

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2019

Vít Varga

**Univerzita Karlova**  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Komparace rámcového vzdělávacího programu a státní maturity  
s pedagogicko-filosofickými směry a jejich představiteli

The comparison of the Framework Educational Programme and the National  
Leaving Examination with pedagogical-philosophical theories and their  
representatives

Vít Varga

Vedoucí práce: PhDr. Ivo Syřiště, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: B AJ-PG

**2019**

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „Komparace rámcového vzdělávacího programu a státní maturity s pedagogicko-filosofickými směry a jejich představiteli“ potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. 4. 2019

.....

podpis

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucímu své práce PhDr. Ivu Syřišti, Ph.D. za vedení práce, cenné připomínky i čas, který mé bakalářské práci věnoval. Také bych chtěl poděkovat PaedDr. Janu Tupému za cenné informace, které mi poskytl.

## **ABSTRAKT**

Cílem bakalářské práce je porovnat české školství na příkladu rámcového vzdělávacího programu a státní maturity s pedagogicko-filosofickými směry a myšlenkami pedagogických odborníků. Nejprve charakterizují vybrané pedagogické směry a jejich představitele, poté popíší rámcový vzdělávací program z hlediska vývoje, důvodů vzniku, inspirace v okolních státech a jeho revize. Stejně tak se zaměřím i na státní maturitu z vývojového hlediska, důvodů vzniku a statistik maturitních výsledků. V praktické části se budu zabývat nejprve porovnáním rámcového vzdělávacího programu a pedagogicko-filosofických směrů nebo odborníků z historie i současnosti. Jako příklad si zvolím *Rámcový vzdělávací program pro základní školy (RVP ZV)*, u něhož se zaměřím na klíčové kompetence, které následně budu porovnávat s různými odborníky a koncepty ze současnosti i z minulosti. Také zjistím, která z kompetencí převládala i v minulém období a případně kdo ji případně prosazoval. Dále se zaměřím na státní maturitu, u které si vyberu dva současné trendy – centralizaci vzdělávacích systémů a povinnou maturitu z matematiky. Oba trendy budu porovnávat s myšlenkami odborníků a budu se snažit uvádět argumenty pro a proti, jestli jsou trendy spíše užitečné, či nikoli. Podívám se na odborníky, kteří prosazovali podobné nebo rozdílné myšlenky jak v současnosti, tak v minulosti. Nakonec se budu snažit shrnout myšlenky vztahující se k těmto trendům.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

rámcový vzdělávací program, státní maturita, klíčové kompetence, centralizace vzdělávacích systémů, maturita z matematiky

## **ABSTRACT**

The aim of the bachelor thesis is to compare the Czech school system by way of an example of the Framework Educational Programme and the National Leaving Examination with pedagogical-philosophical theories and ideas of educational experts. First of all, I will introduce chosen pedagogical theories and their representatives. Afterwards I will describe the Framework Educational Programme with respect to the development, reasons of the birth, the inspiration of foreign countries and its revision. I will also focus on the National Leaving Examination with respect to the development, reasons of the birth and statistics of results of the examination. In the practical part I will deal with the comparison of the Framework Educational Programme to pedagogical-philosophical theories. I would like to choose *the Educational Programme of Basic Education to the elementary schools* as an example, in which I will focus on key competences which I will be comparing to various experts and theories from the present and the past. I will also analyse which competence was dominant in the past and who got it through. I will also focus on the National Leaving Examination in which I will choose two current trends – the centralization of educational systems and the compulsory exam in mathematics. I will be comparing both trends to thoughts of experts and I will try to provide pro and anti-arguments and to describe whether those trends are useful or not. I will look at experts who maintained similar or different ideas in the present and in the past. Finally, I will try to summarise thoughts related to those trends.

## **KEYWORDS**

The Framework Educational Programme, the National Leaving Examination, key competences, the centralization of educational systems, the School Leaving Examination in Mathematics

## Obsah

Úvod .....	8
<b>1 Přehled pedagogicko-filosofických směrů a jejich představitelů .....</b>	<b>10</b>
1.1 Jan Amos Komenský .....	10
1.2 Osvícenství.....	10
1.3 Tereziánské reformy .....	11
1.4 Pozitivismus.....	12
1.5 Herbartova koncepce vzdělávání .....	12
1.6 Pragmatická pedagogika .....	13
1.7 Příhodovská reforma.....	14
1.8 Existencialismus .....	14
1.9 Kritické myšlení.....	15
1.10 Postmodernismus .....	16
<b>2. Rámcový vzdělávací program .....</b>	<b>17</b>
2.1 Charakteristika.....	17
2.2 Vývoj .....	18
2.3 Důvody vzniku .....	21
2.4 Inspirace v Česku.....	22
2.4.1 Obecná škola .....	22
2.4.2 Občanská škola .....	22
2.4.3 Základní škola .....	22
2.4.4 Národní škola.....	23
2.4 Inspirace v zahraničí.....	24
2.4.1 Finský vzdělávací model .....	24
2.4.2 Skotský vzdělávací model .....	25
2.5 Revize rámcových vzdělávacích programů .....	26
<b>3. Státní maturita .....</b>	<b>27</b>
3.1 Charakteristika.....	27
3.2 Vývoj .....	28
3.3 Důvody vzniku .....	30
3.5 Propojení s rámcovým vzdělávacím programem .....	31

3.6 Povinná maturita z matematiky .....	31
3.7 Srovnání výsledků maturity .....	32
<b>4. Komparace rámcového vzdělávacího programu .....</b>	<b>37</b>
4.1. Klíčové kompetence .....	37
4.1.1 Kompetence k učení .....	38
4.1.2. Kompetence k řešení problémů .....	40
4.1.4 Kompetence občanské .....	42
<b>5. Komparace státní maturity.....</b>	<b>45</b>
5.1. Současné trendy .....	45
5.1.1. Centralizace vzdělávání .....	45
5.1.2 Podpora matematických dovedností .....	48
<b>Závěr .....</b>	<b>54</b>
<b>Seznam použitých informačních zdrojů .....</b>	<b>56</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>62</b>

## Úvod

Mnozí odborníci a občané z řad široké veřejnosti se shodují na tezi, že českému školství chybí vize nebo jakákoli koncepce a že pokud se něco radikálně nezmění, tak se problémy budou jenom prohlubovat. Někteří pedagogičtí pracovníci už ztratili iluze o našem vzdělávacím systému, potýkají se se syndromy vyhoření, nevědí jak a podle čeho učit a špatná úroveň vzdělávání se stává terčem kritiky z řad veřejnosti.

Pokud většina odborníků a zainteresovaných lidí volá po změně, tak je otázkou, co přesně chtějí měnit a jaká by ta změna měla být. Podíváme-li se na české školství za posledních deset let, můžeme usoudit, že zde vzniklo několik zásadnějších změn ve vzdělávacím systému, které více či méně ovlivnily všechny aktéry ve vzdělávání. Některé z nich široká veřejnost přivítala pozitivně, jiné naopak například pod vlivem médií odsoudila jako krok špatným směrem. Často tyto případy ale provázely emoce a racionální uvažování se někdy vytratilo. Není jednoduché posuzovat zavedení nějakého opatření ve školství, pokud nemáme dostatek objektivních informací, které by nám ukázaly obě strany mince. Na základě působení mediálního světa často vznikají ve veřejnosti dojmy, že nová změna bude jen k horšímu. Jestliže bychom chtěli měnit současný vzdělávací systém, můžeme se inspirovat v nedávné minulosti, případně se poučit z jejich chyb.

Zavedení rámcových vzdělávacích programů (dále jen „RVP“) v roce 2006 přineslo několik otazníků. Pro mě například vyvstala zdánlivě jednoduchá otázka – jaký je hlavní důvod vzniku tohoto opatření a co to v praxi přineslo? Bylo vůbec nutné zavádět RVP? Z běžně dostupných informací jsem si vytvořil názor, že cílem zavedení RVP bylo sjednotit kurikulum na školách, ale přitom jim dát volnější ruku při sestavování školních vzdělávacích programů (dále jen „ŠVP“). Otázkou zůstává, jestli je tomu skutečně tak, nebo zda namísto zjednodušení nepřineslo jiné skryté problémy. Také mě zajímají především filosoficko-pedagogická východiska a vzdělávací systémy, kterými se školští odborníci při tvorbě RVP mohli inspirovat. Domnívám se, že inspirace přišla především ze zahraničí ve snaze napodobit evropské vzdělávací modely.

Dalším poměrně významným milníkem soudobého vývoje školství bylo zavedení státní maturity. Původně si studenti mohli volit ze dvou obtížností, nyní už existuje pouze jedna úroveň pro všechny studenty. Studenti přežili pilotní zkoušky, učitelé si zvykli na nový

system a zdá se, že jde všechno více méně hladce. Musíme si ale položit opět otázku, proč bylo potřeba zavést státní maturitu a jaké praktické problémy řešila? Odpovídají myšlenky nové maturity nějakým pedagogicko-filosofickými konceptům nebo myšlenkám odborníků? Souvisí nějak vznik státní maturity s dřívějším zavedením RVP? Pokud se podíváme do historie, tak maturita si také prošla svým vývojem. Upravovaly se předměty a jejich počet, také náročnost se nejspíš musela proměnit. Domnívám se, že potřeba státní maturity se objevila ve snaze sjednotit maturitní výstup, a tudíž mít možnost porovnávat jednotlivé školy. Zda bylo ustanovení státní maturity dobrým krokem, se nejspíš ukáže za nějaký čas.

Pokud bych měl shrnout moje úvahy, zajímaly by mě hlavní důvody vzniku RVP a státní maturity. Nesouvisí nějak spolu vznik těchto dvou opatření? Jakou naši koncepci jsme si nechali například při tvorbě RVP, a naopak čím zahraničním jsme se mohli inspirovat? A jakými trendy se řídí státní maturita? Domnívám se, že všechny tyto změny musí být zakotveny v nějaké filosoficko-pedagogické koncepci nebo vzdělávacím modelu. Například RVP nejspíš nese znaky liberalizace nebo státní maturita unifikace. Pokusím se tudíž najít informace, které by vedly k objasnění původu těchto kroků a porovnáám je s pedagogicko-filosofickými koncepty nebo s myšlenkami odborníků na školství.

# 1 Přehled pedagogicko-filosofických směrů a jejich představitelů

## 1.1 Jan Amos Komenský

Filosof a pedagog Jan Amos Komenský prosazoval základní myšlenku co se týče výchovy a vzdělávání – všichni by se měli učit všemu a všestranně. Komenský se tedy nesnažil vychovávat jedince k nějaké profesi nebo postavení ve společnosti, ale prosazoval výchovu k lidství a všeobecné lidské vzdělanosti. Jeho myšlenky nesou znaky demokraticismu, který byl zacílen na všechny členy ve společnosti.<sup>1</sup>

Komenský přišel s myšlenkou pansofie neboli vševědy, což je způsob učení a poznávání všeho. Základem Komenského výchovy se stala všeobecná harmonie, kdy světu vládne řád a člověk může poznat i zprvu nepoznatelné. Tento řád ale Komenský neviděl jen v přírodě, ale i v samotném vyučovacím procesu, které rozdělil do čtyř šestiletých stupňů (škola mateřská, elementární nebo obecná, latinská a akademie). Ve vyšším ročníku se měla brát látka, která se probírala na nižším stupni, akorát byla obohacena o nové poznání.<sup>2</sup>

Komenský viděl obecně školu jako prostředek realizace výchovného cíle. Měla patřit do jednotného školského systému a navazovat na rodinnou výchovu. Škola podle něj by měla sloužit veškerému obyvatelstvu bez rozdílu a také představovat pro děti především potěšení a hru, což přispívá k individuálnímu rozvoji.<sup>3</sup>

## 1.2 Osvícenství

I když se myslitelé John Locke a Jean Jacques Rousseau řadí do osvícenství, jejich názory na výchovu a vzdělávání jsou v zásadě velmi rozdílné. Pokud se podíváme na myšlení Locka, v mnohém se shoduje s Komenským. Locke ale na rozdíl od Komenského pracoval jen s myšlenkou získaných idejí a neztotožňoval se s konceptem vrozených dispozic.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a.s, 2008. s. 10.

<sup>2</sup> Tamtéž.

<sup>3</sup> VÁŇOVÁ, Růžena. *Vývoj počátečního školství v českých zemích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986. s. 26.

<sup>4</sup> KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a.s, 2008. s. 23.

Locke se stavěl proti školnímu vzdělávání a preferoval domácí vzdělání s domácím učitelem. Spíše, než na učenost kladl důraz na mravní výchovu, která by měla především zdůrazňovat hodnoty jako osobní svoboda a uchování majetku. Také velký význam přikládal praktické výchově, například naučení se nějakému řemeslu. Jedince chápal jako tzn. *tabula rasu* (nepopsanou desku) s tím, že je ve vývojovém procesu formován především výchovou. Té Locke přikládal klíčový význam v životě každého jedince.<sup>5</sup>

Zatímco Locke zdůrazňoval ve výchově rozum a zkušenost, Rousseau daleko více inklinoval k citům a prosazuje myšlenku svobodné a přirozené výchovy. Ve svém románu *Emil, čili o výchově* formoval ideu jedince, který měl být vychováváný daleko od civilizace, kdesi v přírodě. Výchovu Rousseau viděl v přirozeném vývoji dítěte, do kterého by člověk neměl nijak zvlášť zasahovat, pouze „dohlížet“ na vývoj. Prosazoval pedocentrický model výchovy, tzn. že dítě je středem vzdělávacího procesu a ostatní aktéři jsou pouze průvodci.<sup>6</sup>

### 1.3 Tereziánské reformy

Tereziánské reformy přinesly posílení role státu na úkor církve. Stát chtěl mít dozor nad školami a jejich správou. V této době už také můžeme mluvit o organizaci školního roku, která odpovídala víceméně životnímu stylu tehdejšího obyvatelstva.<sup>7</sup>

V hodinách se pracovalo se schválenými učebnicemi, byl zaveden rozvrh hodin a děti se dělily do tříd na základě věku a schopností. Jednou z myšlenek řádu byla humanizace školství, tzn. respektování osobnosti žáka. Učitelé se tudíž měli vystríhat jakýchkoli trestů v hněvu a nerozvážnosti.<sup>8</sup>

Školské reformy Marie Terezie a Josefa II postavily základy všeobecného lidového vzdělání, o čemž může svědčit například zavedení všeobecné vzdělávací povinnosti v roce 1774. Školský systém ale i přesto limitoval přístup k vyššímu vzdělání dětem z nižších vrstev. Co

---

<sup>5</sup> LOCKE, John. *O výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Z dějin pedagogiky. s. 46 a 57.

<sup>6</sup> KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a.s, 2008. s. 35, 38 a 39.

<sup>7</sup> Tamtéž, s. 54.

<sup>8</sup> Tamtéž, s. 53.

je ale naopak z hlediska historického vývoje vnímáno jako přínosné, je fakt, že snahou reformem bylo centralizovat školství v habsburské říši.<sup>9</sup>

## 1.4 Pozitivismus

Pod pozitivismem si můžeme představit způsob myšlení, který vychází jen z ověřitelných faktů a snaží se vyhnout spekulacím. Hlavním cílem pozitivistické výchovy bylo připravit se na běžný život, což nevyžadovalo nadbytečné a neužitečné vědomosti, ale naopak se zaměřovalo na fakta, tj. na to, co se dá poznat.<sup>10</sup>

Ze zahraničních představitelů můžeme jmenovat například Herberta Spencera, který tvrdil, že lidská morálka má svůj původ v přírodě. Také kladl důraz na užitečnost, přičemž reagoval na tehdejší školství, které nebylo v souladu s požadavky mladých jedinců.<sup>11</sup>

Z českých představitelů můžeme zmínit Tomáše Garrigua Masaryka nebo Josefa Úlehlu, který spatřoval základ školy ve zkušenosti a vyučovací proces založil na činné práci. Byl zastáncem tzv. volného rozvrhu, který zohledňoval individualitu žáka. Škola podle něj představovala demokratickou diskusi a dobrovolnou kázeň.<sup>12</sup>

Dalším z významných českých představitelů pozitivismu byl František Krejčí, podle kterého by měla pedagogika být oproštěná od filosofie, náboženství a metafyziky.<sup>13</sup>

## 1.5 Herbartova koncepce vzdělávání

Johann Friedrich Herbart vycházel při svých úvahách o výchově z asociační psychologie, která jako základ lidské psychiky viděla představy. Podle psychologické předlohy vytvořil čtyři základní stupně vyučování, jimiž jsou jasnost (žák musí látce rozumět), asociace (nové

---

<sup>9</sup> VÁŇOVÁ, Růžena. *Vývoj počátečního školství v českých zemích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986. s. 36 a 37.

<sup>10</sup> SKARUPSKÁ, Helena. *Filozofie výchovy*. [online]. Praha: Hnutí R, Nakladatelství s Mezinárodní vědeckou radou, 2016. s. 38. [cit. 2019-03-10]

Dostupné z: <http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/02/Filozofie-v%C3%BDchovy.pdf>

<sup>11</sup> Tamtéž.

<sup>12</sup> KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a.s, 2008. s. 65.

<sup>13</sup> Tamtéž.

představy se spojí se staršími), systém (představy se dávají do souvislostí) a metoda (řešení praktických úkolů). Herbart také uvedl do vztahu obsah, vyučujícího učitele a učícího se žáka. Tomuto poznatku se začalo říkat tzv. „didaktický trojúhelník“.<sup>14</sup>

Poté, co se Herbartova výuka rozšířila na obecné a střední školství, začala se postupně přetvářet na mechanické použití, jelikož zde byla snaha aplikovat všechny čtyři stupně (jasnost, asociace, systém a metoda) během jedné vyučovací hodiny. Mnoho stoupců Herbartovy pedagogiky mělo tendenci zjednodušit jeho ideje do několika pouček, které byly ale spíše překážkou ve vývoji pedagogické teorie.<sup>15</sup>

## 1.6 Pragmatická pedagogika

Základem pragmatické pedagogiky je výchovný čin (pragma). Nejvýznamnější představitelem tohoto směru byl John Dewey, pedagog na univerzitě v New Yorku. Dewey stavěl na praktickém využití výchovy, kdy jedinec získává zkušenosti během života. Zkušenost Dewey chápal jako aktivní působení vrozených zájmů dítěte, které se vždy odehrává v určitém prostředí.<sup>16</sup>

Cílem výchovy podle pragmatismu nebyl fakt, že se jedinec přizpůsobuje společnosti nebo vnějšímu světu, nýbrž nepřetržitá rekonstrukce zkušenosti. Vzhledem k měnícím se skutečnostem by sám jedinec měl umět interpretovat změny. Školu pokládal přímo za život, a ne pouze přípravu na něj, tudíž by měla pracovat s reálnými situacemi a vyvarovat se umělým konstruktům.<sup>17</sup>

Obsah učiva má být podáván komplexně, tudíž si dítě osvojí více „problémů“. Základem vzdělávacího procesu jsou projekty, na kterých se žáci učí, nabývají nových zkušeností a vrací se i ke dříve nabytým. Jako výstup z projektu žák pak představuje a konzultuje se svými

---

<sup>14</sup> KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. s. 67.

<sup>15</sup> Tamtéž.

<sup>16</sup> Tamtéž, s. 72

<sup>17</sup> DEWEY, John. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. s. 36.

spolužáky. Z jedince tak vyrůstá zodpovědný člověk, který se chová v duchu demokratické společnosti.<sup>18</sup>

## 1.7 Příhodovská reforma

U nás byl pragmatickou pedagogikou ovlivněn Václav Příhoda, což byl Deweyův žák. Představil návrh jednotné vnitřně diferenciované školy. Chtěl, aby všichni žáci měli rovnou příležitost k získání vzdělání, bez ohledu na jejich sociální nebo ekonomickou situaci. To znamenalo, že každému žáku mělo být umožněno vzdělání podle jeho nadání. Jednotlivé rozdíly mezi žáky byly zohledněny v rozdělení školy na tři větve (větev reálky, měšťanská škola a gymnaziální větev), přičemž se odlišovaly jenom v několika předmětech. Probíranou látku chtěl Příhoda přizpůsobit potřebám žáka, stejně tak předměty, které si mohl vybrat. Školní rok chtěl nahradit semestrálním systémem, který by více zohlednil žákovy schopnosti a zájmy.<sup>19</sup>

## 1.8 Existencialismus

Existenciální filosofie dává do protikladu objektivní vědecké pravdy a subjektivní prožívání člověka. Klade důraz na jedince, který aktivně utváří svůj život a je „strůjcem“ svého osudu. Pracuje s pojmy jako beznaděj, úzkost, pocit viny nebo ztroskotání.<sup>20</sup>

V existenciální pedagogice je výchova chápána jako pomoc při biologickém vývoji, přičemž v centru výchovy je člověk sám. Ideálem je rozvoj autonomního jedince se svobodným myšlením.<sup>21</sup>

Za představitele existenciální pedagogiky je považován Wolfgang Brezinka, který klade důraz na hodnoty ve výchovném procesu a kritické myšlení. Jeho klíčovým slovem je

---

<sup>18</sup> KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s, 2008. s. 72.

<sup>19</sup> VÁŇOVÁ, Růžena, Karel RÝDL Karel a Josef VALENTA. *Výchova a vzdělávání v českých dějinách IV. - 1. svazek: Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1992. s. 136.

SKARUPSKÁ, Helena. *Filozofie výchovy*. [online]. Praha: Hnutí R, Nakladatelství s Mezinárodní vědeckou radou, 2016. s 42. [cit. 2019-03-10].

Dostupné z: <http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/02/Filozofie-v%C3%BDchovy.pdf>

<sup>21</sup> Tamtéž.

„životní zdatnost“, kterou rozumí „*ideál souhrnu těch schopností, znalostí a postojů člověka, které se v jeho společenství pokládají za nutné k tomu, aby mohl žít svůj život samostatně a sociálně odpovědně, smysluplně a dobře.*“<sup>22</sup> K „životní zdatnosti“ Brezinka připojoval „přesvědčení založené na víře“, což znamená, že světonázor jedince a jeho hodnotový rámec je závislý na víře, ať už náboženské, světonázorové nebo filosofické povahy. Také nabádal vychovatele, aby žáky učili nevěřit všemu a aby všechno, pokud možno, zdůvodňovali. K tomu jim mají dopomoci především rozhodnutí, která jsou morální. Také zdůrazňuje potřebu normativní filozofie výchovy, která s pomocí obecných norem řeší konkrétní morální problémy při výchově.<sup>23</sup>

## 1.9 Kritické myšlení

Podle jedné z definic „*kritické myšlení znamená uchopení myšlenky, její důsledné prozkoumání, porovnání s opačnými názory a s tím, co už o tématu víme. Kritické myšlení je o zvědavosti, používání různých strategií zjišťování informací, kladení otázek a systematickém hledání odpovědi, řízení se zdravou skepsí...*“<sup>24</sup>

Za základní metodu kritického myšlení se považuje tzv. E-U-R, kde E znamená „evokaci“ – tj. že si vzpomenu na vlastní vědomost o určitém problému a co mi případně ještě připadá nejasné, dále U znamená „uvědomit si význam“ – což je percepce nové zkušenosti a R je „reflexe“, po které si zabuduji nové informace, které jsou ale otevřenému dalšímu přemýšlení.<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: ZVON, 1996. s. 38.

<sup>23</sup> SKARUPSKÁ, Helena. *Filozofie výchovy*. [online]. Praha: Hnutí R, Nakladatelství s Mezinárodní vědeckou radou, 2016. s 38 a 39. [cit. 2019-03-10].

Dostupné z: <http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/02/Filozofie-v%C3%BDchovy.pdf>

<sup>24</sup> GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. s. 8.

<sup>25</sup> SKARUPSKÁ, Helena. *Filozofie výchovy*. [online]. Praha: Hnutí R, Nakladatelství s Mezinárodní vědeckou radou, 2016. s 45. [cit. 2019-03-10].

Dostupné z: <http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/02/Filozofie-v%C3%BDchovy.pdf>

S kritickým myšlením souvisí kritická pedagogika, jejímž představitelem je pedagog a filosof Paulo Reglus Neves Freire. Kritizoval tzv. bankovní koncepci vzdělávání, která bere studenty jako prázdné nádoby, do kterých je nutné nalít informace. Žáci jsou v tomto procesu pasivní objekty, kteří se učí vidění světa dominantní třídy reprezentované učiteli. Kritické myšlení žáků se tedy nerozvíjí, pouze se přizpůsobuje světu.<sup>26</sup>

## 1.10 Postmodernismus

Základní myšlenka postmodernismu je, že všechno je relativní (racionalismus, univerzalizmus, hodnoty). Není zde už jedna univerzální pravda, ale hned několik různých. Další charakteristika je pluralita názorů, které může jedinec volit.<sup>27</sup>

Pedagogika čerpala od osvícenství z „velkého vyprávění“. V době postmodernismu se ale nepreferují ani křesťanské, ani osvícenské filosofické zásady a pedagogika pomalu ztrácí své ukotvení. Díky radikálnímu pluralismu a rozporům v pedagogice zde chybí obecně platná teorie a hodnotová orientace. Postmoderna se snaží nabourat klasické vzdělávání, začíná se dávat důraz na emocionalitu, komunikaci, kreativitu, spontaneitu nebo intuici na úkor klasické organizace vyučování.<sup>28</sup>

Vztahem postmodernismu a výchovy se zabývala například Jarmila Skalková, podle níž jde postmoderna proti uniformnímu a sjednocujícímu zacházení s žáky, které je bere jako věc a zabíjí jejich iniciativu. Podle ní pedagogika nemůže stavět jen na pesimismu a nihilismu a všemu, co kritizuje modernu, nýbrž má být založena na pedagogickém optimismu, který i v postmoderní době se může stále rozvíjet.<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> SKARUPSKÁ, Helena. *Filozofie výchovy*. [online]. Praha: Hnutí R, Nakladatelství s Mezinárodní vědeckou radou, 2016. s 46. [cit. 2019-03-13]

Dostupné z: <http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/02/Filozofie-v%C3%BDchovy.pdf>

<sup>27</sup> Tamtéž.

<sup>28</sup> RÝDL, Karel. K pedagogice rozmanitosti na začátku 21. století. *Scientific Papers of the University of Pardubice* [online]. 1999, 5(5), 26-27 [cit. 2019-03-13].

Dostupné z: <https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/32580/CL2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

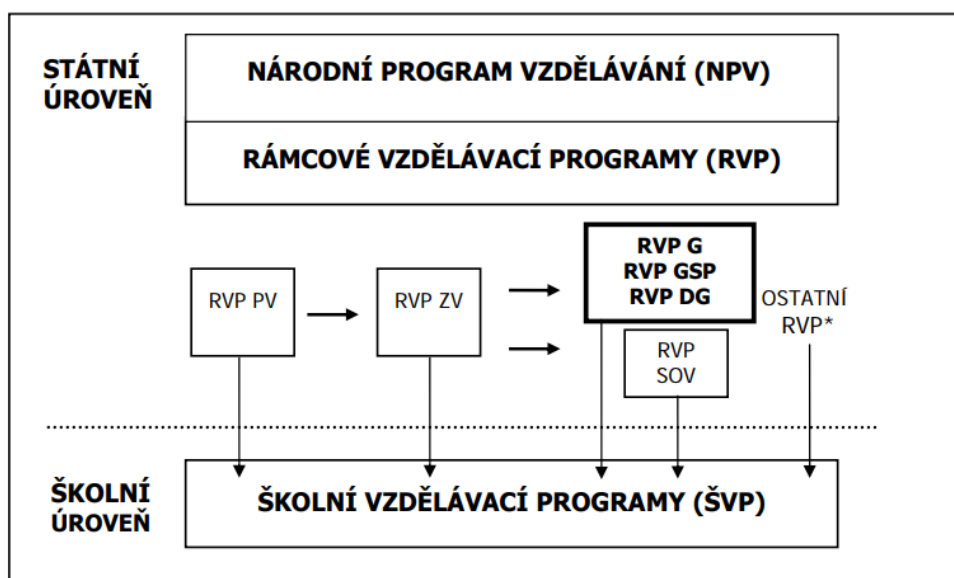
<sup>29</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. Postmoderní myšlení a pedagogika. *Pedagogika* [online]. 1995, XLV(155), 27 [cit. 2019-03-13].

Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/Pedag\\_1995\\_1\\_06\\_Postmodern%C3%AD\\_19\\_29.pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/Pedag_1995_1_06_Postmodern%C3%AD_19_29.pdf)

## 2. Rámcový vzdělávací program

### 2.1 Charakteristika

Pod pojmem rámcové vzdělávací programy (dále jen „RVP“) si můžeme představit pedagogické dokumenty, které jsou centrálně zpracovávány a vydávány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“). RVP především stanovují vzdělávací cíle, tj. konkrétní způsob výuky v konkrétní oboru. Dále vymezují oblasti vzdělávání jazykovědné, ekonomické, přírodovědné, odborné a stanovují minimální počet hodin na vyučování daného předmětu. RVP také v neposlední řadě určují formy vzdělání (denní, dálková) a vymezují základní podmínky, za kterých se vyučování může realizovat.<sup>30</sup>



Tabulka 1: Systém kurikulárních dokumentů (zdroj VÚP)

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou, RVP DG – Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia, RVP SOV – Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání, Ostatní RVP – další rámcové vzdělávací programy, které vymezuje školský zákon

<sup>30</sup> Co jsou rámcové a školní vzdělávací programy (RVP a ŠVP). *Infoabsolvent.cz* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2019-03-13]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-0-13>

RVP představují obecně závazný rámec při vytváření školních vzdělávacích programů (dále jen „ŠVP“) pro konkrétní školy. Oba dokumenty byly v České republice přijaty zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání. Tento zákon, který je známý pod pojmem „školský zákon“, již prošel novelou v roce 2015 pod článkem 82/2015.<sup>31</sup>

ŠVP si připravuje sama škola pro každý obor vzdělávání. Tudíž podle charakteru ŠVP by měla probíhat výuka v dané předmětu. ŠVP si každá škola může přizpůsobit sama tak, aby byl v souladu s jejími vzdělávacími podmínkami, aby respektoval záměry školy a zřizovatele a umožňoval realizovat vzdělávání v praxi. Za výslednou podobu ŠVP zodpovídá ředitel školy a jeho praktické používání spadá pod Českou školní inspekci. Jaký bude název konkrétního ŠVP je v pravomoci školy.<sup>32</sup>

## 2.2 Vývoj

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2006 zpracovalo *Národní program vzdělávání*, který diskutovalo s nejrůznějšími odborníky a orgány zaměřenými na vzdělávání, a poté byl předložen Parlamentu České republiky ke schválení. Národní program se zabývá školstvím jako celkem. S programem úzce souvisí RVP, který byl pro všechny vzdělávací obory (základní, střední, předškolní, základní umělecké a jazykové) zaveden ve stejném roce.<sup>33</sup>

Zajímavé je, že aplikace RVP do škol probíhala „odspodu“, tzn. že se programy nejprve zavedly na nejnižších stupních vzdělávací soustavy a postupně se šlo nahoru. V roce 2007 podle ŠVP vytvořených na základě RVP se začalo učit v mateřských školách, přípravných třídách základních škol a v 1. a 6. ročnících základních škol a primách na osmiletých

---

<sup>31</sup> Rámcové vzdělávací programy. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [cit. 2019-03-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

<sup>32</sup> Co jsou rámcové a školní vzdělávací programy (RVP a ŠVP). *Infoabsolvent.cz* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2019-03-13]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-0-13>

<sup>33</sup> *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2006: S Evropským sociálním fondem k inovaci vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2007 [cit. 2019-03-13]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ\\_MSMT\\_2006\\_Idil%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ_MSMT_2006_Idil%20(2).pdf)

gymnáziích. Ve středním školství se v témže roce uskutečnily přípravy RVP pro všeobecné i odborné střední vzdělávání.<sup>34</sup>

V roce 2008 pokračovalo sestavování RVP, v září tohoto roku se vydalo 82 RVP odborného vzdělávání, které zastoupilo 180 maturitní oborů a oborů s výučním listem. Ve stejném měsíci se přijal RVP pro obor vzdělání *Základní škola speciální*.<sup>35</sup>

Rok 2010 znamenal další pokrok v kurikulární reformě. Podle ŠVP se začalo učit ve všech ročnících nižšího stupně víceletých gymnáziích, dále v prvním a druhém ročníku čtyřletých gymnázií a někde i na vyšším stupni víceletých gymnázií. ŠVP začaly používat i technická a ekonomická lycea, zbytek lyceí ještě dokončoval přípravu. Do RVP pro základní vzdělávání se také přidal nový obor *Etická výchova*, jejímž hlavním cílem bylo pozitivní ovlivňování postojů žáků, jejich žebříčku hodnot a chování podle pravidel a norem.<sup>36</sup>

Ve všech ročnících základních škol a osmiletých gymnázií se vyučovalo podle ŠVP na základě RVP v roce 2011. V témže roce se také zahájila příprava očekávaných výstupů RVP předškolního vzdělávání. Tento dokument představoval pro pedagogy ucelený přehled toho, co má dítě umět a znát na konci předškolního vzdělávání.<sup>37</sup>

Také v roce 2012 se upravoval RVP pro základní vzdělávání, přičemž se přidal obor *Finanční gramotnost* a upravily se obory *Matematika a její aplikace* a *Cizí jazyk*. Do RVP

---

<sup>34</sup> *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2007: Na startu školské reformy* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2008 [cit. 2019-03-13]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ\\_MSMT\\_2007\\_I\\_dil%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ_MSMT_2007_I_dil%20(3).pdf)

<sup>35</sup> *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2008: Školská reforma pokračuje* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2009 [cit. 2019-03-13]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ%20M%C5%A0MT%202008%20I%20%20d%C3%ADI%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ%20M%C5%A0MT%202008%20I%20%20d%C3%ADI%20(2).pdf)

<sup>36</sup> *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2010: Cesta ke kvalitě a efektivitě vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2011 [cit. 2019-03-14]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/MSMT\\_VZ\\_2010\\_tisk%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/MSMT_VZ_2010_tisk%20(1).pdf)

<sup>37</sup> *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky za rok 2011: Vzdělávání v roce 2011 v datech* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2012 [cit. 2019-03-15]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/M%C5%A0MT%20%E2%80%93%20VZ%202011%20fin%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/M%C5%A0MT%20%E2%80%93%20VZ%202011%20fin%20(1).pdf)

pro základní školy byly přidány *Standardy pro základní vzdělávání*, které byly připraveny pro obory *Český jazyk a literatura, Matematika a její aplikace a Anglický jazyk*.<sup>38</sup>

Rok 2013 přinesl zavedení RVP do vzdělávání na základních uměleckých školách. Také s pomocí ministerstva a *Národního ústavu pro vzdělávání* došlo v roce 2014 ke stabilizaci systému, kterému předcházely počáteční obavy při zavádění ŠVP. Také už v této době základní školy speciální najely na výuku podle ŠVP.<sup>39</sup>

Novinkou roku 2015 se stal RVP pro obor *Dvojjazyčné gymnázium*. Školy takto registrované zahájily svou výuku o rok později. Další novinkou bylo také zahájení výuky podle RVP pro obor *Vojenské lyceum*, který vydalo Ministerstvo obrany. Obecně bychom na lyceích našli větší podíl všeobecně vzdělávacích předmětů než předmětů odborných.<sup>40</sup>

Rok 2016 přinesl upravený RVP pro základní školy, který sjednotil kurikulum a tím umožnil rovný přístup ke vzdělávání všem žákům. Z RVP se vyjmula příloha o vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Také v tomto roce začaly základní školy vyučovat na základě upraveného RVP, který zohledňoval individualizované vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s tím, že se jim vzdělávací obsah může přizpůsobit.<sup>41</sup>

Ve znamení revize RVP se nesl rok 2017, kdy především střední školy musely revidovat své ŠVP. Úpravy se týkaly jak gymnaziálních oborů, tak středního odborného vzdělávání a konzervatoří. Mimo jiné se například navýšila hodinová dotace počtu vyučovacích hodin matematiky. RVP se také musely v tomto roce přizpůsobit zavedení povinného předškolního

---

<sup>38</sup> *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2012: Vzdělávání v roce 2012 v datech* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2012 [cit. 2019-03-15]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ\\_2012\\_public%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ_2012_public%20(1).pdf)

<sup>39</sup> *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2013: Vzdělávání v roce 2013 v datech* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2014 [cit. 2019-03-16]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ\\_2013\\_public%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ_2013_public%20(1).pdf)

<sup>40</sup> *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2015: Vzdělávání v roce 2015 v datech* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2016 [cit. 2019-03-16]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ2015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ2015%20(1).pdf)

<sup>41</sup> *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2016: Vzdělávání v roce 2016 v datech* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2017 [cit. 2019-03-16]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Statistika\\_skolstvi/vyrocní\\_zpravy/Vyrocní\\_zprava\\_vzdelavani\\_2016\\_public.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Statistika_skolstvi/vyrocní_zpravy/Vyrocní_zprava_vzdelavani_2016_public.pdf)

vzdělávání. Podle něj musí mateřské školy respektovat vývojové individuality dětí a odrážet je ve vzdělávacím obsahu.<sup>42</sup>

### 2.3 Důvody vzniku

Nyní se zaměřím na důvody vzniku RVP v českém školství. Jeden z tvůrců RVP Jaroslav Jeřábek v rozhovoru sdělil, že vidí především dva důvody vzniku RVP. První z nich je fakt, že chtěli pomoci školám, které usilovaly o různé změny ve vzdělávání a také chtěli proměnit celkové klima školy. Druhý z důvodů byl ten, že se české školství chtělo více přiblížit tomu zahraničnímu a vytvořit tzv. dvojúrovňové kurikulum, přičemž stát určuje jen základní osnovy a nejdůležitější část vzdělávání probíhá přímo na školách (školy si vytvářejí vlastní ŠVP). Podle něj podobné systémy jinde na světě jsou úspěšné, co se týče vzdělávacích výsledků.<sup>43</sup>

Podobně to vidí i druhý z tvůrců RVP Jan Tupý, se kterým se mi podařilo udělat krátký rozhovor. Uvedl, že se inspirovali jak domácími vzdělávacími programy (Základní škola, Obecná škola a Národní škola), tak zahraničními (Národními programy Skotska, Švédska, Finska, Maďarska, Rakouska aj.) Také jeden z impulzů pro vznik RVP přišel z Evropské komise, jelikož v době přípravy RVP byla v komisi česká zástupkyně pro klíčové kompetence, tudíž při tvorbě přicházely i náměty ze setkání z dalších zemí unie. Shodně jak Jeřábek zmiňoval snahu vytvořit vícestupňové kurikulum, jehož hlavním znakem bude srozumitelnost v našem prostředí.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2017: Vzdělávání v roce 2017 v datech* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2018 [cit. 2019-03-16]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Statistika\\_skolstvi/vyrocní\\_zpravy/vyrocní\\_zprava\\_vzdelavani\\_2017\\_public.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Statistika_skolstvi/vyrocní_zpravy/vyrocní_zprava_vzdelavani_2017_public.pdf)

<sup>43</sup> LAGRON, Tomáš. *Vývoj a zavádění rámcového vzdělávacího programu pro 2. stupeň základní školy* [online]. České Budějovice, 2007 [cit. 2019-03-16]. Dostupné z: [https://theses.cz/id/ujafn2/downloadPraceContent\\_adipIdno\\_4185](https://theses.cz/id/ujafn2/downloadPraceContent_adipIdno_4185). Diplomová práce. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity. Vedoucí práce Petr Havelka.

<sup>44</sup> Téma: Důvod vzniku RVP. Rozhovor s Janem Tupým, tvůrce RVP. Praha 11. 4. 2019.

## 2.4. Inspirace v Česku

### 2.4.1 Obecná škola

Jedním z inspirací pro RVP u nás byl vzdělávací program *Obecná škola*, který vznikl v roce 1992 a 1993. Zaměřoval se na vzdělávání na prvním stupni základní školy. Program se skládal z 8 povinných předmětů (*Český jazyk, Matematika, Prvouka, Přírodověda, Vlastivěda, Hudební výchova, Výtvarná výchova, Tělesná výchova a Dramatická výchova*) a dvou nepovinných (*Cizí jazyk a Náboženství*) Důraz byl kladen především na předměty *Prvouka, Přírodověda* a *Vlastivěda* s cílem poskytnout „základní poznání světa“. Také v centru pozornosti stál předmět *Dramatická výchova*, který měl přispět k rozvoji osobnostních a sociálních dovedností. Zajímavostí bylo, že tento program nevypisoval hodinové dotace jednotlivých předmětů v hodinách, ale v procentech z časové dotace v jednotlivých ročnících.<sup>45</sup>

### 2.4.2 Občanská škola

Program *Občanská škola* navazoval na *Obecnou školu* a byl utvářen v letech 1993 a 1994. Program se skládal ze 13 povinných předmětů (*Český jazyk, Cizí jazyk, Dějepis, Zeměpis, Přírodopis, Chemie, Fyzika, Matematika, Občanská výchova, Rodinná výchova, Tělesná výchova, Hudební výchova a Výtvarná výchova*). Jako průřezová témata se do programu dostaly *Ekologická, zdravotní a sexuální výchova*. Důraz se kladl především na integrační předmět *Občanská výchova*. Výhodou tohoto programu byla přímá návaznost na *Obecnou školu*, naopak nevýhodou nejednotnost a nedotaženost učebních osnov v jednotlivých předmětech.<sup>46</sup>

### 2.4.3 Základní škola

Tvorba vzdělávacího programu *Základní škola* (z iniciativy MŠMT) probíhala v letech 1994-1996. Záměrem bylo přetvořit učební osnovy do podoby „moderního programu“.

---

<sup>45</sup> TUPÝ, Jan. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2017* [online]. 2. Brno: Nakladatelství Masarykovy univerzity Munipress, 2018 [cit. 2019-03-16].  
Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1023/3171/811-1/>

<sup>46</sup> Tamtéž.

Dokument byl určený pro 1.-9. ročník základních škol. Učební plán počítal na 1. stupni s 10 předměty (*Český jazyk, Cizí jazyk, Matematika, Prvouka, Přírodověda, Vlastivěda, Hudební výchova, Výtvarná výchova, Praktické činnosti a Tělesná výchova*) Na 2. stupni bylo 14 povinných vyučovacích předmětů (*Český jazyk, Cizí jazyk, Matematika, Chemie, Fyzika, Přírodopis, Zeměpis, Dějepis, Občanská výchova, Rodinná výchova, Hudební výchova, Výtvarná výchova, Praktické činnosti a Tělesná výchova*). Výhodou bylo, že učební osnovy byly jednotné a všechny obsahovaly cíle jednotlivých předmětů, nevýhodou byly omezenější podmínky pro ověřování. Na přelomu století se ale tento program stal na školách nejrozšířenějším.<sup>47</sup>

#### 2.4.4 Národní škola

Vznik vzdělávacího programu *Národní škola* iniciovalo sdružení *Asociace pedagogů základního školství ČR*. Program byl typický velkou mírou pedagogické autonomie. Na 1. stupni program poskytoval 10 povinných předmětů (*Český jazyk, Cizí jazyk, Matematika, Prvouka, Vlastivěda, Přírodověda, Hudební výchova, Výtvarná výchova, Pracovní výchova a Tělesná výchova*). Na 2. stupni 14 povinných předmětů (*Český jazyk, Cizí jazyk, Matematika, Dějepis, Zeměpis, Občanská a rodinná výchova, Přírodopis, Fyzika, Chemie, Hudební výchova, Výtvarná výchova, Tělesná výchova, Pracovní a technická výchova* - v 6. a 7. ročníku a navazující *Technika* - v 8. a 9. ročníku). Obsahem programu byly také dva povinné programy *Výchova ke zdravému životnímu stylu* a *Myšlenkové dovednosti*. Učební osnovy byly také v celku jednotné, výhodou byly zkušenosti tvůrců z praxe, naopak nevýhodou malý počet zapojených škol do tohoto programu z důvodu zásahů ministerstva školství.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> TUPÝ, Jan. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2017* [online]. 2. Brno: Nakladatelství Masarykovy univerzity Munipress, 2018 [cit. 2019-03-16].  
Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1023/3171/811-1/>

<sup>48</sup> Tamtéž.

## 2.4 Inspirace v zahraničí

### 2.4.1 Finský vzdělávací model

System vzdělávání ve Finsku je mnohými odborníky dáván za vzor českému školství. V předchozí kapitole jsme zmínili jednoho z tvůrců RVP Jaroslava Jeřábka, který jako vzor vzdělávacího systému viděl právě Finsko. Podíváme se tedy na tento model trochu podrobněji.

Co se týče základního školství, učitelé ve Finsku se řídí podle *Národního kurikula pro základní vzdělávání* (2004), podle kterého zpracovávají vlastní vzdělávací programy. Zajímavostí je, že obsahuje integrované předměty, jako například biologii se zeměpisem, fyziku s chemií nebo společenskovední studium s dějepisem.<sup>49</sup>

Na gymnáziích, která jsou tříletá, se ve Finsku vyučuje podle *Národního kurikula pro vyšší sekundární všeobecné vzdělávání* (2005). Vzdělávání je opět uspořádáno do tematických modelů, kde žáci mají povinné i volitelné specializační kurzy. Obdobně na tom je i český *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (dále jen „RVP G“), který také předměty rozděluje do vzdělávacích oblastí, obdobně jako u *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (dále jen „RVP ZV“)<sup>50</sup>

Jednou z hlavních myšlenek finského vzdělávacího systému je rovnost, tj. že ve vzdělání nesmí být bráněno žákům, které mají jiné etnikum, pohlaví, jazyk nebo náboženství. Finský systém také mimo jiné podporuje žáky, kteří jsou zaostalejší. Odhalit tyto žáky se snaží už v předškolních zařízeních a následně se jim pak pomáhá se zvládnutím školní výuky. Další z myšlenek finské kultury je také sociální spravedlnost. Speciální vzdělávání žáků probíhá už od předškolního vzdělávání až po vyšší sekundární. Zrušily se kurikula pro zdravotně postižené žáky, které nahradily individuálně vzdělávacími plány. Speciálním vzděláváním ve Finsku se myslí nejenom podpora zdravotně postižených dětí, ale také podpora žáků s různými dalšími problémy spojenými se zaostáváním v učení.<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> PRŮCHA, Jan. *Vzdělávací systémy v zahraničí: Encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2017. s. 67.

<sup>50</sup> Tamtéž. s. 67 a 68.

<sup>51</sup> Tamtéž, s. 65, 68 a 70.

Také významným faktorem ve vzdělávání je jeho autonomie. Ve Finsku nejsou žádné směrnice o počtu žáků ve třídě, školy mohou vzdělávat žáky podle svých představ a výběr vyučovacích metod nebo učebnic je pouze na učitelích. Školství má dvojúrovňový model – za vzdělávací politiku a cíle odpovídá ministerstvo školství, o podobě kurikula na dané škole ale rozhodují místní úřady.<sup>52</sup>

#### 2.4.2 Skotský vzdělávací model

Podíváme-li se na školský model ve Skotsku, zjistíme, že je zde také několik podobností. Skotský model je založen na idejích tolerance, konsensu, partnerství a flexibility, což kontrastuje se selektivním anglickým školským systémem. *Národní Kurikulum pro Skotsko*, podle něhož se řídí základní školství, je definováno velice obšrně. Kromě vědomostí a dovedností také pracuje s pojmy jako hodnoty a vztahy související s osobním a sociálním rozvojem dítěte. Žáci se mají také učit vzájemné kooperaci a porozumění nebo poznávat správné chování a postoje. Vzdělávací obsah tvoří oblasti jako jazyk, matematika, výchova k péči o prostředí, umělecká výchova, náboženství a morální výchova.<sup>53</sup> Při srovnání s RVP ZV bychom zjistili, že vzdělávací oblasti jsou téměř totožné, až na to, že v našem RVP chybí náboženská výchova.<sup>54</sup>

Pokud se zaměříme na kurikulární rámec středního školství, uvidíme, že vzdělávací obsah tvoří osm komponentů – jazyk a komunikace, matematika a aplikace, přírodní vědy a aplikace, sociální vědy a prostředí, technické činnosti a aplikace, tvořivé a estetické činnosti, tělesná výchova, náboženská a morální výchova.<sup>55</sup> Podíváme-li se na RVP G, zjistíme, že

---

<sup>52</sup> KONOPÁSKOVÁ, Anna. Finské vzdělávání v kostce. *Zpravodaj, odborné vzdělávání v zahraničí* [online]. 2013, II/2013, 8 [cit. 2019-04-09]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2013/Zp1305pIIa.pdf>

<sup>53</sup> JEŽKOVÁ, Věra. *Vzdělávací systémy v zahraničí*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 1996. s. 90, 93, 94.

<sup>54</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2016 [cit. 2019-03-21]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

<sup>55</sup> JEŽKOVÁ, Věra. *Vzdělávací systémy v zahraničí*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 1996. s. 94.

zde vzdělávací oblasti jsou téměř totožné, až opět na náboženskou a morální výchovu, která tam opět chybí.<sup>56</sup>

## 2.5 Revize rámcových vzdělávacích programů

V současnosti nejen ministr školství Robert Plaga mluví o potřebě revize RVP, přičemž při práci na ní prosazuje metodu „dvakrát měř, jednou řež“. Podle něj musí být revize udělaná pořádně i za cenu, že nedodrží stanovený termín. Ministr by chtěl především redukovat učivo v RVP a lépe zacílit učení ve škole.<sup>57</sup>

Potřebu revize RVP vyvolalo několik skrytých problémů. RVP se například vytýká příliš velká volnost při tvorbě ŠVP nebo že jejich součástí jsou příliš vágní a obecné požadavky, které kontrolní orgány těžko kontrolují. Také dalším z problémů RVP je jeho rozsáhlost, s tím že se učitelé podle nich řídí většinou pouze při utváření ŠVP a pro rodiče i veřejnost nejsou moc srozumitelné.<sup>58</sup>

---

<sup>56</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Plzeň: VÚP v Praze, 2007 [cit. 2019-03-21].  
Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/RVP\\_gymnazia%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/RVP_gymnazia%20(1).pdf)

<sup>57</sup> Ministr Plaga: Revize RVP se promění v celospolečenskou diskusi. *Česká škola* [online]. Praha, 2018, 30. 1. 2018 [cit. 2019-03-31].  
Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2018/12/ministr-plaga-revize-rvp-se-promeni-v.html>

<sup>58</sup> Základní problémy řešené revizemi. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha [cit. 2019-03-16].  
Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp/0102>

### 3. Státní maturita

#### 3.1 Charakteristika

Maturitní zkouška v nynější podobě (k roku 2019) je složena ze dvou částí – společné (státní) a profilové (školní). Za úspěšné složení maturity se pokládá splnění obou částí maturity. Podoba maturitní zkoušky je zakotvena ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. a ve vyhlášce 177/2009 Sb.<sup>59</sup> Pro lepší přehled přikládám tabulku, kde jsou obě části přehledně popsány:

ROK	SPOLEČNÁ ČÁST	PROFILOVÁ ČÁST
2019	<b>2 povinné zkoušky:</b> 1. <a href="#">český jazyk a literatura</a> 2. <a href="#">cizí jazyk</a> nebo <a href="#">matematika</a>	<b>2–3 povinné zkoušky</b> - stanovuje RVP/ ředitel školy
	<b>max. 2 nepovinné zkoušky</b> - z nabídky: <a href="#">cizí jazyk</a> , <a href="#">matematika</a>	<b>max. 2 nepovinné zkoušky</b> - nabídku stanovuje ředitel školy

Tabulka 2: Model maturitní zkoušky pro rok 2019 (zdroj Nová maturita.cz)

Co se týče společné části maturity, z tabulky nám vyplývá, že každý žák musí povinně konat maturitní zkoušku z českého jazyka a literatury. Ta se skládá ze tří částí – didaktického testu (uzavřené nebo otevřené testové úlohy), písemné práce (slohu) a ústní zkoušky (žák dává řediteli školy seznam přečtené literatury na základě stanovených kritérií a u zkoušky si vylosuje jednu z dvaceti přečtených knih).<sup>60</sup>

Kromě maturity z českého jazyka si musí žák zvolit mezi cizím jazykem (anglický, německý, španělský, francouzský nebo ruský) nebo matematikou. U maturity z cizího jazyka je zajímavé, že žák může maturovat z jazyka, který během studia na škole nestudoval, ale na té dané škole se vyučuje. Maturita z cizího jazyka se skládá z didaktického testu (čtení a poslech, váha 50 %), písemné práce (váha 25 %) a ústní zkoušky (váha 25 %). Ředitelé škol

<sup>59</sup> Model maturitní zkoušky pro rok 2019. *Nová maturita* [online]. Praha, 2018 [cit. 2019-03-17]. Dostupné z: [https://www.novamaturita.cz/index.php?id\\_document=1404037101](https://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404037101)

<sup>60</sup> Tamtéž.

mohou prominout žákovi konání profilové části maturity z cizího jazyka, pokud se prokážou jazykovým certifikátem minimálně na úrovni B1 podle *Společného evropského referenčního rámce*.<sup>61</sup>

Alternativou k maturitě z cizího jazyka je maturita z matematiky, která se skládá pouze z jedné části – a to didaktického testu. Podle katalogu požadavků k maturitní zkoušce z matematiky by žák měl mít osvojené matematické pojmy a dovednosti, matematické modelování, řešení problému, komunikaci a užití pomůcek.<sup>62</sup>

### 3.2 Vývoj

Potřeba nové maturity se objevila už několik let před jejím samotným zahájením v roce 2011. Mezi odborníky se otevřela debata o charakteru nové maturity a vznesly se také požadavky na její bezpečnost, proveditelnost a užitečnost. Návrhu předcházely odborné diskuse se zástupci středních škol a krajů. Ve školním roce 2006/2007 se pilotně testoval nový model maturitní zkoušky v oborech s výučním listem. Všichni žáci měli jednotné zadání. Po dlouhých diskusích o podobě maturity se ale nakonec dohodl její odsun na rok 2010.<sup>63</sup>

V roce 2010 pokračovaly přípravné práce na podobě nové maturity, která měla být složena z části společné a části profilové. Ministr školství Josef Dobeš vyjádřil záměr nadále pokračovat v práci na nové maturitě. Zásadní krokem v její realizaci byla maturitní generálka, přičemž účast škol byla dobrovolná. Participace škol nakonec dosáhla 96 %. Ze

---

<sup>61</sup> Cizí jazyk. *Nová maturita* [online]. Praha, 2018 [cit. 2019-03-17]. Dostupné z: <https://www.novamaturita.cz/cizi-jazyk-1404033644.html>

<sup>62</sup> Matematika. *Nová maturita* [online]. Praha, 2018 [cit. 2019-03-17]. Dostupné z: <https://www.novamaturita.cz/matematika-1404036122.html>

<sup>63</sup> *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2007: Na startu školské reformy* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2008 [cit. 2019-03-17]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ\\_MSMT\\_2007\\_I\\_dil%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ_MSMT_2007_I_dil%20(3).pdf)

závěrečné zprávy z prosince téhož roku vyplynulo, že generálka dostála svých cílů a nenašly se žádné výraznější chyby.<sup>64</sup>

Klíčovým mezníkem ve vývoji státní maturity byl rok 2011, kdy se oficiálně spustila nová podoba maturitní zkoušky. Se změnou se pochopitelně museli vyrovnat všichni aktéři (maturující žáci, učitelé, rodiče a vyhodnocovatelé maturitních testů). Jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole, zkouška se skládala ze společné (státní) a profilové (školní) části. V roce 2011 žáci volili ve společné části dvě povinné zkoušky – z českého jazyka a literatury a buď cizí jazyk nebo matematiku. Nepovinné zkoušky (nejvíce tři) si žáci vybírali z ostatních předmětů. V profilové části žáci skládali dvě až tři povinné zkoušky a nejvíce dvě nepovinné zkoušky, které měl v gesci ředitel školy. Aby žák úspěšně složil maturitu, musel projít ve všech povinných předmětech. Velká výhoda u zavedení nové maturity byla ta, že žák mohl skládat z jednoho předmětu jak povinnou, tak nepovinnou zkoušku. To znamenalo, že si žák mohl u stejného předmětu zvolit dvě úrovně. Po skončení „náběhové fáze“ už takovou možnost maturant ale neměl. První testování se podle výroční zprávy obešlo bez větších komplikací, z celkového počtu přihlášených maturitu nesložilo 14,4 %.<sup>65</sup>

Největší změnou maturity v roce 2012 bylo podoba samotné zkoušky, maturanti totiž prvně skládali didaktické testy a písemné práce a až poté pokračovaly přes ústní zkoušky. Novinkou také bylo, že žák, který neprospěl u dílčí části maturity, opakoval pouze tuto část a nikoli celou maturitu. Další změnou bylo také opravování písemných prací, které se nyní posílaly k hodnocení do jiných škol, než kde je žáci psali, aby se zajistila, pokud možno, objektivita.<sup>66</sup>

---

<sup>64</sup> *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2010: Cesta ke kvalitě a efektivitě vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2011 [cit. 2019-03-17]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/MSMT\\_VZ\\_2010\\_tisk%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/MSMT_VZ_2010_tisk%20(1).pdf)

<sup>65</sup> *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky za rok 2011: Vzdělávání v roce 2011 v datech* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2012 [cit. 2019-03-17]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/M%C5%A0MT%20%E2%80%93%20VZ%202011%20fin%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/M%C5%A0MT%20%E2%80%93%20VZ%202011%20fin%20(1).pdf)

<sup>66</sup> *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky za rok 2011: Vzdělávání v roce 2011 v datech* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2012 [cit. 2019-03-15]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/M%C5%A0MT%20%E2%80%93%20VZ%202011%20fin%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/M%C5%A0MT%20%E2%80%93%20VZ%202011%20fin%20(1).pdf)

I v roce 2013 prošla maturita zásadními změnami. Například tím, že se přešlo pouze na jednu úroveň obtížnosti u všech zkoušek společné části, navrácení hodnocení písemných prací z českého jazyka k učitelům ze stejných škol nebo ke zkrácení lhůt pro posílání výsledků testu maturantům. Všechny tyto změny reagovaly na skryté problémy, které přineslo jejich zavedení. Například v roce 2011 a 2012 si mohli maturanti volit mezi základní a vyšší obtížností maturitní zkoušky. Jak se ale ukázalo, vyšší úroveň si vybralo minimum maturantů a ani se nepotvrdila původní očekávání, že zvládnutí vyšší úrovně bude využívaným měřítkem v přijímacím řízení na vysoké školy. V neposlední řadě se tento model neosvědčil kvůli náročné organizační a finanční stránce.<sup>67</sup>

Od 1. září 2015 vyšla v platnost novela č. 177/2009 Sb., která byla provedená vyhláškou č. 214/2015 Sb. stanovující minimální jazykovou úroveň jazykové zkoušky, která by mohla nahradit zkoušku z cizího jazyka v profilové části maturitní zkoušky. Minimální úroveň byla nastavena na B1 a vyšší podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*.<sup>68</sup>

### 3.3 Důvody vzniku

Jedním z hlavních argumentů, proč vůbec vznikla nová maturita, byl ten, že tehdejší podoba zkoušky nemohla být objektivní, jelikož každá škola si připravovala svou maturitu individuálně. Výsledky jednotlivých škol se tudíž nedaly srovnávat a stejná známka na maturitním vysvědčení měla na různých školách jinou hodnotu, což také zapříčinilo jistou lhostejnost vysokých škol k maturitním výsledkům. Původním záměrem státní maturity totiž byla snaha, aby se její výsledky zohlednily u přijímacích zkoušek na vysokou školu a žák tak nemusel skládat případné vstupní zkoušky. Tímto záměrem chtěli žáky motivovat k nejlepšímu výkonu i maturity, pokud budou moci si navzájem konkurovat u přijímacích zkoušek.<sup>69</sup>

---

<sup>67</sup> *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2013: Vzdělávání v roce 2013 v datech* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2014 [cit. 2019-03-17].  
Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ\\_2013\\_public%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ_2013_public%20(1).pdf)

<sup>68</sup> *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2015: Vzdělávání v roce 2015 v datech* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2016 [cit. 2019-03-17].  
Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ2015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ2015%20(1).pdf)

<sup>69</sup> Proč nová maturita?: Jaké jsou hlavní důvody pro novou maturitu?. *Informační balíček pro žáky* [online]. 2009 [cit. 2019-03-18]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/Informacni\\_balicek\\_pro\\_zaky.pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/Informacni_balicek_pro_zaky.pdf)

Nicméně jak jsem popsal v předchozí kapitole, záměr tvůrců maturity o využití výsledků přijímacího řízení na vysoké školy se nepotvrdil. I přesto je ale v Česku řada univerzit a vysokých škol, které zohledňují například výsledky nepovinné maturity Matematika+ (například Univerzita Karlova, Vysoké učení technické v Praze, Masarykova univerzita, Západočeská univerzita v Plzni, Univerzita Hradec Králové, Univerzita Pardubice, Technická univerzita v Liberci aj.). Jedná se ale především o obory matematického nebo technického zaměření.<sup>70</sup>

### **3.5 Propojení s rámcovým vzdělávacím programem**

V úvodu mé práce jsem si položil otázku, zda pozdější zavedení maturity nějak souvisí se zavedením RVP. Podle jednoho z tvůrců RVP Jana Tupého bylo při sestavování RVP přislíbeno, že vznikne instituce (Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání), jejímž posláním mělo být sledování efektivity vzdělávání tím, že bude vytvářet hodnotící kritéria a testy. Dnes je instituce všeobecně známá pod názvem CERMAT (Centrum pro revize maturit). Nicméně původní plán ověřovat výsledky mezi základním a středním vzděláváním se zrušil, stejně tak jako zanikla výstupní hodnocení žáků ze základního vzdělávání (5.-9. tříd). V současnosti se CERMAT zabývá především maturitními zkouškami. Evaluace výsledku žáků na základních školách je nyní v gesci České školní inspekce.<sup>71</sup>

### **3.6 Povinná maturita z matematiky**

V roce 2016 odsouhlasila vláda nařízení č. 445/2016 Sb. v souvislosti s novelou školského zákona 178/2009 Sb., který určoval matematiku zkušebním předmětem společné části maturit. Žáci by měli povinně maturovat ze tří předmětů (českého jazyka a literatury, cizího jazyka a matematiky) od školního roku 2021/2022. Tato změna by se měla dotknout lyceí a

---

<sup>70</sup> Seznam vysokých škol akceptující nepovinnou zkoušku Matematika+. *Cermat* [online]. Praha, 22. 1. 2019 [cit. 2019-03-18]. Dostupné z: [https://dokumenty.cermat.cz/Sdilene%20dokumenty/MATURITA/MA-PLUS/seznam\\_VS\\_MA%2B.pdf](https://dokumenty.cermat.cz/Sdilene%20dokumenty/MATURITA/MA-PLUS/seznam_VS_MA%2B.pdf)

<sup>71</sup> Téma: Možné propojení RVP a státní maturity. Rozhovor s Janem Tupým, tvůrcem RVP. Praha 11. 4. 2019.

gymnázií. Výjimku tvoří obory *Zdravotnictví, Sociální činnost, Pedagogika, učitelství a sociální péče a obory Umění a užité umění*.<sup>72</sup>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy také zavedlo výběrovou zkoušku ze středoškolské matematiky, tzn. Matematika+, což ale není klasická maturitní zkouška, takže z ní nelze skládat opravnou ani náhradní zkoušku a výsledek zkoušky není ani na maturitním vysvědčení.<sup>73</sup>

Současný ministr školství Robert Plaga mluvil o tom, že termín zavedení povinné maturity z matematiky by mohl skutečně být školní rok 2021/2022, i když původně se měla povinná maturita na lyceích uskutečnit o rok dříve.<sup>74</sup>

### 3.7 Srovnání výsledků maturity

Pokud se podíváme na absolutní neúspěšnost maturantů obou částí maturity (jak profilové, tak společné) v období 2011-2016, tak z celkového počtu maturantů (503,5 tisíce) maturitu už nemá šanci složit 22,5 tisíce (tj. 4,5 % všech žáků). Z grafu je patrné, že tento údaj během let kolísal, přičemž nejvyšší počet neúspěšných maturantů bylo zaznamenáno v roce 2015. Naopak zatím nejúspěšnějším rokem pro maturanty byl rok 2013, kdy na první pokus udělalo maturitu 72,3 % maturantů. Pokud bychom se zaměřili na celkovou úspěšnost u maturity (tj. nejvyšší počet studentů, kteří úspěšně odmaturovali, byť až na více pokusů), tak bychom viděli, že zatím vede rok 2012.<sup>75</sup>

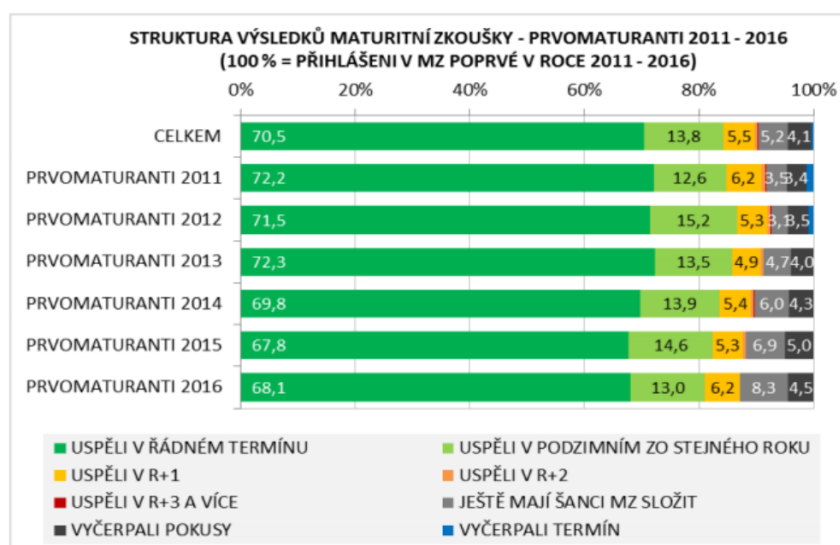
---

<sup>72</sup> Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2016 [online]. Praha: MŠMT ČR, 2017 [cit. 2019-03-16]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Statistika\\_skolstvi/vyrocní\\_zpravy/Vyrocní\\_zprava\\_vzdelavani\\_2016\\_public.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Statistika_skolstvi/vyrocní_zpravy/Vyrocní_zprava_vzdelavani_2016_public.pdf)

<sup>73</sup> Matematika+. *Nová maturita* [online]. Praha, 2018 [cit. 2019-03-18]. Dostupné z: <https://www.novamaturita.cz/zakladni-informace-1404036731.html>

<sup>74</sup> Maturita z matematiky by mohla být povinná pro všechny v od r. 2021. *ČTK. České noviny* [online]. Praha, 27. 1. 2019 [cit. 2019-03-18]. Dostupné z: <https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/maturita-z-matematiky-by-mohla-byt-povinna-pro-vsechny-od-r-2021/1714421>

<sup>75</sup> *Výsledky maturitní zkoušky v roce 2017 a její vývoj od roku 2011: Závěrečná zpráva centra pro zjišťování výsledků vzdělávání za rok 2017* [online]. Praha: Cermat, 2018 [cit. 2019-03-18]. Dostupné z: [https://dokumenty.cermat.cz/Sdilene%20dokumenty/R%C5%AFzn%C3%A9/v%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1va%20za%20rok%202017/MZ2017\\_ZZ.pdf](https://dokumenty.cermat.cz/Sdilene%20dokumenty/R%C5%AFzn%C3%A9/v%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1va%20za%20rok%202017/MZ2017_ZZ.pdf)



Tabulka 3: Struktura výsledků maturitní zkoušky – prvomaturanti 2011-2016 (zdroj Závěrečná zpráva centra pro zjišťování výsledků vzdělávání za rok 2017)

Další graf vyjadřuje absolutní neúspěšnost maturantů v období 2011-2016 podle oboru. Křivka absolutní neúspěšnosti má spíše kolísavý vývoj. Mezi lety 2011-2013 křivka klesla z 4,7 % na 4 %. Nicméně v roce 2014 nabrala vzestupnou tendenci, přičemž vrcholem se stal rok 2015, kdy se vyšplhala na hodnotu 5 %. O rok později ale křivka znovu klesla, tentokrát na 4,5 %.<sup>76</sup>

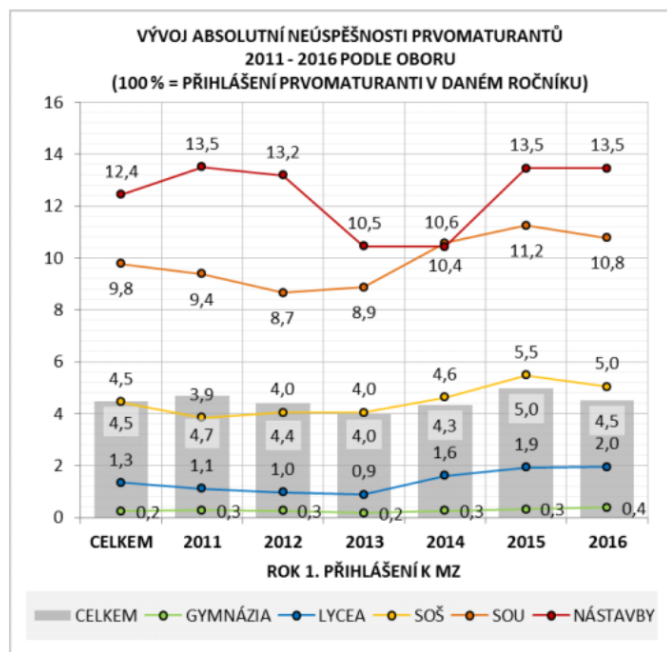
Nejnižší příčku neúspěšnosti jednoznačně obsadila gymnázia. Hodnoty jsou téměř konstantní, kolísají mezi 0,2 a 0,3 %. Lycea si ve vymezeném období pohoršila, zatímco v roce 2013 se dostala na 0,3 %, od roku 2014 křivka začala stoupat a v roce 2016 zaznamenala absolutní neúspěšnost 2 %. Výsledky maturantů středních odborných škol oscilují kolem 4 % až do roku 2015, kdy dosáhly vrcholu 5,5 %. Větší nárůst v absolutní neúspěšnosti maturantů můžeme pozorovat u středních odborných učilišť. Od roku 2012, kdy byla zatím nejnižší neúspěšnost (8,7 %) křivka vystoupala na 11,2 % v roce 2015.

<sup>76</sup> *Výsledky maturitní zkoušky v roce 2017 a její vývoj od roku 2011: Závěrečná zpráva centra pro zjišťování výsledků vzdělávání za rok 2017* [online]. Praha: Cermat, 2018 [cit. 2019-03-18].

Dostupné z:

[https://dokumenty.cermat.cz/Sdilene%20dokumenty/R%C5%AFzn%C3%A9/v%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1va%20za%20rok%202017/MZ2017\\_ZZ.pdf](https://dokumenty.cermat.cz/Sdilene%20dokumenty/R%C5%AFzn%C3%A9/v%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1va%20za%20rok%202017/MZ2017_ZZ.pdf)

Nicméně nejzajímavější křivku mají nástavbové obory, u kterých v roce 2013 absolutní neúspěšnost spadla na 10,5 % a následně se v roce 2015 vyšplhala na 13,5 % (tj. stejná hodnota jako v roce 2011).<sup>77</sup>



Tabulka 4: Vývoj absolutní neúspěšnosti prvomaturantů 2011-2016 podle oboru (zdroj Závěrečná zpráva centra pro zjišťování výsledků vzdělávání za rok 2017)

Podíváme-li se na výsledky maturantů v roce 2017, v jarním období absolvovalo úspěšně společnou (státní) část 68,4 % maturantů a profilovou (školní) 82,9 %. Počet neúspěšných ve společné části bylo 18,6 % přihlášených žáků, v profilové části se týkal 6,8 % žáků a zkoušku nakonec vůbec neabsolvovalo 10,5 %. Neúspěšných prvomaturantů, kteří ke zkoušce přišli, bylo v roce 2017 u společné části maturity 21,4 %. Tento podíl je nejvyšší od roku 2011. Stejně i v profilové zkoušce přibyl počet neúspěšných maturantů (v roce 2017 neupělo 7,6 %), stále ale to není tak znatelné jako u společné části. Podíl neúspěšných maturantů za rok 2017, kteří nesložili úspěšně společnou část činil 15,7 %, u profilové tomu bylo 3,6 % a 3,3 % žáků propadlo z obou částí. Ve srovnání s rokem 2016 jsme zaznamenali

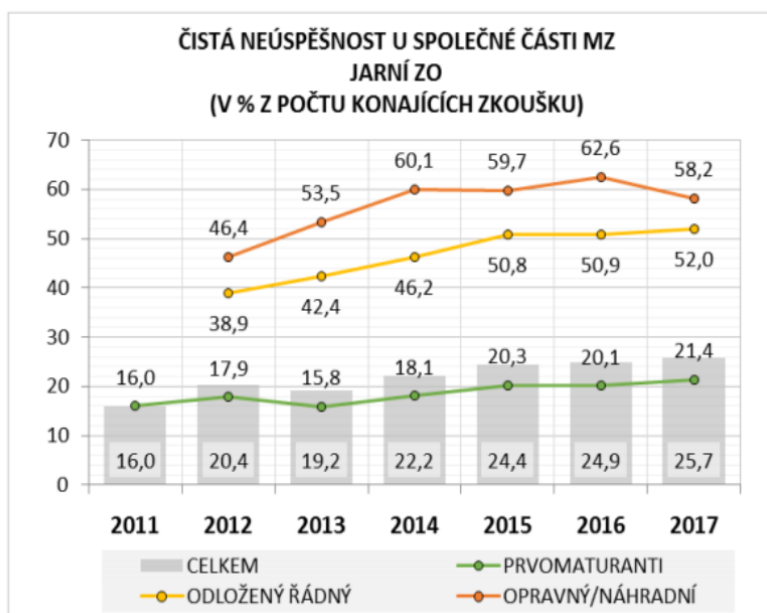
<sup>77</sup> Výsledky maturitní zkoušky v roce 2017 a její vývoj od roku 2011: Závěrečná zpráva centra pro zjišťování výsledků vzdělávání za rok 2017 [online]. Praha: Cermat, 2018 [cit. 2019-03-18].

Dostupné z:

[https://dokumenty.cermat.cz/Sdilene%20dokumenty/R%C5%AFzn%C3%A9/v%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1va%20za%20rok%202017/MZ2017\\_ZZ.pdf](https://dokumenty.cermat.cz/Sdilene%20dokumenty/R%C5%AFzn%C3%A9/v%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1va%20za%20rok%202017/MZ2017_ZZ.pdf)

nárůst neúspěšných maturantů ve společné části o 1,1 %. Obecně můžeme říci, že neúspěšnost u společné části maturity byla 2,7krát vyšší než u profilové části.<sup>78</sup>

Na závěr se zaměříme na srovnání společné části maturity. Podíváme-li se na poslední graf ukazující podíl čisté neúspěšnosti u maturantů, kteří skládali zkoušku v jarním období. Neúspěšných maturantů bylo za rok 2017 nakonec celkem 25,7 % (počítáno ze všech žáků, kteří se dostavili ke zkoušce). Jak je z grafu patrné, mírný nárůst zaznamenali neúspěšní maturanti, kteří šli na první pokus (21,4 %) i na odložený řádný (52 %). Naopak méně bylo neúspěšných žáků při skládání opravného pokusu (58,2 %), pokud to srovnáme s předchozím rokem.<sup>79</sup>



Tabulka 5: Čistá neúspěšnost u společné části MZ jarní ZO (zdroj Závěrečná zpráva centra pro zjišťování výsledků vzdělávání za rok 2017)

Z výše uvedených statistik vyplývá, že neúspěšnost maturantů jak u společné, tak profilové části má spíše vzestupnou tendenci. Nejméně neúspěšných maturantů mají gymnázia,

<sup>78</sup> Tamtéž.

<sup>79</sup> *Výsledky maturitní zkoušky v roce 2017 a její vývoj od roku 2011: Závěrečná zpráva centra pro zjišťování výsledků vzdělávání za rok 2017* [online]. Praha: Cermat, 2018 [cit. 2019-03-18]. Dostupné z: [https://dokumenty.ceremat.cz/Sdilene%20dokumenty/R%C5%AFzn%C3%A9/v%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1va%20za%20rok%202017/MZ2017\\_ZZ.pdf](https://dokumenty.ceremat.cz/Sdilene%20dokumenty/R%C5%AFzn%C3%A9/v%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1va%20za%20rok%202017/MZ2017_ZZ.pdf)

naopak nejvíce žáků neodmaturovalo na nástavbových oborech. Pokud bychom srovnali společnou a profilovou zkoušku, více žáků neúspěšně složilo státní maturitu. Samozřejmě musíme ale brát ohled i na to, že se maturita trochu pozměňovala v dílčích částech.

## 4. Komparace rámcového vzdělávacího programu

Jak už bylo v úvodu práce zmíněno, v této práci budu porovnávat pedagogicko-filosofická východiska a myšlenkami a tezemi obsažené v RVP. V první kapitole jsem popsal několik pedagogicko-filosofických směrů a myšlenky jejich představitelů, kterou mohly mít nějaký, byť třeba malý vliv na školskou politiku.

V úvodu mé práce jsem si stanovil hypotézu, že v současných RVP převládají myšlenky autonomie, pedocentrismu a liberalismu výchovy. Autonomie ve smyslu hrubých obrysů vzdělávacích obsahů, které RVP předkládají školám a ty je zohledňují ve svých ŠVP a pedocentrismu ve smyslu zaměření se především na potřeby žáka a přizpůsobení kurikula jeho požadavkům.

V teoretické části jsem zmínil, že celá kurikulární reforma probíhala „odspoda“ – tzn. od mateřských škol až nakonec po střední školství. Někteří odborníci se shodují na tom, že tato reforma byla největší od dob Marie Terezie. Pokud bychom se podívali na tuto éru, kde se udály zásadní změny, našli bychom zde jednu myšlenku, kterou měli tehdejší školští odborníci společnou s těmi současnými. Reforma tereziánského školství měla být uskutečněna totiž také „odspoda“ – tzn. nejdříve se zaměřili na nejnižší školství, které poskytovalo všeobecnou gramotnost, a až poté se reformy dotkly vyšších stupňů.<sup>80</sup>

### 4.1. Klíčové kompetence

Abychom mohli porovnat RVP a pedagogicko-filosofické koncepty, musíme se podívat na RVP trochu více detailněji. Jako příklad porovnání jsem vybral RVP ZV, který mimo jiné stanovuje tzv. *klíčové kompetence*, které vymezují soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou zásadní pro rozvoj jedince a jeho uplatnění ve společnosti. Při vytváření a rozvoji klíčových kompetencí musí hrát roli veškerý vzdělávací obsah i aktivity, které jsou realizovány ve škole.<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> VÁŇOVÁ, Růžena. *Vývoj počátečního školství v českých zemích*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986. s. 31.

<sup>81</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2016 [cit. 2019-03-27]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

#### 4.1.1 Kompetence k učení

Jednou z myšlenek *kompetence k učení* je důraz na to, aby žák na konci procesu vzdělávání mohl samostatně získávat a třídit informace, které dále může použít ve učebním procesu nebo v praktickém životě.<sup>82</sup> Tady můžeme vidět snahu tvůrců RVP ZV vybavit žáka kritickým myšlením s jehož pomocí bude schopen individuální práce, při které bude vyhodnocovat zjištěné skutečnosti a bude moci si z nich udělat vlastní úsudek. O potřebě kritického myšlení může například svědčit zavedení průřezového tématu *Mediální výchova* do RVP ZV, který má jako jeden z cílů naučit žáky analyzovat předkládané informace v médiích, posoudit, zda jsou věrohodné nebo zjistit účel konkrétních mediálních zpráv. Žák by měl kriticky přistupovat ke vnímání mediálního sdělení, tj. odlišení zábavných (tzv. bulvárních) prvků od sdělení s informativním charakterem, který je společensky důležitý. Žák by mimo jiné měl být schopný odlišit pravdivé zprávy o tzv. fake news nebo vztahu mezi realitou předkládanou médií (někdy spojenou se zaujatostí a předsudky) a skutečnou realitou. Kritické myšlení jako filosofický koncept by tudíž mělo hrát u žáka klíčovou roli podle RVP ZV.<sup>83</sup>

Dalším z cílů *kompetencí k učení* je snaha, aby žák mohl poznatky z různých vzdělávacích oblastí propojovat do širších celků, a tím získat ucelený přehled o přírodních, matematických, kulturních nebo společenských jevech.<sup>84</sup> Myšlenku určitého uceleného řádu, kdy žák své poznatky dává do širších souvislostí můžeme vidět například u Jana Amose Komenského, který dává důraz na to, aby se všichni žáci „učili znát základy, příčiny a cíle všeho nejdůležitějšího, co je a co se děje; aby se totiž na tomto světě nepotkávali s ničím tak nepoznaným, že by si o tom nemohli učinit nějaký skromný úsudek a že by toho nemohli užívat moudře k bezpečnému užítku bez škodlivého omylu.“<sup>85</sup> Zde si můžeme všimnout dvou

---

<sup>82</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2016 [cit. 2019-03-27]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

<sup>83</sup> Tamtéž.

<sup>84</sup> Tamtéž.

<sup>85</sup> POLIŠENSKÝ, Josef a Vlastimil PAŘÍZEK. *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*. Praha. SPN 1987, s. 40.

myšlenek – Komenský nechtěl nějaké encyklopedické učení od svých žáků, nýbrž to, aby rozuměli okolnímu světu a dokázali ho podle sebe interpretovat. Dalo by se říci, že už Komenský pracuje s principem kritického myšlení, který by měli žáci používat pro všeobecné blaho a vyvarovat se chyb, které by přinášel špatný úsudek.<sup>86</sup>

Podobné myšlenky bychom našli například u Tomáše Garrigua Masaryka, který se také zabýval kritickým myšlením. Masaryk dal do protikladu „dorostlého“ a dítě: „*Poněvadž je dítě objektivistou, je zároveň mytologem v tom smyslu slova, že nemá ještě pojetí o přesném, vědeckém, kritickém myšlení, že krátce nezná rozdíl mezi vědou a mýtem; a v tom se jeví v psychologii a pedagogice rozdíl mezi dorostlým a dítětem.*“<sup>87</sup> Masaryk si uvědomuje, že dítě v určitém věku ještě pořád není vyzrálé na to, aby mohlo nad věcmi kriticky uvažovat. Podle Masaryka je hlavním úkolem nalézt v myšlení řád. Pansofii, jakožto metodu, vidí v tom, že se poznatky dávají neustále do souvislostí a každý z poznatků je hierarchicky uspořádán. Masaryk vychází ze Sokratovy maieutické metody, kdy nový pojem vychází z toho staršího. Stejně tak Komenský prosazoval stejnou myšlenku, že je svět harmonicky odstupňován od nejnižší až po nejvyšší část.<sup>88</sup>

Význam kritického myšlení také zdůrazňuje Paulo Freie, který kritizuje tradiční vzdělávání, jelikož učitelé studentům předepisují, co se mají naučit, namísto toho, aby studenty učili klást vlastní otázky, zkoumat svět nebo sledovat vlastní zájmy. Podle Freieho by školy měly být nápomocny žákům tak, aby se z nich stali nezávislí jedinci, kteří budou také aktivními členy ve společnosti. Jak už jsem zmínil v předchozí části, Freie přirovnává studenty k prázdným nádobám, které mají být naplněny učivem. Vzdělávací proces popisuje jako pasivní, jelikož je především založen na memorování. Tímto způsobem vychovávají učitelé pasivní jedince, kteří nejsou schopni vlastní kritického úsudku, nýbrž jen přejímají názory

---

<sup>86</sup> Tamtéž.

<sup>87</sup> MASARYK, Tomáš Garrigue. *O škole a vzdělání*. Praha: SPN, 1990. Z dějin pedagogiky, s. 23.

<sup>88</sup> POLIŠENSKÝ, Josef a Vlastimil PAŘÍZEK. *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*. Praha. SPN 1987, s. 40.

druhých. Tito žáci jsou výhodní pro systém, který vybízí k bezbřehé poslušnosti bez pokládání otázek (např. komunismus).<sup>89</sup>

#### 4.1.2. Kompetence k řešení problémů

Podle těchto kompetencí by žák na konci vzdělávacího procesu měl rozpoznat určitý problém, uvažovat o něm v souvislostech a snažit se najít příčinu a řešení problému na základě svých poznatků nebo zkušeností.<sup>90</sup> Myšlenku tzv. *problémového vyučování* můžeme nalézt například v pragmatické pedagogice, která staví na žákově snaze najít řešení určitého problému, přičemž žák přitom nabývá nových zkušeností a vědomostí. Hlavní představitel pragmatické pedagogiky John Dewey zavedl metodu problémového vyučování, kterou zkoušel na chicagské škole. Byl zadán nějaký praktický problém, například, že něco nefungovalo, a žáci měli přijít na to, proč to nefunguje a jak lze problém vyřešit. Museli získat co nejvíce informací a poznatků o tom přístroji, pak stanovit hypotézu – představu, jaký postup povede k vyřešení, a pak ji vyzkoušeli. Jednalo se o experimentální řešení problému. Tyto úkoly neměli ale široký záběr, jednalo se o úkol z jednoho předmětu. Nedochovalo tedy k syntéze poznatků. Bylo to také časově náročné, a i příprava daného problému byla obtížná. Hlavním přínosem pro žáky byl ale rozvoj myšlení a praktických dovedností.<sup>91</sup>

Jedním z kritiků pragmatické pedagogiky a projektového vyučování byl univerzitní profesor Otokar Chlup. Vadil mu především důraz na intuitivní a volní stránku lidské povahy, kterou využívaly například projektové metody. Podle něj každý pracovní princip je založen na samoučení, které ale nespočívá v tom, že se žák učí sám, ale že dochází ke kooperaci

---

<sup>89</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogika utlačovaných (Pedagogy of the Oppressed)*. New York: The Seabury Press, 1974 [online]. Praha: Základní škola s RVJ, o.s. Kritické myšlení. [cit. 2019-03-20] Dostupné na: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty25\\_!freire](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty25_!freire)

<sup>90</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2016 [cit. 2019-03-27]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

<sup>91</sup> DEWEY, John. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. s.135-138.

s učiteli. Na samoučení také kritizoval, že při něm může docházet k povrchnosti nebo nesprávným asociacím, které bez učitelského zásahu mohou v žákovi přetrvat.<sup>92</sup>

S tím souvisí další teze *kompetencí k řešení problémů*, konkrétně to, že žák „ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů.“<sup>93</sup> Jak už jsem zmínil v první kapitole, o aplikaci pragmatických myšlenek do českého školství se snažil Václav Příhoda, který také prosazoval využívání projektové a problémové metody ve vyučování. Při svém uvažování vycházel z tzv. *behavioristické a celostní psychologie*, která zdůrazňuje při vyučování vytváření přirozených situací a reakcí, vnitřní motivace žáka nebo individualizaci vyučování.<sup>94</sup>

O důležitosti uplatnění poznatků v praxi, tj. v praktickém životě, psal i Tomáš Garrigue Masaryk. Podle něj „škola má připravovati k tomu, aby si pak každý mohl pomoci sám, abych to tak stručně řekl, kdy je postaven před nějaký problém. To znamená zvykově si osvojit tu metodu v myšlení a směřování, aby každý člověk, když je toho zapotřebí, mohl rozřešiti daný praktický problém.“<sup>95</sup>

Potřebu praktického vyučování Masaryk silně vnímal. Podle něj škola musí být „semenišťem práce“. Při svých úvahách vycházel z přesvědčení, že lidé nechtějí pěstovat aristokratické ideály (například znalost latiny), ale chtějí pracovat. Škola by se podle něj měla stát vzorem jakési továrny s praktickými předměty, což se ale netýká jen techniky.<sup>96</sup>

Pokud se podíváme dále do historie, podobné názory také zastával John Locke, který ve výchově „gentlemana“ mimo jiné zdůrazňoval potřebu naučit se nějakému řemeslu. Locke také vyžadoval, aby vzdělávací proces začínal poznáváním konkrétních věcí a jevů namísto

---

<sup>92</sup> CHLUP, Otokar a Vlastimil PAŘÍZEK. *Otokar Chlup a perspektivy výchovy*. Praha: SPN, 1977. Z dějin pedagogiky. s. 37-38.

<sup>93</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2016 [cit. 2019-03-28]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

<sup>94</sup> CACH, Josef a Růžena VÁŇOVÁ. Václav Příhoda (1889-1979). Život a dílo pedagoga a reformátora školství. *Pedagogika* [online]. Praha, XLX(2000), 12 [cit. 2019-04-12]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/Pedag\\_2000\\_1\\_02\\_V%C3%A1clav\\_3\\_12.pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/Pedag_2000_1_02_V%C3%A1clav_3_12.pdf)

<sup>95</sup> BARTON, Frederick Otis. *Masarykova slova*. Praha: nakladatelství Daniel, 1990. s. 1.

<sup>96</sup> MASARYK, Tomáš Garrigue. *O škole a vzdělání*. Praha: SPN, 1990. Z dějin pedagogiky, s. 53.

abstraktních konstruktů. Nechtěl pouze verbální učení, ale to, aby žák přišel co nejvíce do styku s poznávanými věcmi. Zdůrazňuje také fakt, aby žáci studium nebrali jako povinnost, ale spíše jako zábavu.<sup>97</sup>

Praktické kompetence, které si má žák osvojit, zohledňuje mimo jiné v RVP ZV předmět *Člověk a svět práce*, jehož součástí je práce s drobným materiálem, konstrukční činnosti, pěstitelské práce, příprava pokrmů, využití digitálních technologií nebo provoz a údržba domácnosti. Žáci si při těchto činnostech osvojují jiný typ zručnosti nebo dovednosti.<sup>98</sup>

#### 4.1.4 Kompetence občanské

Podle občanských kompetencí žák „*respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí...*“<sup>99</sup> Občanské kompetence jsou v RVP ZV například řešeny průřezovým tématem *Osobnostní a sociální výchova*, jejímž cílem je pomáhat žákovi v jeho cestě k životní spokojenosti, která se zakládá na dobrých vztazích k sobě samotnému i k druhým lidem. Pracuje s pojmy jako sebepoznání a sebepojetí, rozvoj schopností poznávání, seberegulace nebo psychohygiena. Dalším průřezovým tématem, který se dotýká občanských kompetencí, je *Výchova demokratického občana*, která má poskytnout žákovi základní úroveň občanské gramotnosti. To znamená, že se bude schopen orientovat v problémech demokratické a pluralitní společnosti. Mezi její klíčové pojmy patří například občanská společnost a stát, formy participace občanů v politickém životě nebo principy demokracie jako formy vlády a způsoby rozhodování.<sup>100</sup>

Demokratickou myšlenku ve výchově například prosazoval již zmíněný John Dewey, který tvrdil, že „*výchova je úkon společenský, zajišťující řízení a vývoj nedospělé mládeže tím, že se mládež účastní života skupiny, do které patří, jest říci, že se výchova bude měnit s jakostí*

---

<sup>97</sup> LOCKE, John. *O výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Z dějin pedagogiky. s. 57 a 62.

<sup>98</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2016 [cit. 2019-03-28]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

<sup>99</sup> Tamtéž.

<sup>100</sup> Tamtéž.

života převládající v oné skupině.“<sup>101</sup> Dewey vyzdvihoval myšlenku participace žáků na „životě skupiny“, která zrovna převládá. Jedním z jeho demokratických ideálů je uznání společenských zájmů. Demokracie je podle něj více než jen vládní útvar, jelikož ji chápe jako „způsob pospolitého života, sdružené a sdílené zkušenosti“.<sup>102</sup>

Myšlenku převládajících zájmů ve společnosti kritizoval například už zmíněný Paulo Freire, podle kterého dominance většiny, která vštěpuje hodnoty a principy ostatním členům skupiny, vede k jejich pasivnímu přejímání bez většího přemýšlení nad nimi. Žáci se tak snadno můžou stát poddajnými bytostmi, které nekriticky přejímají principy.<sup>103</sup>

Další z tezí občanských kompetencí, která s tímto souvisí, je, že jedinec „chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu.“<sup>104</sup> Pokud se podíváme do historie, můžeme zmínit například Johna Locka, pro kterého bylo předávání norem a hodnot jednou z nejdůležitějších složek výchovy. Při svých úvahách o výchově vycházel z přirozeného práva, stejně jak v případě jeho koncepce státu, založeného na společenské smlouvě. Kladl důraz především na pěstování charakteru a mravní ušlechtilosti, které jde ruku v ruce s rozvíjením poznání a rozumu. Mravní výchova má podle něj především sloužit k upevňování hodnot.<sup>105</sup>

Potřebu norem ve společnosti jako „nástroj přežití“ si uvědomoval například Wolfgang Brezinka, podle kterého „člověk potřebuje společnost a její normativní řád, aby mohl přežít. Jen poslušností vůči jejím normám a habitualizací způsobů prožívání a chování, které jsou těmto normám přiměřené, se stává schopným jednat.“<sup>106</sup>

---

<sup>101</sup> DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. V Praze: Jan Laichter, 1932. Laichterova Filosofická knihovna. s. 109.

<sup>102</sup> Tamtéž, s. 116 a 117.

<sup>103</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogika utlačovaných (Pedagogy of the Oppressed)*. New York: The Seabury Press, 1974 [online]. Praha: Základní škola s RVJ, o.s. Kritické myšlení. [cit. 2019-03-20] Dostupné na: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty25\\_!freire](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty25_!freire)

<sup>104</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2016 [cit. 2019-03-28]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

<sup>105</sup> LOCKE, John. *O výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Z dějin pedagogiky. s. 54-57.

<sup>106</sup> BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: ZVON, 1996. s. 27.

Nicméně například Jarmila Skalková ve vztahu k hodnotovému řádu upozorňuje na „hodnotový relativismus“, pokud mluvíme o pluralitní společnosti: „*Proto neexistuje jednotné morální univerzum, které by umožňovalo zdůvodnit určité pravdy a hodnotové postoje, jež by respektoval každý racionální a morální člověk*“<sup>107</sup>.

Další částí kompetencí občanských je teze, že žák „*respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost*“<sup>108</sup> V této tezi bychom mohli nalézt paralelu s Masarykem, který tvrdil: „*Žák musí pochopit, že vše, čemu se učí, nejen jemu, ale i národu bude prospívat, a to nejen jazykově, ale i hospodářsky, politicky a kulturně vůbec.*“<sup>109</sup> Ve spojitosti s „národním ideálem“ Masaryk také hovořil o potřebě mravní výchovy, která má být základem při uvědomění si vlastního národa, kterému jedinec by měl podříditi svoji individualitu.<sup>110</sup>

---

<sup>107</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. Postmoderní myšlení a pedagogika. *Pedagogika* [online]. 1995, XLV(155), 27 [cit. 2019-03-13].

<sup>108</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2016 [cit. 2019-03-28]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

<sup>109</sup> MASARYK, Tomáš Garrigue. *O škole a vzdělání*. Praha: SPN, 1990. Z dějin pedagogiky, s. 100.

<sup>110</sup> Tamtéž, s. 99 a 100.

## 5. Komparace státní maturity

V poslední kapitole se zaměřím na porovnání státní maturity s pedagogicko-filosofickými teoriemi a s myšlenkami pedagogických odborníků. Jak už jsem nastínil v teoretické části, státní maturita byla založena s myšlenkou srovnatelnosti výsledků u žáků z různých středních škol. Také dalším ze záměrů bylo motivovat studenty k lepším výkonům, pokud by se výsledek maturity zohledňoval u přijímacích zkoušek na vysokou školu. Tento cíl se ale nepotvrdil. V teoretické části jsem popsal současnou podobu maturitní zkoušky a také tendence podporovat především technické vzdělávání, například zavedením povinné maturity z matematiky. V následující části se zaměřím na dva současné trendy, které jsou charakteristické pro nynější podobu státní maturity.

### 5.1. Současné trendy

#### 5.1.1. Centralizace vzdělávání

O podobě státní maturity se v Česku začalo mluvit už v devadesátých letech. V roce 1998 jsme se málem stali druhou postkomunistickou zemí po Slovinsku, která zavedla státní maturitu. V devadesátých letech sílil trend objektivizace maturitních zkoušek.<sup>111</sup>

Mohli bychom říci, že už i v myšlenkách Komenského se objevuje jakási potřeba centralizace školství, byť v trochu jiném kontextu. Komenský mluvil o potřebě vzdělat všechny lid: „*První, co si přejeme, je, aby tak plně a k plnému lidství mohl být vzdělán ne jeden člověk nebo několik nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, muži i ženy, zkrátka každý, komu se stalo údělem narodit se člověkem.*“<sup>112</sup> Komenský přišel s myšlenkou veřejné školy pro všechny, která v té době byla revoluční. Také přispěl k větší systematizaci školství tím, že zavedl pospolné

---

<sup>111</sup> GOŠOVÁ, Věra. Nová maturita. *Metodický portál. Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2019-03-31]. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/N/Nov%C3%A1\\_maturita](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/N/Nov%C3%A1_maturita)

<sup>112</sup> KOMENSKÝ, Jan Amos. *Obecná porada o nápravě věci lidských*. Díl IV. Praha. Svoboda 1992, s. 15.

vyučování, což do té doby nebylo zvykem (středověcí učitelé s každým žákem pracovali zvlášť).<sup>113</sup>

Myšlenka sjednocení vzdělávání se objevila také v tereziánském školství. Reformy Marie Terezie a Josefa II. byly založeny na principu centralizace vzdělávacích systémů. Například rozdělení škol na triviální, hlavní a normální přineslo sjednocení vzdělávacích výsledků na příslušném stupni školy. Už i samotné zavedení vzdělávací povinnosti mělo za následek sjednocení lidového školství, přičemž se sloučily základní požadavky pro elementární vzdělávání (čtení, psaní a počítání).<sup>114</sup>

Jedním z velkých zastánců centralizace obsahu vzdělávání byl v minulosti pedagogický teoretik Johann Friedrich Herbart. Rozpracoval plán systematizace vzdělávacích obsahů tak, aby se sjednotily metodické postupy. Tvrdil, že činnost žáka a učitele není jenom souborem nepropojených, nahodilých kroků a situací, ale také bere v potaz vnitřní souvislosti, které by přispěly ke sjednocení metod. Nicméně Herbartovi stoupenci uvedli jeho filosofii do extrému – chtěli sjednotit vzdělávací obsahy tak, že by se ve stejný čas učil na všech školách stejný předmět.<sup>115</sup>

Podíváme-li se do současnosti, podporovatelem státní maturity jako jednotného výstupu je například ministr školství Robert Plaga. V roce 2019 se o státní maturitě vyjádřil takto: „*Pojďme se vrátit k základu. A ten je, že státní maturita je minimální základ, kterého lze dosáhnout na všech středních školách. Prestiž maturitnímu vzdělání má dodat konkrétní škola podle toho, jak dobrý má zvuk.*“<sup>116</sup> Myšlenka stejné úrovně pro všechny žáky mu přijde vcelku dobrá s tím, že si ale uvědomuje poměrně velkého množství žáků, především na učilištích, kteří maturitu v minulosti nezvládli. Státní maturita podle něj ale nemá být

---

<sup>113</sup> KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a.s, 2008. s. 14.

<sup>114</sup> VÁŇOVÁ, Růžena. *Vývoj počátečního školství v českých zemích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986. s.32 a 33.

<sup>115</sup> KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s, 2008. s. 109.

<sup>116</sup> Plaga: Státní část maturit je základní laťka, prestiž dodá pověst školy. *ČT24* [online]. Praha, 27. 1. 2019 [cit. 2019-03-31]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2717363-plaga-statni-cast-maturit-je-zakladni-latka-prestiz-doda-povest-skoly>

nástrojem selekce, která by mohla být pro někoho překážkou ve vzdělání. Samotná zkouška má podle něj zajišťovat minimální kvalitu, která bude potřebná pro její úspěšné zvládnutí<sup>117</sup>

Pokud se ale vrátíme zpátky k exministru školství Josefovi Dobešovi, který stál u zrodu státní maturity, pod Plagova slova o „minimální laťce pro všechny“ by se nejspíš nepodepsal. Dobeš viděl totiž státní maturitu spíše jako prestižní záležitost, která není určená široké vrstvě žáků: „*Význam státní maturity je právě v tom, aby maturita byla něco významného, hodnotného. V minulých letech ji dostával téměř každý a tím ztrácela svou hodnotu.*“<sup>118</sup> Také v původním rozdělení maturity na dvě úrovně Dobeš prosazoval spíše „elitářství“ na úkor společných podmínek pro všechny. Na druhou stranu ale exministr uznával potřebu určitého minimálního standardu, který by měl zvládnout například i kuchař. A pokud by ji ani on neudělal, tak by se podle něj musel naučit profesi s výučním listem.<sup>119</sup> Nicméně v současném trendu centralizace zkoušek se spíše hovoří o snižování úrovně zkoušky tak, aby ji mohli zvládnout bez větších překážek i žáci na střední odborných školách a učilištích.

Pokud jde o kritiky centralizačního trendu, z historie bychom mohli zmínit Václava Příhodu. Pro něj jsou klíčové individuální požadavky žáka na úkor centralistických snah společnosti. Vzdělání viděl jako „přizpůsobení se životním podmínkám“. Také říkal, že mezi jedinci panuje rozmanitost, tudíž nemůžeme určit pouze jeden vzdělávací cíl. I moderní pedagogika měla být s ohledem na cíle podle něj pluralistická. Jeho jednotná diferenciovaná škola byla odrazem snahy o přizpůsobení se požadavkům žáka a odklonu od jejich třídního zařazení.<sup>120</sup>

Například i Jan Jacques Rousseau měl velice vyhraněný pohled na výchovu ve vztahu k jedinci. Přišel s konceptem „přirozené výchovy“, která měla rozvíjet žákovu individualitu. Také zdůrazňoval, že dospělý nemá do vývoje nijak zasahovat, ale pouze „podporovat“, má se tudíž vystríhat všech intervencí, jelikož by tento vývoj pokazil. Tudíž je zjevné, že

---

<sup>117</sup> Tamtéž.

<sup>118</sup> VALOUŠEK, Richard. Ministr školství Dobeš: Státní maturita bude exkluzivní záležitost. *Studenta* [online]. Praha, 15. 2. 2011, [cit. 2019-09-31]. Dostupné z: <https://www.studenta.cz/ministr-skolstvi-dobes-statni-maturita-bude-exkluzivni-zalez/r~st:article:537/>

<sup>119</sup> Tamtéž.

<sup>120</sup> VÁŇOVÁ, Růžena. *Vývoj počátečního školství v českých zemích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986. s. 108, 109 a 112.

Rousseau nepodporoval jakékoli testování žáků, které by narušilo jejich přirozený vývoj a přispělo k jakési uniformitě.<sup>121</sup>

Jedním ze současných kritiků principu centralizace a zároveň celé koncepce státní maturity je školní psycholog a pedagog Robert Čapek. Sám říká, že „*maturita je něco, co pestrost škol stlačilo do jednoho výstupu, který je v podstatě navíc velmi libovolný a neférový.*“<sup>122</sup> Čapek prosazuje myšlenku, aby se žáci vůbec neměřili jak ve třídě, na konci docházky, tak ani při maturitě. Jako vzor vzdělávacího systému vidí Finsko, kde se podle jeho slov žáci netestují a dosahují vynikajících vzdělávacích výsledků. Pokládá si také otázku, proč by žáci měli žít neustále ve strachu, že něco neudělají, stejně tak jako jejich učitelé, že je na něco nepřipraví.<sup>123</sup>

Zaměříme-li se na pedagogicko-filosofické disciplíny, mohli bychom zde vidět kontrast s postmodernismem, který je založen na myšlence plurality ve vzdělávání. Jak zmínila Jarmila Skalková, „*postmodernismus jde proti uniformnímu a sjednocujícímu zacházení s žáky, které je bere jako věc a zabíjí jejich iniciativu.*“<sup>124</sup> Mohli bychom tedy říci, že centralistická koncepce státní maturity jde spíše proti postmoderním snahám o diferenciaci vzdělávání. Na příkladu centralistických snah státní maturity tedy můžeme vidět odklon od respektování žákovy individuality na úkor společenských zájmů, které se ale s časem mění.

### 5.1.2 Podpora matematických dovedností

S podporou matematických dovedností souvisí podpora technického vzdělávání, které je dnes jedním z trendů. V současnosti slyšíme od zástupců průmyslu a dopravy, vědeckých

---

<sup>121</sup> KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a.s, 2008. s. 38 a 39.

<sup>122</sup> Většina učitelů učí špatně, matematiku bych vůbec nezkoušel a špatné známky zrušil, říká Čapek. *Aktuálně.cz: DVTV* [online]. 30. 5. 2018 [cit. 2019-09-31]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/vetsina-ucitelu-uci-spatne-matematiku-bych-vubec-nezkousel-a/r~6273ea06635011e8a911ac1f6b220ee8/>

<sup>123</sup> Tamtéž.

<sup>124</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. Postmoderní myšlení a pedagogika. *Pedagogika* [online]. 1995, XLV(155), 27 [cit. 2019-03-13]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/Pedag\\_1995\\_1\\_06\\_Postmodern%C3%AD\\_19\\_29.pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/Pedag_1995_1_06_Postmodern%C3%AD_19_29.pdf)

pracovníků nebo také školských odborníků, že bychom měli klást důraz hlavně na technické a matematické vzdělávání, které je „základem budoucnosti“.

Nejprve se podíváme do historie, jak se vyvíjel postoj k technickému a manuálnímu vzdělávání. Od poloviny 18. století se v Rakousku začaly zakládat manufaktury, které vedly ke zrodu tzv. manufakturních škol, které připravovali budoucí pracovní sílu. U nás se industriální vyučování objevovalo ve spojení s Ferdinandem Kindermannem, který učil děti především předení, tkaní nebo štěpařství s cílem vytvořit u nich pracovní dovednosti. Celé 19. století bylo ve znamení techniky a průmyslu, do odborného školství přineslo reálky a reálná gymnázia, u nichž bylo vzdělání upraveno ve prospěch přírodních věd.<sup>125</sup>

Koncem 19. století se začíná prosazovat pozitivismus, který viděl výchovu jako přípravu na běžný život, zaměřenou na fakta, která se dají ověřit. Myšlenky pozitivismu se musely odrazit i ve školství. Stoupenec pozitivismu Tomáš Garrigue Masaryk přišel s idejí praktické moderní školy, jejímž hlavním zaměřením bude technika. Stejně tak se podle něj moderní škola měla stát vědeckou: „*Moc vědy a vědeckost nové doby spočívá v tom, že věda všeobecně se uznává, i její důležitost pro všechny lidi.*“<sup>126</sup> Masaryk si uvědomoval požadavky „nové doby“ a potřebu přizpůsobit tomu vzdělávací obsah. Dalo by se říci, že jeho myšlenky jsou stále aktuální, jelikož věda se stále vyvíjí, a i vzdělávací obsahy se tomu postupně přizpůsobují, a to nejenom v podobě státní maturity.

Pedagogický teoretik minulého století Otokar Chlup vyzdvihoval myšlenku racionalismu jako jedním z cílů školy. Chlup říkal, že „*čím racionálněji je prohloubeno naše myšlení, tím aktivnějšími se stávají síly ducha v oblasti citů a vůle*“<sup>127</sup> Chlup si uvědomoval důležitost rozumového myšlení na úkor paměťových a reprodukčních učebních stylů.

V současnosti povinná maturita z matematiky by měla podle aktuálních informací být zavedena v roce 2021/2022. Bývalá ministryně školství Kateřina Valachová se v roce 2017

---

<sup>125</sup> VÁŇOVÁ, Růžena. *Vývoj počátečního školství v českých zemích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986. s. 29, 35 a 58.

<sup>126</sup> MASARYK, Tomáš Garrigue. *O škole a vzdělání*. Praha: SPN, 1990. Z dějin pedagogiky, s. 53.

<sup>127</sup> CHLUP, Otokar a Vlastimil PAŘÍZEK. *Otokar Chlup a perspektivy výchovy*. Praha: SPN, 1977. Z dějin pedagogiky, s. 123.

vyjádřila takto: „*O tom, jak jinak přistoupit ke vzdělávání matematiky, jak tomu, co již probíhá, tak tomu, co je připraveno a bude probíhat, budu jednat s učiteli matematiky všech stupňů. Ti samotní matematiku a její ověřování v uzlových bodech vzdělání podporují. Přítomní budou i zástupci z Rakouska a Polska, kde je matematika povinná. Jednání se uskuteční v dubnu a je plánováno dlouhodobě.*“<sup>128</sup>

Nejenom Valachová, ale i její předchůdci, jako například Marcel Chládek nebo Petr Fiala si uvědomovali důležitost povinné matematiky. Současný ministr školství Robert Plaga také zastává podobný názor. Podle něj se ale při diskusích o státní maturitě často hovoří jen o termínech místo o náplni zkoušky: „*Pokud máme stejnou zkoušku pro všechny, tak musíme hledat to společné. A to je využitelnost matematiky pro budoucí život,*“<sup>129</sup> zdůraznil. Můžeme tedy říci, že Plaga zastává myšlenku utilitarismu, když se snaží hledat především praktický význam maturity z matematiky s důrazem na uplatnění nabytých vědomostí a dovedností v běžném životě.

Také zástupci Svazu průmyslu a obchodu se vyjadřovali pozitivně k zamýšlené povinné maturitě z matematiky: „*Svaz průmyslu a dopravy ČR vítá uzákonění povinné maturity z matematiky, což byl jeden z dlouhodobých požadavků zaměstnavatelských organizací, směřující ke zvýšení kvality absolventů a zlepšení jejich připravenosti pro další studium či výkon zvolené profese,*“<sup>130</sup> uvedl Miloš Rathouský ze Svazu průmyslu a dopravy.

„*Nadcházející 4. technická revoluce vyžaduje, aby studenti středních škol absolvovali solidní matematickou výuku, v níž se především mají naučit logicky myslet, protože tento způsob myšlení jim umožní získat kvalifikovaná zaměstnání.*“<sup>131</sup> Takto se vyjádřil přední

---

<sup>128</sup> Start maturity z matematiky. *MŠMT ČR* [online]. Praha, 22. 2. 2017 [cit. 2019-03-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/start-maturity-z-matematiky>

<sup>129</sup> Plaga: Státní část maturit je základní laťka, prestiž dodá pověst školy. *ČT24* [online]. Praha, 2019, 27. 1. 2019 [cit. 2019-03-31]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2717363-plaga-statni-cast-maturit-je-zakladni-latka-prestiz-doda-povest-skoly>

<sup>130</sup> Start maturity z matematiky. *MŠMT ČR* [online]. Praha, 22. 2. 2017 [cit. 2019-03-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/start-maturity-z-matematiky>

<sup>131</sup> Tamtéž.

český astrofyzik Jiří Grygar, podle kterého byla povinná maturita z matematiky běžná v době monarchie, za prvních republiky i v poválečné éře.

Současný přednosta Kardiocentra a Kliniky Kardiovaskulární chirurgie IKEMu Jana Pirk se k povinné maturitě vyjádřil takto: „*Matematika je nejen základ počtů, ale i logického myšlení, a i takové obory, jako medicína, vyžadují základní znalosti z matematiky. Proto nechápu, jak vůbec může někoho napadnout, že by matematika nebyla povinnou součástí maturity. Proto si myslím, že zcela jistě má být její součástí.*<sup>132</sup>“ Podle Pirka (a i jiných odborníků) se logické schopnosti dají aplikovat i v různých vědách, jako je například medicína. Matematice se ne nadarmo přezdívá „matka všech věd“.

Pokud bychom se podívali na kritické myšlení, viděli bychom také provázanost s požadavkem povinné maturity z matematiky. Především logické a kritické myšlení spolu úzce souvisí. Pokud vyjdeme se samotné definice kritického myšlení, zjistíme, že je to proces postavený na vyšší myšlenkové činnosti, během kterého dochází k cílenému a detailnímu analyzování, logickému usuzování, řešení problémů nebo rozhodování.<sup>133</sup> Logické myšlení je tudíž přirozená součást kritického myšlení a jedno bez druhého se neobejde.

Zdá se tedy, že na zavedení povinné maturity z matematiky panuje všeobecná shoda napříč jednotlivými profesemi. Nicméně najdou se i odborníci, kteří ve větší nebo menší míře kritizují záměr zavést povinnou maturitu z matematiky. Jedním z kritiků navrhované změny je například ředitel vzdělávací společnosti Scio Ondřej Šteffl, který je paradoxně sám matematikem. V jednom rozhovoru v době, kdy měl být start povinné matematiky v roce 2019, se vyjádřil takto: „*Matematiku učíme špatně. Za tři roky to určitě nezlepšíme... a když zavedeme státní maturitu, tak učitele ujistíme, že tak, jak to dělají, je dobře.*“ V rozhovoru také sdělil, že za čtyři roky, co máme státní maturitu nedošlo k zamýšlenému zlepšení vzdělávacích výsledků žáků. Kritizoval také snahy, aby požadavky na podobu maturity a

---

<sup>132</sup> Start maturity z matematiky. *MŠMT ČR* [online]. Praha, 22. 2. 2017 [cit. 2019-03-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/start-maturity-z-matematiky>

<sup>133</sup> NOVOTNÁ Jarmila a Jana JURČÍKOVÁ. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido, 2012. s. 62.

vzdělávání určovali například zástupci Svazu průmyslu a obchodu. Podle něj také současná podoba maturity z matematiky nerozvíjí logické myšlení, jelikož se studentům podle něj stačí naučit používat jednoduché algoritmy, trojčlenku a procenta.<sup>134</sup>

Šteffl na svém blogu také porovnává význam přírodních a společenských věd: „*Úroveň společenských věd samozřejmě nedosahuje vědeckého standardu věd přírodních a technických, nedávají nám tak skvělé a nezpochybnitelné výsledky jako fyzika či chemie. Bohužel ani fyzika, ani chemie naše skutečné problémy nevyřeší.*“<sup>135</sup> Šteffl na jedné straně vnímá důležitost přírodních věd, ale na druhé straně pro něj nejsou „všelákem“, který by vyřešil všechny problémy ve společnosti.

Ještě vyhraněnější názor na postavení společenských a přírodních má již zmíněný psycholog a pedagog Robert Čapek, který matematické vzdělání nepovažuje za součást všeobecného vzdělání. Jako odpůrce samotné koncepce státní maturity tvrdí: „*Nefetišizoval bych to, že se vzdělání točí kolem matematiky, jak se to snaží akademici a školometi teď podsouvat veřejnosti.*“<sup>136</sup> Naopak jako důležité obory vidí cizí jazyky, tzv. *soft skilly* nebo připravenost na život, které ale většina českých škol podle jeho slov žáky neučí.

Pokud hovoříme o zavedení povinné maturity z matematiky, měli bychom se podívat i na pohled samotných studentů. Podle předsedy České středoškolské unie Martina Mikšíka „*povinná maturita neléčí systémový problém našeho školství, pouze maskuje symptomy.*“<sup>137</sup> Mikšík poukazuje na fakt, že matematická gramotnost českých studentů neustále klesá

---

<sup>134</sup> Povinná maturita z matematiky? Špatný nápad, tvrdí šéf Scio. *Aktuálně.cz: DVTV* [online]. 14. 1. 2015 [cit. 2019-09-31]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/povinna-maturita-z-matematiky-spatny-napad-tvrdi-sef-scio/r~493876d89c1611e49fc3002590604f2e/>

<sup>135</sup> ŠTEFFL, Ondřej. Inženýři nás nespasí. *Aktuálně.cz: Názory* [online]. Praha, 2013, 21. 11. 2013 [cit. 2019-03-31]. Dostupné z: [http://blog.aktualne.cz/blogy/ondrejsteffl.php?itemid=21677&fbclid=IwAR1aoQfA55OUsqSIV\\_Z\\_1UTQQ\\_EaJLFLQe-ZF0P1RQmOR0rNx63gMQ5mB154](http://blog.aktualne.cz/blogy/ondrejsteffl.php?itemid=21677&fbclid=IwAR1aoQfA55OUsqSIV_Z_1UTQQ_EaJLFLQe-ZF0P1RQmOR0rNx63gMQ5mB154)

<sup>136</sup> Většina učitelů učí špatně, matematiku bych vůbec nezkoušel a špatné známky zrušil, říká Čapek. *Aktuálně.cz: DVTV* [online]. 30. 5. 2018 [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/vetsina-ucitelu-uci-spatne-matematiku-bych-vubec-nezkousel-a/r~6273ea06635011e8a911ac1f6b220ee8/>

<sup>137</sup> MIKŠÍK, Martin. Martin Mikšík: Povinná maturita z matematiky neléčí systémový problém našeho školství, pouze maskuje symptomy. *Česká škola* [online]. Praha: Albatros Media, 2018, 18. 5. 2018 [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2018/05/martin-miksik-povinna-maturita-z.html>

(vyplývá z mezinárodního šetření PISA 2015) jak u studentů základních, tak středních škol. Mikšík nevěří, že jednotný test pro všechny maturanty přinutí učitele lépe učit, jak tvrdilo ministerstvo školství. S ohledem na statistiky také zmiňuje, že po zavedení povinné maturity neúspěšnost žáků rapidně vrostla. Na nepřipravenost systému poukazují i některé vzdělávací organizace, jako je například EDUin. Dokonce i zmiňovaný ministr Plaga, který dnes maturitu obhajuje, se v dřívějším rozhovoru vyjádřil, že by chtěl otevřít debatu o povinnosti této zkoušky.<sup>138</sup>

Ze srovnání odpůrců a příznivců povinné maturity z matematiky vyplývá, že zástupci ministerstva, odborů a organizací jsou spíše nakloněni tomu, že zavést povinně matematiku je správný krok. Navzdory kritikům především z řad odborníků vše nasvědčuje možnosti, že se povinná maturita z matematiky spustí ve školním roce 2021/2022, jak to uvedl současný ministr školství Plaga. Podporu technického a matematického vzdělání můžeme obecně vidět jako jeden rys současného školství. Napříč historickými filosofickými proudy se také mnozí odborníci shodovali na potřebnosti těchto dovedností, nicméně jestli to skutečně ale povede ke zlepšení připravenosti žáka pro život a další vzdělávací dráhu, ukáže ještě čas.

---

<sup>138</sup> Tamtéž.

## Závěr

V závěrečné kapitole se pokusím shrnout myšlenky a odpovědi na otázky, které jsem si v úvodu položil. Co se týče rámcového vzdělávacího programu (RVP), domníval jsem se, že inspirace pro jeho vznik přišla především ze zahraničních systémů. Jak jsem zjistil, byla to částečně pravda. Skutečně jsme se inspirovali zahraničními programy (Národní programy Skotska, Švédska, Finska, Maďarska, Rakouska aj.), ale vedle toho jsme čerpali inspiraci i z vlastních vzdělávacích konceptů (vzdělávací programy *Základní škola*, *Občanská škola*, *Obecná škola*, *Národní škola* aj.). Také jsem ale zjistil, že fungování RVP přineslo i nějaké problémy, jako například rozsáhlost dokumentu nebo špatná srozumitelnost směrem k veřejnosti. Při komparaci klíčových kompetencí *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV) s pedagogicko-filosofickými koncepty a odborníky, jsem došel k závěru, že se tam dají nalézt pedagogické myšlenky Komenského, Locka, Brezinky, Masaryka, Chlupa, Deweye a částečně Freieho, který se ale například v kompetencích občanských rozchází v myšlence přizpůsobení se požadavkům většinové společnosti. Z pedagogicko-filosofických konceptů jsou tam obsaženy myšlenky kritického myšlení, existencialismu nebo pragmatismu.

Co se týče státní maturity, moje hypotéza o důvodech vzniku byla ta, že zde byla poptávka po sjednocení maturitního výstupu a porovnání jednotlivých škol. Toto se mi skutečně potvrdilo, neboť jsem zjistil, že hlavním důvodem pro její vznik byla snaha sjednotit rozdílné úrovně maturity u jednotlivých škol. Také další důvodem byl fakt, že státní maturita měla původně nahradit přijímací zkoušky na vysokou školu, což se ale nakonec nepotvrdilo. Přišel jsem také na to, že kontrolu nad RVP měla vykonávat instituce (Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání, dnes známá jako CERMAT), která ale nakonec od původního záměru ověřovat výsledky na konci základní školy přešla k tvorbě maturitních zkoušek. Při komparaci státní maturity s pedagogicko-filosofickými koncepty a pedagogickými odborníky jsem zjistil, že jeden ze současných trendů je centralizace vzdělávání, kterou v historii prosazoval Komenský, Marie Terezie, Herbart a v současnosti ministr školství Plaga, který vidí státní maturitu jako „minimální laťku pro každého“ nebo částečně exministr Dobeš, který ale chtěl vytvořit dvouúrovňovou maturitu (vyšší a nižší), což se ale nesetkalo s kladným přijetím. Myšlenky centralizace částečně odporují pedagogice Příhody nebo

Rousseaua. Ze současných kritiků můžeme zmínit Čapka. Z podporovatelů matematických a technických dovedností můžeme jmenovat Masaryka nebo Chlupa z historie a ze současnosti ministra Plagu, exministra, zástupce Svazu průmyslu a obchodu ČR nebo vědecké pracovníky. Naopak z odpůrců bychom zmínili Šteffla, Čapka nebo Mikšíka jako zástupce České středoškolské unie, který například poukazuje na špatné výsledky maturantů z předchozích let. Z pedagogicko-filosofických proudů bychom u maturity našli ideje pozitivismu, pragmatismu nebo kritického myšlení. Naopak myšlenky postmodernismu spíše jdou proti centralizační snaze maturity.

Obečně tedy můžu konstatovat, že jedním z rysů českého školství je myšlenka centralizace (ať už v podobě sjednocení učebních osnov a plánů u RVP nebo sjednocení zkoušek u státní maturity). Další výraznějším znakem je podpora technického vzdělávání, které můžeme vidět například v podobě snahy zavést povinnou maturitu z matematiky. Co se týče směřování českého školství, inspirujeme se jak našimi, tak zahraničními vzdělávacími programy a dají se v něm nalézt myšlenky pedagogických odborníků z dávné historie i ze současnosti.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Publikace

BARTON, Frederick Otis, *Masarykova slova*. Praha: nakladatelství Daniel, 1990. 112 s. ISBN: 80-900128-0-9.

BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: ZVON, 1996. 215 s. ISBN 80-7113-169-5.

DEWEY, John. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 200 s. ISBN 80-0420715-4.

DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. V Praze: Jan Laichter, 1932. Laichterova Filosofická knihovna. 480 s.

GRECMANOVÁ Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.

CHLUP, Otokar a Vlastimil PAŘÍZEK. *Otokar Chlup a perspektivy výchovy*. Praha: SPN, 1977. Z dějin pedagogiky. 219 s. ISBN 14-741-77.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Obecná porada o nápravě věci lidských*. Díl IV. Praha: Svoboda, 2007, 310 s. ISBN 978-80-239-8919-9.

JEŽKOVÁ, Věra, ed. *Vzdělávací systémy v zahraničí*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 1996. 144 s. ISBN 80-7184-078-5.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

LAGRON, Tomáš. *Vývoj a zavádění rámcového vzdělávacího programu pro 2. stupeň základní školy* [online]. České Budějovice, 2007 [cit. 2019-03-03].

Dostupné z: [https://theses.cz/id/ujafn2/downloadPraceContent\\_adipIdno\\_4185](https://theses.cz/id/ujafn2/downloadPraceContent_adipIdno_4185).

Diplomová práce. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity. Vedoucí práce Petr Havelka.

LOCKE, John. *O výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Z dějin pedagogiky. 227 s.

MASARYK, Tomáš Garrigue, O škole a vzdělání, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Z dějin pedagogiky. 136 s. ISBN 80-04-2555č-X.

NOVOTNÁ Jarmila a Jana JURČÍKOVÁ. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido, 2012. 211 s. ISBN 978-80-7315-239-0.

POLIŠENSKÝ, Josef a Vlastimil PAŘÍZEK. *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*. Praha. SPN 1987. 184 s. ISBN 14-212-87.

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávací systémy v zahraničí: Encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2017. 320 s. ISBN 978-80-7552-845-2.

SKARUPSKÁ, Helena. *Filozofie výchovy*. [online]. Praha: Hnutí R, Nakladatelství s Mezinárodní vědeckou radou, 2016. 76 s. [cit. 2019-03-16] ISBN 978-80-86798-71-4. Dostupné z:

<http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/02/Filozofie-v%C3%BDchovy.pdf>

TUPÝ, Jan. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2017* [online]. 2. Brno: Nakladatelství Masarykovy univerzity Munipress, 2018 [cit. 2019-03-16]. ISBN 978-80-210-8998-3.

Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1023/3171/811-1/>

VÁŇOVÁ, Růžena, Karel RÝDL a Josef VALENTA. *Výchova a vzdělávání v českých dějinách IV. - 1. svazek: Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem*. Praha: Karolinum, 1992. 312 s. ISBN 80-7066-607-2.

VÁŇOVÁ, Růžena. *Vývoj počátečního školství v českých zemích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986. 167 s.

## Články a periodika

Co jsou rámcové a školní vzdělávací programy (RVP a ŠVP). *Infoabsolvent.cz* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2019-03-13]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-0-13>

FREIRE, Paulo. *Pedagogika utlačovaných (Pedagogy of the Oppressed)*. New York: The Seabury Press, 1974 [online]. Praha: Základní škola s RVJ, o.s. Kritické myšlení. [cit. 2019-03-20] Dostupné na: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty25\\_!freire](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty25_!freire)

GOŠOVÁ, Věra. Nová maturita. *Metodický portál. Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2019-03-31] Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/N/Nov%C3%A1\\_maturita](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/N/Nov%C3%A1_maturita)

KONOPÁSKOVÁ, Anna. Finské vzdělávání v kostce. *Zpravodaj, odborné vzdělávání v zahraničí* [online]. 2013, II/2013, 8 [cit. 2019-04-09].

Matematika. *Nová maturita* [online]. Praha, 2018 [cit. 2019-03-17]. Dostupné z: <https://www.novamaturita.cz/matematika-1404036122.html>

Matematika+. *Nová maturita* [online]. Praha, 2018 [cit. 2019-03-18]. Dostupné z: <https://www.novamaturita.cz/zakladni-informace-1404036731.html>

MIKŠÍK, Martin. Martin Mikšík: Povinná maturita z matematiky neléčí systémový problém našeho školství, pouze maskuje symptomy. *Česká škola* [online]. Praha: Albatros Media, 2018, 18. 5. 2018 [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2018/05/martin-miksik-povinna-maturita-z.html>

Ministr Plaga: Revize RVP se promění v celospolečenskou diskusi. *Česká škola* [online]. Praha, 2018, 30. 1. 2018 [cit. 2019-03-31]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2018/12/ministr-plaga-revize-rvp-se-promeni-v.html>

Model maturitní zkoušky pro rok 2019. *Nová maturita* [online]. Praha, 2018 [cit. 2019-03-17]. Dostupné z: [https://www.novamaturita.cz/index.php?id\\_document=1404037101](https://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404037101)

Cizí jazyk. *Nová maturita* [online]. Praha, 2018 [cit. 2019-03-17]. Dostupné z: <https://www.novamaturita.cz/cizi-jazyk-1404033644.html>

Plaga: Státní část maturit je základní laťka, prestiž dodá pověst školy. *ČT24* [online]. Praha, 27. 1. 2019 [cit. 2019-03-31]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2717363-plaga-statni-cast-maturit-je-zakladni-latka-prestiz-doda-povest-skoly>

Povinná maturita z matematiky? Špatný nápad, tvrdí šéf Scio. *Aktuálně.cz: DVTV* [online]. 14. 1. 2015 [cit. 2019-09-31]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/povinna-maturita-z-matematiky-spatny-napad-tvrdi-sef-scio/r~493876d89c1611e49fc3002590604f2e/>

Proč nová maturita?: Jaké jsou hlavní důvody pro novou maturitu?. *Informační balíček pro žáky* [online]. 2009 [cit. 2019-03-18]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/Informacni\\_balicek\\_pro\\_zaky.pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/Informacni_balicek_pro_zaky.pdf)

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Plzeň: VÚP v Praze, 2007 [cit. 2019-03-21].

Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/RVP\\_gymnazia%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/RVP_gymnazia%20(1).pdf)

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2016 [cit. 2019-03-21]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

Rámcové vzdělávací programy. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [cit. 2019-03-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

RÝDL, Karel. K pedagogice rozmanitosti na začátku 21. století. *Scientific Papers of the University of Pardubice* [online]. 1999, 5(5), 26-27 [cit. 2019-03-13].

Dostupné z:

<https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/32580/CL2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Seznam vysokých škol akceptující nepovinnou zkoušku Matematika+. *Cermat* [online]. Praha, 22. 1. 2019 [cit. 2019-03-18]. Dostupné z: [https://dokumenty.cermat.cz/Sdilene%20dokumenty/MATURITA/MA-PLUS/seznam\\_VS\\_MA%2B.pdf](https://dokumenty.cermat.cz/Sdilene%20dokumenty/MATURITA/MA-PLUS/seznam_VS_MA%2B.pdf)

ŠTEFFL, Ondřej. Inženýři nás nespasí. *Aktuálně.cz: Názory* [online]. Praha, 2013, 21. 11. 2013 [cit. 2019-03-31]. Dostupné z:

[http://blog.aktualne.cz/blogy/ondrejsteffl.php?itemid=21677&fbclid=IwAR1aoQfA55OUsqSIV\\_Z\\_1UTQQEaJLFLQe-ZF0P1RQmOR0rNx63gMQ5mB154](http://blog.aktualne.cz/blogy/ondrejsteffl.php?itemid=21677&fbclid=IwAR1aoQfA55OUsqSIV_Z_1UTQQEaJLFLQe-ZF0P1RQmOR0rNx63gMQ5mB154)

VALOUŠEK, Richard. Ministr školství Dobeš: Státní maturita bude exkluzivní záležitost. *Studenta* [online]. Praha, 15. 2. 2011, [cit. 2019-09-31]. Dostupné z:

<https://www.studenta.cz/ministr-skolstvi-dobes-statni-maturita-bude-exkluzivni-zalez/r~st:article:537/>

Většina učitelů učí špatně, matematiku bych vůbec nezkoušel a špatné známky zrušil, říká Čapek. *Aktuálně.cz: DVTV* [online]. 30. 5. 2018 [cit. 2019-09-31].

Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/vetsina-ucitelu-uci-spatne-matematiku-bych-vubec-nezkousel-a/r~6273ea06635011e8a911ac1f6b220ee8/>

Start maturity z matematiky. *MŠMT ČR* [online]. Praha, 22. 2. 2017 [cit. 2019-03-31].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/start-maturity-z-matematiky>

*Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2006: S Evropským sociálním fondem k inovaci vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2007 [cit. 2019-03-13].

Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ\\_MSMT\\_2006\\_Idil%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ_MSMT_2006_Idil%20(2).pdf)

*Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2007: Na startu školské reformy* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2008 [cit. 2019-03-13].

Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ\\_MSMT\\_2007\\_I\\_dil%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ_MSMT_2007_I_dil%20(3).pdf)

*Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2008: Školská reforma pokračuje* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2009 [cit. 2019-03-13]. Dostupné z:

[file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ%20M%C5%A0MT%202008%20I%20%20d%C3%A0DI%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ%20M%C5%A0MT%202008%20I%20%20d%C3%A0DI%20(2).pdf)

*Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2010: Cesta ke kvalitě a efektivitě vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2011 [cit. 2019-03-14].

Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/MSMT\\_VZ\\_2010\\_tisk%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/MSMT_VZ_2010_tisk%20(1).pdf)

*Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky za rok 2011: Vzdělávání v roce 2011 v datech* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2012 [cit. 2019-03-15].

Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/M%C5%A0MT%20%E2%80%93%20VZ%202011%20fin%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/M%C5%A0MT%20%E2%80%93%20VZ%202011%20fin%20(1).pdf)

*Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2012: Vzdělávání v roce 2012 v datech* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2012 [cit. 2019-03-15].

Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ\\_2012\\_public%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ_2012_public%20(1).pdf)

*Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2013: Vzdělávání v roce 2013 v datech* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2014 [cit. 2019-03-16].

Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ\\_2013\\_public%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ_2013_public%20(1).pdf)

*Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2015: Vzdělávání v roce 2015 v datech* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2016 [cit. 2019-03-16].

Dostupné z: [file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ2015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/VZ2015%20(1).pdf)

*Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2016: Vzdělávání v roce 2016 v datech* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2017 [cit. 2019-03-16].

Dostupné z:

[http://www.msmt.cz/uploads/Statistika\\_skolstvi/vyrocnizpravy/Vyrocnizprava\\_vzdelavani\\_2016\\_public.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Statistika_skolstvi/vyrocnizpravy/Vyrocnizprava_vzdelavani_2016_public.pdf)

*Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2017: Vzdělávání v roce 2017 v datech* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2018 [cit. 2019-03-16].

Dostupné z:

[http://www.msmt.cz/uploads/Statistika\\_skolstvi/vyrocnizpravy/vyrocnizprava\\_vzdelavani\\_2017\\_public.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Statistika_skolstvi/vyrocnizpravy/vyrocnizprava_vzdelavani_2017_public.pdf)

*Výsledky maturitní zkoušky v roce 2017 a její vývoj od roku 2011: Závěrečná zpráva centra pro zjišťování výsledků vzdělávání za rok 2017* [online]. Praha: Cermat, 2018 [cit. 2019-03-18].

Dostupné z:

[https://dokumenty.ceremat.cz/Sdilene%20dokumenty/R%C5%AFzn%C3%A9/v%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1va%20za%20rok%202017/MZ2017\\_ZZ.pdf](https://dokumenty.ceremat.cz/Sdilene%20dokumenty/R%C5%AFzn%C3%A9/v%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1va%20za%20rok%202017/MZ2017_ZZ.pdf)

*Základní problémy řešené revizemi. Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha [cit. 2019-03-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rrvp/0102>

## Seznam příloh

### Příloha 1 – Rozhovor s PaedDr. Janem Tupým

- 1) **Kde jste se jako tvůrci RVP inspirovali (pedagogicko-filosofické koncepty, zahraniční systémy)?**

Podkladem pro tvorbu RVP ZV byly zkušenosti domácí zkušenosti se vzdělávacími programy Základní škola, Obecná škola, Národní škola. Ze zahraničí jsme se inspirovali studiem Národních programů Skotska, Švédska, Finska, Maďarska, Rakouska aj. V té době jsme měli také zástupkyni v Evropské komisi pro klíčové kompetence, tak přicházely náměty i ze setkání se zástupci dalších zemí EU. Šlo tedy o určitý model inspirující se víceúrovňovým kurikulem s prvky, které byly „srozumitelné“ v našem prostředí.

- 2) **Nevidíte nějakou spojitost RVP se zavedením státní maturity (například z hlediska potřeby kontrolovat funkčnost RVP)?**

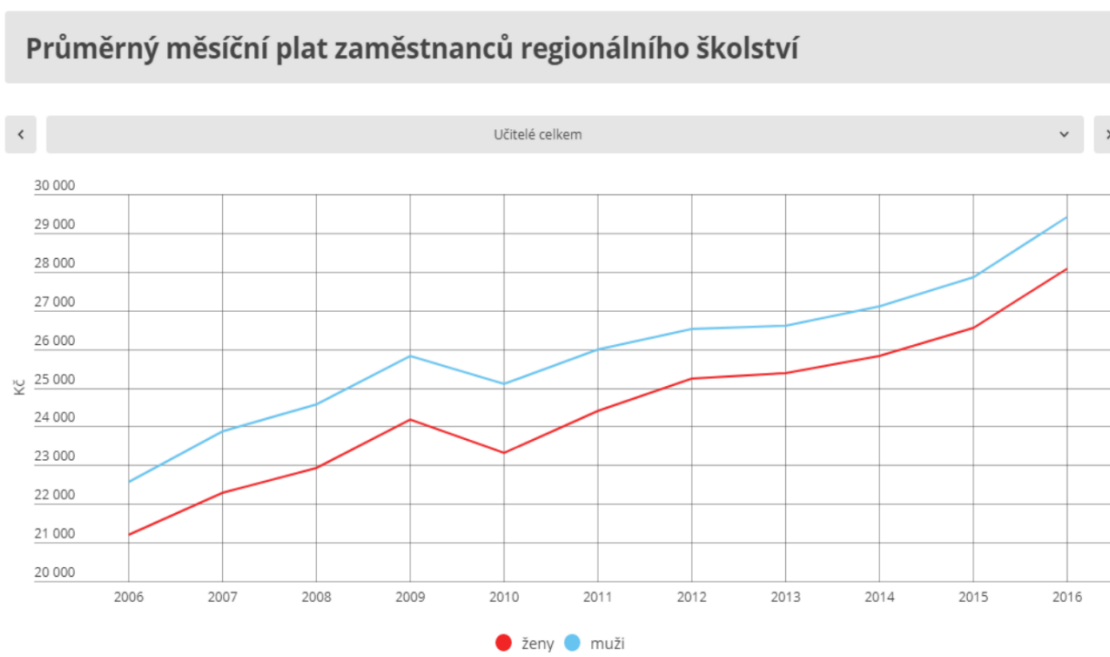
Při tvorbě RVP bylo „slíbeno“, že vznikne instituce (Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání), která bude vytvářet hodnotící kritéria a testy, aby bylo možné sledovat efektivitu vzdělávání. Instituce stále existuje, ale dnes je spíše známá pod názvem CERMAT (Centrum pro revize maturit). Původní zaměření na ověřování výsledků na přechodu se základního na střední vzdělávání zaniklo spolu se zrušením výstupního hodnocení žáků ze základního (povinného) vzdělávání. (Teď už nevím přesně, někdy před rokem 2010.) Dnes se CERMAT věnuje převážně maturitním zkouškám. Hodnocení výsledků v základním vzdělávání (v 5. a 9. ročnících) převzala Česká školní inspekce.

- 3) **Co si myslíte o revizích RVP? Proč byly nutné a co nového přináší?**

Úprav RVP ZV proběhlo už více než 10, některé měly smysl, jiné podle mě ne. Současná avizovaná revize je v počátcích. Smysl by měla, protože je třeba obsah v mnoha oblastech inovovat (RVP ZV vznikl před 20 lety), je však třeba dobře

zdůvodňovat, jaké zásahy a proč by bylo třeba udělat, aby to prospělo žákům a učitelům.

## Příloha 2 – Tabulky a grafy



Tabulka 6: Průměrný měsíční plat zaměstnanců regionálního školství (zdroj Česko v datech)

**Tab. B1.5: Školství celkem – veřejné výdaje na školství v běžných cenách v letech 2006 až 2016**

Včetně výdajů Ministerstva obrany. v mld. Kč

	2006 1)	2007 1)	2008 1),2)	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Hrubý domácí produkt v běžných cenách	3 507,1	3 831,8	4 015,3	3 921,8	3 953,7	4 033,8	4 059,9	4 098,1	4 313,8	4 554,6	4 715,1
Výdaje na školství celkem	142,8	153,0	151,0	163,9	163,0	173,7	171,4	172,8	178,7	182,8	173,4
Výdaje na školství v % HDP	4,1%	4,0%	3,8%	4,2%	4,1%	4,3%	4,2%	4,2%	4,1%	4,0%	3,7%
Výdaje státního rozpočtu	1 020,6	1 092,3	1 083,9	1 167,0	1 156,8	1 155,5	1 152,4	1 173,1	1 211,6	1 297,3	1 219,8
<b>Index spotřebitelských cen a meziroční inflace</b>											
Index spotřebitelských cen (rok 2015 = 100)	83,0	85,3	90,7	91,7	93,0	94,8	97,9	99,3	99,7	100,0	100,7
Meziroční inflace	2,5%	2,8%	6,3%	1,0%	1,5%	1,9%	3,3%	1,4%	0,4%	0,3%	0,7%

Komentáře: Zdroj: Státní závěrečný účet ČR; ZÚ - kapitola 333-MŠMT; 700-Obce a DSO, KÚ; ZÚ ostatních resortů; ČSÚ

<sup>1)</sup> Z důvodu konsolidace nejsou zahrnuty z daných tříd následující položky: 5321, 5323, 5329, 5344, 5345, 5349, 5366, 5641, 5642, 5649, 6341, 6342, 6349, 6441, 6442, 6449.

<sup>2)</sup> Meziroční snížení výdajů v roce 2008 je dáno aplikací zákona č. 26/2008 Sb. a z něj vyplývajícím nepřeváděním nevyčerpaných prostředků OSS do rezervních fondů, a tudíž jejich nezahrnutím do čerpání.

Tabulka 7: Školství celkem – veřejné výdaje na školství v běžných cenách (zdroj Česká škola)