

Dotazy jsou uvedené v původní podobě bez jazykové korektury a redakčních úprav.

Matematika

Pokud se bude revidovat obsah učiva na 2. stupni ZŠ, jak tato změna ovlivní navazující studium na SŠ? Pokud bude nějaké učivo vyškrtáno, je potřeba o této změně informovat SŠ, aby na tuto skutečnost mohly adekvátně reagovat.

Koncepce klade velký důraz na kompetence. Jak se tato skutečnost odrazí v jednotných přijímacích zkouškách případně testování žáků na konci 9. ročníku? Pokud totiž koncept jednotné zkoušky nebo případně plánované testování žáků zůstane nezměněn, pak dojde k tomu, že učitelé budou nuceni zaměřovat se na přípravu na tyto testy a nebude tak kladen důraz na rozvíjení kompetencí.

Bude vymezena dostatečná časová dotace k tomu, aby učitel mohl rozvíjet jednotlivé kompetence?

Dobrý den - proč se zde mezi uvažovanými trendy vůbec neobjevuje činnostní učení
Tvořivé školy - jsou zde velmi zajímavé metody a postupy práce.

Informatika

V analytické části mi chybí důraznější zmínění obrovské dynamiky této oblasti. Poslední revize proběhla před tolika lety, že za tu dobu se celý obor změnil k nepoznání (koho před 10 lety napadlo, že se budou děti na prvním stupni učit základy AI...).

Podobný osud čeká i tuto revizi. Dříve než dojdou ke konci ZŠ studenti ovlivnění touto revizí, bude celý obor o míle daleko od výstupů této revize (např. kvantové počítače, jejichž podstata je principiálně odlišná od současné výpočetní techniky).

Nenašel jsem v materiálu popis zahraničních zkušeností. Jaké má Informatika postavení v zahraničních kurikulárních dokumentech? Je zde jako samostatný obor/oblast nebo je propojena s dalšími obory do jedné oblasti?

Uvažuje se o propojení Informatiky s jinými vzdělávacími obory pod jednu vzdělávací oblast? Například s Matematikou, Technikou, Člověk a svět práce apod.

Budou součástí nového RVP ZV očekávané výstupy, které vypadly v rámci malé revize z RVP ZV ze vzdělávacího oboru ICT? Například ohledně osvojení si typografických pravidel nebo práce s textovými a tabulkovými editory.

myslím, že byste se měli nejdřív zeptat učitelů, jestli jsou vůbec schopni nové výstupy plnit. Mnohé kolegyně i mladších ročníků (a nejen na 1. stupni) nemají k výpočetní ani jiné technice příliš kladný vztah. Z toho, co jsem četla, mám dojem, že předpokládáte, že všichni učitelé umí pracovat s windows i applem, počítačem, telefonem, tabletem..., ale není tomu tak. Pokud má někdo něco učit, měl by to nejen ovládat ale zvládat i po metodické stránce. Pochopil jsem - procvičuji - umím - učím .
Ne pokus omyl.

Jazyk a jazyková komunikace

Mám zásadní dotaz zejména k poslední části dokumentu: "Revize RVP ZV ve vztahu k současnému pjetí výuky cizích jazyků". navázala bych na posudek jedné z oponentek - jak chete definovat pojem "postkomunikační přístup" a přidám další - odkud pochází tento pojem. Odkazujete na práci Kumaravadivelua z r. 2006 (publikoval na téma post-method pedagogy i jiné a dříve - pro zajímavost). Principy tohoto přístupu, který v mnohém charakterizuje odbodí konce 20.století až do dnešní doby není synonymem "postkomunikačního" přístupu, pokud tento termín, kdy v oblasti diaktiky cizích jazyku skutečně (na odborné úrovni) existoval. Zaroveň pokud se na práci Kumaravadivela a "post-method" pedagogiku odkazujete, bylo by vhodné, některé z jeho základních premis do dokumentu také promítnout. Přikláním se rovněž k dalšímu podnětu jedné z oponentek - z vašeho dokemntu není jasné, jakým způsobem chcte zohlednit aktualizovanou podobu SERRJ (2020) - také není jasné, proč se odakzujete pouze na verzi z r. 2018 a ne konečný dokemnt z r. 2020.

Chtěla bych se zeptat, zda je nějak řešena návaznost druhého cizího jazyka při přechodu na ŠS. Mám zkušenost, že děti se učí 3 roky na ZŠ španělský jazyk, pak přejdou na SŠ, část už nemůže pokračovat, protože škola daný jazyk neučí a další sice pokračují, ale se 3 lety španělštiny opět od začátku. Není to plýtvání potenciálem dětí? Zabývá se někdo otázkou návaznosti a efektivity výuky. Pokud ano, jak?

Jako koordinátor projektů Erasmus připravuji pro žáky mnoho možností rozvíjet své jazykové dovednosti i v zahraničí a ve spolupráci s dětmi z jiných zemí prostřednictvím aktivit mimo vlastní výukové hodiny. Školy to ale stále považují za narušování výuky, i když získání jazykových kompetencí je mnohdy efektivnější a trvalejší než při výuce v lavicích. Je toto nějak řešeno v novém RVP. Většinou to učitel dělá ve svém volném čase a vyžaduje to od něj přesvědčení, nadšení a neutuchající energii. Neměly by třeba školy mít povinnost tyto aktivity podporovat v rámci rozvoje dovedností a kompetencí žáků? Je to nějak řešeno. Jsem učitelka, která dlouhodobě učí inovativními metodami na základě mých zahraničních zkušeností, ale neustále mám pocit, že to není žádoucí a setkávám se s množstvím překážek. Jde zde přece o žáky na prvním místě? Jaký je k tomu postoj a řešení?

Koncepce nezohledňuje rozvoj vzdělávání pedagogů v oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka, což neprosto neodpovídá reálné situaci ve školách, kdy tito pedagogové chybějí a nabízelo by se, aby tuto kompetenci měli učitelé cizích jazyků, neboť jsou metodicky připravováni na výuku cizího, a ne mateřského jazyka.

V preambuli je uvedeno, že "Žáci vstupují do školy se znalostí mateřského jazyka, jsou schopni se vyjádřit i porozumět ostatním mluvčím". Pro žáky s nedostatečnou znalostí češtiny jako mateřského jazyka neplatí, ať pocházejí z rodin s migračním původem, nebo z rodin ze sociálně-ekonomicky znevýhodněného prostředí. Jak jsou potřeby těchto žáků v Koncepci zohledněny?

Vzhledem k podstatné roli well-beingu žáků i učitelů v Koncepci by mi přišlo důležité, aby byla zohledněna jazyková podpora žáků s nedostatečnou znalostí češtiny. Jedná se o poskytnutí výuky češtiny jako cizího jazyka, a dále pak o podporu pedagogů, aby dokázali v ostatních předmětech pracovat s nedostatečnou znalostí češtiny žáků a dovedli žáky podpořit i jazykově, i když učí např. odborný předmět (fyzika, chemie,

matematika, ale nakonec i český jazyk jako mateřský jazyk). V Konceptci není zohledněno vzdělávání pedagogů, aby dokázali žáky s odlišným mateřským jazykem podpořit v jednotlivých předmětech a na různých stupních škol.

Jakým způsobem bude řešena obecnost očekávaných výstupů, která s sebou přináší riziko vysokých nároků na osvojované učivo? Např. na 1. stupni ZŠ jsou nyní díky široce pojatým výstupům zařazovány do učebnic a ŠVP výstupy, které nejsou přiměřené danému věkovému období a směřují ke vzdělávání "jazykovědců" nikoliv k využitelnosti získaných komunikačních dovedností.

Proč není součástí dokumentu informace o výsledcích českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti (PISA, PIRLS)?

Proč nejsou v dokumentu uvedeny návrhy změn směrem k efektivnější výuce čtenářské gramotnosti (např. výuka čtenářských strategií)?

Zajímalo by nás, jakým způsobem a zda bude zaručena úprava JPZ na střední školy v návaznosti na revizi vzdělávacích oblastí ZV.

Pokud se jazyková a komunikačně-slohová složka ČJL chápou jako neoddělitelné, předpokládá se přímé propojení obou složek ve výuce, výuka v blocích nebo něco podobného? Měly by se jednotlivé hodiny koncipovat podobně jako např. lekce cizího jazyka?

Co využijí autoři RVP (a co pak doporučí učitelům / tvůrcům učebních materiálů) jako východisko, teorii, inspiraci pro tvorbu výstupů pro systematické komunikační pojetí výuky?

Dokument se věnuje výrazně méně literární složce než složce jazykové a komunikačně-slohové. U nich je uvedeno, které vývojové trendy se považují za inspirativní (konstruktivismus) – pro literaturu zde však není uvedeno žádné teoretické či metodologické východisko. Považuji za relevantní připomínku oponentky prof. Šmejkalové – znamená to, že literární část vzdělávacího oboru ČJL má být upozaděna, nebo jak a proč k tomuto nepoměru došlo?

V dokumentu je zmíněna nutnost vyřešit otázku klíčových kompetencí a gramotností. S tím nelze než souhlasit. Existuje už nějaká oficiální verze, jak tyto pojmy chápat, co mají společného a čím se liší, jak s nimi pracovat při koncipování výstupů a při samotné výuce, ze strany příslušné pracovní skupiny? Bude k dispozici veřejnosti, nebo alespoň užším pracovním skupinám?

Dokument zmiňuje nutnost průběžného vzdělávání učitelů. Zajímalo by mě, jak se to plánuje zajistit (to přesahuje rámec tvorby RVP) a jak má dojít k tomu, aby se učitelé vůbec chtěli vzdělávat, aby změněnému RVP věřili, aby jim dával smysl, aby ho přijali za svůj a chtěli ho implementovat a ne nechat jen na papíře?

Dokument uvádí „Tam, kde je to možné, směřujeme k integraci složky jazykové, komunikačně-slohové a literární.“ Kdo určí, kde je to možné? Budou tyto případy nějak konkretizovány, resp. reflektovány ve formulaci výstupů?

Dokument zmiňuje pragmatiku, stylistiku, obrat k mluvenosti jako příklady přístupů, které je třeba zdůraznit. Jak to plánujete převést do výstupů, aby to skutečně vedlo k implementaci v praxi? V současném RVP najdeme výstupy, které jsou s těmito

přístupy celkem v souladu, ale přesto vyznívají jako prázdné fráze. Co plánujete udělat pro to, aby to tentokrát bylo jinak?

Východisko pro jazykovou složku VO ČJL počítá s tím, že pro žáky je čeština mateřským jazykem. Považuji za relevantní připomínku oponenta dr. Borovičky – jak bude zohledněn narůstající počet žáků s odlišným mateřským jazykem, jejichž jazykový cit logicky nedosahuje takové úrovně?

Co je myšleno formulací „je nutné postupně revidovat učebnicové řady tak, aby tento aspekt (integraci jednotlivých složek VO ČJKL) akcentovaly“? Komunikujete s nakladateli učebnic? Berete na vědomí, že tento aspekt neznamená revizi, ale vytvoření nového konceptu a vytvoření nově koncipované učebnicové řady (kdy už u 1. ročníku musíte mít promyšleny ročníky následující) trvá roky?

V dokumentu se stále objevuje dost odborných názvů a náznaků teorií, na něž není připojen odkaz. Počítáte s tím, že RVP bude vypadat jinak? Bude formulován tak, aby byl srozumitelný i staršímu či začínajícímu učiteli, aby se obracel do praxe, přinášel vzhled do situací a konkrétní příklady?

Chtěla bych se zeptat, proč je literární složce oboru ČJL v celém dokumentu věnováno signifikantně méně prostoru než ostatním složkám (tj. jazykové a slohově-komunikační). U literární výchovy je sice uvedeno, že je "nenahraditelná pro celkový rozvoj žákovy osobnosti", ale dále se o ní hovoří jen jako "doplnění k jazykové složce předmětu". Navíc i formulace věty "Literární výchova jako plnohodnotná umělecká výchova tvoří

vhodné doplnění k jazykové složce předmětu, uplatňující více rozumové poznání (do jisté míry též nauku a paměťové osvojování učiva)." je vystavena tak, že jazyková složka (tedy ta zohledňující rozumové poznání) je zde v centru pozornosti více než literární výchova. Začátek věty však odkazuje k literární výchově, tedy bych čekala, že se k ní bude vztahovat i rozvíjející větný člen - například jen tím, že uvede charakteristiky, které má literární výchova oproti složkám jazykové a komunikačně-slohové, které svůj prostor dostaly v předchozím odstavci.

Celkově se ztotožňuji s vyjádřením oponentky Martiny Šmejkalové, která si ve svém posudku všímá nízkého zohlednění zastoupení literární výchovy v celém dokumentu Koncepte revize vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace. Také oponent Lukáš Borovička vyjadřuje návrh na doplnění vývojových trendů v oblasti literární vědy.

Text dokumentu konstatuje, že jazyková a komunikačně-slohová je zde chápána jako "vzájemně neoddělitelná", poněkud však postrádám podobné vyjádření k propojení literární a komunikačně-slohové složky. Domnívám se, že nejen tvůrčí psaní je nezbytnou součástí literární výchovy.

Z textu je patrné, že je preferován konstruktivistický model výuky jazyka - jakým způsobem je plánováno představit tento model (včetně výhod a slabin) učitelům, kteří již působí ve vyučovací praxi, a zatím neměli možnost/potřebu se s ním seznámit?

V části 3. Jak se v současném pojetí vzdělávací oblasti promítají stěžejní témata HS RZV (kompetenční a gramotnostní pojetí, průřezová témata, individualizace výuky aj.), v čem jsou naopak tato témata zohledněna nedostatečně? je uvedeno následující: "Individualizace výuky je opět především záležitostí pojetí a kvality výuky a také reálných možností škol

(počty žáků ve třídách apod.)" - oceňuji, že je i na toto v dokumentu myšleno, chtěla bych se však zeptat, jestli je plánováno např. nějaké doporučení pro výukovou praxi, že by bylo vhodné pro komunikačně pojatou výuku oboru ČJL zvážit menší počet žáků ve třídě (podobně jako je tomu u výuky CJ a DCJ)?

Zde se text odkazuje na aktuální bádání v oboru lingvistiky, chybí mi však zastoupení aktuálního bádání v literární vědě. Navíc, kromě toho, že je komunikačně-pragmatický pohled reprezentován současným bádáním na úrovni univerzit, mám silnou obavu, že mezi učiteli a vyučujícími na školách tento přístup tak silně zastoupen není (a že stále převažuje spíše strukturalistické pojetí výuky jazyka i literatury). Jak chcete zastít, že těmito učiteli budou přijaty učební materiály (včetně učebnicových řad, u nichž chcete, aby do budoucna komunikačně-pragmatický pohledakcentovaly; viz bod 7 Navrhované změny) - je třeba si uvědomit, že učebnice (jako komerční produkt) se také řídí zákonem nabídky a poptávky, tj. pokud o učebnice s tímto pojetím výuky nebude zájem, je pravděpodobné, že se nakladatelstvím nevyplatí je vydávat.

Proč v části 8 (konkrétně wellbeing) není zohledněn přínos literární výchovy, který může mít na wellbeing žáků (např. příležitost pojmenovat a zvědomit si vlastní emoce, možnost vcítit se do emocí či porozumět myšlení jiných lidí / literárních postav, nabídnutí jiných perspektiv pohledu na svět či různé události atd.)?

Člověk a zdraví

Proč je v dokumentu jen jednou, a to jen v poznámce, zmíněn pojem „výživa a stravování“? Výživa je přitom jeden z nejvýznamnějších faktorů zdraví.

Proč se nepočítá se zařazením tématu „jídlo, vaření a stolování“? Proč se nepočítá s definováním pojmu výživová gramotnost (vedle pohybové gramotnosti)?

Jakým způsobem bude zajištěno změn VO Člověk a zdraví? Jak budou podporovány školy a učitelé VO Člověk a zdraví ze strany MŠMT? Jak se změní hodinová dotace předmětu na základních školách?

Člověk a příroda

V koncepci revize VO není žádná zmínka o provázanosti mezi 1. a 2. stupněm (propojení se VO Člověk a jeho svět), ačkoliv toto bylo připomínkováno ze strany koordinační skupiny pro 1. stupeň. Počítají tvůrčí skupiny (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis) s tím, že budou vzdělávací obsah připravovat i pro 1. stupeň?

V koncepci jsem nenašel žádné konkrétní návrhy k jednotlivým vzdělávacím oborům. Co by se mělo změnit v Chemii? Co by se mělo změnit ve Fyzice? Co by se mělo změnit v Biologii? Co by se mělo změnit v Zeměpisu?

Člověk a společnost

Je možné uvažovat o explicitním zařazení tématu dobrovolnictví v této VO? Bylo by možné navrhnout, aby školy umožňovaly a podporovaly dobrovolnické aktivity žáků a reflektovali je ve výuce?

Bude etice nebo náboženství v novém pojetí RVP věnována větší pozornost než dříve? Bude čas věnovat se dostatečně těmto tématům?

Budou témata ochrany člověka za mimořádných událostí rozprostřena ve výstupech žáků napříč 1. a 2. st. vzdělávání v základních školách tak, aby bylo zřejmé, že se přímo jedná o téma OČMU? Nebo budou stále rozdělena do různých vzdělávacích oblastí?

Je v plánu nějakým způsobem dotlačit školy k tomu, aby zapojily studenty do spolurozhodování o dění na škole (samozřejmě přiměřeně věku studentů/žáků

Proč se tolik tlačí na moderní dějiny (v textu doslovně píšete: v Dějepisu věnovat více prostoru moderním dějinám. Už jen případ interpretace incidentu v Tonkinském zálivu ukazuje, jak ošidný je dojem, že máme k tzv. moderním dějinám všechna dostupná fakta. Navíc nám chybí tolik potřebný odstup. Myslíte, že lze objektivizovat např. odboj skupiny kolem bratří Mašínů)?

Kdo bude rozhodovat o tom, co se z "nemoderních dějin" nebude učit?

Proč šmahem zatracujete cit.: "roli výkladu učitele a následného ověřování faktografických znalostí" a nekriticky glorifikujete cit. "konstruktivistickou výukou (kdy je hlavním činitelem výuky žák a učitel je spíše v roli průvodce a podpory"? Dějepis je předmětem, kde nejprve musíte znát fakta, abyste měli co interpretovat. Badatelskou výukou idealisticky předpokládáte, že se ze žáků stanou stavitelé. Ale ti nejprve musí navozit stavební materiál (fakta) od ověřených firem (ne jen www stránek, ale pochopitelně také knih) a pak začít stavět od základů (starých dějin).

Jak má učitel, i když se snaží, stihnout za druhé pololetí probrat moderní dějiny 1945-2023 při časové dotaci 2 hodiny týdně? Moderní dějiny jsou zajímavé, vztahují se k aktuálnímu dění, všichni učitelé dějepisu se velmi snaží a žáky etapa dějin baví, ale není čas, i když učitel nejde do detailů v učivu.

Člověk a svět práce

Pochopili jsme správně, že VO by se měla do budoucna zaměřit na volbu životní kariéry a na rozvoj kariérových kompetencí? Neznamená to snad, že tematické okruhy příprava pokrmů a pěstivelské práce a chovatelství budou vynechány?

Jak se učí tento vzdělávací obor v zahraničí?

Jak bude řešena podpora manuální zručnosti žáků?

Které dosavadní tematické oblasti v RVP ZV zůstanou ve vzdělávacím oboru Člověk a svět práce a které budou přesunuty do jiných vzdělávacích oblastí? Které budou volitelné a které povinné pro ZŠ i víceletá gymnázia?

Člověk a jeho svět

Jaké jsou definice pojmů „digitální wellbeing“, „rozvojové pojetí“, „činnostní učení“, „badatelská výuka“ a „vrstevnické hodnocení“?

Společné vzdělávání

Dobrý den, ráda bych se zeptala na aktuální zadání koncepce revizí RVP ze strany MŠMT. Nové zadání bylo přijato ve chvíli, kdy již pracovní skupiny na revizích pracovaly. Lze prosím identifikovat a shrnout, 1) jaké změny oproti původnímu pojetí, s nímž pracovní skupiny zahajovaly svoji činnost, musely proběhnout a 2) jakým způsobem byly tyto změny implementovány?

Proč byla v návrzích východisek koncepce nastolena témata, ke kterým se oponenti měli vyjádřit, když pak byla "smetena" ze stolu. Jako příklad uvádím: Část textu : "V případě hodnocení žáků s mentálním postižením, kdy jsou očekávané výstupy (OV) ze Školního vzdělávacího programu (ŠVP) upraveny podle minimálních doporučených úrovní (MDÚ), doporučujeme zvážit, jakým způsobem zajistit informovanost o této skutečnosti s ohledem na přechod žáků do středního vzdělávání...Nezbývá, než tuto skutečnost sdělit na vysvědčení nebo v přihlášce na SŠ. Navrhuji formulaci: žák pracoval podle IVP a byl hodnocen za minimální výstupy. Aby bylo odpovězeno ve vypořádání: ne, způsob informovanosti musí být předmětem dalších jednání (např. s MŠMT) Proč se ptáte na něco, na co nechcete slyšet odpověď?"

Dobrý den, zajímalo by mě, zda bude možné využít minimální doporučené úrovně v jednotlivých předmětech u žáka bez LMP.

V koncepci zaznívá návrh řešit specifika hodnocení žáků s potřebou podpory v rámci modelových ŠVP. Jakým způsobem? Bude to formou přílohy ke třem zmiňovaným ŠVP, nebo bude vytvořen samostatný modelový ŠVP, nebo jinak?

Z jakého důvodu nebude v RVP ZV již uvedena „minimální požadovaná úroveň“ u očekávaných výstupů? Kde to bude specifikováno? Do nových RVP ZV by měla být zařazena jako samostatná kapitola "Předměty speciálněpedagogické péče". Budou na základě toho ve školách realizovány konkrétní předměty PSPP? Školy by měly mít možnost tyto předměty realizovat podle vlastní potřeby. Metodická podpora by měla být vázána na tyto konkrétní předměty. Je zde zmíněno jádrové učivo. Od myšlenky rozdělení jádrového a rozšiřující učiva bylo odstoupeno, proto by mělo dojít k úpravě i této koncepce (je z listopadu 2022, ke změně došlo v lednu 2023). Kterí žáci se budou moci vzdělávat podle MDÚ?

V řadě VO je zdůrazňována metodická podpora, příp. metodická intervence na školách. Bude ji zajišťovat NPI? Jakým způsobem?

Vzdělávací program podle minimálních obsahů a výstupů RVP ZV bude nahrazen IVP a minimální doporučenou úrovní RVP? Pokud někdo ve vzdělávání dosahuje pouze této minimální úrovně, ale nemá diagnostikované mentální postižení, může se dále vzdělávat v rámci minimální úrovně, případně přejít do školy zřízené dle §16 odst.9 ŠZ, pokud o to rodiče stojí? V jakém případě může žák opakovat ročník, pokud se bude vše upravovat v rámci IVP. Bude k IVP nadále potřeba doporučení ŠPZ?

Umění a kultura

Varianta A

Máte jistotu, že škola ve svém ŠVP pro RO zajistí minimálně 2 hodiny v rámci disponibilní časové dotace na 1. stupni? Obávám se, aby to nedopadlo jako před lety s informatikou. Záleží na vedení školy, personálních, materiálních a prostorových možnostech.

Překvapuje mě rozdělení umělecko-výchovným předmětů na základní a rozšiřující. Dochází k tím k nepochopitelnému upřednostnění výtvarné a hudební výchovy na úkor dramatické, taneční a audiovizuální, jakoby tyto obory sami o sobě nedokázaly rozvinout osobnost dítěte stejnou měrou jako obory výtvarné co hudební. Proč tomu tak je? Osobně mi argument, že se musí udržet návaznost jednoho předmětu po celou dobu vzdělání nepřipadá relevantní, ale pokud budu vycházet z této připomínky - bylo by přeci možné zajistit stejnou návaznost i u dramatické, taneční nebo audiovizuální výchovy. Považuji za důležité zrovnoprávnit všechny umělecko-výchovné předměty a poskytnou tak ředitelům škol prostor zvolit si zaměření v oblasti umění a kultury, které by nejvíce odpovídalo vizi a potřebám konkrétní školy.

Jaké jsou důvody, vize a strategie této varianty?

V čem by přinesla varianta A konkrétně změnu, požadovanou revizi? Jak varianta A reaguje na současné možnosti a potřeby dětí a mládeže a jejich kulturní kompetence?

Co přesně se míní formulací "rozvíjející obory" - v jakém smyslu jsou rozvíjející? Či snad rozvíjející se?

Na čem se zakládá dělení uměleckých oborů na "základní" (tedy hudební a výtvarný) a "rozvíjející" (tedy ty ostatní)?

Jak je reflektována kulturně-umělecká realita 20. a zejména 21. století, kdy dochází k prolínání uměleckých oborů, kdy např. dochází ke stírání hranic mezi výtvarným uměním a performativními nebo audiovizuálními přístupy apod.?

Z čeho rposím usuzujete, že obory dramatický, taneční a pohybový, filmový/audiovizuální "POUZE" ROZVÍJEJÍCÍ? Není to snad tak, že stejně jako výtvarná a hudební výchova mají i ony ve 21.století (!!!!!) zásadní význam pro komplexní harmonický rozvoj osobnosti dítěte - por jeho individuální profilaci? všech 5 oborů, je nepostradatelných pro orientaci v současné mediální společnosti, KDE DOMINUJÍ VIZUÁLNÍ A AUDITIVNÍ INFORMACE a tvoří společný vzdělávací základ UMĚLECKÉ oblasti. Výtvarná výchova s hudební už ve 21.století není ničím nadřazeným nad ostatními uměleckými obory. Chceme celostní vývoj dětí vedoucí ke kritickému uvažování, kteativě a propojování, práce v synergii. Má dojít ke smysluplné změně školního vzdělávacího procesu, neupírejme dětem vzdělání, které je mezioborové, které může existovat v ROVNOCENNÉ harmonii, pokud na to již máme prostředky. Nežijeme v 19.století. Jako naprosto nevhodné pak považuji návrh postavit druhý cizí jazyk (!!!!!) vs obory dramatický, taneční a pohybový, filmový/audiovizuální. Jazyková gramotnost je v ČR na velmi nízké úrovni, jsme součástí Evropy a ve srovnání jazykové vybavenosti s jinými zeměmi, jsme v žebříčku znalosti na ne příliš uspokojujících příčkách, stavět tyto předměty do konkurenční nabídky je naprosto nevhodné.

Byl prováděn průzkum v praxi kolik faktického času mají školy na výuku uměleckých předmětů ve srovnání s jinými předměty? Z jakého důvodu není více zařazována dramatická výchova a pohybová jako předmět.

Chápu-li dobře, v případě rozdělení oblasti Umění a kultura na základní a doplňkové obory, může dojít na některých školách k minimální či žádné výuce dramatické, filmové/ audiovizuální a taneční/pohybové výchovy na druhém stupni. Pokud se revize RVP ZV snaží o aktualizaci a modernizaci výuky, není tento postup krokem zpět? Kde a kdy žáci základních škol získají dostatečné kvalitní vzdělání z doplňkových oborů oblasti Umění a kultura?

Již v úvodu návrhu koncepce varianty A se objevuje stanovisko, které není z obecného pohledu na danou problematiku zcela srozumitelné: "Revoluční změny kurikula nevedou k žádoucí inovaci školní reality: nejsou přijímány, hrozí jejich dezinterpretace, vedou k chaosu ve školství." (str. 10). V následujících řádcích koncepce není přesně a konkrétně vysvětleno, na jakém základě pracovní skupina vynáší takové soudy, odkazuje na zdroje týkající se pouze svých oborů (výtvarná a hudební výchova), do kontextu nejsou stavěny výsledky mezinárodních výzkumů zaměřených na problematiku ostatních uměleckých oborů a jejich aplikaci v kurikulu. Tím je předložen pouze úzký a jednostranný pohled bez hlubších souvislostí. Proto bych se rád zeptal, proč by tyto změny neměly vést k žádoucí inovaci školní reality, proč a kým nejsou tyto změny přijímány, jaký způsobem hrozí jejich dezinterpretace (v tomto případě mi zcela není jasné, čeho se dezinterpretace týká) či dokonce, proč by případná změna měla vést k chaosu ve školství?

Nerozumím tomu, čím jsou některé obory odlišeny od jiných (názvy kategorií základní a rozvíjející snad ani nestojí za komentář); jde mi o to rozřídění jako takové. Píšete: „Obsahy oborů výtvarná a hudební výchova mají zásadní význam pro komplexní harmonický rozvoj osobnosti dítěte. Jsou nepostradatelné pro orientaci v současné mediální společnosti, kde dominují vizuální a auditivní informace, a tvoří společný vzdělávací základ této oblasti.“ Proč by to nešlo úplně stejně prohlásit i o dalších třech oborech? Zmínka o vizuálních a auditivních informacích málem doslova jmenuje audio/vizuální obor... A ať už dominují jakékoliv typy informací, nešlo by stejně odvážně prohlásit, například, že naše pozornost nakonec přikládá nejvyšší prioritu jednání/komunikaci ostatních lidí okolo nás? Z takového tvrzení by zase vycházelo vítězně divadlo. Není to tedy o tom, jak si kdo tu větu poskládá, spíš než o tom, které umění je vhodnější? Rád bych tedy znal vaši reakci na následující tezi: Všechny umělecké obory (myšleno těch pět, které jsou předmětem celé debaty) jsou si obecně rovnocenné.

Pochopil jsem, že to dělení je pro Vás důležité z hlediska udržení kontinuity oborů HV a VV. 1. Boří snad varianta B tuto kontinuitu? Nepíše se snad ve variantě B, že „žák má možnost získávat a rozvíjet své tvůrčí schopnosti kontinuálně v obsahových celcích odpovídajících dvěma uměleckým oborům v minimálně pětileté návaznosti“? 2. Nevidím důvod, proč by argument kontinuity (i kdyby ta byla skutečně nějak ohrožena), dával nějak zvýhodněné postavení některým uměleckým oborům před jinými. Nelze přeci tvrdit, že geometrii se neučíme, protože bychom tak nemohli probrat algebru dostatečně kvalitně.

Čím přesně je varianta B příliš velký krok, ve smyslu odstavce Revize versus vize? Zmiňujete knihu, která zkoumá změny ve školství v období transformace celého

státního zřízení, režimu, ideologie, ekonomického systému... Pokud to byly velké změny, tak se mi zdá, že varianta B je proti tomu nic. Co když je varianta A příliš malý krok? Lze zachovat variantu B s úpravou, která by onen krok „zjemnila“?

Na základě jakých kritérií bylo definováno, že rozvíjející obory nenabízejí oborovou kontinuitu?

Varianta B

Jak máte zajištěnu přípravu kvalifikovaných nebo alespoň schopných lidí multioborově vzdělávat žáky? Spolupracují vysokoškolští pedagogové s NPI? Dostali již požadavky na změny učebních plánů a mají vizi absolventa ?

Pokud by se stalo, že by výtvarná výchova na úkor jiných předmětů ze školy zmizela, jaké náhradní řešení bude poskytnuto pro učitele výtvarné výchovy? Výpověď mi nepřipadá v pořádku, znehodnotí to jeho pozici, protože nemusí najít práci, rozhodne-li se více ředitelů pro konec vyučování výtvarné výchovy.

Následkem toho, že ředitelé základních škol obsazují výtvarnou výchovu neaprobovanými učiteli je situace problematická sama o sobě. Vycházejme z předpokladu, že zde navzdory předchozí větě je jistý standard úrovně vizuálně gramotných absolventů základních škol, a současně síť středních škol, na kterých je úroveň vizuální gramotnosti klíčová (talentové zkoušky). Jsou to budoucí truhláři, zubní laboranti, pedagogové na MŠ, umělecky zaměřeni řemeslníci atp., a bez absolventů (nebo s absolventy s nedostatečným základem) bude společnost strádat. Kdo bude nést odpovědnost za tyto následky?

Jak by v této variantě byla zajištěna aprobovanost učitelů ve všech oblastech? Jaká jsou pro tuto variantu výzkumná zjištění za ČR. Jaké srovnatelné modely pro toto kurikulární řešení nabízí zahraniční kurikula? Bylo by možné nahlídnout i z historického hlediska, kdy byly zavedeny, jak byly implementovány a jakou mají jednotlivé předměty časovou dotaci?

Chtěla bych se zeptat, kdy budeme mít příležitost se k předloženým variantám vyjádřit. Hlásila jsem se skrze formulář mezi širší konzultační skupinu a na navrhované koncepční kroky nahlížím z pozice edukátora v kultuře. Případně prosím o harmonogram, z něhož vyplynou konkrétní data v nichž se budeme moci zapojit s větším předstihem. Ráda bych stanoviska projednávala i s kolegy z NGP.

Jako zastánkyně varianty B se ptám: je u nás dost osvědčených ředitelů(ek) škol? Nepochybuji o tom, že i v malých obcích se najde učitel (nebo někdo) tvořivý, kdo by dokázal děti nadchnout a zaujmout, kdo by jim v nějakém uměleckém oboru poskytl nevšední zážitky a lásku. Ale neházejí se takovým lidem často "klacky pod nohy", protože se těžko vejdou do potřebných kolonek? Nejsou ředitelé(ky) příliš svázáni byrokracií, mají dost odvahy riskovat? Neměli by vymýšlet hlavně, jak tvořivým lidem zajistit podmínky a prostor?

Jaká by byla ideální časová dotace pro naplnění této koncepce VO Umění a kultura v plné podobě?

Ostatní

Jaké skutečnosti vedly rozhodující instituce k tomu, že o výtvarnou výchovu není zájem nebo není dostatečně vhodná? Který další předmět rozvine jemnou motoriku a kreativitu?

Proč je tak málo z výukové dotace na ZŠ a SŠ v jednotlivých ročnících věnováno výuce uměleckých oborů a disciplín?

Vzhledem k tomu, že je již mnohokrát dokázáno, jak důležitý a blahodárny vliv má umění, ať už pasivně či aktivně zažité a prožité, na člověka, ptám se, proč kromě hudební a výtvarné výchovy, není věnován prostor pro další umělecké obory jako je pohybová výchova - tanec/akrobacie/..., dramatická výchova a tvorba, filmová a multimediální výchova a nejsou zařazeny do současné vzdělávací koncepce?

Uvědomují si tvůrci koncepce, jak důležitou roli pro psychosomatický rozvoj žáků hrají ve vzdělávacím systému předměty zabývající se kulturní gramotností a vlastní tvorbou?

Vědí tvůrci koncepce, jak náročná je práce s kreativitou žáků (bez tlaku na výkon) a jaké benefity může estetická výchova mít nejen v kulturním rozvoji, ale např. v oblasti prevence a zmírnění dopadů negativních jevů na psychiku žáků (a třeba i pedagogického sboru)?

Jakým způsobem by mohla být posílena metodická podpora pro mezioborovou spolupráci a porozumění obsahovým průnikům?

O kolik by mohla být posílena hodinová dotace pro VO Umění a kultura?

Proč není nikde v dokumentu zpracováno, že tělesná výchova je/může být úzce propojena s pohybovou a taneční výchovou? Neustále se řeší, že se děti málo hýbou a nemají rády tělocvik. Jenže výuka tohoto oboru na našich školách je omezena na sportovní výkony. O fungování svého těla a jeho pohybových možnostech se žáci nic nedozvídají. Pro mnohé může být pohybová a taneční výchova cestou, jak se pohybu věnovat!

Je možné neomezit širší rozsah vyuky a obsahu v něm?

Pro vedení

Moje otázky směřují k proměně RVP ZV jako celku. Podle všeho, co jsem v jednotlivých oblastech přečetl, směřuje revize ke škole konstruktivistické, vypadá to ale, že se mění hlavně určitá část školního "software", nikoli však "hardware". 1. Jak tuto změnu už teď reflektují pedagogické fakulty VŠ? Do jaké míry je připravena koncepce dalšího vzdělávání pedagogů v tomto směru? Jakou mají autoři revize představu o připravenosti škol na tuto proměnu (prostory škol, vybavenost tříd (IT, encyklopedické a odborné knihovničky, pracovní koutky) a jejich velikost, úvahy o snížení kapacitnosti tříd, příprava možností na proměnu tradičních rozvrhových schémat, ...)? Jak je připravena revize náplně práce učitele v oblasti přímé a nepřímé vyučovací povinnosti či snižování rozsahu základního úvazku? Jak jsou na změny připravováni ředitelé škol.? Existuje zpracovaná vize školy (Něco jako škola 2030?), na jejímž základě by bylo jasné, co je pro ni třeba udělat v oblasti soft i hard ware? Takhle vše působí jako změna v úrovni teorie, které začíná od prostředka - bez

předešlé přípravy budoucích i současných učitelů, bez představené vize - cíle. Považuji tyto otázky za zásadní pro úspěšnou implementaci idejí navrhovaných v revizi. Problém s implementací často zaznívá i od oponentů.

Počítá se se změnou požadavků na jednotné přijímací zkoušky, poté, co bude změněn v RVP přístup k jazyku, komunikaci, literatuře?

V HS RVP je deklarováno, že vytváříme kompetenčně pojaté kurikulum. Nicméně koncepce klíčových kompetencí a průřezových témat stále není ještě veřejně dostupná a předkládaná koncepce vzdělávací oblasti z výstupů klíčových kompetencí a průřezových témat nevychází, tedy ve stávající podobě tohoto dokumentu není připomínkování efektivní. Důsledně žádáme, aby byla k připomínkování poskytnuta i následující verze vzdělávací oblasti, která již bude vytvořena na podkladech kontinuí klíčových kompetencí a průřezových témat. Dále postrádáme výčet konkrétních základních "oborových konceptů" v adekvátní a funkční míře obecnosti.

Otázka mívá spíše "výše" - na celkovou koncepci revize, respektive přístupu ke vzdělávání. V této oblasti se však projeví velmi silně.

Pracuje skupina na vypořádání se s nepředstavitelnou dynamikou budoucího (a částečně již současného) světa - a tedy nutnosti výrazně zlepšit dynamiku vzdělávání - tedy možnost pružněji "zahazovat" zastaralá témata a koncepty a "přibírat" aktuálnější? To samozřejmě souvisí s motivací škol/učitelů s touto dynamikou světa držet krok, neboť to vyžaduje mnoho energie oproti (stále bohužel dost častému) pojetí "učím to tak 20 let, tak to teď už měnit nebudu".

Budou témata ochrany člověka za mimořádných událostí rozprostřena ve výstupech žáků napříč 1. a 2. st. vzdělávání v základních školách tak, aby bylo zřejmé, že se přímo jedná o téma OČMU? Nebo budou stále rozdělena do různých vzdělávacích oblastí?

Bude připravená koncepce s podpůrnými materiály a dostatkem kvalifikovaných učitelů v terénu před spuštěním nového ŠVP?