

# „Velká“ revize RVP ZV

Dominik Dvořák  
UK PedF - Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

**Konference AŘG Přerov  
30. září 2021**

# Na problémy kurikula pro starší školáky neexistují žádné snadné recepty

(O'Keefe in MacPhail, Halbert, & O'Neill, 2018, s. 319)



Foto:  
[telegraph.co.uk](https://www.telegraph.co.uk)

# Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+

- **SC1** Zaměřit vzdělávání více na získání **kompetencí** potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní **život**
- **SC2** Snížit vzdělanostní **nerovnosti** a zvýšit spravedlnost v přístupu ke vzdělání

- Zatímco na úrovni primárního vzdělávání existuje relativní shoda o cílech vzdělávání, představy žádoucí podobě o sekundárním vzdělávání jsou značně polarizované (EEAG, 2016).
- To také komplikuje snahu o evaluaci dosavadního kurikula.

# Co by mohlo být relevantní pro gymnázia

## Z hlediska čtyřletých gymnázií:

- Profil absolventa základního vzdělávání?
- Bude nový RVP ZV fungovat jako zadání pro CERMAT?
- Bude stejný model použit pro „velkou“ revizi RVP G?

## Z hlediska víceletých gymnázií:

- Nový uzlový bod po 7. ročníku?
- Lze revize využít pro zpřesnění role VG v českém systému?
- Mají mít vlastní modelový ŠVP?
- ...

# Je potřeba měnit všechny předměty (vzdělávací oblasti) stejně často?

- „Sólo“ revize informatiky ukazuje, že cíle a obsahy všech předmětů se nemění stejně rychle
- Současná podoba ŠVP – usnadňuje, nebo komplikuje provádění změn ve výuce?

# Další otázky?

- Bez pilotáže?
- Míra kontinuity mezi současným a novým RVP ZV?
- Opt out?
- Modelový / modulový?

# **NĚKTERÉ KONCEPČNÍ OTÁZKY**



# Klíčové spory v současné pedagogice

- Jaký je vztah mezi obsahem vzdělávání a nerovnostmi? Je důraz na náročné abstraktní vědomosti v kurikulu jednou z příčin nerovnosti, anebo jejich řešením?
- Rovnováha mezi autonomií a kontrolou
- Klíčové kompetence, nebo znalosti

*Jak jsou řešeny, existují střední nebo třetí cesty?*

*Liší se přístup k jejich řešení i mezi předměty?*

# Dobře placené profese jsou založeny na zvládnutí specifických akademických znalostí



Zdroje fotografií: Army Medicine (US Army), cez.cz (Elektrárna Dukovany), ČTK/Novinky

# Revize kurikula založená na datech ?

- V současné situaci u nás prakticky neexistují výzkumy, které by umožnily doložit přímou příčinnou souvislost mezi konkrétní podobou kurikula a dalšími jevy, zejména realizovaným a dosaženým kurikulem.

Pokud data existují, mají většinou observační charakter a kauzální interpretace nedovolují.

Existující výzkumy a další šetření (např. inspekční) přinášejí nejednoznačná až rozporná zjištění.

- Reforma zavádějící RVP sledovala několik různých cílů, a současně žádný z nich nebyl natolik operacionalizovaný, aby bylo možno jej vyhodnotit např. kvantitativně. To vedlo při hodnocení reformy na úrovni škol k zaměření na prostředky (např. vytvoření ŠVP) místo na efekty (např. zlepšení úrovně kompetencí u žáků).
- V poslední době se díky některým výzkumným projektům daří zvyšovat znalosti o implementaci reformy, stále však naprosto převažují poznatky o postojích aktérů, případně o podobě školních dokumentů.
- Další důležitou stránkou je transparentnost dat o naplňování reformy. V poslední době jsme dosáhli pokroků v oblasti otevřeného poskytování dat státní správou, např. z informačního systému ČŠI a CERMAT, ale validita těchto dat je někdy problematická.

# OECD: Six common policy issues in the field of curriculum

- 1. Curriculum overload
- 2. Managing the time lag between today's curriculum and future needs
- 3. Ensuring equity through curriculum innovations
- 4. Managing curriculum flexibility and autonomy
- 5. Embedding values into the curriculum
- 6. Designing/planning for effective implementation
- <http://www.oecd.org/education/2030-project/curriculum-analysis/>

# Funkční gramotnosti

- Přes všechny dramatické proměny společnosti a rozvoj vědy i technologií, základním úkolem druhého stupně povinného vzdělávání zůstává stále totéž – zajistit, aby co nejvyšší počet žáků dosáhl alespoň minimální úrovně **funkční gramotnosti v matematice a mateřském jazyce** (globální indikátor 4,1.1 – Unesco, 2016), což se plně nedaří ani u nás. Současně se tyto tradiční kognitivní dovednosti proměňují zejména v důsledku digitalizace a globalizace, musí být uplatňovány v kontextu nových komunikačních a informačních technologií/médií a ve spojení s non-kognitivními dovednostmi i s hodnotami a postoji (demokracie, udržitelný rozvoji aj.).

# Oborové/předmětové znalosti

- “Oborové znalosti, tedy znalosti z jednotlivých předmětů, jsou i nadále esenciálním základem pro porozumění a strukturou, skrze kterou si žáci rozvíjejí osatní znalosti. Příležitost získat oborové znalosti je fundamentální pro spravedlnost (vzdělávání).“ (OECD, 2019a)
- Dnes již je zřejmé, že školní předměty zůstanou ve střednědobém výhledu nadále určující formou jak výuky v sekundární škole, tak přípravy budoucích učitelů (na rozdíl od vymezení kompetencí, které je – až na základní gramotnosti – neustálené). To však vyžaduje, aby se obsah těchto předmětů významně změnil.
- O kvalitě kurikula tak rozhodne kvalita zpracování jednotlivých předmětů a jejich propojení s gramotnostmi a dalšími klíčovými kompetencemi, popřípadě s průřezovými tématy.

# Modelový „ŠVP“

- Konkrétně spíš osnovy, učební plán
- Jeden, nebo více?
- Zvláštní model pro VG?
- Nejen modelový, ale také modulový?



# Učíme se pro život, či pro přijímací řízení?

- Většina populace aspiruje na vstup do postsekundárního vzdělávání
- Po absolvování ZŠ tedy má před sebou většina žáků ještě 7 – 9 – 12 let studia (a celoživotní učení)
- Pokud by přijímací řízení ověřovalo předpoklady pro další studium, jeví se na základní škole **učení pro přijímačky** jako rozumný klíčový cíl, i když to není jistě není cíl jediný

# Pocitované přetížení kurikula může být důsledkem přílišné obecnosti výstupů

- Hrozí, že oktrojované snížení počtu výstupů povede oborové didaktiky k dalšímu zvýšení jejich obecnosti, což se může ukázat kontropraduktivní. Konkrétní učivo také nekoresponduje s klíčovými dovednostmi.
- Je nutno počítat s reálným chováním škol a učitelů. Nekonkrétní specifikace učiva může vést k efektu „jištění se“, kdy místo redukce bude probíráno mnoho učiva navíc nebo vyžadováno zbytečně mnoho podrobností, „abychom měli krytá záda“(Braun & Maguire, 2018, s. 11).

# Diferenciace: Vnější a vnitřní

- V zahraničí dochází k určité konvergenci mezi modely s časnou selekcí a modely jednotné školy: na jedné straně tradičně diferencované systémy jako německý omezují počet souběžných vzdělávacích drah (Becker, Neumann, Dumont, 2016). Současně je snaha o větší prostupnost mezi vzdělávacími drahami, o usnadnění mobility. Na druhou stranu, v zemích s formálně jednotným (viz příklad Irska výše) školstvím dochází k rozsáhlé neformální diferenciaci, často umožněné neoliberalními reformami spojenými se vstupem soukromých zřizovatelů, s volbou školy apod. Lze udělat závěr, že privilegované rodiny v každém systému, ať diferencovaném nebo komprehenzivním, úspěšně využívají příležitosti specifické institucionální podoby systému, aby zajistily co nejvýhodnější výsledky pro své děti (Triventi et al., 2019).

# Diferenciace v Irsku

- Do reformy existovaly dvě úrovně náročnosti předmětů/zkoušek, a u jádrových předmětů dokonce tři (higher, ordinary, foundational).
- Podle nového kurikulárního rámce angličtina, irština a matematika budou mít dvě možné úrovně obtížnosti (ordinary / higher), ostatní předměty pouze jednu.

Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami existuje tzv. druhá úroveň projektování vzdělávacího obsahu (Level 2 Learning Programmes, L2LPs). Základem tohoto vzdělávacího programu jsou tzv. Priority Learning Units (PLUs) které rozvíjejí základní kompetence, sociální a pracovní dovednosti. Tyto programy by se měly týkat jen velmi malého počtu žáků, kteří dosud měli individuální vzdělávací plány.

# Irsko: 2D shapes and 3D solids

GT.2 investigate 2D shapes and 3D solids so that they can:

- a) draw and interpret scaled diagrams
- b) draw and interpret nets of rectangular solids, **prisms (polygonal bases), cylinders**
- c) find the perimeter and area of plane figures made from combinations of discs, triangles, and rectangles, including relevant operations involving pi
- d) find the volume of rectangular solids, cylinders, **triangular-based prisms, spheres**, and combinations of these, including relevant operations involving pi
- e) find the surface area and **curved surface area (as appropriate)** of rectangular solids, **cylinders, triangular-based prisms, spheres**, and combinations of these

# Irsko: Flexibilita

V novém „rámcí“ je zařazeno 21 předmětů, z nichž jen angličtina, irština a matematika (+dějepis) povinné

Žáci si mají zapisovat nejvýše deset předmětů.

Větší flexibility se má dosáhnout prostřednictvím „krátkých kurzů“, které představují alternativu k tradičním předmětům.

# **KONKRÉTNÍ PŘÍSTUPY K ÚPRAVÁM OBSAHU**

# Přístupy k redukci kurikula

- Omezení duplicit
  - mezi předměty: M + F,
  - mezi stupni – ne spirální kurikulum)
- Spojování témat (mechanika a magnetismus)
- Spojování různých typů oblastí (fyzika v praxi – termika)
- Prodloužení času školy (Dánsko)





**Final assessment criteria  
for good knowledge and skills in physics  
(numerical grade 8) at the conclusion of the syllabus**

Objective of instruction	Content areas	Assessment targets in the subject	Knowledge and skills for the grade 8
O14 to guide the pupil to obtain sufficient knowledge on interaction, motion, and electricity needed in further studies	C5, C6	Achieving the necessary know-ledge for further studies	The pupil is able to use key concepts, objects, phenomena, features, quantities, models, and laws related to interaction, motion, and electricity in familiar situations.

Specifikace obsahu	Dílčí cíle (příklady zastupující patnáct výukových cílů)	Požadavky odpovídající známce 8 (na desetistupňové škále, odpovídá dvojce v našich školách)
<p><b>Interakce a pohyb</b></p> <p>Obsahy se vztahují k různým typům interakcí a pohybovým stavům těles. Výuka postupuje od interakce mezi dvěma tělesy k silám působícím na jedno těleso a k účinkům těchto sil na pohyb tělesa. Pohyb je popsán i kvantitativně za použití modelů pro rovnoměrný a nerovnoměrný pohyb. Mechanická práce a výkon jsou vztaženy k energii kvalitativně.</p>	O3 Hodnocení významu fyziky	<p>Žák/yně za použití příkladů dokáže popsat, jak jsou v různých situacích potřebné fyzikální znalosti a dovednosti.</p> <p>Žák/yně dokáže popsat význam zvládnutí fyziky pro různá povolání a pro další studium.</p>
	O6 Provádění experimentů	<p>Žák/yně umí bezpečně pracovat, pozorovat nebo provádět měření podle pokynů nebo plánu. Žák/yně dokáže provádět společně s ostatními různá experimentální zjišťování.</p>
	O14 Dosažení znalostí nezbytných pro další studium	<p>Žák/yně dokáže používat klíčové pojmy, tělesa, jevy, vlastnosti, veličiny, modely a zákony vztahující se k interakci, pohybu a elektřině ve známých situacích.</p>
	O15 Aplikace znalostí a dovedností v různých situacích	<p>Žák/yně dokáže využít fyzikálních znalostí a dovedností v mezipředmětovém učebním modulu nebo v situaci, kdy je fyzika užitá v různých prostředích.</p>

# Jak škrtat?

Předmět 1	Předmět 2	Předmět 3	Předmět 4	Předmět 5
Oblast 1A - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 2A - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 3A - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 4A - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 5A - Cíl 1 - Cíl 2
Oblast 1B - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 2B - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 3B - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 4B - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 5B - Cíl 1 - Cíl 2
Oblast 1C - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 2C - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 3C - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 4C - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 5C - Cíl 1 - Cíl 2

Předmět 1	Předmět 2	Předmět 3	Předmět 4	Předmět 5
Oblast 1A - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 2A - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 3A - Cíl 1 - Cíl 2	<del>Oblast 4A - Cíl 1 - Cíl 2</del>	Oblast 5A - Cíl 1 - Cíl 2
Oblast 1B - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 2B - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 3B - Cíl 1 - Cíl 2	<del>Oblast 4B - Cíl 1 - Cíl 2</del>	Oblast 5B - Cíl 1 - Cíl 2
Oblast 1C - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 2C - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 3C - Cíl 1 - Cíl 2	<del>Oblast 4C - Cíl 1 - Cíl 2</del>	Oblast 5C - Cíl 1 - Cíl 2

Předmět 1	Předmět 2	Předmět 3	Předmět 4	Předmět 5
Oblast 1A - Cíl 1 <del>- Cíl 2</del>	Oblast 2A - Cíl 1 <del>- Cíl 2</del>	Oblast 3A - Cíl 1 <del>- Cíl 2</del>	Oblast 4A - Cíl 1 <del>- Cíl 2</del>	Oblast 5A - Cíl 1 <del>- Cíl 2</del>
Oblast 1B - Cíl 1 <del>- Cíl 2</del>	Oblast 2B - Cíl 1 <del>- Cíl 2</del>	Oblast 3B - Cíl 1 <del>- Cíl 2</del>	Oblast 4B - Cíl 1 <del>- Cíl 2</del>	Oblast 5B - Cíl 1 <del>- Cíl 2</del>
Oblast 1C <del>- Cíl 1</del> - Cíl 2	Oblast 2C <del>- Cíl 1</del> - Cíl 2	Oblast 3C <del>- Cíl 1</del> - Cíl 2	Oblast 4C <del>- Cíl 1</del> - Cíl 2	Oblast 5C <del>- Cíl 1</del> - Cíl 2

Předmět 1	Předmět 2	Předmět 3	Předmět 4	Předmět 5
Oblast 1A - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 2A - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 3A - Cíl 1 - Cíl 2	<del>Oblast 4A - Cíl 1 - Cíl 2</del>	Oblast 5A - Cíl 1 - Cíl 2
<del>Oblast 1B - Cíl 1 - Cíl 2</del>	Oblast 2B - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 3B - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 4B - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 5B - Cíl 1 - Cíl 2
Oblast 1C - Cíl 1 - Cíl 2	<del>Oblast 2C - Cíl 1 - Cíl 2</del>	Oblast 3C - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 4C - Cíl 1 - Cíl 2	Oblast 5C - Cíl 1 - Cíl 2

# Negative description

- **FI: Interaction and motion:** The contents are related to different types of interaction and states of motion of objects. **Mechanical work and power are connected to energy qualitatively.**
- *US: Assessment Boundary: Assessment is limited to vertical or horizontal interactions in one dimension.*

# Some references

- Meyer, J. W. (2010). World society, institutional theories, and the actor. *Annual Review of Sociology*, 36, 1–20.
- Priestley, M., & Philippou, S. (2018). Curriculum making as social practice: complex webs of enactment. *Curriculum Journal*, 29(2), s. 151–158.
- Ramirez, F. O., & Meyer, J. W. (2002). *National curricula: World models and national historical legacies*. Stanford University.
- Rata, E. (2019), Knowledge-rich teaching: A model of curriculum design coherence. *Br Educ Res J*. doi:[10.1002/berj.3520](https://doi.org/10.1002/berj.3520)
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending: Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi, & F. Waldow (Eds.), [\*Policy borrowing and lending\*](#). *World yearbook of education 2012* (s. 3–17). London: Routledge.
- Wiseman, A. W., Astiz, M. F., & Baker, D. P. (2014). Comparative education research framed by neoinstitutional theory: A review of diverse approaches and conflicting assumptions. *Compare*, 44(5), 688–709.
- Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27.



# Odkazy – kurikula a referenční

- **Literatura**

- ČŠI. (2017). Koncepce mezinárodního šetření TIMSS 2015. Praha: autor. Dostupné na: [http://www.csicr.cz/html/Koncepce\\_TIMSS\\_2015/html5/index.html?&locale=CSY](http://www.csicr.cz/html/Koncepce_TIMSS_2015/html5/index.html?&locale=CSY). Navštíveno dne 19. 05. 2019.
- Department for Education. (2014). *The national curriculum*. On-line: <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>. Navštíveno dne 19. 05. 2019.
- Dvořák, D. (2018). Obecné trendy ve vymezování vzdělávacích cílů. In L. Dvořák, I. Dvořáková, & V. Koudelková (Eds.), *K problematice fyzikálního vzdělávání na ZŠ a SŠ v ČR před revizemi RVP: Podkladová studie k revizi rámcových vzdělávacích programů* (s. 62–64). [http://kdf.mff.cuni.cz/RVPfyzika/lib/exe/fetch.php?media=podkladova\\_studie.pdf](http://kdf.mff.cuni.cz/RVPfyzika/lib/exe/fetch.php?media=podkladova_studie.pdf)
- Dvořák, D., & Holec, J. (2018). Trendy ve vývoji kurikulárních rámců v anglosaských a severských zemích. In L. Dvořák, I. Dvořáková, & V. Koudelková (Eds.), *K problematice fyzikálního vzdělávání na ZŠ a SŠ v ČR před revizemi RVP: Podkladová studie k revizi rámcových vzdělávacích programů* (s. 38–40)
- Dvořák, D., Holec, J., & Dvořáková, D. (2018). *Kurikulum školního vzdělávání: zahraniční reformy v 21. století*. Praha: PedF UK.
- Education Scotland. (bez data). *What is Curriculum for Excellence?* Dostupné na [https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-\(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5\)/What%20is%20Curriculum%20for%20Excellence?](https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5)/What%20is%20Curriculum%20for%20Excellence?) Navštíveno dne 19. 05. 2019.
- Finnish National Board of Education. (2004). *National core curriculum 2004*. Dostupné na [https://www.oph.fi/english/curricula\\_and\\_qualifications/basic\\_education/curricula\\_2004](https://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2004). Navštíveno dne 19. 05. 2019.
- Finnish National Board of Education. (2016). *National core curriculum for basic education*. Helsinki: Autor.
- Holec, J., & Dvořák, D. (2017). Curriculum for Excellence: kurikulum založené na kompetencích a zkušenosti z jeho implementace. *Pedagogika*, 67(1), 56–77.
- Holec, J., & Dvořák, D. (2019). Přírodovědné standardy další generace v USA – reálná změna k lepšímu či jen vize tvůrců? *Pedagogika*, 69(1), 75–94.
- Maňák, J., Janík, T., Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- NGSS Lead States (2013). *Next Generation Science Standards: For States, By States*. Washington, DC: The National Academies Press. Dostupné na <https://www.nextaenscience.org/> Navštíveno dne 19. 05. 2019.
- Priestley, M. (2012). Curriculum for Excellence: transformational change or business as usual? *Interacções*, 8(22), 178–195.
- Průcha, J. (2017). *Vzdělávací systémy v zahraničí*. Praha: Wolters Kluwer.
- Žák, V., & Kolář, P. (2018). *Proměny fyzikálního kurikula – první výsledky analýzy mezinárodních zdrojů*. *Scientia in Educatione*, 9(1). On-line: <https://ojs.cuni.cz/scied/article/view/1034>
-

Děkujeme za pozornost