

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

KURIKULÁRNÍ REFORMY VE VELKÉ BRITÁNII

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

Autor práce: Pavla Sedláčková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 3

2021

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

.....

Pavla Sedláčková

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce PaedDr. Petrovi Baumanovi, Ph.D., za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

Úvod.....	5
1 Situace ve Velké Británii před rokem 1988.....	7
2 Education Reform Act	11
3 Národní kurikulum Velké Británie	18
4 Analogie se situací v ČR, dopady na oblast výchovy mimo vyučování	22
4.1 Úvod do analogie	22
4.2 Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha) a školský zákon.....	26
4.3 Rámcové vzdělávací programy	28
4.4 Školní vzdělávací program.....	31
4.5 Srovnání kurikulárních reforem ve Velké Británii a v České republice	34
Závěr	37
Použité zdroje	40
Abstrakt.....	43
Abstract.....	44

Úvod

Téma své bakalářské práce „Kurikulární reformy ve Velké Británii“ jsem si zvolila z důvodu své vášně pro historii a sebevzdělávání. Jsme relativně na začátku nového tisíciletí a já mám nyní možnost nahlédnout do historie britského školství a čerpat z ní. Kurikulární dokumenty mne upoutaly hned na začátku studia. Porovnávat vzdělávací programy ze zahraničí s českým školstvím je nejenom lákavé, ale také poučné. Mé zkušenosti ze zahraničního pobytu ve Velké Británii a také skutečnost, že pracuji s dětmi v rámci kroužku anglického jazyka, mne přiměly k volbě bakalářské práce zaměřené na toto téma.

Velká Británie je symbolem západních demokratických zemí a zároveň je to konstituční monarchie se staletou tradicí. V historii České republiky najdeme dlouhé období, které ovládala komunistická strana, pod jejímž režimem se volnočasové aktivity a školství obecně vyvíjely jinak než školství v západních zemích. I přes tento fakt můžeme najít ve vývoji britského a českého vzdělávacího systému určité analogie.

Základním kurikulárním dokumentem je tzv. národní kurikulum, které dává všem dětem a žákům garantovaný obsah vzdělávání. Označení „národní kurikulum“ bylo oficiálně zavedeno v 80. letech 20. století v Anglii. Dnes se tento termín používá v mnoha zemích. Zahrnuje obecné vzdělávací cíle, základní složky učiva, výsledky, kterých mají žáci dosáhnout v určitých věkových obdobích, a směrnice k realizaci kurikula na školách (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Souhlasím s tvrzením Ramireze a Meyera (2002), že malé národní státy nejsou schopny vytvořit si a udržet svůj specifický vzdělávací model. Díky mezinárodní spolupráci totiž dochází k prolínání vzdělávacích modelů. (Ježková, Dvořák, Chapman a kol., 2012). Cílem mé bakalářské práce je proto popsat část historického vývoje britského školství ve 20. století, konkrétně kurikulární reformu, která proběhla v relativně nedávné době, a analogie této reformy s kurikulární reformou v České republice, která se z reformem v západních zemích stále učí. Snažím se rovněž uvažovat o dopadech kurikulárních reformy na oblast zájmového vzdělávání ve školských zařízeních, především na fungování školních družin a školních klubů.

První tři kapitoly práce popisují východiska, průběh a dopady kurikulárních reformem ve Velké Británii. Následně jsou ve čtvrté kapitole tyto reformy porovnávány s reformami v České republice. Věnuji se britským reformám 20. století, jelikož podstatné změny, které chci podrobněji popsat a porovnat se situací v České republice, proběhly

právě v tomto období, přičemž pojetí kurikula je během posledních dvaceti let poměrně stále a dochází jen k posilování určitých disciplín.

Má práce vychází z myšlenek převážně britských autorů, kteří nemají svá díla přeložena do českého jazyka, takže bylo obtížné jejich publikace sehnat. Samotné knihy jsou napsané velice obšírně a bylo velice náročné se občas zorientovat v kontextu. Jediná česká publikace na toto téma, která mi opravdu pomáhala upřesnit termíny (české ekvivalenty k termínům používaným v knihách zahraničních autorů), je od autorů Ježková, Dvořák, Chapman a kol. (2012)

1 Situace ve Velké Británii před rokem 1988

Dějiny novodobého vzdělávacího systému ve Velké Británii se začaly v podstatě psát v roce 1944, kdy byl přijat zákon nazvaný „Education Act 1944“. Tento legislativní předpis stanovil povinnou školní docházku pro všechny děti od 6 do 15 let. Na jeho základě byly do vzdělání zavedeny principy individualizace. V praxi to znamenalo, že měl být vzdělávací proces připravován každému dítěti na míru s ohledem na jeho individuální potřeby a potenciál. Úroveň znalostí a dovedností každého žáka měla být měřena prostřednictvím standardizovaných testů v 11 letech. Test měl být realizován ve školách, kterým ho poskytovaly místní školské úřady (Ježková, Dvořák, Chapman a kol., 2012).

Jak již bylo uvedeno výše, primárním cílem zákona z roku 1944 bylo zavést národní systém vzdělávání. Ovšem ani náznakem se v něm neobjevila zmínka o existenci celonárodního kurikula. Vláda byla přesvědčena, že kurikulum a jeho tvorba by měla být ponechána v kompetenci školy. Vláda tak v podstatě stanovovala pouze základní principy, jež by měla škola respektovat. Důraz byl kladen na to, aby mělo kurikulum školy jasnou vizi a cíle reflektující záměr a hodnoty školy. Škola by měla zajistit transformaci svých cílů do praxe. Kurikulum nemělo být příliš detailní, aby mohla škola jednat flexibilně, zároveň citlivě reagovat na individuální potřeby žáků. Na druhou stranu mělo kurikulum obsahovat program práce s žákem, z něhož mělo být patrné, jak bude jednotlivých cílů dosahováno. Zákonem byly stanoveny obecné cíle, mezi které patří (Chitty, 2004):

- rozvíjet schopnost žáků flexibilně myslet a řešit problémy,
- podporovat žáky v získávání znalostí a dovedností, které by reflektovaly potřeby budoucí společnosti,
- rozvíjet literární a matematickou gramotnost žáků,
- vštěpovat žákům morální hodnoty,
- podporovat sociální a racionální povědomí žáků,
- pomoci žákům, aby chápali lidské činy a úsilí.

Došlo také k vymezení obecného rámce učení, které mělo zahrnovat následujících devět oblastí (Chitty, 2004, s. 152):

- Matematická: žáci by si měli osvojit matematické operace, které jsou důležité pro každodenní život.

- Jazyková: žáci by měli mít dostatečný rozhled v oblasti jazyka a literatury. Rozvíjeny by přitom měly být všechny oblasti – poslech, mluva, psaní, čtení.
- Exaktní: jedná se o znalosti v oblasti přírodních zákonů a schopnost využít je při řešení problémů.
- Technická: v rámci této oblasti měly být rozvíjeny znalosti a dovednosti spojené s využitím technologií.
- Estetická: systematicky je rozvíjena schopnost žáků racionálně a emocionálně reagovat na smyslové podněty.
- Sociální: žáci by měli chápat, jak fungují sociální vztahy a měli by být schopni žít ve společnosti.
- Tělesná: žáci by měli být schopni koordinovaně se pohybovat, měla by být rozvíjena jemná i hrubá motorika a měli by mít také znalosti o lidském těle.
- Morální: žáci by měli chápat pojmy jako morálka a čest.
- Spirituální: pozornost by měla být věnována také emocionálnímu životu žáků.

Při tvorbě kurikula bylo doporučováno, aby školy věnovaly pozornost všem výše zmíněným oblastem stejnou měrou. Každé z nich měl být věnován adekvátní čas. Důraz byl kladen na to, aby se žáci učili pouze věci, jež jsou opodstatněné a budou je využívat i v budoucnosti. V rámci výuky měl být uznáván princip diferenciacce – měly být respektovány individuální potřeby žáků. Cílem bylo, aby žáci dosahovali kontinuálního pokroku. Bylo důležité zajistit, aby byla udržena spojitost mezi jednotlivými vzdělávacími stupni. Součástí kurikula měl být také popis systému hodnocení žáků (Ježková, Dvořák, Chapman a kol., 2012).

Education Act formálně rozdělil základní školství na dva stupně v souvislosti s prodloužením povinné školní docházky do 15 let. První stupeň byl nazýván „primary school“ a druhý „secondary school“. V těchto nově zřízených školách se začalo vyučovat podle kurikula, jež bylo neformálně ovlivněno vývojovými přístupy k učení a vyučování. Do vyučování byly zaváděny nové metody a techniky. Došlo také v podstatě k úplné reorganizaci tříd. Žáci již nemuseli sedět v lavicích v řadě za sebou, ale mohli být soustředěni kolem centra aktivity. Tento způsob práce poskytoval žákům větší svobodu, ale byl také spojen s vyšší odpovědností za vlastní učení. Tento trend však ustupoval do pozadí v posledním roce prvního stupně základní školy (před 11. rokem věku dítěte). V tomto školním roce byl v rámci výuky kladen důraz na nácvik a opakování čtení, psaní a aritmetiky. Důvodem byly blížící se testy, na jejichž základě se žáci dostávali na gymnázia (grammar

school), která byla nejprestižnějším typem škol sekundárního stupně. Cílem školy bylo, aby se na gymnázium dostal co největší počet žáků. Studium na gymnáziu dávalo studentovi jedinečnou šanci dostat se na univerzitu. Vidina vyšší kvalifikace, lepší práce a následně i vyššího sociálního postavení byla hnacím motorem pro děti ze znevýhodněných rodin (Chitty, 2004, s. 252).

Cílem autorů tohoto zákona bylo zajistit v rámci vzdělávací soustavy partnerství mezi ministerstvem školství, školskými úřady, školními radami a řediteli škol. Ministerstvo školství mělo být odpovědno hlavně za nastavení školské politiky. V podstatě tedy udávalo směr, kterým se školství mělo do budoucna ubírat. Dále ministerstvo zodpovídalo za schvalování, upravování a zamítání návrhů podaných školskými úřady a školními radami, za změny v organizaci nebo struktuře škol na lokální úrovni. Do kompetence ministerstva spadalo také zajištění financování školství v rámci státního rozpočtu. Školské úřady byly zodpovědny za financování jednotlivých škol, personální zajištění (pedagogický a nepedagogický personál) a poskytování služeb nutných pro hladký chod školy (dopravy dětí do škol, chod školních jídelen atd.).

Zcela zásadní roli hrály školské úřady při formulování školního kurikula. Každá škola přitom měla své vlastní kurikulum. Tato skutečnost se opírala o zákon. Ten požadoval, aby školy učily žáky zejména podle potřeb vyplývajících z lokálního významu, nikoliv podle potřeb vycházejících z celonárodních trendů. Na úrovni jednotlivých škol hráli ústřední roli jejich ředitelé opírající se o školní rady. Ředitelé byli odpovědni za zprostředkování kurikula žákům školy a za její hladký chod. Jednalo se především o zajištění disciplíny a kázně na škole. Výše popsané rozdělení kompetencí je pouze základní náčrt rozdělení povinností, jež byly původním záměrem zákona z roku 1944 stanoveny. Důležitý je fakt, že tento zákon zachoval princip decentralizace v britském školství (Ježková, Dvořák, Chapman a kol., 2012).

Education Act 1944 poskytoval poměrně velké pravomoci školským úřadům. Do jejich kompetence spadalo například zajišťování důležitých služeb pro jednotlivé školy. Navíc měly také silné slovo mimo jiné v rámci strategického plánování a při supervizi plnění kurikula. Školské úřady v podstatě získaly roli ústředního plánovače. Zcela zásadní je skutečnost, že veškeré návrhy z oblasti vzdělávání nebo výběru zaměstnanců jednotlivých škol, rad nebo samotného úřadu byly schvalovány na základě pravidel demokratické společnosti. Byla tak zajištěna rovnováha celého systému a zachována jistota, že stát nebude mít monopol na vzdělání. Tato skutečnost byla dokonce zakotvena přímo v zákoně. Vztah mezi ministerstvem školství a školskými úřady nastavený v rámci tohoto

zákona je možné charakterizovat čistě jako partnerství. Je však nutné si uvědomit, že v praxi se nedalo hovořit o rovném partnerství. Ministerstvo školství mělo vždy v historii poslední slovo, protože vzdělání hrálo a stále hraje významnou roli ve státní politice (Chitty, 2004).

Nejspíše nejnáročnější období pro školské úřady bylo spojeno s nástupem vlády konzervativní strany v čele s Margaret Thatcherovou. Školské úřady byly v této době vystaveny přísné kontrole a postupně byla omezována jejich pravomoc. Od 70. let začaly narůstat stížnosti ohledně neefektivnosti školství. Podle výzkumu z roku 1978 školské standardy nevyhovovaly stávající společenské situaci. Objevil se tedy tlak na jejich změnu s cílem zajistit, aby byli žáci schopni dostát požadavkům 21. století. Zásadním mezníkem byla zpráva z roku 1986. Hodnotila základní školství v kontrastu s trendy ve společnosti. Podle závěrů zprávy již nebyl hnací silou školství žák, ale jeho výkon. Důvodem úpadku byla podle zprávy ekonomická recese, vysoká nezaměstnanost, rostoucí požadavky společnosti a nedostatek financí. S posunem hlavního motivu od žáka k výkonu šel ruku v ruce i vyučovací styl učitelů. Jak uvádí Balíčková (2006, s. 13), téměř 80 % z nich podle výzkumu vyučovalo výhradně frontálně. Výsledky jejich žáků v testech však byly nesrovnatelně lepší než u těch, kteří se snažili vyučovat stále podle „na žáka zaměřených technik“. Vše vyústilo přijetím nového školského zákona v roce 1988.

2 Education Reform Act

Jak již bylo zmíněno, na přelomu 70. a 80. let 20. století byly školská politika i nastavení vzdělávacího systému podrobeny značné kritice, která přicházela v podstatě ze všech stran. Značnou roli při tom hrála skutečnost, že se k vládě dostala konzervativní strana v čele s Margaret Thatcherovou. Cílem nové vlády bylo centralizovat školský systém a udávat směr v oblasti vzdělávání. Vyvrcholením snahy konzervativní vlády v oblasti školství bylo přijetí zákona o vzdělávací reformě (The Education Reform Act) v roce 1988. V souvislosti se schválením tohoto zákona je nutné zmínit, že přijetí tohoto právního předpisu bylo součástí rozsáhlých změn, ke kterým ve Velké Británii došlo prakticky ve všech oblastech: zdravotnictví, sociální oblast, místní rozvoj atd. (Bash & Coulby, 1989).

Přijetí The Education Reform Act znamenalo v podstatě změnu základních principů vzdělávání ve Velké Británii. Došlo totiž k přebudování hodnot a cílů vzdělávání, což mělo vliv nejen na hodnocení významu vzdělávání ve společnosti, ale také na sociální vztahy mezi jednotlivými aktéry vzdělávacího procesu. Někteří odborníci v souvislosti s tímto zákonem hovoří o likvidaci stávající vzdělávací kultury, jež stavěla na dlouholeté tradici. Školská politika se nově opírala o pravidla tržního hospodaření, což dalo vzdělávání nový rozměr. Byla tedy v podstatě vytvořena úplně nová vzdělávací kultura (Ježková, Dvořák, Chapman a kol., 2012).

V souvislosti s přijetím The Education Reform Act došlo rovněž k přijetí národního kurikula. Všichni žáci ve věku od 5 do 16 let se vzdělávali podle stejného kurikula. Národní kurikulum bylo formulováno radou sestavenou ministerstvem školství. Jeho finální podobu schvaloval ministr školství. Do roku 1988 bylo v centru zájmu školského systému dítě. S přijetím The Education Reform Act se situace změnila a do popředí zájmu se dostalo kurikulum. Primárně se tak začalo řešit ne to, jak pomoci žákům dosáhnout maximálního možného rozvoje, ale to, co by se měli žáci učit. Dále byla pozornost věnována tomu, jak dlouho by se měli žáci věnovat jednotlivým předmětům.

Přípravě osnov se věnovalo devět na sobě nezávislých skupin odborníků. Každá skupina byla odpovědná za jeden předmět. To mělo za následek hlavně to, že každá z těchto oblastí byla přeplněna vzdělávací látkou, jež byla odbornou skupinou považována za zcela zásadní. Důvodem se stala skutečnost, že odborníci považovali za hlavní prakticky všechny informace z oboru a nebyli schopni je efektivně selektovat. Rovněž

nebyli schopni pochopit, že se jedná o všeobecné kurikulum. To by mělo obsahovat pouze stěžejní informace. Mimo to nebrali odborníci zřetel na časovou dotaci určenou danému předmětu. Pro učitele bylo prakticky nemožné odučit za tak krátký čas takové obrovské množství učiva. Tento způsob sestavování osnov se projevil také absencí mezipředmětových vztahů mezi jednotlivými oblastmi. Primárním důvodem byla skutečnost, že spolu jednotlivé skupiny nespolupracovaly a neexistoval nikdo, kdo by celý proces zastřešil (Campbell & Neill, 1994).

Zavedení národního kurikula v souvislosti s přijetím The Education Reform Act bylo spojeno také se spuštěním národního testování. V rámci testů byl kladen důraz na devět stěžejních oblastí, což mělo za důsledek potlačení ostatních předmětů jako například zeměpisu, dějepisu, hudební, výtvarné a tělesné výchovy. Tyto předměty v podstatě nebyly vyučovány, popřípadě byly vyučovány jen okrajově. Mimo to konzervativní vláda vnímala mezipředmětový přístup k učivu jako příliš moderní a neslučitelný s tradicionalistickým přístupem (Bash & Coulby, 1989).

V kurikulu se nehovořilo o tom, jak by měl vyučovací proces probíhat. V podstatě šlo pouze o to, aby bylo žákům předáno učivo. Ti se stali pouze pasivními příjemci informací. Mimo to s předmětovým přístupem souvisel také výběr vzdělávacích metod podporovaných v rámci národního kurikula. Do popředí se dostaly tradiční metody jako výklad. Zcela zde však chyběla komunikace, problémové vyučování, rozvoj sociálních dovedností nebo multikulturní výchova. V rámci školského systému šlo pouze o to, aby žáci dosahovali co nejlepších výsledků v testech. Neřešilo se, jakým způsobem pomoci žákům v rámci procesu učení, jak jim osvojování vědomostí a dovedností usnadnit (Gearon, 2002).

Z pohledu tehdejší vlády došlo díky zavedení národního kurikula ke zmírnění nerovnosti nejen mezi školami, ale také mezi samotnými žáky, a dokonce i školskými úřady. Deklarovaným přínosem nového zákona a zavedení jednotného kurikula byla skutečnost, že se v rámci školství začal prosazovat jednotný přístup ke všem žákům. Dívky tak měly stejné vzdělávací předměty jako chlapci, a měly se tak rozvíjet např. na poli vědy a techniky, což byly předměty, které si dříve během vzdělávání volily jen zřídka (Bash & Coulby, 1989).

Jak již bylo výše naznačeno, výsledky žáků byly po celou dobu povinné školní docházky (11 let) průběžně monitorovány, evidovány a archivovány. Za účelem kontroly výstupů vzdělávacího procesu byly sestaveny standardizované testy měřící schopnosti

a dovednosti samotných žáků. Testy byly užívány také ke stanovení úspěšnosti celé školy. Standardizované testy byly obecně známé pod názvem SATs (Daugherty, 1995).

Na druhou stranu ale obsahovalo národního kurikulum řadu archaických prvků. Důvodem byla skutečnost, že se do popředí dostalo devět povinných předmětů. Do značné míry kopírovaly vyučovací osnovy gymnázií na počátku 20. století. To mělo negativní dopad hlavně na žáky 1. stupně základní školy. Důraz na výuku povinných předmětů totiž znamenal, že učitelé neměli dostatek času na výuku základních dovedností, na čtení a psaní. Problémem byla také omezení, která se týkala používání rozmanitých organizačních forem výuky a vzdělávacích metod. Většinou totiž nereflektovaly individuální potřeby žáků. V rámci národního kurikula se silně projevila tendence k etnocentrickému tradicionalismu, který byl typický pro vládnoucí konzervativní stranu. V rámci výuky se to projevilo hlavně důrazem na znalosti z oblasti britské historie, literatury a anglického jazyka. Dalším významným problémem byla skutečnost, že výuka měla být realizována pouze ve standardním anglickém jazyce. V praxi to znamenalo, že došlo k potlačení jakéhokoliv dialektu a ostatních jazyků, kterými hovořily národy žijící ve Velké Británii (kromě welštiny). To samozřejmě způsobovalo určité napětí (Ježková, Dvořák, Chapman a kol., 2012).

Národní kurikulum v podstatě působilo jako moderní dokument, který byl však protkán řadou archaismů. Zcela zásadní roli hrál z pohledu ministerstva vztah mezi školským systémem a trhem. Ministerstvo v podstatě vytvořilo určitou formu trhu, kde školy fungovaly jako samostatné jednotky. Každá škola měla vlastní management, jehož cílem bylo spravovat školu tak, aby byla konkurenceschopná a pro žáky a jejich rodiče atraktivní. V úvahu je však nutné brát skutečnost, že vedení školy muselo také respektovat nařízení ministerstva (Ježková, Dvořák, Chapman a kol., 2012).

V souvislosti se schválením The Education Reform Act byly přijaty také změny v oblasti vedení školy. Kontrola nad hospodařením školy byla odebrána z kompetence školských úřadů a nově spadala do kompetence managementu školy. Vláda však školské úřady omezovala ještě více. Rodiče dostali možnost rozhodovat o vynětí školy z kontroly školského úřadu. Takovéto školy byly nazývány jako grantové školy (grant-maintained school). Financovalo je přímo ministerstvo školství. Po několika letech fungování tohoto systému bylo zjištěno, že příspěvky ze strany ministerstva byly vyšší než příspěvky od školských úřadů. Důvodem byla skutečnost, že před přijetím The Education Reform Act školské úřady rozhodovaly o počtu žáků na školách v jednotlivých regionech. Cílem

v podstatě byla optimalizace školského systému. Po přijetí zákona došlo k propojení financování školy a počtu žáků. Školy tedy dostávaly příspěvky podle toho, kolik měly žáků. Musely se začít chovat v podstatě tržně. Zaměřily se na to přilákat co nejvíce žáků, aby měly co nejvyšší příjmy. Z tohoto důvodu školy systematicky informovaly veřejnost o úspěchu svých žáků v rámci standardizovaných testů. Veřejnost tak mohla sledovat kvalitu dané školy podle toho, jak plnila dané standardy. V jednotlivých regionech se tak začaly objevovat školy s velmi dobrou pověstí, díky čemuž získaly v rámci financování značnou výhodu (Bash & Coulby, 1989).

Výše popsaný způsob financování vyžadoval kontrolu ze strany státu. To je také důvod, proč mezi lety 1992 až 1994 bylo zřízeno ministerstvem školství několik orgánů zaměřených na kontrolní činnost. Jednalo se o Úřad pro standardy ve vzdělávání (Office for Standards in Education, OFSTED), který se zaměřoval na velmi důkladné inspekce škol. Dále šlo o agenturu určenou pro vzdělávání učitelů (Teacher Training Agency, TTA). Jejím cílem bylo představit učitelům nové národní kurikulum a naučit je v rámci nového systému pracovat. Další institucí byl úřad pro školní kurikulum a hodnocení (The School Curriculum and Assessment Authority, SCAA), který se zaměřoval na nastavení národního kurikula, přípravu a distribuci standardizovaných testů (Ježková, Dvořák, Chapman a kol., 2012).

Konečným důsledkem reformního zákona bylo vytvoření systému založeného na soutěživosti. Školy byly v podstatě neustále pod tlakem. Obecně tedy platilo, že primárním cílem státu bylo zvyšovat kvalitu vzdělávání. Sekundárním efektem však byl nárůst výše zmíněného tlaku na školy, jenž však nebyl žádoucí. Na úrovni regionů tak v podstatě vznikala určitá hierarchie škol. V jejím čele stály elitní školy s poměrně vysokými příjmy. Díky tomu tak mohly kvalitu výuky ještě zvyšovat. Na nejnižší úrovni se nacházely školy, jež na tom nebyly v rámci výsledků standardizovaných testů dobře. Neměly dostatek financí na to, aby řešily případné problémy a aby byly schopny kvalitu výuky zvyšovat. V podstatě tak vznikal bludný kruh do značné míry odrážející sociální rozdíly ve společnosti. Plně se zde projevovala segregační tendence charakteristická pro britské školství. Problémem bylo, že se segregace v tomto období prosadila v maximální možné míře, což mělo v konečném důsledku negativní společenský dopad. Chudší rodiny si totiž nemohly dovolit lepší školy. Děti z těchto rodin tak nebyly schopny dosáhnout na kvalitní vzdělání, což předurčovalo jejich sociální postavení do budoucna (Ježková, Dvořák, Chapman a kol., 2012).

Důsledky přijetí The Education Reform Act byly patrné také na všech subjektech účastnících se vzdělávacího procesu. Nejspíše nejvíce to bylo znát v případě učitelů. Velkým zásahem do jejich postavení bylo zrušení odborových organizací. V souvislosti se zavedením národního kurikula a dalších výše popsaných změn byli učitelé přetíženi. Mimo to byli stále více vystavováni kontrole ze strany státu prostřednictvím inspekce a vedení školy. Do značné míry tak ztráceli v rámci třídy autonomii. Negativně se to ukázalo v tom, že učitelé z hlediska osnov již neměli možnost zapojit vlastní úsudek, být iniciativní a v rámci třídy přistupovat ke svým žákům individuálně. Národní kurikulum mělo silně autoritativní charakter, což se projevovalo neochotou diskutovat o možných změnách v oblasti vzdělávacích cílů, výukových metod nebo obsahu učiva. Zejména v souvislosti se zavedením systému národního testování byly vzdělávací cíle formulovány mimo školu bez účasti učitelů. Ti s nimi byli seznamováni až poté, co byly cíle jasně vymezeny. Učitelé, kteří byli žákům nejbližší, byli z procesu přípravy vzdělávacího kurikula zcela vyřazeni a dostali se do pozice osob plnících pouze zadání přicházející ze strany státu. Není tedy divu, že se řada z nich rozhodla rezignovat na snahu přistupovat k výuce svým osobitým způsobem (Jones, 2003).

Zavedení nového národního kurikula mělo dopad také na žáky. V tomto případě se projeví také další faktory. V 70. letech 20. století sice neměli žáci po skončení školy vysokou kvalifikaci, ale byli přesvědčeni, že najdou díky silnému trhu odpovídající pracovní uplatnění. Tato představa však byla narušena v důsledku ekonomické krize a úpadku učňovského školství. S narůstající kontrolou státu nad školami se zvyšoval tlak na výkon, který však nemusel znamenat zájem o učivo jako takové. Žáci byli nuceni řídit se potřebami trhu práce a dosáhnout maximální možné kvalifikace. V souvislosti s tím se v rámci studentské kultury začala uplatňovat silná soutěživost a snaha dosáhnout požadovaného úspěchu v testech (Donnelan, 2001).

Změnou v oblasti školství byly zasaženy také rodiny. Školy se jim musely pootevřít a poskytovat jim informace o prospěchu žáků a úspěchu školy jako celku. V souvislosti s přijetím nového zákona vznikly grantové školy, ve kterých dostali rodiče právo rozhodovat o jejich činnosti. Došlo tak k institucionalizaci vůle rodičů. V praxi se však této iniciativy většinou chopila pouze malá skupinka rodičů nebo spíše jen jednotlivci. Ale i rodiče, kteří neměli zájem se tímto způsobem realizovat, získali značný vliv. Byli to právě oni, kdo určovali to, na jakou školu dítě půjde. V podstatě rozhodovali o tom, jak vysoké příspěvky škola získá, a stali se tak významnými hráči na trhu škol (Donnelan, 2001).

Paradoxem bylo, že cílem přijetí národního kurikula bylo zajištění rovného přístupu ke vzdělání. Všichni žáci bez ohledu na své pohlaví, náboženství nebo etnikum měli mít stejné možnosti. Způsob, kterým toho mělo být dosaženo, však nebyl zvolen zrovna nejlépe. Změny v oblasti školské politiky tak otevřely celospolečenské otázky hlubšího významu (Jones, 2003). Všechny výše popsané skutečnosti znamenaly pro žáky i učitele značný stres. Učitelé nevěděli, jak žákům předat potřebné znalosti a dovednosti. Žáci měli problémy osvojit si velké množství učiva. Velmi brzy se tak mezi učiteli začala tvořit opozice požadující změnu. Mnoho učitelů mělo potíže také s tím, že se kurikulum neshodovalo s jejich hodnotami.

Nespokojenost narůstala velmi rychle a vyvrcholila v 90. letech 20. století. Nejspíše nejsilnější reakce byla na straně učitelů. V roce 1993 se učitelé rozhodli vystoupit proti stávajícímu systému. Ve školním roce 1993/1994 se skupina učitelů angličtiny rozhodla bojkotovat standardizované testy. Jejich protest podpořili také další učitelé. Vláda byla nucena na připomínky učitelů reagovat, a tak došlo v roce 1993 k revizi národního kurikula. V první řadě se změnila požadavky kladené na žáky v rámci testů a byl snížen počet testových úloh. Došlo také ke zjednodušení škály národního hodnocení. Zjednodušila se také administrativa spojená s realizací testů. Probíhalo také přepracování kurikula. Nová podoba národního kurikula byla představena v roce 1995. Došlo k zúžení vzdělávacího obsahu. Humanitním vědám a dalším oborům byl věnován větší prostor. Angličtině, matematice a přírodním vědám již nebyla poskytována tak velká pozornost a učitelé již nemuseli v takové míře připravovat žáky na testy. Vláda také přistoupila ke zmírnění traditionalistických a etnocentrických rysů školského systému. Byla také potlačena tržní orientace školství. Teprve díky této reformě se situace na školách začala obracet k lepšímu (Ježková, Dvořák, Chapman a kol., 2012).

V roce 1997 ve volbách zvítězila labouristická strana. Mezi priority nové vlády Tonyho Blaira patřilo právě školství. Vláda kladla důraz na multikulturalismus, snahu o vyrovnání sociálních rozdílů a rovnou hospodářskou soutěž. Tyto principy chtěla uplatnit také v rámci školství. Odborníci i veřejnost v té době očekávali, že The Education Reform Act bude zrušen a dojde k nové reformě školství, což se nestalo.

Další revize národního kurikula je spojena s počátkem 21. století. V roce 2001 byly provedeny změny, které vešly v platnost v září roku 2002. Základní principy obsažené v kurikulu byly zachovány. Ovšem změnou prošly obecné cíle vzdělávání uvedené v národním kurikulu. Nově byly cíle formulovány následujícím způsobem (QCA, 1999):

- zajistit všem žákům rovný přístup ke vzdělávání – žáci mají právo na rozvoj svých znalostí a dovedností bez ohledu na jejich pohlaví, rasu, etnikum nebo náboženství,
- formulovat standardy vzdělávání – jasné stanovení výstupů, kterých by měli žáci v průběhu vzdělávání dosáhnout,
- zajištění uceleného a souvislého vzdělávání pro všechny žáky – cílem vlády je vytvořit ucelený systém vzdělávání, který by zajišťoval, že se budou žáci průběžně rozvíjet po celou dobu studia,
- zlepšení obecného porozumění problémům v oblasti školství – národní kurikulum by mělo fungovat jako základ pro diskusi o způsobu vzdělávání v zemi.

Velkou změnou byla také skutečnost, že jsou v kurikulu reflektována nová témata. Jedná se především o problematiku osobnostního a sociálního rozvoje, výchovu ke zdravému životnímu stylu a výchovu k občanství. Důvodem bylo přesvědčení, že vzdělávání by mělo pozitivně formovat osobnost žáka a pomoci mu osvojit si znalosti a dovednosti vedoucí k nezávislému samostatnému životu. Další změny se týkaly primárně obsahu jednotlivých předmětů. Značnou změnou byla skutečnost, že byl kladen důraz na mezi-předmětové vztahy (QCA, 1999).

3 Národní kurikulum Velké Británie

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, od roku 1988 hrálo v rámci vzdělávacího systému zcela zásadní roli národní kurikulum. Bylo to poprvé v britské historii, kdy bylo přijato kurikulum platné pro celý stát. Důvodem zavedení národního kurikula byla snaha smazat rozdíly mezi školami. Cílem vlády bylo zajistit, aby učitelé na všech školách v zemi učili to samé. Vláda se také snažila zmírnit rozdíly, které panovaly mezi žáky. Motivací pro přijetí nového národního kurikula byla bezesporu snaha zvýšit kvalitu státního vzdělávání.

V rámci národního kurikula byly formulovány základní vzdělávací cíle a také cíle v jednotlivých vzdělávacích oblastech (předmětech). Výjimkou byla výtvarná, hudební a tělesná výchova. V těchto předmětech nebylo vymezeno, čeho mají žáci dosáhnout. Důvodem byla skutečnost, že odborníci během přípravy podkladů pro tyto oblasti usoudili, že není vhodné v tomto případě vymezit cíle výuky. Mimo to nebyl na tyto předměty v rámci testování kladen takový důraz. Pro učitele měl být obsah kurikula v případě těchto předmětů pouhým vodítkem, co mají žáci v jednotlivých ročnících učit (Bash & Coulby, 1989).

Národní kurikulum bylo na nižším vzdělávacím stupni tvořeno devíti předměty a na vyšším vzdělávacím stupni desíti předměty. Tři z nich byly považovány za tzv. základní jádrové předměty (core) a zbytek byl označen jako základní (foundation). Mezi základními předměty a základními jádrovými předměty byl jen nepatrný rozdíl. Tři jádrové předměty byly veřejnosti představeny dříve než ostatní, čímž měl být zdůrazněn jejich význam. Jednalo se o následující předměty (ERA, 1988):

- základní jádrové předměty: angličtina, matematika, přírodní vědy;
- základní předměty: dějepis, zeměpis, výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova a od 11 let také moderní jazyk.

Pro výše uvedené předměty byly v kurikulu vždy definovány znalosti a dovednosti, které by si měli žáci osvojit. Bylo zde také definováno, jaké úrovně znalostí a dovedností by měli dosáhnout v určitém věku nebo na určitém stupni vývoje. V kurikulu byla vymezena časová dotace jednotlivých předmětů. Původně bylo plánováno, že budou vyučovány všechny předměty po celou dobu studia (od 5 do 16 let). Od této myšlenky však

vláda ustoupila s ohledem na potřeby středního a vysokého školství. Nakonec bylo rozhodnuto, že budou povinné pouze základní jádrové předměty a základní předměty byly od 14 let volitelné. Školy měly také povinnost vyučovat náboženství. Tento předmět ale nebyl zařazen mezi základní předměty. Školské úřady tedy mohly rozhodnout o tom, jakým způsobem bude náboženství vyučováno. Důvodem byla snaha respektovat podmínky, ve kterých dané komunity působí (ERA, 1988).

U každého předmětu byla v rámci kurikula stanovena vzdělávací osnova (programmes of study), vzdělávací cíle (attainment targets), úrovně dosažených výsledků (levels of attainment) a formulace očekávaných znalostí (statements of attainment). Bližší informace byly následně popsány ve vzdělávacích osnovách. Zde byly uvedeny vzdělávací cíle. Jejich prostřednictvím byly jednotlivé předměty definovány. Obecně platilo, že každý žák měl právo studovat takové učivo, které by mu umožnilo dosáhnout stanovených cílů. Vzdělávací obsah a vyučovací metody uvedené v osnově byly pro učitele závazné (Bash & Coulby, 1989). Ke každému předmětu bylo uvedeno následující (ERA, 1988):

- znalosti a dovednosti, které by si měli žáci během studia osvojit včetně popisu úrovně dosažené v jednotlivých ročnících;
- učivo vyučované v různých ročnících;
- požadavky kladené na žáky v jednotlivých ročnících a způsob hodnocení, kterým bude kontrolováno, zda došlo ke splnění těchto požadavků.

V kurikulu bylo vždy u každého předmětu v osnově napsáno, jakým způsobem má být stanovených cílů dosaženo. Osnovy obsahovaly vymezení vzdělávacího obsahu, popis vzdělávacích metod a přístupů, které museli učitelé a škola v rámci výuky dodržovat. Mimo to zde byly definovány výstupy očekávané v jednotlivých ročnících. Výstupy byly charakterizovány prostřednictvím cílů rozdělených na jednotlivé úrovně. Formulace daných úrovní se stala hned po vydání kurikula předmětem kritiky. Důvodem byla skutečnost, že byly tyto úrovně velmi detailně vymezeny. Odborníci byli přesvědčeni, že by měl být žákům ponechán větší prostor a měla by být respektována jejich individualita (Ježková & Dvořák, 2012).

Dále byly v rámci kurikula definovány tzv. klíčové stupně (key stages). Zavedení těchto stupňů je jedním z charakteristických znaků národního kurikula. V rámci definice klíčových stupňů byla věnována pozornost tomu, jaké učivo má být vyučováno v jednotlivých ročnících. V kurikulu byly popsány následující čtyři klíčové stupně:

- 1. klíčový stupeň: žáci ve věku od 5 do 7 let,
- 2. klíčový stupeň: žáci ve věku od 7 do 11 let,
- 3. klíčový stupeň: žáci ve věku od 11 do 14 let,
- 4. klíčový stupeň: žáci ve věku od 14 do 16 let.

Za účelem sledování toho, zda bylo předepsaných pokroků dosaženo, bylo každému ročníku povinné školní docházky přiřazeno číslo. První ročník, do něhož žáci nastupovali v 5 letech, měl číslo 1. Poslední ročník, který ukončovali žáci ve věku 16 let, měl číslo 11 (viz tab. 1). Jednalo se o zcela nový přístup, v minulosti byly totiž ročníky číslovány až od vyššího stupně základní školy (od 11 let).

Tabulka 1: Klíčové stupně, ročníky a odpovídající věk dítěte

Klíčový stupeň	Ročník	Věk dítěte
1	1	5
		6
	2	7
2	3	8
	4	9
	5	10
	6	11
3	7	12
	8	13
	9	14
4	10	15
	11	16

Na závěr této kapitoly bych se chtěla zmínit o školním kurikulu. Školy totiž na základě národního kurikula připravují své školní kurikulum. Cílem zavedení tohoto systému bylo v podstatě zajistit, aby byly principy uvedené v národním kurikulu efektivně implementovány do praxe. Pro školní kurikulum byly stanoveny dva základní cíle – zajistit, aby měli všichni žáci možnost dosáhnout požadovaných výsledků, a podpořit morální, sociální, kulturní a duchovní rozvoj osobnosti žáka.

V případě prvního cíle bylo deklarováno, že v rámci školní praxe má být kladen důraz na to, aby se žáci rozvíjeli a měli radost z učení. Školní kurikulum by mělo být založeno na silných stránkách žáků, jež by měly být rozvíjeny do maximální možné úrovně. Vždy by při tom měly být respektovány individuální potřeby a schopnosti žáků. Cílem školy by v tomto ohledu mělo být zajištění toho, že žáci budou vybaveni potřebnými znalostmi a dovednostmi. Žáci si měli v rámci studia budovat svou identitu a uvědomit si své místo ve společnosti. Na druhou stranu měli být schopni ocenit činnost ostatních lidí a přistupovat k nim s respektem. V podstatě by primárním cílem školského kurikula mělo být zajištění komplexního rozvoje osobnosti žáka. Ten by měl být schopen najít uplatnění v moderním světě (Bash & Coulby, 1989).

Druhý cíl se zaměřuje na morální rozvoj osobnosti jedince. Žáci by díky výuce měli být schopni rozeznávat mezi dobrem a zlem. Školní kurikulum by mělo pomoci žákům získat potřebnou sebeúctu a emocionální stabilitu. Pouze žáci se zdravým sebevědomím jsou totiž z pohledu vzdělávání schopni budovat si zdravé vztahy, využívat nabízené příležitosti, chovat se v souladu s morálními normami a přispět k rozvoji společnosti. Důraz je kladen na schopnost respektovat odlišnosti mezi lidmi, kulturami, náboženstvími atd. Škola by měla zajišťovat rozvoj osobnosti žáka s cílem připravit ho na život v různorodé společnosti a vést ho k tomu, aby se sám na rozvoji společnosti podílel. Žák by si měl být vědom dopadů své činnosti na okolní svět a s ohledem na toto vědomí se rozhodovat (QCA, 1999).

4 Analogie se situací v ČR, dopady na oblast výchovy mimo vyučování

V této kapitole bych se chtěla zaměřit na analogii kurikulární reformy v České republice a kurikulární reformy ve Velké Británii, která proběhla ve 20. století. Z tohoto důvodu bych se v úvodu kapitoly ráda zmínila o historické propojenosti obou zemí. Vzhledem ke studovanému oboru se chci věnovat také oblasti výchovy mimo vyučování, což je okruh aktivit, jež se v daných zemích vytvářely v určitých historických a kulturních souvislostech, přičemž jsem přesvědčena, že na tento vývoj volnočasových aktivit měl vliv také politický režim či vláda dané země. V tomto smyslu se kurikulární reformy jako důležitá oblast vzdělávací politiky dotýkají také oblasti výchovy mimo vyučování, resp. oblasti zájmového vzdělávání či péče o volný čas dětí a mládeže, v níž se školy také angažují. V dalších částech této kapitoly věnuji pozornost kurikulární reformě, k níž v České republice došlo na přelomu tisíciletí. V českém školství od doby vzniku samostatného Československa proběhlo mnoho změn. Ty v podstatě vždy reflektovaly celospolečenské změny. Také poslední kurikulární reforma byla motivována snahou reagovat na změnu požadavků kladených na současného člověka.

Podrobnější pojednání o vývoji kurikulárních dokumentů v České republice v letech 1989–2017 nabízí Tupý (2018), pro následující text jsem vybrala pouze ty nejpodstatnější aspekty, které chci zmínit pro účely srovnání situace v České republice s britskou kurikulární reformou.

4.1 Úvod do analogie

Osudy České republiky, Velké Británie a jejich vzdělávání se v minulosti mnohokrát protunuly, i když vývoj jejich vzdělávacích systémů byl v podstatě oddělený. Již ve 14. století měli Angličané královnu z Čech, Annu Lucemburskou, dceru Karla IV. V této době zažívala pražská univerzita jedno ze svých vrcholných období. V Anglii působil John Wycliffe. Později byla v Oxfordu založena stipendijní nadace pro studenty z Čech a na pražské univerzitě byly Janem Husem a dalšími osobnostmi šířeny a studovány Wycliffovy spisy, které bezpochyby ovlivnily pražské univerzitní prostředí a českou reformaci (Ježková, Dvořák, Chapman a kol., 2012).

Byl to právě Jan Amos Komenský, který dostal příležitost ovlivnit reformu britského školství a vědy svou pansofií. Komenský byl v Anglii mezi lety 1641–1642, toto krátké působení na londýnské půdě však bylo narušeno začínající občanskou válkou v Anglii.

Za zmínku jistě stojí i působení německého pedagoga Kurta Hahna, který během druhé světové války přesídlil do Skotska a je považován za jednu z významných osobností, které ovlivnily formování zážitkové pedagogiky. V roce 1941 založil Outward Bound, která byla původně školou pro námořníky, aby je připravila na drsný pobyt na moři, ovšem principy Hahnova pedagogického přístupu se rozvinuly do hnutí, které má v člověku otevřít jeho skrytý potenciál, objevit dobrodružství v přírodě a učit se ze samotného pobytu v přírodě (The Outward Bound Trust, 2021).

Hahnova koncepce byla také jedním z inspiračních zdrojů ve vývoji pedagogiky volného času v českém prostředí, zejména ve spojitosti s Prázdninovou školou Lipnice. Prázdninová škola Lipnice se stala originální díky své koncepci zaměřené na mládež a mladé dospělé, kteří trávili pobyt v přírodě. Nejednalo se jenom o pobyt v přírodě, sport, umělecké činnosti a programy se sociálně-psychologickým podtextem, ale také o komunikační a týmové hry a kurzy vystavěné metodou dramaturgie (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 39–41).

Po druhé světové válce, kdy se Evropa rozdělila na dvě části, vývoj doprovází změna hodnotové orientace společnosti, která je ještě výrazněji odlišná právě díky odlišnému směřování politických režimů. Změny nastaly i v oblasti života britské mládeže. Hnutí hippies, jako první hnutí mládeže moderní poválečné doby, vzniklo sice v 60. letech v USA, ale zaznamenalo velký ohlas i mezi mládeží a studenty ve Velké Británii. Část hippies na konci 60. let přistupuje k životu v přírodě a životu podle přírody při svých brigádách na farmách a v lesích. Společnost si začíná uvědomovat nutnost ochrany přírody. V západní Evropě vznikají v polovině 70. let hnutí pro ochranu přírody politické strany „zelených“ a významná ekologická hnutí s celosvětovou působností jako Greenpeace, Přátelé země nebo Global 2000. U nás vzniká hnutí Brontosaurus, jehož programem a cílem je výchova k ekologickému jednání. Postupy, metody a přístupy v jednotlivých organizacích a hnutích ukazovaly velké rozpětí různých pojetí výchovy často převzatých z mnoha jiných oborů výchovy (tělesná výchova, branné prvky, turistika, jízda na koni, na kánoji, plavání, horolezectví atd.). Podrobněji se tomuto tématu věnuje Přadka (2002, s. 81–87).

Situace po druhé světové válce ve Velké Británii představuje mj. také budování poměrně rozsáhlého zázemí pro volnočasové aktivity. Dochází ke vzniku nových soustav hřišť (klubových nebo veřejných) a dalších herních prostor sloužících k rozvoji tělovýchovných, sportovních a turistických zařízení, parků, středisek volného času, domů mládeže a kultury, objevují se nabídky letních táborů. Nabídka se rozšiřuje tak, aby se stala zajímavou i pro dospělé a aby se propojila s nabídkou vhodnou i pro děti a mládež v podobě muzeí, galerií, knihoven, zoologických zahrad, planetárií, parků zábavy a dobrodružství. Rozšiřovala se i síť komerčních subjektů nabízejících služby pro volný čas. Po roce 1960 se zvýšil zájem o sportovní kolektivní aktivity, jsou otevírána první fitness centra. Mezi lidmi jsou oblíbené různé festivaly, slavnosti, sportovní utkání nebo poutě (Pávková, 2002, s. 26–27).

Vývoj po 2. světové válce byl v Československu ovlivněn modelem volného času podle Sovětského svazu. Model vycházel samozřejmě z ideologie socialismu a z monopolu organizace pro děti a mládež (Pionýr). Ten vznikl v Sovětském svazu již v roce 1922 a od roku 1925 byl úzce spjat se školou. Komunistický režim usiloval o masový vstup dětí a mládeže do jednotné organizace. Organizace, jež vznikaly v letech předešlých a nesly určitou známku demokracie a svobody, byly v těchto letech režimem vytěsňeny a zakázány. Rok 1968 sice přinesl krátké uvolnění, na čas byla obnovena například činnost Junáku, ale normalizace přinesla opět zákaz (Pávková, 2002, s. 67–69). Na rozdíl od České republiky Velká Británie nikdy nezakázala, nepozastavila, ani nepřerušila činnost skautského hnutí, které založil Robert Baden-Powell, nejvýznamnější osobnost volného času na počátku 20. století v Británii. Vývojem v uvedeném období se více zabývá Dudová (2012), která zkoumá historický vývoj pedagogiky volného času v tehdejší Československu.

V socialistickém období vznikaly školní družiny, školní kluby a další volnočasová zařízení, zejm. domy pionýrů a mládeže. Tehdejší koncepce výchovy mimo vyučování a mimoškolní výchovy zdůrazňovala v pedagogických postupech některé principy důležité pro rozvoj této oblasti výchovné práce, aby výchovná činnost – byť byla politicky motivovaná – byla dětem blízká a pro ně přitažlivá, a tedy ve svých důsledcích i pedagogicky účinná. Deklarovaným cílem realizace zmíněných aktivit je snaha zabezpečit všestranný harmonický rozvoj osobnosti žáka. O to se snaží nejen ve výchovně-vzdělávacím působení v soustavě povinného školního vyučování, ale paralelně a současně také ve výchově mimo vyučování. V této době se do výchovy mimo vyučování nově zařazují i školy s celodenní péčí (Bláha, 1984).

Je na místě podotknout, že skutečnost, že výchovné cíle sledovala zejména pionýrská organizace působící na školách, tedy především pionýrské vedoucí a vychovatelky ve školních družinách a klubech, měli učitelé (byť i pro ně byly výchovné cíle závazné) více prostoru soustředit se na vzdělávací činnost a rozvoj znalostí žáků. Proto zřejmě také žáci dosahovali výborných výsledků z hlediska osvojených znalostí, což naznačují také mezinárodní srovnávací výzkumy, které byly prováděny po změně politického režimu v devadesátých letech.

Po roce 1989 se spolu se změnou politického režimu v Československu objevila potřeba změny vzdělávacího systému. Ten dosavadní byl příliš statický, centralizovaný, a hlavně byl ovlivněn ideologií vládnoucí politické strany. Podle Walterové (2004, s. 246) byl kladen příliš velký důraz na teoretické znalosti, žáci byli přetěžováni a výuka pro ně nebyla atraktivní. Převládal názor, že je nutná reforma jak v oblasti školské legislativy, tak v oblasti kurikula. V rámci novelizace příslušných zákonů a přijímání nových vyhlášek byly provedeny první, ovšem nedostačující, změny.

Bezprostředně po druhé světové válce, také díky politickým kontaktům na Velkou Británii, měl na české školství vliv britský školský zákon z roku 1944 a myšlenky britských vědců Johna Maynarda Keynesa a Williama Henryho Beveridge. Později se ale prosadil model sovětský. Na utváření politických názorů, které se prosadily v 90. letech 20. století v české politice po konci komunistické éry, měla vliv jednak britská premiérka Margaret Thatcherová, mj. také někdejší ministryně školství. Vliv na úvahy o reformách českého vzdělávacího systému měla také britská reforma vzdělávání, zejména vytvoření národního kurikula v roce 1988 (Ježková, Dvořák, Chapman a kol., 2012).

První snaha o přijetí nových kurikulárních dokumentů se objevila v roce 1994, kdy se objevil dokument *Kvalita a odpovědnost* reflektující trendy v oblasti vzdělávání a naznačující vznik nových vzdělávacích programů. Nové kurikulární dokumenty byly vydány v letech 1995 až 1997. Prvním významným dokumentem byl Standard základního vzdělávání, který určil jednotný rámec vzdělávání. Mimo jiné zde bylo vymezeno kmenové učivo. Na základě standardu byly vytvořeny modelové vzdělávací programy – *Základní škola*, *Obecná škola* a *Národní škola*. Tyto programy byly na danou dobu velmi moderní, protože obsahovaly mezipředmětové vztahy a doporučovaly moderní vzdělávací metody, např. projektová výuka aj. (Maňák, Janík a Švec, 2008).

Přijetí zmíněných vzdělávacích programů však z hlediska školské praxe nepředstavovalo zásadní změnu kurikula, jelikož velká většina škol si zvolila program *Základní*

škola, který byl z uvedených nejkonzervativnější a v podstatě kopíroval kurikulum dřívější, samozřejmě s vypuštěním obsahů vycházejících z předchozího politického režimu a s určitou aktualizací, resp. doplněním obsahu nového.

4.2 Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha) a školský zákon

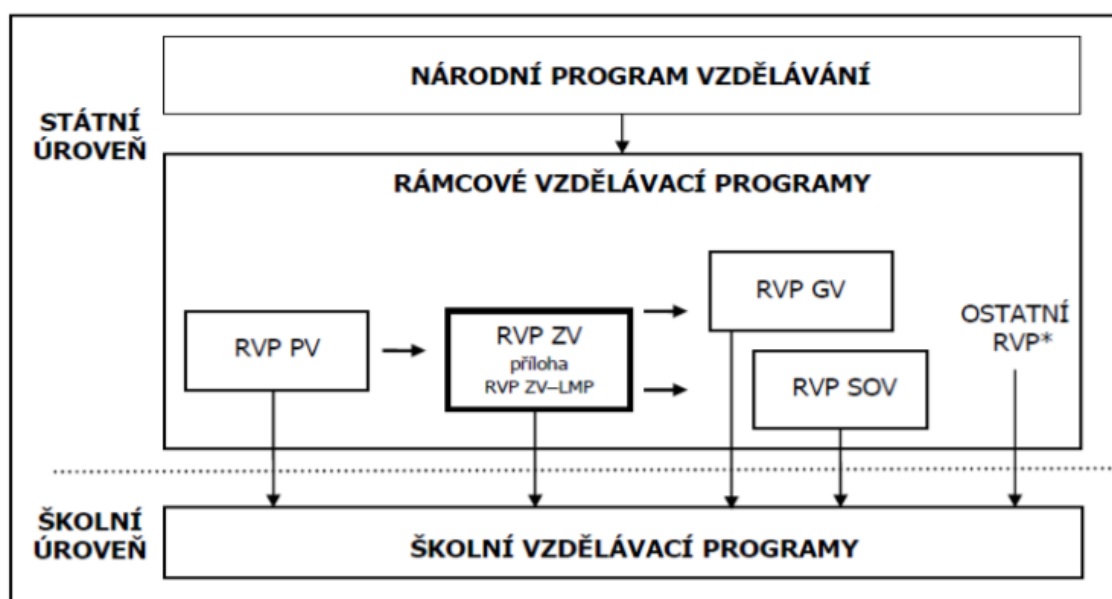
V roce 2001 byl přijat *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Tento dokument v podstatě znamenal začátek kurikulární reformy českého školství po roce 1989 (dřívější kroky byly spíše dílčími úpravami než reformou ve smyslu podstatné změny v uspořádání kurikulárních dokumentů).

Bílá kniha byla připravena na základě Koncepce vzdělávání a rozvoje soustavy v České republice, která byla zveřejněna Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy v roce 1999. V koncepci bylo vyjádřeno přesvědčení, že kvalita školského systému má významný vliv na celkovou vzdělanost národa. Proto bylo z pohledu ministerstva nezbytné stanovit střednědobou a dlouhodobou strategii. Vlastní obsah Bílé knihy se opíral o řadu analýz a hodnocení, které vycházely ze stávající situace v českém školství a vznikaly mezi lety 1996 a 2000. Celková diskuse o tom, kam by mělo české školství směřovat, byla poměrně rozsáhlá a zaměřovala se zejména na to, jak bude Česká republika vypadat v budoucnu. Primárním cílem bylo vymezit obecné trendy, jež se dlouhodobě objevují v členských zemích Evropské unie a také v ostatních vyspělých státech (Bílá kniha 2001, s. 86–87).

Na základě analýzy byla vypracována strategie reflektující trendy uplatňující se v Evropské unii. V rámci strategie je kladen důraz na celoživotní vzdělávání, rovný přístup ke vzdělání, humanizaci školského systému, uplatnění demokratických principů a decentralizaci. Bílá kniha předpokládala, že bude školský systém víceúrovňový a bude umožňovat přizpůsobit proces vzdělávání individuálním potřebám žáků. Víceúrovňový systém měl zahrnovat následující stupně: státní vzdělávací program, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program. V rámci tohoto systému mělo být na úrovni státu společné jádro, ale o konkrétní podobě vzdělávání mělo být rozhodováno na úrovni školy uskutečňující vlastní vzdělávací proces (Bílá kniha, 2001, s. 36–37). Z tohoto pohledu byla škola přímo vtažena do procesu tvorby kurikula.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o poměrně velkou změnu, bylo nutné přijmout nový školský zákon. S tím bylo v Bílé knize počítáno. V roce 2005 tedy vstoupil v platnost zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Na základě tohoto zákona bylo možné zahájit implementaci změn včetně zavedení nového kurikula. Primárním cílem celé reformy bylo zvýšit kvalitu vzdělávání. Změny se týkaly cílů a obsahu vzdělávání s cílem více se přiblížit praxi.

Obrázek 1 Systém kurikulárních dokumentů platný do 10/2020



Zdroj: MŠMT (2017).

Jak již bylo výše uvedeno, kurikulární reforma probíhala na několika úrovních. V Bílé knize byly formulovány základní principy a cíle vzdělávání. Na celostátní úrovni pak tyto cíle byly upřesněny a závazně stanoveny školským zákonem. Zásady uvedené v Bílé knize a ve školském zákoně se týkaly vzdělávací soustavy jako celku (vedle školského zákona pak ještě existuje zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, který definuje cíle pro tento segment vzdělávací soustavy), přičemž záměrem podle § 3 odst. 1 školského zákona bylo vytvořit rovněž Národní program vzdělávání, který by definoval národní kurikulum. Rámcové vzdělávací programy se zaměřovaly na jednotlivé vzdělávací stupně (předškolní vzdělávání, základní vzdělávání atd.) nebo na školy různého zaměření (základní umělecké školy, obory středního odborného vzdělávání). Na základě rámcových vzdělávacích programů jsou pak připravovány školní vzdělávací programy, v nichž školy popisují, jakým způsobem přistupují ke vzdělávání (obr. 1).

Struktura kurikulárních dokumentů, které jsou na úrovni státu, byla změněna v říjnu 2020. Novelou školského zákona (zákon č. 284/2020 Sb.) byl ze systému kurikulárních dokumentů vyškrtnut Národní program vzdělávání. Nadále se jako s kurikulárními dokumenty na státní úrovni počítá jen s rámcovými vzdělávacími programy.

4.3 Rámcové vzdělávací programy

Značnou roli hrají v rámci kurikulární reformy rámcové vzdělávací programy. Ty byly vytvořeny tak, aby byly v souladu s Bílou knihou. Jako první byly vytvořeny rámcové vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání a pro základní školy, jejichž testování v praxi bylo zahájeno v roce 2004. Zapojilo se do něj několik škol po celé České republice. Pilotní testování probíhalo po dobu jednoho školního roku. Následně došlo k vyhodnocení úspěšnosti implementace rámcových vzdělávacích programů do praxe. Většina škol hodnotila celý projekt úspěšně a doporučila zavedení změn do praxe. Na základě zpětné vazby od jednotlivých škol byly provedeny potřebné změny. Na začátku školního roku 2007/2008 tedy měly začaly všechny mateřské a základní školy v České republice začít vyučovat podle nově vytvořených školních vzdělávacích programů, které měly být školami vytvořeny podle příslušných rámcových vzdělávacích programů. Ve stejnou dobu byly zveřejněny další rámcové vzdělávací programy (RVP pro odborné vzdělávání). V současné době představují tyto programy závazný dokument, který upravuje vzdělávání na všech typech škol v České republice.

Zmíněné programy obsahují cíle, formy, délku a obsah vzdělávání jak v oblasti všeobecného, tak odborného vzdělávání. Je zde také popsáno, jak by mělo být vzdělávání organizačně uspořádáno, jaké jsou podmínky průběhu vzdělávání, jak by mělo vypadat ukončení vzdělávání. Součástí je také popis profilu absolventa jednotlivých vzdělávacích programů. Dále jsou zde stanoveny podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou zde popsány organizační podmínky výuky, materiální zabezpečení a personální zajištění výuky (NÚV, 2021).

Vlastní obsah rámcových vzdělávacích programů by měl reflektovat jednotlivé vědní disciplíny – jejich teoretický obsah a praktické využití. Dále se obsah rámcových vzdělávacích programů opírá o poznatky z psychologie a pedagogiky. V souladu s nimi jsou doporučovány organizační formy výuky a vzdělávací metody. Jednotlivé rámcové vzdělávací programy jsou zpracovávány s ohledem na věk žáků. Vydává je Ministerstvo

školství, mládeže a tělovýchovy. Na jejich tvorbě se podílí jednak odborníci, jednak lidé přímo z praxe. Tyto programy pro předškolní vzdělávání, pro základní vzdělávání a pro gymnázia byly vypracovány Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze. Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání vydal Národní ústav odborného vzdělávání. Pro každý obor středního odborného vzdělání je vypracován vlastní rámcový vzdělávací program, jehož úkolem je danou odbornost reflektovat. V průběhu let 2007 až 2009 tak bylo vypracováno 225 rámcových vzdělávacích programů (NÚOV, 2012).

Rámcové vzdělávací programy vymezují obecné vzdělávací cíle, které konkretizují v podobě klíčových kompetencí, cílů jednotlivých vzdělávacích oblastí a očekávaných výstupů vzdělávacího procesu. Důraz je při tom kladen hlavně na rozvoj klíčových kompetencí žáků. Tyto v podstatě představují soubor vědomostí, schopností, dovedností a hodnot, které by si měli žáci osvojit za účelem osobního rozvoje (Česká školní inspekce, 2018). Veteška a Tureckiová (2008, s. 28) charakterizují klíčové kompetence takto: *„Jedná se o jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“*

V případě rámcových vzdělávacích programů byly klíčové kompetence vymezeny s ohledem na principy celoživotního učení a jsou propojeny s obsahem vzdělávání. Cílem je, aby si žáci v rámci výuky osvojili klíčové kompetence umožňující jim se uplatnit v praktickém životě. V rámcových vzdělávacích programech je vymezeno, do jaké míry si mají žáci osvojit klíčové kompetence v jednotlivých ročnících. Cílem je, aby minimální požadované úrovně dosáhli všichni žáci (Belz a Siegrist, 2001, s. 102). Mezi základní klíčové kompetence podle rámcových vzdělávacích programů v základním vzdělání patří:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

Vlastní proces rozvoje klíčových kompetencí je dlouhodobý, což se odráží také v českém vzdělávacím systému. V praxi to znamená, že jsou rozvíjeny po celou dobu školní

docházky dítěte. To je také důvod, proč se s těmito kompetencemi setkáme ve všech typech rámcových vzdělávacích programů. Jejich rozvoj však pokračuje i po dokončení střední školy. K rozvoji klíčových kompetencí dochází prakticky celý život. Klíčové kompetence, jež si jedinec na škole osvojí, jsou v jeho dalším životě základem pro budování dalších kompetencí (Belz a Siegrist, 2001).

Rámcové vzdělávací programy udávají také strukturu obsahu vzdělávání. Nejsou zde však vymezeny klasické předměty, jak tomu bylo v minulosti, ale tzv. vzdělávací oblasti. Ty jsou vymezeny širěji, než tomu bylo v případě vzdělávacích předmětů. Cílem tohoto přístupu je podpora mezipředmětových vztahů a integrace učiva. Jak již bylo výše uvedeno, vzdělávací obsah je rozdělen do jednotlivých vzdělávacích oblastí. Liší se podle typu vzdělávacího programu s ohledem na charakter daného vzdělávacího programu. To se týká hlavně oblastí středních škol, v jejichž případě jsou vymezeny základní vzdělávací oblasti a odborné vzdělávací oblasti.

Vzdělávací oblasti jsou dále rozčleněny na vzdělávací obory. Struktura vzdělávacích oborů se již blíží dřívější struktuře vyučovacích předmětů. Pro příklad uveďme vzdělávací oblasti a vzdělávací obory vymezené pro základní vzdělávání (MŠMT, 2017):

- jazyk a jazyková komunikace: český jazyk a literatura, cizí jazyk,
- matematika a její aplikace: matematika,
- informační a komunikační technologie: informační a komunikační technologie,
- člověk a jeho svět: člověk a jeho svět
- člověk a společnost: dějepis, výchova k občanství,
- člověk a příroda: fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis,
- člověk a zdraví: výchova ke zdraví, tělesná výchova,
- člověk a svět práce: člověk a svět práce.

Jednotlivé vzdělávací oblasti reflektují klasické vyučovací předměty a vytvářejí z nich tematické celky. Mimo výše zmíněné vzdělávací oblasti se můžeme setkat také s dalšími vzdělávacími obsahy. Například v rámci rámcového vzdělávacího programu jsou vymezeny také doporučené předměty. Mají formu doplňkových vzdělávacích oborů. Záleží pak pouze na škole, zda a jak případně je do svého školního vzdělávacího programu zařadí. Jedná se o dramatickou výchovu, etickou výchovu, filmovou/audiovizuální výchovu a taneční a pohybovou výchovu. V případě středních odborných škol jsou zařazeny vzdělávací oblasti reflektující charakter daného vzdělávacího oboru.

V rámci kurikulární reformy je kladen důraz také na mezipředmětové vztahy. Cílem je, aby byli žáci schopni propojovat znalosti a dovednosti, jež si v jednotlivých předmětech osvojili. V rámcových vzdělávacích programech se tak můžeme setkat s tzv. průřezovými tématy, která jsou povinná v základním vzdělávání. Jedná se v podstatě o okruhy vycházející z aktuálních problémů současného světa. Průřezová témata prostupují jednotlivými vzdělávacími oblastmi. Vzdělávání v těchto oblastech má za cíl systematicky rozvíjet osobnost žáka, pomoci mu uplatnit se v praktickém životě a být schopen reagovat na měnící se podmínky. Například mezi průřezová témata RVP ZV patří (RVP ZV, 2017):

- osobnostní a sociální výchova,
- výchova demokratického občana,
- výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,
- multikulturní výchova,
- environmentální výchova,
- mediální výchova.

4.4 Školní vzdělávací program

Jednotlivé školy vytvářejí na základě rámcových vzdělávacích programů vlastní školní vzdělávací programy. Školní vzdělávací program musí podle zákona vypracovat každá škola. Školní vzdělávací program připravují zaměstnanci školy pod dohledem ředitele. Ten schvaluje jeho konečnou podobu. Mimo to je školní vzdělávací program předkládán radě školy, která se vyjadřuje k jeho obsahu a může dávat podněty k jeho doplnění či změně.

Při přípravě školního vzdělávacího programu by měla škola vycházet především z podmínek, v nichž škola funguje. V úvahu by měly být brány zejména cíle, které si škola v oblasti vzdělávání a rozvoje osobnosti žáků klade. Pozornost by měla být věnována zejména následujícím oblastem (MŠMT, 2009):

- školní vzdělávací program by se měl věnovat celému vzdělávacímu období;
- cílem školního vzdělávacího programu by mělo být vytvoření takových podmínek, které by přispěly k tomu, aby si žáci osvojili klíčové kompetence;

- školní vzdělávací program slouží k jasné profilaci školy – popisuje její misi a vizi a zaměřuje se na postavení školy v daném regionu;
- školní vzdělávací program by měl obsahovat popis organizačních forem výuky a vzdělávacích metod, které jsou v rámci školy preferovány a podporovány;
- školní vzdělávací program by měl být založen na aktivní činnosti učitelů, kteří na dané škole působí.

Vlastní obsah školního vzdělávacího programu by měl obsahovat základní informace o tom, jak daná škola přistupuje ke vzdělávání svých žáků. Jeho prostřednictvím se škola vymezuje vůči ostatním školám. Měla by zde být popsána představa školy o tom, jak by mělo vzdělávání probíhat. Školní vzdělávací program obsahuje také informace o tom, jak budou jednotlivé vzdělávací oblasti (předměty) vyučovány. Většinou je proto obsah rozčleněn podle jednotlivých vyučovacích předmětů. Kromě správného vymezení výstupů vyučovacím předmětu je důležité vhodně zařadit tematické okruhy průřezových témat, kterým může být věnována celá hodina, beseda, projekt, seminář nebo kurz. Dostatečná pozornost by měla být věnována mezipředmětovým vztahům a také integraci učiva. Přesahy a vazby k dalším předmětům dávají možnost osvětlit probíranou problematiku v rámci vyučovacím předmětu. Do vzdělávacího obsahu vyučovacím předmětu může být začleněna i výpověď o způsobech a kritériích hodnocení výkonu žáka k danému vyučovacím předmětu (*Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělání, 2005*).

Při přípravě školního vzdělávacího programu by měla být věnována pozornost nejen jeho obsahu, ale také kvalitě jeho zpracování. Formální stránka je v tomto případě neméně důležitá. Školní vzdělávací program je významným zdrojem informací pro rodiče. Na jeho základě se mohou rozhodovat o tom, zda je pro jejich děti škola vhodná či nikoliv. Mezi základní informace, které se zde musí vždy objevit, patří (MŠMT, 2009):

- identifikační údaje školy,
- charakteristika školy,
- charakteristika školního vzdělávacího programu,
- učební plán,
- učební osnovy,
- způsob hodnocení žáků a autoevaluace školy.

Prostřednictvím školního učebního plánu je prezentována organizace vzdělávání v jednotlivých vyučovaných předmětech. Součástí učebních plánů je soupis vyučovacích

předmětů a jejich hodinová dotace v jednotlivých ročnících, včetně informace o volitelných a povinně volitelných předmětech. Ve školním vzdělávacím programu by se měly objevit také informace o způsobu integrace průřezových témat do jednotlivých vyučovacích předmětů (NÚV, 2021).

Pro jednotlivé vyučovací předměty by měla být vždy vypracována učební osnova obsahující název vyučovacímho předmětu, jeho charakteristiku, vzdělávací obsah a další doplňující informace. Stanovení názvu předmětu je v kompetenci školy, název by však měl odrážet obsah a vztah k danému oboru. Součástí charakteristiky vyučovacímho předmětu by mělo být také obsahové, organizační a časové vymezení. Pokud jde o předmět integrovaný, měly by zde být uvedeny vzdělávací obory a průřezová témata, na která se předmět zaměřuje. Dále by zde měla být popsána výchovně-vzdělávací strategie, o níž se bude výuka opírat. Popis strategie by měl obsahovat informace o tom, jaké postupy budou využity, aby bylo dosaženo vyučovacímho cíle. Nedílnou součástí osnovy je také vymezení klíčových kompetencí, které budou v rámci výuky rozvíjeny, a popis způsobu, jakým bude dosaženo výstupů uvedených v RVP. Měl by zde být také uveden vztah mezi učivem a průřezovými tématy (*Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělání*, 2005).

Také každé školské zařízení má mít v souladu s § 5 odst. 2 školského zákona zpracován svůj školní vzdělávací program. ŠVP zařízení pro zájmové vzdělávání, jakými jsou školní družina a školní klub, má mít přímou vazbu na rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání. Může tak pomáhat naplňovat vzdělávací cíle stanovené RVP ZV, především pravidelnou výchovnou a vzdělávací činností, příležitostnou, tematickou rekreační, táborovou, osvětovou činností, otevřenou nabídkou spontánních činností. Vzhledem k tomu, že pro školní družiny a školní kluby nebyl vydán rámcový vzdělávací program, na vytvoření školního vzdělávacímho programu těchto zařízení se vztahují přímo požadavky uvedené v § 5 odst. 2 školského zákona. Odbor pro mládež MŠMT ve spolupráci s Národním institutem dětí a mládeže zpracoval Metodiku pro podporu tvorby školního vzdělávacímho programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, která má usnadnit školským zařízením přípravu školního vzdělávacímho programu (*Zájmové vzdělávání*).

4.5 Srovnání kurikulárních reforem ve Velké Británii a v České republice

Pokud se zaměříme na porovnání situace ve Velké Británii a v České republice, zjistíme, že zde existuje několik analogií. V obou případech si kladla kurikulární reforma za cíl zvýšit kvalitu školství v dané zemi. Přístup Velké Británie a České republiky byl však dle mého názoru velmi odlišný, což primárně souvisí s odlišnou historií států.

Kurikulární reforma ve Velké Británii byla součástí politiky Margaret Thatcherové, která se v daném období snažila řešit problémy v zemi. Přijetí národního kurikula znamenalo konec decentralizace školského systému, což mělo v konečném důsledku negativní dopad na školy i na jejich žáky. V podstatě došlo k prohloubení nerovností mezi jednotlivými školami (kvalitní školy bohatly a měly lepší vybavení, slabé školy chudly a stále více zaostávaly). Podle mého názoru velký problém představovalo omezení práce učitelů, kteří museli postupovat v souladu s národním kurikulem, aniž by reflektovali individuální potřeby žáků. Určité pozitivum je možné vidět ve skutečnosti, že bylo jasně vymezeno povinné učivo, jež si museli osvojit všichni žáci. Na druhou stranu zde přetrvával značný důraz na výkon a dobré výsledky v rámci celostátních testů.

V případě České republiky byla kurikulární reforma reakcí na změnu politického režimu, což bylo spojeno se změnou společenských poměrů. Tato skutečnost se musela projevit také v oblasti vzdělávání. V případě České republiky bylo cílem decentralizovat vzdělávací systém a poskytnout učitelům větší volnost v tom, jak budou svým žákům potřebné znalosti a dovednosti předávat. V tomto případě představovalo národní kurikulum soubor základních principů, jimiž by se měla výuka řídit, nakonec však národní kurikulum jako závazný dokument vůbec nevzniklo. Jeho funkci převzaly rámcové vzdělávací programy. V rámcových vzdělávacích programech byl kladen důraz na rozvoj klíčových dovedností umožňujících žákům se dobře uplatnit v praxi. Také v tomto případě bylo vymezeno učivo, jež by si měli žáci osvojit. V rámci výuky však byl kladen důraz na individuální přístup k žákům.

Osobně si myslím, že postoj k reformě kurikula byl ve Velké Británii a v České republice odlišný. Je však nutné si uvědomit, kdy jednotlivé reformy probíhaly. Ve Velké Británii byla reforma realizována v 80. letech 20. století. V roce 2002 byly provedeny změny směřující opět k rozvolnění a decentralizaci, převedení větších pravomocí na školy a zvýšení kompetencí učitelů. Naopak v České republice opět sílí snahy směřující k centralizaci: detailnější vymezení očekávaných výstupů a detailnější vymezení výstupních standardů, které by mohly být předstupněm zavedení plošného testování žáků apod. Tyto

standards pro základní vzdělávání byly s účinností od 1. 9. 2013 zařazeny jako příloha RVP ZV. Pro český jazyk a literaturu, matematiku a cizí jazyk jsou standardy uplatňovány povinně, standardy pro ostatní vzdělávací obory mají doporučující charakter.

V případě deklarovaných cílů reforem je možné najít určitou analogii s prostředím v České republice. Jedná se hlavně o snahu zajistit všem žákům stejný přístup ke vzdělávání, o formulaci standardů vzdělávání, zajištění uceleného a souvislého vzdělávání. Mimo to byl v obou případech kladen důraz na problematiku osobnostního a sociálního rozvoje výchovou ke zdravému životnímu stylu a výchovy k občanství. Důraz je v obou případech kladen na mezipředmětové vztahy. V tomto případě je možné říci, že bylo cílem změn reflektovat potřeby moderní společnosti a připravit žáky na to, aby byli schopni stát se součástí moderního světa.

Kurikulární reforma byla v obou případech primárně zaměřena na formální vzdělávání. Do určité míry je zde však možné vysledovat vliv, který měla i mimo školní výuku. To se projevilo hlavně v rámci školních družin. V případě České republiky řada škol ve svých školních vzdělávacích programech reflektuje také činnost školních družin. Obecně platí, že v rámci školní družiny je také cílem rozvíjet klíčové kompetence žáků, často se zde hovoří také o tzv. volnočasové kompetenci nebo kompetenci kvalitně trávit volný čas. Tato kompetence patří mezi 39 klíčových kompetencí vymezených v rámci koncepce „39 klíčových kompetencí pro Evropu“ (Havlíčková, 2010).

V závěru této kapitoly se chci ještě stručně věnovat otázce fungování školních družin a školních klubů – souvislostem kurikulární reformy a zájmového vzdělávání v těchto školských zařízeních.

Školní družiny jsou školská zařízení, která poskytují zájmové vzdělávání žákům z jedné nebo z několika základních škol podle vlastního vzdělávacího programu, který jim umožňuje výrazně se profilovat podle zájmů a potřeb žáků. Školní družina slouží k výchově, vzdělávání, rekreační, sportovní a zájmové činnosti žáků v době mimo vyučování. Přednostně je určena nejmladším žákům (1. až 5. ročník), případně i dětem v přípravné třídě jedné nebo více základních škol a dětem v přípravném stupni jedné nebo více základních škol speciálních. K pravidelné denní docházce lze přijímat i žáky druhého stupně základní školy, žáky nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo odpovídajících ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. Popularita školních družin v České republice v posledních deseti letech stoupá (*Školní družiny*). Školní kluby jsou především určeny pro žáky druhého stupně základní školy, ale také žákům nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia a odpovídajícím ročníkům

osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. Účastníkem může být i žák prvního stupně základní školy, který není přijat k pravidelné denní docházce do školní družiny. Od školní družiny se liší nejenom staršími žáky, ale také odlišnými formami činností (*Školní kluby*). Pod školní družinou i školním klubem obvykle vznikají zájmové kroužky, které dětem poskytují specifickou zájmovou činnost, která je pravidelně rozvíjena. Školní družina i školní klub jsou poskytovány za úplatu, která se pohybuje okolo 150 Kč měsíčně.

Pokud se podíváme na školní družinu a klub ve Velké Británii, kde se v posledních letech také těší veliké oblibě (zřejmě z obdobného důvodu pracovního vytížení rodičů), tak musím zdůraznit fakt, že se jedná ve většině případů o soukromá zařízení, kde jsou služby poskytovány za relativně vysokou úplatu. Stejně jako v České republice je školní družina zřizována ráno od 7:00 hodin do 8:50 hodin. Během této doby děti dostanou svačinu a čaj. Odpolední provoz je od 15:15 hodin do 18:00 hodin, kde je dětem poskytnuta i teplá večeře, opět je nutné zdůraznit, že strava je nadstandardní služba, a proto je zpoplatněna. Denní poplatek za školní družinu činí přibližně 500 korun českých. Věkové rozmezí dětí v britských školních družinách je od 4 let do 12 let. Vychovatelky, které se o děti starají, musí mít potřebné vzdělání v oblasti péče o dítě, kurz první pomoci. I zde jsou zřizovány kroužky, které poskytují dětem rozvoj zájmové činnosti, na rozdíl od České republiky jsou kroužky konány i během víkendu, mohou být zřizovány samotnou školou, která má například smlouvu s místní uměleckou akademií. Uzavírání těchto smluv má dle zákona v kompetenci místní školský úřad.

Závěr

Vzdělávací systém Velké Británie prošel za posledních 80 let velkým vývojem, jímž se inspiruje mnoho zemí v Evropě, přesto se i zde najde několik problémů. Předchůdcem národního kurikula ve Velké Británii byl školský zákon (Education Act) z roku 1944, který poskytoval velkou pravomoc školským úřadům. Právě tyto úřady následně udávaly řád jednotlivým školám. Každá škola byla svým způsobem jedinečná. To vše díky zákonu, který ředitelům dával pravomoc vytvářet kurikulum dle lokálních požadavků. Tento fakt umožnil každé malé škole žít si svým vlastním životem a ke každému dítěti přistupovat individuálně. Hlavně se kladl důraz na využitelnost předávaných znalostí v budoucnosti.

Centralizace školství, která proběhla v roce 1988, byla pro britské školství velký zásah. Nejenom, že si samotní děti museli zvyknout na nové požadavky, které nyní byly pro všechny stejné, ale zároveň i učitelé se museli přizpůsobit předepsanému systému výuky i hodnocení. Z pohledu ekonomického to bylo efektivní řešení, ale obávám se, že odpůrci této reformy měli pravdu. Jako odpověď na tuto reformu vzniklo také mnoho soukromých škol, které jsou sice velmi žádané veřejností, ale mnohdy nedosažitelné z důvodu financí. Byla tato reforma hlavně marketingová záležitost? Rodiče dostali konečně možnost volby, kam přihlásí svoje děti, deklarován byl rovný přístup ke vzdělání, resp. stejná kvalita vzdělání pro všechny, ale opět nám tu vyvstává stejné omezení ve financích. Školy jsou financovány podle počtu studentů, takže vznikal velký rozdíl mezi velkými školami, které díky vyšším finančním příspěvkům mohly lépe připravit své studenty na závěrečné testy, a malými školami, které neměly možnost se zlepšit v hodnocení.

Jeden fakt ale určitě této reformě vytknout nemůžeme, a to že se podle testů vzdělávacích výsledků zvýšila úroveň znalostí žáků. Tohoto výsledku však školy dosahují díky výuce zaměřené přímo na přípravu k testům, tím ale zanedbávají samotné vzdělávání v širším smyslu a potlačují dětskou kreativitu a jejich další vývoj (Thompson, 2017). Trend vzdělávání orientovaného na výkon je dnes dominantní. Proto se kurikulární reforma v roce 1988 prosadila a proto je také tento přístup do určité míry (zejména v oblasti definování očekávaných výstupů a standardů pro vzdělávání) uplatňován v České republice.

Osobně jsem nadšená z koncepce kurikula z roku 1944, osobně nejsem zastánce standardizovaných měřítek. Chápu, že žijeme v moderní době, kdy je více než žádoucí mít nelepší výsledky ve všech sférách společenského života, ale osobně si myslím, že tento standardizovaný způsob života nás nutí stále chvátat a nevnímat ani učivo ve škole, ani samotný život. Britský liberální přístup ke vzdělávání i rozdělování pravomocí v zemi před reformou z roku 1988 je obdivuhodný. Nejsem překvapena, že je tato země dávána za příklad v mnoha oblastech. K informacím z této doby je relativně dost knih. Ovšem velké množství knih není přeloženo do českého jazyka, tomuto faktu osobně nerozumím. V online formě jsou dostupné i legislativní dokumenty. Pokud ale člověk není zkušený ve čtení paragrafů, může mít s originálním zněním textu větší problémy. Neměla by v tomto udělat britská akademická společnost vstřícný krok mladým a nezkušeným čtenářům?

Na rozdíl od Velké Británie se vývoj vzdělávání v Československu ubíral jiným směrem. Totalitnímu politickému zřízení se lokální jinakosti nehodí, proto zde v 50. letech 20. století vzniká vize jednotné školy. Komunistická strana kladla důraz na výchovnou funkci školy, zaměřovaly se na ni však především aktivity výchovy mimo vyučování (školní družiny, školní kluby, pionýrská organizace). Proto je jednotný přístup a do jisté míry i výkonová orientace již poměrně tradiční součástí českého vzdělávacího systému (na rozdíl od Velké Británie, kde se ve větší míře prosadil až po roce 1988).

V České republice se po změně politického režimu objevovaly pokusy o reformu školství s cílem více prosadit základní principy humanizace, liberalizace a demokratizace, v podstatě se jednalo o snahu přiblížit české vzdělávání tomu, co bylo ve Velké Británii běžné do roku 1988. Role politického vůdce nebo obecně politického systému v zemi je však velice důležitá a určující pro další vývoj dané země. Když se do vedení Velké Británie postavila Margaret Thatcherová, nejenže ovlivnila školskými dokumenty, které vydala, školství ve Velké Británii, ale v některých bodech inspirovala také české politiky při řešení podoby českého vzdělávacího systému. Se změnami politických reprezentací v České republice 90. let také docházelo ke změnám priorit a témat řešených ve vzdělávací politice. Prioritní byly spíše otázky ekonomické, problematika kurikula byla podstatněji řešena až na přelomu tisíciletí.

Po prozkoumání historického vývoje školských kurikulárních dokumentů se nyní ptám, zda je lepší způsob výuky orientovaný na žáka, anebo na množství znalostí? Chceme našim dětem předat co nejvíce vědomostí, anebo kvalitní znalost, kterou si sami ověří, praktikují, čímž rozvíjejí svoji osobnost? Od začátku 90. let byla v České republice

patrná tendence decentralizovat školství. Ovšem objevují se názory, které se ptají, zda nám nebude toto rozvolňování na škodu. Již v těchto dnech jsme dle studie nadačního fondu Eduzměna v oblasti školství nejvíce decentralizovanou zemí mezi zeměmi OECD (Prokop & Dvořák, 2019).

Volnočasové aktivity a školská zařízení se v České republice těší veliké popularitě nejenom kvůli nízké ceně za poskytnuté služby, ale také z důvodu kvalitní profesionální péče. V obou zemích se ve školní družině o děti stará kvalifikovaný personál, jehož cílem je rozvoj osobnosti a předávání hodnot, postojů a vědomostí. Zatím na základě kurikulárních dokumentů není možné říci, zda se kurikulární reforma podstatněji dotkne i této oblasti zájmového vzdělávání – s výjimkou dopadů, které mají zatím spíše povahu administrativní povahy (povinnost zpracovat školní vzdělávací program školského zařízení). Tuto otázku bude vhodnější zkoumat například formou rozhovorů přímo s pracovníky těchto školských zařízení.

Použité zdroje

- BALÍČKOVÁ, V. (2006). *Kurikulární reforma ve Velké Británii a její hodnocení (jako inspirace pro řešení současných problémů v českém školství)*. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- BASH, L. & COULBY, O. (1989). *The Education Reform Act*. London: Cassell. ISBN 0-340-31768-3.
- BELZ, H. a SIEGRIST, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. ISBN 80-71784-79-6.
- BLÁHA, V. (1984) *Výchova mimo vyučování na základních školách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Česká školská inspekce (2018). *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí*. [online]. Praha: MŠMT. [aktualizace 2018] [cit. 30. 11. 2020]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Publikace/Analyza-zahranicnich-systemu-hodnoceni-klicovych-k/Analyza-klicovych-kompetenci.pdf>.
- DAUGHERTY, R. (1995). *National Curriculum Assessment: A Review Policy 1987-1994*. London: Falmer Press.
- DONNELLAN, C. (2001). *The Education Crisis?* Cambridge: Independente. ISBN 1-86168-168-2.
- DUDOVÁ, A. (2012). Vývoj pedagogiky volného času v Československu. In *Čas volnosti – čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, s. 68–92. ISBN 978-80-262-0450-3.
- Education Reform Act* (1988). [online]. [cit. 17. 11.2020]. Dostupné z: legislation.gov.uk.
- FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN A. (2007). *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora*. Brno: Computer press. ISBN 987-80-251-1701-9.
- HAVLÍČKOVÁ, D. (2010). *Neformální vzdělávání – celoevropské téma*. [online]. Praha [cit. 28.3.2021]. Dostupné na: www.adam.cz/clanek-2010050013-neformalni-vzdelavani-celoevropske-tema.html.
- CHITTY, C. (2004). *Education Policy in Britain*. London: Palgrave Macmillan. ISBN 1-4039-0222-4.
- JEŽKOVÁ, V., DVOŘÁK, D., CHAPMAN, Ch. a kol. (2012). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1784-8.

- JONES, K. (2003). *Education in Britain 1944 to the Present*. Cambridge: Polity. ISBN 0-7456-2574-6.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T. a ŠVEC, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-175-1.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. [cit. 28.3.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/188>.
- MŠMT (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice; Bílá kniha*. [online]. Praha: ÚIV, Tauris. [cit. 30. 11. 2020]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.
- MŠMT (2009). *Školní vzdělávací program* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 13. 1. 2019]. Dostupné z: www.msmt.cz/upload/soubory/zakladniSVP_malotrdky_web.doc.
- MŠMT (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT. Dostupné z msmt.cz/file/43792/.
- Školní družina* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 10.3.2021]. Dostupné z: www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny.
- Školní kluby* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 10.3.2021]. Dostupné z: www.msmt.cz/mladez/skolni-kluby.
- NÚOV (2012). *K vývoji konceptu klíčových kompetencí*. [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání [cit. 10.3.2021]. Dostupné z: www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk.
- NÚV (2021). *Rámcové vzdělávací programy* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 10.3.2021]. Dostupné z: www.nuv.cz/t/rvp.
- OUTWARD BOUND (2021) *Our history*. [online]. London. [cit.28.3.2021] Dostupné na: www.outwardbound.org.uk/our-history.
- PÁVKOVÁ, J. (2002). *Pedagogika volného času*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7178-711-6.
- PROKOP, D., DVOŘÁK, T. (2019). *Analýza výzev vzdělávání v České republice* [online]. Praha: Nadace Eduzměna. [cit. 13.3.2021] Dostupné z: https://eduzmena.cz/wp-content/uploads/2019/05/Eduzme%CC%8Cna_A4_Studie-celek_III.pdf.

- PRŮCHA, J.; WALTROVÁ, E.; MAREŠ, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- QCA (1999). *A Review of the National Curriculum in England: the Consultation Materials*. [online]. London: QCA. [cit. 30. 11. 2020]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/publications/review-of-the-national-curriculum-in-england-summary-report-of-the-call-for-evidence>.
- SPIPKOVÁ, V. (2006). Příprava učitelů primární školy na tvorbu ŠVP. In ŠIKULOVÁ, R. (ed.). *Cesta Rámcového vzdělávacího programu do škol. Sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP. ISBN 80-7044-832-6.
- THOMPSON, K. (2017). *The 1988 Education Reform - Class notes* [online]. [cit.29.03.2021] Dostupné na: <https://revisesociology.com/2017/10/24/the-1988-education-reform-act-class-notes/>.
- TUPÝ, J. (2018). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice; Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2017*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8998-3.
- WALTEROVÁ, E. a kol. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*, Brno: Paido. ISBN 80-7315-083-2.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- Zákon č. 284/2020 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů, ve znění pozdějších předpisů.
- Zájmové vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 20.2.2021]. Dostupné z: www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1.
- Život J. A. Komenského* [online]. Uherský Brod: Muzeum Jana Amose Komenského Uherský Brod [cit. 28.3.2021]. Dostupné z : www.mjakub.cz/zivot-j.-a.-komenskeho?idc=127#Londyn.

Abstrakt

SEDLÁČKOVÁ, P. *Kurikulární reformy ve velké Británii*. České Budějovice 2021. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.

Klíčová slova: národní kurikulum, kurikulární reforma, školský zákon, Education Act 1944, Education Reform Act, rámcový vzdělávací program

Bakalářská práce se zabývá kurikulárními reformami, které ve Velké Británii proběhly na konci 20. století (od roku 1988), pozornost je současně věnována stavu od roku 1944. Tyto reformy porovnávám se změnami ve školství v České republice. Samotný obsah přináší zejména identifikaci a deskripci britského školství v daném období a také analogii s Českou republikou. Část práce je věnována školským zařízením a vývoji výchovy mimo vyučování ve vztahu ke kurikulární reformě.

Abstract

Curricular Reforms in Great Britain

Key words: national curriculum, curricular reform, Education Act 1944, Education Reform Act, framework education programme

This bachelor's thesis focuses on curricular reforms in Great Britain at the end of the 20th century (since 1988); also, the situation from 1944 to 1988 is briefly examined. I compare these reforms with changes in education in the Czech Republic. The content itself brings a particular identification and description of British education in the period as well as an analogy to reforms carried out in the Czech Republic. Furthermore, the issue of school leisure facilities operation in respect to the curricular reform is outlined in brief.