



# Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje

VLADIMÍRA SPILKOVÁ

**Abstrakt:** *Cílem studie je reflektovat hlavní směry transformace české primární školy v posledních třiceti letech v širším kontextu společenských a politických změn po roce 1989. Vybrané fenomény jsou sledovány na pozadí trendů ve vyspělých zemích i naší vzdělávací tradice v této oblasti. Reformní procesy jsou analyzovány z hlediska (1) vzdělávací politiky (proklamované a projektované změny), (2) teoretických východisek a vůdčích konceptů, (3) praktických pokusů o proměnu primárního vzdělávání v realitě školní praxe.*

*Optikou vzdělávací politiky jsou v centru pozornosti hlavní tendence, které se postupně uplatnily v řízení, legislativě, koncepčních materiálech, kurikulárních dokumentech apod. Na základě relevantní literatury domácí i zahraniční provenience jsou charakterizovány klíčové principy na dítě orientovaného pojetí primárního vzdělávání z hlediska celkové koncepce, cílů, obsahu a strategií výuky. Jádrem studie je věnováno proměnám primárního vzdělávání z hlediska vnější i vnitřní reformy, přičemž důraz je položen na otázky vnitřní proměny primární školy. V návaznosti na záměry vzdělávací politiky, projektované změny a teoretická východiska je pozornost zaměřena na realitu transformačních procesů v praxi primárních škol. Jsou reflektovány hlavní směry v úsilí o výraznou změnu v pojetí primárního vzdělávání s cílem odpovědět na otázku, které pedagogické přístupy, inovativní projekty a alternativní koncepce se ve školské praxi nejvýrazněji prosadily.*

*V závěru studie jsou diskutovány problémy, otevřené otázky a kritická místa dosavadního vývoje. Jsou zvažovány také perspektivy dalšího vývoje v oblasti primárního vzdělávání v souvislosti s měnicími se kontexty (společenské požadavky, měnící se charakteristiky dětské populace aj.) a novými výzvami.*

**Klíčová slova:** *primární vzdělávání, transformace, na dítě orientované vzdělávání, vzdělávací politika*

## ÚVOD

Cílem přehledové studie je reflektovat hlavní směry **transformace pri-**

**márního vzdělávání** v České republice v posledních třiceti letech v širším kontextu společenských a politických změn po roce 1989 a v mezinárodní



perspektivě. Reformní procesy jsou prezentovány z hlediska (1) vzdělávací politiky, (2) teoretických východisek a vůdčích konceptů, (3) praktických pokusů o proměnu primárního vzdělávání v realitě školní praxe. Vůdčím metodologickým principem je analyticko-syntetický přístup zohledňující interdisciplinární pohled na danou problematiku.

**Primární vzdělávání** je celosvětově předmětem zvýšeného zájmu, neboť je považováno za ontogeneticky významný a didakticky specifický stupeň v systému celoživotního učení člověka. Kvalita primárního vzdělávání a kultivace osobnosti dítěte v tomto věkovém období hraje klíčovou roli v dalším rozvoji člověka. Podle řady psychologů je předškolní a mladší školní věk rozhodující pro intelektuální vývoj dítěte (podle Bloomova modelu se zhruba 80 % intelektového potenciálu rozvine do 8 let). Klíčový je také pro rozvoj jazykového kódu, socializaci dítěte, utváření základů postojů, hodnot, sebepojetí a dalších dimenzí osobnosti.

Ve shodě s Mezinárodní normou pro klasifikaci vzdělávání (ISCED, 2012) chápeme úroveň ISCED 1 – Primary education – jako ucelený a jasně definovaný stupeň ve vzdělávacím systému, který je vymezen věkem dítěte od 5 (6) do 10 (12) let. Jádrem primárního vzdělávání jsou procesy kladení základů pro celoživotní učení, osvojování gramotností, vytváření prvotního náhledu na svět s vyznačením základních vztahů a souvislostí, které umožňují orientaci

dítěte v okolním světě, uvádění do národní kultury, vytváření národního vědomí v evropském a multikulturním kontextu a v neposlední řadě důraz na celkovou kultivaci dětské osobnosti (utváření postojů, hodnotových orientací, zájmů apod.), otevírání vývojových a individuálních potencialit osobnosti.

## 1. KONTEXT VZDĚLÁVACÍ POLITIKY

Hluboké politické a společenské změny v ČR vyvolaly potřebu zásadních proměn v řadě oblastí. Od začátku 90. let lze sledovat intenzivní snahy o transformaci vzdělávacího systému (Kotásek et al., 1991; Helus, 1991; Spilková, 1997; Lukášová, 2003, 2010; Walterová, 2004). V průběhu 90. let se prosazovalo několik základních přístupů v podobě divergentních východisek transformace (Kotásek, 2004).

Bezprostředně po politické změně v listopadu 1989 se výrazně uplatnila **linie negace minulosti a restaurace „statu quo ante“**. To znamenalo odmítnutí tehdy existujícího stavu školství a snahu o odstranění nedostatků ve vzdělávání způsobených komunistickým režimem v letech 1948–1989 spojené s návratem k historicky osvědčeným zkušenostem z doby meziválečné, kdy patřilo české školství k nejkvalitnějším na světě. Linie negace existujícího stavu byla založena na poměrně silné kritice školního vzdělávání z hlediska jeho celkového pojetí, cílů, obsahu a procesů výuky.



Kritické názory ze strany politiků, části učitelů, ředitelů, profesních sdružení, České školní inspekce aj. se neopíraly o komplexněji pojatou analýzu „předlistopadového“ stavu českého školství. Absence systematické analýzy byla suplována rámcovou diagnózou základních nedostatků a problémů na základě dílčích empirických šetření, průzkumů mapujících názory a zkušenosti různých aktérů vzdělávání a dalších informačních zdrojů, velmi rozdílných z hlediska objektivity, zobečnitelnosti, reprezentativnosti. (např. Helus, 1991; Václavík, 1993; Kasíková & Valenta, 1994; Havlíková, 1994)

Další názorovou linií je **zachování „statu quo“**. Tato linie považovala naopak české školství za v podstatě dobré, kvalitní, nepotřebující zásadní proměnu, ale spíše dílčí změny a postupné kroky mající charakter adaptace na nové podmínky. Prosazoval se liberalizující proud s důrazem na deetatizaci a demonopolizaci školství, na konkurenci škol a reformu financování jako hlavních nástrojů k proměnám. Výrazně se zvýšila autonomie škol v souvislosti se zavedením jejich právní subjektivity.

V první polovině 90. let (v níž se uplatňují zejména dvě výše uvedené linie) byla výrazně podceněna role teoretických a koncepčních východisek transformace školství, role podpůrných systémů (výžmena pedagogického výzkumu), význam spolupráce s odborníky i diskuse s širší veřejností. Selhala zejména vzdělávací politika, která nedokázala využít dvou mimořádně

kvalitních komplexních projektů školské reformy (NEMES, 1991; Kotásek et al., 1991) k vytvoření koncepčního dokumentu, který by se stal sjednocujícím rámcem pro transformaci, základem pro strategické rozhodování a východiskem pro tvorbu legislativy. Navzdory tomu, že neexistovala vzdělávací politika s jasně formulovanou vizí budoucího směřování českého školství, konsenzuálně přijatou napříč politickými stranami, byla realizována řada poměrně radikálních zásahů do vzdělávacího systému (např. restaurování osmiletých gymnázií a tedy selektivního systému), změny kurikulární, v oblasti financování škol apod.

Od druhé poloviny 90. let se prosadil přístup, který překonává jak linii pouhé negace minulosti a restaurace statu quo ante, tak také linii zachování statu quo. Základními východisky při koncipování transformace vzdělávání jsou analýza vývoje vzdělávací politiky a klíčových trendů vývoje vzdělávacích soustav ve vyspělých demokratických zemích, kritické posouzení domácí situace a prognostický pohled na budoucnost českého vzdělávání včetně perspektivy začlenění České republiky do Evropské unie. V této době vznikla řada kvalitních dokumentů vzdělávací politiky, expertních zpráv v rámci programu PHARE a spolupráce s OECD, kurikulární dokumenty, např. Standard základního vzdělávání, nové vzdělávací programy pro základní školu apod. (podrobněji viz Spilková et al., 2005).



Vyvrcholením tohoto vývoje byl vznik **Národního programu rozvoje vzdělávání**, tzv. Bílá kniha (2001), která představovala zásadní pozitivní zlom v transformačním procesu. Poprvé po deseti letech převážně živelného a nekoncepčního vývoje je na vládní úrovni oficiálně deklarována nutnost zásadní systémové proměny založené na **změně paradigmatu** vzdělávání.

Velký důraz je položen na vnitřní proměnu školy, jejích funkcí (zejména posílení socializační a výchovné role), prostředí a školního klimatu, sociálních vztahů uvnitř školního společenství i s dalšími partnery (zejména rodiči) a zásadní změny v pojetí výuky.

V návaznosti na Bílou knihu byl v průběhu let 2001–2004 koncipován **Rámcový program pro základní vzdělávání** (2004), ve kterém jsou konkretizovány požadavky státu vymezením základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaných výsledků, a který je východiskem k tvorbě vlastního vzdělávacího programu školy. Dvouúrovňové a participativní pojetí kurikula je významnou změnou v českém školství. Je třeba zdůraznit, že v kontextu vývoje českého školství do roku 1989 představovaly tyto dva klíčové dokumenty zásadní změnu, doslova „koperníkovský“ obrat v celkovém paradigmatu – v pojetí vzdělávání, cílů a funkcí školy, cílů, obsahu, metod a strategií výuky, v pojetí podstaty učitelské profese apod. (Spilková, 2005).

Koncepce kurikulární reformy na úrovni základního školství realizo-

vaná od roku 2007 však byla v několika následujících letech paradoxně kritizována ze strany některých představitelů vzdělávací politiky, dokonce i ze strany MŠMT. Sám ministr školství J. Dobeš (2010–2012) prohlásil na základě výsledků z mezinárodního šetření PISA 2009, že „české školství je nemocné a je třeba ho léčit“. Za účinné léky ministr považoval **revizi kurikulární reformy** s cílem omezit autonomii škol prostřednictvím „vzorového školního vzdělávacího programu“ (později od této myšlenky ustupuje a nahrazuje ji projektem vzdělávacích standardů) a zavedení celoplošného povinného testování žáků v závěru 5. a 9. ročníku základní školy. Objevily se dokonce úvahy o tom, že na základě výsledků testování budou sestavovány žebříčky škol s dopady na financování škol (Spilková, 2012).

Snaha centralizovat kurikulum v této fázi transformace vzdělávání byla poměrně široce kritizována jako pokus o návrat k jednotným osnovám s důrazem na obsah učiva. Ve spojení s testováním, které s sebou nese důraz na sumu znalostí, na jednodušší, dobře měřitelné a srovnatelné dimenze vzdělávání, představovaly tyto snahy ohrožení postupně se prosazujícího osobnostně rozvíjejícího modelu vzdělávání. Zhruba od roku 2014 zesílily diskuse o zásadnějších změnách, zejména o koncepčních otázkách kurikulárních dokumentů a o revizi rámcových vzdělávacích programů (dále revize RVP).



Dalšími významnými dokumenty vzdělávací politiky se staly zejména **Strategie 2020** a **Strategie 2030+**. Strategie 2030+ formuluje dva strategické cíle pro další rozvoj vzdělávání v ČR: 1. zaměřit vzdělávání více na získávání potřebných kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život a 2. zmírnit sociální nerovnosti v přístupu ke vzdělávání a rozdíly ve vzdělávacích výsledcích žáků (Fryč et al., 2020). V návaznosti na Strategii 2030+ vytyčilo MŠMT několik priorit v implementaci strategických záměrů v letech 2021–2023. Jednou z priorit vzdělávací politiky je revize RVP. Prvním krokem je tzv. **malá revize RVP** (od 1. 9. 2021), jejímž cílem je posílení digitalizace ve vzdělávání prostřednictvím rozvoje digitální gramotnosti žáků ve všech předmětech.

Dalším krokem jsou práce na tzv. **velké revizi RVP**. V oblasti primárního vzdělávání je jedním ze základních zdrojů k revizi kvalitně zpracovaná obsáhlá analytická zpráva (Havlíňová, 2018). Ta obsahuje řadu souhrnných poznatků o realizovaném kurikulu v tematických zprávách České školní inspekce (jejich přehled viz seznam literatury) a ve výzkumných zprávách týkajících se procesů a výsledků primárního vzdělávání (např. Švrčková, 2011; Havlíňová, 2016; Hošpesová, 2016). Na základě výzkumných dat, analytických zpráv o realizovaném kurikulu a mezinárodních šetření jsou v podkladové zprávě k revizi RVP na 1. stupni

ZŠ navrženy konkrétní změny v obsahu a očekávaných výsledcích v jednotlivých vzdělávacích oblastech včetně jejich argumentace (Havlíňová, 2018).

Jedním z důležitých úkolů v rámci revize RVP je také zlepšení funkčního kurikulárního propojení mezi jednotlivými stupni vzdělávání s cílem usnadnit přechody mezi nimi. Například užší propojení mezi nyní poměrně separovaným pre-primárním a primárním vzděláváním by mohlo být účinným nástrojem pro snížení počtu odkladů povinné školní docházky (Majerčíková, 2017). Výzkumně je doloženo, že i přechod z prvního na druhý stupeň základního vzdělávání je kritickým bodem vzdělávací dráhy žáků (Walterová, 2011). Přechod mezi těmito vzdělávacími stupni přináší nemalé části žáků značné obtíže, což potvrzují i kvantitativní data školské statistiky týkající se značného nárůstu počtu žáků opakujících ročník po přechodu na druhý stupeň ZŠ. Je však potřeba citlivě vyvažovat požadavek kontinuity kurikula na straně jedné a potřebu zachovat svébytnost a didaktickou specifičnost jednotlivých vzdělávacích stupňů na straně druhé.

Na základě srovnání přístupů české vzdělávací politiky s dalšími postkomunistickými zeměmi ve střední Evropě (Slovensko, Polsko, Maďarsko) lze konstatovat, že z hlediska přístupů vzdělávací politiky k transformaci vzdělávání po roce 1989 procházely podobným vývojem (Kosová & Porubský, 2011; Kosová & Trnka, 2018).



## 2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA A VŮDČÍ PRINCIPY TRANSFORMACE PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Klíčovým principem transformace českého vzdělávání a školství po roce 1989 se stala **idea humanizace vzdělávání** v termínech „humanizační program školské reformy“, humanizace „jako krystalizační osa transformačních přeměn“ (Helus, 1991, 2004; Kotásek et al., 1991; Skalková, 1993; Kosová, 1995; Spilková, 1997, 2005; Spilková et al., 2005; Lukášová, 2010). V tomto smyslu vůdčí ideje transformace v devadesátých letech 20. století navazují na progresivní tradice československého meziválečného školství.

Těžištěm humanizace školy (zejména ve vztahu k základnímu vzdělávání) je výrazné zesílení antropologické orientace chápáné jako „**obrat k dítěti**“, zvýšený zřetel k jeho potřebám, zájmům a možnostem celostního osobnostního rozvoje. Tento obrat k dítěti je nazýván pedocentrismem nové generace, neboť ideje raného pedocentrismu jsou aktualizovány z hlediska nových pedagogicko-psychologických poznatků a soudobých kontextů, např. z hlediska měnících se okolností života dítěte – změny ve struktuře rodiny, vliv médií, nedostatek primárních zkušeností a autentických osobních zážitků, zahlcení podněty a narušení pozornosti dětí aj. (Helus, 1991, 2004; Spilková, 1997). V kontextu vývoje českého školství do roku 1989 je akcent na dítě

a jeho komplexní osobnostní rozvoj vsuktu poměrně radikálním obratem v pojetí smyslu školního vzdělávání.

Důležitým východiskem je **pojetí dítěte** jako dynamicky se utvářející osobnosti, která má své směřování a je schopná se aktivně podílet na svém vlastním rozvoji (Helus, 2004, s. 94; Lukášová, 2010).

V intencích uvedeného pojetí dítěte a významu kvalitně prožitého dětství chápaného jako „bohatství potencialit růstu a rozvoje“ pro další život, pro kvalitu osobnosti v dospělosti je **škola** chápána především jako **služba dítěti**, pomoc v jeho vývoji. V duchu ideje Komenského „školy jako dílny lidskosti“ je škola místem, kde jsou vytvářeny situace k celistvé a všestranné kultivaci dětské osobnosti a příležitosti k rozvíjení potencialit, které jsou v každém dítěti. Rozvíjení dětské osobnosti ve škole je pojímáno jako vzdělávání dítěte v nejširším významu tohoto slova, tedy jako uvádění do poznání, zprostředkovávání společenských hodnot a norem, jako kultivace sociálních vztahů, kognitivních, emocionálních, volních, estetických a etických kvalit dítěte (Spilková, 1997; Spilková et al., 2005; Lukášová, 2010; Hejlová et al., 2013).

Důraz na rozvoj lidství, „starost o člověka“ ve smyslu péče o rozvinutí osobnosti v její komplexnosti, ve všech jejích kvalitách, je jádrem pojetí tzv. **edukace obratu**, které systematicky propracoval Z. Helus (2009, 2012). Apeluje na nutnost překonat redukované pojetí vzdělávání, jehož cílem je



péče pouze o poznatkový a dovednostní rozvoj. Mezi kvalitami osobnosti, které tvoří podstatnou část jejího plnohodnotného rozvoje, Helus zdůrazňuje morální postoje a hodnoty. Mimořádnou pozornost věnuje významu spirituální dimenze člověka, která představuje v české pedagogice akcent spíše výjimečný.

Idea humanizace, obrat k dítěti, edukace obratu nejvýrazněji ovlivnily právě pojetí a cíle primárního vzdělávání. Na rozdíl od dalších stupňů vzdělávání byly tyto principy přijaty napříč profesní komunitou jako klíčové východisko k žádoucím proměnám primárního vzdělávání a primární školy. Sdíleným vůdčím konceptem se stalo **na dítě orientované, osobnostně rozvíjející pojetí primárního vzdělávání** – *child centred primary education, personal development primary education* (Helus, 1991, 2004; Spilková, 1997; Lukášová, 2003).

Základní principy tohoto pojetí byly teoreticky elaborovány řadou autorů (např. Helus, 1991, 2003, 2004; Kasíková, 2001; Lukášová, 2003; Spilková, 1991, 1997, 2005; Štech, 1992; Lukavská, 2003). O základních východiscích, jakými jsou antropologická orientace vzdělávání, **obrat k dítěti**, pojetí dítěte jako bytosti kompetentní, samostatně myslící, schopné se aktivně podílet na vlastním rozvoji, již byla řeč. Změny v pohledu na dítě a dětství mají zásadní vliv na proměny **pojetí dítěte v roli žáka**, na přístup učitele k němu, na proměny v komunikaci a interakci

ve škole. Základem je partnerský přístup k dítěti, založený na úctě, respektu, vzájemné důvěře, toleranci, porozumění potřebám dítěte a citlivé orientaci v něm. Kvalita vztahu mezi učitelem a žákem má v primárním vzdělávání zásadní význam, neboť učitel je pro dítě v tomto věku důležitou referenční osobou, „klíčovou osobou dětství“ (Helus, 2009), srovnatelnou s rodiči.

Za stěžejní pro kvalitní **kommunikaci mezi učitelem a žáky** je považován princip bezpodmínečného pozitivního přijetí druhého, strategie podpory a pozitivního povzbuzování (Rogers, 1998), která je založena na víře ve schopnosti žáka, v jeho tvořivé síly a v možnosti jeho sebe/zdokonalování. V oblasti sociálně vztahové je významný také důraz na budování přirozené vnitřní racionální **autority učitele** (Fromm, 1967), která má svůj původ v pravomoci (nikoli pouze v moci nad dítětem) a ve sdílené odpovědnosti.

Za důležité je považováno vymezování hranic, jasných pravidel života ve škole a třídě. Pro vnitřní přijetí pravidel je důležité umožnit žákům podílet se na jejich tvorbě a pochopit tak smysl pravidel pro soužití ve třídě. Respektování pravidel pomáhá zajišťovat ve školní komunitě řád, který poskytuje žákům pocit jistoty, stability a bezpečí, což má u žáků mladšího školního věku zásadní význam.

Pro socializaci žáků, která je důležitým vývojovým úkolem v tomto věku, je vlivným faktorem kvalitní sociální a emocionální **klima třídy**. Školní třída



je důležitým sociálním organismem, jedním ze základních modelů soužití, který poskytuje žákům nesmírné bohatství sociálních zkušeností. Kvalitní klima ve třídě znamená z hlediska emocionálního zejména prostředí, ve kterém žáci cítí bezpečí, jistotu, radost. Z hlediska sociálního jde o vztahy založené na vzájemném respektu, úctě, důvěře, ohleduplnosti, empatii, spolupráci a z hlediska pracovního o vytváření podmínek pro aktivní, tvořivou, soustředěnou a zaujatou práci na základě vnitřně přijatých pravidel a řádu. Význam bezpečného prostředí s převahou pozitivních emocí souvisí s úzkou **propojeností kognitivních a afektivních aspektů učení**, na kterou s oporou o výsledky výzkumů upozorňuje řada autorů (Brown, 1971; Havlíková, 1994; Skalková, 1995; Stuchlíková, 2002; Lukavská, 2003). Podpora pozitivních emocí v procesech učení má formativní význam pro řadu dalších kvalit dětské osobnosti, zejména pro podporu vnitřní motivace k učení, rozvoj poznávacích zájmů, celkovou aktivitu dítěte.

Další výraznou charakteristikou osobnostně rozvíjejícího pojetí primárního vzdělávání je změna v hierarchii **cílů vzdělávání**. Dominantní cílová orientace na celostní rozvoj osobnosti žáka je apelem na vyvážený zřetel ke znalostem, dovednostem, postojům a hodnotám v intencích tzv. Delorsových čtyř pilířů, čtyř klíčových cílů vzdělávání – učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít s ostatními, učit se být –, kterým má škola věnovat stejnou pozornost (Delors, 1996). Při

koncipování **obsahu výuky** není cílem kvantita, ale kvalita, tedy výběr smysluplného učiva. Do takto vybraného učiva mohou pak žáci skutečně pronikat, prožívat jej, porozumět smyslu toho, co se učí, aktivně se s ním vyrovnat tak, že se stane prostředkem jejich dalšího rozvoje.

Pro antropologicky orientované primární vzdělávání je důležitý **integrativní přístup** k obsahu, vytváření širších vzdělávacích celků a témat umožňujících propojování poznatků. S oporou o psychologická východiska (dětský synkretismus, celostnost poznávání, které jsou typické zhruba do 9 let věku dítěte) je kladen důraz na vytváření celistvého obrazu světa s vyznačením základních souvislostí v opozici k zahlcování dětí izolovanými, dílčími poznatky o světě. Vhodným prostředkem k realizaci integrace obsahu primárního vzdělávání je tzv. integrovaná tematická výuka (Kovalík, 1993) a projektová výuka (Kratochvílová, 2006).

Pro obsah primárního vzdělávání má zásadní význam propojování učiva s reálným světem, s životními situacemi, kterým dítě rozumí a které jsou mu blízké. Poznávání přírody a světa lidí by mělo být „propojeno s každodenním životem dítěte, s jeho osobními zkušenostmi... Děti jsou pak více motivovány, vidí osobní smysl v tom, co se učí, více se naučí, když vidí užitečnost získaných poznatků...“ (Bertrand, 1998, s. 79). Tyto přístupy podporují personalizaci učení, jeho smysluplnost pro žáka, což je důležité pro rozvoj vnitřní motivace dětí (Helus, 2010).





Uvedeným přístupům k cílům a obsahu primárního vzdělávání odpovídá konstruktivistický, respektive **sociokonstruktivistický přístup** k poznávání a učení (Tonucci, 1991; GFEN, 1991; Štech, 1992; Spilková et al., 2005) a **badatelsky orientované vyučování** (Papáček, 2010; Hošpesová, 2016). Zásadní význam má objevování a konstruování poznání na základě vlastní činnosti, zkušeností, prožitků a osobních interpretací světa. Důležitým rysem konstruktivistického pojetí je respektování tzv. blízké zkušenosti žáka, to znamená vycházet z toho, co žáci reálně znají, o čem mají představy a s čím mají zkušenosti. Konstruktivistickému přístupu odpovídají činnostní metody vytvářející příležitosti pro samostatné a tvořivé činnosti žáků, pro uplatnění vyšších úrovní myšlení, řešení problémových situací, pro práci s různými zdroji informací, pro diskuse včetně argumentování apod. Důraz je kladen také na zážitkové metody, které mají silný potenciál v osobnostním rozvoji, zejména v oblasti morálního rozvoje, vedení dětí k přesahu apod.

Ke klíčovým principům patří důraz na **kooperativní učení** (Johnson & Johnson, 1994; Kasíková, 2001) zhdnocující potenciál, který v sobě skrývá využívání vztahů spolupráce mezi žáky pro zkvalitnění učení každého z nich. Řečeno slovy L. S. Vygotského: „Co dnes dokáže dítě ve spolupráci s druhými, dokáže zítra samo“ (Vygotskij, 1976).

Významnou roli v osobnostně rozvíjejícím pojetí primárního vzdělávání má způsob **hodnocení žáků**. Oproti kvantitativnímu a srovnávacímu hodnocení je preferováno hodnocení kvalitativní, formativní, individualizované (Lukášová, 2003; Slavík, 1999; Lukavská, 2003; Spilková et al., 2005; Kratochvílová, 2011; Starý, Laufková et al., 2016). V českém kontextu je významným posunem v dosavadním pojetí hodnocení důraz na otevřenost hodnocení vůči vývoji, tedy na průběžné poskytování zpětné vazby o průběhu učení, hodnocení, které je zaměřeno na procesy učení (nejen na jeho výsledky). Individualizace, jeden z vůdčích principů osobnostně rozvíjejícího pojetí primárního vzdělávání, se promítá do pojetí hodnocení žáka na základě individuální vztahové normy. Hodnocení žáků vzhledem k jejich individuálním předpokladům a možností a ve vztahu k vlastním předcházejícím výkonům je výraznou změnou, neboť v české pedagogice je silně zakořeněna tradice hodnocení na základě srovnávání žáků navzájem.

Formativní, individualizované pojetí klade důraz na to, aby hodnocení dávalo perspektivu úspěchu všem žákům, aby vytvářelo příznivý vztah mezi prožitky úspěchu a neúspěchu. Význam pozitivní orientace hodnocení, povzbuzování a oceňování snahy a úsilí, orientace na úspěchy žáka a pokroky (co už umí, co zvládá, co se mu daří) je v praxi českých (nejen) primárních škol stále silně podceňován.

Důležitý je požadavek na komplexnost hodnocení, na všestranné posouzení celku osobnosti z hlediska různých aspektů, jako je například kvalita a porozumění poznatkům, úroveň myšlenkových procesů a učebních strategií, míra samostatnosti, odpovědnosti, pracovního úsilí, vytrvalosti v řešení obtížných úkolů, tvořivosti v činnostech, stupeň rozvoje dovedností komunikačních a kooperativních, schopnosti pomoci druhým apod. V neposlední řadě je považováno za důležitou výzvu vyvážit monopol heteronomního hodnocení (hodnocení je výhradně v rukou učitele) širším uplatněním hodnocení autonomního (sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků).

Tolik tedy ve zkratce k deklarovaným vůdčím principům transformace primárního vzdělávání. Nové paradigma je však v profesní komunitě také předmětem kritiky. Jde především o míru důrazu na **antropologickou orientaci primárního vzdělání** a obavu, zda obrat k dítěti není přehnaný a neznamena návrat k sentimentální idealizaci dítěte, k přeceňování jeho svobody, podřizování se dětským potřebám a logice přirozeného a spontánního vývoje. Zda volání po zásadní změně vztahů mezi učitelem a žáky neznamena rezignaci na vůdčí roli učitele, na cílevědomé projektování vzdělávacích aktivit a na význam autority ve výchově. Zda důraz na mimokognitivní funkce primárního vzdělávání neznamena ústup od kognitivních cílů školy apod.

Jednou z příčin názorových střetů uvnitř profesní komunity, nepochopení např. toho, co znamená obrat k dítěti, zvýšený zřetel k potřebám a možností jeho osobnostního rozvoje, je absolutizace a jednostranná interpretace některých principů a pojmání různých aspektů, které mají svůj význam vedle sebe a spolu, jako neslučitelných polarit.

### 3. PROMĚNY PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V REALITĚ ŠKOLNÍ PRAXE

Od záměrů vzdělávací politiky, koncepčních východisek a teoretických principů přejdeme nyní k reálným procesům v transformaci primárního vzdělávání. Zaměříme se na nejpodstatnější fenomény proměny primárního vzdělávání z hlediska vnější a vnitřní reformy.

Z hlediska **vnější reformy** je důležitý celkový kontext, typ vzdělávacího systému, provázanost primárního vzdělávání (institucionální, kurikulární) s předcházejícím a navazujícím stupněm vzdělávání. V případě **vertikálního (selektivního) školského systému** je primární vzdělávání ovlivněno ve smyslu ukončenosti, jisté uzavřenosti tohoto cyklu vzdělání, zvýšeného tlaku na výkon jako kritérium následné vnější diferenciaci. V případě **horizontálního (integrovaného, komprehenzivního) školského systému** je primární vzdělávání koncipováno jako otevřené, přípravné, vytvářející podmínky pro



dosažení maxima v rozvoji každého dítěte a rozvíjející předpoklady pro jeho úspěšnou další vzdělávací dráhu. V první polovině 90. let byla v rámci přístupu vzdělávací politiky – restaurace „statu quo ante“ – obnovena tradice osmiletých gymnázií a tím i selektivní, vertikální vzdělávací systém. Pro základní funkce, pojetí a cíle primárního vzdělávání to znamenalo méně příznivý kontext.

Hned na počátku 90. let se objevily úvahy o **užším propojení** dosud separovaných stupňů vzdělávání – **předškolního a primárního**. Inspirací byly rozmanité podoby funkčního propojení ve vyspělých evropských zemích, ať už ve formě strukturální integrace (včleňování předškolních tříd do primárního vzdělávání – např. Nizozemí, Anglie; nebo připojování předškolních, přípravných tříd, „Vorklassen“, k primárním školám – např. Německo, Belgie, Lucembursko), či prostřednictvím kontinuity kurikula obou vzdělávacích institucí (např. Francie, některé spojované země; Spilková, 1997, 2001).

Organizační a kurikulární propojení těchto vzdělávacích stupňů bylo v ČR experimentálně ověřováno na několika desítkách škol. Další variantou byl projekt „Škola bez dveří“ propojující mateřskou školu s prvními dvěma ročníky primární školy (Opravilová, 2001). Po skončení projektu se v této praxi dále nepokračovalo. Ze strany vzdělávací politiky není otázka propojování předškolního a primárního vzdělávání systémově řešena, zůstá-

vá v kompetenci zřizovatelů a vedení škol.

Významnou změnou je **prodloužení primárního vzdělávání** ze čtyř na pět let. V nutnosti prodloužení panovala od počátku 90. let poměrně vzácná shoda mezi odborníky, politiky, učiteli z praxe i rodiči. Od školního roku 1996/1997 byl znovu zaveden pětiletý model primární školy, což odpovídá zahraničním trendům (v západoevropských zemích je primární stupeň vzdělávání nejčastěji pěti nebo šestiletý).

Pro celkové pojetí primárního vzdělávání je důležité řešení otázky **integrace, či vyčleňování** žáků s různými typy znevýhodnění. Do roku 1989 byla výrazná tendence k vyčleňování této skupiny žáků do specializovaných škol a zařízení. Tato tendence zesílila v době tzv. nové koncepce vzdělávání z roku 1976, která přinesla značné zvýšení nároků na žáky. Zvětšoval se okruh žáků, kteří měli problémy se zvládnutím školních požadavků, sílila netolerance ke všemu, co vybočovalo z normy. Takzvaní problémoví žáci, zejména žáci se specifickými poruchami učení, se stávali obtížnými, „komplikovali“ průběh vyučování a byli proto vytlačováni do specializovaných tříd (vyrovnávacích, dyslektických, event. zvláštních).

V průběhu 90. let lze v praxi škol, zejména primárních, sledovat zřetelný trend k integraci těchto žáků. Ze strany státu však nebyla školám po dlouhou dobu poskytována podpora a podmínky,



vše bylo založeno na dobré vůli a odhodlání vedení škol i obětavosti konkrétních učitelů. Až v roce 2016 byl **koncept společného vzdělávání** plošně implementován do hlavního vzdělávacího proudu. Na základě legislativního ukotvení byly v následujících letech postupně vytvářeny podmínky – finanční, personální, organizační aj.

Základním principem společného, inkluzivního vzdělávání je umožnit všem dětem dosažení jejich vzdělávacího maxima s ohledem na jejich vzdělávací potřeby (Lechta et al., 2010; Vaďurová & Pančocha, 2010; Hájková & Strnadová, 2010; Bartoňová & Vítková, 2017; Tomková & Hejlová, 2018). V souladu s tímto principem garantuje tzv. inkluzivní novela školského zákona právo dětí na podpůrná opatření, jejichž cílem je pomáhat překonávat znevýhodnění dětí (Štech, 2021). Do této skupiny jsou zahrnuti děti a žáci ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, děti a žáci zdravotně postižení a znevýhodnění nebo žáci (mimořádně) nadaní. V návaznosti na tato opatření byly provedeny kurikulární změny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

První roky snah o realizaci inkluzivního vzdělávání v praxi škol ukazují, jak velkou změnu to pro školu představuje. Znamená to, že školy, ředitelé, učitelé, rodiče i žáci musí tuto změnu pochopit, vnitřně přijmout, připravit se na její zvládnutí a poté se jí snažit realizovat. Klíčovou roli v tomto procesu na úrovni školy má ředitel, který musí umět

v roli leadaera komunikovat potřebnost změny, sdělovat otevřeně nejen přínosy, ale i problémy, které změna přinese (Pol et al., 2015; Pivarč, 2020). Musí pro ni umět získat učitele a další zainteresované aktéry, vytvářet pro ni podmínky (kultivace kultury školy, motivace, cílené vzdělávání učitelů atd.). Náročný proces proměny školy v inkluzivní školu výzkumně sledovala a fundovaně popsala např. K. Marques (2021).

Dosavadní zkušenosti i výzkumná data potvrzují, že rozhodující vliv na kvalitu realizace společného vzdělávání na úrovni jednotlivých tříd mají samotní učitelé (Bartoňová & Vítková, 2017; Tomková & Hejlová, 2018). Základním předpokladem je jejich přesvědčení o správnosti a smysluplnosti této ideje, jejich hodnoty a postoje. Základní roli v této skupině předpokladů a podmínek pro úspěšnou implementaci společného vzdělávání má přijetí různosti, rozmanitosti jako obohacení a příležitosti k růstu a učení všech žáků (Tomková & Hejlová, 2018; Pivarč, 2020). Postojově hodnotovou dimenzí se silným vlivem je chápání dosažení vzdělávacího maxima každého dítěte jako hlavního úkolu pedagogické práce učitele (Hájková & Strnadová, 2010).

Neméně důležité jsou však znalosti a dovednosti, které se týkají didaktické transformace učiva, metod a organizačních forem výuky a obecnějších typů překážek, které mohou při učení nastat. Znalost a porozumění možným překážkám jsou východiskem pro didaktickou transformaci obsahů různě



ného charakteru. Jsou významné nejen pro kognitivní učení, ale ovlivňují i emocionální a sociální učení. Reflexe zkušeností z praxe ukazuje, jak důležitá je schopnost učitelů rozpoznávat konkrétní typy překážek v učení a na základě toho nabízet adekvátní obsahy, činnosti, postupy a motivační pobídky (Tomková & Hejlová, 2018). Zkušenosti z prvních let implementace ukázaly také, jak významným faktorem úspěšné realizace společného vzdělávání je kvalita spolupráce s dalšími aktéry – zejména asistenty pedagoga, speciálními pedagogy, školními psychology, se školskými poradenskými zařízeními a rodiči (Tomková et al., 2020; Štech, 2021; Slepíčková & Pančocha, 2013). **Prosazení kvalitního společného vzdělávání v širším měřítku** je důležitým úkolem do dalších let. Představuje náročnou profesní výzvu především pro učitele a ředitele základních škol. Učitelé potřebují ke zvládnutí výuky v heterogenní třídě řadu nových profesních kompetencí, jimiž v současné době nedisponují, protože nebyli v tomto směru připravováni. Na nové požadavky na práci učitele by tedy měly mnohem lépe než dosud reagovat přípravné i další vzdělávání učitelů.

Podstatný je také širší kontext, postoje politiků, rodičů a širší veřejnosti k této zásadní změně (Straková, Simonová & Friedlaenderová, 2019; Slepíčková & Pančocha, 2013). Postoje ke konceptu inkluze a společnému vzdělávání jsou stále poměrně vyhraněné (Štech, 2021). Menší část peda-

gogické i širší veřejnosti je jednoznačně pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, část tento krok zcela odmítá nebo jej akceptuje podmíněně (např. Pivarč, 2020; CVVM, 2020). Vliv na postoje odborné i širší veřejnosti má nepochybně dlouholetá tradice a vysoká úroveň speciálního vzdělávání a tradiční vysoká míra selektivity českého vzdělávacího systému.

Kromě strukturálních a organizačních změn podložených legislativními kroky lze od začátku 90. let sledovat také výrazný proud, který těžiště reformních změn viděl v tzv. **vnitřní reformě**, reformě zdola. Část učitelstva projevovala výraznou touhu po změně, entuziasmus a vysokou míru angažování se v proměnách zejména základního vzdělávání. Významnou inspirací v této spontánní činnosti bylo **reformní pedagogické hnutí**, které se rozvíjelo od začátku 20. století v různých zemích pod různými názvy, například ve frankofonním světě – *l'éducation nouvelle*, v anglosaských zemích – *progressive education*, v německy mluvících zemích – *Reformpädagogik*, v Itálii – *attivismo* (Štech, 1992; Rýdl, 1992).

V českém kontextu tak dochází k renesanci idejí, které byly v souvislosti s nástupem komunistické moci a její ideologie více než čtyřicet let silně potlačovány. V úsilí o vnitřní proměnu na úrovni jednotlivých učitelů či škol lze vidět paralelu k hnutí nové výchovy, k reformnímu úsilí v českých zemích ve 20. a 30. letech minulého století

s typickým fenoménem tehdejší doby „učitel-pokusník“.

Z hlediska **vnitřní reformy** školství dochází k nejvýraznějším proměnám právě v oblasti primárního vzdělávání. Velká část učitelů tohoto vzdělávacího stupně se identifikovala s klíčovými principy žádoucí proměny primárního vzdělávání (viz výše) a snažila se o jejich realizaci v rámci své každodenní činnosti se žáky. Tito učitelé byli velmi aktivní v různých nově vzniklých profesních spolecích (zejm. Přátelů angažovaného učení) – setkávali se a sdíleli zkušenosti z inovativních činností, publikovali, pořádali vzdělávací akce s cílem inspirovat a získávat další učitele pro změny (Hausenblas, 1998).

Jednou z prvních oblastí, kam inovativní učitelé napřeli sílu, byl **obsah učiva** (Spilková et al., 1996). Do určité míry začali spontánně suplovat absenci kurikulární strategie ze strany decizní sféry. Podnikali vlastní pokusy o zmírnění předimenzovanosti učiva, jeho náročnosti, množství teoretických poznatků apod. Přesouvali náročné učivo do vyšších ročníků, vypouštěli některá témata a odborné termíny, které považovali pro děti tohoto věku za příliš abstraktní a složité. Pokoušeli se integrovat učivo z různých předmětů a propojovat ho s reálnými životními situacemi prostřednictvím integrované tematické nebo projektové výuky (Kašová, 1995; Tomková, 1998; Kratochvílová, 2006). Vytvářeli metodické materiály, psali učebnice a zapojili se do tvorby vzdělávacích programů.

K dodatečné legitimizaci reformních aktivit inovativních učitelů přispěly dva ze třech vzdělávacích programů, které vznikly v 90. letech, Obecná škola a Národní škola, které upřednostnily antropologický zřetel s ohledem na potřeby a možnosti dítěte mladšího školního věku před scientistním pojetím primárního vzdělávání. Také další v řadě kurikulárních dokumentů, platný dodnes, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2004), navazuje na tuto koncepci a podporuje inovativní přístupy učitelů (Spilková, 2005).

Další oblastí, ve které průběžně docházelo k výrazným proměnám, jsou **procesy výuky**. Široce rozšířenou změnou je posílení respektu k individualitě žáků, k jejich potřebám, předpokladům k učení a možnostem rozvoje, zájmům apod. Mění se **kvalita komunikace** mezi učitelem a žáky včetně snahy kultivovat sociální vztahy a komunikaci mezi žáky navzájem. S tím souvisí péče učitelů o kvalitní sociálně emoční **klima ve třídě**. Výzkumná data (většina se týká žáků 4. a 5. ročníků ZŠ) dokládají již na přelomu století pozitivní vnímání klimatu třídy žáky (Linková, 2001; Havlíková, 2002).

Významné jsou také studie J. Mareše (2008, 2010) a H. Lukášové (2006, 2007, 2008), v nichž autoři reflektují výzkumy, které se zabývají **kvalitou života ve škole**: jak žáci vnímají a prožívají dění ve třídě, jak prožívají a hodnotí interakce s učitelem a spolužáky, jak jsou spokojeni ve škole a třídě, jak



vnímají svůj sociální status apod. Lze také sledovat úsilí učitelů o obnovení narušené **důvěry mezi školou a rodiči**, hledání nových podob kvalitní komunikace a spolupráce (Rabušicová & Pol, 1996; Štech & Viktorová, 2001; Štech, 2004). Postupně se prosazuje inovativní přístup k třídním schůzkám v podobě konzultací dítě–rodič–učitel. V bezpečném prostředí založeném na respektující komunikaci dítě na základě předem zpracovaného sebehodnocení seznamuje rodiče s procesem a výsledky svého učení a společně s učitelem a rodičem diskutují a plánují další rozvoj a nové úkoly na vzdělávací cestě (Pihlgren, 2014).

Také v oblasti **metod výuky** a strategií učení došlo v oblasti primárního vzdělávání k výrazným proměnám (Spilková, 1997, 2005; Tomková, 1998; Lukášová, 2003; Lukavská, 2003; Kratochvílová, 2006, 2011). Jde o posílení důrazu na činnostní, zkušenostní a prožitkové metody. Rehabilitován je význam hry ve vyučování jako plnohodnotné metody učení v tomto věkovém období. Učitelé objevují potenciál tvořivé hry a dramatické výchovy pro osobnostně sociální rozvoj žáků (Marušák, 2005). Řada učitelů přechází od dosud dominantní frontální výuky k výraznějšímu uplatnění individuální práce a práce ve skupinách. Zřetelný je také posun od kompetitivních forem výuky ke kooperativním formám činnosti (Kasíková, 2001).

Hodně úsilí věnovali učitelé od počátku 90. let proměně **hodnocení**

**žáků**. Řada z nich opouští klasifikaci, známkování, a nahrazuje je slovním hodnocením žáků, nejdříve v režimu tzv. experimentu. „Boj za slovní hodnocení“ byl jednou z nejvýraznějších aktivit, na jejichž základě vzniklo a profilovalo se respektované profesní sdružení inovativních učitelů Přátel angažovaného učení. V prvních letech transformace bylo této otázce věnováno velké množství přednášek, seminářů a dílen pro učitele a ředitele. K otázkám obsahu, kritérií, metod a forem slovního hodnocení učitelé také publikovali řadu článků a několik monografických prací (Červenka, 1993; Kašová, 1995; Spilková & Hausenblas, 1994; Lukavská, 2003).

Zpočátku se učitelé potýkali se značnými problémy – s rezervovaným postojem rodičovské veřejnosti (učitelé museli získat písemný souhlas rodičů se slovním hodnocením), s některými žáky, jimž známky chybí v motivaci k učení, s vlastní nezkušeností a nepřipraveností na nový způsob hodnocení apod. V současné době je podoba hodnocení žáků v kompetenci škol, je součástí Školního vzdělávacího programu. V oblasti primárního vzdělávání je běžné, že v rámci jedné školy existuje v jednotlivých třídách vedle sebe více podob hodnocení – známkování, slovní hodnocení nebo kombinace obou způsobů.

Prezentaci klíčových snah v oblasti vnitřní proměny primárního vzdělávání uzavřeme reflexí **alternativních koncepcí a inovativních projektů**, které měly nejvýraznější inspirační



potenciál a vliv na učitele. Z alternativních pedagogických koncepcí vycházejících z originálních filozofických a psychologických východisek se v českém prostředí nejvýrazněji prosadila **waldorfská pedagogika a pedagogika M. Montessori** (Rýdl, 1992, 2005; Kasper, 2012). V první polovině 90. let zasáhly významným způsobem do kultivace pedagogického myšlení i praktického reformního úsilí. Někteří představitelé alternativních koncepcí aspirovali na široký záběr v procesu transformace školství, později s rozmachem dalších inovativních programů a iniciativ se zaměřili dovnitř na zkvalitňování již existujících škol, na vznik škol nových, na otázky vzdělávání svých učitelů apod.

Velký vliv na proměnu primárního vzdělávání měly inovativní projekty a programy komplexní povahy, které nemají tak vyhraněnou pedagogickou koncepci založenou na specifických filozofických a psychologických východiscích jako školy alternativní. Mezi nejrozšířenější patří mezinárodní programy **Step by Step** (Lukavská, 2003; Krejčová & Kargerová, 2003), **Reading and Writing to Critical Thinking** (Tomková, 2007) a **Health Promoting School** (Havlíňová et al., 1998). Inspirací k proměnám primárního vzdělávání byly i další koncepce, zejména **Drama in Education** (Marušák, 2005) a **Integrated Thematic Instruction** (Kovalik, 1993). V posledních 15 letech se začal výrazně uplatňovat také intervenční **Feursteinův program instru-**

**mentálního obohacování**, který je zaměřen na cílený rozvoj kognitivních funkcí a odstraňování kognitivních deficitů (Feuerstein et al., 1980).

Jednotlivé koncepce mají specifické rysy. Například u *waldorfské pedagogiky* jsou to antropozofická východiska v pojetí dítěte a jeho vývoje či netradiční didaktické principy (např. epochové vyučování a koncentrace na jeden učební předmět po dobu několika týdnů, přeceňování věkových zvláštností dítěte na úkor individuálních rozdílů mezi dětmi), v případě *pedagogiky montessori* důraz na realizaci svobody dítěte, vytváření podnětného prostředí a speciálních didaktických pomůcek. U programu *Reading and Writing to Critical Thinking* jde o důraz na rozvoj kritického myšlení prostřednictvím tzv. třífázového modelu vyučovacího procesu a o cílený rozvoj čtenářské a písařské gramotnosti. V případě *Health Promoting School* jde o systematickou podporu holisticky pojatého zdraví dětí v prostředí i vzdělávací činnosti školy.

Přestože v některých aspektech jde o zásadní rozdíly až protiklady mezi různými reformními koncepcemi (např. koncentrace na jeden učební předmět u waldorfské pedagogiky vs. snaha o integraci obsahu různých vzdělávacích oblastí u většiny inovativních projektů), celkově převažují **společné principy** a podobné směřování v úsilí o proměnu (nejen) primárního vzdělávání. Jsou to zejména **antropologické pojetí** vzdělávání a pedagogiky (pedagogika zaměřená na dítě vyjadřující





obrat k dítěti, jeho potřebám a možnostem rozvoje, nové pojetí dítěte a dětství jako svébytného a plnohodnotného období lidského života), přijetí nového paradigmatu vzdělávání, **zejména nových hodnot a cílů vzdělávání** (například idea integrace žáků a inkluzivního vzdělávání, důraz na všestranný osobnostní rozvoj žáka) i strategií výuky (důraz na kvalitní komunikaci a sociálně emoční klima, péče o kvalitu vztahu mezi školou a rodinou, činnostní metody, zkušenostní a prožitkové učení, důraz na kooperaci mezi žáky, kvalitativní a formativní hodnocení žáků).

#### 4. PERSPEKTIVY DALŠÍHO VÝVOJE PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Pohled na transformaci primárního vzdělávání v České republice v uplynulých 30 letech v kontextu historického vývoje i mezinárodních trendů v této oblasti ukazuje, že došlo k významným pozitivním změnám. Postupně se v základních rysech prosadil nový **koncept humanistického antropologicky orientovaného primárního vzdělávání** zahrnujícího proměny cílů a hodnot, obsahu i procesů výuky. Tento fakt vynikne zejména při srovnání se situací v ostatních vzdělávacích stupních. V některých aspektech šlo o tak zásadní obrat oproti vývoji před rokem 1989, že jsou dodnes předmětem diskusí odborné i širší veřejnosti v rámci úvah o perspektivách dalšího vývoje. V centru pozornosti jsou dva teoretické problémy, jejichž řešení má zásadní význam pro

celkové pojetí, cíle a obsah primárního vzdělávání.

První se týká řešení vztahu **vývoj dítěte vs. školní požadavky, nároky vyučování**. Problém – zda lze vyučováním za určitých podmínek orientovat rozvoj žáka na vyšší vývojový stupeň, nebo zda je třeba respektovat a co nejlépe využít vývojové možnosti daného ontogenetického období – je variantou obecnější otázky pedagogiky, dilematu, zda má výchova zrychlovat, či respektovat vývoj dítěte.

Teorie **vývojové akcelerace**, jedna z variant řešení daného problému, vychází z psychologie L. S. Vygotského, který polemizuje s ontogenetickou koncepcí J. Piageta, podle níž vývoj postupuje podle daných ontogenetických programů a vyučování by mělo procesy zrání a vývojové možnosti dítěte respektovat. Vygotskij v kontradikci s tímto pojetím tvrdí, že má-li být vyučování účinné, nemůže se orientovat pouze na dosaženou úroveň rozvoje dítěte – „úroveň aktuálního vývoje“, ale musí klást požadavky přesahující jeho současné možnosti, musí se orientovat na to, co není ještě plně rozvinuto, tedy na „úroveň nejbližšího vývoje“ (Vygotskij, 1976).

**Teorie akcelerace** se stala základním východiskem koncepce tzv. rozvíjejícího vyučování, kterou vytvořili sovětská autoři L. V. Zankov, D. B. Elkonin a V. V. Davydov. Základní teze této koncepce, že má-li být vyučování účinné, nemůže pouze sledovat vývoj a přizpůsobovat se věkovým zvláštnos-



tem, ale musí jít naopak „před vývojem, táhnout vývoj osobnosti za sebou“ (Zankov, 1971), se promítla do didaktických principů velmi neobvyklých pro primární vzdělávání. Byly to např. zásady vysokého stupně obtížnosti, postupu vyučování rychlým tempem vpřed, vedoucí úlohy teoretických poznatků a rozvoj abstraktního myšlení.

Teorie vývojové akcelerace dětí a na ní založeného pojetí rozvíjejícího vyučování byly základními teoretickými východisky tzv. **nové koncepce základního vzdělávání**, která od 70. do začátku 90. let výrazně ovlivnila primární školu. V kontextu českého školství přineslo výrazné zvýšení nároků na děti při zkrácení primární školy o jeden rok mnoho negativních důsledků.

**Psychologické výzkumy** (Havlíková, 1994) vypovídaly o nárůstu počtu dětí, které mají velké problémy se zvládnutím nároků, o negativních psychických efektech spojených s nepřiměřenými požadavky a s předimenzovaností učiva – nárůst úzkostnosti, sebedpodečňování, narušení motivace k učení a poznávání, rostoucí počet dětských neuróz apod. Obavy rodičů z náročných požadavků školy a možného neúspěchu dítěte na startu vzdělávací dráhy přinesly zvyšující se počet odkladů školní docházky. Přes všechny mnohaleté intervenční snahy o zmírnění tohoto negativního fenoménu, který je považován za kritické místo předškolního vzdělávání, přetrvává vysoké procento odkladů školní docházky – 17% – i v současné době (ČŠI, 2020).

Také učitelé vyjadřovali pochybnosti o vhodnosti předčasného navedení na teoretický přístup ke skutečnosti, přecenění abstraktního na úkor smyslového, konkrétního poznávání, živé dětské zkušenosti a prožitku. Upozorňovali na přecenění fenoménu akcelerace v oblasti kognitivního rozvoje, kterému nemusí odpovídat změny v oblasti citové, sociální, morální, volní apod.

Na základě těchto převážně negativních zkušeností lze ve shodě se zahraničními prameny (Boland & Letschert, 1995; Scheerens & Brummelhuis, 1996) považovat za perspektivní pro budoucnost primárního vzdělávání hledání vhodné rovnováhy mezi snahou sáhnout po rezervách psychických a fyzických potencií dětství a respektem k logice vnitřního vyžívání. To znamená při respektu k vývojovým možnostem dítěte stimulovat vývoj v zóně perspektivního vývoje, ale s mírou, v rozumných mezích. Imperativem je zřetel k individuálním možnostem a potřebám každého žáka, důsledné respektování přiměřenosti nároků na žáky, tak aby každý z nich mohl dosahovat úspěchu v učení a prožívat radost z něj. Pozitivní emoce spojená s individuálním pokrokem je silným motorem pro vynaložení dalšího úsilí a podporou pro vnitřní motivaci k učení a osobnostnímu rozvoji.

Další otázku, která je pro pojetí primárního vzdělávání zásadní, lze vyjádřit v podobě polarity – **škola výkonová vs. osobnostní, osobnostně rozvojová** (*achievement orientation versus persona-*



lity development education, child-centred education).<sup>1</sup> Od 50. let do začátku let 90. u nás převládalo výkonově orientované pojetí primárního vzdělávání. Byl absolutizován výkon v pojetí normy a srovnávání (velká netolerance ke všemu, co vybočovalo z normy), nebyly dostatečně brány v úvahu individuální předpoklady pro výkon. V posledních třiceti letech došlo k výraznému obratu k osobnostně rozvojovému pojetí. Jak již bylo uvedeno, míra tohoto obratu je předmětem pozornosti i v současných diskusích o perspektivách dalšího vývoje.

Ve vyspělých evropských zemích lze také (od 70. let) sledovat **posun od výkonové k osobnostně orientované primární škole**. V míře tohoto posunu jsou mezi jednotlivými zeměmi rozdíly, které významně souvisejí s celkovou vzdělávací politikou (Hayes, 2010). Například v severských zemích je srovnávání výkonů žáků považováno za nežádoucí, důraz je naopak kladen na stimulování individuálního pokroku žáků ve vazbě na jejich individuální předpoklady. Již v polovině 90. let je publikováno výzkumně doložené zjištění, že výkonové pojetí je na úrov-

ni primární školy v Evropě minoritní záležitostí (Scheerens & Brummelhuis, 1996). V rámci výzkumu o fungování primární školy ve 12 zemích Evropské unie byly sumarizovány příklady dobré vzdělávací praxe. Za klíčovou charakteristiku je považováno osobnostně rozvojové pojetí, tedy zaměření na dosažení osobního maxima v rozvoji každého žáka.<sup>2</sup>

K uvedené polaritě **výkonová vs. osobnostní, osobnostně rozvojová škola** (vzdělávání) je třeba dodat, že ač je v odborné literatuře běžně používána, ve školské praxi se v podobě tak ostře formulovaných protikladů vyskytuje spíše zřídka. Nejde o neslučitelné protipóly, jde o nalezení rovnováhy, hledání optimální míry v důrazu na různé aspekty vzdělávání. V primární škole s osobnostně rozvojovým zaměřením je výkonová orientace – jako tendence setrvat u činnosti, dovést ji do konce, i když se objeví překážky, dosáhnout úspěšného výkonu a prožít radost z něj – také považována za důležitý motor žákovy rozvoje a zdroj dalšího vzdělávacího úsilí.

V osobnostně rozvojovém pojetí primárního vzdělávání jde také o vý-

<sup>1</sup> Škola výkonová klade důraz na vzdělávací výsledky (*achievement*), na výstup, výkon (*outcome, output*), v daném čase, který je měřitelný (odtud důraz na výkonové standardy, testy, srovnávání), důraz na vědomosti (dobře měřitelné, dobře srovnatelné.)

Škola osobnostního rozvoje je zaměřena nejen na výsledky, ale také či zejména na procesy, na dlouhodobější efekty vzdělávání – vedle znalostí i rozvoj myšlenkových operací, postojů, hodnotových orientací, dovedností, motivace k učení, zájmů, obecnějších kompetencí, životního stylu, životních aspirací a nasměrování – tedy na fenomény kvalitativní, individualizované, obtížněji měřitelné a srovnatelné.

<sup>2</sup> Dalšími charakteristikami byly např. pozitivní klima a étos ve škole, dotváření kurikula na úrovni školy, stabilita učitelského sboru, pravidelná spolupráce mezi učiteli, zapojení rodičů do dění ve škole, formativní způsob hodnocení žáků.



kon, ale s klíčovou podmínkou přiměřenosti požadavků na výkon s ohledem na individuální předpoklady a možnosti jeho dosažení. Vedle **přiměřenosti požadavků** na výkon žáků je důležitý také způsob hodnocení – zda je hodnocen především výkon ve vztahu k předpokladům žáka a míra individuálního pokroku, či je výkon konkrétního žáka hodnocen na základě srovnávání s výkony ostatních žáků. Imperativem osobnostně rozvojového pojetí by mělo být i v budoucnosti vytváření podmínek pro úspěšný výkon všech žáků, dosahovaný v různém čase, s různou mírou pomoci, na různé úrovni s cílem rozvíjet jejich pozitivní výkonovou motivaci, pocit kompetentnosti a sebedůvěry.

Terminologicky odlišně pojatou variantou rozdílů v celkovém přístupu k primárnímu vzdělávání jsou osobnostně rozvíjející pojetí primárního vzdělávání na jedné straně (Helus, 2012; Kratochvílová et al., 2015; Lukášová, 2010; Spilková et al., 2005; Spilková & Hejlová, 2010) a **obsahově zaměřený přístup** na straně druhé (např. Janík & Slavík et al., 2013; Janík, 2013). Ten klade důraz na obsahově zaměřené procesy vyučování a učení, na budování znalostí jako vzdělanostního základu pro další vzdělávací dráhu. Představitel tohoto paradigmatu považují za jedno z kritických míst kurikula primárního vzdělávání podceňování oborových znalostí, které může u žáků vést k miskoncepcím a komplikovat tak založení kvalitních základů pro další

poznání v jednotlivých oborech (např. Dvořák et al., 2010).

Do určité míry lze tyto dva přístupy, pokud budou chápány kontrastně jako polarity, považovat za **střet paradigmat** – v posledních 30 letech v teorii primárního vzdělávání dominantně se prosazující **antropocentrické**, na dítě orientované, versus **materiocentrické**, na obsah učiva zaměřené pojetí. Je otázkou, do jaké míry by se mohl obsahově zaměřený přístup v primárním vzdělávání (propagovaný některými pedagogy zaměřenými na sekundární vzdělávání) prosazovat v příštích letech. Pokud ano, představoval by **diskontinuitu** v jeho dosavadním směřování. V souvislosti s cíli a prioritami Strategie 2030+ a plánovanými revizemi RVP to považují spíše za nepravděpodobné (Fryč et al., 2020).

V této souvislosti považují také za důležité připomenout, že primární pedagogika považuje za zcela zásadní východisko pro koncepci primárního vzdělávání tzv. **edukaci obratu**, která je slovy Z. Heluse „především službou vývoji člověka na jeho životní cestě, kterou uskutečňuje jako své tvůrčí dílo, za které postupně přebírá odpovědnost“ (Helus, 2012, s. 26). Edukace obratu zdůrazňuje starost o člověka ve smyslu péče o rozvinutí osobnosti v její komplexnosti, ve všech jejích kvalitách. Jde primárně o překonání redukováného pojetí vzdělávání, které akcentuje kognitivní a dovednostní rozvoj. Mezi kvalitami osobnosti, které tvoří podstatnou část jejího komplexního roz-



voje, je vyzdvihován význam kultivace morálních postojů a hodnot (Helus, 2009; Spilková, 2019). Edukace obratu apeluje (nejen) na primární školu, aby rovnocenným způsobem zahrнула mezi své vzdělávací úkoly všechny dimenze komplexně pojatého rozvoje osobnosti (Helus, 2009, 2012; Bravená, 2016).

V návaznosti na argumentaci založenou na pedagogicko-psychologických konceptech věnujme nyní pozornost **vlivu sociokulturního kontextu** na pojetí, smysl a cíle (nejen) primárního vzdělávání. Podstatně se mění společenské a civilizační podmínky, okolnosti života dětí, očekávání a požadavky na ně. Mění se struktura rodiny, její životní styl, vnímání hodnoty dítěte a způsoby rodinné výchovy (Hejlová et al., 2013; Koťátková, 2014). Proměňují se charakteristiky dětské populace, např. pod vlivem všudypřítomných digitálních technologií dochází ve vnímání dětí ke stírání rozdílů mezi virtuálním a reálným světem, zahlcenost podněty a informacemi podporuje povrchnost v jejich vnímání a myšlení a nepozornost. U řady dětí lze pozorovat zvýšenou citlivost a menší odolnost vůči zátěži, jistou psychickou křehkost. To vyvolává zvyšující se potřebu psychosociální podpory žáků a důraz na péči o tzv. **wellbeing** ve škole, ať už jde o pohodu psychickou (kognitivní, emoční a sociální), fyzickou či duchovní (smysl, hodnoty a etické principy). Také dlouhé období distanční výuky v důsledku epidemie covidu-19 jasně ukázalo význam péče o duševní zdraví,

důležitost **socializace dětí** a kultivace sociálních vztahů i uspokojování emočních potřeb (ČŠI, 2020).

Právě zkušenosti s celosvětovou koronavirovou pandemií a důraz na optiku budoucnosti v nahlížení na zacílení vzdělávání z hlediska kvalitní vybavenosti mladé generace pro zvládání výzev života v 21. století vyostřily některé tradiční otázky a upozornily na nové úhly pohledu. V době rychlých a nečekaných změn, nejistoty, ohrožení a nových nároků na jejich akceptaci a zvládání v oblasti osobní, společenské i pracovní se podstatně zvyšuje důležitost celkové odolnosti člověka a **duševního zdraví**. Směrem ke školnímu vzdělávání to znamená zvýšený důraz na tzv. měkké dovednosti (*soft skills*, *essential skills*), mezi něž patří řada klíčových dovedností a schopností, např. porozumět sám sobě, rozpoznávat a zvládat vlastní emoce, řešit konfliktní situace, komunikovat s respektem k druhým, umět se dohodnout, přijmout kompromis, naslouchat, spolupracovat, organizovat si učení a práci, efektivně nakládat s časem, přijmout odpovědnost za sebe a své učení, motivovat sám sebe na cestě k dosahování cílů, nevzdávat se, když se věci nedaří, umět se bránit manipulaci prostřednictvím rozvoje kritického myšlení.

Je výzvou (nejen) pro primární vzdělávání na tento měnící se sociokulturní kontext života dětí adekvátně reagovat. Navíc – pod vlivem společenských podmínek a okolností dětství se pochopitelně výrazně proměňují děti.

Z hlediska sociologického pojetí posloupnosti generací patří současní žáci 1. stupně základní školy k tzv. **generaci alfa**, která zahrnuje děti narozené po roce 2010, tedy do světa digitálních technologií (Miholová, 2020). Jsou nazýváni digitálními domorodci, kteří tráví značnou část volného času ve virtuální realitě na úkor reálných sociálních kontaktů, jsou ovlivňováni sociálními sítěmi a různými influencery, pravidelně sledují YouTube apod. V důsledku toho se výrazně mění některé tradiční konstanty dětství a osobnostní charakteristiky dětí – jejich vnímání, myšlení, prožívání, sociální vztahy apod. (např. Hejlová et al., 2013) – i způsoby jejich učení (např. učení se z virtuálních situací). Výzkumná data ukazují, že současné děti mají nedostatek primárních zkušeností, odcizují se přírodě, objevují se u nich nové fenomény, např. strach ze zvířat (Jančaříková et al., 2020).

Vrátíme-li se v závěru textu ještě v obecnější rovině k měnícímu se společenskému kontextu a zacílení **vzdělávání z perspektivy budoucnosti**, je zapotřebí zmínit názory celosvětově uznávané autority v oblasti vzdělávání M. Fullana (2021). Tento kanadský expert a mezinárodní konzultant v otázkách reformy vzdělávání považuje je stávající model vzdělávání za „velmi zastaralý“, založený na tzv. zdiskreditovaném, necitlivém paradigmatu (ibid., s. 7–8). Jednou ze čtyř hybných sil tzv. necitlivého paradigmatu (které je třeba podle Fullana překonat) je **posedlost**

**akademickými cíli**. Při analýze tohoto fenoménu Fullan věnuje velkou pozornost výrazné roli testování. Systém „externího hodnocení učení“ (známky, externí testy, přijímání na školy na základě zkoušek) považuje za „pohon“ pro posedlost akademickými cíli (ibid., s. 13). Vysvětluje a argumentuje, proč je nutné zásadně změnit paradigma vzdělávání. Popisuje **nové, tzv. lidské paradigma** jako komplexní model založený na čtyřech hybných silách: wellbeing a učení, sociální inteligence, investice do rovnosti, systémovost (celistvost). Za nový smysl a klíčový cíl vzdělávání považuje **rozvoj šesti globálních kompetencí**: charakter, občanství, spolupráce, komunikace, kreativita, kritické myšlení. Součástí souboru uvedených kompetencí je rozvoj akademických znalostí a dovedností a socio-emočních kvalit osobnosti. Vůdčí principy nového paradigmatu se mají stát východiskem pro **změnu kurikula vzdělávání** (Fullan, 2020; Fullan & Quinn, 2016; Fullan et al., 2020; Taylor et al., 2020).

Shrnuto a podtrženo – zejména s ohledem na měnící se generační charakteristiky dětí a společenský kontext a z nich plynoucí nároky na vzdělávání z hlediska kvalitní přípravy mladé generace na život osobní, pracovní a občanský – nevidím jediný relevantní důvod pro **diskontinuitu** v dosavadním zacílení osobnostně rozvíjícího pojetí primárního vzdělávání. Zde je třeba znovu zdůraznit, že i osobnostně zaměřený přístup pracuje s obsahem jako prostředkem k rozvoji žákovy osobnosti.



Jde o otázku priorit, co je cílem a co prostředkem.

Přes výše uvedené patřím k těm představitelům profesní komunity, kteří – ač jsou protagonisty **kontinuity** v humanisticky, antropocentricky orientovaném směřování primárního vzdělávání – podporují diskusi: (a) o možnostech a kritických místech obou přístupů, na dítě

orientovaného a na obsah učiva orientovaného pojetí primárního vzdělávání; (b) o hledání rovnováhy v míře důrazu na různé vzdělávací cíle a oblasti rozvoje dětské osobnosti. Lze předpokládat, že otázka citlivého vyvažování mezi uvedenými přístupy zůstane u nás i v příštích letech předmětem zájmu teorie, výzkumu i praxe v oblasti primárního vzdělávání.

#### LITERATURA

- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2017). *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Boland, T., & Letschert, J. (1995). *Primary prospects. Developments in primary education in some European countries. A quest to facts, trends and prospects*. Enschede: National Institute for Curriculum Development SLO.
- Bravená, N. (2016). Perspektiva osobnostně orientovaného pojetí výchovy v kontextu přesahu (transcendování) dítěte. *Pedagogika*, 66(1), 23–31.
- Brown, G. I (1971). *Human teaching for human learning*. New York: The Vicking Press.
- CVVM (2020). *Věřejnost o speciálních školách a inkluzivním vzdělávání – září 2020*. Tisková zpráva. Dostupné z <https://cvvm.soc.cas.cz>
- Červenka, S. (1993). *Učít se. Učit se? Učit se!* Praha: Agentura Strom.
- ČŠI (2012). *Národní zpráva PIRLS 2011*. (Online). Dostupné z [www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%03%a1rodn%03%ad%20%0c5%a1et%0c5%99en%0c3%ad/NZ\\_PIRLS\\_2011.pdf](http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%03%a1rodn%03%ad%20%0c5%a1et%0c5%99en%0c3%ad/NZ_PIRLS_2011.pdf), s. 24–28.
- ČŠI (2016). *Tematická zpráva: Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti ve školním roce 2015/2016*. (Online). Dostupné z [www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematické%20zprávy/2016\\_TZ\\_rozvoj\\_gramotnosti\\_2015\\_2016.pdf](http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematické%20zprávy/2016_TZ_rozvoj_gramotnosti_2015_2016.pdf)
- ČŠI (2017). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016. Národní zpráva*. (Online). Dostupné z [www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID\\_82\\_NZ\\_PIRLS\\_2016\\_elektronicka\\_verze\\_FINAL.pdf](http://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID_82_NZ_PIRLS_2016_elektronicka_verze_FINAL.pdf)
- ČŠI (2020). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020*. Výroční zpráva České školní inspekce. Praha: ČŠI.
- Delors, J. (Ed.). (1996). *Learning: the treasure within*. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris: Unesco.
- Dvořák, D. et al. (2010). *Česká základní škola. Vícečetná případová studie*. Praha: Karolinum.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.



- Fromm, E. (1967). *Člověk a psychoanalýza*. Praha: Svoboda.
- Fryč, J. et al. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT.
- Fullan, M. (2020). System change in education. *American Journal of Education*, 126(4), 653–666.
- Fullan, M. (2021). *Správné hybné síly pro úspěch systému jako celku*. Praha: SKAV.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016) *Coherence: the right drivers in action for schools, districts, and systems*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M., Quinn, J., Gardner, M., & Drummy, M. (2020). *Education reimagined: the future of learning*. A collaborative effort between „New pedagogies for deep learning“ and Microsoft Education.
- GFEN (1991). *Všichni na jedničku! Alternativní didaktické postupy*. Praha: Karolinum.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada.
- Hausenblas, O. (1998). Místo a úloha PAU v inovaci školství. *Pedagogika*, 48(4), 351–360.
- Havlíňová, M. (1994). *Úzkost ze zkoušení a školní dráha dítěte v režimu tradiční výuky*. Praha: Poradna pro podporu zdraví ve školách SZÚ.
- Havlíňová, M. et al. (1998). *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál.
- Havlíňová, M. (2002). Sociální klima v prostředí základních škol. *Učitelé noviny*, 17, 15–18.
- Havlíňová, H. (2016). Proměny pohledu na výuku čtení v české škole prizmatem výzkumů: od nácviku techniky čtení k rozvoji čtenářské gramotnosti. *Orbis scholae*, 10(2), 145–157.
- Havlíňová, H. (2018). *Podkladová studie: Revize RVP – 1.stupeň*. Praha: NUV.
- Hayes, D. (2010). *Encyclopedia of primary education*. London: Routledge.
- Hejlová, H. et al. (2013). *Nablížení do světa dětí*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Helus, Z. (1991). K problematice pedagogického narušení dítěte. *Pedagogika*, 41(4), 369–377.
- Helus, Z. (2003). Humanizace školy – samozřejmost či rozporuplná výzva. *Pedagogická revue*, 55(5), 427–440.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2009). Výchova obratu – úkol naší doby. *Pedagogika*, 59(4), 336–340.
- Helus, Z. (2010). Personalizace v pedagogice – nový pohled na staronový problém? *Pedagogika*, 60(3–4), 13–26.
- Helus, Z. (2012). Učitel – vůdčí aktér osobnostně rozvíjející výuky. In Z. Helus, N. Bravená & M. Franclová, *Perspektivy učitelství* (s. 7–48). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Hošpesová, A. (2016). Badatelsky orientovaná výuka matematiky na 1. stupni základního vzdělávání. *Orbis scholae*, 10(2), 117–130.
- ISCED (2012). *International Standard Classification of Education*. UNESCO Institute for Statistics: Montreal.
- Jančaříková, K. et al. (2020). Alienation from nature and its impact on primary and pre-primary education. *Pedagogika*, 69(4), 509–532.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Janík, T., & Slavík, J. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.





- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Kasíková, H. (2001). *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Kasíková, H., & Valenta, J. (1994). *Reformu dělá učitel*. Praha: Ikarus.
- Kasper, T. (Ed.). (2012). *Reformní a alternativní aspekty vzdělávání – historické kontexty a současné příklady*. Liberec: TUL.
- Kašová, J. (1995). *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii a praxi*. Kroměříž: Juventa.
- Kosová, B. (1995). *Humanizační přeměny výchovy a vzdělávání nebo Ako ďalej na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Kosová, B., & Trnka, M. (2018). Pohľady učiteľov na slovenskú reformu školstva a svoje miesto v nej. *Orbis scholae*, 12(1), 95–111.
- Kotásek, J. et al. (1991). *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti ve sjednocující se Evropě*. Praha, manuscript.
- Kotásek, J. (2004). Transformace školy v demokratizující se společnosti. In E. Walterová et al., *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (s. 67–77). Brno: Paido.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
- Kovalik, S. (1993). *Integrated thematic instruction: the model*. Susan Kovalik & Associates.
- Kratochvílová, J. (2006). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta MU.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.
- Kratochvílová, J., Horká, H., & Chaloupková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Krejčová, V., & Kargerová, J. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu – metodický průvodce pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Portál.
- Lechta, V. et al. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě se specifickými potřebami ve škole*. Praha: Portál.
- Linková, M. (2001). Sociální klima školní třídy. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník příspěvků IX. konference ČAPV* (s. 42–46). Ostrava: ČAPV a Pedagogická fakulta OU.
- Lukášová, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Lukášová, H. (2006). Pojetí kvality života dětí a učitelské znalosti. In J. Mareš et al., *Kvalita života u dětí a dospívajících I* (s. 69–80). Brno: MSD.
- Lukášová, H. (2007). Prekoncept pojmu kvalita života dětí u studentů učitelství. In J. Mareš et al., *Kvalita života dětí a dospívajících II* (s. 179–189). Brno: MSD.
- Lukášová, H. (2008). Pojetí kvality života dětí u studentů učitelství. In J. Mareš et al., *Kvalita života dětí a dospívajících III* (s. 159–172). Brno: MSD.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Lukavská, E. (2003). *Pozor, děti!* Dobrá Voda: Aleš Čeněk.



- Majerčíková, J. (2017). Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol. *Orbis scholae*, 11(1), 9–30
- Mareš, J. (2008). Nová taxonomie kladných stránek člověka – inspirace pro pedagogiku a pedagogickou psychologii. *Pedagogika*, 58(1), 4–20.
- Mareš, J. (2010). Kvalita života školy. *Školní psycholog*, 12(1–2), 17–24.
- Marques, K. (2021). Cesta k inkluzivní škole. Případová studie proměny tří škol. *Pedagogika*, 71(3), 421–436.
- Marušík, R. (2005). Dramatická výchova v rámci kurikula primární školy. In V. Spilková et al., *Proměny primárního vzdělávání v ČR* (s. 245–255). Praha: Portál.
- Miholová, D. (2020). *Generace  $\alpha$  (Alfa)*. (Online). Dostupné z <https://medium.com/edtech-kisk/generace-%CE%B1-alfa-3c21a36fc50f>
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. (2001). Praha: UIV.
- NEMES (1991). *Svoboda ve vzdělání a česká škola*. Praha: vlastním nákladem.
- Opravišová, E. (2001). Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In Z. Kolláriková & B. Pupala (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika* (s. 123–140). Praha: Portál.
- Papáček, M. (2010). Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa? *Scientia in educatione*, 1(1), 33–49. Dostupné z <http://www.scied.cz>
- Pihlgren, A. (2014). Rodičovské schůzky vedené žáky. *Studia paedagogica*, 19(1), 83–102.
- Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Pol, M., Hloušková, L., Trnková, K., & Lazarová, B. (2015). Diverzita žáků: téma pro vedení školy. *Studia paedagogica*, 20(2), 105–126
- Rabušicová, M., & Pol, M. (1996). Vztahy školy a rodiny dnes: Hledání cest k partnerství. *Pedagogika*, 46(2), 105–116.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2004). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Rogers, C. (1998). *Ako byt sám sebou*. Bratislava: IRIS.
- Rýdl, K. (1992). *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě*. Prešov: Univerzita Prešov.
- Rýdl, K. (2005). Rozvoj alternativního školství v České republice po roce 1989. In V. Spilková (Ed.), *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Scheerens, J., & Brummelhuis, A. (1996). *Indicators on the functioning of primary schools in twelve European countries*. OECD.
- Skalková, J. (1993). *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Skalková, J. (1995). *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Slepíčková, L., & Pančocha, K. (2013). *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita.
- Spilková, V. (1991). Obecná východiska koncepce studia učitelství pro 1. stupeň základní školy. *Pedagogika*, 40(4), 477–483.



- Spilková, V. et al. (1996). *Čemu učit ve škole?* Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě.* Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Spilková, V. (2001). Pojetí, smysl a základní orientace primárního vzdělávání. In Z. Kolláriková & B. Pupala (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika* (s. 141–160). Praha: Portál.
- Spilková, V. (2005). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství. *Pedagogika*, 55(1), 20–25.
- Spilková, V. et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál.
- Spilková, V. (2012). Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání pro školu, učitele a vzdělávací politiku. In Z. Helus et al., *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení (filozofická východiska a pedagogické souvislosti)* (s. 27–42). Praha: Asociace waldorfských škol ČR.
- Spilková, V. (2019). Ke čtvrtstoletí vzniku kateder primární pedagogiky: Reflexe proměn vzdělávání učitelů primárních škol po roce 1989. *Pedagogika*, 68(3), 365–378.
- Spilková, V., & Hausenblas, O. (Eds.). (1994). *Měníme vyučování.* Praha: Agentura Strom.
- Spilková, V., & Hejlová, H. (Eds.). (2010). *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku. Vývoj po roce 1989 a perspektivy.* Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Starý, K., & Laufková, V. et al. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce.* Praha: Portál.
- Straková, J., Simonová, J., & Friedlaenderová, H. (2019). Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica*, 24(1), 79–106.
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí.* Praha: Portál
- Štech, S. (1992). *Škola stále nová.* Praha: UK.
- Štech, S., & Viktorová, I. (2001). Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In Z. Kolláriková & B. Pupala (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika* (s. 57–94). Praha: Portál.
- Štech, S. (2004). Pojetí vztahu školy a rodiny. *Pedagogika*, 54(4), 372–373.
- Štech, S. (2021). Výzkum, experti a politici – podivuhodný život ideje inkluzivního vzdělávání v ČR. *Pedagogika*, 71(3), 403–420.
- Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: Výzkumná analýza a popis soudobého stavu.* Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Taylor, R., Fadel, C., Kim, H., & Care, E. (2020). *Competencies for the 21<sup>st</sup> century.* Boston: Center for Curriculum Redesign and Brookings Institution.
- Tomková, A. (1998). Proměny vyučovacích metod v primární škole. In Kolektiv autorů, *K současným problémům vnitřní transformace primární školy.* Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Tomková, A. (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení.* Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Tomková, A., & Hejlová, H. (2018). Pedagogické procesy v podmínkách společného vzdělávání a jejich výzkum. *Slavonic Pedagogic Studies Journal*, 7(2), 247–268.
- Tomková, A. et al. (2020). *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání.* České Budějovice: Pedagogická fakulta JČU.
- Tonucci, F. (1991). *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Pedagogická fakulta UK.



- Václavík, V. (1993). *Sledování a podpora alternativních způsobů výuky*. Dílčí zpráva výzkumného úkolu MŠMT. Hradec Králové, manuscript.
- Vadurová, H., & Pančocha, K. (2010). Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In M. Bartoňová & M. Vítková (Eds.), *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: MUNI.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN.
- Walterová, E. (Ed.) (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.
- Walterová, E. (2011). *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum.
- Zankov, L. V.(1971). *Didaktika a život*. Praha: SPN.

prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta, katedra anglistiky a amerikanistiky;

e-mail: vladimira.spilkova@email.cz

## SPILKOVÁ, V. The Main Directions of the Transformation of Primary Education in the Czech Republic after 1989 and the Prospects for Its Future Development

*The aim of this review study is to reflect on the main directions of the transformation of primary education in the Czech Republic in the last thirty years in the broader context of the social and political changes since 1989 and from an international perspective. Selected phenomena will be analysed with respect to the trends in primary education in developed countries, as well as with respect to the traditional concepts of education in our region.*

*The reform processes will be presented in terms of: (1) education policy; (2) the theoretical background and key concepts, and (3) practical attempts to transform primary education in the reality of school practice.*

*In terms of education policy the study focuses on major trends in management, legislation, curriculum materials, etc. The next part deals with the transformation of primary education in relation to external and internal reforms, with an emphasis on the internal reform of primary schools. On the basis of a careful analysis of relevant sources, the study will define the key principles of child-centred primary education with respect to its overall concept, goals, content, and teaching strategies.*

*Furthermore, as a follow-up to the goals of education policy, planned changes, and the theoretical framework, the study will analyse the real-life transformation of primary schools, focusing on major trends in transforming the concept of primary education, including preeminent pedagogic approaches, innovative projects, and alternative theories.*

*Finally, in the concluding part I will discuss the difficulties and challenges of the present state of affairs. Against the background of the changing context (social requirements, changing characteristics of the child population) and current challenges, possible ways of developing the field of primary education further will be presented.*

**Keywords:** *primary education, transformation, child-centred education, education policy*