

# Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

*Verze předkládaná Expertním panelem Ministerstvu školství mládeže a tělovýchovy ke  
schválení*

*(dokument před grafickou úpravou)*

Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

**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: Jan Klufa

# Obsah

## STRUČNÉ SHRNUÍ

Úvod .....	4
Proč je změna potřeba a pro koho je připravována? .....	4
Které konkrétní změny se chystají? .....	4
Kdy změna proběhne a jak bude podpořena? .....	6
Jaké práce budou následovat? .....	7

## ÚPLNÉ ZNĚNÍ

1 Účel a cíl dokumentu .....	9
2 Kontext revize .....	10
3 Zdůvodnění a cíle revize RVP ZV .....	10
4 Vymezení RVP v systému kurikulárních dokumentů .....	12
5 Struktura revidovaného RVP ZV .....	17
6 Obsah RVP ZV .....	24
7 Principy rámcového učebního plánu .....	57
8 Implementace RVP ZV .....	64
9 Další postup práce na revizi RVP ZV .....	70
10 Používané pojmy .....	72
11 Rizika .....	73
12 Reference .....	74

# Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

## Stručné shrnutí

## Úvod

Dokument, který právě otvíráte, je zadáním pro tvorbu revidovaného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Nenajdete zde přesné vymezení toho, kdy a co se budou žáci ve školách učit. Najdete v něm zadání, vizi a hodnoty, kterými se budou při své práci řídit tvůrci RVP ZV (Národní pedagogický institut České republiky, učitelé z praxe, didaktici z pedagogických fakult, experti z nestátních organizací).

## Proč je změna potřeba a pro koho je připravována?

### Proč je změna potřeba?

Proč je třeba revidovat rámcový vzdělávací program – tedy dokument, který od roku 2007 nahradil jednotné osnovy<sup>1</sup>? Svět se dynamicky vyvíjí a chceme pro naše děti školu, která je připravuje ne na minulost, ale na budoucnost. Školu, která neklade důraz na biflování stohů dat, ale která rozvíjí v žácích dovednosti a kompetence, díky kterým budou lépe připraveni na svět zítřka, na svět, o kterém dnes nic nevíme. Chceme školu, která umožňuje uspět každému žákovi nezávisle na jeho socioekonomickém prostředí a pomáhá rozvíjet jeho talenty a silné stránky. Školu, kde nejsou učitelé svázáni přeplněnými učebnicemi, ale mají prostor pro kreativitu, objevování a využívání inovativních metod.

Chceme, aby škola nebyla pro děti místem, kde být musí, ale místem, kde být chtějí.

### Pro koho a jak je změna připravována?

Chceme prostřednictvím konkrétních nástrojů pomoci učitelům, aby společně lépe plánovali svou výuku, aby efektivně mapovali pokrok žáků a poskytovali jim formativní zpětnou vazbu a aby pro ně školní vzdělávací program (ŠVP) nebyl pouhým vytištěným dokumentem zamčeným na dně šuplíku v ředitelně, ale zdrojem inspirace a učitelského sdílení. Věříme, že plánované změny mají šanci proměnit atmosféru ve školách a vzdělávání zaměřit více na každého žáka a rozvoj jeho vzdělávacího potenciálu.

Aby taková změna proběhla, nemůže jít pouze z jednoho směru. Proto je proces revize od začátku založený na spolupráci, diskuzi a hledání konsenzu. Dokument, který právě čtete, je výsledkem dvou připomínkových řízení, ve kterých se sešlo několik tisíc připomínek a podnětů od rodičů, ředitelů, učitelů a dalších aktérů ve vzdělávání. Tím ale práce nekončí, spíše začíná.

I následující proces tak bude probíhat otevřeně, transparentně, a především participativně.

Jak změny dosáhnout, co pro to společně můžeme udělat a kdy se to všechno stane, to se dočtete na následujících stránkách.

## Které konkrétní změny se chystají?

K dosažení výše popsaných cílů navrhujeme zaměřit se i nadále na rozvoj klíčových kompetencí dětí, nabídnout jim modernizovaný vzdělávací obsah a nově pojatá průřezová témata. Chceme zvýraznit důležitost dvou gramotností, které jsou základem pro další učení – čtenářské (včetně pisatelské) a matematické. Navrhujeme nově koncipovat uzlové body. Nejzásadnější změny plánované v rámci revize RVP ZV jsou stručně popsány v následujících odstavcích.

### Formát RVP

Doba pokročila a RVP ZV by již neměl být pouhým pdf dokumentem k vytištění. Mělo by se jednat o digitální nástroj, jednoduchý k orientaci nejen pro ředitele a učitele, ale i pro rodiče. Možnost vytištění ovšem zůstane.

### Klíčové kompetence

Pokračujeme v kompetenčním pojetí výuky. Názvy a klasifikace klíčových kompetencí budou zachovány, přidány budou kulturní kompetence. Zároveň bude v RVP ZV aktualizováno a zpřesněno jejich vymezení, včetně stanovení úrovní jejich dosahování. Dojde k propojení klíčových kompetencí a očekávaných výstupů.

*Tabulka 1 Klíčové kompetence v revidovaném RVP ZV*

---

<sup>1</sup> Problematika učebních osnov je složitější a dochází zde ke zjednodušení.

NÁZVY KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ	AKTUALIZACE/ZPŘESNĚNÍ
Kompetence k učení	Včetně rozhodování a převzetí odpovědnosti za vlastní učení.
Kompetence k řešení problémů	Budou explicitně obsahovat kognitivní soft skills, např. kritické myšlení.
Kompetence komunikační	Navazují na čtenářskou gramotnost, ale jsou širším pojmem.
Kompetence sociální a personální	Budou explicitně rozšířeny o principy wellbeingu.
Kompetence občanské	Budou explicitně rozšířeny o vzdělávání pro udržitelný rozvoj.
Kompetence pracovní	Včetně zaměření na podnikavost.
Kompetence digitální	Budou explicitně obsahovat schopnost bránit se dezinformacím a manipulacím.
Kompetence kulturní	Bude se jednat o nadoborové kompetence, budou obsahovat např. tvořivost.

## Gramotnosti

Kromě kompetencí bude v RVP ZV zaveden pojem gramotnost. V jeho aktuálním znění je tento koncept obsažen, ale není v něm jednoznačně pojmenován. V revidovaném RVP ZV budou gramotnosti definovány na dvou úrovních:

### 1) Základní gramotnosti (prolínající všemi oblastmi a obory)

– Čtenářská (včetně pisatelské)

– Matematická

### 2) Oblastní/oborové gramotnosti

– Budou stanoveny odborníky na jednotlivé vzdělávací oblasti, případně obory, při práci na RVP.

## Modernizace vzdělávacího obsahu

V rámci vzdělávacího oboru budou i nadále závazné očekávané výstupy. Učivo zůstává nepovinné. Jedním z hlavních cílů revize je modernizovat obsah tak, aby byly očekávané výstupy více propojeny s klíčovými kompetencemi. Tím bude vzdělávání reagovat na jevy ve světě a společnosti, jako je například digitalizace, klimatická změna nebo nárůst populismu a autoritářství, zaměří se na udržitelnost, wellbeing žáků nebo kariérové dovednosti a podnikavost.

Zároveň dojde k redukci vzdělávacího obsahu, čímž při zachování současné celkové časové dotace vznikne prostor pro využívání forem a metod výuky, které podporují rozvoj klíčových kompetencí a gramotností žáků.

## Rozdělení vzdělávacího obsahu na jádrový a rozvíjející

Návrh na vymezení jádrového a rozvíjejícího obsahu má řadu zastánců i odpůrců a představy o pojetí a funkci „jádra“ jsou velmi rozdílné. Panel proto zpracoval alternativy z hlediska věcných kritérií pro rozdělení obsahu, organizace diferencované výuky a hodnocení žáků. K variantám panel uvádí přínosy a zejména rizika pro žáky a školy.

Směřování modernizace, redukce i rozdělení vzdělávacího obsahu oborovými skupinami při NPI ČR bude v průběhu procesu předloženo k veřejné diskuzi.

## Uzlové body a jejich význam

Uzlové body budou sloužit ke včasné identifikaci rizik a cílené podpoře jednotlivým žákům a školám.

## Autoevaluace školy

Každý učitel bude mít možnost využívat úlohy a další nástroje, pomocí kterých zhodnotí, jak si konkrétní žák osvojuje klíčové kompetence a získává základní i oborové gramotnosti. Vzdělávání tak bude skutečně směřovat ke klíčovým kompetencím a gramotnostem.

Systém nástrojů bude připraven pro využití ve 3., 5., 7. a 9. ročníku. V případě, že škola pracuje v jiném uspořádání než ročníkových (například trojročích), může si uzlové body uspořádat tak, aby byly smysluplné v rámci příslušného školního vzdělávacího programu.

## Ověřování funkčnosti systému

V 5. a 9. ročníku bude ověřována funkčnost vzdělávacího systému pro možnost zajistit případnou adresnou pomoc jednotlivým školám. Na ověřování je třeba se důkladně připravit a zajistit, aby ověřování bylo plně funkční. Je nutné, aby se nejednalo o testy s velkým dopadem na další vzdělávací cestu žáků (tzv. high-stakes testy). Testy je třeba vytvářet citlivě k žákům a jejich výsledky nebudou zveřejňovány, neboť jejich účelem není porovnávání škol ani žáků, ale mapování systému a adresné podpory ze strany státu.

## Průřezová témata

Průřezová témata budou stanovena prostřednictvím očekávaných výstupů, které budou zejména zkušenostní. Budou obsahovat to, co žák zažije, vyzkouší. Měla by být méně obsahová a naplňovat dovednostní i postojoyou složku klíčových kompetencí.

Konkrétní průřezová témata:

- *Vztažené k žákovi*

Spolu s klimatem školy rozvíjí žáky ve všech oblastech wellbeingu.

- *Vztažené ke společnosti*

Rozvíjí žáka a jeho vztah ke společnosti, včetně respektu k druhým, jeho fungování v demokratické společnosti a participaci na jejím utváření i vnímání kulturních odlišností.

- *Vztažené ke světu*

Rozvíjí zodpovědného jedince se zaměřením na svět, zejména ve smyslu udržitelnosti.

## Rámcový učební plán

Bude zachováno aktuální rozdělení vzdělávacích oblastí a oborů. Zároveň bude zachována alespoň současná svoboda škol při tvorbě vlastního učebního plánu. Navýšen bude počet disponibilních hodin, a to například tím, že minimální počet hodin v učebním plánu bude stanoven pro jádrový vzdělávací obsah jednotlivých oblastí.

Další cizí jazyk bude škola podle revidovaného RVP ZV muset povinně nabízet, žák si jej však nebude muset zvolit.

## Kdy změna proběhne a jak bude podpořena?

### Kdy změna proběhne?

RVP ZV bude připraven na podzim 2023. Do té doby bude v nastavené komunikaci s veřejností pokračovat NPI ČR, který dokument RVP ZV tvoří. Školy budou mít možnost začít podle nového RVP ZV vyučovat v září 2024, od září 2025 bude pro školy povinné vyučovat podle revidovaného RVP ZV alespoň v 1. a 6. ročníku.

### Jak bude změna podpořena?

To, že dochází ke změně v kurikulárním dokumentu, samo o sobě nemusí znamenat změnu ve výuce. Aby došlo k proměně vzdělávání, je třeba vytvořit školám dobré podmínky. Součástí plánované podpory je přímá podpora škol v přípravě, vyhodnocování i práci s jejich vzdělávacími programy, podpora inovativních přístupů k výuce, sdílení příkladů dobré praxe i tvorba výukových materiálů podle revidovaného RVP ZV. Kromě podpory práce s kurikulem pracuje MŠMT spolu s NPI ČR a s fakultami připravujícími učitele či dalšími partnery na dalších nezbytných krocích, jakými jsou změna pregraduální přípravy učitelů, podpora ředitelů, střední článek podpory nebo kabinety SYPO.

### Modelové ŠVP

Jedním z prostředků podpory škol je příprava modelových částí ŠVP. Ty budou připraveny v digitálním prostředí (jako RVP), a to v několika variantách. Prostřednictvím prokliků bude možné dostat se až na úroveň výukových materiálů. Školy tyto části mohou převzít, inspirovat se jimi, ale mohou také jen využít poskytnutý elektronický systém a vytvořit si vlastní ŠVP. Při tvorbě nástroje pro tvorbu ŠVP bude třeba podle možností zajistit napojení na stávající informační systémy škol, aby bylo možné s vytvořeným ŠVP pracovat při plánování a vyhodnocování výuky.

## Jaké práce budou následovat?

### Jaké jsou následné práce?

Po vydání Hlavních směrů revize RVP ZV začnou v NPI ČR pracovat oborové skupiny. Nejprve je nutné zahájit práci koncepční a kompetenční skupiny, na kterou navážou svou práci oborové skupiny. Proces bude probíhat transparentně a skupiny nejprve předloží do veřejné diskuze stručnou analýzu stavu a problémů jednotlivých oblastí, oborů i dalších částí RVP a zásady pro změnu obsahu, včetně možnosti jeho vypuštění. Souběžně s tvorbou RVP budou vznikat části modelového ŠVP v několika variantách.

### Jaká je platnost tohoto dokumentu?

Hlavní směry revize RVP ZV jsou vytvářeny pro právě probíhající proces revize kurikula. Při práci NPI ČR a pracovních skupin na tvorbě revidovaného RVP ZV není vyloučeno, že vzniknou nové návrhy nebo náměty. Takové, spíše výjimečné případy bude nutné projednat s MŠMT a expertním panelem a podrobit je veřejné diskuzi. Pro následné revize budou jejich podkladem platné strategické dokumenty (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+).

# Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Úplné znění



# 1 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+ (MŠMT, 2020; dále jen Strategie 2030+). 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 verze předkládaná Expertním panelem (poradním orgánem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy – MŠMT) ke schválení MŠMT. Vznikla na základě vypořádání připomínek zasílaných k první verzi tohoto dokumentu.

## 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. Patřila mezi ně 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 například 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 bude výhledově stoupat (ČSÚ in Dvořák, 2019). Je třeba myslet i na složení žáků, například 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>2</sup> učitelů (viz například 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.

## 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 například 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, například 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<sup>3</sup> 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 neznamenají 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. Cílem revizí

<sup>2</sup> Pojem aprobace není právně ukotven, nicméně ve školství je používán. Je navíc prokázáno, že aprobovanost má vliv na výuku (ČŠI, 2019).

<sup>3</sup> Nerovnosti nejen socioekonomické, ale i genderové, etnické aj.

všech RVP, které budou na revizi RVP ZV navazovat, je také zajištění provázanosti mezi cíli a obsahem RVP pro jednotlivé vzdělávací oblasti/obory.

#### *Cíle revize RVP ZV*

Mezi hlavní<sup>4</sup> cíle revize RVP ZV patří:

- Pokračovat v proměně výuky směrem ke kompetenčnímu a gramotnostnímu pojetí.
- Umožnit a podpořit individualizaci vzdělávání, mj. prostřednictvím rozdělení vzdělávacího obsahu na jádrový a rozvíjející, a tím pomoci snížení podílu žáků s velmi nízkou úrovní funkčních gramotností.
- Aktualizovat vzdělávací obsahy.
- Usnadnit kurikulární práci škol a podpořit v ní učitele a ředitele, a to zejména prostřednictvím jejího zjednodušení, poskytnutím modelových ŠVP a poskytnutím učebních materiálů.

---

<sup>4</sup> Dílčí cíle revize jsou zmíněny v jednotlivých kapitolách tohoto dokumentu.

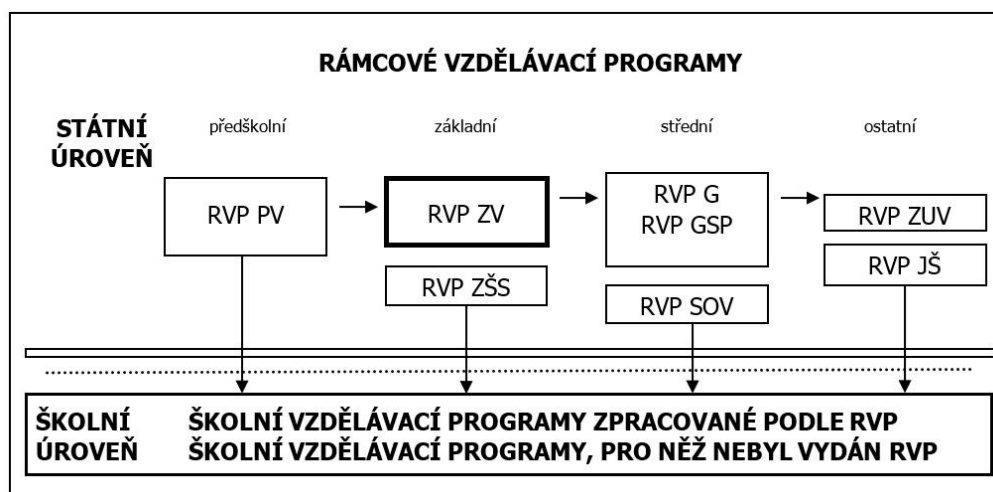
## 4 Vymezení RVP v systému kurikulárních dokumentů

Garant pracovní skupiny

Jan Jiterský

## 4.1 Popis současného stavu

Systém 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 zkoušek

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).

## 4.2 Hlavní problémy současného nastavení

Ve skutečnosti je výše uvedená návaznost minimálně diskutabilní. Systém znázorněný na obrázku 1 nepřipouští některé vztahy, například RVP ZV a RVP SOV. Nebo je na něm nepřesně naznačena návaznost, například 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). V České republice také přetrvává vysoké procento odkladů povinné školní docházky. S ohledem na tuto skutečnost bylo jejich snižování zařazeno mezi prioritní témata implementační karty Podpora předškolního vzdělávání ve Strategii 2030+ (MŠMT, 2020).

Z rozhovorů s učiteli a řediteli<sup>5</sup> se ukazuje, že přestože školní vzdělávací programy jednotlivých škol formálně odpovídají požadavkům RVP, a jednotlivé stupně tedy na sebe formálně 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>5</sup> Rozhovory realizované s řediteli, koordinátory ŠVP a učiteli ze škol zastupujícími různé pojetí ŠVP v rámci revize RVP ZV

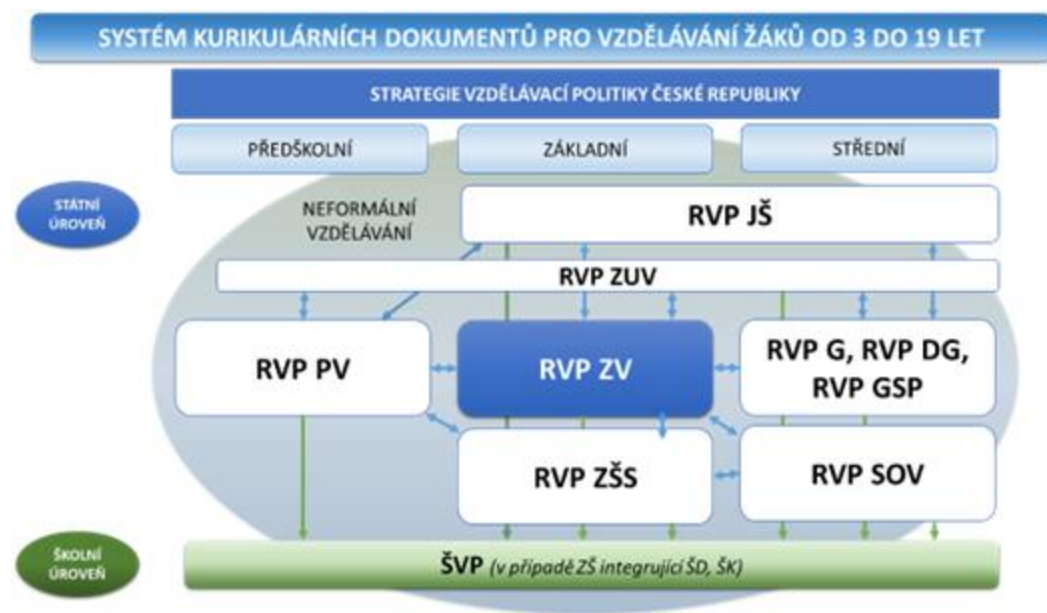
### 4.3 Navrhované úpravy a doporučení

Považujeme za nezbytné nejen zřehlednit prezentaci systému kurikulárních dokumentů, ale také 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. Revize rámcových vzdělávacích programů nabízí příležitost pro posílení plynulého přechodu z předškolního do základního vzdělávání. K tomuto účelu navrhujeme zařazení samostatných kapitol, tak, aby byla v RVP PV zdůrazněna školní připravenost dětí v souladu s principy předškolního vzdělávání a v RVP ZV byla zdůrazněna specifika žáků v 1. období 1. stupně. V následné metodické podpoře předpokládáme propojování učitelů obou stupňů a sladování pohledu na školní připravenost dětí s důrazem na sledování rozvoje klíčových kompetencí. Tento přístup by měl podpořit vyváženost socioemočního a kognitivního rozvoje, a tím přispět ke zmírnění tlaku na výkon. 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 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 školní družiny a školní kluby) nebyl vydán rámcový vzdělávací program. Považujeme za smysluplné i vzhledem ke snaze propojovat formální a neformální (v tomto případě 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 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 samotné 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 vyhodnocování naplňování stanovených cílů. Zároveň je velmi důležité poskytnout učitelům podporu ve výběru kvalitních učebních materiálů, které budou odpovídat zamýšleným způsobům a obsahům vzdělávání, které škola popisuje ve svém ŠVP. Dále doporučujeme, aby byl z výše uvedených důvodů souběžně s revizí RVP ZV přehodnocen systém přijímání žáků do dalšího stupně vzdělávání (včetně přechodu z PV do ZV) a byla projednána proměna obsahu a formy přijímacího řízení na SŠ.



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 RVP a ŠVP – formálním vzděláváním

- Vztah ŠVP jednotlivých druhů škol na příslušný rámcový vzdělávací program, ze kterého vychází
- ↔ Vzájemné propojení a návaznost obsahů vzdělávání



## 5 Struktura revidovaného RVP ZV

Garant pracovní skupiny

Jan Jiterský

## 5.1 Popis současného stavu a identifikace hlavních problémů

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 zaměřena 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) včetně ukončení základního vzdělávání i velmi stručná kapitola o **hodnocení výsledků žáků** (B2.3). Spíše než o popis vhodných nástrojů pro hodnocení se jedná, stejně jako v ostatních podkapitolách této části, 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) uvádí RVP ZV **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.“ 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 se současné formulace cílů ZV 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). Neznamená to ovšem, že gramotnosti nejsou v kurikulu obsaženy. Například Janoušková a kol. (2019) ve své analýze ukazují na přítomnost přírodovědné gramotnosti v RVP ZV, která ale není jasně pojmenovaná.

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, jedná se však o souhrn cílů, principů, tendencí a charakteristik, které školám (ředitelům a učitelům) mohou splyvat a jejich realizace nejen při tvorbě ŠVP, ale hlavně v samotné výuce může být problematická. Také vydělení cílů před multioborové vzdělávací oblasti není příliš vhodné a může vést k tomu, že některé školy při zpracování svého školního vzdělávacího programu tyto zásadní a důležité oddíly zapracovávají jen formálně a do samotné výuky a činnosti jednotlivých pedagogů se vědomě nepromítají. Stejně jako částí ŠVP a přemýšlení o výuce a jejím plánování se pak v těchto případech stává oddíl **Vzdělávací oblasti** (C5). Cílem kurikula by mělo být to, 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 popsaný 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 **přípravit je tak na další vzdělávání** a uplatnění ve společnosti.“ (MŠMT, 2021)

Tento cíl je často interpretován jako „přípravit žáky (a to pouze některé) na přijímací zkoušky“. 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/obory)

- 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)

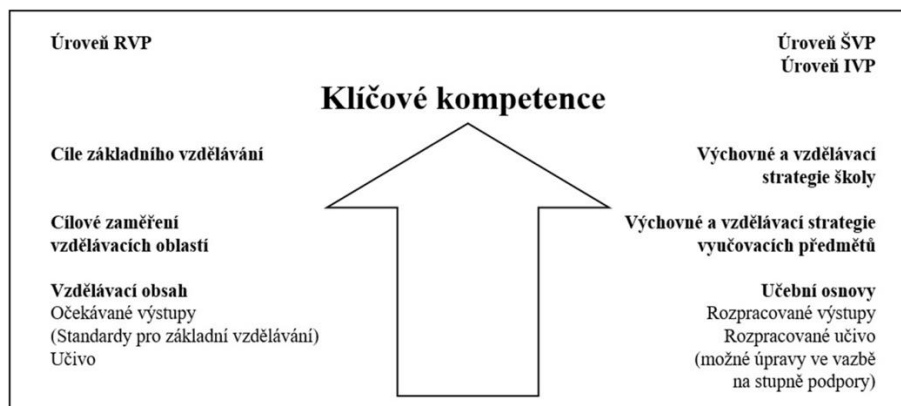
*Doplňující vzdělávací obory* (Dramatická výchova, Etická výchova, Filmová/audiovizuální výchova, Taneční a pohybová výchova) – nejsou povinnou součástí základního vzdělávání

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**, jež je vymezením toho, k čemu je žák prostřednictvím vzdělávacího obsahu veden, aby postupně dosahoval klíčových kompetencí,
- **vzdělávací obsah vzdělávacích oborů**, obsahující *očekávané výstupy* a doporučené *učivo* (těto části se věnuje pracovní skupina Expertního panelu Jádrový a rozvíjející vzdělávací obsah a skupina Uzlové body a ověřování) s označením minimálních očekávaných výstupů.

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

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, získávání gramotností a rozvoje klíčových kompetencí. Škola pak může toto učivo rozdělit do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků. Na úrovni ŠVP se učivo stává závazným. K přeplnění kurikula vzdělávacím obsahem tak může docházet až na úrovni ŠVP.



Obrázek 3 Vztah vzdělávacího obsahu v základním vzdělávání

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 někteří dokonce uvádějí, že o jeho existenci 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 příklady či nabídka postupů nebo návodů, jak výše uvedené realizovat, však 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 vnímána velmi podobně jako samostatně stojící klíčové kompetence. Mnoho škol, snad kvůli 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 kapitola Hlavních směrů – Průřezová témata (kap. 6.5), 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 realizována jako předmět. Tématu rámcového učebního plánu se věnuje samostatná kapitola Hlavních směrů – Principy rámcového učebního plánu (kap. 7).

Ve čtvrté části (D) přináší současný RVP ZV 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 zčásti 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 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 v souladu s právními předpisy a RVP ZV. Poměrně často ale neexistuje soulad mezi v ŠVP formulovanými vzdělávacími obsahy a strategiemi a reálnou skutečností při výuce ve třídách. V této části uvádí RVP ZV také povinnou **strukturu ŠVP** pro základní vzdělávání a základní vzdělávání na nižších stupních víceletých gymnázií. Tato část je zpracována přehledně, návodně a dobře vede školy k tomu, aby měly školní vzdělávací programy po formální stránce v pořádku.

Následuje Slovníček použitých výrazů.

## 5.2 Navrhované úpravy a doporučení

### 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 oborů. Považujeme za důležité aktualizovat/modernizovat obsah (náplň) jednotlivých oblastí, nikoli ale jejich název a strukturu. Doporučujeme v RVP ZV více akcentovat již nyní existující možnost tvořit vyučovací předměty integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů (integrovaný vyučovací předmět), možnost tvořit předměty seskupením či kombinací vzdělávacích obsahů i napříč/mezi vzdělávacími oblastmi. Zároveň je nezbytné (například 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 chápány či vnímány (například kompetence a gramotnosti – Češková, 2021). 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 používány v ŠVP a dalších kurikulárních dokumentech. Důrazně doporučujeme nezavádět další nové (byť třeba dobře míněné a zpřesňující) pojmy. 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 aktualizován. Tento slovníček bude doplněn o anglický překlad použitých pojmů pro snazší propojení se zahraniční literaturou a zdroji a též o příbuzné pojmy / synonyma

### 5.2.2 Větší srozumitelnost a provázanost jednotlivých částí RVP ZV

Je nutné vytvořit strukturu a obsah RVP ZV tak, aby byly srozumitelné nejen tvůrcům a uživatelům školních vzdělávacích programů a tvůrcům učebních textů a materiálů, ale také v určité míře detailu zájemcům z řad veřejnosti. 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.

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 jejich zachování (či proměnu), případně uvažovat o změně cílového zaměření vzdělávací oblasti v souvislosti s utvářením a rozvíjením klíčových kompetencí (Tupý, 2021). Je nutné, aby na sebe jednotlivé části RVP ZV 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, doporučené učivo až po ukázkové ověřovací úlohy. Tento digitální nástroj by zároveň mohl od určité své úrovně sloužit jako nástroj pro tvorbu ŠVP.

Při zavádění nového RVP ZV do praxe škol by bylo vhodné kromě dalších plánovaných podpor zjednodušenou formou představit strukturu vzdělávacích cílů a vzdělávacích obsahů RVP ZV.

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 vzdělávacích cílů 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 současnosti 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 a kterou jako Expertní panel doporučujeme, je obsah DVO vhodně integrovat do struktury vzdělávacích oblastí.

### 5.2.3 RVP jako digitální nástroj a tvorba ŠVP

Jak již bylo několikrát zmíněno, revidovaný RVP ZV by měl být vytvořen 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 (bude zpracováno jako odkaz na cíle vzdělávání uvedené v zákoně č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon) a klíčových kompetencí a gramotností až k povinným očekávaným výstupům. Dále bude obsahovat nabídku ukázkových učebních celků, lekcí, učebních či ověřovacích úloh. Tato nabídka bude sloužit jako jedna z podpor pedagogům při plánování a vyhodnocování výuky. Inspirací může být částečně například australské kurikulum

(viz <https://www.australiancurriculum.edu.au/>). V rámci tohoto digitálního nástroje bude jasně oddělena část RVP ZV, která bude závazná, a část, která bude tvořit nabídku či podporu pro realizaci této závazné části.

Jedním z možných řešení, které by zásadním způsobem snížilo administrativní zátěž škol při kurikulární práci, je vytvoření společného nástroje 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 a kam bude mít unikátní přístup. Do systému bude moci vstoupit v režimu prohlížení také žák nebo rodič žáka dané školy, případně zámec z řad veřejnosti. 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. Doporučujeme ovšem změnou platné legislativy zavést pro školu povinnost umožnit k ŠVP dálkový přístup.

### 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 mohlo nové RVP ZV přinášet omezení. Škola by v případě využití opt-outu zpracovala své pojetí naplnění vzdělávacích cílů a za předem stanovených procesních pravidel by 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. Na zavedení opt-outu nepanuje v Expertním panelu shoda a mělo by o něm být rozhodnuto do budoucna. Bude třeba vést i nadále veřejnou a odbornou diskuzi k tomuto tématu. Alternativou k této možnosti může být stávající dobrá praxe s režimem pokusného ověřování.

## 5.3 Očekávané změny po revizi

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. Tento nástroj zároveň umožní díky svým funkcím přístup učitelů k modelovému či inspirativnímu obsahu využitelnému ve výuce, například k učebním či ověřovacím úlohám či ukázkám vyučovacích celků. Tyto materiály budou moci být díky digitální podobě RVP ZV aktualizovány a doplňovány.

## 5.4 Specifikace zadání pro NPI ČR

Vytvoření revidovaného RVP ZV jako digitálního nástroje umožňujícího i tvorbu a práci se ŠVP

K popisu tohoto nástroje v kapitole 5.2.3 připojujeme:

- 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, dále přes nabídku konkrétních učebních úloh, činností a strategií k realizaci tohoto vzdělávacího obsahu až po nabídku ověřovacích úloh.
- 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 (pro práci s třídní knihou, tematickými plány, školní matrikou, plánování a vyhodnocování výuky).

- Důležitou podmínkou bude možnost používat tento nástroj online, například jako webovou aplikaci, do které budou mít pod konkrétní uživatelskou rolí přístup pedagogové, samozřejmě včetně koordinátora ŠVP a vedení školy, žáci i jejich rodiče, veřejnost.
  - Každá tato skupina uživatelů bude mít zpřístupněné odpovídající funkcionality, možnosti výběrů atp.
  - Pro žáky a jejich rodiče bude tento nástroj obsahovat stručné, zjednodušené a srozumitelné shrnutí cílů a vzdělávacího obsahu realizovaného v dané škole.

Součástí RVP ZV bude výkladový slovník obsahující věcný výklad používaných pojmů, jejich anglický překlad (pro snadnější propojení se zahraniční literaturou a zdroji), příbuzné pojmy / synonyma, a bude-li to možné a vhodné, také praktické příklady užití těchto pojmů v pedagogické praxi.

## 6 Obsah RVP ZV

Garanti pracovních skupin

Arnošt Veselý

Dominik Dvořák

Pavel Mentlík

Martina Tóthová



## 6.1 Pojetí a cíle základního vzdělávání

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. Ty však nejsou specifikovány. Stejně tak cíle ZV nevyžadují žádnou zásadní úpravu. Na tom se shodl též Expertní panel, který shledává dosavadní cíle ZV uvedené v zákoně č. 561/2004 Sb. (školský zákon) odpovídající i vzdělávání do budoucna. Oblastí, která zasluhuje pozornost, je ovšem lepší vyjasnění vztahu mezi různými stupni vzdělávání a podpora větší úspěšnosti žáků při přechodu do navazujících typů školy, abychom předešli předčasným odchodům žáků ze vzdělávání. Události poslední doby vyžadují akcentovat problematiku wellbeingu žáků (ale i učitelů), klimatických změn, ale také nových ohrožení demokracie a lidských práv.

## 6.2 Klíčové kompetence a gramotnosti

Garant pracovní skupiny

Arnošt Veselý

### 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, občanské, 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 ale v konečné verzi zůstaly 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 klíčové kompetence nadále 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 k důležitosti aplikace vzdělávacího obsahu v reálných životních situacích<sup>6</sup>. Klíčové kompetence jsou v RVP vymezeny v samostatné kapitole 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).

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 přidány 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 očekávanými 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 Doplňující vzdělávací obory), „mediální gramotnost“ (část Mediální výchova). Tyto pojmy ale nejsou nikterak vymezeny.

---

<sup>6</sup> Takové je pravděpodobně 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.“

## 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 diskuzí a vymezujeme to, co je podle našeho názoru potřeba oproti současné úpravě změnit a proč. Vycházíme při tom 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 diskuzí. 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) nejsou řadě aktérů ve vzdělávání jasné.
- V RVP chybí vymezení pojmu gramotnost, (např. čtenářská, matematická aj.), 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. Školám tedy byly stanoveny cíle, jejichž splnění bylo složité ověřit.

První otázkou při přípravě Hlavních směrů bylo to, 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>7</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 tento pojem považují za nadbytečný a totožný s pojmem dovednost.

S prvním problémem souvisí další, kterým je terminologická nejasnost pojmu kompetence a jeho vztah k dalším kurikulárním pojmům, jako jsou gramotnost nebo očekávané výstupy. Valenta (2015) v této souvislosti dokonce oprávněně hovoří o „terminologické džungli“. Na terminologickou roztříštěnost poukázaly i provedené workshopy (Zeman, 2022). Podle Češkové (2021) má terminologické zmatení hlubší příčiny a je dané 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>7</sup> 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 zpracování 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 nimž „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 druhé straně, 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 se klíčové kompetence 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 již s úrovněmi kompetencí nikterak neparuje. V rámci kompetence k učení se například stanovuje, že na konci základního vzdělávání 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 postupně se v dosahování kompetencí zlepšovat.

### 6.2.3 Navrhované úpravy a jejich zdůvodnění

#### *Co by mělo být zachováno*

Předtím, než se budeme věnovat návrhu změn, je potřeba říct, že skupina je pro zachování kompetencí v systému kurikulárních dokumentů, a to včetně RVP. Je pravda, že část učitelů kompetence nikdy plně nepřijala a že se s nimi často pracuje jen formálně (viz výše). Je také pravda, 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 druhé straně, 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>8</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.

---

<sup>8</sup> Na to, že existují školy, které se snaží s pojmem kompetence aktivně pracovat, poukázala Straková (2007).

## *Terminologické ujasnění pojmů a uvedení pojmu gramotnost*

Považujeme za nezbytné zpřesnit vymezení pojmu kompetence a v RVP ho propojit s pojmem gramotnost. Návrh možných definic k diskuzi je uveden níže. V každém případě doporučujeme rozlišovat mezi gramotnostmi a kompetencemi. Gramotnosti představují dovednost aplikovat znalosti v konkrétních praktických situacích. Jsou měřitelné (i kvantitativně) a jsou zpravidla více vázány na jeden nebo několik oborů. Lze přitom odlišit základní gramotnosti (čtenářskou/pisatelskou a matematickou), jejichž rozvoj je předpokladem rozvoje ostatních gramotností (Fransman, 2005). 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, i když jisté nástroje jsou k dispozici (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.

Navrhujeme následující definice klíčových pojmů:

- Gramotností se rozumí schopnost aplikovat znalosti v reálných životních situacích a při řešení prakticky orientovaných úloh. Lze přitom odlišit základní gramotnosti (čtenářskou/pisatelskou a matematickou) a oborové gramotnosti, které jsou více vázány na vzdělávací oblasti, obory či předměty. Základní gramotnosti jsou předpokladem rozvoje oborových gramotností. Úroveň gramotností je zpravidla kvantitativně měřitelná.
- Klíčové kompetence představují funkční propojení znalostí, dovedností a postojů. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, ale jsou nadoborové. Jsou obtížně kvantitativně měřitelné.

### *Zdůvodnění důležitosti kompetencí a gramotností*

V RVP budou klíčové kompetence (a nově také základní a oblastní/oborové 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 především o dosažení skutečných výsledků a efektů učení a schopnost žáků aplikovat tyto výsledky učení v reálných životních situacích (sledování výsledků a dopadů učení, zejména těch dlouhodobých). Toto vysvětlení by mělo být srozumitelnou formou obsažené jak v samotném dokumentu RVP, tak v návazných materiálech pro žáky, učitele, rodiče i širokou veřejnost.

### *Úprava klasifikace kompetencí (a gramotností)*

Navrhujeme úpravu stávající části v RVP ZV, kde budou vymezeny základní gramotnosti a klíčové kompetence jako hlavní cílové kategorie vzdělávání. Klíčové kompetence a základní gramotnosti budou centrálními pojmy v RVP ZV. Jejich naplňování je závazné. Školy si nicméně budou moci rozdělit a seskupit klíčové kompetence a základní gramotnosti jiným způsobem, pokud obsahem a činnostmi naplňují rámec určený v RVP ZV. Naplňování budou školy muset zdůvodnit a jasně vymezit ve svém ŠVP.

RVP ZV bude obsahovat pojem gramotnost na více úrovních, a to základní gramotnosti (pro jejich přehled viz text a tabulku níže) a oblastní, případně oborové gramotnosti, jejichž pojmenování a zařazení do RVP necháváme v gesci odborníků v pracovních skupinách podle zvyklostí vzdělávací oblasti, případně oboru.

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 čistě intuitivně (připomeňme, že pojem gramotnost se v současném RVP vyskytuje na různých místech, ale nikde není vysvětlen, natož definován). Za druhé, na základě diskuzí s učiteli a řediteli se pojem „gramotnost“ jeví jako lépe uchopitelný a srozumitelný než pojem klíčové kompetence. Zjednodušeně řečeno, gramotnost je schopnost 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 (především ty základní: čtenářská/pisatelská a matematická) mají propracované metodiky měření. Učitelé i žáci tedy mohou dobře sledovat pokrok v jejich rozvoji.

ČŠI bude podporována v tom, aby byly školy hodnoceny podle toho, zda gramotnosti a kompetence reálně rozvíjejí, nikoli podle toho, jak je formálně popisují v ŠVP.

Navrhujeme klasifikaci gramotností a kompetencí uvedenou v tabulce 2. Doporučujeme příliš neměnit zavedené názvy a typologii klíčových kompetencí.

Jedinou větší výjimkou je zavedení kulturních kompetencí. Argumenty pro začlenění kulturních kompetencí jako samostatné skupiny kompetencí jsou následující:

1) Tyto kompetence jsou součástí Evropského referenčního rámce, který je obecně uznávaným a vnitřně konzistentním rámcem kompetencí. Jsou obsaženy i v jiných rámcích (např. Compass for education, 21st century skills (OECD Future of education and skills 2030).

2) Kulturní kompetence nejsou samostatně vymezeny v současné klasifikaci kompetencí a jsou skryty v kompetencích občanských, jejichž název má ovšem jiné konotace. V tomto ohledu se ztotožňujeme s jedním z argumentů v rámci připomínek:

„Domníváme se, že kulturní kompetenci nelze podřazovat kompetenci občanské, ale je třeba s ní pracovat jako se zvláštním zdrojem hodnot, sebepoznání a porozumění světu, jako kompetencí, kterou je možné rozvíjet specifickými prostředky: vlastní tvůrčí činností, kreativitou, estetickým prožitkem, přímým setkáním s uměním apod., a jejíž osvojení posiluje další související klíčové kompetence (kompetence k řešení problémů, komunikační, sociální a personální kompetence).“

3) Mnoho klasifikací a typologií považuje „tvořivost“ za jednu z nejdůležitějších kompetencí. Zařazením tvořivosti do občanských kompetencí (tak jak je to v současném RVP) se ztrácí důraz na kreativitu, zatímco v rámci kulturních kompetencí je rozvoj kreativity zcela přirozený.

4) Zavedení kulturních kompetencí reaguje na kritiku části pedagogické veřejnosti na oslabování oblasti Umění a kultura.

5) Znakový systém, který dnes (nejen) žáci v rámci každodenní komunikace využívají, se již neomezuje na znakový systém jazyka (psaného textu), ale stále častěji nabývá vizuální povahy a je pro žáky přirozeným způsobem vyjadřování. To je potřeba v RVP ZV explicitně reflektovat, a právě rozvoj kulturních kompetencí k tomu může přispět.

Tabulka 2 Klasifikace klíčových kompetencí

NÁZVY KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ	AKTUALIZACE/ZPŘESNĚNÍ
Kompetence k učení	Včetně rozhodování a převzetí odpovědnosti za vlastní učení.
Kompetence k řešení problémů	Budou explicitně obsahovat kognitivní soft skills, např. kritické myšlení.
Kompetence komunikační	Navazují na čtenářskou gramotnost, ale jsou širším pojmem.
Kompetence sociální a personální	Budou explicitně rozšířeny o principy wellbeingu.
Kompetence občanské	Budou explicitně rozšířeny o vzdělávání pro udržitelný rozvoj.
Kompetence pracovní	Včetně zaměření na podnikavost.
Kompetence digitální	Budou explicitně obsahovat schopnost bránit se dezinformacím a manipulacím.
Kompetence kulturní	Bude se jednat o nadoborové kompetence, budou obsahovat např. tvořivost.

#### Nastavení základních gramotností a klíčových kompetencí jako víceúrovňových

Základní gramotnosti a klíčové 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 nejnázve realizovatelný v praxi. Je důležité, aby bylo též možné jednotlivé úrovně gramotností a kompetencí sledovat.

#### Provázání gramotností a kompetencí s dalšími kurikulárními pojmy

Aby se základní gramotnosti a klíčové 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 nutné 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 uvedeno, které gramotnosti a klíčové kompetence mohou podporovat.

Workshopy ukázaly, že existuje velká potřeba, zmiňovaná zejména učiteli, školám explicitně ukázat, jak má (může) vypadat kompetenční přístup v praxi. Nemusí to být nutné 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. Proto navrhuje doplnění RVP o nový, ale celosvětově užívaný pojem – wellbeing (viz např. Felcmanová, 2020). 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. Konkrétně navrhuje explicitní začlenění wellbeingu pod kompetence sociální a personální (zde je ovšem třeba pojem jasně propracovat, aby nešlo pouze o deklaratorní zařazení).

### 6.2.4 Očekávané změny ve výuce po revizi <sup>8</sup> <sup>9</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 rozvoj kompetencí je vyšším vzdělávacím 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).

Toto vnímání se ale v praxi většinou nepodařilo 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 (například učebnic a dalších učebních materiálů), ale i do ověřovacích nástrojů. Hlavním očekávaným efektem změny je to, že učitelé více přemýšlejí o výuce a vedou ji tak, aby měla dlouhodobý pozitivní dopad na učení dětí, a to zejména v dovednostech, které propojují různé obory.

Plánování rozvoje klíčových kompetencí a základních i oblastních/oborových gramotností by nemělo být záležitostí jednoho učitele a jeho předmětu, ale výsledkem dohody skupiny učitelů ve třídě či ročníku, která ve vazbě na školní vzdělávací program naplňuje konkrétní výuku na školní rok. Nejedná se o tematický plán, ale spíše o „vzdělávací program“ pro ročník. ŠVP definuje celoškolní strategii, která dává celému plánování logiku a má dopad jak na vedení výuky, tak na učení žáků. Učitelům musí být jasné, co budou u žáků sledovat, co jsou výsledky vzdělávání, tedy na jakých konkrétních důkazech učení budou rozeznávat, že se žák dostal do cíle, že se učil a naučil. Plánování výuky ve škole musí propojovat vytváření kontinua zavádění do výuky a rozvíjení daných gramotností. 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 ŠVP se musí pracovat systematicky a každoročně tak, aby z toho vznikl materiál konkrétní v daném roce a v konkrétních třídách a předmětech.

Klima školy zaměřené 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

---

<sup>9</sup> Zpracováno na základě podkladu Mgr. Ing. Víta Berana, ředitele ZŠ Kunratice



silné, zdravé a pozitivní školní kultury. Některý z předmětů dává žákům základ, jiný získané dovednosti rozvíjí. Například v českém jazyce žáci získávají základy čtenářské gramotnosti. Ta se bude v naukových předmětech (například fyzika, dějepis) lépe rozvíjet v případech, že se učitelé domluví na způsobu výuky, výběru textů a jejich časové posloupnosti. Obdobně je tomu u matematické gramotnosti. Takto může vzniknout smysluplná cesta rozvoje kompetencí a gramotností, cesta, která je popsána jak v národním kurikulárním dokumentu (RVP ZV) v příslušné rovině obecnosti, tak ve školním kurikulárním dokumentu (ŠVP) i v konkrétní rozpracovanosti pro časový úsek.

Je potřeba, aby tyto činnosti probíhaly ve škole cíleně, aby na to byli učitelé odborně připraveni, tzn. aby věděli, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost a jak plánovitě vést výuku tak, aby se žáci dostávali do očekávaného cíle učení. Také pedagogičtí lídři potřebují znát vzdělávací potřeby žáků, ale i pedagogů. 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.

### 6.2.5 Specifikace zadání pro NPI ČR

- 1) Vymezení NPI ČR vyjde z výše uvedených definic a klasifikací gramotností a klíčových kompetencí. Smysl těchto pojmů vysvětlí jasným a srozumitelným způsobem na konkrétních příkladech.
- 2) NPI ČR vypracuje na základě odborné literatury i současné praxe zpřesnění jednotlivých gramotností a klíčových kompetencí. Vymezení klíčových kompetencí bude aktualizováno v souladu s hlavními typologiemi kompetencí (Rámec EU, OECD). NPI ČR při vypracování zohlední existující zahraniční přístupy, nástroje a výstupy z projektové činnosti realizované v ČR.
  - Rozpracuje úroveň dosažení jednotlivých gramotností a kompetencí.
  - Prováže jednotlivé úrovně základních gramotností a klíčových kompetencí s očekávanými výstupy.

## 6.3 Jádrové a rozvíjející vzdělávací obsahy

Garant pracovní skupiny

Dominik Dvořák

### 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 oborů, případně předmětů, nebo jsou vyučovány jako integrované oblasti (přírodní vědy, studium společnosti apod.). Přes opakovanou kritiku představuje oborově pojaté kurikulum určitý globální standard a v odborné literatuře existují argumenty pro jeho podporu (Slavík & Janík, 2009; Young & Muller, 2010). Významné rozdíly mezi národními tradicemi ovšem 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 dobou 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 v centralizovaném školství (včetně tvorby učebnic) se toto pojetí dařilo prosadit v praxi a v určité míře ovlivňuje výuku v české škole i doposud (viz např. Vojíš & Rusek, 2020).

V devadesátých letech minulého století vzniklo několik vzdělávacích programů. *Základní škola* („zelená kniha“) získala nejvýznamnější postavení z nich. 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 ní 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 nově ponechal školám maximální volnost zejména ve výběru učiva, jež ale plošně nevedla ke změnám v obsahu vzdělávání a v podobě výuky. Mezi problémy českého školství je často zmiňováno přetížení žáků učivem. Pouhé mechanické 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 bude vyžadováno zbytečně mnoho podrobností, aby školy „měly krytá záda“. Část učitelů by uvítala jednoznačné vymezení závazného učiva, jiní ale návrat k podrobnějším osnovám odmítají a požadují ještě stručnější rámec než dosud. Pozornost je potřeba věnovat souladu nástrojů pro hodnocení vzdělávacích výsledků a RVP ZV.

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.

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

### 6.3.2 Hlavní problémy současného nastavení

Přetížení kurikula je celosvětově deklarováno jako zásadní problém školního vzdělávání (OECD, 2019a, 2019b). Také v českém školství je učiteli 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. Vnímání současného stavu přitom ovlivňují i jiné faktory, jako je podoba učebnic, obsah externích zkoušek, nepochopení záměrů předchozí reformy a přetížení osnov vznikajících na úrovni ŠVP (např. Vojíš & Rusek, 2021). Oproti tomu dvě třetiny učitelů nemají k RVP pro daný obor výhrady (ČŠI, 2017, s. 128). Tedy jen menšina učitelů pociťuje potřebu významnější revize kurikula nebo si ji přeje. Je ovšem důležité uvést, že mnoho učitelů se státními kurikulárními dokumenty nepracuje, a tak vlastně ani nevědí, co v RVP je. Školy sice uvádějí přetíženost výuky jako největší problém rozvoje gramotností, někdy ale v nejednoznačné dikci, například „přetíženost osnov“ 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 pásmu nízké úrovně 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 nastupujících do vysokých škol. Současný školský zákon při vymezení cílů vzdělávání obecně i cílů základního vzdělávání neurčuje vztah mezi základním a středním vzděláváním. Díky současnému kurikula podporuje pojetí, ve kterém se má vyšší stupeň přizpůsobit nižšímu. V praxi tomu bývá někdy 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 ke vzdělávání na střední škole 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). Úroveň kompetencí a gramotností, které žák v základním vzdělávání získá, by měla být dostatečná pro kvalitní osobní život, úspěšné pokračování ve vzdělávací dráze odpovídající schopnostem žáka a pro celoživotní učení. Pokud bude existovat nadále jednotná přijímací zkouška jako součást přijímacího řízení, neměla by šance na úspěch v ní záviset na tom, kterou konkrétní školu žák navštěvuje nebo jaké má rodina ekonomické možnosti.

### *Diferenciace*

V České republice existuje vnější diferenciaci žáků v základním vzdělávání po 5. a 7. ročníku, ale kurikulum ji dosud neodráželo (s výjimkou RVP dvojazyčných gymnázií). RVP ZV se kromě základních škol vztahuje také na zhruba tři sta středních škol s víceletými studijními programy, kromě gymnázií jde také o osmileté konzervatoře. Díky výzkumu CLoSE víme, že průměrný výsledek žáků víceletých gymnázií v primě je na stejné úrovni, jaké dosáhne průměrný žák na základní škole až v 9. ročníku. Na druhé straně, 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 společnému vzdělávání (inkluzi) a rostoucí imigraci. Učitelé ZŠ přesto tráví (podle vlastního posouzení v šetření TALIS 2018) přípravu 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 nebo na podporu a včasnou intervenci u žáků ohrožených selháním, i když tento fakt může být interpretován různě (ČŠI, 2019, s. 42). Přílišné 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 a cílem se stává zlepšení znevýhodněných „podskupin“. Část učitelů také negativně hodnotí formu, jakou jsou v aktuálním dokumentu popsány modifikace kurikula pro žáky se SVP (speciálními vzdělávacími potřebami).

### **6.3.3 Navrhované úpravy a jejich zdůvodnění**

RVP ZV zůstává zaměřen na klíčové kompetence a nově upravuje gramotnosti. Nepostradatelným předpokladem rozvíjení kompetencí jsou však také oborové znalosti, včetně faktických a pojmových (konceptuálních) znalostí, porozumění způsobům získávání poznatků v jednotlivých oblastech (epistemické znalosti) a dovednosti potřebné pro aplikaci. Bez znalostí nelze porozumět mezioborovým souvislostem ani rozvíjet kritické a tvořivé myšlení: „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). Modernizace cílů a obsahů oborů má tedy ústřední význam.

Radikální kritika či adorace oborového pojetí polarizuje učitelskou i rodičovskou veřejnost. Nepovažujeme 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 v cílovém zaměření a obsahu vzdělávacích oborů jsou nutné, musí však být veřejnosti srozumitelně popsány a dobře zdůvodněny. Ani současné vědy o vzdělávání nedávají jasné vodítko pro výběr (nebo vypouštění) obsahů.

### *Principy modernizace obsahu a výběru jádrového obsahu*

Zásadní roli v revizi vzdělávacího obsahu 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 revizi připraveny v odlišné míře. Expertní panel zvažoval dvě možnosti, a to: (a) zachování současných očekávaných výstupů s tím, že některé se vypustí nebo upraví, jen výjimečně budou některé doplněny, (b) vytvoření nové sady očekávaných výstupů, pojatých odlišně než ve stávajícím RVP ZV. V připomínkovém řízení byla odbornou veřejností převážně doporučena druhá možnost a panel ji rovněž preferuje. Tento postup však bude mít větší dopad na tvorbu učebnic. Změny v RVP ZV proto musí být provázeny vytvořením několika (alespoň tří variant) částí modelových ŠVP a dalšími formami podpory práce učitelů, ředitelů a škol jako celků. Před vlastní revizí obsahu předloží každá oborová skupina stručnou analýzu stavu a problémů oboru (s

návazností na existující podkladové studie) a návrh svého postupu k veřejné diskuzi (viz níže). To vše proběhne v návaznosti na zahájení práce koncepční a kompetenční pracovní skupiny (viz též kapitola Další postup práce na revizi RVP ZV).

#### *Klíčové kompetence, základní 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 podporována širokou škálou aktérů a odpovídá aktuálnímu odbornému chápání cílů základního vzdělávání. I když oborovým skupinám nepředepisujeme explicitní pojmenování cílového zaměření prostřednictvím termínu gramotnost, pojetí vzdělávacích oblastí a oborů bude ke gramotnostnímu pojetí směřovat. To znamená, že směřuje ke schopnosti používat oborové znalosti v různých oblastech života, jíž se dosahuje prostřednictvím hlubšího porozumění menšímu počtu ústředních pojmů a postupů bádání v daných vzdělávacích oblastech. Cílem je tedy to, aby se zlepšil postoj žáků k oborům díky tomu, že výuka lépe ukáže význam oboru pro společnost i pro žáka osobně (viz níže odstavec o zdraví, wellbeingu a kariérovém 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 témata v současnosti stojící mimo obory budou začleněna přímo do nich.

#### *Digitalizace*

Digitalizace proměňuje takřka každou oblast práce a našeho života. Potřeba reagovat na tyto změny a využít jich je proto jedním z hlavních důvodů k modernizaci vzdělávacího obsahu. Zde se bude pokračovat v procesu započatém „malou revizí“ tím, že současný a pravděpodobný budoucí rozvoj digitálních technologií a umělé inteligence bude více zohledněn ve všech vzdělávacích oblastech. Jako nástroj či prostředek mohou technologie zvýšit zájem žáků o vzdělávací obsahy a otevírají cestu k omezení časově náročného procvičování činností, které již nyní jsou nebo brzy budou vykonávány s rozsáhlou podporou digitálních technologií (pravopisná cvičení, písemné algoritmy aritmetických operací s většími čísly apod., část rýsování). Je ovšem třeba zvážit skutečnost, že zahraniční kurikula i do budoucna kladou důraz například na pamětní počítání v přiměřeném rozsahu. Oborové skupiny budou této otázce věnovat velkou pozornost a stanovit postup vhodný v jednotlivých oblastech. RVP ZV vymezí, u kterých výstupů nebo zkoušek budou žáci používat digitální technologie (píší texty za pomoci automatické kontroly pravopisu, používají kalkulačky a tabulkové kalkulátory, grafické programy apod.).

#### *Zdraví, wellbeing a kariérové vzdělávání*

Řada žáků nemá konkrétní představu o tom, 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 bude jejich přínos pro odbornou přípravu a pro další kariéru dráhu jedince; například formou úloh na aplikace v různých pracovních a životních kontextech. Stručně řečeno, žakovská 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. Souvislost mezi wellbeingem a vzdělávacími obory je oboustranná, protože pohoda a zdraví žáka povedou k lepším výsledkům učení. Při dělení obsahu na jádrové a rozvíjející budou uvedena témata součástí jádra.

#### *Občanské a hodnotové vzdělávání*

Občanské vzdělávání je jednou z výjimek, kdy Strategie 2030+ navrhuje posílení cílů a obsahů základního vzdělávání. V rozporu s tím vedla malá revize fakticky k jisté redukci výuky oblasti Člověk a společnost s horšími důsledky právě pro občanské vzdělávání. Při revizi obsahu oborů této vzdělávací oblasti, ale i dalších oblastí je proto potřeba zdůraznit zaměření na fungování a globální problémy současného světa (demokracii a lidská práva, spravedlivost, genderovou rovnost, klimatické změny a udržitelnost, migraci, postavení národnostních menšin aj.) a na vytváření proevropských postojů. Výchově k občanským postojům a hodnotám, stejně jako wellbeingu se musí dostat odpovídající pozornost a musí být považovány za plnohodnotnou složku kurikula.

#### *Konceptová struktura a dynamická místa kurikula, exemplární témata*

Revize obsahu vzdělávacích oblastí bude přihlížet k základním (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 nejlépe umožňující budování těchto základních konceptů a metod, 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 ovšem přezkoumány a případně odstraněny případy opakování témat (obsahu, učiva) a faktických poznatků na obou stupních nebo duplicitní zařazení některých témat do různých vzdělávacích oborů. Je však nutno upozornit na to, že ani stávající praxe neodpovídá záměru RVP ZV, který nestanoví například 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. Jsme si vědomi významu opakování v procesu učení. Je ale potřeba prověřit, že se v zamýšleném nebo realizovaném kurikulu vícekrát opakují jen skutečně zásadní znalosti a dovednosti.

Případná redukce nesmí proběhnout mechanicky; východiskem bude podoba RVP ZV před tzv. malou revizí (s výjimkou informatiky a digitálních kompetencí).

### *Učivo*

V současnosti je učivo v RVP ZV stanovené jako doporučené, pro školy je závazné až vymezení učiva v ŠVP. To je nekonzistentní s RVP G i RVP SOV, v nichž je učivo stanovené jako 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. Přesto doporučujeme v RVP ZV ponechat učivo jako nezávazné. Podmínkou je to, že je při přípravě a dalším vzdělávání učitelů nutné věnovat maximální pozornost promyšlenému výběru učiva. Při tvorbě modelových částí 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 diskuzí 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, což lze provádět buď urychlením (akcelerací) nebo obohacením (enrichment).

V současné praxi nejsou diferencované přístupy příliš užívány. Pokud k diferenciaci dochází, pak je pravděpodobně rozšířenější přístup probírání všech témat s diferenciací gradovanými úlohami. Takový přístup by byl nejméně diskriminující, zároveň však může být organizačně náročnější a v praxi pravděpodobně nebude bez intenzivní podpory systematicky uplatňován. 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.

Návrh na rozdělení vzdělávacího obsahu budil ve veřejném připomínkovém řízení největší kontroverze. Část diskutujících zcela odmítá rozdělení obsahu základního vzdělávání kvůli rizikům, která také popisujeme (viz níže). Druhá část námitek se týkala toho, že rozdělení obsahu bude mít praktické dopady na organizaci práce škol i tříd, změny v pojetí hodnocení apod., které nejsou v této chvíli dořešeny. Proto bylo rozhodnuto, že v Hlavních směrech budou ponechána variantní řešení (viz tabulka 3, 4, 5) k rozhodnutí vedení MŠMT. Uvádíme následující alternativy vymezení jádrového vzdělávacího obsahu: (1) bez rozdělení jako reakce na připomínky veřejnosti, (2) obsahové jádro jako funkční minimum pro praktický život zvládnutelné i žáky ohroženými neúspěchem; (3) znalosti potřebné k úspěšnému pokračování vzdělávání v maturitních oborech středních škol. Všechny tři alternativy mají své přednosti a rizika, která shrnujeme v tabulkách.

Jádrový vzdělávací obsah (JVO) pozitivně pojmenovává znalosti a dovednosti, které mají získat všichni žáci bez ohledu na nadání či zaměření. Rozvíjející vzdělávací obsah má škola povinnost nabídnout, bude umožňovat individualizaci výuky podle 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 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 na úplně stejné úrovni“). 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 ovšem 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. Všechny pro žáky povinné vzdělávací obory v revidovaném RVP budou patřit do jádra základního vzdělávání. Rozdělení proběhne uvnitř každého oboru. JVO musí současně umožnit žákovi setkat se s nejdůležitějšími projevy příslušného oboru v praktickém životě a zároveň s nezbytně souvisejícími základními oborovými myšlenkami a 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. Vzhledem k množství principiálních i praktických otázek, které je nutné vyřešit pro zavedení této změny, by bylo vhodné ji před plošným zavedením pilotovat.

*Tabulka 3 Věcné varianty dělení obsahu na jádrový a rozvíjející. Jádrový obsah je určen všem žákům, a to tak, že ho všichni žáci budou zvládat na specifikované úrovni.*

Varianta rozdělení	Výhody	Rizika
Bez dělení obsahu Jádrem bude veškerý obsah RVP ZV po modernizaci a redukcí, tj. k rozdělení nedojde.  Blízká je též varianta, kdy rozvíjející obsah bude určen pro žáky diagnostikované jako nadaní a mimořádně nadaní, případně pro žáky s vyhraněným zájmem.	Tato varianta měla silnou podporu ve veřejném připomínkovém řízení, protože eliminuje rizika diferenciací.  Vytvoří silnější tlak na modernizaci a redukcí celého obsahu.	Jde o zachování současného stavu. Bez dalších opatření nebude výuka více individualizovaná a žákům na okrajích výkonového spektra se nedostane větší podpora.  Česko má méně vynikajících žáků dosahujících nejvyšších úrovní matematické a přírodovědné gramotnosti než dříve, významná redukce vytvoří další tlak na únik dětí do výběrových škol.
Minimum Vzdělávací obsah, který je nepodkročitelným minimem pro to, aby absolvent ZŠ mohl žít odpovědný a bezpečný život. Jádrový vzdělávací obsah není vstupenkou na maturitní obor, musí ho zvládat i žáci, kteří do maturitního oboru nemíří.	Představovalo by skutečně významnou redukcí, která by vytvořila předpoklady pro odlišnou podobu výuky a větší prostor a volitelnost v rozvíjejícím obsahu.  Pro čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost lze opřít rozdělení o vymezení druhé úrovně šetření PISA. Obdobně by šel využít SERR pro jazyky.	Je v rozporu s tendencí některých zemí stavět před žáky náročnější cíle, které je mají motivovat k učení. Může dojít k předčasnému uzavření vzdělávacích drah pro žáky a k posílení nerovností, tím bude popřen první hlavní cíl S2030+.  Pro další předměty chybí opora vymezení, v praxi bude kritérium „odpovědného a bezpečného života“ obtížně operacionalizovatelné, převládne drill jednoduchých dovedností.
Pro maturitní obor Vzdělávací obsah, který vytváří minimální předpoklady pro zvládnutí studia v maturitním oboru střední školy.	Nedojde k předčasnému uzavření vzdělávacích cest pro některé žáky. V této variantě by mohl být přijatelný i pro odpůrce návrhu na vymezení jádra, jež byl předložen do veřejné diskuze.	Obsah vzdělávání bude pro skupinu žáků nejvíce ohrožených neúspěchem stále příliš náročný, výuka se bude orientovat na „střední proud“, žákům na okrajích výkonového spektra se nedostane větší podpora.

	Kritérium rozdělení lze relativně snadno stanovit z know-how učitelů základních a středních škol, popř. ze šetření PISA.	Při nesprávném pochopení přetrvá příprava pro přijímací zkoušku místo učení pro celou životní dráhu.
--	--	--

Tabulka 4 Formální vyjádření v kurikulu a dopady do organizace výuky. Rozvíjející obsah má škola povinnost nabídnout, bude umožňovat individualizaci výuky podle schopností zájmu a (ideálně) preferencí jednotlivých žáků (vzhledem k jejich další vzdělávací cestě).

Varianta	Výhody	Rizika
Všechny očekávané výstupy jsou součástí JVO, rozděleno je pouze učivo v ŠVP.	Podporuje zachování heterogenních skupin, rozdělení je provedené až v ŠVP a odpovídá podmínkám jednotlivých škol.	V zásadě odpovídá současnému stavu, nedojde k žádoucí změně.
Všechny očekávané výstupy jsou součástí JVO, rozdělené je pouze učivo <sup>10</sup> v RVP.	Může odstranit přetíženost učivem tím, že je učivo jasně rozdělené na jádro a rozvíjející.	Školy ztratí část současné kurikulární autonomie. Zmizí významný důvod pro rozvoj kurikulárních dovedností učitelů a jejich spolupráci ve sborech.
Všechny nebo skoro všechny očekávané výstupy jsou určeny všem žákům, JVO je vymezen v rámci každého výstupu nebo jeho další specifikace (indikátory, úlohy).	Umožňuje zachování heterogenních skupin.  Lze využít banky existujících úloh a jejich známé úspěšnosti u českých žáků.	Vyžaduje vnitřně diferencovanou výuku, velmi náročné pro učitele, dosud se v našich podmínkách nedařilo většinově realizovat.
	Může být realizováno dělením žáků do výkonnostně odlišných skupin nebo prostřednictvím volitelných seminářů.  Pro učitele o něco jednodušší z hlediska organizace výuky.	Ve skutečnosti vyžaduje stejný kvalitní přípravu jako při práci v heterogenních skupinách.  Nese s sebou mnoho nevýhod vnější diferenciaci.
Rozdělení je provedené na úrovni očekávaných výstupů.	Může dojít k významné redukci vzdělávacího obsahu pro část žáků.	Podporuje spíše trvalé dělení a předurčuje vzdělávací dráhy žáků.
Rozdělení je provedeno na úrovni vzdělávacích oborů.	Umožňuje žákům v největší míře individualizaci podle zájmů nebo potřeb.	Radikální řešení, odchyluje se od české tradice a nyní pravděpodobně není reálně plošně implementovat.

Tabulka 5 Hodnocení. Ve škole se bude používat převážně **formativní hodnocení**, které bude metodicky podporováno. Při jeho používání není předpokládán problém. V případě hodnocení klasifikačním stupněm může být použito několik přístupů.

Varianta	Praktický příklad
Zvládnutí jádrového vzdělávacího obsahu odpovídá určitému stupni klasifikace (například v minimální variantě – stupeň 4). Je možné uvažovat také o změně klasifikační stupnice.	Žák, který zvládne pouze jádrový vzdělávací obsah, je klasifikován vždy nižší známkou než ten, kdo v určité míře zvládl i rozvíjející vzdělávací obsah.
Žák bude klasifikován pouze v rámci obsahu, který si zvolí (jádrový/rozvíjející). To bude uvedeno na vysvědčení.	Žák, který zvládne celý jádrový vzdělávací obsah, bude klasifikován stupněm 1, na vysvědčení bude uvedeno, že daný předmět studoval pouze v nižší náročnosti.

<sup>10</sup> Pro úplnost v tabulce uvádíme i možnost vymezení závazného jádra učiva v RVP, přestože ji nepodporujeme.



Všichni žáci jsou klasifikováni pouze z jádrového obsahu. Zvládnutý rozvíjející obsah je na vysvědčení uveden zvlášť / jinak než známkou.	Jádrový obsah je hodnocen známkou, rozvíjející obsah je hodnocen odděleně.
Současná pětistupňová škála bude nahrazena jiným vyjádřením, například procenty nebo skóry.	Prospěch všech žáků bude vyjádřen na stejné škále, tedy například žák zvládající celý jádrový vzdělávací obsah bude mít v hodnocení 40 % (nebo v náročnější variantě jádra 60 %).

### Organizace výuky

Pro diferenciaci výuky je třeba 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 diferenciaci 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 diskuzi o dalších možných organizačních řešeních diferenciaci, individualizace a personalizace, spolu s hledáním příkladů dobré praxe.

### Rizika nesprávně zvoleného přístupu

Teprve další postup revize ukáže, zda navržené zásady skýtají dostatečné vodítko, jak má být jádro stanoveno. NPI ČR při tom využije zkušenosti získané při tvorbě standardů, kdy již byly indikátory do více úrovní rozpracovány.

Prvním rizikem je to, že rozdělení obsahu na jádrový a rozvíjející nahradí potřebnou modernizaci a restrukturalizaci. Tomu chceme předejít tím, že modernizace a posílení kompetenčního a gramotnostního přístupu budou předcházet rozdělení obsahu. Samozřejmě může dojít také k tomu, že vzdělávací obsah bude redukován příliš a škola bude pro mnohé žáky málo podnětnou. Již nyní je počet českých žáků dosahujících nejvyšších úrovní matematické nebo přírodovědné gramotnosti nižší než při prvních cyklech šetření PISA.

Ve veřejném připomínkovém řízení byla nejvíce zdůrazněna rizika plynoucí z nevhodného modelu diferenciaci jako důsledku rozdělení obsahu. Rizikem je to, že školy budou nabízet rozvíjející obsahy (provádět diferenciaci) pouze deklarativně, v praxi nebudou některým žákům dostupné, zejména v malých školách může být problém se zajištěním nabídky a dostatečné volby. Zahraniční zkušenosti ukazují, že v případě ověřování, kolik žáků dosahuje stanovené úrovně, mají školy tendenci zaměřit se na podporu jedinců těsně pod nastavenou laťkou, takže se mohou snížit nároky na ostatní žáky (to povede k ještě většímu počtu žáků usilujících o odchod do víceletých gymnázií, k vyšší poptávce po soukromém doučování apod.).

Žáci, kteří vyrůstají v nepodnětném prostředí a mají přitom kognitivní předpoklady pro vyšší výkon, mají sklon volit nejméně náročnou variantu i tehdy, pokud bude školou nabídnuta náročnější varianta, tzn. nevyužijí nabídku rozvíjejícího obsahu. Každá diferenciaci – i přísně vnitřní diferenciaci 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+.

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 maturity a přístup k navazujícímu studiu a celoživotnímu vzdělávání příliš závislé na sociokulturním zázemí žáka. Pokud bude zvolena varianta minimálního funkčního jádra pro život, může dojít k situacím, kdy škola nebude toto znevýhodnění efektivně kompenzovat. Doporučujeme proto, aby ČŠI velmi citlivě monitorovala takové jevy a užívání vhodných opatření pro jejich eliminaci.



### 6.3.4 Očekávané změny ve výuce po revizi

V následujícím výčtu popisujeme změny, kterým má vést modernizace obsahu. Revize kurikula představuje nutnou, nikoli postačující podmínku k dosažení těchto cílů. 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 očekávaným 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 gramotností i klíčových kompetencí.
- Postoje žáků ke škole, tj. vzdělávání, i ke konkrétním oborům a jejich tématům se zlepší mj. tím, že se s oborovými obsahy budou žáci 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 gramotností, zvýší se podíl žáků na nejvyšších úrovních gramotnosti. Nechceme přitom cíle vzdělávání podřizovat testování, v současné době jde však o metodologicky ojedinělý nástroj poskytující možnost srovnávat v čase vývoj vzdělávacích výsledků (se zaměřením na gramotnosti).
- 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 znalosti a dovednosti v oblastech, pro které má nadání a o které má zájem. Výsledkem bude to, že více žáků 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 obsahu vzdělávání musí být, kromě učitelů a škol, akceptováno a podporováno i jinými organizacemi v resortu školství (například ČŠI, CERMAT), aby se promítlo do 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 je další vzdělávání pedagogů a rozvoj vedoucích pracovníků. MŠMT by mělo zavést efektivnější schvalování učebnic, podporovat vytváření výukových materiálů apod.

V posledních letech vzniklo jak na národní úrovni, tak přímo ve školách velké množství podpůrných materiálů – metodik, souborů kompetenčně a gramotnostně zaměřených úloh, diagnostických a evaluačních nástrojů, vývojových kontinuí a map apod. Na tyto činnosti je potřeba navázat 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 moci 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 názor, že stačí, aby revizi provedli „jen oboráři“ (ti tomu rozumějí), 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 je při revizi 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 empirická zjištění opřená diskuze 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 spolaautorství závěrů revize se proces změny nezdaří.

Oborové skupiny musí být sestaveny a pracovat transparentně. K hlavním principům revize obsahu oboru dostane odborná veřejnost příležitost vyjádřit se v připomínkovém řízení, ve kterém by měli různí aktéři prezentovat a obhajovat svůj názor na potřebnou změnu či stabilitu oboru. Klíčovou roli ve skupině budou mít 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 sehrávají vedoucí oborových skupin. 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 připomínkovat návrhy 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 ti s přesahem mezi vzdělávacími obory nebo oblastmi, více orientovaní na klíčové kompetence nebo na žáka) včetně zástupců alternativních/innovativních škol. Dále doporučujeme, aby byli členy skupin 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 to, 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 specifíků, 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 při revizi očekávaných výstupů postupovat, kde dále uvede hlavní argumenty pro svůj zvolený postup a velmi stručnou charakteristiku změny v pojetí oboru a ve výsledcích učení žáků (včetně příkladu redukce nebo přesunu do rozvíjejícího obsahu), jež sleduje revizí kurikula. Tyto stručné „příběhy oboru“ budou předloženy veřejnosti k diskuzi a připomínkovány panelem. Při práci je důležité, aby obory z dané vzdělávací oblasti byly v souladu a pracovaly společně.
2. Na základě obhájené koncepce z bodu 1 proběhne vlastní revize obsahu oboru. Případné rozdělení výstupů na jádrové a rozvíjející bude odpovídat zvolené variantě. 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 nedávají jasnou odpověď. Proto doporučujeme, aby probíhaly pravidelné konzultace mezi vedoucími oborových skupin a Expertním panelem.
4. Souběžně s postupem v bodu 2 bude pracovní skupina vytvářet různé verze modelových částí ŠVP (tradičtější a více inovativní), aby bylo zřejmé, že požadovaná změna je realizovatelná a umožňuje rozdílná pojetí práce učitele.
5. Pro jednotlivé výstupy bude skupina 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. Panel doporučuje buď do fáze 2, nebo nejpozději do implementace zařadit ověřování nového kurikula formou akčního nebo konstrukčního výzkumu.
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.

### *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).

## 6.4 Uzlové body

Garant pracovní skupiny

Pavel Mentlík

### Úvodem

Uzlové body jsou místa ve vzdělávací trajektorii, v nichž má probíhat ověřování osvojení si základních i oborových gramotností a klíčových kompetencí 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, kde ověřujeme individuální vývoj dítěte/žáka, místa, kde v gramotnostně-kompetenčně pojetém kurikulu reflektujeme rozvoj klíčových kompetencí a osvojení základních a oblastních/oborových gramotností.

### 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. Vzhledem k tomu, že očekávané výstupy jsou většinou formulovány příliš obecně, slouží zejména k tvorbě učebních osnov v ŠVP a nejsou primárně využívány k ověřování... Aktuálně realizovaný systém ověřování (ČŠI) vychází ze Standardů pro základní vzdělávání, které byly vydány v roce 2013, a k nim vytvořených komentovaných úloh. Zároveň jsou při výběrových zjišťováních využívány nástroje vytvořené ve spolupráci s učiteli a odborníky na danou gramotnost. Pravidelně jsou na vzorku škol ověřovány vybrané gramotnosti. Doposud není vytvořen žádný systém ověřování a vyhodnocování, který by směřoval k reflexi míry zvládnutí či nabytí klíčových kompetencí (i když jisté nástroje jsou k dispozici). 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 byli žáci 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. Rozdíly 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 zkoušek (alespoň některých) 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).

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).

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.

V Polsku uzavírá povinné vzdělávání 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.

V Anglii je národní kurikulum rozdělené do klíčových fází (*key stages*). Existují národní opatření pro hodnocení v klíčových bodech základního vzdělávání dětí, o jejichž výsledcích musí být informováni rodiče. Body hodnocení jsou:

- v 1. roce (5–6 let) – kontrola pokroku v raném čtení pomocí fonického screeningu;
- na konci *key stage 1* (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 hodnocené 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;
- na konci *key stage 2* (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 STA a hodnotí 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 samy 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 komplexnímu 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 kurikula považovat Strategii 2030+, akceptovanou minulou i současnou vládou České republiky. Zavedení uzlových bodů je předpokládáno ve dvou rovinách:

1. v časové rovině (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.

#### *Časová rovina*

Podle Strategie 2030+ by měly být uzlové body stanoveny ve 3., 5., 7. a 9. ročníku (oproti současnosti navíc uzlový bod v 7. ročníku).

Ve Strategii 2030+ se předpokládá testování v 5. a 9. ročníku jako závazné a testování v 3. a 7. ročníku jako závazné pro ČJ (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.

Pro připravovanou revizi RVP je ze Strategie 2030+ podstatný návrh kontinuálního (návazného) časového vymezení uzlových bodů a myšlenka, že by realizace uzlových bodů měla sloužit jako nástroj „**včasně identifikace rizik a následné cílené podpory jednotlivým žákům**“ (MŠMT, 2020, s. 27).

#### *Teoretické ukotvení*

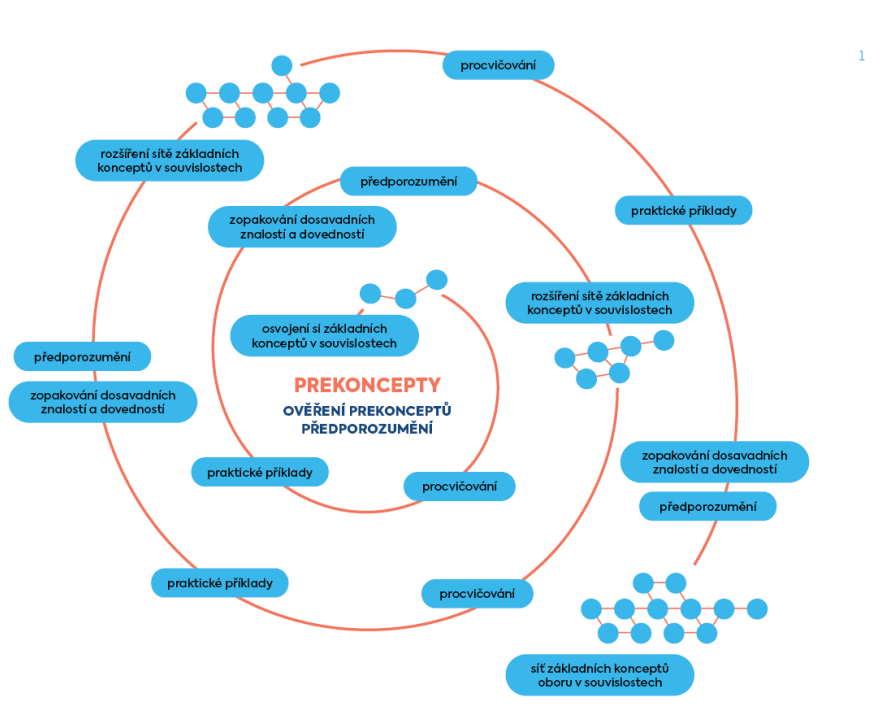
Vzdělávání chápeme jako kontinuální proces. Každý žák jím prochází individuálně, různým tempem, které je dáno jeho předpoklady, individuálním vývojem a vnějšími (zejména sociálními) vlivy. Doba dosažení určité úrovně rozvoje klíčových kompetencí a základních a oblastních/oborových gramotností může být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

Jak již bylo uvedeno, uzlové body jsou místa ve vzdělávací trajektorii, v nichž má probíhat ověřování úrovně rozvoje kompetencí a osvojení si gramotností. Pro vyjádření pozice v kontinuálním procesu vzdělávání je možné využít jako vodítka mapy rozvoje (například známé jako mapy učebního pokroku nebo též výukové kontinuum) zpracované pro základní a oborové gramotnosti a klíčové kompetence. Podle dané „pozice“ na mapě rozvoje mohou příslušné úlohy sloužit k ověření (reflexi) míry rozvoje klíčových kompetencí a osvojení si gramotností.

V rámci výuky předpokládáme, že si žák osvojí znalosti a dovednosti, které jsou cestou k osvojení si základních gramotností a k rozvíjení klíčových kompetencí. Pro schopnost práce v daném oboru je nutné dosáhnout určité úrovně oblastní nebo oborové gramotnosti. Například u konceptuálního přístupu je pro tuto základní úroveň nutná znalost oborových konceptů (a k nim vztahených pojmů). Oborové koncepty jsou zásadní pro porozumění danému oboru. Pro každý obor jsou pak fundamentální i příslušné vztahové koncepty (tzv. organizační) umožňující pochopení oboru ve vzájemných souvislostech. To vše by ovšem mělo být podřízeno rozvíjení klíčových kompetencí, a tedy i sledování jejich dosahované úrovně.

Kurikulum chápeme jako spirálové (ve smyslu postupu po spirále, kdy při pohledu zpět přehlédneme části spirály pod bodem, na kterém se nacházíme). Tento princip vychází z principu postupného rozvíjení a upevňování 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 místa při tvorbě kognitivních (poznávacích) sítí spojujících základní koncepty v oblastech či oborech a jejich vzájemných souvislostech.

V uzlových bodech (viz obrázek 4) by mělo probíhat zjišťování, zda si žáci v souvislostech osvojili základní koncepty oborů a zda v daných oborech úspěšně rozšiřují jejich funkční kognitivní sítě. Ověřováno by nemělo být pouhé osvojování si znalostí, ale míra pochopení vzájemných souvislostí a schopnost znalosti a dovednosti aplikovat, tedy zejména ověřování gramotností (základních i oblastních/oborových), ale i změn postojů, případně hodnot a celkově dosahování klíčových kompetencí.



Obrázek 4 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 vedlo k lepším dosahovaným výsledkům v uzlových bodech.
3. U spolupráce školy s rodiči a významu 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. Pro spolupráci rodičů a školy v uzlových bodech je nutné vytvářet podmínky (například činností třídních učitelů, případně sociálních pedagogů ve školách). Mělo by být zajištěno, aby i rodiče z hůře sociálně situovaných rodin měli možnost se do procesu sledování v uzlových bodech plně zapojit.

Při zavedení systému uzlových bodů je cílem pokrýt co nejvíce z výše uvedených aspektů. Někteří učitelé dnes ověřování v uzlových bodech již nepochybně realizují. Získávají od svých žáků zpětnou vazbu, případně 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 ověřování 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 ke klíčovým kompetencím a základním i oblastním (případně oborovým) gramotnostem. Měl by být realizován 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).

Z kapitoly Klíčové kompetence a gramotnosti pro uzlové body vyplývá, že v současném RVP ZV:

- 1) gramotnosti nejsou jasně definovány a jejich hodnocení je tedy problematické;
- 2) klíčové kompetence jsou pojaty jako celostní, mezioborový normativně vymezený cílový stav, kdy u žáků není možné sledovat pokrok v prohlubování kompetencí (viz i Češková, 2021);
- 3) klíčové kompetence jsou vnímány odděleně od cílů formulovaných ve vzdělávacích oborech a stojí samostatně vedle očekávaných výstupů jednotlivých vzdělávacích oblastí (viz i Kofroňová, 2020).

Z výše uvedeného vyplývá, že pro naplnění gramotnostně-kompetenčně pojatého kurikula je nutné jasně definovat gramotnosti a připravit systém, ve kterém budou základní i oborové gramotnosti a klíčové kompetence rozpracovány tak, aby byl jejich rozvoj realizován a vyhodnocován jednak nadooborově, jednak konkrétně, ve výuce jednotlivých vzdělávacích oblastí.

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.

Při realizaci uzlových bodů dnes u nás nacházíme snahu o trojí přístup:

1. školám, resp. učitelům jsou poskytovány úlohy, ze kterých si mohou sami vybírat a v uzlových bodech se žáky pracovat;
2. školám, resp. učitelům jsou poskytovány certifikované testy, v sestaveném testu jsou úlohy připravené jak pro školní, tak pro domácí testování;
3. školám je poskytována zpětná informace o dosažených výsledcích v celoplošném ověřování v 5. a 9. ročníku obvykle jednou za čtyři roky. Uvedená informace jednak porovnává průměrný výsledek žáků, ale nabízí i porovnání rozložení četnosti kohort žáků podle dosažených výsledků v daném testu.

Všechny zmíněné přístupy realizuje ČČŠI a jsou pro školy dostupné zdarma. Podobně jsou zdarma úlohy a testy uvedené v 1. a 2. případě, a to pro žáky a jejich rodiče. Přesto, že jsou úlohy postaveny na standardech, resp. komentovaných indikátorových úlohách ke standardům ZV, a na jejich tvorbě spolupracují oboroví didaktici z pedagogických fakult spolu s některými učiteli na daném stupni školy, na workshopu k uzlovým bodům (7. 12. 2021 FPE ZČU, Plzeň) byla kvalita těchto úloh i testů účastníky kritizována. Byl doporučován jejich další rozvoj (prostřednictvím dopracování a zajištění zpětné vazby jak od učitelů z praxe, tak z akademické sféry). Uvedené dokresluje skutečnost, že pro část škol a učitelů jsou uvolněné úlohy a testy žádanou inspirací a pro další část jsou z různých důvodů nevyhovující. Při úpravách a vytváření nových úloh bude vhodné mít tuto rozmanitost vždy na zřeteli. Aktuálně jsou ověřovací úlohy a srovnávací testy poskytovány zdarma pro žáky pro školy i veřejnost.

### 6.4.3 Navrhované úpravy a jejich zdůvodnění

Uzlové body navrhujeme do RVP ZV zařadit jako místa v kontinuu vzdělávání, kdy:

a) učitel, žák (rodiče a škola) budou reflektovat pozici v učebním kontinuu klíčových kompetencí a základních (případně oblastních nebo oborových) gramotností a budou vypracovávat formativní zpětnou vazbu (bude realizováno ve 3., 5., 7. a 9. ročníku). V 9. ročníku půjde o sumativní hodnocení vypracovávané pro potřebu žáka (s ohledem na jeho další směřování) i školy (zhodnocení zvládnutí výuky ve výše uvedených segmentech) – dále viz i jako autoevaluační reflektivní systém (ARS);

b) stát bude ověřovat naplňování cílů vzdělávání, včetně rozvoje klíčových kompetencí a základních (i oblastních, příp. oborových) gramotností v 5. a 9. ročníku. Toto ověřování je třeba nejprve správně nastavit na výběrovém šetření, aby mohlo být do budoucna zajišťováno plošně, a to mimo jiné s cílem vyhodnotit funkčnost a kvalitu tohoto ověřování – dále viz jako systém ověřování (SO).

Ani v jednom případě nepůjde o testy s velkým dopadem na další vzdělávací cestu žáků (tzv. high-stakes testy). V případě „ověřování naplňování cílů vzdělávání“ (SO) budou testy vytvářeny citlivě k žákům a jejich výsledky nebudou zveřejňovány, neboť jejich účelem není porovnávání škol ani žáků, ale mapování systému a adresné podpory ze strany státu.

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

1. autoevaluační reflektivní systém uzlových bodů (ARS; viz tabulku 6 – oranžová část);
2. systém ověřování, který bude primárně zaměřen na zjišťování funkčnosti vzdělávacího systému (SO; viz tabulku 6 – modrá část).

#### *Autoevaluační reflektivní systém*

Při zavádění ARS předpokládáme vycházet z následujících principů:

1. Uzlové body by měly být stanoveny s ohledem na individuální vývoj dětí (s odkazem na vývojové kontinuum učení) a měly by být podpůrným nástrojem k postupnému rozvíjení žáků (s primárním zaměřením na formativní hodnocení základních gramotností a rozvoj klíčových kompetencí).
2. Uzlové body budou spíše než s věkem dětí spojeny s obsahem a na něj navázaným rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním základních i oblastních, případně oborových gramotností a rozvojem (vazba například 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.
5. Ve vybraných uzlových bodech bude na základě šetření zjišťován stav systému, pro možnost vyhodnocování zavedených změn, identifikaci případných problémů a cílené podpory. Jedná se o ověřování funkčnosti vzdělávacího systému.

ARS 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.

Plánování ARS:

Uzlové body budou vztaženy ke vzdělávacímu kontinuu, které je možné vyjádřit například mapou učebního pokroku. Vzdělávací kontinuum vyjádří příslušným způsobem jednotlivé oborové týmy. Očekávané výstupy budou vytvářeny tak, aby reflektovaly osvojování si základních i oborových gramotností a rozvoj klíčových kompetencí. U žáka můžeme v určitém čase určit pozici ve vzdělávacím



kontinuu a vyhodnotit změnu, která nastala za určitou dobu jeho výuky (od předchozího hodnocení). K tomu doporučujeme využít žákovská portfolia (možné i elektronicky) a připravit soubor nástrojů, které se budou zaměřovat na reflexi všech tří segmentů kurikula (klíčové kompetence, základní gramotnosti a oblastní, příp. oborové gramotnosti) s jejich vzájemným provázáním. Nástroje budou různorodé – například komplexní úlohy, deskriptory, ověřování rozvoje kompetencí při hospitacích, ale i „pouhá“ realizace určité aktivity (například školní parlament). Reflexe budou probíhat individuálně – podpora bude připravována pro jejich realizaci ve 3., 5., 7. a 9. ročníku.

Hodnocení a organizace ARS:

U žáků bude hodnoceno individuální postavení v daném vzdělávacím kontinuu. Bude zhodnocena změna oproti předchozímu stavu a navržen další způsob práce. U některých žáků může učitel doporučit konzultaci školního poradenského pracoviště, a to pro zajištění dosažení předpokládané úrovně nebo zajištění rozvoje nadání. Systém bude organizovat každá škola. Způsob realizace popíše ve svém ŠVP (na základě RVP). Hodnocení v 9. ročníku bude realizováno tak, aby škola refletovala pokrok žáka v jednotlivých výše uvedených segmentech a výsledek mohla využít pro ověření plnění cílů vzdělávání.

ČŠI a NPI ČR budou při realizaci ARS školám poskytovat poradenství a podporu.

ARS umožní sledování kontinuálního rozvoje klíčových kompetencí a základních i oblastních, příp. oborových gramotností. Přispěje tak k naplnění podstaty gramotnostně-kompetenčního kurikula.

ARS bude:

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

#### *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).

Ověřování (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 podklady pro adresnou pomoc a případné návrhy systémových změn. Ověřování v 5. a 9. ročníku bude zaměřeno na vyhodnocování efektivity a kvality fungování vzdělávacího systému. Vůči žákům bude ověřování anonymizováno. Zpočátku nebude nutné, aby bylo ověřování realizováno u všech žáků, ale na reprezentativním vzorku, a to do doby, než bude systém ověřování opilotovaný a připravený pro plošné využití. Díky systému ověřování 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

Plánování SO:

Ověřování bude realizováno externím subjektem prostřednictvím srovnávacích testů. Ověřování bude prováděno tak, aby: 1) nedeformovalo výuku (výuka nebude deformována cíleně k úspěchu žáků v daném testování); 2) nemělo vliv na další vzdělávací cestu jednotlivých žáků. Bude navazovat na systém ověřování gramotností, který je již nyní (plošně i výběrově) realizován ČŠI. Testy jsou již v současné době vytvářeny ve spolupráci s učiteli jednotlivých předmětů. Budou dopracovány tak, aby odpovídaly očekávaným výstupům RVP (očekávané výstupy budou charakterizovány v části věnované vzdělávacímu obsahu). Důležité je vytvořit testy citlivě i vzhledem k psychické stránce žáků.

Hodnocení a organizace SO:

Testy pro MŠMT bude vypracovávat a vyhodnocovat externí subjekt. Testy budou zpracovány tak, aby testované charakteristiky korespondovaly s požadavky uvedenými v RVP. Vyhodnocování musí být prováděno s ohledem na regionální, demografické a sociálně-ekonomické charakteristiky (žáka, školy, třídy), zejména budou vyhodnocovány zjištěné změny (trendy), ke kterým došlo.

#### 6.4.4 Očekávané změny ve výuce po revizi

Ve 3., 5., 7. a 9. ročníku budou definovány uzlové body, kde budou učitelé s ohledem na individuální vývoj žáků reflektovat jejich pokrok (ARS). V 5. a 9. ročníku bude stát ověřovat funkčnost systému (SO) – viz tabulka 6.

Tabulka 6 Charakteristiky uzlových bodů; Cílový stav 2030

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 jiném uspořádání (například trojročí) bude možné individuální 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. Portfolia jsou nástrojem vhodným pro sledování vývoje (pokroku) žáků. Měla by být brána jako přirozená součást výuky, nikoli jako práce navíc pro učitele. Je ovšem nutné navrhnout efektivní systém realizace portfolií, a to na základě současných technických možností. Musí být zajištěny prostředky a předpoklady pro jejich plošnou implementaci.

U rodičů je předpokládána povinnost zajímat se o vzdělávání svých dětí. Pro zdravý vývoj dítěte je nutné usilovat o systém, ve kterém rodiče vhodným způsobem participují na vzdělávání svých dětí. Je nutné zajistit také zapojení rodičů z rodin se slabším socioekonomickým zázemím.

Při vývoji nástrojů pro sledování pokroku se bude vycházet z již používaných hodnotících systémů a úloh jak v ČR, tak v rámci OECD.

#### Dopad na žáky

Vzdělávání zaměřené na zvyšování úrovně klíčových kompetencí a základních i oblastních, příp. oborových gramotností 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.

#### Dopad na učitele

Mnozí učitelé již dnes reflektují úroveň klíčových kompetencí za využití prvků formativního hodnocení. U nich bude stav zaznamenán v ŠVP, a nepůjde tedy o výraznou změnu. Budou moci využívat podporu (soubor nástrojů pro reflexi úrovně rozvoje klíčových kompetencí a základních i oblastních (nebo oborových) gramotností, která bude připravena.

Učitelé, kteří se sledování rozvoje gramotností a klíčových kompetencí dosud příliš nevěnují, dostanou podporu. Systém bude nabíhat postupně, budou zpracovávány příslušné mapy učebního pokroku. Jako podpora budou k dispozici zejména soubory ověřovacích úloh, které budou postupně vyvíjeny, testovány a nabízeny.

#### *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.

#### *Dopad na rodiče*

Podáváním zpětné vazby o celkovém posunu žáka v uzlových bodech rodiče získají informace o individuálním a kontinuálním vývoji dítěte ve vazbě na klíčové kompetence a základní a oblastní nebo oborové gramotnosti. Rodiče budou mít jasnou představu, jakým způsobem jejich dítě postupně rozvíjí klíčové kompetence a osvojuje základní a oblastní nebo oborové gramotnosti. Je nutné zajistit možnost spolupráce rodičů se školou, a to zejména v případě rodin žáků se socioekonomickým znevýhodněním.

### 6.4.5 Specifikace zadání pro NPI ČR

- Při přípravě metodické podpory v jednotlivých oblastech zvážit možnost využití map učebního pokroku, případně se zaměřit na jejich vypracování (zaměření se na posuny v klíčových kompetencích a základních a oblastních nebo oborových gramotnostech).
- Oborové pracovní skupiny při své práci definují orientační úroveň klíčových kompetencí, základních gramotností a oblastních nebo oborových gramotností pro daný uzlový bod.
- Bude připraven (minimálně ve stanovených uzlových bodech) systém nástrojů pro reflexi klíčových kompetencí a základních i oblastních nebo oborových gramotností. Bude se skládat z různých nástrojů jako deskriptorů, (zejména) komplexních úloh, vyhodnocování aktivit žáků při hospitacích, realizovaných činnostech atd. Funkčnost systému nástrojů by měla být ověřována na vzorku žáků (i s přihlédnutím k tomu, že žáci nebyli připravováni podle revidovaného RVP ZV).
- Připravit se na podporu při zavádění reflektivního ARS ve školách.
- Zaměřit se na přípravu realizace ARS.

#### *Závěrem*

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

Základem bude vývojové kontinuum (například mapy učebního pokroku klíčových kompetencí s několika úrovněmi a základních i oblastních nebo oborových gramotností).

Systém bude poskytovat výraznou 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 vzdělávací kontinuum (s ohledem na specifické potřeby jednotlivých žáků). Škola bude navrhnout úpravy pedagogických strategií či jiná opatření ve svém ŠVP vedoucí k dosažení předpokládané úrovně klíčových kompetencí a základních a oblastních nebo oborových gramotností.

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

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

## 6.5 Průřezová témata

Garant pracovní skupiny

Martina Tóthová

### 6.5.1 Popis současného stavu

Průřezová témata (PT) jsou v RVP ZV pojatá jako samostatný segment kurikula. Při jejich zpracování se vycházelo z finského modelu<sup>11</sup> (viz Václavík, 2015). V RVP ZV je popsána jejich funkce: „*Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů 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.

---

<sup>11</sup> Z tehdejších verzí platných kurikulárních dokumentů ve Finsku.

## 6.5.2 Hlavní problémy současného nastavení

Václavík (2015) upozorňuje na nedostatečně popsany účel průřezových témat a nekonkrétní obsah. Konkrétní otázky se týkají například 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 průřezových témat se týká jejich obsahu. 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). I proto 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.

## 6.5.3 Navrhované úpravy a jejich zdůvodnění

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; Jiráková a kol., 2018; Skalická & Milíčková, 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). Přestože se jedná o starší publikaci, jsou i v dnešním světě 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).

### *Co by mělo být zachováno*

- Průřezová témata budou nadále specifikována v ŠVP, stejně tak jejich hodnocení a naplňování.
- Zachována bude svoboda volby školy při tvorbě ŠVP ve způsobu zpracování průřezových témat. Tato svoboda umožňuje školám využívat své možnosti, podporuje různé metody a organizační formy výuky (například projektovou výuku).
- Na základě komunikace s veřejností i dostupných zdrojů zůstanou některá průřezová témata samostatným segmentem RVP ZV. Budou jasně navázána na cíle základního vzdělávání.

### *K jakým změnám by mělo dojít*

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

- Průřezová témata budou aktualizována.
- Dojde ke snížení počtu průřezových témat.
- Průřezová témata budou formulována v podobě očekávaných výstupů, které budou mít spíše zkušenostní a postojový charakter.
  - Zkušenostní a postojové výstupy znamenají popsat, co žák vyzkouší, zažije a reflektuje. Průřezová témata tak budou naplňovat zejména dovednostní a postojovou složku klíčových kompetencí. Obsahové záležitosti by měly zůstat dominantou zejména vzdělávacích oblastí/oborů.
  - Zpracování průřezových témat ve formě očekávaných výstupů pomůže učitelům s integrováním do předmětů či tvorbou nových předmětů na úrovni ŠVP.
  - V elektronickém systému RVP/ŠVP bude snadná možnost vyfiltrování průřezových témat a vytvoření samostatných předmětů nebo integrace do vzdělávacích oborů.
- V RVP ZV bude jasně vysvětlen přínos průřezových témat a bude navázán na cíle základního vzdělávání.
  - S tímto bodem souvisí výběr průřezových témat, která by neměla být mimoběžná s cíli základního vzdělávání.
- Do RVP ZV budou zařazena taková průřezová témata, která odpovídají výše uvedeným doporučením.
  - Je nezbytné přehodnocení aktuálních průřezových témat a nové pojetí.

- Při revizi lze vycházet z aktuálních průřezových témat.
- Jako podpora práce s průřezovými tématy vzniknou souběžně s RVP ZV příklady práce s průřezovými tématy ve výuce.

#### *Návrhy nového pojetí průřezových témat*

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 vztažené:**

- k žákovi samotnému  
 Toto průřezové téma by mělo být prostředkem, který spolu s klimatem školy míří k wellbeingu žáka ve všech jeho oblastech: fyzické, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní. Žák by měl porozumět vlastnímu fyzickému i psychickému stavu, možnosti svého rozvoje. Průřezové téma bude zahrnovat i rozvoj vlastností a schopností jako odolnost, sebedůvěra, vnitřní síla apod.
- ke společnosti  
 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.
- ke světu  
 Toto průřezové téma rozvíjí postoje zodpovědného jedince se zaměřením na fyzický svět, a to ve smyslu udržitelnosti, jak zdůrazňuje například UNESCO (2021). Rozvíjí vztah k místu a podporuje vnímání kvality prostředí (včetně vystavěného), ve kterém se jedinec pohybuje.

#### **Očekávané změny ve výuce po realizaci**

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

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

#### **6.5.4 Specifikace zadání pro NPI ČR**

- Průřezová témata zůstanou samostatným segmentem kurikula.
- Počet průřezových témat se sníží na tři, a to na 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.
- Průřezová témata budou specifikována očekávanými výstupy, které budou zejména zkušenostního a postojového charakteru.
- Před zahájením práce pracovní skupiny zaměřené na průřezová témata bude vyhodnoceno, která problematika ze stávajících průřezových témat má být zařazena do vzdělávacích oborů.
- Při práci na průřezových tématech dojde k jejich aktualizaci, aby odpovídala potřebám společnosti i světovým trendům. Při revidování průřezových témat je nutné spolupracovat se skupinami zaměřenými na revizi vzdělávacích oblastí i klíčových kompetencí, aby zkušenosti zařazené do průřezových témat vhodně doplňovaly tyto pilíře kurikula a naplňovaly tak cíle vzdělávání.
- Jako podpora pro práci s průřezovými tématy vznikne opora v podobě ukázek práce s nimi ve výuce, doplněných o příklady úloh.

## 6.6 Hodnocení výsledků

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 umožňuje a podporuje podávání formativní zpětné vazby, a to například správnou formulací očekávaných výstupů, tvorbou podpůrných učebních materiálů, ukázkových hodin a modelových ŠVP, které budou formativní hodnocení 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, například 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., například úpravou vzorů tiskopisů vysvědčení a vložení kritériálního hodnocení jako inspirace pro školy, a vyhlášky č. 48/2005 Sb. uvedením popisu hodnocení na vysvědčení.

## 6.7 Propojování formálního a neformálního vzdělávání

Propojení formálního 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). Jednou z možností, jak podpořit propojení formálního se zájmovým vzděláváním, je již uvedený návrh na integraci školních vzdělávacích programů ŠD a ŠK do školních vzdělávacích programů základní školy (pokud je ŠD či ŠK součástí této školy). Za velmi podstatné považujeme uvést to, že nehovoříme pouze o propojení formálního a zájmového vzdělávání, ale o celém segmentu neformálního vzdělávání ve všech jeho složkách se zapojením široké škály aktérů a institucí, kteří a které se neformálnímu vzdělávání věnují. 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.

## 6.8 Společné vzdělávání

V souladu s platnou legislativou bude i revidovaný RVP ZV respektovat a podporovat společné vzdělávání všech žáků. V souvislosti s právem dětí a žáků na podpůrná opatření budou i nadále stanoveny minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření, a to v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tyto úpravy budou i nadále vodítkem pro případné úpravy výstupů v ŠVP do individuálního vzdělávacího plánu žáka na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce žáka (nebo zletilého žáka) od třetího stupně pouze u žáků s lehkým mentálním postižením.

Vytvoření minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v RVP ZV pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zajistí pracovní skupina pro společné vzdělávání působící při NPI ČR.

Členové skupiny budou (kromě zástupců zajišťujících tvorbu očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech):

speciální pedagogové a experti na společné vzdělávání.

Hlavními konzultanty budou:

zástupci expertního panelu MŠMT,

zástupci pedagogické veřejnosti,

zástupci zájmových sdružení,

zástupci pedagogických asociací,

zástupci MŠMT, ČŠI a CZVV.

Revize Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS) bude probíhat v časové návaznosti na revizi RVP ZV tak, aby byly zohledněny potřeby žáků v aktuálním světě.



## 7 Principy rámcového učebního plánu

Garant pracovní skupiny

Michal Černý

## 7.1 Popis současného stavu

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

Rámcový učební plán závazně stanovuje například 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 ji může využít k posílení časové dotace jednotlivých vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů nad rámec vymezené minimální časové dotace, k nabídce a realizaci volitelných vzdělávacích obsahů, které musí 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 učební 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.
- 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).

## 7.2 Hlavní problémy současného nastavení

Z workshopů a setkání v rámci procesu revize RVP vyplývá, že část pedagogů, jejich oborových asociací a dalších sdružení nepřijala snížení minimální týdenní hodinové dotace pro vzdělávací oblasti Člověk a příroda, Člověk a společnost a Umění a kultura v rámci tzv. „malé revize“ v roce 2021 (viz Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021).

Učitelé dlouhodobě poukazují na nedostatečný časový prostor ke „zvládnutí učiva“ žáky. Výroční zprávy ČŠI a další odborníci to potvrzují, ale hlavní problém vidí **nikoli v nedostatečné časové dotaci pro výuku, nýbrž v předimenzovanosti vzdělávacího obsahu**, a to jak částečně na úrovni samotného RVP (například ČŠI, 2018), tak **především na úrovni školních vzdělávacích programů a samotných vyučovacích hodin**. Mnohdy je patrná snaha probrat veškerý obsah učebnice bez ohledu na očekávané výstupy uvedené v ŠVP, potažmo RVP (viz například závěry výroční zprávy ČŠI 2018/19). Očekávaných výstupů potom skutečně není dosahováno poměrně vysokým procentem žáků (například v testu čtenářské gramotnosti v rámci výběrového zjišťování ČŠI v roce 2017/18 byla průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku pouhých 45 %).

Ačkoli v době příprav Hlavních směrů revize RVP ZV nebyly k dispozici konkrétní podklady, z diskuzí s řediteli škol vyplývá, že nevyužívají všechny možnosti, které jim RUP nabízí, mimo jiné i proto, že z textu nejsou zřejmé. To se týká zejména propojování vzdělávacích obsahů do integrovaných vyučovacích předmětů napříč vzdělávacími obory a oblastmi.

Z podkladů poskytnutých ČŠI k revizi RVP získaných ze systému InspiS dále vyplývá, že většina škol využívá významnou část disponibilní časové dotace k navýšení minimální časové dotace vzdělávacích oborů, nikoli k profilaci školy například formou volitelných předmětů. Šetření nicméně ukázalo, že různé školy navyšují časové dotace různým vzdělávacím oborům různě, což lze za jistou formu profilace považovat. Podle stejného zdroje také platí, že využití disponibilních hodin ne vždy vychází z potřeb žáků, ale často spíše z personálních a dalších možností dané školy.

Rozporně je vnímána současná povinnost výuky vzdělávacího oboru Další cizí jazyk (dále DCJ). Na workshopech i na webu revize se opakovaně objevovalo množství podnětů od učitelů, ředitelů, ale i některých profesních seskupení, směřujících k návratu DCJ jako volitelného předmětu. Mezi důvody, které byly uváděny, 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. V rámci šetření mezi řediteli všech dotčených škol, které MŠMT provedlo na jaře 2022, podpořilo myšlenku ustoupení od povinného DCJ 75 % ředitelů (1622 z 2162 ředitelů, kteří odpověděli), a to přesto, že by to bylo organizačně náročnější než současný stav.

Zachování povinného DCJ má ovšem v řadách odborníků i své početné zastánce. Ti poukazují mimo jiné na opakovaná doporučení Rady EU, ke kterým se Česká republika přihlásila<sup>11</sup>. Zavedení povinného DCJ v roce 2013 vnímají jako logické vyústění tohoto trendu, jakoukoli změnu směrem k volitelnosti považují za významný krok zpět. Také od nich obdržel expertní panel množství podnětů poté, co tento záměr vešel ve známost.

V rámci připomínek k pracovní verzi Hlavních směrů, ve kterých byla navržena změna DCJ z povinného na „povinně volitelný“ (viz kap. 7.3.1.), byly souhlasné a nesouhlasné připomínky zastoupeny přibližně v poměru 1:1. Je tedy zřejmé, že tato myšlenka českou pedagogickou obec rozděluje.

V zemích EU se přístup k výuce DCJ liší. Kromě zemí, kde je výuka DCJ povinná na úrovni základního vzdělávání, jsou také země (například 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 (například Slovensko), které od povinnosti výuky DCJ v základním vzdělání ustoupily a posunuly její zahájení až na úroveň středního vzdělávání.

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 nevolili anglický jazyk jako Cizí jazyk, musí škola jako Další cizí jazyk nabídnout právě jazyk anglický. V současné době se 71 % žáků učí jako DCJ

---

<sup>11</sup> Např. Recommendation of the Committee of Ministers to the member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture, Strasbourg 2021. Dokument obsahuje odkazy na mnoho předchozích dokumentů.

německý, 21 % ruský, 4,5 % španělský jazyk, na všechny ostatní jazyky zbývají necelá tři procenta (zdroj: statistické údaje MŠMT za školní rok 2021/22).

V ČR fakticky vůbec 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 základní škole. 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. V podstatě jedinými školami, na kterých je návaznost výuky DCJ skutečně zajištěna, jsou víceletá gymnázia. Pokud by měla být návaznost zajištěna i na ostatních středních školách, musela by být radikálně zmenšena množina jazyků, které mohou být nabízeny jako DCJ (ideálně na jeden až dva). Toto rozhodnutí by ovšem bylo ještě mnohem více kontroverzní než zvažované zavedení volitelnosti DCJ a Expertní panel ho nepodporuje.

## 7.3 Principy inovovaného rámcového učebního plánu

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 určitě zachována. Zůstane zachováno i základní rozdělení na 1. a 2. stupeň a počet ročníků, neboť RVP nemůže být v rozporu se školským zákonem<sup>12</sup>. Beze změny oproti současnému stavu zůstanou i maximální počty vyučovacích hodin v jednotlivých ročnících. Požadavky na odlišnou organizaci se týkají velmi malého množství škol a jejich řešení se případně nabízí v rámci tzv. opt-outu (viz kap. 5.2.4).

Minimální týdenní hodinové dotace jednotlivých vzdělávacích oblastí budou stanoveny na základě vymezení jádrového a rozvíjejícího vzdělávacího obsahu v průběhu tvorby RVP ZV. Bude-li podle předpokladů 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. Při stanovení minimálních povinných počtů hodin se nebude vycházet z redukci, ke kterým došlo v rámci tzv. „malé revize“, ale budou pro všechny vzdělávací oblasti nově určeny výše popsáním způsobem.

I nadále bude možné propojovat vzdělávací obsahy jednotlivých vzdělávacích oborů a oblastí do integrovaných předmětů, projektů apod. Tato možnost bude v textu RVP ZV jasně a srozumitelně deklarována a při implementaci RVP dostanou školy v tomto směru výraznou podporu. Expertní panel nechce jít cestou direktivního, formalistického nařizování určitých vyučovacích metod (například projektů), ale cestou pozitivní motivace, zajištění podmínek, komplexní podpory a šíření příkladů dobré praxe.

Klíčovým východiskem pro tvorbu učebního plánu školy nemá být počet odučených hodin jakéhokoli předmětu, ale předpoklad dosažení očekávaných vzdělávacích výstupů žáky. Výčet vzdělávacích oborů v rámci jednotlivých oblastí je čistě orientační, nejde o názvy vyučovacích předmětů. Rozdělení vzdělávacího obsahu bude v kompetenci školy. Pokud například vzdělávací oblast Člověk a příroda obsahuje obory Fyzika, Chemie, Přírodopis a Zeměpis, nemusí učební plán školy přímo obsahovat žádný z těchto předmětů, jejich vzdělávací obsah může být vhodně integrován do propojených předmětů či aktivit. Školy ale budou moci zvolit i tradiční rozdělení na předměty, pokud jejich prostřednictvím žáci dosáhnou požadovaných kompetenčně či gramotnostně orientovaných výstupů.

Uvědomujeme si, že stanovení počtu hodin na základě dosahování očekávaných výstupů může být pro školy velmi náročné. Proto budou v rámci modelových školních vzdělávacích programů připraveny také různé varianty modelových učebních plánů 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>13</sup> (budou si tedy místo něj moci zvolit i jiný vzdělávací obsah).

Tím je myšleno, že škola bude v daných ročnících muset žákům povinně nabídnout jak určitý Další cizí jazyk, tak zároveň alespoň jednu alternativu k němu. Touto alternativou může případně být i prohloubený (první) Cizí jazyk. Určení konkrétního jazyka i alternativního volitelného předmětu bude v kompetenci školy, doporučujeme podle možností přihlídnout k preferencím žáků.

Navrhujeme také, aby víceletá gymnázia měla možnost nadále učit DCJ jako povinný předmět. Důvodem je jednak zajištěná návaznost výuky DCJ (viz kap. 7.2), jednak fakt, že nejde o spádovou školu a už samotnou volbou víceletého gymnázia vyjadřuje žák souhlas s jeho vzdělávacím programem.

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

Vzhledem k tomu, že v současné době lze již 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), navrhujeme toto

<sup>12</sup> § 46 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů

<sup>13</sup> V případě, že dojde ke změně DCJ na volitelný pro žáky, budeme navrhovat změnu § 5 odst. 1 vyhlášky o základním vzdělávání, aby ve skupině pro výuku DCJ mohlo být méně než 7 žáků.

umožnit celým třídám a školám zřízeným podle § 16 odst. 9 školského zákona pro žáky s mentálním postižením nebo závažnými vývojovými poruchami učení. V připomínkách se objevilo i velké množství podnětů navrhujiících umožnit pozdější zahájení výuky (prvního) Cizího jazyka v těchto školách a třídách.

Vzhledem k tomu, že kromě víceletých gymnázií není (a nemůže být) zajištěna návaznost výuky DCJ na středních školách, neuzavírá se žákovi předčasně žádná vzdělávací cesta ani v případě, že si DCJ nevybere.

Je třeba přiznat, že ani pro podporu zavedení DCJ jako „povinně volitelného“ předmětu, ani pro zachování povinného DCJ nemáme v současnosti k dispozici data, která by jednoznačně potvrzovala správnost jednoho či druhého přístupu. Zmapovat průběh výuky DCJ, její kvalitu a dopad na žáky bude jedním z hlavních úkolů České školní inspekce ve školním roce 2022/23. Menší šetření na toto téma chystá i MŠMT. Nabízí se tedy možnost tuto otázku definitivně rozhodnout až na základě získaných dat, neboť z organizačního hlediska se nejedná o změnu zásadní.

### 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 a osvojování rozvíjejícího vzdělávacího obsahu, například prostřednictvím volitelných předmětů, přičemž je ovšem třeba důrazně dbát na zachování prostupnosti systému základního vzdělávání a vyvarovat se předčasného definitivního uzavírání vzdělávacích cest.

Vzhledem k většímu důrazu na kompetence a dovednosti potřebné pro život dojde v praxi k většímu zastoupení takových forem výuky, které povedou k jejich rozvoji, například projekty, bloky integrované tematické výuky, prvky neformálního vzdělávání, zážitkové pedagogiky, pravidelná spolupráce s paměťovými a kulturními institucemi, návštěvy vzdělávacích center, aktivity mimo školní budovu. Toto všechno se může (a mělo by se) projevit v učebním plánu. V zájmu zachování svobody škol a s respektem k jejich zcela rozdílným podmínkám však nebude způsob využití disponibilní časové dotace formálně omezen. Nadále ji tedy bude možné využít i k případnému navýšení týdenního počtu hodin vzdělávacím oblastem, podpoře projektové či integrované výuky, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, ale také k systematické práci s kolektivem třídy či školy. Konkrétní podoba využití disponibilní časové dotace by měla vycházet z potřeb žáků a vzdělávacích cílů školy, tak, aby klíčové kompetence přestaly být prázdňým pojmem, ale staly se zcela reálným, ověřitelným a ověřeným stavem, kterého žáci v průběhu školní docházky dosáhnou.

### 7.3.3 Průřezová témata

Průřezová témata (více v kapitole 6.5) bude možné zařadit do ŠVP jako součást realizovaných vzdělávacích obsahů; způsob realizace průřezových témat a stanovení časové dotace v jednotlivých ročních zůstane jako dosud v kompetenci školy.

## 7.4 Očekávané změny ve výuce po revizi

- Větší počet disponibilních hodin spolu se všestrannou podporou školám při tvorbě a implementaci ŠVP povede k výraznější individualizaci výuky prostřednictvím vnitřní i vnější diferenciaci, kdy každý žák bude mít možnost rozvíjet se v oblastech svých zájmů a svého nadání a zároveň budou moci být lépe zohledněny jeho případné speciální vzdělávací potřeby. Tím, že žák bude mít větší příležitost podílet se na volbě svého osobního vzdělávacího plánu, bude osobně zainteresován a lépe motivován ke vzdělávání, budou se více rozvíjet jeho kompetence k (celoživotnímu) učení,lepší se vztah žáků ke škole, který je v ČR dlouhodobě jeden z nejhorších v rámci zemí OECD<sup>14</sup>.
- Podstatné je to, že revize vzdělávacího programu proběhne nejen na centrální úrovni (RVP), ale i na úrovni jednotlivých škol a samotných učitelů. Díky metodické podpoře, která bude učitelům a školám poskytnuta, díky modelovým ŠVP a zpracovaným vzorovým učebním materiálům dojde k na první pohled nenápadné, ale zásadní proměně – bezprostředním cílem výuky se běžně stane skutečně dosažení očekávaných výstupů žáky, nikoli „probrání“ celých učebnic. Tím vznikne dostatečný časový prostor pro komplexní a trvalé osvojení jádrového, případně rozvíjejícího vzdělávacího obsahu se zaměřením na jeho pochopení, zvnitřnění a potenciální využití v praktickém životě i jako základu pro další stupně vzdělání, aniž by musely být navyšovány počty hodin jednotlivým vzdělávacím oblastem.
- Díky jednoznačnému vysvětlení v poznámkách k učebnímu plánu, modelovým ŠVP a masivní podpoře kurikulární práce v rámci implementace RVP budou školy více využívat možnosti propojování vzdělávacího obsahu napříč vzdělávacími obory a oblastmi a také mezi formálním, zájmovým a neformálním vzděláváním. Všichni účastníci vzdělávacího procesu budou lépe a s větší důvěrou vnímat jeho smysl a propojení vzdělávání s reálným životem.

## 7.5 Specifikace zadání pro NPI ČR

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

---

<sup>14</sup> Viz např. Srovnání obliby školy a matematiky pohledem mezinárodních šetření, M. Federičová, D. Mních, CERGE EI, 2014

## 8 Implementace RVP ZV



Pouze revize kurikulárního dokumentu sama o sobě změny nedosáhne. Proto je plánováno mnoho kroků, které podpoří skutečnou změnu ve školách. V této kapitole uvádíme stručný přehled vybraných bodů při zavádění revidovaného RVP do škol.

Expertní panel se při své práci soustředil převážně na ŠVP a práci s ním. 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 také vznik učebních úloh a materiálů, které by modelový ŠVP měly doplňovat. Ty by měly navadět převážně ke strategiím rozvoje klíčových kompetencí.

Vzhledem k vlivu učebnic na rozsah a strukturaci 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 bude 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.

Hlavní pilíře komplexního projektu, který bude podporovat zavádění revidovaného RVP ZV do škol, jsou:

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

Kromě výše uvedeného pracuje MŠMT ve spolupráci s NPI ČR a s fakultami připravujícími učitele či s dalšími partnery na dalších nezbytných krocích, jakými jsou změna pregraduální přípravy učitelů, podpora ředitelů, střední články podpory nebo kabinety SYPO.

## 8.1 Školní vzdělávací program

Garant pracovní skupiny

Tomáš Pavlas

### 8.1.1 Popis současného stavu

Obsahové vymezení školního vzdělávacího programu je uvedené v RVP ZV v kapitole 11 Zásady pro zpracování, vyhodnocování a úpravy školního vzdělávacího programu (v části 11.1).

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).

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, 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 nadaných a mimořádně nadaných.
4. Hodnocení výsledků vzdělávání žáků obsahující pravidla pro hodnocení žáků, způsoby hodnocení a kritéria hodnocení.

### 8.1.2 Hlavní problémy současného nastavení

#### *Struktura ŠVP*

Současná struktura ŠVP je sice výsledkem spolupráce tvůrců RVP ZV a pilotních škol, přesto se ukazuje, že jsou jednotlivé části zpracované pouze formálně (Janík, 2013). S tím souvisí i to, že se některé části do určité míry překrývají s dalšími povinnými či užívanými dokumenty. Například část věnovaná dalším 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 (například 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 byly proto 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. Kratochvílová, 2007).

Z výstupů workshopů vyplývá, že mezi veřejností není jasno v tom, zda by modelový nebo modelové ŠVP měl/y vznikat. Proti vzniku hovoří například to, že pokud škola pouze převezme ŠVP bez úprav, nezvnitřní si jeho principy, a ŠVP tak zůstane formálním dokumentem. Dalším argumentem je fakt, že při takovém postupu se prakticky vracíme ke státem předepsanému kurikulu. Kladně se naopak vyjádřili pedagogové, kteří by modelový ŠVP využili a zbylý čas by věnovali 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 Metodickými komentáři a úlohami ke Standardům pro základní vzdělávání, 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 obsahující:

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

Učební osnovy by měly být v případě časových celků jiných než školní rok 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, základní gramotnosti a průřezová témata), tak obsahu vzdělávacího oboru nebo více vzdělávacích oborů v případě jejich integrace, včetně rozvoje oblastních, příp. oborových gramotností.

Výchovné a vzdělávací strategie by i nadále měly být uváděny v učebních osnovách tak, aby byly souhrnem využívaných strategií pedagogů daného vyučovacího předmětu. Nabídka vhodných výchovných a vzdělávacích strategií bude 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 části ŠVP věnovaných 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 základních i oborových gramotností, ale i vzhledem ke vzdělávacímu obsahu v jednotlivých předmětech.
- Klíčovým doporučením je podpora větší flexibility učebních osnov, aby byly administrativně snadnější úpravy v této oblasti. Tím by byla umožněna větší flexibilita odpovídající výukové realitě škol. Jedním z možných řešení je podpora využívání tematických plánů (které jsou vytvářeny dobrovolně) 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“. Dalším možným řešením zajištění větší flexibility je to, aby školy v ŠVP mohly mít vzdělávací obsah rozdělený pouze do období, nikoli do ročníků, i když mají ročníkovou organizaci. Specifikace realizace vzdělávacího obsahu do ročníků by pak mohla být uvedena například v tematických plánech. Podmínkou by bylo to, že školy musí realizovat vzdělávací obsah v daném období. Jinou možností je vytváření učebních osnov do období při organizaci výuky v obdobích.
- Vzhledem ke specifikům školy stanoveným v ŠVP by mělo dojít ke změně legislativy v otázce zveřejňování ŠVP. Školy by měly ŠVP zveřejňovat s možností dálkového přístupu. Pro školy, které nemají k dispozici nástroje dálkového sdílení, bude sloužit připravovaný nástroj pro tvorbu ŠVP.

### Modelové ŠVP

- Expertní panel se shodl na nutnosti podporovat kurikulární práci pedagogů 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. o možnost jejich následné úpravy (doplněním – včetně doplnění vlastního učiva, 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. Školy, které se nechtějí nechat inspirovat ani přebírat části modelového ŠVP, si jako doposud budou moci vytvářet svůj ŠVP jen na základě RVP ZV.

### Varianty modelových ŠVP

Zpracováno by mělo být více variant (alespoň 3) modelových učebních osnov i dalších částí ŠVP. Ty by měly zahrnovat různé přístupy k práci se vzdělávacím obsahem, například podporující integraci obsahu vzdělávacích oborů i inovativní pojetí výuky vždy s návazností na modelové výukové celky nebo učební úlohy. Ukázkové modelové osnovy budou zpracovány jak v ročníkovém uspořádání, tak v uspořádání v obdobích dvou- až tříletých ročníků jako inspirace pro školy, které organizují výuku například v trojročích.

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

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

Modelový ŠVP bude vytvářen na základě práce se vzdělávacím obsahem v RVP, tak aby byla vytvářena vazba například mezi očekávanými výstupy a základním rozpracováním v učebních osnovách za využití zkušeností vybraných škol tak, aby modelový ŠVP mohl sloužit k využití ve výuce. Varianty modelového ŠVP, resp. jeho částí, podporujícího některé pedagogické směry budou možné jen za přispění pedagogů realizujících výuku v daném směru. První verze modelového ŠVP uvádějící vazby mezi očekávanými výstupy v RVP a školními výstupy včetně učiva bude zveřejněna v době zveřejnění RVP. Další dvě verze budou zveřejněny po vydání RVP, na jaře 2024.

### 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.). Prostředí využívané pro modelové ŠVP sníží nadbytečnou administrativní zátěž.

Dále bude zajištěno propojení digitálního nástroje pro tvorbu ŠVP se školními informačními systémy tak, aby bylo možné s obsahem ŠVP dále pracovat – například v třídních knihách.

#### 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 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 budou s ŠVP 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, například 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

- 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.
- První základní verzi modelového ŠVP vytvářet souběžně s vytvářením vzdělávacího obsahu.
- Výše uvedené modelové části ŠVP by měly být k dispozici v různých variantách zpracování (alespoň třech), aby je mohlo využít co nejvíce typů škol.

##### *Podpora 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 ve škole. Jednou z cílových skupin podpory budou i ředitelé škol, kteří mají zásadní vliv na přijetí nebo nepřijetí změn zaváděných v RVP.

## 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

### Další postup práce:

- Sestavení pracovních skupin podle jasně zadaných kritérií v souladu se specifikacemi jednotlivých kapitol tohoto dokumentu
- Jako první zahájí svou činnost koordinační a koncepční pracovní skupina a skupina zabývající se klíčovými kompetencemi a průřezovými tématy
  - Koordinační skupiny pro 1. a 2. stupeň mají zajistit konzistenci kurikula na úrovni vzdělávacích oblastí (oborů) na daném stupni a provázanost obou stupňů
  - Koncepční skupina bude zajišťovat koncepční a metodické vedení ostatních skupin v souladu s Hlavními směry revize RVP ZV a bude revidovat obecné kapitoly RVP ZV
  - Úkolem skupiny klíčové kompetence a gramotnosti bude vytvořit mapu rozvoje (učebního pokroku) u každé z definovaných klíčových kompetencí
    - Koncepční a koordinační pracovní skupiny (včetně skupin pro klíčové kompetence) budou složeny z:
      - expertů NPI ČR
      - zástupců expertního panelu MŠMT
      - zástupců škol (vedení školy, koordinátoři ŠVP, učitelé/didaktici s oborovým přesahem)
      - didaktiků z vysokých škol
    - Konzultanty budou:
      - zástupci zájmových sdružení
      - zástupci pedagogických asociací
      - MŠMT
      - ČŠI
      - CZVV
    - Pracovní skupina pro společné vzdělávání bude navíc složena z odborníků na společné vzdělávání, a to zejména speciálních pedagogů
- Rešerše a identifikace stavu současných vzdělávacích oblastí a oborů, spolu s návrhem základních změn budou předloženy veřejnosti k připomínkování
- Vymezení jádrových a rozvíjejících 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 (jaro 2023)
- Představení revidovaného RVP ZV jako digitálního nástroje veřejnosti včetně systému pro tvorbu ŠVP (podzim 2023)

Souběžně s tvorbou RVP ZV bude:

- připravována adresná podpora školám
  - modelové školní vzdělávací programy (jaro 2024)
  - metodická podpora pro sborovny pomáhající s tvorbou, zaváděním a vyhodnocováním ŠVP
  - webináře atd.
- probíhat komunikace s tvůrci a vydavateli učebních materiálů, tvorba učebních i ověřovacích úloh
- pokračovat proměna pregraduální přípravy učitelů ve spolupráci fakult připravujících učitele a MŠMT
- otevřena odborná diskuze nad proměnou přijímání do dalšího stupně vzdělávání

- První školy mohou začít učit podle revidovaného RVP ZV (září 2024)
- Povinné náběhové období pro všechny školy minimálně v 1. a 6. ročníku (září 2025)
  - Expertní panel upozorňuje na nutné zvýšení výdajů souvisejících s pořízením nových učebních materiálů podle revidovaného RVP ZV

Po celou dobu tvorby RVP ZV budou někteří členové Expertního panelu plnit roli supervizora.

## 10 Používané pojmy

Se všemi pojmy je pracováno v duchu aktuálně platného RVP ZV, s nově zaváděnými pojmy je pracováno podle Slovníčku Strategie 2030+ (MŠMT, 2020, s. 10). Nově zaváděné pojmy jsou vysvětleny v jednotlivých kapitolách. Budoucí RVP ZV bude obsahovat slovníček s používanými pojmy, jejich anglickými ekvivalenty i vysvětlením.

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 podle kontextu i školská zařízení, v kontextu revize RVP ZV se týká především základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

\* 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 efektivity 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. Institut 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, nikoli kompletní výčet. Jejich eliminace je nutná pro úspěšnou implementaci RVP ZV. Koncepční skupina při NPI ČR zpracuje návrh na identifikaci, minimalizaci a řízení těchto rizik.

### *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.
  - V ČR nebude dostatečná personální a odborná kapacita pro jednotlivé pracovní skupiny.

### *Finanční*

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

### *Časový tlak*

- Týmy pověřené revizí jednotlivých vzdělávacích oblastí budou mít v časovém tlaku 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 gramotností a kompetencí, jednostranná orientace na kompetence by dále posilovala nerovnosti ve vzdělávání.
- Do obsahu předmětů se vzhledem ke snaze o redukcí „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, nikoli na procesy a výsledky učení.
- Změny v RVP ZV se nepromítnou do jednotných přijímacích zkoušek.
- JPZ a potřeba přepisu slovního hodnocení na klasifikační stupeň může být překážkou pro využívání jiných typů hodnocení.
- Výuku bude nadále určovat především podoba učebnic.
- Nepodaří se včas vytvořit nové učební materiály / učebnice reflektující revidovaný RVP ZV.

### *Komunikace s veřejností*

- 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.
- Nepřijetí reformy z důvodu špatné komunikace / vysvětlování smyslu.
- Komunikace bude nevhodně načasována, například na konec školního roku.
- Skupiny, které nebyly přizvány do pracovních skupin při NPI ČR (nebo které měly pocit, že nebyly vyslyšeny), nepřijmou proces ani výstupy.

## 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>
- 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/)
- 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\\_publicace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2012\\_TZ\\_analyza\\_SVP\\_2007\\_2011.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2012_TZ_analyza_SVP_2007_2011.pdf)
- ČŠI. (2017). *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí*. ČŠI. [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018\\_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Analýza\\_kompetence.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Analýza_kompetence.pdf)
- 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-a106-3aebf735ca0/Vyberove-zjistovani-vysledku-zaku-na-urovni-5-a-9-rocniku-ZS-zaverena-zprava.pdf>
- 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/Analýza\\_kompetence.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Analýza_kompetence.pdf)
- ČŠI. (2019). *Tematická zpráva – Rozvoj přírodovědné gramotnosti ve školním roce 2018/2019*. ČŠI. [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el\\_publicace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ\\_prirodovedna-gramotnost-2018-2019.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ_prirodovedna-gramotnost-2018-2019.pdf)
- Delors, J. (1997). Učení je skryté bohatství (formulovala Mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století). *UIV*, 125.
- Dvořák, D. (2015). Akademické cíle základního vzdělání v 21. století. In M. Strouhal & S. Štech (Eds.), *Vzdělání a dnešek* (s. 147–163). Karolinum.
- Dvořák, D., Holec, J., & Dvořáková, M. (2018). *Kurikulum školního vzdělávání: zahraniční reformy v 21. století*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. [https://pages.pepf.cuni.cz/uvrv/files/2019/02/DvorakDom.kn\\_bl\\_TISK.pdf](https://pages.pepf.cuni.cz/uvrv/files/2019/02/DvorakDom.kn_bl_TISK.pdf)
- 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>
- Dvořák, D. (2019). Podkladová studie k revizi RVP ZV pro 2. stupeň českého základního vzdělávání. NÚV. <http://www.nuv.cz/file/4399/>
- EDUin. (2020). *Audit vzdělávacího systému 2019*. <https://audit.eduin.cz/2019/audit/>
- 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)
- Eurydice. (2020a). *Equity in school education in Europe: structures, policies and student performance*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/880217>
- 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>
- 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)
- Fransman, J. (2005). *Understanding literacy: A concept paper*. The EFA Global Monitoring Report, Literacy for Life.
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- Chvál, M., & Straková, J. (2014). Možnosti měření kompetencí k učení–aplikace finského nástroje v českém prostředí. *Pedagogika*, 64(3), 307–326. [https://pages.pepf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=10790&edmc=10790](https://pages.pepf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=10790&edmc=10790)
- 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>
- 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>
- 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>
- Jiráková, 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/)
- Kasíková, H. (2011). Vzdělávací a výukové strategie pro žáky rozmanitých schopností. In H. Kasíková & J. Straková (Eds.), *Diverzita a diferenciaci v základním vzdělávání*. Karolinum.
- 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)
- 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>

- 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>
- 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)
- MŠMT. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. MŠMT. [https://www.nuv.cz/file/159\\_1\\_1/](https://www.nuv.cz/file/159_1_1/)
- 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)
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT. <http://www.nuv.cz/file/4983/>
- 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-vvy>
- NÚV. (2015). *Standardy pro ZV*. <https://dieifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9832>
- NÚV. (2016). *Metodické komentáře*. <https://www.nuv.cz/t/metodicke-komentare>
- OECD. (2018). *Learning compass 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>
- OECD. (2019a). *Knowledge for 2030*. <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/knowledge/>
- 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)
- OECD. (2019c). *PISA 2018 results (Vol. I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. (2020). *What Students Learn Matters*. OECD. <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>
- 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)
- Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2013). MŠMT. <https://www.msmt.cz/file/29394/download/>
- 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/)
- Polikoff, M. (2021). *Beyond Standards: The Fragmentation of Education Governance and the Promise of Curriculum Reform*. Harvard Education Press.
- Průcha, J. (2016). *Školní vzdělávání ve Finsku*. Univerzita Karlova, Karolínium.
- Schoenfeld, A. H. (2004). The math wars. *Educational Policy*, 18(1), 253–286. <https://doi.org/10.1177/0895904803260042>
- 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/)
- 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)
- Straková, J. (2008). *Rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí v české škole*. [Disertační práce, Masarykova Univerzita]. Univerzitní repozitář. [https://is.muni.cz/th/dx6af/Rozviveni\\_a\\_hodnoceni\\_KK.pdf](https://is.muni.cz/th/dx6af/Rozviveni_a_hodnoceni_KK.pdf)
- Straková, J., Špilková, 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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)
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Urbánek, P. (2018). *Učitelství sbor české základní školy. Orbis scholae*, 12(3), 11–30. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.4>
- 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>
- Valenta, J. (2015). *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...)*. [Nepublikovaný rukopis]. <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>
- 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/)
- 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/)
- Vojíř, 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>
- Vojíř, 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/ibse/21.20.316>

- 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>
- 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)
- 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>
- 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.
- 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>
- 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)

#### **Odkazy na workshopy k Hlavním směrům revize RVP ZV:**

Klíčové kompetence a gramotnosti

19. listopadu 2021, PedF UK Praha

- Záznam workshopu: <https://www.youtube.com/watch?v=rTviRWTOYg4>

29. listopadu 2021, PdF UHK Hradec Králové

- Záznam workshopu: <https://www.youtube.com/watch?v=ZHDXsW68VQk>
- Shrnutí z workshopu: [https://www.npi.cz/images/revize/RVP\\_Kompetence.pdf](https://www.npi.cz/images/revize/RVP_Kompetence.pdf)

Jádrový a rozvíjející vzdělávací obsah

22. listopadu 2021, PdF UP Olomouc

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

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=cwe7d1XYiCY>
- 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\\_vZiQ](https://www.youtube.com/watch?v=zrYrms_vZiQ)
- 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=wUwN76B1MHO>
- 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, FP TUL Liberec

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