

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

## Dopady kurikulární reformy na oblast výchovy ve volném čase

Autor: Bc. Jaromír Čermák

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 2.

2014

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum:

Poděkování:

Děkuji vedoucímu diplomové práce PaedDr. Petru Baumanovi, Ph.D., za cenné rady, připomínky a metodické vedení diplomové práce. Dále děkuji své ženě za trpělivost i podporu.

# Obsah

Úvod.....	5
1 Kurikulum.....	8
1.1 Kurikulum .....	8
1.2 Přístupy ke kurikulu .....	11
1.2.1 Teorie vzdělávání podle Y. Bertranda.....	13
1.3 Odvození definic pro tuto práci.....	15
1.4 Kurikulární reforma.....	19
1.4.1 Formování kurikula v dějinách.....	19
1.4.2 Kurikulární reforma v ČR .....	23
2 Cíle vzdělávání .....	28
2.1 Cíle vedoucí ke kompetencím .....	28
2.2 Identifikace klíčových kompetencí .....	29
2.3 Cíle vzdělávání podle Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice .....	30
2.4 Cíle vzdělávání v dalších koncepčních dokumentech vzdělávací politiky ČR .....	32
2.5 Cíle vzdělávání v rámcových vzdělávacích programech .....	40
2.6 Konkretizace klíčových kompetencí v rámcových vzdělávacích programech .....	46
2.7 Klíčové kompetence jako cíle vzdělávání v dalších zemích .....	52
3 Cíle a kompetence ve výchově ve volném čase .....	56
4 Výzkumná část práce.....	59
4.1 Výzkumný problém, cíle práce, výzkumné otázky .....	59
4.2 Strategie výzkumu .....	59
4.3 Volba výzkumného vzorku .....	60
4.4 Metody sběru dat .....	60
4.5 Způsob zpracování dat.....	61
4.6 Interpretace dat .....	61
4.7 Zobecnění závěrů výzkumu.....	76
Závěr .....	78
Přílohy.....	81
Literatura.....	83
Literatura použitá k výzkumu .....	88

# Úvod

Za posledních 25 let prošla česká společnost řadou změn. Nejzásadnější změnou byla změna politického systému. Posunuli jsme se od společnosti totalitní ke společnosti demokratické. Tato změna se promítla do všech částí společnosti, včetně představ lidí o tom, v jaké společnosti by chtěli žít, v jaké společnosti by měly žít naše děti.

Jednotlivá ministerstva mají za úkol na základě konsenzu uvádět změny do praxe a to prostřednictvím zákonů. Všechny kroky by však měly mít jistou společnou vizi, cíl, který by se prolínal celou prací příslušných orgánů. K tomuto cíli se dostáváme pomocí strategie. Klíčové jsou strategie vzdělávací, protože formují žáky, kteří následně mají v dlouhodobém horizontu cíle uvádět „v život“.

MŠMT na svých stránkách věnuje velikou pozornost školské reformě. Myslíme tím zásadní proměnu vnímání vzdělávání a jeho kontextu. Cílem reformy je dle MŠMT zefektivnění a zpřístupnění vzdělávacího procesu. To nelze provést bez změn v cílech vzdělávání. Oproti klasickým osnovám dnes preferuje české školství vzdělávací programy. Zatímco osnovy si kladly za cíl osvojení učiva a zhodnocení, do jaké míry žák dané učivo zvládl, vzdělávací programy se mnohem více orientují na žáka, vnímaného jako subjekt edukace, vytvoření příznivé atmosféry vzdělávání a nabytí kompetencí. Ty by pak měly pomoci žákům existovat ve společnosti, která je mnohem dynamičtější a čelí novým výzvám a problémům.

Učivo odpovídající tomuto cíli už nelze pojímat jako statický izolovaný obsah. Začal se tedy nově využívat termín kurikulum. I když u nás dočasně ustoupil termínu učební plán, v anglosaských zemích se doposud udržel a z nich se k nám postupně vrátil. Dnes tedy kurikulumní reformou myslíme školskou reformu, která mění cíle vzdělávání: od souhrnu vědomostí k lidem, kteří disponují kompetencemi vhodnými a nutnými pro život. V kontextu celoživotního učení však nelze zůstat pouze u edukace formální, ale musíme se zabývat edukací volnočasovou, protože jen v ní lze získat kompetenci pro volný čas. Pokud mluvíme o člověku, který se bude orientovat v nových podmínkách, pak musíme mít na mysli, že tato orientace bude probíhat i ve volném čase se všemi jeho nabídkami a hrozbami.

Práce si klade za cíl zmapovat kurikulární reformu. Zaměřit se na její vznik, vývoj, dokumenty a strategie, které v reformě vznikají. Pokouší se zmapovat cíle v jednotlivých dokumentech, které samo ministerstvo uvádí jako klíčové. Práce tedy pracuje na úrovni zamýšlené fáze kurikula. Zkoumá koherenci jednotlivých cílů, jak definují dokumenty cíle pro praxi a jak se dané cíle a kompetence promítají do volnočasového vzdělávání. V praktické části se potom zaměřuje na přesah a implementaci těchto cílů do práce vybraných volnočasových zařízení.

V první kapitole se zabýváme kurikulem. Srovnáváme, zda se v klíčových dokumentech nazývá shodně stejně, nebo zda existují rozpory. Sledujeme, jak chápou termín kurikulum jednotliví autoři. Protože každé kurikulum, které autor vytvoří, je nutně ovlivněno tím, jakou filosofickou školu jeho autor zastává (promítá se do něj, co je podle autora důležité a mělo by tedy dostat v edukaci prostor), zahrnujeme stručný přehled teorií vzdělávání, jak je sjednotil Bertrand. Definujeme termíny užívané v této diplomové práci, vymezujeme přesnější část kurikula, se kterou budeme pracovat. Následně pracujeme s kurikulární reformou – stručně připomeneme její proměnu v dějinách i novodobou reformu, jak proběhla v Británii jako kapitalistické zemi a jaký měla průběh tato reforma v ČR po listopadu 1989. Reflektujeme, jak vnímá odborná veřejnost projekt kurikulární reformy s odstupem a jak na tuto kritiku reaguje MŠMT. I tyto kroky ministerstva podrobujeme rozboru.

V druhé kapitole se věnujeme přímo cílům vzdělávání jako tomu základnímu, na co se zaměřuje česká kurikulární reforma. Porovnáváme, jaké cíle edukace si stanovují jednotlivé klíčové dokumenty.

Protože nejčastěji vychází jako obecným cílem edukace po reformě nabytí klíčových kompetencí, věnujeme kompetencím bližší pozornost. Hodnotíme, zda se s tímto termínem pracuje v klíčových dokumentech i jednotlivých RVP stejně, zda je možné si vzít nějaké příklady ze zahraničí a jaké.

Edukace ve volném čase je náplní další kapitoly. I ona má své cíle, které vychází z reformy. Specifika volného času nás nutí věnovat jim samostatnou část práce; chápání volného času, přístupy k volnému času, cíle práce ve volném čase i zcela samostatný projekt MŠMT, který měl nahradit RVP pro volnočasovou pedagogiku, to vše musí být nahlíženo samostatně.

Praktická část pak sleduje samotný projev kurikulární reformy v praxi volnočasových zařízení. Obsahovou analýzu volnočasových zařízení (zapsaných

v registru MŠMT a některých dalších zařízení, která nejsou v registru zapsána, ale pracují s žáky ve volném čase) se snaží dohledat definice cílů jednotlivých zařízení a porovnávat je s cíly, které jsme vyhodnotily jako výstup jak z reformy formálních školních zařízení, tak z kurikulární reformy volnočasové.

Závěr je potom sumarizací předchozího. Zdůrazňuje, že celá kurikulární reforma je ve skutečnosti hlavně reformou cílů. Cílů nejen vzdělávání formálního, ale také neformálního, volnočasového.

# 1 Kurikulum

## 1.1 Kurikulum

V názvu práce operujeme s termínem *kurikulární reforma*. Ani pedagogičtí pracovníci nejsou leckdy schopní termín uspokojivě vysvětlit. Samotné vymezení významu slova kurikulum také není jednoznačné. Jak si ukážeme následně, i v základních dokumentech, kde by mělo být použito jednotného zacházení s termíny, je situace komplikovaná.

Například Evropský pedagogický tezaurus definuje anglickou variantu slova *curriculum* takto: „*Seznam vyučovacích předmětů a jejich časové dotace pro pravidelné vyučování na daném typu vzdělávací instituce.*“<sup>1</sup> Definice je tedy shodná s termínem učební plán podle české terminologie.

Britský pedagogický slovník *Dictionary of Education* definuje curriculum takto: „(1) *Kurikulum v širším vymezení znamená veškeré učení, jež probíhá ve škole nebo jiných institucích, a to jako plánované, tak neplánované učení. (2) V užším vymezení znamená program výuky. (3) V posledních letech je kurikulum vymezováno jako výběr z kultury společnosti a kurikulum je tvořeno v procesu kulturní analýzy.*“<sup>2</sup>

Německá encyklopedie *Pädagogik* definuje curriculum pomocí učebního plánu: „*Kurikula jsou učební plány, a sice takové, jež vznikají na základě vědeckých postupů, určují jasné časové úseky pro vyučování a jsou uzpůsobeny evaluační kontrole a případné inovaci.*“<sup>3</sup>

Ohledně terminologie je stejně nejednoznačná situace i v České republice. Průcha, Walterová, Mareš v *Pedagogickém slovníku* definují kurikulum jako: „*Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.*“<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> EURIDICE *Evropský pedagogický tezaurus*, s. 71.

<sup>2</sup> LAWTON, D.; GORDON P. *Dictionary of Education*, s. 66.

<sup>3</sup> ROTH, L. *Pädagogik*, s. 659.

<sup>4</sup> PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*, s. 110.



*Národní program rozvoje vzdělávání v ČR* termín kurikulum vůbec nedefinuje. Mluví pouze o *národním kurikulu*<sup>5</sup> jako o nejvyšší úrovni systému (...) vymezující demokratické a humanistické hodnoty a o *novém pojetí kurikula*<sup>6</sup>, které již není založeno na osvojování co největšího objemu faktů, ale (...) klade důraz na klíčové kompetence i osvojení postojů a hodnot.

Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), o kurikulu také vůbec nehovoří.

*Strategie celoživotního učení ČR* hovoří na s. 16 o *započaté kurikulární reformě*<sup>7</sup>, na s. 47 mluví o nutnosti „*důsledně prosazovat kurikulární reformu, která omezuje důraz na předávání vědomostí a zdůrazňuje naopak rozvoj obecnějších klíčových kompetencí*“<sup>8</sup>. Co však vlastně rozumí kurikulem, abychom věděli, kterých aspektů výchovy a vzdělávání se reforma týká, se v dokumentu neuvádí.

Trochu lepší, i když nejednoznačná, je situace v jednotlivých rámcových vzdělávacích programech. Např. *RVP pro předškolní vzdělávání* definuje kurikulum takto: „*může znamenat jak projekt, program či plán záměrného vzdělávacího působení, tak jeho obsahovou náplň a zároveň dosažený výsledek v podobě zkušenosti, kterou jedinec během realizace kurikula získá*“<sup>9</sup> Definici rozšiřuje pojmem *kurikulární dokument*: „*pedagogický dokument; program, projekt či plán záměrného vzdělávacího působení stanovující cíle, obsah, podmínky a očekávané výsledky vzdělávání; kurikulum může být formulováno na úrovni státní, školní apod.; předškolní kurikulum na úrovni státní je u nás formulováno v podobě RVP PV, na úrovni školy jej představují ŠVP PV*“<sup>10</sup>

*RVP pro základní vzdělávání* pojem kurikulum vůbec nevysvětluje, na mnoha místech však mluví o kurikulárních dokumentech a ty vysvětluje takto: „*kurikulární dokumenty - pedagogické dokumenty, které vymezují legislativní a obsahový rámec potřebný pro tvorbu školního vzdělávacího programu; systém kurikulárních dokumentů je vytvářen a uplatňován na dvojí úrovni; státní úroveň tvoří Národní program*

---

<sup>5</sup> Srov. MŠMT *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR*, s. 33.

<sup>6</sup> Srov. tamtéž, s. 34.

<sup>7</sup> Srov. SOMR Z. *Strategie celoživotního učení ČR*, s. 16.

<sup>8</sup> Srov. tamtéž, s. 47.

<sup>9</sup> VÚP Praha *RVP pro předškolní vzdělávání*, s. 47.

<sup>10</sup> Tamtéž.

*vzdělávání a rámcové vzdělávací programy, školní úroveň tvoří školní vzdělávací programy.*<sup>11</sup>

*RVP pro gymnázia také kurikulum nedefinuje, v pojmu kurikulárních dokumentů se drží definice shodné s RVP pro základní vzdělávání: „kurikulární dokumenty pedagogické dokumenty, které vymezují legislativní a obsahový rámec potřebný pro tvorbu školního vzdělávacího programu; systém kurikulárních dokumentů je vytvářen a uplatňován na dvojí úrovni; státní úroveň tvoří Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy, školní úroveň tvoří školní vzdělávací programy“*<sup>12</sup>

*RVP pro obor vzdělání 26-51-E/01 Elektrotechnické a strojně montážní práce (jako další škola typu ISCED 3) vymezuje Kurikulum dle Pedagogického slovníku: „Kurikulum: Pod pojmem kurikulum (ang. curriculum) se rozumí: 1. Vzdělávací program, projekt, plán; 2. Průběh vzdělávání a jeho obsah; 3. Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení. Pojem nebyl před rokem 1989 v české pedagogice používán. Průcha, J. a kol. Pedagogický slovník. Praha, Portál 2003.“*<sup>13</sup>

*RVP pro základní umělecké vzdělávání rozlišuje kurikulum i kurikulární dokumenty. Oba termíny vymezuje stejně jako RVP pro základní vzdělávání.*<sup>14</sup>

*RVP pro obor vzdělání základní škola speciální vymezuje pouze pojem: „kurikulární dokumenty“. I zde se setkáme s definicí shodnou jako v RVP pro základní vzdělávání.*<sup>15</sup>

Vidíme tedy, že celá řada dokumentů pracuje s pojmy kurikulární reforma a kurikulární dokumenty, aniž by vůbec objasnila, co to kurikulum je nebo co kurikulem myslí. Někteří autoři raději uvádí prostý opis variant významu. Pokud existuje takové množství definic kurikula, bude pro tento stav existovat nějaký důvod. Pokusme se vysvětlit množství definic přístupem ke kurikulu.

---

<sup>11</sup> Srov. VÚP Praha *RVP pro základní vzdělávání*, s. 131.

<sup>12</sup> Srov. VÚP Praha *RVP pro gymnázia*, s. 99.

<sup>13</sup> Srov. NÚOV Praha *RVP pro obor vzdělání 26-51-E/01 Elektrotechnické a strojně montážní práce*, s. 7.

<sup>14</sup> Srov. VÚP Praha *RVP pro základní umělecké vzdělávání*, s. 64.

<sup>15</sup> Srov. VÚP Praha *RPV pro obor vzdělání základní škola speciální*, s. 108.

## 1.2 Přístupy ke kurikulu

Bauman vysledoval v návaznosti na Posnera sedm základních cest, kterými se definice kurikula ubírá<sup>16</sup>:

- učební osnovy (*scope and sequence*), tedy představa o vzdělávacích výsledcích formulovaná jako osvojení si učiva předepsaného rozsahu ve stanoveném řazení (např. učivo pro konkrétní ročníky), z níž mají být odvozována rozhodnutí relevantní pro průběh výuky a hodnocení;
- sylabus či plán kurzu zahrnující cíle, obsahy, popis potřebných zdrojů, úkoly pro studenty a hodnotící kritéria;
- obsahová osnova bez explicitního řešení vzdělávacích cílů;
- standardy vyjadřující očekávané vzdělávací výsledky v kategoriích žákova výkonu (na rozdíl od prvního pojetí, kde jsou očekávané výsledky charakterizovány stanoveným učivem);
- učebnice, resp. systém vzájemně navazujících učebnic;
- průběh studia charakterizovaný kurzy (vyučovacími předměty), jež mají být absolvovány;

Proč existuje takové množství definic kurikula, cest, kterými se termín ubírá?

Jedním z přístupů objasňujících tuto otázku je sledování filosofie výchovy a filosofie jako takové. Filosofie výchovy se snaží mimo jiné zodpovědět otázku, k čemu vlastně má edukace sloužit, jaký by měl být člověk opouštějící vzdělávací instituci. Ve svém *Přehledu pedagogiky* Průcha vypisuje témata a problémy, kterými by se měla zabývat současná filosofie výchovy s omezením na edukační prostředí školy:

- Smysl a účelovost edukace – má se brát ohled na rozvoj jedince, nebo společnosti?
- Úloha edukace – má být škola hlavním činitelem, nebo pouze činitelem doplňujícím?
- Řízení a kontrola edukace – kdo je oprávněn řídit, hodnotit a kontrolovat edukaci?
- Obsah edukace – jaké předměty mají dostat přednost a jaký je vlastně cíl vzdělávání? („Na co má škola připravit?“)

---

<sup>16</sup> Srov. BAUMAN, P. *Ideová dimenze kurikula základní školy*, s. 16.

- Hodnoty v edukaci – má škola vytvářet určité postoje, nebo má být postojově neutrální?
- Přístupy k edukaci – mají všichni právo na neomezené vzdělávání? („Otázka např. po zpoplatnění škol.“)<sup>17</sup>

Porovnáním tedy zjistíme, že filosofie výchovy by se měla zabývat tím, co shrnujeme v některých definicích kurikula: programem výuky, výběrem z kultury společnosti. Domníváme se tedy, že filosofie výchovy přináší do teorie kurikula nový pohled, rozdělení na modely kurikula.

Průcha převzal od Harbova dva modely kurikula a upozornil na existenci třetího modelu<sup>18</sup>. Prvním je *zprostředkující model kurikula*, který staví do popředí cíle a dosažení těchto cílů. Abstrahuje přitom do značné míry žáka. Zastánci jsou představitelé behaviorismu a podle toho také volí výukové metody. Jmenovat můžeme *Thorndikea, Skinnera* atd.

Druhým je *vstřícný model kurikula* a ten si bere za cíl žáka a nestanoví přesné výsledky, ke kterým žák musí dospět. Mezi zastánce můžeme počítat *Komenského, Rousseaua, Pestalozziho* atd.

Průcha upozorňuje, že existuje ještě jeden směr, který se snaží kompenzovat jednostrannost obou přístupů. Jedná se o *interakční model kurikula*, genetickou epistemologii, která zdůrazňuje provázanost mezi kognitivní složkou a předávaným učivem.

Jak upozorňuje *Janík a Maňák*: „*Kurikulum nemůže být umělým artefaktem, vytvořeným odborníky příslušných oborů, ale musí odrážet socio-ekonomické prostředí, z něhož vyrůstá a jehož cílům slouží.*“<sup>19</sup> Modely kurikula budou z podstaty věci vždy ovlivněny svými tvůrci; jejich socio-ekonomické přesvědčení bude pravděpodobně určovat, které předměty budou tvůrci v učebním plánu protěžovat. Jako další pohled, který nám pomůže pochopit důvod množství pochopení kurikula, je tedy pohled teorií vzdělávání. Ve svém výzkumu se pokusil o rozčlenění např. Bertrand a vytvořil svou klasifikaci koncepcí edukace.

<sup>17</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 47-48.

<sup>18</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 238-239.

<sup>19</sup> MAŇÁK, J., JANÍK, T. *Model tvorby kurikula všeobecného vzdělávání*, s. 104.

### 1.2.1 Teorie vzdělávání podle Y. Bertranda<sup>20</sup>

Průcha uvádí *Soudobé teorie vzdělávání* od Bertranda jako nejsystematičtější zdroj k dané problematice.<sup>21</sup> Bertrand se v knize pokouší rozdělit soudobé teorie vzdělávání podle čtyř kritérií a přístupu k nim (*Žák, obsah, společnost a pedagogické interakce* mezi těmito prvky). Jedná se o další pohled na modely kurikula. Každý z představitelů si bude pod programem výuky představovat něco jiného. Sledovat budeme prvek výběru toho podstatného z kultury společnosti a toho, co má být předáno žákům jako podstatné.

- **Spiritualistická teorie:** Také nazývána jako metafyzická nebo transcendentální. Ústředním bodem teorie je energie nacházející se v nitru osoby. Ta je jmenována jako např. bůh. Úkolem člověka je vstoupit do kontaktu s tímto božským principem. Jasně zde vidíme vliv Platona a jeho snahy odpoutat se od světa a splynout s vyšším principem. Podstatné je zde tedy objevit, znovu si vybavit duchovní ideje. Mezi zastánce počítá Bertrand například Platona nebo Maslowa.
- **Personální teorie:** Také nazývána jako humanistická, anarchistická, svobodná, otevřená. Člověk sám je autonomní jednotka, nese zodpovědnost za svou osobu a tedy i za sebevzdělání. Důležitá je zodpovědnost a seberealizace. Podstatné je tedy předat schopnost poradit si sám, učitel je jenom pomocníkem při učení se. Bertrand sem řadí také alternativní školy a Rogerse.
- **Psychokognitivní teorie:** Rozšiřuje klasický behaviorální zprostředkující model o pohled na žáka jakožto subjekt edukace. Jako na jednotku, která má v určité fázi vývoje určitou úroveň kognitivních schopností. Úkolem pedagoga je odhalit tyto úrovně a učivo předložit tak, aby ho student dokázal pojmout. Působí jako prostředník mezi poznatkem a kognitivní úrovní jedince. Podstatné je tedy vnímat, že žák a jeho schopnosti se mění a tomu uzpůsobit edukační proces. Klasický zastánce a *de facto* tvůrce je Piaget, k psychokognitivní koncepci počítá Bertrand i Kohlberga.
- **Technologické teorie:** Je potřeba využít veškerého potenciálu, který současná věda přináší. Zastánci teorie tvrdí, že je potřeba zavést do výuky nejmodernější možné přístroje. Na obsahu vzdělávání fakticky podle zastánců nezáleží.

---

<sup>20</sup> Srov. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*, s. 11-22.

<sup>21</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 50.

Poslední dobou se tato koncepce opírá hlavně o počítače a nejrůznější interaktivní pomůcky. Bertrand sám tuto kapitolu uvozuje podnadpisem „*Spása prostřednictvím technologie*“. Učitel je minimalizován na jednotku, která má za úkol prozkoumat úroveň a stav třídy, a podle toho zvolit vhodné pořadí pomůcek a jejich systém použití. Znáмым zastáncem této teorie je např. Carroll. Švaříček provedl výzkum, v kterém upozorňuje na fakt, že učitel se v tomto prostředí musí vypořádat hlavně s problémem neustálého umenšování jeho vlivu na dění ve třídě.<sup>22</sup> (Pozn. JČ)

- Sociokognitivní teorie: Podle zastánců této teorie probíhá vyučovací proces v edukačním prostředí, které je jedním z nejdůležitějších činitelů vyučování. Toto prostředí je součástí většího celku. V tomto prostředí hrají primární roli sociální vztahy a jejich kulturní determinanty. Koncepce je jakýmsi doplněním psychokognitivního modelu. V učení nehraje prim pouze mozek a jeho operace, ale každé učení se odehrává v určité kultuře. Zastánci koncepce tedy tvrdí, že je nutné vytvořit takové prostředí, které bude podporovat sociální růst žáka. Rolí učitele je předložit žákovi strategii chování, která odpovídá prostředí, v kterém se žák vyskytuje. Toto předání nemusí probíhat přímo, ale také pomocí nápodoby chování. Využívá zde faktu, že nápodoba je dětem přirozená. Klasickým představitelem je podle Bertranda např. Vygotskij. Tvrdí, že zóna nejbližšího učení je přímo ovlivněna tím, kdo jí přednáší.
- Sociální teorie: Zastánci koncepce tvrdí, že lidstvo jako takové je v krizi. Škola ztratila svojí legitimitu cokoliv přednášet. Jakožto zástupce industriálního typu myšlení musí být rekonstruována. Žáci musí dostat hlavně možnost k novému stylu myšlení, který povede k rozbití klasických institucí i jejich řádu. Úkolem pedagoga je demaskovat spiknutí institucí a řízení společnosti nejmajetnějšími. V této teorii je každá pedagogická činnost vnímána jako násilí na dětech. Děti musí řídit průběh vyučování a klást požadavky na pedagoga, aby jim zprostředkoval požadované informace. Dětem je umožněno uvědomit si pomocí nejvyšší participace, že osud planety je v jejich rukou. Jednotlivé směry koncepce jsou velmi rozličné a těžko se vypisují společné rysy. Za všechny zastánce můžeme jmenovat např. Tofflera.

---

<sup>22</sup> Srov. ŠVARÍČEK, R. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 260 nm.

- Akademická teorie: Zastánci této koncepce konstatují, že došlo ke zhroucení systému širokého vynikajícího vzdělání pro masu. Škola jako taková není s to pojmout populační vlny. Velké množství studentů vede k faktickému snižování kvality vzdělávání. Je potřeba vrátit se ke kořenům. Rolí pedagoga je předat kritický pohled na realitu všem, rozšířit klasické znalosti, zejména v oblasti etiky. Všichni si musí osvojit základní poznatky a dovednosti, hodnoty. Ti nejlepší pak mají právo studovat na specializovaných ústavech, vysokých školách. Hlasitými zastánci jsou Lebel nebo Gilson.

Cílem představení jednotlivých teorií je podtrhnutí faktu, že i kdybychom se soustředili na kurikulum pouze jako na učební plán, stejně si budou různí zastánci různých teorií představovat podobu takového programu výuky rozdílně. Zmíněné teorie mají upozornit ještě na jeden pohled na termín kurikulum: z pohledu jeho tvůrce. *Walterová*<sup>23</sup> nebo *Guthrie*<sup>24</sup> upozorňují, že pojetí toho, co se má předat žákům jako obsah edukace, je odvislé od elit, které určují, jak se k problematice bude přistupovat. Nejčastěji tak činí pomocí vzdělávacích agentur, které stanovují cíle vzdělávání (ministerstva, jejich sekretariáty nebo další národní organizace). Ideová dimenze kurikula by se tedy opět lišila. Narážíme zde tedy na praktický problém; v následující kapitole budeme muset nejen vymezit samotný pojem kurikula chápaný v této práci, ale také kurikulum dále rozdělit.

### 1.3 Odvození definic pro tuto práci

Domníváme se, že terminologické vymezení pojmu kurikulum se pohybuje mezi dvěma formami definic: mezi přílišně přesným vymezením, které nepojme všechny aspekty, a mezi obecností, která na druhou stranu může působit poněkud vágně.

První postup zvolili např. Průcha a kol. ve svém *Pedagogickém slovníku* (viz výše). Bauman upozorňuje na fakt, že Maňák a Janík se pokusili heslo revidovat: „*obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkování*

<sup>23</sup> Srov. WALTEROVÁ, E. *Problém kurikula ZŠ*, s. 11-22.

<sup>24</sup> Srov. GUTHRIE, E. J. *Encyklopedia of Education*, s. 524.

a hodnocení“<sup>25</sup> (upravil JČ). Právě doplnění slova zprostředkování má dodat heslu dynamiky a důrazu kladeného na rozlišení fází kurikulárního procesu.

Obecnou, všeobjímající definicí se pokusila zformulovat Walterová, která pravděpodobně jako první česky použila přesnější vymezení ve své práci *Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*.<sup>26</sup>

- *Kurikulum je program a život školy.*
- *Kurikulum je plán obsahu vyučování.*
- *Kurikulum je plán učení.*
- *Kurikulum je veškerá zkušenost žáka získaná ve škole.*
- *Kurikulum zahrnuje učivo, vztahy učitele a žáků a prostředí.*
- *Kurikulum je plánovaná a řízená učební zkušenost.*

Více se realitě blíží definice všeobjímající, protože podtrhují všechny aspekty vnímání celého jevu kurikulum. Na druhou stranu, práce s tak širokým termínem by mohla znamenat zmatení v dalším textu. Neexistuje tedy jediná správná definice kurikula, ale je nutné použít daného kontextu.

Kurikulum se může vyskytovat v několika rovinách. Podařilo se prokázat, že oproti očekávání není totožné to, co se naplňuje jako obsah vzdělávání, a to, s čím odchází absolventi. Rozlišujeme tedy tři roviny kurikula<sup>27</sup>:

- Zamýšlené kurikulum (*intended curriculum*)
- Realizované kurikulum (*implemented curriculum*)
- Dosažené kurikulum (*attained curriculum*)

Zamýšlené kurikulum je ve zkratce všechno to, co naplňují jeho tvůrci jako nutné k předání. Je ovlivněno tradicí, potřebami země, v které je tvořeno, odborníky jakož i vládnoucí garniturou a v neposlední řadě právě filosofickým pojetím kurikula dané skupiny tvůrců.

Realizované kurikulum je všechno to, co *plánuje* předat učitel svým žákům. Protože výzkumy v této části by byly velmi finančně i časově náročné, evaluace se provádí většinou pomocí dotazníků pro pedagogy. (V ideálním případě by se tak samozřejmě dělalo přímým pozorováním na třídách.)

Dosažené kurikulum je potom vše to, co si žáci skutečně osvojili.

---

<sup>25</sup> Srov. BAUMAN, P. *Ideová dimenze kurikula základní školy*, s. 19.

<sup>26</sup> Srov. WALTEROVÁ, E. *Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*, s. 13.

<sup>27</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 246-247.



Již na první pohled jsou zřejmé dvě skutečnosti:

- S každou další rovinou se předává menší část naplánovaných znalostí
- Ne vše, co bylo předáno, bylo naplánováno tvůrci

Mareš s Rybářovou tak upozorňují na fakt<sup>28</sup>, že existuje něco, co dá nazvat jako

- Skryté kurikulum (*hidden curriculum*)

Skryté kurikulum se sice terminologicky řadí k formálnímu kurikulu (formální kurikulum, tj. komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků a organizace vzdělávání; realizace projektovaného kurikula ve vzdělávacím procesu (ve výuce); způsoby kontroly a hodnocení výsledků vzdělávacího procesu (výuky)) a k neformálnímu kurikulu (neformální kurikulum, tj. aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole (mimotřídní a mimoškolní aktivity organizované školou, např. exkurze, výlety, soutěže, zájmové činnosti); domácí příprava žáků na vyučování)<sup>29</sup>; přesto se domníváme, že v pojetí „kurikula jako edukačního děje“ lze skryté kurikulum zahrnout i zde.

Přestože se skryté kurikulum velmi těžko definuje a ještě hůře zkoumá, o vymezení pojmu se pokusil např. Illich jako „*Pojem vyjadřující skrytou manipulaci s lidmi prostřednictvím školního vzdělávání: nenápadnou indoktrinaci politických názorů, akulturaci příslušníků menšin.*“<sup>30</sup>. Méně radikální definici nabídl Vallance: „*Postoje vůči autoritě, poslušnost či revoltování, učení se hodnotám a kulturním zvyklostem, kulturní či politická socializace, atp.*“<sup>31</sup>

Při detailnějším členění rozdělil Průcha kurikulum ještě podle formy, v které se kurikulum vyskytuje:

- Koncepční forma
- Projektová forma
- Realizační forma
- Výsledková forma
- Efektivní forma

Pro další dělení uvedl Maňák ještě dimenze kurikula:

- Ideová
- Obsahová

---

<sup>28</sup> Srov. MAREŠ, J., RYBÁŘOVÁ, M. *Skryté kurikulum – málo známý parametr klimatu vysoké školy*, s. 99-122.

<sup>29</sup> Srov. WALTEROVÁ, E. *Kurikulum; proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*, s. 17.

<sup>30</sup> ILLICH, I. *Odškolnění společnosti*, s. 109.

<sup>31</sup> VALLANCE, E. *Hidden Curriculum*, s. 40-42.

- Organizační
- Metodická

Každá forma kurikula má svou vlastní dimenzi. Ta je specifická nejen tím, kdo a kde ji realizuje, proč, ale také jaké jsou její výstupy a evaluace.

Dobře to shrnuje *Bauman* do následující tabulky:

Tab. 1: Kurikulum – nástin struktury a vymezení souvisejících pojmů

Formy kurikula (Průcha 2002)	Dimenze k. (Maňák 2006)	Procesy tvorby kurikula	Aktéři účastníci se procesu tvorby kurikula	Produkty (předmět výzkumu)	Kritéria kvality (ex ante + ex post)	
zamýšlené	koncepční	ideová	vzdělávací politika	pověření úředníci a odborníci, management škol, učitelé, veřejnost	dokumenty vzdělávací politiky	filozofická reflexe vzdělávací efekty
		obsahová				
		organizační				
		metodická				
zamýšlené	projektová	ideová	projektování kurikula	pověření úředníci a odborníci, autoři a vydavatelé, management škol, učitelé, rodiče, žáci	kurikulární projekty	obsah k. koncepce ped. komunikace
		obsahová				
		organizační				
		metodická				
realizované	realizační	ideová	výuka	pověření úředníci, rodiče, management školy, učitelé, edukační média, žáci	pedagogická komunikace	obsah k. projektů vzdělávací výsledky
		obsahová				
		organizační				
		metodická				
dosažené	rezultátová	ideová	výuka	žák, učitelé, management školy, rodiče	vzdělávací výsledky (žákovy kompetence)	výukové cíle vzdělávací efekty
		obsahová				
		organizační				
		metodická				
dosažené	efektivní	ideová	seberealizace žáka	žák	vzdělávací efekty (žákovo jednání)	vzdělávací cíle filozofická reflexe
		obsahová				
		organizační				
		metodická				

Obr. 1: Nástin struktury a vymezení souvisejících pojmů<sup>32</sup>



Obr. 2: Cyklus tvorby kurikula

<sup>32</sup> BAUMAN, P. *Kurikulum – nástin struktury a vymezení souvisejících pojmů*. [nepublikováno]

Závěrečný cyklus nejlépe podtrhuje fakt, že kurikulum je živým organismem a nesmí být tedy pojímáno jako statická forma. Každé zhodnocení efektů kurikula musí sloužit jako podklady pro úpravu, modernizaci a zpřesnění koncepční formy kurikula.

Při vyjmenování důležitých pohledů na kurikulum můžeme v závěru kapitoly shrnout, jak budeme chápat termín kurikulum pro tuto práci. Po vzoru *Maňáka* budeme vymezovat tuto rovinu jako: „*rovinu zakotvující kurikulum ve společenských hodnotách a naznačující též cílové perspektivy, v jejichž intencích by se měl jedinec rozvíjet*“<sup>33</sup> (upravil JČ). Termín kurikulum chápeme jako nadřazený termínům jako učivo, učební plán, apod. Pohybovat se budeme ve všech rovinách kurikula, větší důraz bude kladen na rovinu zamýšlenou. Forma nás bude zajímat koncepční a projektová a to hlavně ideová dimenze kurikula. Budeme se tak moci zaměřit na změnu cílů vzdělávání; jeden z podstatných znaků kurikulární reformy.

## 1.4 Kurikulární reforma

### 1.4.1 Formování kurikula v dějinách

V širším pohledu můžeme *de facto* celé dějiny lidstva chápat jako adaptaci lidstva na prostředí. Každá společnost byla nucena okolnostmi se vyvíjet. Pokud chtěla přežít, musela své vědomosti předávat další generaci a zároveň se starat o jejich rozvoj. V opačném případě hrozila společnosti stagnace nebo dokonce zánik. Pokud bylo to podstatné z vědomostí společnosti chápáno jako hodné předání další generaci, pak v širším pohledu můžeme postupnou změnu chápání toho, co by mělo být předáváno, chápat jako kurikulární reformu. Jak rostla suma znalostí dané společnosti, rostlo samozřejmě i množství dat, které bylo nutné předat.

V prvotních společnostech se jednalo pouze o nejzákladnější dovednosti a poznatky. Jak se společnost vyvíjela, rozšiřovalo se také vzdělání a přibyl do něj filosofický rozměr (názory na život a na smrt). První dostávali takovou sumu znalostí příslušníci kněžské kasty, později bylo trivium předáváno svobodným občanům, případně dále prohlubováno.<sup>34</sup> Na českém území byla největší reformou školská

---

<sup>33</sup> MAŇÁK, J. *Problém – kurikulum*, s. 64.

<sup>34</sup> Srov. MAŇÁK, J, JANÍK, T et.al. *Proměny kurikula současné české školy: vize a realita*, s. 11 nn.

reforma Marie Terezie. Roku 1774 začal platit *Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech c. k. dědičných zemích*. Poprvé v historii se tak na našem území začala realizovat hromadná výuka všech dětí mezi roky 6 – 12 let. Reforma byla reakcí na rozvoj výrobních prostředků – nové metody vyžadovaly pracovníky alespoň se základním vzděláním. Reforma také kodifikovala postupy vyučování, profesní přípravu učitelů, svým nařízením fakticky podpořila vznik systému škol, začala hromadně vydávat učebnice.<sup>35</sup>

V novodobé historii se toto pojetí kurikula ukázalo jako finančně neudržitelné. Jak dokumentuje Young v *The Curriculum of the Future*<sup>36</sup>, debaty o novém pojetí kurikula se datují do padesátých let minulého století, kdy bylo kurikulum vystaveno velkým politickým tlakům. Například ve Velké Británii se vlády zaměřily na „*plýtvání talenty*“ i financemi. Šlo o spory v testování jedenáctiletých dětí z dělnických tříd. Tyto testy původně probíhaly jako přijímací řízení na gymnázia. Podle Younga si vlády uvědomovaly, že společnost prochází zásadními sociálními změnami. Za pomoci sociologie se snažily na tyto změny reagovat. Uvědomovaly si, že vědění také znamená moc, a začaly prosazovat sociálně organizované vědění (*socially organized knowledge*). Jako reakci na stratifikaci společnosti začaly vlády nejlepší vzdělání nabízet elitě jako znak prestiže. Tím vyvstaly dvě pro anglické vlády základní otázky: *Jaké je vlastně vzdělání, které považujeme za prestižní (co je jeho obsahem)? Kdo jsou ti, kterým má být určeno?* Ekonomické problémy v sedmdesátých letech způsobily, že tento koncept kurikula odlišného pro elitu musel být opuštěn. Zlatý standard (*gold standard*) vědění musel být poskytnut všem, aby bylo umožněno čelit konkurenčnímu tlaku.

Jak se společnost globalizuje, rozšiřují se trhy, ale také vzrůstá konkurence. Kde byl původně jeden expert, je jich, zvláště v anglicky mluvících zemích, celá skupina. Lidé tak musí pokračovat ve své odborné přípravě. Proto přichází koncept společností, kde je nutné se hluboce specializovat. V současné době je však zřejmé, že lidské vědění narostlo natolik, že není možné, aby si jeden člověk osvojil veškeré potřebné vědění pro život jenom během své kariérní přípravy. Podle některých zdrojů průměrný obyvatel západní společnosti změní během života osmkrát svou kariéru. Pokud nastoupil dělník k Fordovi v jeho začátcích, měl jistotu, že na stejném místě půjde

---

<sup>35</sup> Srov. MORKEŠ, F. *Tereziánská reforma v českém školství* [online]

<sup>36</sup> Srov. YOUNG, M.F.D. *The Curriculum of the Future: From the „New Sociology of Education“ to a Critical Theory of Learning*, s. 11-22.

do důchodu.<sup>37</sup> Dnes to již zdaleka neplatí. Je nutné si také připomenout fakt, že čím více se zvětšuje vědění a globalizuje trh, tím rychleji jde do popředí vývoj jako jedna z nejmocnějších konkurenčních zbraní. V roce 2004 se předpokládalo, že 80 % veškeré technologie známé v tomto roce bude do deseti let překonáno.<sup>38</sup> Cokoliv tedy naučíme člověka během základního vzdělávání o technologiích, bude pravděpodobně v momentě opuštění vzdělávací soustavy bezcenné. *Znalosti a dovednosti rychle zastarávají, klíčovým se stává koncept celoživotního učení a kompetence ku učení („naučit se učit“)*<sup>39</sup>.

Proto přichází nový model kurikula, model společností. Je charakterizován přechodem ke klíčovým kompetencím. *Učiva neustále přibývá. Počet nových nebo změněných poznatků (témat, údajů, pouček, zákonitostí) i rychlostí těchto změn je větší než kdy dřív. Dovedností v práci s učivem ani klíčových kompetencí pro život však tolik nepřibývá, protože jsou obecnější, než látka vyučovacích předmětů.*<sup>40</sup> Toto společností pojetí vzdělá(vá)ní počítá s tím, že již nebude možné vybavit člověka během kariérní přípravy vším, co bude pro život potřebné. Jeho novými znaky jsou uvědomění si učícího se, že je zodpovědný za své (celoživotní) vzdělávání, provázání jednotlivých odvětví vědění a upřednostnění schopnosti řešit problémy včetně problému co a jak se celý život učit.



Obr. 1: Formování kurikula v historii dle Maňáka, Janíka, upraveno JČ<sup>41</sup>.

Výše uvádíme shrnutí základních modelů podle Maňáka a Janíka. Schéma zobrazuje kurikulární reformu v jejích čtyřech zásadních bodech. Prvním modelem je model fundamentální. Je typický pro antiku a encyklopedismus. Důraz se kladl na individuální vzdělávání. To patřilo pouze svobodným občanům. Model konstitutivní, typický pro osvícenství a racionalismus, je typický se svým vzděláváním kolektivním. Vyučování je realizováno kolektivně, pro celé obyvatelstvo. Model společností je typický pro *společnost vědění*. Greger a Černý částečně odkazují na Veselého a Willkeho. Charakterizují společnost vědění jako takovou, která má všechny oblasti

<sup>37</sup> Srov. MIŠOVIČ, J. *Sociologie* [nepublikováno]

<sup>38</sup> Srov. WALTEROVÁ, E., ČERNÝ, K. *Vzdělávací potřeby po 21. století*, s. 61.

<sup>39</sup> Tamtéž.

<sup>40</sup> VÚP Praha *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, s. 6.

<sup>41</sup> Srov. MAŇÁK, J, JANÍK, T. et al. *Proměny kurikula současné české školy: vize a realita*, s. 12-13.

společnosti pro své každodenní fungování odkázanou na vytváření stále nového vědění. Typické pro společnost vědění je vytvoření infrastruktur druhého řádu, tedy počítačové a informační technologie, které umožní přenos informací neskonale rychleji a levněji. Další charakteristikou je ekonomický prvek, je symbolizován nárůstem zboží, které je nenáročné na suroviny, ale obsahuje v sobě vědění. Jako příklad uvádí např. služby, zvláště lékařské. Jako poslední znak uvádí změny v profesní stratifikaci, kdy se snižuje procento lidí zaměstnaných v zemědělství a to na úkor vědomostních pracovníků, které jsme charakterizovali v předchozím znaku.<sup>42</sup> K tomuto modelu v současnosti směřujeme a nadále ho budeme považovat za směrodatný.

Ve své úvaze jdou Maňák a Janík ještě dále a uvažují o kroku do budoucnosti, kdy podle nich bude nutné přejít k modelu planetárnímu. Model planetární bude typický pro společnost postmoderní, zcela globalizovanou, se svým novým pojetím kurikula jako takového. Předpokládá vytvoření celosvětového jednotného kurikula, na kterém se budou podílet všechny státy Země, aby vytvořily unifikovaný systém hodnot a vědomostí. K takové budoucnosti máme skeptický postoj. Obáváme se, že jak tvrdí Nietzsche: „*K trůnu směřují všichni: je to jich šílenství, – jako by na trůně sedělo štěstí!*“<sup>43</sup>, boj o moc je lidské rase „jaksi vnitřně vštípen“ a pro planetární model by bylo nutné, aby se všechny národy světa dokázaly dohodnout, kdo bude dominantní v určování rysů tohoto nového kurikula. Uvádíme tedy tento model pouze pro úplnost a jako kýžený model budeme dále uvažovat model společností.

*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* vydaný roku 2007 v sekci B Kurikulární reforma – nástroj k modernizaci vzdělávání s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí konstatuje, že: „*Slabinou českého školství je nízká úroveň individuálního přístupu k žákům; školy se dostatečně nezabývají tím, jak umožnit všem žákům maximální míru jejich rozvoje*“<sup>44</sup> Cíl chápaný jako vzdělanost je v reakci na viz výše nahrazen cílem chápaným jako inkluzivní vzdělávání.<sup>45</sup> Jak dokazují výzkumy zveřejněné UNESCO v *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*<sup>46</sup>, země, které mají separované žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, mají později problémy se sociálně-ekonomickou diskriminací.

---

<sup>42</sup> Srov. GRERER, D., ČERNÝ, K. *Společnost vědění a kurikulum budoucnosti*, s. 21-24.

<sup>43</sup> NIETZSCHE, F. *Tak pravil Zarathustra*, s. 46.

<sup>44</sup> MŠMT *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*(2007), s. 22.

<sup>45</sup> Srov. MAŇÁK, J., JANÍK, T. et. al. *Proměny kurikula současné české školy: vize a realita*, s. 19.

<sup>46</sup> Srov. UNESCO *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, s. 28.

Z daného příkladu vidíme patrnou tendenci pojmout kurikulum zcela nově, vystavěné na nových pilířích. Těmi už nemají být pouhé znalosti, které zastarají a často nejsou v praxi použitelné, ale také (nikoliv namísto toho) kompetence k uplatnění se na trhu práce, v životě. Tendence v kurikulární reformě je zřejmá: připravit člověka třetího tisíciletí na život v nové době, která si žádá nové metody. Člověk se musí domluvit, má být motivován se celý život učit. Reforma tedy musí obsahovat změnu cílů.

Nové kurikulum má také rozměr sociální. Mimo inkluze se hodně skloňuje i sociální stratifikace, hlavně nerovnosti při redistribuci mezd. O změnách ve stratifikaci jsme se zmínili, viz výše. Nerovností máme na mysli distributivní spravedlnost jako jednu z Aristotelových ctností spravedlnosti. Jestliže se hlavním kapitálem jedince stává jeho kompetence, nikoliv hmotný kapitál, pak již stát nemůže určovat, komu kolik přerozdělit. Společnostní model kurikula se tak nepřímo stává nástrojem distributivní spravedlnosti a zaručuje větší svobodu dle hesla „každému dle jeho zásluh“.

V poslední době také vidíme tendenci zahrnout do struktury vzdělávání oblasti, které jsou nutné k plnohodnotnému životu a které nebyly v osnovách přesně zakotveny. Domníváme se, že je nutné na tyto oblasti upozornit, protože ve svém důsledku povedou k nabytí kompetencí. Maňák a Janík zmiňují etickou výchovu nebo finanční gramotnost v RVP základního vzdělávání.<sup>47</sup>

#### **1.4.2 Kurikulární reforma v ČR**

Protože byl v ČSSR totalitní režim, zcela zákonitě si musela projít reforma kurikula rozdílnou cestou, než v jiných částech světa (srov. situaci ve Velké Británii, podle studií, které popisuje Young v předcházející podkapitole).

I když se od osmdesátých let minulého století mluvilo o nutnosti zdokonalit vzdělávání pedagogů<sup>48</sup>, naplno se tyto reformy rozhořely až s pádem železné opony v rámci celospolečenských změn.

V celém konceptu se podle Spilkové uvažovalo o dvou cestách, kterými vzdělávání pedagogů posunout. První cesta požadovala, aby se vzdělání diverzifikovalo a oprostilo od teorie a výzkumů, protože, konec konců, pedagog stráví svůj čas nikoliv

---

<sup>47</sup> Srov. MAŇÁK, J., JANÍK, T. et. al. *Proměny kurikula současné české školy: vize a realita*, s. 20.

<sup>48</sup> Přes zdánlivou nesouvislost pedagogického vzdělání s kurikulární reformou jsou to právě učitelé, u kterých se počítá, že by se mělo začít s reformou. Nové cíle přípravy budoucích pedagogů se pokládají za první krok rozběhnutí reformy celého sektoru.

teoretickou prací, ale jako praktik přímo vyučující. Potřebuje tak hlavně dovednosti didaktické a rozšířené středoškolské oborové znalosti, které mu vystačí po dobu celé praxe. Tato cesta samozřejmě nepovažovala za nutné přidělovat pedagogům titul. Druhá cesta, která respektovala spíše přístup západní Evropy, požadovala univerzitarizaci vzdělání a provázání s aktuálními vědomostmi z oborů nejen oborových, ale také znalosti psychologické, sociologické, pedagogické atd. Tato cesta samozřejmě požadovala přiznat plnohodnotný pedagogický titul absolventům fakult a v pozdějších letech plnou profesionalizaci pedagogické obce. Nakonec byla zvolena druhá cesta; i když byla později silně narušena Boloňským procesem, byla plně otevřena cesta, kterou se mělo ubírat české školství.<sup>49</sup>

V rámci celospolečenských změn, které jsme již naznačili, muselo zákonitě dojít k změnám i v cílech a postojích, které zaujímal nové demokratické školství. Na rozdíl od ekonomických reforem však chyběl jasný koncept, kterým se měla reforma ubírat. Jednotlivé vysoké školy měly (v rámci demokratizace školství) paradoxně tolik svobody, že se jen těžko porovnávala kvalita absolventů. Celému školství chyběl koncepční postup, zakotvený v koncepčním dokumentu, který by politické špičky zaštitily a jehož naplnění by ministerstva prosazovala. Situace se změnila až kolem roku 1995. Ať už se jednalo o studie pro *PHARE (Rozvoj vzdělávací politiky, Program rozvoje vzdělávací soustavy České Republiky – Kvalita a odpovědnost; 1994)*, nebo studie pro *OECD (Proměny vzdělávacího systému v České Republice, Zpráva examinatorů OECD o vzdělávacím systému v České republice, České vzdělání a Evropa – strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie; 1995, 1996 a 1999)*, zprávy ukázaly, že se do této doby podceňoval právě význam koncepčních změn.

Převládl názor, že by bylo vhodné chopit se „šance“ a provést „reformu zdola“. České odborné i laické veřejnosti byla předložena práce „*Výzva pro deset miliónů*“, která byla k vyjádření v druhé polovině roku 1999 jak na internetu, tak v Učitelských novinách nebo jako bulletin. Celý dokument měl vést k výrazné humanizaci českého školství. Spilková ve svých *Proměnách vzdělávání učitelů* chápe humanizaci školství jako: „*důraz na renesanční kultivační funkce školy v pojetí Komenského školy jako „dílny lidskosti“*“, která v duchu humanistických idejí usiluje především o tělesný,

---

<sup>49</sup> Srov. SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*, s. 118-119.



*duševní a mravní vývoj dítěte s důrazem na sebeutváření, sebezdokonalování.*<sup>50</sup> Po ukončení připomínkového řízení se celý dokument proměnil v *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice = Bílou knihu* (2001). Ta měla na dalších deset let vymezit změny, kterými mělo české školství projít. Přesnými cíli Bílé knihy se budeme zabývat v kapitole *Cíle vzdělávání*.

K samotné Bílé knize se v rozsáhlé stati vyjádřil i vedoucí pracovník autorského kolektivu prof. Kotásek. V textu si posteskl, že do dnešních dnů (předneseno 2003) nebyla v Parlamentu výraznější politická podpora napříč politickými stranami, i když žádná z nich neshledala na návrhu nic zásadně negativního. S takovou podporou by měla Bílá kniha vyšší váhu a mohla by smysluplněji promlouvat do tvorby zákonů.<sup>51</sup> Na druhou stranu je nutné zdůraznit, že Bílá kniha jako koncepční dokument navrhla dobrý postup, jakým by mohly pracovat všechny další koncepční materiály závislé na proměnlivé situaci a aktuálních výzkumech. Prvním krokem, který z Bílé knihy vyplynul, byla změna paradigmatu vzdělávání, změna cílů, kterých by mělo být docíleno. Jak jsme uvedli, budeme se tímto tématem zabývat později.

Kurikulární reforma jako proces byla samozřejmě zpětně hodnocena i dalšími odborníky. Před rokem proběhla v Liberci konference České pedagogické společnosti s názvem *Koncepce vzdělávání v současné kurikulární diskusi*. I když sborník nevyšel, zaznělo zde několik velmi zajímavých příspěvků.

Příspěvek s názvem *Koncepce vzdělávání v současné kurikulární reformě* od Stanislava Štěcha se kriticky postavil k jednomu z největších problémů současné kurikulární reformy, totiž k samotné pedagogické obci. Jakákoliv sebelepší reforma podle Štěcha selhává, pokud ji nepochopí ti, kteří ji mají vykonávat. Patříčné orgány státní správy nevěnovaly dostatek prostoru tomu, aby vysvětlily dostatečně změnu cílů, které reformu provází. V praxi pak velká část kantorů nepochopila reformu jinak než jako čistě technický prvek, který je nutí vyplňovat jiné papíry. Příspěvek se opírá o výzkum v českých základních školách a mluví o doslovné rigiditě učitelů.<sup>52</sup>

(Za všechny můžeme citovat výzkumnou zprávu VÚP *Kurikulární reforma na gymnáziích*, kde Píšová, Kostková, Janík et.al. konstatují, že:<sup>53</sup>

- *Učitelé si mnohé neuvědomují, proto ani nepředpokládají, že by měli něco*

---

<sup>50</sup> Tamtéž, s. 17-18.

<sup>51</sup> Srov. KOTÁSEK, J. *Bílá kniha po pěti letech*. [online]

<sup>52</sup> Srov. ŠTĚCH, S. *Koncepce vzdělávání v současné kurikulární reformě* [nepublikováno]

<sup>53</sup> VÚP *Kurikulární reforma na gymnáziích*, s. 15.

měnit.

- *Někteří učitelé, kteří splňují požadavky reformy, jsou reformou nedotčeni.*
- *Rezistence učitelů vůči změně je skrytá.*
- *Učitelé postrádají při implementaci reformních kroků podporu.)*

Tomáš Janík ve svém příspěvku *(Ne)produktivní kultura vyučování a učení jako výsledek (ne)reformy?* upozorňuje na fakt, že mnoho učitelů je *de facto* odváděno od svého prvořadého poslání, výuky. Svůj čas musí věnovat tvorbě ŠVP. Tím, že reforma pracuje převážně mimo školní třídy, nepřináší výsledky, které by přinášet mohla. Rozvaha přemýšlela nad tím, zda není nutné změnit v další fázi reformy postup tak, aby se učitelé spíše mohli věnovat produktivní kultuře učení.<sup>54</sup>

Radim Šíp jde v kritice ještě dále a ve svém příspěvku *Selhání systému: Kompetence a kurikulární reforma* v podstatě dokumentuje, že klíčovou pro nenaplnění reformy jako takové byla nekomunikace jednotlivých složek (ministerstvo, teoretici, praktici). V českém prostředí v současné době potom neexistuje shoda ani nad významem slova *kompetence*, natož aby reforma fungovala.<sup>55</sup>

Jako poslední zmíníme příspěvek Jany Kohnové, která si ve svém příspěvku *Novela zákona o pedagogických pracovnících a podpora kvality vzdělávání* posteskla, že ze strany ministerstva dochází k podcenění přípravy pedagogických pracovníků, kteří mohou získat vzdělání na kurzech celoživotního vzdělávání.<sup>56</sup> Nesystémové řešení množství výjimek mělo pravděpodobně pomoci v nastávající krizi v souvislosti se lednem 2015. K tomuto datu začne s největší pravděpodobností platit ustanovení novely zákona o pedagogických pracovnících. V té je stanoveno, že přímou pedagogickou práci nemůže vykonávat osoba, která nemá kvalifikaci dle dílu II. tohoto zákona, nebo se na ní nevztahuje výjimka, nebo si nezačala doplňovat vzdělání. Mezní datum je stanoveno na leden 2015, ale protože studijní programy začínají podle druhů škol v září nebo říjnu, předpokládá se, že pedagogičtí pracovníci nesplňující kvalifikaci nebudou mít umožněno vykonávat od začátku školního roku přímou pedagogickou činnost, aby nebyla narušena kontinuita výuky změnou vyučujícího po novém roce. (Úvaha JČ.)

---

<sup>54</sup> Srov. JANÍK, T. *(Ne)produktivní kultura vyučování a učení jako výsledek (ne)reformy?* [nepublikováno]

<sup>55</sup> Srov. ŠÍP, R. *Selhání systému: Kompetence a kurikulární reforma* [nepublikováno]

<sup>56</sup> Srov. KOHNOVÁ, J. *Novela zákona o pedagogických pracovnících a podpora kvality vzdělávání* [nepublikováno]

Protože na narůstající kritiku prakticky ze všech stran muselo MŠMT nějak reagovat, předpokládáme<sup>57</sup>, že přišlo s projektem Strategie vzdělávání 2020. Hned v úvodu se snaží vysvětlit smysl projektu: *Proč potřebuje Česká republika novou strategii pro vzdělávání? Česká společnost se v posledních deseti letech výrazně proměnila. Změnil se styl života, rodina, způsob uvažování dospělých i dětí, poznamenala nás ekonomická krize a její dopady v podobě obavy o budoucnost a zaměstnání. To vše má významný dopad na to, jak rodiče, děti a mladí lidé přistupují ke vzdělávání a školství. Je nejvyšší čas se nad touto změnou zamyslet a formulovat jasnou a zřetelnou vizi toho, jak má český vzdělávací systém, pokud se má s těmito změnami vypořádat, vypadat v horizontu nejméně jedné generace a jaký význam má mít pro kvalitu života, demokracii a konkurenceschopnost České republiky. Právě tak naléhavé je začít co nejdříve diskutovat o tom, jak tuto vizi uskutečnit. Náš vzdělávací systém má mnoho silných stránek. Má ale také svá slabá místa, na kterých se odborníci a veřejnost v zásadě shodují už mnoho let. Mezi ně patří především nestabilita vládnutí, omezená funkčním obdobím vlády a sněmovny (a s tím související slabá politická podpora pro nutné reformní kroky) a nejasné rozdělení rolí mezi státem, kraji a obcemi. Z toho je zřejmé, že vedle vize je nutné český vzdělávací systém vybavit především fungujícím strategickým řízením.*<sup>58</sup>

Protože bylo ministerstvo kritizováno za prázdnotu slov (srov. Brož viz níže), pokusilo se stanovit cíle, kterými hodlá záměr naplnit. Mají to být: a) zlepšit výsledky žáků a studentů a tím jejich připravenost na budoucí život. b) zvýšit spravedlivost ve vzdělávání. c) posílit relevanci školy jako společenské instituce. Přesné názvy se během roku 2013 měnily, *Informační materiál k přípravě Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* však pokládá tyto tři cíle za revidované po diskuzi<sup>59</sup>. *Posílení relevance a prestiže školy a školního vzdělávání* bylo v září 2013 nepřímo zrušeno s odůvodněním, že nový směr se pokládá spíše za cíl. Domníváme se, že ani jeden z nastavených cílů nekoliduje s pravými cíli reformy, totiž změně vzdělávacích cílů a nepovede k jejímu naplnění v původním smyslu.

---

<sup>57</sup> Toto tvrzení opíráme o tvrzení viz následující citace.

<sup>58</sup> MŠMT *Strategie vzdělávání 2020*. [online]

<sup>59</sup> Srov. MŠMT *Informační materiál k přípravě Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]

## 2 Cíle vzdělávání

### 2.1 Cíle vedoucí ke kompetencím

Jak jsme uvedli v první kapitole, prožíváme nyní změnu vnímání kontextu vzdělávání. Změnu natolik základní, že není možné pokračovat v minulých tradicích, ale je nutné začít znovu a zcela jinak.

Samotná reforma nyní stojí na cílech, které jsou převážně chápány jako kompetence<sup>60</sup>. Pojem *Compétence* pochází z francouzštiny a dá se překládat jako pravomoc nebo způsobilost. Původně byl tento termín používán v kontextu odborného vzdělávání a znamenal právě onu schopnost něco vykonat. Lze nalézt i odvození od latinského *Competere*, být příslušný. Autoři si slibují od tohoto pojetí širší využití slova.<sup>61</sup>

Evropská unie nyní staví svou *Strategii zaměstnanosti* na kvalitně vzdělané lidské pracovní síle, která se díky své flexibilitě dokáže přizpůsobit změnám a výkyvům v ekonomice, i všem sociálním změnám, které tyto výkyvy přináší. Celá strategie vychází ze strategie nadřazené, *Strategie pro hospodářský růst Evropa 2020*.

*EURIDICE* upozorňuje ve svém výzkumu *Klíčové kompetence*, že neexistuje žádná jednotná definice kompetence<sup>62</sup>, přesto si můžeme vypůjčit jednu z definic *OECD*, že totiž klíčové kompetence jsou takové, „*kteřé jsou demokratické a pomáhají maximalizaci udržitelného rozvoje a to nejen pro jedince, ale také pro celou společnost. Oba musí mít možnost dosáhnout svého potenciálu a přispívat k budování spravedlivé společnosti. Tato komplementarita musí být zohledněna v kolektivních i individuálních cílech; musí umožňovat autonomní rozvoj jednotlivce i jeho kooperaci s ostatními.*“<sup>63</sup>

---

<sup>60</sup> Srov. VÚP Praha *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 14.

<sup>61</sup> Srov. NIDM *Kompetence v neformálním vzdělávání*, s. 22.

<sup>62</sup> Srov. *EURIDICE Klíčové kompetence Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělání*, s. 13.

<sup>63</sup> *OECD The Definition and Selection of Key Competencies Executive Summary*, s. 7.

## 2.2 Identifikace klíčových kompetencí

Klíčové kompetence (*key competencies*) musí splňovat řadu výše zmíněných předpokladů. V angličtině je tento jev vyjádřen slovními obraty, které postupně pronikají i do české mluvy. Nestačí už pouhé *know-what*, ale je nutné připojit i *know-how*, *know-why* a *know-who*. Samotné vědomosti jsou tedy nedostačující, musíme vědět i jak, proč a znát toho, kdo (případně) disponuje oním jak, co a proč.

Již zmiňovaná zpráva *OECD* z projektu *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)* se snaží zodpovědět i otázku po tom, jaké kompetence konkrétně to mají být. Takové kompetence musí splňovat hned tři podmínky. Zaprvé, musí se dát označit společností jako klíčové, mající přínos jak pro sociální, tak ekonomické účely. Zadruhé, musí se vztahovat k co nejširšímu spektru kontextů, k co nejvíce oblastem života. Konečně, za třetí, aby byly kompetence označovány jako klíčové, mají být významné pro všechny osoby společnosti, tedy nejen osoby v konkrétním obchodu, povolání nebo oblasti života. Pro všechny podmínky je přitom kladen důraz na průřezové kompetence, které by se měl každý z nás snažit rozvíjet a udržovat.<sup>64</sup>

Na druhou stranu, existuje mnoho problémů ohledně identifikace takových kompetencí. *Westera*<sup>65</sup> upozorňuje, že zatímco vědomosti chápeme jako statické subjekty, které jsou uloženy v paměti, naše chápání kompetencí je postaveno na kognitivních schopnostech jedince; zda má jedinec procedurální znalosti, intelektové dovednosti, atd. Ty však nelze spolehlivě testovat, protože správné výsledky mohou být způsobeny pouze náhodou, zakrývat neznalosti. S odkazem na Aristotela cituje, že pouze nekompetentnost může být objektivně testována, nikoliv kompetence.

Z pohledu hodnot je kompetence silně vázána na pohled hodnotícího. Jedná se o tak komplexní problematiku, že se jen velmi těžko standardizuje. Jakákoliv standardizace se pak opírá o stav hodnotící společnosti. Taková kritéria se ale velmi lehce mění a nejsou tak zárukou ničeho stabilního, podle čeho by šlo hodnotit dlouhodobě.

---

<sup>64</sup> Tamtéž, s. 7.

<sup>65</sup> Srov. WESTERA, W. *Competencies in education: a confusion of tongues*, s. 75-88.

## 2.3 Cíle vzdělávání podle Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice

Bílá kniha konstatuje, že „*cíle vzdělání musí být odvozeny jak z individuálních, tak i společenských potřeb. Vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnímu rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce.*“<sup>66</sup> Nepřímo se tak dá odvozovat, že vlastně stanovuje cíle vzdělávání jako nadřazený pojem kompetencím. Na téže straně stanovuje následující cíle vzdělávání; zmiňme ty, ze kterých budeme na konci výčtu vyvozovat:

- *Rozvoj lidské individuality*, jehož předpokladem je péče o uchování jejího fyzického a psychického zdraví, zahrnuje kultivaci a podporu seberealizace každého jedince a maximální uplatnění jeho schopností.
- *Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti*, obsažené ve vědách, technice, umění, pracovních dovednostech, spirituálních a morálních hodnotách jak nastupujícím generacím, tak do vědomí a činností všech členů společnosti.
- Za jednu z životně důležitých podmínek uchování kontinuity lidské společnosti a její kultury nutno považovat výchovu k *ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti*, kdy jde nejen o zprostředkování poznatků, ale i o vytvoření citlivého vztahu k přírodě a získání schopností i motivace, k aktivnímu utváření zdravého životního prostředí a odstraňování chudoby v celosvětovém měřítku.
- *Posilování soudržnosti společnosti*. Tyto úkoly se koncentrují do výchovy k *lidským právům a multikulturalitě*, která na základě poskytování věcných informací o všech menšinách, zejména romské, židovské a německé, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi.
- *Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti* rozšiřuje předchozí cíl o další úroveň.
- *Zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti*. Svými funkcemi totiž vzdělávací soustava ovlivňuje nejen kvalifikaci, pružnost

---

<sup>66</sup> MŠMT *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, s. 14.

a přizpůsobivost pracovní síly, ale také například schopnost inovace a změny, rozvíjení a využívání nových technologií, úroveň řízení.

- *Zvyšování zaměstnatelnosti*, tedy schopnosti nalézat zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce, a to nejen doma, ale také v zahraničí – zejména v Evropě.

Z takto postavených cílů vzdělávání můžeme vyčíst:

- 1) Bílá kniha navazuje na mnoho dalších dokumentů a vidí cíle širší, než jenom ekonomické, i když těmto je věnována velká pozornost.
- 2) Cíle jsou velmi obecné. V dokumentu *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání* se konstatuje, že některé cíle jsou stanoveny opravdu jako cíle, některé pouze jako nástroje k dosažení cílů a tak samotné vyhodnocení, nebo stanovení indikátorů, které poslouží k vyhodnocení, chybí. Stejně tak chybí dle autorů analýzy konceptuální rámec, který prováže jednotlivé cíle dohromady.<sup>67</sup>
- 3) Cíle samotné si protirečí.
  - a. Na jedné straně chce Bílá kniha předávat historické hodnoty, na straně druhé hovoří o tom, že společnost dospěla do situace, kdy musí dojít k revizi vzdělávacího systému a hodnot, které předává.
  - b. Na jiném místě mluví o podpoře individuality; jen o pár řádek níže však vyzdvihuje občanskou společnost a demokracii. Tu chápeme z podstaty jako vládu většiny a v důsledku tedy potlačení hlasu jedince. Za zmínku stojí také fakt, že globalizovaná společnost je zároveň společností postmoderní. Tato se vyznačuje nejen bořením starých hodnot, ale zejména názorovou a hodnotovou pluralitou – nelze se tedy odvolávat na jakékoliv univerzální hodnoty společnosti, protože zde hovoříme o společenství jednotlivců.
- 4) Bílá kniha možná neprovazuje jednotlivé cíle dohromady, ale vnímá vzdělání v novém kontextu, v kontextu celoživotního učení. Ten je vynucen rychlým

---

<sup>67</sup> Srov. MŠMT *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*, s. 14. [online]

technologickým rozvojem, zostřeným konkurenčním bojem. Nositelem změn jsou učitelé a proměněné prostředí školy vycházející z partnerského přístupu.<sup>68</sup>

## 2.4 Cíle vzdělávání v dalších koncepčních dokumentech vzdělávací politiky ČR

Mimo *Bílé knihy* považujeme za stěžejní dokumenty vzdělávací politiky hlavně:

- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy 2011-2015
- Školský zákon
- Strategii rozvoje lidských zdrojů
- Strategii celoživotního učení České republiky
- Strategii vzdělávání pro udržitelný rozvoj
- Koncepti státní politiky pro oblast dětí a mládeže

Všechny tyto dokumenty jsou MŠMT označeny jako strategické a koncepční.

Aktuální *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy* vychází z předchozích dokumentů, předcházeli mu záměr pro roky 2002, 2005, 2007. V předchozích dokumentech se záměry shodovaly s *Bílou knihou*, později došlo k zdůraznění kurikulární reformy, zisku klíčových kompetencí. Ve verzi pro roky 2011-2015 se pozastavuje hlavně nad klesajícími výsledky českého základního a středního školství. Jako řešení doporučuje zavést evaluační mechanismy v podobě hodnocení v 5. a 9. ročnících ZŠ, maturitní zkoušku a závěrečnou zkoušku, jak vychází z programového prohlášení vlády<sup>69</sup>. Jako primární vidí podporu v konkurenceschopnosti absolventů, jak vychází ze záměrů EU. Ostatní navrhované kroky spíše vycházejí z demografického vývoje populace.

Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) oproti Bílé knize cíle nepozměňuje, platí tedy ty původní, které můžeme dle §2 rozlišit na zásady a cíle. Je pochopitelné, že nejvíce je rozpracován cíl 2b - získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání. Školský zákon se zabývá podrobně jak systémem, tak podmínkami vzdělání. Na druhou stranu, některé body, jako 2d - pochopení a uplatňování principu rovnosti

---

<sup>68</sup> Srov. MŠMT *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, s. 16-17.

<sup>69</sup> Srov. MŠMT *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011-2015)*, s. 2.



žen a mužů ve společnosti, jsou vyjádřeny nepřímo. Poněkud překvapuje, že nikde není hlouběji rozpracován koncept celoživotního učení a rozvoje konkurenceschopnosti, který pokládáme v Bílé knize jako jedny ze základních principů. Obecně však můžeme tvrdit, že cíle zákona Bílou knihu *de facto* kopírují, i když vlastními slovy.

*Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku* je z roku 2003 a vznikla za spolupráce Národního vzdělávacího fondu a MPSV a zapracovává dokumenty jako *Lisabonský proces*, *Boloňskou chartu* nebo *Celoživotní učení pro všechny*. Dokument samotný je brán spíše z pohledu pracovní-ekonomického, cíle představuje takto: Cíl 1 - Nastolit celoživotní učení jako běžnou praxi. Cíl 2 - Připravit lidské zdroje v ČR na výzvy, které přináší informační a znalostní společnost, globální ekonomika, nezbytnost udržitelného rozvoje a blížící se členství v Evropské unii. Cíl 3 - Zvýšit mezinárodní konkurenceschopnost české ekonomiky a její přitažlivost pro investory. Cíl 4 - Zvýšit zaměstnatelnost pracovních sil a tím pozitivně ovlivnit zaměstnanost. Cíl 5 - Zlepšit využívání omezených zdrojů a mobilizaci nutných prostředků pro vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů.

Snad kvůli ekonomickému pohledu na problematiku se v dokumentu o (klíčových) kompetencích nehovoří. Právě ekonomický pohled chápeme jako největší nedostatek strategie. Domníváme se, že tento pohled svádí k tomu, aby byl člověk chápán ve výsledku jako konkurenční nástroj státu, což je podle Kantova druhého kategorického imperativu nepřipustné a z pohledu etiky zakázané. Tento přístup lze doložit i v konkrétních místech strategie, např. kapitola 2.7 nese název *Hospodaření s talenty*.

Z pedagogického pohledu musíme zdůraznit vyzdvihnutí důležitosti informálního vzdělání<sup>70</sup>. Z kontextu bychom však spíše předpokládali termín neformální vzdělání.

V třetí kapitole se mluví o gramotnosti. Ty definuje jako: „*znalosti a dovednosti, které jsou všem společné, tzn. měl by je mít každý občan.*“<sup>71</sup> Gramotnost rozděluje strategie do několika kategorií. Níže uvádíme některé gramotnosti společně s popisem dle strategie:<sup>72</sup>

Informační gramotnost je schopnost jedince rozeznat, kdy a k čemu potřebuje informace, jak je vyhledávat, porovnávat, hodnotit a efektivně využívat.

---

<sup>70</sup> Srov. tamtéž, s. 20, poznámka 4 pod čarou.

<sup>71</sup> Tamtéž, s. 13.

<sup>72</sup> Srov. tamtéž, s. 13 nn.

Občanskou gramotnost by bylo možno popsat jako umění orientovat se a žít v daném společenském prostředí, cítit se a skutečně být jeho platným členem, využívat jeho předností, realisticky chápat jeho možnosti a slabiny a být si plně vědom svých práv a povinností.

Ekonomická gramotnost obsahuje znalosti a dovednosti daného hospodářského prostředí nutné pro zvládnutí osobního i profesního života v různých funkcích (...) spotřebitele, zaměstnavatele, vlastníka, podnikatele, plátce daně, konkurenta atd. (zkráceno JČ)

Gramotnost pro udržitelnost rozvoje zahrnuje systém znalostí o zákonitostech přírody, o vztazích člověka k prostředí. (Cílem zvýšené gramotnosti k udržitelnému rozvoji je posílit aktivní účast občanů v uplatňování a rozvíjení místních *agend 21*<sup>73</sup> podobně jako je tomu ve vyspělých státech EU.)

Jazykovou gramotností rozumíme schopnost komunikovat a pracovat kromě rodného jazyka též v jednom nebo více cizích jazycích. (Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku musí proto angličtině vyhradit první místo mezi cizími jazyky se všemi z toho plynoucími důsledky.)

Pro další podněty odkazuje Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku na Bílou knihu: „*Základní charakteristiky, hlavní strategické směry a doporučení v počátečním vzdělávání jsou obsaženy v dokumentu „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“, (tzv. Bílá kniha), zpracovaném Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR a přijatém usnesením vlády č. 113 ze dne 7. února 2001. Strategické linie uvedené v Bílé knize jsou pro oblast vzdělávání dětí a mládeže akceptovány jako součást strategických doporučení rozvoje lidských zdrojů. V tomto smyslu se Bílá kniha stává součástí Strategie.*“<sup>74</sup>

Všimněme si nesourodosti cílů. Zatímco informační gramotnost je chápána jako dovednost ve významu kompetence, ekonomická gramotnost je již chápána jako znalost, gramotnost pro udržitelnost rozvoje je pojata jako sice znalost, ale v upřesnění spíše jako prostředek k zapojení občanů do programu *agend 21*. Jazykovou gramotností se rozumí schopnost komunikovat v cizím jazyce. Vybrána je angličtina, když v žádném ze sousedních států není angličtina úředním jazykem a rozhodně se nejedná o jediný

---

<sup>73</sup> Místní agenda 21 je program OSN snažící se o prosazování udržitelného rozvoje na regionální úrovni. Bližší informace viz <http://www.ma21.cz>

<sup>74</sup> NVF *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*, s. 21.

úřední jazyk EU. Dvojnásobná časová dotace na cizí jazyk by pravděpodobně znamenala zkrácení časové dotace na jiný předmět.

*Strategie celoživotního učení ČR z roku 2007* je označována svým tvůrcem, MŠMT, jako dokument, jehož strategická část by měla vést ke zlepšení stávající situace.<sup>75</sup> V lednu 2009 byla tato strategie doplněna Implementačním plánem Strategie celoživotního učení ČR, která zároveň prodlužuje platnost dokumentu do roku 2015. Strategie sama se cítí být „*převodem konkrétních cílů do postupného učení, který navrhuje odstranění bariér a cílí svou podporu těm aspektům složitého celku celoživotního učení, které umožní, aby se učení po celý život stalo realitou pro všechny.*“<sup>76</sup> Toho chce dosáhnout hlavně podporou v oblasti<sup>77</sup>: a) zaměstnatelnosti (Celoživotní učení by mělo přispívat ke zvyšování zaměstnatelnosti, tzn. schopnosti nalézat zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce, a to nejen v ČR, ale také zahraničí – zejména v Evropě.); b) sociální soudržnosti a aktivního občanství (Celoživotní učení může podstatně vyrovnávat životní příležitosti, omezovat vytlačování znevýhodněných skupin na okraj společnosti a tím přispívat k její stabilizaci. Celoživotní učení může také významně přispět ke vzdělávání soudných, kritických a nezávisle myslících občanů s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních, kteří mohou rozvíjet demokracii a občanskou společnost.); c) osobního rozvoje (Celoživotní učení by mělo umožnit každému člověku rozvíjet se po celý svůj život podle svých schopností a zájmů a usilovat o své uplatnění ve všech sférách života.).

Celé učení se má konkrétně realizovat v následujících oblastech: a) uznávání, prostupnost (Vytvořit otevřený prostor pro celoživotní učení včetně uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení.) b) rovný přístup (Podporovat dostupnost a rovnost šancí v přístupu ke vzdělávacím příležitostem během celého životního cyklu.) c) funkční gramotnost (Rozvíjet funkční gramotnost a další klíčové kompetence vč. schopnosti učit se v průběhu celého života.)

Právě třetí bod, funkční gramotnost, stojí za pozastavení. Strategie výslovně hovoří o tom, že „*Z nových požadavků sféry práce, které jsou důsledkem světové globalizace a vývoje nových technologií, organizace práce a struktury podniků a tedy i nových požadavků na kvalifikace pracovníků vyplývají dále požadavky na další klíčové*

---

<sup>75</sup> Srov. MŠMT *Strategie celoživotního učení ČR*, [online].

<sup>76</sup> MŠMT *Strategie celoživotního učení ČR*, s. 5.

<sup>77</sup> Srov. MŠMT *Strategie celoživotního učení ČR*, s. 53nn.

*kompetence, pro které je charakteristická především jejich přenositelnost, tj. možnost využití v nových a nepředvídaných situacích. Typickými příklady klíčových kompetencí, jejichž využívání je podobné v různých situacích, při různých úlohách a v různých podmínkách, jsou např. metodologické kompetence – řešení problémů, používání informačních a komunikačních technologií, komunikativní kompetence – cizí jazyky, písemné a ústní vyjadřování, osobnostní kompetence – kritické myšlení, schopnost týmové práce, schopnost učit se, sebeřízení, sebekontrola.“<sup>78</sup>*

Ze všech dosavadních dokumentů tak jde nejdále a zdá se nám, nejlépe naplňuje ideje kurikulární reformy ve smyslu společnostního modelu kurikula. Nejlépe totiž integruje všechny cíle, nedává přednost jedné oblasti. Uvědomuje si význam volnočasového vzdělávání a chce pomáhat v oblastech, které reálně opravdu trápí občany v praxi. I kvůli rychlým změnám na vládních postech se však stále nedaří strategiím výrazněji prosadit, a to bohužel na žádném poli<sup>79</sup>. V oblasti volnočasové edukace nejbolestněji cítíme právě nemožnost uznávání vzdělání a nerealizaci konkrétních kroků v oblasti klíčových kompetencí. Máme tím na mysli započatou, ale nedokončenou reformu uznávání mnohaleté praxe jako dostatečný podklad k přistoupení k závěrečným zkouškám a nerealizaci RVP pro volnočasovou edukaci – její vznik není dle ministerstva plánován a volnočasové edukaci se tak nedostává ani docenění jako jednoho z prvků procesu edukace, ani metodické podpory.

*Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008–2015) sebe sama označuje jako mezioborový strategický dokument. Navazuje na Dlouhodobý záměr vzdělávání, Strategii celoživotního učení i Vilniuskou strategii.<sup>80</sup> Stanovuje hlavní cíl: „do roku 2015 začlenit principy a tematické obsahy VUR jako přirozené součásti celoživotního učení do kurikulů na všech úrovních vzdělání.“<sup>81</sup>*

Jako jednotlivé dílčí cíle uvádí: *V raném věku dítěte a v předškolním vzdělávání je cílem zajištění podnětného prostředí pro informální a neformální učení dětí v raném věku, s důrazem na vyvážené působení nejen společenských, kulturních, ale i přírodních faktorů na utváření jejich osobnosti a u dětí v předškolním věku zajištění potřebných kompetencí ve vztahu k udržitelnému rozvoji (např. v oblasti péče o zdraví, péče o přírodní prostředí, nakládání se zdroji aj.).*

---

<sup>78</sup> Tamtéž, s. 47.

<sup>79</sup> Srov. MŠMT *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*, s. 5. [online]

<sup>80</sup> Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj Evropské hospodářské komise OSN koordinovaná MŽP

<sup>81</sup> MŠMT *Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky*, s. 7.

*V základním a středním vzdělávání je cílem vybavit žáky takovými kompetencemi, které jim umožní realizovat zásady udržitelného rozvoje v praktickém životě.*<sup>82</sup>

Dle dokumentu se má strategie stát integrální součástí chodu škol, součástí výuky. Bohužel se nám nepodařilo dohledat, jak si konkrétně představují tvůrci strategie začlenění (snad s výjimkou vzniku komisí, čerpání dotací EU a motivací všech složek) – a to ani postup, ani formu začlenění. Ještě nepřehlednější by bylo toto začlenění do mimoškolního sektoru, jak se uvádí v dokumentu následně. Ještě absurdnější se nám zdá projekt škol jako center pro rozvoj a spolupráci v udržitelném rozvoji.

*Ve vyšším odborném a vysokoškolském vzdělávání je cílem dosažení kompetencí souvisejících s VUR u studentů i akademických pracovníků, které budou podpořeny zejména systémem výuky (prostupnost studia a uznávání kreditů), kariérním růstem (hodnocení úspěšnosti akademických pracovníků), možnostmi inovací (akreditace či reakreditace studijních programů) a grantovou politikou.*<sup>83</sup>

Zde se domníváme, že se jedná o tak obecné informace, že na podobné bázi se dají nalézt v ostatních dokumentech MŠMT.

*V dalším vzdělávání je cílem vytvořit funkční prostředí pro další vzdělávání, které umožní získávat znalosti a kompetence z oblasti UR a které systematicky nabídne aktualizované vzdělávací programy pro vzdělavatele, veřejnou správu, podnikovou sféru a NNO zaměřené na praktické uplatňování UR a zajistí dostupnost VUR veřejnosti rovnoměrně v České republice.*

*V praktické rovině hodlá strategie dosáhnout svých výsledků hlavně vznikem vzdělávacích programů, implementací do jednotlivých RVP, projekty v rámci celoživotního učení a vzděláváním akademických pracovníků i studentů pedagogických oborů.*<sup>84</sup>

Tato součást by zřejmě potřebovala začlenění do nového vysokoškolského zákona, který zatím kvůli problémům se zákonem o ped. pracovnících (viz výše) není aktuálně prioritou resortu.

*Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013 se v úvodu pozastavuje nad aktuálními problémy. Klesá význam kvality života, odpovědnosti za druhé, zdokonalování sebe sama, význam demokracie, stoupá*

---

<sup>82</sup> Tamtéž.

<sup>83</sup> Tamtéž.

<sup>84</sup> Tamtéž.

hédonismus, mediální manipulace. Lidé ve věku 15 až 30 let jsou stále více ohrožováni drogami a kriminalitou.<sup>85</sup> Proto je považováno za důležité: a) naplňování funkce rodiny, b) osobnostní rozvoj mladých lidí a jejich uplatnění ve společnosti, c) výchovu k aktivnímu občanství včetně participace, d) podporu zdravého životního stylu, e) ochranu před negativními jevy a jejich následky.

Konkrétní cíle se v dokumentu člení na jednotlivé resorty. Samotných cílů je bezmála dvacet, vybíráme ty, o kterých je podle nás důležité se zmínit. Jsou to<sup>86</sup>:

c) mládež, volný čas a životní styl (vytvářet dobré společenské, legislativní a finanční podmínky pro účelné trávení volného času dětí a mladých lidí, které povede k jejich zdravému životnímu stylu. Podporovat rozvoj školských zařízení pro zájmové vzdělávání a jejich prostřednictvím poskytovat širokou nabídku volnočasových aktivit. Podporovat činnost NNO dětí a mládeže a NNO, které s dětmi a mládeží pracují. Prostřednictvím dotačních programů motivovat uvedené subjekty ke kvalitní náplni volnočasových aktivit pro děti a mládež)

e) mládež, zaměstnanost a zaměstnatelnost (poskytnout kvalitní podmínky pro přípravu mladé generace na budoucí povolání. Vytvářet specializované programy na podporu zaměstnanosti mladých lidí se zvláštním důrazem na nové absolventy škol.

(Tato část přímo nevyplývá z *Úmluvy o právech dítěte* jako velká část ostatních cílů. Její implementaci musíme ale zmínit z důvodu „druhého pohledu“ na problém zákona o pedagogických pracovnících. Nejedná se sice o nástroj řešící tento problém, ale MŠMT předpokládá, že trvání na termínu zavedení změn (1. 1. 2015 viz výše) bude mít za následek odchod hlavně starší generace pedagogů, které nebude nic motivovat k studiu v třetí třetině pedagogické praxe a místa se tak uvolní hlavně pro mladé absolventy, kteří by již měli chápat význam kurikulárních změn (viz výše). – Poznámka JČ)

i) dobrovolnictví (Zahájit diskusi o právním a sociálním postavení dobrovolníků pracujících s dětmi a mládeží a o možnostech uznání jejich činnosti a získaného vzdělání)

(Zde se opět dostáváme k problému uznání vzdělání, jak jsme na něj upozornili výše. K naplnění slibu však nedošlo.- Poznámka JČ)

---

<sup>85</sup> Srov. MŠMT *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013*, s. 4 – 7.

<sup>86</sup> Srov. tamtéž, s. 12 – 27.

k) mládež z národnostních menšin, mladí migranti, běženci (vytvářet podmínky pro integraci dětí a mládeže z minoritních skupin do běžného života většinové společnosti. Podporovat cílenou výchovu, vzdělávání a další vzdělávání této skupiny obyvatel)

(Tento cíl je sice obsažen v Úmluvě, ale jeho nerealizaci bychom rádi podtrhli hlavně v souvislosti s problémy léta 2013, kdy počátkem prázdnin zažila Česká republika „pochody proti nepřizpůsobivým“, které v Českých Budějovicích vyústily v potyčky s policií ČR. Domníváme se, že více než o frustraci obyvatel z hospodářské situace státu šlo o podcenění významu tohoto problému. Jeho řešení musí být řešeno důrazem na multikulturalitu, k čemuž se volnočasová edukace výborně hodí svou neformálností, ukázkou postoje pedagogického pracovníka v praxi, atd. – Poznámka JČ)

s) neformální vzdělávání v oblasti dětí a mládeže (podporovat celoživotní učení jako jeden z rozhodujících faktorů konkurenceschopnosti země. Investice do celoživotního učení musí být chápány jako nejdůležitější rozvojové investice. Neustále zdůrazňovat význam neformálního vzdělávání a informálního učení v různých prostředích. Podporovat partnerství v rámci občanské společnosti a rozložení odpovědnosti mezi státem, zaměstnavateli, obcemi, občanskými sdruženími apod.)

Protože tento cíl je pro volný čas klíčový, podívejme se na výběr z cílů detailněji. MŠMT dostalo za úkol<sup>87</sup>:

- *Analyzovat současný stav neformálního vzdělávání a informálního učení v ČR v souvislosti s rozhodnutím Rady Evropy v oblasti evropské mládeže o uznávání významu tohoto vzdělávání.*
- *Iniciovat sjednocení pojmů v oblasti neformálního vzdělávání.*
- *Vytvářet podmínky a podporovat projekty a programy v oblasti volného času zaměřené na systematické rozvíjení klíčových kompetencí a osobnostní rozvoj dětí a mládeže na základě důkladné analýzy potřeb.*
- *Rozvíjet zájem o neformální vzdělávání zveřejňováním příkladů dobré praxe.*
- *Iniciovat systémové změny vedoucí ke zkvalitnění metod, forem a obsahu neformálního vzdělávání.*

Jak jsme upozornili v první kapitole, nedošlo k sjednocení pojmů ani základních, pro oblast školství jako takové, tím méně pro oblast neformálního vzdělávání.

---

<sup>87</sup> Srov. tamtéž, s. 27.

S odkazem na viz výše se ani nedomníváme, že je možné sjednotit pojmy v oblasti vzdělávání. Je pouze možné dohodnout se na významu používaném v daném kontextu. O projektu *Klíče pro život* budeme následně ještě hovořit, cítíme však jako nutnost iniciaci vzniku RVP pro volnočasovou edukaci, ke které nedošlo.

## 2.5 Cíle vzdělávání v rámcových vzdělávacích programech

Na straně 33 Bílé knihy se můžeme dočíst, že<sup>88</sup>: „V první řadě nový školský zákon zavede systém více úrovní vzdělávacích programů“ ... „Nejvyšší úrovní tohoto systému je státní program vzdělávání (často se užívá i termín národní kurikulum). Za jeho zpracování odpovídá MŠMT“ ... „Definuje obecné cíle vzdělávání a obecné, klíčové kompetence zaměřené zejména na rozvoj osobnosti, na výchovu občana i na přípravu na další vzdělávání či vstup do praxe. Vymezuje ty věcné oblasti a obsahy vzdělávání, které jsou nezbytné pro dosažení vzdělávacích cílů“

I když uplynulo již 13let od vydání publikace, do dnešní doby není stanoveno nic, co by se dalo nazvat národním kurikulem. Všechny cíle jsou vyznačeny velice vágně, takže po obsahové stránce vlastně jednotlivé RVP visí ve vzduchoprázdnu a nemají se za co ukotvit. Jak upozorňuje Brož<sup>89</sup>, *Národní program vzdělávání*, jak byl program v zákoně nakonec pojmenován (znovu se tak setkáváme s terminologickými problémy, které by ale šlo při zdárném dotažení procesu přehlédnout), tak připomíná Yetiho, kterého sice nikdo nikdy neviděl, ale všichni o něm hodně mluví. „*Národní strategické dokumenty vzdělávání (např. Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy, Strategie celoživotního učení, Strategie pro udržitelný rozvoj, Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání atd.) působí převážně obsahově i prakticky velmi sterilně až vysoce formálně. Mnohdy jsou realizovány ne v dostatečné kvalitě a bez přirozených doprovodných jevů, např. analýzy, vyhodnocování naplňování cílů, opatření atd. Jejich vzájemné provázání a kompatibilita neexistuje nebo je velmi omezená, stejně tak, jako komunikace mezi zpracovateli. Kontrola a odpovědnost za navržená opatření není uvedena v materiálech většinou vůbec.*“<sup>90</sup>

---

<sup>88</sup> MŠMT *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*, s. 33.

<sup>89</sup> Srov. BROŽ, R. *Národní program vzdělávání, aneb školský Yeti*. [online].

<sup>90</sup> Tamtéž.



Podle Slejška se snaží MŠMT jednotlivé RVP revidovat, začatý proces však selhává. Neexistují dokumenty formulující cíle a důvody revize, odborná veřejnost nedostává potřebné množství informací, ať už se jedná o postupy, harmonogramy. Proto EDUin na svých stránkách alespoň tlumočí MŠMT: důvodem revizí je zjednodušení a zestručnění RVP, upravení a aktualizace jednotlivých cílů a revize průřezových témat.<sup>91</sup> Do doby, než budou nová RVP uvedena v platnost, budeme pracovat se stávajícími. Soubor vzdělávacích programů nabízí velké množství jednotlivých cílů vzdělávání. Pro jejich vymezení použijeme ty samé vzdělávací programy, z kterých jsme odvozovali pojmový aparát. V případě odborného vzdělávání se v části cílů jednotlivé vzdělávací programy přirozeně shodují<sup>92</sup>.

RVP pro předškolní vzdělávání má několik specifik. Jednak se jedná o jeden z nejstarších dokumentů celé reformy, jednak je jeho přístup k metodě předávání vědění poněkud odlišný od ostatních RVP. Např. se můžeme dočíst, že: „*Učení dítěte na základě předávání a přijímání hotových poznatků je v předškolním vzdělávání považováno za cestu nevhodnou, resp. málo vhodnou.*“<sup>93</sup> Většina poznatků se tedy předává prostřednictvím hry a poznáváním světa kolem sebe. Toto poznání by se mělo postupně sdružovat do smysluplných, provázanějších celků.

Samotné cíle jsou také pojímány poněkud odlišně. RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně pak v úrovni oblastní. Konkrétně se jedná o tyto kategorie<sup>94</sup>: a) *rámcové cíle vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání;* b) *klíčové kompetence představující výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání;* c) *dílčí cíle vyjadřující konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti a d) dílčí výstupy, tj. dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají.*

Výstupy jsou formulovány jako klíčové kompetence, tedy kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní sociální a personální, činnostní a občanské.

*Instituce poskytující předškolní vzdělávání, resp. jejich pedagogové, by proto měly sledovat při své práci tyto rámcové cíle (záměry): 1. rozvíjení dítěte, jeho učení*

---

<sup>91</sup> Srov. SLEJŠKA, Z. *Snaha opravit rámcové programy je chvályhodná, MŠMT volí ovšem velmi nešťastný způsob.* [online].

<sup>92</sup> Srov. např. MŠMT *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 53-41-J/01 Zubní instrumentárka a MŠMT Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82-46-M/02 82-46-P/02 Současný tanec*, s. 3, 5.

<sup>93</sup> VÚP Praha *RVP pro předškolní vzdělávání*, s. 9.

<sup>94</sup> Tamtéž, s. 10.

*a poznání 2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost 3. Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.*<sup>95</sup>

Opět se tak setkáváme s nesourodými požadavky na ty, kteří mají cíle naplňovat. Na jedné straně se nedoporučuje předávat hodnotové poznatky, na straně druhé se očekává od dítěte osvojování hodnot typických pro naši společnost. O problematice toho, které hodnoty jsou ty „pravé“, jsme již hovořili v kapitole 2.3.

*RVP pro základní vzdělávání je z pohledu získávání znalostí a kompetencí snad nejvíce zásadní. Povinná školní docházka je svázána právě se základní školou, a tak je potřeba sem směřovat všechny cíle, které musí celá populace znát jako celek. RVP se k cíli získání všeobecného vzdělání hlásí hned v úvodu definice cílů. „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.“*<sup>96</sup>

Samotné cíle jsou potom: *a) umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení; b) podněcovat k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů; c) vést k všestranné, účinné a otevřené komunikaci; d) rozvíjet schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých; e) připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti; f) vytvářet u žáků potřebu projevit pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; g) rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě; h) učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný; i) vést k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi; j) pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.*

Setkáváme se s nejednoznačným vymezením toho, co je to vlastně *základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání*. Při neexistenci národního kurikula se jedná o vágní vymezení dovedností, které povedou k úspěšnému životu. Pomoci si můžeme s výkladem, který uveřejnil Palán

---

<sup>95</sup> Tamtéž, 11.

<sup>96</sup> VÚP Praha *RVP pro základní vzdělávání*, s. 12.

ve svém slovníku: „*Všeobecné vzdělání - Legislativně nespécifikovaný pojem pro všestranné vzdělávání poskytující nezbytný vzdělanostní základ. Svým naplňováním plní i funkci socializační, akulturalizační a personalizační. Jeho cílem je připravit člověka na plnění všech potenciálních sociálních rolí, event. na možnost adaptace do těchto rolí. Je základem a předpokladem pro úspěšnost odborného vzdělávání a přípravy i dalšího profesního vzdělávání.*

*Zahrnuje složky poznávací (kognitivní), sociální, psychomotorické i hodnotové. Je poskytováno na základních a středních školách, ale v podstatě i na vyšších a vysokých školách či v dalším vzdělávání (především občanském a zájmovém vzdělávání).“<sup>97</sup>*

Tento výklad je však pouze námi odvozený, nelze doložit, že autoři RVP ZV měli právě toto na mysli.

RVP pro gymnázia uvádí, že: „*Vzdělávání ve čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií má žáky vybavit klíčovými kompetencemi a všeobecným rozhledem na úrovni středoškolsky vzdělaného člověka a tím je připravit především pro vysokoškolské vzdělávání a další typy terciárního vzdělávání, profesní specializaci i pro občanský život.“<sup>98</sup>* K celé otázce gymnázií lze přikročit ze dvou pohledů, které jsou dnes vnímány veřejností jako dva základní proudy vzdělávání. První část rodičů a odborné veřejnosti vnímá gymnázia jako elitní druh školy, kde se koncentrují nadané děti, nebo děti se touhou studovat následně na vysokých školách. Tomu by pak měla odpovídat hloubka a intenzita přípravy; také tempo práce ve třídách bývá vyšší, protože se počítá s tím, že na gymnázia nastupují spíše děti talentované. Druhá část rodičů i veřejnosti upozorňuje spíše na Deklaraci práv dítěte a od ní odvozuje požadavek, aby vzdělání bylo dostupné všem bez rozdílu, ve stejné hloubce, na stejné úrovni. Tito lidé budou víceletá gymnázia vnímat spíše jako prostředek, který nepřímou odčerpává z druhého stupně talentované děti, které mohou motivovat a vést kolektiv na základních školách. Z tohoto pohledu pak také víceletá gymnázia porušují výše zmiňovaný požadavek na rovnoprávnost ve vzdělání a měla by být zrušena. V praktické rovině se také můžeme ptát, zda by měl z etického hlediska dostat přednost koncept celoživotního učení zastávaný spíše vysokoškolským studiem (zároveň mají vysokoškolsky vzdělání lidé prokazatelně menší problémy sehnat zaměstnání – mají vyšší konkurenceschopnost), nebo má dostat přednost koncept rovnosti šancí.

---

<sup>97</sup> PALÁN, Z. Andragogický slovník. [online].

<sup>98</sup> VÚP Praha RVP pro gymnázia, s. 10.

Samotné cíle jsou potom v dokumentu vymezeny kruhem: „Vzděláváním na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií se usiluje o naplnění těchto cílů: a) vybavit žáky klíčovými kompetencemi na úrovni, kterou předpokládá RVP G; b) vybavit žáky širokým vzdělanostním základem na úrovni, kterou popisuje RVP G; c) připravit žáky k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění“<sup>99</sup>. Znovu tak vidíme tendenci v první řadě naučit kompetencím.

Jak jsme již řekli výše, RVP pro obor vzdělání má mnoho podob. Porovnáním kterýchkoliv dvou se dá ověřit, že cíle vzdělávání jsou ale shodné. Už na počátku, ve vymezení pojmů, se můžeme dočíst, že: „Cíle vzdělávání uvedené v RVP vyjadřují společenské požadavky na celkový vzdělanostní a osobnostní rozvoj žáků. Vymezují záměry výuky a její výstupy, výsledky. Zahrnují hodnoty a postoje, produktivní činnosti a praktické dovednosti, poznatky a porozumění. Jsou formulovány z pozice pedagogických pracovníků a vyjadřují to, k čemu má vzdělávání směřovat, o co mají vyučující svou výukou usilovat. Míra jejich naplnění bude různá jak podle stupně vzdělání, tak podle schopností a dalších předpokladů žáků. Cíle vzdělávání jsou v RVP vyjádřeny na třech úrovních: jako obecné cíle středního vzdělávání (Delorovy cíle)<sup>100</sup>, jako kompetence absolventa oboru vzdělání a jako výukové cíle (výsledky vzdělávání) jednotlivých vzdělávacích oblastí (kurikulárních rámců).“<sup>101</sup>

Porovnáním s RVP ZV a jeho cíli tak docházíme k tomu, že RVP se drží stejného ideového rámce, jen používá odlišná slova. Místo, kde se například používá v textu schopnost „učit se učit“, můžeme dát do přímé souvislosti s cílem „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení“<sup>102</sup>, „učit se být“ můžeme považovat za synonymní cíl s „připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti; vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě; učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný“<sup>103</sup>, atd. Cíle jsou i zde vyjádřeny hlavně jako osvojení kompetencí.

---

<sup>99</sup> VÚP Praha RVP pro gymnázia, s. 8.

<sup>100</sup> Delorovy cíle jsou cíle vzdělávání pro 21. století formulované komisí UNESCO: učit se poznávat, učit se učit, učit se být, učit se žít s ostatními.

<sup>101</sup> MŠMT RVP pro Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Elektrotechnické a strojně montážní práce, s. 6.

<sup>102</sup> VÚP Praha RVP pro ZV, s. 12.

<sup>103</sup> Tamtéž.

*„Vzdělávání v oboru směřuje v souladu s cíli středního odborného vzdělávání k tomu, aby si žáci vytvořili, na úrovni odpovídající jejich schopnostem a učebním předpokladům, následující klíčové a odborné kompetence. Klíčové kompetence navazují na klíčové kompetence osvojované na základní škole a dále se prohlubují.“<sup>104</sup>*

Detailněji se budeme kompetencemi zabývat v následující kapitole.

RVP pro obor vzdělání základní škola speciální rozděluje své cíle na dvě části. *„Cíle základního vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením reprezentují předpokládaný směr vzdělávání, ve kterém se usiluje o utváření a postupné rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Vzhledem k výraznému snížení rozumových schopností a velmi opožděnému psychomotorickému vývoji jsou cíle vzdělávání přizpůsobeny omezeným možnostem žáků.“<sup>105</sup>* Pro středně těžké mentální postižení se tak snižují cíle na schopnost adaptovat se na prostředí a možnost samostatného působení ve společnosti, zapojení do pracovního procesu na patřičné úrovni.

*“U žáků s těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a autismem nelze předpokládat dosažení cílů základního vzdělávání. Velkým problémem komplikujícím vzdělávání těchto žáků je nízká míra rozvinutí psychických funkcí, zejména pozornosti, paměti, ale i volných vlastností potřebných k systematickému osvojování učiva. Tyto funkce je zapotřebí postupně probouzet, i když úspěšnost této činnosti bude u jednotlivých žáků odlišná.“<sup>106</sup>* Zde můžeme cíle shrnout jako sebeobslužnost v míře adekvátní hloubce postižení.

Obě dvě části také vycházejí z RVP pro ZV, části D, Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. RVP pro ZV se zabývá spíše „technickou stránkou“ problematiky, přesněji rozčleňuje speciální vzdělávací potřeby na potřeby pro zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění. Stanovuje podmínky, které je nutné zajistit k řádnému vzdělávání těchto žáků a kompetence již nechává na vlastním RVP pro obor vzdělání základní škola speciální.

Obecně tedy můžeme říci, že RVP jsou v tomto ohledu konzistentní. Jakožto primární cíle stanovují osvojení klíčových kompetencí; ať už všeobecných, nebo specifických vzhledem k profilu absolventa. Je nutné znovu podtrhnout fakt, že do této doby nemáme RVP pro volnočasovou pedagogiku. I když jeho tvorba se neplánuje,

---

<sup>104</sup> MŠMT RVP pro Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Elektrotechnické a strojně montážní práce, s. 7.

<sup>105</sup> VÚP Praha RVP pro obor základní škola speciální, s. 12.

<sup>106</sup> VÚP Praha RVP program pro obor vzdělání základní škola speciální, s. 72.

máme dojem, že se jedná o chybu celého procesu, která by měla být v budoucnu napravena.

## **2.6 Konkretizace klíčových kompetencí v rámcových vzdělávacích programech**

Jak jsme uvedli viz výše, celá kurikulární reforma představuje změnu cílů, které říkají, čeho je potřeba dosáhnout u absolventů. Cestou (prostředkem k dosažení těchto cílů) mají být dle rozboru příslušných dokumentů právě kompetence.

O konceptu klíčových kompetencí se začalo hovořit v německé pedagogické literatuře zhruba od sedmdesátých let. Už tou dobou bylo zřejmé, že prognostika budoucího vývoje společnosti se stává velmi omezenou. Studenti budou pracovat v odvětvích, která leckdy ještě ani nevznikla a tak je školní docházka nemůže vybavit příslušnými konkrétními vědomostmi, kterými by se dala práce zvládnout. Na řadu tak přišla myšlenka, že by bylo výhodné vybavit studenty kompetencemi obecnějšího rázu, které by jim pomohly orientovat se v akcelerované době a umožnily jim pružně reagovat a v rámci konceptu celoživotního učení průběžně doplňovat vzdělání tak, aby byla umožněna plnohodnotná existence jedince a nestagnovala jeho konkurenceschopnost. Navíc by takové schopnosti pomohly jedinci i v mimopracovním prostředí a přinesly více stability do osobního a rodinného prostředí.<sup>107</sup>

Mimo pozitivního přístupu ke kompetencím jako takovým ovšem můžeme vysledovat hlasy zcela opačné, které před celým konceptem kompetencí varují. Jednu z výtek jsme uvedli už v kapitole 2.2 – klíčové kompetence se obecně velmi špatně evaluují. Pokud vůbec, lze spíše identifikovat chybějící kompetenci, než objektivní schopnost. Další výtku zmiňuje např. Kukul<sup>108</sup>, že koncepty klíčových kompetencí jsou často vytvářeny ve spolupráci s komerční sférou a tak profil absolventa je leckdy pnutím mezi vlivem často majoritního hráče na pracovním trhu („ideální zaměstnanec pro firmu“) a absolventa školy, která je následně možná bez sponzorských darů od dané firmy, ale tento absolvent má širší zaměření. Na druhou stranu tento absolvent („univerzální zaměstnanec“) je z pohledu firmy spíše polotovarem, když trh nabízí již

---

<sup>107</sup> Srov. NÚOV *K vývoji konceptu klíčových kompetencí*. [online]

<sup>108</sup> PORTÁL *Schvalujeme klíčové kompetence?* [online]

absolventa, u něhož nebude nutné zaškolovat jej do aktuálně používaných technologií. Pokud pomineme výše zmiňovaný problém, že ekonomický sektor má tendenci vnímat zaměstnance jako sílu a ne jako člověka, můžeme u vybavení kompetencemi znovu identifikovat ony dvě tendence ve vzdělávání, tedy vybavit univerzálními kompetencemi, nebo vybavit konkrétními kompetencemi.

První model je typický spíše pro německé odborné vzdělávání, kde je znám pod pojmem *Schlüsselqualifikationen*, kdyžto obecné kompetence jsou typické pro anglosaskou pedagogiku a je známo pod pojmy jako *Core Skills*, *Key Skills*, *Transversall Skills*.<sup>109</sup> I ve velkém množství synonym je opět možnost vidět nejednotnost pojmového aparátu, která v praxi brání zavádění kompetencí do pedagogického procesu.

Jestliže předpokládáme, že pro dnešní společnost bude typická i mobilita a schopnost a nutnost přesouvat se za zaměstnáním do nových regionů EU, musíme také počítat s tím, že mimo pracovníka se bude přesouvat i celá jeho rodina. Pokud nejsou stanoveny podrobnější výstupy, kterými lze dosáhnout kýžených kompetencí, může se snadno stát, že dítě přestěhováním část procesu osvojování zcela mine a s některými postupy, ale i konkrétními vědomostmi se vůbec nepotká. Ty mu pak mohou chybět v pochopení smyslu dalších kroků a dítě bude odkázáno na samostudium.

Domníváme se, že i když mají klíčové kompetence svoje nedostatky, jejich zavedení umožnilo pružné reagování na nové výzvy a tak se jimi budeme zabývat i v následující části.

Cíle předškolního vzdělávání jsou stanoveny jako čtyři cílové kategorie. Těmi jsou *rámcové cíle vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání; klíčové kompetence představující výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání; dílčí cíle vyjadřující konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti a dílčí výstupy, tj. dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají*.<sup>110</sup>

Samotný RVP podtrhuje význam pojetí RVP v komentáři na straně 11: „*Klíčové kompetence představují cílové stavy, k jejichž naplňování by mělo společně směřovat veškeré vzdělávání. Každá vzdělávací etapa v tomto směru přispívá svým dílem a každá je dalšímu rozvoji a zdokonalování těchto kompetencí otevřená. Ve všech etapách*

---

<sup>109</sup> Srov. NÚOV K vývoji konceptu klíčových kompetencí. [online]

<sup>110</sup> VÚP RVP pro předškolní vzdělávání, s. 10.

je jedním z cílů vzdělávání vybavit každého jedince souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro něho dosažitelná.<sup>111</sup>

*Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence:*

*1. kompetence k učení; 2. kompetence k řešení problémů; 3. kompetence komunikativní  
4. kompetence sociální a personální; 5. kompetence činnostní a občanské<sup>112</sup>*

Problematicčnost takto vymezených kompetencí vidíme v několika bodech:

Problém průběžné evaluace – kompetence jsou vymezeny pro absolventa předškolního vzdělávání, což se (obvykle) děje až po třech letech navštěvování mateřské školky. V tomto období ale děti prodělávají tak obrovský vývoj, že by bylo záhodno alespoň z pohledu vývojové psychologie popsat, v jakém věku je dítě schopno přibližně dosáhnout jaké úrovně jakých kompetencí. V každém roce prodělá dítě tak obrovský vývoj, že na korigování nedostatku je u předškoláka už pozdě. Zabránilo by se tak stresu, který může přinést odklad školní docházky, nebo ještě hůře, návratu do mateřské školy. Také pro odhalení poruch učení a logopedických poruch je nejvyšší čas v druhé polovině předškolní docházky; i zde může včasná diagnostika pomoci korigovat problémy a traumata ze vzdělávání.

S traumaty během předškolní docházky přímo souvisí i další poznámka, která se týká formulace uznání udělovaného dítěti ze strany 14: „*pokud se mu dostává uznání a ocenění, učí se s chutí*“<sup>113</sup>. Citace patří k definování dosažené kompetence k učení. V současném stavu humanizace školství je nepředstavitelné, že by pedagog nedával dítěti pozitivní zpětnou vazbu na dosažené výsledky.

Celá problematika kompetencí v předškolním vzdělávání je zakončena: „*Soubor klíčových kompetencí je ve svém celku ideálem, k němuž většina dětí nedospěje a dospět nemůže. To ani není smyslem jejich formulování. Soubor klíčových kompetencí nabízí pedagogům poměrně jasnou představu, kam směřovat, oč usilovat.*“<sup>114</sup> RVP na jedné straně hovoří o tom, že kompetence tvoří „*soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se budou následně rozvíjet na základních a středních školách a postupně se dotvářet v průběhu dalšího života*“<sup>115</sup>, když na konci konstatuje, že absolvent k takovým kompetencím dospět nemůže. Základní vzdělávání by pak nemělo nač navazovat. Nemluvě o zátěži na psychiku pedagogů, kteří jsou stavěni

---

<sup>111</sup> VÚP Praha RVP pro předškolní vzdělávání, s. 11.

<sup>112</sup> Tamtéž, s. 12.

<sup>113</sup> Tamtéž, s. 12.

<sup>114</sup> Tamtéž, s. 14.

<sup>115</sup> Tamtéž, s. 11.



před popis kompetencí, kterých žáci nemohou dosáhnout. Dalo by se usuzovat, že autoři měli na mysli plné úrovně kompetencí, takové vyjádření však v textu chybí.

Ani v RVP pro základní vzdělávání nelze považovat koncept kompetencí za ukončený: „*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.*“<sup>116</sup>

Jsou to tedy následující kompetence, které by měly být naplněny na konci vzdělávání: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní. Příručka *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*<sup>117</sup> pomáhá učitelům „rozbalovat“ jednotlivé kompetence a na příkladech ukazuje, že příprava ŠVP musí z tohoto procesu vycházet a pedagogičtí pracovníci se musí naučit pracovat jako tým, nikoliv jako individua, která budou pouze opisovat požadavky z osnov do nového dokumentu. Jedná se o další důkaz, jak moc stojí celé pochopení klíčových kompetencí a potažmo celé kurikulární reformy na učitelích.

I když stát stanovuje závazné očekávané výstupy pro pátou a devátou třídu, je to v celé soustavě základního vzdělání jediný pokus o evaluaci a ze strany ministra Dobeše bylo toto testování pojímáno jako prověrka memorovaných dat, než testování nabytých kompetencí.<sup>118</sup> Samotné ministerstvo tím selhávalo v pochopení kurikulární reformy a jejích cílů. I když se nejedná vysloveně o protipóly, vedle kompetencí je nutné i ono memorování, domníváme se, že testováním memorovaných znalostí používalo MŠMT staré postupy k ověření nové situace a takové testování sice bylo reliabilní, ale nikoliv validní.

Jak jsme již uvedli, i RVP pro obor základní škola speciální se dělí na dvě části. Dělí se tedy přirozeně i klíčové kompetence, které jsou pro žáky se středně těžkým mentálním postižením následující: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

Pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami jsou pak klíčové kompetence následující: kompetence k učení, kompetence k řešení

---

<sup>116</sup> VÚP Praha *RVP pro základní vzdělávání*, s. 14.

<sup>117</sup> Srov. VÚP Praha *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, s. 6 nn.

<sup>118</sup> Srov. FERTEK T. *Pan Ministr Dobeš*. [online].

problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence pracovní.

I když jsou vyjádřeny stejně, porovnáním můžeme zjistit, že kompetence mají značné odstupy. Pokud mluví středně těžké postižení o pracovní kompetenci, myslí tím hygienické návyky nebo práci podle naučených stereotypů. Na úrovni těžkého postižení se tím samým myslí např. poznávání a používání předmětů denní potřeby.

Gymnázia v ČR mají onu zvláštnost, že se vyskytují ve variantě gymnázií víceletých a gymnázií čtyřletých. Zatímco víceletá gymnázia musí reflektovat v první půli klíčové kompetence odpovídající základnímu vzdělávání (pracují podle RVP pro základní vzdělávání), čtyřletá gymnázia a víceletá gymnázia v druhé půli již používají RVP pro gymnázia. I zde definuje RVP své klíčové kompetence kruhem jako takové, které tento dokument předpokládá. Protože však v praxi ústavy postupují podle jednotného ŠVP a svoje studenty na nižších gymnáziích si vychovávají jako studenty vyšších gymnázií (kteří jsou dle RVP vnímáni jako absolventi připravení na vysokoškolské studium<sup>119</sup>), klade nižší stupeň gymnázií na žáky vyšší požadavky a tito se také dlouhodobě umísťují oproti vrstevníkům na základních školách s výrazně lepším skóre v testech TIMMS i PISA<sup>120</sup>.

RVP pro obor vzdělávání se vyskytuje souběžně v několika verzích, podle oborů vzdělávání. Kompetence dělí na klíčové kompetence a odborné kompetence. V celém RVP nenajdeme jednoznačně vysvětleno, proč nejsou odborné kompetence včleněny mezi kompetence klíčové, když z pohledu absolventa jistě klíčovými jsou. Rozdělení se dá snad chápat jen jako metodický krok, aby se klíčové kompetence shodovaly napříč jednotlivými obory a odborné kompetence si mohl každý obor vzdělávání vytvářet sám.

Kompetence jsou v obou případech definovány jako soubor postojů a dovedností, kterými by měl být vybaven absolvent. Kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní kompetence i personální a sociální kompetence se v cílech v podstatě shodují s kompetencemi ze základního vzdělávání, nebo nabyté kompetence upevňují, prohlubují. Občanské kompetence jsou prohloubeny o kulturní povědomí; změna je však spíše v názvu souboru kompetencí. Ze změny názvu se dá usuzovat na zesílený důraz na kulturu a tradice, cíle jsou však obdobné. Pracovní kompetence jsou zacíleny na daný obor vzdělávání, problematiku situace na trhu práce specifické

---

<sup>119</sup> Srov. VÚP Praha *RVP pro gymnázia*, s. 10.

<sup>120</sup> Srov. SUCHÁČEK, P. *Víceletá gymnázia v českém vzdělávacím systému: funkce a dopady*, s. 30 nn.

oblasti. Problematika ochrany životního prostředí je zde přesunuta z kompetencí pracovních do kompetencí občanských a kulturních, hájí ale stejné zásady. Nové jsou kompetence matematické a kompetence využívat ICT a pracovat s informacemi. I když chápeme nutnost práce s informacemi, matematické kompetence definované jako převody jednotek nebo rozpoznávání tvarů předmětů<sup>121</sup> nemůžeme chápat jako kompetence; spíše jako obsah vzdělávání a domníváme se, že v tomto podání se nejedná o kompetenci, ale pouze získané znalosti. Odborné kompetence se pak samozřejmě liší dle specifického RVP.

Porovnáním jednotlivých RVP tedy můžeme zjistit, že kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní a sociální a personální kompetence se prolínají všemi RVP. Dají se tedy pokládat za základ, který je nutný pro každého občana. Stejně zásadní může být kompetence pracovní, která z pochopitelných důvodů přistupuje až v základní škole. Výjimku tvoří RVP pro gymnázia, kde je pracovní kompetence nahrazena kompetencí pro podnikání; tato by měla absolventa vybavit schopností zodpovědně a s ohledem na osobní potenciál vybrat další směr vzdělávání. Podtrhuje se zde tak fakt, že student gymnázia je vnímán hlavně jako člověk směřující do terciárního vzdělávání. Oborové vzdělávání ve svém RVP přidává kompetence matematické, o problematičnosti této kompetence jsme již hovořili dříve. Nalézt zde můžeme také kompetenci práce s informacemi a ICT. V RVP pro školu speciální chybí kompetence občanské; samotné RVP chápe jako střed, na který se je nutné zaměřit, jako kompetence komunikativní, sociálně-personální a pracovní.

Všechny kompetence se rozvíjí přiměřeně věku absolventa. Kompetence k učení pro předškolní vzdělávání je mimo jiné popsána jako „*soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislosti, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů*“<sup>122</sup>, v základním vzdělávání je popsána jako „*samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti*“<sup>123</sup>, na úrovni gymnázia „*efektivně využívá různé strategie učení k získání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy*

---

<sup>121</sup> Srov. MŠMT *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 26-51-E/01 Elektrotechnické a strojně montážní práce*, s. 9.

<sup>122</sup> VÚP Praha *RVP pro předškolní vzdělávání*, s. 12.

<sup>123</sup> VÚP Praha *RVP pro základní vzdělávání*, s. 12.

ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a myšlení“<sup>124</sup>, odborné vzdělávání dále experimentování vysloveně neprohlubuje, absolvent však má zvládat „využívat ke svému učení různé informační zdroje, včetně zkušeností svých i jiných lidí“.<sup>125</sup> Stejný postupný rozvoj lze sledovat i u ostatních společných kompetencí.

## 2.7 Klíčové kompetence jako cíle vzdělávání v dalších zemích

Kapitola čerpá z práce KOCOURKOVÁ, Š. *Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí*. Domníváme se, že pro úplnost informací o klíčových kompetencích je nutné zaměřit se i na to, jak s tímto pojmem a významu mu odpovídajícím pracují v dalších státech. Autorka se v práci zaměřuje hlavně na země, které by podle jejího názoru měly být pro ČR inspirativní.

Nejprve musíme říci, že ani v Evropě neexistuje shoda v názvosloví. Jedná se o stejný problém, který jsme popsali na českém území.

Společným jmenovatelem kurikul jakožto toho nejzákladnějšího, co se dá srovnávat, abychom hodnotili sobě odpovídající, je povinná školní docházka. Ani ta není ve všech státech stejná. Budeme ji tak uvádět jako doplňující informaci.

Ve Finsku je primárním dokumentem Národní kurikulum pro základní vzdělávání 2004 (*National Core Curriculum for Basic Education 2004*). Finsko má svou povinnou školní docházku stanovenou na věk 6-17 let. Je nutno podotknout, že Finové s termínem klíčové kompetence přímo nepracují. Přesto je možné zde nalézt termíny odpovídající. Např. se v textu setkáme s formulací, že je nutné „vytvoření příležitostí pro získávání znalostí a dovedností, které žáci potřebují pro život, aby byli schopní dalšího studia, aby jakožto aktivní občané rozvíjeli demokratickou společnost, atd.“<sup>126</sup> Finské kurikulum obsahuje cíle a povinný obsah, který je obsažen ve vzdělávacích oborech. Ty potom vždy pro několik ročníků najednou stanovují právě konkrétní cíle, popis dobrého výkonu a kritéria pro závěrečné hodnocení. I když citované formulace lze chápat spíše jako metodu, strategii k dosažení kompetencí, hodnocení je prováděno slovně i známkou jako stupeň nabytí kompetence, postoje,

<sup>124</sup> VÚP Praha RVP pro gymnázia, s. 9.

<sup>125</sup> MŠMT RVP pro Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Elektrotechnické a strojně montážní práce, s. 10.

<sup>126</sup> KOCOURKOVÁ, Š. *Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí*, s. 12.

ale i znalostí a to nejen na závěr ročníku, ale také průběžně. Chování hodnotí sbor vyučujících pedagogů a nedílnou součástí hodnocení je i samotné hodnocení žákem. Centrálně stanovený vzdělávací standard není vytvořen, hodnotí se individuálně.

V Anglii je Národní kurikulum rozděleno do dvou dokumentů, *Kurikulum pro primární vzdělávání* (věk 5-11) a *Kurikulum pro sekundární vzdělávání* (věk 11-16 let). V obou dokumentech se nehovoří přímo o klíčových kompetencích, v primárním vzdělávání jsou ekvivalentem klíčové dovednosti (*key skills*) a dovednosti myšlení (*thinking skills*); v sekundárním vzdělávání jsou to funkční dovednosti (*functional skills*), dovednosti osobní, k učení a k myšlení (*personal, learning and thinking skills*).

*„Národní kurikulum popisuje, jak by se měl hodnotit výkon žáků v porovnání s cílovými požadavky. Ty vymezují vědomosti, dovednosti a porozumění, kterými by žáci různých úrovní schopností a vyzrálosti měli disponovat na konci každého klíčového stupně.“*<sup>127</sup> Tato hodnocení probíhají ve věku sedmi, jedenácti a čtrnácti let.

Charakteristika každé dovednosti je doplněna souborem výstupů, dovedností a chování. Pro hodnocení se bere v potaz nejen názor učitelů, ale také rodiny a spolužáků. Jednotlivé dovednosti se potom vkomponovávají do studijních programů (*programme of study*) a cílů vzdělání (*attainment targets*), přičemž zlepšování jednotlivých dovedností je i mezioborové. Kocourková shledává v analýze jako velmi inspirující, že Národní kurikulum *„nedefinuje totiž pouze to, co učit, ale i jak učit. Obsahuje nejenom názorná a podrobná doporučení, jak podpořit rozvoj dovedností osobních, k učení a myšlení, ale i návod, jak rozpoznat, že k efektivnímu rozvíjení těchto dovedností skutečně dochází.“*<sup>128</sup>

Irsko má pro oblast povinné školní docházky klíčové kurikulární dokumenty tři. Jedná se o *Kurikulum pro základní školství* (6-12 let), *Kurikulum pro mladší žáky* (12-16 let) a *Kurikulum pro starší žáky* (16-19 let). Klíčové kompetence jsou přímo vyjádřeny pouze v kurikulu pro starší žáky.<sup>129</sup> Proto Kocourková vybírá k analýze pouze je. Charakteristika studia je poněkud odlišná od českého modelu, žáci si vybírají osm vzdělávacích oborů z tří desítek možností. Samotné obory jsou rozčleněny do skupin na jazykovou skupinu, přírodovědnou skupinu, skupinu obchodního studia a skupinu aplikované vědy. Klíčové kompetence (resp. klíčové dovednosti (*key skills*)) jsou zpracovány v samostatném dokumentu (*Key Skills Framework*), který je člení

<sup>127</sup> EURIDICE *Klíčové kompetence Vznikající pojem ve všeobecném vzdělávání*, s. 130.

<sup>128</sup> KOCOURKOVÁ, Š. *Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí*, s. 23.

<sup>129</sup> Srov. tamtéž, s. 24.

na zpracování informací, kritické a kreativní myšlení, komunikaci, spolupráci a osobní efektivitu. Hodnotit dovednosti lze podle samostatného dokumentu Výsledky učení všech vzdělávacích oborů (*learning outcomes*).

Nový Zéland má jediný dokument, *Kurikulum Nového Zélandu*, které se vztahuje na věk 5-18 let. Klíčové kompetence jsou zde vyjádřeny přímo, a to doslova jako klíčové kompetence. „*Jedná se o kompetence obecně vymezené jako myšlení, užívání jazyka, symbolů a textů, sebeřízení, vztah k ostatním a participace a přispívání.*“<sup>130</sup> (Upraveno JČ) Detailnější vymezení klíčových kompetencí je ponecháno na jednotlivých školách. Proto neobsahuje Kurikulum Nového Zélandu ani žádné metody hodnocení klíčových kompetencí, ani předpokládanou úroveň osvojení si dovedností. Nápomocné jsou v tom kantorům samostatné dokumenty *Očekávané výstupy kurikula podle úrovní* a *Očekávané výstupy kurikula podle vzdělávacích oblastí*. Úrovně odpovídají v prvních deseti letech studia dvěma letům studia, poslední čtyři úrovně jsou již rozepsány po letech. Také zde se bere v potaz sebehodnocení vlastního pokroku žáka.

Slovensko má dokumenty dva, *Státní vzdělávací program pro 1. stupeň základní školy* (6-9 let) a *Státní vzdělávací program pro 2. stupeň základní školy* (10-15 let). V obou jsou kompetence vyjádřeny přímo jako způsobilosti nebo klíčové kompetence. Tyto termíny jsou si rovnocenné, a protože jsou „způsobilosti“ uváděny v závorce, můžeme je chápat jako vysvětlující význam. V obou dokumentech jsou kompetence nazvány stejně nebo velmi podobně. Proto budeme název druhého stupně uvádět v závorkách. Sociální a komunikační kompetence (Sociálně komunikační kompetence); Kompetence v oblasti matematického a přírodovědného myšlení (Kompetence uplatňovat základ matematického myšlení a základní schopnosti poznávat v oblasti vědy a techniky); Kompetence v oblasti informačních a komunikačních technologií (shodné); Kompetence učit se učit (Kompetence k celoživotnímu učení); Kompetence řešit problémy (shodné); Osobní, sociální a občanské kompetence (Kompetence občanské, Kompetence sociální a personální); Kompetence vnímat a chápat kulturu a vyjadřovat se kulturními nástroji (shodné). Následující dvě kategorie kompetencí pro 2. sk. nemají svou adekvátní kapitolu v prvním stupni: Kompetence pracovní; Kompetence směřující k iniciativnosti a podnikavosti.

---

<sup>130</sup> Srov. tamtéž, s. 29.

Vymezení úrovní kompetencí nebylo nalezeno.<sup>131</sup>

Zdá se nám, že ve výčtu chybí Francie, protože i ta se může stát inspirací v oblasti klíčových kompetencí. Protože se ale v analýze nenachází, budeme čerpat informace z práce Euridice, kterou jsme již použili na doplnění informací této kapitoly. Délka trvání školní docházky je stejná ve Francii jako v ČR. Na druhou stranu, časová dotace školního roku je ve Francii mnohem vyšší, než u nás (o více jak 20%).<sup>132</sup> Času na rozvoj klíčových kompetencí je tak mnohem více. Přesto, i když „*Francie specifikuje učebními osnovami pro předměty vyučované během povinného vzdělávání mnoho „kompetencí“, zvláštní zmínku věnuje psaní, čtení a počítání.*“<sup>133</sup> (Upraveno JČ) Jazyková kompetence je dokonce chápána jako natolik zásadní, že všechny předmětové kompetence jsou od ní odvozovány a odvíjeny. „*To znamená, že v průběhu povinného vzdělávání se všechny předměty vyučují tak, aby se u žáků rozvíjela schopnost mluvit, číst a psát.*“<sup>134</sup>

Každý rok jeden nebo více učitelů hodnotí klíčové kompetence žáků a tyto jsou od úrovně „uspokojivých výsledků“ diplomovány. Přesto standardy nejsou stanoveny a jejich úroveň je určována samotnými učiteli. Evaluace prováděné ve věku osmi a jedenácti let na počátku školního roku slouží k tomu, aby učitelé mohli upravit své vzdělávací plány podle potřeby.<sup>135</sup>

Klíčové kompetence představené v této kapitole v pojetí vybraných zemí by mohly svým pojetím inspirovat systém v ČR v několika směrech. Pokračující reforma by se mohla inspirovat sborovým hodnocením kompetencí, zahrnutím hodnocení žáka samotného, kterému by mohla tato možnost pomoci uvědomit si zodpovědnost za vlastní vzdělávání. Velmi by pomohlo rozšíření slovního hodnocení. Do doby, než se pedagogická obec naučí pracovat s novými principy a podaří se dokončit chápání smyslu kurikulární reformy na školách, bylo by vhodné zavést národní kurikulum, které pomůže klíčové kompetence nejen hodnotit, ale také ukáže praktické příklady, jak se dají kompetence rozbalovat u žáků. Dovedeme si představit, že v dalším stupni by se mohlo toto „metodické sevření“ naopak „uvolnit“ a dát tak učitelům více prostoru jak ve vytváření, tak v hodnocení.

---

<sup>131</sup> Srov. tamtéž, s. 37.

<sup>132</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*, s. 83.

<sup>133</sup> EURIDICE *Klíčové kompetence – Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*, s. 79.

<sup>134</sup> Tamtéž, s. 79.

<sup>135</sup> Srov. tamtéž, s. 79.

### 3 Cíle a kompetence ve výchově ve volném čase

Doposud bylo hlavním předmětem našeho zájmu vzdělání formální. Nyní se budeme zabývat vzděláním neformálním. „V souladu s Konceptí státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007–2013 označujeme pojmem neformální vzdělávání organizované výchovně vzdělávací aktivity, které probíhají mimo rámec zavedeného oficiálního školského systému, jsou dobrovolné a nabízejí zájemcům záměrný rozvoj životních zkušeností, dovedností a postojů založených na uceleném systému hodnot.“<sup>136</sup>

Když v nadpise kapitoly hovoříme o výchově ve volném čase, chápeme tento výraz jako nejčastěji používaný termín, který v sobě ale ve skutečnosti „zastřešuje“ termíny výchovy pro volný čas a skrze volný čas. Rozdíl je v přístupu k volnému času. První přístup má vést k získávání volnočasových kompetencí, které vysvětluje Bauman jako „schopnost aktivně využívat volný čas, vybírat přiměřené volnočasové aktivity, utvářet návyky pro udržování zdravého životního stylu, organizovat a řídit vlastní volný čas, odmítnout nevhodné aktivity, ale také schopnost sebereflexe, schopnost vhodně relaxovat, kompenzovat pracovní nasazení vhodnými a kvalitními aktivitami, aj.“<sup>137</sup>

Druhý termín zdůrazňuje spíše fakt, že tato výchova se odehrává ve volném čase, mimo povinnosti a spánek. Rozdíl je ve filosofickém přístupu k otázce volného času. S odkazem na kapitolu 1.2.1 bychom mohli výchovu pro volný čas chápat jako přístup v rámci personální teorie, výchova skrze volný čas by spíš spadala pod sociální teorie. Oba termíny mají ale společnou snahu pedagogicky ovlivňovat volný čas.

Ne náhodou uvádíme právě volnočasové kompetence; tento model dobře zapadá do naší kurikulární reformy, vhodným způsobem jí doplňuje. Ukázalo se totiž, že pokud vnímáme dnešního člověka v kontextu celoživotního učení, nemůžeme se omezit pouze na formální vzdělávání – pokud se má člověk vzdělávat během celého života, nutně se tak musí dít i mimo formální vzdělávání, které je charakterizováno certifikovanou výukou s pravidelným režimem výuky. Některé části získávání kompetencí musí nutně

---

<sup>136</sup> NIDM *Kompetence v neformálním vzdělávání*, s. 6.

<sup>137</sup> KAPLÁNEK, M. et al. *Čas volnosti – čas výchovy*, s. 104-105.



přejít do podoby neformálního vzdělávání.<sup>138</sup>

Na našem území byl realizován projekt Klíče pro život, který se na kompetence v neformálním vzdělání přímo zaměřil. Klíčové kompetence definoval jako „jako 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.“<sup>139</sup>

Vidíme tedy, že definice se (při veškeré problémovosti stanovení definice) neliší od definic, které jsme použili v naší práci a tak můžeme s tímto pojetím bez dalších úprav pracovat v následujícím textu.

V kompetenčním modelu, z něhož se vycházelo v projektu, jsou kompetence rozděleny do následujících skupin: měkké kompetence, odborné kompetence obecné (tyto dvě kategorie spolu dohromady tvoří kategorii obecných kompetencí) a odborné kompetence specifické. Toto dělení vychází z Národní soustavy kvalifikací, která představuje zásobárnu popisů dílčích i úplných kvalifikací, ze kterých se skládají pracovní pozice vhodné pro jednotlivá povolání. Rozdělení je dobře patrné z následujícího schématu:<sup>140</sup>

Kompetence	Měkké – efektivní komunikace, orientace v informacích, týmová spolupráce,...		Obecné
	Odborné	Odborné obecné (přenositelné, průřezové) – využívání PC při práci, hra na kytaru	
		Odborné specifické	Dovednosti – formulovat didaktické cíle s ohledem na specifické potřeby vzdělávání,...
			Znalosti – pedagogické pojmy a pedagogické zásady, široké spektrum metod neformálního vzdělávání

Obr.4: Rozdělení kompetencí v projektu Klíče pro život<sup>141</sup>

- *Odborné kompetence specifické říkají, co by člověk v určité pozici měl umět po odborné stránce, jaké by měl mít znalosti a jak je užít prakticky – dovednosti.*

<sup>138</sup> Samozřejmě chápeme, že volný čas není synonymum neformálního vzdělávání. Protože ale informální vzdělávání těžko můžeme pedagogicky uchopit, dále se budeme zabývat pouze neformálním vzděláváním jako hlavním směrem, v kterém můžeme u druhých rozvíjet klíčové kompetence.

<sup>139</sup> NIDM *Kompetence v neformálním vzdělávání*, s. 10.

<sup>140</sup> Tamtéž.

<sup>141</sup> Tamtéž.

- *Odborné kompetence obecné jsou založené na určitém znalostním základu, na rozdíl od specifických kompetencí jsou však široce přenositelné (např. cizí jazyky, řízení auta).*
- *Měkké kompetence vycházejí z určitých obecných schopností člověka (např. pohotovost, přesnost, pečlivost, srozumitelnost, přesvědčivost, praktičnost apod.)<sup>142</sup>*

I když projekt Klíče pro život pracuje s kompetencemi v NNO v oblasti práce s dětmi a mládeží, poskytuje nám dobrý příklad, že i v neformálním vzdělávání se dají kompetence rozvíjet. Konec konců, pokud zvládnou rozvíjet své kompetence přímí pracovníci s dětmi a mládeží, mohou potom rozvoj těchto kompetencí přenést i do ŠVP, v kterých působí a napomoci tak rozbalování kompetencí u těch, kteří volnočasová zařízení navštěvují.

Samotné dělení kompetencí uvádíme pro potvrzení faktu, že i samotné kompetence mají různou úroveň a při rozvoji se jimi musíme zabývat jako celkem, který by měl být rozvíjen v souvislostech.

Úvaha o rozvíjení kompetencí ve volném čase se tedy stane základem našeho výzkumného problému.

---

<sup>142</sup> NIDM *Kompetence v neformálním vzdělávání*, s. 10.

## 4 Výzkumná část práce

### 4.1 Výzkumný problém, cíle práce, výzkumné otázky

Výzkumný problém je empirický a zabývá se pronikáním kurikulární reformy do výchovy ve volném čase.

Hlavním cílem práce je potvrdit či vyvrátit teoretický předpoklad, že kurikulární reforma se dotkla i neformálního vzdělávání. Neformální vzdělávání bylo vybráno jako zúžení teoretického rámce celé výchovy ve volném čase, protože informální vzdělávání je těžko pedagogicky podchytitelné. Pokud se hovoří o výchově a vzdělávání, chápeme oba výrazy jako neoddělitelně spojené. Protože se však nepoužívají termíny jako edukace ve volném čase, neformální výchova, apod., držíme se zažitě terminologie.

Při neexistenci RVP pro výchovu ve volném čase jako koncepční formy kurikula jsme byli nuceni držet se existujících dokumentů (ideálně ŠVP) odpovídajících zařízení a zkoumat, zda jsou v textu zaznamenatelné změny cílů a zda jsou změny cílů popsány jako nabytí (volnočasových) kompetencí. Zkoumali jsme tedy projektovou formu kurikula; realizační, rezultatová a efektová forma zůstaly bez povšimnutí.

Výzkumná otázka práce: Pronikl trend kurikulární reformy do výchovy ve volném čase?

Podotázky: Je trend změny cílů vzdělávání zaznamenatelný v dokumentech zařízení sloužících k výchově ve volném čase?

Jsou tyto cíle realizovány rozbalováním (volnočasových) kompetencí?

### 4.2 Strategie výzkumu

Vzhledem k povaze výzkumného problému a zvoleným výzkumným otázkám bude výzkum kvalitativního charakteru.

### 4.3 Volba výzkumného vzorku

Pro výzkum byla zvolena volnočasová zařízení uvedená v registru škol MŠMT. Pro vzorek jsme zvolili okres České Budějovice. Ten je dostatečně veliký, aby šlo jeho výsledky přenést do celé republiky. Pro zkoumání byly použity parametry:

- Další školská vzdělávací zařízení (G),
- Dům dětí a mládeže (G11),
- Stanice zájmových činností (G12),
- Školní družina (G21),
- Školní klub (G22).

Doplněno bylo několik významných zařízení, která se v okrese ČB podílejí na volnočasové výchově.

### 4.4 Metody sběru dat

Jako metodu sběru dat jsme v našem výzkumu zvolili analýzy online dokumentů, protože nás zajímá jejich obsah, vybrali jsme variantu analýzy vnitřních znaků dokumentů.

Jak jsme již uvedli, za hlavní druh dokumentů považujeme ŠVP daných zařízení. Pokud nejsou ŠVP volně dostupná, hledali jsme ve výročních zprávách co nejmenšího data nebo na webových prezentacích organizací. Pokud nebylo k dispozici ŠVP školní družiny, školního klubu, hledali jsme informace v ŠVP škol, která tato zařízení provozují. Protože se jednalo o data volně dostupná, odpadl etický aspekt sběru dat. (To byl také hlavní důvod zvolení si online dokumentů. Obávali jsme se, že by mohlo neudělení případného souhlasu narušit specifikaci výzkumného vzorku.) Nebylo tedy nutné si vyžádat souhlas organizací, ani měnit jejich jména. Nebylo nutné ani skartovat sebraná data.

Registr vrátil na dotaz 62 výsledků. Data jsme sbírali postupným zahušťováním vzorku, až se začaly výsledky opakovat. Zapracované byly také ZUŠ, které nejsou přímo volnočasovými zařízeními, ale poskytují vzdělávání ve volném čase. Následně byly připojeny výsledky také těchto organizací, aby se ve finále provedla analýza výsledků.

## 4.5 Způsob zpracování dat

K analýze dat zjištěných údajů jsme zvolili otevřené kódování.

*„Kódování je operace, při níž dochází k tomu, že jsou údaje rozebrány a znovu zkompletovány. Při otevřeném kódování je text rozdělen na jednotky, např. slovo, věta či odstavec textu. Každé jednotce, která takto vznikne, je přidělen kód či jméno a s takto nově vzniklými jednotkami se při výzkumu dále pracuje. Užíváme takové označení kódu, aby co nejlépe odpovídala daná jednotka naší výzkumné otázce.“<sup>143</sup>*

## 4.6 Interpretace dat

Při interpretaci dat jsme postupovali vždy zvýrazněním zařízení, které popisujeme. Následně kurzívou citovali definici cílů, případně popis činnosti, jak byla dohledána v dokumentech. Popis činnosti nelze s definicí cílů zaměňovat; v některých dokumentech však tyto termíny zaměňované jsou. Následoval náš komentář jakožto analýza dat. Během interpretace jsme se snažili o co možná nejvíce nestranný přístup, proto je nutné zdůraznit slovo „popisujeme“. Nejednalo se nám o kritický přístup k situaci, ale popis situace, kterou budeme moci nakonec vztáhnout na zjednodušující úrovni k situaci, kterou můžeme pozorovat v ČR.

### **Biskupské gymnázium J. N. Neumanna a Církevní základní škola**

Cíle nejsou na webu zveřejněny, podle školní inspekce probíhá vzdělávání školy podle ŠVP Jan Nepomuk Neumann, který je v souladu s RVP.<sup>144</sup>

### **Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola, Trhové Sviny**

*Organizace poskytuje předškolní vzdělávání, které podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Poskytuje také speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Organizace poskytuje základní vzdělávání, které*

<sup>143</sup> MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, s. 159-160.

<sup>144</sup> ČŠI *Inspekční zpráva*, s. 2. [online].

*vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí.*<sup>145</sup>

Škola nemá vlastní ŠVP pro ŠK, ŠD zmíněné. Cíle školy jsou zaměřovány s popisem činnosti, z citace se však dá odvozovat, že definuje cíle jako osvojení strategie učení, což se dá interpretovat jako uvědomění si změn vyžadovaných kurikulární reformou. I když z textu nelze doložit, zda stejné principy jsou aplikované i ve školním klubu a družině, dá se předpokládat, že u jednoho zařízení budou cíle konzistentní. Stejně tak, i když nejsou přímo zmíněné snahy o rozbalování kompetencí, termín „osvojení strategie učení“ můžeme považovat za synonymum k výrazu „kompetence k učení“.

### **Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola při centru ARPIDA**

*Naše školní družina si jako hlavní cíle svých zájmových vzdělávacích činností klade zejména:*

- *nabízet různorodé činnosti s individuálním přístupem k jednotlivým žákům*
- *rozvíjet osobnost dítěte*
- *vytvářet podmínky a prostor pro odpočinek a relaxaci*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a samostatnému řešení problémů*
- *učit žáky osvojovat si základy slušného chování*
- *učit komunikovat, spolupracovat a respektovat se navzájem*
- *utvářet kladný vztah k přírodě a učit chránit svět kolem nás*
- *upevňovat si základní hygienické návyky*

*Za rozhodující z utvářených a rozvíjených klíčových kompetencí u žáků navštěvujících naši školní družinu považujeme:*

- *rozvíjet individuální schopnosti*
- *podporovat snahu řešit daný problém, navrhnout řešení*
- *rozvíjet schopnost komunikace*

---

<sup>145</sup> JIHOČESKÝ KRAJ *Zřizovací listina*. [online].

- *podporovat kladné vztahy mezi žáky (zkráceno)*<sup>146</sup>

Škola definuje cíle v ŠD v souladu s kurikulární reformou, v druhém odstavci výslovně zmiňuje klíčové kompetence, i když bez přesahu do volného času. Výjimkou je zmínka o relaxaci, což lze považovat za jeden z cílů volného času.

### **Dům dětí a mládeže, České Budějovice, U Zimního stadionu 1**

*Organizace zajišťuje výchovné, vzdělávací, zájmové, popřípadě tematické rekreační a táborevé akce, zajišťuje osvětovou činnost pro žáky, studenty a pedagogické pracovníky, popřípadě i další osoby, včetně otevřené nabídky příležitostných a spontánních činností. Podílí se na další péči o nadané děti, žáky a studenty a ve spolupráci se školami a dalšími institucemi rovněž na organizaci soutěží a přehlídek dětí a mládeže.“ Předmět činnosti: „Organizace vykonává činnost domu dětí a mládeže.“<sup>147</sup>*

Dům mládeže zaměřuje cíle s popisem činnosti. Druhou možností je, že považuje za své cíle pouze poskytování činností vyjmenovaných v definici MŠMT. Nedalo se dohledat, že by zařízení reflektovalo změny související s kurikulární reformou nebo že by tyto změny realizovalo rozbalováním kompetencí.

### **Základní škola Máj I, M. Chlajna 21, České Budějovice**

*Každý den mají děti jinou zájmovou činnost obsahující pracovní, výtvarnou, hudební, dopravní, tělesnou, společenskou výchovu, přírodovědnou činnost, každodenní vycházku a také přípravu na vyučování. Nepíšeme s dětmi domácí úkoly, to s nimi nejlépe v klidu zvládnete Vy, rodiče. Formou her a ve spolupráci s třídními učiteli procvičujeme právě probírané učivo. Děti mají tuto formu "výuky" rády a ani jim nepříjde, že se vlastně učí.<sup>148</sup>*

Školní družina zaměřuje cíle s popisem činnosti. V rámci zájmových činností jako učení hrou v návaznosti na probíranou látku se dalo najít cíle, které bychom mohli popsat jako upevňování memorovaných dat; rozvoj kompetencí není zmiňován.

<sup>146</sup> ARPIDA ŠVP ŠD Arpida, s. 3. [online].

<sup>147</sup> DDM ČB O nás. [online].

<sup>148</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA MÁJ I Školní družina. [online].

## **Základní škola Trhové Sviny**

1. Ve vyučování se zaměřit na rozvoj tvořivého myšlení žáků a na užítí získaných vědomostí (vhodná motivace a vzbuzování zájmu o školní práci). 2. Usilovat o vytváření optimálního pracovního prostředí. Dbát na pestrost forem i metod a rozvíjet samostatnou práci. 3. Posilovat mezipředmětové vztahy a schopnost užítí vědomostí v praxi (nepřeceňovat získávání encyklopedických vědomostí). 4. Sjednocovat v hlavních předmětech klasifikaci pomocí srovnávacích testů. Důsledněji vnitřně diferencovat tak, aby byly rozvíjeny schopnosti nadaných žáků. 5. Utvářet a posilovat v žácích pozitivní přístup k lidem, k materiálním hodnotám a k aktivnímu podílu na tvorbě životního prostředí. 6. Vytvářet vhodné podmínky pro mimoškolní aktivity žáků k rozvíjení jejich zájmů a nadání. 7. Usilovat o dosažení klidné a tvořivé atmosféry ve škole. Pochopit základní principy demokratické společnosti. 8. Spolupracovat s rodiči a veřejností jako s významnými partnery při výchově a vzdělávání žáků.<sup>149</sup>

Cíle jsou definovány jako cíle ZŠ. Dojít by se k nim mělo rozbalováním kompetencí a to včetně zmínky o mimoškolních aktivitách, které můžeme v tomto významu považovat za volnočasové kompetence.

## **Základní škola Borovany**

*ŠD: Kouzla a čáry kouzelníka Bumbrlíka. Bumbrlíkovým výchovným cílem v této hře je, aby se děti naučily dávat přednost dobru před zlem, a to i v případě, že ne vždy je to jednodušší než dát se špatnou cestou. Naučit děti práci v kolektivu, pomáhat jeden druhému, spoléhat se na sebe i ostatní, čestně bojovat, soutěžit i prohrávat a naučit se různé dovednosti i pracovní zručnosti.*<sup>150</sup>

*ŠK: Filosofie pro děti. Tento projekt má sloužit dětem a jejich myšlení, které by mělo směřovat k tomu, aby sloužilo jim samotným pro jejich citlivé a poctivé fungování v běžném životě. Děti by měly být aktivními lidmi, kteří zvládají projevit citlivost k sobě samotným stejně jako k druhým lidem, ovládají své emoce, zdůvodňují svá tvrzení, nemají strach se zeptat, hledají nová řešení, komunikují, jsou samostatné. Zkrátka hodnotí svět kolem sebe a snaží se o zapojení do daného koloběhu, popř. snaží se o jeho změnu.*<sup>151</sup>

---

<sup>149</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA TRHOVÉ SVINY *Výroční zpráva o činnosti školy*. [online].

<sup>150</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA BORO VANY *Družiny*. [online].

<sup>151</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA BORO VANY *Školní klub*. [online].



Jak ŠK, tak ŠD mají vlastní rozsáhle ŠVP, mají vlastní přesné cíle stanovené z pohledu vyučujících, s aktivním pojetím volného času a s důrazem na rozvoj kompetencí u žáků, aniž by slovo kompetence bylo někde přímo zmíněno.

### **Základní škola a Mateřská škola Kamenný Újezd**

- *Výchova všestranně harmonicky rozvinutého člověka, který se dokáže zapojit do společnosti a jejich různých skupin, osvojení norem a hodnot.*
- *Získání všeobecného přehledu-v návaznosti na učivo 1. stupně.*
- *Utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k jiné etnické, kulturní a náboženské skupině.*
- *Získávání a uplatňování znalostí o životním prostředí, jeho ochrana.*
- *Dodržování bezpečnosti a ochrana zdraví.*
- *Výchova jako prevence sociálně patologických jevů ohrožujících děti.*

*Činnost ŠD navazuje na vzdělávání a získávání souhrnu znalostí, schopností a praktických dovedností tzv. kompetencí, které prolínají všemi činnostmi.*

- *Kompetence k učení*
- *Kompetence k řešení problému*
- *Komunikativní kompetence*
- *Sociální a interpersonální kompetence*
- *Občanské kompetence*
- *Kompetence k trávení volného času (zkráceno)<sup>152</sup>*

Cíle jsou pojaty jako cíle základní školy. V sekci o ŠD jsou cíle definovány přímo jako rozbalování kompetencí včetně podrobného rozpisu. Jako jediní mluví přímo o volnočasové kompetenci.

### **Základní škola, základní umělecká škola a mateřská škola Ledenice**

*Vzhledem k velikosti a podmínkám nemá škola žádné specifické zaměření. Chceme usilovat o otevřené poznání pro všechny, které je propojené všemi našimi součástmi od mateřské školy přes základní uměleckou školu až po školu základní. Činnosti všech těchto součástí na sebe vzájemně navazují. Vycházíme z koncepce, která*

---

<sup>152</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA KAMENNÝ UJEZD *Vzdělávací program*. [online].

vznikala mnohaletými zkušenostmi a snahami jednotlivých pedagogických sborů v historii školy. *Výchovné a vzdělávací strategie:*

- *Kompetence k učení*
- *Kompetence k řešení problému*
- *Kompetence komunikativní*
- *Kompetence sociální a personální*
- *Kompetence občanské*
- *Kompetence pracovní (zkráceno)<sup>153</sup>*

Cíle nebyly přímo vyjádřeny, odvozovat jsme je mohli od výrazu „usilovat o otevřené poznání pro všechny“. Ze zmínění strategií se nedalo doložit, že by došlo k propojení kurikulární reformy s činností zařízení. Zmínění kompetencí tak nebylo jednoznačným důkazem záměru jejich rozbalování.

### **Základní škola a Mateřská škola, Kubatova 1, České Budějovice**

*Základní filozofií mateřské školy je vytvořit dětem atmosféru milého přijetí, ve kterém se děti budou cítit příjemně a bezpečně. Umožňujeme postupné začlenění dítěte do nového kolektivu s ohledem na jeho individualitu.<sup>154</sup>*

Jediné cíle se daly najít v sekci ŠVP mateřské školy. Tam byly cíle vyjádřeny jako filozofie školy bez konkrétních cílů nebo kompetencí.

### **Základní škola Týn nad Vltavou, Malá Strana**

*V naší školní družině se snažíme vyplnit volný čas žáků po vyučování a tím plníme významnou roli při výchově Vašich dětí. Při naší práci se zaměřujeme na mezilidské vztahy, upevňování zdraví a vztah k přírodě. Rozvíjíme u dětí kolektivní myšlení, empatii a vstřícné chování mezi spolužáky.*

*Nabídka činností probíhá podle ŠVP pro školní družinu. Pod názvem "Cestou necestou se svou Družinkou" je rozdělen do jednotlivých měsíců a vždy vystaven na nástěnce před školní družinou.<sup>155</sup>*

Cíle ŠD byly vyjádřeny jako vyplnění volného času žáků s výpisem, který by se dal chápat jako rozbalování kompetencí personálních a občanských. ŠVP nebylo

---

<sup>153</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA, ZÁKLADNÍ UMĚLECKÁ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA LEDENICE Charakteristika ŠVP, s. 1-2. [online].

<sup>154</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, KUBATOVA 1 Školní vzdělávací program. [online].

<sup>155</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA TÝN NAD VLTAVOU, MALÁ STRANA Školní družina [online].

zveřejněno, mohli jsme však usuzovat, že cíle odrážely změny cílů obsažené v kurikulární reformě.

### **Základní škola, České Budějovice, Oskara Nedbala 30**

*Poskytovat svým žákům základní vzdělání v takové kvalitě, aby byli schopni co nejlepšího uplatnění v následujícím životě.*

- *vytvořit ve škole klidné, estetické a příjemné prostředí.*
- *vytvořit pěkný vztah mezi učitelem a žákem, snažit se o větší zapojení rodičů ve spolupráci se školou.*

*Hlavní výchovný cíl: Vychovat slušného a v rámci možností vzdělaného žáka. Práce ve školní družině byla zaměřena na rekreační a sportovní činnost, v době nepřízně počasí v budově ŠD výtvarná, hudební a pracovní činnost.<sup>156</sup>*

Cíl byl popsán v části o základní škole jako „vychovat slušného a v rámci možností vzdělaného žáka“. Z takto popsaných cílů nešlo usuzovat, zda se kurikulární reforma promítla do ŠVP. Další cíle ani kompetence nejsou zmíněny.

### **Městský dům dětí a mládeže Týn nad Vltavou**

*Cíle vzdělávání v MěDDM vycházejí ze školského zákona a zřizovací listiny zřizovatele, kde je vymezena hlavní činnost, ze strategie podpory práce s dětmi a mládeží v Jihočeském kraji. Městský dům dětí a mládeže uskutečňuje výchovně vzdělávací a rekreační činnost pro děti, mládež, případně jejich rodiče a další dospělé zájemce v jejich volném čase v souladu s vyhláškou 74/2005 o zájmovém vzdělávání. Obecné cíle*

- *Uspokojovat individuální vzdělávací potřeby prostřednictvím pestré nabídky činností*
- *Plnit funkci výchovnou, vzdělávací, kulturní, sociální a preventivní*
- *Stavět na pozitivních hodnotách společenského života mladých lidí*
- *Rozvíjet a upevnit hodnotové orientace, založené na kulturních a občanských principech*
- *Přispívat k prevenci kriminality*
- *Přispět k utváření sociálně zralých mladých lidí*

---

<sup>156</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA, ČESKÉ BUDĚJOVICE, OSKARA NEDBALA 30 Výroční zpráva, s. 3. [online].

- *Rozvíjet životní příležitosti mladých lidí*
- *Vychovávat k profesní orientaci*<sup>157</sup>

DDM používalo cíle odvozené ze zákonů a zřizovacích listin. Obecné cíle šlo nepřímou považovat za snahu rozbalovat kompetence.

### **Salesiánské středisko mládeže – dům dětí a mládeže České Budějovice**

*Salesiánská střediska mládeže představují jednu z priorit salesiánského díla v České republice a patří k základním pilířům apoštolátu mezi mladými lidmi. V nich vytváříme prostor, v němž realizujeme program oratoře Dona Boska. Prostřednictvím pestré nabídky volnočasových aktivit a sociálních služeb chceme vychovávat a vzdělávat mladého člověka v ovzduší osobního přístupu a přátelského prostředí a v duchu evangelních hodnot k ušlechtilému lidství a životu z víry.*

- *Upevnit hodnotové orientace, založené na kulturních, občanských a křesťanských principech a přispět tak k utváření sociálně zralých mladých lidí.*
- *Zlepšit kvalitu života cílové skupiny.*
- *Vzdělávat cílovou skupinu a rozvíjet její životní příležitosti.*
- *Motivovat cílovou skupinu k vytváření pozitivních zájmů.*
- *Předcházet, příp. zabránit společensky nežádoucím jevům v cílové skupině.*
- *Přispívat k prevenci kriminality.*
- *Poskytovat pomoc a „doprovázení“ při řešení problémů cílové skupiny.*
- *Stavět na hodnotách laskavosti a víry.*
- *Vytvořit, udržet a posilovat vzájemné vztahy v cílové skupině i mezi skupinou a širším okolím.*

*Naším hlavním cílem je výchova v širokém slova smyslu a evangelizace.*

*Evangelizační úsilí patří mezi podstatné prvky naší činnosti. Každá naše činnost má systematicky rozvíjet tento rozměr. Jsme si vědomi toho, že evangelizace je široký a dlouhodobý proces s různými etapami a že je tak potřeba přizpůsobovat nabídku dle cílové skupiny.*<sup>158</sup>

<sup>157</sup> MĚSTSKÝ DŮM DĚTÍ A MLÁDEŽE TÝN NAD VLTAVOU *Školní vzdělávací program 2011-2016*, s. 2-3. [online].

<sup>158</sup> SALESIÁNSKÉ STŘEDISKO MLÁDEŽE – DŮM DĚTÍ A MLÁDEŽE ČESKÉ BUDĚJOVICE 2. *školní vzdělávací program SaSM – DDM ČB*, s. 4 nn. [online].

DDM odvozuje svoje cíle od cílů dle dona Boska. Naplnění cílů bylo nepřímo vyjádřeno jako rozbalování kompetencí, včetně vytváření pozitivních zájmů a nabídek volnočasových aktivit.

### **Základní škola a Mateřská škola Doudleby**

*Většinu mimoškolních akcí organizujeme společně s mateřskou školou a zveme na ně i občany zdejší obce. Děti z MŠ tak dobře znají prostředí školy, paní učitelku i kamarády, kteří tam na ně čekají, a jejich přechod do ZŠ není doprovázen strachem z neznámého prostředí. Náměty pro činnosti ve školní družině čerpala paní vychovatelka převážně z knihy N. Kalábové „Pohádkové vzdělávání.“ Prostřednictvím nabízených činností se žáci učili porozumět sobě i svým kamarádům, lépe komunikovat mezi sebou, citlivěji chápat a ovlivňovat mezilidské vztahy. Všechny žákům nabízené činnosti měly oddechový a rekreační charakter, při kterém se uplatňovaly vlastní zájmy žáků.<sup>159</sup>*

Cíle byly definovány jen ve výroční zprávě bez přesnějšího vyjádření. Nešlo tak usuzovat nic o reflektování kurikulární reformy, tím méně o přesnějších cílech zařízení. Z uvědomění si, že nabízené činnosti mají nabízet hlubší smysl vyjádřený jako „lépe komunikovat“ atd. by mohlo být odvozováno, že základní škola se snaží rozbalovat kompetence.

### **Základní škola a Mateřská škola Svatý Jan nad Malší**

Nepodařilo se najít žádné cíle, škola nemá webovou prezentaci

### **Základní škola a Mateřská škola Zahájí**

*ŠD se snaží prohlubovat a upevňovat spolupráci s rodiči a zlepšovat vztahy mezi školou a rodinou.*

- *Prožívat radostné chvíle, jistotu a bezpečí.*
- *Rozvíjet osobnost dítěte.*
- *Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a řešení problémů.*
- *Učit žáky osvojovat si základy slušného chování při stolování.*
- *Učit komunikovat, spolupracovat a respektovat se.*

---

<sup>159</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA DOUDLEBY *Výroční zpráva o činnosti školy*, s.5. [online].

- *Učit se předávat znalosti, zkušenosti a dovednosti v různých oblastech.*
- *Utvářet kladný vztah k přírodě a učit chránit svět kolem nás.*
- *Nabízet různorodé činnosti s individuálním přístupem k jednotlivým žákům.*
- *Vytvářet podmínky a prostor pro odpočinek a relaxaci.*
- *Rozvíjet všestrannou spolupráci s rodinami dětí.*

*V rámci pedagogického procesu ve ŠD se prioritně zaměřujeme na rozvoj následujících klíčových kompetencí:*

- *Kompetence k řešení problémů*
- *Kompetence komunikativní*
- *Kompetence sociální*
- *Kompetence občanská*
- *Kompetence pracovní<sup>160</sup>*

ŠD měla jasně definované cíle i vyjádřený přesah do oblastí kompetencí. Podmínky pro odpočinek a relaxaci šlo chápat jako zmínění funkce volného času. Dalo se tedy usuzovat, že ŠVP reflektuje změnu cílů kurikulární reformy.

### **Základní škola waldorfská a mateřská škola České Budějovice o.p.s.**

*Našim žákům nabízíme volnočasové aktivity v podobě zájmové činnosti, programy a projekty, kterých se zúčastňují žáci společně se svou rodinou. Důraz klademe na informovanost žáků ve vyučování a za nezbytné považujeme prohlubovat v žácích schopnost odmítat nevhodné způsoby chování a vést je k účelnému trávení volného času – učení, sport, kultura, zájmová činnost, pomoc rodičům, četba atd. Škola má vypracovanou preventivní strategii, na které se podílí metodik prevence ve spolupráci se všemi pedagogickými pracovníky. Plnit základní cíle našeho programu prevence se nám daří díky velmi dobré spolupráci s rodiči. Pro žáky naší školy vybíráme a zvažujeme různé nabídky multikulturních a preventivních programů (např. pokračující spolupráce s preventistou Martinem Procházkou, psycholožkou Anežkou Janátovou, programy o. s. Do světa). V rámci podpory multikulturních vazeb se naše škola již podruhé aktivně zapojila do mezinárodního charitativního projektu WOW-Day. Ve škole pokračovala spolupráce mezi třídami 1. a 2. stupně. V rámci výuky vedou učitelé se žáky pravidelně besedy o negativních sociálně patologických jevech*

---

<sup>160</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA ZAHÁJÍ *Vnitřní řád školní družiny*. [online].

a jejich prevenci; pro žáky 2. stupně byly uspořádány i besedy na témata z oblasti sexuální výchovy.<sup>161</sup>

Cíle byly definovány ve smyslu waldorfské pedagogiky, i když nebyly vyjádřeny přímo jako kompetence, které by vedly k jejich naplnění. Z textu se zdálo, že jediným přímo zmíněným cílem bylo vytvoření /prohloubení schopnosti odmítnout nevhodné způsoby chování, což nešlo pojmout jako rozbalování kompetencí nebo reflektování reformy. Na druhou stranu se v dokumentu se mluvilo o účelném trávení volného času, což šlo chápat jako jednu z forem volnočasové kompetence.

### **Pionýr, z.s. – Jihočeská krajská organizace Pionýra**

*Pionýr své hodnoty formuluje vstřícně, kladně a pojmenovává je Ideály. Členové se snaží k nim co nejvíce přiblížit.*

- *Pravda – „Pionýr chrání pravdu a plní dané slovo.“*
- *Poznání – „Pionýr je pracovitý, učí se.“*
- *Přátelství – „Pionýr je přítelem všech dětí.“*
- *Pomoc – „Pionýr je statečný a kamarádský, pomáhá ostatním.“*
- *Překonání – „Pionýr je čestný a spravedlivý.“*
- *Příroda – „Pionýr chrání přírodu a život na Zemi.“*
- *Paměť – „Pionýr má rád svou zem.“<sup>162</sup>*

Organizace neměla přímo rozpracované žádné cíle, ty však byly definovány na republikové úrovni jako Ideály. Ideály měly normativní charakter a nevedly by k rozbalování kompetencí.

### **Junák – svaz skautů a skautek ČR**

*Skauti a skautky se snaží tvořit lepší svět tím, že berou vlastní život do svých rukou. Skautská výchova ctí především tyto hodnoty:*

- *hrát fér*
- *spolupracovat s ostatními*

---

<sup>161</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA WALDORFSKÁ A MATERŠKÁ ŠKOLA ČESKÉ BUDĚJOVICE O.P.S. *Výroční zpráva*, s. 11. [online].

<sup>162</sup> PIONÝR *Ideals*. [online].

- *být ohleduplný k okolnímu prostředí*
- *mít vztah k přírodě*

*Skauting všestranně působí na rozvoj osobnosti dětí a mladých lidí – prostřednictvím her, zážitků, aktivit a dalších činností. Posláním Junáka je podporovat rozvoj osobnosti mladých lidí, jejich duchovních, mravních, intelektuálních, sociálních a tělesných schopností tak, aby byli po celý život připraveni plnit povinnosti k sobě samým, bližním, vlasti, přírodě a celému lidskému společenství v souladu s principy a metodami stanovenými zakladatelem skautského hnutí lordem R. Baden-Powellem a zakladatelem českého skautingu, prof. A. B. Svojsíkem. Skautské hnutí je založeno na třech základních principech:*

- *povinnost k Bohu, chápána jako povinnost hledat v životě vyšší hodnoty než materiální;*
- *povinnost vůči ostatním, chápána jako věrnost své vlasti, která je v souladu s úsilím o mír, o vzájemné pochopení a spolupráci mezi lidmi, národy a různými sociálními skupinami; je pojata jako závazek účastnit se na rozvoji společnosti, jako úcta a láska prokazovaná bližním a přírodě;*
- *povinnost vůči sobě, chápána jako odpovědnost za rozvoj sebe sama.<sup>163</sup>*

Organizace neměla přímo rozpracované žádné cíle, ze stránek Junáku však šlo zjistit cíle definované jako hodnoty, kterými se má Junák řídit. Samotný skauting zde byl popsán jako rozvoj schopností, což šlo nepřímou chápáním jako kompetence. Můžeme tedy zmíněný text interpretovat jako zapracování kurikulární reformy.

### **Základní umělecká škola Piaristické nám. 1**

- *Absolvent školy – nositel kulturních hodnot*
- *Přiměřeně sebevědomé vystupování*
- *Odpovědnost za svou práci*
- *Rozvoj estetického cítění*
- *Učíme žáky v individuálním i skupinovém vyučování kritickému myšlení, dovednosti samostatně se vyjadřovat a hodnotit.*

---

<sup>163</sup> JUNÁK – SVAZ SKAUTŮ A SKAUTEK ČR *O skautingu*. [online].



- *Pedagog jde žákovi příkladem svým zájmem o daný obor, systémem práce, svým chováním, vhodným oblékáním pro danou akci a celou svou osobností obecně. Vedeme žáky k dokončování započaté práce a pravidelné práci.*<sup>164</sup>

Cíle ZUŠ byly definovány jako cíle zařízení. Zmínka o kritickém myšlení, dovednosti samostatně se vyjadřovat a hodnotit by šla hodnotit jako snahu o rozbalování kompetencí. Z toho se dá usuzovat, že zařízení reflektuje nepřímo změny, které přináší kurikulární reforma.

### **Základní umělecká škola B. Jeremiáše**

*Medializace školy – její zviditelňování jako důležitého kulturního střediska města s hodnotnou nabídkou a vysoce kvalitním odborně – pedagogickým zázemím.*

- *Výchova žáků k celoživotnímu aktivnímu zájmu o umění, učení se novým věcem a k estetickému citění.*
- *Otevírání se moderním trendům ve výuce a podpora dalšího vzdělávání pedagogů.*<sup>165</sup>

Jako v předchozím případě se jednalo o cíle zařízení. Zmínit můžeme snahu učit se novým věcem. Přesto v tomto podání není zřejmé, zda je plánováno dojít k cílům rozbalování kompetencí nebo zda je zapracována změna cílů v kurikulární reformě.

### **Druhá soukromá základní umělecká škola, s.r.o., České Budějovice**

*Naše škola se zaměřuje na:*

- *kultivaci žáku pomocí hudby*
- *podchycení a rozvoj talentu*
- *uplatnění získaných dovedností v komorní, souborové, orchestrální hře, komorním a sborovém zpěvu*
- *trvalé vzdělávání pedagogického sboru*
- *práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami*<sup>166</sup>

<sup>164</sup> ZÁKLADNÍ UMĚLECKÁ ŠKOLA PIARISTICKÉ NÁMĚSTÍ 1 *Školní vzdělávací program*, s. 5. [online].

<sup>165</sup> ZÁKLADNÍ UMĚLECKÁ ŠKOLA B. JEREMIÁŠE *Školní vzdělávací program 2014*, s. 7. [online].

<sup>166</sup> DRUHÁ SOUKROMÁ ZÁKLADNÍ UMĚLECKÁ ŠKOLA, S.R.O., ČESKÉ BUDĚJOVICE. *Školní vzdělávací program*. [online].

I zde se jednalo o cíle zařízení. Vzdělávání pedagogického sboru, kultivace žáků hudbou, ani ostatní zmíněné oblasti, na které se škola zaměřovala, nešlo interpretovat jako cíle, v kterých by se odrážela změna cílů kurikulární reformy.

### **1. Centrum zdravotně postižených jižních Čech, o. s.**

*Základním posláním 1. CZP JČ, o.s. je poskytnout osobám se zdravotním postižením možnost kulturního, společenského a zejména sportovního vyžití. A to bez ohledu na věk a druh postižení. Posláním je také poskytování služeb v souladu se zákonem o sociálních službách. Při svých činnostech bude 1. CZP JČ, o.s. využívat všech možností pro integraci handicapovaných občanů do společnosti.<sup>167</sup>*

Cílem zařízení bylo vyžití lidí se zdravotním postižením, sociální práce. Nešlo nalézt zmínky o kompetencích nebo přímém rozvoji klientů. Z daného popisu nebylo zřejmé, zda došlo k zapracování změny cílů prostřednictvím kurikulární reformy.

### **TUDY, o.s.**

*Jsmo nezisková organizace, která navazuje na činnosti YMCA CB. Pořádáme malé i větší akce pro děti i mládež, ale zajímavé programy u nás najdou i dospělí. Chceme zužitkovat dobré nápady svých členů a zároveň nabídnout něco zajímavého, smysluplného nebo zábavného i druhým.<sup>168</sup>*

Poslání YMCA je vyjádřeno v tzv. Pařížské bázi z roku 1855: „*Posláním křesťanských sdružení mladých mužů je sdružovat mladé muže, kteří považují Ježíše Krista podle Písma svatého za svého Boha a Spasitele, touží být vírou a životem jeho učedníky a usilují o rozšíření jeho království mezi mladými muži*“<sup>169</sup>

Na stránkách organizace nešlo dohledat žádné informace o cíli zařízení, mimo zužitkování dobrých nápadů svých členů. Na stránkách YMCA se dalo dohledat, že cíle zařízení navazují na manifest z roku 1855 - a tak neobsahují žádné konkrétní cíle ani kompetence. Hlavní cíl byl viděn v evangelizaci. I když se zde hovoří o mladých mužích, v současnosti je zařízení otevřeno pro obě pohlaví. Změna cílů podle kurikulární reformy zde nebyla nalezena.

---

<sup>167</sup> 1. CENTRUM ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÝCH JIŽNÍCH ČECH, O.S. *O nás – Historie*. [online].

<sup>168</sup> TUDY, O.S. *Úvod*. [online].

<sup>169</sup> YMCA *Pařížská báze*. [online].

## **CEGV Cassiopeia**

*Hlavní cílovou skupinou našich aktivit jsou děti mateřských škol, žáci základních a středních škol. Hlavní formy spolupráce se školními kolektivy představují projekty (dlouhodobá spolupráce) a výukové programy (krátkodobá, případně častěji opakovaná spolupráce). Kromě samostatných výukových programů nabízíme cykly, sestavené z několika tematicky příbuzných programů. Výukový program je uspořádaný soubor aktivit kurcitému tématu, naplňující konkrétní výchovně-vzdělávací cíle. Během výukového programu zpravidla spolupracuje lektor s jednou školní třídou. K naplňování cílů programu používá rozmanitých metod, především metod aktivního učení. Výukový program trvá jednu až několik vyučovacích hodin nebo několik dnů (pobytový program). Probíhá v našich učebnách, ve školní třídě nebo v přírodě. Nabídky výukových programů rozesíláme do všech škol v Jihočeském kraji v tištěné podobě, kromě toho jsou k dispozici na našich webových stránkách. Nabídky obsahují anotace programů a praktické informace o věkové skupině, délce trvání, prostředí aj. Pracoviště České Budějovice nabízelo v roce 2011 více než 70 tematických programů pro různé věkové skupiny žáků, z toho asi tři čtvrtiny tvořily programy environmentální výchovy. Zbytek připadal na programy multikulturní a osobnostní a sociální výchovy. Tyto programy jsou zaměřeny na zlepšování vztahů ve školních kolektivech, prevenci rasismu a xenofobie. Pracoviště Strakonice nabízelo 33 programů environmentální výchovy pro základní školy.<sup>170</sup>*

Cílem zařízení byla spolupráce se školami a realizace cyklů s převážně environmentální tematikou. Ty byly provázány formou aktivního učení, z čehož se nedalo usuzovat na reflektování změny cílů kurikulární reformy. Popisoval se zde pouze způsob, jakým se k zvoleným cílům docházelo. Žádné hlubší cíle ani kompetence nebyly vyjádřeny, i když výsledkem oněch cyklů by mohlo být posílení občanských kompetencí.

---

<sup>170</sup> CEGV CASSIOPEIA Výroční zpráva, s. 4 nn. [online].

## 4.7 Zobecnění závěrů výzkumu

Zkoumané objekty můžeme rozčlenit např. podle kritéria, jak formulují cílové kategorie zařízení.

1. Cíle zařízení nebyly popsány jako naplňování cílů u dětí a mládeže.

Mezi tato zařízení jsme mohli zařadit Dům dětí a mládeže České Budějovice, Základní školu Máj I, Základní a Mateřskou školu, Kubatova 1, Městský dům dětí a mládeže Týn nad Vltavou, Základní školu a Mateřskou školu Doudleby, Druhou soukromou základní uměleckou školu, s.r.o., České Budějovice, 1. Centrum, zdravotně postižených jižních Čech, o.s., Tudy, o.s., CEGV Cassiopei.

2. Cíle zařízení (naplňované u dětí a mládeže) byly popsány nepřímou, daly se odvodit z textu, i když v něm nebyly vysloveně zmíněny.

Tato kategorie se nechala ještě vnitřně členit a to na zařízení, u kterých nešlo dohledat, zda ve svých dokumentech promítla změny cílů kurikulární reformy, nebo zda je změna cílů s kurikulární reformou související pochopitelná z kontextu. (Za tuto změnu v tomto kontextu chápeme naplnění cílů rozbalováním kompetencí.)

Mezi tato zařízení jsme mohli zařadit Mateřskou školu, Základní školu, České Budějovice, Oskara Nedbala 30, Pionýr, z.s., Základní uměleckou školu B. Jeremiáše.

Mezi zařízení, u kterých jsme mohli nepřímou pochopit snahu o rozvoj kompetencí jako metodu změny cílů vzdělávání bychom mohli zařadit Mateřskou školu, Základní školu a Praktickou školu, Trhové Sviny, Základní školu Trhové Sviny, Základní školu Borovany, Základní školu Týn nad Vltavou, Malá Strana, Salesiánské středisko mládeže – dům dětí a mládeže České Budějovice, Základní školu waldorfskou a mateřskou školu české Budějovice o.p.s., Junák – svaz skautů a skautek, ČR, Základní uměleckou školu Piaristické nám. 1.

3. Zařízení, která doslova pracovala s pojmem kompetence. Protože tento výraz chápeme jako úzce svázaný se změnou cílů reprezentovanou kurikulární reformou, tato zařízení chápeme jako taková, která se prokazatelně snažila promítnout do svých dokumentů změnu cílů vzdělávání. I když jsme si vědomi toho, že rozdělení na zařízení, která nepoužívala termín kompetence a přesto se

o rozbalování kompetencí snažila a na zařízení, která termín používala je v praxi spíše kosmetické, rádi bychom oddělili zařízení, která se snažila zpracovávat programy a strategie, v kterých se s termínem pracuje.

Mezi taková zařízení jsme zařadili Mateřskou školu, Základní školu a Praktickou školu při centru ARPIDA, Základní školu a Mateřskou školu Kamenný Újezd, Základní školu, základní uměleckou školu a mateřskou školu Ledenice, Základní školu a Mateřskou školu Zahájí.

#### 4. Zařízení, u kterých nešlo zkoumat příslušné dokumenty

Mezi taková zařízení patřila Základní škola a Mateřská škola Svatý Jan nad Malší z důvodu neexistence webové prezentace a Biskupské gymnázium J. N. Neumanna a Církevní základní škola. Toto zařízení má na webové prezentaci vyvěšenu pouze zprávu školní inspekce.

Sledování četností sice nebylo součástí výzkumných otázek, ale již letným pohledem je zřejmé, že zařízení, která se pokouší zpracovat změnu cílů do svých programů, zařízení která mají na svých webových prezentacích vyvěšené materiály svědčící o této snaze, tvoří velkou většinu analyzovaných organizací. I z tohoto faktu můžeme konstatovat, že v organizacích sloužících k výchově ve volném času je zřetelný trend změny cílů vzdělávání a že často je tento trend reprezentovaný snahou o rozbalování kompetencí u dětí a mládeže tato zařízení navštěvujících.

## Závěr

Práce se zabírala dopady kurikulární reformy na oblast výchovy ve volném čase.

Se změnami společnosti, které bychom mohli označit jako přechod na společnost vědění, se ukázalo jako nutné revidovat mimo jiné i cíle vzdělávání.

Pokud bylo typické pro antické společnosti vzdělávání fundamentální, který kladl důraz na vzdělávání svobodných občanů, od osvícenství je pro vzdělání typický model kolektivní. V tom se vzdělává celé obyvatelstvo. Toto vzdělání bylo encyklopedické a snažilo se předat co největší sumu znalostí. Pro globální společnost je typický model společností, kdy pouhé předávání encyklopedického vědění již nestačí. Společnostní model je charakteristický vytvářením počítačových sítí, informačních technologií, přesunem lidí z oblasti výroby do oblasti služeb. Jako příklad služeb jsme zmiňovali lékařské služby.

U těchto povolání je zřejmé, že s vědomostmi, kterých jsme nabyli během studií, nemůžeme vystačit po celý život. Bude nutné je neustále doplňovat, být aktivním, vnímat odpovědnost za svoje vzdělávání a účastnit se celoživotního vzdělávání.

Se změnami v modelu vzdělávání samozřejmě vyvstaly otázky, co by měla tato nová suma vědomostí, které budeme předávat, obsahovat. Teorie se dají podle toho, co pokládají za významné, rozdělit do několika skupin. Pro členění jsme použili *Soudobé teorie vzdělávání* od Bertranda, který dělí teorie vzdělání na spiritualistické, personální, psychokognitivní, technologické, sociokognitivní, sociální a akademické. Výčtem teorií jsme se snažili upozornit, že každá teorie je zároveň odvislá od subjektů, které jí prosazují do praxe – proto se mohou jednotlivé podoby „nového vědění“ značně lišit.

V České republice se pro reformu vzdělávání vžil termín kurikulární reforma. I když u nás prožíváme reformu naplno teprve s přechodem od socialistického zřízení k demokratickému, ve světě se tento termín a substantivum kurikulum používá už dlouhá desetiletí. Bohužel, do dnešních dní se nepodařilo ve světě ani u nás sjednotit význam, který tomuto slovu odpovídá. Přístupů existuje celá řada; od učebních osnov, přes učebnice, po očekávané vzdělávací výsledky. Po rozboru jednotlivých přístupů

ke kurikulu jsme se nakonec rozhodli, že budeme kurikulum chápat jako nadřazené termínům učivo, učební plán a že po vzoru Maňáka použijeme definici, že kurikulum budeme chápat spíše jako rovinu zakotvující se ve společenských hodnotách a naznačující též cílové perspektivy, v jejichž intencích by se měl jedinec rozvíjet.

Po vyjasnění terminologické otázky jsme se mohli zaměřit na dějiny kurikulární reformy, která nám pomohla zdůraznit, jak se ona reforma formovala a že ani doposud se nejedná o ukončený proces. V současné době je kladen důraz na změnu cílů vzdělávání. Dlouhodobé strategie Evropy i České republiky počítají s udržitelným rozvojem jako nástrojem konkurenčního růstu. Degradují sice člověka na výrobní prostředek, ale tento trend ekonomického pohledu na „kapitál“ je v současné době pro zúžení pohledu na celou reformu typický.

Proměnu cílů vzdělávání od oněch akademických k novému pojetí jsme dokumentovali rozbořem strategií. Ze všech rozborů vznikl na území našeho státu Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha. Ten se měl stát nástrojem přenosu změn na poli vzdělávání. Nositelem těchto změn měli být sami učitelé a proměněné prostředí školy. Vlády, které však často neměly dostatečně silný mandát, aby mohli prosadit kontroverzní změny, však s prosazováním váhaly a tak se během rychlého střídání na postu ministra školství vystřídal několik koncepcí, kterými se měla kurikulární reforma naplnit. Dokumentovali jsme kritiku, která se na MŠMT snaší ohledně některých chyb, které se podle odborné veřejnosti během kurikulární reformy dějí. Tyto výtky se týkají i jednotlivých rámcových vzdělávacích programů, které Národní program rozvoje vzdělávání předpokládá. I na tyto programy jsme se zaměřili. Rozebírali jsme i kroky, kterými na kritiku ministerstvo reaguje.

Analýzou jednotlivých RVP jsme došli k přesvědčení, že hlavním nástrojem, který pomůže naplnit nové cíle vzdělávání, má být rozbalování patřičných klíčových kompetencí. Podrobili jsme tedy rozboru i pojem kompetence, abychom následně zjistili, že i zde existují terminologické problémy a ani v dokumentech státní správy, kde by mělo být používání termínu jednoznačné, tomu tak není. Chápání a vývoj termínu klíčové kompetence se napříč jednotlivými rámcovými programy liší; někde je používán jako cíl vzdělávání, někde jako cesta k tomuto cíli, atd. Jako inspiraci ze zahraniční praxe s kompetencemi jsme použili práci Kocourkové a výzkumnou zprávu Euridice; obě nám poskytly vzory, které byly použity v zahraničí a v českém prostředí se nám jeví jako užitečné.

Protože zadáním naší práce byly dopady reformy na oblast výchovy ve volném čase, zaměřili jsme se na tuto oblast v třetí kapitole. Po rozboru samotného pojmu *volný čas* jsme byli nuceni zúžit oblast našeho zájmu na neformální vzdělávání. Informální vzdělání chápeme v tomto kontextu jako pedagogicky nepodchytitelné a příliš individuální, aby na něj šla kurikulární reforma aplikovat. Při neexistenci RVP pro neformální vzdělávání jsme pro patřičné kompetence studovali publikaci *Kompetence v neformálním vzdělávání* projektu Klíče pro život. Ukázalo se, že jsou velmi podobné těm používaným ve formálním vzdělávání. Tím se nám otevřela cesta k zacílení výzkumu.

V praktické části práce jsme provedli výzkum formou kvalitativního výzkumu, přesněji obsahovou analýzou dokumentů zařízení sloužících k výchově ve volném čase působících v okrese České Budějovice. Aby nedošlo k deformaci výzkumného vzorku případným odmítnutím poskytnutí údajů, použili jsme dokumenty pouze dostupné na internetu. Výzkumné otázky měly odpovědět na otázku, zda je v dokumentech těchto zařízení (nejčastěji ŠVP, pokud se podařilo dané dokumenty dohledat) patrná kurikulární reforma a to právě změnou cílů vzdělávání. Kde se podařilo dohledat cíle vzdělávání odpovídající novému přístupu, ptali jsme se následně, zda je tato změna cílů vyjádřena přímo, nebo nepřímo jako použití klíčových kompetencí. Ty by měly dovést jedince k rozvoji kompetencí volnočasových.

Během výzkumu se podařilo tento předpoklad potvrdit. Většina zkoumaných objektů reflektuje změnu cílů, které v oblasti výchovy ve volném čase znamenají např. přechod k smysluplnému využití volného času, schopnost čelit komerčnímu tlaku, kompenzovat pracovní nasazení, atd.



# Přílohy

1. Pro sběr dat byly použity následující subjekty:

#	Název organizace	IČO	Druh zařízení	www
1	Biskupské gymnázium J. N. Neumanna a Církevní základní škola	00666122	ŠK, ŠD	<a href="http://www.bigy-cb.cz/">www.bigy-cb.cz/</a>
2	Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola, Trhové Sviny	60076518	ŠK, ŠD	<a href="http://www.zspssviny.cz/">www.zspssviny.cz/</a>
3	Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola při centru ARPIDA, o.p.s.	25167201	SZČ, ŠD	<a href="http://www.arpida.cz/">www.arpida.cz/</a>
4	Dům dětí a mládeže, České Budějovice	60077638	DDM	<a href="http://www.ddmcb.cz/">www.ddmcb.cz/</a>
5	Základní škola Máj I, M. Chlajna 21	00581585	ŠD	<a href="http://www.zsmaj.cz/">www.zsmaj.cz/</a>
6	Základní škola Trhové Sviny	00581658	ŠK, ŠD	<a href="http://skoly.tsviny.cz/zsts">skoly.tsviny.cz/zsts</a>
7	Základní škola Borovany	62537342	ŠK, ŠD	<a href="http://www.zsborovany.cz">www.zsborovany.cz</a>
8	Základní škola a Mateřská škola Kamenný Újezd	62537521	ŠD	<a href="http://www.zsku.cz/">www.zsku.cz/</a>
9	Základní škola, základní umělecká škola a mateřská škola Ledenice	62537547	ŠD	<a href="http://www.skolaledenice.cz/">www.skolaledenice.cz/</a>
10	Základní škola a Mateřská škola, Kubatova 1,	00581577	ŠD	<a href="http://www.zskucb.cz/">www.zskucb.cz/</a>
11	Základní škola Týn nad Vltavou, Malá Strana	60076909	ŠD	<a href="http://www.zstynms.cz/">www.zstynms.cz/</a>
12	Základní škola, České Budějovice, Oskara Nedbala 30	60077093	ŠD	<a href="http://www.zsonedbala.cz/">www.zsonedbala.cz/</a>
13	Městský dům dětí a mládeže Týn nad Vltavou	70946388	DDM	<a href="http://www.ddmtyn.cz/">www.ddmtyn.cz/</a>
14	Salesiánské středisko mládeže - dům dětí a mládeže České Budějovice	62537601	DDM	<a href="http://www.sasmcb.cz/">www.sasmcb.cz/</a>
15	Základní škola a Mateřská škola Doudleby	75000849	ŠD	<a href="http://www.doudleby.com/skola/">www.doudleby.com/skola/</a>
16	Základní škola a Mateřská škola Svätý Jan nad Malší	75001357	ŠD	nezveřejněno
17	Základní škola a Mateřská škola Zahájí	70991189	ŠD	<a href="http://www.zsamszahaji.esfranky.cz/">www.zsamszahaji.esfranky.cz/</a>
18	Základní škola waldorfská a mateřská škola České Budějovice	28068769	ŠD	<a href="http://www.waldorfcz.cz">www.waldorfcz.cz</a>

	o.p.s.			
19	Pionýr, z.s. – Jihočeská krajská organizace Pionýra	70520046	DDM, SZČ	www.jihocesky-pionyr.cz
20	Junák - svaz skautů a skautek ČR	62538268	DDM, SZČ	www.skaut.cz
21	Základní umělecká škola Piaristické nám. 1	00581569	ZUŠ	www.zuspiaristicke.cz/
22	Základní umělecká škola B. Jeremiáše	60076551	ZUŠ	www.zusbjcb.cz/
23	Druhá soukromá základní umělecká škola, s.r.o., České Budějovice	25161008	ZUŠ	www.2szuscb.cz/
24	1. Centrum zdravotně postižených, jižních Čech, o. s.	60072385	SZČ	www.1czpjc.cz/
25	Tudy, o.s.	nezveřejněno	SZČ	www.tudyos.estranky.cz/
26	CEGV Cassiopeia	62536991	SZČ	www.cegv-cassiopeia.cz/

# Literatura

- 1) BAUMAN, P. *Ideová dimenze kurikula základní školy*. Brno, 2011. Disertační práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogiky. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Maňák.
- 2) BAUMAN, P. *Kurikulum – nástin struktury a vymezení souvisejících pojmů*. České Budějovice, 2009. Nepublikovaný text v rámci výuky Základů pedagogiky na TF JU.
- 3) BAUMAN, P. Současné podoby pedagogiky volného času. In *Pedagogika*. 2012, č. 4, s. 404-425.
- 4) BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- 5) BROŽ, R. Národní program vzdělávání, aneb školský Yeti. [online]. Praha: Albatros Media a.s., 2012-10-1. [cit. 2014-02-14]. Dostupné na WWW: <<http://www.ceskaskola.cz/2012/10/rene-broz-narodni-program-vzdelavani.html>>.
- 6) EURIDICE *Evropský pedagogický tezaurus*. Praha: PSP, 2012. ISSN: 1830-6500.
- 7) EURIDICE *Klíčové kompetence Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. Brussels: Euridice, 2003. ISBN Neuvedeno.
- 8) FEŘTEK, T. *Pan ministr Dobeš*. [online]. Praha: EDUin, o.p.s., 2010-06-30. [cit. 2014-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.eduin.cz/clanky/pan-ministr-dobes/>>.
- 9) GUTHRIE, E. J. *Encyclopedia of Education*. New York: McMillan Reference Library, 2002. ISBN 002865594X.
- 10) HÁJEK, B. et. Al. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.
- 11) ILLICH, I. *Odškolnění společnosti*. Praha: Slon, 2001. ISBN 80-85850-96-6.
- 12) JANÍK, T. *(Ne)produktivní kultura vyučování a učení jako výsledek (ne)reformy?* Liberec, 2013. Přednáška na konferenci České pedagogické společnosti Koncepce vzdělávání v současné kurikulární diskusi.

- 13) KAPLÁNEK, M. et al. *Čas volnosti, čas výchovy*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0450-3.
- 14) KOCOURKOVÁ, Š. et al. *Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí*. Praha: VÚP Praha, 2011. ISBN 978-80-87000-71-7
- 15) KOHNOVÁ, J. *Novela zákona o pedagogických pracovnících a podpora kvality vzdělávání*. Liberec, 2013. Přednáška na konferenci České pedagogické společnosti Koncepce vzdělávání v současné kurikulární diskusi.
- 16) KOTÁSEK, J. *Bílá kniha po pěti letech*. [online].[cit. 2014-03-11]. Dostupné na WWW: < <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jiri-kotasek-bila-kniha-po-peti-letech.html>>.
- 17) LAWTON D.; GORDON P. *Dictionary of Education*. London: Hodder & Stoughton Educational, 1996. ISBN 9780340648155.
- 18) MAŇÁK, J.; JANÍK, T. Model tvorby kurikula všeobecného vzdělávání. In *Orbis scholae*, 2006, č. 1, s. 98-110.
- 19) MAŇÁK, J. Problém – kurikulum. In *Pedagogická orientace*, 2003, č. 3, s. 62–69.
- 20) MAŇÁK, J., JANÍK, T. et. al. Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. In *Orbis scholae*, 2010, č. 3, s. 9-35.
- 21) MAREŠ, J., RYBÁŘOVÁ, M. Skryté kurikulum – málo známý parametr klimatu vysoké školy. In JEŽEK, S. *Psychosociální klima školy*. Brno: MSD, 2003. s. 99-122.
- 22) MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- 23) MIŠOVIČ, J. *Sociologie*. České Budějovice, 2009. Nepublikovaný text v rámci výuky Sociologie I. na TF JU.
- 24) MOKRES, F. *Tereziánská reforma v českém školství*. [online]. Praha: NÚV, 2006. [cit. 2014-03-21]. Dostupné na WWW:< <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/PO/827/TEREZIANSKA-REFORMA-V-CESKEM-SKOLSTVI.html>>.
- 25) MŠMT *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2009. [cit. 2014-06-10]. Dostupné na WWW:<

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>>.

- 26) MŠMT *Informační materiál k přípravě Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 2014-4-21]. Dostupné na WWW:<  
[http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/podkladovy\\_dokument\\_kulaty\\_stul.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/podkladovy_dokument_kulaty_stul.pdf)>.
- 27) MŠMT *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: MŠMT, 2007. ISBN neuvedeno.
- 28) MŠMT *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže*. Praha: MŠMT, 2007. ISBN neuvedeno.
- 29) MŠMT *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- 30) MŠMT *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: MŠMT, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2.
- 31) MŠMT *Strategie celoživotního učení ČR*. [online]. Praha: MŠMT, 2009. [cit. 2014-02-15]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>> .
- 32) MŠMT *Strategie vzdělávání 2020*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 2014-02-15]. Dostupné na WWW: <<http://www.vzdelavani2020.cz>> .
- 33) MŠMT *Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky*. Praha: MŠMT, 2007. ISBN Neuvedeno.
- 34) NIETZSCHE, F. *Tak pravil Zarathustra*. Praha: Mánes, 1914. ISBN neuvedeno.
- 35) NÚOV *K vývoji konceptu klíčových kompetencí*. [online]. [cit. 2014-06-16]. Dostupné na WWW:< <http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>>.
- 36) NÚOV *RVP pro obor vzdělání*. Praha: Tiskárna neuvedena, rok neuveden. ISBN Neuvedeno.
- 37) NVF *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*. Praha: NVF, 2003. ISBN Neuvedeno.
- 38) OECD *The Definition and Selection of Key Competencies Executive Summary*. [online]. [cit. 2014-02-12]. Dostupné na WWW: <<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>>.

- 39) PALÁN, Z. *Andragogický slovník*. [online].[cit. 2014-06-10]. Dostupné na WWW: < <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/vseobecne-vzdelani>>.
- 40) PORTÁL *Schvalujeme klíčové kompetence?* [online].[cit.2014-06-16]. Dostupné na WWW:< <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=21725> >.
- 41) PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- 42) PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- 43) PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.
- 44) PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0191-5.
- 45) ROTH, L. *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis – Studienausgabe*. München: Ehrenwirth, 1994. ISBN 9783431033212.
- 46) SLEJŠKA, Z. *Snaha opravit rámcové programy je chvályhodná, MŠMT volí ovšem velmi nešťastný způsob*. [online].[cit. 2014-04-26]. Dostupné na WWW:< <http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/snaha-opravit-ramcove-programy-je-chvalyhodna-msmt-voli-ovsem-velmi-nestastny-zpusob/>>.
- 47) SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- 48) SOMR, Z. et al. *Strategie Celoživotního učení v ČR*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2006. ISBN Neuvedeno.
- 49) ŠÍP, R. *Selhání systému: Kompetence a kurikulární reforma*. Liberec, 2013. Přednáška na konferenci České pedagogické společnosti Koncepce vzdělávání v současné kurikulární diskusi.
- 50) ŠTĚCH, S. *Koncepce vzdělávání v současné kurikulární reformě*. Liberec, 2013. Přednáška na konferenci České pedagogické společnosti Koncepce vzdělávání v současné kurikulární diskusi.
- 51) SUCHÁČEK, P. *Víceletá gymnázia v českém vzdělávacím systému: funkce a dopady*. Brno, 2013. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Filosofická fakulta. Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce R. Švaříček.
- 52) ŠVAŘÍČEK, R. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

- 53) UNESCO *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO. 2005. ISBN neuvedeno.
- 54) VALLANCE, E. Hidden Curriculum. In LEWI, A. *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press, 1991. ISBN: 978-0080413792
- 55) VÚP Praha *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Plzeň: Bílý slon, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- 56) VÚP Praha *Kurikulární reforma na gymnáziích, případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP Praha, 2011. ISBN 978-80-87000-81-6.
- 57) VÚP Praha *RVP pro gymnázia*. Plzeň: Bílý slon, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.
- 58) VÚP Praha *RVP pro obor vzdělání základní škola speciální*. Praha: Tauris, 2008. ISBN 978-80-87000-25-0.
- 59) VÚP Praha *RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Tauris, 2006. ISBN 80-87000-00-5.
- 60) VÚP Praha *RVP pro základní umělecké vzdělávání*. Olomouc: Trinity, 2010. ISBN ISBN 978-80-87000-37-3.
- 61) VÚP Praha *RVP pro základní vzdělávání*. Praha: Tauris, 2007. ISBN Neuvedeno.
- 62) WALTEROVÁ, E. *Kurikulum; proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: CDVU, 1994. ISBN 80-210-0846-6.
- 63) WALTEROVÁ, E. Problém kurikula základní školy. In *Proměny paradigmatu kurikulárního diskurzu*. Brno: PdF MU, 2006. s. 11–22.
- 64) WALTEROVÁ, E., ČERNÝ, K. Vzdělávací potřeby pro 21. Století. In *Orbis scholae*, 2006, č. 1, s. 60-76.
- 65) WESTERA, W. Competences in education: a confusion of tongues. In *Journal of Curriculum Studies*. London: Taylor & Francis Group, 2001. ISBN Neuvedeno.
- 66) YOUNG, M.F.D. *The Curriculum of the Future: From the „New Sociology of Education“ to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press, 1998. ISBN 0-7507-0789-5.
- 67) Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v aktuálním znění.

## Literatura použitá k výzkumu

- 1) 1. CENTRUM ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÝCH JIŽNÍCH ČECH, O.S. *O nás – Historie*. [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.1czpjc.cz/o-nas/historie>>.
- 2) ARPIDA ŠVP ŠD *Arpida* [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW: <[http://www.arpida.cz/index.php/dokumenty/doc\\_download/75-svp-sd-arpida](http://www.arpida.cz/index.php/dokumenty/doc_download/75-svp-sd-arpida)>.
- 3) CEGV CASSIOPEIA *Výroční zpráva*. [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW: <[http://www.cegv-cassiopeia.cz/userfiles/ZCHB\\_FOREST\\_VZ-2012.pdf](http://www.cegv-cassiopeia.cz/userfiles/ZCHB_FOREST_VZ-2012.pdf)>.
- 4) ČŠI *Inspekční zpráva*. [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW: <<http://zpravy.csicr.cz/upload/2010001888.pdf>>.
- 5) DDM ČB *O nás*. [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.ddmcb.cz/index.php/o-nas>>.
- 6) DRUHÁ SOUKROMÁ ZÁKLADNÍ UMĚLECKÁ ŠKOLA, S.R.O., ČESKÉ BUDĚJOVICE. *Školní vzdělávací program*. [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW: <[http://www.2szuscb.cz/data/plan/40\\_strategie\\_skoly.pdf](http://www.2szuscb.cz/data/plan/40_strategie_skoly.pdf)>.
- 7) JIHOČESKÝ KRAJ *Zřizovací listina*. [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zspssviny.cz/doc/zrizovaci%20listina.pdf>>.
- 8) JUNÁK – SVAZ SKAUTŮ A SKAUTEK ČR *O skautingu*. [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.skaut.cz/skauting/o-skautingu>>.
- 9) MĚSTSKÝ DŮM DĚTÍ A MLÁDEŽE TÝN NAD VLTAVOU *Školní vzdělávací program 2011-2016*. [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.ddmtyn.cz/UserFiles/file/2011%2012/pracovni%20plan%202011%202012/Skoln%C3%AD%20vzdelavaci%20program%20%202011.pdf>>.
- 10) PIONÝR *Ideals*. [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.dobrodruzstvi.info/ideals/>>.



- 11) SALESIÁNSKÉ STŘEDISKO MLÁDEŽE – DŮM DĚTÍ A MLÁDEŽE  
ČESKÉ BUDĚJOVICE 2. *školní vzdělávací program SaSM – DDM ČB.*  
[online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW:  
<<http://www.sasmcb.cz/download/68/>>.
- 12) TUDY, O.S. *Úvod.* [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW:  
<[www.tudyos.estranky.cz/](http://www.tudyos.estranky.cz/)>.
- 13) YMCA *Pařížská báze.* [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW:  
<<http://www.ymca.cz/info-o-ymca/poslani/prizska-baze/>>.
- 14) ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA DOUDLEBY *Výroční zpráva o  
činnosti školy.* [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW:  
<[http://www.doudleby.com/skola/skola\\_dokumenty/vyrocnii11\\_12.pdf](http://www.doudleby.com/skola/skola_dokumenty/vyrocnii11_12.pdf)>.
- 15) ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA KAMENNÝ UJEZD  
*Vzdělávací program.* [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW:  
<<http://www.zsku.cz/skolni-druzina/vzdelavaci-program/>>.
- 16) ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA ZAHÁJÍ *Vnitřní řád školní  
družiny.* [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW: <  
<http://www.zsamszahaji.estranky.cz/clanky/rady/1111212.html>>.
- 17) ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, KUBATOVA 1 *Školní  
vzdělávací program.* [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW:  
<<http://www.zskucb.cz/index.php?stranka=skolka/svp>>.
- 18) ZÁKLADNÍ ŠKOLA BORO VANY *Družiny.* [online].[cit. 2014-02-16].  
Dostupné na WWW: <<http://www.zsborovany.cz/druziny/>>.
- 19) ZÁKLADNÍ ŠKOLA BORO VANY *Školní klub.* [online].[cit. 2014-02-16].  
Dostupné na WWW: <<http://www.zsborovany.cz/skolni-klub/>>.
- 20) ZÁKLADNÍ ŠKOLA MÁJ I *Školní družina.* [online].[cit. 2014-02-16].  
Dostupné na WWW:  
<<http://www.zsmaj.cz/index.php?nid=7692&lid=cs&oid=1350365>>.
- 21) ZÁKLADNÍ ŠKOLA TRHOVÉ SVINY *Výroční zpráva o činnosti školy.*  
[online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW:  
<[http://skoly.tsviny.cz/zsts/images/vyrzprava2012\\_13.pdf](http://skoly.tsviny.cz/zsts/images/vyrzprava2012_13.pdf)>.
- 22) ZÁKLADNÍ ŠKOLA TÝN NAD VLTAVOU, MALÁ STRANA *Školní  
družina.* [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW:  
<<http://www.zstynms.cz/druzina.html>>.

- 23) ZÁKLADNÍ ŠKOLA WALDORFSKÁ A MATEŘSKÁ ŠKOLA ČESKÉ BUDĚJOVICE O.P.S. *Výroční zpráva*. [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW:  
<[http://www.waldorfb.cz/obsah/dokumenty/vyrocnizprava\\_ZSWMSCB\\_2012-2013.pdf](http://www.waldorfb.cz/obsah/dokumenty/vyrocnizprava_ZSWMSCB_2012-2013.pdf)>.
- 24) ZÁKLADNÍ ŠKOLA, ČESKÉ BUDĚJOVICE, OSKARA NEDBALA 30 *Výroční zpráva*. [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW:  
<<http://www.zsonedbala.cz/images/a/docskola/vyr2013.pdf>>.
- 25) ZÁKLADNÍ ŠKOLA, ZÁKLADNÍ UMĚLECKÁ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA LEDENICE *Charakteristika ŠVP*. [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.skolaledenice.cz/file.php?nid=7206&oid=1660608>>.
- 26) ZÁKLADNÍ UMĚLECKÁ ŠKOLA B. JEREMIÁŠE *Školní vzdělávací program 2014*. [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW:  
<<http://www.zusbjcb.cz/o-nas/ke-stazeni.html>>.
- 27) ZÁKLADNÍ UMĚLECKÁ ŠKOLA PIARISTICKÉ NÁMĚSTÍ 1 *Školní vzdělávací program*. [online].[cit. 2014-02-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zuspiaristicke.cz/file.php?nid=8203&oid=3416312>>.

## Abstrakt

ČERMÁK, J. *Dopady kurikulární reformy na oblast výchovy ve volném čase*. České Budějovice 2014. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman.

**Klíčová slova:** Kurikulum, kurikulární reforma, cíle vzdělávání, klíčové kompetence, výchova ve volném čase

Práce se zabývá kurikulární reformou a jejím přesahem do výchovy ve volném čase. Po ujednocení pojmového aparátu, který je v dané sekci mimořádně nejednotný, se snaží vyhledat cíle vzdělávání typické pro společnostní model kurikula. Při nalezení klíčových kompetencí jakožto primárně chápaného prostředku naplňujícího cíle reformy se pokouší tyto kompetence mapovat. V praktické části se práce zaměřuje na dokumenty obsahující cíle volnočasových zařízení na území okresu České Budějovice a hledá v nich, nakolik se jejich cíle shodují s cíly po kurikulární reformě a zda se k naplnění cílů plánuje použití klíčových kompetencí.

# Abstract

The impact of curriculum reform in the area of leisure

**Key words:** The curriculum, curriculum reform, educational targets, key competences, leisure education

This work deals with curricular reform and its relation to leisure education. Trying to locate the targets of education for the society model curriculum. When finding the key competencies understood as primarily a means of fulfilling the objectives of reform attempts to map these competences, in the practical part analyze the documents containing leisure facilities targets and looking how their goals coincide with the goals of the curriculum reform, and whether the objectives of the planned use of key competencies.