové války
- cesta k Mnichovu, Mnichovská dohoda a její důsledky
- Protektorát Čechy a Morava
- druhá světová válka
- domácí a zahraniční odboj
- mezinárodní konference a poválečné uspořádání světa
- poválečné Československo v letech 1945–1948
- únorový převrat 1948

## Příloha 9

### Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze 3)

#### Příloha 9.1 Rámcový učební plán – RVP ZV (verze 3)

Vzdělávací oblasti	Obory vzdělávacích oblastí	1. stupeň	2. stupeň
		1.–5. ročník	6.–9. ročník a odpovídající ročníky víceletých středních škol
		<b>Minimální časová dotace</b>	
Jazyk a jazyková komunikace	český jazyk	38	16
	cizí jazyk 1	9	18
	cizí jazyk 2	–	18
Matematika a její aplikace		22	16
Informační a komunikační technologie		1	2
Člověk a jeho svět		12	–
Člověk a společnost	dějepis	–	12
	výchova k občanství	–	–
Člověk a příroda	fyzika	–	–
	chemie	–	22
	přírodopis	–	–
	zeměpis	–	–
Umění a kultura	hudební výchova	12	10
	výtvarná výchova	–	–
Člověk a zdraví	výchova ke zdraví	–	12
	tělesná výchova	10	–
Člověk a svět práce		5	4
<b>Celková minimální časová dotace</b>		<b>109</b>	<b>112</b>
Disponibilní časová dotace		9	10
<b>Celková časová dotace</b>		<b>118</b>	<b>122</b>

Rámcový učební plán (RUP) pro povinné základní vzdělávání vychází ze struktury vzdělávacích oblastí a stanovuje *závazně*:

- začlenění vzdělávacích oblastí a oborů vzdělávacích oblastí do základního vzdělávání na 1. stupni (v 1.–5. ročníku) základních škol a na 2. stupni (v 6.–9. ročníku) základních škol, resp. v odpovídajících ročnicích víceletých středních škol;
- minimální časovou dotaci pro jednotlivé vzdělávací oblasti (obory) na daném stupni;
- celkovou časovou dotaci pro základní vzdělávání na 1. a 2. stupni;
- specifické poznámky ke vzdělávacím oblastem (oborům vzdělávacích oblastí) v RUP.



*Celková časová dotace* je v RUP stanovena pro vzdělávání na 1. stupni základní školy na *118 hodin*, pro vzdělávání na 2. stupni základní školy (v 6.–9. ročníku) a v nižších ročnících víceletých středních škol na *122 hodin*. Celkovou časovou dotaci uvedenou v RUP je třeba chápat jako celkovou (maximální) týdenní časovou dotaci. Znamená to, že žáci jednotlivých ročníků nesmí absolvovat týdně v souhrnu více hodin povinných a volitelných předmětů. Zároveň nesmí škola ve svém UP překročit týdenní hodinové dotace pro jednotlivé ročníky základního vzdělávání stanovené vyhláškou.

Časové dotace pro jednotlivé vzdělávací oblasti jsou v RUP vymezeny na úrovni *minimální časové dotace*, která je *závazná*. Znamená to, že škola nesmí ve svém UP stanovit u žádné vzdělávací oblasti (u předmětů, které z ní vycházejí) nižší hodinovou dotaci než uvádí RUP. Číslo udává, kolik hodin týdně musí škola minimálně věnovat dané vzdělávací oblasti (vzdělávacím oborům dané oblasti) ve všech ročnících příslušného stupně.

*Celková minimální časová dotace* činí na 1. stupni základní školy (v 1.–5. ročníku) *109 hodin*, na 2. stupni základní školy (v 6.–9. ročníku) a v nižších ročnících víceletých středních škol *112 hodin*.

Rozdíl mezi celkovou a minimální časovou dotací (1. stupeň – 9 hodin, 2. stupeň – 10 hodin) tvoří tzv.  *disponibilní časovou dotaci*, která je určena k posílení časové dotace vzdělávacích oblastí nad stanovené minimum, k vytváření nabídky volitelných předmětů a k realizaci průřezových témat.

Na základě RUP vytvářejí školy *učební plán* (UP) svého ŠVP a transformují v něm vzdělávací oblasti (obory vzdělávacích oblastí) do samostatných vyučovacích předmětů, případně do jiných organizačních forem výuky. Při tvorbě UP respektují školy vymezení RUP a zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu, formulované v kapitole 12 tohoto dokumentu.

## **Příloha 9.2. Vzdělávací obor Dějepis (ukázka)**

### *MODERNIZACE SPOLEČNOSTI*

#### *Očekávané výstupy*

žák

- vymezí podstatné ekonomické, sociální, politické a kulturní změny ve vybraných zemích a u nás, které charakterizují modernizaci společnosti
- odhalí souvislost mezi událostmi francouzské revoluce a napoleonských válek na jedné straně a rozbitím starých společenských struktur v Evropě na straně druhé
- porovná jednotlivé fáze utváření novodobého českého národa v souvislosti s národními hnutími vybraných evropských národů

- charakterizuje emancipační úsilí významných sociálních skupin; uvede požadavky, jak byly formulovány ve vybraných evropských revolucích
- na vybraných příkladech demonstuje základní politické proudy
- vysvětlí rozdílné tempo modernizace a prohloubení nerovnoměrnosti vývoje jednotlivých částí Evropy a světa včetně důsledků, ke kterým tato nerovnoměrnost vedla; charakterizuje soupeření mezi velmocemi a vymezení význam kolonií

#### *Učivo*

- Velká francouzská revoluce a napoleonské období, jejich vliv na Evropu a svět; vznik USA
- industrializace a její důsledky pro společnost; sociální otázka
- národní hnutí velkých a malých národů; utváření novodobého českého národa
- revoluce 19. stol. jako prostředek řešení politických, sociálních a národnostních problémů
- politické proudy (konzervativismus, liberalismus, demokratismus, socialismus), ústava, politické strany, občanská práva
- kulturní rozrůzněnost doby
- konflikty mezi velmocemi, kolonialismus

### *MODERNÍ DOBA*

#### *Očekávané výstupy*

##### žák

- na příkladech demonstuje zneužití techniky ve světových válkách a jeho důsledky
- rozpozná klady a nedostatky demokratických systémů
- charakterizuje jednotlivé totalitní systémy, příčiny jejich nastolení v širších ekonomických a politických souvislostech a důsledky jejich existence pro svět; rozpozná destruktivní sílu totalitarismu a vypjatého nacionalismu
- vyloží antisemitismus, rasismus a jejich nepřijatelnost z hlediska lidských práv
- zhodnotí postavení ČSR v evropských souvislostech a jeho vnitřní sociální, politické, hospodářské a kulturní prostředí

#### *Učivo*

- první světová válka a její politické, sociální a kulturní důsledky
- nové politické uspořádání Evropy a úloha USA ve světě; vznik ČSR, její hospodářsko-politický vývoj, sociální a národnostní problémy
- mezinárodně politická a hospodářská situace ve 20. a 30. letech; totalitní systémy – komunismus, fašismus, nacismus – důsledky pro ČSR a svět
- druhá světová válka a situace v našich zemích; politické, mocenské a ekonomické důsledky války

## **Příloha 10**

### *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze 4 – schválená)*

#### **Příloha 10.1 Cíle základního vzdělávání**

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

#### **Příloha 10.2 Klíčové kompetence (ukázka)**

##### **Kompetence k řešení problémů**

Na konci základního vzdělávání žák:

- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému

- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy
- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

### Příloha 10.3 Rámcový učební plán – RVP ZV (verze 4)

Vzdělávací oblast	Vzdělávací obory	1. stupeň	2. stupeň
		1.–5. ročník	6.–9. ročník
		Minimální časová dotace	
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	38	16
	Cizí jazyk	9	12
Matematika a její aplikace		22	16
Informační a komunikační technologie		1	1
Člověk a jeho svět		12	–
Člověk a společnost	Dějepis	–	12
	Výchova k občanství		
Člověk a příroda	Fyzika	–	
	Chemie	–	22
	Přírodopis	–	
	Zeměpis	–	
Umění a kultura	Hudební výchova	12	10
	Výtvarná výchova		
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	–	11
	Tělesná výchova	10	
Člověk a svět práce		5	4
Průřezová témata		P	P
Disponibilní časová dotace		9	18 <sup>5</sup>
Celková povinná časová dotace		118	122

P = povinnost zařadit a realizovat se všemi žáky v průběhu vzdělávání na daném stupni, časovou dotaci lze čerpat z disponibilní časové dotace.

<sup>5</sup> Škola má povinnost nabídnout žákům na 2. stupni vzdělávací obsah oboru Další cizí jazyk v rozsahu 6 vyučovacích hodin (nejpozději od 8. ročníku). Žák, který si nezvolí Další cizí jazyk, si musí ve stejné časové dotaci vybrat z jiných volitelných obsahů. Škola má povinnost zařadit do učebního plánu volitelné předměty v rozsahu minimálně 1 hodiny týdně, a to nejpozději od 7. ročníku.

## Příloha 10.4 Poznámky k rámcovému učebnímu plánu

Rámcový učební plán (RUP) pro základní vzdělávání závazně stanovuje:

- začlenění vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů do základního vzdělávání na 1. stupni (v 1.–5. ročníku) a na 2. stupni (v 6.–9. ročníku)
- minimální časovou dotaci pro jednotlivé vzdělávací oblasti (vzdělávací obory) na daném stupni základního vzdělávání
- povinnost zařadit a realizovat se všemi žáky na daném stupni průřezová témata
- disponibilní časovou dotaci
- celkovou povinnou časovou dotaci pro 1. a 2. stupeň základního vzdělávání
- poznámky ke vzdělávacím oblastem (vzdělávacím oborům) v RUP

*Celková povinná časová dotace* je v RUP stanovena pro 1. stupeň základního vzdělávání na 118 hodin<sup>6</sup>, pro 2. stupeň základního vzdělávání na 122 hodin<sup>7, 8</sup>. Celková povinná časová dotace uvedená v RUP představuje maximální povinnou týdenní časovou dotaci<sup>9</sup> na daném stupni základního vzdělávání<sup>10</sup>.

Při konstrukci učebnímu plánu v ŠVP a realizaci výuky musí být dodrženy dvě podmínky:

- musí být dodržena celková povinná časová dotace na daném stupni základního vzdělávání (118, resp. 122 hodin);
- nesmí být překročena maximální týdenní hodinová dotace stanovená pro jednotlivé ročníky základního vzdělávání školským zákonem (1. a 2. ročník 22 hodin, 3.–5. ročník 26 hodin, 6. a 7. ročník a odpovídající ročníky víceletých středních škol 30 hodin, 8. a 9. ročníky a odpovídající ročníky víceletých středních škol 32 hodin);
- současně se stanovuje minimální týdenní hodinová dotace pro jednotlivé ročníky základního vzdělávání takto: 1. a 2. ročník 18 hodin, 3.–5. ročník 22 hodin, 6. a 7. ročník a odpovídající ročníky víceletých středních škol 28 hodin, 8. a 9. ročníky a odpovídající ročníky víceletých středních škol 30 hodin.

<sup>6</sup> Málotřídni školy, které nedisponují všemi ročníky 1. stupně, stanovují ve svém ŠVP časovou dotaci pro jednotlivé ročníky s přihlédnutím k tomu, že školy, kam žáci odcházejí, vymezují počty hodin v navazujících ročních spíše na horní hranici rozmezí.

<sup>7</sup> Šestiletá gymnázia stanovují ve svém ŠVP časovou dotaci pro vyučovací předměty v ročnících nižšího stupně gymnázia s přihlédnutím k poměrnému zastoupení časových dotací jednotlivých vzdělávacích oblastí vymezených v rámcovém učebním plánu RVP ZV. Celková povinná časová dotace pro ročníky nižšího stupně šestiletého gymnázia je stanovena v rozsahu 64 hodin.

<sup>8</sup> Pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením je možné ve všech ročnících využít maximální týdenní časové dotace stanovené pro jednotlivé ročníky ve školském zákoně k časovému posílení předmětů, které vzhledem k postižení žáků vyžadují vyšší časovou dotaci, nebo k zařazení předmětů speciálně pedagogické péče.

<sup>9</sup> V případě nepravidelného rozvržení výuky se maximální povinná týdenní časová dotace chápe jako průměrná.

<sup>10</sup> Celková povinná časová dotace je vázána na žáka, tj. každý žák musí v průběhu 1. stupně absolvovat 118 hodin a v průběhu 2. stupně 122 hodin.

Celková povinná časová dotace je tvořena minimální časovou dotací pro vzdělávací oblasti (vzdělávací obory) a disponibilní časovou dotací.

Minimální časová dotace pro jednotlivé vzdělávací oblasti (vzdělávací obory) je závazná. Číslo udává, kolik hodin týdně musí škola minimálně věnovat dané vzdělávací oblasti (vzdělávacím oborům) na příslušném stupni základního vzdělávání.

Disponibilní časová dotace je vymezena pro 1. stupeň základního vzdělávání v rozsahu 9 hodin a pro 2. stupeň základního vzdělávání v rozsahu 18 hodin. Škola využívá disponibilní časovou dotaci k realizaci takových vzdělávacích obsahů, které podporují specifická nadání a zájmy žáků a pozitivně motivují žáky k učení. V případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je možné využít disponibilní časovou dotaci k zařazení předmětů speciální pedagogické péče.

Na základě RUP vytvářejí školy učební plán, při jehož tvorbě respektují vymezení RUP a zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu.

### *Poznámky ke vzdělávacím oblastem*

#### *Jazyk a jazyková komunikace*

- vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je realizován ve všech ročnících základního vzdělávání
- psaní je součástí Komunikační a slohové výchovy, realizuje se zpravidla v menších časových celcích, než je vyučovací hodina
- vzdělávání v jiném mateřském jazyce než českém se realizuje podle zvláštních ustanovení
- vzdělávací obsah vycházející ze vzdělávacího oboru Cizí jazyk má týdenní časovou dotaci 3 hodiny a je zařazen povinně do 3.–9. ročníku; s výukou Cizího jazyka je možné začít při zájmu žáků a souhlasu jejich rodičů i v nižších ročnících; přednostně musí být žákům nabídnuta výuka anglického jazyka; pokud žák (jeho zákonný zástupce) zvolí jiný cizí jazyk než anglický, musí škola prokazatelně upozornit zákonné zástupce žáka na skutečnost, že ve vzdělávacím systému nemusí být zajištěna návaznost ve vzdělávání zvoleného cizího jazyka při přechodu žáka na jinou základní nebo střední školu
- vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Další cizí jazyk je do školního roku 2011/2012 zařazen jako volitelný; škola má povinnost jej nabídnout všem žákům nejpozději od 8. ročníku; pro Další cizí jazyk je vymezena disponibilní časová dotace v rozsahu minimálně 6 hodin; pokud si žák nezvolí Další cizí jazyk, volí z nabídky jiné vzdělávací obsahy, které lépe odpovídají jeho zájmům
- Další cizí jazyk může být německý, francouzský, španělský, italský, ruský, slovenský, polský, případně jiný jazyk; anglický jazyk jako Další cizí jazyk musí škola nabídnout žákům, kteří nezvolili anglický jazyk jako Cizí jazyk

### *Matematika a její aplikace*

- vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Matematika a její aplikace* je realizován ve všech ročnících základního vzdělávání

### *Informační a komunikační technologie*

- vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Informační a komunikační technologie* je realizován na 1. i 2. stupni základního vzdělávání

### *Člověk a jeho svět*

- vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Člověk a jeho svět* je realizován ve všech ročnících 1. stupně základního vzdělávání

### *Člověk a společnost*

- vzdělávací obsah vzdělávacích oborů *Dějepis a Výchova k občanství* je realizován pouze na 2. stupni základního vzdělávání

### *Člověk a příroda*

- vzdělávací obsah vzdělávacích oborů *Fyzika, Chemie, Přírodopis a Zeměpis* je realizován pouze na 2. stupni základního vzdělávání

### *Umění a kultura*

- vzdělávací obsah vzdělávacích oborů *Hudební výchova a Výtvarná výchova* je realizován ve všech ročnících základního vzdělávání

### *Člověk a zdraví*

- vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Výchova ke zdraví* je realizován pouze na 2. stupni základního vzdělávání; vzdělávací obsah *Výchovy ke zdraví* na 1. stupni je zařazen do vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*
- vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Tělesná výchova* je realizován ve všech ročnících základního vzdělávání; časová dotace pro Tělesnou výchovu nesmí ze zdravotních a hygienických důvodů klesnout pod 2 hodiny týdně
- součástí vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru *Tělesná výchova* je tematický okruh *Zdravotní tělesná výchova*, jehož prvky jsou preventivně využívány v hodinách *Tělesné výchovy* pro všechny žáky nebo jsou zadávány žákům se zdravotním oslabením místo činností, které jsou kontraindikací jejich oslabení; školám se současně doporučuje vyrovnávat pohybový deficit žáků III. zdravotní skupiny a jejich potřebu korektivních cvičení zařazováním povinného či volitelného předmětu vycházejícího z tematického okruhu *Zdravotní tělesná výchova*.

### *Člověk a svět práce*

- vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Člověk a svět práce* je realizován ve všech ročnících základního vzdělávání
- na 1. stupni je vzdělávací obsah realizován ve 4 tematických okruzích, které jsou pro školu povinné; na 2. stupni je povinný tematický okruh *Svět práce* a z ostatních

sedmi tematických okruhů vybírá škola nejméně dva tematické okruhy, které je nutné realizovat v plném rozsahu

- tematický okruh *Svět práce* je určen pro 8. a 9. ročník; je povinný pro všechny žáky v plném rozsahu a lze jej zařadit již od 7. ročníku

#### *Průřezová témata*

- průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání
- všechna průřezová témata musí být zařazena na 1. i 2. stupni, ale nemusí být obsažena v každém ročníku
- průřezová témata je možné zařadit do ŠVP jako integrativní součást realizovaných vzdělávacích obsahů; způsob realizace průřezových témat a stanovení časové dotace v jednotlivých ročnících je v kompetenci školy

#### *Disponibilní časová dotace*

- využití disponibilní časové dotace je plně v kompetenci a odpovědnosti ředitele školy
- využití celé disponibilní časové dotace v učebním plánu ŠVP je závazné

Disponibilní časová dotace je určena:

- k realizaci volitelných vzdělávacích obsahů, které musí navazovat na příslušnou vzdělávací oblast (vzdělávací obor), v rozsahu minimálně 1 hodiny týdně (nejpozději od 7. ročníku);
- k realizaci vzdělávacího obsahu oboru Další cizí jazyk v rozsahu minimálně 6 hodin (nejpozději od 8. ročníku) nebo k realizaci jiných volitelných obsahů ve stejné časové dotaci
- k posílení časové dotace jednotlivých vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů nad rámec vymezené minimální časové dotace
- k vytváření časové dotace pro realizaci dalších povinných vzdělávacích obsahů dotvářejících zaměření školy
- k nabídce dalších volitelných vzdělávacích obsahů
- k realizaci průřezových témat
- k realizaci doplňujících vzdělávacích oborů
- k posílení časové dotace TV ve dvou po sobě následujících ročnících 1. stupně, kde probíhá povinná výuka plavání
- k realizaci vzdělávacích obsahů podporujících vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

#### **Příloha 10.5 Vzdělávací obor Dějepis**

Obsah je téměř totožný s ukázkou ve 3. verzi RVP ZV, liší se jen v některých uvozovacích slovesech očekávaných výstupů.



## Příloha 10.6 Struktura ŠVP pro základní vzdělávání

Podle této struktury se vytváří ŠVP ve všech školách, které realizují základní vzdělávání, kromě nižšího stupně víceletých gymnázií. Struktura ŠVP pro nižší stupně víceletých gymnázií je uvedena na dalších stránkách RVP ZV.

### 1. Identifikační údaje

- *název ŠVP<sup>11</sup>:*
- *předkladatel:*
  - název školy
  - adresa školy
  - jméno ředitele
  - kontakty
- *zřizovatel:*
  - název
  - adresa
  - kontakty
- *platnost dokumentu od:*
  - datum
  - podpis ředitele
  - razítko školy

Další doporučené údaje: motivační název ŠVP, IČO, IZO, RED-IZO, jméno koordinátora tvorby ŠVP

### 2. Charakteristika školy

- *úplnost a velikost školy*
- *vybavení školy* (materiální, prostorové, technické, hygienické)
- *charakteristika pedagogického sboru* (velikost sboru, kvalifikovanost)
- *dlouhodobé projekty, mezinárodní spolupráce*
- *spolupráce s rodiči a jinými subjekty* (školskou radou, školskými poradenskými zařízeními, místními a regionálními institucemi aj.)

Další doporučené údaje: umístění školy, charakteristika žáků

### 3. Charakteristika ŠVP

- *zaměření školy*
- *výchovné a vzdělávací strategie:* společné postupy na úrovni školy, uplatňované ve výuce i mimo výuku, jimiž škola cíleně utváří a rozvíjí klíčové kompetence žáků
- *zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*
- *zabezpečení výuky žáků mimořádně nadaných*
- *začlenění průřezových témat:* výčet všech průřezových témat a jejich tematických okruhů; uvedení, v jakém ročníku, vyučovacím předmětu a jakou formou jsou tematické okruhy průřezových témat realizovány

---

<sup>11</sup> Z názvu ŠVP musí být zřejmé, že jde o školní vzdělávací program pro základní vzdělávání nebo že byl zpracován podle RVP ZV.

#### 4. Učební plán

- *tabulace učebního plánu*: výrazné oddělení 1. a 2. stupně; výčet povinných vyučovacích předmětů s jejich časovými dotacemi pro jednotlivé ročníky; uvedení časových dotací pro volitelné předměty v jednotlivých ročnících; celkové počty hodin v jednotlivých ročnících a celkové počty hodin za 1. a 2. stupeň
- *poznámky k učebnímu plánu*: obsahové vymezení, organizační podmínky a jiná specifika realizace povinných a volitelných předmětů, pokud údaje nejsou zřejmé z tabulace učebního plánu (z jakého oboru/oborů, případně průřezových témat, byl vyučovací předmět vytvořen, pokud nemá identický vzdělávací obsah i název jako příslušný vzdělávací obor v RVP ZV; uplatnění jiné organizační formy, než je vyučovací hodina atd.)

#### 5. Učební osnovy

- *název vyučovacího předmětu*
- *charakteristika vyučovacího předmětu*:
  - obsahové, časové a organizační vymezení vyučovacího předmětu (specifické informace o předmětu důležité pro jeho realizaci, v případě integrace uvést z jakých vzdělávacích oborů, jejich částí a průřezových témat je vzdělávací obsah předmětu vytvořen);
  - výchovné a vzdělávací strategie: společné postupy uplatňované na úrovni vyučovacího předmětu, jimiž učitelé cíleně utvářejí a rozvíjejí klíčové kompetence žáků
- *vzdělávací obsah vyučovacího předmětu*:
  - distribuce a rozpracování očekávaných výstupů z RVP ZV do ročníků, případně do delších časových úseků
  - výběr a rozpracování učiva z RVP ZV do ročníků, případně do delších časových úseků, ve vazbě na očekávané výstupy
  - průřezová témata – výběr tematických okruhů s konkretizací námětů a činností v ročnících

Další doporučené údaje: mezipředmětové souvislosti, případně další poznámky upřesňující realizaci vzdělávacího obsahu

#### 6. Hodnocení žáků a autoevaluace školy

- *pravidla pro hodnocení žáků*:
  - způsoby hodnocení – klasifikací, slovně, kombinací obou způsobů
  - kritéria hodnocení
- *autoevaluace školy*:<sup>12</sup>
  - oblasti autoevaluace
  - cíle a kritéria autoevaluace
  - nástroje autoevaluace
  - časové rozvržení evaluačních činností

<sup>12</sup> Při revizi RVP ZV (2013) byly některé části struktury přesunuty do doporučených částí ŠVP. Část týkající se autoevaluace školy byla vypuštěna v souladu s úpravou školského zákona.

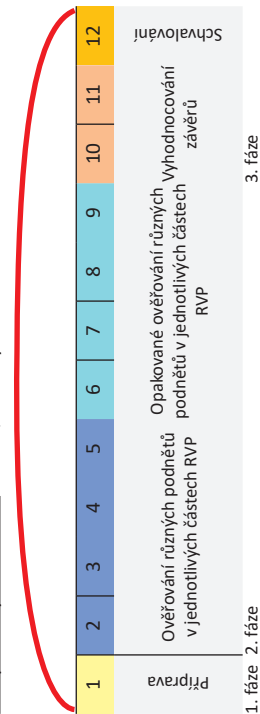
# Přílohy ke kapitole 4

## Příloha 11

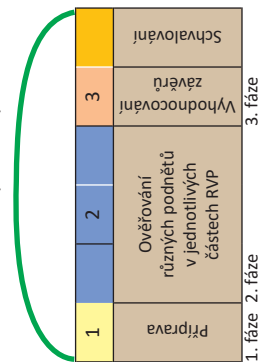
### Model cyklických revizí RVP

#### Grafické modely cyklických revizí RVP

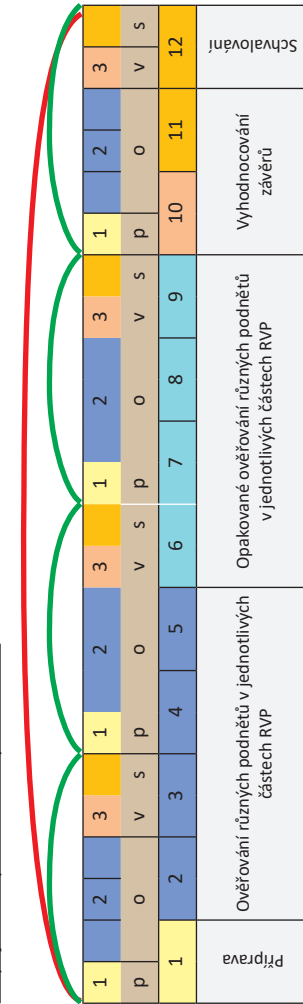
Komplexní cyklická revize – 12 let, všechny fáze



Dílčí cyklická revize – 3 roky, všechny fáze



Propojení komplexní a dílčí cyklické revize<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Případně jiné rozvržení dílčí cyklické revize je možné v odůvodněných případech v odborné síle středního odborného vzdělávání.

## Příloha 12

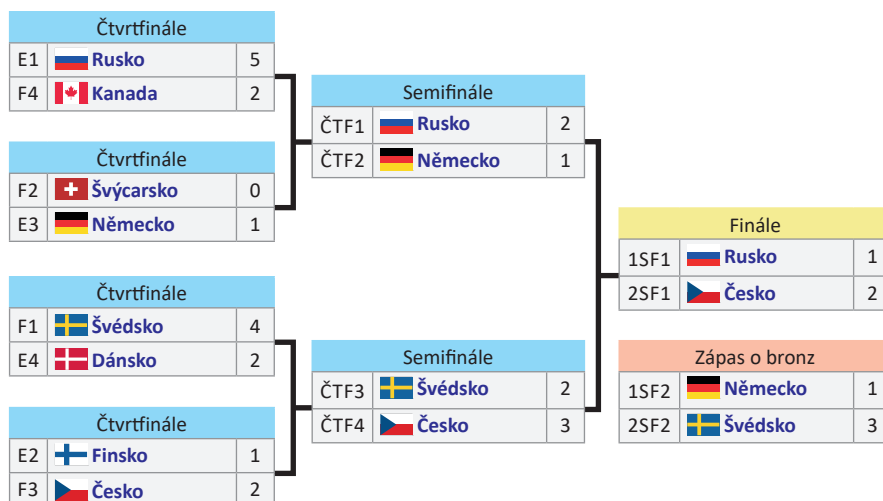
### Příklady standardů základního vzdělávání

#### Příloha 12.1 Standardy pro základní vzdělávání – Matematika a její aplikace

Pracovní verze k 30. 4. 2013

Vzdělávací obor	Matematika a její aplikace
Ročník	9.
Tematický okruh	2. Závislosti, vztahy a práce s daty
Očekávaný výstup RVP ZV	M-9-2-01 Žák vyhledává, vyhodnocuje a zpracovává data
Indikátory	1. žák vyhledá potřebné údaje v tabulce, diagramu a grafu 2. žák vyhledá a vyjádří vztahy mezi uvedenými údaji v tabulce, diagramu a grafu (četnost, aritmetický průměr, nejmenší a největší hodnota) 3. žák pracuje s časovou osou 4. žák převádí údaje z textu do tabulky, diagramu a grafu a naopak 5. žák samostatně vyhledává data v literatuře, denním tisku a na internetu
Ilustrativní úloha	

Martin sleduje přehled výsledků hokejového mistrovství světa:



1. Který hokejový tým získal zlatou medaili (1. místo)?
2. Kdo zvítězil v utkání Švédsko – Dánsko?
3. Kolik branek dalo Rusko v utkání s Německem?

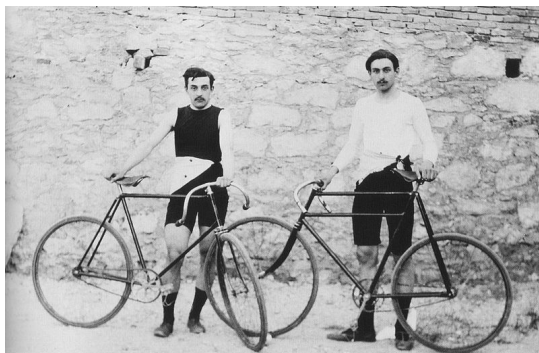
Poznámky M-9-2-01.1  
k ilustrativní úloze

## Příloha 12.2 Standardy pro základní vzdělávání – Tělesná výchova (Zdravotní tělesná výchova)

Pracovní verze k 30. 4. 2013

<i>Vzdělávací obor</i>	Tělesná výchova
<i>Ročník</i>	9.
<i>Tematický okruh</i>	1. Činnosti ovlivňující zdraví
<i>Očekávaný výstup RVP ZV</i>	TV-9-1-05 Žák uplatňuje vhodné a bezpečné chování i v méně známém prostředí sportovišť, přírody, silničního provozu; předvídá možná nebezpečí úrazu a přizpůsobí jim svou činnost
<i>Indikátory</i>	1. žák vyhodnotí pohybové aktivity vzhledem k aktuálním podmínkám a aplikuje na dané podmínky obecné zásady bezpečnosti 2. žák přizpůsobí pohybové aktivity svým schopnostem a možnostem 3. žák vybere a použije výstroj a výzbroj odpovídající danému sportu a konkrétním podmínkám
<i>Ilustrativní úloha</i>	Vyjmenuj alespoň 5 pravidel bezpečného pohybu na sjezdových lyžařských tratích a vysvětlí význam těchto pravidel.
<i>Poznámky k ilustrativní úloze</i>	TV-9-1-05.1 TV-9-1-05.3
<i>Další poznámky:</i>	<i>Podobně mohou být zadávány úlohy týkající bezpečnosti při dalších osvojovaných pohybových aktivitách.</i>
<i>Ilustrativní úloha</i>	

Podívej se na obrázek cyklistů z olympijských her v roce 1896 a uveď 3 prvky vybavení kola a cyklisty, které jsou z hlediska bezpečnosti jízdy v dnešní době vyžadovány zákonem pro cyklisty do 18 let.



*Poznámky k ilustrativní úloze* TV-9-1-05.3  
Zdroj [http://cs.wikipedia.org/wiki/Sportovn%C3%AD\\_fotografie](http://cs.wikipedia.org/wiki/Sportovn%C3%AD_fotografie),  
nepodléhá autorským právům, fotografie je starší než 100 let.

## Přílohy ke kapitole 5

### Příloha 13

#### *Návrhy na úpravu přílohy RVP ZV-LMP*

#### **Návrh 4 variant řešení transformace RVP ZV-LMP:**

- Varianta 1: příloha RVP ZV-LMP nebude transformována, zůstane samostatnou součástí RVP ZV.
- Varianta 2: příloha RVP ZV-LMP bude transformována, dojde k jejímu zapracování do příslušných kapitol RVP ZV, včetně úpravy kapitoly 5 (očekávané výstupy), s tím, že vzdělávací cíle žáky budou upravovány individuálně na základě lepšího porozumění individuálním potřebám dětí a žáků a navazujícího navrhování, realizace a vyhodnocování vhodných podpůrných opatření pro rozvoj potenciálu každého dítěte, v rámci Plánů pedagogické podpory nebo Individuálních vzdělávacích plánů.
- Varianta 3: příloha RVP ZV-LMP bude transformována, dojde k jejímu zapracování do příslušných kapitol RVP ZV, především do kapitoly 8 RVP ZV (Částečně bude doplněn text kapitoly 5 o úpravy a formulace očekávaných výstupů pro žáky s LMP, vzdělávací obsah se stane součástí metodické podpory pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů, ŠVP. Převedení kapitoly 5 RVP ZV-LMP do DIKOR bez změny (případně se změnou) obsahu této kapitoly.).
- Varianta 4: Varianta 1, 2, nebo 3 bude realizována jako přechodné řešení úpravy vzdělávání žáků s LMP a současně se bude připravovat nová koncepce RVP ZV, která propojí požadavky na vzdělávání všech skupin žáků v základním vzdělávání a lépe zohlední organizační a obsahové požadavky inkluzivního vzdělávání.

## Příloha 14

### Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (úprava z roku 2016 po zrušení přílohy RVP ZV-LMP)

#### Příloha 14.1 Rámcový učební plán

Vzdělávací oblasti	Obory vzdělávacích oblastí	1. stupeň	2. stupeň
		1.–5. ročník	6.–9. ročník a odpovídající ročníky víceletých středních škol
Minimální časová dotace			
Jazyk a jazyková komunikace	český jazyk	33	15
	cizí jazyk	9	12
	další cizí jazyk	–	6 <sup>134</sup>
Matematika a její aplikace		20	15
Informační a komunikační technologie		1	1
Člověk a jeho svět		12	–
Člověk a společnost	dějepis	–	11
	výchova k občanství		
Člověk a příroda	fyzika	–	
	chemie	–	21
	přírodopis	–	
	zeměpis	–	
Umění a kultura	hudební výchova	12	10
	výtvarná výchova		
Člověk a zdraví	výchova ke zdraví	–	10
	tělesná výchova	10	
Člověk a svět práce		5	3
Průřezová témata		P	P
Disponibilní časová dotace		16	18
<b>Celková časová dotace</b>		<b>118</b>	<b>122</b>

P = povinnost zařadit a realizovat se všemi žáky v průběhu vzdělávání na daném stupni; pokud je realizováno formou samostatného vyučovacího předmětu, je předmět dotován z disponibilní časové dotace.

<sup>13</sup> Časová dotace může být upravena, popř. může být celý vzdělávací obsah vzdělávacího oboru nahrazen jiným v souvislosti s podpůrným opatřením dle § 16 odst. 2 písm. b). Úprava je specifikována v příslušné poznámce ke vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace v kapitole 7.2.

## **Příloha 14.2 Příklady minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření**

Ukázky byly vybrány ze vzdělávacích oborů Fyzika a Přírodopis, aby byly vidět všechny varianty osnování minimální doporučené úrovně.

### **VESMÍR**

#### **Očekávané výstupy**

žák

- F-9-7-01 objasní (kvalitativně) pomocí poznatků o gravitačních silách pohyb planet kolem Slunce a měsíců planet kolem planet*
- F-9-7-02 odliší hvězdu od planety na základě jejich vlastností*

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

- F-9-7-01p objasní pohyb planety Země kolem Slunce a pohyb Měsíce kolem Země*
- F-9-7-02 odliší hvězdu od planety na základě jejich vlastností, zná planety sluneční soustavy a jejich postavení vzhledem ke Slunci, osvojí si základní vědomosti o Zemi jako vesmírném tělese a jejím postavení ve vesmíru*

### **ZÁKLADY EKOLOGIE**

#### **Očekávané výstupy**

žák

- P-9-7-01 uvede příklady výskytu organismů v určitém prostředí a vztahy mezi nimi*
- P-9-7-02 rozlišuje a uvede příklady systémů organismů – populace, společenstva, ekosystémy; na příkladu objasní základní princip existence živých a neživých složek ekosystému*
- P-9-7-03 vysvětlí podstatu jednoduchých potravních řetězců v různých ekosystémech a zhodnotí jejich význam*
- P-9-7-04 uvede příklady kladných i záporných vlivů člověka na životní prostředí a příklady narušení rovnováhy ekosystému*



Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

*žák*

*P-9-7-01 uvede příklady výskytu organismů v určitém prostředí a vztahy mezi nimi*

*P-9-7-02p rozliší populace, společenstva, ekosystémy a objasní základní princip některého ekosystému*

*P-9-7-03p vysvětlí podstatu jednoduchých potravních řetězců v různých ekosystémech*

*P-9-7-04p popíše změny v přírodě vyvolané člověkem a objasní jejich důsledky*

*P-9-7-04p pozná kladný a záporný vliv člověka na životní prostředí*

## **Příloha 15**

### *Přehled výstupů projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (2013–2015)*

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů zdravotního znevýhodnění nebo sociálního znevýhodnění

1. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů zdravotního nebo sociálního znevýhodnění – obecná část
2. Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění
3. Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení a závažného onemocnění
4. Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu
5. Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů zrakového postižení nebo oslabení zrakového vnímání
6. Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání
7. Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů narušené komunikační schopnosti
8. Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů sociálního znevýhodnění
9. Metodika práce s katalogem podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů sociálního znevýhodnění

Dostupné na: <http://www.katalogpo.cz/>

33 metodik práce asistenta pedagoga

Dostupné na: [inkluzie.upol.cz/portal/vystupy/](http://inkluzie.upol.cz/portal/vystupy/)

## Příloha 16

### Standardy pro základní vzdělávání

#### Metodické komentáře a úlohy ke Standardům základního vzdělávání

Příklad ze vzdělávací oblasti Výchova ke zdraví

Téma: odpovědné chování v dopravě, předcházení situacím ohrožení, poskytování první pomoci

<b>Očekávaný výstup RVP ZV</b>	VZ-9-1-15 Žák projevuje odpovědné chování v rizikových situacích silniční a železniční dopravy, aktivně předchází situacím ohrožení zdraví a osobního bezpečí, v případě potřeby poskytne adekvátní první pomoc
<b>Indikátory</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. žák analyzuje konkrétní situaci v silničním provozu nebo v železniční dopravě; uvede nebezpečí (pro sebe i druhé) plynoucí z nevhodného chování v roli chodce, cyklisty, cestujícího v dopravních prostředcích</li><li>2. žák vysvětlí na modelové situaci vztahy a etické chování jednotlivých účastníků silniční a železniční dopravy</li><li>3. žák popíše prvky výbavy cyklisty a použití zádržných systémů v dopravních prostředcích a vysvětlí jejich smysl</li><li>4. žák předvede, jak v případě ohrožení zdraví či života přivolá zdravotní a technickou pomoc</li><li>5. žák v modelových situacích demonstruje postup poskytnutí první pomoci při úrazových stavech</li></ol>

#### Ilustrativní úloha 9-1-15-01

Obtížnost	minimální	optimální	excelentní
-----------	-----------	-----------	------------

Vyjmenuj 5 prvků jízdního kola, které jsou pro jízdu na komunikacích povinné.

---

### Možné řešení s metodickým komentářem

---

Ilustrativní úloha se vztahuje ke 3. indikátoru.

Žák má prokázat znalost vybavení kola, především povinných prvků výbavy. Ilustrativní úloha zařazená v původním testu byla zjednodušena a přesunuta mezi úlohy optimální úrovně.

#### Řešení:

Mezi povinné prvky mohou žáci uvádět:

- dvě na sobě nezávislé brzdy
- zaslepení konců řídítek
- zadní odrazku červené barvy
- přední odrazku bílé barvy
- odrazky oranžové barvy na bocích pedálů
- odrazky oranžové barvy na paprscích kol
- pokud uvedou přilbu u cyklistů do 18 let, je třeba žákům zdůrazňovat, že nepatří k vybavení kola, ale k povinným ochranným pomůckám (vybavení) cyklisty

Za snížené viditelnosti musí mít jízdní kolo:

- světlomet s bílým světlem svítícím dopředu
- zadní svítilnu červené barvy

#### Komentář:

Vybavení kola je dáno přílohou vyhlášky č. 341/2002 Sb., o schvalování technické způsobilosti a o technických podmínkách provozu vozidel na pozemních komunikacích, ve znění pozdějších předpisů. Přilba cyklistů sice nespadá do vybavení kola, ale je ze zákona povinným vybavením cyklisty do 18 let v silničním provozu.

Žáci se o bezpečnosti při jízdě na kole učí již na 1. stupni ZŠ a bezpodmínečná znalost vybavení kola je jedním z předpokladů bezpečné jízdy na kole v době docházky na ZŠ i v dalším životě.

Žáci by měli mít většinou vlastní zkušenosti s jízdou na kole a lze s nimi o vybavení kola diskutovat.

---

---

**Ilustrativní úloha 9-1-15-03**

Obtížnost	minimální	optimální	excelentní
-----------	-----------	-----------	------------

---

K nejčastějším příčinám dopravních nehod patří:

- nevěnování se řízení (především telefonování)
- nepřizpůsobení rychlosti jízdy stavu vozovky
- nesprávné otáčení nebo couvání
- nedání přednosti v jízdě
- nedodržování bezpečné vzdálenosti za vozidlem
- nezvládnutí řízení
- vjetí do protisměru
- nesprávné odbočování v pruzích
- jízda pod vlivem alkoholu aj.

Rozhodni, které z příčin mohly vést k nehodě zachycené na snímku. Diskutuj o tom se spolužáky.



---

### Možné řešení s metodickým komentářem

---

Ilustrativní úloha se vztahuje k 1. indikátoru.

Žák má na základě posouzení situace na obrázku (analýzy dat – havarované auto, mokrá vozovka, snížená viditelnost při dešti) a vlastních poznatků rozhodnout, co bylo příčinou dopravní nehody.

#### Řešení:

Vzhledem k tomu, že jde o rovný a přehledný úsek silnice, ale zároveň o mokrou vozovku a mírně sníženou viditelnost za deštivého počasí, nabízejí se jako správná řešení tyto odpovědi:

- rychlá jízda (nepřízpůsobení rychlosti jízdy stavu vozovky, prudké brzdění při dojíždění aut, rychlé zařazení do pruhu při předjíždění)
- nedodržení bezpečné vzdálenosti (příliš malá vzdálenost za jedoucím autem, smyk při brzdění)
- technická závada (prasklá pneumatika, zablokované řízení)
- nevěnování se řízení (telefonování při jízdě, nesledování provozu před sebou, zapalování cigarety, otáčení se na spolujezdce)
- mikrosnánek (jízda bez dostatečného předchozího odpočinku nebo bez přerušení dlouhé jízdy)
- jízda pod vlivem alkoholu nebo drog (agresivní způsob jízdy, změna vidění, omámení)
- náhlá zdravotní příhoda (infarkt, mozková příhoda, mdloba atd.)
- bezohledná jízda jiného řidiče (vytlačení ze silnice, rychlé předjetí – „myška“, oslnění dálkovými světly protijedoucího auta atd.)

#### Komentář:

Na snímku není vidět, co je (bylo) před autem v době havárie, zda situaci zavinil někdo jiný nebo se na ní někdo další podílel. Kolize vlivem aut před havarovaným autem jsou ale reálné a je vhodné ocenit odpovědi, které s nimi počítají, a zařadit je do diskuze.

Některé možnosti jsou naopak málo pravděpodobné (spíše nereálné) a v diskuzi žáků by měly být zpochybněny (odmítnuty) jako nereálné (oslnění sluncem) nebo jako zásadní chyba řidiče (otáčení, couvání apod.).

Žáci budou mít zřejmě minimální vlastní zkušenosti z kolizních situací a budou především vycházet z poznatků z výuky, tisku, televize. Jde však o velmi vhodný typ úlohy, kdy žáci řeší konkrétní reálné situace, které se denně odehrávají na našich silnicích.

---

## **Příloha 17**

### *Revize RVP*

#### **Příloha 17.1 V čem bude revize spočívat**

*Podkladový text uveřejněný na webu NÚV*

Na základě této revize budou stanoveny očekávané výsledky učení dětí v předškolním vzdělávání a žáků základních a středních škol (dále pouze žáci), které budou závazné a společné pro všechny; při formulaci výsledků bude důsledně přihlíženo k jejich:

- konzistenci s obecnými cíli vzdělávání;
- formativní funkci, včetně funkce kultivační;
- věcné správnosti;
- nezbytnosti pro vzdělávání žáků v dalších ročnících či stupních vzdělávání;
- potřebnosti v každodenním životě;
- adekvátnosti a nezbytnosti pro profesní nebo další vzdělávání žáků.

Pomocí výsledků učení bude vymezeno závazné vzdělávání pro všechny, výsledky učení budou vyjadřovat, co má žák skutečně umět, tedy kterými znalostmi, dovednostmi, vědomostmi bude disponovat a které bude připraven prokázat.

Výsledky učení budou formulovány pro uzlové body vzdělávací dráhy žáka, to znamená pro ukončení povinného ročníku předškolního vzdělávání, 3., 5., 7. a 9. ročníku základního vzdělávání a poslední ročník středního vzdělávání. V uzlových bodech budou jednoznačně stanoveny výsledky učení, které mohou být ověřovány, resp. jejichž dosažení může být zjišťováno v rámci státem zadávaných zkoušek (např. státní část maturitní zkoušky, přijímací zkoušky na maturitní obory středních škol).

Jasně a jednoznačně vymezení toho, co má žák v uzlových bodech vzdělávání skutečně umět, přispěje k vyšší srovnatelnosti výuky realizované v různých školách. Smyslem není omezení rozsahu obsahu vzdělávání, pestrosti a originalnosti výuky či omezení profilace a autonomie škol; cílem je vytvořit podmínky pro to, aby každý žák, ať je z kterékoliv školy, měl příležitost dosáhnout očekávaných výsledků učení, které budou tvořit základ znalostí a dovedností důležitých pro život.

Závazné vzdělávání pro všechny by mělo naplnit zhruba 70 % hodinové dotace určené pro jednotlivé druhy či stupně vzdělávání, zbývající hodinovou dotaci využije každá škola podle vlastního uvážení. Výsledky učení budou pro jednotlivé vzdělávací oblasti připravovány vertikálně – tedy od předškolního vzdělávání po maturitu. Cílem je zajistit odpovídající návaznost výsledků učení a učiva, které bude pomocí výsledků

učení vymezeno, jejich postupné opakování a rozšiřování, včetně stoupající náročnosti operací s učivem, které mají žáci zvládat.

Dojde k provázání klíčových kompetencí a výsledků učení formulovaných v jednotlivých oblastech vzdělávání – klíčové kompetence dětí a žáků nelze rozvíjet jinak než pomocí vzdělávacího obsahu. Tak dojde k propojení, které mnohé školy realizovaly za stávajícího stavu jen obtížně. Různorodý vzdělávací obsah je prostředkem pro vytváření kompetencí, učebním kontextem, ve kterém se kompetence utvářejí, rozvíjejí a upevňují. Také výsledky učení formulované pro průřezová témata budou přiřčeny k různým oblastem vzdělávání, zůstanou stále obsahem RVP, ale jejich formální umístění ve struktuře dokumentu se změní.

Kurikulum obsažené v RVP bude i nadále pro všeobecně vzdělávací složku strukturováno do tří základních oblastí:

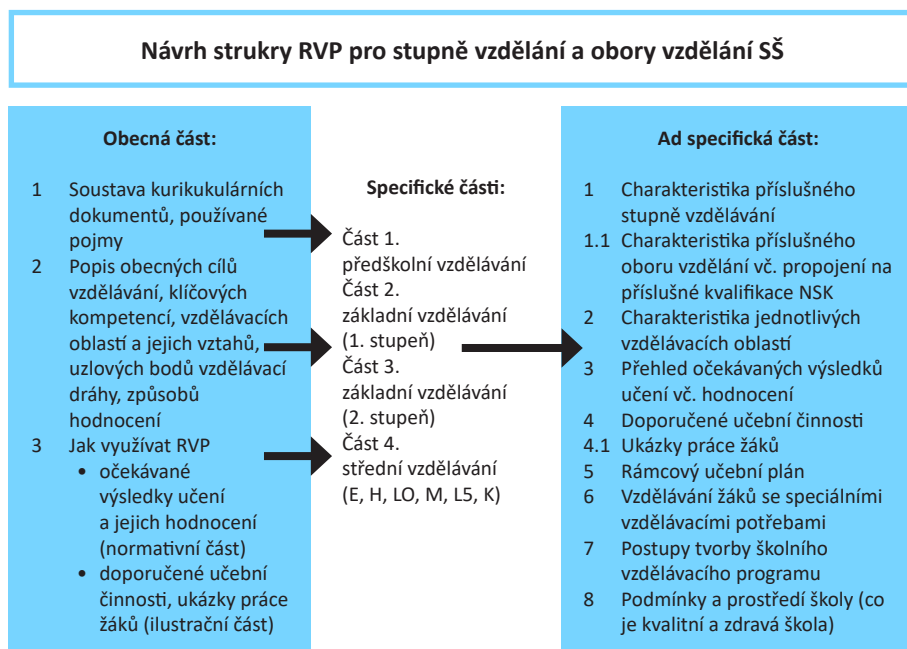
- a) Vzdělávací oblasti (jazyk a jazyková komunikace; matematické vzdělávání; společenskovední vzdělávání; přírodovědné vzdělávání; informační a komunikační technologie; umění a kultura; člověk a zdraví; člověk a svět práce; názvy jsou pracovní, mění se podle stupně vzdělání), které vedou k získání znalostí, dovedností a vědomostí (porozumění). Tyto vzdělávací oblasti jsou vnitřně členěné, mohou zahrnovat více vyučovacích předmětů. Pro každou vzdělávací oblast, popř. vyučovací předmět jsou pro uzlové body formulovány výsledky učení, kterých mají žáci dosáhnout. Záměrem je, aby tak byla vyjádřena hloubka porozumění, rozsah znalostí a způsob jejich užívání.
- b) Klíčové kompetence budou odvozeny z Evropského referenčního rámce klíčových kompetencí pro celoživotní učení. Klíčové kompetence zahrnují vzájemně propojený komplex znalostí, dovedností, vědomostí, jednání, postojů, hodnotových orientací a připravenosti jednat, které se vztahují k obsahu, na kterém jsou založeny vzdělávací oblasti; vybavují žáky, aby byli připraveni na celoživotní učení a byli schopni pracovat a žít ve společensky, technicky a přírodně proměnlivém světě. Klíčové kompetence jsou v různé míře zapracovávány ve všech vzdělávacích oblastech, všude tam, kde je to relevantní. Pomocí symbolického zobrazení (např. ikony) bude uvedeno, které výsledky učení přispějí k rozvoji těchto kompetencí. Kromě závazných výsledků učení pro všechny, si školy samy mohou identifikovat další příležitosti pro rozvoj klíčových kompetencí.
- c) Průřezová témata budou rozvíjena prostřednictvím různých vzdělávacích oblastí. Závazné výsledky učení vhodné pro rozvíjení průřezových témat budou symbolicky označeny (např. ikony).



Souběžně s přípravou RVP jako závazného dokumentu bude připravena ilustrační část, ta bude mít povahu doporučení. Jejím obsahem budou příklady učebních činností, které podpoří dosahování stanovených výsledků učení, příklady úloh, ale i prací žáků včetně jejich hodnocení apod. Specifická pozornost bude věnována doporučeným způsobům ověřování výsledků učení žáků.

Ilustrační část bude mít povahu metodické podpory, zcela jistě v ní budou využity i vybrané stávající metodické materiály, které NÚV dosud pro práci škol připravil. Cílem je nejen podpora škol, ale i např. sblížení kritérií pro hodnocení výsledků žáků a především snaha zaměřit pozornost vyučujících k tomu, jak se žáci učí, které výukové činnosti přinášejí které výsledky učení.

## Příloha 17.2 Návrh struktury revidovaných RVP



### Příloha 17.3 Návrh integrace oblastí všeobecného vzdělávání a klíčových kompetencí

Očekávané výsledky učení žáků budou vymezeny v následujících vzdělávacích oblastech<sup>14</sup> jako oborově specifické a jako klíčové kompetence<sup>15</sup> tj. průřezové (přenositelné), které jsou rozvíjeny ve všech nebo vybraných vzdělávacích oblastech.

Vzdělávací oblasti/klíčové kompetence	
Jazyk a jazyková komunikace Český jazyk	<ul style="list-style-type: none"><li>komunikace v mateřském jazyce</li></ul>
Jazyk a jazyková komunikace Cizí jazyky	<ul style="list-style-type: none"><li>komunikace v cizích jazycích</li></ul>
Matematika a její aplikace	<ul style="list-style-type: none"><li>matematická kompetence</li></ul>
Člověk a příroda	<ul style="list-style-type: none"><li>kompetence v oblasti vědy a technologií</li></ul>
Informatika a ICT	<ul style="list-style-type: none"><li>kompetence k práci s digitálními technologiemi</li></ul>
Člověk, jeho osobnost a zdraví	<ul style="list-style-type: none"><li>kompetence k učení</li></ul>
Člověk a společnost	<ul style="list-style-type: none"><li>kompetence sociální a občanské</li></ul>
Člověk a svět práce	<ul style="list-style-type: none"><li>smysl pro iniciativu a podnikavost</li></ul>
Umění a kultura	<ul style="list-style-type: none"><li>kulturní povědomí a vyjádření</li></ul>

Zatímco oborově specifické výsledky učení jsou propojeny s jednotlivými vzdělávacími oblastmi učebního plánu, klíčové kompetence se získávají napříč celým učebním plánem (všemi vzdělávacími oblastmi) při zohlednění širších a informálních zkušeností (průřezové, přenositelné).

Výhodou přístupu, ve kterém se zvláště vydělují „průřezové“ výsledky učení (klíčové kompetence – viz výše), je to, že se na ně explicitně zaměří pozornost ve všech vzdělávacích oblastech a jsou nutně předmětem hodnocení. Pokud by zůstaly začleněny v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí, je nebezpečí, že budou pohlceny a ztratí se mezi jinými výsledky učení dané oblasti (např. jazyková gramotnost v českém jazyce). Nelze je ovšem interpretovat jako samostatnou vzdělávací oblast bez vazby na předmětný obsah, lze jich totiž dosáhnout pouze v kontextu více vzdělávacích oblastí. Jsou zpravidla syceny učebními činnostmi ve všech vzdělávacích oblastech a jejich rozvoj by měl být ještě podpořen průřezovými projekty.

<sup>14</sup> Vzdělávací oblasti zůstávají vymezeny tak jako dosud v RVP ZV.

<sup>15</sup> Vymezení klíčových kompetencí se opírá o Evropský rámec klíčových kompetencí: Doporučení Evropského parlamentu a rady ze dne 18. 12. 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006/962/ES).

## Samostatné přílohy

### Příloha 18

#### *Přehled opatření, kterými se od roku 2004 měnil RVP ZV*

- 13. Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, ze dne 29. 6. 2017 (čj. MSMT-11076/2017-2), kterým se mění RVP ZV v kapitole 5 a 8 v souladu s vyhláškou 27/2016 Sb. Účinnost od 1. 9. 2017.
- 12. Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ze dne 3. května 2017 (čj. MSMT-7019/2017), kterým se v souladu s § 4 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) mění RVP ZV. Změna se týká výuky plavání. Účinnost od 1. 9. 2017.
- 11. Opatření ministryně RVP\_ZV\_2016 ze dne 22. února 2016 (čj. MŠMT-28603/2016), kterým se mění RVP ZV v souvislosti v novelou školského zákona č. 82/2015 Sb. a vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných. Účinnost od 1. 3. 2016.
- 10. Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 9. 7. 2013 (čj. MSMT-26522/2013), kterým se do RVP ZV zařazují upravené Standardy pro základní vzdělávání jako příloha 1. Účinnost od 1. 9. 2013.
- 9. Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 29. 1. 2013 (čj. MSMT-2647/2013-210) – úprava některých kapitol RVP ZV a zařazení Dalšího cizího jazyka do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Účinnost od 1. 9. 2013.
- 8. Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 18. 1. 2012 (čj. MSMT-1236/2012-22), kterým se mění RVP ZV – doplnění „Standardů pro základní vzdělávání“ jako přílohy 1 RVP ZV; dosavadní příloha upravující vzdělávání žáků s LMP se označí jako příloha 2 RVP ZV. Účinnost od 1. 9. 2012.
- 7. Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 20. 8. 2010 (čj. 20772/2010-2) – zařazení Filmové a audiovizuální výchovy mezi Doplňující vzdělávací obory RVP ZV. Účinnost od 1. 9. 2010.
- 6. Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 30. 7. 2010 (čj. 20092/2010-2) – zařazení Taneční a pohybové výchovy mezi Doplňující vzdělávací obory RVP ZV. Účinnost od 1. 9. 2010.
- 5. Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 16. 12. 2009 (čj. 2586/2009-22) – zařazení Etické výchovy mezi Doplňující vzdělávací obory RVP ZV. Účinnost od 1. 9. 2010.
- 4. Opatření ministryně školství mládeže a tělovýchovy ze dne 26. 6. 2007

(čj. 15523/2007-22), kterým se upravil především Rámcový učební plán a kapitoly 5.9 Člověk a svět práce RVP ZV. Účinnost od 1. 7. 2009.

- 3. Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 30. 4. 2007 (čj. 24653/2006-24), kterým se zařazuje do RVP ZV kapitola 8.3. Účinnost od 1. 5. 2007.
- 2. Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy z 29. 8. 2005 (čj. 27002/2005-22) , jímž se doplnila příloha RVP ZV upravující pro vzdělávání žáků s LMP a upravily se určité části dokumentu. Účinnost od 1. 9. 2005.
- 1. RVP ZV byl schválen v prosinci 2004. Účinnost od 1. 9. 2005.

## **Příloha 19**

### *Přehled ministrů a ministryň školství v České republice od konce roku 1989*

#### **1990 – 1992 Česká republika (součást ČSFR)**

Milan Adam (5. 12. 1989 – 27. 6. 1990)

Petr Vopěnka (29. 6. 1990 – 2. 7. 1992)

#### **1993 – 2012 Česká republika**

Petr Piřha (3. 7. 1992 – 27. 4. 1994)

Ivan Pilip (2. 5. 1994 – 2. 6. 1997)

Jiří Gruša (3. 6. 1997 – 2. 1. 1998)

Jan Sokol (3. 1. 1998 – 17. 7. 1998)

Eduard Zeman (22. 7. 1998 – 12. 7. 2002)

Petra Buzková (15. 7. 2002 – 4. 9. 2006)

Miroslava Kopicová (4. 9. 2006 – 8. 1. 2007)

Dana Kuchtová (9. 1. 2007 – 3. 10. 2007)

Martin Bursík (2. 11. 2007 – 4. 12. 2007)

Ondřej Liška (4. 12. 2007 – 8. 5. 2009)

Miroslava Kopicová (8. 5. 2009 – 13. 7. 2010)

Josef Dobeš (13. 7. 2010 – 30. 3. 2012)

Petr Fiala (od 2. 5. 2012 – 9. 7. 2013)

Dalibor Štys (10. 7. 2013 – 29. 1. 2014)

Marcel Chládek (14. 2. 2014 – 5. 6. 2015)

Michaela Marksová-Tominová (5. 6. 2015 – 17. 6. 2015)

Kateřina Valachová (17. 6. 2015 – 21. 6. 2017)

Stanislav Štech (21. 6. 2017 – 13. 12. 2017)

Robert Plaga (13. 12. 2017 –

## **Příloha 20**

### *Použité zkratky*

APIV	Akční plán inkluzivního vzdělávání
APU	Asociace profese učitelství
APZŠ	Asociace pedagogů základního školství
ASP	Asociace speciálních pedagogů
ASUD	Asociace učitelů dějepisu
AŠP	Asociace školních psychologů
CZVV	Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání
ČMOS	Českomoravský odborový svaz
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DIKOR	digitální komentovaný rámcový vzdělávací program
DVO	doplňující vzdělávací obor
DZ	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky
EDUin	Informační centrum o vzdělávání (založené v roce 2010)
EQF	(European Qualifications Framework) Evropský rámec kvalifikací
ESF	Evropské sociální fondy
EU	Evropská unie
FTVS UK	Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy
HBSC	(Health Behaviour in School-Aged Children) studie, která mapuje životní styl mládeže
HDP	hrubý domácí produkt
IDEA	skupina pro vzdělávací alternativy
IVP	individuální vzdělávací plán
IVŠV	Institut výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity
JČMF	Jednota českých matematiků a fyziků

Kafomet	Katalog forem a metod
KK	klíčové kompetence
LMP	lehké mentální postižení
MOV	Mezinárodní organizace vzdělávání
MP	Metodický portál RVP.CZ
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NEMES	Nezávislá mezioborová skupina
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
NNO	nestátní neziskové organizace
NPV	národní program vzdělávání
NRV	Národní rada pro vzdělávání
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OECD	(The Organisation for Economic Co-operation and Development) Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OP VK	Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost
OP PA	Operační program Praha – adaptabilita
OSN	Organizace spojených národů
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí
PdF MU	Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
PedF UK	Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
PLPP	Plán pedagogické podpory
PO	podpůrné opatření
PPO	Přehled pedagogické podpory
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
PR	Public relations (vztahy s veřejností)
PT	průřezová témata
RVP	rámcový vzdělávací program

RVP.CZ	název Metodického portálu pro vzdělávání
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázium
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZŠS	Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP ZV-LM	Příloha RVP ZV pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
SIPVZ	Státní informační politika ve vzdělávání
SKAV	Stálá konference ve vzdělávání
SPV	státní program vzdělávání
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
UNESCO	(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu
UJEP	Univerzita Jana Evangelisty Purkyně
UO	učební osnovy
ÚVRŠ	Ústav výzkumu a rozvoje školství
VO	vzdělávací oblast
VP	vzdělávací politika
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický v Praze



**Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice  
Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní  
vzdělávání v letech 1989–2017**

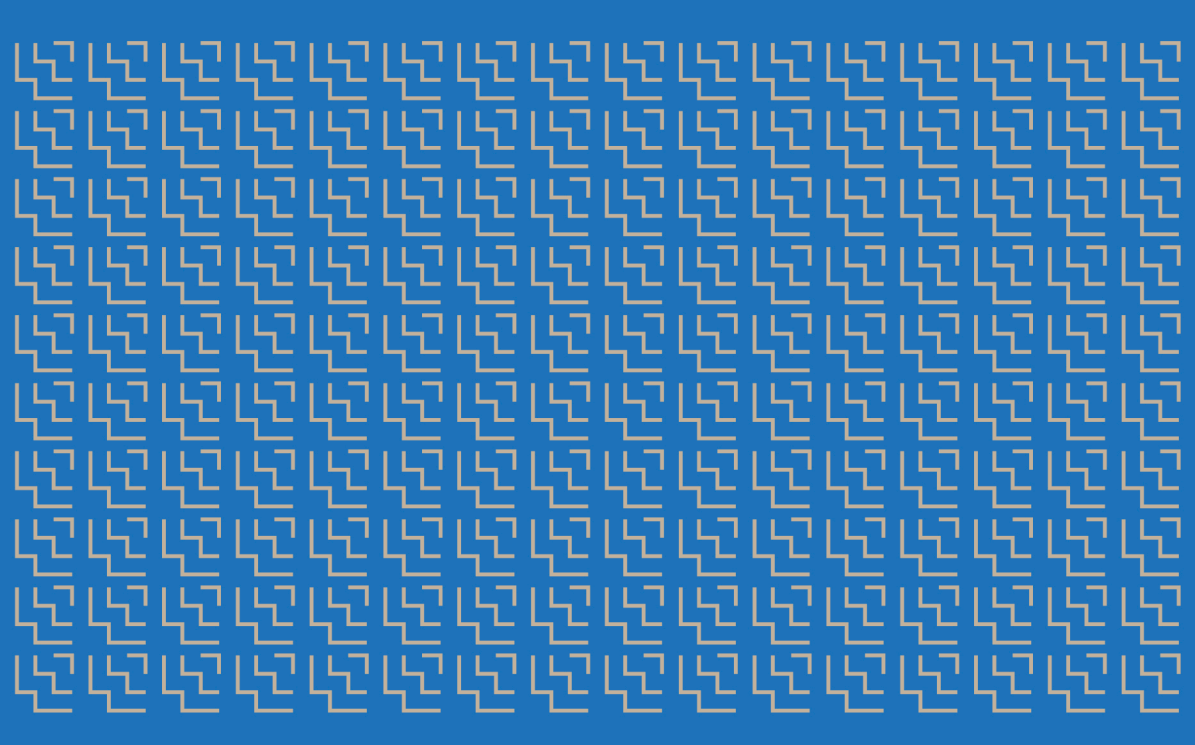
Jan Tupý

---

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno  
2., doplněné a upravené, elektronické vydání, 2018

**ISBN 978-80-210-8998-3**





Publikace mapuje tvorbu kurikulárních dokumentů a standardů pro základní vzdělávání od roku 1989 do roku 2017. Charakterizuje základní koncepční dokumenty a změny ve školské legislativě, které ovlivňovaly vznik kurikulárních dokumentů od Učebních osnov pro základní vzdělávání z roku 1991, přes vzdělávací programy z poloviny 90. let minulého století až po Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2005) i jeho úpravy. Pozornost je věnována také období přípravy a zahájení vzdělávání žáků s využitím podpůrných opatření a období začátku revizí RVP. Autor se snaží popsat a zhodnotit vše podstatné, co se při tvorbě kurikulárních dokumentů a standardů dařilo, případně nedařilo. K tomu využívá myšlenky a ukázky z koncepčních a legislativních dokumentů, z oficiálních materiálů MŠMT i dalších institucí, z interních textů kurikulárních ústavů, ze samotných kurikulárních dokumentů i z autentických dobových článků a rozhovorů. Každá etapa vývoje je v textu zhodnocena se snahou postihnout pozitivní či negativní kroky při tvorbě kurikulárních dokumentů, jejich schvalování a realizaci v praxi.

