

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra českého jazyka

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Inovativní přístupy ke kurikulu ČJ na 2. stupni ZŠ

Innovative Approaches to Czech Language Curriculum at Lower Secondary  
School

Bc. Jana Pecháčková

Vedoucí práce: PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední  
školy český jazyk – anglický jazyk

2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Inovativní přístupy ke kurikulu ČJ na 2. stupni ZŠ* potvrzuji, že jsem ji vypracovala 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.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze diplomové práce je identická s její tištěnou podobou.

V Praze 13. července 2018

Děkuji PhDr. Stanislavu Štěpáníkovi, Ph.D., za odborné vedení, trpělivost a cenné rady. Dále děkuji všem vedoucím pracovníkům základních škol, kteří mi poskytli materiály pro výzkumnou část práce.

## **ABSTRAKT**

Cílem této práce s názvem **Inovativní přístupy ke kurikulu ČJ na 2. stupni ZŠ** bylo zjistit, zda byly do školních vzdělávacích programů předmětu český jazyk na 2. stupni vybraných základních škol projektovány nějaké inovativní přístupy. Pokud se inovativní přístupy v kurikulu objevily, následovala analýza těchto přístupů. Práce je obsahem rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části jsou zmapovány přístupy ke kurikulu obecně a přístupy ke kurikulu předmětu český jazyk konkrétně. V práci je také stručně nastíněn průběh kurikulární reformy, jež byla oficiálně spuštěna v lednu roku 2005 (viz školský zákon). Práce se rovněž zabývá reakcemi odborné veřejnosti na kurikulární reformu. Praktická část obsahuje analýzu přístupů ke kurikulu v předmětu český jazyk na vzorku třinácti náhodně vybraných základních škol v České republice se zvláštním důrazem na inovativní přístupy k pojetí předmětu český jazyk v duchu kurikulární reformy a inovativních obecně i oborově didaktických postupů. Pro analýzu byla použita metoda srovnávání (komparace) a analýza obsahu textu. Výsledky naznačují, že ve zkoumaných školách se inovativní přístupy v kurikulárních materiálech, konkrétně v tematických plánech předmětu český jazyk, vyskytují. Inovativní přístupy jsou podle výsledků projektovány pro učivo, které spadá do složky *Komunikační a slohová výchova*, tak i pro učivo ve složce *Jazyková výchova*.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

kurikulum, český jazyk, inovativní přístupy, základní škola, 2. stupeň

## **ABSTRACT**

The aim of the thesis **Innovative Approaches to Czech Language Curriculum at Lower Secondary School** was to discover whether any innovative approaches to subject Czech language at lower secondary schools were included in their school education programme, if the answer was positive, the aim was to define which innovative approaches exactly they were. The thesis is divided into a theoretical part and a practical part. The theoretical part analyzes the general approach to curriculum and also the specific approach towards the Czech language. The thesis includes a brief history of the curricular reform, which was implemented in January 2005, and the opinions of the experts on the reform. The practical part contains the analysis of the innovative approaches towards the curriculum of the Czech language at the chosen thirteen lower secondary schools in the Czech Republic. A specific interest was given to innovative approaches towards the Czech language which were in agreement with the curricular reform and with the innovative didactic approaches in general. The chosen method is a comparison and the analysis of the texts. The results indicate that the innovative approaches are present in the curricular materials at the chosen schools, specifically in the syllabus of the subject Czech language. The results further indicate that the innovative approaches are designed for two areas of the subject – the *Communication and Writing* and the *Language*.

## **KEYWORDS**

curriculum, Czech language, innovative approaches, lower secondary school

## Obsah

1	Úvod .....	7
2	Vymezení základních pojmů .....	8
2.1	Kurikulum .....	8
2.1.1	Formy kurikula .....	9
2.2	Inovace a inovativní přístup .....	10
2.2.1	Inovativní přístupy v předmětu český jazyk .....	11
3	Kurikulární reforma .....	15
3.1	Změny v 90. letech 20. století .....	15
3.2	Kurikulární reforma na počátku 21. století .....	17
4	Hodnocení kurikulární reformy .....	20
5	Reflexe RVP ZV .....	23
6	Reflexe ŠVP .....	27
6.1	Přístupy ke kurikulu předmětu český jazyk .....	28
7	Praktická část: Inovativní přístupy ke kurikulu českého jazyka .....	31
7.1	Cíle výzkumu, výzkumné otázky .....	32
7.2	Hypotézy a metody výzkumu .....	33
7.3	Kritéria výběru základních škol zahrnutých do výzkumu .....	34
7.4	Charakteristika vybraných základních škol .....	35
7.5	Průběh výzkumu .....	45
7.6	Výsledky výzkumu .....	49
7.7	Diskuze výsledků .....	57
8	Závěr .....	60
9	Seznam použité literatury .....	65
10	Seznam příloh .....	72

# 1 Úvod

Žijeme v době, kdy se v českém školství odehrálo a stále odehrává velké množství změn. Tento trend společně s řadou konkrétních dokladů naznačuje, že mnozí odborníci ani zainteresovaná veřejnost nejsou se stavem školství spokojeni, čehož důsledkem je pak snaha český systém vzdělávání pozdvihnout na vyšší úroveň, inovovat či, chceme-li, reformovat ho. V naší práci se zaměříme na hledání inovativních přístupů ke kurikulu předmětu český jazyk na 2. stupni základní školy. V centru našeho zájmu budou především státem vypracované dokumenty a také závazné normy, jež jsou v kompetencích samotných škol. Jedná se o vzdělávací programy, které přímo ovlivňují vyučovací proces.

Zatím poslední výrazná kurikulární reforma se odehrála v roce 2004, kdy byl na návrh Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) parlamentem oficiálně schválen nový školský zákon (konkrétně zákon č. 561/2004 Sb.), jenž začal platit od 1. ledna 2005. Tento zákon přinesl do českého školství změny, na základě kterých měly v následujících letech všechny základní školy v České republice upravit svůj dosavadní systém vzdělávání žáků v duchu výuky zaměřené více na individualitu každého žáka a na rozvoj jeho osobnosti, schopností a dovedností (srov. *Bílá kniha*, 2002).

Jelikož od data účinnosti výše zmíněného zákona uplynulo již třináct let, rozhodli jsme se blíže prozkoumat aktuální stav v oblasti projektovaného kurikula českého jazyka na menším vzorku vybraných běžných základních škol. Chceme se dozvědět, jak tyto základní školy přistoupily ke kurikulární reformě, zdali vůbec a do jaké míry se změna odrazila ve zpracovaných kurikulárních dokumentech, jež si školy samy vytvořily. Zajímá nás dále, zda učitelé předmětu český jazyk zakomponovali nějaké inovativní přístupy do svých tematických plánů.

## 2 Vymezení základních pojmů

Nejprve upřesníme význam základních pojmů, jež jsou pro naši práci stěžejní. Jedná se především o pojmy *kurikulum*, *inovace* a *inovativní přístup*, konkrétně *inovativní přístupy v předmětu český jazyk*.

### 2.1 Kurikulum

Termín *kurikulum* pochází z latiny a v překladu znamená běh, oběh, závodiště, závodní vůz. Walterová (1994, s. 14) uvádí i často používané a známé spojení *curriculum vitae* – životopis; termín sám tedy implikuje komplexní význam pojmu, jenž zahrnuje proces, prostředí i prostředky, jimiž se dosahuje stanoveného cíle.

Termín *kurikulum* se v pedagogice objevil teprve ve 20. století, konkrétně v anglické terminologii v USA, kde ho v roce 1918 použil F. Bobbit a později v roce 1923 W. Chartres. Častěji používaným se ale stal až v 60. letech, kdy v USA probíhalo tzv. kurikulární hnutí (ibid.). V odborných kruzích je tento pojem považován za komplexní, a tudíž obtížně definovatelný. Existuje tedy velké množství různých vymezení slovního významu. Walterová (1994, s. 15) zmiňuje nejčastější z nich podle *The International Encyclopedia of Curriculum* od A. Lewyho (1991):

- *Kurikulum* je program a život školy (Rugg, 1974);
- *kurikulum* je plán obsahu vyučování (Good, 1959);
- *kurikulum* je plán učení (Taba, 1969);
- *kurikulum* je veškerá zkušenost žáka získaná ve škole (Foshay, 1969);
- *kurikulum* zahrnuje učivo, vztahy učitele a žáků a prostředí (Westburg, Steiner, 1971);
- *kurikulum* je plánovaná a řízená učební zkušenost (Tanner, 1975).

V české pedagogice nebyl termín až do 90. let běžný. Walterová (1994, s. 13) sama definuje *kurikulum* v pedagogice následovně: „*Kurikulum* zahrnuje komplex problémů



vztahujících se k řešení otázek PROČ, KOHO, V ČEM, JAK, KDY, ZA JAKÝCH PODMÍNEK a S JAKÝMI OČEKÁVANÝMI EFEKTY VZDĚLÁVAT?“.

Maňák (2008) chápe *kurikulum* jako „obsah vzdělání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. veškerou zkušenost žáka (učícího se), kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocením“ (Maňák, Janík, & Švec, 2008, s. 14).

Průcha (2017) nejprve cituje *Evropský pedagogický tezaurus* (1993, s. 71): „*Kurikulum* je seznam vyučovacích předmětů a jejich časová dotace pro pravidelné vyučování na daném typu vzdělávací instituce“. Následně uvádí své vlastní preferované pojetí, které se blíží Maňákovu: chápe *kurikulum* jako „obsah vzdělávání (content of education, curricular content)“. Především si všímá toho, že se *kurikulum* v pedagogice chápe buď prakticky, ve smyslu konstruování a analýzy konkrétních kurikul a jejich „chování“ v reálných edukačních procesech, nebo obecně teoreticky jako „získávané zkušenosti“ (ibid., s. 243).

Pojem *kurikulum* je složitý a existuje mnoho jeho dalších definic (srov. Jackson, 1996, či Lupáč, 2014); nedomníváme se však, že by bylo účelné zde uvádět jakékoliv další. V naší práci budeme vycházet z pojetí kurikula podle Průchy (2017; viz výše), neboť považujeme vzhledem ke komplexnosti problému právě Průchovu charakterizaci kurikula za nejvhodnější. *Kurikulum* tedy pro účely této práce chápeme jako **obsah vzdělávání**.

### 2.1.1 Formy kurikula

Jak se můžeme přesvědčit v tabulce č. 1, Průcha (2017, s. 246) dělí kurikulum do pěti forem a vymezuje produkty, které se k jednotlivým formám vážou.

Tab. 1 Formy kurikula

Formy	Produkty
-------	----------

<b>A</b>	<b>Koncepční</b> (koncepce, vize, plány aj. toho, co má být ve školách obsahem vzdělávání)	dokumenty školské politiky, formulace národních priorit vzdělávání, koncepce různých zájmových skupin
<b>B</b>	<b>Projektová</b> (konkrétní plánované projekty obsahu vzdělávání)	vzdělávací programy, učební plány a osnovy (škol, předmětů), učebnice, standardy vzdělávání aj.
<b>C</b>	<b>Realizační</b> (obsah vzdělávání prezentovaný subjektům edukace)	konkrétní akty realizace učiva učiteli či výukovými médii
<b>D</b>	<b>Rezultátová</b> (obsah vzdělání percipovaný subjekty edukace)	vzdělávací výsledky („osvojené učivo“)
<b>E</b>	<b>Efektová</b> (obsah vzdělání fungující na straně subjektů edukace)	efekty obsahu vzdělávání v profesní kariéře lidí, jejich politických aj. postojích apod.

S Průchovým dělením na jednotlivé formy kurikula souhlasí i Maňák, Janík & Švec ve své práci *Kurikulum v současné škole* (2008, s. 21), kde citují Průchovo dřívější vydání *Moderní pedagogiky* (2002). My se ve výzkumné části zaměříme zejména na **projektovou formu** kurikula, konkrétně na **školní vzdělávací programy a tematické plány předmětu český jazyk**, které si pracovníci vybraných základních škol (viz kap. 7) sami vytvořili.

## 2.2 Inovace a inovativní přístup

Termín *inovace* má základ v latinském *innovare*, což znamená obnovit. *Inovace*, konkrétněji *inovace v pedagogice*, nemá v české terminologii přesnou a bezvýhradnou

definici. O podrobnější popsání tohoto termínu se pokusila především Skalková (1999, s. 73), jež ho chápe jako „rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému“. Jak poukázal Průcha (2012, s. 29), slovo *inovace* ve smyslu „obnovování“ a „modernizování“ se používá v různých oborech a velmi často. Pojem *inovace* se navíc z pedagogického hlediska významově překrývá s termínem *modernizace*, s čímž souhlasí jak Průcha (2012), tak Petlák (1999), oba považují tato slova za synonymní. Pro větší přehlednost používáme v naší práci pro výše uvedené významy pouze termín *inovace*.

*Inovativní přístup* by měl být takový přístup, jenž dodržuje zásady inovace, snaží se o obnovu vzdělávání. Bohužel, Průcha (2012) sám zmiňuje, že pedagogická věda zatím postrádá komplexní teorii školských inovací a v české pedagogice se toto téma řeší jen na úrovni obecných koncepcí a úvah.

Na problematiku inovace se zaměřil hlavně Rýdl (2003), jenž se snažil teoreticky vyjasnit reformní změny, především ale zachytil inovace ve vzdělávání v zahraničí, např. v Anglii, Dánsku nebo v Německu.

### 2.2.1 Inovativní přístupy v předmětu český jazyk

Následující část je zaměřena na vymezení *inovativních přístupů* tak, jak je chápeme v rámci předmětu český jazyk.

Moderní pedagogika se zabývá různými přístupy a metodami, které by měly zefektivnit výuku (viz např. Vališová & Kasíková, 2007; Kalhous & Obst, 2009; Průcha, 2012; Janík 2013). Abychom široké pole přístupů zúžili, zvolili jsme pro naši práci za *inovativní přístupy* ty, jež jsou založeny na **komunikačním principu**, kladou důraz na komunikační složku předmětu (srov. např. Čechová, 1998, s. 19–23; Čechová & Styblík, 1998, s. 26–29; Šebesta, 2005, s. 59–69; Svobodová, 2003, s. 28–29; Hájková, 2008, s. 47–49; Štěpáník & Šmejkalová, 2017, s. 22, 36 ad.). Výuka v rámci komunikačního principu využívá problémovou metodu a činnostní formy výuky, zdůrazněna je pozitivní motivace, nutné je funkční propojování jednotlivých jazykových rovin, primární je rozvíjení

komunikačních schopností žáků. Výuka jazyka přitom zůstává systematická (Čechová, 1998).

Dále jsou pro nás *inovativní přístupy* (nejen) v předmětu český jazyk ty, jež vycházejí ze zásad **didaktického konstruktivismu** a fungují na základě konstruktivistického paradigmatu (konstruktivismus jako zdroj didaktických inovací současnosti viz in Janík, 2013). Definice didaktického konstruktivismu jsou rozmanité, my vycházíme z pojetí Pelecha & Pieperové (2010) citovaných in Štěpáník (2015). Ti konstruktivismus definují jako učební nástroj, který obsahuje strategie vyučování, hodnocení a odborného rozvoje. Štěpáník (ibid.) ve své studii sepsal principy konstruktivisticky pojatého vyučování následovně:

1. Konstruktivismus znamená aktivní konstrukci znalostí.
2. Konstruktivistický učitel počítá s dosavadním poznáním žáků, aktivně ho využívá a dále s ním pracuje.
3. Konstruktivistický učitel hledá a oceňuje perspektivu žáků.
4. Konstruktivistický učitel pracuje s velkými celky, nikoliv s detaily.
5. Konstruktivistický učitel klade důraz na relevanci učiva pro žáky a jejich každodenní zkušenosti, zařazuje učivo do kontextu světa.
6. Konstruktivistický učitel používá komplexní a longitudinální hodnocení.

Z výše uvedených skutečností je jasně patrné, že důležitou roli v konstruktivisticky pojatém vyučování zaujímá učitel, i když jeho úloha je oproti tradiční škole poněkud odlišná, např. učitel už není hlavním a výlučným zdrojem informací. Stejně tak je role učitele významná, pokud se pokoušíme o jakoukoliv inovaci ve školství, neboť je to vždy učitel, který sám rozhoduje o tom, zda své způsoby výuky změní, či nikoliv. Na to poukázal Štech (2009, s. 108) svým tvrzením, že „o poznacích, dovednostech, postojích a hodnotách, které se ve škole předávají, rozhodují konkrétní lidé“. Pro odbornou veřejnost se nejednalo o novou informaci, viz např. *Reformu dělá učitel* od Kasíkové & Valenty (1994).

Pro didaktický konstruktivismus je důležitá práce s žákovskými **prekoncepty**. Vyučování by mělo vycházet z představ, prekonceptů, se kterými žák do výuky vstupuje.

Tyto prekoncepty o probíraném jevu mohou být jak správné, tak nesprávné, nepřesné. Takové představy nazýváme miskoncepty (Štěpáník, 2014). O využití prekonceptů ve výuce více např. Štěpáník & Slavík (2017). Dále je pro konstruktivismus významné využití **didaktické situace** (srov. Šmejkalová, 2012). Učitel by měl vytvořit „takové situace, aby žáci mohli zadané problémy řešit individuálně či společně, aby nacházeli významy, vztahy či aplikovatelnost znalostí v určitém kontextu“ (Štěpáník, 2014, s. 47).

O didaktickém konstruktivismu obecně dále např. Murphy (1997), Fosnot (2005), Gabler & Schroeder (2003). O didaktickém konstruktivismu v předmětu český jazyk konkrétně viz Šebesta (2005), Korcová (2006), Hájková a kol. (2012, 2013, 2014), Štěpáník (2014, 2015) a Štěpáník & Chvál (2016).

Další důležité kritérium, na které by měl být brán zřetel, aby se edukační přístup mohl označit jako *inovativní*, můžeme obecně shrnout jako **přístup k žákovi a k učivu**. Štěpáník & Šmejkalová ve svém *Průvodci začínajícího češtináře* (2017, s. 305) sepsali několik kritérií, která by měla být ve výuce českého jazyka dodržena. Jedná se o následující seznam:

1. Veškerou svoji **činnost orientujeme směrem k žákovi**. Žák, jeho osobnost a jeho (komunikační) potřeby stojí ve středu veškerého našeho didaktického uvažování.
2. **Vycházíme z komunikace žáků** a jejich komunikační zkušenosti.
3. U veškerého učiva hledáme **komunikační přesahy**.
4. Navazujeme na **prekoncept žáka** o fungování jazyka.
5. Obsah výuky **vztahujeme k reálnému každodennímu životu žáka**.
6. Vycházíme z **živých textů, z reálné komunikace**.
7. Veškeré aktivity plánujeme tak, aby byl **aktivní žák**, aby byl maximálně zaměstnán po maximální dobu výuky.
8. Soustředíme se nejen na analýzu, ale zejména na **produkci komunikátu žáky**, a to nejen psaných, ale i mluvených.

Zmíněná kritéria navazují na komunikační princip i na didaktický konstruktivismus a shodují se s nimi.

Pro účely této práce v souladu s výše uvedenými poznatky pokládáme za *inovativní přístupy* v předmětu český jazyk ty, jež kladou důraz na komunikační složku předmětu, stěžejní je zde **komunikační princip**. Především proto, že nejpodstatnější ze tří hlavních cílů výuky českého jazyka je vedle cíle formativního a kognitivního cíl komunikační. Jako *inovativní přístupy* označujeme také ty, které vycházejí z **didaktického konstruktivismu** a pracují s **prekoncepty** žáků, využívají **didaktické situace**. Dále považujeme za *inovativní přístupy* takové, které vedou k větší **aktivitě žáků v hodinách**, tato aktivita však nesmí být bezúčelná a pouhá „aktivita pro aktivitu“. Učivo by mělo být vybíráno s ohledem na kognitivní schopnosti žáků a na jeho **komunikační přesah**.

### 3 Kurikulární reforma

Podle Janíka (2013, s. 638) se školská reforma charakterizuje jako „úředně organizovaná a zaváděná změna ve školské soustavě“. Jak již bylo zmíněno v úvodu, zatím nejaktuálnější fází ve snaze o komplexní zlepšení stavu českého školství představuje tzv. kurikulární reforma z roku 2005. Tato reforma ustanovila dvouступňové kurikulum, v jehož rámci vznikly na státní úrovni *Rámcové vzdělávací programy* (dále jen RVP), jež se staly předlohou pro vytváření kurikula na školní úrovni ve formě *školních vzdělávacích programů* jednotlivých škol (dále jen ŠVP). V centru našeho zájmu bude především *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV) a školní vzdělávací programy pro český jazyk na 2. stupni vybraných škol.

Považujeme za nutné zmínit, jaké důležité fáze ve vývoji vzdělávání kurikulární reformě předcházely, přičemž si však neděláme nárok na přehled vyčerpávající; na toto téma bylo vydáno množství jiných odborných publikací – pro oblast českého jazyka viz např. Jelínek (1979) nebo Šmejkalová (2010), obecně pak Greger (2011) a mnoho dalších (srov. např. Kovářiček & Kovářičková, 1989, nebo Váňová, 1986). Nás zajímají především poslední tři dekády ve vývoji vzdělávání. V tomto období se pokusíme zdůraznit momenty, jež byly rozhodující pro aktuální stav systému.

#### 3.1 Změny v 90. letech 20. století

Na začátku zmiňme názor Hrubého (2011, s. 475) na období mezi lety 1948 a 1989: „V tomto období utrpělo školství velké škody, vzdělávací systém byl zneužit ve prospěch komunistické ideologie, reforma stíhala reformu“.

Na počátku 90. let 20. století dále probíhá velké množství výrazných politických změn, které se odrážejí ve všech sférách společnosti, tedy i ve školství. Slavík, Štech & Uličná (2017, s. 192) ve své práci uvádí, že učitelé, studenti pedagogických fakult a pedagogická veřejnost byli po pádu komunistického režimu a díky uvolnění ve společnosti

optimističtí a „živě se zajímali o nové trendy v pojetí výuky“. Také zmiňují důležité hnutí, které v té době probíhalo ve Francii, tzv. nová výchova<sup>1</sup>. Toto hnutí podle nich částečně ovlivnilo i směřování našeho školství, mimo jiné mělo vytvořit společně s Vygotského teorií o zóně nejbližšího vývoje<sup>2</sup> a s Brunerovým konceptem lešení<sup>3</sup> důležitý posun v přemýšlení o vzdělávání a vhodnou atmosféru pro nástup didaktického konstruktivismu<sup>4</sup>.

Nutno také zmínit, že před kurikulární reformou v roce 2005 platily v našich základních školách jiné kurikulární materiály, konkrétně *Vzdělávací program Základní škola 1–9* (web NÚV). Východiska tohoto programu jsou založena na následujících sedmi principech:

1. Žáci mají získat kvalitní základy **moderního všeobecného vzdělání**.
2. Obsah základního vzdělání je prostředkem **rozvoje osobnosti žáka**.
3. Program zdůrazňuje pevné osvojení podstatných poznatků v jejich těsném spojení s funkčními dovednostmi a se schopností aplikovat je při řešení úkolů, učebních i běžných životních situací. Jde o **způsobnosti (kompetence)**, které si žák trvale osvojí a je připraven je uplatňovat v dalším vzdělávání i v životě mimo školu.
4. Žáci si mají osvojit **hlavní zásady a normy lidského jednání**.
5. Program klade důraz na **činnostní pojetí vyučování**.
6. Vzdělávací program má vytvořit prostor jak pro využívání **různých vzdělávacích postupů a způsobů**, tak i pro uplatňování **diferencované výuky**.
7. Vzdělávací program svým pojetím a způsobem zpracování počítá s tím, že si **školy budou dotvářet jeho podobu podle svých vlastních záměrů** a podmínek a vycházet přitom jak z názorů a přání rodičů, tak z možností, potřeb a zájmů žáků.

---

<sup>1</sup> Nová výchova se podle Štecha a Kučery soustředila na „konstruovanost každého opravdového poznání stojící proti pasivnímu „konzumování“ poznatků“ (Slavík, Štech, & Uličná, 2017, s. 192).

<sup>2</sup> Vygotský zformuloval koncept tzv. zóny nejbližšího vývoje, což znamená „táhnout či předbíhat psychický vývoj dětí prostřednictvím řízeného učení, jde tedy v podstatě o „testování“ hranic nejbližšího pokroku žáka, jeho potenciálu“ (Slavík, Štech, & Uličná, 2017, s. 193).

<sup>3</sup> Brunerovým konceptem lešení (scaffolding) se rozumí „přístupy, které se pokoušejí smířit orientaci na žáka s respektem k obecně závazné kognitivní náročnosti učiva“ (Slavík, Štech, & Uličná, 2017, s. 193).

<sup>4</sup> Konstruktivismus se podle Janíka (2013, s. 657) vyznačuje „náročnými a motivujícími učebními úlohami, kognitivní aktivizací žáků, konstruktivní prací s chybami, kumulativností učebních procesů, transferem naučeného, rozvíjením žákovské metakognice apod“.



Ačkoliv jsou některá tato východiska v souladu s dnes preferovanými konstruktivistickými principy (viz kap. 2), z vlastní zkušenosti (absolvování základní školy v roce 2005) můžeme tvrdit, že existovaly velké rozdíly mezi projektovaným kurikulem na jedné straně a kurikulem realizačním a výsledkovým<sup>5</sup> na straně druhé. Z vlastních vzpomínek a z rozhovorů s vrstevníky vyplynulo, že ve výuce – a obzvláště ve výuce předmětu český jazyk – převažovala frontální výuka, výklad a cvičení, jež téměř nikdy nevyžadovala zapojení vyšších kognitivních procesů (podle Bloomovy taxonomie in Bloom, 1956), navíc byly jednotlivé jevy probírány izolovaně, nedocházelo k uvědomování si propojenosti jednotlivých jazykových rovin, aktivita žáků v hodině byla minimální, kooperativní učení se téměř nevyskytovalo, převažovala individuální práce žáků. Nad velkým množstvím výukových obsahů si žáci kladli otázku *K čemu nám to bude?*, na kterou učitelé mnohdy nebyli schopni uspokojivě odpovědět (zmíněné problémy jsou detailněji popsány in Štěpáník & Slavík, 2017, přičemž ze zmíněné studie jasně vyplývá, že se jedná o problémy dlouhodobé).

### 3.2 Kurikulární reforma na počátku 21. století

Než mohl být přijat zákon č. 561/2004 Sb., muselo se odehrát několik důležitých zlomových momentů. Zásadním podnětem pro vznik RVP byl dokument, který rozhodl o vývoji českého vzdělávání na počátku 21. století. Jedná se o *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, tzv. *Bílá kniha*. Dokument byl vydán MŠMT v roce 2001. Spilková (2005, s. 20) zdůrazňuje, že vydání *Bílé knihy* je prvním důležitým zlomem. *Bílou knihu* a její koncepci v podstatě podpořila celá politická scéna. Formuluje základní teze v reformě školství, například myšlenku dvoustupňového kurikula, a také je východiskem k tvorbě dalších opatření a kurikulárních dokumentů. Straková (2007, s. 21) cituje zprávu MŠMT *Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje výchovně-vzdělávací soustavy České republiky* z roku 2005, kde má kurikulární reforma cíle především ve třech

---

<sup>5</sup> Pro objasnění pojmů srov. Průcha, 2017, s. 246.

oblastech; jedná se o „vícestupňový mechanismus pedagogických dokumentů, posílení určitých oblastí kurikula, celkové pojetí a nově stanovené cíle“.

V červnu roku 2002 následovalo vydání *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV), publikované Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze (dále jen VÚP); k obsahu RVP ZV viz níže. Jak uvádí Skalková (2005, s. 4), jednalo se o verzi, jež měla být oporou pro první pilotní školy. První verze však nebyla poslední, následně byl dokument dvakrát revidován. Závěrečná čtvrtá verze byla zveřejněna 23. srpna 2004. Tato verze byla na počátku kurikulární reformy závazná pro všechny základní školy.

Po přijetí reformy však úpravy neustaly a pokračovaly i nadále. Národní ústav pro vzdělávání (dále jen NÚV) pro přehlednost vytvořil webovou stránku s názvem *Přehled úprav RVP od roku 2004 do současnosti*<sup>6</sup>, z níž se dozvídáme o dalších opatřeních, která byla v rámci reformy přijata. Mezi lety 2005 a 2017 byl RVP ještě několikrát revidován a doplněn o různá opatření. Zatím poslední verze je v účinnosti od září 2017.

Vzhledem k množství doplňujících opatření, úprav a revizí se dá předpokládat, že ani aktuální verze RVP ZV nebude tou poslední. V současné době v gesci NÚV probíhá zásadní revize Rámcových vzdělávacích programů. Cílem této revize je „posouzení struktur (obecné cíle vzdělávání, klíčové kompetence, cíle formulované pro vzdělávací oblasti a výsledky vzdělávání, očekávané výstupy, popř. průřezová témata) jak z hlediska jejich adekvátnosti cílům vzdělávací politiky, tak z hlediska jejich přiměřenosti vývoji žáků“ (NÚV, 2017<sup>7</sup>). Na základě této revize „budou stanoveny očekávané výsledky učení dětí v předškolním vzdělávání a žáků základních a středních škol, které budou závazné a společné pro všechny“ (NÚV, 2017<sup>8</sup>). Jak NÚV uvádí, bude při formulaci výsledků přihlíženo k následujícím okolnostem:

- konzistence s obecnými cíli vzdělávání,
- formativní funkce, včetně funkce kultivační,
- věcná správnost,

---

<sup>6</sup> *Přehled úprav RVP od roku 2004 do současnosti*, <<http://www.nuv.cz/t/prehled-uprav-rvp-zv-1>>, cit. 9. 7. 2018.

<sup>7</sup> *Návrh pojetí revizí RVP (všeobecné vzdělávání)*, <<http://www.nuv.cz/t/navrh>>, cit. 9. 7. 2018.

<sup>8</sup> *V čem bude revize spočívat*, <<http://www.nuv.cz/t/v-cem>>, cit. 9. 7. 2018.

- nezbytnost pro vzdělávání žáků v dalších ročnících či stupních vzdělávání,
- potřebnost v každodenním životě,
- adekvátnost a nezbytnost pro profesní nebo další vzdělávání žáků.

Výsledky učení budou podle NÚV v rámci revize zformulovány pro tzv. uzlové body ve vzdělávání žáků, konkrétně pro 3., 5., 7. a 9. ročník základního vzdělávání a pro poslední ročník středního vzdělávání. Výsledky učení mají být ověřovány prostřednictvím státem zadávaných zkoušek. Za zmínku stojí i fakt, že např. výsledky učení pro průřezová témata se mají připojit k jednotlivým oblastem vzdělávání, v důsledku čehož průřezová témata nebudou dále ve struktuře dokumentu samostatně oddělena (ibid.). O tvorbě kurikulárních dokumentů více in Tupý (2014).

## 4 Hodnocení kurikulární reformy

Hodnocení kurikulární reformy je složitý úkol, jelikož reforma je proces dlouhodobý a jako taková stále probíhá a reaguje na aktuální požadavky a výzvy výchovně-vzdělávacího procesu. Mnozí odborníci se nicméně pokusili zhodnotit minimálně přípravnou fázi reformy, její postupné zavedení a výsledky v počátečním období, kdy reforma nabyla účinnosti. Níže uvádíme názory a připomínky některých z nich.

Nejprve nás zajímal způsob zavádění reformy do školní praxe. Opakovaně se objevovaly stížnosti na „nedostatečnou informovanost učitelů“ (Skalková, 2005, s. 5–7) a upozornění na překvapivý fakt, že nikdy nebyly rozvinuty dlouhodobé rozhovory mezi autory RVP ZV a odbornou veřejností a neexistovaly ani platformy k výměně názorů (ibid.; srov. též Kuhn, 2011). S nedostatečnou informovaností souhlasí i Straková (2007, s. 22) a uvádí, že potřebné proškolení pedagogických pracovníků se nabízelo s příliš velkým zpožděním. Někteří ředitelé podle výsledků šetření Kalibro vnímali reformu jako neadekvátně připravenou a znamenala pro ně především „byrokratickou povinnost“, většina občanů potřebu reformovat školství nepociťovala (Straková, 2007, s. 30).

Druhým okruhem je celkové hodnocení reformy v aktuální podobě. Kurikulární reforma měla být reformou nápravnou, ale oblast nápravy nebyla přesně stanovena a charakterizována (Janík, 2013). Otevřenou otázkou stále zůstává „co mělo být hlavním důvodem či cílem kurikulární reformy“ (ibid., s. 640). Jak popisuje Janík (2013), existují i důvody myslet si, že ve školních třídách se zatím reforma ve větší míře dosud neprosadila a k žádným změnám v obsahu výuky či způsobu jeho didaktického zpracování nepomohla. Za důležité ale přesto považuje, aby se ve školství více posílila úloha státu, jenž by měl více dbát na státní kurikulární politiku a měl by se důrazněji zajímat o definování úlohy a funkcí školy. Navíc se přiklání k názoru, že problémy s kurikulem jsou způsobeny nadměrným očekáváním ze strany zainteresovaných lidí. Jako utopická se jeví situace, kdy se po pracovnících škol vyžaduje, aby do dvou let od přijetí zákona kompletně změnili své přístupy ke vzdělávání (Spilková, 2005, s. 25). Janík (2013, s. 650–653) ve svém článku poukazuje na to, že by funkce typu navrhování cílů a obsahů v edukačním procesu mohl plnit vhodný „koordinovaný systém standardů, učebnic a metodických příruček“. Ozývají

se však i názory, že forma politického řízení nikdy nebude schopna zajistit fungování reformy v praxi tak, jak byly původně naplánovány (srov. Dvořák et al., 2017). S tímto tvrzením se ztotožňujeme, neboť jsme toho názoru, že reforma by měla začínat u uvědomělých učitelů, kteří chtějí aktuální stav změnit. Pokud se učitelé staví k reformě negativně, myslíme si, že nátlak „shora“ jejich nechuť ještě prohloubí a jakékoliv reformní snažení vyjde naprázdno. S reformou výchovně-vzdělávacího procesu by se mělo začínat již u studentů pedagogických fakult, ukazovat jim, co přesně je na současném stavu nevyhovující a jak mohou oni sami později během své praxe přispět ke zlepšení kultury vzdělávání (srov. Štěpáník & Šmejkalová, 2017).

Závažnou námitku proti reformě přednesl Hrubý (2011, s. 484), když vyslovil svou pochybnost nad plněním „zákonného úkolu“ České školní inspekce (dále ČŠI). Jednalo se o hodnocení výsledků vzdělávání. Podle jeho názoru není ČŠI schopna ve stávajícím systému svou roli uspokojivě zastávat. Sama ČŠI se na reformě podílela jen minimálně. Nyní ČŠI také patří k těm, kdo principy kurikulární reformy zpochybňují (ibid.).

Z množství prostudovaných publikací a článků<sup>9</sup> lze vyčíst zajímavý kontrast. Mezi odborníky převažují negativní hodnocení reformy, avšak podle šetření Kalibro (Straková, s. 21–36) panuje mezi žáky, učiteli a řediteli s reformou spíše spokojenost. Výsledky tohoto šetření nás překvapily, neboť jsme předpokládali spíše negativní postoj cílové skupiny zainteresovaných lidí.

Odborníci na výuku předmětu český jazyk mají na kurikulární reformu různorodé názory. Na jedné straně reformu vítají a jsou rádi za prostor pro inovaci, již reforma nabízí, na druhé straně nejsou spokojeni se systémem a průběhem reformy v předmětu český jazyk. Toto zjištění nás po rozhovorech s učiteli předmětu český jazyk nepřekvapilo. Například Štech (2013, s. 625) uvádí, že nedostatečný nezávislý pedagogicko-psychologický výzkum školního vzdělávání přispěl k neúspěchu kurikulární reformy. Dále zmiňuje, že „selhala komunikace smyslu a cílů reformy“ (ibid., s. 618). Učitelé, včetně učitelů předmětu český jazyk, potřebovali srozumitelněji a lépe vysvětlit změny, jež byly ve vzdělávání potřebné. Předkládá tvrzení, že učení by „nemělo spočívat v memorování

---

<sup>9</sup> Více na téma kurikulární reforma obecně např. Průcha (2002), Vyskočilová (2006), Pol (2007), Kuhn (2011), Janík, Najvar, & Kubiátko (2013), Procházková & Žlábková (2013), Straková (2013), Straková, Spilková, & Simonová (2013) nebo Tupý (2014).

mrtvých poznatků“ (ibid., s. 619), jenže zmíněné memorování „mrtvých poznatků“ je bohužel stále běžnou praxí v rámci výuky českého jazyka na základních školách (vlastní zkušenost z náslechlů během pedagogické praxe). O kurikulární reformě a jejím hodnocení odborníky českého jazyka viz kap. 5 a 6, dále např. Čechová (2002/03), Kostečka (2002/03, 2004/05), Skalková (2004), Sárközi (2005/06), Lippmann (2007/08), Rysová (2007/08) nebo Štěpáník & Chvál (2016).

## 5 Reflexe RVP ZV

Cílem zavedení RVP ZV bylo implementovat nové pojetí základního vzdělávání. Průlomovost a novost tohoto pojetí spočívala zejména v položení vzdělávání na **klíčových kompetencích a průřezových tématech** (viz níže), tyto pojmy RVP ZV nově zavedl. Změnila se hierarchie jednotlivých cílů vzdělávání, důraz byl kladen na všestranný rozvoj osobnosti dítěte.

RVP ZV charakterizuje kompetence jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (RVP ZV, 2017). Zavedeno je celkem šest klíčových kompetencí: (a) kompetence k učení, (b) kompetence k řešení problémů, (c) kompetence komunikativní, (d) kompetence sociální a personální, (e) kompetence občanské a (f) kompetence pracovní (ibid.). Z RVP ZV je patrný důraz na to, aby výchovně-vzdělávací proces připravil žáky co nejlépe pro pozdější uplatnění ve společnosti, proto jsou klíčové kompetence (jak jsou pojaty v RVP ZV, viz výše) v kurikulární reformě velice významné. Nemyslíme si, že by dřívější kurikulární materiály neměly v konečném důsledku tento cíl také, avšak podle důležitosti, jaká se klíčovým kompetencím v RVP ZV přisoudila, jsme toho názoru, že tvůrci RVP ZV považovali za nutné integrovat klíčové kompetence do kurikula, tím se zřejmě pokusili maximálně zajistit výše zmíněný cíl vzdělávání. Vůči klíčovým kompetencím a jejich postavení v RVP ZV se však vymezila část odborníků, jejich připomínky viz níže.

Průřezová témata v RVP ZV „reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa“ (RVP ZV, 2017). Popsáno je celkem šest průřezových témat: (a) osobnostní a sociální výchova, (b) výchova demokratického občana, (c) výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, (d) multikulturní výchova, (e) environmentální výchova a (f) mediální výchova. Zavedení průřezových témat považujeme za velice přínosné pro žáky, z hlediska výuky předmětu český jazyk bychom vyzdvihli především průřezové téma (f) mediální výchova, neboť kritická práce s informacemi dostupnými v médiích by měla být nedílnou součástí výukového obsahu předmětu český jazyk. Nebezpečí spatřujeme ve vymezení některých průřezových témat, např. výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Klademe si otázku, kdo má právo řídit mysl lidí

určitým směrem, měl by to být snad stát prostřednictvím vzdělávacích programů? Zároveň samotná charakteristika průřezových témat naznačuje možný budoucí problém, konkrétně se jedná o formulaci, že se jedná o „aktuální problémy současného světa“. Jelikož problémy světa se jistě mohou měnit, myslíme si, že v následujících desetiletích by mohla některá průřezová témata vyžadovat určitou míru poupravení, zpřesnění.

Samotná struktura dokumentu obsahuje nejprve vymezení RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů, následuje charakteristika základního vzdělávání. Třetí a nejobtavnější část představuje výše zmíněné pojetí a cíle základního vzdělávání, jsou zde popsány **klíčové kompetence**, jednotlivé **vzdělávací oblasti**, **průřezová témata** a **rámcový učební plán**. Čtvrtá část se věnuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných, jsou zde zformulovány materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV a zásady pro zpracování, vyhodnocování a úpravy školního vzdělávacího programu. Součástí jsou také standardy pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2017).

Nyní zmíníme, jak odborníci reflektovali RVP ZV, konkrétně způsob, jakým jsou zde výchovně-vzdělávací cíle formulovány. Pozornost si zaslouží především fakt, že při sestavování RVP ZV neproběhla žádná analýza základní terminologie kurikula, což mohlo vést ke špatné interpretaci jednotlivých pojmů (Váňová, 2005, s. 2). S tím souhlasí i Beneš (2005, s. 43) a považuje to za jednu z klíčových obtíží kurikulární reformy.

Skalková (2005, s. 5) zdůrazňuje, že ačkoliv vycházely a vycházejí nové upravené verze, k žádným zásadním změnám v dokumentech nedochází. Oceňuje však zvýšenou přehlednost a zdokonalení vysvětlení některých termínů, např. „obor vzdělávacích oblastí“. Dvě důležité funkce kurikula vyzdvihuje i Janík (2013, s. 654), konkrétně (1) „vymezení cílů a obsahů školního vzdělávání“ a (2) jejich „legitimizaci“. Spilková (2005, s. 23) namítá, že pokud má vést kurikulární reforma a s ní spojené RVP ZV k proměně škol, je potřeba více dopodrobna a „precizněji charakterizovat didaktickou koncepci výuky“, a uvádí, že v dokumentu chybí vyjádření k metodám a formám výuky a ke strategiím učení, jež mají vést k dosahování očekávaných výstupů. Tuto výtku považujeme za zásadní, neboť obzvláště pro začínající učitele by příklady metod a forem výuky a strategií učení, pomocí kterých mají žáky vést ke vzdělávacím cílům, byly jistě velice přínosné a



inspirativní. Učitelé s delší praxí by rovněž mohli načerpat nové nápady pro své vyučovací hodiny. Dále v RVP ZV chybí i vysvětlení, proč tradiční frontální výuka a memorování nemohou být cestou k plnému rozvoji všech klíčových kompetencí a nejsou schopny přinést nové žádoucí výsledky výchovně-vzdělávacího procesu (ibid.). Je tedy možné, že někteří učitelé si nejsou vědomi toho, proč je přemíra frontální výuky a memorování ve vyučování spíše škodlivá a většinou nevede k novým očekávaným výsledkům vzdělávání (vlastní zkušenost autorky z pedagogické praxe).

V diskuzích nad RVP ZV se do popředí zájmu dostal jeden pedagogicko-didaktický problém. RVP ZV zavedl pojem *kompetence*, avšak někteří odborníci jej považovali a stále považují za nevyhovující. Hlavní výtky se týkají toho, že rozvoj kompetencí byl upřednostněn před prací s obsahem výuky, s poznatky oboru, chceme-li, před osvojováním učiva (srov. Skalková, 2005; Štech, 2013). Myslíme si, že pokud má např. výuka českého jazyka probíhat na principech didaktického konstruktivismu, komunikačního přístupu a vést ke komunikačnímu využití nabývaných znalostí o jazyce, je nutno odstoupit od encyklopedického přístupu k vyučování (srov. Čechová & Styblík 1998, Čechová 2000, Štěpáník & Šmejkalová 2017).

Základní problém lze však vidět v tom, že zdůraznění kompetencí neřeší výběr a uspořádání učiva. Některým odborníkům se navíc jeví nesmyslné přísně oddělovat kompetence a poznatky, neboť považují učivo za „figuru“ a kompetence za „pozadí“. Kompetence jsou pak jakýmsi „vedlejším produktem“, jež vzniká při práci s poznatkem. Stavět do opozice poznatky a kompetence, jež v podstatě prezentují péči o žáky, je pak samo o sobě v rozporu s úspěšným rozvojem školství (Štech, 2009, s. 105–115).

Za předmětnou ale považujeme výtku Skalkové (2005, s. 11), že stále nebyl pedagogicky hlouběji prozkoumán vztah mezi kompetencemi a obsahy vzdělávání, což se projevilo i ve struktuře dokumentu, kde jsou tyto části vzájemně odděleny a chybí výraznější náznaky provázanosti. Na problematiku kompetencí navázal i Průcha (2005), když tvrdí, že samotné vymezení klíčových kompetencí bylo velice problematické a teorie didaktiky problémy spojené s klíčovými kompetencemi v podstatě ignoruje. Největší překážkou představuje hodnocení míry osvojení zmíněných kompetencí, chybí účinné nástroje, jež by soužily jako indikátor toho, zda žák kompetence získal (ibid, s. 26–36).

S touto výtkou souhlasíme a vzhledem k významnosti klíčových kompetencí v dokumentu to považujeme za jedno z nejvýraznějších negativ RVP ZV. Další připomínka Skalkové (2005, s. 16) směřuje na samotnou formulaci kompetencí, které „nejsou přiměřené věkovým etapám“. Hrubý (2011, s. 479) vidí nepřiměřenost v důrazu, jaký se na pojem kompetence klade.

Je možné, že výše zmíněné argumenty vedly pracovníky NÚV a další zainteresované osoby k tomu, aby se během aktuálně probíhající revize RVP důkladně věnovali kompetencím a jejich pozici v RVP ZV. Na webu NÚV se zmiňuje, že má v rámci revize dojít k propojení klíčových kompetencí a výsledků učení, jež jsou zformulovány v konkrétních oblastech vzdělávání. Pomocí „symbolického zobrazení (např. ikony)“ má být naznačeno, které výsledky učení přispějí k rozvoji jednotlivých kompetencí (NÚV, 2017).

## 6 Reflexe ŠVP

Se zavedením kurikulární reformy se očekávalo, že podstatně vzroste možnost škol upravovat si řazení učiva ve svých školních vzdělávacích programech (Dvořák, 2009, s. 136). Panovalo přesvědčení, že osnovy „zmizí“ a školy budou „svobodně“ vyučovat (Beneš, 2005, s. 37). Obtíže při realizaci takového cíle spočívají ve faktu, že v kurikulární reformě chybí návod, jak vzdělávací obsahy řadit, jak je zpracovat. NÚV sice vydal v roce 2005 *Manuál pro tvorbu ŠVP*<sup>10</sup>, ale Skalková (2005, s. 7) považuje pouhé zveřejnění materiálu na internetu za nedostatečné a my se s jejím názorem ztotožňujeme. Pokud byl téměř jediný pomocný nástroj uveřejněn na webových stránkách bez jakékoliv další podpory či doplňujícího vysvětlení a komentáře, mohlo to vést k dezinterpretacím a zmatku mezi lidmi odpovědnými za tvorbu ŠVP ve školách. Tvorba ŠVP probíhající za výše uvedených podmínek vedla k „převažujícímu formalismu“, který se v ŠVP škol zřetelně projevil a k němuž zmíněné vydání manuálu zřejmě také přispělo (Janík, 2013, s. 648). Janík (ibid., s. 652) uvádí podle výsledků šetření i možnost, že reforma a s ní spojená administrativa a další úkony mohly učitele spíše odvádět od kvalitní přípravy na výuku. Více o tvorbě ŠVP viz např. Rysová (2006/07) nebo Lippmann (2006/07).

Někteří odborníci však považují za nevyhovující samotnou koncepci reformy a vytváření ŠVP školami spíše za neproduktivní. Nelze odpovědět, zda vytváření ŠVP vedlo pedagogy k zamyšlení nad výukovými obsahy, cíli apod. (Janík, 2013, s. 652). Skalková (2005, s. 17) zmiňuje, že tvorba ŠVP a tematických plánů spadá mezi odborné činnosti a klade „mimořádné nároky na pedagogické promýšlení látky<sup>11</sup> učiteli“ (ibid., s. 17). Spilková (2005, s. 25) přirovnává nastalou situaci k „hození učitelů do vody bez adekvátní pomoci“. Stejně tak vidí situaci i Váňová (2005, s. 2), podle ní učitelům chyběla adekvátní příprava. K tomuto názoru se přidává i Kuhn (2011, s. 481) a dodává, že učitelé v podstatě plnili práci, za kterou jim ani nebyla poskytnuta odpovídající finanční odměna. Obzvláště pro začínající učitele či učitele s dosavadní krátkou působností ve školství představovala

---

<sup>10</sup> *Manuál pro tvorbu ŠVP* (2005). Praha: NÚV. Dostupné online: <<http://www.nuv.cz/file/188>>, cit. 9. 7. 2018.

<sup>11</sup> Jsme si vědomi nepřesnosti pojmu, jež Skalková použila. Vhodnější by bylo využít jiný pojem, např. „výukové obsahy“, případně „učivo“.

tvorba ŠVP velkou výzvou. Učitelé museli zvážit, jaké výukové obsahy jsou nejdůležitější, co spadá pod základní učivo a co zařadit mezi rozšiřující učivo, jak „uvádět dekontextualizovaný obsah do životních souvislostí“ a další (Skalková, 2005, s. 17). Podle Strakové (2007, s. 29) však vnímali učitelé s kratší praxí tuto novou zodpovědnost pozitivněji, než učitelé s delší dobou praxe. Z vlastní zkušenosti si myslíme, že to mohlo být způsobeno počátečním velkým nadšením z práce ve školství, kdy jsou začínající učitelé plni ideálů a chuti ke změnám.

Co se týče přístupů k samotnému zpracování ŠVP, Štech (2009, s. 109) poukazuje na Bernsteinovu teorii o dvou typech kódů, ve kterých mohou být školní poznatky prezentovány. První kód se nazývá „seriální“ a učivo se zde „odvíjí od předmětových, oborových poznatků“. Tento kód představuje hierarchii poznatků uvnitř jednotlivých oborů a „vnáší řád do jedincova uchopení světa“. Druhý kód, „integrováný“, naopak podává učivo „v méně závazných rámcích, hovoří se o tématech překračujících hranice jednotlivých předmětů“ (ibid.). Zavedení pojmu kompetence v RVP ZV vedlo k vyzdvihování integrovaného kódu nad seriálním (Slavík et al., 2017, s. 195).

## 6.1 Přístupy ke kurikulu předmětu český jazyk

Jak z uvedených zdrojů vyplývá, tvorba ŠVP představovala pro pracovníky školy, zejména pro neproškolené učitele velkou zátěž. Kromě *Manuálu pro tvorbu ŠVP* (NÚV, 2005), byl vydán také dokument s názvem *Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školy*<sup>12</sup>. Tímto posledním zmíněným dokumentem se mohli tápající učitelé při tvorbě ŠVP a svých tematických plánů inspirovat. Tyto doporučené osnovy však byly vydány až v roce 2011, do té doby si museli učitelé poradit vlastními silami. Mohlo tak dojít k tomu, že nemuseli přesně odhadnout své možnosti a možnosti svých žáků a běžnou se stávala např. situace, kdy učitelé nestíhali probrat učivo v takovém tempu, jaké bylo rozpracováno v tematickém plánu předmětu český jazyk (Dvořák, 2009; Štech, 2009).

---

<sup>12</sup> *Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školy* (2011). Praha: NÚV. Dostupné online: <<http://www.nuv.cz/file/189>>, cit. 9. 7. 2018.

V RVP ZV je vzdělávací obor český jazyk a literatura zařazen do vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**, přičemž vzdělávací obsah vzdělávacího oboru český jazyk a literatura je rozdělen do tří částí, jedná se o (a) **komunikační a slohovou výchovu**, (b) **jazykovou výchovu** a (c) **literární výchovu**. Ačkoliv je v RVP ZV uvedeno, že má mít vzdělávací obsah komplexní charakter a že výše uvedené rozdělení slouží jen pro lepší přehlednost, běžnou praxí na ZŠ zůstává dělení předmětu v ŠVP na zmíněné tři části a k propojení většinou nedochází, případně pouze v malé míře (vlastní zkušenost autorky).

Zajímavý návrh týkající se výuky předmětu český jazyk přednesl na počátku 21. století Kostečka (2002/03). Považoval za vhodné formálně rozdělit předmět na dvě části s názvy (a) český jazyk a komunikační výchova a (b) literární výchova. Jeho návrh ihned vyvolal bouřlivou diskuzi. Reagovala např. J. Šlédrová (2002/03) za Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK v Praze, jež vyslovila rozhodný nesouhlas s dvouoborovou aprobací český jazyk a komunikační výchova / literární výchova na vysokých školách. Varovně zmínila výsledky podobného rozdělení, jež zavedlo sovětské školství v 50. letech (ibid.). Myslíme si, že v dnešní době, kdy se preferuje propojení všech složek předmětu a také mezioborové propojení výuky, by bylo rozdělení předmětu krokem zpět. O přístupech dále viz Čechová (2000) či Soukal (2005/06).

Další argument dotýkající se českého jazyka je závažnějšího charakteru, neboť Štech (2013, s. 626) zdůrazňuje výzkumy Thorndika, jež ukazují, že „efektivní učení předpokládá dril a automatizaci, vysvětlení obecného principu a následné procvičení“. Současná didaktika českého jazyka zdůrazňuje komunikační princip a didaktický konstruktivismus – s tím pracujeme také v této práci. Považujeme nicméně za nutné zmínit vlastní názor, že vedle inovativních přístupů mají i dril a automatizace stále své místo a neměly by být úplně zatracovány. Pro některé výukové obsahy předmětu český jazyk naopak považujeme dril za nejvhodnější metodu, týká se to např. výuky pravopisných jevů. Z toho vyplývá, že pokud se dril a automatizace a jim podobné metody vyučování a učení objevují v kurikulárních dokumentech, konkrétně v ŠVP, nepovažujeme to jednoznačně za nevhodné. Nesmí se však ve výuce využívat celoplošně, výlučně a absolutně, vždy záleží na konkrétním učivu.

Na okraj zmiňme rovněž učebnice, jež jsou součástí projektového kurikula, protože je však problematika učebnic velice rozsáhlá, nebyla zahrnuta do naší práce. Učebnice určené pro výuku předmětu český jazyk někdy neposkytují dostatečnou oporu pro inovativní přístupy ke kurikulu. Inovativně zaměřené vyučování upřednostňuje ze dvou myšlenkových postupů<sup>13</sup>, které jsou voleny při didaktickém ztvárnění učiva, především indukci, jež vyžaduje větší zapojení a aktivitu žáků v hodinách. Toto moderní pojetí však může být v rozporu s obsahy některých učebnic předmětu český jazyk (vlastní zkušenost autorky).

Abychom zjistili, zda se v našich standardních základních školách objevují nějaké inovativní přístupy k předmětu český jazyk (definované v kap. 2), rozhodli jsme se provést menší výzkum, jehož zpracování a výsledky popisujeme v následující kapitole.

---

<sup>13</sup> Existují dva základní myšlenkové postupy pro didaktické ztvárnění učiva – indukce a dedukce. Dedukce reprezentuje postup, kdy se od obecného dospívá k jednotlivostem. Indukce představuje naopak postup, kdy na základě jednotlivých složek formulujeme nějakou obecnou hypotézu.

## 7 Praktická část: Inovativní přístupy ke kurikulu českého jazyka

Výše zmíněná tvrzení různých odborníků na předmět český jazyk nasvědčují tomu, že tato odborná veřejnost, ale ani mnozí učitelé nejsou spokojeni s formou, jakou výuka předmětu probíhá (srov. Štěpáník & Šmejkalová, 2017 a další<sup>14</sup>). Myslíme si, že za mnohým stojí jednak nedostatečně opodstatněný výběr obsahu výuky a jednak nevhodně zvolené přístupy k výuce, jež jsou využívány při didaktickém zprostředkování poznatků. Jsme toho názoru, že větší míra využití inovativních přístupů ve výuce by mohla nespokojenost snížit a vést k efektivnějšímu osvojování učiva žáky, případně k větší motivaci žáků ve vyučování.

V našem výzkumu figuruje celkem třináct základních škol. Jsme si vědomi faktu, že takový vzorek není a nemůže být vzorkem reprezentativním pro celou Českou republiku. Jedná se spíše o malou sondu do aktuálního stavu projektování inovativních přístupů do předmětu český jazyk v ŠVP konkrétních základních škol. Protože je autorka práce na počátku své pedagogické kariéry a z odborných kruhů se stále ozývají hlasy po změně vzdělávacího systému (viz výše), zajímalo nás, zda se v ŠVP vybraného vzorku základních škol objeví nějaké inovativní přístupy, jež by mohly znamenat krok směrem ke změně výchovně-vzdělávací práce v předmětu český jazyk.

Jelikož je výukový obsah předmětu český jazyk velice rozsáhlý, zúžili jsme toto pole především na dvě složky vzdělávacího oboru český jazyk a literatura, jedná se o *komunikační a slohovou výchovu a jazykovou výchovu*, v jejímž rámci nás zajímá nejvíce *jazyková výchova*, konkrétně rovina syntaktická, neboť právě ta je tou nejkompexnější složkou, se kterou přijdou žáci v rámci výuky předmětu do styku, a také je často považována za nejobtížnější (vlastní zkušenost autorky). Složka *literární výchova* v našem

---

14

Uličný, O. (2016). *Lidové noviny: Čeština ani první, ani poslední*. Dostupné online: <<https://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-cestina-ani-prvni-ani-posledni/>>, cit. 10. 7. 2018.

Švehla, M. (2015). *Týdeník Respekt: Co je víc – rodný jazyk, nebo schopnost se domluvit?* Dostupné online: <<https://www.eduin.cz/clanky/tydenik-respekt-co-je-vic-rodny-jazyk-nebo-schopnost-se-domluvit/>>, cit. 10. 7. 2018.

Kvačková, R. (2014). *Způsob, jakým se na českých školách učí mateřština, je pro pubertální děti k nepřežití*. Dostupné online: <<https://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-zpusob-jakym-se-na-ceskych-skolach-uci-materstina-je-pro-pubertalni-deti-k-nepreziti/>>, cit. 10. 7. 2018.

výzkumu není zahrnuta, neboť považujeme tuto oblast svým velkým rozsahem a očekávanými výstupy hodnou dalšího samostatného výzkumu, ve kterém bychom chtěli pokračovat.

Nejprve jsme si stanovili cíle výzkumu a výzkumné otázky, na které jsme chtěli najít odpovědi. Formulovali jsme své hypotézy, ke kterým jsme dospěli předběžným prostudováním tématu a díky různým veřejně dostupným informacím. Dále jsme se snažili vybrat vhodné metody, které by nás úspěšně dovedly k našemu vytyčenému cíli.

## **7.1 Cíle výzkumu, výzkumné otázky**

Definován byl jeden cíl výzkumu: zjistit, zda byly do kurikula českého jazyka na 2. stupni ZŠ, konkrétně do tematických plánů v rámci ŠVP vybraných škol, projektovány nějaké inovativní přístupy, případně jaké.

Hledali jsme odpovědi na následující **tři výzkumné otázky**:

### **1. Jak probíhala tvorba ŠVP na vybraných ZŠ?**

Tvorbu ŠVP považujeme za nesmírně náročnou a důležitou, proto nás zajímalo, kteří pracovníci základních škol byli do procesu na jednotlivých školách zapojeni, případně jakou aprobaci mají vystudovanou. Jak dlouho celý proces trval a jaké překážky museli na školách překonat.

### **2. Byly do ŠVP pro český jazyk vybraných škol projektovány nějaké inovativní přístupy? Pokud ano, jaké to jsou?**

Další otázka byla středem našeho zájmu. Chtěli jsme zjistit, zda a jak učitelé uvažovali o obsahu a jeho didaktickém zpracování v intencích inovativních přístupů, jak je definuje moderní oborová didaktika. Co konkrétně udělali pracovníci škol ve svých ŠVP jinak než v osnovách před reformou.



### 3. Pro které výukové obsahy předmětu český jazyk jsou inovativní koncepce projektovány?

Odpověď na tuto otázku nás velice zajímala, neboť z vlastní zkušenosti víme, že pro některé výukové obsahy představuje využití inovativních přístupů velkou výzvu.

## 7.2 Hypotézy a metody výzkumu

Na základě veřejně dostupných informací, odborných publikací a vlastních zkušeností jsme vycházeli z následujících hypotéz:

- (1) **inovativní přístupy budou implementovány do ŠVP vybraných škol;**
- (2) výukový obsah předmětu český jazyk bude v ŠVP vybraných škol rozdělen do tří složek: (a) **komunikační a slohová výchova**, (b) **jazyková výchova** a (c) **literární výchova**, přičemž inovativní přístupy budou projektovány především ve složce (a) **komunikační a slohová výchova**.

Při výběru metod jsme se inspirovali článkem *Východiska pro tvorbu výzkumného nástroje pro komparativní výzkum kurikulárních dokumentů tělesné výchovy* (Lupač, 2014). Rovněž jsme použili terminologii metod podle výše uvedeného zdroje. Abychom vytvořili účinný výzkumný nástroj, čerpali jsme především z disciplíny s názvem srovnávací pedagogika<sup>15</sup>.

Metody využití v našem výzkumu:

- (a) Srovnávání (komparace), především komparace obsahu učiva v ŠVP škol s řazením obsahu učiva ve *Vzdělávacím programu Základní škola 1-9* (NÚV,

---

<sup>15</sup> Průcha, Walterová, & Mareš (2013, s. 282) popisují srovnávací pedagogiku jako „multidisciplinární obor s rozsáhlým výzkumným polem, srovnávající vzdělávací systémy a procesy, jejich determinanty a efekty na více úrovních – regionální, mezinárodní, globální, z aspektů různých aktérů, v kontextu historickém, sociálním, ekonomickém, politickém a kulturním“.

1996), tento dokument byl závazný před kurikulární reformou, a z toho důvodu byl vybrán;

(b) písemné dotazování (e-maily ředitelům či zástupcům ředitelů vybraných škol);

(c) obsahová analýza písemných dokumentů (ŠVP vybraných škol), základní významovou jednotkou byl **inovativní přístup** (dle definice výše);

(d) deskripce inovativních přístupů.

### 7.3 Kritéria výběru základních škol zahrnutých do výzkumu

Podle *Statistické ročenky školství*<sup>16</sup> pro rok 2017/2018, kterou vydalo MŠMT, funguje v České republice celkem 4155 základních škol, z toho 2729 jich je s 2. stupněm.

Pro výzkum jsme se snažili získat z výše uvedeného množství takový vzorek škol, jež by se dal označit jako státní **standardní školy**<sup>17</sup> v České republice (Průcha, 2012). Nechtěli jsme zařadit školy alternativní<sup>18</sup> (např. Scio školy apod.), ale školy běžné, zároveň však do určité míry progresivní, které se snaží rozvíjet, zapojují se do různých projektů jak v rámci České republiky, tak případně i do mezinárodních projektů.

Primárně jsme se snažili oslovit základní školy, jež fungovaly jako pilotní školy, které ověřovaly výuku podle RVP ZV. Dále jsme kontaktovali zástupce škol, jež jsou zapojeny do projektu *Pomáháme školám k úspěchu*. Rozhodli jsme se tak z toho důvodu, protože máme zkušenosti s výukou na jedné z prvních dvou škol, které byly do projektu zapojeny, konkrétně se jedná o ZŠ Kunratice. Víze projektu zní *Každé dítě se učí naplno a s radostí* a my si myslíme, že to by mělo být jedním z cílů vzdělávání, každý žák by si měl vyzkoušet své limity a pokusit se maximálně rozvinout své schopnosti, učitelé by měli být partneři v tomto procesu. Samotnou ZŠ Kunratice jsme však do výzkumu nezahrnuli, abychom si udrželi nestrannost a zachovali si potřebný nadhled.

---

<sup>16</sup> *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2017/18*, Praha: MŠMT. Dostupné online: <<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>, cit. 10. 7. 2018.

<sup>17</sup> Pro objasnění pojmu *standardní škola* srov. Průcha, 2012, s. 26.

<sup>18</sup> Pro objasnění pojmu *alternativní škola* srov. Průcha, 2012, s. 21–27.

Další kritérium představovalo umístění školy. Chtěli jsme vybrat základní školy, jež se nacházejí v různých částech České republiky, aby výsledky nebyly jednostranně ovlivněny jedním místem.

## 7.4 Charakteristika vybraných základních škol

Představme si stručně vybrané základní školy figurující v našem výzkumu: podle jakých vizí vznikaly jejich ŠVP a jaká jsou zaměření těchto škol dle toho, co uvádějí ve svých ŠVP či na svých webových stránkách. Uvedena je rovněž charakterizace tematického plánu předmětu český jazyk ve vybraných školách.

Pouze pro zajímavost uvádíme vždy ředitele či ředitelku školy a, kde je to podle dostupných informací možné, zmíněno je i datum vzniku školy.

### 1. ZŠ Londýnská, Praha

Ředitelem ZŠ Londýnská je v současné době Martin Ševčík. Základní škola funguje na adrese Londýnská 34, Praha 2 od roku 1962.

Škola má svůj program, který pojmenovala *Svobodná základní škola*. Jak je uvedeno na webových stránkách školy, mezi pilíře programu patří např. integrace výuky jednotlivých předmětů, která má žákům umožnit pochopit svět v co nejširších souvislostech; práce žáků s různými zdroji informací (internet, učebnice, encyklopedie aj.); poznávání individuálních potřeb žáků a přizpůsobení se jim; slovní hodnocení; partnerský vztah mezi učitelem a žákem; rozvoj schopnosti spolupráce a komunikace žáků v pracovním týmu (formou celoškolských projektů) a týden jako základní časová jednotka, na kterou je plánována vyučovací činnost (web, ŠVP školy).

ŠVP školy obsahuje rovněž tematický plán předmětu český jazyk. Jsou zde zformulovány očekávané výstupy, učivo, ročník, průřezová témata. Doplněny navíc jsou nezávazné poznámky. Očekávané výstupy jsou projektovány jak pro jednotlivé

ročníky, tak i jako výstupy za období ročníků dvou, např. pro 6. až 7. třídu (ŠVP školy). Učivo není rozděleno do složek Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova.

Zdůraznili bychom projektování očekávaných výstupů pro delší časový úsek (viz výše). Učitelé tak nemusí být ve stresu, pokud nestíhají probrat vybraný obsah učiva v rámci jednoho školního roku, jak tomu běžně bývá (vlastní zkušenost autorky). Také jim to umožňuje zařazovat výukové obsahy do vymezeného časového rozmezí více podle kognitivních schopností žáků v jednotlivých třídách.

## **2. ZŠ Edvarda Beneše, Lysice**

Ředitelem školy ZŠ Edvarda Beneše Lysice je Zdeněk Burýšek a první zmínky o škole se objevily v roce 1627.

Škola má program s názvem *Škola pro život a pro všechny*. Důraz je kladen na činnostní učení, dále je zmíněno zavádění nových či staronových metod výuky (kooperativní a projektové vyučování), posílení výuky cizích jazyků, vedení žáků k využívání komunikačních a informačních technologií, všeobecné a rovné vzdělání pro všechny. V programu najdeme také podporu žáků i s jiným než intelektuálním nadáním (např. hudebním, manuálním, pohybovým aj.), rozumnou integraci dětí zaostávajících, výrazné zaměření na žáky nadané (web, ŠVP školy).

Tematický plán předmětu český jazyk se nachází přímo v ŠVP školy. Je rozdělen na jednotlivé ročníky (6. – 9. ročník) a obsahuje části s názvy: žák je v předmětu veden k; rozpracované výstupy v předmětu, žák...; učivo; možné evaluační nástroje; poznámky (možné formy a metody práce, průřezová témata, mezipředmětové vztahy...). Učivo je děleno do jednotlivých okruhů v rámci složek Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova.

Přínos tohoto ŠVP vidíme především ve zmíněných evaluačních nástrojích a ve formách a metodách práce, které mohou být pro učitele velice užitečné.

### **3. ZŠ Zachar, Kroměříž**

Ředitelkou ZŠ Zachar v Kroměříži je Petra Fečková. Škola je zapojena do řady různých projektů.

Filozofie školy je založena na projektu *Zdravá škola*. Mezi priority školy patří např. rozvíjení schopností a utváření osobnosti dítěte, výuka anglického jazyka, zaměření na hlavní předměty (český jazyk, matematika), znalost naší historie, ekologie, zdravý životní styl. Škola podporuje projekty, do kterých je zapojena a snaží se o co největší propojení učiva se životem. Důležitou součástí je projektové vyučování, na 2. stupni je možnost využití tzv. daltonské výuky v rámci volitelných předmětů, na 1. stupni funguje tato výuka různou formou ve všech třídách (web, ŠVP školy).

Tato škola má poměrně stručný ŠVP, tematický plán není zakomponován přímo do ŠVP. Tematický plán předmětu český jazyk je rozdělen podle ročníků a obsahuje celky Priority školy; Učivo; Konkretizace učiva; Jak? Metody a formy; Pomůcky (ŠVP školy). Učivo není rozděleno do složek Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Tematický plán této školy považujeme jeho formou za poměrně nepřehledný, je však zřejmé, že se tvůrci snažili být při zpracování kreativní. Zdůraznili bychom část Metody a formy, bohužel se však v této části vyskytují závažné nedostatky a chyby (viz níže).

### **4. ZŠ J. Matiegky, Mělník**

Ředitelem ZŠ Jindřicha Matiegky je Vladimír Škuta, škola byla založena v roce 1974.

Vize školy zní: *Žáci, pedagogové, ostatní pracovníci školy i všichni její partneři by měli chodit do školy rádi. S tím, co jim škola dá či co oni dají škole, by měli být spokojeni, a to i z hlediska časového odstupu (cca 1 generace)*. Škola chce svým zaměřením rozvíjet schopnosti matematicky nadaných žáků, komunikační dovednosti, pracovní dovednosti a dovednosti žáků v oblasti tělesné výchovy, dále

chce podporovat speciální vzdělávací potřeby žáků. Žáci by měli ve škole zažívat v maximální míře úspěch (web a ŠVP školy).

ŠVP školy je rozsáhlý a tematický plán je jeho součástí. Učivo je děleno podle ročníků. Tematický plán českého jazyka má části Očekávané výstupy z RVP ZV; Konkretizovaný výstup, Žák; Konkretizované učivo; Integrace průřezových témat; Vazby, přesahy, pozn., rozšiřující učivo. Učivo je striktně rozděleno do složek Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. (ŠVP školy). Z obsahu tematického plánu je očividné, že se tvůrci velmi inspirovali *Doporučenými učebními osnovami předmětů ČJL, AJ a M pro základní školy* (NÚV, 2011). Text se od zmíněného dokumentu liší jen minimálně.

## 5. ZŠ Prachatice

Ředitelkou ZŠ Prachatice, Zlatá stezka 240, je Lenka Králová. Škola vznikla v roce 1966.

Motto školy zní *I ten nejmohutnější strom pochází z malého semínka, i nejvyšší schodiště má první schod*. Ve svém zaměření klade důraz na výuku tradičních předmětů (český jazyk a matematika), posílena je výuka cizích jazyků a informačních technologií, důležitá je včasná diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáků, žáci jsou vedeni k tomu, aby nebyli lhostejní k dějům a vlivům působícím na přírodu. Škola je dále charakterizována přídavnými jmény např. přátelská, respektující, všestranná, nápaditá, internacionální, srozumitelná, chápající, otevřená a důsledná (web, ŠVP školy).

ZŠ Prachatice má rovněž rozsáhlý ŠVP, tematický plán je do něj integrován a učivo je prezentováno v jednotlivých ročnících. V rámci předmětu český jazyk je tematický plán rozdělen na Učivo; Očekávané výstupy; Mezipředmětové vztahy a průřezová témata a Poznámky. Učivo je opět děleno do složek Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova (ŠVP školy).

## 6. ZŠ Turnov

Ředitelem ZŠ Turnov, Žižkova 518, je Ivo Filip. ZŠ byla založena v roce 1995 a je nejmladší ze všech základních škol v Turnově.

Škola má svůj program s názvem *Škola pro život*. Škola se charakterizuje svým zaměřením na výuku cizích jazyků, nabídkou volitelných předmětů, získáváním znalostí a rozvojem dovedností, které budou dobře uplatnitelné v životě, efektivními metodami výuky (kooperativní učení, projektové vyučování), efektivním využíváním informačních a komunikačních technologií při výuce, preferováním sportovní výchovy a vedením žáků ke zdravému životnímu stylu, vedením žáků k dodržování stanovených pravidel, nepreferováním jen intelektového nadání, ale podporováním žáků i s jiným druhem nadání (web, ŠVP školy).

ŠVP ZŠ Turnov je stručný, tematické plány předmětu český jazyk nejsou jeho součástí. Tematický plán je opět dělen podle ročníků a má části Výstup; Učivo; Mezipředmětové vztahy, průřezová témata, projekty, kurzy a Poznámky. Učivo je rozděleno do složek Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Očekávané výstupy jsou formulovány poměrně stručně. Vyzdvihli bychom projekty, které jsou v plánu zmíněny (ŠVP školy).

## 7. ZŠ a MŠ Ústí nad Labem

Ředitelkou školy ZŠ a MŠ Ústí nad Labem, je Ramona Grohová. Škola zahájila své působení v roce 1959.

Škola pracuje podle programu *Škola pro všechny*. Program školy je zaměřen na podporu a tvořivost žáků, vytváření prostoru pro seberealizaci žáků a rozvoj jejich přirozeného nadání. Každý žák by měl mít pocit úspěšnosti alespoň v některém předmětu. Významné je budování partnerského vztahu mezi žáky a učiteli. Škola by měla být lidským setkáním žáků a učitelů nad učivem, chce umožnit všem žákům kvalitní výuku. ŠVP staví na tvořivém myšlení žáků, při realizaci ŠVP se mají používat nové metody a formy práce. Důležitá je i podpora dalšího vzdělávání

pedagogických pracovníků, význam má i vymyšlení nových forem spolupráce se zákonnými zástupci žáků (web a ŠVP školy).

ŠVP školy je obsírný a detailní, tematický plán předmětu český jazyk je v něm obsažen. Rozdělen je podle ročníků a skládá se z nepojmenované části, která obsahuje konkrétní měsíc, v němž má být učivo probráno; dále Učivo; Ročníkové výstupy a Průřezová témata a tematické okruhy. Učivo je navíc rozděleno do složek Jazyková výchova, Komunikační a slohová výchova a Literární výchova (ŠVP školy).

## **8. ZŠ T. Šobra, Písek**

Základní školu Tomáše Šobra v Písku vede ředitel Jaroslav Volf. Škola funguje od roku 1977.

Škola patří mezi modelové školy projektu *Pomáháme školám k úspěchu*, jehož mottem je *Každý žák se učí naplno a s radostí*. Cílem školy je učit a vychovávat žáky samostatně a tvořivě myslet, orientovat se v různých situacích citového, osobního, rodinného, pracovního a občanského života, otevírat cestu k osvojení mezilidské komunikace a respektování práv a názorů druhých, chránit své zdraví a osvojit si strategie celoživotního vzdělávání. Škola se soustředí např. na využívání efektivních metod, skupinové a projektové vyučování, posiluje výuku cizích jazyků, rozvíjí své specifické zaměření v matematicko-přírodovědných oborech (web a ŠVP školy).

ŠVP rovněž obsahuje tematický plán předmětu český jazyk dělený do ročníků a s částmi Očekávané výstupy; Učivo; Průřezová témata a Vazby. Vzdělávací obsah je i zde rozdělen do složek Jazyková výchova, Komunikační a slohová výchova a Literární výchova. Očekávané výstupy jsou řazeny ve formě bodů a místy není jasné, který očekávaný výstup patří k určitému učivu (ŠVP školy).



## 9. ZŠ a MŠ Horka nad Moravou

Ředitelkou školy je Kateřina Glosová, škola vznikla v roce 1742, v současné budově se vyučuje od roku 1963.

Mottem školy je *Najdi s své místo v životě*. Výuka má probíhat smysluplně a v propojení s praktickým životem. Pozornost je věnována budování vztahů v bezpečném prostředí. Škola se snaží motivovat žáky k celoživotnímu vzdělávání a samostatnému získávání informací, vede žáky ke vzájemné spolupráci a k aktivnímu přístupu při řešení problémů, usiluje o těsnou spolupráci s rodiči žáků, podporuje u dětí odpovědnost k sobě, ke svému okolí a přírodnímu prostředí, prioritou je připravit žáky na život ve společnosti. Všichni učitelé se např. dohodli, že ve výuce budou používat metody kritického myšlení (RWCT), problémové metody nebo učit žáky sebehodnocení, používat kooperativní a projektové vyučování (web, ŠVP školy).

ŠVP je rozsáhlý a jeho součástí je tematický plán předmětu český jazyk. Ten je však poměrně stručný, má na první úrovni části: ŠVP výstup; Závislost; Předmět, Ročník a ŠVP výstup. Na druhé úrovni je uveden ročník, učivo a ŠVP výstup. Vzdělávací obsah není rozdělen do složek Jazyková výchova, Komunikační a slohová výchova a Literární výchova (ŠVP školy). Obsahuje i konkrétní mezipředmětové vztahy a průřezová témata. Tematický plán ale považujeme formálním rozdělením za nepřehledný.

## 10. ZŠ Ostašov, Liberec

Školu ZŠ Ostašov v Liberci, Křižánská 80, vede ředitel Radek Vystrčil. Vize školy zní *Škola pro spokojené a zdravé děti*. Škola považuje za důležitou tradici rodinného ducha a přátelského prostředí. Uplatňuje individuální přístup k žákům, aby každý žák mohl zažít pocit úspěchu, dbá na rozvoj znalostí a dovedností, upevňuje vztah k přírodě a zdravému životnímu stylu. Zaměřuje se na zachování lidových tradic a zvyků, čímž chce prohloubit povědomí žáků o naší minulosti. Prioritou je integrace žáků s různými poruchami učení a chování. Využívá moderní vyučovací

metody a důležité je i prohlubování dovedností pedagogického sboru. Dále vytváří prostor pro volnočasové aktivity (web, ŠVP školy).

Do ŠVP této školy je rovněž integrován tematický plán. Učivo je rozděleno podle jednotlivých ročníků a plán má části Očekávané výstupy dle RVP; Školní výstupy; Učivo a Mezipředmětové vztahy / průřezová témata. Vzdělávací obsah je rozdělen do složek Jazyková výchova, Komunikační a slohová výchova a Literární výchova (ŠVP školy). Svým obsahem je tematický plán opět nápadně podobný *Doporučeným učebním osnovám předmětů ČJL, AJ a M pro základní školy* (NÚV, 2011).

## **11. ZŠ Staňkov, Domažlice**

Ředitelkou školy je Jitka Suchá. Škola funguje v Domažlicích od roku 1914. Škola je zaměřena všeobecně a snaží se, aby žáci denně zažívali úspěch. Posiluje u žáků vnitřní motivaci a odpovědnost za vlastní učení. Ve výuce dbá na využití nejrůznějších vzdělávacích metod a strategií, chce rozvíjet kritické myšlení a osobnost žáka. Učitelé mají využívat aktivní přístup žáků a žáci se mají např. podílet na vytváření kritérií hodnocení. Dále mají učitelé navozovat problémové situace, mají u žáků klást důraz na formulování a vyjadřování myšlenek, měly by být využívány takové úkoly, které vyžadují spolupráci žáků. Učitelé by měli vést žáky ke správnému využívání materiálů, nástrojů, učí je dodržovat pravidla bezpečnosti (web a ŠVP školy).

ŠVP je projektován rozsáhle, obsahuje tematický plán předmětu český jazyk. I zde jsou výukové obsahy rozděleny podle ročníků a do složek Jazyková výchova, Komunikační a slohová výchova a Literární výchova. Plán má části Výstupy; Učivo, Průřezová témata a Poznámky (ŠVP školy). Část Poznámky je však převážně prázdná, nevidíme tedy užitečnost a přínos této části.

## 12. ZŠ Propojení, Sedlčany

Školu vede ředitel Jaroslav Nádvorník. Škola zahájila své působení v 50. letech 20. století.

Škola funguje podle programu *Škola propojení*. Celkem se program opírá o pět zásad, tou první je propojení mezi mladšími a staršími žáky, díky kterému se škola zatím nesetkala s agresivní šikanou. Druhou je propojení mezi rodiči, učiteli a žáky, třetí znamená propojení mezi školou a životem. Škola klade důraz na svou socializační funkci. Další zásadou je propojení mezi domovem a světem, zde je důležitá jazyková komunikace a počítačová gramotnost. Poslední zásadou je propojení mezi učiteli 1. a 2. stupně (web školy a ŠVP).

Tematický plán předmětu český jazyk je znovu součástí ŠVP, učivo je rozděleno podle ročníků a opět do složek Jazyková výchova, Komunikační a slohová výchova a Literární výchova. Tematický plán má části Očekávaný výstup – Žák; Žák dle svých schopností; Učivo a Průřezová témata (ŠVP školy). Z těchto částí je nejobsáhlejší ta s názvem Učivo. Výtku máme např. k interpunkčním chybám právě v této části.

## 13. ZŠ a MŠ Hranice, Šromotovo, Hranice na Moravě

Jako ředitel školy působí Radomír Habermann.

Škola zmiňuje motto *Neučíme se pro školu, ale pro život*. Cílem školy je žák samostatný, zdravě sebevědomý, přizpůsobivý, schopný spolupráce a schopný pomoci druhému. Škola si podle RVP vytyčila např. umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení, podněcovat tvořivé myšlení, vést žáky k všestranné a účinné komunikaci, rozvíjet schopnost spolupracovat, vést žáky k toleranci aj. Obecně chce škola vytvářet zdravé, bezpečné a příjemné klima a vybírat takové učivo, které žákům zajistí kvalitní základní všeobecné vzdělání (web, ŠVP školy).

Tematický plán je zakomponován do ŠVP školy. Výukové obsahy jsou rozděleny podle ročníků a znovu do složek Jazyková výchova, Komunikační a

slohová výchova a Literární výchova. Tematický plán předmětu český jazyk obsahuje části Kódy výstupy z RVP ZV; Výstupy z RVP ZV, pod kterými je doplněno Očekávané výstupy žáka ZŠ a MŠ Šromotovo; Učivo; Průřezová témata; Vazby a přesahy, další poznámky (ŠVP školy). Znovu je zde patrná inspirace *Doporučenými učebními osnovami předmětů ČJL, AJ a M pro základní školy* (NÚV, 2011).

Z výše uvedených charakteristik škol se dá vyčíst několik zajímavých faktů. Školy kladou ve svých ŠVP důraz na propojení školy a okolního světa a na přípravu žáků pro život. Několikrát se opakovaly např. komunikační dovednosti či schopnost práce s informačními technologiemi. Zaujalo nás, že některé školy integrovaly vztah rodič-učitel-žák přímo do svých programů a chtějí na něm hlouběji pracovat, což v dnešní době považujeme za velice žádoucí.

Zarážející je ovšem fakt, že z vybraného vzorku škol jsou to pouze dvě školy, které ve svých programech zvýraznily potřebu podporovat další vzdělávání pedagogických pracovníků. Už zde byla zmíněna důležitá role učitele ve výuce, proto jsme toho názoru, že školy by měly začínat se změnami právě v této oblasti. Vedoucí pracovníci škol by měli podporovat rozšíření kvalifikací svých pracovníků pomocí nejrůznějších seminářů či certifikovaných kurzů. Myslíme si, že spokojený učitel se ve výuce vždy pozná a žáci s takovým učitelem mnohem raději spolupracují.

Ze tří ŠVP vybraných škol jsme rovněž vyzorovali nápadnou podobnost s *Doporučenými učebními osnovami předmětů ČJL, AJ a M pro základní školy* (NÚV, 2011). Tento fakt nás nepřekvapil, neboť podle informací uvedených v teoretické části jsme podobnou situaci očekávali. V tematickém plánu se vždy objevily části, jež se týkaly očekávaných výstupů a učiva. Až na tři případy bylo učivo vždy rozděleno do složek Jazyková výchova, Komunikační a slohová výchova a Literární výchova. Nicméně jsme v tematických plánech těchto škol objevili náznaky stále přítomného rozdělení, pouze chyběly názvy těchto složek v jednotlivých nadpisech, výukové obsahy jako takové zůstaly rozděleny. Z toho vyplývá, že už při prvním pohledu do ŠVP vybraných škol jsme si částečně potvrdili polovinu naší druhé hypotézy, tedy že výukový obsah předmětu český

jazyk bude v ŠVP vybraných škol rozdělen do tří složek: (a) **komunikační a slohová výchova**, (b) **jazyková výchova** a (c) **literární výchova**.

## 7.5 Průběh výzkumu

Výzkum byl rozdělen do několika fází:

1. fáze – Výběr vhodných základních škol, oslovení vedoucích pracovníků;
2. fáze – Definování inovativních přístupů;
3. fáze – Obsahová analýza písemných dokumentů (ŠVP);
4. fáze – Deskripce inovativních přístupů;
5. fáze – Deskripce nevhodných jevů;
6. fáze – Komparace obsahu učiva.

Jednotlivé fáze jsou níže rozepsány podrobněji.

### 1. fáze – Výběr vhodných základních škol, oslovení vedoucích pracovníků

Výběr vhodných škol a získávání jejich kurikulárních dokumentů se ukázalo být velkou výzvou. Ke kritériím výběru základních škol viz kap. 7.3.

Vybrali jsme pilotní školy, které testovaly výuku podle RVP ZV. Celkový počet škol byl šestnáct (viz Příloha 1). Potřebovali jsme však školy, kde se RVP ZV testoval jak na 1. stupni, tak především na 2. stupni, proto jsme z počtu šestnácti škol požádali o vyjádření pouze čtrnáct škol. Vedoucí pracovníky (ředitele, zástupce ředitele) jsme oslovili pomocí e-mailové komunikace, kde jsme je žádali o informace týkající se tvorby ŠVP, konkrétně jsme se ptali na otázku „Jak probíhala tvorba ŠVP?“, zároveň jsme je žádali o poskytnutí učebních plánů předmětu český jazyk, pokud nebyly součástí veřejně dostupného ŠVP.

V rámci tohoto písemného dotazování jsme bohužel získali odpovědi na otázku pouze od čtyř představitelů vybraných základních škol. Ani po opakovaném oslovení škol se nám nepodařilo získat jejich vyjádření. Jelikož jsme si stanovili minimální počet škol

pro náš výzkum na deset a k dispozici jsme v tu dobu měli pouze sedm učebních plánů předmětu český jazyk, obrátili jsme se o pomoc na další školy, tentokrát to byly školy zapojené do projektu *Pomáháme školám k úspěchu*, s nímž, jak je vysvětleno výše, jsme už měli zkušenost. Kontaktovali jsme zástupce devíti škol a mile nás překvapila okamžitá odezva od šesti z nich. Tímto způsobem jsme obdrželi celkem třináct učebních plánů, které jsme využili pro obsahovou analýzu (seznam škol, jejichž ŠVP jsme analyzovali, viz výše). Další vyjádření k tvorbě ŠVP se nám ale nepodařilo získat, neboť někteří ředitelé začali působit ve své funkci až ve chvíli, kdy bylo ŠVP už vytvořeno, a nemohli nám proto poskytnout informace.

Na závěr této části zmiňme, že jsme byli výslovně požádáni o další nešíření učebních plánů, jež nám byly pro účely výzkumu svěřeny, proto tyto učební plány nejsou součástí příloh naší práce a objevují se zde pouze citace menšího rozsahu. Učební plány většiny vybraných základních škol jsou však součástí ŠVP, jež jsou veřejně dostupné k nahlédnutí na webových stránkách škol.

## **2. fáze – Definování inovativních přístupů**

Zřetelně jsme si stanovili, jaké přístupy považujeme v předmětu český jazyk za inovativní. V kap. 2 jsme uvedli, že to jsou přístupy založené na komunikačním principu, vycházející ze zásad didaktického konstruktivismu, pracující s prekoncepty žáků a vyžívající didaktické situace. Důležitý byl i přístup k žákům a k učivu. Na základě prostudování odborných publikací (Čechová, 2000; Čechová & Styblík, 1998; Fosnot 2005; Gabler & Schroeder, 2003; Hájková 2008, 2012, 2013; Kalhous & Obst, 2009; Maňák & Švec, 2003; Pelech & Pieperová, 2010; Průcha, 2012, 2017; Rýdl, 2003; Skalková, 1999; Svobodová, 2003; Šebesta, 2005; Štěpáník, 2014, 2015; Štěpáník & Chvál 2016; Štěpáník & Slavík, 2017; Štěpáník & Šmejkalová, 2017; Vališová & Kasíková, 2007 ad.) vznikl následující seznam, jenž obsahuje metody, postupy a formy práce, které, pokud se objeví v ŠVP škol, budou označeny za inovativní.

- (a) Strukturace obsahu učiva, jež se liší od řazení učiva ve *Vzdělávacím programu Základní škola 1-9*;
- (b) induktivní postup, srovnávací postup, analyticko-syntetický postup;
- (c) problémová metoda, diskuzní metody (diskuze), situační metody (učení v životních situacích), inscenační metody (dramatizace), didaktické hry;
- (d) skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka;
- (e) projektová výuka, tvorba školních časopisů a další činností formy;
- (f) je definován komunikační přesah;
- (g) využití živých textů a ukázek reálné komunikace;
- (h) metody kritického myšlení (RWCT).

### 3. fáze – Obsahová analýza písemných dokumentů (ŠVP)

Byla provedena obsahová analýza ŠVP škol. Hlavním hledaným kritériem byl **inovativní přístup** dle definice uvedené výše. V rámci tohoto kritéria jsme si vytvořili kategorie (a) až (f), jejichž obsah vychází ze zmíněné charakteristiky inovativních přístupů výše ve fázi č. 2. Tímto způsobem byly zkonstruovány kódy s názvy:

- (a) **strukturace obsahu učiva**;
- (b) **postup** – induktivní, srovnávací, analyticko-syntetický;
- (c) **metody** – problémová, diskuzní, situační, inscenační a didaktické hry, metody kritického myšlení (RWCT);
- (d) **formy výuky** – skupinová, kooperativní, partnerská;
- (e) **činnostní formy**;
- (f) **komunikační přesah a živé texty**.

#### **4. fáze – Deskripce inovativních přístupů**

Na základě obsahové analýzy ŠVP jsme inovativní přístupy popsali a rozdělili do jednotlivých kategorií (a) až (f). Při rozdělování kódů jsme se řídili odbornými didaktickými pracemi (srov. Čechová & Styblík 1998; Štěpáník, 2014, 2015; Štěpáník & Chvál, 2016; Štěpáník & Šmejkalová, 2017 ad.) a částečně také vlastní pedagogickou intuicí. Všimli jsme si rovněž, pro které výukové obsahy byly inovativní přístupy projektovány.

#### **5. fáze – Deskripce nevhodných jevů**

Předposlední fáze obsahovala popis specifických jevů, které se v ŠVP objevily a jež považujeme za nevhodné. Tyto jevy byly rozděleny do čtyř kategorií:

- (a) **neaktuální jazyk;**
- (b) **vágnost;**
- (c) **neužitečnost;**
- (d) **nesrozumitelnost.**

#### **6. fáze – Komparace obsahu učiva**

Posledním krokem bylo srovnávání obsahu učiva (zaměřili jsme se na složky *Komunikační a slohová výchova* a *Jazyková výchova*) v ŠVP škol s řazením obsahu učiva ve *Vzdělávacím programu Základní škola 1-9* (NÚV, 1996).



## 7.6 Výsledky výzkumu

Nejprve jsme se ve výzkumu zabývali otázkou: **Jak probíhala tvorba ŠVP na vybraných ZŠ?** Jelikož jsme nedostali dostatečný počet odpovědí na tuto otázku (celkem odpovědělo pouze pět respondentů), naznačme alespoň některé důležité body, jež se v odpovědích, které nám byly k dispozici, objevily.

1. Tvorba ŠVP ve školách probíhala převážně pod vedením ředitele/ředitelky školy za přispění všech pedagogických pracovníků (ZŠ Londýnská<sup>19</sup>; ZŠ Lysice; ZŠ T. Šobra, Písek; ZŠ Ústí nad Labem<sup>20</sup>; ZŠ Zachar, Kroměříž<sup>21</sup>), v ZŠ Londýnská se tohoto procesu zúčastnili i asistenti pedagogů.
2. Tvorba ŠVP vycházela z filozofie školy (ZŠ Londýnská) a „z teoretických poznatků a bohatých poznatků učitelů školy“ (ZŠ Lysice).
3. Mezi časté překážky při vytváření ŠVP patřil nedostatek času a financí, na ZŠ Zachar, Kroměříž zmiňují i přístup některých učitelů. Na ZŠ Ústí nad Labem si stěžovali na „nedostatečnou ICT gramotnost pedagogů, kteří ještě tehdy na disketách nebyli schopni předávat zpracované informace; pracovní maily v té době nebyly ještě rozšířené, neměli jsme je“ (písemná komunikace).

První zmíněný bod byl pro nás do určité míry sporný. Předpokládali jsme sice, že ředitelé na tvorbu ŠVP sami dohlíželi, nemysleli jsme si však, že se ve vybraných školách do procesu zapojili všichni pedagogičtí pracovníci. Nedostatek času a financí jsme v odpovědích rovněž očekávali. Překvapila nás nedostatečná ITC gramotnost pedagogů, neboť jsme si mysleli, že v době tvorby ŠVP na vybraných školách už mohla být ITC gramotnost pracovníků na uspokojivé úrovni, proto jsme obtíže tohoto typu nečekali.

---

<sup>19</sup> Pro doplnění, ředitel ZŠ Londýnská považuje RVP ZV za „smysluplný dokument“, který by „hlavně překotně neměnil“, dále uvedl, že neměli při tvorbě podle vlastních slov moc problémů, protože „vycházeli z několikaletého pokusného ověřování řady jevů“, které jsou nyní součástí jejich ŠVP (písemná komunikace).

<sup>20</sup> V ZŠ Ústí nad Labem považují ŠVP „pořád za reálný problém, pokud žák přechází ze školy do školy“, další výtka je „nevidím jako šťastné rozdělení učiva v RVP na období“ (písemná komunikace).

<sup>21</sup> Na ZŠ Zachar v Kroměříži jsou za RVP ZV rádi, díky tomu „spolupracují učitelé a naplňuje se naše filozofie školy, (RVP ZV – pozn. aut.) je ale hodinově i obsahově přetížené“ (písemná komunikace).

Dále jsme hledali odpověď na otázku: **Byly do ŠVP pro český jazyk vybraných škol projektovány nějaké inovativní přístupy? Pokud ano, jaké to jsou?**

Výsledky v tabulce č. 2 naznačují, že jednotlivé inovativní přístupy se vyskytují ve všech vybraných základních školách. V tabulce je tento fakt znázorněn přítomností značky ✓. Inovativní přístupy jsou uvedeny pod kódy (a) až (f) tak, jak byly definovány výše.

**Tab. 2** Výsledky výzkumu – výskyt inovativních přístupů v ŠVP vybraných škol

Název školy	(a) strukturace obsahu učiva	(b) postup	(c) metody	(d) formy	(e) činnostní formy	(f) komunikační přesah a živé texty
1. ZŠ Londýnská	✓	✓	✓	✓		✓
2. ZŠ Edvarda Beneše, Lysice		✓	✓	✓		
3. ZŠ Zachar, Kroměříž			✓		✓	
4. ZŠ J. Matiegky, Mělník		✓	✓			
5. ZŠ Prachatice		✓	✓			
6. ZŠ Turnov		✓	✓			
7. ZŠ Ústí nad Labem		✓	✓			
8. ZŠ T. Šobra, Písek		✓	✓	✓		
9. ZŠ Horka nad Moravou		✓	✓			✓
10. ZŠ Ostašov, Liberec		✓	✓		✓	
11. ZŠ Staňkov, Domažlice			✓			✓
12. ZŠ Propojení, Sedlčany		✓	✓			
13. ZŠ Hranice, Šromotovo		✓	✓			

V našem výzkumu se v jedné škole objevilo v tematickém plánu předmětu český jazyk nanejvýš pět inovativních přístupů zároveň. Tohoto počtu dosáhla jediná škola, jedná se o ZŠ Londýnská.

Čtyři inovativní přístupy nemá v tematickém plánu projektovány žádná škola.

Tři inovativní přístupy se objevily v tematickém plánu na ZŠ Edvarda Beneše, Lysice; ZŠ T. Šobra, Písek; ZŠ Horka nad Moravou a ZŠ Ostašov, Liberec.

Jen dva inovativní přístupy využívá v tematickém plánu ZŠ Zachar, Kroměříž; ZŠ J. Matiegky, Mělník; ZŠ Prachovice; ZŠ Turnov; ZŠ Ústí nad Labem; ZŠ Staňkov, Domažlice; ZŠ Propojení, Sedlčany a ZŠ Hranice, Šromotovo.

Využití pouze jednoho nebo žádného inovativního přístupu v tematickém plánu se ve výzkumu neobjevilo.

Výsledky naznačují, že ačkoliv některé školy mají na svých webových stránkách uvedené nejrůznější progresivní vize, v tematických plánech pro výuku předmětu český jazyk se jich na většině vybraných škol příliš mnoho neobjevilo. Toto zjištění považujeme pro naši práci za zásadní. Zároveň tento výsledek může potvrzovat obavy některých odborníků, kteří jsou toho názoru, že kurikulární reforma zatím výrazné změny do výchovně-vzdělávacího procesu nepřinesla (viz výše). Je možné, že inovativní přístupy nebyly projektovány do kurikula vybraných škol, mohou se ale objevovat v realizačním kurikulu, někteří učitelé je mohou využívat. Takových učitelů, může ale být spíše méně (vlastní zkušenost autorky). Jedná se však pouze o naši domněnku, pro potvrzení by byl potřeba další výzkum tímto směrem. Velká část škol např. uvedla využití projektů ve výuce, v tematických plánech předmětu český jazyk ale projekty zakomponovány přímo do tematického plánu zkoumaných výukových obsahů českého jazyka ani v jedné škole nebyly. To považujeme vzhledem ke struktuře ŠVP vybraných škol za závažný nedostatek. Může hrozit, že uvedené informace na webech těchto škol mohou být posouzeny pouze jako líbivá slova zacílená na rodiče žáků a další zainteresované osoby.

Tabulka č. 2 rovněž ukazuje četnost zastoupení jednotlivých inovativních přístupů tak, jak se objevily v tematických plánech předmětu český jazyk. Nejvíce je zastoupena kategorie (c) **metody** – problémová, diskuzní, situační, inscenační a didaktické hry, metody kritického myšlení (RWCT). Metody, jež pokládáme za inovativní, se objevily v plánech všech třinácti škol. Především se jednalo o metody diskuzní (5krát), opakovaly se výstupy např. „diskutuje na dané téma“, „účastní se diskuzí“. Dále byly zmíněny metody situační (4krát), např. „v modelových situacích objedná časopis“ (ZŠ J. Matiegky, Mělník), „vede telefonický hovor“ (ZŠ Ústí nad Labem). Menší zastoupení měly metody dramatizační (3krát), např. „dramatizace vybraného úryvku textu“ (ZŠ E. Beneše, Lysice)

pro výukový obsah zařazený do komunikační a slohové výchovy, dále se projevíly didaktické hry (3krát), např. „hádky, slovní kopaná“ (ibid.), metody RWCT se objevily jednou, stejně tak problémová metoda. V rámci metod RWCT bylo zmíněno, že se „žák podílí na hodnocení práce spolužáků, rozlišuje hodnocení subjektivní a objektivní“ (ZŠ Propojení, Sedlčany). Jsme si vědomi faktu, že zařazení tohoto konstatování do metody RWCT může být zpochybněno, protože se nejedná o princip využívaný výlučně v RWCT, protože však RWCT významně staví na hodnocení a sebehodnocení, rozhodli jsme se pro tuto klasifikaci.

Druhou skupinou podle počtu zastoupení je kategorie (b) **postup** – induktivní, srovnávací, analyticko-syntetický. Zde byl jednoznačně nejvíce využit postup srovnávací, jenž se vyskytl 10krát, např. „rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení“ (ZŠ T. Šobra, Písek). Analyticko-syntetický postup se objevil pouze jednou, např. v tematickém plánu ZŠ Horka nad Moravou i ZŠ Staňkov, Domažlice se objevil výstup „rozezná manipulativní komunikaci v masmédiích“. Aby mohl žák tento výstup naplnit, musí udělat několik kroků, jež se týkají jak analýzy, tak syntézy. Induktivní postup nebyl specificky projektován do žádného tematického plánu.

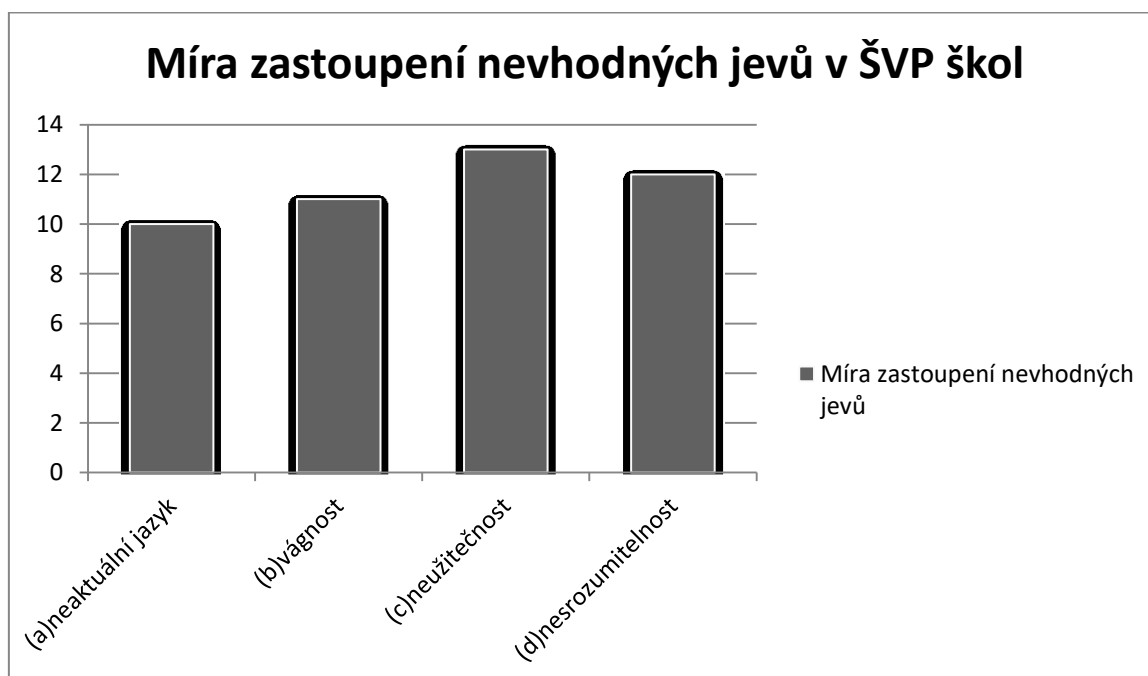
Stejný počet zastoupení mají dvě kategorie, (d) **formy výuky** – skupinová, kooperativní, partnerská a (f) **komunikační přesah a využití živých textů**. Co se týče (d) forem výuky, zde byla zmíněna pouze forma skupinová (3krát), např. „práce ve skupině“ (ZŠ Londýnská; ZŠ E. Beneše, Lysice), v kategorii (f) komunikační přesah a živé texty se jednalo 3krát jen o komunikační přesah, protože živé texty jsou součástí spíše realizačního kurikula, v projektovém kurikulu nebyly v žádném ŠVP škol obsaženy. Výše jsme uvedli, že se v tematickém plánu ZŠ Horka nad Moravou i ZŠ Staňkov, Domažlice vyskytl výstup „rozezná manipulativní komunikaci v masmédiích“, zařadili bychom ho i do kategorie (f) komunikační přesah a využití živých textů, neboť zde je komunikační přesah patrný. Stejně tak je tomu i u výstupu, jenž se objevil ve složce Komunikační a slohová výchova, „vyhledává dějové napětí – slovesné časy, užití přímé řeči, krátkých vět“ (ZŠ Ostašov, Liberec). Toto propojení jazyka a literatury považujeme za vhodné, žádoucí a pro žáky přínosné, vede žáky k uvědomění, co způsobuje dějové napětí textu, jež mohou později využít při tvorbě vlastních písemných komunikátů.

Kategorie inovativních přístupů (e) **činnostní formy** má dva výskyty. U (e) činnostních forem se jednalo o dva výstupy spojené s výtvarnou výchovou, např. „nakreslí mapu“ (ZŠ Zachar, Kroměříž) a „vytvoří reklamní plakát“ (ZŠ Horka nad Moravou). Projekty ve složce *Komunikační a slohová výchova* a *Jazyková výchova* nebyly zmíněny.

Kategorie (a) **strukturace obsahu učiva** má jedno zastoupení, jednalo se o ZŠ Londýnská, jež má očekávané výstupy projektovány do rozmezí 6. až 7. třídy a 8. až 9. třídy. Ve většině vybraných ŠVP škol se však obsah učiva předmětu český jazyk řadí stejným způsobem, jakým je tomu ve *Vzdělávacím programu Základní škola 1-9*, výukový obsah je rozplánován do totožných ročníků.

Dále nás při obsahové analýze zaujal velký počet jevů, které jsme zhodnotili jako nevhodné pro dokument, jakým je ŠVP. Graf č. 1 znázorňuje zastoupení těchto jevů v ŠVP škol.

**Graf č. 1** Míra zastoupení nevhodných jevů v ŠVP vybraných škol



Jak je patrné, kategorie (c) **neužitečnost** je maximálně zastoupena. Ve všech ŠVP vybraných škol se objevují výstupy, které jsou podle našeho názoru pro žáky neužitečné. Objevují se neustále výstupy, jež začínají slovem „určuje“. K čemu žáci využijí umění určit např. mluvnické kategorie sloves a jmen, není v žádném ŠVP zmíněno, chybí komunikační přesah a využití v reálné komunikaci. Výstup typu „vysvětluje názvy jazykových disciplín“ (ZŠ E. Beneše, Lysice) hodnotíme také jako neužitečný. Zprvce není zmíněno, zda se jedná o české názvy disciplín, nebo o latinské. Zadruhé opět nevidíme žádný náznak komunikačního přístupu. I očekávaný výstup „rozmlouvat v holých větách“ (ZŠ Zachar, Kroměříž) považujeme za neužitečný a terminologicky pochybný. Výstup formulovaný „psát vtipné texty k dopravním značkám: křižovatka – dnes je se mnou konec“ (ibid.) bychom zařadili do kategorie neužitečnost, tak nesrozumitelnost.

Kategorie (d) **nesrozumitelnost** má až na jednu výjimku rovněž velký počet zastoupení v ŠVP. Množství očekávaných výstupů je formulováno nesrozumitelně a není vůbec jasné, co by měl žák umět. U očekávaného výstupu „část slova nahradit synonymem (VIDA-mýžd', DĚSNÝ-š, K-otrok) hlemýžd', hroznýš, krab“ (ZŠ Zachar, Kroměříž) si sami nejsme jisti, co se od žáků vyžaduje a jaký to má mít didaktický cíl. Takové úkoly jsou v rozporu s oborově didaktickou zásadou lingvistického přístupu (srov. Čechová & Styblík, 1998, s. 62).

S kategorií (b) **vágnost** se pojí celkem 11 ŠVP škol. Vyskytly se očekávané výstupy, jež jsou nezřetelné a nepřesné, např. „využije přečtených informací“, kde není jasné, jak by měl žák informace využít. „Prožívá umělecký text“, zde není patrné, jak by se měl výstup hodnotit, co se myslí pojmem *prožívá*? Měl by žák nahlas projevovat emoce? Bližší specifikace není definována. Výstup „vyhledá v textu přiměřenou informaci“ (ZŠ J. Matiegky, Mělník) nedoplňuje, vůči čemu by měla být dotyčná informace přiměřená a samotné znění je pochybné. Podobně je na tom výstup „má základní povědomí o postavení češtiny“, nedozvíme se však, o jaké postavení se jedná a v čem konkrétně.

V kategorii (a) **neaktuální jazyk** figuruje celkem deset škol. Zmíňme jeden trefný a nejvýraznější příklad neaktuálního jazyka: „tvořit věty podle schématu – Mladí i staří občané vyšli do ulic s úsměvem na líci.“ (ZŠ Zachar, Kroměříž). Využití neaktuálního jazyka považujeme za jeden ze zásadních nešvarů, který jde přímo proti komunikačně

zaměřené výuce předmětu český jazyk a proti principům inovativních přístupů, jak byly charakterizovány výše.

Kromě výše zmíněných kategorií nevhodných jevů uvedeme ještě několik údajů, jež jsme do žádné z kategorií nezařadili. V ŠVP škol se místy objevily velice pochybné očekávané výstupy. Tak například „komunikuje otevřeně a pravdivě“ (ZŠ Londýnská). Nejsme si jisti, podle jakých kritérií by měl být tento konkrétní výstup hodnocen. Není jasné, kdo je nositelem pravdy, jaká je míra hodnocení pro otevřenou komunikaci.

Problémový je i výstup „komunikuje s porozuměním pro potřeby druhých“ (ZŠ Londýnská). Tento výstup očekává od žáků maximální možnou míru empatie a sociální zdatnosti. Vidíme zde stejný problém jako u předchozího výstupu, a to je hodnocení dosažení této schopnosti. Navíc se nejedná o výstup oborové didaktiky češtiny, ale o výstup v rámci psychologie osobnosti.

Další zvláštní očekávaný výstup předpokládá, že se žák „identifikuje s pozitivními prosociálními vzory“ (ZŠ Londýnská). Opět je zřejmý problém s hodnocením a s nastavením kritérií tohoto výstupu. Kdo rozhodne o tom, jaké vzory jsou pozitivní? Rodiče, učitel, vedení školy? Co se stane, pokud jedna strana (rodič, učitel, vedení) se zvoleným vzorem nebude souhlasit? Tento očekávaný výstup považujeme za velice nevhodně formulovaný. Především se však jedná o výstup, jenž nemá nic společného s výukou předmětu český jazyk.

Z příkladů uvedených výše je patrné, že jsou ŠVP vybraných škol zanášeny výstupy, jež se samotného předmětu český jazyk dotýkají pouze okrajově, nebo s ním nesouvisí vůbec. Při tvorbě tematických plánů se někteří pracovníci mohli nechat unést přílišnou kreativitou a zakomponovat výstupy, jež jsou vhodné pro jiné vyučovací předměty. Mohlo to být způsobeno i nepochopením procesu tvorby ŠVP, kdy plán vytvářeli lidé bez dostatečné podpory od projektantů kutikulární reformy.

Výtku máme i k samotnému zpracování některých ŠVP, např. ŠVP ZŠ Zachar, Kroměříž sice využívá graficky atraktivní zpracování, obsahově je ale velice nepřehledný. Některé očekávané výstupy se zdají být nedokončené (např. „samostatně připraví a

s oporou o text“ (ZŠ Prachatice), už se z dokumentu nikde nelze dozvědět, co má žák připravit). Navíc se do některých ŠVP škol promítly terminologické chyby. Nerozumíme např. formulacím „metody práce – osnovy ve větách, v bodech“ (ZŠ E. Beneše, Lysice), „formy práce – obsah, téma a hlavní myšlenky slyšených textů“ (ibid.) a „formy práce – v knihovně, ve třídě“ (ibid.), zde se prokazuje neznalost základního obecně i oborově didaktického pojmosloví.

Na okraj dodejme, že se objevily chyby formálního rázu. Při čtení očekávaných výstupů formulovaných slovy „**požívá** synonyma“ (ZŠ E. Beneše, Lysice) a „rozpozná přenesená pojmenování, zvláště ve **frazérech**“ (ibid.) si musí každý češtinář položit otázku, který pracovník vybrané školy ŠVP sepisoval. Objevily se i chyby ve skladbě, např. „seznamuje se s typy jazykových příruček, orientuje se a vyhledává jich při řešení jazykových jevů“ (ZŠ Ostašov, Liberec). Zároveň je důležité, aby si odpovědní pracovníci uvědomili, že ŠVP je oficiální dokument, jenž je volně dostupný veřejnosti, a výskyt podobných chyb, obzvláště v části týkající se předmětu český jazyk, považujeme za neodborný a neprofesionální.

Poslední otázka, jež nás zajímala, zněla: **Pro které výukové obsahy předmětu český jazyk jsou inovativní koncepte projektovány?** V grafu č. 2 nalezneme srovnání mezi složkou *Komunikační a slohová výchova* a *Jazyková výchova*.

**Graf č. 2** Zastoupení inovativních přístupů projektovaných pro výukový obsah složky *komunikační a slohová výchova* a *jazyková výchova*





Podle výsledků je možné předpokládat, že inovativní přístupy převažují ve složce výukového obsahu předmětu český jazyk s názvem *komunikační a slohová výchova*. Celkový počet inovativních přístupů v této složce činil dvacet dva přístupů. Ve složce *jazyková výchova* se jednalo o patnáct přístupů.

Z toho důvodu se naše druhá hypotéza, konkrétně že výukový obsah předmětu český jazyk bude v ŠVP vybraných škol rozdělen do tří složek: (a) **komunikační a slohová výchova**, (b) **jazyková výchova** a (c) **literární výchova**, přičemž inovativní přístupy budou projektovány především ve složce (a) **komunikační a slohová výchova**, s menšími výhradami potvrdila. U této hypotézy jsme vycházeli z vlastní zkušenosti, neboť jsme toho názoru, že pro výukový obsah složky (a) komunikační a slohová výchova mohou někteří učitelé snáze a častěji využívat inovativní přístupy. Pouze tři školy neměly výukový obsah předmětu český jazyk rozdělen do složek (a) komunikační a slohová výchova, (b) jazyková výchova a (c) literární výchova. Inovativní přístupy byly projektovány ve složce (a) komunikační a slohová výchova, objevil se však i větší počet inovativních přístupů ve složce (b) jazyková výchova. Myslíme si, že to mohlo být způsobeno využitím srovnávacích postupů, které jsou zařazeny mezi inovativní přístupy a jež se pro výuku obsahu vzdělávání ve složce (b) jazyková výchova využívají poměrně často (vlastní zkušenost autorky).

## 7.7 Diskuze výsledků

Kvůli nedostatečnému množství odpovědí na otázku **Jak probíhala tvorba ŠVP na vybraných ZŠ?** se nám nepodařilo zformulovat obecný náhled na proces tvorby ŠVP ve vybraných školách. Nedožvěděli jsme se například, jakou aprobaci měli lidé, jež ŠVP vytvářeli. Ředitelé a zástupci škol se zmínili o překážkách, jež se musely překonat při procesu vytváření ŠVP. Nepřekvapilo nás, že se mezi překážkami objevila i nechuť některých učitelů vůči tvorbě ŠVP. Finanční náročnost, jež byla rovněž zmíněna, nás ve výčtu nezaskočila, neboť už při prozkoumávání teoretického pozadí problému jsme narazili

na argument, že pracovníkům škol nebyla tvorba ŠVP, jež od nich vyžadovala čas navíc, nijak proplacena.

Odpověď na druhou otázku: **Byly do ŠVP pro český jazyk vybraných škol projektovány nějaké inovativní přístupy? Pokud ano, jaké to jsou?**, se zdá být jednoznačnější. Ve všech zkoumaných ŠVP škol byly využity inovativní přístupy, přičemž největší zastoupení měla kategorie (b) postup, konkrétně srovnávací postup a (c) metody, blíže se jednalo o situační metody. Tento výsledek by mohl být považován vzhledem k probíhající kurikulární reformě za pozitivní. Pokud však blíže prozkoumáme dokument *Vzdělávací program Základní škola 1-9* (NÚV, 1996), zjistíme, že kategorie (b) postup a (c) metody by i zde byly ve většinovém zastoupení a i tento dokument bychom tak mohli považovat za přínosný, ačkoliv byl platný ještě před kurikulární reformou. Jsme tedy toho názoru, že některé inovativní přístupy tak, jak byly v naší práci vymezeny, se v určité míře musely využívat už před reformou vzdělávacího systému.

Navíc ze struktury některých ŠVP je patrné, že se jejich tvůrci při psaní inspirovali právě dokumentem *Vzdělávací program Základní škola 1-9* (NÚV, 1996), neboť některé pasáže jsou si velice podobné, až identické. V teoretické části bylo zmíněno, že učitelé neměli dostatečnou podporu při tvorbě ŠVP, využili tedy tento dokument jako výchozí bod. Nepřekvapilo nás, když se v kategorii (a) struktura objevil pouze jeden zástupce, jelikož jsme předpokládali, že se řazení obsahu učiva nebude příliš lišit od zavedených tradic. To odpovídá teoretické části tak, že se někteří odborníci domnívali, že např. zavedení pojmu kompetence neřeší problematiku uspořádání učiva.

Výzkum ukázal, že školy uvádějí využívání projektové metody, ta však v tematických plánech pro český jazyk nikde nefigurovala. Je ovšem možné, že učitelé některé metody a formy výuky běžně používají, jen nejsou integrovány do tematických plánů (vlastní zkušenost autorky).

Poslední naše otázka byla: **Pro které výukové obsahy předmětu český jazyk jsou inovativní koncepce projektovány?** Odpověď na tuto otázku byla důležitým předmětem

našeho zájmu. Z výsledků je možno usoudit, že inovativní přístupy se vyskytují spíše ve složce *komunikativní a slohová výchova* než ve složce *jazyková výchova*. Z důvodů, jež jsme uvedli výše, jsme toho názoru, že to mohlo být způsobeno využitím srovnávacích postupů, které jsou v naší práci zařazeny mezi inovativní přístupy. Srovnávací postupy se pro výuku obsahu vzdělávání ve složce (b) jazyková výchova využívají poměrně často (vlastní zkušenost autorky).

## 8 Závěr

Výchovně-vzdělávací proces je neustálým koloběhem nejrůznějších nápadů, připomínek, námitek, trendů, obav, nadšení i zklamání. Je to proces, jehož výsledky nejsou vždy vidět okamžitě, často jsou zaznamenatelné spíše až za několik desítek let či za pár generací. Všichni, kteří se do tohoto procesu odváží vkročit, musí být obrnění velkou dávkou nadšení, trpělivosti, houževnatosti, tolerance a pochopení. Proces vzdělávání je neustále na očích celé společnosti, možná proto má spousta lidí potřebu se vyjádřit se svou spokojeností či nespokojeností vůči němu.

Naše práce s názvem *Inovativní přístupy ke kurikulu ČJ na 2. stupni ZŠ* měla jeden cíl a tím bylo zjistit, zda byly do kurikula českého jazyka na 2. stupni ZŠ, konkrétně do tematických plánů v rámci ŠVP vybraných škol, projektovány nějaké inovativní přístupy, případně jaké. Nejprve jsme probádali teoretické pozadí problému kurikula a kurikulární reformy. Ukázalo se, že existuje velký počet odborníků i laiků, kteří měli k tomuto tématu v minulosti nějaké připomínky. Nebylo snadné roztřídit fakta od prostých názorů na reformu vzdělávání, protože co jiného než vzdělávání, jež bylo v dobách útisku českého národa (např. komunistický režimem) omezováno, dokáže vyvolat mezi lidmi velké dávky emocí. Některé výroky ohledně kurikulární reformy jsme považovali za velice trefné, jiné za příliš přísné a kritizující. Bylo však účelné dozvědět se, že existuje spousta lidí, které výchova budoucích generací nenechává chladnými.

Byly nastíněny problémy, které doprovázely tvorbu ŠVP. Jsme toho názoru, že pokud dostali učitelé při přípravě ŠVP neadekvátní podporu ze strany zainteresovaných pracovníků zodpovědných za průběh reformy, nemohla tvorba ŠVP vést k nějaké výraznější obnově, inovaci ve vyučovacím procesu. Jak bylo uvedeno výše, pro jakoukoliv reformu je role učitele kritická. Úspěch reformy, o níž sám učitel není pozitivně přesvědčen, nebo je mu nejasný její cíl a netuší, co se od něj očekává, je následně silně ohrožen.

Náš cíl se nám podařilo naplnit, zjistili jsme, že se inovativní přístupy, které jsme si předem definovali, na vybraných základních školách objevovaly. Tím se nám potvrdila naše první hypotéza. Podařilo se nám pouze částečně odpovědět na první otázku týkající se tvorby ŠVP na školách. Nepočítali jsme s faktem, že někteří vedoucí pracovníci budou neochotni sdílet informace, jež jsme potřebovali. Mohlo to být způsobeno přespříliš velkou pracovní zátěží, nedostatkem volného času nebo prostým nezájmem o naši práci.

Získali jsme jasnou odpověď na druhou otázku a podařilo se nám podle zadaných kategorií rozřadit inovativní přístupy. V některých případech ovšem nebylo lehké zařadit konkrétní přístup do kategorie, neboť je možno více pohledů na danou skutečnost (např. co ještě patří do RWCT a co už ne). To považujeme za jeden z limitů našeho výzkumu. Rozhodovali jsme se v takových případech i podle vlastní pedagogické intuice.

Inovativní přístupy jsme rozdělili do kategorií a vytvořili jsme si kódy. Kód **metody** obsahoval metody následující: problémová, diskuzní, situační, inscenační a didaktické hry, metody kritického myšlení (RWCT). V našem výzkumu převládly metody diskuzní. Toto zjištění nás nepřekvapilo, neboť zařadit diskuzi do projektovaného kurikula nepovažujeme za obtížné, otázkou zůstává, jak se diskuze projevuje v realizačním kurikulu. Máme obavy, aby to nebyly diskuze, jež nikam nevedou a slouží jen k zaplnění času ve vyučovací hodině. Situační metody se rovněž objevily vícekrát, ani zde jsme nebyli tímto faktem zaskočení. Zakomponování reálných situací je podle poznatků v teoretické části žádoucí a také se jedná o inovativní přístup, který není těžké začlenit do projektovaného kurikula. Při použití situačních metody v realizačním kurikulu by náš však zajímalo, zda je použit aktuální jazyk a zda není od žáků vyžadováno využití slov, jež bychom zařadili do neaktuálního jazyka. Dramatizační metody měly většinou formu dramatizace určitého úryvku vybraného textu. Jsme ovšem přesvědčeni, že se dramatizace může vyskytovat v realizačním kurikulu častěji, než nám projektovaná kurikula vybraných škol naznačují. Zapojení didaktických her jsme očekávali, opět bychom ale potřebovali data z výzkumu realizačního kurikula, abychom mohli potvrdit, že se skutečně jedná o hry, jež jsou inovativní a ne určeny pouze k pobavení žáků bez jakéhokoliv didaktického propojení. Problémové metody a metody kritického myšlení (RWCT) neměly v projektovaném kurikulu vybraných škol četný výskyt. Tento fakt nás nepřekvapil, neboť z níže uvedených

zdrojů se ozývaly hlasy, jež varovaly před stále rozšiřeným encyklopedismem, ve kterém tyto metody nemají místo.

Kód **postup** zahrnoval postup induktivní, srovnávací a analyticko-syntetický. Výsledky ukázaly, že v projektovaných kurikulech vybraných škol se ve velké míře objevil postup srovnávací. Tento výsledek jsme očekávali, neboť srovnávání bylo vždy nedílnou součástí realizačního kurikula, jež by mělo vždy vycházet z projektovaného, bohužel si myslíme, že se tak mnohdy neděje (vlastní zkušenost autorky). Analyticko-syntetický postup byl projektován jen jednou, není však vyloučeno, že v realizačním kurikulu se používá častěji. Překvapil nás nulový výskyt induktivních postupů. Nejsme si jisti, zda je to způsobeno faktem zmíněným výše, totiž že tento postup není integrován v projektovaném kurikulu, ale v realizačním se využívá, nebo zda se opravdu nevyskytuje. Přikláníme se spíše k první možnosti.

Kód **formy výuky** neměl velké zastoupení. V projektovaném kurikulu se objevily pouze formy skupinové, o kooperativní a partnerské výuce nebyla nalezena žádná zmínka. Je možné, že za tím stojí stejné důvody uvedené výše a jež se týkají projektovaného a realizačního kurikula.

Kód **komunikační přesah a živé texty** měl rovněž nevelké zastoupení. Inovativní přístupy v rámci tohoto kódu považujeme za skutečný důkaz inovace, jak byla vymezena výše. Data ohledně využití živých textů nebyla dostupná, je možné, že se někdy v realizačním kurikulu vybraných škol objevují. Komunikační přesah se týkal výstupu, jenž byl spojen s masmédií. Tento výstup je podle našeho názoru velmi důležitý a v projektovaném kurikulu předmětu český jazyk žádoucí. Jsme přesvědčeni, že podobných očekávaných výstupů by mělo být v projektovaných kurikulech mnohem více.

**Činnostní formy** byly součástí pouze dvou ŠVP vybraných škol. Tento fakt považujeme za zarážející, myslíme si, že např. projektování tvorby školních časopisů do tematických plánů předmětu český jazyk by mohlo zvýšit motivaci žáků, pokud vidí svou práci publikovanou na veřejném místě. Velký nesoulad byl objeven mezi tvrzeními na webových stránkách a částečně v ŠVP vybraných škol a tematickými plány předmětu český jazyk. Na webech byly objeveny časté zmínky o projektované výuce a o zařazení projektů, ale v tematických plánech jsme je nikde nenalezli. Nejsme si jisti, zda jsou

později součástí realizačního kurikula, nebo zda zmínka o projektech má pouze zvýšit atraktivitu vybraných škol pro případné uchazeče.

Kód **strukturace obsahu učiva** měl jediný výskyt v projektovaném kurikulu ZŠ Londýnská. Tento výsledek jsme z poznatků z teoretické části předpokládali, otázkou zůstává, zda vyučující v ZŠ Londýnská konkrétní výukové obsahy skutečně zařazují do jiných ročníků, než jak jsou rozfázovány ve *Vzdělávacím programu Základní škola 1-9* (NÚV, 1996), nebo zda v realizačním kurikulu dodržují výše zmíněné tradiční rozdělení.

Také třetí otázka byla zodpovězena. Zjistili jsme, že inovativní koncepce byly projektovány nejvíce do složky předmětu český jazyk s názvem *komunikační a slohová výchova*. Tím se potvrdila část naší druhé hypotézy, kdy jsme předpokládali, že inovativní přístupy budou projektovány především pro učivo zařazené v této složce. Inovativní přístupy sice skutečně převažovaly v *Komunikační a slohové výchově*, čekali jsme však, že rozdíl v počtu přístupů bude ve srovnání s *Jazykovou výchovou* o něco větší. Tuto skutečnost si vysvětlujeme možností, že byly v tematických plánech projektovány srovnávací postupy, které jsou zařazeny mezi inovativní přístupy a jež se pro výuku obsahu vzdělávání ve složce *Jazyková výchova* využívají poměrně často (vlastní zkušenost autorky). Druhá část této hypotézy se týkala rozdělení výukového obsahu předmětu český jazyk do tří složek: *Komunikační a slohová výchova*, *Jazyková výchova* a *Literární výchova*. Jen tři školy neměly ve svých ŠVP toto rozdělení. Nicméně jsme v tematických plánech objevili náznaky výše zmíněného rozdělení, pouze chyběly názvy těchto složek v jednotlivých nadpisech, výukové obsahy jako takové zůstaly rozděleny.

Dále jsme pojmenovali oblasti nevhodných jevů, jež jsme v ŠVP škol zaznamenali. Některé jevy jsme uvedli zvlášť a ne jako součást vytvořených kategorií nevhodných jevů. Největší úskalí ŠVP vybraných škol vidíme ve faktu, že se v nich objevují formulované výstupy, jež s didaktikou českého jazyka příliš nesouvisí, případně s ní nemají spojitost vůbec žádnou. Tento fakt si vysvětlujeme možnou nepřilíživou hlubokou odborností tvůrců ŠVP, případně nepochopením, co konkrétně má být obsahem jednotlivých částí tematického plánu předmětu český jazyk.

Výzkumný přínos práce vidíme v možném prokázání tvrzení některých členů odborné veřejnosti, že kurikulární reforma do škol ve větší míře dosud nepronikla. Za

přínosné bychom vzhledem k výsledkům našeho výzkumu považovali i další prozkoumání inovativních přístupů ve složce *Literární výchova*, neboť jsme z vlastní pedagogické praxe a po prostudování odborných publikací (viz níže) přesvědčeni, že právě v této složce by se projevilo největší zastoupení inovativních přístupů. Také bychom viděli velký přínos ve výzkumu realizačního kurikula předmětu český jazyk ve vybraných školách, abychom mohli zjistit, zda se inovativní metody objevující se v projektovaném kurikulu skutečně projeví a zda se objeví nějaké inovativní přístupy, které do projektovaného kurikula nebyly implementovány.



## 9 Seznam použité literatury

- BENEŠ, Z. (2005). Výzva nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*, 55(1), s. 37–47.
- BLOOM, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: David McKay Company.
- ČECHOVÁ, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV
- ČECHOVÁ, M. (2000). *Čeština, řeč a jazyk*. Praha: ISV.
- ČECHOVÁ, M. (2002/03). Slovo k návrhu změn v systému vyučování českému jazyku a literatuře. *Český jazyk a literatura*, 53(3), s. 137–139.
- ČECHOVÁ, M., & STYBLÍK, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školy* (2011). Dostupné online: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Doporucene-ucebni-osnovy-predmetu-CJL-AJ-a-M-pro-zakladni-skolu.pdf>>.
- DVOŘÁK, D. (2009). Řazení učiva v soudobých teoriích kurikula. *Pedagogika*, 59(2), s. 136–152.
- DVOŘÁK, D., ŠTASTNÝ, V., VYHNÁLEK, J., & ČERNÁ, J. (2017). Reformování vzdělávání a imperativ neustálé změny. *Orbis Scholae*, 11(1), s. 119–127.
- FOSNOT, C. T. (2005). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- GABLER, I. C., & SCHROEDER, M. (2003). *Constructivist methods for the secondary classroom: engaged minds*. Boston: Perason Education, Allyn and Bacon.
- GREGER, D. (2011). Dvacet let českého školství optikou teorií změny vzdělávání v post-socialistických zemích. *Orbis Scholae*, 5(1), s. 9–22.
- HÁJKOVÁ, E. (2008). *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha: UK Pedf.
- HÁJKOVÁ, E. et al. (2012): *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie*. Praha: UK PedF.
- HÁJKOVÁ, E. et al. (2013): *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských*

*prekonceptech*. Praha: UK PedF.

HÁJKOVÁ, E. (2014): Učivo o větě na 1. stupni ZŠ, *Didaktické studie* 5(2), s. 11–19.

HRUBÝ, D. (2011). Kurikulární reforma přišla pozdě. *Pedagogická orientace*, 21(4), s. 474–492.

JACKSON, P. W. (1996). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.

JANÍK, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), s. 634–663.

JANÍK, T., NAJVAR, P., KUBIATKO, M. et al. (2013). *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje*. Brno: Masarykova univerzita.

KALHOUS, Z., & OBST, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.

KASÍKOVÁ, H., & VALENTA, J. (1994). *Reformu dělá učitel*. Mělník: IKARUS.

KOSTEČKA, J. (2002/03). Celonárodní diskuse o návrhu nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura. *Český jazyk a literatura*, 53(3), s. 105–110.

KOSTEČKA, J. (2004/05). Výuka předmětu český jazyk a literatura z pohledu nového školského zákona a Rámcového vzdělávacího programu. *Český jazyk a literatura*, 55(4), s. 177–184.

KOVÁŘÍČEK, V. & KOVÁŘÍČKOVÁ, I. (1989). *Vývoj školských soustav v českých zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého.

KUHN, J. (2011). Kurikulární reforma v poločase. *Pedagogická orientace*, 21(4), s. 474–492.

LIPPMANN, K. (2006/07). Pomohou nám rámcové vzdělávací programy? *Český jazyk a literatura*, 57(1), s. 1–4.

LIPPMANN, K. (2007/08). Výuka literatury v současném pojetí modernizace vzdělání. *Český jazyk a literatura*, 58(2), s. 75–79.

LUPAČ, M. (2014). Východiska pro tvorbu výzkumného nástroje pro komparativní výzkum kurikulárních dokumentů tělesné výchovy. In JANÍK, T., PEŠKOVÁ, K. et al.

- (2014). *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům* (s.47–58). Brno: Masarykova univerzita.
- MAŇÁK, J., & ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., & ŠVEC, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Manuál pro tvorbu ŠVP*. (2005). Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné online: <<http://www.nuv.cz/file/188>>.
- MURPHY, E. (1997). *Constructivism: From philosophy to practice*. Dostupné online: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444966.pdf>>.
- PELECH, J., & PIEPER, G. (2010). *The comprehensive handbook of constructivist teaching. From theory to practice*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- PETLÁK, E. (1999). Inovácia výchovnovzdelávacieho procesu. *Slovenská pedagogika*, 2(1–2), s. 5–10.
- POL, M. (2007). A zase ta reforma...*Pedagogika*, 57(1), s. 1–3.
- PROCHÁZKA, M., & ŽLÁBKOVÁ, I. (2013). Pedagogika – učitel – reforma: na společné cestě? *Pedagogická orientace*, 23(3), s. 392–405.
- PRŮCHA, J. (2002). Tvorba národního kurikula: inspirace z Rumunska. *Pedagogika*, 1, s. 51–58.
- PRŮCHA, J. (2005). Rámcové vzdělávací programy: problém vymezování „kompetencí žáků“. *Pedagogika*, 55 (1), s. 26–36.
- PRŮCHA, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (červen 2017). Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné online: <<http://www.msmt.cz/file/43792/>>.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- RÝDL, K. (2003). *Inovace školských systémů*. Praha: ISV.

- RYSOVÁ, K. (2006/07). Příprava školních vzdělávacích programů. *Český jazyk a literatura*, 57(5), s. 216–218.
- RYSOVÁ, K. (2007/08). Propojení jazyka, slohu a literatury ve výuce českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 58(3), s. 137–142.
- SÁRKÖZI, R. (2005/06). Je výuka českého jazyka v krizi? *Český jazyk a literatura*, 56(3), s. 133–135.
- SKALKOVÁ, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV.
- SKALKOVÁ, J. (2004). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – dlouhodobý úkol. *Pedagogická orientace*, 14(3), s. 21–35.
- SKALKOVÁ, J. (2005). Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika*, 55(1), s. 4–19.
- SLAVÍK, J., ŠTECH, S., & ULIČNÁ, K. (2017). Ohlédnutí za vývojem přístupů k obsahu vzdělávání, učivu a kurikulu po roce 1989. *Pedagogika*, 67(3), s. 191–202.
- SOUKAL, J. (2005/06). Jak (ne)učit český jazyk a literaturu. *Český jazyk a literatura*, 56(3), s. 127–133.
- SPIPKOVÁ, V. (2005). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství. *Pedagogika*, 55(1), s. 20–25.
- Statistická ročenka školství* (2017). Praha: MŠMT. Dostupné online: <<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>.
- STRAKOVÁ, J. (2007). Kurikulární reforma z pohledu šetření Kalibro, *Pedagogika*, 58(1), s. 21–36.
- STRAKOVÁ, J. (2013). Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 23(5), s. 734–743.
- STRAKOVÁ, J., SPIPKOVÁ, V., & SIMONOVÁ, J. (2013). Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis Scholae*, 7(1), s. 79–100.
- SVOBODOVÁ, J. a kol. (2003). *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita PedF.

- ŠEBESTA, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum.
- ŠLÉDROVÁ, J. (2002/03). Vyjádření Ústavu českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty UK. *Český jazyk a literatura*, 53(2), s. 84–87.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin: český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918-1989*. Praha: Karolinum.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2012). Teorie didaktických situací – Nová výzva pro didaktiku morfologie českého jazyka. *Didaktické studie*, 4(1), s. 42–63.
- ŠTECH, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), s. 105–115.
- ŠTECH, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), s. 615–633.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2014) Konstruktivismus ve vyučování českého jazyka na střední škole. Dostupné online:  
<[https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/72977/IPTX\\_2010\\_1\\_11410\\_0\\_324345\\_0\\_101469.pdf?sequence=1](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/72977/IPTX_2010_1_11410_0_324345_0_101469.pdf?sequence=1)>.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2015). Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka. Dostupné online:  
<[https://www.researchgate.net/profile/Stanislav\\_Stepanik/publication/313727200\\_Konstruktivismus\\_a\\_jeho\\_didakticke\\_implikace\\_ve\\_vyučovani\\_českeho\\_jazyka/links/58a43a09a6fdcc0e0751a871/Konstruktivismus-a-jeho-didakticke-implikace-ve-vyučovani-ceskeho-jazyka.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Stanislav_Stepanik/publication/313727200_Konstruktivismus_a_jeho_didakticke_implikace_ve_vyučovani_českeho_jazyka/links/58a43a09a6fdcc0e0751a871/Konstruktivismus-a-jeho-didakticke-implikace-ve-vyučovani-ceskeho-jazyka.pdf)>.
- ŠTĚPÁNÍK, S., & CHVÁL, M. (2016). Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? *Studia pedagogica*, 21(1), s. 35–56.
- ŠTĚPÁNÍK, S., & SLAVÍK, J. (2017). Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, 27(1), s. 58–79.
- ŠTĚPÁNÍK, S., & ŠMEJKALOVÁ, M. (2017). *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: UK PedF.

- ŠVP ZŠ *Edvarda Beneše, Lysice* (2016). [cit. 30. 6. 2018]. Dostupné online: <<http://www.zs.lysice.cz>>.
- ŠVP ZŠ *Horka nad Moravou* (2016). [cit. 30. 6. 2018]. Dostupné online: <<http://www.zshorka.cz>>.
- ŠVP ZŠ *Hranice, Šromotovo* (2017). [cit. 30. 6. 2018]. Dostupné online: <<http://www.zsstromotovo.cz>>.
- ŠVP ZŠ *J. Matiegky, Mělník* (2016). [cit. 30. 6. 2018]. Dostupné online: <<http://www.zsjm-me.cz>>.
- ŠVP ZŠ *Kroměříž* (2016). [cit. 30. 6. 2018]. Dostupné online: <<http://www.zszachar.cz>>.
- ŠVP ZŠ *Londýnská* (2017). [cit. 30. 6. 2018]. Dostupné online: <<http://www.londynska.cz>>.
- ŠVP ZŠ *Ostašov, Liberec* (2009). [cit. 30. 6. 2018]. Dostupné online: <<http://www.zsostasov.cz>>.
- ŠVP ZŠ *Prachatice* (2014). [cit. 30. 6. 2018]. Dostupné online: <<http://www.zlatastezka.cz>>.
- ŠVP ZŠ *Propojení, Sedlčany* (2017). [cit. 30. 6. 2018]. Dostupné online: <<http://www.propojeni.cz>>.
- ŠVP ZŠ *Staňkov, Domažlice* (2016). [cit. 30. 6. 2018]. Dostupné online: <<http://www.zsstankov.cz>>.
- ŠVP ZŠ *T. Šobra, Písek* (2016). [cit. 30. 6. 2018]. Dostupné online: <<http://www.zstsobra.cz>>.
- ŠVP ZŠ *Turnov* (2017). [cit. 30. 6. 2018]. Dostupné online: <<http://www.zsturnov.cz>>.
- ŠVP ZŠ *Ústí nad Labem* (2016). [cit. 30. 6. 2018]. Dostupné online: <<http://www.zssnp6.cz>>.
- TUPÝ, J. (2014). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- VALIŠOVÁ, A., & KASÍKOVÁ, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

- VÁŇOVÁ, R. (1986). *Vývoj počátečního školství v českých zemích*. Praha: SPN.
- VÁŇOVÁ, R. (2005). Snad ještě není pozdě. *Pedagogika*, 55(1), s. 1–3.
- VYSKOČILOVÁ, E. (2006). K problematice otevřeného kurikula učitelského vzdělávání. *Pedagogika*, 56(1), s. 80–90.
- Vzdělávací program Základní škola 1-9*. (1996). Praha: Národní ústav pro vzdělávání.  
Dostupné online: <<http://www.nuv.cz/file/194>>.
- WALTEROVÁ, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita.

## 10 Seznam příloh

### Příloha 1 – Seznam pilotních škol testujících výuku podle RVP ZV

1. ZŠ Londýnská, Londýnská 34, 120 00 Praha 2  
[www.londynska.cz](http://www.londynska.cz)
2. ZŠ Táborská, Táborská 45/421, 140 00 Praha 4  
[www.zstaborska.cz](http://www.zstaborska.cz)
3. ZŠ Novoborská, Novoborská 371, 190 00 Praha 9 – Prosek  
<http://novoborska.hyperlink.cz>
4. ZŠ Lysice, Lysice 360, 679 71 okr. Blansko  
[www.zs.lysice.cz](http://www.zs.lysice.cz)
5. ZŠ Havlíčkův Brod, Nuselská 3240, 580 01 Havlíčkův Brod  
[www.volny.cz/zs.hbrodnuselska](http://www.volny.cz/zs.hbrodnuselska)
6. ZŠ Kroměříž, Albertova 4062, 767 01 Kroměříž  
[www.zszachar.cz](http://www.zszachar.cz)
7. ZŠ J. Matiegky, Mělník, Pražská 2817, 276 01 Mělník  
[www.zsjm-me.cz](http://www.zsjm-me.cz)
8. ZŠ Prachatice, Vodňanská 287, 383 01 Prachatice  
[www.prachatice.cz/vodnanka](http://www.prachatice.cz/vodnanka)
9. ZŠ Chrudim, Dr. J. Malíka 958, 573 01 Chrudim  
[www.zsmalika.cz](http://www.zsmalika.cz)
10. ZŠ Ostrava, Kosmonautů 15, 700 30 Ostrava – Zábřeh  
[www.volny.cz/zskosmonautu15](http://www.volny.cz/zskosmonautu15)
11. ZŠ Liberec, Lesní 575/12, 460 01 Liberec  
[www.zsles.edulib.cz](http://www.zsles.edulib.cz)
12. ZŠ Turnov, Žižkova 518, 511 01 Turnov  
[www.zsturnov.cz](http://www.zsturnov.cz)



13. ZŠ Ústí nad Labem, ul. SNP 2304/6, 400 11 Ústí nad Labem  
[www.zssnp6.cz](http://www.zssnp6.cz)

14. ZŠ Vrané nad Vltavou, U Školy 208, 252 46 Vrané nad Vltavou  
[www.zsvrane.cz](http://www.zsvrane.cz)

15. ZŠ Nemyčeves, 506 01 p. Jičín 1 (pouze 1. stupeň)

16. ZŠ Chlupova 1800, 155 00 Praha 5 (pouze 1. stupeň)  
[www.fzs-chlupova.cz](http://www.fzs-chlupova.cz)

Dostupné online: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/prehled-informacnich-zdroju-k-rvp-pv-a-rvp-zv-a-tvorbe-skolnich-vzdelavacich-programu>>