

# Náměty pro diskusi o dalším vývoji reformy maturitní zkoušky

## 0. Úvod

Po zveřejnění zásadní kritiky návrhu společné části maturitní zkoušky Skupinou CZ-21 počátkem dubna tohoto roku a po zamítnutí vládního návrhu zákona o vzdělávání Poslaneckou sněmovnou dne 22.5.2001 vznikla zvláštní situace. Protagonistům „nové maturity“ se nepodařilo získat pro svou činnost odpovídající legislativní podporu, na kterou jejich projekt minimálně od roku 1997 sázel, neboť ji po celou dobu své existence postrádal. Současně teprve nyní vychází zřetelně najevo, že společné části maturitní zkoušky v pojetí Centra pro reformu maturitní zkoušky (CERMAT) ve skutečnosti chybí také potřebná podpora společenská a odborná.

Nebude jednoduché beze zbytku objasnit, jak k tomu mohlo dojít. Takové vysvětlení je však nutné, aby se při dalších podobných akcích neopakovaly hrubé chyby, jichž se autoři projektu reformy maturity dopustili. Je rovněž nutným předpokladem pro to, aby se reforma maturity konečně začala ubírat směrem, který bude mít podporu zásadní většiny zákonodárců — spoléhat na převahu jednoho či dvou hlasů by bylo nezodpovědnou pošetilostí.

Pro postoj hlavních autorů a obhájců současné podoby společné části maturitní zkoušky jsou charakteristická jejich veřejná vystoupení, a to od začátku prací na projektu do dnešních dnů, tedy i poté, co se setkali s principiální kritikou (nejen ze strany CZ-21). Jejich reakce na kritiku lze poměrně výstižně shrnout takto: *„Děkujeme vám za technické připomínky, které možná zohledníme. Jinak si ale dál všichni říkejte, co chcete, a my si zase dál budeme dělat, co budeme chtít.“*

Není proto divu, že většina kritiků návrhu reformy buď postupně rezignovala a přestala se o její osud zajímat, nebo se soustředila jenom na některé její méně podstatné rysy, aby ovlivnila alespoň to, co se jim jevílo ovlivnitelným. Jejich mlčení však bylo systematicky interpretováno jako souhlas. Nárazová podpora reformy se navíc v žádné fázi vývoje netýkala jasného obrazu její definitivní podoby. V začátcích reformátoři „bodovali“ hlavně populistickými frázemi o vrácení prestiže maturitní zkoušce, dovedně zneužívali ojedinělé skandály doprovázející přijímací řízení na vysoké školy k diskreditaci tohoto procesu jako celku, zkreslovali doporučení expertů OECD, bezdůvodně spojovali zavedení centralizované maturity se vstupem do EU či hráli na to, že gymnázia přivítají pozvání k účasti v závodech, jehož pravidla budou nadřizovat jejich žákům.

Jakmile však byli reformátoři nuceni dát svým představám konkrétní obrysy, tvrdě narazili. Od té doby lavírují a mění své cíle i návrhy tak často, že vnější pozorovatel dříve či později ztratí přehled. Příznačná je ostatně i reakce na kritiku od Skupiny CZ-21: *„Do roku 2004 ještě všechno dozná zásadních změn — kritizujete návrh, který nebude realizován nebo se záhy po realizaci začne měnit.“*

Z mnoha důvodů není únosné, aby příprava reformy probíhala i nadále takto partyzánsky. Její osud je v rukou Parlamentu, který by měl rozhodnout co nejdříve: buď schválit novou zákonnou úpravu maturitní zkoušky (ať už její návrh předloží vláda nebo členové Parlamentu), anebo bezodkladně zastavit financování dalších prací na detailech reformy a iniciovat koncepční diskusi o její potřebnosti, cílech a nástrojích (když bude návrh úpravy zamítnut či nebude v dohledné době předložen).

Domníváme se, že odpovědnému rozhodnutí by mělo předcházet vyjasnění některých okolností, které přípravu reformy provázely a provázejí, a zodpovězení otázek, o nichž se dosud nediskutovalo nebo zatím nebyly uspokojivě zodpovězeny. Navrhujeme proto vést diskusi o těchto pěti tématech:

- procedurální, ekonomické a etické otázky,
- dopady navrhované společné části maturitní zkoušky na školský systém,
- dopady navrhované společné části maturitní zkoušky na výuku,
- cesty ke zkvalitnění školní části maturitní zkoušky,
- prostor pro centralizovanou zkoušku na středoškolské úrovni.

## 1. Procedurální, ekonomické a etické otázky

- **řízení projektu reformy**

Vývoj podobných projektů financovaných státem obvykle probíhá v jasně strukturovaných etapách. Začíná přípravou věcného záměru a jeho odůvodněním, pokračuje vyřešením dílčích problémů a otázek a končí vývojem a ověřováním vhodného nástroje zkoušky a zajištěním její administrace. Každá etapa vývoje musí být dostatečně zdokumentována a navrhovaná rozhodnutí podpořena odpovídajícími argumenty. Uzavření etapy je podmíněno úspěšnou oponenturou.

Reforma maturitní zkoušky se vyvíjela opačně: začala rozsáhlým ověřováním jednoho z možných nástrojů zkoušky (viz sondy Maturant), pokračovala tvorbou tzv. katalogů požadavků a jejich upřesňováním a v době, kdy měla být uzavřena přijetím zákonné úpravy, vyvstávají zásadní pochybnosti o jejím celkovém pojetí a funkcích. A to včetně zjevných rozporů se základními tématy tzv. Bílé knihy.

Proč byla logika vývoje postavena na hlavu a kdo za řízení projektu odpovídal? Kdo byli oponenti jednotlivých etap, co vlastně oponovali a jaká byla jejich stanoviska? Proč organizátoři projektu nezveřejnili také kvalifikované kritické rozborů projektu, které by pomohly veřejnosti (odborné i laické) udělat si vlastní názor? Existuje vůbec kompletní dokumentace k projektu?

- **hospodárnost využívání prostředků státního rozpočtu**

Reforma maturitní zkoušky je investicí, a její návrh by tedy měl doprovázet výpočet návratnosti nebo alespoň její kvalifikovaný odhad. Tzv. *Koncepční záměr reformy maturitní zkoušky*, schválený Ministerstvem školství současně s katalogy požadavků, se ekonomickým hlediskům zcela vyhýbá. Neobsahuje ani rekapitulaci dosud vynaložených nákladů, ani odhad výdajů nutných na dokončení reformy, nepracuje dokonce ani s výdaji potřebnými na běžný chod společné části maturitní zkoušky.

Podle údajů vyžádaných od MŠMT činí celková výše finančních prostředků vynaložených ze státního rozpočtu na přípravu reformy maturity v rozhodujícím období od 1.1.1998 do 30.6.2001 asi 90 milionů Kč. Z toho CERMAT vyčerpá jen v prvním pololetí letošního roku 18 milionů Kč. Ze struktury výdajů lze odhadnout, že zhruba 10 milionů Kč bylo vydáno na nákup vybavení a další investice, které lze využít nezávisle na reformě maturitní zkoušky. Dalších přibližně 10 milionů bylo vydáno na vývoj tzv. katalogů požadavků, které se mohou stát východiskem budoucích prací, i když se reforma maturity začne ubírat jiným směrem.

V případě, že bude rozhodnuto práce na reformě podle návrhu CERMATu zastavit, což doporučujeme, bude tedy stát muset jako ztrátu vykázat asi 70 milionů Kč. Není to málo, ale rozhodně to není částka, která by takovému rozhodnutí bránila. Důležité je, aby se už dále zbytečně nezvyšovala, a nedávala tak zastáncům současného neúnosného pojetí možnost prosazovat své cíle uplatňováním „salámové“ taktiky.

- **přesvědčivé zdůvodnění potřeby společné části maturitní zkoušky v navrhované podobě**

Měl by je znovu předložit ministr školství, mládeže a tělovýchovy. Pokud byl například alespoň přibližně kvantifikován jeden z hlavních dnes uváděných důvodů, neobjektivita přijímacího řízení na vysoké školy, proč se tyto údaje nestaly součástí zveřejněných koncepčních materiálů, aby si každý mohl udělat vlastní názor o jeho závažnosti? Mnohé další důvody se v průběhu uplynulých čtyř let měnily, někdy i zjevně účelově.

Domníváme se, že cíle reformy uvedené v *Koncepčním záměru reformy maturitní zkoušky* nejsou současně splnitelné zavedením společné části maturitní zkoušky, ať už bude její nástroj jakýkoli. Zvolený nástroj, testy s převahou zaškrťovacích otázek, navíc nevyhovuje žádnému z nich — přesto zůstává jedním z mála prvků, které jsou v pojetí reformy přítomny od samého začátku.

- **diskuse o reformě**

Témata, kolem nichž se diskuse točila, svědčí mimo jiné o nízké úrovni chápání systémových souvislostí v našem školství: diskutovalo se o správném názvu společné části maturitní zkoušky, o tom, kdo bude podepisovat maturitní vysvědčení a zda má být v katalogu požadavků ten či onen spisovatel. Bohužel k tomu nepřispěly jen velmi úzké koridory, které byly pro diskusi vymezeny. Mnohé zásadní otázky, například zda vůbec jednotnou maturitu potřebujeme, nebyly jako diskusní témata vůbec předloženy: tehdejší vedoucí CERMATu O. Karousová namísto toho uvedla, že „sjednocenou maturitu odmítají ti, kdo si nevěří, že by v ní uspěli“ (Lidové noviny, 3.12.1999). Představitelé CERMATu a ÚIV rovněž zveřejňovali nesprávné či neúplné informace, mimo jiné o maturitách v jiných zemích. Stanoviska některých účastníků diskuse byla použita v jiném

kontextu, než byla vyjádřena (například stanovisko Jednoty českých matematiků a fyziků), jiná se do závěrečného přehledu diskusních podnětů vůbec nedostala.

Následky nedostatečné diskuse se už projeví (v době, když už mělo být všechno jasné, přibývá a ještě zásadně přibude hlasů zpochybňujících samo pojetí reformy, a to v okruhu mnohem širším, než je Skupina CZ-21). Projeví se tak jako tak už v blízké budoucnosti, i kdyby Skupina CZ-21 své stanovisko nezveřejnila. Podobně jako u nedostatků zmíněných v předchozích dvou bodech je třeba vzít si z toho ponaučení pro příště.

- **střet zájmů a deformace trhu s učebními pomůckami**

Žádná organizace, která má připravit státní zkoušku a zaručit její objektivitu, nemůže současně vydávat nácvikové testy a dokonce je i prodávat. Je to podobné, jako kdyby hasičí přístroje vyráběla a prodávala organizace, která připravuje státní technické normy pro hasičí prostředky a pro technické vybavení hasičských vozů. CERMAT navíc tlačí na zavedení společné části maturity tak horlivě, že ve stejné analogii by ona organizace k tomu všemu ještě také zakládala požáry.

Jistě, CERMAT (jako zaměstnavatel některých autorů sbírek a současně autorů katalogů požadavků) ve skutečnosti v tiráži uveden není. Sbírkou testových úloh také formálně nevydává CERMAT, ale nakladatelství TAURIS. Oba subjekty jsou však organizačními jednotkami téže státní instituce ÚIV (Ústav pro informace ve vzdělávání) a každý zvlášť i ve vzájemném spojení nekale konkurují nakladatelským domům podnikajícím za své. Celý „podnikatelský záměr“ protagonistů reformy vyvrcholil rozhodnutím udělovat logo „správným“ sbírkám testových úloh — první logo CERMAT zřejmě udělil vlastním sbírkám testových úloh z českého jazyka a literatury.

Ty body v následujících čtyřech okruzích, které jsou podrobně vysvětleny v materiálu *Alternativa k návrhu reformy maturitní zkoušky*, nebudeme rozvádět více, než je nezbytně nutné.

## 2. Dopady navrhované společné části maturitní zkoušky na školský systém

- **zvýšení selektivity**

Míru selektivity můžeme vyjádřit také jako souhrn rozdílů mezi dosažitelným (z hlediska osobních předpokladů) a skutečně dosaženým vzděláním jednotlivců užívajících služeb školského systému. Zavedením společné části maturitní zkoušky v navrhované podobě by se tento souhrn zvýšil.

Střední odborné školy nemohou, především kvůli nedostatečné časové dotaci, systematicky připravovat své žáky na zkoušky vyšší úrovně obtížnosti — vzhledem k navrhovaným požadavkům by to ani pro žáky nemělo smysl. Jejich vklad do studia odborných předmětů není v koncepci nové maturity zohledněn, a byli by tudíž při přijímání na vysoké školy diskriminováni. Navíc, i když by nová maturita pravděpodobně většinu učňů v nematuritních oborech nepoškodila formálně, nijak neřeší problém pojetí a úrovně jejich všeobecného vzdělání, ačkoli ten je z celospolečenského hlediska podstatně naléhavější než třeba nedostatky ve srovnatelnosti maturitních vysvědčení gymnazistů.

- **Komu vlastně návrh vyhovuje?**

Domníváme se, že jediným subjektem, kterému návrh společné části maturitní zkoušky opravdu vyhovuje, je CERMAT. Doporučujeme hledat cesty, jak tuto domněnku ověřit způsobem, který umožní dotazovaným subjektům vyjádřit svůj postoj bez obav z následků.

Zájem o takto koncipovanou zkoušku je například jedním z témat článku Věry Čížkové *Maturitní zkoušky z biologie* (Biologie — chemie — zeměpis č. 3/2001, str. 105-109). V dotazníkovém šetření, ve kterém z 338 oslovených gymnázií odpovědělo 172 (tedy asi o 20 % více, než činí obvyklá návratnost), se pouze 13 % respondentů vyjádřilo pro zadávání centrální maturitní zkoušky z biologie. K pojetí výuky sami učitelé nejčastěji doporučují ustoupit od encyklopedického vzdělávání, klást větší důraz na praktické využití poznatků v životě a více zapojovat logické myšlení. Lze toho podle nich reálně docílit vhodným výběrem základního učiva (didaktickou redukcí dosavadního obsahu) a posílením praktické části výuky. Autoři výzkumu v závěru uvádějí, že „koncepční změny obsahu i rozsahu výuky biologie na gymnáziu by měly předcházet koncepčním změnám maturity.“<sup>1</sup> Bral CERMAT podobná odborná (a nijak ojedinělá) doporučení vůbec v úvahu?

---

<sup>1</sup> Výzkum proběhl v rámci grantu Fondu rozvoje vysokých škol „Maturitní zkoušky z přírodovědných předmětů a přijímací řízení na PřF UK“ č.1472/1997, příp. 1482/1997 (v textu jsou oba údaje, jeden z nich je nejspíše chybný).

Vedení Matematicko-fyzikální fakulty UK v Praze a její vědecká rada například přijaly stanovisko, že uzavřené úlohy (tj. úlohy s nabídkou) jsou pro zjišťování znalostí matematiky krajně nevhodné, a doporučily nahradit je standardními úlohami, u kterých budou hodnotitelé posuzovat také postup žáka. CERMAT na toto doporučení reagoval tím, že slíbil zařadit do testu cca 30 % úloh, u kterých budou žáci jako odpověď uvádět výsledek výpočtu, k němuž dospěli (ale postup nebude součástí jejich odpovědi)... Jak tedy může tvrdit, že vychází vysokým školám vstříc a bude se ucházet o to, aby společná část maturitní zkoušky vyšší úrovně nahradila přijímací řízení na vysoké školy?

- **rozdíl mezi zárukou minimální kvality vzdělání a „náročnou“ maturitou**

Tento principiální rozdíl je stejný jako rozdíl mezi funkcemi zkoušky „garantovat minimum“ a „uspořádat do žebříčku“, kterým odpovídají různé zkušební nástroje i různé způsoby vyhodnocení práce žáků. V návrhu CERMATu mu rozdíl mezi pojetím zkoušky základní a vyšší úrovně obtížnosti vůbec neodpovídá.

- **nebezpečí zneužití jednotné maturity k umělému omezení poptávky po VŠ**

Aktuálně zřejmě toto nebezpečí nehrozí, ale rozhodně je nelze podceňovat, dokud mu přesvědčivě nebrání přinejmenším jasná legislativní úprava (znění zamítnutého návrhu zákona o vzdělávání ovšem za takovou zábranu nepovažujeme).

Varovným příkladem je zavedení normativů pro rozpis prostředků státního rozpočtu v regionálním školství. Jeho původním záměrem bylo radikálně zvýšit transparentnost celého procesu, omezit prvky svévolného přerozdělování a těsně spojit naprostou většinu rozepisovaných finančních prostředků s žáky. Žáky by potom následovaly do té vzdělávací instituce, kterou si svobodně zvolí (tj. jejich výše by se neměnila podle zřizovatele). Tyto vlastnosti měly rozpisy rozpočtu v letech 1992 a 1993, tedy bezprostředně po zavedení normativů — vyšly tehdy například v úplném znění v Učitelských novinách a každý si mohl ověřit, že se na žádné úrovni rozpisu nic „neztratilo“. Dnes o průhlednosti nemůže být vůbec řeč a neustále se objevují tendence zneužívat normativy při poskytování dotací soukromým školám: normativ pro státní školy obsahuje jen část prostředků, které od státu dostávají, ale výše normativu pro školy soukromé je od něj odvozena. Rovněž normativní financování dosud postrádá legislativní úpravu, i její verze obsažená v zamítnutém návrhu zákona o vzdělávání je pokládána za nedostatečnou.

### 3. Dopady navrhované společné části maturitní zkoušky na výuku

- **dopady na „dobré“ a „špatné“ žáky a školy**

Domníváme se, že „špatní“ (žáci i školy) by se soustředili především na nácvik nejrůznějších technik, jak zabránit odhalení svých nedostatků. Tyto techniky jsou tím účinnější, čím primitivnější je zvolený nástroj zkoušky. V medicíně se rozlišuje mezi kauzální a symptomatickou léčbou — protože „špatní“ by soustředili na „symptomatické“ vzdělávání, úroveň jejich skutečné vzdělanosti by se v důsledku zavedení navrhované společné části maturitní zkoušky nezlepšila a nezvýšila by se ani úroveň vzdělávání na „špatných“ školách. „Dobří“ by sice podobným technikám nevěnovali takovou pozornost, ale i oni by trénovali vyplňování testů, což je činnost, která je nijak neobohatí pro život, ale připraví je o čas.

- **encyklopedičnost vzdělávání**

Nejde o poznatky jako takové, ale především o to, že zvolený nástroj zkoušky nijak nepodporuje rozšíření aktivit, při nichž žáci pracují s poznatky způsobem, který zapojuje náročnější duševní aktivity. Naopak — stát tak dává najevo učitelům i žákům, že nejdůležitější jsou ty činnosti, které napomáhají dobrému výsledku ve společné části maturitní zkoušky. Tedy duševní činnosti jednoduché, spočívající nanejvýš v několika málo krocích a jedné či dvou úrovních složitosti a zabývající se jednoznačnými situacemi. Pseudootevřené úlohy (odpověď jedním až třemi slovy či číslem) jsou jen zdánlivým pokrokem.

Tato trivializace nároků na získané informace o žákovi by bohužel vedla rovněž k trivializaci cílů vzdělávání na školách.

- **další pokles vlivu pedagogicko-psychologických aspektů ve výuce**

Pokládáme za přínosné, že katalogy pohlížejí na učivo také z hlediska dovedností, které je na něm možno rozvíjet. Snad s výjimkou matematiky (a fyziky) ale nebyly systematicky diskutovány možnosti ověřit zvoleným nástrojem zkoušky úroveň klíčových dovedností u žáků. Především však byl ve většině předmětů zcela pominut vztah mezi množstvím učiva v katalozích a časovou

dotací, tedy reálným prostorem pro uplatnění metod výuky podporujících tvořivost, pro skutečné pochopení látky, pro její opakování a procvičování. Neuvažovalo se ani o věkové přiměřenosti učiva, ačkoli v zahraničí je běžné, že nejen základnímu, ale též střednímu školství jsou přiznávána specifika v tomto směru. Autoři katalogů a odpovídajících učebnic nerespektují ani skutečnost, že rozsah i faktografické zatížení prezentovaného učiva vysoce překračují požadavky v jiných zemích. Při koncipování výuky ve školách by tak znovu dominoval především požadavek „probrat“ předepsané učivo — bez ohledu na dopady zvolených metod výuky na klíčové dovednosti žáků. V budoucí diskusi o cílech všeobecného vzdělávání by autoři závazných požadavků státu měli více naslouchat hlasům pedagogických psychologů a respektovat jejich názory.

Například katalog biologie vyvolává asociace s vojnou: nejprve byla stvořena neúnosně malá a nesmírně nepohodlná torna a pak přišel nesmyslný rozkaz, co všechno se do ní má nacpat.

- **absence záruk vývoje pozitivním směrem**

Ujišťování, že se nástroj zkoušky bude dále vyvíjet „směrem k esejům“, nelze brát vážně už vzhledem k horizontu 10 let, o kterém je v této souvislosti řeč. Naopak hrozí nebezpečí, že se záhy po zavedení vrátí k nejtupější počáteční verzi — odůvodněné například nedostatkem finančních prostředků, požadavky škol nebo prostředky utracenými za vývoj zaškrťovacích úloh. Úprava v zamítnutém návrhu zákona o vzdělávání neposkytovala z tohoto hlediska žádné záruky.

- **nepochopení funkce testů složených ze zaškrťovacích otázek**

Pokud se vůbec v zahraničí používají (SAT, TOEFL), není to v souvislosti s maturitou nebo nějakou její obdobou. Jsou organizovány nestátními subjekty a slouží jako předběžné síto eliminující ty uchazeče, se kterými nemá cenu ztrácet čas při skutečných přijímacích zkouškách. Zpravidla tam také nemají s encyklopedičností vzdělávání takové potíže jako my. Naše společná část maturity by naopak byla rovnocenná té školní a navíc má ambice nahradit přijímací řízení na VŠ a poskytnout hodnotnější informace zaměstnavatelům. Tuto funkci nemají podobně koncipované testy nikde. Začít používat při státem organizované zkoušce zaškrťovací testy by znamenalo otevřít Pandořinu skříňku: velmi obtížně bychom se jich zbavovali, ačkoli jejich vliv na výuku je prokazatelně negativní.

Domníváme se, že společnost zatím není na jednotnou maturitu připravena. Je iluzí, že její autorský kolektiv získá požadované kompetence pro tak odpovědnou činnost a trvale si je udrží, aniž bychom mezitím „obětovali“ třeba deset populačních ročníků.

Nasazení zvoleného nástroje zkoušky je také v rozporu s potřebami profesního růstu učitelů: velmi účinně by totiž pomáhal trivializovat obraz procesu vyučování a učení v jejich myslích. Obecným cílem přípravy budoucích učitelů i cílem zvyšování kvalifikace učitelů na školách naopak musí být kultivace jejich schopnosti vnímat stále jemnější detaily těchto procesů ve stále širších souvislostech.

Zatímco představitelé CERMATu líčí „světlé zítřky“ s novou maturitou, my daleko silněji vnímáme nebezpečí, která jsou s ní spojena. Naše vidění budoucnosti, kdyby snad byl záměr připravovaný CERMATEM realizován, je proto spíše temné. Roli, kterou by centralizovaná zkouška navrhovaná pro novou maturitu sehrála, tedy vidíme zcela jinak než protagonisté reformy.

**Náš spor dnes možná nelze rozsoudit. Z principu předběžné opatrnosti však za takových okolností vyplývá: pokud nemáme jistotu, že nový prvek bude přínosem, NEZAVÁDĚT ho.**

Jsme proto přesvědčeni, že výrazně levnější, podstatně méně rizikovou, a proto správnější cestou vpřed je silná centrální podpora lokálnímu zkvalitňování školní části maturitní zkoušky. Zde je také možno využít práci, kterou odvedli autoři katalogů požadavků.

## 4. Cesty ke zkvalitnění školní části maturity

- **kvalitní diskuse o cílech všeobecného vzdělávání (základního i středního)**

Jedním z východisek diskuse může být například rámcový vzdělávací program pro povinné vzdělávání (ani v jeho případě se zatím o zásadních věcech příliš nediskutovalo). Jde o to, aby učitelé byli schopni přemýšlet o cílech všeobecného vzdělávání především z hlediska klíčových dovedností, které má rozvíjet. Takový pohled mění tradiční (české) paradigma: z učiva se stává něco jako (spotřební) materiál, se kterým žáci provádějí nejrůznější činnosti a přitom se učí. Není

detaillně předepisováno, jaké učivo musí být probráno — ukázkové vzdělávací programy spíše ilustrují a doporučují, které klíčové dovednosti lze na určitém učivu rozvíjet a jak. Daleko větší význam než dosud je přikládán kvalitě samotného procesu vyučování a učení, jehož podstatné rysy mnohdy nesouvisejí s učivem buď vůbec, nebo souvisejí spíše s jeho množstvím než s jeho aktuálním výběrem.

Základním hlediskem při výběru učiva se musí stát jeho přiměřenost schopnostem žáků. Dlouholetá zkoumání ukazují, že stát — na jehož „rozumnost“ ve školství často spoléháme — si už desítky let počíná zcela nesmyslně třeba při výběru závazného učiva pro povinné vzdělávání. Jeho obrovský rozsah prokazatelně škodí převážně většině populačního ročníku. Lze například doložit, že výsledky povinného vzdělávání v chemii jsou všeobecně tak ubohé a tak se míjejí se základy tohoto oboru, že by bylo mnohem prospěšnější, kdyby se chemie v její současné podobě na základních školách a nižším stupni víceletých gymnázií nevyučovala vůbec.

V mnoha předmětech čekají české školství hluboké změny. Půjde například o opouštění pseudovědeckého přístupu, náhradu „poslouchání, jak učitel o něčem povídá“ bezprostředními zážitky a činnostmi žáků, navrácení smyslu probíranému učivu (žáci ho dnes většinou nevidí) a také o odložení mnoha partií na pozdější dobu. Je naprosto nutné zpomalit postup výuky ve prospěch hlubšího probrání látky a skutečného porozumění.

Do doby, než tyto změny proběhnou na základní škole, musí být střední školy (především odborné) připraveny „opravit a dotáhnout“ to, co základní školy — obvykle nikoli vlastní vinou — nezvládly. Ve většině všeobecně vzdělávacích předmětů to znamená radikální změnu obsahu a cílů vzdělávání, které musejí být mnohem blíže tomu, co žáci budou ve svém životě opravdu potřebovat a co dnes na konci základní školy umějí jen nedostatečně nebo to dokonce neumějí vůbec.

Nemusíme snad zdůrazňovat, že nemá smysl popisované změny nařizovat. Naopak, k pochopení jejich nutnosti a dopadů se musejí dopracovat učitelé na každé škole sami. Těm, kteří se k tomuto závěru nedopracují hned, je třeba poskytnout delší čas. Kvalitní diskuse bude katalyzátorem tohoto procesu.

- **více času na jednoho žáka, zkouška diskusí, více učitelů z jiných škol**

U zaškrtávacích testů kritizujeme, že jejich nasazení ve společné části maturitní zkoušky by vedlo k „biflování na testy“, tedy k bezúčelnému využití času, který mají učitelé a žáci k dispozici. Tytéž výhrady lze samozřejmě mít také k dnešnímu pojetí ústní maturitní zkoušky na mnoha školách — biflování na maturitu dnes bývá převažující náplní posledního ročníku středoškolského studia minimálně od Vánoc. A všichni také víme, že velká část nabiflovaných poznatků se žákům vykouří z hlavy hned po maturitě nebo případně po vykonání přijímacích zkoušek na VŠ.

Krátkost chvíle, po kterou se maturitní komise zabývá jedním maturantem, je výrazným omezujícím faktorem, předurčujícím povahu úkolu, před nějž může být u zkoušky postaven. Vymezený čas předurčuje i možnosti komise zkoumat, zda žák skutečně rozumí tomu, co právě reprodukuje.

Pokud navrhuje, aby bylo maturitní zkoušce přítomno více učitelů z jiných škol, není to z naší strany projev nedůvěry. Chápeme takové opatření především jako cestu, jak podpořit výměnu zkušeností mezi učiteli — vždyť oni si je dnes příliš nevyměňují ani v rámci jedné školy.

- **snížení jednorázovosti zkoušky (portfolio — práce za delší období, příp. explicitní možnost zohlednit předchozí prospěch v daném předmětu)**

Jednorázovost zkoušky nezaručuje spravedlivost hodnocení. Dojem z výkonu žáka i výkon samotný jsou totiž ovlivněny oběma směry řadou faktorů, někdy dokonce náhodné povahy. Maturitní komise stejně přihlíží k tomu, jak žák během studia pracoval, i když jim to platná právní úprava nedovoluje. Proč tedy nehledat schůdné a rozumné cesty, jak spravedlivost hodnocení zvýšit?

V zahraničí se diskutuje o možnosti posuzovat v rámci maturitní zkoušky také nejrůznější žákovské práce, i týmové, které vznikly během celého středoškolského studia. Někde už diskuse dokonce skončila a taková možnost je běžně využívána.

- **hledat takové nástroje zkoušky, aby příprava na ni rozvíjela klíčové dovednosti včetně těch, které jsou uvedeny v katalogích**

Přízně si, že učitelé využívají různé formy klasifikace také jako motivační prvek, pozitivní i negativní. Hrozba maturitní zkouškou tak mnoho žáků donutí „skousnout“ i výuku, která je zcela nekvalitní, nezáživná a jejíž přínos pro svůj vlastní život nevidí (možná ani skutečně neexistuje). Přílišný důraz „na známky“ ovšem vyžaduje, aby měl učitel jistotu, že dokáže své hodnocení obhájit. To způsobuje, že škola věnuje stále větší pozornost činnostem, při nichž vznikají produkty, které lze snadno a „objektivně“ oznámkovat.

Kvůli objektivitě klasifikace se tak ve stále větším měřítku opomíjí to učivo a ty činnosti žáků během vyučování, které zmíněné „výhodné“ vlastnosti nemají. Bohužel obvykle bývají pro žákův život mnohem důležitější. Zdánlivě přesná hodnota, kterou lze získat vyhodnocením zakřížkovaného testu, je stále ještě pro mnoho lidí silnějším argumentem než to, že test měří marginálie (pokud vůbec lze říci, co vlastně měří).

Domníváme se, že při hledání cest ke zkvalitnění školní části maturitní zkoušky je nutné vzít uvedené nedostatky v úvahu.

- **vyjasnění hledisek uplatňovaných při hodnocení výkonu žáků u maturitní zkoušky a tlak na standardizaci jejich používání**

Zde jsou podle našeho názoru obrovské rezervy. Jedna z dávno překonaných verzí cílů zavedení společné části maturitní zkoušky počítala s její „normativní“ funkcí při klasifikaci. Výsledek žáka ve společné části zkoušky měl být etalonem, kterým měla být poměřována jeho klasifikace ve školní části zkoušky (to byl mj. důvod, proč se žáci a školy měli dozvědět výsledek ve společné části až po školní maturitě). Takový záměr je zjevně zcela nesmyslný, a i proto byl zřejmě nakonec opuštěn: neexistuje sebemenší důvod, aby výsledek v testu odpovídal výsledku ve školní části.

Nástrojem sjednocení hledisek uplatňovaných při hodnocení výkonu žáků u maturitní zkoušky může být všeobecně přijímaný maturitní klasifikační řád, který si osvojí učitelé a budou ho znát žáci. Tím, že se do něj explicitně dostanou především prvky související s klíčovými dovednostmi, může stát účinně zdůrazňovat jejich význam. Velkou roli při standardizaci hodnocení mohou sehrát například vyškolení předsedové maturitních komisí.

- **veřejná kontrola zveřejněním žákovských prací na internetu včetně učitelova hodnocení**

Úvahy o možnostech kontroly, že učitelé žákům nenadržují ani je nepoškozují, neberou příliš ohled na tempo vývoje technických prostředků a jejich dostupnost. Za deset let budou žáci psát své maturitní práce na počítači, už dnes není žádným problémem je naskenovat a vystavit je na internetových stránkách školy spolu s učitelovým (slovním) hodnocením k veřejné kontrole.

Informace, které tak například zájemci o studium získají jak o úrovni absolventů, tak o odborných kvalitách členů učitelského sboru, budou nesrovnatelně bohatší než ty, které by mohli vytěžit například z průměrného výsledku maturantů v centrálně zadávaném testu.

## 5. Prostor pro centralizovanou zkoušku na středoškolské úrovni

Bývá nám vyčítáno, že Státní středoškolská zkouška (SSZ), jejíž návrh obsahuje náš materiál *Alternativa k návrhu reformy maturitní zkoušky*, není žádnou alternativou, neboť doporučuje nezavádět společnou část maturitní zkoušky.

My jsme si ovšem zavedení centralizované maturity nevymysleli. Skutečné pohnutky, které ji přivedly na scénu, jsou navíc nespíš jiné, než protagonisté nové maturity (což nejsou její „dělníci“) kdy veřejně uvedli. **Deklarované cíle nové maturity nejsou navzájem slučitelné a zvolený nástroj zkoušky jim z velké části neodpovídá. CERMAT má pravdu v tom, že jeho návrh je prakticky jedinou reálnou možností, jak dnes může vypadat společná část maturitní zkoušky, která by byla „rovnocenným“ protějškem její školní části. Právě proto se domníváme, že pokusy zavádět centralizovanou zkoušku s touto funkcí nemají v současné době smysl. Jejich výsledek totiž dokonce ani při největší snaze nemůže podpořit rozvoj českého školství žádoucím směrem.** Navíc stojí za to připomenout, že představy autorů nové maturity byly původně ještě mnohem horší než současný stav — k němu CERMAT doslova dokopala tvrdá, ale zcela zasloužená kritika obou předchozích návrhů katalogů požadavků.

Přijatelná alternativa k návrhu CERMATu, která by zachovávala společnou část maturity v postavení rovnocenného protějšku její školní části, podle našeho názoru neexistuje a návrh CERMATu za přijatelný nepokládáme. Proto jsme hledali cestu, jak uspokojit ty, kteří v zavedení centralizované zkoušky spatřují naději pro naše školství. SSZ je tedy alternativou v tom smyslu, že jde rovněž o centralizovanou zkoušku na středoškolské úrovni. Musíme ovšem předeslat, že my sami jsme velmi skeptičtí, varujeme před přílišným optimismem a snažíme se vytvářet pojistky, aby případná realizace našeho návrhu neskončila podobným výsledkem jako pokus zavést centralizovanou maturitu. Požadavky dobrovolnosti a postupného zavádění zkoušky jsou ukázkami takových pojistek. Stát se při řízení českého školství dopustil a dopouští řady elementárních chyb s velmi závažnými dopady — proč by se dalším měl vyhnout právě při realizaci SSZ?

Zavádění centralizované zkoušky je vždy riskantní krok, neboť je prováděn s cílem mít plošné dopady. Při sledování vývoje projektu společné části maturitní zkoušky jsme byli všichni svědky nezodpovědnosti odpovědných. Nejspíš nikoli vědomé, ale pouze nezodpovědnosti z naivity, neznalosti či bezmezného přesvědčení o vlastní pravdě. To ovšem není důležité — na nezodpovědnosti nejsou zhoubné její příčiny, ale především její následky. Ovlivnit ovšem můžeme spíše příčiny, a proto si dovolíme na závěr krátce upozornit na hlavní nebezpečí, která v souvislosti se zaváděním státních centralizovaných zkoušek vidíme.

- **ohrožení rozmanitosti**

Rozmanitost vzdělávací nabídky pokládáme za jednu z klíčových vlastností charakterizujících kvalitní vzdělávací soustavu. Těsně s ní souvisejí systémové předpoklady pro to, aby si svou rozmanitost mohla udržet a přitom se neustále vyvíjela. Každá centralizovaná zkouška — podobně jako osnovy, učební plány, kmenové učivo, standardy či „povinně volitelné“ vzdělávací programy — je prvkem, který rozmanitost nabídky omezuje. Je třeba velmi pečlivě hlídat, aby ji neomezoval nežádoucím způsobem.

- **„encyklopedisté“ vs. „operacionalisté“**

Pro jednoduchost tak označujeme zastánce encyklopedického vzdělávání na straně jedné a zastánce těch pojetí vzdělávání, která naopak kladou větší důraz na rozvíjení klíčových dovedností (operačních schopností), na straně druhé. V určitém zjednodušení můžeme na první pohled jako na ty, kterým záleží především na kvalitě snadno ověřitelných výsledků procesu vzdělávání a učení (co žáci znají). Druhým jde (nikoli naopak, ale kromě toho) o kvalitu samotného procesu vzdělávání a učení a o ty jeho vlastnosti, které mj. formují schopnost žáků vykonávat určité náročné (duševní) činnosti (dále jde například o postoje žáků, o celkové klima školy, o kvalitu vztahů mezi žáky apod.). Domníváme se, že se stát může a má snažit o to, aby jeho požadavky na vzdělávání byly z těchto hledisek na školách vyváženější než dnes nebo si dokonce neodporovaly. Rozhodně se však nesmí přiklonit na stranu jedné tak, aby druhé „likvidoval“.

Tvrdíme-li, že SSZ má ověřovat zvládnutí klíčových dovedností na minimální poznatkové bázi, je to proto, že „encyklopedisté“ mají v dnešním českém školství značnou převahu a rozvoj klíčových dovedností je ve školách silně zanedbáván. SSZ má pomoci nastolit rovnováhu, nikoli způsobit převážení ve prospěch „operacionalistů“.

- **nestabilita menšinového pojetí**

Využívat pro dosažení vyváženějšího stavu centralizovanou zkoušku je ovšem velmi riskantní. „Správnost“ jejího pojetí bude při realizaci zajišťována konkrétními lidmi, jejichž výběr nikdy nebude optimální. Z čistě statistického hlediska je třeba počítat s tím, že složení realizačního týmu bude reprezentovat „terén“ — převládnu v něm proto zastánci většinového pojetí, tedy toho, které chce zkouška překonat a změnit. Každé jiné složení realizačního týmu bude nestabilní a bude vystaveno silným tlakům.

CERMAT se — právem — chlubí katalogem a ukázkami úloh z fyziky. Na druhé straně, pojetí zkoušky z biologie je předmětem všeobecného posměchu — taky právem. Obojí je především výsledkem aktuálního složení řešitelského týmu. Proč by ovšem měl platit předpoklad, že se složení obou týmů budou vyvíjet k lepšímu?

Naopak: nebezpečí, že se „správnost“ menšinového pojetí centralizované zkoušky nepodaří trvale zajistit přítomností „správných“ lidí, je značné. Daleko bezpečnější je lokální podpora menšinovému pojetí, poskytovaná do té doby, než toto pojetí dostatečně zesílí.

- **líbivost primitivních ukazatelů**

Kdybychom měli několika slovy popsat obecný cíl vzdělávání ve školách, museli bychom hledat velmi obecnou rovinu, nezávislou na předmětech. Tam by přijatelná formulace mohla vypadat třeba takto: *přivést žáky ke schopnosti reflektovat své vlastní myšlení*. Z povahy věci přitom vyplývá, že detaily provedení i výsledku jsou záležitostí velmi jemnou, individuální a dlouhodobou.

Univerzální hodnocení žákova výkonu primitivními, ale syntetickými ukazateli typu „známka 1 až 5“ nebo „úspěšnost 0 % až 100 %“ je sice názorné, ale především neposkytuje žádnou informaci o tom, zda si je hodnotitel tohoto obecného cíle vzdělávání vůbec vědom a zda mu rozumí. Natožpak o tom, jak velký úsek cesty k vlastní sebereflexi už žák urazil.

Školy (žáci i učitelé), rodiče, ale i školské správní orgány však bohužel stále častěji a ve stále větším rozsahu zaměňují pravý cíl vzdělávání za hodnoty ukazatelů, které používají. Centralizovaná zkouška a její výsledky takový trend dále podpoří. Proto je velmi důležité, aby



nástroje zkoušky takové dopady kompenzovaly: aby sledovaly složitější cíle vzdělávání a vedly ve školách k činnostem, které dosahování těchto cílů skutečně napomáhají.

- **odvádění škol od sebeevaluace**

V české školské kultuře má tradici především vnější dohled nad školami. Tato cesta sice může krátkodobě přinášet pozitivní výsledky, ale v dlouhodobé perspektivě oslabuje schopnost škol a učitelů stát na vlastních nohách, hledat vlastní cestu a nést za to odpovědnost. Obrací jejich pozornost k úředníkům a k hledání cest, jak splnit jejich požadavky — místo toho, aby se soustředili na to, jak vyjít vstříc rozmanitým vzdělávacím potřebám žáků, kvůli nimž jsou tady především. Žádný kontrolní mechanismus státu nemůže proniknout k podstatě toho, co činí vztah učitel-žák opravdu kvalitním. Navíc se stále přesvědčivěji ukazuje, že „centrální moudro“ nedosahuje úroveň významné části učitelů a ředitelů škol.

Centralizovaná zkouška má všechny rysy vnějšího dohledu. Pokládáme za vhodnější hledat cesty, jak i na úrovni základních a středních škol zajistit dosahování kvality prostřednictvím sebeevaluačních mechanismů, které jsou obvyklé u vysokých a vyšších odborných škol. Ve srovnání se zahraničním vývojem v tom má české regionální školství značný deficit a zavedení centralizované zkoušky by ho dále zvětšilo.

Mechanismy sebeevaluace nutí učitele přemýšlet o cílech jejich práce, o cestách, jak jich budou dosahovat a o úspěšnosti realizace těchto záměrů. Sledují vzájemný soulad všech tří faktorů a zvyšují odpovědnost učitelů i ředitelů za přijatá rozhodnutí.

Možnost přijmout víceméně jednotné řešení dodané „shora“ a nechat úspěšnost jeho realizace záviset na vnějším dohledu je v decentralizujících se nebo decentralizovaných vzdělávacích soustavách značně omezená, neboť škola má při stanovování cílů vzdělávání značnou autonomii (samozřejmě jen v jistém, ale poměrně širokém rámci — viz například tzv. národní kurikulum). Hrozí proto nebezpečí, že se aktivity centra stanou kontraproduktivními.

Jinak než díky dostatečné autonomii však školy v rozvinutých zemích nemohou svou funkci úspěšně plnit. Ve 21. století už je to nepochybné.

## 6. Shrnutí

**Doporučujeme co nejdříve zastavit další práce na implementaci návrhu CERMATu,** neboť jeho uskutečnění by přineslo mnohem více škod než užítku. Dokonce i tehdy, kdyby mělo dojít například k určitému zlepšení úrovně testových otázek — zásadní nedostatky návrhu spočívají, jak jsme ukázali, jinde. Nelze je odstranit „bez porušení podstaty látky“.

**Doporučujeme proto ustanovení o společné části maturitní zkoušky do nového zákona o vzdělávání vůbec nezařazovat a smířit se s tím, že její zavedení se zpozdí minimálně o několik let nebo k němu nedojde vůbec.** Konečné rozhodnutí by mělo vycházet z posouzení kvalitativně nového věcného záměru, který případně předloží ministr školství, mládeže a tělovýchovy, a z diskuse o tématech, jejichž návrh jsme si dovolili předložit.

Školám nic nebrání ve **zkvalitňování školní části maturitní zkoušky** — stát může podpořit jejich úsilí přinejmenším dostatečně pružnou legislativní úpravou, která otevře prostor pro hledání nových cest.

Neměli bychom však ztrácet čas zbytečným oddalováním **princiální diskuse o cílech všeobecného vzdělávání na základních a středních školách** — stejně se jí nevyhneme. Její součástí může být i posouzení různých návrhů o pojetí jinak koncipovaných centralizovaných zkoušek, oddělených od maturity — jednu z možností představuje náš návrh Státní středoškolské zkoušky. Měli bychom si však být vědomi všech úskalí a nebezpečí, které zavedení centralizované zkoušky představuje pro transformující se základní a střední školy.

Někomu se možná zdá, že jejich transformace probíhá příliš pomalu. Snad jsme však dostatečně vysvětlili, že **centralizovaná zkouška připravovaná jako nástroj urychlení transformačních procesů může až příliš snadno fungovat jako jejich brzda.**