

# Hlavní směry revize

## Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

VERZE PRO PŘIPOMÍNKOVÁNÍ





### Autoři

Mgr. Štěpánka Baierlová  
Mgr. Ing. Vít Beran  
Mgr. Marie Čápková  
PaedDr. Michal Černý  
RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.  
Mgr. František Halada, MBA  
Mgr. Milena Jabůrková, MA  
Mgr. Jan Jiterský  
doc. RNDr. Jan Kříž, Ph.D.  
RNDr. Jiří Kuhn  
Mgr. Ondřej Lněnička  
doc. RNDr. Pavel Mentlík, Ph.D.  
Mgr. Tomáš Pavlas  
Mgr. Daniel Pražák  
PhDr. Martin Rusek, Ph.D.  
PhDr. Martina Tóthová  
RNDr. Kamil Ubr  
prof. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.

### Jazyková redakce

Vlasta Kohoutová, Jan Klufa

### Grafická úprava a zlom

Hedvika Člupná

### Ilustrace

Ilona Polanski

# Obsah

<b>1 Účel a cíl dokumentu Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání</b>	<b>4</b>	<b>6 Obsah RVP ZV</b>	<b>24</b>	<b>7.3 Principy inovovaného rámcového učebního plánu</b>	<b>70</b>
<b>2 Kontext revize</b>	<b>5</b>	<b>6.1 Pojetí a cíle základního vzdělávání</b>	<b>25</b>	7.3.1 Návrh změny výuky Dalšího cizího jazyka	70
<b>3 Zdůvodnění a cíle revize RVP ZV</b>	<b>6</b>	<b>6.2 Klíčové kompetence a gramotnosti</b>	<b>26</b>	7.3.2 Návrh využití disponibilní časové dotace	71
<b>4 Vymezení RVP v systému kurikulárních dokumentů</b>	<b>7</b>	6.2.1 Popis současného stavu	26	7.3.3 Průřezová témata	71
<b>4.1 Popis současného stavu</b>	<b>8</b>	6.2.2 Hlavní problémy současného nastavení	27	<b>7.4 Očekávané změny ve výuce po revizi</b>	<b>72</b>
<b>4.2 Hlavní problémy současného nastavení</b>	<b>9</b>	6.2.3 Navrhované úpravy a jejich zdůvodnění	30	<b>7.5 Specifikace zadání pro NPI ČR</b>	<b>73</b>
<b>4.3 Navrhované úpravy a doporučení</b>	<b>10</b>	6.2.4 Očekávané změny ve výuce po realizaci	33	<b>8 Implementace RVP ZV</b>	<b>74</b>
<b>5 Struktura revidovaného RVP ZV</b>	<b>12</b>	6.2.5 Specifikace zadání pro NPI ČR	35	<b>8.1 Školní vzdělávací program</b>	<b>76</b>
<b>5.1 Popis současného stavu a identifikace hlavních problémů</b>	<b>13</b>	<b>6.3 Jádrové a rozvíjející vzdělávací obsahy</b>	<b>36</b>	8.1.1 Popis současného stavu	76
<b>5.2 Navrhované úpravy a doporučení</b>	<b>18</b>	6.3.1 Popis současného stavu	36	8.1.2 Hlavní problémy současného nastavení	77
5.2.1 Co by mělo být zachováno	18	6.3.2 Hlavní problémy současného nastavení	37	8.1.3 Navrhované úpravy a jejich zdůvodnění	78
5.2.2 Větší srozumitelnost a provázanost jednotlivých částí RVP ZV	19	6.3.3 Navrhované úpravy a jejich zdůvodnění	38	8.1.4 Očekávané změny ve výuce po revizi	81
5.2.3 RVP jako digitální nástroj a tvorba ŠVP	21	6.3.4 Očekávané změny ve výuce po revizi	44	8.1.5 Zadání pro NPI ČR	81
5.2.4 Opt-out	21	6.3.5 Specifikace zadání pro NPI ČR	45	<b>9 Další postup práce na revizi RVP ZV</b>	<b>82</b>
<b>5.3 Očekávané změny ve výuce po realizaci</b>	<b>22</b>	<b>6.4 Uzlové body</b>	<b>48</b>	<b>10 Používané pojmy</b>	<b>83</b>
<b>5.4 Specifikace zadání pro NPI ČR</b>	<b>23</b>	6.4.1 Popis současného stavu	48	<b>11 Rizika</b>	<b>84</b>
5.4.1 Vytvoření revidovaného RVP ZV jako digitálního nástroje	23	6.4.2 Hlavní problémy současného nastavení	53	<b>12 Reference</b>	<b>86</b>
		6.4.3 Navrhované úpravy a jejich zdůvodnění	54		
		6.4.4 Očekávané změny ve výuce po revizi	56		
		6.4.5 Specifikace zadání pro NPI ČR	58		
		<b>6.5 Průřezová témata</b>	<b>59</b>		
		6.5.1 Popis současného stavu	59		
		6.5.2 Hlavní problémy současného nastavení	59		
		6.5.3 Navrhované úpravy a jejich zdůvodnění	60		
		6.5.4 Specifikace zadání pro NPI ČR	62		
		<b>6.6 Hodnocení výsledků</b>	<b>63</b>		
		<b>6.7 Propojování formálního a neformálního vzdělávání</b>	<b>64</b>		
		<b>7 Principy rámcového učebního plánu</b>	<b>65</b>		
		<b>7.1 Popis současného stavu</b>	<b>66</b>		
		7.1.1 Vývoj rámcového učebního plánu od roku 2004	67		
		<b>7.2 Hlavní problémy současného nastavení</b>	<b>68</b>		



# Účel a cíl dokumentu

## Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání



Tento dokument je výstupem práce Expertního panelu ustanoveného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) jako poradního orgánu pro revizi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Expertní panel je složen z odborníků na kurikulum, učitelů i zástupců institucí působících ve školství (viz složení Expertního panelu, <https://velke-revize-zv.rvp.cz/kdo-na-tom-pracuje>). Hlavní směry revize RVP ZV udávají koncepční a hodnotový rámec revize RVP ZV. Součástí tohoto rámce jsou obecné principy tvorby RVP ZV, které vycházejí ze Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (dále Strategie 2030+) (MŠMT, 2020). Patří mezi ně například výběr klíčových kompetencí a způsob práce s nimi, modernizace vzdělávacího obsahu a jeho rozdělení na jádrový a rozvíjející, výběr průřezových témat a způsob práce s nimi, změny v rámcovém učebním plánu a ve struktuře školních vzdělávacích programů. Odpovědnost za vytvoření revidovaného RVP ZV nese Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR). Konkrétní obsah revidovaného RVP ZV budou vytvářet pracovní skupiny, které budou sestaveny NPI ČR. Dokument Hlavní směry revize RVP ZV tak slouží veřejnosti, rodičům, pedagogům i vzdělavatelům budoucích učitelů k informování o směřování revize RVP ZV, zároveň slouží jako zadání pro NPI ČR ve věci tvorby revidovaného RVP ZV.

Tato verze dokumentu je jeho **pracovní verzí** určenou k dalším připomínkám a podnětům od veřejnosti. Už v průběhu přípravy Hlavních směrů revize RVP ZV byly komentáře veřejnosti panelem reflektovány a zapracovávány do představovaného dokumentu. Považujeme za důležité poznamenat, že podněty byly často protichůdné, i proto byla práce na Hlavních směrech revize RVP ZV velice náročná. Zapojení veřejnosti po celou dobu revize ovšem vnímáme jako důležitou součást procesu.

## 2

Kontext  
revize

RVP ZV začal vznikat před více než dvaceti lety. Schválena byla verze z roku 2004. Od té doby sice RVP ZV prošel dokonce třinácti revizemi, ty však byly vždy dílčí (Tupý, 2021).

Zavádění RVP ZV do škol provázela řada problémů. Mezi ně patřila nedostatečná propagace a vysvětlení zaváděných změn (Tupý, 2021), ale také jeho pouze formální naplňování ve školách (Janík, 2013). Důležitým faktorem pro změnu jsou postoje učitelů (Straková a kol., 2013). To, že změny nejsou přijímány, nemusí nutně ukazovat to, že aktéři, kteří by je měli uvádět v život (ředitelé a učitelé), jsou jejich odpůrci, může to znamenat, že ke změnám dochází příliš často a nesystematicky (Dvořák a kol., 2015).

Za dobu téměř dvaceti let, kdy RVP ZV procházel pouze dílčími revizemi, se ve světě i ve vědách o vzdělávání mnoho změnilo. V zahraničí na tyto změny tvůrci vzdělávací politiky často reagovali, a docházelo tak k řadě reforem (viz např. Dvořák a kol., 2018), zatímco v České republice ke koncepční změně nedošlo a český vzdělávací systém tak v tomto ohledu zaostává (Vzdělávání PŘEDE-VŠÍM, 2017). Kroky, kterými by se vzdělávání mělo ubírat, reflektují i nadnárodní organizace. UNESCO (2021) v kapitole zabývající se kurikulem upozorňuje na to, že by kurikulum mělo zlepšit schopnosti žáků získávat znalosti, upozorňuje na problém ekologické krize ve vztahu ke kurikulu i potřebu bránit šíření dezinformací prostřednictvím rozvoje gramotnosti. Klíčovými stavebními kameny pro učení by měla být lidská práva a demokracie. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD, 2018) akcentuje ve svém *Learning compass 2030* jako klíčový vzdělávací cíl wellbeing. Z hlediska obsahu tvoří jádro gramotnosti (čtenářská, popř. pisatelská a matematická, které jsou doplněny dalšími – zdravotní, datová, digitální). Ucelenější vizi do budoucna českého školství podává dokument Strategie 2030+ (MŠMT, 2020). Revize RVP (včetně revize RVP ZV) jsou jedním z pilířů, které mají podpořit změnu ve vzdělávání.

V kontextu českého vzdělávacího systému je nutné vzít v potaz i populaci, pro kterou je revize realizována. Počet žáků po minimu v minulé dekádě (r. 2010) stoupá a výhledově stoupat bude (ČSÚ in Dvořák, 2019). Je třeba myslet i na složení žáků, např. žáky s odlišným mateřským jazykem. Stejně jako u žáků s jiným typem znevýhodnění je třeba zajistit rovné podmínky pro dosahování úspěchu. Možnost přizpůsobovat výuku přináší větší svoboda škol při tvorbě školního kurikula (Dvořák, 2019). V České republice je poměrně vysoký počet základních škol, což může být výhodou (EDUin, 2015). Nicméně vzhledem k počtu škol a poměrně vysokému počtu neaprobovaných<sup>1</sup> učitelů (viz např. Urbánek, 2018) jsou zde i rizika v podobě rozdílné kvality výuky (ČŠI, 2019). Vzhledem k výše uvedenému i tomu, že učitelé při tvorbě kurikula mohou čelit různým problémům (Kratochvílová, 2007), je třeba učitelům a vedoucím pracovníkům škol poskytnout podporu ve formě kvalitních učebních materiálů i modelových školních vzdělávacích programů, které v případě potřeby mohou využít, stejně tak jako nabídnout jim pomoc metodiků nebo facilitátorů.

<sup>1/</sup> Pojem aprobace není právně ukotven, nicméně ve školství je používán. Je navíc prokázáno, že aprobovanost má vliv na výuku (ČŠI, 2019).

# 3

## Zdůvodnění a cíle revize RVP ZV



### Zhodnocení současného kurikula

Mezi silné stránky současného pojetí kurikula patří to, že podporuje kreativitu učitelů, například ve využívání rozmanitých pedagogických strategií. Díky svobodě, kterou kurikulární dokumenty poskytují, mohou být školy s různým přístupem, pojetím obsahu i uspořádáním zařazeny do školského rejstříku (EDUin, 2020). Rizikem volnosti v kurikulární oblasti v ČR se ukazuje být nestejná kvalita výuky. Ta může být rozdílná pojetím výuky učiteli (viz např. ČŠI, 2019) nebo využíváním RVP, resp. ŠVP, které se mohou stát pouze formálními dokumenty (Janík, 2013). Na výuku samotnou poté mají vliv další aspekty, které výuku řídí, např. učebnice (Horsley & Sikorová, 2015).

### Směřování do budoucna

Na základě změn, ke kterým ve společnosti došlo, i vzhledem k potřebám žáků uvádí Strategie 2030+ (MŠMT, 2020) tyto cíle: „1. Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život. 2. Snižit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.“

S tímto cílem dochází i k revizi RVP ZV, která ctí kompetenční přístup, stejně jako mnoho zemí v zahraničí (Dvořák a kol., 2018). Kompetence neznámají úplný odklon od znalostí, mělo by však dojít k lepšímu propojení jednotlivých segmentů RVP. Vzhledem k délce platnosti RVP ZV je třeba také aktualizovat vzdělávací obsah tak, aby odpovídal současným světovým trendům. Při této příležitosti je třeba zajistit podporu školám při jejich kurikulární práci, aby ke změnám došlo nejen na úrovni ŠVP, ale přímo ve třídách.

### Cíle revize RVP ZV

Mezi hlavní<sup>2</sup> cíle revize RVP ZV patří:

- Pokračovat v proměně výuky směrem ke kompetenčnímu a gramotnostnímu pojetí.
- Umožnit individualizaci vzdělávání prostřednictvím rozdělení vzdělávacího obsahu na jádrový a rozvíjející a tím pomoci snížení podílu žáků s velmi nízkou úrovní funkčních gramotností.
- Aktualizovat vzdělávací obsahy.
- Uspodornit kurikulární práci škol a podpořit v ní učitele a ředitele.

<sup>2</sup>/ Další cíle revize jsou zmíněny v jednotlivých kapitolách tohoto dokumentu.

# 4

## Vymezení RVP v systému kurikulárních dokumentů

Garant pracovní skupiny

**Jan Jiterský**

4.1	Popis současného stavu	8
4.2	Hlavní problémy současného nastavení	9
4.3	Navrhované úpravy a doporučení	10



# Popis současného stavu

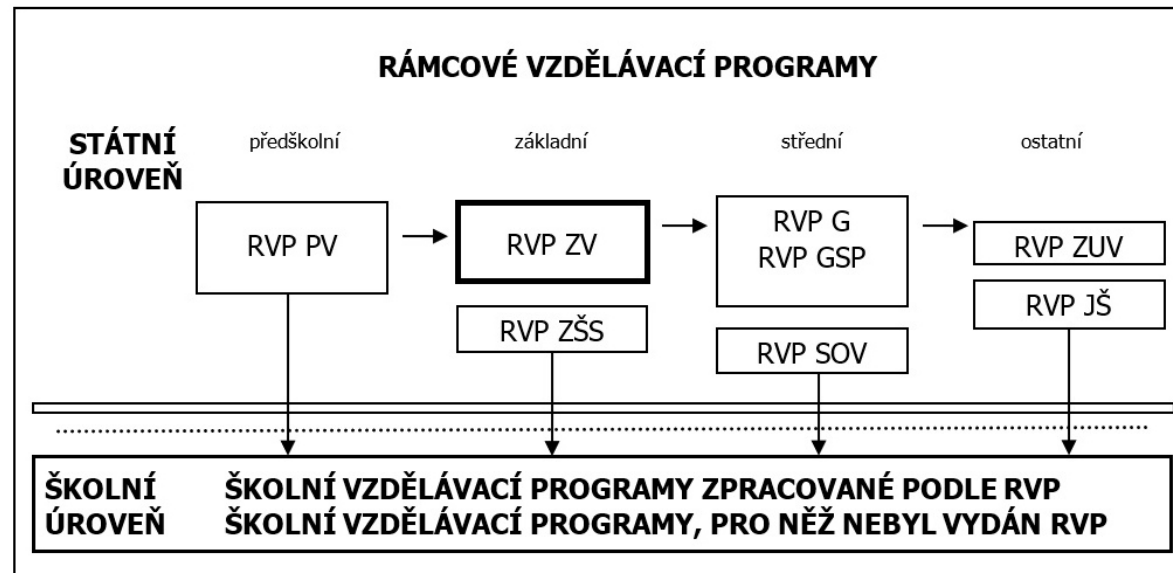
## 4.1

System kurikulárních dokumentů popisuje obrázek 1. Státní úroveň představují rámcové vzdělávací programy (RVP), které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Na školní úrovni pracujeme i se ŠVP, pro něž nebyl vydán RVP (typicky školní družiny, školní kluby).

**Obrázek 1**  
**Systém kurikulárních dokumentů**  
**(MŠMT, 2021)**

### LEGENDA

- RVP PV** Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání;
- RVP ZV** Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání;
- RVP ZŠS** Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální;
- RVP G** Rámcový vzdělávací program pro gymnázia;
- RVP GSP** Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou;
- RVP DG** Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia;
- RVP SOV** Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání; RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání;
- RVP JŠ** Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky



V RVP ZV je uvedeno: „RVP ZV navazuje svým pojetím a obsahem na RVP PV a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání.“ (MŠMT, 2021).



# Hlavní problémy současného nastavení

## 4.2

Ve skutečnosti je výše uvedená návaznost minimálně diskutabilní. Systém znázorněný na obrázku 1 nepřipouští některé vztahy, např. RVP ZV a RVP SOV. Nebo je na něm nepřesně naznačena návaznost, např. RVP pro základní umělecké vzdělávání pouze na RVP pro gymnázia a RVP pro gymnázia se sportovní přípravou. Základní umělecké vzdělávání ovšem svým obsahem navazuje na všechny etapy vzdělávání, tedy předškolní, základní i střední. Obrázek 1 též neobsahuje ukotvení RVP pro dvojjazyčná gymnázia, přestože na něj legenda odkazuje. Uvedené nedostatky jsou sice formální, ale v zásadě více prohlubují nejasnost a mohou tak snižovat schopnost porozumění celému systému kurikulárních dokumentů. Zároveň ani předpokládaná návaznost rámcových vzdělávacích programů nemusí být, vzhledem k volnosti tvorby ŠVP samotnými školami, zárukou skutečně navazujícího systému. Problém může být ve formalismu při práci s ŠVP (Janík, 2013). Pokud chceme zachovat stávající svobodu škol v tvorbě školních vzdělávacích programů, je nutné vytvořit dostatečnou podporu školám v tom, aby rozvoj klíčových kompetencí a gramotností nebyl v ŠVP popsán jen formálně, ale promítl se do konkrétních činností, které jsou ve školách realizovány (viz Straková, 2008).

Z rozhovorů s učiteli a řediteli<sup>3</sup> se ukazuje, že bytí školní vzdělávací programy jednotlivých škol formálně odpovídají požadavkům RVP, tedy formálně na sebe jednotlivé stupně navazují, ve skutečnosti tato kontinuita rozvoje a propojení jednotlivých stupňů nenastává. Oním propojením se pak mimo obsah RVP stávají požadavky na vstup do dalšího stupně vzdělávání – přijímací zkoušky. Samotný vliv přijímacích zkoušek je pak vnímán nejednoznačně. Připustíme-li fakt, že obsah přijímacích zkoušek ovlivňuje činnosti a obsah vzdělávání na základní škole, může se jednat i o vliv veskrze pozitivní. A to za předpokladu, že dojde k jejich proměně tak, aby vycházely z RVP ZV a zároveň obsahovaly kompetenční a gramotnostní úlohy mapující a predikující úspěšnost uchazeče při studiu v daném oboru navazujícího studia.

Zásadním problémem celé struktury je tak neexistující faktické propojení a návaznost mezi jednotlivými rámcovými vzdělávacími programy celého systému.

<sup>3</sup>/ Rozhovory realizované s řediteli, koordinátory ŠVP a učiteli ze škol zastupujícími různé pojetí ŠVP v rámci revize RVP ZV

# Navrhované úpravy a doporučení

## 4.3

Považujeme za nezbytné nejen zpřehlednit prezentaci systému kurikulárních dokumentů, ale též vytvořit jejich smysluplné propojení, které bude srozumitelné a funkční. Funkčností máme na mysli minimalizaci vnějších bariér, které brání žákům při průchodu systémem. Samotná návaznost kurikulárních dokumentů nepostačuje. V jednotlivých dokumentech (RVP) je zapotřebí jasně definovat praktickou realizaci přechodu mezi jednotlivými stupni. Ve všech kurikulárních dokumentech lze nalézt společný průnik minimálně na úrovni klíčových kompetencí, které jsou naplňovány v průběhu celého života. Dalším funkčním pojítkem může být návaznost témat či vzdělávacích obsahů. Je tedy nezbytné, aby nejen tvorba navazujících RVP, ale též jejich praktické zavádění byly realizovány s ohledem na tento požadavek. Za zásadní považujeme také propojenost formálního a neformálního vzdělávání.

Pro některé segmenty zájmového vzdělávání (typicky ŠD a ŠK) nebyl vydán rámcový vzdělávací program. Považujeme za smysluplné i vzhledem ke snaze propojovat formální a zájmové vzdělávání, aby se ŠVP školních družin a školních klubů, které existují při základních školách, staly integrální součástí ŠVP základní školy, aby bylo ono požadované propojení i tímto způsobem podpořeno. Tato změna by vyžadovala i změnu platné legislativy.

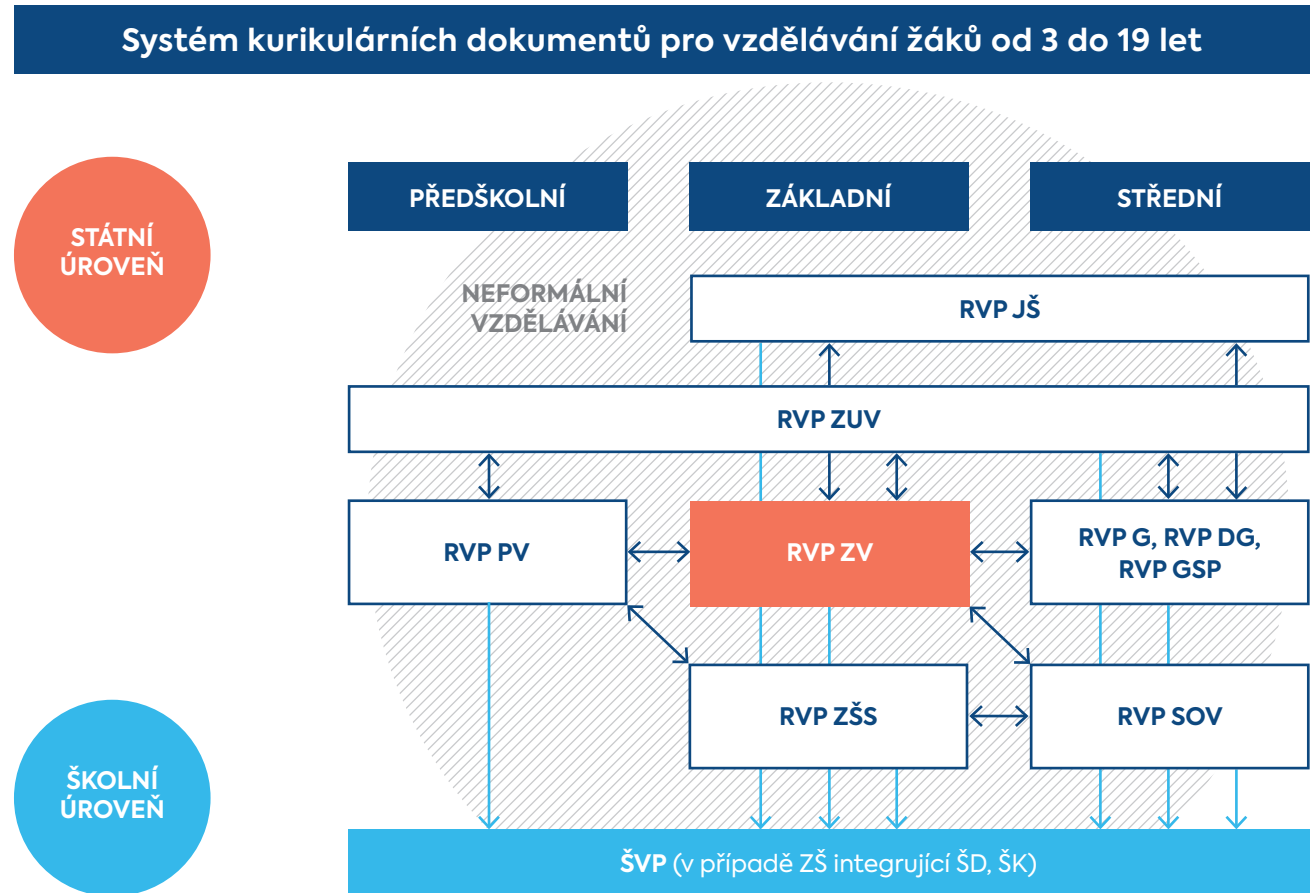
Školní vzdělávací programy sice ve většině případů po formální stránce odpovídají požadované struktuře podle RVP, ale jejich praktická realizace při samotné výuce již psanému obsahu v některých školách neodpovídá. Je tedy zřejmé, že případné změny obsahu i struktury RVP ZV nemusí mít na požadovanou změnu přístupu k výuce vliv, pokud nedojde k systematické podpoře učitelů nejen v oblasti tvorby nového ŠVP, ale především v jeho zavádění do výuky (realizované kurikulum) včetně jeho vyhodnocování. Stejně tak je třeba z výše uvedených důvodů zásadním způsobem přehodnotit systém přijímání žáků do dalšího stupně vzdělávání.

**Obrázek 2**  
Návrh možného zobrazení  
systému kurikulárních  
dokumentů a jejich vzájemného  
propojení

**LEGENDA**

- RVP PV** Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
- RVP ZV** Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
- RVP ZŠS** Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální
- RVP G** Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
- RVP GSP** Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou
- RVP DG** Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia
- RVP SOV** Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání
- RVP ZUV** Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání
- RVP JŠ** Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky.

Neformální vzdělávání je propojeno oboustranným vztahem s celým systémem.



# 5

## Struktura revidovaného RVP ZV

Garant pracovní skupiny  
**Jan Jiterský**

5.1	Popis současného stavu a identifikace hlavních problémů	13
5.2	Navrhované úpravy a doporučení	18
5.3	Očekávané změny ve výuce po realizaci	22
5.4	Specifikace zadání pro NPI ČR	23



# Popis současného stavu a identifikace hlavních problémů

## 5.1

RVP ZV je členěn do čtyř základních částí (A–D). První část (A) se věnuje vymezení RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů (viz výše), popisuje **principy a tendence ve vzdělávání**, které RVP ZV navozuje a podporuje. Druhá část (B) je zaměřená na **charakteristiku základního vzdělávání** (B2). Součástí této kapitoly je kromě **vymezení povinnosti školní docházky** (B2.1), **organizace základního vzdělávání** (B2.2) a **získání stupně vzdělání** (B2.4) vč. ukončení základního vzdělávání i velmi stručná kapitola o **hodnocení výsledků žáků** (B2.3). Spíše než o popis vhodných nástrojů pro hodnocení se, stejně jako v ostatních podkapitolách této části, jedná o výčet ustanovení z platné legislativy k tomuto tématu. Praktický přínos pro činnosti realizované ve školách nejen při tvorbě školního vzdělávacího programu, ale hlavně při pedagogické práci jednotlivých učitelů, je tedy minimální. Je třeba zvážit, do jaké míry je toto vymezení v RVP ZV nutné, jak je pro školy důležité (či postradatelné), na co vše je třeba v RVP ZV z hlediska legislativy odkazovat (upozorňovat) a proč (Tupý, 2021).

Ve třetí části (C) RVP ZV uvádí **pojetí a cíle základního vzdělávání** (C3) a zcela samostatně pak stojí oddíl věnovaný **klíčovým kompetencím** (C4).

Před výčtem cílů základního vzdělávání je v RVP ZV uvedeno: „*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,*“ a dále je v oddíle Klíčové kompetence uvedeno: „*Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.*“ (MŠMT, 2021).

Přestože současné formulace cílů ZV se jeví jako vyhovující, není jisté, zda v praxi škol došlo k úplnému pochopení, jakým konkrétním způsobem mají být tyto cíle naplňovány.

Klíčové kompetence nyní stojí izolovaně (ČŠI, 2018) a jen některé školy ono propojení s cíli, se vzdělávacím obsahem, aktivitami a činnostmi, které ve škole probíhají, skutečně realizují. Ve struktuře současného RVP ZV chybí ukotvení základních **gramotností** (Dvořák, 2019). Přestože jsou čím dál tím častěji diskutovány nejen v odborných kruzích, ale i širokou veřejností, mj. na pozadí výsledků testování PISA, jejich přítomnost v RVP ZV je pouze epizodická a týká se pouze některých gramotností (čtenářská, matematická, finanční, digitální). To však neznamená, že nejsou gramotnosti

v kurikulu obsaženy. Například Janoušková a kol. (2019) ve své analýze ukazují na implicitní přítomnost přírodovědné gramotnosti v RVP ZV, není však jasně pojmenována. Klíčovými kompetencím a gramotnostem je věnována větší pozornost v samostatné kapitole (viz Klíčové kompetence a gramotnosti).

První tři části současné podoby RVP jsou sice přehledně strukturálně odděleny, ale jedná se o souhrn cílů, principů, tendencí a charakteristik, které školám (ředitelům a učitelům) mohou splývat a jejich realizace nejen při tvorbě ŠVP, ale též v samotné výuce může být problematická. Také vydělení cílů před multioborové vzdělávací oblasti není příliš vhodné a může vést k tomu, že při zpracování svého školního vzdělávacího programu tyto zásadní a důležité oddíly některé školy zapracovávají jen formálně a do samotné výuky a činností jednotlivých pedagogů se vědomě nepromítají. Stežejní částí ŠVP a přemýšlení o výuce a jejím plánování se pak v těchto případech stává oddíl **Vzdělávací oblasti** (C5). Cílem kurikula by mělo být, aby každý učitel přistupoval ke svému oboru tak, že ve svých vyučovacích hodinách prostřednictvím učiva směřujícího k očekávaným výstupům umožňuje žákům rozvíjet jejich klíčové kompetence. Při tomto procesu také žáci dosahují dílčích oborových cílů či cílů vzdělávacích oblastí. Jak se ukazuje v praxi, roli státního, a někdy i školního kurikula přebírají pro svou strukturovanost a především jasně popsany sled učiva učebnice (Chiapetta & Fillman, 2007; Maňák & Klapko, 2006).

Za velmi důležitý považujeme jeden z cílů, který je v současném RVP ZV zmíněn pouze u popisu klíčových kompetencí: *Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.* (MŠMT, 2021).

Tento cíl je často interpretován jako „připravit žáky (a to pouze některé) na přijímací zkoušky“. Doporučujeme tedy v revidovaném RVP ZV akcentovat nejen přípravu na další formální vzdělávání, ale též celoživotní učení a praktický život, včetně získání dovedností pro kvalitní trávení volného času.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV rozdělen do vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním nebo i více vzdělávacími obory.

#### **Vzdělávací oblast (vzdělávací obor/y)**

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informatika (Informatika)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)

- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

*Doplňující vzdělávací obory* (Dramatická výchova, Etická výchova, Filmová/audiovizuální výchova, Taneční a pohybová výchova) – nejsou povinnou součástí základního vzdělávání

Existují návrhy na revizi tohoto pojetí, např. případnou redistribucí vzdělávacího obsahu do nových vzdělávacích oblastí (větších celků). Tyto návrhy přicházejí od různých zájmových skupin. Výjimkou nejsou také návrhy na přidání zcela nových vzdělávacích oblastí či oborů s novými obsahy.

Popis každé vzdělávací oblasti obsahuje tyto části:

- **charakteristiku vzdělávací oblasti**, která mj. naznačuje návaznost mezi vzdělávacím obsahem 1. stupně a 2. stupně základního vzdělávání
- **cílové zaměření vzdělávací oblasti**, což je vymezením toho, k čemu je žák prostřednictvím vzdělávacího obsahu veden, aby postupně dosahoval klíčových kompetencí
- **vzdělávací obsah vzdělávacích oborů**, obsahující očekávané výstupy a učivo (této části se věnuje pracovní skupina Expertního panelu Jádrový a rozvíjející vzdělávací obsah a skupina Uzlové body a ověřování)

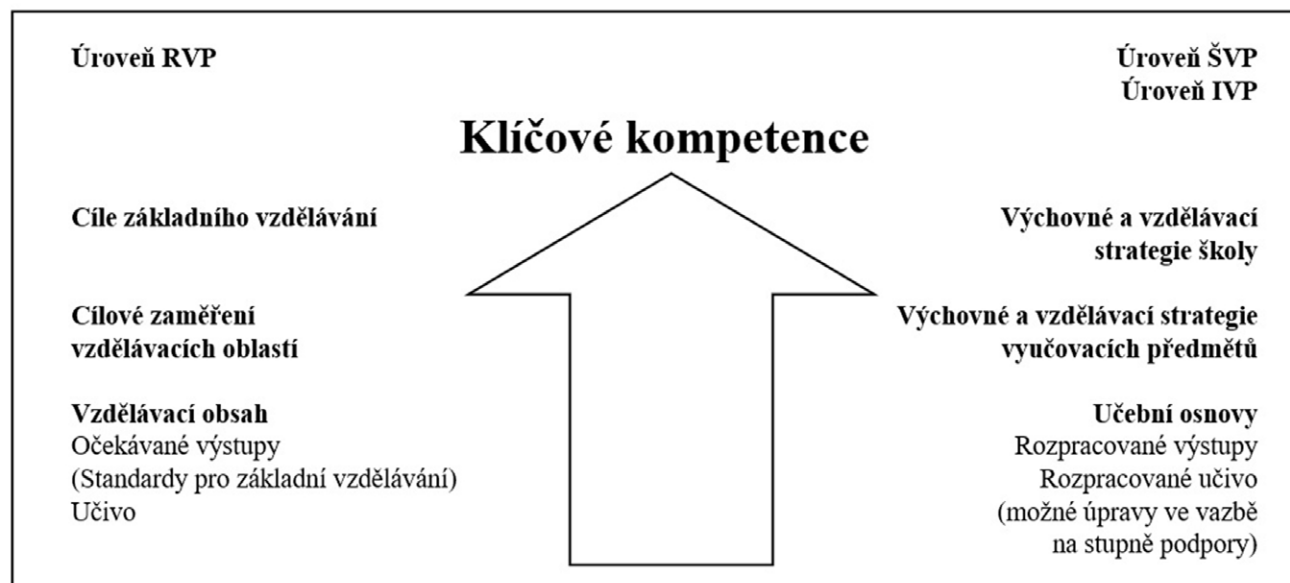
Zdali realizací vzdělávacího obsahu konkrétních vzdělávacích oborů skutečně dochází k dosahování rozvoje klíčových kompetencí, však ve většině případů není zjišťováno ani na úrovni školy, ani na úrovni státu. Předmětem vyhodnocení úspěšnosti vzdělávání tak bývá pouze posouzení dosažení očekávaných výstupů či pouze zvládnutí učiva.

Pracovní skupina podporuje myšlenku rozdělení vzdělávacího obsahu (**očekávaných výstupů a učiva**) na jádrový a rozvíjející, což plyne i ze zadání Strategie 2030+. U jádrového vzdělávacího obsahu by mělo být zachováno i vymezení minimální doporučené úrovně očekávaných výstupů pro žáky s podpůrnými opatřeními. Otázkou zůstává, je-li třeba zachovat limitní podmínku, že tyto výstupy budou využity pouze v případě podpůrných opatření od třetího stupně a pouze u žáků s lehkým mentálním postižením.

Součástí vymezení každé vzdělávací oblasti v RVP ZV je i **doporučené učivo**. To je strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností) a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Škola pak může toto učivo rozdělit do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků. Na úrovni ŠVP se učivo stává závazným. K přeplněnosti kurikula vzdělávacím obsahem tak může docházet až na úrovni ŠVP.

### Obrázek 3

Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků.  
Převzato z RVP ZV (MŠMT, 2021)



Jako podpora školám pro konkretizaci očekávaných výstupů slouží příloha RVP ZV **Standardy pro základní vzdělávání** (NÚV, 2015). Z rozhovorů s konkrétními řediteli však vnímáme, že ani tento nástroj nevede k většímu pochopení smyslu kompetenčního kurikula, a dokonce někteří uvádějí, že o jeho existenci jednotliví učitelé ani nevědí.

Obrázek 3 by měl pomoci v pochopení vztahu vzdělávacího obsahu a učebních osnov. Objevují se v něm další pojmy – *výchovné a vzdělávací strategie školy a výchovné a vzdělávací strategie vyučovacích předmětů*. Bližší vymezení těchto pojmů však obsahuje jen vysvětlení, že se jedná o „společné postupy na úrovni školy (vyučovacího předmětu) uplatňované ve výuce i mimo výuku, jimiž škola cíleně utváří a rozvíjí klíčové kompetence žáků“ (MŠMT, 2021). Konkrétní postupy, návody či příklady v RVP ZV chybí.

Oddíl **Průřezová témata** (C6) vymezuje okruhy „aktuálních“ problémů současného světa. Za zmínku stojí, že ani v předchozím schématu (obrázek 3) nejsou uvedena. Jejich přítomnost v RVP ZV, přestože jsou označena za „významnou a nedílnou součást základního vzdělávání“ je tak velmi podobně vnímána jako samostatně stojící klíčové kompetence. Mnoho škol, snad díky popisu jejich vztahu ke vzdělávacím oblastem, integrovalo tato témata do vzdělávacího obsahu některých předmětů, čímž se do jisté míry ztratila jejich průřezovost. Některé školy přistoupily k pojetí a realizaci průřezových témat kreativně a volily jinou organizační strategii jejich naplnění.



Oblasti průřezových témat se věnuje samostatná pracovní skupina Expertního panelu – Průřezová témata, která navrhuje řešení jejich pojetí v novém RVP ZV.

Oddíl **Rámcový učební plán (C7)** je druhou nejčtenější kapitolou RVP ZV. O této skutečnosti svědčí i opakující se dotazy a obavy na toto téma při veřejných diskuzích k revizi. Rámcový učební plán stanovuje pravidla minimálních týdenních hodinových dotací pro jednotlivé vzdělávací oblasti a některé obory, maximální počty hodin za týden pro jednotlivé ročníky a přesný počet hodin za týden pro jednotlivé stupně. Zároveň školám nabízí část hodinové dotace jako tzv. disponibilní. Tedy volně k využití pro podporu některých vzdělávacích oblastí, vzdělávacích oborů či průřezových témat, pokud jsou realizovány jako předmět. Tématu rámcového učebního plánu se věnuje samostatná pracovní skupina Expertního panelu – Rámcový učební plán.

Ve čtvrté části (D) současný RVP ZV přináší poměrně zdařilý popis podmínek **vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) (D8)**, žáků nadaných a **mimořádně nadaných (dále NaMN) (D9)**. Zároveň definuje **materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV (D10)**. Zatímco vzdělávání žáků se SVP, žáků NaMN a hygienické podmínky pro uskutečňování RVP ZV jsou alespoň z části řešeny legislativně, materiální, personální, organizační a jiné podmínky jsou uvedeny v RVP ZV takto: „*Uvedené podmínky představují optimální stav, se kterým by se měly jednotlivé školy poměřovat a k němuž by se měly s podporou zřizovatele postupně přibližovat a dále jej rozvíjet.*“ (MŠMT, 2021).

Je tedy zřejmé, že přestože uvedené podmínky mohou zásadním způsobem ovlivnit kvalitu vzdělávání, jedná se spíše o deklarativní sdělení, doporučení.

Posledním oddílem RVP ZV jsou **zásady pro zpracování, vyhodnocování a úpravy školního vzdělávacího programu (D11)**. Zde autoři současného RVP ZV dávají alespoň základní rámec a metodickou podporu pro tvorbu, vyhodnocování a úpravy ŠVP. Ukázalo se však, že tato podpora a vymezení zásad jsou pro reálnou praxi nedostačující. Přestože by mělo podle těchto zásad docházet k vyhodnocování souladu rozsahu a obsahu výuky s učebními osnovami v ŠVP, souladu formulovaných a využívaných výchovných a vzdělávacích strategií a vyhodnocování dosahovaných výsledků každého žáka ve vztahu k učebním osnovám, v reálné praxi se to zpravidla neděje. Podle zjištěných údajů je již poměrně vysoké procento škol, které mají svůj ŠVP formálně v pořádku a souladný s právními předpisy a RVP ZV. Poměrně často však neexistuje soulad mezi v ŠVP formulovanými vzdělávacími obsahy a strategiemi a reálnou skutečností při výuce ve třídách. V této části RVP ZV uvádí povinnou **strukturu ŠVP** pro základní vzdělávání a základní vzdělávání na nižších stupních víceletých gymnázií. Tato část je zpracována přehledně, návodně a vede dobře školy k tomu, aby školní vzdělávací programy měly po formální stránce v pořádku.

Následuje **Slovníček použitých výrazů**.

# Navrhované úpravy a doporučení

## 5.2

### 5.2.1 Co by mělo být zachováno

Předtím než se budeme věnovat návrhu změn, je třeba zmínit, že se kloníme k zachování stávajícího členění na jednotlivé vzdělávací oblasti i vzdělávací obory. Nedoporučujeme dělení nebo reorganizaci současných vzdělávacích oblastí na další obory ani přidávání dalších, nových. Je třeba mít na mysli i skutečnost, že přípravu na obory s nízkou časovou dotací v RUP RVP ZV (2–3 hodiny) je na fakultách připravujících učitele obtížné prosadit. Rovněž je třeba vnímat, že příprava učitelů na zcela nové studijní programy (obsahy) vyžaduje výrazně delší dobu (příprava a schválení akreditace programu, vzdělávání dostatečného množství učitelů), výraznou metodickou podporu, přípravu nových učebnic a učebních pomůcek i zajištění potřebných finančních zdrojů (Tupý, 2021). V RVP ZV je třeba více akcentovat možnost tvořit z jednoho vzdělávacího oboru jeden nebo více vyučovacích předmětů, případně vznik vyučovacích předmětů integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů (integrováný vyučovací předmět), možnost tvořit předměty seskupením či kombinací vzdělávacích obsahů i napříč/mezi vzdělávacími oblastmi. Zároveň je nezbytné (např. v modelovém ŠVP nebo implementační podpoře) tyto možnosti konkrétně demonstrovat a doplnit zdůvodnění jejich smysluplnosti a účelnosti. Považujeme za klíčové zachování dvoustupňového kurikula RVP–ŠVP s maximální podporou škol při jejich kurikulární práci a zároveň realizaci ŠVP v samotné výuce.

Za zásadní považujeme pojmovou a terminologickou kontinuitu. Je zřejmé, že některé pojmy používané v současném RVP ZV jsou doposud obsahově neukotvené a pedagogickou veřejností nejednotně nebo nejednoznačně chápáné či vnímané (např. kompetence a gramotnosti – Češková, 2021). Doporučujeme tedy spíše obsahově stávající pojmosloví vyjasnit a dostatečně komunikovat. Důrazně doporučujeme nezavádět další nové (byť třeba dobře míněné a zpřesňující) pojmy. Je třeba znovu vysvětlit a obsahově ukotvit všechny používané pojmy, zároveň dbát na to, zda jsou pro praxi nejen srozumitelné a pochopené ve správném kontextu, ale zároveň odpovídajícím způsobem používané v ŠVP a dalších kurikulárních dokumentech. Pokud bude nezbytné nové pojmy zavádět, mělo by se tak dít podloženě, obezřetně a s odpovídající podporou jejich pochopení.

Dále doporučujeme zachování „slovníčku použitých výrazů“, který je dobrým základem pro společné přemýšlení o obsahu použitých termínů a jejich chápání uvnitř pedagogických sborů a který může být díky digitálnímu zpracování RVP ZV průběžně doplňován.

## 5.2.2 Větší srozumitelnost a provázanost jednotlivých částí RVP ZV

Je nutné vytvořit strukturu RVP ZV tak, aby byla srozumitelná tvůrcům školních vzdělávacích programů i tvůrcům učebních textů a materiálů. Musí být zřejmé, jakou úlohu jednotlivé části RVP ZV mají a proč byly zařazeny do jeho struktury a jakým způsobem s nimi má uživatel RVP ZV pracovat.

Doporučujeme, aby případné změny byly na bázi drobných korekcí nebo by měly být upravovány ve vazbě na změny klíčových kompetencí. Je třeba je zpřesnit (doplnit) ve vazbě na některé preferované směry vzdělávání (Tupý, 2021).

V případě částí věnujících se cílovému zaměření vzdělávacích oblastí je třeba zvážit, do jaké míry jsou tyto části v dané podobě přínosné, jak jsou školami využívány, kam případně školu směřují při tvorbě ŠVP, a v této souvislosti zvažovat jeho zachování (či proměnu), případně uvažovat o změně cílového zaměření vzdělávací oblasti v souvislosti s utvářením a rozvíjením klíčových kompetencí (Tupý, 2021). Je nutné, aby jednotlivé části RVP ZV na sebe smysluplně navazovaly a z celého kontextu dokumentu plynula jasná doporučení, jak mj. realizovat naplňování klíčových kompetencí prostřednictvím vzdělávacích obsahů.

V charakteristice vzdělávacích oblastí/oborů bude třeba některé části opravit s ohledem na stávající legislativu (Tupý, 2021).

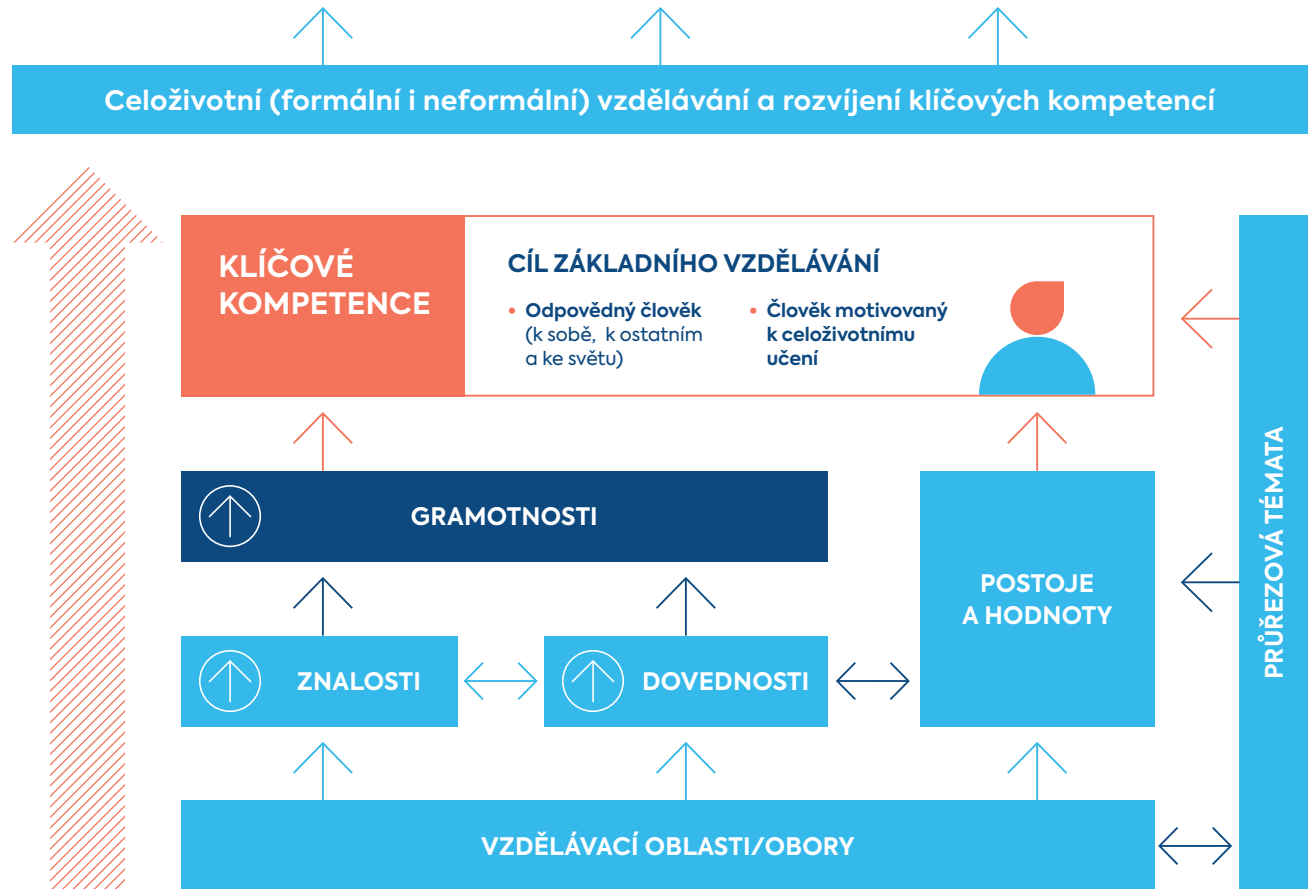
Plánované vytvoření digitálního nástroje pro prezentaci RVP ZV by mělo zpřehlednit celý systém cílů a jednotlivých činností od klíčových kompetencí přes gramotnosti, očekávané výstupy, učivo až po ukázkové ověřovací úlohy. Tento digitální nástroj by mohl zároveň od určité své úrovně sloužit jako nástroj pro tvorbu ŠVP (více viz kap. 2.4 a 2.5).

Při zavádění nového RVP ZV do praxe škol by bylo vhodné kromě dalších plánovaných podpor (viz kap. 4.2) zjednodušenou formou představit strukturu vzdělávacích cílů a vzdělávacích obsahů RVP ZV (viz obrázek 4)

Nově vytvořená struktura by neměla být často měněna, ale měla by umožňovat dynamicky měnit svůj obsah. Struktura revidovaného RVP ZV by také měla umožnit vyhodnocovat kvalitu, efektivitu a naplňování obsahu RVP ZV. V RVP ZV je třeba vymezit a ukotvit i pojem gramotnost (viz Klíčové kompetence a gramotnosti).

Zařazení doplňujících vzdělávacích oborů (DVO) do RVP ZV s sebou nese několik problémů. V první řadě jde o obsahy, které jsou doporučené, a možnost zařadit další doporučené obsahy naráží na skutečnost, že s každým dalším DVO musí dojít ke změně RVP ZV zdůvodněné opatřením ministra školství. Jednou z možností je přesunutí DVO mimo základní text RVP ZV, což by umožnilo i zařazení dalších DVO bez nutnosti měnit RVP ZV (Tupý, 2021). Druhou možností, ke které se kloníme, je obsah DVO vhodně integrovat do vzdělávacích oblastí (více o vzdělávacím obsahu pracovní skupiny Jádrové a rozvíjející vzdělávací obsahy a Principy rámcového učebního plánu).

Obrázek 4  
Návrh možného zobrazení  
struktury vzdělávacích cílů



stanoveny úrovně jednotlivých klíčových kompetencí a nástroje hodnocení jejich dosahování



stanoveny úrovně

## 5.2.3 RVP jako digitální nástroj a tvorba ŠVP

Jak bylo již několikrát zmíněno, revidované RVP ZV by mělo být vytvořeno jako digitální nástroj, který umožní nejen jeho efektivní prohlížení a prezentaci, ale přinese větší přehlednost a srozumitelnost jeho obsahu. Tento digitální nástroj umožní provázání celého obsahu od cílů vzdělávání a klíčových kompetencí a gramotností přes vzdělávací obsah a povinné očekávané výstupy až do té nejjemnější struktury, která bude sloužit jako jedna z podpor pedagogického procesu, tedy ukázkové učební a ověřovací úlohy. Inspirací může být částečně například australské kurikulum (viz <https://www.australiancurriculum.edu.au/>).

Jedním z možných řešení, které by zásadním způsobem snížilo administrativní zátěž škol při kurikulární práci, je vytvoření společného nebo digitálně propojených nástrojů pro prezentaci RVP ZV a související podpora a nástroje pro tvorbu ŠVP. Školní vzdělávací program by byl jen „vnořením se“ do hlubší a konkrétnější struktury vzdělávacího programu. Odpadlo by tak opisování stejných částí a formulací uvedených v obou dokumentech, ke kterému v některých školách, přestože to není vyžadováno, dochází.

Škola by si tedy svůj školní vzdělávací program mohla jednoduše bez velké administrativní zátěže tvořit přímo v systému, kde bude prezentován rámcový vzdělávací program, kam bude mít unikátní přístup. Zároveň do systému v režimu prohlížení bude moci vstoupit i žák či rodič žáka dané školy. Považujeme za nezbytné, aby tento digitální nástroj umožňoval propojení do stávajících školních informačních systémů (možnost tvorby tematických plánů, vyplňování třídních knih atp.). O povinnosti škol používat tento digitální nástroj pro tvorbu ŠVP neuvažujeme.

## 5.2.4 Opt-out

K úvahám nad možností opt-outu, tedy možností škol „stát mimo systém“ RVP nás vede snaha o zachování prostoru školám, pro které by nové RVP ZV mohlo přinášet omezení. Na jeho zavedení nepanuje v Expertním panelu shoda a mělo by o něm být rozhodnuto do budoucna. Škola by v případě využití opt-outu zpracovala své pojetí naplnění vzdělávacích cílů a za předem stanovených procesních pravidel požádala o posouzení svého individuálního vzdělávacího programu. Pro úspěšné posouzení tohoto zpracování by bylo nezbytné popsat i nastavení, jak budou stanovené cíle pravidelně vyhodnocovány. Udělení této výjimky by nebylo trvalé a bylo by možné ji za jasně stanovených podmínek a pravidel odejmout.

## Očekávané změny ve výuce po realizaci

# 5.3

Hlavní očekávanou změnou by mělo být zlepšení porozumění RVP a jeho principům a přijetí myšlenek RVP školami. Školy budou mít k dispozici RVP jako digitální nástroj, který umožní jednodušší kurikulární práci (nejen tvorbu ŠVP, ale i jeho vyhodnocování a změny) ve školách. Zároveň umožní díky svým funkcím přístup učitelů k modelovým a inspirativním materiálům využitelným ve výuce, např. k učebním či ověřovacím úlohám, ukázkám vyučovacích celků atp. Tyto materiály budou moci být díky digitální podobě RVP ZV aktualizovány a doplňovány.

1  
2  
3  
4  
5

# Specifikace zadání pro NPI ČR

## 5.4

### 5.4.1 Vytvoření revidovaného RVP ZV jako digitálního nástroje

Základní funkcionalitou digitálního nástroje k prezentaci a práci s RVP ZV bude možnost dostat se kliknutím do jednotlivých úrovní kurikula od základních cílů základního vzdělávání přes jednotlivé klíčové kompetence, gramotnosti, očekávané výstupy, návrh učiva (vždy s jasným vymezením, jedná-li se o jádrový vzdělávací obsah, s označením úrovně minimálních očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření) nebo vzdělávací obsah rozvíjející, přes nabídku konkrétních učebních úloh, činností a strategií k realizaci tohoto vzdělávacího obsahu až po nabídku úloh ověřovacích. Škola si pomocí tohoto digitálního nástroje a na základě odpovědných (ideálně konsenzuálních) rozhodnutí uvnitř pedagogického sboru bude moci relativně jednoduše poskládat svůj ŠVP.

Další uvažovanou funkcionalitou je možnost exportu takto vytvořeného (poskládaného) školního vzdělávacího programu do informačních systémů užívaných jednotlivými školami. Důležitou podmínkou bude možnost tento nástroj používat online, např. jako webovou aplikaci, do které pod konkrétní uživatelskou rolí budou mít přístup pedagogové, samozřejmě včetně koordinátora ŠVP a vedení školy, žáci i jejich rodiče, veřejnost. Každá tato skupina uživatelů bude mít zpřístupněny odpovídající funkcionality, možnosti výběrů atp. Pro žáky a jejich rodiče bude tento nástroj obsahovat stručné, zjednodušené a srozumitelné shrnutí cílů a vzdělávacího obsahu.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13

# 6

## Obsah RVP ZV

Garanti pracovních skupin

**Arnošt Veselý**

**Dominik Dvořák**

**Pavel Mentlík**

**Martina Tóthová**

6.1	Pojetí a cíle základního vzdělávání	25
6.2	Klíčové kompetence a gramotnosti	26
6.3	Jádrové a rozvíjející vzdělávací obsahy	36
6.4	Uzlové body	48
6.5	Průřezová témata	59
6.6	Hodnocení výsledků	63
6.7	Propojování formálního a neformálního vzdělávání	64





# Pojetí a cíle základního vzdělávání

## 6.1

Tupý (2021) v analytické studii zpracované jako podklad pro revizi RVP ZV uvádí, že pojetí základního vzdělávání, přestože 16 let staré, je stále vyhovující a měly by být zvažovány pouze případné korekce textu. Tyto však nejsou specifikovány. Stejně tak cíle ZV nevyžadují žádnou zásadní úpravu. Na tom se shodl taktéž Expertní panel, který shledává dosavadní cíle ZV odpovídající i vzdělávání do budoucna. Oblastí, která však zasluhuje pozornost, je lepší vyjasnění vztahu mezi různými stupni vzdělávání a podpora větší úspěšnosti žáků při přechodu do navazujících typů školy, abychom zvrátili nepříznivý vývoj žáků předčasně odcházejících ze vzdělávání. Události poslední doby vyžadují akcentovat problematiku wellbeingu žáků, klimatických změn, ale také nových ohrožení demokracie a svobody.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7

# Klíčové kompetence a gramotnosti

Garant pracovní skupiny  
Arnošt Veselý 6.2

## 6.2.1 Popis současného stavu

V této části je stručně shrnuta aktuální podoba role a vymezení kompetencí a gramotností v současném RVP ZV. Na úvod je dobré připomenout, že české kurikulum bylo v rámci evropských zemí jedno z prvních, do něhož se klíčové kompetence prosadily (Češková, 2021, s. 10). V první verzi RVP z roku 2001 byly kompetence vymezeny bez adjektiva „klíčové“ a byly formulovány 4 kompetence ve shodě s pojetím čtyř pilířů vzdělávání formulovaných v práci komise OSN/UNESCO pod vedením Jacquesa Delorse „Vzdělávání pro 21. století“ (Delors, 1997): k učení, k řešení problémů, ke komunikaci a k pracovní činnosti a spolupráci (Tupý, 2018, s. 67). Během přípravy finální verze RVP, schválené v roce 2004, byl počet kompetencí rozšířen na 6: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská a pracovní.

Kompetence byly od počátku vnímány jako centrální pojem, který bude protiváhou tehdy hodně kritizované encyklopedičnosti, předimenzovanosti a roztržitosti vzdělávacího obsahu. Pro pochopení aktuální podoby RVP je důležité vědět, že v původní verzi existovala hierarchie kompetencí. Z hierarchie kompetencí v konečné verzi zůstaly ovšem jen „klíčové kompetence“. Zrušily se kompetence vzdělávacích oblastí a kompetence oborů se přejmenovaly na „očekávané výstupy“ na úrovni 3., 5. a 9. ročníku (Tupý, 2018, s. 78).

V aktuální verzi RVP jsou nadále klíčové kompetence pojaty jako centrální pojem. V úvodní části je uvedeno, že RVP vychází „z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě“ (MŠMT, 2021). To odkazuje k výše uvedené kritice encyklopedičnosti a na důležitost aplikace vzdělávacího obsahu v reálných životních situacích<sup>4</sup>. Klíčové kompetence jsou vymezeny v samostatné kapitole 4 a jsou definovány takto:

*„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“ (MŠMT, 2021).*

<sup>4/</sup> Takové je pravděpodobné i většinové vnímání učitelskou veřejností. Viz citace z workshopu (19. listopadu 2021, PedF UK Praha) od jednoho respondenta: „Kompetence znamenají uplatnění vzdělávacího obsahu v reálných životních situacích.“

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní;
- kompetence digitální (nově přidaná v rámci tzv. malé revize v roce 2021).

Je důležité zmínit, že klíčové kompetence jsou v dokumentu RVP formulovány izolovaně od ostatních částí. Především nejsou nikterak provázány s požadovanými výstupy.

Pojem gramotnost není v současném RVP nikterak vymezen a vyskytuje se pouze v částech věnovaných jednotlivým vzdělávacím oblastem. Setkáme se zde tedy s výrazy „matematická gramotnost“ (část Matematika a její aplikace), „finanční gramotnost“ (část Člověk a společnost), „čtenářská gramotnost“ (část Doplnující vzdělávací obory), „mediální gramotnost“ (část Mediální výchova). Tyto pojmy ovšem nejsou nikterak vymezeny.

## 6.2.2 Hlavní problémy současného nastavení

V této části stručně rekapitulujeme problémy s vymezením kompetencí a gramotností v současném RVP. Tímto zároveň shrnujeme výsledky příslušných workshopů a dalších diskusí a vymezujeme to, co je, dle našeho názoru, potřeba oproti současné úpravě změnit a proč. Vycházíme přitom z dostupné domácí odborné literatury (Straková, 2008; Holec & Dvořák, 2017; Lokajíčková, 2013; Češková, 2021), zahraniční literatury (Hodge, 2007; OECD, 2020; Tahirsylaj & Sundberg, 2020; Taylor a kol., 2020), podkladových studií (Dvořák, 2019; Kofroňová, 2020) a z provedených workshopů a diskusí. Základní problémy lze shrnout takto:

- S pojmem kompetence se často pracuje pouze formálně a řada učitelů jej nepřijala.
- Vymezení pojmu kompetence a jeho vztah k dalším pojmům (především gramotnost) není radě aktérů ve vzdělávání jasné.
- V RVP chybí vymezení pojmu gramotnost, resp. hlavních gramotností (čtenářská, matematická, přírodovědná), přičemž s tímto pojmem se ve vzdělávání operuje čím dál častěji.
- Kompetence jsou neprovázané s očekávanými výstupy jednotlivých vzdělávacích oborů.
- Hodnocení naplňování kompetencí v současném pojetí je nemožné, což je dáno mimo jiné i tím, že kompetence jsou vymezeny dichotomicky; školám tedy byly stanoveny cíle, jejichž splnění bylo složité ověřit.

První otázkou při přípravě Hlavních směrů bylo, zda je koncept klíčových kompetencí užitečný pro praxi a má se s ním nadále pracovat. Existují totiž poznatky o tom, že klíčové kompetence byly do ŠVP zařazovány často jen formálně. To dokumentovala například Straková (2008, s. 80) na příkladu pilotních škol:

*„Pilotním školám se dostalo ve srovnání s ostatními základními školami významné podpory. Průběžně pracovaly s odborníky z Výzkumného ústavu pedagogického, měly příležitost se pravidelně scházet a sdílet zkušenosti z tvorby ŠVP. Přesto jsou v drtivé většině školních vzdělávacích programů pilotních škol rozpracovány klíčové kompetence pouze v obecné rovině, která nezaručuje cílené rozvíjení klíčových kompetencí ve výuce jednotlivých předmětů. Zcela zanedbáno je ve školních vzdělávacích programech pilotních škol hodnocení úrovně dosažení klíčových kompetencí<sup>5</sup>. Ve všech s výjimkou tří ŠVP nejsou součástí očekávaných výstupů ani explicitně zmiňovány jako předmět hodnocení.“*

Straková též konstatovala, že učitelé mají tendenci pracovat s klíčovými kompetencemi hlavně v obecné rovině a specifikace jejich rozvíjení ve výuce je spíše výjimkou. I workshopy v rámci přípravy Hlavních směrů ukázaly, že pro řadu učitelů je pojem „kompetence“ nesrozumitelný. Případně považují tento pojem za nadbytečný a totožný s pojmem dovednost.

S prvním problémem souvisí problém další a tím je terminologická nejasnost pojmu kompetence a jeho vztah k dalším kurikulárním pojmům, jako jsou gramotnost nebo očekávané výstupy. Na terminologickou roztříštěnost poukázaly i provedené workshopy (Zeman, 2022). Podle Češkové (2021) má terminologické zmatení hlubší příčiny a je dáno snahou míchat v jednom pojmu dva odlišné přístupy a chápání pojmu kompetence. Podle ní existují dvě tradice: (1) „evropská“, pojímající kompetenci holisticky jako minimální, standardní úroveň dovedností, znalostí a postojů, jež jedinec prokáže jen jednáním; a (2) „americká“, která je zaměřená na jednotlivé dovednosti, znalosti a schopnosti, které jsou pozorovatelné a měřitelné, a tedy hodnotitelné. Pro druhé pojetí se někdy používá pojem „gramotnost“.

Dalším problémem je nepropojenost kompetencí s dalšími kurikulárními pojmy. Kofroňová (2020, s. 27) dovozuje, že problém se začleněním klíčových kompetencí souvisí zejména s následujícími faktory:

- klíčové kompetence nejsou vnímány jako integrovaná součást výuky, v RVP stojí samostatně vedle očekávaných výstupů, kterých mají žáci dosáhnout v jednotlivých vzdělávacích oblastech;
- metodické materiály zpracované pro ZV a G podřazují klíčové kompetence očekávaným výstupům v jednotlivých vzdělávacích oblastech (i když by tomu mělo být naopak);

<sup>5/</sup> Poznámka autora: zde je ovšem třeba připomenout výše uvedené, tedy fakt, že v současné podobě je hodnocení naplnění kompetencí prakticky nemožné zjišťovat.

- *integrace klíčových kompetencí do výuky jednotlivých předmětů je ponechána na školách a učitelích, aniž by jim RVP poskytovalo dostatečnou oporu;*
- *není stanovena zodpovědnost za rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí ve výuce, všichni učitelé mají rozvíjet všechny relevantní klíčové kompetence ve svých předmětech a zodpovědnost všech za všechno zpravidla nefunguje.*

K podobnému závěru došla i studie ČŠI (2017, s. 152), kde se konstatuje, že „zásadním problémem KK v RVP ZV je nedostatečné propracování a promítnutí do podoby všech vzdělávacích oborů tak, aby učitel nevnímal cíle formulované v KK jako „mimoběžné“ vzhledem k cílům formulovaným ve vzdělávacích oborech“.

Dalším významným problémem je obtížná uchopitelnost, a zejména pak neměřitelnost kompetencí v současném RVP ZV. Zde jsou kompetence vnímány „holisticky“, tedy jako jakýsi obecný, normativně vymezený, ideální cílový stav (Češková, 2021). Normativní vymezení kompetencí jako celostních a mezioborových, k čemuž „utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají“ (MŠMT, 2021), obsahuje nepochybně silnou humanistickou hodnotu. Na straně druhé, při takovém vymezení jsou kompetence jen deklaratorním pojmem. Žáci nemohou sledovat svůj pokrok v prohlubování svých kompetencí a učitelé nemohou vědět, nakolik jejich pedagogické strategie kompetence skutečně rozvíjejí.

S výše uvedeným problémem souvisí jednoúrovňové vymezení kompetencí. Současný RVP správně poukazuje na to, že klíčové kompetence se rozvíjejí v průběhu celého života, a zároveň naznačuje, že mají různé úrovně: *„Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý proces, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.“* (MŠMT, 2021). Dále se ovšem již s úrovněmi kompetencí nikterak npracuje. V rámci kompetence k učení se například stanovuje, že na konci základního vzdělání žák „vyhledává a třídí informace a ... efektivně je využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě“. Je přitom zřejmé, že žáky (ani dospělé) nelze dělit na ty, „kteří efektivně vyhledávají a třídí informace“, a ty, kteří tak nečiní, ale že dovednost práce s informacemi má mnoho úrovní. Toto dichotomické pojetí tak neodráží realitu a je tím nesrozumitelné a neaplikovatelné v praxi. Navíc nemotivuje žáky ani učitele ke snaze se postupně v dosahování kompetencí zlepšovat.

## 6.2.3 Navrhované úpravy a jejich zdůvodnění

### Co by mělo být zachováno

Před tím, než se budeme věnovat návrhu změn, je potřeba říct, že skupina je pro zachování kompetencí v systému kurikulárních dokumentů, a to včetně RVP. Je pravdou, že část učitelů kompetence nikdy plně nepřijala a že se s nimi často pracuje jen formálně (viz výše). Je také pravdou, že zapojení kompetencí do reálné výuky se v řadě zemí ukázalo jako složité a došlo k odklonu od (naivního) pojetí kompetencí z počátku milénia (Dvořák a kol., 2018). Na straně druhé, pro zachování kompetencí existuje několik silných argumentů:

- základní argumenty pro využívání konceptu kompetencí ve výuce zůstaly nezměněny (dynamické změny ve společnosti, proměny trhu práce, příprava na různé životní situace, důležitost nadoborového přístupu atd.) a v mnohém byly ještě posíleny;
- řada škol s kompetencemi úspěšně pracuje, nejde tedy o čistě abstraktní a nedosažitelný ideál<sup>6</sup>;
- řada zahraničních vzdělávacích systémů nějaký systém kompetencí obsahuje;
- v rámci přípravy Hlavních směrů se ukázala velká shoda na důležitosti zachování kompetencí v RVP;
- kompetenční přístup je obsažen ve Strategii 2030+.

Nicméně navrhujeme řadu úprav, které jsou podrobněji vysvětleny v podkapitolách níže.

### Terminologické ujasnění pojmu a uvedení pojmu gramotnost

Považujeme za nezbytné zpřesnit vymezení pojmu kompetence a v RVP ho propojit s pojmem gramotnost. Návrh možných definic k diskusi je uveden níže. V každém případě doporučujeme rozlišovat mezi gramotnostmi a kompetencemi. Gramotnosti představují dovednost aplikovat znalost v konkrétních praktických situacích. Jsou měřitelné (i kvantitativně) a jsou více vázány na jeden nebo několik předmětů. Oproti tomu klíčové kompetence chápeme jako funkční propojení znalostí, dovedností a postojů. Klíčové kompetence jsou nadoborové, tj. jsou rozvíjeny ve více, nebo dokonce ve všech předmětech (vzdělávacích oborech). Zjišťování úrovně naplnění kompetencí je obtížné,

<sup>6/</sup> Na to, že existují i školy, které se snaží s pojmem kompetence aktivně pracovat, poukázala Straková (2007).

## Zdůvodnění důležitosti kompetencí

i když jisté nástroje vznikaly (viz např. Chvál & Straková, 2014). Kompetence jsou rozvíjeny v průběhu celého života, a to nejen školou.

Během workshopů byla zejména učiteli mnohokrát zdůrazňována nutnost jednoduchého a srozumitelného vysvětlení, co přesně kompetence a gramotnosti v každodenní výuce znamenají (případně i s pomocí grafického znázornění). Zkrátka formulovat to „jazykem běžné učitelské praxe“. Je tedy nezbytné vymezit gramotnosti a kompetence nejen „akademicky“ přesně v RVP, ale hlavně v podpůrných materiálech i jednodušeji, srozumitelněji (a to i za cenu jistých zjednodušení) a s využitím konkrétních příkladů/postupů jejich rozvíjení.

V RVP budou kompetence (a nově také gramotnosti) centrálním pojmem. Považujeme za důležité vysvětlit, proč je rozvíjení gramotností a kompetencí tak důležité. V RVP bude jasně vymezen smysl a účel formování gramotností a kompetencí. To znamená, že ve vzdělávání jde v první řadě o reálné výsledky učení, které žáci využijí v reálných životních situacích (sledování výsledků a dopadů učení, zejména těch dlouhodobých). Toto srozumitelné vysvětlení by mělo být obsaženo jak v samotném dokumentu RVP, tak v návazných materiálech pro žáky, učitele, rodiče i širou veřejnost.

## Úprava klasifikace kompetencí (a gramotností)

Navrhujeme novou úpravu stávající části 4, kde budou vymezeny gramotnosti a kompetence jako hlavní cílové kategorie vzdělávání. Na rozdíl od stávající závazné klasifikace kompetencí doporučujeme větší volnost ve vymezení klíčových kompetencí a gramotností. RVP bude obsahovat jak pojem gramotnost, tak klíčové kompetence (definice viz níže).

Zavedení pojmu „gramotnost“ do RVP považujeme za účelné z několika důvodů. Za prvé jde o pojem, který se tak jako tak začíná prosazovat do výukové praxe a je lepší s ním pracovat reflektovaně a explicitně než s ním pracovat čistě intuitivně (připomeňme, že pojem gramotnost se v současném RVP vyskytuje na různých místech, ale nikde není tento pojem vysvětlen, natož vydefinován). Za druhé, na základě diskusí s učiteli a řediteli se pojem „gramotnost“ jeví jako lépe uchopitelný a srozumitelný než pojem klíčové kompetence<sup>7</sup>. Zjednodušeně řečeno, gramotnost je schopnost

<sup>7/</sup> Jsme si ovšem vědomi toho, že jednoznačnou empirickou evidenci pro toto tvrzení nemáme. Považujeme tedy za vhodné provést šetření mezi učiteli, co si o tomto pojmu myslí a do jaké míry jej vnímají za užitečný.

aplikovat poznatky a dovednosti při řešení konkrétních, prakticky orientovaných úloh. Gramotnost je více svázána s jednotlivými vzdělávacími obory, nebo dokonce předměty, a i proto je pro učitele lépe uchopitelná. Konečně, některé typy gramotností (čtenářská a pisatelská, matematická) mají propracované metodiky měření. Učitelé i žáci tedy mohou dobře sledovat pokrok v jejich rozvoji.

Ačkoli gramotnosti a kompetence budou nadále centrálním pojmem, klasifikace gramotností a kompetencí nebude rigidní a pro školy závazná. To znamená, že pokud budou školy chtít, mohou si gramotnosti a kompetence klasifikovat a pojmenovat jinak. RVP bude obsahovat „pouze“ definici gramotností a kompetencí (a jejich vzájemný vztah) a budou uvedeny hlavní gramotnosti a klíčové kompetence. Je ale potřeba všem zdůraznit a vysvětlit, že uvedené typy gramotností a kompetencí nejsou vyčerpávající a školy mohou – a budou v tom podporovány – rozvíjet celou škálu gramotností a kompetencí. Důvod, proč výslovně nedoporučujeme explicitně stanovit sadu mnoha gramotností, je ten, že neexistuje odborná shoda na vhodné klasifikaci a reálně hrozí, že explicitní klasifikace gramotností by více odrážela politické diskuse (a vliv jednotlivých lobbistických skupin) než věcnou argumentaci. Reálně tak hrozí, že „boj“ o prosazení konkrétních gramotností by zastínil samotný účel zavedení pojmu gramotnost.

Z tohoto důvodu je v Hlavních směrech revize RVP ZV navrženo ukotvit pouze gramotnost Čtenářskou a pisatelskou a Matematickou gramotnost, jelikož jsou nezbytným předpokladem rozvoje dalších gramotností i jiných vzdělávacích cílů. ČŠI bude podporována v tom, aby školy byly hodnoceny podle toho, zda gramotnosti a kompetence reálně rozvíjejí, nikoli podle toho, jak je formálně popisují v ŠVP. Zároveň bude ale jasně řečeno, že orientace na zlepšování žáků v oblasti gramotností a klíčových kompetencí je pro školy závazná.

## Nastavení gramotností a kompetencí jako víceúrovňových

Gramotnosti a kompetence budou nově pojaty jako stupňovité a budou formulovány v několika úrovních. Budou tedy vnímány jako kontinuum, jako cesta, nikoli cíl. Počet úrovní musí být zvolen tak, aby byl co nejnáze realizovatelný v praxi. Je důležité, aby bylo možné též jednotlivé úrovně gramotností a kompetencí sledovat.

## Provázání gramotností a kompetencí s dalšími kurikulárními pojmy

Aby se gramotnosti a kompetence staly pojmy, které reálně vstupují do výuky, je potřeba je propojit s očekávanými výstupy. Je vhodné připomenout, že v původně připravovaném RVP byl formulován i přínos jednotlivých vzdělávacích oblastí k dosahování klíčových kompetencí, ale pak byl vypuštěn jako „nadbytečný“. Tento zásah sice zkrátil rozsah RVP ZV, ale snížil jeho srozumitelnost pro praxi (Tupý, 2018).



Pokud budou kompetence a gramotnosti formulovány jen obecně a neměřitelně, pak zůstanou ve výuce jen v deklaratorní podobě. Gramotnosti a kompetence je tak nutno v RVP propojit s očekávanými výstupy a v následných podpůrných materiálech provázat s konkrétními příklady, postupy, které gramotnosti a kompetence rozvíjejí a ověřují. Zároveň je třeba upravit očekávané výstupy tak, aby podporovaly rozvoj klíčových kompetencí a gramotností. U očekávaných výstupů by mělo být vždy uvedeno, které gramotnosti a klíčové kompetence podporují a jak.

Workshopy ukázaly, že existuje velká potřeba, zmiňovaná zejména učiteli, školám explicitně ukázat, jak má (může) vypadat kompetenční přístup v praxi. Nemusí to být nutně závazné, ale je potřeba to „přetlumočit“ do srozumitelné řeči. Ideálně by měla existovat řada konkrétních příkladů, jak propojit kompetence s konkrétním obsahem, a zejména pak s metodami výuky. Tato podpora bude součástí implementační fáze.

## Explicitní vymezení wellbeingu jako jednoho z očekávaných výstupů

Rizika ohrožení duševního zdraví dětí neustále rostou. Péče o duševní zdraví je spojena s mnoha dílčími dovednostmi, které škola může ve větším rozsahu rozvíjet. Rozvoj kompetencí pro wellbeing je tak nutné zahrnout do očekávaných výstupů v celém spektru vzdělávacích oblastí (SKAV, 2021). Nejedná se o vzdělávací obsah, ale o skutečné kompetence k tomu, aby se ve školách opravdu rozvíjely všechny oblasti wellbeingu: fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní. Wellbeing (viz Felcmanová, 2020) by tedy měl být jedním z klíčových principů, a to nejen na úrovni podmínek vzdělávání, ale i na úrovni očekávaných výstupů. Podporu kompetence k wellbeingu považujeme za zásadní a navrhujeme explicitní začlenění pod kompetenci sociální a personální.

## 6.2.4 Očekávané změny ve výuce po realizaci<sup>8</sup>

V této části stručně ilustrujeme, k čemu by měla změna vést v reálné výuce. Již při vzniku RVP byly Cíle a kompetence předřazeny vzdělávacímu obsahu a „měly navozovat nový způsob myšlení při plánování vzdělávacího procesu postupující od cílů a kompetencí (předpokládaných výsledků) k použitým prostředkům (učivu)“ (Tupý, 2018, s. 69). Ostatně i ve stávající verzi je jasně řečeno, že kompetence jsou vyšším cílem než dosažení očekávaných výstupů: „*Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.*“ (MŠMT, 2021).

<sup>8</sup>/ Zpracováno na základě podkladu Mgr. Ing. Víta Berana, ředitele ZŠ Kunratice

Toto vnímání se ovšem nepodařilo v praxi většinou realizovat. Kompetence často nevedly k celkové proměně výuky a jak je uvedeno výše, s tímto pojmem se většinou pracuje jen formálně. Existuje ovšem řada výjimek. Je zásadní, aby se gramotnosti a kompetence promítly do každodenní výuky. Toho lze dosáhnout mimo jiné také tím, že klíčové kompetence a gramotnosti budou zřetelně promítnuty do učebních podpor (např. učebnic a dalších učebních materiálů), ale i do ověřovacích nástrojů. Hlavním očekávaným efektem změny je, že učitelé více přemýšlejí o výuce a vedou výuku tak, aby měla dlouhodobý pozitivní dopad na učení dětí, a to zejména v dovednostech, které propojují různé obory.	1 2 3 4 5 6
Plánování rozvoje kompetencí a gramotností by nemělo zůstat izolovaně na jednom učiteli a jeho předmětu, ale na tom, že skupina učitelů ve třídě či v ročníku se domlouvá a ve vazbě na kontinuum vetknuté do školního vzdělávacího programu plánuje konkrétní výuku pro školní rok. Nejedná se o tematický plán, ale spíše o „vzdělávací program“ pro ročník. Pokud ŠVP rozumíme tak, že se jedná o dohodu, jak se na naší škole vzdělává, tak vlastně vzniká celoškolní strategie definovaná ve školním vzdělávacím programu, který dává celému plánování logiku a má dopad jak na vedení výuky, tak na učení dětí. Dává logiku tomu, co učitelé plánují do výuky napříč předměty, v čem se mají děti zlepšit nejen napříč předměty, ale i v jednotlivých předmětech. Učitelům musí být jasné, co budou u dětí sledovat, co jsou výsledky vzdělávání, tedy na jakých konkrétních důkazech učení budou rozeznávat, že žák se dostal do cíle, že se učil a naučil. Plánování výuky ve škole musí propojovat vytváření kontinua toho, jak jsou dané gramotnosti a kompetence zaváděny do výuky, jak se v nich děti rozvíjejí.	7 8 9 10 11 12 13 14 15 16
Z výše uvedeného je zřejmé, že podstatný vliv na plánování, výuku i vyhodnocování dopadů učení má nejen vedení školy, ale opravdu každý pedagog školy. Celý model ukazuje, že tvorba ŠVP ve škole nemůže zůstat formální a se s ŠVP musí pracovat systematicky a každoročně tak, aby z toho vznikal materiál konkrétní v daném roce a v konkrétních třídách a předmětech. V ŠVP je nutné se věnovat podpoře wellbeingu žáků a posilovat silné, zdravé a pozitivní školní klima.	17 18 19 20
Školní kultura zaměřená na učení každého žáka, každého učitele, školní prostředí s nábojem radosti a pohody zvyšuje motivaci pedagogů pro funkční plánování a vedení výuky. Proto jak v RVP, tak v ŠVP je potřeba věnovat pozornost vytváření a posilování silné, zdravé a pozitivní školní kultury. Některý z předmětů dává dětem základ, jiný rozvíjenou dovednost více aplikuje. Například: V českém jazyce, kdy vyučující tohoto předmětu dávají základ, ale je nutná domluva s učiteli naučných předmětů, např. dějepis, přírodopis, fyzika atd., jakým způsobem povedou výuku, jaké texty budou vybírat, jak postupovat, co dříve a co později. Takto může vznikat smysluplná cesta rozvoje kompetencí a gramotností. Cesta, která je popsána jak národním kurikulárním dokumentem (RVP pro ZV) v patřičné rovině obecnosti, tak ve školním kurikulárním dokumentu (ŠVP pro ZV) i v konkrétní rozpracovanosti pro každý ročník.	21 22 23 24 25 26 27 28
Je potřeba, aby tyto činnosti probíhaly ve škole plánovitě, aby učitelé byli připraveni pro toto plánování odborně, tzn. aby věděli, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost a jak učit plánovitě, jak vést výuku tak, aby se žáci dostávali do plánovaného cíle učení. Tak i pedagogičtí lídři potřebují znát vzdělávací potřeby dětí. Tak jako učitel potřebuje vědět, kde jsou jeho žáci, pedagogičtí lídři a vedení školy by měli mít představu, jakou podporu potřebují učitelé v jejich škole.	29 30 31 32

## 6.2.5 Specifikace zadání pro NPI ČR

Pokud jde o definice, pojmy kompetence a gramotnosti, doporučujeme definovat následujícím způsobem:

- „Gramotnost znamená schopnost praktického uplatnění znalostí v rozmanitých životních situacích. Zvyšování dovedností v oblasti základních gramotností vytváří předpoklady k úspěšnému celoživotnímu učení i k tomu, aby žáci a mladí lidé zažívali úspěch ve škole i v pracovním životě. Gramotnosti obvykle vztahujeme k jednotlivým „předmětům“: Můžeme tak hovořit o čtenářské, matematické nebo přírodovědné gramotnosti.“ (MŠMT, 2021).
- Klíčové kompetence představují funkční propojení znalostí, dovedností, hodnot a postojů. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, ale jsou nadoborové. Rozvíjejí se v průběhu celého života, a to nejen ve škole. Jsou obtížně kvantitativně měřitelné.

Navrhujeme následující klasifikaci gramotností a kompetencí uvedenou v tabulce 1. Doporučujeme příliš neměnit zavedené názvy a typologii klíčových kompetencí. Přejmenovávání a zavádění nových pojmů by spíše než k reálné změně mohlo vést k odvedení pozornosti a zbytečným „klasifikačním diskusím“. Současné pojmosloví považujeme v zásadě za vyhovující s tím, že vymezení a obsah kompetencí je důležitější než samotná klasifikace.

**Tabulka 1**  
Vymezení gramotností  
a klíčových kompetencí

	HLAVNÍ TYPY	POZNÁMKA
Gramotnosti	Čtenářská a pisatelská gramotnost	
	Matematická gramotnost	
Klíčové kompetence	Kompetence k učení	Včetně schopnosti rozhodování a převzetí odpovědnosti za vlastní učení
	Kompetence k řešení problémů	Obsah této kompetence bude explicitně rozšířen o další kognitivní soft-skills, zejména tvořivost, kritické myšlení atd.
	Kompetence komunikační <sup>9</sup>	Navazuje na čtenářskou gramotnost, ale je širším pojmem a obsahuje i kompetenci v oblasti mnohojazyčnosti
	Kompetence sociální a personální	Nově bude explicitně obsahovat také wellbeing, odolnost, schopnost odolávat stresu atd.
	Kompetence občanské	
	Kompetence pracovní	
	Kompetence digitální	

<sup>9/</sup> V RVP označena jako kompetence „komunikativní“.

# Jádrové a rozvíjející vzdělávací obsahy

Garant pracovní skupiny  
**Dominik Dvořák** 6.3

## 6.3.1 Popis současného stavu

Obsah kurikula základního vzdělávání včetně struktury vzdělávacích oblastí se v hlavních rysech ustavil již na konci 19. století. Na úrovni učebního plánu se rozdílly v různých zemích týkají především toho, zda jsou vzdělávací oblasti dále děleny do jednotlivých předmětů, nebo jsou v rámci oblastí integrovány do předmětů jako Science, Social Studies. Přes opakovanou kritiku takto pojaté kurikulum představuje určitý globální standard, přičemž v posledních letech byly naopak formulovány i nové argumenty na jeho podporu (Slavík & Janík, 2009; Young & Muller, 2010). Významné rozdílly mezi národními tradicemi však existují v cílech a obsazích uvnitř oblastí a oborů.

Do poloviny 20. století bylo v našem prostředí tradiční dělení žáků již při vstupu do nižší sekundární školy („druhého stupně“) do dvou i více vzdělávacích drah s odlišným kurikulem – akademickým a praktickým. Reformy po roce 1948 vycházely z předpokladu, že dosažení spravedlivosti ve vzdělávání vyžaduje zprostředkovat všem žákům obsahy náročnější vzdělávací dráhy. V době normalizace byla tato tendence posílena dobovou sovětskou, ale i západní pedagogikou s důrazem na sledování struktury vědních oborů ve výuce, brzké zavádění abstraktních pojmů již od začátku školní docházky a zhuštění učiva. Díky komplexní implementaci (včetně tvorby učebnic) v centralizovaném školství se toto pojetí dařilo prosadit v praxi, a v určité míře ovlivňuje výuku v české škole i doposud (viz např. Vojtíš & Rusek, 2020).

Z porevolučních změn kurikula současný stav určují především dvě: v devadesátých letech minulého století vzniklo několik vzdělávacích programů; z nich *Základní škola* („zelená kniha“) získala nejvýznamnější postavení, svým formálním i obsahovým pojetím nejlépe navázala na domácí tradice a kulturu a dodnes ovlivňuje představy mnoha učitelů o žádoucí podobě ŠVP, učebnic i výuky. Poprvé se v něm objevilo vymezení obsahu prostřednictvím očekávaných výstupů. Druhým významným předělem byl nový školský zákon a zavedení RVP ZV, který jako prvořadé cíle vzdělávání stanovil nadoborové klíčové kompetence. Program tím nově ponechal školám maximální volnost zejména ve výběru učiva, jež však plošně nevedla ke změnám v obsahu vzdělávání a v podobě výuky. Jen částečně za to může pomalé přizpůsobení externích zkoušek i nástrojů pro vlastní hodnocení škol. Další snížení počtu výstupů nebo zvýšení jejich obecnosti se ve světle těchto zkušeností může ukázat kontraproduktivní. Při nekonkrétní specifikaci hrozí, že místo redukce bude probíráno mnoho učiva navíc nebo vyžadováno zbytečně mnoho podrobností, aby školy „měly krytá záda“. Část učitelů by uvítala jednoznačné vymezení závazného učiva, avšak jiní návrat k podrobnějším osnovám odmítají a požadují ještě stručnější rámec než dosud.

## 6.3.2 Hlavní problémy současného nastavení

Zkušenosti z pandemie covidu-19 mohou, ale nemusí vytvořit předpoklady pro revizi cílů, obsahů a metod vzdělávání (včetně hybridních). Zvýraznila se důležitost kompetence k učení a celkové pohody (wellbeingu) všech aktérů, především žáků.

Na druhou stranu je potřeba počítat s tím, že účinek samotné reformy kurikula na praxi výuky bývá malý, nové osnovy působí až zprostředkovaně prostřednictvím nových učebnic, obsahu externích zkoušek apod. Proto reforma obsahu vzdělávání může být účinná, jen pokud je sladěna s ostatními prvky systému (Janík, 2013; Polikoff, 2021).

Přetížení kurikula je celosvětově deklarováno za zásadní problém školního vzdělávání (OECD, 2019a, 2019b). Taktéž v českém školství je učitelé přetížení kurikula vnímáno. Ke stávajícímu Rámcovému vzdělávacímu programu vyjádřila výhrady třetina učitelů. Na prvním místě kritizovali předimenzovanost obsahu, dále nečlenění témat a výstupů do ročníků, malou srozumitelnost popisu výstupů, nepřiměřenou náročnost některých výstupů. To nemusí odrážet obsah RVP, ale ovlivňují ho i jiné faktory jako podoba učebnic, obsah zkoušek, nepochopení záměrů předchozí reformy a přetížení osnov vznikající na úrovni ŠVP (např. Vojíš & Rusek, 2021). Zároveň dvě třetiny učitelů nemají k RVP daného předmětu výhrady (ČŠI, 2017, s. 128). Tedy jen menšina učitelů pociťuje potřebu významnější revize kurikula nebo si ji přeje, avšak současně mnoho učitelů se státními kurikulárními dokumenty nepracuje, a tak vlastně ani neví, co v RVP je. Školy sice uvádějí přetíženost výuky jako největší problém rozvoje gramotností, ovšem někdy v nejednoznačné dikci, např. „přetíženost osnov“ opět může odkazovat spíše k obsahu ŠVP konkrétní školy než k RVP ZV.

Výsledky českých žáků končících základní vzdělávání vesměs odpovídají průměru zemí OECD, existují však velké rozdíly mezi jednotlivými školami a mezi regiony. Podíly českých žáků v nízkém pásmu gramotností stoupají, naopak klesá počet žáků dosahujících nejlepších výsledků (OECD, 2019c).

Po roce 1989 vzrostl podíl žáků, kteří po ukončení základního vzdělávání pokračují ve studiu oborů ukončených maturitní zkouškou, a zejména se výrazně zvýšil počet studentů vysokých škol. Současný školský zákon při vymezení cílů vzdělávání obecně i cílů základního vzdělávání neurčuje vztah mezi základním a středním vzděláváním. Dikce kurikula podporuje pojetí, ve kterém se vyšší stupeň má přizpůsobit nižšímu. V praxi je tomu však spíše naopak (a některé zahraniční systémy to také doporučují, Dvořák, 2015). Základní školy se s touto situací vypořádávají různě: buď dochází k diferenciaci žáků prostřednictvím výběrových předmětů (seminářů), které připravují na přijímací zkoušky jen část žáků; nebo stanoví požadavky středních škol jako normu pro všechny žáky; nebo na přípravu na přijímací zkoušky rezignují s tím, že to je odpovědnost rodin (které v rostoucí míře využívají komerční nabídky doučování). Spíše než na jednorázovou přijímací zkoušku (řízení) by měla základní škola připravovat své žáky na úspěšné zvládnutí navazujícího studia, a to ve smyslu zvyšování kompetencí k tomu potřebných i zvládnutí vzdělávacího obsahu nejen v předmětech zkoušky.

## Diferenciace

V České republice existuje vnější diference žáků v základním vzdělávání po 5. a 7. ročníku, ale kurikulum ji dosud neodráželo. RVP ZV se kromě základních škol vztahuje také na cca tři sta středních škol s víceletými studijními programy (s cca 80 tisíci žáky), kromě gymnázií jde také o osmileté konzervatoře. Díky výzkumu CLoSE víme, že průměrný výsledek žáků víceletých gymnázií v primě je na stejné úrovni, jakou dosáhne průměrný žák na základní škole až v 9. ročníku. Na druhou stranu významná část žáků s velmi dobrými studijními předpoklady zůstává na druhém stupni základních škol (např. ČŠI, 2017).

Základní školy tedy mají mimořádně rozmanitou žákovskou populaci, v neposlední řadě i díky inkluzi a rostoucí imigraci. Učitelé ZŠ přesto tráví (podle vlastního posouzení v šetření TALIS 2018) přípravou na výuku méně času než učitelé gymnázií. S tím by mohla souviset skutečnost, že diferencovaná výuka je pozorována jen zřídka (ČŠI, 2018, s. 75). Současně učitelé kladou ve srovnání se zahraničím jen malý důraz na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, i když tento fakt může být interpretován různě (ČŠI, 2019, s. 42). Zaměření pozornosti na určité rizikové skupiny by však mohlo mít i negativní důsledky, neboť školství v takovém případě může ztrácet zájem o žáky jako o jednotlivce, ale cílem se stává zlepšení znevýhodněných „podskupin“. Část učitelů také negativně hodnotí formu, jakou jsou v aktuálním dokumentu popsány modifikace kurikula pro žáky s SVP.

### 6.3.3 Navrhované úpravy a jejich zdůvodnění

„Oborové znalosti, tedy znalosti z jednotlivých předmětů, jsou i nadále esenciálním základem pro porozumění a strukturou, skrze kterou si žáci rozvíjejí ostatní znalosti. Příležitost získat oborové znalosti je fundamentální pro spravedlnost (vzdělávání).“ (OECD, 2019a).

Je nepochybné, že oborové znalosti (včetně faktických a konceptuálních, ale také epistemické a procedurální znalosti) jsou nepostradatelným předpokladem všech vyšších operací, jako je porozumění souvislostem (uvnitř oboru i mezioborově), schopnost aplikace, kritické a tvůrčí myšlení. Radikální kritika oborového pojetí také polarizuje učitelskou i rodičovskou veřejnost. Ani současné vědy o vzdělání nedávají jasné vodítko pro výběr (nebo vypouštění) obsahů. Nepovažujeme proto za vhodné dosavadní podobu vzdělávání zcela zavrhnout, protože nesla důležité obsahy, ale současně je zřejmá nemožnost jejího konzervování v současné podobě, již z důvodu nutnosti změn v přístupu k žákovi promítajících se do metod a organizačních forem výuky. Zásadní změny jsou nutné, musí však být postupné, veřejnosti srozumitelně popsané a dobře zdůvodněné.

## Principy modernizace obsahu a výběru jádrového obsahu

Zásadní roli v revizi vzdělávacího obsahu oborů proto budou mít jednotlivé oborové skupiny při NPI ČR, při respektování společných zásad a postupů popsaných dále. Je potřeba také zohlednit, že objektivně je rychlost změn v různých disciplínách odlišná a subjektivně jsou jednotlivé oborové komunity v Česku na změnu také připraveny, byť v odlišné míře. Revize oborů může proběhnout tak, že: (a) dojde k zachování znění současných očekávaných výstupů s tím, že některé se vypustí nebo upraví, jen výjimečně budou některé doplněny; (b) skupina vytvoří převážně novou sadu očekávaných výstupů odlišně pojatých než ve stávajícím RVP ZV. Podstatné je, že před vlastní revizí obsahu předloží každá oborová skupina návrh svého postupu a jeho zdůvodnění k veřejné diskusi (viz níže). Změny v RVP ZV musí být provázeny vytvořením nejméně jednoho modelového ŠVP a dalšími formami podpory práce učitelů, ředitelů a škol jako celků.

## Klíčové kompetence, gramotnosti a průřezová témata

Oborové výstupy budou jasněji provázány s klíčovými kompetencemi a se základními gramotnostmi, jak je to podrobněji popsáno v příslušné kapitole tohoto dokumentu. Kompetenční orientace je podporovaná širokou škálou aktérů a odpovídá aktuálnímu odbornému chápání cílů základního vzdělávání. Souvislosti mezi určitým vzdělávacím obsahem a dosahovanou úrovní gramotnosti by měly být předmětem empirického ověřování. V závislosti na výsledném počtu a podobě průřezových témat dojde k modernizaci také tím, že některá současná témata stojící mimo obory budou začleněna přímo do nich.

## ICT a digitální kompetence

Zásadním nástrojem modernizace kurikula bude zohlednění vývoje informačních technologií. Zde se bude pokračovat v procesu započatém „malou revizí“ tím, že současný a pravděpodobný budoucí rozvoj ICT a umělé inteligence bude více zohledněn ve všech vzdělávacích oblastech. Jako nástroj či prostředek, nikoli jako samotný vzdělávací obsah, výrazně omezí časově náročné procvičování činností, které již nyní jsou nebo brzy budou vykonávány s rozsáhlou podporou ICT (pravopisná cvičení, písemné algoritmy aritmetických operací s většími čísly apod., část rýsování), a může také zvýšit zájem žáků o vzdělávací obsahy. RVP ZV vymezení, že žáci ve výuce i při různých zkouškách používají ICT (píší texty za pomoci automatické kontroly pravopisu, používají kalkulačky a tabulkové kalkulátory, grafické programy apod.) a školy rozpracují rozvoj digitálních kompetencí a využít ICT ve výuce ve svých ŠVP. Je však třeba zvážit, že zahraniční kurikula nevypouštějí např. pamětní počítání v přiměřeném rozsahu.

## Zdraví, wellbeing a kariérové vzdělávání

Řada žáků nemá konkrétní představu, jaké znalosti a dovednosti jsou potřeba pro přípravu na různá povolání a jejich výkon, a v jakých profesích by mohli své zájmy a nadání uplatnit. Součástí jednotlivých témat budou ilustrace jejich přínosu pro odbornou přípravu a pro další kariéru jedince; např. formou úloh na aplikace v různých pracovních a životních kontextech. Stručně řečeno, žákovská otázka „k čemu mi to bude“ nesmí být chápána jako provokace nebo útok na učitele, ale jako integrální součást každého vzdělávacího obsahu již na úrovni RVP nebo ŠVP (v rovině osobní i v rovině profesní; nepůjde tedy o paušální odkaz „to bývá v přijímacích zkouškách“). Stejně tak budou obsahy více vybavovat žáka pro dosažení a udržení osobní a sociální pohody a zdraví, a to nejen v odpovídající vzdělávací oblasti, ale i v jiných oborech. Souvislost mezi wellbeingem a vzdělávacími obory je oboustranná, protože pohoda a zdraví žáka povedou k lepším výsledkům učení.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28

## Demokratické a hodnotové vzdělávání

Pokud bude docházet k redukci obsahu společenskovedních předmětů, nesmí to být záminkou k posílení nacionalistické orientace kurikula na úkor zaměření na globální problémy současného světa (především klimatická změna, význam svobody a demokracie, spravedlivost, migrace aj.) a na vytváření proevropských postojů. Aby se výchově k občanským postojům a hodnotám, stejně jako wellbeingu dostalo odpovídající pozornosti a byly považovány za plnohodnotnou složku kurikula, je třeba hledat vhodné indikátory i pro tyto a další afektivní cíle vzdělávání tak, aby jejich dosahování mohlo být vhodným způsobem ve vzdělávacím systému monitorováno.

## Konceptová struktura a dynamická místa kurikula, exemplární témata

Revize obsahu vzdělávacích oblastí bude přihlížet k substantivním konceptům a dovednostem jednotlivých vědních oborů. K vyšší motivaci žáků bude přispívat to, že se obsah zaměří na dynamická místa kurikula, ve kterých se obory aktuálně vyvíjejí. S tím souvisí větší důraz na porozumění metodám práce jednotlivých oborů a způsobům, jak jsou získávány a ověřovány aktuální oborové poznatky (epistemologie vzdělávacích oblastí). RVP bude také podporovat vytváření místně ukotveného ŠVP. V kurikulu budou zachována jen témata s velkou vzdělávací hodnotou, aby jim při vyučování mohla být věnována pozornost do dostatečné hloubky: nepůjdeme cestou redukce, kdy by se zachovala všechna témata, ale „probírala se“ povrchně.



## Redukce duplicit

Obsah bude cyklický z hlediska substantivních oborových pojmů, principů a dovedností. Budou však odstraněny případy opakování témat (obsahu, učiva) a faktických poznatků na obou stupních. Je však nutno upozornit, že ani stávající praxe neodpovídá záměru RVP ZV, který nestanoví např. povinnost probírat politické dějiny Česka nebo regionální geografii Evropy již na prvním stupni, jeho podoba to však umožňuje a většina škol i tvůrců učebnic k vhodnějším alternativám nesměřovala.

## Učivo

V současnosti je učivo stanoveno v RVP ZV jako doporučené, pro školy je závazné až vymezení učiva v ŠVP. To je nekonzistentní s RVP G i RVP SOV, v nichž je učivo závazné. Vědy o vzdělávání však jasně podpořily význam oborového učiva (Dvořák a kol., 2018; Young, 2008) a širokého poznatkového základu. Při správně vedené výuce se kompetence, gramotnosti a znalosti vzájemně podporují. Doporučujeme proto v RVP ZV ponechat učivo jako nezávazné, a zároveň už od pregraduální přípravy učitelů i v jejich dalším vzdělávání věnovat maximální pozornost zvyšování jejich připravenosti k promyšlenému výběru učiva. Při tvorbě modelového ŠVP bude tento promyšlený výběr demonstrován.

## Rozdělení vzdělávacího obsahu na jádrový a rozvíjející

Strategie 2030+ udává: „Mezi očekávanými výstupy RVP budou odlišeny takzvané jádrové výstupy, definující společné minimum pro všechny žáky, a výstupy rozvíjející, které budou podkladem pro individualizaci vzdělávání všech dle jejich předpokladů a zájmů a umožňující účinnou podporu talentovaných a nadaných žáků.“

Zahraniční příklady i historická tradice českého vzdělávání umožňují různá chápání „jádra“. Někteří účastníci veřejných diskusí se domnívají, že kurikulární dokumenty jako Vzdělávací program Základní škola nebo RVP ZV již dostatečně vymezily, co je jádrovým obsahem vzdělávání. Pro toto tvrzení ovšem neexistuje opora ve výzkumu ani mu nenapovídají hlasy volající po návratu k osnovám s jasně určeným obsahem (i chronologicky členěným) explicitně daného učiva. Podpora nadaných a mimořádně nadaných žáků byla v dosavadním RVP ZV doporučována zejména podpůrnými opatřeními a extrakurikulárními obsahy a aktivitami (obohacení učiva, soutěže, volitelné předměty, zájmové aktivity apod.). Doporučení Strategie 2030+ vyznívá ve smyslu, že by škola realizovala rozvoj nadání již v rámci běžného obsahu. V současné praxi diferencované přístupy nejsou příliš užívány. Pokud k diferenciaci dochází, pak je pravděpodobně rozšířenější přístup probírání všech témat a s diferenciací gradovanými úlohami. Takový přístup by byl nejméně diskriminující, zároveň však může být organizačně náročnější a v praxi pravděpodobně nebude bez intenzivní podpory uplatňován systematicky. V zahraničí je rozšířen i model, kdy se žáci dělí na některé nebo na všechny hodiny určitého předmětu do výkonnostně odlišných skupin při zachování heterogenních kmenových tříd, což se u nás děje především v cizích jazycích.

## Rozdělení vzdělávacího obsahu na jádrový a rozvíjející

Rozhodnutí o pojetí jádrového vzdělávacího obsahu (JVO) bude mít praktické dopady na organizaci práce škol i tříd a na přístup k dalšímu vzdělávání. Zvažovány byly následující alternativy vymezení jádrového vzdělávacího obsahu (JVO): (1) funkční minimum pro praktický život zvládnutelné i žáky nyní spíše neúspěšnými; (2) znalosti potřebné k úspěšnému pokračování vzdělávání v maturitních oborech středních škol. Obě alternativy mají své přednosti a rizika, které popíšeme pro variantu většinou doporučenou.

JVO je minimálním obsahem potřebným pro to, aby absolvent ZŠ mohl žít odpovědný a bezpečný život. Jádrový vzdělávací obsah není vymezen s ohledem na další studium maturitního oboru, mají ho zvládat i žáci, kteří na maturitní obor nemíří. JVO pozitivně pojmenovává znalosti a dovednosti, které má i méně úspěšný žák. Rozvíjející vzdělávací obsah má škola povinnost nabídnout, bude umožňovat individualizaci výuky dle schopností, zájmu a (ideálně) preferencí jednotlivých žáků (vzhledem k jejich další vzdělávací cestě).

Vymezení JVO má nastartovat procesy změny, v jejichž důsledku se sníží počet žáků, kteří v základním vzdělávání zažívají opakovaný a trvalý neúspěch a odcházejí z něj bez základní úrovně funkčních gramotností a klíčových kompetencí. Tím se zvýší i jejich wellbeing.

Aby vymezení JVO přineslo žádoucí změny, je potřeba nastavit mechanismy vedoucí k tomu, že ho žáci budou dostatečně zvládat. Bude srozumitelně specifikována odpovídající úroveň očekávaného výkonu (nelze chápat mechanicky, že „každý žák při ověřování splní všechny výstupy JVO“). Pro dosažení uvedených cílů je nutné školám trvale vytvářet podmínky a poskytovat mnohostrannou podporu. Zároveň je nutné přiznat, že k nerovnostem ve výsledcích přispívají zásadně faktory mimo kontrolu školy, které musí být řešeny spoluprací více aktérů, v oblasti sociální politiky aj.

Tak jako dosud nebude omezena možnost, aby školy vzdělávací obsah rozšiřovaly. Je však podstatné, aby se to nedělo na úkor aplikace metod a forem jako projektová výuka, badatelsky orientované vyučování či výuka v přírodě, ani aby důvodem rozšíření byly pouze tradice, nebo dokonce požadavky středních škol.

Vymezení jádra neproběhne na úrovni oblastí a oborů, tj. všechny vzdělávací obory v revidovaném RVP patří do jádra základního vzdělávání. Rozdělení proběhne uvnitř každého oboru. Současně JVO musí umožnit žákovi setkat se s nejdůležitějšími oborovými myšlenkami (pojmy, koncepty, principy), a zejména metodami práce.

Jsou možné rozdílné postupy vymezení JVO: (1) na základě expertního posouzení v oborových skupinách již při přípravě tvorby RVP ZV; (2) na základě dat z ověřování výsledků vzdělávání s určitým časovým odstupem po zavedení revidovaného RVP ZV. Předpokládá se využití prvního z uvedených přístupů.

## Organizace výuky

Pro diferenciaci výuky je třeba dále hledat vhodné nástroje a příklady dobré praxe, které budou využity při podpoře škol v implementační fázi. Ve vztahu k jádru a jeho ovládnutí žáky je třeba rozpracovat mechanismus pro dosažení očekávané změny. Žádoucí formou implementace je vnitřní diferenciacie žáků společně vzdělávaných v heterogenních skupinách, tj. všichni žáci se učí v heterogenních třídách spolu, setkávají se se všemi tématy, pouze řeší úlohy odlišné náročnosti. Jako přípustná varianta se jeví také zavedení části dělených hodin některých předmětů v rámci heterogenních tříd. K tomu školy dostanou velkou podporu ve formě vzdělávání učitelů a výukových materiálů. Doporučujeme širší diskusi o dalších možných organizačních řešeních diferenciacie, individualizace a personalizace.

## Vztah obsahu vzdělávání k uzlovým bodům

Předpokládá se ověření výsledků vzdělávání v uzlových bodech způsobem popsáním v jiné části tohoto dokumentu. Považujeme za žádoucí, aby RVP ZV pro toto ověření explicitně stanovil hranice vzdělávacího obsahu tím, že popíše, které dosavadní obsahy budou (případně naopak nebudou) předmětem ověření při státem garantovaném ověření nebo které pomůcky budou žákovi při něm poskytnuty. Tím se předejde existenci paralelních kurikulárních dokumentů, kterými jsou např. různé specifikace požadavků ke zkoušce.

## Rizika zvoleného přístupu

Teprve další postup revize ukáže, zda navržené zásady skýtají dostatečné vodítko, jak má být jádro stanoveno.

Zahraniční zkušenosti ukazují, že školy mají tendenci zaměřit se na podporu žáků těsně pod nastavenou laťkou, takže se mohou snížit nároky na ostatní žáky (to povede k ještě většímu počtu žáků usilujících o odchod do VG, k poptávce po soukromém doučování). Rizikem je, že školy budou nabízet rozvíjející obsahy (provádět diferenciaci) pouze deklarativně, v praxi se nebudou realizovat, problém se zajištěním nabídky a dostatečné volby může být zejména v malých školách.

Žáci, kteří vyrůstají v nepodnětném prostředí a mají kognitivní předpoklady pro vyšší výkon, mohou volit nejméně náročnou variantu i tehdy, pokud bude školou nabídnuta varianta náročnější, tzn. nevyužijí nabídku rozvíjejícího obsahu. Každá diferenciacie – i přísně vnitřní diferenciacie v rámci heterogenních tříd – vytváří příležitosti pro nálepkování a další stigmatizaci žáků na obou krajích výkonového spektra. Pokud by se naplnila tato rizika, revize by přinesla opačné výsledky, než o jaké usiluje Strategie 2030+. Doporučujeme proto velmi citlivě monitorovat tento jev a přijímat případná opatření pro jeho eliminaci.

Je také nezbytné vzít v úvahu, že velká většina žáků základních škol směřuje do maturitních oborů středních škol. To také odpovídá požadavkům trhu práce a života v budoucí společnosti. Za současné situace jsou šance na získání

## 6.3.4 Očekávané změny ve výuce po revizi

maturity a přístup k navazujícímu studiu a celoživotnímu vzdělávání příliš závislé na sociokulturním zázemí žáka. Doporučujeme proto, aby očekávané výstupy nebo jejich podrobnější specifikace byla v RVP stanovena nejen pro minimální funkční jádro pro život, ale také na úrovni obecné připravenosti pro pokračování ve studiu na navazujícím stupni vzdělávání. NPI ČR při tom využije zkušenosti získané s tvorbou standardů, kdy již byly indikátory do více úrovní rozpracovány.

V následujícím výčtu popisujeme změny, k nimž má modernizace obsahu ambice vést. K dosažení těchto cílů však revize kurikula představuje pouze podmínku nutnou, nikoli postačující. Bez návazných kroků není pravděpodobné jejich dosažení ve všech školách nebo jejich převážné většině. Úpravy a rozdělení vzdělávacího obsahu samy tedy negarantují snížení nerovností, v nepříznivém případě je mohou naopak posílit.

- Nová podoba kurikula zvýší porozumění očekávaním kladeným na žáky, učitele, ale i rodiče, komunity aj., a zdůrazní, že pro dosažení úspěchu má každý svou roli.
- Vytvoří se kultura vzdělávání zaměřená na žáka, v níž budou učitelé a vedoucí pracovníci na všech stupních lépe rozumět dokladům o učení žáků v kognitivní i socioemoční oblasti a pracovat s nimi. Stejně tak bude věnována pozornost zdraví a pohodě žáků.
- Výuka bude založena na širší škále forem a metod s důrazem na metody práce dané vzdělávací oblasti a aplikaci oborových i klíčových kompetencí.
- Postoje žáků ke škole, tj. vzdělávání i ke konkrétním oborům a jejich tématům, se zlepší mj. tím, že s oborovými obsahy se žáci budou seznamovat prostřednictvím odpovídajících badatelských metod.
- Změny v obsazích (podpořené dalšími systémovými změnami) přispějí ke snížení počtu žáků, kteří v šetření PISA a národních zjištěních nedosahují minimální úrovně funkčních gramotností, zvýší se podíl žáků na nejvyšších úrovních gramotnosti. Nechceme při tom cíle vzdělávání podřizovat testování, v současné době jde však o metodologicky ojedinělý nástroj poskytující možnost vývoj vzdělávacích výsledků (se zaměřením na gramotnosti) srovnávat v čase.
- Vhodné formy diferenciací a individualizace budou standardem aplikovaným ve všech školách. Rozdělení na jádrový a rozvíjející obsah může snížit nerovnosti právě tak, že každý dostane možnost a šanci prohloubit dovednosti (a znalosti, samozřejmě) v oblastech, pro které má nadání a o které má zájem. Výsledkem bude, že každý bude moci rozvíjet svůj vzdělávací potenciál na odpovídající úrovni.

## 6.3.5 Specifikace zadání pro NPI ČR

Šanci má jen taková reforma, jejíž vize bude přijata a sdílena všemi relevantními aktéry. Inovované pojetí cílů obsahu vzdělávání musí být, kromě učitelů a škol, akceptováno a podporováno i jinými organizacemi v resortu školství (např. ČŠI, Cermat) v oblasti obsahu externích zkoušek i evaluace škol, dále fakultami připravujícími učitele, oborovými asociacemi a neziskovým sektorem, zřizovateli, „středním článkem“ a dalšími sociálními partnery. Považujeme za samozřejmé sladění uvnitř NPI ČR v oblastech jako další vzdělávání pedagogů a rozvoj vedoucích pracovníků. MŠMT by mělo zavést efektivnější schvalování učebnic, podporovat vytváření výukových materiálů apod.

V posledních letech jak na národní úrovni, tak přímo ve školách vzniklo velké množství podpůrných materiálů – metodik, souborů kompetenčně a gramotnostně zaměřených úloh, diagnostických a evaluačních nástrojů, vývojových kontinuí a map apod. Je potřeba navázat na tyto činnosti v koncepční a personální oblasti, využít získané zkušenosti tvůrců těchto nástrojů, hodnotit a zpřístupňovat konkrétní vytvořené materiály – pokud možno v rámci jednotného elektronického prostředí, v němž bude publikován revidovaný RVP ZV nebo v němž budou školy upravovat svůj ŠVP.

### Složení oborových skupin

Složení a způsob práce oborových skupin bude zárukou kvality revize. V dosavadní diskusi byly zastoupeny vyhrcoené názory – na jedné straně stačí, aby revizi provedli „jen oboráři“ (ti tomu rozumějí), a na druhé straně názor, že oboroví specialisté nemají odstup a učitelé s jinými aprobacemi nebo zástupci širší veřejnosti dokážou lépe než oboroví didaktici posoudit, co je opravdu důležité pro všechny. Více hlasů doporučuje narušit úzce oborový pohled na daný předmět, s čímž se ztotožňujeme, ale účast oborových specialistů ze škol i akademické sféry při revizi je nadále nepostradatelná. Je známo, že revize obsahu vzdělávání často vedou k „válkám“ o kurikulum či učební plán (Schoenfeld, 2004), proto bychom se chtěli vyhnout krajnostem v přístupu ke vzdělávacímu obsahu a jeho strukturování. Právě široká, odborně založená a o empirická zjištění opřená diskuse v rámci oborových komunit je nepostradatelnou součástí revize a jedním z jejích hlavních cílů. Bez účasti učitelů a dalších aktérů v této diskusi a jejich vědomí spoluautorství závěrů revize se proces změny nezdaří.

Oborové skupiny musí být sestaveny a pracovat transparentně, na základě diskusí v širší komunitě, ve které by měli různí aktéři prezentovat a obhajovat svůj názor na potřebnou změnu či stabilitu oboru. Jejich jádro musí tvořit učitelé z praxe, a to nejen z daného stupně, ale i ze stupně předchozího a navazujícího. (Kurikulum prvního stupně bylo někdy vytvářeno bez propojení s oborovými týmy druhého stupně, napříště budou přizváni i zástupci oborových didaktik.) Podobně je potřeba zajistit zastoupení oborových didaktiků, přednostně těch, kteří absolvovali delší zahraniční pobyty, mají cizojazyčné publikace, jsou autory učebnic apod. Při implementaci revize se počítá s návazností na různá profesní společenství vytvářená mimo jiné v rámci projektů podpořených evropskými fondy, je proto

potřeba posilovat propojení oborových skupin s týmy, které úspěšně pracují. Výběrová řízení jsou vhodnou formou pro vytváření nebo obměny složení skupin. Klíčovou manažerskou roli sehrává vedoucí oborové skupiny. NPI ČR proto zveřejní seznam vedoucích všech skupin a jejich stručné profesní životopisy.

Doporučujeme vytvoření užšího jádra oborové pracovní skupiny a vedle něj širší oponentní skupiny, která bude návrhy připomínkovat a posléze se také podílet na jejich ověřování a vyhodnocování. Je důležité, aby byli zastoupeni učitelé s různým ideovým zaměřením (jak učitelé a didaktici více orientovaní na obor/předmět, tak i s přesahem mezi vzdělávacími obory nebo oblastmi, více orientovaní na klíčové kompetence nebo na žáka) včetně zástupců alternativních/inovativních škol. Dále doporučujeme, aby členy skupin byli speciální pedagog nebo psycholog (s ohledem na potřebu vymezit výstupy i pro žáky z SVP), zástupci zaměstnavatelů, rodičů a nepedagogických vědeckých pracovišť daných disciplín.

Otevřenou otázkou je, zda, a případně jak, mají být zastoupeny učitelské spolky a asociace, podle jakého klíče mají být kolektivní partneři vybíráni. Navrhujeme zapojit především ty skupiny, které se soustavně věnují oborovým didaktikám, formulovaly vlastní koncepční návrhy obsahu vzdělávání a mohou pomoci při implementaci revidovaného kurikula.

Zvláštní koordinační skupina bude sledovat vztahy mezi obory, možnosti integrace obsahu, jednotnou terminologii („jazyk reformy“) používanou nejen při definici očekávaných výstupů, obsahovou vyváženost apod.

## Postup práce skupin

Vzhledem k tomu, že situace jednotlivých vzdělávacích oblastí je specifická a podrobné řešení revize musí proběhnout s respektováním těchto specifik, doporučení směřují především k procesu revize jednotlivých vzdělávacích oblastí:

1. Každá oborová skupina předloží nejdříve stručné vyjádření (v rozsahu cca 2–3 tisíc znaků), jak bude vzhledem k navrženým variantám revize očekávaných výstupů postupovat, kde dále uvede hlavní argumenty pro svůj zvolený postup a velmi stručnou charakteristiku změn v pojetí oboru a ve výsledcích učení žáků (včetně příkladu redukce nebo přesunu do rozvíjecího obsahu), jež sleduje revizí kurikula. Tyto stručné „příběhy oborů“ budou předloženy veřejnosti k diskusi a připomínkovány panelem.
2. Na základě obhájené koncepce z bodu (1) proběhne vlastní revize obsahu oboru. Všechny výstupy budou označeny jako jádrové, nebo rozvíjecí, popř. bude pro každý výstup uvedeno v jeho další specifikaci, jaký výkon žáka je považován za jádrovou a jaký za rozvíjecí úroveň. Význam jádra je specifikován výše. Zároveň bude u jádrových výstupů ve spolupráci se speciálním pedagogem označena úroveň pro žáky se SVP ve vyšším stupni postižení. Při samotné revizi obsahu bude oborovými skupinami hledán přesah definovaného obsahu nejen do jiných oborů, ale též do a z neformálního vzdělávání.

3. Zejména ve fázi (2) předpokládáme situace, kdy oborové skupiny narazí na otázky, na které Strategie 2030+ a tento dokument nedává jasnou odpověď. Proto doporučujeme, aby probíhaly pravidelné konzultace mezi vedoucími oborových skupin a expertním panelem. 1  
2  
3
4. Souběžně s postupem v bodu (2) bude pracovní skupina vytvářet dvě verze modelového ŠVP (tradičnější a více inovativní), aby bylo zřejmé, že požadovaná změna je realizovatelná a umožňuje rozdílná pojetí práce učitele. 4  
5
5. Pro jednotlivé výstupy bude skupina také vyhledávat stávající nebo vytvářet nové ověřovací nástroje a postupy, aby bylo zřejmé, které výstupy jsou měřitelné, které lze ověřovat jinak anebo kde škola poskytuje žákovi jen určitou zkušenost nevedoucí nutně k ověřovanému výstupu. V žádném případě nelze redukovat obsah vzdělávání jen na měřitelné výstupy. 6  
7  
8  
9
6. Panel doporučuje buď do fáze (2), nebo nejpozději do implementace zařadit ověřování nového kurikula formou akčního nebo konstrukčního výzkumu. 10  
11
7. Pokud to časový harmonogram revize dovolí, jedna nebo dvě pracovní skupiny začnou práci v předstihu, aby se ověřila (pilotovala) proveditelnost uvedených zásad a odhalily se případné nejasnosti a mezery v zadání. 12  
13  
14

## Vytváření kapacit

Zapojené organizace, především NPI ČR, ale i další organizace v resortu školství, vytvoří plán hodnocení a posilování vlastních odborných kapacit v oblasti analýzy, tvorby a implementace kurikula (neformální vzdělávání i formální zvyšování kvalifikace, odborná partnerství, zahraniční spolupráce v rámci zemí EU a podobně). 15  
16  
17  
18  
19

# Uzlové body

Garant pracovní skupiny  
Pavel Mentlík

## 6.4

### Úvodem

Uzlové body jsou místa ve vzdělávací trajektorii, v nichž má probíhat ověřování dosažení příslušného vzdělávacího standardu žáky. K uzlovým bodům jsme přistupovali dvojím způsobem:

1. uzlové body jako místa sloužící k ověření stavu (funkčnosti, efektivity) vzdělávacího systému a plánování jeho zlepšení;
2. uzlové body jako místa reflexe ve vzdělávacím kontinuu odrážející individuální vývoj dítěte/žáka. Místa, kde v gramotnostně-kompetenčně pojatém kurikulu reflektujeme zvládnutí základních gramotností a klíčových kompetencí.

## 6.4.1 Popis současného stavu

Uzlové body jsou v souvislosti se současnou revizí RVP akcentovány pro potřebu ověřovat kvalitu vzdělávání. V současné době jsou uzlové body v RVP ZV pro 3. ročník doporučené, pro 5. a 9. ročník závazné. Očekávané výstupy v RVP ZV slouží zejména k tvorbě učebních osnov v ŠVP, ne primárně k ověřování. Aktuálně není vytvořen žádný systém ověřování a vyhodnocování, který by směřoval k reflexi míry zvládnutí základních gramotností či nabytí klíčových kompetencí. Úroveň dosažených gramotností je ověřována mezinárodními šetřeními PISA, TIMSS, PIRLS nebo ICILS. K ověřování s následným promítnutím do úpravy kurikula (systému) však systematicky nedochází.

Státem kontrolované kurikulum slouží nejenom k vymezení základního, cílového a obsahového rámce pro vzdělávání, ale je též podkladem ke zjišťování kvality vzdělávání v praxi. V demokratických zemích se realizací kurikula stát snaží zajistit, aby žáci byli vzděláváním co nejlépe připravováni pro život a v dospělosti byli platnými členy společnosti.

### Uzlové body v zahraničí

Evropské vzdělávací systémy se liší v tom, do jaké míry využívají údaje o výkonnosti žáků (výsledky národních zkoušek, certifikovaných kvalifikací apod.) a údaje o výkonnosti škol. Rozdíl jsou i v přístupu ke zveřejňování těchto závěrů. Bulharsko, Dánsko, Estonsko, Francie, Lotyšsko, Litva, Maďarsko, Nizozemsko, Portugalsko, Rumunsko, Švédsko, Spojené království a Island mají propracovaný systém standardizace těchto výstupů. Ten představuje 4 až 6 národních



zkoušek nebo jiných standardizovaných testů na úrovních ISCED 1–3. Výsledky jednotlivých škol ze (alespoň některých) zkoušek se zveřejňují a používají se při externím hodnocení škol. Belgie (Francouzské a Vlámské společenství), Česko, Německo, Irsko, Itálie, Španělsko, Lucembursko, Malta, Rakousko, Polsko, Slovinsko, Slovensko, Albánie, Černá Hora, Severní Makedonie, Norsko a Srbsko mají mírnější verzi prvního typu systému se čtyřmi národními zkouškami nebo testy. Většina zemí z této skupiny nezveřejňuje výsledky jednotlivých škol. Belgie (Německojazyčné společenství), Řecko, Chorvatsko, Kypr, Finsko, Bosna a Hercegovina, Švýcarsko a Turecko mají nejméně propracovaný systém s méně standardizovanými testy nebo žádnými (Německojazyčné společenství Belgie, Švýcarsko) (Eurydice, 2020a).	1 2 3 4 5 6 7
Hodnocení vzdělávacích výsledků na národní úrovni má různé formy včetně povinných i nepovinných testů, či testování pouze na vybraných vzorcích žáků. Ve většině evropských zemí je standardizované národní hodnocení v povinném vzdělávání zaměřeno na vyučovací jazyk a matematiku, v menší míře pak na přírodní vědy (Eurydice, 2020b).	8 9 10 11
Ve Finsku funguje vysoká autonomie škol a samotných učitelů. Pro zjišťování výsledků vzdělávání během povinného vzdělávání není využíváno plošné testování v žádném bodu kurikula. Podle Průchy (2015) je testování výsledků vzdělávání prováděno pouze na vybraném vzorku v 6. a 9. třídě z mateřského jazyka a matematiky. Testy slouží pouze k monitorování toho, jak jsou na školách naplňovány požadavky národního kurikula.	12 13 14 15
V Polsku uzavírá povinné vzdělání externí zkouška v 8. ročníku základní školy. Jedná se o písemnou zkoušku, jejímž cílem je posoudit, do jaké míry žák základní školy splňuje požadavky stanovené základním vzdělávacím programem pro všeobecné vzdělávání na základní škole. Na základě aktuálně platné legislativy zahrnuje zkouška tyto povinné předměty: polština, matematika, cizí jazyk a jeden předmět, který je vybrán z biologie, chemie, fyziky, geografie nebo historie. Zkouška nemá vliv na ukončení základního vzdělávání. Má však velký význam jako jedno z kritérií v procesu přijímání do další úrovně vzdělávání.	16 17 18 19 20 21
V Anglii je národní kurikulum rozděleno do klíčových fází ( <i>Key Stages</i> ). Existují národní opatření pro hodnocení v klíčových bodech základního vzdělávání dětí, o jejichž výsledcích musí být informováni rodiče. Body hodnocení jsou:	22 23
<ul style="list-style-type: none"> <li>• v 1. roce (5–6 let) – kontrola pokroku v raném čtení pomocí fonického screeningu;</li> <li>• na konci <i>Key Stage 1</i> (věk 6–7) – hodnocení na konci klíčové fáze 1 má formu hodnocení učitele ohledně výkonu každého žáka v angličtině (čtení a psaní), matematice a přírodních vědách. Součástí hodnocení jsou i testy národního kurikula stanovené externě Agenturou pro standardy a testování (STA) a hodnoceny učiteli žáků. Skládají se z těchto částí: dva povinné testy ze čtení, povinný test z aritmetiky a uvažování, který je základem hodnocení učitelů v matematice, nepovinné testy z pravopisu, interpunkce a gramatiky pro písemné hodnocení učitele;</li> <li>• na konci <i>Key Stage 2</i> (věk 10–11) – na konci klíčové fáze 2 národní hodnocení zahrnuje hodnocení učitelem a externí testy. Učitelé poskytují hodnocení pro každého žáka v anglickém psaní a přírodních vědách. Testy národního kurikula z angličtiny a matematiky spravují učitelé žáků, ale stanoví je Agentura pro standardy a testování (STA) a hodnotí</li> </ul>	24 25 26 27 28 29 30 31 32

je externě. Skládají se ze dvou testů z gramatiky, interpunkce a pravopisu, jednoho testu ze čtení, jednoho testu z aritmetiky a dvou testů uvažování.

- v období Key Stage 3 neexistují žádné stanovené národní testy. Školy si mohou sami zvolit systém hodnocení.
- Key stage 4, který končí standardizovanou zkouškou CGSE (*General Certificate of Secondary Education*). Jedná se o žáky ve věku 15 až 16 let, v podstatě ukončující povinnou školní docházku.

Výrazným problémem, se kterým se v souvislosti s uzlovými body setkáváme v zahraničí, je časté sklouznutí k orientaci na pouhé splnění zkoušek (v některých případech zvládnutí testů), které jsou s uzlovými body spojeny. Vzdělávání je pak přizpůsobováno dosažení stanovené úrovně, resp. přípravě žáků na úspěch u konkrétní zkoušky, nikoli komplexního zvládnutí vzdělávacího obsahu.

## Uzlové body a Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+

Ve vazbě na aktuální revizi RVP ZV je možné za politické zadání podoby českého koncepčního kurikula považovat Strategii 2030+, akceptovanou minulou i současnou vládou České republiky. Zavedení uzlových bodů je předpokládáno ve dvou rovinách:

1. v rovině časové (jsou uvedeny konkrétní ročníky, kdy by měly být uzlové body realizovány);
2. ve vazbě na jádrový a rozvíjející vzdělávací obsah, ze kterých by měly vyplývat jádrové a rozvíjející uzlové body.

### Rovina časová

Uzlové body by měly být stanoveny ve 3., 5., 7. a 9. ročníku (navíc oproti současnosti uzlový bod v 7. ročníku).

Předpokládá se testování v 5. a 9. ročníku jako závazné a testování v 3. a 7. ročníku závazné pro ČJ (a literaturu), matematiku a cizí jazyk.

### Vazba na jádrový a rozvíjející obsah

Uzlové body by měly být primárně vztaheny k jádrovému vzdělávacímu obsahu. Problematika rozvíjejícího obsahu (resp. uzlových bodů, které by z něj měly vyplývat) je diskutována v části Jádrové a rozvíjející vzdělávací obsahy.

Podle Strategie 2030+ by realizace uzlových bodů měla sloužit jako nástroj „včasné identifikace rizik a následné cílené podpory jednotlivým žákům“ (MŠMT, 2020, s. 27).

## Teoretické ukotvení

Vzdělávání chápeme jako kontinuální proces. Každý žák jím prochází individuálně, různým tempem, které je dáno jeho předpoklady, individuálním vývojem a vnějšími (zejména sociálními) vlivy. Doba dosažení standardu může být u každého jedince různá a skutečnost, že ho žáci dosahují odlišně, tedy nemusí nutně vypovídat o kvalitě vzdělávání (viz např. Kasíková, 2011). Uzlové body je však třeba nějakým způsobem ukotvit v čase, i když s plným ohledem na odlišný vývoj žáků.

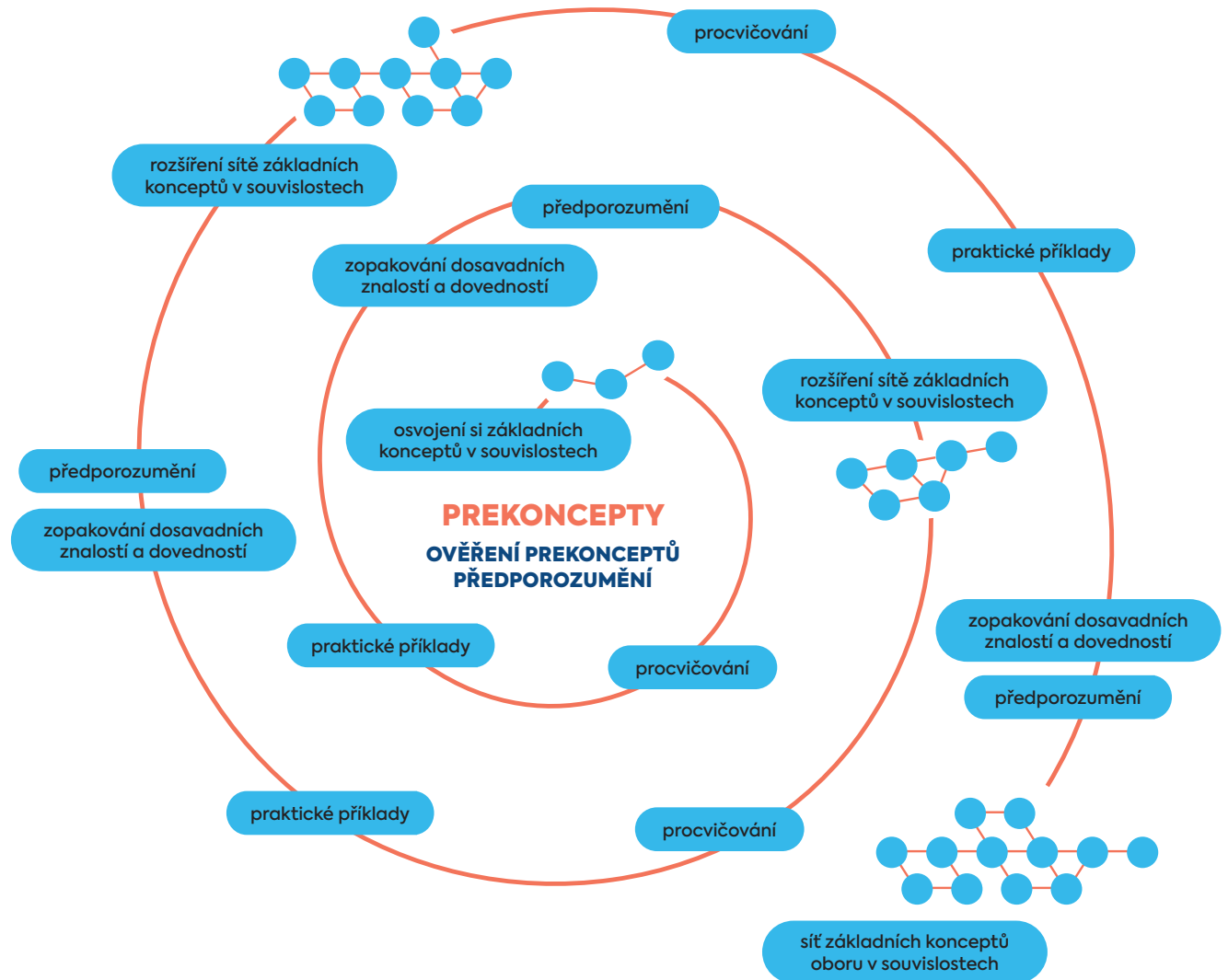
Jak již bylo uvedeno v úvodu, uzlové body jsou místa ve vzdělávací trajektorii, v nichž má probíhat ověřování, jak žáci zvládají příslušný vzdělávací standard. Pro vyjádření pozice v kontinuálním procesu vzdělávání je možné využít jako vodítka mapy rozvoje zpracované pro základní gramotnosti a klíčové kompetence. Podle dané „pozice“ mohou příslušné úlohy sloužit k ověření (reflexi) míry zvládnutí daných standardů. Vzdělávací standard je popis procedurálních a konceptuálních znalostí, které si má žák osvojit v určitém vzdělávacím oboru a (orientačně) v určitém věku.

V rámci výuky předpokládáme, že si žák osvojí znalosti a dovednosti, které jsou cestou ke zvládnutí základních gramotností a klíčových kompetencí. Pro schopnost práce v daném oboru je nutné dosáhnout určité úrovně „oborové“ gramotnosti. U konceptuálního přístupu je pro tuto základní úroveň nutná znalost oborových konceptů (a k nim vztaheným pojmům) zásadním pro porozumění danému oboru. Pro každý obor jsou pak fundamentální i příslušné vztahové koncepty umožňující pochopení oboru ve vzájemných souvislostech. To vše by ovšem mělo být podřízeno rozvíjení klíčových kompetencí, a tedy i sledování dosahované úrovně s tím spojené.

Kurikulum chápeme jako spirálové (ve smyslu postupu po spirále, kdy při pohledu zpět přehlídáme části spirály pod bodem, na kterém se nacházíme). Tento princip vychází z principu postupného rozvíjení a upevnování poznatků, které se opírají o žákovské prekoncepty (předporozumění) a směřují k vyšší úrovni porozumění v zóně tzv. nejbližšího vývoje. V tomto kontextu jsou uzlové body prezentovány jako kroky při tvorbě kognitivních sítí spojujících základní koncepty oboru (či oborů) ve vzájemných souvislostech.

Z Obrázku 5 můžeme vyvozovat, že v uzlových bodech by mělo probíhat zjišťování, zda si žáci v souvislostech osvojili základní koncepty oborů a zda v daných oborech úspěšně rozšiřují jejich funkční sítě. Ověřováno by nemělo být pouhé osvojování si znalostí, ale míra pochopení vzájemných souvislostí a schopnost znalosti a dovednosti aplikovat, tedy zejména základní gramotnosti a klíčové kompetence.

Obrázek 5  
Uzlové body v kontextu  
spirálového kurikula



## Kvalita vzdělávání a uzlové body

Pokud mluvíme o uzlových bodech v kontextu zjišťování kvality vzdělávání, je možné, a snad i vhodné, je chápat s větší obecností – jako místa v kontinuu vzdělávání určená ke srovnání se standardem. Taková místa je možné rozlišovat ve třech úrovních:

1. U žáků – poměrování žáků s určitým standardem;
2. U učitelů – v rámci profesního kontinua učitele, kde uzlové body ve smyslu Strategie 2030+ nejsou zatím předpokládány. Je ale zřejmé, že pokud bychom chtěli kontinuálně zlepšovat kvalitu vzdělávání, zaměříme se právě na systémový profesní rozvoj učitelů, zejména didaktickou znalost obsahu provázanou s výukou základních gramotností a klíčových kompetencí, což by zlepšilo zvládnání uzlových bodů ve výuce;
3. U spolupráce školy s rodiči a významem školy v komunitě. Rodiče by měli mít představu o kontinuálním vývoji dítěte ve vazbě na základní gramotnosti a klíčové kompetence a možnost participovat na procesu jejich postupného získávání a nabývání. Zvýšení spolupráce školy s rodiči a zlepšení klimatu ve školách, které podporují lepší vzdělávací výsledky žáků, je v souladu s myšlenkou wellbeingu.

Při zavedení systému uzlových bodů je cílem pokrýt co nejvíce z výše uvedených aspektů. Někteří učitelé dnes uzlové body již nepochybně realizují. Získávají od svých žáků zpětnou vazbu a srovnávají její výsledky se standardy (využívají například srovnávací testy třetích subjektů, využívají testovací úlohy ČŠI, úlohy z PISA, TIMSS či standardy, které si sami vytvořili dlouhou praxí atd.). Vzdělávají se, i účinně komunikují s rodiči. Budoucí zavedení uzlových bodů by učitele, kteří již dnes uzlové body účinně realizují, nemělo negativně ovlivnit, zejména nárůstem administrativní zátěže. Předpokládaný systém uzlových bodů by měl nasměrovat přípravu výuky, realizaci kurikula ve výuce i její reflexi (a zlepšování) směrem k základním gramotnostem a klíčovým kompetencím. Realizován by měl být zejména poskytnutím adekvátní podpory učitelům.

## 6.4.2 Hlavní problémy současného nastavení

Přestože RVP ZV v současné době stanovuje určitý standard, uzlové body nejsou ke zjišťování kvality vzdělávání (ve smyslu systémové zpětné vazby) ani k jeho rozvoji téměř využívány. Přesto, že kurikulum je směřováno k rozvoji klíčových kompetencí, není sledování jejich rozvoje v RVP stanoveno. Gramotnosti nejsou v současném RVP ZV jasně ukotveny (Dvořák, 2019; Janoušková a kol., 2019).

V našem školství jsou na několika úrovních žáci připravováni na jednotné přijímací zkoušky a srovnávání s určitým standardem (zkoušky připravené a garantované státem). U těchto zkoušek nelze hovořit o pojetí uzlových bodů tak, jak je uvedeno v tomto textu.

## 6.4.3 Navrhované úpravy a jejich zdůvodnění

U realizace uzlových bodů dnes u nás nacházíme snahu o dvojí přístup:

1. jsou poskytovány úlohy, ze kterých může škola vybírat a sama v uzlových bodech s žáky pracovat;
2. jsou poskytovány certifikované testy, v modulech připravené jak pro školní, tak domácí testování.

Oba přístupy realizuje ČŠI a jsou jak pro školy, tak rodiče dostupné zdarma. Na workshopu k uzlovým bodům (7. 12. 2021 PedF ZČU, Plzeň) byla kvalita těchto úloh i testů účastníky kritizována, nicméně byl doporučován jejich další rozvoj (prostřednictvím dopracování a zajištění zpětné vazby jak od učitelů z praxe, tak z akademické sféry). Aktuálně poskytují srovnávací testy pro žáky i pro školy i soukromé subjekty.

Na základě výše uvedeného předpokládáme u zavádění uzlových bodů vycházet z následujících principů:

1. Uzlové body by měly být stanoveny s ohledem na individuální vývoj dětí (s odkazem na vývojové kontinuum učení) a být podpůrným nástrojem k postupnému rozvíjení žáků (s primárním zaměřením na formativní hodnocení základních gramotností a nabývání klíčových kompetencí);
2. uzlové body budou, spíše než s věkem dětí, spojeny s obsahem a na něj navázaným rozvojem základních gramotností a klíčových kompetencí (navázané na „mapy učebního pokroku“);
3. uzlové body budou sloužit učitelům jako nástroje reflexe a budou realizovány samotnými školami. Měly by mít vliv i na přípravu výuky a realizaci kurikula ve výuce (jako orientační pomůcka). Součástí ŠVP každé školy bude v kapitole „Autoevaluace“ popsáno, jakým způsobem škola vyhodnocuje dosažení úrovně kompetenčního a gramotnostního rozvoje stanoveného pro daný uzlový bod;
4. uzlové body budou pracovním nástrojem učitelů, ne další administrativní a organizační komplikací výuky;
5. ve vybraných uzlových bodech bude na základě šetření zjišťován stav systému, pro možnost vyhodnocování zavedených změn, identifikaci případných problémů a možné cílení podpory. Bude vyvíjen systém nezávislého ověřování funkčnosti vzdělávacího systému.

Uvažovaný autoevaluační reflektivní systém má za úkol posilovat motivující prostředí, nastavit podporu pro dosažení vzdělávacích cílů a co nejlepších výsledků žáků a budování důvěry mezi všemi aktéry vzdělávání v souladu s rozvojem wellbeingu v našich školách.

ČŠI a NPI ČR budou poskytovat poradenství a podporu při realizaci uzlových bodů. Bude rozvíjena databanka úloh pro reflexi v jednotlivých uzlových bodech.

## Autoevaluační reflexivní systém

U uzlových bodů předpokládáme dva směry – na sobě nezávislé systémy:

1. Autoevaluační reflexivní systém uzlových bodů (viz tabulku 2, oranžová část);
2. Systém ověřování, který bude primárně zaměřen na zjišťování funkčnosti vzdělávacího systému (viz tabulku 2, modrá část).

Tento systém umožní sledování kontinuálního rozvoje základních gramotností a klíčových kompetencí žáků. Přispěje tak k naplnění podstaty gramotnostně–kompetenčního kurikula.

Systém bude:

- založen na vysoké autonomii škol a učitelů;
- vycházet z podstaty vzdělávacího kontinua a individuálního vývoje dětí;
- představovat uplatněné uzlové body, ve kterých bude připravena databáze úloh odstupňované úrovně, zaměřených na základní gramotnosti a klíčové kompetence;
- navázán na jádrový vzdělávací obsah.

Uzlové body jsou předpokládány v kontinuu ukotveném ve 3., 5., 7. a 9. ročníku (viz tabulku 2, modrá část). Systém je chápán jako záchytný (a následně podpůrný), formativní – primárně zaměřený na rozvoj žáků. U žáků bude procházení uzlovými body dokumentováno v žákovském portfoliu (možné i v elektronické podobě), které bude realizováno ve spolupráci s rodiči. Na úrovni školy bude způsob jejich realizace a vyhodnocování uzlových bodů zaznamenán v ŠVP. Školám bude dána metodická podpora pro toto ověřování včetně nástrojů a forem k jeho dokumentování.

## Systém ověřování

Regionální školství v ČR je poměrně výrazně diferencováno. Se značnými problémy se setkáváme zejména ve strukturálně postižených regionech, kde školy čelí výrazným problémům (od nedostatku kvalifikovaných a aprobovaných učitelů přes nedostatek nastupujících učitelů k problémům sociálním).

Měření výstupů (v 5. a 9. ročníku) by mělo přinášet cenný a nezávislý pohled na vzdělávání v dané škole nebo oblasti. Škola a její zřizovatel, ČŠI i příslušné odbory MŠMT tak získají představu o konkrétní situaci a budou moci přistoupit k pomocným opatřením.

Ověřování v 5. a 9. ročníku bude zaměřeno na ověřování efektivity a kvality fungování vzdělávacího systému. Vůči žákům bude ověřování anonymizováno. Nebude nutné, aby byli testováni všichni žáci, ale náhodný reprezentativní

vzorek. Systém zaměřený na ověřování funkčnosti vzdělávacího systému umožní přesné cílení šetření na konkrétní problematiku. Bude možné efektivně reagovat na potřeby vzdělávacího systému a cílit na smysluplnou podporu, navrhnout případné úpravy RVP atd.

Mezinárodní kontext bude podchycen vazbou na PISA a TIMSS (zejména tvorbou otázek a charakterem šetření). Ověřování bude v gesci instituce, kterou k tomu pověří MŠMT. Příprava a realizace šetření jsou poměrně náročné a jejich tvorbě bude nutné věnovat značné úsilí a pozornost.

## 6.4.4 Očekávané změny ve výuce po revizi

**Tabulka 2**  
Charakteristiky uzlových bodů;  
Cílový stav 2030

V 3., 5., 7. a 9. ročníku budou definovány uzlové body, kde učitelé budou (s ohledem na individuální vývoj dětí) reflektovat pokrok žáků (tabulka 2).

ROČNÍK	UPŘESNĚNÍ	AUTOEVALUAČNÍ REFLEKTIVNÍ SYSTÉM	ZAŘAZENÍ V ŠVP	PORTFOLIO ŽÁKŮ ZPĚTNÁ VAZBA PRO RODIČE	OVĚŘOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU
3	Přechod mezi vzdělávacími obdobími prvního stupně	Ano	Ano	Ano	Ne
5	Přechod mezi prvním a druhým stupněm	Ano	Ano	Ano	Ano
7	Polovina druhého stupně	Ano	Ano	Ano	Ne
9	Konec ZV	Ano, vyhodnocení	Ano, zhodnotit, jak bude nakládáno s výsledky	Vyhodnocení	Ano

U škol pracujících v trojročí je možné uvažovat o individuálním nastavení uzlových bodů (v případě autoevaluačního reflektivního systému).

Zpětná vazba zaměřená na reflexi základních gramotností a klíčových kompetencí, která bude mít formativní charakter, se stane standardem výuky. Způsob řešení na dané škole bude rozveden v ŠVP a výsledky budou konkrétně podchyceny v portfoliích žáků (bude zajištěn pozvolný přechod a podpora). Portfolia (vedená například digitální formou, online) budou administrována i pro spolupráci s rodiči.

Základem bude databáze úloh v současné době rozvíjená ČŠI.



## Dopad na žáky

Vzdělávání, zaměřené na zvyšování základních gramotností a klíčových kompetencí, bude ukotveno v systému uzlových bodů, kde bude formativním způsobem reflektována úroveň žáka v rámci jeho vzdělávacího kontinua. Na základě této reflexe bude žákovi poskytována adekvátní podpora. Uzlové body budou primárně nastaveny na jádrový vzdělávací obsah.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7

## Dopad na učitele

Mnozí učitelé již dnes uzlové body naplňují, když využívají prvky formativního hodnocení, při zaměření na základní gramotnosti a klíčové kompetence. U nich bude stav zaznamenán v ŠVP, a nepůjde tedy o změnu výraznou.

Učitelé, kteří tento stav nenaplní, dostanou podporu k jeho dosažení. Systém bude nabíhat postupně, budou zpracovávány příslušné mapy učení a jako podpora zejména soubory ověřovacích úloh, které budou postupně vyvíjeny, testovány a nabízeny.

8  
9  
10  
11  
12  
13

## Dopad na systém

Autoevaluační reflektivní systém uzlových bodů konkretizuje realizaci gramotnostně-kompetenčního kurikula. Ověřování vzdělávacího systému umožní efektivně reagovat na jeho potřeby a cílit na smysluplnou podporu, případně navrhnout žádoucí úpravy RVP atd.

Kontinuální ověřování vzdělávacího systému bude realizováno v časové návaznosti na „autoevaluační reflektivní systém“.

14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21

## Dopad na rodiče

Zavedením portfolií v uzlových bodech rodiče získají nástroj mapující individuální a kontinuální vývoj dítěte ve vazbě na základní gramotnosti a klíčové kompetence. Rodiče budou mít jasnou představu, jakým způsobem jejich dítě postupně získává základní gramotnosti a nabývá klíčových kompetencí.

22  
23  
24  
25  
26

## 6.4.5 Specifikace zadání pro NPI ČR

- Při přípravě metodické podpory se zaměřit na vypracování map rozvoje v jednotlivých oblastech (zaměření na vývojové změny v gramotnostech a kompetencích). 1
- Při přípravě metodické podpory se zaměřit na vypracování databáze úloh, resp. ověřovacích sad pro reflektivní autoevaluační systém (ve spolupráci všech adekvátních aktérů); s důrazem na ověřování dosahované úrovně základních gramotností a klíčových kompetencí. Funkčnost sad by měla být ověřována na vzorku žáků (i s přihlédnutím k tomu, že žáci nebyli připravováni podle revidovaného RVP). 2
- Připravit se na podporu při zavádění reflektivního autoevaluačního systému ve školách. 3
- Zaměřit se na přípravu ověřování základních gramotností a klíčových kompetencí (včetně uvažování o jejich financování, organizování a realizaci). 4

### Postup práce oborových pracovních skupin:

- Výběrová řízení pro zajištění objektivizovaného náboru pracovníků a garantování kvality skupin (viz Složení oborových skupin). 5
- Expertní panel doporučuje v rámci časových možností aplikovat na navrhovaná řešení ověřování (např. akčním výzkumem v rámci zmíněných společenství praxe). 6

### Závěrem

Předkládaným řešením uzlových bodů budou ověřovány základní gramotnosti a klíčové kompetence RVP ZV, který bude gramotnostně-kompetenčním kurikulem, adresně povede ve školách k činnostem zaměřeným na rozvoj základních gramotností a kompetencí). 7

Základem bude kontinuum rozvoje (mapy učení) základních gramotností a klíčových kompetencí s několika úrovněmi. 8

System bude dávat velkou autonomii učitelům a školám, které minimálně ve 3., 5., 7., 9. ročníku (alternativně – pokud to vychází z pedagogických strategií a filozofie školy – ve 3., 6., 9. ročníku) budou reflektovat jednotlivé žáky ve vazbě na vytvořené kontinuum. Škola bude navrhovat úpravy pedagogických strategií či jiná opatření vedoucí minimálně k dosažení předpokládané úrovně podle vytvořeného kontinua. 9

V 5. a 9. ročníku bude stát podle potřeby realizovat plošná nebo výběrová měření vedoucí k ověřování stavu vzdělávacího systému. 10

Děkujeme za pomoc při zpracování této kapitoly doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc., a Mgr. Milanu Podperovi, Ph.D. 11

# Průřezová témata

Garant pracovní skupiny  
Martina Tóthová 6.5

## 6.5.1 Popis současného stavu

Průřezová témata (PT) jsou v RVP ZV pojata jako samostatný segment kurikula. Při jejich zpracování se vycházelo z finského modelu<sup>10</sup> (viz Václavík, 2015). V RVP ZV je popsána jejich funkce: „Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů a současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.“ (MŠMT, 2021). Každé průřezové téma obsahuje svou charakteristiku (význam a postavení v základním vzdělávání), vztah ke vzdělávacím oblastem a přínos k rozvoji osobnosti a doporučený obsah rozčleněný do tematických okruhů. V RVP ZV je aktuálně šest průřezových témat: Osobnostní a sociální výchova; Výchova demokratického občana; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; Multikulturní výchova; Environmentální výchova; Mediální výchova (MŠMT, 2021). Podle Maršáka a kol. (2011) jsou v zahraničí stále více akcentována témata týkající se kvality života, a to v rovině osobního zdraví, péče o životní prostředí a dovedností v oblasti podnikání a aktivního zapojení občana do společnosti.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25

## 6.5.2 Hlavní problémy současného nastavení

Václavík (2015) upozorňuje na nedostatečně popsany účel průřezových témat a nekonkrétní obsah. Konkrétní otázky se týkají např. toho, zda jsou PT nástrojem aktualizace nebo slouží k propojování jednotlivých vzdělávacích oborů. Upozorňuje také na nejednoznačnost pojmu „aktuálnost“. Také Dvořák (2019) upozornil na problematické pojetí průřezových témat. Konkrétně na příliš vysoký počet kompetencí a průřezových témat v kurikulu. Stejný podnět vzešel i od účastníků workshopu realizovaného v rámci práce na Hlavních směrech revize RVP ZV (16. 12. 2021, FP TUL Liberec, online).

Další kritika aktuálního pojetí PT se týká obsahu průřezových témat. Ten není vždy pojat v souladu se zahraničními trendy (viz např. Činčera, 2017). Problematická je i formulace – popis obsahu nemá činnostní charakter (Maršák a kol., 2011;

<sup>10/</sup> z tehdejších verzí platných kurikulárních dokumentů ve Finsku

## 6.5.3 Navrhované úpravy a jejich zdůvodnění

### Co by mělo být zachováno

### K jakým změnám by mělo dojít

Tupý, 2019). V reakci na to byly vytvořeny doporučené očekávané výstupy pro průřezová témata (VÚP, 2011). Jejich efekt však zůstává nejasný.

Účastníci workshopu upozornili také na zdvojování obsahu průřezových témat s očekávanými výstupy vzdělávacích oborů. To způsobuje značnou administrativní zátěž učitelů, která vede k formálnímu zanesení průřezových témat do ŠVP.

Východiskem pro revizi průřezových témat je dokument Strategie 2030+, který zmiňuje, že: „*průřezová témata budou aktualizována s ohledem na celospolečenský vývoj a vhodně integrována do vzdělávacích oborů a očekávaných výstupů.*“ (MŠMT, 2020, s. 92). Podkladové studie zpracované pro jednotlivá průřezová témata (Činčera, 2017; Jiráček a kol., 2018; Skalická & Miléřová, 2017; Valenta, 2017; Vávrová & Hesová, 2017) doporučují průřezová témata ponechat jako samostatný segment kurikula. Ohlasy veřejnosti (z workshopů a došlých podnětů) nejsou jednoznačné. Ukazuje se, že některá témata jsou vnímána více „nadpředmětově“, typicky se jedná o Osobnostní a sociální výchovu nebo Výchovu demokratického občana. To je v souladu s doporučením vycházejícím ze srovnání pojetí PT v ČR a zahraničí (VÚP, 2011), ačkoliv se jedná o starší publikaci, i v dnešním světě jsou tři důležité aspekty, které jsou doporučovány (osobní zdraví, aktivní zapojení občana do společnosti, péče o životní prostředí), stále aktuální (viz např. OECD, 2019; UNESCO, 2021).

- Zachována bude svoboda volby školy při tvorbě ŠVP při způsobu zpracování průřezových témat. Tato svoboda umožňuje školám využívat své možnosti, podporuje projektovou výuku, a to i napříč ročníky.
- Na základě komunikace s veřejností i dostupných zdrojů zůstanou některá průřezová témata samostatným segmentem RVP ZV. Budou jasně navázána na cíle základního vzdělávání.

Na základě výše uvedeného a podnětů od veřejnosti (z workshopů nebo zaslaných přes web a e-mailem) považujeme za nezbytné tyto změny:

- Průřezová témata budou aktualizována.
- Dojde ke snížení počtu průřezových témat.

## Návrhy nového pojetí průřezových témat

- Průřezová témata budou formulována v podobě očekávaných výstupů, které budou mít spíše zkušenostní a postojový charakter. 1  
 – Toto zpracování pomůže učitelům s integrováním do vzdělávacích oborů (předmětů) na úrovni ŠVP. 2  
 – V elektronickém systému RVP/ŠVP bude snadná možnost vyfiltrování průřezových témat a vytvoření samostatných předmětů nebo integrace do vzdělávacích oborů. 3  
 – V RVP ZV bude jasně vysvětlen přínos průřezových témat a navázán na cíle základního vzdělávání. 4  
 – S tímto bodem souvisí výběr průřezových témat, která by neměla být mimoběžná s cíli základního vzdělávání. 5  
 – Do RVP ZV budou zařazena taková průřezová témata, která odpovídají výše uvedeným doporučením. 6  
 – Je nezbytné přehodnocení aktuálních průřezových témat a nové pojetí. 7  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 8  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 9  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 10  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 11  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 12  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 13  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 14  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 15  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 16  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 17  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 18  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 19  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 20  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 21  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 22  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 23  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 24  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 25  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 26  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 27  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 28  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 29  
 – Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat. 30

Níže uvedená část popisuje navrhované pojetí průřezových témat v revidovaném RVP ZV. Jejich konkrétní obsah a náplň bude aktualizována a doplňována odborníky na průřezová témata při práci na RVP ZV.

Téma vztahené:

- **k žákovi samotnému** 20  
 Toto průřezové téma by mělo být prostředkem, který spolu s klimatem školy míří k wellbeingu žáků ve všech jeho oblastech: fyzické, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní. Žák by měl porozumět vlastnímu fyzickému i psychickému stavu, možnosti svého rozvoje, zahrnovat bude i rozvoj vlastností a schopností jako odolnost, sebedůvěra, vnitřní síla apod. 21  
 – Toto průřezové téma by mělo být prostředkem, který spolu s klimatem školy míří k wellbeingu žáků ve všech jeho oblastech: fyzické, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní. Žák by měl porozumět vlastnímu fyzickému i psychickému stavu, možnosti svého rozvoje, zahrnovat bude i rozvoj vlastností a schopností jako odolnost, sebedůvěra, vnitřní síla apod. 22  
 – Toto průřezové téma by mělo být prostředkem, který spolu s klimatem školy míří k wellbeingu žáků ve všech jeho oblastech: fyzické, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní. Žák by měl porozumět vlastnímu fyzickému i psychickému stavu, možnosti svého rozvoje, zahrnovat bude i rozvoj vlastností a schopností jako odolnost, sebedůvěra, vnitřní síla apod. 23  
 – Toto průřezové téma by mělo být prostředkem, který spolu s klimatem školy míří k wellbeingu žáků ve všech jeho oblastech: fyzické, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní. Žák by měl porozumět vlastnímu fyzickému i psychickému stavu, možnosti svého rozvoje, zahrnovat bude i rozvoj vlastností a schopností jako odolnost, sebedůvěra, vnitřní síla apod. 24
- **ke společnosti** 25  
 Toto průřezové téma by mělo rozvíjet žáka a jeho vztah ke společnosti, včetně respektu k druhým, jeho fungování v demokratické společnosti, vlastenectví i vnímání kulturních odlišností. 26  
 – Toto průřezové téma by mělo rozvíjet žáka a jeho vztah ke společnosti, včetně respektu k druhým, jeho fungování v demokratické společnosti, vlastenectví i vnímání kulturních odlišností. 27  
 – Toto průřezové téma by mělo rozvíjet žáka a jeho vztah ke společnosti, včetně respektu k druhým, jeho fungování v demokratické společnosti, vlastenectví i vnímání kulturních odlišností. 28
- **ke světu** 29  
 Toto průřezové téma rozvíjí postoje zodpovědného jedince se zaměřením na fyzický svět, a to ve smyslu udržitelnosti, jak zdůrazňuje např. UNESCO (2021). 30  
 – Toto průřezové téma rozvíjí postoje zodpovědného jedince se zaměřením na fyzický svět, a to ve smyslu udržitelnosti, jak zdůrazňuje např. UNESCO (2021). 31  
 – Toto průřezové téma rozvíjí postoje zodpovědného jedince se zaměřením na fyzický svět, a to ve smyslu udržitelnosti, jak zdůrazňuje např. UNESCO (2021). 32  
 – Toto průřezové téma rozvíjí postoje zodpovědného jedince se zaměřením na fyzický svět, a to ve smyslu udržitelnosti, jak zdůrazňuje např. UNESCO (2021). 33  
 – Toto průřezové téma rozvíjí postoje zodpovědného jedince se zaměřením na fyzický svět, a to ve smyslu udržitelnosti, jak zdůrazňuje např. UNESCO (2021). 34  
 – Toto průřezové téma rozvíjí postoje zodpovědného jedince se zaměřením na fyzický svět, a to ve smyslu udržitelnosti, jak zdůrazňuje např. UNESCO (2021). 35  
 – Toto průřezové téma rozvíjí postoje zodpovědného jedince se zaměřením na fyzický svět, a to ve smyslu udržitelnosti, jak zdůrazňuje např. UNESCO (2021). 36  
 – Toto průřezové téma rozvíjí postoje zodpovědného jedince se zaměřením na fyzický svět, a to ve smyslu udržitelnosti, jak zdůrazňuje např. UNESCO (2021). 37  
 – Toto průřezové téma rozvíjí postoje zodpovědného jedince se zaměřením na fyzický svět, a to ve smyslu udržitelnosti, jak zdůrazňuje např. UNESCO (2021). 38  
 – Toto průřezové téma rozvíjí postoje zodpovědného jedince se zaměřením na fyzický svět, a to ve smyslu udržitelnosti, jak zdůrazňuje např. UNESCO (2021). 39  
 – Toto průřezové téma rozvíjí postoje zodpovědného jedince se zaměřením na fyzický svět, a to ve smyslu udržitelnosti, jak zdůrazňuje např. UNESCO (2021). 40

## Očekávané změny ve výuce po realizaci

### 6.5.4 Specifikace zadání pro NPI ČR

Po revizi RVP ZV očekáváme, že ve školách dojde k následujícím změnám:

- Průřezová témata budou součástí života školy. 1
- Dojde ke zjednodušení kurikulární práce učitelů, a to snížením počtu průřezových témat a jasnější formulací očekávaných výstupů. 2
- Snížení počtu průřezových témat povede k jejich kvalitnější realizaci ve školách. 3
- V důsledku aktualizace průřezových témat budou součástí problémy současné společnosti, důraz je kladen nejen na fyzické zdraví žáků, ale i zdraví psychické. 4

- 
- Průřezová témata zůstanou samostatným segmentem kurikula. 5
  - Počet průřezových témat se sníží na tři, a to téma vztažené k žákovi samotnému, téma vztažené ke společnosti a téma vztažené ke světu (fyzickému). Názvy je možné upravit. Měly by však jasně a jednoduše popisovat danou problematiku. 6
  - Průřezová témata budou specifikována očekávanými výstupy, které budou zejména zkušenostního a postojevého charakteru. 7
  - Před zahájením práce bude vyhodnoceno, která problematika ze stávajících průřezových témat má být zařazena do vzdělávacích oborů. 8
  - Při práci na průřezových tématech dojde k jejich aktualizaci tak, aby odpovídala potřebám společnosti i světovým trendům. 9
  - Jako podpora pro práci s průřezovými tématy vznikne opora v podobě ukázek práce s nimi ve výuce, doplněných o příklady úloh. 10

# Hodnocení výsledků

## 6.6

Strategie 2030+ (MŠMT, 2020, s. 92) uvádí, že: „v RVP ZV budou ukotveny zásady a pravidla pro používání formativního hodnocení jako efektivní a konstruktivní nástroj zpětné vazby podporující vzdělávací pokrok každého žáka a rozvoj klíčových kompetencí.“ Po diskuzích s odborníky i získání výsledků interních šetření (MŠMT, v tisku) jsme se rozhodli pro podporu přístupu, který podávání formativní zpětné vazby umožňuje a podporuje, a to např. správnou formulací očekávaných výstupů, tvorbou podpůrných učebních materiálů, ukázkových hodin a modelových ŠVP, které formativní hodnocení budou podporovat. Formativní hodnocení by mělo podpořit i pojetí uzlových bodů, u kterých by mělo docházet k autoevaluaci školy, přičemž škola může využít prvky podporující formativní přístup, např. žákovská portfolia (viz např. Žlábková & Rokos, 2013). Formativní hodnocení nebude ukotveno v závazné části RVP ZV, bude však součástí všech složek metodické podpory.

Za účelem další podpory formativní zpětné vazby by mělo dojít k úpravě vyhlášky č. 3/2015 Sb., např. úpravou vysvědčení a vložení kritériálního hodnocení, a vyhlášky č. 48/2005 Sb. uvedením popisu hodnocení na vysvědčení.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11

# Propojování formálního a neformálního vzdělávání

## 6.7

Propojení formální a neformální oblasti vzdělávání není nijak systematicky ukotveno. V rámci naplňování Strategie 2030+ (MŠMT, 2020) byla pod vedením MŠMT sestavena skupina odborníků zabývajících se touto problematikou. V rámci práce na RVP ZV by měl být kladen důraz zejména na „provazování činností a vzdělávacích aktivit, které se uskutečňují v rámci formálního vzdělávání v základní škole a zájmového vzdělávání uskutečňovaného ve školních družinách a školních klubech“ (MŠMT, 2020). Konkrétní kroky vedoucí k propojování formálního a neformálního (popř. zájmového) vzdělávání budou při tvorbě RVP ZV učiněny na základě výsledků práce odborníků na toto téma. Kromě zařazení do RVP ZV se pracovní skupina věnuje i dalším bariérám, které bude třeba systematicky řešit, jako je činnost pedagoga při vzdělávání mimo školu (výkon pedagogické činnosti / dozor), zákonné ošetření spolupráce subjektů formálního a neformálního vzdělávání a způsob práce s výsledky žáků z neformálního vzdělávání ve vzdělávání formálním.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9



# 7

## Principy rámcového učebního plánu

Garant pracovní skupiny  
**Michal Černý**

7.1	Popis současného stavu	66
7.2	Hlavní problémy současného nastavení	68
7.3	Principy inovovaného rámcového učebního plánu	70
7.4	Očekávané změny ve výuce po revizi	72
7.5	Specifikace zadání pro NPI ČR	73



# Popis současného stavu

## 7.1

Rámcový učební plán (dále RUP) je pro jednotlivé školy podkladem pro sestavení učebního plánu jako součásti školního vzdělávacího programu. V rámci dvouúrovňového kurikula jsou obecnější zásady rámcového učebního plánu konkretizovány v učebních plánech škol.

Rámcový učební plán závazně stanovuje např. celkovou povinnou časovou dotaci pro 1. a 2. stupeň základního vzdělávání, začlenění vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů, minimální týdenní hodinovou dotaci pro jednotlivé vzdělávací oblasti na daném stupni základního vzdělávání, rozsah a způsob využití disponibilní časové dotace nebo povinnost zařadit a realizovat se všemi žáky na daném stupni průřezová témata.

Ředitelé jednotlivých škol a jejich týmy na základě těchto pravidel vytvářejí učební plány škol, v nichž jsou uvedeny konkrétní týdenní počty vyučovacích hodin konkrétních vyučovacích předmětů v jednotlivých ročnících základního vzdělávání.

Důležitou roli hrají poznámky k učebnímu plánu, v nichž jsou stanoveny minimální a maximální týdenní počty hodin pro jednotlivé ročníky a další závazná pravidla pro jednotlivé vzdělávací oblasti, obory a vyučovací předměty.

Disponibilní časová dotace je v současnosti vymezena pro 1. stupeň základního vzdělávání v rozsahu 16 hodin a pro 2. stupeň základního vzdělávání v rozsahu 18 hodin. Rozsah využití disponibilní časové dotace je poměrně široký. Škola může využít disponibilní časovou dotaci k posílení časové dotace jednotlivých vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů nad rámec vymezené minimální časové dotace, k nabídce a realizaci volitelných vzdělávacích obsahů, které musejí vycházet z cílů základního vzdělávání a rozvíjet klíčové kompetence žáků, v případě žáků s příznými podpůrnými opatřeními je možné využít disponibilní časovou dotaci v ŠVP k zařazení předmětů speciálně pedagogické péče.

## 7.1.1 Vývoj rámcového učebního plánu od roku 2004

Ačkoli princip RUP zůstává od počátku stejný, prošel od zavedení RVP ZV v roce 2004 několika dílčími změnami:

- V roce 2007 byla snížena minimální povinná časová dotace většiny vzdělávacích oblastí a navýšen počet disponibilních hodin, byly zrušeny některé povinnosti škol týkající se konkrétních vzdělávacích oborů (přesunuto na úroveň oblastí), byla vypuštěna povinnost nabízet od 7. ročníku volitelný předmět atd. (Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).
- V roce 2010 byly doplněny další doplňující vzdělávací obory. Další cizí jazyk byl od školního roku 2011/2012 zařazen jako volitelný, škola měla povinnost ho žákům nabídnout nejpozději od 8. ročníku v celkovém rozsahu minimálně 6 hodin, ale žák si mohl zvolit i jiný vzdělávací obsah.
- V roce 2013 byl vzdělávací obor Další cizí jazyk změněn z volitelného na povinný a začleněn do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tím se na 2. stupni snížil počet disponibilních hodin (Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013).
- V roce 2021 byla v rámci revize RVP ZV v oblasti ICT, tzv. „malé revize“, rozšířena minimální povinná časová dotace vzdělávací oblasti Informatika, která nahradila dosavadní vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie. V té souvislosti byla o jednu vyučovací hodinu snížena minimální povinná týdenní časová dotace vzdělávacím oblastem Člověk a jeho svět, Člověk a příroda, Člověk a společnost a Umění a kultura (Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021).

# Hlavní problémy současného nastavení

## 7.2

Z workshopů a setkání v rámci procesu revize RVP vyplývá, že část pedagogů, jejich oborových asociací a dalších sdružení nepřijala změny učebního plánu v roce 2021 (viz Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021).

Ačkoliv v době příprav Hlavních směrů revize RVP ZV nebyly k dispozici konkrétní podklady, z diskusí s řediteli škol vyplývá, že nevyžívají všechny možnosti, které jim RUP nabízí, protože jim z textu nejsou zřejmé. To se týká třeba odlišné organizace výuky než na „tradiční“ první a druhý stupeň nebo propojování vzdělávacích obsahů napříč oblastmi.

Z podkladů poskytnutých ČŠI k revizi RVP získaných ze systému InspiS vyplývá, že většina škol využívá významnou část disponibilní časové dotace k navýšení minimální časové dotace vzdělávacích oborů, a nikoli k profilaci školy např. formou volitelných předmětů. Šetření nicméně ukázalo, že různé školy navyšují časové dotace různým vzdělávacím oborům různě, což lze také považovat za jistou formu profilace školy.

Rozporně je vnímána povinnost výuky vzdělávacího oboru Další cizí jazyk (dále DCJ). Podněty z workshopů i webu revize od učitelů, ředitelů, ale i oborových organizací fungujících v této oblasti směřují k návratu DCJ jako volitelného předmětu. Mezi důvody, které uvádějí, patří jednak zkušenosti s výukou druhého cizího jazyka u žáků majících problém i se zvládnutím jednoho cizího jazyka, jednak nedostatek pedagogů schopných zvládat výuku DCJ kvalitně. Tento návrh má v řadách odborníků i své odpůrce. Ti poukazují na Doporučení Rady EU (cit) a zavedení povinného Dalšího cizího jazyka v roce 2013 za krok ve shodě s tímto doporučením. Jeho zrušení považují za významný krok zpět. Také od nich obdržel expertní panel několik podnětů.

Přístup k výuce Dalšího cizího jazyka (cizích jazyků) se v zemích EU liší. Kromě zemí, kde je výuka Dalšího cizího jazyka povinná na úrovni základního vzdělávání, jsou také země (např. Slovensko nebo Bulharsko), kde je povinná až od 15 let věku. Ve třech státech (Irsko, Maďarsko, Německo) je Další cizí jazyk pouze volitelný a ve čtyřech státech (francouzsky mluvící část Belgie, Španělsko, Švédsko, Chorvatsko) je Další cizí jazyk pro žáky volitelný, ale škola ho musí žákům povinně nabídnout.

Obecně se v průběhu let počet států s povinnou výukou Dalšího cizího jazyka v Evropě zvyšuje, jsou však i státy (např. Slovensko), které od povinnosti výuky Dalšího cizího jazyka v základním vzdělávání ustoupily a posunuly její zahájení až na úroveň vzdělávání středního.

V několika státech EU se **některé skupiny** žáků učí povinně tři až čtyři cizí jazyky (Eurydice, 2017).

Ve většině států, ČR nevyjímaje, není povinně určen konkrétní další cizí jazyk. Zde platí jediné pravidlo, a to, že žákům, kteří si nezvolili anglický jazyk jako Cizí jazyk, musí škola jako Další cizí jazyk nabídnout právě jazyk anglický.

V ČR fakticky neexistuje návaznost vzdělávacího oboru Další cizí jazyk na vyšší stupeň vzdělávání. To, že volba konkrétního jazyka je zcela v kompetenci školy, vede ke zřejmému důsledku, že mnozí žáci na střední škole nepokračují ve studiu toho dalšího cizího jazyka, který studovali na škole základní. Část žáků pak ve studiu tohoto vzdělávacího oboru nepokračuje vůbec, neboť ve středním vzdělávání je Další cizí jazyk povinný pouze pro gymnázia a některé další obory středního vzdělání s maturitou (viz např. MŠMT, 2007). Pro většinu oborů středního vzdělání včetně ostatních oborů s maturitou povinnost výuky dalšího cizího jazyka neplatí.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9

# Principy inovovaného rámcového učebního plánu

## 7.3

Inovovaný učební plán bude vytvořen na obdobném principu jako učební plán stávající, tedy stanoví minimální povinnou časovou dotaci pro jednotlivé vzdělávací oblasti. Počet vzdělávacích oblastí zůstane zachován, případné nové vzdělávací obsahy do nich budou zahrnuty (viz kapitola Struktura RVP).

Celková povinná týdenní časová dotace pro 1. a 2. stupeň (dohromady 240 vyučovacích hodin) zůstane zachována. Beze změny oproti současnému stavu zůstanou i maximální počty vyučovacích hodin v jednotlivých ročnících.

Minimální týdenní hodinové dotace jednotlivých vzdělávacích oblastí budou stanoveny na základě vymezení jádrového a rozvíjejícího vzdělávacího obsahu v průběhu tvorby RVP ZV. Bude-li jádrový vzdělávací obsah redukován oproti současnému vzdělávacímu obsahu RVP, nemusí to automaticky znamenat snížení minimálního povinného počtu hodin, neboť předpokládáme větší míru využívání časově náročnějších metod a forem výuky, směřujících k osvojení klíčových kompetencí žáky.

I nadále bude možné propojovat vzdělávací obsahy jednotlivých vzdělávacích oborů a oblastí do integrovaných předmětů. Tato možnost bude v textu RVP ZV jasně a srozumitelně deklarována.

V rámci modelových školních vzdělávacích programů budou připraveny také modelové učební plány jako inspirace a vodítko pro školy při vytváření vlastních učebních plánů.

### 7.3.1 Návrh změny výuky Dalšího cizího jazyka

Expertní panel navrhuje zachovat povinnost škol nabízet žákům Další cizí jazyk, ovšem za podmínky, že tento vzdělávací obor bude pro žáky volitelný<sup>11</sup> (tedy budou si místo něj moci zvolit i jiný vzdělávací obsah).

Jsmo pro zachování povinnosti nabízet jako Další cizí jazyk angličtinu v případě, že v dané škole se jako první Cizí jazyk vyučuje jazyk jiný.

<sup>11/</sup> V případě, že dojde ke změně DCJ na pro žáky volitelný, budeme navrhopvat změnu § 5 odst. 1 vyhlášky o základním vzdělávání, aby ve skupině pro výuku DCJ mohlo být méně než 7 žáků.

Vzhledem k tomu, že už v současné době lze vzdělávací obsah tohoto oboru u žáků od 3. stupně podpůrných opatření podle § 16 školského zákona v rámci individuálního vzdělávacího plánu nahradit jiným vzdělávacím obsahem (MŠMT, 2021), je ke zvážení, zda toto neumožnit celým třídám a školám zřízeným podle § 16 odst. 9 školského zákona pro žáky s mentálním postižením nebo závažnými vývojovými poruchami učení.

## 7.3.2 Návrh využití disponibilní časové dotace

Strategie 2030+ uvádí, že: „Bude upraven poměr povinné a disponibilní časové dotace ve prospěch disponibilních hodin. Povinná časová dotace bude určena primárně pro jádrové obsahy a výstupy. Naopak větší počet disponibilních hodin umožní modularitu, větší individualizaci vzdělávací cesty žáka přizpůsobené jeho zájmům a nadání v rámci rozvíjejících oblastí.“ Z toho vyplývá, že počet hodin disponibilní časové dotace bude oproti současnému stavu navýšen na úkor minimálních časových dotací vzdělávacích oblastí.

Předpokládá se výraznější využití disponibilní časové dotace k individualizaci výuky, např. prostřednictvím volitelných předmětů, přičemž je však třeba důrazně dbát na zachování prostupnosti systému základního vzdělávání a vyvarovat se předčasného uzavírání vzdělávacích cest.

V zájmu zachování svobody škol nebude způsob využití disponibilní časové dotace upravován. Nadále ji tedy bude možné využít i k případnému navýšení týdenního počtu hodin vzdělávacím oblastem, podpoře projektové a integrované výuky nebo zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, ale také k systematické práci s kolektivem třídy či školy.

## 7.3.3 Průřezová témata

Průřezová témata (odkaz na kapitolu Průřezová témata) bude možné zařadit do ŠVP jako součást realizovaných vzdělávacích obsahů; způsob realizace průřezových témat a stanovení časové dotace v jednotlivých ročnících zůstane jako dosud v kompetenci školy.

# Očekávané změny ve výuce po revizi

## 7.4

- Větší počet disponibilních hodin spolu se všestrannou podporou školám při tvorbě a implementaci ŠVP povede k výraznější individualizaci výuky, kdy každý žák bude mít možnost se rozvíjet v oblastech svých zájmů a svého nadání, a naopak žák s SVP může být více podpořen. 1 2 3
- Dostatečná časová dotace ve vztahu ke vzdělávacímu obsahu umožní žákům komplexní a trvalé osvojení jádrového, případně rozvíjecího vzdělávacího obsahu se zaměřením na jeho pochopení, zvnitřnění a potenciální využití v praktickém životě i jako základu pro další stupně vzdělání. 4 5 6
- Školy budou více využívat možnosti propojování vzdělávacího obsahu napříč vzdělávacími obory a oblastmi. Ve větší míře bude využívána integrovaná výuka, tandemová výuka, projekty... 7 8



# Specifikace zadání pro NPI ČR

## 7.5

- Zachovat celkový týdenní počet vyučovacích hodin (240). 1
- Zachovat maximální počty vyučovacích hodin v jednotlivých ročnících stejně jako v současnosti (viz MŠMT, 2021). 2
- Zachovat současný počet vzdělávacích oblastí. 3
- V odůvodněných případech na základě proměny vzdělávacího obsahu případně navrhnout a po veřejné diskusi upravit (doplnit) názvy některých vzdělávacích oblastí. 4 5
- Stanovit minimální týdenní časovou dotaci pro jednotlivé vzdělávací oblasti na základě vymezení jádrového vzdělávacího obsahu, předpokladu dosažení očekávaných výstupů vzdělání a osvojení klíčových kompetencí všemi žáky, a to tak, aby byl zároveň celkově navýšen počet hodin disponibilní časové dotace. 6 7 8
- Zachovat alespoň současnou míru svobody a variability z pohledu škol. 9
- Podrobná pravidla pro jednotlivé vzdělávací oblasti a obory srozumitelně a jednoznačně popsat v poznámkách k učebnímu plánu. 10 11

# 8

## Implementace RVP ZV

8.1 Školní vzdělávací program

76



Kapitola přináší pouze stručný přehled vybraných bodů implementace. Expertní panel se při své práci soustředil převážně na ŠVP a práci s ním. Úspěšná implementace je pro dosažení změny klíčová. Jako nezbytnou vnímáme podporu škol ze strany státu při kurikulární práci, a to nejen poskytnutím modelových částí ŠVP, ale i při jeho evaluaci a způsobu práce s ním. Esenciální je taktéž vznik učebních úloh a materiálů, které by modelový ŠVP měly doplňovat. Tyto by měly navádět převážně ke strategiím rozvoje klíčových kompetencí.

Vzhledem k vlivu učebnic na rozsah a strukturu vzdělávacího obsahu (viz např. Chiapetta & Fillman, 2017; Törnroos, 2005; Vojtíš & Rusek, 2021) bude třeba zaměřit se i na vytvářené učební materiály a učebnice. Změna RVP by měla být spojena s inovací učebnic tak, aby podporovaly inovaci vzdělávacího obsahu i hodnocení dosahovaných výsledků v souladu s cíli RVP ZV. To je třeba brát v potaz i v případě udělování schvalovacích doložek.

Komplexní projekt, který bude tyto a další aspekty řešit, bude v gesci NPI ČR. Hlavní pilíře projektu budou následující:

1. Podpora kurikulární práce učitelů;
2. Podpora učitelů při zavádění/pokračování v inovativním způsobu výuky;
3. Podpora tvorby učebních materiálů.

Vzhledem k důležitosti tohoto tématu je třeba na základě vydaných a schválených Hlavních směrů revize RVP ZV a dále v průběhu tvorby RVP ZV věnovat nastavení podpory implementace maximálně možné úsilí, a to i v komunikaci s praxí tak, aby byla podpora efektivní a smysluplná. Je nutné, aby byla připravena k realizaci již při vydání revidovaného RVP ZV – tedy v září 2023.

# Školní vzdělávací program

Garant pracovní skupiny  
Tomáš Pavlas

# 8.1

## 8.1.1 Popis současného stavu

Obsahové vymezení školního vzdělávacího programu je uvedeno v RVP ZV v kapitole 11 Zásady pro zpracování, vyhodnocování a úpravy školního vzdělávacího programu v části 11.1. Obsah ŠVP je možné rozdělit na část věnovanou vzdělávacímu obsahu a část věnovanou dalším souvisejícím údajům.

Do části věnované vzdělávacímu obsahu je podle platného RVP ZV (MŠMT, 2021) možné zařadit:

1. Oddíly v charakteristice školního vzdělávacího programu věnované:
  - výchovným a vzdělávacím strategiím (jedná se o společné postupy na úrovni školy, uplatňované ve výuce i mimo výuku)
  - začlenění průřezových témat (jedná se o výčet všech průřezových témat a jejich tematických okruhů; uvedení, v jakém ročníku, vyučovacím předmětu a jakou formou jsou tematické okruhy průřezových témat realizovány)
2. Učební plán obsahující:
  - tabulaci 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)
3. Učební osnovy jednotlivých vyučovacích předmětů, které obsahují:
  - název vyučovacích předmětů
  - charakteristiku vyučovacích předmětů (obsahové, časové a organizační vymezení vyučovacích předmětů a výchovné a vzdělávací strategie na úrovni vyučovacích předmětů)
  - vzdělávací obsah vyučovacích předmětů (distribuce a rozpracování očekávaných výstupů z RVP ZV do ročníků; rozpracování učiva z RVP ZV ve vazbě na očekávané výstupy; výběr učiva (i rozšiřujícího učiva) a jeho zařazení; průřezová témata – výběr tematických okruhů s konkretizací námětů a činností v ročnících; případně mezipředmětové souvislosti, další poznámky upřesňující realizaci vzdělávacího obsahu)

## 8.1.2 Hlavní problémy současného nastavení

### Struktura ŠVP

Do části věnované dalším souvisejícím údajům je možné zařadit zbývající části:

1. Identifikační údaje, které obsahují: název ŠVP; údaje o škole; informace o zřizovateli; platnost dokumentu a případně další údaje.
2. Charakteristiku školy, která obsahuje: úplnost a velikost školy, charakteristiku pedagogického sboru, dlouhodobé projekty, případně další údaje.
3. Zbývající oddíly v charakteristice školního vzdělávacího programu: zaměření školy, zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zabezpečení výuky žáků mimořádně nadaných.
4. Hodnocení výsledků vzdělávání žáků obsahující pravidla pro hodnocení žáků, způsoby hodnocení a kritéria hodnocení.

Současná struktura ŠVP byla sice výsledkem spolupráce tvůrců RVP ZV a pilotních škol, přesto se ukazuje, že jsou jednotlivé části pouze formálně zpracované (Janík, 2013). S tím souvisí i to, že se některé části do určité míry překrývají s dalšími povinnými či užívanými dokumenty. Např. část věnovaná souvisejícím údajům se částečně překrývá s pravidly pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků, která jsou součástí školního řádu, strategickými dokumenty, které formulují vizi a strategii školy, nebo výročními zprávami školy, které často uvádějí charakteristiku školy, případně plány vlastního hodnocení.

Část věnovaná vzdělávacímu obsahu je podle zjištění ČŠI (2012) z prvních pěti let povinné výuky podle RVP ZV mnohem problematičtější a dokládá především formální charakter některých kapitol v této části (např. začlenění průřezových témat, výchovné a vzdělávací strategie, ale i samotné učební osnovy).

Z výše uvedeného, i z workshopu realizovaného v rámci zpracovávání Hlavních směrů revize RVP ZV (30. 11. 2021, PDF OU Ostrava), vyplývá vysoký podíl formálního přístupu k tvorbě i úpravám ŠVP.

## Modelové ŠVP

Při zavádění RVP ZV do škol nebyly vytvořeny žádné modelové ŠVP. Školy proto byly nuceny zpracovávat ŠVP samy. To nabízelo výhody ve formě nutnosti přehodnocení dosavadního přístupu, možnosti změny, tlak na komunikaci uvnitř školy nebo alespoň mezi učiteli v rámci vzdělávacích oblastí. Zároveň se ale jednalo o úkol náročný na čas i personální kapacity. Nejvíce si učitelé stěžovali na nedostatek času a finančních prostředků (ČŠI, 2012).

„Modelové“ ŠVP pravděpodobně existovaly, nicméně ne jako oficiální dokumenty poskytované státem, nýbrž ŠVP, které vytvořili pedagogové nebo pilotní školy a další školy je využily nebo se jimi inspirovaly (viz např. Kratochvilová, 2007).

Z výstupů workshopů vyplývá, že mezi veřejností není jasno v tom, zda by modelový nebo modelové ŠVP měl/y vznikat. Proti vzniku hovoří např. to, že pokud škola ŠVP pouze převezme bez úprav, nezvnitřní si jeho principy, a ŠVP tak zůstane formálním dokumentem. Dalším bodem kritiky je fakt, že při takovém postupu se prakticky vracíme ke státem předepsanému kurikulu. Kladně se naopak vyjádřili pedagogové, kteří modelový ŠVP využijí a zbylý čas mohou věnovat zkvalitnění výuky (30. 11. 2021, PdF OU Ostrava).

Dalším důvodem pro vytvoření modelového ŠVP je přílišná obecnost formulovaného vzdělávacího obsahu v RVP ZV. V uplynulých letech z důvodu pomoci školám vznikly Standardy ZV, které zpřesňovaly formulace očekávaných výstupů z RVP ZV a doplňovaly je indikátorovými úlohami (NÚV, 2015). Daný dokument byl posléze ještě doplněn tzv. Metodickými komentáři a úlohami ke Standardům pro ZV obsahujícími trojice úrovnostně rozdělených úloh minimálně ke každé vzdělávací oblasti jednotlivých vzdělávacích oborů (NÚV, 2016). Jejich pozdní vydání oproti textu RVP ZV ovšem vedlo k tomu, že jejich využití bylo podle informací z praxe spíše zřídka.

## 8.1.3 Navrhované úpravy a jejich zdůvodnění

### Co má být zachováno

Expertní panel doporučuje akcentovat ve struktuře ŠVP ty části, které bezprostředně pomáhají porozumění vzdělávacímu obsahu a podporují jeho výuku. Zjednodušeně se jedná o části poskytující informace:

- jak pedagogové ve škole se vzdělávacím obsahem a samotným ŠVP pracují,
- co v daných částech využívají,
- jakým způsobem se ŠVP promítá do výuky (ať už v rovině plánování, nebo hodnocení),
- části obsahující strukturaci vzdělávacího obsahu do ročníků, případně do jiných časových celků.

Učební osnovy by měly v případě časových celků jiných než školní rok být v rozsahu umožňujícím ověření dosažených výsledků vzdělávání u každého žáka, tj. doplněné o způsob hodnocení dosažených výsledků v daném ročníku. Učební osnovy by měly podporovat rozvoj, příp. hodnocení klíčových kompetencí a gramotností. V ŠVP by i nadále měla být v učebních osnovách znázorněna propojení jak nadoborových obsahů a cílů (klíčové kompetence, gramotnosti a průřezová témata), tak i obsahu vzdělávacího oboru nebo více vzdělávacích oborů v případě integrace.

Výchovné a vzdělávací strategie by i nadále měly být uváděny v učebních osnovách tak, aby byly souhrnem využívaných strategií pedagogů daného vyučovacího předmětu. Vhodné výchovné a vzdělávací strategie budou součástí modelových částí školního vzdělávacího programu.

Specifika hodnocení v daném vyučovacím předmětu by měla být i nadále umožněna a podporována vhodnými příklady, ať již budou formálně umístěny v učebních osnovách, nebo budou součástí pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve školním řádu.

## Navrhované úpravy

V případě kapitoly zčásti věnované dalším souvisejícím údajům by měla být školám dána možnost uvádět příslušné informace buď v ŠVP, nebo v ŠVP odkazovat na dostupné dokumenty, ve kterých jsou informace uvedeny minimálně v požadovaném rozsahu.

V části ŠVP věnované plánu vlastního hodnocení nebo v samostatném plánu vlastního hodnocení v oddílu věnovaném vyhodnocování ŠVP budou uvedeny plánované způsoby ověřování v uzlových bodech především ve vztahu k rozvoji klíčových kompetencí a gramotností, ale i vzhledem ke vzdělávacímu obsahu ve vzdělávacích oborech.

Klíčovým doporučením pracovní skupiny je podpora větší flexibility učebních osnov, tak, aby byly administrativně snazší úpravy v této oblasti. Tím by byla umožněna větší flexibilita odpovídající výukové realitě škol. Jedním z možných řešení je podpora tematických plánů ve spojení s učebními osnovami. Učební osnovy podle RVP ZV (MŠMT, 2021) mají v části učebních osnov jako jeden z bodů: „distribuce a rozpracování očekávaných výstupů z RVP ZV do ročníků, případně do delších časových úseků“. Jedním z možných řešení a zajištění větší flexibility je to, aby školy v ŠVP měly učivo rozdělené pouze do období<sup>12</sup>, nikoliv do ročníků. V tematických plánech by došlo ke specifikaci naplňování vzdělávacího obsahu v ročnících. Podmínkou by bylo, že školy musí naplnit vzdělávací obsah za dané období.

<sup>12/</sup> Obdobím je myšlen 1. stupeň a 2. stupeň, případně jiná časová období, která škola v ŠVP využívá, např. trojročí.

### Modelové ŠVP

Expertní panel se shodl na nutnosti podporovat kurikulární práci pedagogů při vytváření učebních osnov alespoň v minimálním režimu výběru ze zvolených variant učebních osnov daného oboru a dalších částí ŠVP. Modelový ŠVP by neměl umožňovat automatické přenesení celého obsahu ŠVP (jak vyplývalo z názorů veřejnosti na workshopech), jeho použití by spočívalo ve výběru a zhodnocení jednotlivých variant. Mělo by jít o možnost promyšleně skládat svůj ŠVP z nabízených částí, resp. jejich následnou úpravu (doplněním, přesuny mezi ročníky apod.). Tyto činnosti by měly probíhat v přívětivém digitálním prostředí tak, aby došlo k co největšímu usnadnění práce škol. Zpracované modelové části ŠVP by vydáním spolu s upraveným vzdělávacím obsahem zároveň umožňovaly lepší pochopení požadavků RVP ZV učitelskou i širší veřejností. Prostřednictvím modelových pasáží budou konkretizovány strategie dosahování cílů vzdělávání deklarovaných v RVP ZV.

### Varianty modelových ŠVP

Zpracováno by mělo být více variant modelových učebních osnov i dalších částí ŠVP. Ty by měly zahrnovat přístupy podporující integraci obsahu vzdělávacích oborů i inovativní pojetí výuky až na úroveň ukázkových výukových celků nebo učebních úloh.

Varianty modelového ŠVP v interaktivní podobě by v jednotlivých kapitolách měly obsahovat nejen nabídku možného obsahu dané části ŠVP (např. výchovných a vzdělávacích strategií, specifických přístupů k hodnocení), ale i další kontextové informace, např. komentář zdůvodňující funkci dané kapitoly při využívání ŠVP, optimálně s odkazem na příklady inspirativní praxe.

Nepostradatelnou částí modelového ŠVP by měly být i doporučení a nástroje pro vyhodnocení naplňování a dosahování cílů uvedených v ŠVP, včetně příkladu využití uzlových bodů (viz kapitola Uzlové body).

### Způsob práce s modelovým ŠVP

Modelové části ŠVP by měly být k dispozici v digitálním prostředí. V něm by měly být k dispozici hypertextové odkazy (nebo jiný způsob propojení) na podpůrné materiály (úlohy atd.). Prostor využívaný pro modelové ŠVP sníží nadbytečnou administrativní zátěž.



## 8.1.4 Očekávané změny ve výuce po revizi

### Struktura ŠVP

- Minimalizací částí, které mají na většině škol formální charakter, dojde ke snížení rozsahu textu ŠVP a tím administrativní zátěže škol.
- Ponecháním a zdůrazněním částí vztahujících se k výuce a vzdělávacím výsledkům v podobě užitečné pro pedagogy bude zvýšen podíl škol a pedagogů, kteří s ŠVP budou reálně pracovat.
- Podporou flexibility učebních osnov, možnostmi je postupně upravovat, bude zvýšen podíl škol, pro které bude ŠVP „živým“ dokumentem.

### Modelové ŠVP

- Vytvořením modelových částí ŠVP již během tvorby RVP bude zajištěn výkladový kontext obecnějšími formulacemi v RVP.
- Zpracované části modelových ŠVP pomohou školám při zavádění inovativních přístupů ke vzdělávacímu obsahu např. vhodnou integrací oborů nebo využitím inovativních výukových metod.
- Možnost přebírat jednotlivé části modelových ŠVP usnadní školám a pedagogům kurikulární práci.

## 8.1.5 Zadání pro NPI ČR

### Podpora škol

- Vyhodnotit strukturu ŠVP a akcentovat části, které školy využívají, minimalizovat formalismy.
- Vytvořit modelové části ŠVP, které lze v jednoduchém digitálním nástroji kombinovat a využít je k tvorbě vlastního ŠVP.
- Výše uvedené modelové části ŠVP by měly být k dispozici v různých variantách zpracování, aby je mohlo využít co nejvíce typů škol.

Samotná podpora ve formě připravených částí dokumentu musí být doplněna metodiky a facilitátory přímo ve školách, zároveň dalšími podpůrnými prostředky, jako jsou webináře a tutoriály. Cílem by mělo být porozumění učitelů nejen změnám, které přišly, ale i významu tohoto dokumentu a jeho využívání pro usnadnění a sjednocení práce v jejich škole.

# 9

## Další postup práce na revizi RVP ZV



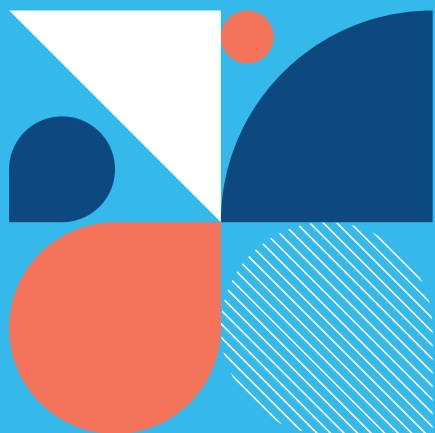
Konkrétní kroky jsou popsány v podkapitolách „Specifikace zadání pro NPI ČR“. Zde jsou stručně shrnuty hlavní zásady práce na revizi RVP ZV, které jsou podle expertního panelu nezbytné:

- Zachovat nastolenou otevřenou komunikaci s veřejností
  - Sdílení dílčích výstupů
  - Pravidelná komunikace
- Utvořit oborové pracovní skupiny podle jasně zadaných kritérií v souladu se specifikacemi jednotlivých kapitol tohoto dokumentu
- Další postup práce:
  - Sestavení pracovních skupin
  - Rešerše a identifikace stavu současných oborů, návrh rozdělení na jádrové a rozvíjecí obsahy předložen veřejnosti k připomínkování
  - Vymezení jádrových a rozvíjecích vzdělávacích obsahů a přiřazení počtu minimální časové dotace
  - Zpracovávání RVP ZV, koordinace mezi jednotlivými skupinami
  - První verze revidovaného RVP ZV spolu s ukázkou návrhu elektronického systému pro RVP ZV k veřejným připomínkám (leden 2023)
  - Představení revidovaného RVP ZV veřejnosti (září 2023)
  - Nastavení podpory školám, tvorba učebních i ověřovacích úloh, tvorba modelových ŠVP (společně s RVP ZV, nejpozději září 2024)
  - První školy mohou začít učit podle revidovaného RVP ZV (září 2024)

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19

# 10

## Používané pojmy



Se všemi pojmy je pracováno v duchu aktuálně platného RVP ZV, s nově zaváděnými pojmy je pracováno podle Slovníku Strategie 2030+ (MŠMT, 2020, s. 10). Nově zaváděné pojmy jsou vysvětleny v jednotlivých kapitolách.

### Důležití aktéři revize RVP ZV

- **Učitel\*** – pojem zahrnuje všechny pedagogické pracovníky podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
- **Žák\*** – pojem zahrnuje (v kontextu revize RVP ZV) žáky základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, kterých se RVP ZV týká, pokud není výslovně uvedeno jinak.
- **Rodič** – pojem zahrnuje všechny zákonné zástupce žáka.
- **Škola** – pojem zahrnuje dle kontextu i školská zařízení, v kontextu revize RVP ZV se týká především základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

\*Pod pojmem žák (případně žáci) se v celém textu rozumějí i žákyně. Stejně tak u pojmů učitel či ředitel (případně učitelé, ředitelé) se v celém textu rozumějí i učitelky a ředitelky.

### Česká školní inspekce (ČŠI)

Česká školní inspekce je úřadem pro hodnocení kvality a efektivitu počátečního vzdělávání zahrnujícího mateřské školy, základní školy, základní umělecké školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy a všechna školská zařízení.

### Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR)

Národní pedagogický institut České republiky je školským vzdělávacím, metodickým, kurikulárním, výzkumným, odborným a poradenským zařízením pro řešení otázek předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání. Cílem je zajištění systematického přenosu vzdělávacích inovací z centrální koncepční úrovně do školské praxe v regionech. Vytváří rámcové vzdělávací programy pro předškolní, základní, základní umělecké a střední vzdělávání a zajišťuje metodickou podporu školám a učitelům.

# 11

## Rizika



Níže popisujeme rizika, která mohou ovlivnit samotnou práci na revizi RVP ZV i jeho přijetí školami. Rizika sepisujeme za účelem jejich eliminace v průběhu procesu revize. Jedná se o identifikaci hlavních rizik, nikoliv kompletní výčet.

### Personální

- Pracovní skupiny nebudou komunikovat, bude chybět jednotící vize.
- Pracovníci NPI ČR, kteří budou garantovat revizi jednotlivých vzdělávacích oblastí, nebudou mít dostatečnou kapacitu: oborovou, didaktickou nebo v oblasti projektového řízení; nebudou mít v odborné obci autoritu potřebnou k prosazení změn, budou příliš svázáni s dosavadním pojetím oborů.

### Finanční

- Revize a její implementace budou podfinancovány, např. v důsledku nutnosti úspor kvůli vysokému deficitu státního rozpočtu v příštích letech.

### Časový tlak

- Týmy pověřené revizí jednotlivých vzdělávacích oblastí budou v časovém tlaku mít tendenci recyklovat dosavadní kurikulum nebo udělat pouze kosmetické změny.
- Nebude časový prostor pro ověření revidovaného RVP ZV ani modelového/modelových ŠVP. Zpětná vazba z terénu bude přehlížena.

### Klíčové kompetence a gramotnosti

- Nebude dostatek prakticky použitelných nástrojů pro ověřování, ověřování kompetencí se ukáže jako příliš náročné.

### Obsah

- (Nezbytné) redukce v obsahu neumožní očekávaný kompetenční rozvoj.
- U žáků z málo podnětného prostředí bude deficit znalostí překážkou dosažení funkční úrovně gramotností a kompetencí, jednostranná orientace na kompetence by dále posilovala nerovnosti ve vzdělávání.
- Do obsahu předmětů se vzhledem ke snaze o redukci „nadbytečného“ učiva nepodaří zapracovat nové.
- Prosazování určitého tématu, politicky či zájmově motivovaného, bez jasných podkladů.

### Podpora kurikulární práce škol

- Kontrola ČŠI se omezí na formální změny v ŠVP, nikoliv na procesy a výsledky učení.
- Změny v RVP ZV se nepromítnou do jednotných přijímacích zkoušek.

- Výuku bude nadále určovat především podoba učebnic. 1
- Nepodaří se včas vytvořit nové učební materiály / učebnice reflektující revidovaný RVP ZV. 2

#### Komunikace s veřejností 3

- Nebude zajištěna dostatečná pozitivní medializace, riziko sklouznutí k senzaci a napadání. Proto je nutné zapojit všechny asociace a skupiny, úspěšné školy do propagace pozitivních cílů RVP ZV. 4 5 6
- Nepřijetí reformy z důvodu špatné komunikace / vysvětlování smyslu. 7
- Komunikace bude nevhodně načasována, např. na konec školního roku. 8
- Skupiny, které nebyly přizvány do pracovních skupin při NPI ČR (nebo které měly pocit, že nebyly vyslyšeny), nepřijmou proces ani výstupy. 9 10

# 12

## Reference



- Češková, T. (2021). (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme? *Studia paedagogica*, 26(3), 7–28. <https://doi.org/10.5817/SP2021-3-1> 1 2
- Činčera, J. (2017). *Environmentální výchova jako průřezové téma: podkladová studie*. NÚV. [http://www.nuv.cz/file/3226\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/3226_1_1/) 3 4
- ČŠI. (2012). *Analýza školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání za období 2007–2011. Tematická zpráva*. ČŠI. [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2012\\_TZ\\_analyza\\_SVP\\_2007\\_2011.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2012_TZ_analyza_SVP_2007_2011.pdf) 5 6 7
- ČŠI. (2017). *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí*. ČŠI. [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018\\_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Analiza\\_kompetence.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Analiza_kompetence.pdf) 8 9
- ČŠI. (2017). Výběrové zjišťování výsledků žáků 5. a 9. ročníků ZŠ ve školním roce 2016/2017. ČŠI. <https://www.csicr.cz/getattachment/17f8e265-b04f-4459-a106-3aecbf735ca0/Vyberove-zjistovani-vysledku-zaku-na-urovni-5-a-9-rocniku-ZS-zaverecna-zprava.pdf> 10 11 12
- ČŠI. (2018). *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV*. ČŠI. [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018\\_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Analiza\\_kompetence.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Analiza_kompetence.pdf) 13 14 15 16
- ČŠI. (2019). *Tematická zpráva – Rozvoj přírodovědné gramotnosti ve školním roce 2018/2019*. ČŠI. [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ\\_prirodovedna-gramotnost-2018-2019.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ_prirodovedna-gramotnost-2018-2019.pdf) 17 18 19
- Delors, J. (1997). Učení je skryté bohatství (formulovala Mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století). *UIV*, 125. 20
- Dvořák, D. (2015). Akademické cíle základního vzdělání v 21. století. In M. Strouhal & S. Štech (Eds.), *Vzdělání a dnešek* (s. 147–163). Karolinum. 21 22
- Dvořák, D., Holec, J., & Dvořáková, M. (2018). *Kurikulum školního vzdělávání: zahraniční reformy v 21. století*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. [https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2019/02/DvorakDom.kn\\_bl\\_TISK\\_.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2019/02/DvorakDom.kn_bl_TISK_.pdf) 23 24
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy. *Pedagogická orientace*, 25(1). <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-1-9> 25 26
- Dvořák, D. (2019). *Podkladová studie k revizi RVP ZV pro 2. Stupeň českého základního vzdělávání*. NÚV. <http://www.nuv.cz/file/4399/> 27 28
- EDUin. (2020). *Audit vzdělávacího systému 2019*. <https://audit.eduin.cz/2019/audit/> 29
- EDUin. (2015). *Audit vzdělávacího systému v ČR: Rizika a příležitosti*. [https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2015/12/Audit\\_vzdelavaci\\_system\\_ANALYZA\\_2015.pdf](https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2015/12/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2015.pdf) 30 31

- Eurydice. (2020a). *Equity in school education in Europe: structures, policies and student performance*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/880217> 1
- Eurydice. (2020b). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2020: overview of major reforms since 2015*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/659558> 2
- Felcmanová, L. (2020). *Wellbeing ve vzdělávání. Jak mu rozumíme a proč se mu věnovat?* SKAV. [https://uspechzaka.cz/wp/wp-content/uploads/2020/12/SKAV\\_Setkani-lidru\\_A4\\_listopad\\_2020\\_4\\_final.pdf](https://uspechzaka.cz/wp/wp-content/uploads/2020/12/SKAV_Setkani-lidru_A4_listopad_2020_4_final.pdf) 3
- Hodge, S. (2007). The origins of competency-based training. *Australian journal of adult learning*, 47(2), 179–209. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.127983600595607> 4
- Holec, J., & Dvořák, D. (2017). Curriculum for Excellence: Kurikulum založené na kompetencích a zkušenosti z jeho implementace. *Pedagogika*, 67(1), 56–77. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.429> 5
- Horsley, M., & Sikorová, Z. (2015). Classroom teaching and learning resources: International comparisons from TIMSS– A preliminary review. *Orbis scholae*, 8(2), 43–60. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.65> 6
- Chiappetta, E. L., & Fillman, D. A. (2007). Analysis of five high school biology textbooks used in the United States for inclusion of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 29(15), 1847–1868. <https://doi.org/10.1080/09500690601159407> 7
- Chvál, M., & Straková, J. (2014). Možnosti měření kompetencí k učení–aplikace finského nástroje v českém prostředí. *Pedagogika*, 64(3), 307–326. [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=10790&edmc=10790](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=10790&edmc=10790) 8
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-5-634> 9
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obory ve škole a jejich enkulturační funkce. *Pedagogická orientace*, 19(2), 5–21. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1220/929> 10
- Janoušková, S., Žák, V., & Rusek, M. (2019). Koncept přírodovědné gramotnosti v České republice: analýza a porovnání. *Studia paedagogica*, 24(3). <https://doi.org/10.5817/SP2019-3-4> 11
- Jiráček, J., Šťastná, L., & Zezulková, M. (2018). *Mediační výchova jako průřezové téma. Podkladová studie – revidovaná verze*. NÚV. [http://www.nuv.cz/file/3222\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/3222_1_1/) 12
- Kasíková, H. (2011). Vzdělávací a výukové strategie pro žáky rozmanitých schopností. In H. Kasíková & J. Straková (Eds.), *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Karolinum. 13
- Kofroňová, O. (2020). *Klíčové kompetence. Podkladová studie k revizi RVP*. NPI ČR. [https://www.nuv.cz/uploads/Podkladova\\_studie\\_Klicove\\_kompetence.docx](https://www.nuv.cz/uploads/Podkladova_studie_Klicove_kompetence.docx) 14
- Kratochvílová, J. (2007). Učitelé škol v nové roli „tvůrců“ školního kurikula. *Orbis scholae*, 1(1), 101–110. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.155> 15

- Lokajíčková, V. (2013). Kompetence k učení a možnosti jejího rozvíjení a hodnocení: Vymezení pojmu a přehled současných přístupů. *Pedagogická orientace*, 23(3), 318–341. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-3-318> 1
- Maršák, J., Pastorová, M., & Topinková, R. (2011). *Pojetí průřezových témat. Belgie, Irsko, Finsko, Skotsko: Srovnávací analýza*. VÚP. [http://www.vuppraha.rvp.cz/wpcontent/uploads/2010/12/prurezova-temata\\_srovnavaci-analyza.pdf](http://www.vuppraha.rvp.cz/wpcontent/uploads/2010/12/prurezova-temata_srovnavaci-analyza.pdf) 2
- MŠMT. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. MŠMT. [https://www.nuv.cz/file/159\\_1\\_1/](https://www.nuv.cz/file/159_1_1/) 3
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT. [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf) 4
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT. <http://www.nuv.cz/file/4983/> 5
- MŠMT (v tisku). *Zhodnocení výzvy Budování kapacit pro rozvoj škol II č. 02\_16\_032 OP VVV\_MŠMT*. MŠMT. <https://opvvv.msmt.cz/vice/evaluace-op-vvv> 6
- NÚV. (2015). *Standardy pro ZV*. <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9832> 7
- NÚV. (2016). *Metodické komentáře*. <https://www.nuv.cz/t/metodicke-komentare> 8
- OECD. (2018). *Learning compass 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/> 9
- OECD. (2019a). *Knowledge for 2030*. <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/knowledge/> 10
- OECD. (2019b). *Core foundations for 2030*. [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core\\_Foundations\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf) 11
- OECD. (2019c). *PISA 2018 results (Vol. I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en> 12
- OECD. (2020). *What Students Learn Matters*. OECD. <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en> 13
- Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007). MŠMT. [https://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_Opatreni\\_2007\\_final.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_Opatreni_2007_final.pdf) 14
- Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2013). MŠMT. <https://www.msmt.cz/file/29394/download/> 15
- Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2021). MŠMT. [https://www.msmt.cz/file/54861\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/54861_1_1/) 16
- Polikoff, M. (2021). *Beyond Standards: The Fragmentation of Education Governance and the Promise of Curriculum Reform*. Harvard Education Press. 17
- Průcha, J. (2016). *Školní vzdělávání ve Finsku*. Univerzita Karlova, Karolinum. 18
- Schoenfeld, A. H. (2004). The math wars. *Educational Policy*, 18(1), 253–286. <https://doi.org/10.1177/0895904803260042>. 19



- Skalická, P., & Miléřová, J. (2017). *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Podkladová studie pro průřezové téma*. NÚV. [http://www.nuv.cz/file/3221\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/3221_1_1/) 1
- SKAV. (2021). Chceme lepší atmosféru ve školách aneb možnosti podpory wellbeingu. SKAV. [https://skav.cz/wp-content/uploads/2021/05/Podpora\\_Wellbeingu\\_v\\_ZS\\_final-1.pdf](https://skav.cz/wp-content/uploads/2021/05/Podpora_Wellbeingu_v_ZS_final-1.pdf) 2
- Straková, J. (2008). *Rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí v české škole*. [Disertační práce, Masarykova Univerzita]. Univerzitní repozitář. [https://is.muni.cz/th/dx6af/Rozvijeni\\_a\\_hodnoceni\\_KK.pdf](https://is.muni.cz/th/dx6af/Rozvijeni_a_hodnoceni_KK.pdf) 3
- Straková, J., Spilková, V., Simonová, J., Friedleandaerová, H., & Hanzák, T. (2018). Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*, 7(1), 79–100. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.27> 4
- Tahirsylaj, A., & Sundberg, D. (2020). The unfinished business of defining competences for 21st century curricula – a systematic research review. *Curriculum Perspectives*, 40(2), 131–145. <https://doi.org/10.1007/s41297-020-00112-6> 5
- Taylor, R., Fadel, C., Kim, H., & Care, E. (2020). *Competencies for the 21st Century*. Center for Curriculum Redesign, and Brookings Institution, Boston, MA. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/10/Competencies-for-the-21st-century-jurisdictional-progress-FINAL-1.pdf> 6
- Törnroos, J. (2005). Mathematics textbooks, opportunity to learn and student achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 31(4), 315–327. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2005.11.005> 7
- Tupý, J. (2018). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2017*. Masarykova univerzita. <https://munispace.muni.cz/book?id=1023> 8
- Tupý, J. (2021). *Analýza RVP ZV. Podkladová studie pro potřeby revize RVP ZV*. NPI ČR. [https://www.npi.cz/images/revize/NPI\\_Analyza\\_RVP\\_ZV\\_2021.pdf](https://www.npi.cz/images/revize/NPI_Analyza_RVP_ZV_2021.pdf) 9
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707> 10
- Urbánek, P. (2018). Učitelství české základní školy. *Orbis scholae*, 12(3), 11–30. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.4> 11
- Václavík, M. (2015). *Implementace průřezových témat do kurikula a výuky*. [Disertační práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <http://hdl.handle.net/20.500.11956/81311> 12
- Valenta, J. (2017). *Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova podkladová studie*. NÚV. [http://www.nuv.cz/file/3249\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/3249_1_1/) 13
- Vávrová, T., & Hesová, A. (2017). *Výchova demokratického občana a Člověk v demokratické společnosti jako průřezová témata*. NÚV. [http://www.nuv.cz/file/3225\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/3225_1_1/) 14
- Vojtíš, K., & Rusek, M. (2020). Vývoj kurikula chemie pro základní vzdělávání v České republice po roce 1989. *Chemické listy*, 114(5), 366–369. <http://www.chemicke-listy.cz/ojs3/index.php/chemicke-listy/article/view/3606/3552> 15

- Vojtíš, K., & Rusek, M. (2021). Preferred chemistry curriculum perspective: Teachers' perception of lower-secondary school textbooks. *Journal of Baltic Science Education*, 20(2), 316. <https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.316> 1
  - VÚP. (2011). *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách.* <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28981&view=3951> 2
  - Vzdělávání PŘEDE-VŠÍM. (2017). *Problémy českého vzdělávání a návrhy jejich řešení.* [https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2017/08/EDUIN\\_TEXT\\_VOLBY\\_2017-1.pdf](https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2017/08/EDUIN_TEXT_VOLBY_2017-1.pdf) 3
  - Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of Research in Education*, 32(1), 1–28. <https://doi.org/10.3102/0091732X07308969> 4
  - Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27. 5
  - Zeman, J. (2022). RVP – Význam pojmu a gramotnost pro dva různé světy. *Řízení školy*, 19(1), 39–40. <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/rvp-vyznam-pojmu-kompetence-a-gramotnost-pro-dva-ruzne-svety.a-8225.html> 6
  - Žlábková, I., & Rokos, L. (2013). Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika*, 63(3), 328–354. [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P\\_2013\\_3\\_04\\_Pohledy\\_328\\_354.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2013_3_04_Pohledy_328_354.pdf) 7
- Odkazy na workshopy k Hlavním směrům revize RVP ZV:** 8
- Klíčové kompetence a gramotnosti** 9
19. listopadu 2021, PedF UK Praha 10
- Záznam workshopu: <https://www.youtube.com/watch?v=rTyiRWTQYg4> 11
29. listopadu 2021, PdF UHK Hradec Králové 12
- Záznam workshopu: <https://www.youtube.com/watch?v=ZHDXsW68VQk> 13
  - Shrnutí z workshopů: [https://www.npi.cz/images/revize/RVP\\_Kompetence.pdf](https://www.npi.cz/images/revize/RVP_Kompetence.pdf) 14
- Jádrový a rozvíjející vzdělávací obsah** 15
22. listopadu 2021, PdF UP Olomouc 16
- Záznam workshopu: <https://www.youtube.com/watch?v=riZplzNhRAY> 17
  - Shrnutí z workshopu: [https://www.npi.cz/images/revize/RVP\\_Jadrovy\\_obsah.pdf](https://www.npi.cz/images/revize/RVP_Jadrovy_obsah.pdf) 18

### Školní vzdělávací program

30. listopadu 2021, PdF OU Ostrava

- Záznam workshopu: <https://www.youtube.com/watch?v=i8zOo6kRvgo>
- Shrnutí z workshopu: [https://www.npi.cz/images/revize/RVP\\_Modelovy\\_SVP.pdf](https://www.npi.cz/images/revize/RVP_Modelovy_SVP.pdf)

### Rámcový učební plán

3. prosince 2021, PedF JU České Budějovice

- Záznam workshopu: <https://www.youtube.com/watch?v=cwe7d1XYjCY>
- Shrnutí z workshopu: [https://www.npi.cz/images/revize/RVP\\_Ucebni\\_plan.pdf](https://www.npi.cz/images/revize/RVP_Ucebni_plan.pdf)

### Uzlové body

7. prosince 2021, PedF ZČU Plzeň

- Záznam workshopu: [https://www.youtube.com/watch?v=zrYrms\\_vZjQ](https://www.youtube.com/watch?v=zrYrms_vZjQ)
- Shrnutí z workshopu: [https://www.npi.cz/images/revize/RVP\\_Uzlove\\_body.pdf](https://www.npi.cz/images/revize/RVP_Uzlove_body.pdf)

### Struktura RVP

9. prosince 2021, PedF UJEP Ústí nad Labem

- Záznam workshopu: <https://www.youtube.com/watch?v=wUwN76B1MHQ>
- Shrnutí z workshopu: [https://www.npi.cz/images/revize/RVP\\_Struktura.pdf](https://www.npi.cz/images/revize/RVP_Struktura.pdf)

### Průřezová témata

16. prosince 2021, FPTUL Liberec

- Záznam workshopu: [https://www.youtube.com/watch?v=zrYrms\\_vZjQ](https://www.youtube.com/watch?v=zrYrms_vZjQ)
- Shrnutí z workshopu: [https://www.npi.cz/images/revize/RVP\\_Prurezova\\_temata.pdf](https://www.npi.cz/images/revize/RVP_Prurezova_temata.pdf)

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24

[velke-revize-zv.rvp.cz](http://velke-revize-zv.rvp.cz)

