



Pelánek vs. NPI aneb Spor o vzdělávací obsah

V časopise *Pedagogika* byly nedávno publikovány dva významné články: první od Radka Pelánka „Očekávané výsledky učení v revidovaných RVP: analýza stavu a rozbor rizik“ (*Pedagogika*, roč. 76, č. 1, 2026, s. 99–108) a reakce kolektivu autorů Národního pedagogického institutu (NPI) „Očekávané výsledky učení v RVP ZV: k pojetí, terminologii a zpřesnění závazné vrstvy“ (*Pedagogika*, roč. 76, č. 1, 2026, s. 109–112).

Z Pelánkovy analýzy a reakce autorů z NPI vyplývá podezření na nesoulad mezi § 4 školského zákona, který předepisuje stanovení společného obsahu vzdělávání, a současným Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV). Současný RVP ZV je postaven na očekávaných výsledcích učení (OVU), tedy na základě, který je v článku autorů NPI sám předmětem pochyb a interpretace s ohledem na to, že se jedná o závaznou vrstvu kurikula. Srovnání textů umožňuje mimořádně důležitý vhled, který odhaluje procesně-právní problém současného českého kurikula.

Nejde přitom pouze o technický spor o formulace očekávaných výsledků učení, stylistiku dokumentů či podobu metodických materiálů. Ve skutečnosti se zde střetávají dva odlišné epistemologické a pedagogické modely vzdělávání: tradiční

model školy založený na explicitním obsahu, osnovách, pevném společném základu a standardech a současný kompetenční model založený na rámcovosti, otevřenosti a konstruktivistickém pojetí poznání.

Pelánkova studie kritizuje jazykovou stránku a strukturu OVU. Autor upozorňuje na to, že očekávané výsledky učení nejsou v revidovaném RVP často formulovány jako jednoznačně měřitelné *learning outcomes*, ale spíše jako obecné vzdělávací cíle nebo kompetenční směřování. Klíčovým bodem jeho argumentace je jazyková a epistemologická analýza sloves používaných v OVU. Pelánek ukazuje, že dokument nesystematicky kombinuje dokonavá slovesa označující jednorázově hodnotitelný výkon a nedokonavá slovesa označující proces, návyk nebo dlouhodobou činnost.

Podle Pelánka právě zde vzniká zásadní problém měřitelnosti. Pokud je například cílem, že žák „řeší“, „plánuje“, „uvazuje“ či „spolupracuje“, není jasné, kdy přesně bylo cíle dosaženo, jak jej objektivně hodnotit ani jak zajistit srovnatelnost mezi školami.

Pelánek tím fakticky ukazuje, že jazyk kompetencí postupně oslabuje možnost jednoznačného vymezení vzdělávacího standardu. Nejde přitom pouze o stylistický problém, ve skutečnosti jde o hlubší



epistemologický posun: vzdělávání se přestává chápat jako osvojování explicitního obsahu, stále více se chápe jako proces dlouhodobého rozvoje kompetencí, poстоjů a dispozic.

Na Pelánkovu kritiku reaguje text autorů z NPI „Očekávané výsledky učení v RVP ZV: k pojetí, terminologii a zpřesnění závazné vrstvy“. Tento dokument je mimořádně významný tím, že řadu Pelánkových výhrad fakticky potvrzuje, současně je však interpretuje jako důsledek vědomě zvoleného kompetenčního a rámcového pojetí kurikula. NPI zde explicitně uvádí, že OVU nemají být chápány jako přímý nástroj hodnocení výkonu žáků, ale jako rámcové požadavky kompetenčního charakteru.

Tím NPI fakticky potvrzuje, že současné RVP není budováno jako systém explicitně standardizovaných vzdělávacích výstupů, ale jako otevřený kompetenční rámec umožňující různé interpretační cesty. Autoři zároveň otevřeně přiznávají, že „samotné znění závazných OVU nemůže nést celý společný vzdělávací základ“.

Právě tato formulace představuje možná nejzásadnější moment celé debaty. Dokládá totiž, že sama závazná vrstva RVP je příliš obecná a reálný obsah vzdělávání se přesouvá do metodických materiálů, interpretační praxe škol, tematických plánů a improvizace konkrétních učitelů. NPI současně přiznává, že RVP neobsahuje závazné indikátory umožňující jednoznačně vyhodnocovat naplňování OVU a že metodické materiály fakticky plní roli konkretizace požadavků. Vzniká tak paradoxní situace, kdy závazné dokumenty jsou

příliš obecné, zatímco konkrétní obsah vzdělávání je přesunut do nezávazné metodické roviny. Tento stav podle samotného NPI „oslabuje kontrolovatelnost naplnění společného vzdělávacího základu a zvyšuje riziko rozdílných interpretací“.

Právě zde se však odborný spor mění ve spor právní a systémový. Lze totiž důvodně argumentovat, že nedochází k naplnění § 4 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon), kdy vztah normativního „obsahu vzdělávání“ a prázdné „formy“ RVP ZV je natolik nejasný, že tudíž dochází k selhání na primární úrovni. Ačkoli školský zákon ukládá rámcovým vzdělávacím programům vymezovat povinný obsah vzdělávání, jeho rozsah, podmínky a organizaci vzdělávání, realita je odlišná. Pokud samotné NPI přiznává, že závazná vrstva není schopna nést společný vzdělávací základ, konkrétní obsah se přesouvá do nezávazné metodické roviny a OVU nejsou koncipovány jako jednoznačně měřitelné standardy, vzniká otázka: zda současné RVP vůbec plní funkci „povinného obsahu vzdělávání“ ve smyslu školského zákona. Tím se celý problém posouvá od pedagogické diskuse, k otázce právní jistoty, transparentnosti veřejného vzdělávání a legitimacy státní kurikulární politiky.

Ve skutečnosti zde probíhá mnohem hlubší konflikt mezi dvěma odlišnými modely kurikula. Tradiční osnovový model vychází z realistického a racionalistického pojetí poznání. Předpokládá existenci relativně stabilního obsahu, jasně definovaného učiva, systematické posloupnosti a explicitního standardu. Proto



bylo možné vytvářet učebnice, tematické plány, standardizované zkoušky a relativně jednoznačně hodnotit výsledky. Současné RVP ZV však stojí na kompetenčním a konstruktivistickém schématu. NPI samo explicitně uvádí, že kompetenční OVU směřují k aktivní konstrukci znalostí, kritickému myšlení, metakognitivním dovednostem a aplikaci poznání v různých situacích. V důsledku to znamená, že vzdělávání není již chápáno primárně jako osvojování stabilního obsahu, ale jako proces individuální konstrukce významů a kompetencí.

Právě zde vzniká většina současných problémů: oslabení explicitního učiva, rozpad jednotného kurikula, přesun odpovědnosti na školy, nejednotnost tematických plánů, obtížná kontrolovatelnost a stále silnější role interpretačního jazyka. Ve skutečnosti tedy nejde pouze o problém formulací OVU nebo slovesného vidu. Jde o střet dvou odlišných představ o tom, co je vzdělávání, co je poznání, co má stát garantovat, a co je ještě společný vzdělávací základ.

Pelánkova kritika ukazuje, že jazyk kompetencí oslabuje měřitelnost a srozu-

mitelnost kurikula (z toho důvodu vznikly v roce 2011 standardy pro český jazyk a literaturu a matematiku). NPI odpovídá, že právě otevřenost, rámcovost a kompetenční charakter jsou vědomým cílem reformy. Z právního hlediska je však třeba zvážit, že tato odborná debata přesahuje rámec toho, co stát předepisuje a jak daleko zašla praxe. Na jedné straně stát požaduje srovnatelnost výsledků, organizuje standardizované přijímací zkoušky, hodnotí úspěšnost škol a deklaruje existenci společného vzdělávacího základu. Na druhé straně však prostřednictvím NPI oslabuje explicitní věcný obsah kurikula na minimum. Dochází tak k paradoxní situaci: stát sice fakticky rezignuje na jasné vymezení toho, co se má ve školách učit, zároveň ale zachovává mechanismy centrální evaluace a veškerou odpovědnost za výsledky vzdělávání přenáší na školy. Právě tento rozpor tvoří jádro současné krize českého kurikula.

Ve skutečnosti jde o otázku, zda může dlouhodobě fungovat veřejný vzdělávací systém, který rezignuje na explicitní obsahovou strukturu, ale současně chce zachovat srovnatelnost, kontrolovatelnost a společný vzdělávací základ.

Mgr. Jiří Bochez

Rakouské gymnázium v Praze;

e-mail: jiri.bochez@post.cz