

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU TRANSFORMACE ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

Vladimíra Spilková

Anotace: Příspěvek je věnován rámcovému vzdělávacímu programu z hlediska současné vzdělávací politiky (posílení decentralizace školství, zvýšení autonomie škol, podpora principu „reformy zdola“) a z hlediska kurikulární reformy (změny v celkovém pojetí a hierarchii cílů základního vzdělávání, impulzy pro novou didaktickou koncepci výuky). Jsou naznačeny možnosti a meze kurikulární reformy (uplatnění RVP v celostátním měřítku).

Klíčová slova: transformace školství, vzdělávací politika, kurikulární reforma, rámcový a školní vzdělávací program, pojetí a cíle základního vzdělávání, didaktická koncepce výuky.

Jednou z největších komplikací v procesu transformace vzdělávání v České republice po roce 1989 byla absence konzistentní vzdělávací politiky, která by v podobě základních východisek a principů formulovala představu o tom, proč, kam a v jakých časových horizontech má české školství směřovat. Prvních 10 let reformního úsilí bylo na jedné straně obdobím mnoha pozitivních změn a pozoruhodných aktivit (vznikajících spíše „zdola“), ale současně také dobou v podstatě živelného, až chaotického vývoje, nesystémových a mnohdy protichůdných zásahů do systému vzdělávání. Významný zlom přináší Národní program rozvoje vzdělání v České republice, tzv. Bílá kniha, 2001. Tato celým politickým spektrem přijatá koncepce vzdělávací politiky státu formuluje základní východiska žádoucí proměny českého školství a stává se podkladem k tvorbě legislativy a nových kurikulárních dokumentů.

V návaznosti na Bílou knihu a v ní vymezené základní směry kurikulární politiky

vzniká projekt Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání jako klíčový dokument, který konkretizuje požadavky státu vymezením základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání. V kontextu vývoje českého školství v posledních desetiletích představuje RVP ZV zásadní obrat v pojetí kurikulární reformy. V čem konkrétně? Zmíním se zde pouze o několika cílech, podle mého názoru, zásadních věcech.

RVP ZV vychází z nového pojetí základního vzdělávání, funkcí a klíčových cílů školy, pojetí kvalitní školní výuky a strategií učení (3. verze RVP ZV, 2004, s. 5–10). Jde zejména o změnu v hierarchii cílů vzdělávání – namísto tradiční triády vědomosti, dovednosti, návyky s důrazem na pamětné osvojování velkého množství poznatků v hotové podobě je za klíčový cíl považována všestranná kultivace dětské osobnosti, celistvý rozvoj v oblasti kognitivní (nejen získávání poznatků, ale také/především získávání nástrojů pro poznávání, rozvoj myšlenkových

operací, zejména vyšších úrovní myšlení), v oblasti kompetencí, postojů a hodnot.

Tradičně pojaté cíle (důraz na předávání vědomostí) a předimenzovaný obsah základního vzdělávání v dosavadních kurikulárních materiálech (zejména Standard základního vzdělávání a vzdělávací program Základní škola) představují jednu z největších překážek v procesu vnitřní reformy školy v širším měřítku.

Nově pojaté cíle vzdělávání v RVP ZV důsledně vycházejí z Bílé knihy a v ní zmiňované, v zahraničí všeobecně uznávané formulace 4 pilířů, tedy základních cílů vzdělávání pro 21. století, kterým má škola věnovat stejnou pozornost: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být (Delors 1996).

Základním cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí, které jsou chápány jako „soubor komplexních způsobilostí využitelných v životě a v dalším vzdělávání“ (Tupý 2003, s. 4), konkrétněji jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 3. verze, s. 7). Za významný koncepční krok lze považovat snahu vymezit klíčové kompetence jako jednu úroveň předpokládaných výsledků vzdělávání. V kontextu českého školství není běžné definovat žádoucí výstupy, výsledky vzdělávání v „jazyce“ rozvoje osobnosti žáka v průběhu školního vzdělávání, v podobě kompetencí, kterými by měl žák disponovat. Obvykle bývají formulovány jen v „jazyce“ učiva, v podobě konkrétních témat a vědomostí, které si má žák osvojit.

K tomuto pojetí lze zaznamenat výhrady. Zaznívají obavy některých kritiků snah o kurikulární reformu ve smyslu: ... „klíčová funkce předávání poznání ustupuje do pozadí ... vytrácí se učivo ... ústup od kognitivního zřetele ... důraz na mimokognitivní funk-

ce školního vzdělávání ...“ Tyto názory jsou často polarizovány do krajních pozic. V RVP ZV nejde o přečeňování, či podčeňování jedné dimenze rozvoje žákovy osobnosti, ale o důraz na komplexnost a vyváženost působení na žáka, na jeho rozvoj v oblasti kognitivní, sociální, emocionální, volní. Zde prezentovaná proměna v hierarchii cílů základního vzdělávání je tedy v intencích výše uvedené Delorsovy formulace především otázkou míry důrazu, hledání rovnováhy mezi tradičním důrazem na kvantitu vědomostí a významem dalších dimenzí vzdělávání, jako je např. rozvoj dovedností, postojů, hodnotových orientací, zájmů a vnitřní motivace k poznávání a dalšímu vzdělávání, kultivace etických kvalit dětské osobnosti, pěstování odpovědnosti, sebedůvěry. Co se týče obsahu základního vzdělávání, je závazně vymezen v podobě očekávaných výstupů a učiva, které si mají žáci osvojit.

Zásadním je také důraz na individualizaci cílů, tedy i výsledků základního vzdělávání, která je v RVP ZV prezentována jako snaha usilovat o předpokládané výsledky na úrovni osobního maxima každého žáka v závislosti na jeho individuálních možnostech, tj. na úrovni, která je pro něj reálně dosažitelná. Do popředí se tak dostává otázka přiměřenosti požadavků na jednotlivé žáky, která byla diskutována zejména v souvislosti s tzv. novou koncepcí základního vzdělávání, realizovanou u nás v 70.–80. letech minulého století.

Za posun považují chápání osvojování klíčových kompetencí jako dlouhodobého a složitého procesu, v němž základní vzdělávání vytváří důležitý fundament pro celoživotní učení. V předcházejících verzích RVP ZV byly požadované kompetence ne-realisticky chápány jako norma, které musí v určitém čase dosáhnout všichni.

Druhá úroveň předpokládaných výsledků vzdělávání je v RVP ZV (vedle klíčových

kompetenci, které jsou chápány v obecnější poloze, prostupujících různými vzdělávacími oblastmi) prezentována jako tzv. očekávané výstupy. Ty se vážou k jednotlivým vzdělávacím oblastem a oborům. Jsou dobře formulovány, opět především v jazyce činností a způsobilostí žáka. Domnívám se, že však není zcela vyjasněn vztah mezi oběma úrovněmi předpokládaných výsledků vzdělávání.

Za progresivní lze považovat (např. Skallová 2004), že struktura RVP ZV (učivo a očekávané výstupy vzdělávání jsou formulovány ne podle jednotlivých ročníků, ale pro delší časové období: 1.–3. ročník, 4.–5. ročník, 6.–9. ročník) je koncipována vzhledem k periodizaci vývoje odpovídající současné vývojové psychologii školního věku (u nás např. výzkumy Pražské skupiny školní etnografie 2003).

Co se týče vymezení obsahu vzdělávání v RVP ZV, oceňuji jeho koncipování do širěji pojatých vzdělávacích oblastí umožňujících i jiná pojetí strukturace obsahu, než je členění do tradičních učebních předmětů. Toto pojetí podporuje obsahovou integraci, propojování poznatků, lepší chápání vztahů a mezioborových souvislostí. Důraz na syntézu vyjadřuje také zařazení průřezových témat, což je důležitý trend v koncipování kurikula v zahraničí. Polemizovat by se dalo s vhodností některých témat, např. proč je samostatným tématem „Výchova demokratického občana“, když je zde oblast „Výchova k občanství“?

Celkový způsob zpracování jednotlivých vzdělávacích oblastí, rámcové vymezení a stručnost považuji za pokrok oproti dosavadním kurikulárním dokumentům. Přesto je důležité mnohé aspekty zlepšovat a dále propracovávat, např. provázanost mezi klíčovými kompetencemi, očekávanými výstupy a konkrétním učivem, které má být prostředkem k jejich dosahování. Ke koncepci

jednotlivých vzdělávacích oblastí lze mít pochopitelně řadu kritických připomínek a námětů k dalšímu dotváření (např. koncepce výtvarné výchovy, dějepisu). To však není předmětem tohoto článku.

Konkrétní připomínky k obsahu jednotlivých vzdělávacích oblastí ale nepovažuji v tuto chvíli za nejdůležitější. Z podstaty věci lze očekávat velkou různorodost, až protikladnost názorů ze strany všech zainteresovaných – reprezentantů jednotlivých oborů a oborových didaktiků, ředitelů, učitelů, politiků i širší veřejnosti. Vzhledem k tomu, že RVP ZV je považován za „otevřený dokument, který bude v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti...“ (RVP ZV, 3. verze, 2004, s. 2), lze ho v této podobě chápat jako solidní východisko k dalšímu kritickému prozkoumávání a dotváření na základě odborných diskusí a zkušeností škol v rámci pilotního ověřování.

Dosud jsme se zabývali možnostmi, které RVP ZV nabízí pro proměnu v hierarchii cílů základního vzdělávání a pro pojetí a strukturaci obsahu výuky. Nový kurikulární dokument otevírá prostor také pro proměny procesů vyučování a učení. Explicitně je zde formulováno, že pro dosahování stanovených cílů má rozhodující význam kvalita procesů vzdělávání – kvalitní komunikace mezi učitelem a žáky, školou a rodiči, učiteli navzájem, kvalitní sociální klima třídy i celé školy, aktivní metody a strategie výuky, vhodné způsoby hodnocení žáků apod.

Snaha nalézt rovnováhu mezi důrazem na cíle, obsahy a výsledky na jedné straně a na podmínky a procesy školního vzdělávání na straně druhé je v kontextu našeho školství velmi důležitá. Donedávna nebyla u nás brána příliš v potaz např. otázka významu tzv. skrytého, implicitního kurikula, zahrnujícího zkušenosti žáků (zejména v sociální oblasti) získávané v reálném životě školy a tří-

dy, které nejsou explicitně vyjádřeny ve formálním kurikulu. Závěry zahraničních výzkumů, realizovaných v posledních 30 letech, přinesly potvrzení vlivu sociálního klimatu třídy na procesy i výsledky učení žáků v nejširším slova smyslu – z hlediska jejich kognitivního, sociálního, emocionálního a volního rozvoje (Mortimore 1988, Čáp; Mareš 2001, Hopkins 1990). Péče o kulturu školy a kvalitní klima školy, jako klíčové determinanty kultury školy, je dnes celosvětově považována za jeden z klíčových znaků konceptu tzv. dobré, kvalitní, efektivní školy (Kyriacou 1996, Scheerens; Blumelhuus 1996, Spilková 2001).

Přestože třetí verze RVP ZV poukazuje na význam procesuální stránky vyučování pro dosahování nově formulovaných cílů základního vzdělávání, a tak představuje pokrok oproti druhé verzi (kde o těchto otázkách není ani zmínka), nepovažují to stále za dostatečné. Má-li se RVP ZV stát opravdu výrazným impulzem k vnitřní proměně školy v širším měřítku než dosud (a tuto potenci má), měl by mnohem podrobněji a precizněji charakterizovat novou didaktickou koncepci výuky, vysvětlit její klíčové znaky a principy včetně pečlivé argumentace.

Chápeme-li proměnu didaktické koncepce výuky jako základní podmínku k úspěšné realizaci RVP, pak citelně postrádám přesvědčivý výklad k otázce metod, forem výuky a strategií učení jako klíčového prostředku (spolu s učivem) k dosahování očekávaných výsledků. To znamená především zdůvodnit nutnost důrazu na konstruktivistické přístupy ke zprostředkovávání nového poznání (vyučovací situace a činnosti založené na principu objevování, zkoumání a konstruování žáky) a na sociální dimenzi učení (význam komunikace, interakce a spolupráce v poznávacím procesu). A naopak vysvětlit, proč transmisivní způsoby předávání poznatků v hotové podobě s důrazem na je-

jich pamětné osvojování, verbální metody a frontální organizaci výuky mohou stěžít vést k požadovaným kompetencím a očekávaným výsledkům vzdělávání.

Nyní přejdeme od úvah o RVP ZV z hlediska kurikulární reformy k aspektům vzdělávací politiky. Z tohoto hlediska je třeba zdůraznit, že RVP ZV posiluje decentralizaci školství, zvyšuje autonomii škol přenesením velké části rozhodovacích pravomocí a zodpovědnosti za kvalitu vzdělávání z úrovně státu na úroveň školy. Na centrální úrovni je vymezen závazný rámec (RVP ZV), ze kterého škola při tvorbě školního vzdělávacího programu vychází s ohledem na místní podmínky a specifické potřeby. Dvouúrovňové a participativní pojetí kurikula posiluje kompetence tam, kde se vzdělávání realizuje a kde je hlavní odpovědnost. Vychází se z důvěry ve schopnosti škol a profesionalitu učitelů. Autonomie škol, pojetí školy jako „učící se organizace“, jako „profesionální učící se společnosti“ s důrazem na spolupráci uvnitř škol a mezi školami, na společnou tvorbu a sdílení myšlenek jsou i v zahraničí chápány jako klíč k trvalému rozvoji školy a zdokonalování její práce (Harris; Day; Hopkins; Hadfield; Hargreaves; Chapman 2003).

Z hlediska metodologie školské reformy otevírá RVP ZV prostor pro uplatnění principu „reformy zdola“, pro podporu změn přímo na školách, což je ověřená zahraniční zkušenost. Pro ilustraci docenění významu mobilizace energie a zvýšení odpovědnosti aktérů na úrovni školy uvedme příklad reformy francouzské primární a nižší sekundární školy z 90. let 20. století. V kurikulárních dokumentech je zdůrazněno: „Reforma bude úspěšná pouze tehdy, když bude mobilizovat každou školu, každého učitele, když bude konkretizována a modifikována podle místního kontextu do projektů jednotlivých škol, když bude na lokální úrovni přijata za svou všemi partnery vzdělávací politiky“ (Les

cycles a l'école primaire 1991, Le projet d'école 1992).

Uplatnění principu reformy zdola najdeme i v naší tradici v podobě požadavku „nechat vyrůst reformu ze škol“. Můžeme zde proto navázat na bohaté zkušenosti z reformního hnutí 20.–30. let minulého století, které bylo procesem společného hledání a opravdového tvůrčího kvasu na školách a mezi učiteli. Do diskusí o školství a podstatě jeho reformy se zapojily významné osobnosti vědeckého a kulturního života, dokonce sám prezident T. G. Masaryk slovy: „Zatím jsou školy jako velké nemocnice, ve kterých se všem pacientům podává v tutéž hodinu tatáž medicína ... Dobrá výchova a dobré učení má být co nejindividuálnější, v tom děláme řadu pokusů, ale já bych jich dělal ještě víc...“ (Kantová; Zinsmeister 1938, s. 33, 4).

Vratme se však do současnosti. Nabízí se zásadní otázka: Jsou naše školy a učitelé – tady a teď – na tak radikální změnu připraveni? Mnozí soudí, že ne, a považují to za důvod, proč není možné jít v kurikulární politice tímto směrem. Mají i nemají pravdu. Mají pravdu v tom, že většina učitelů není připravena (ochotna, ale ani schopna), alespoň ne okamžitě a v náležitě kvalitě. Po mnoha letech plnění normativních, detailně propracovaných a striktně závazných osnov a při známé setrvačnosti školské kultury (myšlení, zvyků, postojů apod.) je tato 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.

Důvěřujeme učitelům, že pochopí podstatu a smysl změny, že se budou ochotni učit nové věci a pomohou prosadit nový koncept vzdělávání ve školní praxi. Důvěřujeme jejich schopnosti profesního vývoje, odpovědnosti a nezpochybňujeme jejich profesiona-

litu výroky o nezpůsobilosti angažovat se v tomto procesu.

Na druhé straně je nutné zdůraznit, že pro mnohé učitele představuje RVP ZV pověsný Taxisův příkop, jehož přeskočení může být pro některé/mnohé z nich nepřekonatelnou překážkou. 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 apod.

V absenci systematické podpory školám v procesu kurikulární reformy vidím jeden z největších problémů. Učitelé byli v podstatě zhvozeni do vody bez adekvátní pomoci. A jak praví osvědčená zkušenost z reformování školství v zahraničí, „reforma sice vychází z projektů jednotlivých škol, vyžaduje však dlouhodobou a systematickou spolupráci nejvyšších činitelů a řídicích autorit, učitelů, ředitelů, inspektorů, učitelských fakult, rodičů, kteří považují reformu za společný úkol“ (Les cycles a l'école primaire 1991, s. 17).

Domnívám se, že přes naznačené problémy a rizika má RVP ZV dostat šanci k uvedení do života škol v celostátním měřítku a dalšímu vývoji. Po více než 10 letech přešlapování na místě v oblasti kurikulárních změn (80 % základních škol učí podle programu Základní škola, který je nepodstatně revidovanou verzí osnov platných před rokem 1989) představuje výrazný pokrok oproti současnému stavu. Současná třetí verze RVP je výsledkem jeho tříletého modelování, ověřování v praxi (2001 – připomínkové řízení k 1. verzi, od roku 2002 – do ověřování 2. verze RVP a tvorby ŠVP zapojeno kolem dvou tisíc učitelů z 55 pilotních škol, 2004 – 3. verze) a posuzování na domácí i mezinárodní

úrovni. Je výsledkem hledání podoby kurikulárního dokumentu, který by odpovídal klíčovým trendům kurikulární politiky v zahraničí i potřebám transformace českého vzdělávacího systému.

RVP ZV nesporně otevírá prostor pro pozitivní změny v základním vzdělávání. Je ale nejvyšší čas vytvořit základní podmínky pro seriózní realizaci, systém všestranné podpory (včetně motivačních a finančních nástrojů). Přijmout myšlenku, že jde o proces dlouhodobý a upustit od plošného a normativního zavádění tak radikální změny k určitému datu (do dvou let od přijetí školského zákona by měly školy pracovat podle vlastního ŠVP). Je zcela nereálné, aby školy, které se uplynulých deset let o nic nového nepokoušely (a těch je u nás pořád většina), začaly do dvou let od přijetí zákona pracovat zásadně jinak. I pro školy připravené, které za deset let ušly v transformaci už velký kus cesty, představuje tvorba školního vzdělávacího programu enormní zátěž. I pro ně je doba dvou let příliš krátká na seriózní dotazení tvorby ŠVP.

Reformě je třeba ponechat dost času, nechat ji růst zezdola, učitelé ji musí vnitřně přijmout, musí se naučit mnoho nových věcí (např. vzájemné spolupráci). Jinak to může vést k formalismu, povrchnosti, nekvalitě a negativním postojům, event. k odmítnutí. A jak známo, reformu dělá učitel!

Literatura:

- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DELORS, J. (ed.). *Learning : The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris : UNESCO Publishing, 1996.
- HARRIS, A.; DAY, Ch.; HOPKINS, D.; HADFIELD, M.; HARGREAVES, A.; CHAPMAN, Ch. *Effective Leadership for School*

Improvement. London : Routledge Falmer, 2003. ISBN 0-415-24223-1.

HOPKINS, D. *Improving the Quality of Schooling*. Lewes : Falmer Press, 1990.

KANTOVA, A.; ZINSMEISTER, R. *Pokusné školy v demokracii*. Praha : SPN, 1938, s. 33, 34.

Les cycles a l'école primaire. Paris : Hachette, 1991, s. 17. ISBN 2-01-018204-9.

Le projet d'école. Paris : Hachette, 1992. ISBN 2-01-019188-9.

MORTIMORE, P., et al. A Study of Effective Junior Schools. *International Journal of Educational Research*, 1989, 13, s. 753-768.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bilá kniha. Praha : ÚIV, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

PSŠE. (ed.). *Dítě od 1. do 5. třídy. Vývojová psychologie mladšího školního věku*. Výzkumná zpráva. Praha : Karolinum, 2003.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2. verze). Praha : VÚP, 2002. [3. verze 2004].

SCHEERENS, J.; BRUMMELHUIS, A. *Indicators on the Functioning of Primary Schools in Twelve European Countries*. Paris : OECD, 1996.

SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004, s. 146-153. ISBN 80-7315-060-3.

SPIPKOVÁ, V. *The concept of Quality in Education, Quality of School in the Context of Decentralised School System*. Paper in concurrent session at 26th ATEE Conference. Stockholm, 2001.

SPIPKOVÁ, V. *Význam Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v kontextu vnitřní reformy české školy*. Dostupné na: www.ucitelske_listy.cz.

TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. *Komenský*, 2003, 128, č.1, s. 2-8. ISSN 0323-0449.