

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

## **Diplomová práce**

Trendy ve vývoji zahraničních primárních škol

Latest Trends in Primary School Education

Vedoucí diplomové práce: doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Autorka diplomové práce: ŠÁRKA TŘÍSKOVÁ

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce ukončena: březen 2013

**Abstrakt:**

Cílem této diplomové práce je seznámit čtenáře s obecnými trendy rozvoje primární školy s důrazem na čtení a čtenářskou gramotnost v primární škole. Práce je dále zaměřena na problémy, které se jeví jako zásadní v evropském školním vzdělávání a jsou aktuální pro rozvoj české primární školy.

Předmětem práce je představit vzdělávací politiku a vzdělávací systém Německa, Švédska a Velké Británie, které reprezentují tři odlišné typy školské soustavy.

Práce přináší podrobnější pohled na aktuální témata vzdělávacích politik – spravedlivost ve školním vzdělávání, jazykové vzdělávání, integraci handicapovaných a problémových žáků, začleňování imigrantů, pozici učitele.

Závěrečná část obsahuje analýzu výsledků PIRLS v Německu, Švédsku, Velké Británii a České republice.

**Klíčová slova:**

primární vzdělávání, vzdělávací systém, čtenářská gramotnost, výuka čtení, učitel, jazykové vzdělávání, mezinárodní hodnocení výsledků vzdělávání

**Abstract:**

The study focuses on problems which appear to be fundamental in primary school education. The work is centred on reading and readers' literacy in primary school. The work is also focused on issues that seem to be fundamental in European school education and current development of Czech primary school.

Subject of this study is to present educational policy and educational system of Germany, Sweden and the United Kingdom, which represent three different types of school structure.

It provides a more comprehensive view of the current issues of educational policy – fairness in school education, language training, integration of troubled students, integration of immigrants and the position of teacher.

The final section contains an analysis of the results of PIRLS in Germany, Sweden, Great Britain and the Czech Republic.

**Key words:**

primary education, educational system, readers' literacy, teaching reading, teacher, language education, international comparison of students' school achievements

### Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně, pouze s využitím citovaných literárních pramenů a dalších informačních zdrojů v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.“

V Praze dne 13. 3. 2013

Podpis:

## Poděkování

V úvodu své práce bych chtěla upřímně poděkovat doc. PaedDr. Radce Wildové, CSc. za vedení, odborné konzultace, cennou pomoc a přínosné rady, které mi poskytla při zpracování této diplomové práce.

## Obsah

<b>Úvod</b>	9
<b>1. Vzdělávací systémy: struktury a fungování</b>	11
1.1 Preprimární vzdělávání (předškolní výchova)	11
1.2 Trendy a problémy preprimárního vzdělávání z pohledu mezinárodní komparace	12
1.3 Primární a základní vzdělávání	14
1.3.1 Struktury primárního a základního vzdělávání	14
1.3.2 Procesuální charakteristiky primárního a základního vzdělávání	15
1.3.3 Žáci z pohledu mezinárodní komparace	18
1.3.4 Učitelé z pohledu mezinárodní komparace	18
<b>2. Čtenářská gramotnost a mezinárodní výzkum</b>	19
<b>3. Trendy a problémy vzdělávání v mezinárodním kontextu</b>	25
3.1 Vzdělávání a sociální stratifikace	25
3.2 Jednotná škola, nebo selektivní vzdělávání	25
3.3 Interkulturní faktory ve vzdělávání	30
3.4 Cizí jazyky v evropských vzdělávacích systémech	33
<b>4. Úloha srovnávací pedagogiky v českém prostředí</b>	36
4.1 Vznik a vývoj srovnávací pedagogiky	37
4.2 Posun v teorii a metodologii srovnávací pedagogiky	38
<b>5. České primární školství</b>	39
5.1 Obsah a cíle vzdělávání	39
5.2 Předškolní vzdělávání	40
5.3 Názory veřejnosti na školu a vzdělávání	40
5.4 Kurikulum v současné škole	42
5.5 Nové tendence ve výuce	44
5.5.1 Výuka čtení a psaní	44
5.5.2 Výuka matematiky	47
5.6 Typ školské soustavy	48

5.7	Institucionální provázanost primární a nižší sekundární školy	49
5.8	Raná výuka cizím jazykům	50
5.9	Integrace handicapovaných a problémových žáků	51
5.10	Učitel v primární škole	52
<b>6.</b>	<b>Evropské primární školství</b>	<b>53</b>
<b>6.1</b>	<b>Primární školství Velké Británie</b>	<b>54</b>
6.1.1	Cíle a principy vzdělávacího systému	54
6.1.2	Předškolní vzdělávání	55
6.1.3	Primární škola	57
6.1.4	Rozvoj čtení a čtenářské gramotnosti	57
6.1.5	Typ školské soustavy	59
6.1.6	Institucionální provázanost primární a nižší sekundární školy	59
6.1.7	Raná výuka cizím jazykům	60
6.1.8	Integrace handicapovaných a problémových žáků	61
6.1.9	Učitel v primární škole	62
<b>6.2</b>	<b>Primární školství Spolkové republiky Německo</b>	<b>63</b>
6.2.1	Cíle a principy vzdělávacího systému	63
6.2.2	Předškolní vzdělávání	64
6.2.3	Primární škola	65
6.2.4	Rozvoj čtení a čtenářské gramotnosti	66
6.2.5	Typ školské soustavy	72
6.2.6	Institucionální provázanost primární a nižší sekundární školy	74
6.2.7	Raná výuka cizím jazykům	74
6.2.8	Integrace handicapovaných a problémových žáků	75
6.2.9	Učitel v primární škole	76

<b>6.3 Primární školství Švédska</b>	76
6.3.1 Cíle a principy vzdělávacího systému	76
6.3.2 Předškolní vzdělávání	77
6.3.3 Primární škola	79
6.3.4 Rozvoj čtení a čtenářské gramotnosti	79
6.3.5 Typ školské soustavy	82
6.3.6 Institucionální provázanost primární a nižší sekundární školy	82
6.3.7 Raná výuka cizím jazykům	82
6.3.8 Integrace handicapovaných a problémových žáků	83
6.3.9 Učitel v primární škole	84
<b>7. Analýza výsledků PIRLS</b>	85
<b>8. Závěr</b>	89
<b>9. Použitá literatura</b>	91



## Úvod

Česká vzdělávací politika hledá od roku 1989 vhodnou proměnu českého vzdělávacího systému v moderní demokratickou soustavu. Ta by měla odrážet domácí tradice a zároveň respektovat základní vývojové trendy západoevropského školství.

Role vzdělávání v současné společnosti velmi vzrůstá, a proto je důležité chápat, jak je utvářeno a jak funguje v různých zemích. Ve své diplomové práci jsem se rozhodla zaměřit na trendy ve vývoji zahraničních primárních škol, které velmi významně ovlivňují vývoj celých vzdělávacích soustav.

Téma své diplomové práce jsem si vybrala mj. na základě osobní zkušenosti z mezinárodního prostředí, kdy jsem v letech 1993 – 2003 měla možnost působit na zastupitelských úřadech a misích České republiky v zahraničí. Zaujala mě příležitost hledat informace o fungování škol v různých zemích a snaha nalézat optimální řešení pro český vzdělávací systém na základě mezinárodní zkušenosti.

V první kapitole jsem se zaměřila na obecné problémy preprimárního vzdělávání z pohledu mezinárodní komparace a trendy rozvoje primární školy – mj. na rozdíly ve věku, kdy je zahajována školní docházka, velikost tříd, diferenciaci žáků ve vyučování, žáky a učitele z pohledu mezinárodního srovnání.

Cílem následující kapitoly je charakterizovat některé hlavní faktory ovlivňující osvojování čtenářských dovedností a úspěšná opatření na národní úrovni, jež jsou nyní zaváděna s cílem zlepšit výsledky dosahované ve čtení.

Specifikum rozvoje čtení a čtenářské gramotnosti je zde vnímáno s akcentem na vztah k tomu, co žáci na primárním stupni čtou a vliv jejich okolí v českém prostředí. Důraz je zde kladen na rozvoj postojových hodnot, pozitivní vnitřní motivaci a aktivní vztah k rozvíjeným dovednostem, které vytvářejí základ pro tzv. gramotnostní kompetence jedince.

Třetí část analyzuje trendy a problémy vzdělávání v mezinárodním kontextu jako jsou vzdělávání a sociální stratifikace, jednotná škola, nebo selektivní vzdělávání, interkulturní faktory ve vzdělávání a výuka cizích jazyků v evropských vzdělávacích systémech.

Čtvrtá kapitola obsahuje seznámení s úlohou srovnávací pedagogiky v českém prostředí.

V další části jsem se věnovala primárnímu školství vybraných evropských zemí. Pro vstup do problému je zde zařazena charakteristika českého primárního školství s vymezením základních trendů a změn, které současnou primární školu ovlivňují.

Pro komparaci jsou zde vybrány vzdělávací systémy, které vykazují různou míru selektivity žáků a rozdílnou škálu vzdělanostních nerovností mezi jednotlivci i skupinami žáků. V kapitolách 6.1.4, 6.2.4 a 6.3.4 je samostatný prostor věnován rozvoji čtení a čtenářské gramotnosti.

Kapitola 6.1 se zabývá primárním školstvím Velké Británie, která se nachází v pomyslné středové části zemí EU s ohledem na míru selektivity a vzdělanostní rozdíly mezi jednotlivci a skupinami žáků.

V části 6.2 zaměřené na primární školství Německa, kde jsou rozdíly mezi žáky nejvyšší, jsem se pokusila o možné hledání paralel a odlišností s českým vzdělávacím systémem, který má s německým podobnou historii a vývoj.

Kapitola 6.3 přináší informaci o primárním školství Švédska. Švédský vzdělávací systém s nejnižšími rozdíly ve výsledcích a nízkou mírou segregace žáků může být vnímán jako velmi inspirativní mj. s ohledem na nadprůměrné výsledky, které v mezinárodně srovnávacích výzkumech Švédsko opakovaně dosahuje.

S ohledem na prokazatelné souvislosti mezi organizací školního vzdělávání a výsledky vzdělávání jsem se v závěru práce pokusila o analýzu výsledků PIRLS u Velké Británie, Německa a Švédska s ohledem na možný vývoj čtenářské gramotnosti v českém prostředí.

## **1.Vzdělávací systémy: struktury a fungování**

### **1.1 Preprimární vzdělávání (předškolní výchova)**

V současné době mají zařízení pro předškolní vzdělávání dětí rozdílné formy. V jednotlivých zemích se odlišují podle toho, pro který věk dětí jsou určena, zda jsou zřizována státem nebo nestátními subjekty, zda jsou pro rodiče bezplatná nebo provozována na komerčním principu, jak velká část dětské populace je navštěvuje aj. Přesto lze identifikovat určité charakteristické vlastnosti institucí předškolního vzdělávání. Ve všech vyspělých zemích fungují instituce předškolní výchovy typu české „mateřské školy“, které se ale odlišují vztahem k primárnímu vzdělávání.

Většinou jsou mateřské školy samostatnými institucemi, jen výjimečně jsou integrovány s primárním vzděláváním (např. v Nizozemsku a Irsku). Většinou jsou určeny pro děti ve věku od 3 let do věku zahájení povinné školní docházky, tj. v 6-7 letech. Ovšem v některých zemích začíná předškolní výchova již v mladším věku (např. v Belgii a Francii již od 2 let věku dětí), a naopak v jiných zemích (Finsko, Švédsko, Polsko aj.) přesahuje předškolní výchova až do věku 7 let, kdy se zahajuje primární vzdělávání.

Výjimečnou organizaci předškolní výchovy má Nizozemsko. Až do roku 1985 zde fungovaly mateřské školy pro čtyř až šestileté děti odděleně od primárních škol. Po roce 1985, kdy vstoupil v platnost nový zákon o primárních školách, byla předškolní výchova integrována do primárních škol nového typu pro děti ve věku 4-12 let. Uplatňuje se zde teorie, podle níž je kontinuální rozvoj dětí této věkové skupiny lépe zabezpečován integrovanou výchovou než při oddělené předškolní výchově (Průcha, 2012, s. 72).

## 1.2 Trendy a problémy preprimárního vzdělávání z pohledu mezinárodní komparace

Mezi evropskými zeměmi existují výrazné rozdíly z hlediska průměrného počtu let, kdy se děti zúčastňují předškolního vzdělávání. Česká republika, kde průměrná délka trvání preprimárního vzdělávání dosahuje 3,0 roku, je zhruba uprostřed mezi oběma skupinami zemí s krajními hodnotami délky preprimárního vzdělávání, avšak blíží se více k zemím, v nichž je preprimární vzdělávání poměrně dlouhé.

Samotná délka trvání preprimárního vzdělávání nebo účast většího či menšího počtu dětí v tomto vzdělávání ještě nevypovídají o tom, jaké je preprimární vzdělávání v jednotlivých zemích ve skutečnosti.

Některé země zdůrazňují získávání sociálních zkušeností, emocionální a morální rozvoj dětí v předškolních zařízeních, jiné země preferují vzdělávací složku rozvoje dětí. Odlišnosti jsou také v profesní kvalifikaci učitelů a pečovatelů v předškolních zařízeních. Výrazné rozdíly mezi zeměmi byly shledány také v očekáváních a postojích rodičů vůči úloze institucionálního preprimárního vzdělávání pro rozvoj dětí (Průcha, 2012, s. 75-76).

Pokud jde o základní cíl preprimárního vzdělávání, ve všech rozvinutých zemích je v podstatě shodný - připravit dítě pro život ve společnosti, vybavit jej určitými poznatky a dovednostmi pro vlastní rozvoj dalšího vzdělávání.

V současné době představují rozdílné náhledy na pojetí předškolního vzdělávání následující modely předškolní výchovy:

- a) Školský model (school model) – preprimární vzdělávání je organizováno ve třídách, v nichž jsou děti zařazeny podle věkových kategorií, tedy podobně jako ve skutečné škole. Tento model je realizován např. ve Francii, Španělsku, Řecku, Británii a také v České republice.<sup>1</sup>, na Slovensku, v Maďarsku, Polsku aj.
- b) Rodinný model (family model) – preprimární vzdělávání je organizováno ve skupinách sdružujících děti různého věku, tedy podobně jako ve skutečných

---

<sup>1</sup> V současné době se v ČR uplatňují oba modely.

rodinách. Tento model je realizován např. ve Finsku, Švédsku, Dánsku a Německu (Průcha, 2012, s. 76-77).

### **Co je pro dítě předškolního věku prospěšnější – posílat je do mateřské školy, nebo jej vychovávat pouze doma?**

Současná pedagogika se dívá na obě edukační prostředí – rodina a mateřská škola – jako na vzájemně se doplňující. Zdůrazňuje se, že předškolní výchova je samozřejmě jen první fáze v celoživotním vzdělávání jedince, i když neobyčejně významná. Mezinárodní zkušenosti rozhodně podporují institucionální preprimární vzdělávání. Z toho plyne, že i pro potřeby české společnosti je užitečné zajímat se o poznatky srovnávací pedagogiky v oblasti preprimárního vzdělávání.

Celkově lze – na základě řady výzkumných nálezů z různých zemí – shrnout působení institucionální předškolní výchovy na rozvoj dětí následovně:

- 1) Předškolní výchova přispívá k rozvoji dětí, především těch, které vyrůstají v socioekonomicky znevýhodněném rodinném prostředí. Prospěšnost předškolní výchovy je prokazována nejen v intelektových schopnostech dětí, ale také v jejich sociálních dovednostech a v příznivějších postojích k učení při zahajování školní docházky.
- 2) Různé výzkumné nálezy svědčí o pozitivním vlivu předškolní výchovy také na rozvoj řečových a komunikačních dovedností dětí, jak se o to snaží i české mateřské školy v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.
- 3) Mezi faktory, které napomáhají vzniku těchto pozitivních efektů, se ukazují jako nejvýznamnější:
  - délka předškolní výchovy (čím delší předškolní výchovou dítě prochází, tím více se zvyšuje pravděpodobnost vzniku pozitivních efektů);
  - kvalita edukačních programů (záleží na typu aktivit, které jsou zabudovány v kurikulech předškolní výchovy);
  - podpora předškolní výchovy ze strany rodičů (rodiče mají spolupracovat s mateřskou školou na rozvoji dětí a posilovat to, co se děti v mateřské škole naučí) (Průcha, 2012, s. 86-87).

## 1.3 Primární a základní vzdělávání

### 1.3.1 Struktury primárního a základního vzdělávání

**Čím lze vysvětlit, že na rozdíl od většin zemí se školním startem ve věku 6 let některé země zahajují školní docházku v dřívějším nebo naopak pozdějším věku dětí?**

Tyto rozdíly mají různé příčiny. Jednak spočívají ve specifických koncepcích a rozhodnutích vzdělávací politiky, například v Anglii, Walesu a Skotsku se považuje za účelné, aby primární vzdělávání bylo poskytováno dětem již od školního roku, v němž dovrší 5 let. Primární školy mohou dokonce přijímat i děti mladší, podle jejich vyspělosti. Efekty tohoto raného startu školního vzdělávání pro anglické či skotské děti nejsou zatím výzkumy prokázány.

Na druhé straně stojí skandinávské a některé další země, v nichž je doposud školní docházka zahajována ve věku 7 let. Jako důvod se nejčastěji uvádějí klimatické podmínky. Dlouhé zimní období a relativně kratší letní období na rozdíl od jiných částí Evropy jsou považovány tradičně za důvod, proč děti ve Finsku či Švédsku začínají docházet do školy o rok později, než je typické ve většině zemí. Ale i ve skandinávských zemích se dnes diskutuje o možnosti přesunout zahájení školní docházky do věku 6 let.

Je však zajímavé, že na Islandu – kde jsou zajisté klimatické podmínky drsnější – se přesunul školní start ze 7 na 6 let již v roce 1984, aniž by se to v populaci islandských dětí projevilo nějakými negativními dopady (Průcha, 2012, s. 93-94).

### 1.3.2 Procesuální charakteristiky primárního a základního vzdělávání

Termínem procesuální charakteristiky vzdělávání jsou označovány vlastnosti vztahující se k těm skupinám jevů, které společně vytvářejí profil edukačního procesu ve školním prostředí. Jsou to:

- Charakteristiky subjektů, tj. aktérů, kteří jsou účastni v edukačním procesu;
- Charakteristiky kontextu, tj. determinantů stojících mimo edukační proces; které jej však ovlivňují (vstupy procesu);
- Charakteristiky samotného procesu, jeho náplně a průběhu;
- Charakteristiky produktů (výstupů) edukačního procesu.

Kromě toho se každý edukační proces uskutečňuje v určitém konkrétním prostředí, a to jednak ve vnějším prostředí s charakteristikami politickými, ekonomickými, demografickými aj. (např. v jakém ekonomickém uspořádání určité země funguje vzdělávací systém); jednak ve vnitřním prostředí, s psychosociálními charakteristikami klimatu tříd a škol nebo jiných vzdělávacích zařízení (Průcha, 2012, s. 108-109).

## **Podmínky realizace edukačního procesu**

### Velikost tříd

Relativně jednoduchou charakteristikou, o níž se všeobecně předpokládá, že může mít vliv na profil edukačního programu je velikost tříd měřená počtem žáků. Komparativní analýzy proto zjišťují, jak velké jsou třídy pro jednotlivé úrovně vzdělávání v různých zemích. Vedou k tomu důvody, jež jsou zcela protichůdné.

Jednak jsou to úvahy vycházející z ekonomických pozic: Čím menší počet žáků je ve třídách, tím je vzdělávací systém dražší – především v důsledku potřeby většího počtu vyučovacích hodin, učitelů, učeben aj. Proto ekonomové argumentují, že nelze neustále snižovat průměrnou velikost tříd kvůli neúměrným nákladům, které jsou s tím spojené.

Na druhé straně jsou to názory a postuláty pedagogicko-psychologické: Tvrdí se, že čím menší je počet žáků ve třídách, tím efektivnější je edukační proces, neboť učitelé se mohou častěji věnovat jednotlivým žákům apod. Proto mnozí teoretici pedagogiky prosazují snižování velikosti tříd. Objektivních výzkumných poznatků o vztahu mezi velikostí tříd a efektivností edukačního procesu je velmi málo a nesvědčí o jednoznačně pozitivním efektu vyvolávaném nízkým počtem žáků.

Jeden trend se v mezinárodní komparaci jeví jako nesporný: V rozvinutých zemích OECD se v průběhu posledních desetiletí postupně snižovala velikost tříd měřená průměrným počtem žáků. Z tohoto důvodu se vyspělé země mezi sebou příliš neliší a český vzdělávací systém patří z tohoto hlediska do skupiny rozvinutých zemí. Naproti tomu v ekonomicky málo rozvinutých zemích zůstává průměrná velikost tříd ve srovnání s vyspělými zeměmi velmi vysoká (Průcha, 2012, s. 110-111).

## **Je v zemích s nízkým počtem žáků ve třídách edukační proces efektivnější?**

Provedené mezinárodní komparace vzdělávacích výsledků (TIMSS, PISA aj.) dokládají, že menší počet žáků ve třídách nepůsobí jednoznačně pozitivně na jejich vzdělávací výsledky.

Pro objektivní explanaci v mezinárodním srovnávání vzdělávacích systémů nestačí vybrat nějaký jednotlivý parametr – jakým je např. průměrná velikost tříd v počtu žáků – a posuzovat podle jeho hodnot, jaká je úroveň vzdělávacího systému v určité zemi. Pro exaktní komparaci je nutno operovat s komplexem ukazatelů reflektujících různé podstatné vlastnosti těchto systémů.

Pokud jde o samotný edukační proces, z výzkumných poznatků lze vyvozovat, že významnější roli, než je počet žáků ve třídách, hrají ještě jiné determinanty – zejména diferenciaci žáků ve vyučování, organizace výuky, zadávání domácích úkolů a samozřejmě také charakteristiky učitelů (Průcha, 2012, s. 112).

### Diferenciaci žáků ve vyučování

Diferenciaci žakovské populace je rozdělování žáků téhož věku do tříd či skupin podle určitých kritérií. Nejčastěji je tímto kritériem prospěch žáků, resp. jejich celková úspěšnost ve vzdělávání, jejich schopnosti k učení apod.

Tak vznikají třídy či skupiny žáků složené z přibližně stejně schopných jedinců (homogenní třídy). To znamená, že také edukační proces probíhá rozdílně, v závislosti na složení určité třídy či skupiny žáků – v některých je náročnější, s vysokými požadavky, v jiných je přizpůsoben nižším učebním schopnostem žáků apod.

Názor pedagogické teorie na diferenciaci žáků podle prospěchu i schopností není jednotný. Některými pedagogy – teoretiky je tato diferenciaci považována za nevhodnou, nemorální či sociálně nespravedlivou. Naproti tomu stojí názory jiných odborníků, kteří argumentují, že prováděná diferenciaci umožňuje přizpůsobovat edukační proces specifickým potřebám žáků. Postoj k diferenciaci je určován také ideologickou orientací zemí, vlád, politických stran aj.



## **Jak se realizuje diferenciacie žáků ve vzdělávacích systémech jiných zemí? V kterých a v jaké míře?**

V řadě zemí OECD se běžně provádějí určité způsoby diferenciacie žáků, a to jak mezi třídami, tak uvnitř tříd. Nejčastější formy představuje:

Rozdělování žáků do tříd na základě schopností - Provádí se ve školách, kde jsou v témže ročníku nejméně dvě paralelní třídy. Podíl žáků, kteří jsou takto diferencováni již v primárních školách, činí 33% v Itálii, 27% v Portugalsku, 14% ve Francii. Naopak ve Švédsku není tato diferenciacie častá (týká se jen 4% žáků) a v Rakousku a Norsku je dokonce zákonem zakázána.

Tento výzkum nezahrnoval Českou republiku, avšak podle neoficiálních informací od rodičů a učitelů lze konstatovat, že je i v českých základních školách vzdělávání ovlivňováno tímto typem diferenciacie žáků.

Rozdělování žáků uvnitř tříd do skupin podle schopností – Tento způsob diferenciacie je v zahraničí běžný a provádí se ještě ve větší míře než rozdělování žáků do tříd na základě schopností. Například v Irsku a Itálii zasahuje 68% žáků primárních škol, ve Francii 55%. V malé míře je opět uplatňován ve Skandinávii (u 3% norských a 9% švédských žáků).

Pokud jde o české školy, k dispozici jsou komparativní údaje, jež se týkají jen jedné specifické složky edukačního procesu: V rámci mezinárodního výzkumu IEA zaměřeného na hodnocení čtenářských dovedností žáků se zjišťovalo také to, zda jsou desetiletí žáci při výuce čtení nějak ve třídě rozdělováni. Ukázalo se, že ve většině zemí dochází k tomuto rozdělování, v některých zemích zasahuje tato diferenciacie vysoké počty žáků, např. v USA 45% a v Nizozemsku až 87% žáků. K tomu je dostupný údaj pro Českou republiku, podle něhož se dělení podle schopností při výuce čtení týká 62% českých žáků ve věku 9 let (Průcha, 2012, s. 114).

Organizační formy vyučování:

- 1) Hromadné vyučování celé třídy;
- 2) Skupinové vyučování (skupiny žáků podle schopností);
- 3) Individualizované vyučování (práce učitelů s jednotlivci).

V mezinárodním srovnání forem vyučování není české základní vzdělávání nějak výjimečné. Jako zajímavé se jeví srovnání použití míry hromadného vyučování. Ve většině zemí je hromadné vyučování používáno v každé či téměř každé hodině.

### **1.3.3 Žáci z pohledu mezinárodní komparace**

Hlavními subjekty vzdělávacích systémů jsou samozřejmě žáci (nebo obecně: vzdělávající se jedinci). Protože žáci jsou sociálními subjekty, výzkumné přístupy se zde nemohou omezovat na čistě pedagogické aspekty, ale prolínají se s faktory demografickými a socioekonomickými.

Jaké jsou charakteristiky současné populace českých žáků v základním vzdělávání ve srovnání s paralelními žakovskými populacemi v zahraničí?

V současné době jsou v této oblasti k dispozici údaje ze statistických přehledů EU a OECD i zjištění z některých empirických výzkumů. Výzkumy se týkají zejména mezinárodních srovnávacích měření vzdělávacích výsledků žáků (PISA, TIMSS aj.), na nichž se podílí i Česká republika.

Zde je patrné, že vzdělávací výsledky v jednotlivých zemích jsou významně ovlivňovány nejen determinanty pocházejícími ze samotného prostředí škol, ze způsobů výuky, stylů práce učitelů apod., ale rovněž rodinným zázemím žáků, vzdělaností úrovní rodičů, kulturními hodnotami společnosti, vztahy veřejnosti ke školám a učitelům aj.

### **1.3.4 Učitelé z pohledu mezinárodní komparace**

V současné době, kdy se v různých zemích intenzivně hodnotí a porovnávají vzdělávací systémy, se vysoký zájem váže i ke srovnávacím analýzám zaměřeným na učitele.

Z dat různých dokumentů EU, OECD a dalších vyplývá zřejmý trend projevující se v mnoha vyspělých zemích: Mění se věková skladba učitelů, a to tak, že přibývá učitelů ve vyšších věkových kategoriích a snižuje se počet nejmladších učitelů (ve věku 30 let a méně).

Zvláště vyhrocená situace je v Německu, kde učitelé padesátiletí a starší tvoří 45% učitelů v primárních školách. Starší učitelé představují významnou skupinu rovněž v ČR a skandinávských zemích.

Tato charakteristika učitelů nachází dvojí interpretaci:

- a) Z pedagogického hlediska se obvykle předpokládá, že věk učitelů – jenž se odráží v délce učitelovy praxe, a tedy i v bohatosti jeho profesních zkušeností – může mít pozitivní vliv na kvalitu edukačního procesu. Jedna část odborníků tedy soudí, že zkušenější (a tudíž starší) učitelé vnášejí do edukačního procesu vyšší kvalitu práce, a jsou tak pro celkovou efektivnost vzdělávacího systému přínosem.
- b) Jiní odborníci naopak namítají, že u věkově nejstarších učitelů se často objevuje tzv. efekt vyhasínání, tj. důsledky pracovní únavy, profesního konzervatismu a neochoty ke změnám, a tudíž že pro vzdělávací systém jsou naopak největším přínosem mladí učitelé, s ambicemi k inovacím a s příznivějšími postoji k žákům.

## 2. Čtenářská gramotnost a mezinárodní výzkum

*Číst nahlas, číst potichu, být schopen uchovávat v mysli soukromé knihovny zapamatovaných slov – to vše jsou udivující schopnosti, které získáváme nejistými metodami. A přece, než může čtenář tyto schopnosti získat, potřebuje se naučit základní dovednost rozpoznávat společné znaky, které si společnost zvolila k dorozumívání.*

Metody, jimiž se učíme číst, nejenže ztělesňují zvyklosti naší konkrétní společnosti, co se týče gramotnosti (předávání informací, hierarchie vědění a moci), ale také podmiňují a omezují způsoby, jak svou schopnost číst využíváme (Manguel, 2007, s. 93).

S psaným slovem se setkáváme všude, a čtení tak představuje základní dovednost, již je čím dál více zapotřebí v téměř každé oblasti života. Široká škála čtenářských dovedností včetně čtení digitálního je nezbytná pro osobní i sociální naplnění

jednotlivce, pro informovanou a aktivní účast ve společnosti a uplatňování plných občanských práv.

Česká republika se v minulých letech zúčastnila mezinárodních výzkumů, které zjišťovaly úroveň čtenářské gramotnosti. V roce 2000 byl realizován výzkum PISA zaměřený na čtenářskou gramotnost patnáctiletých žáků z 32 zemí. Žáci z České republiky zde prokázali mírně podprůměrnou úroveň čtenářské gramotnosti.

V roce 2001 se uskutečnil výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), který byl zaměřen na žáky 4. ročníků základních škol. Tohoto výzkumu se zúčastnilo 35 zemí. Čeští žáci dosáhli lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr. Ve srovnání se zeměmi EU však ČR dosáhla pouze podprůměrného výsledku. Testy byly zaměřeny mj. na dovednosti vyhledávat informace v různých typech textů, interpretaci přečteného textu, zaujímání a obhajobě stanoviska. Českým žákům činilo největší obtíže vyhledávání informací v textu a samostatná argumentace.

Tyto dovednosti jsou navíc zásadní pro vstup na trh práce a postup v jeho rámci. Lidé s nedostačujícími čtenářskými dovednostmi mají v dnešní společnosti omezené životní příležitosti. Osvojení si schopnosti dobře číst je v podstatě základním požadavkem pro sociální a hospodářské nároky společnosti 21. století.

Dobré čtenářské schopnosti jsou důležité pro to, aby mladý člověk mohl sledovat své osobní cíle, když vstupuje do dospělého života. Úspěšné osvojení čtenářských dovedností během dětství a dospívání je tedy zásadní. Dobré gramotnostní dovednosti jsou navíc základem celé školní dráhy dítěte; studijní úspěch je bez nich nedosažitelný. Náležitá úroveň čtenářské gramotnosti je nejen jedním z hlavních cílů školního vzdělávání, nýbrž také jedním z hlavních prostředků učení.

Gramotnost představuje dovednost jedince číst, psát a počítat. Je získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o základní gramotnost, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti.

Ve vyspělých zemích je dosažení gramotnosti u všeho obyvatelstva samozřejmostí, avšak v řadě málo rozvinutých zemí Afriky a Asie je gramotnost nízká (až 40% či více lidí negramotných) (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 85).

Funkční gramotnost znamená vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické, např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám apod.

Výzkumy dokládají, že ve vyspělých evropských zemích je asi 10% dospělých funkčně negramotných, a to přesto, že absolvovali povinnou školní docházku. V roce 1998 probíhal Druhý mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých (SIALS), jehož se zúčastnila také ČR. Výsledky svědčí o tom, že úroveň funkční gramotnosti je v české populaci srovnatelná s dalšími vyspělými zeměmi (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 85).

Čtenářská gramotnost zahrnuje komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.

Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti. Z pedagogického hlediska je čtenářská gramotnost zkoumána v mezinárodních měřeních vzdělávacích výsledků zemí OECD, zejména v projektech PISA a v projektu PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).

PISA sleduje (každé tři roky) vždy tři druhy gramotnosti: matematickou, přírodovědnou a čtenářskou. V každém roce je však pouze jedna z nich prioritní. V letech 2003 a 2006 byla čtenářská gramotnost zkoumána jako vedlejší ukazatel. V roce 2009 představovala čtenářská gramotnost hlavní sledovaný problém. Zpráva o výsledcích dalšího mezinárodního výzkumu PISA z roku 2009 uvádí, že podíl žáků se špatnými výsledky ve čtení v rámci EU vzrůstá.

Z pohledu Evropské komise se jedná o významný rozpor s kritérii pro vzdělávání a odbornou přípravu, kde je předpokládáno snížení žáků s nedostatečnými výsledky ve čtení o 20%. Čeští žáci dosáhli v testu čtenářské gramotnosti pouze podprůměrných výsledků. Žáci ze sousedního Německa dopadli lépe. Česká republika se rovněž

nachází mezi zeměmi OECD<sup>2</sup>, ve kterých došlo od roku 2000 k významnému zhoršení výsledků (Austrálie, Švédsko, Rakousko a Irsko).

Čeští žáci mají podle zjištění mezinárodního výzkumu PISA z roku 2009 největší problémy s posouzením obsahu a formy textu. Lépe na tom jsou ve vyhledávání informací v textu a při jejich zpracování. I v těchto aktivitách jsou podprůměrní.

Výsledky PIRLS a PISA dokládají, že čeští žáci různých ročníků ZŠ dosahují ve srovnání se žáky jiných zemí zhruba průměrné výsledky ve čtenářské gramotnosti a největší potíže jim činí úlohy vyžadující interpretaci a hodnocení textu. Zároveň je čtenářská gramotnost českých žáků silně závislá na sociokulturních faktorech rodinného prostředí žáků (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 180).

Pro účely srovnávacích studií EURYDICE<sup>3</sup> je čtenářská gramotnost definována jako souhrnná schopnost porozumět formám psaného jazyka, tyto formy používat a přemýšlet o nich s cílem dosáhnout osobního a sociálního naplnění. To přesahuje kognitivní složky čtení (tj. dekodování slov a porozumění textu) a dosahuje k dalším aspektům souvisejícím s motivací k písemným materiálům a zapojením do jejich čtení.

---

<sup>2</sup> OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) je mezinárodní organizace sdružující 30 ekonomicky nejvyspělejších států světa, které přijaly principy demokracie a tržní ekonomiky. OECD byla založena v roce 1961, sídlí v Paříži, ČR se stala členem v roce 1995. OECD koordinuje ekonomickou a sociálněpolitickou spolupráci členských zemí, podporuje investice, prosazuje liberalizaci mezinárodního obchodu, napomáhá rozvoji mezinárodních finančních trhů v rámci trvale udržitelného rozvoje. Zájem o problémy vzdělávání jako zdroje ekonomického rozvoje představuje významnou součást činnosti OECD, kterou zabezpečuje Výbor pro vzdělávání a Středisko pro výzkum a inovace ve vzdělávání.

Činnost OECD v oblasti vzdělávání se člení do několika linií:

- Zpracování zpráv o národních vzdělávacích politikách;
- Srovnávací analýzy ukazatelů vzdělávacích systémů na základě systému indikátorů, každoročně publikované přehledy Education at a Glance;
- Srovnávací studie výsledků vzdělávání 15letých žáků PISA (Programme for International Student Assessment) ve třech oblastech – čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, přírodovědná gramotnost.
- Tematické projekty zaměřené na kvalitu a efektivitu vzdělávání, procesy změn a inovace, dílčí komponenty či aspekty vzdělávacích systémů (např. vzdělávání v raném věku, odborné vzdělávání, kurikulum, multikulturní vzdělávání, vzdělávání různých skupin, školní inovace, transformace VŠ).

<sup>3</sup> EURYDICE (European Education Information Network – Evropská pedagogická informační síť) je od r. 1980 institucí Evropské komise pro sběr a šíření informací o školských systémech. Pokrývá země Evropské unie, Evropského hospodářského prostoru (Island, Norsko, Lichtenštejnsko) a od r. 1996 také ČR a další země střední a východní Evropy. Vytváří databázi EURYBASE. Publikuje četné dokumenty o školství a školské legislativě sledovaných zemí, které jsou velmi významným zdrojem informací pro pedagogickou vědu a výzkum a slouží také ke kodifikaci pedagogické terminologie.

V kontextu školy začíná tato výuka výukou čtení na preprimární úrovni (ISCED 0) a pokračuje až do konce nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2), kdy jsou žáci v naprosté většině zemí ve věku mezi 14 a 16 lety. Předpokládá se, že v té době jsou již čtenářské dovednosti pevně zakořeněny.

Nejdůležitější faktory ovlivňující úroveň čtenářské gramotnosti:

- Přístupy k výuce čtení (včetně opatření k řešení obtíží ve čtení);
- Znalosti a dovednosti učitelů pro výuku čtení;
- Podpora čtení mimo školu.

V České republice vzrostl podíl žáků s nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí, kteří by mohli mít těžkosti při dalším studiu nebo při uplatnění na trhu práce. Podíl těchto žáků je nyní nad mezinárodním průměrem a činí 23%. Na tomto výsledku se podílejí zejména chlapci. Od roku 2000 do roku 2009 došlo k významnému zhoršení výsledků základních škol a žáků v maturitních a nematuritních programech středních odborných škol.

*Osobně vnímám jako základní příčinu neúspěchu vliv rodinného prostředí žáků odborných škol a demotivující působení třídních kolektivů, kde je čtení pokládáno spíše za „slabost“. Jako učitelka na střední odborné škole se snažím studenty k četbě motivovat formou audioknih, sledováním filmů, hledáním knih se zajímavou tématikou, využíváním elektronických médií apod.*

*Již v průběhu pěti let své pedagogické praxe zřetelně pocítuji úbytek studentů, kteří chápou čtení jako oblíbenou činnost. Většina studentů uvádí, že jim jako dětem nebylo předčítáno, čtení jim nepůsobí radost a vlastně jim nic neříká.*

*Tento přístup se velmi neradostně podepisuje na výsledcích nové maturitní zkoušky z českého a cizího jazyka, ve které je část didaktického testu zaměřena na čtení s porozuměním a práci s texty. Negativní vztah ke čtenářství je rovněž viditelný na nedostatečné slovní zásobě žáků.*

*V rámci svého působení jako pedagožka i v průběhu předepsané pedagogické praxe během studia se snažím práci s knihou integrovat i do dalších předmětů. Velmi dobře se mi osvědčila možnost, kdy děti vyhledávají určité informace. Pozitivní zkušenost mám s ohledem na svoji specializaci z hodin výtvarné výchovy, kdy jsou děti seznamovány s osobnostmi a s díly z výtvarné kultury, např. konkrétně pracují s Průvodci výtvarným uměním, Uměním 20. století, Dějinami umění (viz příloha 3).*

*Jako další vhodná cesta pro předškoláky a mladší žáky ke knize se mi jeví objevování knih prostřednictvím ilustrace dětských knih. Snažím se využívat spolupráci s nedalekým Památníkem Lidice, který kromě tradiční Mezinárodní výstavy dětské kresby pořádá mnohé programy zaměřené na děti. V lednu 2013 to byla např. výstava z díla Jiřího Trnky. Děti se zde mohly seznámit s krásnými ilustracemi, prohlédnout si knihy a v případě zájmu si je i zakoupit (viz příloha 4).*

*Pozitivní zkušenost jsem jako pedagožka i maminka zaznamenala s knihou Karavana z výše uvedené výstavy s krásnými ilustracemi Jiřího Trnky. Jedná se o dobrodružné příběhy z orientu, které napsal německý romantický spisovatel W. Hauf v 19. století. Toto vyprávění zaujalo i malé chlapce, kteří jsou někdy ke knihám mírně nedůvěřiví.*

*Jako další možnost vnímám využití autorského čtení. Z pozice zastupitele v obecním zastupitelstvu v obci Středokluky se snažím zabezpečovat kulturní a společenské akce, mj. autorská čtení a besedy. Velmi vydařená byla beseda a předvánoční dílna s paní Kamilou Skopovou, která se zabývá tradicemi a zvykoslovím. Paní Skopová je autorkou knihy Rok na vsi, která mapuje tradice od adventního období během celého roku. Vyprávění je protknuto příběhem Dorošky a Matěje, radami na zhotovení zvykoslovných předmětů a drobnými recepty. V naší obci se jí podařilo oslovit čtenáře širokého věkového spektra (viz příloha 5).*



### 3. Trendy a problémy vzdělávání v mezinárodním kontextu

#### 3.1 Vzdělávání a sociální stratifikace

Pedagogický slovník charakterizuje sociální stratifikaci jako nerovný přístup sociálních skupin k materiálním či duchovním statkům společnosti (např. k ekonomickým zdrojům, k moci). Nejznámější formou je stratifikace třídní. Postavení rodiny v sociální stratifikaci ovlivňuje zejm. přístup mladých lidí k vzdělání a k vyšším formám studia. Úroveň dosaženého vzdělání a získaná kvalifikace je jedním z faktorů determinujících diferenciaci společnosti do určitých kategorií sociální stratifikace (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 272).

Pokud na problém nahlédneme formulací otázky, „zda rovnosti ve vzdělávání přibýlo, nebo ubylo“, lze vyvodit dvě tendence:

- 1) Je patrný soustavný pokrok směrem k větší rovnosti, i když sociální rozdíly ještě nezmizely.
- 2) V dlouhodobějším vývoji se zvyšuje vliv vlastního „přičinění“ na společenské postavení jednotlivce ve srovnání s vlivem „daného“ statusu (Průcha, 2012, s. 236).

#### 3.2 Jednotná škola, nebo selektivní vzdělávání

Při komparaci vzdělávacích systémů různých zemí se setkáváme s jedním zásadním jevem: Na úrovni základního vzdělávání (resp. povinné školní docházky) zavedly některé země, většinou ve 2. polovině 20. století, princip jednotného vzdělávání pro všechnu mládež, kdežto jiné země udržují i dnes princip rozdělování (selektivnosti) mládeže do různých proudů vzdělávání.

Tyto odlišné principy jsou důsledkem čistě politických rozhodnutí vlád a parlamentů a pedagogické zřetele nejsou prioritně brány v úvahu. Celkově se ve vzdělávacích systémech vyskytují tři typy základního vzdělávání:

- 1) Jednotná základní škola, s eventuálními vnitřními diferenciacemi v kurikulu: Tento typ se dnes uplatňuje ve většině zemí Evropy, v USA, Kanadě, Japonsku, Číně, Koreji a v jiných zemích.

- 2) Selektivní základní škola, v níž jsou žáci určitého věku rozdělování podle výběrových kritérií (zejména nadání po teoretické studium) a část žákovské populace pak přechází před dokončením základní školy do tzv. výběrových škol. Tento typ, historicky starší, se dnes udržuje jen v menším počtu evropských států: v Německu, Rakousku, Lucembursku, Lichtenštejnsku, znovuzaveden byl po roce 1989 v České republice, Slovensku a Maďarsku.
- 3) Alternativní jednotná škola (např. německá Gesamtschule nebo Regelschule), která kombinuje určité vlastnosti obou typů, s prioritním účelem oslabit selektivní princip nebo jej odsunout do vyššího věku žáků. Tento model je realizován především v „nových“ spolkových zemích Německa, tj. na území bývalé NDR (Průcha, 2012, s. 256).

### **Jaké jsou důsledky selektivního systému v Německu?**

Důsledky jsou jednak pozitivní, jednak negativní. V selektivním vzdělávacím systému je důraz kladen na vysokou kvalitu vzdělávání, byť dosahovanou u menší části vybrané populace žáků.

Pozitivní důsledky spočívají hlavně v tom, že absolventi německých gymnázií – jako výběrových škol – dosahují vynikajících výsledků a jsou výborně připravováni pro vysokoškolské studium. Kvalita německých gymnázií je v zahraničí všeobecně oceňována.

Negativní důsledky se projevují značně horšími vzdělávacími výsledky německých absolventů hlavních škol ve srovnání s žáky gymnázií. To je opakovaně dokládáno z mezinárodních měření vzdělávacích výsledků, zejména z obou provedených výzkumů PISA 2000 a PISA 2003 zaměřených na patnáctileté žáky v zemích OECD.

V Německu vzbudilo velký rozruch zjištění, že průměrné výsledky německých žáků v testech čtenářské gramotnosti, matematické gramotnosti a přírodovědné gramotnosti jsou horší než v řadě jiných zemí. Je to způsobováno tím, že do průměrných výsledků se promítají rozdíly mezi skupinami žáků z různých typů škol. V případě Německa se jedná o rozdíly velmi výrazné.

Německý model není v Evropě ojedinělý. Stejný princip selektivnosti na úrovni základního vzdělávání se realizuje i v některých jiných zemích. Avšak odlišnosti jsou,

pokud jde o věk žáků, resp. ročník primární školy, po němž dochází k selekci do různých proudů vzdělávání (Průcha, 2012, s. 261).

Zcela opačná je situace v zemích s nízkým indexem selektivnosti vzdělávání, resp. s jednotnou školou, jako jsou zejména skandinávské státy. Ve skandinávských zemích (Finsko, Švédsko, Norsko, Dánsko, Island) se idea jednotného základního vzdělávání veškeré mládeže realizovala v šedesátých až sedmdesátých letech minulého století. Pro kulturu a mentalitu těchto zemí je typické, že je v nich zakotveno silné povědomí o společenské rovnosti a spravedlnosti, vyrůstající kromě jiného z protestantské duchovní tradice, což se odráží také v postojích ke vzdělávání.

Ve Finsku byl zákon o jednotné základní škole přijat parlamentem v roce 1968, v následujících letech byla tato škola celostátně založena a funguje s úspěchem dodnes.

Finská základní škola (peruskoulu) má devět ročníků. Formálně již není členěna na nižší a vyšší stupeň, ale faktická rozdílnost je v tom, že v 1. – 6. ročníku vyučuje všechny nebo většinu předmětů jeden třídní učitel. V 7. – 9. ročníku vyučují učitelé specializovaní na jednotlivé předměty.

Specifičností finské základní školy je to, že do 1. ročníku vstupují žáci ve školním roce, v němž dovršují sedm let, takže jsou o rok starší než žáci 1. ročníku české školy. Absolventi základní školy ve Finsku mají tedy věk obvykle 16 let (podobně je tomu ve Švédsku).

### **Jaké jsou důsledky jednotné školy ve Finsku?**

Nejsou známy žádné negativní důsledky jednotného vzdělávání finské mládeže, které by byly doloženy výzkumnými nálezy. Naopak jsou prokazovány pozitivní důsledky finské jednotné školy, oceňované i v mezinárodním měřítku. Projevují se zejména ve výsledcích mezinárodních evaluací PISA.

Například v měření vzdělávacích výsledků (PISA 2003), které pokrývalo populace patnáctiletých žáků ve 41 zemích světa, dosáhli žáci Finska skvělých výsledků: Umístili se na prvním místě ve čtenářské gramotnosti a v přírodovědné gramotnosti,

na druhém místě v matematické gramotnosti, na druhém až třetím místě v řešení problémů.

Ve všech těchto oblastech dosáhli mladí Finové, vzdělávaní v jednotné škole, významně lepších průměrných výsledků než žáci České republiky či Německa, tedy zemí se selektivními systémy.

Ještě výstižněji dokládají finský úspěch údaje o míře homogenity škol: Rozdíly mezi výsledky škol na území země jsou ve Finsku nejmenší v mezinárodní komparaci, zatímco v Německu a v České republice jsou opět významně větší.

Žáci ve finských jednotných školách vykazují na celém území země zhruba stejné výsledky vzdělávání, kdežto např. u nás a v Německu je mezi výsledky žáků velký rozptyl v závislosti na tom, do jaké školy (výběrové či nevýběrové) žáci chodí.

Samotná existence jednotné školy nepředstavuje jediný faktor úspěšnosti Finska či jiné země ve vzdělávání. Ústředním principem vzdělávací politiky ve Finsku je nikoli prioritně podpora nejnadanějších žáků (ve smyslu schopností pro akademické studium), jak je to akcentováno v českém prostředí, nýbrž zajišťování rovných vzdělávacích příležitostí pro všechnu mládež.

Je příznačné, že pouze 2% finských dětí se zdravotními handicapy dochází do speciálních škol, ostatní se vzdělávají v běžných školách. Filozofie rovnosti a spravedlnosti je dominantní pro finskou vzdělávací politiku, tudíž jako nejdůležitější se jeví to, aby se všem žákům dostalo co nejvíce individuálně přizpůsobených podnětů k rozvoji v rámci školního vzdělávání. K tomu slouží různá opatření ve školách, např. doučování zaostávajících žáků aj. (Průcha, 2012, s. 265-6).

Vzdělávací systémy, které rozdělují děti již v útlém věku podle předpokladů ke studiu do výběrových a nevýběrových škol nebo které podporují výběr školy, vykazují větší rozdíly ve výsledcích jednotlivých žáků a škol než systémy, které v průběhu povinné školní docházky vzdělávají všechny děti společně. Možnost výběru školy (typu školy) zpravidla vede k rozdělování dětí podle rodinného zázemí. V některých školách (typech škol) se koncentrují žáci s příznivým rodinným zázemím, v jiných žáci s méně příznivým rodinným zázemím, děti menšin, přistěhovalci apod.

Kritici rozdělování dětí nejčastěji argumentují tím, že společné vzdělávání je důležité pro zprostředkování občanských a společenských hodnot a je nezbytné pro soudržnost společnosti a odbourávání předsudků. Dochází tak k odmítání teze, že podmínkou kvalitního vzdělávání žáků je intelektově homogenní prostředí. Proto jsou v řadě zemí zaváděna opatření, která eliminují výběr a pečují o to, aby vzdělávací výsledky škol byly srovnatelné (Kasíková, Straková, 2011, s. 57-58).

Na základě vyjádření paní Jany Strakové z Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání při Pedagogické fakultě UK lze usuzovat, že na úrovni primárního vzdělávání pravděpodobně dochází minimálně ve velkých městech k diferenciaci, která může mít závažné důsledky pro další vývoj vzdělávacího systému a společnosti.

Například v Praze představuje volba základní školy velké téma. Vzdělaní rodiče systému nedůvěřují a mají pocit, že si musí školu pečlivě vybrat. Již na prvním stupni dochází k diferenciaci žáků podle kognitivních schopností a rodinného zázemí.

Primární škola by však měla být ukázkou společnosti. Měly by se v ní společně vzdělávat různé děti, s různým zázemím. Velkým samostatným tématem je také oddělování dětí do tříd a škol pro žáky s lehkou mentální retardací (Straková, Lidové noviny, 22. ledna 2013, s. 18).

Existence jednotného nebo selektivního vzdělávání v té které zemi je otázkou především politickou. Když se po 2. světové válce postupně zaváděly jednotné základní školy v různých zemích, jednalo se převážně o výsledky úsilí o demokratizaci školství, kterou na Západě prosazovaly socialistické strany a levicově orientovaná část voličů. V Národním programu rozvoje vzdělávání (2001) a v jiných dokumentech jsou obsaženy postuláty o zrušení šestiletých a osmiletých vzdělávacích programů gymnázií, čímž by byla odstraněna selekce žáků v základní škole.

Tento záměr se nepodařilo realizovat. Český vzdělávací systém si tak podržuje selektivní princip, spolu s několika málo jinými státy. Pro srovnávací pedagogiku tak vyvstává zajímavý úkol sledovat nejen to, jak se tato zásadní odlišnost českého systému od většiny vzdělávacích systémů ve světě promítá do vzdělávacích výsledků žáků, ale také jak bude působit dlouhodobými efekty v sociální a ekonomické oblasti (Průcha, 2012, s. 266).

### 3.3 Interkulturní faktory ve vzdělávání

V poměrně dlouhém vývoji srovnávací pedagogiky se udržovalo pojetí, kdy byly vzdělávací systémy zkoumány jen samy o sobě, bez přihlížení k národním specifitám jednotlivých zemí. Na druhé straně se v posledních letech intenzivně rozvíjely teorie a výzkumy (na pomezí psychologie, sociologie, etnologie aj.) objasňující kulturní faktory, které jsou specifické pro jednotlivé národy, etnická a rasová společenství. Tento vývoj dospěl až ke vzniku nové vědecké disciplíny zvané interkulturní psychologie.

S jejím rozvojem přibývají poznatky o tom, že vliv kulturních faktorů se projevuje v různých oblastech života společnosti, včetně sféry vzdělávání. V pedagogické vědě se zakotvuje poznání o vlivu kultury na jevy a procesy edukace, a samozřejmě ani srovnávací pedagogika nemůže ignorovat interkulturní rozdíly při komparaci vzdělávacích systémů, neboť srovnávání by bylo neúplné a neadekvátní.

Kultura ve smyslu sociologickém a kulturně-antropologickém znamená způsoby chování, sdílené normy, hodnoty, tradice, rituály aj., jež jsou charakteristické pro určité sociální nebo etnické skupiny. V tomto smyslu ovlivňují např. kulturní vzorce průběh a výsledky vzdělávacích procesů. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 135).

Jednotlivé národní kultury se od sebe více nebo méně odlišují. Právě zjišťování a srovnávání charakteristik národních kultur je předmětem zájmu interkulturní psychologie.

Jednou z těchto dimenzí je tzv. mocenský odstup (power distance). Tato dimenze vystihuje společenskou vzdálenost mezi lidmi odlišného postavení, např. mezi vedoucími pracovníky a podřízenými zaměstnanci, mezi učiteli a žáky apod. V některých kulturách je mocenský odstup malý (tj. vztahy mezi lidmi jsou více demokratické), v jiných kulturách je tento odstup velký, tj. vztahy mezi lidmi jsou výrazně ovlivňovány mocenskou pozicí.

Při měření této dimenze se ukázalo, že v zemích EU je vyšší mocenský odstup charakteristický pro kulturu Francie, Portugalska, Řecka a také České republiky,

kdežto nejnižší index mocenského odstupu je charakteristický pro společnost Dánska, Finska, Švédska a Spojeného království.

Tato dimenze a další se projevují také ve vzdělávacích systémech a jejich fungování, ovšem stejně tak lze její charakteristiky identifikovat již v rodinné výchově. Například ve společnostech, v nichž je mocenský odstup mezi rodiči a dětmi velký, se očekává, že děti budou své rodiče absolutně poslouchat. Samostatné chování dětí se nepodporuje, úcta k rodičům se považuje za základní ctnost. Naopak ve společnostech s malým mocenským odstupem se zachází s dětmi jako s rovnoprávnými partnery dospělých, děti jsou podporovány k samostatnosti a osobní nezávislosti.

Podobně je tomu ve škole, kde se dimenze mocenského odstupu projevuje v rovnosti či nerovnosti vztahů mezi učiteli a žáky. Na jedné straně existují vzdělávací systémy, v nichž je tradičně vysoká míra nerovnosti těchto vztahů, učitelé jsou nezpochybnitelnými autoritami a žáci či studenti jsou v postavení podřízených.

Takové vztahy jsou typické pro kultury asijských národů (Japonce, Číňany, Korejce aj.) a byly dosti charakteristické i pro český vzdělávací systém. Naproti tomu existují vzdělávací systémy s nízkým mocenským odstupem mezi učiteli a žáky, kteří se k sobě vzájemně chovají jako rovnoprávní partneři.

Kromě toho existují i jiné dimenze národních kultur, jež zasahují do vzdělávacích systémů, zejména faktor individualismu a kolektivismu nebo otázky maskulinity a feminity. Každá národní kultura představuje průsečík řady charakteristik, které v celku vytvářejí její jedinečnost a odlišnost od jiných národních kultur (Průcha, 2012, s. 270-271).

Jednotlivé vzdělávací systémy produkují dosti odlišné výsledky, a to ve vědomostech, dovednostech a jiných výsledcích žáků. Například asijské země (Japonsko, Korea, Singapur aj.) dosahují v mezinárodních měřeních vzdělávacích výsledků opakovaně lepších výsledků než USA nebo některé evropské země. Přitom rozdílné výsledky vznikají v zemích, které vynakládají zhruba shodné finanční náklady na vzdělávání, takže vliv ekonomických faktorů zřejmě není rozhodující.

Ukazuje se, že tyto rozdíly mají souvislost s kulturními zvláštnostmi zemí. V jednotlivých zemích a národech fungují specifické hodnoty týkající se vzdělávání,

specifické postoje žáků a studentů k učení, specifické způsoby učitelů v komunikaci s žáky apod.

Styly učení žáků, vyučovací praktiky učitelů, profily reálné výuky, postoje rodičů ke vzdělávání dětí aj. – to jsou fenomény, při jejichž komparaci jsou zjišťovány odlišnosti vzdělávacích systémů zakotvené kulturně.

Z rozsáhlého srovnávacího výzkumu, který zahrnoval 5500 dětí ve 160 školách (1. – 5. ročníku) tří zemí (USA, Japonska a Tchaj-wanu), který obsahoval pozorování vyučovacích hodin, registroval činnosti jak žáků, tak učitelů, byly shledány 3 skupiny nejvýznamnějších kulturních rozdílů:

- Organizace vyučování: Ve školách daných tří zemí mají žáci odlišné příležitosti k učení v hodinách matematiky. Například v 5. ročníku jsou žáci na Tchaj-wanu v 91% času vyučování začleněni do nějakých učebních aktivit, v Japonsku to je v 87% času, ale v USA jen v 64%.
- Práce učitelů v hodinách: Učitelé v Japonsku a na Tchaj-wanu jsou vůdčími organizátory učebních činností žáků, připravují pro ně různé úlohy a problémy k řešení, kdežto američtí učitelé tolik žáky neaktivují. V asijských třídách převládá tzv. frontální výuka, tj. práce učitelů s celou třídou, zatímco v amerických třídách jsou žáci povětšinou začleněni do skupin, výsledkem je nižší míra příležitostí žáků k učení. Ačkoliv mají americké třídy obvykle skoro poloviční počet žáků ve srovnání s japonskými třídami, zkušenost žáků být veden učitelem je v USA mnohem nižší.
- Komunikační styl učitelů: Američtí žáci jsou dvojnásobně častěji chváleni než japonští žáci, ale mnohem méně často jsou jim vytýkány chyby a nejsou vedeni k opravě svých chyb. Například učitelé v USA nevyvolávají žáky k tabuli, aby předvedli svůj výkon, protože se domnívají, že by to mohlo poškodit žákovo sebevědomí v případě chybného výkonu.

Autoři výzkumu argumentují, že tyto zjištěné kulturní odlišnosti ve školní edukaci mají ještě hlubší kulturní základ: Jde o celkový postoj k výchově a vzdělávání dětí v americké kultuře. Například americké matky sdílejí přesvědčení o přednostech individuálního učení a rozvoje – věří, že matematické schopnosti jsou vrozené, a



proto nespolehají tolik na učení ve škole. Na rozdíl od nich rodiče v asijských zemích přikládají školnímu vzdělávání největší důležitost v kognitivním rozvoji dětí.

Interkulturní rozdíly ve školní edukaci jsou potvrzovány také výzkumem tzv. edukačního klimatu. Edukační klima ve třídách a školách je pojem vyjadřující to, co subjekty edukace (žáci, studenti, učitelé) vnímají a prožívají jakožto vzájemné psychosociální vztahy a interakce v konkrétním životě třídy a školy (Průcha, 2012, s. 273).

### **3.4 Cizí jazyky v evropských vzdělávacích systémech**

Cizí jazyk představuje vyučovací předmět zařazený v učebních plánech různých škol a vzdělávacích programů. Jednotlivé země se odlišují tím, jaké cizí jazyky, ve kterém věkovém období žáků a s jakou časovou dotací zařazují jako předmět povinný, volitelný, nepovinný atd. V ČR je cizí jazyk povinným předmětem ve 3. – 9. ročníku ZŠ, přičemž přednostně musí být žákům nabídnuta angličtina (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 36).

Raná výuka cizím jazykům je v ČR významným trendem jazykové politiky, je podporována i řadou odborníků a v ČR rovněž většinou veřejnosti – u níž lze ovšem předpokládat, že do určité míry podléhá i „módním směrům“ (Greger, Ježková, 2008, s. 138).

V hodnocení vyučovacích předmětů pro základní školu jsou podle názorů veřejnosti nejvýznamnější 3 předměty: cizí jazyk, český jazyk a literatura a matematika. Cizí jazyky získaly významnou pozici se změnou politické situace, otevřením české společnosti evropské integraci a mezinárodní mobilitě (Walterová, Černý, Greger, Chvál, 2010, s. 164 - 165).

Dané téma je vysoce aktuální i v dalších evropských zemích, které reagují na doporučení Rady Evropy a Evropské unie v oblasti jazykového vzdělávání, a to zvl. tím, že snižují hranice zahajování výuky cizím jazykům a umožňují výuku minimálně dvěma cizím jazykům během povinné školní docházky. V rané výuce cizím jazykům jde jak o dobu jejího zahajování, tak o volbu prvního jazyka – jímž je ve většině evropských zemí jednoznačně angličtina.

V řadě evropských zemí ani u nás však nejsou pro tuto výuku dosud vytvořeny (optimální) podmínky. Lze předpokládat, že vývoj bude směřovat i nadále k jejímu rozšiřování.

Vzdělávací systémy ve všech evropských zemích zařazují do kurikul povinného základního vzdělávání nejméně jeden cizí jazyk jako vyučovací předmět. Tento předmět (první cizí jazyk) je obsažen v některých zemích již v primárním stupni vzdělávání. Z pohledu mezinárodní komparace se vyjevují značné odlišnosti, týkající se:

- Ročníku školy (resp. věku žáků), v němž je cizí jazyk zaveden jako povinný vyučovací předmět;
- Stanovení určitého cizího jazyka jako povinného předmětu;
- Časové dotace (počtu vyučovacích hodin) pro cizí jazyk v kurikulu.

Z přehledu Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2008 vyplývá, že všechny evropské země zařazují cizí jazyk jako povinný předmět do základního vzdělávání. Jedinou výjimkou je Irsko, kde jsou cizí jazyky nepovinné (avšak všichni žáci mají vyučování dvou oficiálních jazyků, tj. angličtiny a irštiny).

Diference mezi zeměmi existují v tom, který věk žáků je považován za optimální pro zahájení výuky cizího jazyka. Ve většině zemí se během posledních let toto zahájení posunulo k nižším ročníkům primární školy, takže cizímu jazyku se děti začínají učit většinou ve věku 9 – 10 let, ale v některých zemích je tomu jinak:

- Norsko zavedlo reformou z roku 1997 povinnou výuku angličtiny již od 1. ročníku primární školy, tj. ve věku 6 let.
- Cizí jazyk od 2. a vyššího ročníku povinného vzdělávání, ve věku 8 – 9 let, mají kurikula skoro všech zemí Evropy zaveden v primárním vzdělávání, výjimečně až ve 2. stupni základního vzdělávání (Bulharsko). Jednotlivé země se odlišují v zahájení výuky cizího jazyka: V Itálii je to ve 2. ročníku, v ČR, na Slovensku, v Maďarsku, Řecku ve 3. ročníku primární školy apod.
- Flexibilní zahájení výuky povinného cizího jazyka: V několika zemích kurikula nestanovují přesně ročník školy, v němž musí být tato výuka povinně zahájena, nýbrž rozhodnutí je ponecháno na školách. Tento způsob uplatňují v Nizozemsku, Finsku, Švédsku, Estonsku. Přitom ovšem jsou centrálně stanoveny kompetence, jichž mají žáci v cizím jazyce dosahovat.

V komparaci evropských vzdělávacích systémů se současná situace jeví dosti jednoznačně: Angličtina je nejčastěji vyučovaným cizím jazykem podle závazných kurikul pro primární a sekundární vzdělávání. K jejímu rozšíření docházelo v posledních letech zejména v bývalých socialistických státech a také v románských zemích jižní Evropy. Jinak se ale jeví situace z toho hlediska, zda se všichni žáci musejí angličtinu učit povinně, nebo zda si mohou zvolit jako první cizí jazyk kromě angličtiny i jiné jazyky.

Povinná angličtina pro všechny žáky je v Dánsku, Norsku, Švédsku, Nizozemsku, Německu, na Maltě, v Litvě a Řecku.

Angličtina jako jeden z povinných jazyků se vyučuje v České republice, na Slovensku, ve Finsku, Francii, Itálii, Španělsku, Portugalsku, Rakousku, Maďarsku, Polsku aj.

Ve většině evropských zemí si tedy mohou žáci zvolit, zda se jako první cizí jazyk chtějí učit angličtinu, nebo jiný jazyk. Například v Itálii si mohou vybrat mezi angličtinou, němčinou, francouzštinou nebo španělštinou. Podobné je to na Slovensku či v Bulharsku, kde mezi volitelnými jazyky je také ruština. Ve Finsku je specifická situace v tom, že jako první cizí jazyk si finští žáci mohou zvolit švédštinu (Průcha, 2012, s. 285).

*Český vzdělávací systém je na dobré úrovni, pokud jde o kurikulární zabezpečení vzdělávání v cizích jazycích: Z hlediska zahajování výuky prvního povinného cizího jazyka již v primární škole a časové dotace pro tuto výuku.*

Pokud budeme přihlížet k požadavku Evropské unie, aby všichni občané byli schopni komunikovat ve dvou cizích jazycích, jde v případě České republiky o vizi vztahující se k velmi vzdálenému časovému období.

Ostatně i požadavek Evropské unie týkající se nutné znalosti dvou cizích jazyků u občanů je vizí i pro vzdělávací systémy dalších zemí unie. Jak dokládají různé výzkumy (Eurobarometr, Key Data on Education in the European Union, aj.), mladí i dospělí Evropané se sice stále ve větším měřítku učí cizí jazyk, avšak:

- Podíl těch, kdo v zemích Evropské unie nemluví žádným cizím jazykem, zůstává stále vysoký (51%);
- Existuje stále velký rozdíl mezi počty těch, kdo se cizím jazykům učí, a těch, kdo jsou schopni v cizím jazyce komunikovat (poměr zhruba 2:1);
- Je jen málo zemí Evropské unie, kde jsou lidé schopni komunikovat ve dvou cizích jazycích, které se učili ve školách (Nizozemsko, Lucembursko); v naprosté většině zemí si část občanů osvojí maximálně jeden cizí jazyk, a i v tom jsou některé země (Španělsko, Itálie, Řecko) za průměrem Unie i za Českou republikou (Průcha, 2012, s. 308).

#### **4. Úloha srovnávací pedagogiky v českém prostředí**

Srovnávací (komparativní) pedagogika představuje multidisciplinární obor s rozsáhlým výzkumným polem, srovnávající vzdělávací systémy a procesy, jejich determinanty a efekty na více úrovních – regionální, mezinárodní, globální z aspektů různých aktérů, v kontextu historickém, sociálním, ekonomickém, politickém a kulturním. Srovnávací pedagogika shromažďuje poznatky o vzdělávacích systémech v různých zemích světa, popisuje, analyzuje a hodnotí je v komparativní perspektivě. Zakladatelem oboru je Antoine Jullien de Paris se svým nárysem srovnávací pedagogiky z roku 1817 (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 228).

Srovnávací pedagogika má velkou závažnost v důsledku toho, že role vzdělávání v současné době vysoce vzrostla, a proto je důležité objasňovat, jak je utvářeno a jak funguje v různých zemích. Nejen vědci, ale také politici, ekonomové i širší veřejnost se zajímají o to, jak se vzdělává mládež i dospělí v jiných zemích, za jakých podmínek a s jakými výsledky fungují vzdělávací systémy v zahraničí a v jakém světle se při mezinárodním srovnávání jeví český vzdělávací systém (Průcha, 2012, s. 15).

J. Průcha charakterizuje vzdělání jako jev, který je v nějaké formě rozšířen ve všech zemích světa. Avšak v jednotlivých zemích může mít vzdělávání odlišnou podobu, zejména pokud jde o obsah a fungování vzdělávacích systémů. Tyto odlišnosti jsou způsobovány mnoha faktory, zejména historickým vývojem zemí, specifitami národních kultur, politickými, ekonomickými a demografickými faktory (Průcha, 2012, s. 21).

Srovnávací pedagogika je dle J. Průchy oblastí vědy, její produkty jsou dnes závažné a potřebné nejen pro pracovníky v pedagogice, nýbrž i pro odborníky v jiných vědách, v řízení lidských zdrojů, v sociální politice a ekonomii (Průcha, 2012, s. 23).

V současné době se v jednotlivých zemích běžně uplatňují takové přístupy, kdy rozhodovací akty ve sféře vzdělávací politiky jsou výrazně závislé i na stavu řešení příslušné problematiky v jiných zemích. Dnes se asi nenajdou ve vyspělých zemích školští politici, kteří by neměli zájem o to, jak se vytvářejí a uplatňují produkty vzdělávání v jiných zemích a jaké by tudíž bylo – na základě mezinárodní zkušenosti – optimální řešení v této oblasti pro vlastní vzdělávací systém (Průcha, 2012, s. 24).

Poznatky ze srovnávací pedagogiky (z mezinárodní komparace vzdělávacích systémů) jsou pro širší veřejnost důležité z toho důvodu, že ovlivňují postoje k vzdělávání ve vlastní zemi, umožňují vzdělávací systém v dané zemi hodnotit a také jej ovlivňovat.

Komparace vzdělávacích systémů má totiž důležitou intervenční funkci – tj. zprostředkovává poznatky o vzdělávání v jedné zemi do jiných zemí. Tím ovlivňuje vzdělávací praxi země (zemí), do níž jsou informace přinášeny. A protože tato intervenční funkce má významné ekonomické aspekty a efekty (jednotlivé země se obohacují poznáním o vývoji vzdělávání v jiných zemích), je příslušným aktivitám věnována značná pozornost (Průcha, 2012, s. 27).

#### **4.1 Vznik a vývoj srovnávací pedagogiky**

Počátky historického vývoje srovnávací pedagogiky ve světě lze sledovat již v období antických států, z něhož se dochovaly písemné záznamy o výchově mládeže v různých zemích. Například řecký historiograf Xenofón, žák Sokratův, popisoval výchovu a vzdělávání ve společenství Peršanů a formuloval určitá srovnání s výchovou chlapců v řecké Spartě.

Také v období středověku publikovali různí cestovatelé, obchodníci a diplomaté mnoho poznatků o školách a vzdělávání v různých zemích a někdy je porovnávali s poměry ve své domovině. Významnou roli jistě sehrávaly, a to i v českém prostředí, poznatky ze studia na zahraničních univerzitách. Češi tehdy odcházeli studovat na řadu škol v zahraničí (Francie, Itálie, Německo aj.) a přinášeli informace, které byly

pro domácí prostředí užitečné. I Karlova univerzita byla v roce 1348 založena podle modelu univerzit v Paříži a Boloni.

Rovněž v pozdější cestopisné literatuře jsou obsaženy četné popisy škol a vzdělávání v různých zemích. Až do počátku 19. století měly ovšem tyto poznatky o školství v zahraničí nesystematický a nevědecký charakter.

Za skutečného zakladatele srovnávací pedagogiky je všeobecně považován francouzský osvícenec Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848), a to na základě publikace *Nárys a předběžné pohledy na práci o srovnávací pedagogice*, vydané v roce 1817 v Paříži.

V této průkopnické studii autor formuloval určité principy, jež se uplatňují ve srovnávací pedagogice dodnes: přesná dokumentace o školství v různých zemích, objektivní vyhodnocování rozdílů aj. Pozoruhodné je, že M. de Paris požadoval zadávání dotazníků o školství úřadům různých zemí, aby se tak shromažďovaly statistické a jiné informace.

Ve 20. letech nastal velký rozkvět srovnávací pedagogiky v Evropě a v USA. Začaly být zakládány vědecké asociace a ústavy pro dokumentaci a srovnávací výzkum vzdělávacích systémů. Velký význam mělo zřízení Mezinárodního úřadu pro vzdělávání v roce 1925 v Ženevě.

Také v USA vznikaly od počátku 20. století instituce pro srovnávací pedagogiku, z nichž nejvýznamnější od roku 1923 působila na International Institute of Teachers College, součásti Kolumbijské univerzity v New Yorku. Tento ústav organizoval studijní stáže pro zahraniční odborníky a přispíval tak k mezinárodní pedagogické spolupráci. Zde pobývali ve dvacátých a třicátých letech 20. století také čeští pedagogové, např. Václav Příhoda, Jan Uher, František Pražák atd., kteří následně přinášeli poznatky o progresivních rysech amerického školství do Československa (Průcha, 2012, s. 32-34).

## **4.2 Posun v teorii a metodologii srovnávací pedagogiky**

Srovnávací pedagogikou se v posledních 20 letech rozumí nejen skutečné komparace vzdělávacích systémů, ale také popisy, dokumentace a analýzy

zprostředkující poznatky o vzdělávacím systému určité země do jiné země (jiných zemí). Komparace přitom být uplatněna může, nebo nemusí. Samotná deskripce zahraničních vzdělávacích systémů se považuje za užitečnou pro určité aplikační účely.

Během posledních dvou desetiletí se začalo rozpoznávat, že na utváření národních vzdělávacích systémů, na jejich fungování, produkování jejich výsledků apod. mají významný vliv faktory národní kultury. Zvláštnosti vzdělávacího systému určité země nelze vysvětlovat bez znalosti o specifičnostech její kultury (Průcha, 2012, s. 42-43).

## **5. České primární školství**

### **5.1 Obsah a cíle vzdělávání**

Primární vzdělávání je ucelenou a jasně definovanou fází, ontogeneticky významným stupněm vzdělávání – zahrnuje věk dítěte od 5 (6) do 10 (12) let. Je chápáno jako otevřený systém, proces kladení základů pro celoživotní učení, osvojování gramotnosti, zprostředkovávání základních kulturních dovedností, vytváření prvotního náhledu na svět s vyznačením základních vztahů a souvislostí, které umožňují orientaci dítěte v okolním světě, proces jazykového potenciálu jako důležitého nástroje pro úspěch v dalších fázích vzdělávání, uvádění do národní kultury a vytváření národního vědomí, celkové kultivace dětské osobnosti (utváření postojů, hodnotových orientací, zájmů apod.), otevírání vývojových a individuálních potencialit.

Význam a postavení primárního vzdělávání v systému celoživotního učení je založen na klíčové roli kultivace dítěte v tomto věku pro další rozvoj člověka. (Spilková, Kolláriková, Pupala, 2010, s. 141 - 142)

Základní vzdělávání zahrnuje primární a nižší sekundární vzdělávání. Účastí v základním vzdělávání žáci plní povinnou školní docházku. Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině, žákům má pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.

## 5.2 Předškolní vzdělávání

Pro celkové pojetí primární školy má význam také její vztah ke stupni předcházejícímu, tedy k předškolní výchově.

Předškolní výchova, preprimární vzdělávání (úroveň ISCED 0), představuje výchovu zabezpečující uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dětí, vytváří předpoklady jejich dalšího vzdělávání. Stále významnějším účelem předškolní výchovy je vyrovnávání rozdílů mezi dětmi způsobovaných rozdílnou kvalitou sociokulturního prostředí v rodinách. V ČR je předškolní výchova nepovinná, zabezpečují ji předškolní zařízení. Jsou to mateřská škola, speciální mateřská škola, přípravný stupeň pomocné školy, přípravný ročník základní speciální školy a přípravná třída (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 228).

V našich podmínkách nemá organizační spojování mateřské a primární školy tradici. V teoretické rovině lze odkázat na návrh organizačního připojení mateřské školy ke škole obecné ve školské reformě z třicátých let 20. století s cílem usnadnit plynulý přechod dětí do 1. ročníku.

V současné době se organizační propojení těchto školských stupňů experimentálně ověřuje a přináší zajímavé, převážně pozitivní zkušenosti (Spilková, Kolláriková, Pupala, 2010, s. 144).

## 5.3 Názory veřejnosti na školu a vzdělávání

Názory veřejnosti na školu a vzdělávání se mj. zabývá Walterová, Černý, Greger a Chvál (2010, s. 41 - 42). Největší spokojenost panuje se stavem mateřských škol a se stavem prvního stupně škol základních.

V případě hodnocení vývoje českého školství převládá pozitivní hodnocení změn po listopadu 1989: 56% populace hodnotí změny příznivě, pouze cca 20% nepříznivě. Za poněkud alarmující lze označit skutečnost, kdy se téměř pětina (24%) respondentů domnívá, že se vlastně nic zásadního nezměnilo. Poukazuje to na



poměrně vysokou neinformovanost a nízkou reflexi jak stavu, tak probíhajících změn a trendů českého školství.

Naprostá většina veřejnosti sleduje informace o školství pouze jako součást všeobecných informací, případně je tato témata dokonce vůbec nezajímají. Problematika školství tedy nestojí v centru zájmu veřejnosti, nejde o témata, která by byla systematicky a cíleně sledována.

Nejčastěji se v souvislosti se školstvím objevují „chytlavé“ a „skandální“ informace typu násilí, šikana, drogy a další formy deviace na školách. Jakousi „menšinou“ jsou pak v rámci českého mediálního diskurzu témata spjatá se zásadními školskými reformami či sdělení pokoušející se o hlubší vhled a analýzu aktuální problematiky školství (Walterová, Černý, Greger a Chvál, 2010, s. 43).

Jako hlavní prvky rozvoje českého školství chápe veřejnost aktéry působící přímo na úrovni škol, tj. pohybující se ve školském terénu (učitelé, ředitelé, pedagogické fakulty vychovávající budoucí učitele, ale také výzkumníky a odborníky na problematiku školství a vzdělávání). S mírným odstupem následuje skupina činitelů působících na úrovni státních či nadnárodních institucí. Jako skupina faktorů, která k rozvoji našeho školství přispívá nejméně, byla respondenty označena média a nevládní organizace. (Walterová, Černý, Greger a Chvál, 2010, s. 59)

V české veřejnosti převažuje celková spokojenost se stavem školství, jeho problémy nejsou považovány za palčivé, což koresponduje s dlouhodobě stabilním trendem, doloženým sekundárními analýzami vývoje veřejného mínění.

Školství není obecně veřejností reflektováno jako problematická oblast. Je považováno za jednu z prioritních sfér, které by se mělo dostávat patřičné společenské podpory. To dokládají i preference v alokaci fiktivních finančních prostředků, v níž školství následuje hned za zdravotnictvím a sociálními věcmi. V rozporu s tradičním mediálním modelem je také ocenění užitečnosti a náročnosti práce učitelů veřejností.

Školství ale nepatří k prioritní sféře zájmu lidí o věci veřejné ve smyslu hlubšího a systematictějšího sledování dění v této oblasti. Zde lze hledat i příčiny toho, proč v laické veřejnosti chybí iniciativa pro otevření témat, která jsou důležitá. Mezi ně

patří časné rozdělování žáků v průběhu školní docházky, klesající úroveň kvality vzdělanosti, zvyšující se náročnost práce škol a učitelů v měnící se společnosti atd.

Alarmující je zjištění, že změn v posledních letech, kdy začal platit školský zákon, který kodifikuje bezprecedentní změny ve školství, a kdy byla zahájena realizace školské reformy, si celá třetina veřejnosti nevšimla. (Walterová, Černý, Greger a Chvál, 2010, s. 63 - 64)

#### **5.4 Kurikulum v současné škole**

Při promýšlení jakéhokoliv edukačního problému je nutno navazovat na minulost, ale současně je nezbytné myslet na budoucnost a pokusit se ji anticipovat, protože tímto směrem je výchova zaměřena. Je třeba počítat se změnami proti současnosti, neboť zítřek bude jiný. Avšak nemá-li se pohled do budoucnosti stát utopickou fikcí, je též nezbytné vycházet z dnešních podmínek. To se v plné míře týká také otázek kurikula, zejména jeho dimenze obsahové, která je určujícím faktorem poznatkového světa učícího se jedince. (Maňák, Janík, Švec 2008).

Maňák, Janík a Švec konkretizují očekávané intervence do kurikula s důrazem na osobnost vychovávaného. Ta byla charakterizována jako všestranná (po vzoru antické kolokagathia), dnes se vymezuje jako harmonická, tvořivá a zdravá. Požadavek harmoničnosti a tvořivosti v kurikulu nalézáme jako obecnou cílovou hodnotu. Již tradiční zájem je věnován ochraně přírody a hledání vyváženého prostředí pro život člověka i zachování zdravého prostředí na naší planetě pro další generace.

Výrazné nedostatky v kurikulu nalezneme v problematice etiky. Setkáváme se s úpadkem morálních hodnot, návyků slušného jednání a kulturního chování.

**Závažným problémem se stává expandující nárůst poznatků a malá odvaha, obrovský tlak na školu a vzdělávání regulovat jejich výběrem, redukcí, orientací na informace základní a podstatné. Nestačí jen rozšiřovat příležitosti k získávání informací, je především nezbytné učit žáky zpracovávat, pořádat a hodnotit. Je nutno vybavit je imunitou k dezinformacím a učit obraně proti manipulaci, která převládá v médiích.**

Krizi výchovy a vzdělání charakterizují autoři pedagogického slovníku J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš jako rozpor mezi měnícími se vzdělávacími potřebami a stavem vzdělávání poskytovaného tradičními vzdělávacími institucemi. Další důležité rysy představuje nedostatečné uspokojování vzdělávacích potřeb v měnících se životních podmínkách, nízká efektivita vzdělávání a krize lidských hodnot ve výchově. Počátek této krize je kladen do 60. let 20. stol. Vzrůstající nedůvěra v tradiční vzdělávací instituce přispěla k teoriím descolarizace vzdělávání a hledání alternativních přístupů.

Pedagogický slovník rozlišuje 3 základní významy pojmu kurikulum (anglicky curriculum):

- 1) Vzdělávací plán, program, projekt.
- 2) Průběh studia a jeho obsah.
- 3) Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.

Pojem kurikulum nebyl před rokem 1989 v české pedagogice používán. Jeho zavedení a příslušná teorie má význam pro komplexní řešení cílů, obsahu, metod, způsobu organizace a hodnocení školního vzdělávání. Kurikulum je pojem vyššího řádu než učební osnovy, učební plán, obsah vzdělávání, učivo, které nepokrývají obecný význam tohoto pojmu. Kurikulum existuje v různých formách.

Podle koncepce IEA (Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků) se rozlišuje:

Zamýšlené kurikulum (intended curriculum, plánované), realizované kurikulum (implemented curriculum) a dosažené kurikulum (attained curriculum, učivo osvojené žáky).

Kurikulární politika zahrnuje strategie tvorby kurikulárních projektů, předpisy procedur jejich tvorby a rozdělení kompetencí subjektů, které se na tvorbě a zavádění kurikula podílejí.

Rozlišují se 3 hlavní roviny rozhodování o kurikulu: stát (region), škola a třída.

**Progresivním trendem v kurikulární politice v zahraničí je stanovovat na úrovni státu obecný rámec, národní kurikulum, pravidla jeho zavádění do škol**

**a požadavky na výstupy jako vzdělávací standardy, na jejichž základě se vytvářejí evaluační standardy a testy.**

## **5.5 Nové tendence ve výuce**

### **5.5.1 Výuka prvopočátků čtení a psaní**

#### Cíle výuky čtení a psaní

Současné kurikulární dokumenty se shodují v tom, že jedním ze základních cílů 1. ročníku je naučit žáky číst správně a přiměřeným tempem texty obsahově a didakticky vhodné. Důraz je kladen na porozumění, které je třeba rozvíjet efektivními způsoby již od prvních kroků rozvoje dovednosti čtení.

Kurikulární dokumenty zdůrazňují význam vytváření pozitivního vztahu ke čtení, prohlubování návyku využívat čtení jako prostředku komunikace a dalšího vzdělávání. Součástí rozvoje počátečního čtení je tedy i rozvoj čtenářství (aktivního pozitivního vztahu k četbě).

V prvopočátečním čtení a psaní je podstatné položit „počáteční“ základy později rozvíjené tzv. čtenářské gramotnosti (a písarské) gramotnosti, tedy schopnosti čtení a psaní funkčně v běžném životě využívat jako prostředku osobní kultivace, dalšího vzdělávání, zdroje zábavy a způsobu trávení volného času. (Wildová, 2002, str. 8).

#### Respektování individuálních vzdělávacích možností žáka

Při rozvoji počátečního čtení má být důsledně uplatňován individuální přístup k jednotlivým žákům tak, aby byly respektovány jejich individuální vzdělávací potřeby a schopnosti. Důraz je kladen na kontinuitu předškolního vývoje žáka s vývojem při vstupu žáka do systematické výuky čtení. Tento proces by neměl být přerušen. Školní výuka má být vedena tak, aby na předcházející vývoj přirozeným způsobem navázala. (Uvedený požadavek se týká především práce s žáky, kteří do školní výuky vstupují již s určitou úrovní dovednosti čtení.)

**Lze konstatovat, že v současné výuce prvopočátečního čtení a psaní roste význam předškolní výchovy, a to především z pohledu individuální připravenosti žáka, integrity a kontinuity jazykového rozvoje a tzv. rané prevence výukových obtíží. (Wildová, 2002, str. 11).**

Individuální zřetel musí být důsledně uplatňován i při rozvoji prvopočátečního psaní. Tato individualizace zahrnuje období přípravy na psaní, metodické postupy při psaní písmen, slov a vět. Týká se i zařazení jednotlivých forem psaní (opisu, přepisu, diktátu a autodiktátu) včetně jejich obsahu.

Individuální přístup je nutné uplatňovat také při hodnocení žákova rozvoje v psaní včetně posuzování jednotlivých znaků písma (především tvaru, sklonu, jednotaznosti, rychlosti atd.) (Wildová, 2002, str. 9).

Pro dosažení cíle výuky počátečního čtení se za významné považuje utváření prostředí a školního klimatu – výuka by měla probíhat v příjemné, pro žáky i učitele emocionálně i fyzicky bezpečné atmosféře, v čtenářsky podnětném prostředí.

Novým zásadním cílem 1. ročníku je pojetí významu počáteční gramotnosti jako nezbytné kompetence pro celoživotní vzdělávání jedince, což konkrétně pro výuku počátečního čtení znamená zdůraznění některých dílčích cílů (utváření postojů, pozitivního aktivního vztahu ke čtení, rozvoj porozumění a individualizace vyučovacích postupů) (Spilková a kol., 2005, s. 164 – 165).

### Metody výuky

Současné pojetí výuky čtení a psaní je založeno na využití aktivity žáka a rozvoj jeho tvořivosti. Důraz je kladen na žákův prožitek, který je považován za nenahraditelný motivační podnět a zároveň za praktickou zkušenost, umožňující žákovi vnímat čtení a psaní jako funkční prostředek nezbytný pro její získání.

Dominantní aktivitou je hra, která zajišťuje plynulý přechod činností předškolního období do školního vzdělávání. Při hře se využívá aktivita žáků a rozvíjí jejich tvořivost. Žák si zde opět uvědomuje využitelnost čtení a psaní.

Dalšími aktivními metodami užívanými již v prvopočátečním čtení a psaní jsou např. pravidelné čtenářské besedy, metody kritického myšlení (např. čtenářské a písmařské dílny), návštěvy knihoven, besedy s autory knih a jejich nakladateli, návštěvy

divadelních představení, čtenářské (písařské) soutěže, netradiční čtenářské a písařské úlohy, prezentace dětských knih atd. (Wildová, 2002, str. 12).

### Formy hodnocení

V hodnocení rozvoje počátečního čtení je zdůrazňován obecně didaktický princip – hodnotit na základě individuální vztahové normy. Smyslem hodnocení je zachytit žákův individuální rozvoj a stanovit další kroky k jeho optimálnímu vývoji. Důležitý aspekt hodnocení představuje podpora pozitivní motivace žáka a nastolení jeho zájmu a odpovědnosti za vlastní individuální rozvoj. Hodnocení je chápáno jako dlouhodobý proces založený na interakci učitele a žáka, při kterém je využíváno žákovo sebehodnocení. Z hlediska forem učitelé volí mezi klasifikací, slovním hodnocením či kombinací obou forem. Podporováno je i využití autentických záznamů čtenářského rozvoje žáka (audio- či videonahrávky), portfolia atd. (Spilková a kol., 2005, s. 166).

Dlouhodobé zaznamenávání žákova čtení na magnetofonový záznam motivuje žáka k jeho dalšímu rozvoji a učitelé umožní kontinuálně sledovat jeho individuální vývoj a stanovit další postup výuky. Tento zvukový záznam lze využít také jako součást portfolia a doplnit jej o žákovu tzv. „První knihu“.

Při sledování individuálního rozvoje v psaní využívají někteří učitelé portfolio obsahující práce žáka v psaní, které vybírá žák (příp. s učitelem) vždy za určité období.

Při práci s portfoliem je důležité vysvětlit žákům význam jeho tvorby a jeho využitelnost pro posuzování žákova rozvoje. Součástí práce s portfoliem jsou i pravidelná setkání učitele a žáka (příp. skupiny žáků) a jejich diskuse nad vybranými pracemi (Wildová, 2002, str. 15).

V současné době se v úvahách o čtení a gramotnosti dalších autorů mj. projevují následující proudy:

- Všeobecné snižování věkové hranice pro počátky gramotnosti;
- Z toho vyplývající snahy o přirozenější přístupy k jejímu ovlivňování a podpoře;

- Měnící se požadavky na výkon a kritéria jeho hodnocení ve smyslu zvýšené tolerance k chybným a nedokonalým výkonům a produktům;
- Zdůrazňování smysluplnosti a funkčnosti celého procesu, tj. systematického a cílevědomého rozvíjení funkcí a strategií používání jazyka a psané řeči v každé etapě jejich rozvoje (Kolláriková, Pupala, Zápotočná, 2010, s. 274).

### 5.5.2 Výuka matematiky

Ve výuce matematiky se od r. 1989 mj. zásluhou prof. M. Hejného začíná zásadně rozlišovat mezi znalostí „formální“ a tvorbou porozumění pro myšlenky, pojmy, postupy, souvislosti, vztahy a argumenty - tedy opravdovým odhalováním matematických myšlenek přímo dětmi.

Formální znalost je viděna v učení slov bez obsahu. Tímto způsobem se žáci obvykle učili vzorce, definice, pravidla, matematické věty. Profesor Hejný zavádí do výuky matematiky mechanismus získávání matematických znalostí dětí na základě následujících etap:

#### 1) Motivace

Motivace k poznání pramení z rozporu mezi „nevím“ a „chtěl bych vědět“. Dítě je motivováno vším, co vnímá. Tříleté dítě denně položí cca 300 zvědavých otázek. Zvědavost dětí však prudce klesá s nástupem do školy.

#### 2) Etapa separovaných modelů

Dítě postupně získává zkušenosti s konkrétními případy budoucí znalosti. Čím více různorodých modelů, překvapivých modelů a „ne-modelů“ dítě pozná, tím pevnější bude jeho výsledné poznání.

#### 3) Etapa univerzálních modelů

Tato fáze vychází z poznání, že některé oddělené modely jsou stejné. Dále dítě zjišťuje, že tyto modely se mohou zastupovat. Tato etapa se uzavírá volbou univerzálního modelu, který je vhodný pro zastoupení jiného modelu. Univerzální model pro počítání představují především prsty a počítadlo.

#### 4) Abstrakční zdvih

Abstrakční zdvih umožňuje vznik abstraktního poznání. Představuje hlubší vhled do poznání. Někdy k abstraktnímu zdvihu dochází již při objevování univerzálního modelu, někdy až při odhalení abstraktního poznání, v některých případech v obou etapách.

#### 5) Etapa krystalizace

Nové poznání se usazuje v existující kognitivní struktuře a propojuje se s předcházejícími vědomostmi. Nejprve k tomu dochází na úrovni modelů, později na úrovni abstraktního poznání. Je to obvykle dlouhodobý proces, který probíhá velmi individuálně.

Tyto kroky uzavírá etapa automatizace, která představuje nácvik již poznaného. V průběhu skutečného poznávacího procesu se jednotlivé etapy často překrývají. Např. žák, který se nachází ve 3. etapě, se často vrací ke 2. etapě, aby ji obohatil o další separovaný model (Hejný, Kuřina, 2009, s. 103-115).

### **5.6 Typ školské soustavy**

Celkové pojetí primárního vzdělávání je výrazně ovlivněno typem školského systému. V podstatě lze rozlišit dva typy školských soustav – integrovaný a selektivní. V integrované školské soustavě žáci absolvují celou povinnou školní docházku společně v tzv. komprehenzivní, sjednocené, vnitřně diferencované škole. V selektivním systému je v průběhu povinné školní docházky většinou po primární škole provedena selekce, vnější diferenciaci na základě nějakého kritéria (nejčastěji podle prospěchu, intelektových schopností atd.).

V případě vertikálního, selektivního školského systému je primární škola ovlivněna ve smyslu ukončenosti, jisté uzavřenosti tohoto cyklu vzdělávání, zvýšeného tlaku na výkon jako kritérium následné vnější diferenciaci.

V rámci horizontálního, integrovaného školského systému je primární škola koncipována jako otevřená, přípravná, která vytváří podmínky pro rozvoj dětské



osobnosti a předpoklady pro úspěšnou vzdělávací dráhu dítěte, klade základy k jeho dalšímu vzdělávání (Spilková, Kolláriková, Pupala, 2010, s. 142).

Vzdělávací systémy ve většině zemí dospívaly od 60. let 20. století k typu škol na úrovni povinného vzdělávání, které zabezpečuje rovnost vzdělávacích příležitostí pro veškerou populaci. Angl. výraz „comprehensive school“ má význam „škola přístupná všem“. Jde o výsledek snah k zajištění demokratizace vzdělávání.

Původní ideou jednotné školy (u nás ji prosazoval také V. Příhoda již před 2. světovou válkou) bylo poskytovat stejně kvalitní vzdělávání dětem ze všech sociálních vrstev. V Československu byla jednotná škola zavedena školským zákonem již v r. 1948, a to s 1. stupněm (škola národní, 1. – 5. ročník) a 2. stupněm (škola střední, 6. – 9. ročník).

Měla nepochybně pozitivní důsledky pro dosažení masového nižšího středoškolského vzdělání. Byla však deformována striktní unifikační vzdělání a nedostatečnou obsahovou diferenciací (zejm. omezení možnosti volitelných předmětů). (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 118).

**V r. 1990 byl princip jednotné školy u nás opuštěn a nahrazen pluralismem ve vzdělávání. Jedná se o princip vzdělávací politiky, podle něhož mají být ve vzdělávací soustavě zabudovány možnosti pro volbu rozdílných vzdělávacích drah jednotlivcem.** To zajišťují zejména odlišné vzdělávací programy a alternativní školy.

V ČR byl tento pluralismus legislativně zaveden v r. 1990 – odstraňuje se jednotná škola a zavádí se diferencované vzdělávání podle schopností žáků. Dosavadní školská soustava se v souladu s politickým a ideologickým pluralismem doplňuje o soukromé a církevní školy (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 202).

### **5.7 Institucionální provázanost primární a nižší sekundární školy, či jejich oddělenost a relativní samostatnost**

Ve většině západoevropských zemí tvoří primární škola institucionálně samostatný školský stupeň, který se obsahem, organizací i způsobem výuky výrazně liší od pojetí

vyučování v sekundární škole. U nás byla tradičně (s výjimkou let 1948-1953) primární škola propojena do jednoho organizačního celku s nižší sekundární školou.

Institucionální integrace obou školských stupňů měla v našich podmínkách některé negativní rysy. Primární škola často ztrácela svou svébytnost, přizpůsobovala se vyššímu stupni (celkovým pojetím, obsahem, metodami práce apod.), její učitelé měli malý podíl na řízení celkové práce školy, velké komplexy s mnoha stovkami žáků nebyly příznivé pro vytváření vhodného klimatu ve škole aj. (Spilková, Kolláriková, Pupala, 2010, s. 144).

### **5.8 Raná výuka cizím jazykům**

Raná výuka cizím jazykům patří k tématům hojně diskutovaným v současné době v zahraničí i u nás. Převážná většina odborníků hovoří ve prospěch jejího zavádění, velký zájem o ni jeví rodiče dětí předškolního a mladšího školního věku.

Na základě poznatků neurolingvistického a psycholingvistického osvojování řeči se doporučuje na jedné straně začínat s výukou cizímu jazyku až kolem 10. – 11. roku života dítěte, kdy se uzavírá gramatický systém jeho mateřského jazyka a dokončuje lateralizace hemisfér (pro tvorbu řeči, syntax je důležitá levá hemisféra, zatímco pravá zajišťuje prozodii – tj. intonaci, zvukovou stránku jazyka).

Dále se doporučuje nezařazovat u dětí do 10 – 12 let věku do výuky cizímu jazyku abstraktní pravidla a jazykové informace nereprezentovat izolovaně, ale v kontextu sémantickém a syntaktickém (např. při učení nových slov), neboť izolované informace mozek hůře zpracovává.

Na druhé straně se zdůrazňuje vhodnost naučit se cizímu jazyku do 11 let věku, a to především vzhledem ke schopnosti osvojit si správně výslovnost, neboť v pozdějším věku se osvojuje nejobtížněji prozodie (Greger, Ježková, 2007, s. 124).

V České republice patří raná výuka cizím jazykům k aktuálním tématům jazykové politiky, je předmětem diskuze odborníků včetně učitelů i rodičů dětí předškolního a mladšího školního věku.

V běžném životě se však setkáváme i s případy, kdy nesystémová výuka cizímu jazyku (angličtině) založená na jednojazyčných učebnicích nerespektujících jazyk a kulturu jejich uživatelů dětem mladšího školního věku nevyhovuje. **Zavádění rané výuky cizím jazykům musí být nutně provázeno odpovídající přípravou učitelů.**

Hlavní změny ve výuce cizím jazykům přináší Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2004) a Národní plán výuky cizích jazyků (2005). Cílem národního plánu je „vytvořit odpovídající podmínky pro zvýšení jazykových znalostí a jazykových kompetencí obyvatelstva České republiky v cizích jazycích, aby občané dovedli porozumět a komunikovat v cizích jazycích“.

V souladu s RVP ZV absolvují všichni žáci během základního vzdělávání výuku v angličtině. Zdůrazňuje se nezbytnost zajistit její návaznost od mateřské školy po školu střední.

Na výuku v mateřské škole se může plynule navazovat v 1. ročníku základní školy s využitím metodického postupu „napříč předměty 1. stupně“. Od 3. ročníku je výuka cizího jazyka povinná. Postupně se zvyšuje počet hodin na 1. i 2. stupni základní školy.

## **5.9 Integrace handicapovaných a problémových žáků**

Pro celkové pojetí primární školy je také důležité řešení otázky integrace, či segregace handicapovaných a problémových žáků. V západoevropských zemích lze pozorovat výrazný integrační trend. U nás byla naopak v posledních desetiletích zřetelná tendence k vyčleňování této skupiny žáků do specializovaných škol a zařízení.

Tato tendence zesílila v době tzv. nové koncepce z roku 1976, která přinesla značné navýšení nároků na žáky. Zvětšoval se okruh žáků, kteří měli problémy se zvládnutím školních požadavků, sílila netolerance ke všemu, co vybočovalo z normy.

„Problémoví žáci“, zejména žáci se specifickými poruchami učení, se stávali obtížnými, „komplikovali“ průběh vyučování, nestačili nárokům a byli vytlačováni do specializovaných tříd (vyrovňovacích, dyslektických, event. zvláštních).

V posledních letech lze v našich podmínkách pozorovat zřetelný trend k integraci. Zůstává však otevřená otázka míry, vhodných podmínek pro úspěšnou integraci, připravenosti učitelů pro tuto práci atd. (Spilková, Kolláriková, Pupala, 2010, s. 144).

### **5.10 Učitel v primární škole**

Moderní společnost radikálně mění mnoho tradičních postojů, zvyků, činností a tento pohyb se nevyhýbá ani učitelskému povolání. Změny v profesní činnosti učitele se týkají jeho postavení ve společnosti i jeho výchovně-vzdělávacích aktivit. Změny lze seřadit do tří skupin:

- Rozšiřující se kompetence ve výchovném působení,
- Požaduje se nutnost ovládat informační technologii, počítače, e-learning,
- Zvyšuje se tvořivá účast při realizaci kurikula ve výuce.

V některých případech jde jen o prohloubení a rozšíření běžně praktikovaných činností (např. výchovná oblast), jindy o zcela nové postupy a jiný styl práce (např. moderní didaktická technika), v případě práce s kurikulem učitel přebírá větší odpovědnost za výběr a ztvárnění učiva.

Nároky na učitele se promítají do jeho činností, rolí a funkcí, které jsou náplní učitelské profese. Učitelova role a funkce se někdy považují za synonyma, jindy se jejich význam rozlišuje. Role více zdůrazňuje vztah jedince a prostředí, obor působnosti, postavení, úlohu při vykonávání profese, poslání, má obecnější zaměření. Naproti tomu funkce konkrétněji označuje obor působnosti, zaměřenost k nějakému účelu, konkrétní činnost, fungování. Za učitelovu roli se např. považují činnosti označované jako instruktor, vychovatel, poradce, vypravěč, organizátor, dozorce, vyšetřovatel, technik, výzkumník apod. (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 75).

## 6. Evropské primární školství

Obsah primárního vzdělání v zemích Evropské unie má mnoho stálých a společných prvků. Jisté rozdíly lze nalézt v důrazu na jednotlivé vzdělávací oblasti. Ve všech zemích obsahuje kurikulum mateřský jazyk, matematiku, uměleckou a tělesnou výchovu, náboženství či etickou výchovu, občanskou výchovu, základy přírodních a společenských věd a ve většině zemí také cizí jazyk (od 3. nebo 4. ročníku).

Jako první jazyk se ve většině zemí vyučuje angličtina, druhým nejfrekventovanějším vyučovaným jazykem je francouzština. Největší důraz na výuku cizích jazyků je kladen v Lucembursku – roční hodinová dotace několikanásobně převyšuje všechny ostatní předměty včetně výuky mateřského jazyka. Kurikulum primární školy obsahuje ve většině zemí prostor pro flexibilní program, jehož naplnění je zcela v kompetenci škol a učitelů.

V pojetí některých vyučovacích předmětů nalezneme mnoho shod. Například ve výuce mateřského jazyka je společná preference jeho komunikativní a instrumentální funkce, důraz je kladen na rozvoj komunikativních dovedností, kultivaci mluveného i psaného projevu (tzv. tvořivé psaní – důležitější než formální správnost je obsah sdělení), výchovu ke čtenářství atd.

Také pro výuku cizích jazyků je typický komunikativní přístup – mluvený projev, porozumění, výslovnost atd. Písemný projev a gramatika jsou obsaženy v menší míře.

V matematice je kladen důraz na její praktické použití, v některých zemích je její součástí také uvedení do výpočetní techniky.

Pro společenskovední a přírodovědné učivo je charakteristický integrační přístup s propojováním různých vzdělávacích oblastí. Důraz je kladen na seznámení se s okolním prostředím, přírodou, základními poznatky z historie své vlasti, úvod do národní kultury.

V některých zemích je pozornost věnována také multikulturní výchově a „evropské dimenzi“ (Francie, Španělsko, Skotsko). Tyto „nové“ oblasti poznání jsou často koncipovány jako interdisciplinární, „cross-curricular“ témata jdoucí napříč učebními předměty.

Významnou pozici v celku primárního vzdělání má také umělecká či estetická výchova, která je pojata jako jeden integrovaný předmět. (V Řecku a Itálii je tomuto učebnímu předmětu věnován větší prostor než matematice.) (Spilková, Kolláriková, Pupala, 2010, s. 152-153).

Srovnání zasluhuje pohled na chápání důležitosti estetickovýchovných předmětů (výtvarné výchovy a hudební výchovy) českou veřejností, které byly hodnoceny jako nejméně důležité. Oběma předmětům sice v současných vzdělávacích programech nebývá vyčleněn velký časový prostor, avšak jsou považovány za jednu z neopomenutelných oblastí obsahu základního vzdělávání.

Nízké hodnocení důležitosti těchto předmětů, které měly v historii české školy bohatou tradici a formulovaly vztah celých generací k umění a kultuře, je poněkud překvapivé. Tato sféra vzdělávání konstituuje oblast umění a výrazových činností důležitých pro život (Walterová, Černý, Greger, Chvál, 2010, s. 166).

Celkovým pojetím vytvářejí kurikulární materiály primárního vzdělávání dostatečnou variabilitu obsahu vyučování (na úrovni primární školy v našich podmínkách nezvyklou). Výběr a uspořádání učiva, proporce učebních předmětů a jejich časové dotace jsou stanoveny orientačně, ne jako striktně závazné. Obsah primárního vzdělávání je sice ve většině zemí strukturován do vyučovacích předmětů, o jeho konkrétní podobě se však rozhoduje na úrovni školy.

Učitelé mohou naznačené uspořádání obsahu buď zachovat, nebo hranice předmětů překračovat a vytvářet takové uspořádání (např. širší celky a integrované oblasti učiva), které bude nejvíce vyhovovat konkrétním podmínkám a potřebám žáků a záměrům učitele (Spilková, Kolláriková, Pupala, 2010, s. 152-153).

Co se týče strukturace obsahu primárního vzdělávání, jsou v naší tradici zastoupeny obě základní tendence – uspořádání učiva do učebních předmětů i tendence rušit obvyklé učební předměty a vytvářet širší celky na základě koncentrace, integrace učiva z různých oblastí poznání, velmi často prostřednictvím projektové metody (Wildová, 1998).

## 6.1 Primární školství Velké Británie

### 6.1.1 Cíle a principy vzdělávacího systému

Školní vzdělávání ve Spojeném království je poskytováno prostřednictvím vysoce pluralitního systému, v němž vedle sebe tradičně existují školy soukromé a veřejné, sekulární a náboženské. Probíhá proces posilování autonomie Skotska, Walesu a Severního Irska.

Minulých dvacet let procházelo školství zejména v Anglii a Walesu bouřlivými proměnami. Učitelé, rodiče a žáci si postupně zvykali na externě předepsané kurikulum, národní zkoušky, na povinnost podávat zprávy a na pravidelné inspekce a evaluaci.

V současné době probíhá významná diskuse založená na revizi stavu primárního a nižšího sekundárního vzdělávání – jednak vládou iniciovaná, v případě primárního školství však paralelně i nezávislá, prováděná Cambridžskou univerzitou a financovaná ze soukromých prostředků.

Můžeme mluvit o hledání rovnováhy mezi orientací na dítě a orientací na výsledky, mezi zajištěním široké vzdělanosti a bezpečným zvládnutím základních kompetencí. To průběžně přináší další úpravy v systému nastaveném reformou z roku 1988. Ten je konfrontován také s novými výzvami, k nimž patří rostoucí etnická pestrost britské společnosti. V mnohých městských školách hrají významnou roli jazykové problémy, bezpečí dětí ve škole a šikana (Ježková, Dvořák, Chapman, 2009, s. 51-52).

### 6.1.2 Předškolní vzdělávání

Preprimární (předškolní, ISCED 0) vzdělávání ve Spojeném království je poskytováno v širší škále institucionálních podob, než bylo u nás do nedávna běžné. Setkáváme se (a to i v širším anglosaském prostředí) s terminologií – a do jisté míry i periodizací – odlišnou od naší tradice.

Po odborné stránce je problematika předškolního vzdělávání a vzdělávání ve věku 6 – 7 let (nebo 6 – 8 let) často řešena společně s důrazem na kontinuitu edukačního

působení. Odpovídá to také organizační praxi. Druhý rok preprimární výchovy – reception class, pro děti čtyřleté, je totiž součástí primární školy (resp. její tradiční části – infant school, případně v některých regionech „první školy“ – first school). Na druhou stranu je nejnovější tendence k prosazování jednotného přístupu k období od narození do nástupu povinné školní docházky.

Pro předškolní vzdělávání v užším smyslu, tedy pro zařízení pro děti, které dosáhly věku tří let, je asi nejčastějším označením mateřská škola (nursery school), odkazující k nurture, což má v angličtině dvojí význam – výživa a výchova.

Ve Velké Británii v minulosti stála u počátků systému předškolní výchovy myšlenka péče o zdraví a výživu dětí, v posledních letech se v oblasti předškolního vzdělávání klade důraz na užší propojení s povinným vzděláváním. Současně i v předškolní oblasti (jako v celém vzdělávacím systému) můžeme pozorovat vývoj směřující k větší metodické podpoře učitele, kterou však lze chápat jako určitou standardizaci i centralizaci a důraz na kvalitu vzdělávacích služeb.

Sjednocení kvality znamená v tomto případě také dostupnost stejně kvalitních služeb všem, zejména však znevýhodněným žákům, a to v klíčových obdobích pro budoucí úspěch. Zatímco dříve byl obsah vzdělávání často ponechán na odborné úvaze poskytovatelů vzdělávání, v roce 2000 byl pro Anglii vydán rámcový dokument Průvodce kurikulem pro základní období.

**Nové kurikulum preprimárního vzdělávání, podle něhož se mělo začít pracovat od školního roku 2008-2009, však ještě před svým uvedením do života vyvolalo odpor zejména soukromých škol. Kritizovány byly požadavky na předškoláky typu znalost písmen a korespondence mezi písmeny a hláskami apod.**

Současná situace je tedy taková, že na předškolní výchovu se klade stále větší důraz a za důležitý prvek zajištění spravedlivosti systému se považuje jednak dostupnost bezplatného vzdělávání, jednak zajištění standardů kvality v tomto vzdělávání pro každého žáka (Ježková, Dvořák, Chapman, 2009, s. 49 - 51).



### 6.1.3 Primární škola

Primární vzdělávání (ISCED 1) získávají v Anglii děti ve věku 5 – 11 let ve škole rovněž označované jako primární (primary). Národní kurikulum rozdělilo primární vzdělávání do dvou klíčových období. Odráží to dlouhou tradici existence škol pro první období (dětské školy, infant school) pro pětileté až sedmileté žáky, jimž proto v nové terminologii odpovídá první klíčové období (Key stage 1), na něž navazovala oddělení pro chlapce a dívky, pozdější Junior school, dnes v kurikulu označovaná druhé klíčové období (Key stage 2) pro děti ve věku 8 – 11 let.

Jedním z důvodů zavedení terminologie klíčových stadií byla skutečnost, že v některých regionech existuje odlišný systém, který tvoří první či počáteční škola (first school), která trvá obvykle až do osmi let, prostřední škola (middle school, 8 – 12 nebo častěji 9 – 13 let) a vyšší škola (upper school). Mezi těmito školami je možný přechod v různých ročnících. Tento systém však není považován za příliš perspektivní (Ježková, Dvořák, Chapman, 2009, s. 51-52).

Ve Spojeném království existuje rozsáhlá struktura oficiálního hodnocení. Požadavky stanovené v Národním kurikulu jsou formulovány pro žáky různého věku v rámci tzv. klíčových období. Hodnocení je povinné na konci každého klíčového období. První hodnocení probíhá již před vstupem do 1. ročníku povinného primárního vzdělávání, kdy zkušební pracovníci v předškolních zařízeních hodnotí vývoj každého dítěte ve vztahu ke stanoveným cílům učení v raném věku.

Ve věku 7, 11 a 14 let jsou děti hodnoceny v angličtině (ze čtení, psaní a výslovnosti) a v matematice, v přírodních vědách ve věku 11 a 14 let. Ve věku 7 let provádí hodnocení učitel, a to na základě série oficiálních testů. Ve věku 11 a 14 let probíhá veškeré povinné hodnocení prostřednictvím písemných testů.

Testy, které vypracovali žáci ve věku 11 a 14 let, hodnotí externí specialisté na hodnocení a výsledky sdělují školám. Tyto výsledky jsou zveřejňovány za každou školu na národní úrovni. Výsledky sedmiletých žáků jsou zveřejňovány na národní úrovni souhrnně. Tyto výsledky přispívají k opatřením, která školy zavádějí v rámci zvyšování efektivity své činnosti.

#### 6.1.4 Rozvoj čtení a čtenářské gramotnosti ve Velké Británii

V testu čtenářské gramotnosti se Velká Británie v roce 2000 umístila na 7. místě, tj. statisticky významně výše než byl mezinárodní průměr.

Co stojí za jejím tradičním dobrým výsledkem v mezinárodním výzkumu čtenářské gramotnosti?

- Velmi častou aktivitu rodičů představuje předčítání knih dětem v předškolním věku;
- Nejvyužívanější zdroj pro výuku čtení nejsou učebnice. Často jsou to dětské knihy, které slouží jako základní pomůcky, dále podklady z jiných vyučovacích předmětů, software a internetové materiály;
- Odborní učitelé čtení poskytují celou řadu intervencí, např. pomoc při hodnocení, dodatečnou cílenou podporu dětem nebo poradenství učitelům i rodičům, pokud jde o vhodné metody a materiály. Ve Spojeném království (Anglie) jsou odborní učitelé pracující v rámci programu „Reading Recovery“, rané intervence v oblasti gramotnosti, vyškoleni k hodnocení obtíží ve čtení u malých dětí a k navrhování a aplikování intenzivních individualizovaných zásahů, které těmto dětem umožní dohnat své vrstevníky.

Další programy spojují podporu čtení s oblíbenými aktivitami, např. „Hrou k úspěchu“ ve Spojeném království (Anglie) a „Čtenářské hvězdy Scottish Premier League“ ve Skotsku s cílem využít motivačního potenciálu sportu k přilákání rodin, které potřebují pomoc v oblasti gramotnosti, do pozitivního a přátelského prostředí.

#### Čtenářská gramotnost v kurikulárních dokumentech

Anglie a Skotsko inovovaly své kurikulární dokumenty v probíhajících kurikulárních reformách. V Anglii byl v roce 2006 publikován dokument Gramotnost napříč kurikulem (Literacy across the curriculum), který nabízí spojnici mezi předměty kurikula a vzdělávacími oblastmi prohlubujícími žákovy dorozumivací schopnosti tím, že poskytuje příležitosti k upevnění a vylepšení procesu učení. Velkou měrou tím rozšiřuje národní kurikulum, podporuje dosahování očekávaných výstupů a motivaci k učení.

Učení se a výuka gramotnosti (Learning and teaching literacy) napříč předměty má tři hlavní cíle:

- rozšířit a zlepšit žákovo zvládnutí čtenářských dovedností tím, že jim bude poskytnuta širší rozdílných kontextů, v nichž mohou tuto gramotnost využít a nacvičovat;
- určit způsob výuky čtenářské gramotnosti a dovedností s tím spojených, které jsou hlavní oblastí pro používání jazyka v určitém předmětu;
- zlepšit způsob učení samotného předmětu a postoje žáků k výuce daného předmětu.

Za explicitní vyjádření národní strategie čtenářství je možné v současném Skotsku považovat kurikulární oblast Gramotnost napříč učením (Literacy across learning), která je součástí nyní nově zaváděného skotského národního kurikula s názvem Kurikulum pro nejvyšší kvalitu (Curriculum for Excellence). Pojem gramotnost se zde rozumí nejen gramotnost čtenářská, ale také gramotnost související s poslechem, mluvením a psaním, pojem v sobě zahrnuje také gramotnost informační. Oblast Gramotnost napříč učením je pak postupně rozpracována podle tématických celků a témat do určitých výstupů pro dané věkové období. Tyto výstupy jsou formulovány z pozice žáka. Učitelé jsou povinni naplňovat cíle a obsah Gramotnosti napříč učením jednak na všech úrovních vzdělávání.

Na druhé straně je nutno přiznat alarmující fakt o 12 milionech obyvatel Spojeného království, kteří mají nedostatečné čtenářské schopnosti. Ti také potvrzují, že si velmi zřídka otevrou knihu. 10% dospělých přiznává, že nikdy nečetlo. Čtvrtina dospělé populace připouští, že za posledních šest měsíců stěží přečetla knihu.

### **6.1.5 Typ školské soustavy**

V důsledku absence centrálně státem organizovaného vzdělávání dlouho spočívala odpovědnost za výstavbu školství na nevládních subjektech, především na církvích. Soukromé a církevní školství tak hrálo v Británii mimořádnou roli. Kvetoucí a vlivný soukromý sektor vzdělávání se tak liší výrazně od soukromých škol v jiných zemích

a v Anglii představuje významný faktor. Mezi anglickými soukromými školami jsou některé z nejznámějších a nejprestižnějších vzdělávacích zařízení v Evropě.

Kvalitativně představují soukromé školy trvalou výzvu veřejnému školství. Soukromé školy (ale i některé veřejné školy) nejsou svázány požadavky jednotného národního kurikula, a mohou tak experimentovat s jinými obsahy a formami výuky.

Rodiče jsou si vědomi toho, že žáci v soukromých školách dosahují trvale nadprůměrných výsledků ve srovnání s ostatními typy škol, a proto podíl žáků v těchto školách, přes nemalé školné, trvale vzrůstá.

#### **6.1.6 Institucionální provázanost primární a nižší sekundární školy, či jejich oddělenost a relativní samostatnost**

Zákony, které kladly základy moderního britského školství v poslední třetině 19. století, neřešily otázku sekundárního školství. Nedostupnost sekundárního vzdělávání pro nemalou část populace tak byla asi klíčovým problémem, který se snažila vzdělávací politika v první polovině 20. století vyřešit. Existovaly zde školy, které poskytovaly sekundární vzdělávání za úplatu. Proto se částečným řešením stalo nařízení, aby každá sekundární škola využívající v nějaké míře státní dotace každoročně přijala na 25 % míst žáky z elementárních škol, jimž bude poskytovat vzdělávání bezplatně.

Vznik specifické „primární“ školy byl vlastně důsledkem snahy vydělit z „elementárních“ škol jejich vyšší stupeň a vytvořit z něj všeobecně dostupné sekundární školství (Ježková, Dvořák, Chapman, 2009, s. 55-56).

#### **6.1.7 Raná výuka cizím jazykům**

V rámci celého Spojeného království působí Národní středisko pro jazyky, vládou uznané středisko pro expertizu jazyků a jazykové kvalifikace. Jeho cílem je podporovat znalost jazyků. Sídlí v Londýně, spolupracuje se středisky ve Walesu, Severním Irsku a Skotsku.

Jediným úředním a vyučovacím jazykem v Anglii je angličtina. Na rozdíl od ostatních tří zemí Spojeného království se zde tedy neřeší otázka druhého oficiálního a vyučovacího jazyka země.

V Anglii musí školy nabízet výuku cizím jazykům žákům ve věku 14 – 16 let. Vláda podpořila program, jehož cílem bylo zavést cizí jazyk jako povinný předmět pro všechny žáky ve věku od 7 do 11 let.

Do září 2008 byly školy povinny nabízet výuku nejméně jednoho jazyka Evropské unie. Toto ustanovení bylo nahrazeno povinností vyučovat jednomu cizímu jazyku, přičemž se doporučuje nabízet žákům nejdůležitější evropské nebo světové jazyky jako arabštinu, francouzštinu, němčinu, italštinu, japonštinu, mandarínskou čínštinu, ruštinu, španělštinu nebo urdštinu.

V roce 2007 hovořilo doma jiným jazykem než anglicky 3,5% žáků primárních škol, což představovalo nárůst oproti předchozímu roku o 1%. Oficiální politika se snaží, aby děti s jinou mateřštinou byly integrovány v počátcích výuky angličtině do běžných škol, a pokud je to nezbytné, dostávaly dodatečnou jazykovou podporu.

**Pro Spojené království je typické, že příslušníci národů jeho jednotlivých zemí, jejichž mateřština je angličtina, nemají zájem učit se cizím jazykům. To potvrzují např. údaje uvedené v tisku, z nichž vyplývá, že britské děti nemají zájem o výuku moderních evropských jazyků (Ježková, Dvořák, Chapman, 2009, s. 172).**

### **6.1.8 Integrace handicapovaných a problémových žáků**

Zákon o lidských právech (Human Rights Act) z roku 1998, platný v rámci celého Spojeného království, uvádí mezi 15 právy např. právo na život, svobodu a bezpečí, svobodu projevu, ochranu před diskriminací a právo na vzdělání.

V souladu s Deklarací lidských práv OSN je právo na vzdělání univerzálním lidským právem. Ve Spojeném království je chápáno jako právo na efektivní vzdělání. Od místních školských úřadů zákon požaduje, aby zajistily, že všechny děti ve věku povinné školní docházky (5 – 16 let) získají bezplatné vzdělání v místě svého

bydliště. Toto vzdělání má odpovídat jejich věku, schopnostem a vlohám i speciálním vzdělávacím potřebám, pokud je mají.

Dané právo tedy neposkytuje pouze příležitost chodit do školy, ale znamená, že poskytovatelé vzdělávání by měli věnovat pozornost poměrům, v nichž žáci žijí, a jejich potřebám a pomáhat žákům využívat jejich možnosti.

Od škol se očekává, že stanoví pravidla chování uvnitř školy i mimo ni. Všechny školy musí mít školní řád, který podporuje dobré chování a stanoví, která opatření musí školy přijmout, pokud žáci narušují výuku nebo porušují školní řád. Od škol se rovněž očekává, že zapojí žáky a rodiče do školní politiky kázně.

V Anglii se požaduje od rodičů, aby podepsali se školou smlouvu o tom, že podporují pravidla stanovená školou a zajistí, že jejich děti budou dodržovat pravidla docházky, kázně a domácích úkolů. Žáci by měli být přímo zapojeni do vytváření návrhů smlouvy školy s rodiči a také se od nich vyžaduje, aby ji podepsali (Ježková, Dvořák, Chapman, 2009, s. 131-132).

### **6.1.9 Učitel v primární škole**

Učitelé ve státních školách v Anglii, Walesu a Severním Irsku nejsou státními úředníky, ale zaměstnanci Výborů pro vzdělávání a knihovny, Rady státních katolických škol nebo jiného správního orgánu státních škol, v nichž pracují.

Jsou zaměstnáni podle smlouvy, kterou uzavírají s příslušnou institucí nebo s místním školským úřadem na dobu určitou, neurčitou, na plný, nebo částečný pracovní úvazek. Jsou jmenováni na konkrétní místa v určité škole jejím řídicím orgánem.

V Anglii, Walesu a Severním Irsku stanoví směrnice rozsah doby, po kterou by měli učitelé být k zastížení, aby vykonávali své povinnosti ve škole nebo na jiném místě; může ji určovat také ředitel školy.

Povinnosti učitelů zahrnují vyučování, plánování, přípravu a hodnocení, další aktivity spojené s tím, aby se děti ve škole cítily dobře a dělaly pokroky, setkávání

učitelského sboru, celoživotní vzdělávání, setkávání s rodiči a různé organizační povinnosti.

V poslední době v Anglii značně vzrostl počet podpůrného personálu ve školách. Zahrnuje pracovníky, kteří přebírají úkoly, za něž dříve odpovídali učitelé, s cílem redukovat jejich pracovní vytížení, asistenty učitelů, kteří jim např. pomáhají při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a osoby pomáhající žákům překonávat jejich překážky v učení způsobené sociálními nebo emocionálními problémy či problémy s chováním.

V Anglii, Walesu a Severním Irsku odpovídá ředitel školy v souladu se vzdělávací politikou za plánování veškerého kurikula, řadu rozhodnutí týkajících se kurikula deleguje na vedoucí oddělení, resp. předmětových skupin nebo třídní učitele. Učitelé na primárním stupni učí zpravidla všechny předměty nebo jejich většinu.

Za politiku týkající se platu a podmínek učitelů odpovídá ministerstvo školství. Dohody o platech a podmínkách učitelů se dosahuje prostřednictvím Školního výboru pro platy a pracovní podmínky učitelů, který sdružuje představitele zaměstnavatelů, ministerstva školství a pěti uznávaných učitelských sdružení.

S cílem zvýšit počet kvalifikovaných učitelů vytvořila anglická vláda (v roce 2000) platový systém s prvky výkonnostního hodnocení a programy získávání zájemců o učitelské povolání, k jejich vzdělávání a udržení v praxi. Nový platový systém je součástí reformy, které vláda zavádí ve snaze zvýšit úroveň školství. Principy výkonnostního hodnocení se promítají do hodnocení učitelů, ředitele i školy. (Ježková, Dvořák, Chapman, 2009, s. 68-70).

## **6.2 Primární školství Spolkové republiky Německo**

### **6.2.1 Cíle a principy vzdělávacího systému**

Německo patří k zemím s vysoce kvalitním a dobře vybudovaným vzdělávacím systémem. Právo na vzdělání zaručuje ústava. V souladu s federálním systémem zodpovídají za vzdělávání jednotlivé spolkové země. Všeobecná povinná školní docházka trvá 9 let, ve čtyřech zemích 10 let (Ježková, von Kopp, Janík, 2008, s 55).

## 6.2.2 Předškolní vzdělávání

Ve většině spolkových zemí spadá předškolní výchova do kompetence ministerstva sociálních věcí, pouze v několika do resortu ministerstva školství. Správa předškolních zařízení je věcí úřadu pro mládež.

Mateřské školy navštěvují děti od tří let věku do přechodu na základní školu. Docházka do nich je dobrovolná; může být celodenní nebo na část dne. Úkolem mateřských škol je péče o děti, jejich výchova a vzdělávání. Je kladen důraz na rozvoj dítěte v samostatnou a odpovědnou osobnost. V některých spolkových zemích existují různé organizační formy přechodu do školy, např. předtřídy nebo školní mateřské školy. Novým projektem jsou tzv. vzdělávací domy (Ježková, von Kopp, Janík, 2008, s. 61-62).

V současném sjednoceném Německu je preprimární vzdělávání zajišťováno několika druhy institucí (které jsou ovšem v jednotlivých spolkových zemích rozšířeny nestejně):

Mateřská škola (Kindergarten) představuje tradiční a nejběžnější typ předškolního zařízení. Je určena pro děti ve věku 3-6 let. Od roku 1996 mají všechny německé matky zákonné právo na umístění dítěte předškolního věku v mateřské škole, ovšem finanční problémy zabraňují místním úřadům zřizovat dostatečný počet míst pro všechny děti.

Školní mateřské školy (Schulkindergarten) jsou v některých spolkových zemích zřízeny pro děti, které dosáhly věku pro zahájení povinné školní docházky (tj. 6 let), avšak nejsou pro školní docházku ještě zralé. Tento typ zařízení je organizačně spjat s primárními školami a bývá označován jako „přípravná třída“ (Vorklasse, Vorschulklasse).

Podobným zařízením jsou přípravné třídy zřizované pro děti ve věku 5 let, jimž chtějí rodiče poskytnout intenzivní přípravu na to, aby mohly vstoupit do školy v normálním předpokládaném věku 6 let. Tyto přípravné třídy fungují obvykle při primárních školách.



Celkově je preprimární vzdělávání v Německu značně rozšířené a postupně začleňuje stále vyšší počty dětí příslušného věku. Na území celé SRN se v současné době zúčastňuje institucionální předškolní výchovy více než 80% dětí tříletých a více než 90% dětí čtyřletých a pětiletých.<sup>4</sup> Velké rozdíly nalezneme v situaci mezi bývalou východní částí Německa, kde nabídka míst v mateřských školách převážně uspokojuje poptávku, a bývalou západní částí Německa. Zde je počet míst omezen a děti jsou přijímány do mateřských škol na základě sociálních kritérií, tj. přednostně z rodin s nižšími příjmy.

V německém předškolním vzdělávání není uplatňováno centrálně stanovené kurikulum ani nějaký jednotný systém hodnocení dětí.

Příprava personálu pro práci v mateřských školách je poměrně náročná, i když – na rozdíl od většiny evropských zemí a také od České republiky – neprobíhá na úrovni vysokoškolské přípravy. Personál tvoří nejen pedagogické pracovnice, ale i opatrovatelky (Průcha, 2012, s. 79-80).

### **6.2.3 Primární škola**

Základní školy zahrnují první čtyři roky povinné školní docházky, v Berlíně a Braniborsku jsou základní školy šestileté. Navštěvují je všechny děti ve věku 6-10 (12) let. Základní školy jsou pouze veřejné. V prvních ročnících vyučuje převážně pouze jeden vyučující, třídní učitel. Počínaje 3. ročníkem vyučují některé předměty postupně i specializovaní učitelé, což umožňuje žákům lépe se připravit na výuku na nižším sekundárním stupni.

Úkolem základní školy je zprostředkovat žákům vědomosti nezbytné pro pokračování na školách dalších stupňů, seznamovat je s okolním světem, rozvíjet jejich psychomotorické a sociální dovednosti, jejich schopnost samostatně myslet, učit se a pracovat.

Učební plány obsahují tradičně zpravidla němčinu, matematiku, vlastivědu, umění, hudební a tělesnou výchovu, v posledních letech také cizí jazyky.

---

<sup>4</sup> Podle Key Data on Education in Europe, 2009.

Na primárním stupni připadá na učitele 19 žáků. Přitom existují velké rozdíly mezi jednotlivými spolkovými zeměmi - zejména v nových spolkových zemích, v nichž se projevil silný pokles porodnosti a důsledky vystěhovalectví, je menší počet žáků ve třídách.

Orientační stupeň zahrnuje 5. a 6. ročník, které jsou buď součástí dalšího stupně školy (orientační stupeň závislý na typu školy), nebo jsou samostatné (orientační stupeň nezávislý na typu školy). Orientační stupeň slouží k orientaci a podpoře žáků při volbě další školní dráhy.

Základní rysy utváření 5. a 6. ročníku představují:

- a) Společná základní vzdělávací nabídka s povinným jádrem předmětů;
- b) Diferencované požadavky s cílem rozvíjet co nejlépe individuální výkonnost každého žáka;
- c) Opatření k vyrovnání rozdílných – i sociálně podmíněných předpokladů k učení;
- d) Sledování individuální výkonnosti každého žáka a jeho pokroků v učení rovněž se zřetelem na požadavky vycházející z dalšího studia (Ježková, von Kopp, Janík, 2008, s. 66-63).

**Nejnižší úrovní zjišťování školní úspěšnosti žáků je jejich hodnocení ve školách. V prvních dvou ročnících základní školy nejsou žáci hodnoceni prostřednictvím známek a vysvědčení.** Místo toho dostávají podrobné posouzení svých učebních návyků, svých pokroků při učení a svého chování ve skupině žáků. Teprve od 3. ročníku nahrazují slovní hodnocení postupně známky. Hodnocení známkami probíhá v rozsahu šesti stupňů: 1 = velmi dobře, 2 = dobře, 3 = uspokojivě, 4 = dostatečně, 5 = nedostatečně, 6 = nedostatečně, neuspokojivě, nevyhovující (Ježková, von Kopp, Janík, 2008, s. 94-95).

## 6.2.4 Rozvoj čtení a čtenářské gramotnosti v Německu

### Výzkumy TIMSS a PISA v Německu

Co se zapojení do mezinárodní srovnávacích pedagogických výzkumů týče, zaujímá Německo zvláštní pozici. Na počátku 70. let 20. století se Německo (resp. jeho

západní část) účastnilo prvního mezinárodního výzkumu přírodovědných předmětů (FISS – First International Science Study). Navzdory očekávání dosáhli němečtí žáci v tomto výzkumu podprůměrných výsledků. S ohledem na to je překvapivé, že následovalo dvacetileté období, kdy se Německo mezinárodně srovnávacích výzkumů nezúčastnilo. V tradici německé pedagogiky převládl názor, že mezinárodně srovnávací výzkumy tak či tak nemohou odhalit deficity ve vzdělávání.

Teprve v roce 1991 se Německo do mezinárodně srovnávacích výzkumů znovu zapojilo – prostřednictvím účasti na Reading Literacy Study. Pro německou vzdělávací politiku zkraje 90. let 20. století bylo příznačné, že se o výsledky těchto výzkumů zajímala pouze okrajově.

K výraznému obratu došlo až v polovině 90. let 20. století v souvislosti s uveřejněním výsledků výzkumu TIMSS 1995. V tomto výzkumu se němečtí žáci umístili v pásmu mezinárodního průměru, což bylo veřejností považováno za nečekaně slabý výsledek. Výzkum TIMSS 1995 odhalil, že němečtí žáci nedosahují v oblasti matematického a přírodovědného vzdělávání cílů stanovených v učebních plánech. Jako problematické se ukázalo zejména naplňování všeobecně vzdělávací úlohy matematiky a přírodních věd, která se vztahuje ke zprostředkování znalostí potřebných pro orientaci ve světě a k uvádění žáků do základních myšlenkových a argumentačních postupů těchto oborů (Greger, Ježková, 2007, s. 109).

„Šok z TIMSSU“ byl zanedlouho následován „šokem z PISY“. **Výsledky výzkumu PISA 2000 doložily, že každý pátý z testovaných žáků nedisponuje takovou úrovní čtenářské gramotnosti, která by mu zaručovala vést samostatný a autonomní život ve společnosti. Jako problematický se ukázal také zájem německých žáků o četbu a jejich schopnost pracovat s textem.** O něco lépe dopadl pro německé žáky výzkum PISA 2003. V oblasti matematické a v přírodovědné gramotnosti dosáhli němečtí žáci signifikantně lepších výsledků než ve výzkumu PISA 2000.

V návaznosti na výzkumy TIMSS a PISA byla odstartována debata o kvalitě německého vzdělávacího systému. Co se čtenářské gramotnosti týče, výzkum PISA odhalil problémy německých žáků při čtení s porozuměním. Problémy s porozuměním textu se promítají i do oblasti matematické a přírodovědné

gramotnosti, kde jsou spojeny s nedostatečnou schopností žáků porozumět zadání učebních úloh.

Ve výzkumech TIMSS a PISA se opakovaně ukazuje, že existuje velký rozptyl mezi výsledky žáků různých typů a stupňů škol. Jako velmi významný se i v Německu jeví vliv sociokulturních faktorů na vzdělávací výsledky žáků.

### **Diskuse navazující na výsledky výzkumů TIMSS a PISA**

Klíčovým tématem diskuze probíhající v Německu v návaznosti na výzkum TIMSS a PISA je, jak vlastně chápat pojem vzdělání. Pro německou pedagogiku bylo vždy významné usilovat o teoretickou reflexi vzdělávacího procesu. Pojem vzdělání (něm. Bildung) je v tradici německé pedagogiky chápán širše než pojem kompetence (něm. Kompetenz) či pojem gramotnost (něm. Grundbildung). Vzhledem k tomu, že vzdělání zahrnuje kvality, jako jsou autonomie, sebeurčení, emancipace a další, je pochopitelná skepse německých pedagogů v situacích, kde se má vzdělání měřit.

Ve výzkumu PISA je naproti tomu vzdělání chápáno ve funkcionálně-pragmatickém smyslu jako gramotnost (čtenářská, matematická, přírodovědná). Koncepte výzkumu PISA se tím orientuje na pragmatické pojetí vzdělání, které je rozšířeno zejména v angloamerické oblasti, kde je formální vzdělání upřednostňováno před materiálním.

Výzkum PISA popisuje základní vzdělávací procesy a chápe je primárně ve smyslu formálního vzdělání, tedy jako klíčovou kvalifikaci, která přesahuje jednotlivé obory. Získávání znalostí a kompetencí je zde zacíleno především na bezprostřední využitelnost mimo školu a po škole (Greger, Ježková, 2007, s. 113).

Jedním z úkolů pedagogického výzkumu je produkovat poznatky, které by byly využitelné vzdělávací politikou pro řízení vzdělávacího systému na všech jeho úrovních. Mezinárodně srovnávací výzkumy produkují pouze v omezené míře poznatky, které jsou za tímto účelem využitelné. Přinášejí deskriptivní popis stavu, v němž se vzdělávací systém v dané zemi nachází, do jisté míry naznačují příčiny tohoto stavu, ale nenabízejí akční plán na jeho proměnu.

Výzkumy TIMSS a PISA přinášejí deskriptivní poznatky o tom, jakých vzdělávacích výsledků dosahují žáci určité země na pozadí mezinárodního srovnání. V určité míře se v těchto výzkumech věnuje pozornost také podmínkám, které vzdělávací výsledky žáků ovlivňují.

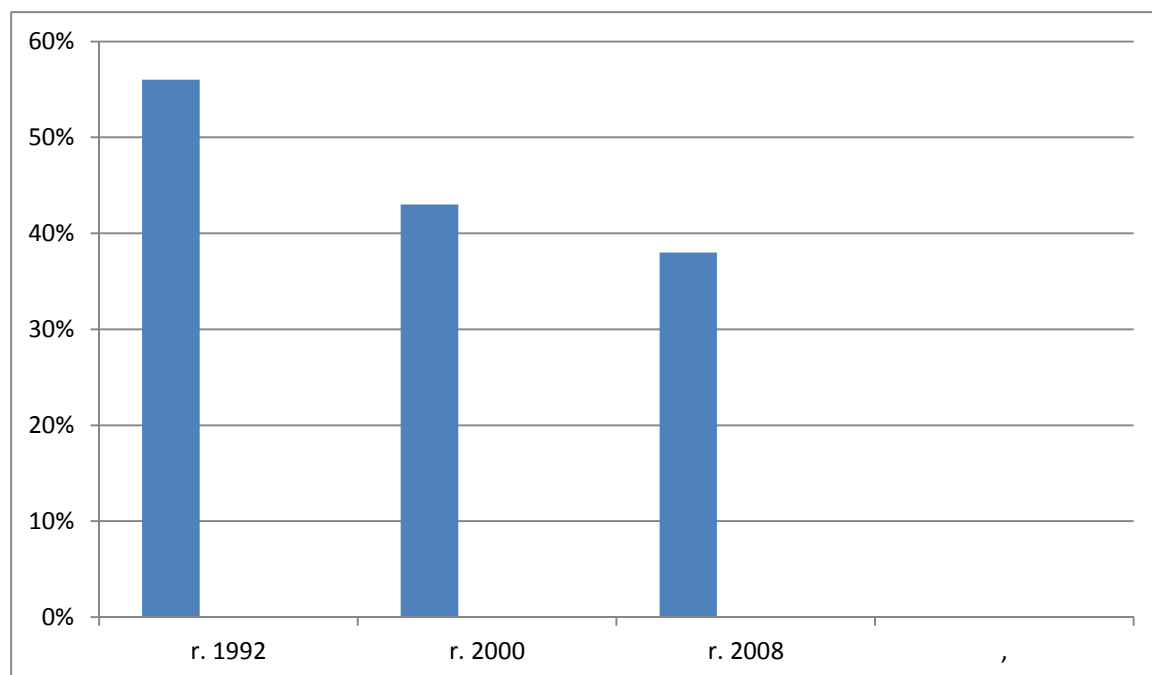
Vzhledem k tomu, že fundované řešení většiny výše zmíněných problémů vyžaduje mezioborový přístup, profiluje se současný výzkum vzdělávání v Německu jako výrazně interdisciplinární, tj. využívá východisek a přístupů pedagogických, psychologických, sociologických, oborově didaktických a jiných (Greger, Ježková, 2007, s. 114).

V roce 2008 proběhlo už třetí velké reprezentativní šetření (předchozí v letech 1992-2000), v němž se spojuje kvantitativní a kvalitativní přístup. Velkým tématem bylo zkoumání, jak se v rámci čtenářské kultury začleňují imigranti; další velké téma představoval internet a jeho vztah ke čtení.

Zkoumala se populace nad 14 let a velikost vzorku byla 2 522 respondentů. Zjistilo se, že 75% obyvatel přečte během roku alespoň jednu knihu, 50% zakoupí alespoň jednu knihu, 19% navštíví alespoň jednu knihovnu.

Hlavním důvodem, proč se knihy čtou, je zábava (29%), výběr rozhodujícím způsobem ovlivňuje doporučení známých a příbuzných. Znatelně upadá čtení v rodinném prostředí a v mateřských školách (viz následující graf):

Německo: „V mateřské škole nám často četli“ (14-19letí)



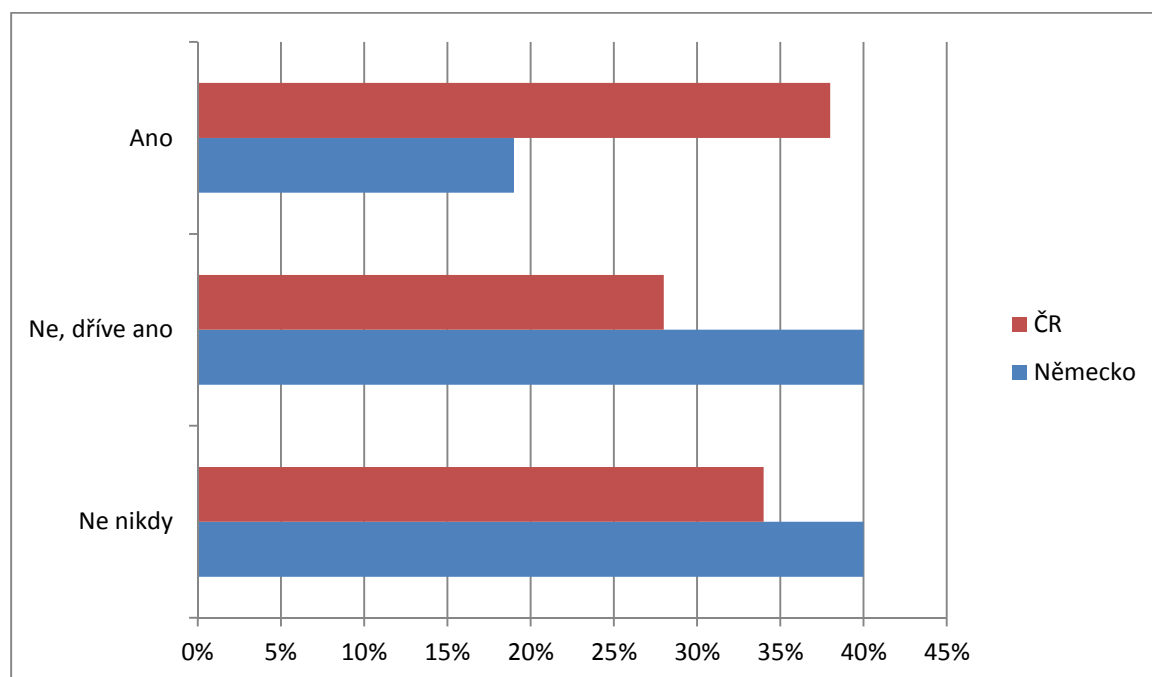
Zdroj: Stiftung Lesen: Lesen in Deutschland 2008, 2009

## Určující trendy ve čtení a nakupování knih v Německu:

- Internet nepůsobí jako ničitel čtenářské kultury;
- Počet těch, kteří čtou na internetu a nemají potřebu si texty tisknout, mírně narůstá;
- Částí čtenáři internetu nepředstavují čtenářské abstinenty, spíše naopak;
- V digitálním prostředí ve čtení dominují e-maily;
- V mediálním chování není ani tak rozhodující médium, ale obsah; tj. média determinují výběr toho, co čtenář čte, v mnohem menší míře, než se všeobecně předpokládá;
- Pokud jde o všechna média, v počtu minut stále vede televize;
- Narůstá čtení v malých dávkách;
- Propast mezi silnými a slabými čtenáři se rozevírá;
- Ženy z mladší věkové vrstvy se daleko více než dříve orientují na věcnou a odbornou literaturu, čtenářský styl žen se začíná vyrovnávat stylu mužů (více se přeskakuje);
- Větší věrnost knize vykazují lidé vzdělanější, lidé starší a ženy;
- Migranti se z hlediska vztahu ke čtení ukazují jako kategorie velmi různorodá (Trávníček, Brno, 2011, s. 130-131).

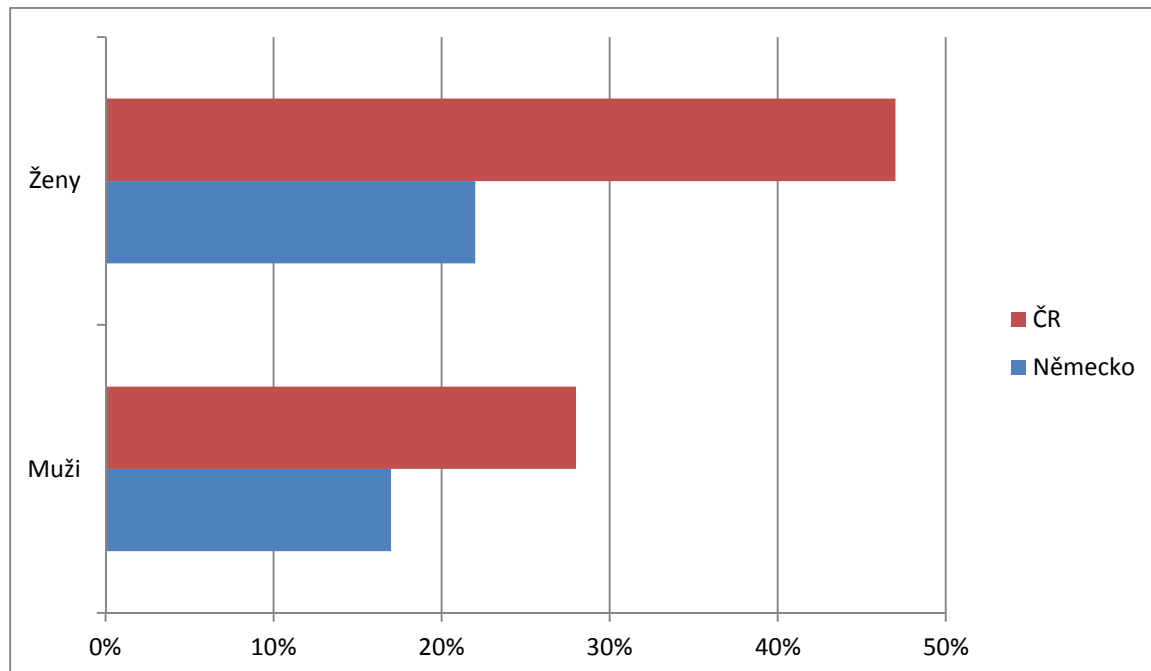
## Německo – ČR: Návštěva knihoven

### Celek



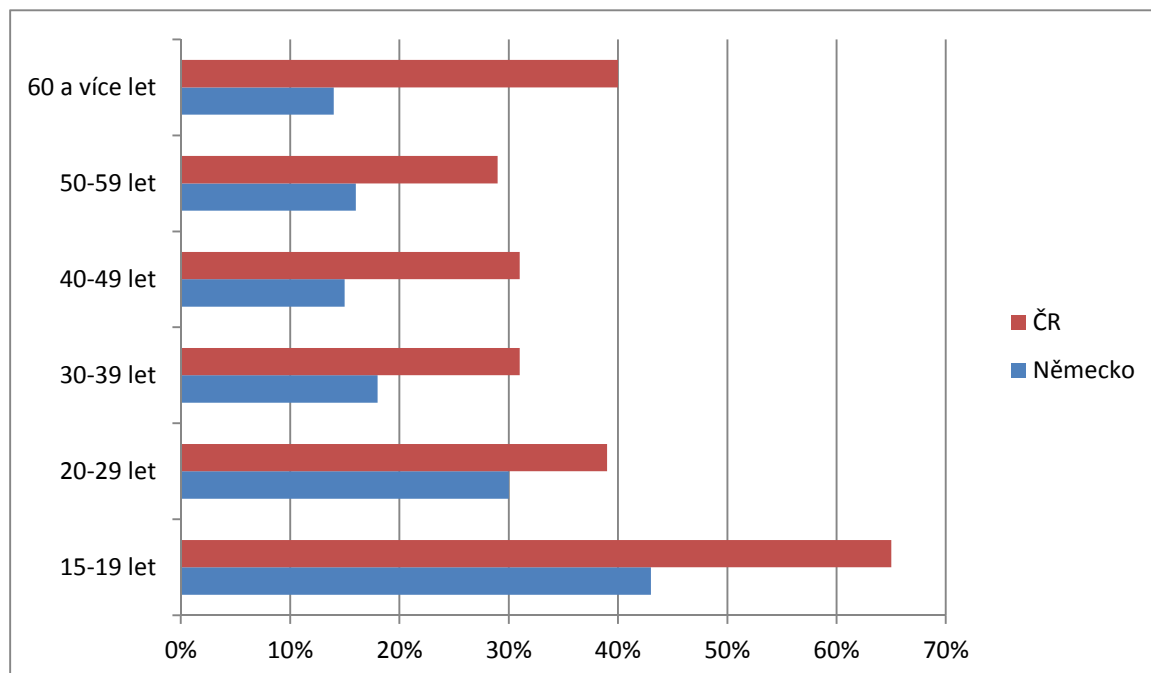
V České republice chodí do knihoven dvojnásobný počet lidí než v Německu. V Německu dvě pětiny populace chodily do knihoven dříve, v ČR jde jen o necelou třetinu.

#### Přehled dle pohlaví



V obou zemích panuje velký genderový rozdíl, v ČR je proporcčně větší.

#### Přehled dle věku



Z hlediska věku obě země vykazují shodný vrchol vztahu ke knihovnám v nejmladším věku, podobný je i strmý pád ve věku 20-29 let. Německá křivka však poté vykazuje pozvolný pád až do nejstaršího věku, zatímco pro českou je charakteristické, že ve věku nad 60 let dochází k oživení zájmu o knihovny.

V Německu došlo od roku 2000 k pozitivním změnám průměrných výsledků, zvýšení rovnosti a snížení podílu žáků s obtížemi. Díky těmto změnám nyní Německo dosahuje lepších výsledků než průměr.

V Německu v minulosti vznikl velký rozdíl v kvalitě škol, a proto škola, kterou žák navštěvuje, velkou měrou rozhoduje o výsledcích jeho učení. K tomu zpravidla dochází proto, že se žáci s podobným socioekonomickým zázemím seskupují v konkrétních školách. Rozdíly mezi školami vysvětlují více než 60% rozdílů ve výsledcích žáků.

V reakci na odhalení významných nerovností spolkové země i školy silně investovaly do podpory znevýhodněných žáků, včetně dětí z imigrantského prostředí.

Stejně jako v dalších zemích prošly i v Německu kurikulární dokumenty reformou. Konkrétně se jednalo o zavedení vzdělávacích standardů pro povinné vzdělávání v r. 2005, což dalo kurikulu nový směr. V Německu jsou stanoveny široké učební cíle pro konec úrovně ISCED 1 s ohledem na decentralizovaný vzdělávací systém.

Ohledně výuky čtení Německo ve svém kurikulu přímo neodkazuje na vztahy, které vznikají mezi zvuky obsaženými uvnitř slov a písmeny nebo shluky písmen. Lze však nalézt explicitní zmínky o studiu vztahů písmen a zvuků v kurikulech zavedených na úrovni spolkových zemí.

Podle údajů z výzkumu PIRLS se kolaborativní učení na textu zdá být v evropských školách rozšířené. 80% německých žáků se účastní kolaborativního učení založeného na textu alespoň každý týden.

Výuku čtení na prvním stupni v Německu zajišťují převážně učitelé, kteří absolvovali dvou až tříletý terciárně odborně zaměřený program. V Německu učilo ve 4. ročníku 10% učitelů, kteří absolvovali přípravné vzdělání s důrazem na čtení.

### **6.2.5 Typ školské soustavy**

Obecně lze konstatovat, že Německo odolávalo všem trendům, které vedly k vytvoření sjednocené školy, a tedy patří ve své struktuře k nejkonzervativnějším školským systémům.



Desetiletí žáci jsou na základě doporučení ze základní školy přijímáni do škol nižšího sekundárního stupně. To jsou zpravidla hlavní školy (Hauptschulen) určené pro žáky, kteří po základní škole nenavštěvují žádný typ pokračující školy. Hlavní školy končí 9., v některých zemích 10. ročníkem, a připravují žáky na různá povolání a další vzdělávání. V současné době tento typ škol není v Německu příliš populární i proto, že nenabízí mnoho možností uplatnění. Tyto školy často navštěvují děti imigrantů, které díky jazykovému handicapu nemají možnost studovat na lepších školách.

Další možností po ukončení základní školy jsou reálky (Realschulen), které nabízí studium od 5. (v některých zemích od 7.) ročníku do 10. Dále po 4. ročníku základní školy mohou žáci na základě doporučení z Grundschule přejít na devítiletá (pro žáky od 5. do 13. ročníku) a osmiletá (od 5. do 12. ročníku) gymnázia (Gymnasien), která jsou pokračující všeobecně vzdělávací školou.

Jiným typem škol, do kterých žáci mohou přejít po čtvrtém ročníku prvního stupně, jsou školy společné (Gesamtschulen – dále možno přeložit jako škola souhrnná, jednotná nebo komprehensivní). V těchto školách jsou organizačně sjednoceny všechny tři předchozí typy (Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien), jsou vnitřně diferencované s rozdílnými výstupy žáků.

**Existence společných škol je příkladem snahy v systému, který má dlouhou tradici selektivity, o zavádění alternativního pojetí školy pro všechny, otevírání příležitostí všem dětem a snahy o snižování vzdělanostních nerovností.**

Zajímavý rozdíl proti Česku je i ve způsobu přijímání studentů do víceletých gymnázií. Přestože se přijímání do víceletých gymnázií mezi jednotlivými zeměmi mírně liší, studenti v žádné z nich nejsou přijímáni primárně na základě písemných přijímacích zkoušek. **Ve většině zemí jsou žáci na gymnázium přijímáni na základě písemného doporučení učitelů z primární školy. Doporučení má podobu jistého výstupního hodnocení žáka, které zahrnuje hodnocení znalostí a kompetencí žáka, jeho charakterových vlastností, chování i zájmů.**

Některá gymnázia navíc při přijímání zohledňují průměrný prospěch žáka či konají ústní pohovory, zpravidla také za účasti rodičů. Přestože je nejčastěji používaným kritériem přijetí doporučující hodnocení učitele žáka, existují i opravné prostředky, kdy rodiče žáka, kterému učitel nedá doporučující dopis, se mohou odvolat a žák

může v písemných testech prokázat, že má ke studiu na víceletém gymnáziu předpoklady.

Zajímavý příklad omezení selektivnosti víceletých gymnázií je případ Berlína, kde umožňují ředitelům gymnázií přijmout dle těchto kritérií pouze do 70 % uchazečů. Zbývajících 30 % žáků je vybráno na základě loterie, bez přihlednutí k předchozím studijním výsledkům žáků. Jakýkoli zájemce o studium na gymnáziu si tak může podat přihlášku a případně být vybrán v loterii pro zbývajících volná místa. Tato forma má umožnit studium na gymnáziu rovněž dětem z méně podnětného rodinného zázemí, kteří v tradičním systému výběru žáků nejsou úspěšní (Walterová, 2011, s. 70-72).

#### **6.2.6 Institucionální provázanost mateřské, primární a nižší sekundární školy**

Otázka spolupráce mateřské a základní školy není v Německu nová. Začalo se o ní diskutovat již v 70. letech minulého století, od té doby realizovaly některé spolkové země řadu modelových pokusů propojení mateřské a základní školy.

Tradičně existuje úzká spolupráce mezi oběma typy vzdělávacích zařízení z hlediska koncepční i prostorové blízkosti. Příkladem mohou být waldorfské školy, školy M. Montessori nebo školy pracující podle koncepcí reformní pedagogiky, jako je např. jenský plán. Výsledkem prostorové blízkosti je např. řada společných projektů, společné organizování přechodu dětí do základních škol aj. (Ježková, von Kopp, Janík, 2008, s. 100).

#### **6.2.7 Raná výuka cizím jazykům**

Do 90. let minulého století se vyučoval první cizí jazyk (převážně angličtina) v německých školách od 5. ročníku, tedy po ukončení základní školy. Pouze v Sársku se vyučovala od 3. ročníku francouzština. Tato situace se změnila ve školním roce 1998/1999, když školy v Hamburku začaly vyučovat od 3. ročníku angličtinu.

Od školního roku 2004/2005 se nabízí v celém Německu jako první cizí jazyk výuka angličtiny, v 9 spolkových zemích také francouzštiny a italštiny, v Durynsku ruštiny. Méně často začíná výuka prvnímu cizímu jazyku (angličtině) již v 1. ročníku.

Výuka cizích jazyků na nižším sekundárním stupni navazuje na výuku na základních školách. Druhý cizí jazyk bývá zaváděn na školách nižšího sekundárního stupně od 7. ročníku.

### **6.2.8 Integrace handicapovaných a problémových žáků**

Německo dlouhodobě a průběžně realizuje opatření k individuální podpoře žáků se školními nebo sociálními problémy. K nezbytným opatřením patří raná podpora žáků před zahájením školní docházky i během ní, uplatňování diferencovaného přístupu k nim ve výuce i mimo ni (diferencovaná podpora) a další rozšiřování sítě celodenních škol. Spolková vláda a 16 zemí uvedly do života svým programem celodenních škol největší společný investiční program pro školy, jaký kdy v Německu byl.

Další formu celodenní péče o děti představují tzv. vzdělávací domy. Tyto instituce by měly zajistit lepší spolupráci mateřské a základní školy a tedy posílit ranou podporu dětí. Jsou určeny pro děti od 3 do 10 let. Měly by jim poskytnout co nejširší okruh příležitostí pro jejich rozvoj a včas identifikovat, a tím také začít odstraňovat, jejich různá znevýhodnění. Celkově přispívají rovněž k větší rovnosti šancí dětí na úspěch ve školním prostředí. Velký význam mohou mít zvláště pro děti imigrantů

V rámci péče věnované dětem z rodin imigrantů ve školní i mimoškolní oblasti je třeba, aby se soustředily Spolek a země na jejich jazykové vzdělávání a podporu, a to během celého vzdělávacího procesu. Jedná se zejména o rozvoj komunikativní kompetence těchto dětí, tedy schopnost vyjadřovat se ústně a písemně přiměřeným způsobem, rozumět textům, umět s nimi pracovat a osvojovat si další jazyky.

Rozvoj vícejazyčnosti bude i nadále jedním z dlouhodobých úkolů kladených na vzdělávání. Tento úkol by měly být schopny více plnit školy celodenní než polodenní. Pro děti z rodin přistěhovalců jsou jejich jazykové kompetence hlavní překážkou ve

vzdělávací kariéře. Proto je nezbytná cílená individuální podpora (Ježková, von Kopp, Janík, 2008, s. 99-100).

### **6.2.9 Učitel v primární škole**

Německo dlouhodobě řeší dramatický nedostatek učitelů. Klesá rovněž počet absolventů učitelství, což znamená, že v příštích letech bude obtížné nahradit učitele odcházející do důchodu. Dosud se dařilo zastírat dramatickost situace prodlužováním pracovní doby a zvyšováním věku odchodu do důchodu.

Platy německých učitelů jsou dle zpráv OECD na vysoké úrovni. V mezinárodním srovnání činí dobré finanční ohodnocení německých učitelů toto povolání konkurenceschopné vůči jiným vysoce kvalifikovaným činnostem. Plat učitelů na primárním stupni je v Německu o více než třetinu vyšší, než je průměr OECD.

## **6.3 Primární školství Švédska**

### **6.3.1 Cíle a principy vzdělávacího systému**

Vzdělávání bylo ve Švédsku hojně diskutovaným tématem v posledním desetiletí. Na jedné straně to souviselo s organizačními změnami ve škole a zavedením národního kurikula, na druhé straně s tím, že vzdělávací systém je konfrontován také s otázkami migrace a integrace. Diskuse probíhají na politické i pedagogické úrovni a dotýkají se kořenů společnosti a demokracie.

Vláda usiluje o zvyšování kvality celého vzdělávacího systému. Probíhají změny od státně řízeného vzdělávacího systému ke vzdělávacímu systému podléhajícímu tržním silám. Nejvýznamnějším motivem současné reformy jsou pravděpodobně ekonomické důvody pro decentralizovanou, a tím efektivnější, vzdělávací soustavu.

Švédský vzdělávací systém je založen na cílech. Národní cíle vzdělávání stanoví vláda a obec; školy, učitelé a žáci je musí plnit v konkrétních podmínkách a plánovat vlastní cíle pro jejich dosažení. Indikátory kvality musí proto vycházet z plánování vzdělávání na několika úrovních.

**Hlavním principem je vytvoření větší rovnosti šancí. Tento cíl se promítá do formulování strategií vzdělávání, kurikula a kritérií hodnocení žáků.**

Švédské mateřské, základní a střední školy působí rovněž na principu demokracie. Na jedné straně jde o rozvoj demokratické úrovně vědomostí žáků a zachování základních výchovných hodnot, na druhé straně o to, vychovávat ze žáků demokratické občany. **Žáci i pracovníci mají právo ovlivňovat denní chod školy, ať se jedná o vyučování ve třídách, nebo o školní prostředí obecně** (Ježková, Dvořák, Greger, 2011, s. 36-37).

### **6.3.2 Předškolní vzdělávání**

Od sedmdesátých let minulého století je přikládán ve Švédsku mimořádný důraz péči o dítě; stala se jedním z hlavních cílů politiky rodiny. Reformy v této oblasti významně podporuje švédský parlament. Existuje úzký vztah mezi péčí o dítě a systémem podpory rodiny i mezi péčí o dítě a sociálními službami zaměřenými na péči o děti potřebující speciální podporu a děti, u nichž hrozí, že budou zanedbávány.

Švédská vzdělávací politika zdůrazňuje, že systém péče o děti má duální funkci rozvoje a učení dětí a umožňuje rodičům spojovat rodičovství se zaměstnáním nebo studiem, čímž také vytváří nezbytné předpoklady pro rovnoprávnost ve společnosti.

Hlavním cílem švédské politiky výchovy dětí raného věku a péče o ně je podpora demokracie, solidarity a odpovědnosti. Nejvýznamnější diskuse devadesátých let minulého století v této oblasti se týkala práva všech dětí navštěvovat předškolní zařízení, respektive práva rodičů chodit do zaměstnání.

Školský zákon stanoví v rámci politiky výchovy dětí raného věku a péče o ně, že obce jsou povinny zajišťovat vysoce kvalitní aktivity v mateřských školách a střediscích volného času. To se týká všech dětí ve věku jednoho roku až dvanácti let, jejichž rodiče pracují nebo studují, které potřebují podporu v rámci péče o děti, a dětí, které vyžadují speciální péči. Péče by měla být poskytována pokud možno v blízkosti bydliště nebo školy dítěte (Ježková, Dvořák, Greger, 2011, s. 38).

Organizační formy předškolní výchovy tvoří mateřské školy, zařízení denní rodinné péče, otevřené mateřské školy a předškolní třídy. Každé zařízení předškolní výchovy

je povinno podporovat vhodnými opatřeními rozvoj jazykových schopností dítěte, a to jak ve švédštině, tak v jeho mateřštině (pokud jí není švédština), aby mu usnadnilo přechod do základní školy.

Jestliže potřebuje dítě jinou podporu, je předškolní instituce povinna vyhovět mu tím, že podnikne příslušné kroky. Rodiče mají být minimálně dvakrát ročně informováni o rozvoji svého dítěte a možných problémech v rámci tzv. „rozhovoru o rozvoji“.

Mateřské školy jsou určeny dětem od jednoho roku do pěti let. Obce jsou povinny zajišťovat aktivity v rámci předškolní výchovy pro děti tohoto věku, jejichž rodiče pracují nebo studují. Děti, jejichž rodiče jsou nezaměstnaní nebo jsou na mateřské/otcovské dovolené (s jejich mladšími sourozenci), mají nárok navštěvovat mateřskou školu minimálně 15 hodin týdně.

Hlavním cílem mateřské školy je vytvářet základ pro celoživotní učení a zajistit návaznost na základní školu. Švédská tradice mateřské školy zdůrazňuje význam hry v rozvoji dítěte a v jeho učení. V učebních osnovách pro mateřské školy je věnována zvláštní pozornost zájmům a potřebám žáků. Pedagogická péče má probíhat ve spolupráci s rodiči a nabízet jim možnost chodit do zaměstnání, aniž by se přitom museli zříci svého rodičovství.

Jednou z dalších forem péče o děti předškolního věku je tzv. otevřená mateřská škola. Rodiče/osoby oprávněné k výchově nebo pečovatelé o menší děti v ní společně s personálem vzdělaným pro oblast předškolní výchovy vychovávají děti v rodinách. Děti a jejich rodiče zde mohou strávit tři hodiny denně pět dní v týdnu. Tyto školy nemají žádnou oznamovací povinnost.

Rodiče nebo osoby oprávněné k výchově mohou umísťovat děti během dne také do tzv. zařízení denní rodinné péče, v nichž jeden rodič přijímá ve své vlastní rodině jiné děti.

**Dobrovolná návštěva předškolní třídy dětmi mladšími šesti let představuje první stupeň švédského vzdělávacího systému a přebírá funkci mateřské školy. Na rozdíl od mateřské školy se zde vyučuje. Formou hry připravuje na budoucí vyučování matematice a čtení (Ježková, Dvořák, Greger, 2011, s. 55 - 56).**

### 6.3.3 Primární škola

Základní škola – primární a nižší sekundární úroveň vzdělávání – je určena dětem od věku 6 nebo 7 let do 15 nebo 16 let. Všechny děti jsou povinny zahájit povinnou školní docházku v roce, v němž dosáhly věku sedmi let. Na přání rodičů mohou začít navštěvovat školu dříve. Rodiče mají právo vybrat školu pro své dítě, školy však mohou dávat přednost dětem žijícím v jejich blízkosti.

Základní škola představuje největší organizační jednotku s přibližně jedním milionem žáků. Navštěvuje ji téměř 99% všech žáků. Nestátní školní nabídku v oblasti základního vzdělávání využívá přibližně 9% žáků.

Velikost tříd není centrálně omezena; určují ji obce a školy. První tři roky učí běžně jeden učitel téměř všechny předměty, s výjimkou některých případů hudební, tělesné a zdravotní výchovy. Ve 4. a 5. ročníku vyučují specializovaní učitelé jazyky, matematiku, pracovní vyučování a výtvarnou výchovu.

Na úrovni povinného vzdělávání se konají každoročně rozhovory se žáky, učiteli a rodiči/zákonnými zástupci, jejichž cílem je hodnotit pokrok dětí v jejich učení a rozvoji. V těchto rozhovorech je reflektován žákův rozvoj, jeho vědomosti, sociální kompetence a cíle, jichž má dosáhnout. Ve 3., 5., a 9. ročníku jsou zavedeny národní zkoušky z matematiky, švédštiny a angličtiny. Tyto zkoušky tvoří základ individuálního hodnocení, plánování činnosti školy i národních srovnávání. Mají měřit efektivitu školy a její kvality. Jejich výsledky jsou zveřejňovány (Ježková, Dvořák, Greger, 2011, s. 97).

### 6.3.4 Rozvoj čtení a čtenářské gramotnosti ve Švédsku

Čtení se ve Švédsku nevyučuje jako samostatný předmět. Při výuce švédštiny jsou jazyk a literatura považovány za neoddělitelný celek. Z tohoto důvodu nemohou být odděleny. Na druhou stranu jak čtení, tak také psaní jsou vnímány jako zásadní při výuce ve všech ostatních předmětech. Všichni učitelé si musejí být plně vědomi společné odpovědnosti za rozvoj čtenářské gramotnosti žáků a důležitosti jazyka pro výuku (Kraplová, Potužníková, 2005, s. 62).

Ve Švédsku existuje projekt „Místo pro jazyk“, který vznikl z podnětu Národní agentury pro vzdělávání a je jí zároveň sponzorován. Jeho cílem je posílit aktivní roli školních knihoven pro rozvoji jazyka a literární gramotnosti (Kramplová, Potužníková, 2005, s. 40).

Švédsko má tradičně celou řadu vysoce kvalitních dětských knih pro všechny ročníky. **Mnoho učitelů volí pro svoji výuku čtení model, kdy kombinují čtení dětských knih a čítanek, ale také využívají texty, které vytvořily samy děti.**

Ve Švédsku existuje celá řada počítačových výukových programů určených pro všechny ročníky. V nižších ročnících jsou výukové programy využívány především při výuce jazyka, čtení a psaní. Počítač je často vnímán jako nástroj psaní. Již od raného věku se od žáků požaduje, aby když pracují na nějakém úkolu, si vyhledali informace na internetu. Počítač je rovněž považován za cenný nástroj pro vzdělávání žáků s poruchami čtení a psaní (Kramplová, Potužníková, 2005, s. 52).

Švédsko vykázalo jedno z největších zhoršení výsledků žáků jak ve výzkumu PISA, tak i ve výzkumu TIMSS. Švédsko je mnohem spravedlivější než Německo (tedy rozdíly mezi nejlepšími a nejslabšími žáky jsou výrazně menší ve Švédsku než v Německu), nicméně trendy ve výsledcích mezi roky 2000 a 2009 jdou opačným směrem, a tak se výsledky obou zemí pomalu přibližují.

Ve Švédsku bylo již na datech PISA 2000 zjištěno, že rozdíly ve výsledcích švédských škol lze z plných 61% vysvětlit rodinným původem žáků (socioekonomický status školy), což bylo více než průměr zemí OECD, kde rozdíly mezi školami byly vysvětleny sociálním původem žáků z 55%.

Analýzy dat z výzkumu PISA 2009 ukazují, že procento vysvětlené variance mezi školami dané původem žáků dále ve Švédsku narostlo na 68% (oproti průměru OECD, který se nezměnil a byl i v roce 2009 v hodnotě 55% vysvětlených rozdílů mezi školami indexem socioekonomického a kulturního statusu žáků).

Stále je však zapotřebí mít na paměti, že přestože rozdíly mezi školami lze stejnou měrou vysvětlit rodinným původem žáků v ČR, Německu a ve Švédsku, ale míra těchto rozdílů je 2-3krát větší v selektivních systémech Německa a ČR. Švédské vzdělávání je tak výrazně spravedlivější (Ježková, Dvořák, Greger, Daun, 2011, s. 105-106).



Švédsko zároveň patří mezi země nejvíce otevřené imigrantům. Když se podíváme na podíl imigrantů mezi patnáctiletými žáky v rámci datového souboru PISA, zjistíme, že Švédsko má 3,5 % imigrantů první nebo druhé generace. Pro srovnání uveďme, že v Česku je také velmi nízký podíl imigrantů (1%). Oproti tomu Německo s podílem imigrantů 6,4% a Velká Británie s 5,5% patří k systémům s největším podílem imigrantů (Ježková, Dvořák, Greger, Daun, 2011, s. 106).

Z prezentovaných výsledků analýz výzkumu PISA vyplývá, že švédský systém stále patří spolu s dalšími severskými zeměmi mezi relativně spravedlivější vzdělávání, kde se daří držet rozdíly mezi žáky a především mezi školami na poměrně nízké úrovni. Uvnitř srovnání severských zemí však Švédsko spolu s Dánskem vykazuje o něco větší míru rozdílů. Ve Švédsku navíc sledujeme zvyšování nerovnosti v čase, v posledních deseti letech. Bude zajímavé sledovat, zda trend snižování výsledků a zvyšování nerovností bude dále pokračovat, nebo zda se jej podaří zvrátit.

Zvyšující se nerovnosti a zhoršující se výsledky na konci povinné školní docházky mohou v mezinárodním srovnání vypadat zase poněkud jinak v případě žáků starších (končících středoškoláků) či dospělých. Například Švédsko dosáhlo v Mezinárodním výzkumu gramotnosti dospělých (IALS – International Adult Literacy Survey) na první příčku a dopadlo lépe než Finsko, Norsko i další zúčastněné země, a to jak z pohledu kvality, tak i spravedlivosti (rozdíly ve výsledcích různých skupin a jejich závislost na rodinném zázemí).

**Ve Švédsku se učitelům doporučuje žáky od raného věku zapojovat do diskusí o společných čtenářských zážitcích a o specifických charakteristikách literatury. Všechna kurikula pro primární úroveň se zmiňují o významu podpory zájmu žáků o čtení a pro zábavu.** Existuje řada způsobů, jak tohoto cíle dosáhnout. Používání kolaborativního učení založeného na různých materiálech ke čtení, dovolování žákům číst to, co se jim líbí, a navštěvování míst nebo lidí, kteří si čtení váží, patří mezi nejdůležitější metody doporučované v odborné literatuře nebo v evropských kurikulech. Žáci mohou být vedeni k tomu, aby četli stejné texty a poté sdíleli své čtenářské zkušenosti, aby texty interpretovali a diskutovali o jejich významu.

### **6.3.5 Typ školské soustavy**

Švédský školský systém je dvoustupňový, s devítiletou základní školou a tříletou vyšší střední školou. Základní myšlenkou je dovést co nejvíce žáků k oprávnění k vysokoškolskému studiu.

Švédský vzdělávací systém klade důraz na to, aby všichni občané měli stejné příležitosti získat vzdělání. Vzdělání je na všech úrovních bezplatné. Za určitých podmínek mohou vybírat školné soukromé školy. Zatímco vláda stanoví standardy, za kvalitu vzdělávání odpovídají menší správní jednotky – municipality.

Podle školského zákona mají mít všechny děti stejný přístup ke škole a k vyučování. V praxi to v současné době znamená, že všechny školy mají užívat ICT a že vyučování doprovází opatření zaručující rovnoprávnost pohlaví a rozvíjející toleranci vůči jiným kulturám.

Povinná školní docházka trvá devět let, začíná v sedmém roce věku žáka. Pro většinu dětí a mladých lidí je však podstatně delší. To platí pro její prodloužení směrem dolů - v současné době navštěvují téměř všechny šestileté děti dobrovolnou předškolní třídu jako přípravu na základní školu, ale i směrem nahoru - mladí lidé často navštěvují tříleté vyšší sekundární školy (Ježková, Dvořák, Greger, 2011, s. 36-37).

### **6.3.6 Institucionální provázanost primární a nižší sekundární školy**

Švédsko má dlouhou tradici jednotné školy a nezná rozdíl mezi primární a sekundární oblastí. Základní škola zahrnuje podle běžného pojetí primární a nižší sekundární stupeň. Žáci plní povinnou devítiletou docházku v povinné jednotné škole (Ježková, Dvořák, Greger, 2011, s. 50-51).

### **6.3.7 Raná výuka cizím jazykům**

Všechny švédské děti se učí angličtině ve školách, a to nejpozději od 10. roku svého věku. Učit se angličtině pro ně není příliš obtížné, neboť angličtina i švédština patří ke

germánským jazykům a děti se setkávají běžně s angličtinou prostřednictvím sdělovacích prostředků.

Ministerstvo školství se v posledních letech kloní k názoru, že děti se mají začít učit angličtině dříve než dosud, a to již v prvním ročníku, nikoliv až ve třetím nebo čtvrtém, jako je tomu v současné době.

Ministr školství navrhuje realizovat zásadní reformu systému vyučování jazykům, zejména zavést všeobecně výuku čínštiny, neboť ekonomické vztahy s Čínou jsou pro Švédsko stále důležitější (Ježková, Dvořák, Greger, 2011, s. 131-132).

### **6.3.8 Integrace handicapovaných a problémových žáků**

Zásadním problémem švédské školy je integrace žáků, kteří mají obtíže s učením (psychické nebo fyzické), do běžného vyučování. Jde zejména o děti imigrantů a děti vyžadující speciální pedagogickou podporu.

Školský zákon i učební osnovy uvádějí speciální opatření pro žáky, kteří mají potíže s učením. Škola, zejména její ředitel, odpovídá za to, že tito žáci získají příslušnou pomoc a podporu, aby obstáli ve zkouškách v pátém a devátém ročníku.

Potřebná opatření nestanoví stát, je pouze určeno, že musí být nabízena. Formy podpory mohou sahát od technické pomoci po zvláštní vyučování vedené speciálně připravovanými učiteli. Pro určité skupiny žáků existují formy speciální pedagogické podpory.

Žákům, kteří mají potíže s učením, má být poskytnuta dostatečná podpora, aby mohli absolvovat školu jako žáci ostatní. Při plnění tohoto úkolu mají zpravidla podporovat učitele speciální pedagogové, avšak kvůli jejich nedostatku nemůže být tento požadavek často realizován (Ježková, Dvořák, Greger, 2011, s. 39). Škola pak může pro takové žáky zřídit zvláštní třídu (redukovaný počet hodin, pracovní praxe), což je v souladu s vnitřní diferenciací; toto vzdělávání však nekončí plnohodnotným závěrečným vysvědčením ze základní školy (Ježková, Dvořák, Greger, 2011, s. 61).

### 6.3.9 Učitel v primární škole

Ve Švédsku nastaly v roce 1977 velké změny v oblasti kvalifikace učitelů. Před tímto rokem nebyly instituce připravující učitele primárních škol součástí systému státních vysokých škol. Požadavky na učitele středních škol byly mnohem přísnější než na učitele škol primárních. V roce 1977 se začali připravovat na své povolání učitelé primárních i sekundárních škol v uznávaných institucích nebo vzdělávacích institucích tvořících součást systému vysokých škol.

V současné době platí integrovaná učitelská kvalifikace. Tedy všichni učitelé mají společné základní kompetence spojené se specializací v určitých předmětech a věkové skupině. Ten, kdo usiluje o kariéru učitele, musí být připraven odpovídat přísným požadavkům na získání vysvědčení o ukončení studia.

Učitelskou kvalifikaci lze také získat kombinací vzdělávání a zkušeností v předmětech významných pro školu se speciálními kurzy přípravy učitelů v délce 1,5 roku. Ačkoliv existuje pouze jeden diplom, jsou významné rozdíly v kreditech, které učitelé musí získat. Učitelé v oblasti předškolní výchovy, střediscích volného času a povinných školách nižších stupňů musí získat 140 kreditů, což odpovídá 3,5 roků studia.

Učitelé, kteří se vzdělávají podle nových programů, získávají přípravu také v oblasti speciální pedagogiky, aby uměli lépe pracovat se žáky vyžadujícími speciální pedagogickou podporu.

V současné době je švédská vzdělávací politika nucena reagovat na rostoucí poptávku po učitelích i na kulturní požadavky jiných kultur. Nepřímý důsledek tohoto vývoje lze vidět v tom, že výstavba školského systému vedla k prodloužení doby vzdělávání učitelů. Respekt vůči učitelskému povolání však ve společnosti nevzrostl, právě naopak – za posledních čtyřicet let status učitelů stále více klesal. To se projevuje mj. v tom, že studenti učitelství pocházejí ze všech vrstev obyvatelstva, zatímco dříve pocházeli spíše ze střední vrstvy orientované na vzestup. Učitelé imigrantského původu jsou ve školách zastoupeni jen zřídka (Ježková, Dvořák, Greger, 2011, s. 63).

## 6. Analýza výsledků PIRLS

Čtenářská gramotnost byla ve výzkumu PIRLS 2001 definována jako schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života a také pro radost.

V návaznosti na tuto definici byly stanoveny tři aspekty čtenářské gramotnosti, které se staly základem pro tvorbu testových nástrojů:

- Čtenářské záměry;
- Procesy porozumění;
- Čtenářské chování a postoje.

Čtenářské záměry – Výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS sleduje dva čtenářské cíle, které se u dětských čtenářů nejvíce uplatňují, a to jak ve škole, tak i mimo ni. V rámci výzkumu jsou tyto cíle označovány jako: čtení pro literární zkušenost a čtení pro získání a používání informací.

*Čtení pro literární zkušenost* je obvykle spojováno se čtením beletristických textů, které popisují fiktivní události a jednání, představy či pocity fiktivních postav. Ve výzkumu PIRLS byly použity krátké narativní texty (příběhy).

Při *čtení pro získávání informací* se čtenář nezabývá fiktivními světy, ale čte proto, aby porozuměl různým aspektům skutečného světa. K informačním textům patří různé informativní články, návody či pokyny, literatura faktu apod. Ve výzkumu PIRLS byly použity krátké informativní materiály, které byly uspořádány buď chronologicky, nebo tematicky a kromě těchto podkladů obsahovaly mapy, tabulky, ilustrace nebo fotografie.

Čeští žáci dosáhli na obou škálách lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr. Na škále pro literární účely dosáhlo statisticky významně lepších výsledků než Česká republika devět zemí, obdobných výsledků jako Česká republika dosáhlo sedm zemí.

Na škále pro informační účely dosáhlo statisticky významně lepších výsledků než Česká republika pět zemí, obdobných výsledků jako Česká republika dosáhlo 11 zemí.

V obou sledovaných oblastech dosáhli čeští žáci přibližně stejných výsledků. Na rozdíl od České republiky mělo 13 zemí lepší výsledky na škále čtení pro literární účely.

Švédsko obsadilo ve všech škálách první pozici. Anglie dosáhla na 2. – 3. místo. Výsledek Německa se příliš nelišil od pozice České republiky.

Procesy porozumění – Při práci s textem byli žáci nuceni postupovat několika různými způsoby. Tyto způsoby jsou ve výzkumu označovány jako procesy porozumění: vyhledávání informací; vyvozování závěrů; interpretace a integrace myšlenek a informací; hodnocení jazyka a prvků textu (Kramplová, Potužníková, 2005, s. 13).

Čeští žáci dosáhli na obou škálách lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr. Na škále získávání informací a vyvozování přímých závěrů dosáhly statisticky významně lepších výsledků než Česká republika tři země. Švédsko obsadilo první pozici. Anglie a Německo dosáhly podobných výsledků jako Česká republika.

Čtenářské chování a postoje – Třetí aspekt čtenářské gramotnosti ve výzkumu PIRLS tvoří – vedle čtenářských záměrů a procesů porozumění – čtenářské chování a postoje žáků. Čtenářské aktivity a postoje žáků ke čtení byly zjišťovány prostřednictvím žákovských dotazníků.

Čeští žáci 4. ročníků čtou poměrně rádi, v jiných zemích je však zájem o četbu mnohem větší. Česká republika stejně jako Švédsko i Německo patří k zemím s poměrně velkými rozdíly mezi dívkami a chlapci. Přestože dívky z České republiky čtou raději než chlapci, v mezinárodním srovnání se v oblíbenosti čtení umístili na posledním místě (Kramplová, Potužníková, 2005, s. 30).

Vývoj výsledků PIRLS u vybraných zemí mezi lety 2001 a 2011

Země	Rok 2001	Rok 2011	Změna
Anglie	553	552	-1
Česká republika	537	545	+9
Německo	539	541	+2
Švédsko	561	542	-19

## Vývoj výsledků v čase

Česká republika se do šetření zapojila v roce 2001 a v roce 2011. K největšímu zlepšení (kolem 40 bodů) od roku 2001 došlo v Íránu, v Hongkongu, v Rusku a v Singapuru.

Česká republika patří k zemím, jejichž žáci se na celkové škále od roku 2001 statisticky významně zlepšili (o 9 bodů). Z dílčích škál největší zlepšení bylo zaznamenáno na škále interpretace textu (o 12 bodů). Jedinou dílčí škálou, kde ke změně nedošlo, byla škála vyhledávání informací.

V České republice se zvýšil podíl žáků na vysoké a na střední úrovni. V roce 2001 dosáhlo alespoň vysoké úrovně 45 % žáků a minimálně střední úrovně 83 % žáků, v roce 2011 činil tento podíl na vysoké úrovni 50 % a na střední úrovni 87 % žáků.

Stagnaci výsledků Německa lze odůvodnit mj. rostoucím počtem dětí imigrantů. S tímto problémem se musí škola a učitelé vyrovnávat. Tito žáci mají potíže se čtením a psaním v němčině. V průměru jich je v Německu 12%, avšak v některých velkoměstech je to až 23%. Některé školy se však musejí vypořádat i s tím, že děti z rodin imigrantů mají problémy nejen se čtením a psaním v němčině, ale i ve svém rodném jazyce.

Propad výsledků Švédska lze odůvodnit částečně rovněž velkým počtem dětí imigrantů. Švédsko patří mezi země nejvíce otevřené imigrantům. Když se podíváme na podíl imigrantů mezi patnáctiletými žáky v rámci datového souboru PISA, zjistíme, že Švédsko má 3,5 % imigrantů první nebo druhé generace. Pro srovnání uveďme, že v Česku je také velmi nízký podíl imigrantů (1%). Oproti tomu Německo s podílem imigrantů 6,4% a Velká Británie s 5,5% patří k systémům s největším podílem imigrantů. Další negativní faktor ovlivňující pozici Švédska představuje zvyšující se rozdíl mezi školami.

Zajímavý ukazatel odráží vliv typu školy na výsledek. Například v Německu a Anglii dosahují nejhorších výsledků právě žáci v městských školách a nejlepších výsledků ve venkovských školách, které jsou zejména v Německu významně zastoupeny. Česká republika patří k zemím, v nichž převažuje zastoupení městských škol. Rozdíl

ve výsledcích žáků z městských a venkovských škol nebyl zatím velký. V budoucnu lze však očekávat zvyšování tohoto rozdílu s ohledem na podfinancování venkovských škol.



## 7. Závěr:

Kam směřuje český vzdělávací systém - bude se muset podstatně měnit a přizpůsobovat nějaké „evropské konvergenci“ vzdělávacích systémů, jak to proklamují někteří odborníci, nebo si má uchovávat své tradiční hodnoty a také charakter?

V čem vlastně mají spočívat a jak daleko mají zasahovat postulované změny v českém vzdělávacím systému ve směru k „evropské integraci“?

**Zachování národních tradic a charakteru vzdělávání povede k tomu, že integrovaná Evropa bude mít více funkčních modelů školských soustav, které budou na sebe podnětně působit a vzájemně se obohacovat.**

Zároveň však v mnoha ohledech budou tyto modely akceptovat shodné či srovnatelné výkonové ukazatele a normy komparace.

Takováto forma koexistence vzdělávacích systémů v jednom integrovaném celku je možná a opírá se o pedagogy potvrzenou skutečnost, že shodného či stejně dobrého výsledku lze dosáhnout vícero způsoby, resp. že neexistuje jediná zaručená efektivní cesta k dosažení žádoucího výsledku.

Je nepochybné, že při všech těchto úvahách o vzdělávání, při evaluacích jeho současného stavu i prognózách budoucího vývoje budou hrát důležitou roli teorie, výzkumy a poznatky srovnávací pedagogiky.

Z teoretické části práce zabývající se obecnými trendy rozvoje primární školy vyplynulo, že v současné době se jeví jako zásadní problém v evropském školním vzdělávání sociální stratifikace; jednotná škola, nebo selektivní vzdělávání; snižování věku pro zahájení školní docházky; interkulturní faktory ve vzdělávání a výuka cizích jazyků.

Analýza zaměřená na čtení a čtenářskou gramotnost v české primární škole potvrdila mj. nutnost zvýšit oblibu čtení u žáků, při výuce čtení používat více dětské knihy, materiály z internetu a počítačový software, podporovat pravidelné čtení příběhů nebo románů s ohledem na zájmy dětí a oslovovat s akcentem na čtenářství více chlapce.

Při odhadování předběžných výsledků mezinárodních výzkumů v oblasti čtenářské gramotnosti v dalších letech lze očekávat stálé zlepšování výsledků České republiky mj. s ohledem na kvalitní přípravu učitelů, změnu zaměření hodin výuky čtení i vyšší věk rodičů současných žáků primární školy. S pozitivním vývojem výsledků bude souviset pokles zájmu médií o tuto problematiku a omezení unáhleného rozhodování příslušných orgánů.

Před učiteli čtení stále stojí důležitý krok – posun žáků z pozice, kdy se naučili číst po technické stránce do stádia používat čtení jako prostředek jejich dalšího vzdělávání a trávení volného času. Děti by měly nalézt vztah ke knize a prožitku z literatury, protože bez schopnosti vnímat, co čtou, jak a proč to čtou, nelze v budoucnu obstát na trhu práce.

Ve své diplomové práci jsem se soustředila na ty problémy, které se jeví jako zásadní v evropském primárním školním vzdělávání a jsou aktuální také pro rozvoj českého primárního školství. Způsob jejich řešení může být podnětný pro naši vzdělávací politiku.

Znalost zahraničních vzdělávacích systémů je rovněž důležitá pro správnou interpretaci mezinárodních výzkumů. Jedním z předpokládaných přínosů diplomové práce je zabránit zkratkovitým interpretacím výsledků na základě neznalosti aktuálního stavu vzdělávacího systému a jeho souvislostí.

Poznatky ze srovnávací pedagogiky (z mezinárodní komparace vzdělávacích systémů) jsou pro širší veřejnost důležité z toho důvodu, že ovlivňují postoje k vzdělávání ve vlastní zemi, umožňují vzdělávací systém v dané zemi hodnotit a také jej ovlivňovat.

Tato diplomová práce je určena pro výzkumníky, představitele a studenty oboru pedagogika, studenty učitelství i dalších oborů (např. veřejné správy, sociologie atd.). Další přínos spatřuji v možném využití diplomové práce pracovníky působícími ve státní správě, kteří se věnují vzdělávání.

## LITERATURA

Altmanová, J., Hausenblas, O., aj.; *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: VÚP, 2010.

ISBN 978-80-87000-41-0.

Greger, D., Ježková, V.; *Školní vzdělávání, zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2007.

ISBN 80-246-1313-1.

Hejný, M., Kuřina, ; *Dítě, škola a matematika*. Praha: Portál, 2009.

ISBN 978-80-7367-397-0.

Hrabal, V, Pavelková, I.; *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010.

ISBN 978-80-7367-755-8.

Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch.; *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum, 2009.

ISBN 978-80-246-1784-8.

Ježková, V., Von Kopp, Botho, Janík T.; *Školní vzdělávání v Německu*. Praha: Karolinum, 2008.

ISBN 978-80-246-1558-5.

Ježková, V., Dvořák, D., Greger, D., Holger, D.; *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Praha: Karolinum, 2011.

ISBN 978-80-246-2021-3.

Kasíková, H., Straková, J.; *Diverzita a diferenciacce v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011.

ISBN 978-80-246-1911-8.

Kolláriková, Z., Pupala, B., a kol.; *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2010.

ISBN

Kramplová, I., Potužníková, E.; *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005.

ISBN 80-211-0486-4.

Matějů, P., Straková, J.; *Na cestě ke znalostní společnosti*. Praha: Institut pro sociální a ekonomické analýzy, 2005.

ISBN 80-903316-2-9.

- Maňák, J., Janík, T., Švec, V.; *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008.  
ISBN 978-80-7315-175-1.
- Manguel, A.; *Dějiny čtení*. Brno: HOST, 2007.  
ISBN 978-80-7294-231-2.
- Palečková, J., Tomášek, V.; *Učení pro zítřek*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005.  
ISBN 80-211-0500-3.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.; *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.  
ISBN 978-80-7367-647-6.
- Průcha, J.; *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2012.  
ISBN 978-80-262-0191-5.
- Spilková, V., a kol.; *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.  
ISBN 80-7178-942-9.
- Spilková V.; *Jakou školu potřebujeme*. Praha: Agentura STROM, 1997.  
ISBN 80-901954-2-3.
- Trávníček, J.; *Čtenáři a internauti (Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení)*. Brno: Host, 2011.  
ISBN 978-80-7294-515-3.
- Walterová, E., Černý, K., Greger, D., Chvál, M.; *Školství – věc(ne)veřejná?* Praha: Karolinum, 2010.  
ISBN 978-80-246-1882-1.
- Walterová, E., a kol.; *Dva světy základní školy?* Praha: Karolinum, 2011.  
ISBN 978-80-246-2043-5.
- Wildová, R.; *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002.  
ISBN 80-7290-103-6.
- Wildová, R. (ed.); *Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2012.  
ISBN 978-80-7290-580-5.
- RWCT, International, Consortium; *Čteme s porozuměním každý den*. Praha: Kritické myšlení, 2012.  
ISBN 978-80-260-2864-2.

## DALŠÍ INFORMAČNÍ ZDROJE

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit.2012-12-10]. Dostupné na WWW:  
<[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_207-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_207-07.pdf)>

Košťálová, H., Hausenblas, O. aj.; *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, březen 2010 [cit.2013-01-17]. Dostupné v PDF:  
<http://www.csicr.cz/getattachment/e3f10306-d59d-45fe-af32-667dfed1dbde>.

*Výuka čtení v Evropě: souvislosti, politiky a praxe.* [online]. Eurydice, informační síť o vzdělávání v Evropě, 2011, [cit. 2013-01-10].  
Dostupnév PDF:[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_reports\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php)

*Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě.* [online]. Eurydice, informační síť o vzdělávání v Evropě, duben 2009, [cit.2013-01-12].  
Dostupnév PDF:[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_reports\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php)