

# Vzdělávací standardy a konstituování systému kurikulárních dokumentů v Rusku

Eliška Walterová

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Studie se zabývá tvorbou státních vzdělávacích standardů všeobecného vzdělávání v Rusku. Soustředí se na konstituování nového modelu kurikula, jeho koncepční a teoretická východiska, strategii a úroveň tvorby. Analyzuje strukturu souboru kurikulárních dokumentů a jejich funkce ve školním vzdělávání.

**Klíčová slova:** modernizace, Rusko, teorie kurikula, strategie tvorby, kurikulární model, vzdělávací standard

## Educational Standards: The Constitution of the New Curricular Model in Russia

**Abstract:** The article deals with development of the State educational standards of general education in Russia. The constitution of the new curricular model, its conception and theoretical starting points, strategies and levels of development are in the focus. The structure of curricular documents and their functions in school education are analyzed as well.

**Keywords:** modernization, Russia, curriculum theory, strategy of development, curricular model, educational standards

## 1 Úvod

V této studii se budeme podrobněji zabývat jednou z hlavních oblastí vzdělávací reformy v Rusku, kterou je zásadní změna v projektování kurikula a tvorba vzdělávacích standardů. Soustředíme se na školskopolitický kontext, strategii tvorby státních vzdělávacích standardů, koncepci a teoretická východiska nového kurikulárního modelu a jeho komponenty. Popíšeme a budeme analyzovat soubor dokumentů fixujících model kurikula ve formě státního standardu všeobecného vzdělávání povinného pro všechny státem akreditované školské instituce, ve vzorových vzdělávacích programech a dalších dokumentech, které tvoří opory pro projektování vzdělávacích cílů, obsahů a procesů i pro hodnocení výsledků žáků a práce školy. Ke zpracování daného tématu vedly dva hlavní důvody. Jedním je obnovit přerušenu kontinuitu seznamování české odborné veřejnosti s ruskou pedagogikou a školstvím. Zde navazujeme na stat' Věry Ježkové o vzdělávací reformě v Rusku v tomto čísle časopisu Orbis scholae. Druhým závažným důvodem je přispět k revitalizovanému kurikulárnímu diskurzu, který se u nás obrací k zahraničním zdrojům a modelům převážně západoevropským a opomíjí zdroje z ruského prostředí.

## 2 Teoretické základy kurikula – aktuální potřeba vzdělávací reformy

Revitalizace teorie a výzkumů kurikula v české pedagogice v posledních několika letech byla do jisté míry stimulována problémy implementace kurikulární reformy. Jako podstatná příčina jejich neúspěchů byla nejčastěji uváděna nepřipravenost škol a učitelů, absence systémové podpory ze strany školské exekutivy a nepochopení smyslu a cílů reformy veřejností, zejména rodiči. Nedostávalo se odborně fundované interpretace teoretických východisek a koncepce kurikula i zdůvodnění kurikulární změny v kontextu současných a perspektivních vzdělávacích potřeb společnosti. Chybělo také objasnění principů a procesu tvorby rámcových vzdělávacích programů i jejich designu. Navíc, a to velmi podstatně, chyběl zásadní článek v soustavě kurikulárních dokumentů, sic uzákoněný, leč dosud neexistující státní vzdělávací program, který by měl podstatu koncepce, obecné cíle vzdělávání a principy tvorby obsahu vysvětlit, zajistit vazby a kontinuitu mezi jednotlivými úrovněmi i mezi stupni vzdělávání. Co následovalo po zveřejnění a uvedení Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (2005) do školního prostředí, je všeobecně známé a frekventovaně kritizované: bezradnost a rezistence části škol či neadekvátní zátěž většiny škol, které poctivě hledaly vlastní cestu ke školnímu vzdělávacímu programu. Pouze u menší části škol, již delší dobu inovujících a aktualizujících svou vzdělávací činnost, se podařilo záměry reformy naplnit (srov. např. Walterová, 2008). Nedostatek empirických studií ke kurikulární reformě však tato kritika nemohla nahradit.

Ačkoliv zde byly k dispozici z 90. let poznatky odkazující na teorie, modely tvorby a zkušenosti zahraniční (srov. Walterová, 1994), jejich reflexe neprocházela odbornou diskusí. Dominovala zakázka, formulovaná v dokumentech vzdělávací politiky (České vzdělávání..., 1999; Národní program..., 2001), a legislativní rámec (Školský zákon, 2004), jimž dostali tvůrci kurikulárních dokumentů zadost. Byli pravděpodobně teorie znalí, avšak interpretaci teoretických východisek a modelu tvorby vzdělávacích programů se nevěnovali. Jejich hlavní zátěž spočívala ve formulaci rámcových dokumentů pro jednotlivé stupně školního vzdělávání, vyhodnocení pilotní fáze tvorby školních vzdělávacích programů v daném termínu a v neposlední řadě v obhajobě vykonaného díla.

Rámcové vzdělávací programy základního vzdělávání (2005) vstoupily v požadované stručné podobě spolu s manuály pro tvorbu školních vzdělávacích programů do školního terénu bez systémové podpory škol i bez teoretické a výzkumné opory. Tu postrádalo i poněkud rozpačité hodnocení školních vzdělávacích programů školní inspekcí.

Seriózní teoreticky fundované analýzy kurikula základního vzdělávání a výzkumy jeho realizační podoby následovaly až post actum. Přinesly objektivně kritické pohledy a výzvy k revizi Rámcových vzdělávacích programů, dosud nerealizované a nahrazované adicí chybějících součástí obsahu (např. etická výchova, finanční výchova, výchova spotřebitelské kultury) nebo vyškrtáváním částí obsahu pod vlivem zájmových skupin.

Problémy kurikulární reformy v základním vzdělávání u nás jsou jedním z příkladů absence vazeb mezi výzkumem a vzdělávací politikou, která vede k nekorektnímu postupu vzdělávací reformy v podmínkách přetrvávající chaotičnosti a nesystémovosti řešení na úrovni státu.

Záslouhou iniciativy výzkumníků, především Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a jeho protagonistů J. Maňáka a T. Janíka, se od počátku nového milénia aktuální a systematické výzkumy školního vzdělávání obrací k teorii a metodologii tvorby kurikula. (Maňák, 2003; Maňák, & Janík, 2006 aj.) Zásadní otázky teorie a tvorby kurikula otevřelo monotematické číslo časopisu *Orbis scholae* (Kurikulum v proměnách školy, 2007), později časopis *Pedagogika*, který zasadil problémy kurikula do širšího kontextu současného vzdělávacího a kulturního prostoru (Kurikulum a oborové didaktiky, 2009).

Také implementace kurikulární reformy ve středním vzdělávání, zejména na gymnáziu, s touto oporou již pracuje. Dokladem je rozsáhlý projekt Kurikulum G (2009–2011), v němž se brněnský tým výrazně angažoval a s tvůrci kurikulárních dokumentů úzce spolupracoval před zahájením plošné implementace. Vstoupil však až do hodnocení pilotní fáze, kdy již byly rámcové vzdělávací programy formulovány. Může tedy ovlivnit pouze jejich korekci a vytvořit oporu pro školy, nikoliv samu koncepci a tvorbu klíčového kurikulárního dokumentu (srov. Janík, Knecht, Kubiátko, Pavlas, Slavík, Solnička, & Vlček, 2011 aj.).

Na uvedeném brněnském pracovišti vznikla zásadní teoretická práce, zabývající se cíli a obsahy školního vzdělávání a metodologií jejich utváření (Janík, Maňák, & Knecht, 2009). Její předností je, že autoři vycházejí z hlubší analýzy historického i současného pedagogického kontextu a reagují na potřeby tvorby kurikulárních dokumentů z pohledu jejich uživatelů a realizátorů výuky ve vzdělávacím procesu. Rozlišením fundamentálního, konstitutivního a realizovaného modelu kurikula zřetelně diferencují zodpovědnosti objednavatelů (státu), tvůrců dokumentů (kurikulárních odborníků) a realizátorů (učitelů) a zdůvodněně odhalují koncepční slabiny současného českého kurikulárního modelu. Za zvláštní pozornost stojí zejména autory identifikovaná pragmatičnost kurikula, absence cílové představy charakteristických rysů osobnosti žáka a duchovního rozměru, nedůslednosti ve vymezování oblastí obsahu a další. Jak ukážeme v dalším textu, tyto aspekty kurikula v ruském modelu vzdělávacích standardů plní roli zásadní. Obrátme tedy pozornost k hlavnímu předmětu této studie.

### **3 Školskopolitický kontext formování státního standardu všeobecného vzdělávání Ruské federace**

Potřeba modernizace ruského vzdělávání s cílem přizpůsobit vzdělávací systém novým sociálně-ekonomickým potřebám a požadavkům měnící se kultury civilizovaného světa byla deklarována v řadě dokumentů vzdělávací politiky Ruské federace od 90. let 20. století. Urgentnost a zásadnost reformy může být v historické perspektivě

110 přirovnána vnějším pozorovatelem k reformám Petra Velikého (srov. Jonson, 2010) s tím rozdílem, že domácí potenciál současné ruské pedagogiky je mimořádně silný a západní vlivy jsou politicky spíše odmítány s důrazem na ruská specifika, tradici a patriotismus.

Priority ruské vzdělávací politiky v návaznosti na Ústavu Ruské federace se promítly již do školského zákona z roku 1992 (Zakon..., 1992). V 90. letech, jako reakce na deformované a manipulativní přístupy sovětského státu „plně ovládacího moc nad občanem, jeho osobním životem a činícího si nároky na roli vesmírné církve, kdy spektrum životního smyslu bylo zúženo na víru v komunismus a službu komunistické straně“ (Daniljuk, Kondakov, & Tišnov, 2010, s. 11) se začal utvářet ideál výchovy zbavené hodnot, národních tradic a povinností ke společnosti.

Proto nově formulované priority na počátku třetího milénia zahrnují potřebu vytvořit vzdělávací standardy nové generace, které budou sjednocovat požadavky na cíle, strukturu, obsah a výsledky všeobecného vzdělávání na všech stupních vzdělávacího systému a budou závazné pro všechny vzdělávací instituce, které mají státní akreditaci.

Pravidla pro vypracování a kodifikaci federálních vzdělávacích standardů byla zakotvena v usnesení vlády (Položenije..., 2004). V roce 2005 Federální agentura pro vzdělávání vyhlásila zakázku na projekt „Vypracování společné metodologie, principů, koncepčních základů, funkcí a struktury státních vzdělávacích standardů druhé generace“. Realizací projektu byla pověřena Ruská akademie vzdělávání (dále RAV). Práce na projektu se zúčastnili přední akademici a odborníci RAV i odborníci z „velké“ Ruské akademie věd. Jejich práce byla podporována a sledována veřejnými politickými představiteli.

V roce 2008 začala vycházet edice „Standardy druhé generace“ v prestižním nakladatelství Prosvěščenije. Koordinací a vedením edice byl pověřen A. M. Kondakov, jeho ředitel a člen korespondent RAV. Na finální podobě souboru dokumentů se podílely kromě akademiků pracovní skupiny, spolupracující s pilotními a experimentálními školami, které ověřovaly standardy a tvorbu vzorových vzdělávacích programů v terénu a podílely se na jejich korekcích. Je příznačné, že v rámci edice Standardy nové generace byly nejdříve vydávány koncepční a metodologické práce, které byly adresovány učitelům a připravovaly ve školním terénu půdu pro zavádění standardů.

Federální standardy pro jednotlivé stupně jsou vydávány postupně, v návaznosti na ně jsou vydávány vzorové vzdělávací programy pro školy příslušného stupně a další dokumenty rozpracovávající systém hodnocení výsledků, projektové úkoly apod. Standardy jsou současně dostupné on-line na adrese <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7195>. Další dokumenty budou postupně dostupné na adrese <http://mon.gov.ru/files/materials/7195/noo-prin.pdf>. Autorka studie pracovala s tištěnými verzemi dokumentů, které umožnily uvádět odkazy na stránky textu.

Federální standard počátečního (primárního) vzdělávání, po schválení ministerstvem školství a vědy, byl vydán v roce 2010, jeho implementace byla zahájena ve školním roce 2011/2012. Federální standard základního (nižšího sekundárního)

vzdělávání byl schválen v roce 2010, vydán v roce 2011 a jeho implementace bude zahájena ve školním roce 2012/2013.

#### 4 Koncepce a strategické linie tvorby vzdělávacích standardů

Federální státní vzdělávací standardy představují souhrn požadavků, které jsou povinné pro realizaci vzdělávacích programů, a to na všech stupních vzdělávání, od primárního až po vysokoškolské. Standardy především mají zajistit jednotnost vzdělávacího prostoru Ruské federace a návaznost mezi stupni vzdělávání. Standardy jsou koncipovány jako: (a) **Požadavky na strukturu vzdělávacích programů**, rozsah a vzájemné vztahy jejich komponentů. Určují také podíl mezi povinným a volitelným obsahem; (b) **Požadavky na realizaci vzdělávacích programů**, které musí splňovat kádrové, finanční a materiálně-technické podmínky; (c) **Požadavky na výsledky osvojené žáky**.

Toto pojetí standardu posiluje roli politického centra na úrovni Ruské federace nejen ve vymezování cílů a obsahu vzdělávání, ale také ve stanovování podmínek akreditace vzdělávacích institucí a v hodnocení jejich výsledků.

Téma vzdělávacích standardů je v současnosti aktuální a diskutované v globálním kontextu vzdělávání. Odpovědnost škol za dosahování určité úrovně vzdělávání – standardu – všemi žáky se považuje za prostředek zlepšení kvality vzdělávání a je spojována s monitorováním a rozvojem evaluačních systémů. Je třeba však poznamenat, že význam pojmu standard není a nemůže být jednoznačný. Patří k pojmům, které označuje Leif Moss (2002) za „kulturní izomorfizmy“ (pojmy, které přecházejí z kontextu do kontextu, znějí stejně, ale mají zcela odlišné významy). Patří k pojmům „globálního jazyka pedagogiky“, který obsahuje pojmy související s rekonceptualizací vzdělávacích modelů v různých kulturních prostředích (srov. Steiner-Khamisi, 2003, s. 182).

Pojetí standardů diskutované v mezinárodní literatuře se vztahuje jak k obsahovým (kurikulárním) standardům, tak ke standardům evaluačním, stanovujícím požadavky na žákův výkon, event. k evaluačním nástrojům. Pojetí ruských standardů je pokusem o spojení více typů standardů (obsahových, evaluačních, částečně realizačně procesuálních) do jednoho souboru, aniž by však byly vymezeny měřitelné cíle, jak se o to snaží standardy např. v USA, Anglii či v některých spolkových zemích Německa.

Východiskem tvorby ruských vzdělávacích standardů je obecný cíl vzdělávání, definovaný jako všeobecně kulturní, osobnostní a poznávací rozvoj žáků, zajišťovaný kompetencí učit se. Rozvíjení kompetence učit se je založeno na utváření učebních činností žáků prostřednictvím osvojování sociální zkušenosti v aktivních činnostech žáků. Univerzální učební činnosti tvoří první základní kámen vzdělávacího standardu. Druhým základním kamenem je fundamentální jádro všeobecného obsahu vzdělávání, které zahrnuje soubor podstatného vědění, vybraného z vědních oborů a kultury,

112 a také univerzální učební činnosti. Třetí základní kámen je koncepce duchovně-mravního rozvoje a výchovy osobnosti občanů Ruska.

#### 4.1 Univerzální učební činnosti

Koncepce rozvoje univerzálních učebních činností integruje a aktualizuje v systémo-vě-činnostním přístupu teorie rozvíjejícího učení a navazuje na představitele ruské psychologické školy, Vygotského, Leontjeva, Galperina, Elkonina, Davydova a dalších.

Aktualizace koncepce rozvoje univerzálních učebních činností je podmíněna několika faktory:

- nutností urychleného vytvoření vzdělávacího prostoru, umožňujícího úspěšný rozvoj všech žáků;
- úkoly souvisejícími s formováním kulturní a občanské identity žáků, které má zajistit sociální konsolidaci v podmínkách kulturní, etnické a náboženské rozmanitosti ruské společnosti;
- potřebou zajištění návaznosti vzdělávacích stupňů ve vzdělávacím systému;
- vzrůstajícími nároky na komunikaci, interakce a toleranci občanů multikulturní společnosti ruského státu.

Prioritnost učebních činností nad obsahem a antropologické paradigma orientující vzdělávání na reálný život zdůrazňuje tři typy pedagogického projektování:

- a) psychologicko-pedagogické;
- b) sociálně-pedagogické;
- c) didaktické.

Všechny tyto typy jsou uplatněny v tvorbě státního standardu na různých rovinách jeho existence. Vůdčí myšlenku Vygotského o zóně nejbližšího rozvoje a učení, které vede za sebou rozvoj, autoři koncepce standardů, se zřetelem k psychologickým teoriím a systémům rozvíjejícího vyučování, ověřeného v experimentálních školách-laboratořích, rozpracovali do systému univerzálních učebních činností, které korespondují s klíčovými cíli všeobecného vzdělávání. V nich byly vyděleny čtyři bloky: (a) osobnostní, (b) regulativní, včetně autoregulace, (c) poznávací, (d) komunikační. Vyhnuli se tak praktikům obtížně srozumitelnému pojmu kompetence a postavili na typech činnosti systém rozvoje v jednotlivých stupních vzdělávání s ohledem na věkové zvláštnosti žáků.

*Osobnostní učební činnosti* mají zajišťovat hodnotově smyslovou orientaci žáků a orientovat je v sociálních rolích.

*Regulativní činnosti* mají zajišťovat organizaci učební činnosti, tzn. stanovování cílů, plánování, programování, kontrolu, korekce a autoregulaci.

*Poznávací univerzální činnosti* zahrnují vyhledávání informací, strukturaci poznatků, způsoby řešení problémů, modelování, prezentaci ve znakových a symbolických systémech atd.; patří sem také logické operace a badatelské metody.

*Komunikační činnosti* zajišťují sociální působnost, zahrnují komunikaci ve skupině (spolupracující, řešící konflikty, obhajování názoru apod.).

## 4.2 Fundamentální jádro obsahu všeobecného vzdělávání

Jádro obsahu není formulováno jako povinné minimum znalostí, nýbrž jako: (a) systém vůdčích ideí, teorií a základních pojmů pro oblasti poznávání; (b) soustava klíčových úkolů, podporujících utváření univerzálních učebních činností. Jádro obsahu má klíčovou funkci pro tvorbu učebních plánů, osnov a učebnic. Realizaci těchto funkcí v jádru zajišťují:

- základní prvky vědeckého poznání metodologického, systémového a světonázorového charakteru, tj. klíčové teorie, ideje, pojmy, fakta a metody univerzálního i oborově specifického charakteru;
- univerzální vzdělávací činnosti, k nimž směřuje vzdělávací proces.

Teoretická východiska fundamentálního jádra tvoří koncepce obsahu vzdělání, které byly v ruské pedagogice vyvinuty v 70. a 80. letech. Patří k němu koncepce jádra a obalu A. J. Markuševiče, koncepce objemu znalostí A. M. Kolmogorova, rozpracovaná systematicky pro oblast matematiky, a teorie sociokulturní zkušenosti vypracované M. N. Skatkinem, I. J. Lernerem a V. V. Krajevským. Tyto koncepce byly známé a odkazované také u nás, zejména autory, kteří pracovali v PÚ JAK ČSAV a řešili v 80. letech úkol státního plánu základního výzkumu *Projektování obsahu vzdělávání a efektivnost jeho realizace*. Studie J. Průchy (1983), E. Walterové (1984) a dalších, recenze a překlady ruských autorů, zveřejňované zejména v časopise *Pedagogika*, a zvláště společné československo-sovětské vědecké semináře (srov. např. Průcha, Ed., 1984) seznamovaly s progresivními teoriemi obsahu vzdělávání, vyvíjenými v ruském prostředí. V posledních dvaceti letech nebyla návaznost a čeští autoři na tyto práce neodkazují, proto na ně upozorňujeme alespoň touto cestou.

Postup tvorby obsahu prochází několika fázemi transformace, v němž jsou postupně konkretizovány nadpředmětové představy o struktuře a složení obsahu. V předmětové fázi je stanoveno složení předmětů, jejich konkrétní naplnění obsahem a rozdělení do vzdělávacích stupňů. V dalších fázích se vytvářejí učební materiály a scénář procesu výuky. Fundamentální jádro je součástí první, nadpředmětové fáze, jejím výsledkem jsou vymezené obsahové oblasti, formativní cíle a podstatný obsah.

Příklad: *Nauka o společnosti* integruje poznatky ze sociologie, filozofie, psychologie a práva s cílem přípravy žáka na život ve společnosti. Zahrnuje povinné a nepovinné předměty, systém mimotřídních a klubových činností, v nichž žák získává poznatky o normách a pravidlech života ve společnosti, o sociálních vztazích a jejich zákonitostech, o procesech rozvoje a změnách ve společnosti, o svém místě a místě své země ve světě. Hlavní cíle učení jsou: (a) socializace žáků a formování občanské identity, (b) osvojování sociálních rolí, norem a pravidel života ve společnosti, (c) uvedení do aktivní účasti ve společenském životě a realizace sociálních projektů. Obsah je podrobněji vymezen v následujících blocích: Člověk a jeho individuálnost. Člověk v rodinných vztazích. Člověk v sociální interakci. Člověk v ekonomických vztazích. Člověk v politickém životě. Člověk v globálním světě.

Jak již bylo uvedeno výše, součástí fundamentálního jádra jsou také univerzální učební činnosti, jejichž hlavní funkcí je získat schopnost k seberozvoji a sebezdoko-

114 nalování prostřednictvím uvědomělého a aktivního organizování sociální zkušenosti. Univerzální učební činnosti ve fundamentálním jádru jako zobecněné způsoby činností „otevírají žákům širokou orientaci v různých předmětných oblastech“ (Kozlov & Kondakov, 2009) zajišťují možnosti samostatného učení, utváření podmínek pro harmonický rozvoj osobnosti, její seberealizace a připravenosti k permanentnímu vzdělávání a konečně zajišťují rozvíjení znalostí, dovedností, návyků a způsobilosti v libovolné předmětné oblasti. Umění učit se předpokládá plnohodnotné osvojení všech komponentů učební činnosti, které zahrnují učební motivy, cíle, úkoly, činnosti i operace.

Podstatné místo v jádru zaujímají metapředmětové učební činnosti a všechny druhy učebních činností (viz výše). Obsah a charakteristiky učebních činností určuje proces učení, který současně určuje zónu nejbližšího rozvoje univerzálních činností. Akcentována je podpora způsobilosti k učení a rozvíjení schopnosti praktického využití znalostí.

Fundamentální jádro fixuje obsah jako celek, jeho vědecký základ, celkový rozsah znalostí v obsahových oblastech, nikoliv v konkrétních předmětech. Popis každé oblasti obsahového jádra má dvě části; v první projektuje formativní cíle dané oblasti vzhledem k osobnostnímu rozvoji, funkcím ve všeobecném vzdělávání a významu pro rozvíjení učební kompetence. Jádro tvoří následující oblasti: Ruský jazyk, Cizí jazyky, Literatura, Geografie, Historie, Nauka o společnosti, Matematika, Fyzika, Chemie, Biologie a univerzální učební činnosti jako inovativní základ vzdělávacího procesu.

#### 4.3 Koncepce duchovně-mravního rozvoje a výchovy osobnosti občana Ruska

Koncepce vychází z ideálu občana ruského státu, který má zajištěna práva a svobody ústavou, je zodpovědný a plní povinnosti. Vyváženost práv a povinností má být základem silné jednoty země a její prosperity. Koncepce duchovně-mravního rozvoje (dále DMR) vychází z ústavy, politických dokumentů a je podstatnou součástí ideologie ruského státu: „Nová ruská všeobecně vzdělávací škola se musí stát nejvýznamnějším faktorem, který zajistí sociokulturní modernizaci ruské společnosti“ (Daniljuk, Kondakov, & Tiškov, 2010, s. 5).

Zdroje této koncepce jsou převážně politického a legislativně-normativního charakteru; především je to Ústava Ruské federace, oficiální politická vystoupení a texty představitelů ruského státu.

Koncepce DMR představuje normativní vymezení charakteru současného národního výchovného ideálu, určuje cíle a úkoly duchovně-mravní výchovy, systém národních hodnot a základní sociálně-pedagogické podmínky a principy duchovní a mravní výchovy.

Značně široce jsou definovány cíle pro školy, které „musí vychovávat odpovědného občana a vlastence, odkrývat schopnosti a talenty mladých občanů Ruska a připravovat je na život v technologicky vysoce rozvinutém a konkurenčním světě“ (Daniljuk, Kondakov, & Tiškov 2009, s. 6).



Celá koncepce DMR je koncipována jako sociální objednávka školy, jako systém obecných a pedagogických požadavků, jejichž naplnění má zajistit efektivní účast vzdělávání na řešení nejdůležitějších národních problémů.

Základem pro pochopení této zakázky je systém pojmů, jejichž vymezení je věnována značná pozornost. Klíčovým pojmem je *národ*. S odkazy na Ústavu Ruské federace, charakterizované jako národní stát, je pojem ruský národ vymezen v politickém kontextu jako národ národů. Od tohoto pojmu jsou pak odvozovány další pojmy, národní sebeurčení a národní identita. Standard se nevyhýbá pojmu vlastenectví (patriotismus), který interpretuje jako věnost zemi a solidárnost s jejím národem, hrdost na vlast jako celek, na svůj region, republiku, rodnou obec. Zdůrazňuje aktivní patriotismus a připravenost sloužit vlasti s odkazy na slavnou minulost. Rozmanitost kultur a národů je interpretována jako základ pro dialog a obohacování národní, tedy společné ruské kultury.

Dalším klíčovým pojmem je *občanská společnost*, charakterizovaná jako společenství lidí, které je schopné na všech úrovních, od místní až po státní, vyjadřovat své názory, potřeby a zájmy prostřednictvím demokraticky zvolených orgánů i přímo, z iniciativy občanů.

Jednotný základ výchovy osobnosti je chápán jako hierarchický systém, v němž nejvyššími jsou hodnoty mravní, národní a kulturní spolu s hodnotami, jejichž nositeli je rodina a církve. Na prvním místě je uvedena pravoslavná církev, dále jsou zmíněny islám, judaismus a buddhismus.

Ke klíčovým pedagogickým projektům patří socializace, rozvoj, výchova a národní výchovný ideál. Zde se poněkud zastavme, protože, jak jsme upozornili v části 1. tohoto textu, v českých kurikulárních projektech, tj. rámcových vzdělávacích programech, takovéto vymezení chybí. Ruský výchovný ideál je definován jako „vysoce mravní, tvůrčí a kompetentní občan Ruska, který osud vlasti přijímá uvědoměle jako svoji osobní zodpovědnost za současnost i budoucnost své země, je ukotven v duchovních a kulturních tradicích mnohonárodního národa Ruské federace (Daniljuk, Kondakov, & Tiškov, 2009, s. 11). Konstituování standardu DMR a definování národního výchovného ideálu je do jisté míry možno považovat za polemiku s výchovnými normami a ideálem sovětským i snahou o zachování kontinuity – vychovávat všestranně rozvinutou osobnost oddanou vlasti a schopnou obětí v jejím zájmu.

Standard DMR poukazuje na široký prostor výchovy, který zahrnuje výuku, mimoškolní a mimoškolní činnosti a vyžaduje společné úsilí a pozornost všech sociálních institucí – školy, rodiny, společenských organizací, zájmových organizací, hnutí dětí a mládeže a církví.

Jako klíčové podmínky úspěšné realizace DMR jsou zdůrazněny: (a) mravní příklad pedagoga, (b) spolupráce školy se sociálními partnery, (c) individuální rozvíjení mravního základu u žáků problémových, (d) integrace programů DMR všech zainteresovaných subjektů, (e) zajišťování sociální využitelnosti DMR v životě žáků, jejich postupné zapojování do společenského života prostřednictvím rodiny a dalších sociálních partnerů školy.

## 5 Federální státní vzdělávací standardy všeobecného vzdělávání a navazující dokumenty

Výše popsané paradigmatické změny v koncepci kurikulárního modelu jsou plně respektovány v klíčových dokumentech státní vzdělávací politiky, publikovaných pod názvem *Federální státní vzdělávací standard všeobecného vzdělávání*.

### 5.1 Vzdělávací standard

Standard je specifikován pro příslušný vzdělávací stupeň a definován jako soubor požadavků, jejichž neplnění může být důvodem k odebrání licence. Standard je dokument stručný, který stanovuje: (a) povinné výsledky vzdělávání, tj. to, čeho má být dosaženo u žáků na daném stupni; (b) strukturu vzdělávacího programu všeobecného vzdělávání, podíly a rozsah jednotlivých obsahových oblastí; (c) vzájemný podíl komponentu povinného a komponentu, který určují účastníci vzdělávacího procesu (regiony, lokality, školy). Na primárním stupni představuje nepovinný komponent 20 %, vyšším sekundárním 30 %, se stoupajícím stupněm se tento podíl zvyšuje; podmínky, které musí být splněny při realizaci federálního standardu (kádrové, finanční materiálně-technické a další). V preambuli standardu se zdůrazňuje potřeba respektovat věkové a individuální zvláštnosti učících se na daném stupni vzdělávacího systému a utváření základu pro vzdělávání na vyšších stupních. Pro žáky se zvláštními potřebami mohou být formulovány zvláštní federální standardy.

Standard je základem pro objektivní hodnocení žáků a pro tvorbu vzdělávacích programů na regionální a lokální úrovni. Podstatnou funkcí standardu je zajistit: (a) rovné možnosti získání kvalitního vzdělávání pro všechny, (b) duchovně-mravní rozvoj a výchovu všech žáků, (c) utváření občanské identity jako základu občanské společnosti, (d) návaznost vzdělávacích programů mezi stupni vzdělávání, (e) zajištění jednoty vzdělávacího prostoru Ruské federace v kulturně rozmanitém ruském národu, (f) svobodu učitelů ve volbě metod a forem práce. Předpokládá se, že Federální standard by měl zajistit také kritériální hodnocení žáků, práce pedagogů, vzdělávacích institucí a celého systému.

Federální standardy vzdělávání představují také portrét absolventa daného stupně vzdělávání.

### 5.2 Vzorové vzdělávací programy

Na státní standard navazují podrobné **vzorové vzdělávací programy** (pro srovnání – jejich rozsah překračuje 300 stran, tj. desetinásobek rozsahu státního standardu). Na jejich základě se vytvářejí školní vzdělávací programy ve spolupráci s místními orgány samosprávy.

Vzorový vzdělávací program má identickou strukturu s předepsanou strukturou školního vzdělávacího programu. Zahrnuje 3 komponenty: cílový, obsahový a organizační.

(1) *Cílový komponent* projektuje **plánované výsledky žáků** vzhledem k cílům daného stupně. V první části jsou projektovány výsledky v mezipředmětových tématech, v osvojování univerzálních učebních činností a ICT, v projektových a badatelských činnostech a v práci s textem. Výsledky v jednotlivých vyučovacích předmětech jsou podrobně vymezeny ve druhé části, třetí část je věnována vnitřnímu systému monitorování a hodnocení výsledků ve škole, závěrečnému hodnocení absolventů daného stupně a hodnocení školy.

(2) *Obsahový komponent* v první části projektuje rozvoj individuálních učebních činností, ve druhé části obsah vyučovaných předmětů, třetí část je programem výchovy a socializace žáků, závěrečná část je určena programu podpory zdravotně znevýhodněných žáků.

(3) *Organizační komponent* zahrnuje základní učební plán (vzorový vzdělávací program uvádí tři varianty) a systém podmínek zajišťujících realizaci programu (kádrové podmínky, finanční, materiální a technické, informačně-metodické).

V přílohách jsou vzorové formuláře smlouvy školy s municipálními orgány, v níž se vymezují práva a povinnosti školy vůči obci, práva a povinnosti obce vůči škole a práva a povinnosti rodičů. Tyto smlouvy se uzavírají jako pojistka na podporu a zajištění realizace kvalitního vzdělávání všem dětem v dané lokalitě s respektem k jejich potřebám a potřebám komunity i k potřebám školy, zejména při zajišťování podmínek pro realizaci státního vzdělávacího standardu.

### 5.3 Další navazující dokumenty

Na pomoc školám a učitelům jsou vydávány další dokumenty, které se soustřeďují na nové přístupy podmiňující úspěšnou realizaci státních vzdělávacích standardů v oblastech klíčových či pro činnost škol nových. Příkladem může být dokument věnovaný *hodnocení výsledků žáků* (Kovaleva & Logina, 2010). Odpovídá na otázky, jak dosáhnout a hodnotit plánované výsledky u žáků na prvním stupni. Předkládá v první části systém úloh v matematice a ruském jazyku, které ověřují schopnosti žáků řešit učební a praktické problémy na základě osvojených poznatků, dovedností a univerzálních učebních činností. Ve druhé části přináší systém hodnocení dosažených výsledků v literárním čtení, znalostech reálií z místního prostředí, technologiích, cizím jazyku, výtvarném umění, hudbě a tělesné kultuře.

Jiným příkladem je soubor *projektových úloh* pro první stupeň (Voroncov, 2011). V teoretickém úvodu autor zdůrazňuje obtížnost a nevhodnost projektové činnosti pro věk žáků prvního stupně a nabízí projektové úlohy, jejich konstruování a řešení. Projektové úlohy jsou považovány za předstupeň pro řešení projektů na vyšších stupních. Dokument odpovídá na praktické otázky, jak naučit mladší žáky řešit projektové úkoly, jak podpořit spolupráci žáků, rozvíjet samostatnost a iniciativu, jak formovat sebekontrolu a sebehodnocení. Kniha je adresována především učitelům, ale také psychologům, ředitelům a studentům učitelství.

Soubor dokumentů je postupně doplňován dalšími publikacemi, které reagují na potřeby škol a vytvářejí systém opory pro implementaci státního standardu.

Kodifikace nového pojetí vzdělávání v podmínkách sociálně-ekonomických proměn Ruska od počátku 90. let minulého století nepostrádá výraznou podporu ze strany oficiální politické scény, kladoucí důraz na národní specifika, vlastenectví a tradice silného ruského státu, usilujícího o dominantní postavení v globálním kontextu. Díky hlubokým kořenům a nepřerušené kontinuitě ruské pedagogiky a psychologie úsilí o moderní demokratickou školu má silnou oporu nejen v domácích teoretických a experimentálních systémech, ale také ve znalosti progresivních zahraničních trendů a kontextu světovém.

Tvorbě nového kurikulárního modelu v Rusku bylo věnováno značné úsilí za účasti předních odborníků a s politickou podporou. V přípravě a rozvoji fundamentálního modelu byl využit zejména silný teoretický potenciál ruské psychologické školy a pedagogických teorií formování obsahu vzdělávání. Víceúrovňová tvorba vzdělávacích programů byla podpořena souborem dokumentů adresovaných především školám a učitelům.

Změna koncepce musí počítat s potížemi v reálné praxi, včetně překonávání reziduí předchozího režimu. Systémová podpora je jedním z předpokladů vstřícnosti škol a učitelů realizovat reformu a implementovat národní státní vzdělávací standard do svých školních vzdělávacích programů. Jen stěží však lze predikovat úspěšnost kurikulární reformy, která vstupuje do realizační fáze, pouze na základě projektovaného kurikula. Bude tedy zajímavé a užitečné sledovat její průběh a srovnávat s výsledky kurikulární reformy u nás. Už nyní však lze konstatovat, na základě zjištěných a výše uvedených dokladů, že podpora přípravy a implementace kurikulární reformy v Ruské federaci je mnohem výraznější, systematictější a předjímající problémy praxe než u nás. V oblastech teorie, strukturace a postupu tvorby kurikula může být předmětem detailnějších komparativních diskuzí a inspirací pro rozvíjení teorie kurikula, tvorbu kurikulárních dokumentů a systémové podpory kurikulární reformy. Sledovat proces implementace a ohlasy reformy by nepochybně bylo ku prospěchu dalších srovnávacích studií.

Autorka děkuje spolupracovníkům Centra základního výzkumu školního vzdělávání, zejména kolegovi D. Dvořákovi, za cenné připomínky a komentáře k textu studie.

### Literatura

- Asmolv, A. G. (Ed.). (2008). *Kak projektirovat' universalnyje učebnyje dějstvija v načalnoj škole. Ot dějstvija k mysli*. Moskva: Prosvěščenije.
- Bacík, F., Průcha, J., & Walterová, E. a kol. (1985). *Problémy obsahu školního vzdělávání*. Praha: Pedagogický ústav JAK ČSAV.
- České vzdělávání a Evropa*. Zelená kniha. (1999). Praha: Tauris.
- Daniljuk, A. J., Kondakov, A. M., & Tiškov, V. A. (2009). *Koncepcija duchovno-nravstvennogo razvitija i vospitanija ličnosti graždanina Rossii*. Moskva: Prosvěščenije.
- Feděralnyj gosudarstvenyj obrazovatel'nyj standart načalnogo obščego obrazovanija*. (2011). Moskva: Prosvěščenije.

- Feděralnyj gosudarstvenyj obrazovatelnyj standart osnovnogo obščego obrazovanija.* (2011). Moskva: Prosveščeniye.
- Janík, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Pavlas, T., Slavík, J., Solnička, D., & Vlček, P. (2011). *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality.* Praha: NÚV.
- Kurikulum a oborové didaktiky.* Monotematické číslo. (2009). *Pedagogika*, 59(2).
- Kurikulum v proměnách školy.* Monotematické číslo. (2007) *Orbis scholae*, 1(1).
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření.* Brno: Paido.
- Jonson, D. (Ed.). (2010). *Politics, Modernisation and Educational Reform in Russia.* Oxford: Symposium Books.
- Kovaleva, G. S., & Loginova, O. B. (Eds.). (2010). *Oценка достижений планируемых результатов в начальной школе.* 2. vydání.
- Kozlov, V. V., & Kondakov, A. M. (Eds.). (2009). *Fundamentalnoje jadro soděržanija obščego obrazovanija.* Moskva: Prosveščeniye.
- Maňák, J. (2003). Problém – Kurikulum. *Pedagogická orientace*, 13(3), 62–69.
- Maňák, J., & Janík, T. (Ed.). (2006). *Problémy kurikula základní školy.* Sborník prací pedagogické fakulty MU č. 192, Řada Pedagogiky a psychologie 24. Brno: Masarykova univerzita.
- Moos, L. (2002). Cultural Isomorphs in Theories and Practice of School Leadership. In Leithwood, K. and Hallinger, P. (Eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration.* Dordrecht: Kluwer Academic Publisher (s. 359–394).
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* Bílá kniha. (2001). Praha: MŠMT ČR.
- Postanovenije Pravitelstva Rossijskoj Feděracii ot 15 ilulja 2004 g. No 280. *Sobranije zakonodatelstva Rossijskoj Feděracii*, 2004, No 25, s. 2562.
- Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma obrazovatel'nogo učrežděnija. Načalnaja škola.* (2010). Moskva: Prosveščeniye.
- Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma obrazovatel'nogo učrežděnija. Osnovnaja škola.* (2011). Moskva: Prosveščeniye.
- Prioritětnyj nacionalnyj projekt „Obrazovanije“.* Dostupné z <http://mon.gov.ru/pro/pnpo>.
- Průcha, J. (1985). K teorii obsahu vzdělávání. *Pedagogika*, 35(2), 229–237.
- Průcha, J. (Ed.). (1984). *Teoretické a metodologické problémy obsahu vzdělávání.* Sborník referátů z 9. československo-sovětského semináře. Praha: PÚ JAK ČSAV.
- Průcha, J. (1983). K teorii obsahu vzdělávání. *Pedagogika*, 33(2), 229–237.
- Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání.* (2005). Praha: VÚP.
- Švec, Š. (1986). Teoretická analýza pedagogického cíle. *Pedagogika*, 36(1), 33–41.
- Voronov, A. B. (Ed.). (2011). *Projektnyje zadači v načalnoj škole.* Moskva: Prosveščeniye. 3. vydání.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě.* Brno: Masarykova univerzita.
- Walterová, E. (1984). Otázky teorie učebních osnov v pedagogice SSSR a NDR. *Pedagogika*, 34(5), 367–579.
- Walterová, E. (2008). Současná škola: proměny, potřeby, příležitosti. In Franiok, P. & Knotková, D. (Ed.). *Učitel a žák v současné škole.* Sborník z 15. konference České pedagogické společnosti (pp. 62–76). Brno: Masarykova univerzita.
- Zakon Rossijskoj Feděracii „Ob obrazovanii“ ot 10 ijulja 1992 g. N3266-1.* Dostupné z <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986>.

Prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání,  
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze  
[eliska.walterova@pedf.cuni.cz](mailto:eliska.walterova@pedf.cuni.cz)