

PROMĚNY ČESKÉ PRIMÁRNÍ ŠKOLY PO ROCE 1990

Vladimíra Spilková

Anotace: *Stat' je věnována projektovaným i reálně probíhajícím proměnám primárního vzdělávání po roce 1990 na pozadí naší vzdělávací tradice i zahraničních trendů. Jsou analyzovány hlavní změny a transformační tendence z hlediska vnější i vnitřní reformy.*

Klíčová slova: *vnitřní a vnější reforma, primární škola, kurikulum primárního vzdělávání, inovativní učitelé.*

1. Proměny primární školy z hlediska vnější reformy

Z hlediska vnější reformy je důležitý celkový kontext vzdělávacího systému, návaznost na stupně předcházející a navazující, event. institucionální provázanost mezi školou primární a nižší sekundární či primární a mateřskou. Typ školského systému zpětně ovlivňuje pojetí primární školy. V případě vertikálního (selektivního) školského systému je primární škola ovlivněna ve smyslu ukončenosti, jisté uzavřenosti tohoto cyklu vzdělání, zvýšeného tlaku na výkon jako kritérium následně vnější diferenciaci. V případě horizontálního (integrovaného, komprehenzivního) 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.

Po roce 1990 (od roku 1990 je umožněn vznik víceletých gymnázií) se projevuje výrazná tendence k návratu k předválečnému selektivnímu školskému systému. Integrovaný systém a tzv. jednotná škola, zavedená po roce 1948, byla v našich podmínkách zdiskreditována zejména způsobem realizace (uniformita a standardizace vývoje žáku,

podecňování individuálních rozdílů mezi dětmi, absence vnitřní diferenciaci žáků v rámci jedné třídy na základě jejich individuálních možností, zájmů, potřeb apod.).

Odstranění monolitu „jednotné základní školy“ a obnovení institucionální separace na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání je považováno mnoha našimi odborníky, politiky i širší veřejností za pozitivní jev v procesu překonávání dědictví minulosti v oblasti školství a za potřebné navázání na předválečnou tradici. Zahraniční zkušenosti však ukazují, že mechanický návrat do minulosti bez přihlédnutí k vývojovým trendům může být problematický (OECD Review of Education in the Czech Republic 1995).

Vertikální, selektivní školský systém byl v západní Evropě od 60. let našeho století postupně opouštěn s argumentací zejména principem „equity“ - rovný přístup ke vzdělávacím šancím, spravedlivé podmínky v přístupu k vyšším stupňům vzdělávání pro všechny jedince bez rozdílu a také na základě vlastních zkušeností se selektivním systémem, zvláště s jeho negativními důsledky sociálně-politickými (problém stratifikace a společenské soudržnosti v demokratické společnosti apod.). Většina západoevropských zemí má v současné době integrovaný školský systém. Pouze systém německý

a rakouský má selektivní prvky, ale i zde se posouvá časový mezník pro vnější diferenciaci (po primární škole dvouletý cyklus „pozorování a orientace“ žáků, který umožňuje měnit jejich vzdělávací dráhu).

Vliv proměn našeho školského systému v posledních letech (existence osmiletých gymnázií) na primární školu je zatím velmi obtížné zobecňovat, neboť tyto vlivy se projevují v delším časovém horizontu. Přesto lze zaznamenat jisté signály ze strany primárních škol o negativním dopadu těchto změn na pojetí primárního vzdělávání (mnohá gymnázia prostřednictvím požadavků u přijímacích zkoušek vyvíjejí tlak na tradiční pojetí vyučování s důrazem na vědomosti, tlak na výkon a úspěch, někdy za každou cenu, obavy rodičů, zda např. vzdělávací projekt Obecná škola připraví děti na úspěšný přechod do víceletého gymnázia).

Pro celkové pojetí primárního vzdělávání má zásadní význam 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 - 53) primární škola propojena do jednoho organizačního celku s nižší sekundární školou.

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

Po roce 1990 dochází postupně k posilování svébytnosti, didaktické specifičnosti

a relativní samostatnosti primárního vzdělávání. Roste také počet samostatných primárních (neúplně organizovaných) škol. Ve školním roce 1993/94 tvořily tyto školy 39,9 % všech základních škol se 7 % žáků (Kvalitativní, strukturální a ekonomická analýza vývoje českého školství v letech 1989-1993. Praha, MŠMT 1994). Ve školním roce 1995/96 představují již 41 % ze všech základních škol (Výroční zpráva o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy za školní rok 1995/96. Praha, MŠMT 1996). Jejich výrazným pozitivem je, že obnovují tradici školy jako vzdělávacího a kulturního centra obce.

Pro pojetí primární školy má také význam její vztah ke stupni předcházejícímu, tedy k předškolní výchově. Ve většině zemí EU se ověřují různé podoby propojení předškolní výchovy a primární školy. Jsou ověřovány různé možnosti integrace - strukturální (integrace předškolních tříd do primárního vzdělávání či připojování předškolních, přípravných tříd k primárním školám) nebo prostřednictvím kontinuity kurikula obou vzdělávacích institucí.

V naší zemi nemá organizační spojování mateřské a primární školy tradici. V rovině projektů lze odkázat na starší, nikdy nerealizovaný návrh J. Úlehly na uspořádání „dolního dílu školy obecné“ nebo návrh na organizační připojení mateřské školy ke škole obecné ve školské reformě 30. let 20. století s cílem usnadnit plynulý přechod dětí do 1. třídy. V současné době se organizační propojení těchto školských stupňů experimentálně ověřuje na více než 50 školách. Další zvažovanou variantou je projekt „Škola bez dveří“ propojující mateřskou školu s prvními dvěma ročníky primární školy. Dosavadní převážně pozitivní zkušenosti potvrzují, že tato otázka je u nás zatím otevřená a že je vhodné vytvářet podmínky pro existenci různých podob integrace mateřské a primární školy podle místních podmínek.

Další významnou změnou je prodloužení primární školy o jeden rok. Analýza našeho historického vývoje ukazuje, že délka primární školy byla od vzniku soustavy národního školství v r. 1869 pět let - s výjimkou několika let v období 2. světové války a v období tzv. nové koncepce (experimentálně od r. 1976, uzákoněno v letech 1984 - 1990). Z hlediska naší tradice byla čtyřletá primární škola výjimkou, anomálií. V nutnosti prodloužit ji o rok panovala od počátku 90. let poměrně vzácná shoda mezi odborníky, politiky, rodiči i učiteli z praxe. Od školního roku 1996/97 byl znovu zaveden pětiletý model primární školy, což odpovídá zahraničním trendům (v západoevropských zemích je primární stupeň vzdělávání nejčastěji pěti nebo šestiletý).

Pro celkové pojetí primární školy je důležité řešení otázky integrace, či segregace handicapovaných a problémových žáků. Řešení této otázky zasahuje do problematiky vnější i vnitřní reformy. V západoevropských zemích lze pozorovat výrazný integrační trend (v míře integrace se jednotlivé země liší). 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 zvýšení 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 se specifickými poruchami učení, se stávali obtížnými, „komplikovali průběh vyučování“, nestačili nárokům a byli vytlačováni do specializovaných tříd (vyrovnávacích, dyslektických, event. zvláštních). V posledních letech lze u nás pozorovat zřetelný trend k integraci. Zůstává však otevřená otázka míry, vhodných podmínek pro úspěšnou integraci, připravenosti učitelů pro tuto práci apod.

2. Proměny primární školy z hlediska vnitřní reformy

2.1 Teoretická východiska a projektované změny

Celkové pojetí a cíle primárního vzdělávání

Z hlediska vnitřní reformy dochází na tomto školském stupni k nejvýraznějším proměnám. Důležitým předpokladem k transformačnímu procesu byla poměrně velká shoda v žádoucím pojetí primárního vzdělávání v teoretické poloze (projekty školské reformy). Zdůrazňována byla především potřeba celkové humanizace školy a zesílení osobnostně rozvíjejícího pojetí primárního vzdělávání. Dominantou je celková kultivace osobnosti dítěte, otevření jeho vývojových a individuálních možností, uvádění do poznávání a vytváření základů primárního obrazu světa, zprostředkovávání společenských hodnot a základních kulturních dovedností jako instrumentů k dalšímu vzdělávání, orientování dítěte v jemné síti sociálních vztahů a uvědomování si svého místa v ní, vytváření vlastní identity a sebejistoty, probouzení zájmů a získávání dítěte pro školu a vzdělávání.

Naznačené pojetí znamená změnu v hierarchii cílů primárního vzdělávání. Na prvním místě postoje (k lidem, přírodě, sobě, vzdělání aj.) a hodnoty (zejména občanské a univerzální mravní - zodpovědnost, tolerance, solidarita, porozumění pro druhé, rozvoj demokratických hodnot a občanských kvalit, utváření národního vědomí, respekt k lidským právům a multikulturním odlišnostem), potom dovednosti (pracovat s informacemi - vyhledávat je, syntetizovat, funkčně používat, dovednost kvalitně komunikovat a kooperovat s lidmi, tvořivě řešit problémy atd.) a nakonec vědomosti (podstatné, v souvislostech a propojené, nejen

osvojené a „vštipené“ v hotové podobě, ale vytvořené na základě vlastní činnosti a zkušenosti žáka, „prožité“ a pochopené, sloužící jako nástroj k řešení problémů a dalšímu poznávání).

Co se tedy týče cílů a celkového pojetí, vrací se postupně primární škola ke starší části naší tradice. Česká primární škola má poměrně výraznou didaktickou tradici s mnoha progresivními prvky. Zvláštní pozornost si zaslouží její vývoj od doby národního obrození a zejména v období 1. republiky. V průběhu let se v porovnání s jinými stupni školské soustavy měnila poměrně málo. Tradičními rysy české primární školy jsou:

- Důraz na zprostředkování hlavních kulturních instrumentů k dalšímu vzdělávání (trivium, tříbení jazyka, slovní zásoby, dovedností komunikace, práce s informacemi, kultivace smyslového vnímání a myšlení, rozvíjení zájmů...).
- Důraz na její kulturní, společenskou a osvětovou funkci (obecná škola jako chloubka obce, jako její kulturní centrum).
- Orientace na univerzální hodnoty občanské, zejm. mravní.
- Idea školy národní, která je historicky podmíněna národním uvědomováním. Stěžejními cíli školy byla výchova národního vědomí, podpora lásky k vlasti a výchova občana. Prostředkem k realizaci národní výchovy byla jazyková orientace (vyučování českým jazykem, tříbení jazykového citu apod.), později vystupuje do popředí obsahová stránka - tzv. „učení o českém národě“.
- Tendence k respektování dětské osobnosti, která je typická pro primární školu od jejích počátků (Komenský, Amerling, Svoboda...) a zejm. v období českého reformního hnutí ve 20. - 30. letech. Jde o akceptaci individuálních i věkových zvláštností. Ontogenetické zákonitosti to

hoto věku (např. zvláštnosti poznávacích procesů - konkrétní myšlení, celistvé vnímání...) jsou východiskem didaktického systému primární školy - mají vliv na uspořádání učiva (integrace poznatků, globálnější témata) i metodickou stránku vyučování (důraz na vlastní činnost, zkušenost, názornost, princip přiměřenosti, hrové činnosti, povzbuzování, příznivá emocionální atmosféra...).

Výrazný zásah do progresivních tradic české primární školy přináší vývoj po roce 1948 (progresivní je chápáno jako odpovídající obecným vývojovým trendům v Evropě s oporou o dosaženou úroveň vědeckého poznání, jako pokrokové ve vývoji vzdělávání a proměnách školy z hlediska současných přístupů). Ponechme stranou ideologické deformace a zaměříme se na vývoj od konce 60. let, kdy se objevuje výrazná tendence „modernizovat“ obsah primárního vzdělání, to znamená přizpůsobit učivo stavu vědeckého poznání. Usílí o modernizaci obsahu učiva vyústilo v tzv. novou koncepci, která byla založena na teorii rozvíjejícího vyučování a principu akcelerace dětského vývoje. Projekt reformy primárního vzdělávání byl experimentálně ověřován od roku 1976, od roku 1984 byl uzákoněn.

Realizace velmi netradičních didaktických principů (princip vysokého stupně obtížnosti, postupu vyučování rychlým tempem vpřed, princip vedoucí úlohy teoretických poznatků aj.) pro vzdělávání dětí tohoto věku se promítla do nepřiměřeně náročného vzdělávacího programu při současném zkrácení primární školy o jeden rok. Předimenzovanost učiva, velké množství složitých pojmů, přeceňování teoretického poznání a abstraktního myšlení a naopak podcenění smyslového poznání, praktické činnosti, živé dětské zkušenosti a prožitku znamenalo posílení pamětně a verbálně pojmového učení, učení bez porozumění a učení jako mechanické

reprodukce poznatků bez osobního vztahu, zaujetí a tvořivého zpracování. Tím, že pojmy často vznikaly bez opory o konkrétní představy a byly převážně verbálně osvojené, docházelo ve vědomí dítěte k vytváření abstraktních schémat, s nimiž mechanicky operovalo, ale neumělo je prakticky použít.

V protikladu k proklamovaným cílům ztratila primární škola v období realizace nové koncepce (1976 - 1990) některé své tradiční rysy - zejména důraz na všestranný rozvoj osobnosti dítěte, respekt k individuálním zvláštnostem a dětské osobitosti, vstřícný a povzbuzující přístup k žákům, metody práce založené na názornosti, smyslovém poznání, vlastní činnosti a prožitku, využívání hrových činností, příznivé pracovní a emocionální klima plné pohody, klidu, jistoty apod.

Mnohé z těchto nedostatků v celkovém pojetí a základních cílech primární školy přetrvaly až do současnosti. Právě předimenzovanost obsahu (a s tím související posun k časově nejméně náročným verbálním metodám a frontální organizaci vyučování), encyklopedický charakter vzdělání a atomizace vědění, preference vědomostí na úkor rozvoje dovedností, postojů, hodnot, nedostatečný zřetel k individuálním rozdílům mezi žáky byly hlavním předmětem kritiky teoretiků a zejména praktiků, ale i části rodičovské veřejnosti od začátku 90. let.

V otázce nutnosti nově koncipovat cíle a celkové pojetí vzdělávání, změnit pojetí a obsah některých předmětů, posílit osobnostně rozvíjející zaměření tohoto školského stupně panovala od počátku značná shoda. Také většina současných kurikulárních materiálů se snaží novým pojetím cílů a obsahu navázat na tradici a přiblížit primární stupeň vzdělávání specifičnosti dětského poznávání a prožívání světa, a překonat tak přeceňování intelektuálního vývoje, předčasné zvědčectví učiva a přetížení žáků.

Obsah primárního vzdělávání

Jaké je pojetí obsahu a struktury primárního vzdělávání v naší tradici? Koncem 19. století získává obsah primárního vzdělávání jako celek ustálenou podobu - trivium, obohacené o věcné učení (realie), výchovy a náboženství. V první polovině 20. století se však mění akcenty na různé prvky vzdělání (přesun těžiště z trivia na estetické předměty či věcné učení). Období po roce 1948 je poznamenáno velkým množstvím legislativních a normativních zásahů, které znamenaly časté změny obsahu primárního vzdělávání a pojetí jednotlivých předmětů. Dochází k narušení kontinuity tradice (např. minimalizaci estetickovýchovných předmětů, výrazné narušení tradice vyučování realii - věcné učení je součástí jazykové přípravy).

Reforma z roku 1976 s vůdčí ideou „modernizace obsahu vyučování“ znamená zvýšení počtu učebních předmětů (posílení atomizace poznatků), přestože z obsahu primární školy mizí cizojazyčná příprava. V současné době jsou obsahové prvky primárního vzdělávání stabilizované a odpovídají zahraniční realitě i naší progresivní tradici (vývoj do roku 1948).

Pokud jde o uspořádání učiva, jsou v tradici české primární školy zastoupeny obě základní tendence - upořádání 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. Princip globalizace, celistvého vyučování byl jedním z ústředních didaktických principů českého reformního hnutí ve 20. - 30. letech.

Při koncipování obsahu vzdělávání dětí tohoto věku vychází V. Příhoda (hlavní představitel tohoto pojetí) z předpokladu, že smyslem primárního vzdělávání je vytvářet



ve vědomí žáka celistvý obraz světa (a ne jednotlivé a nepropojené vědomosti o světě), který může vzniknout uspořádáním učiva do logického celku, organizovaného kolem nějakého koncentrického středu. Základem a koncentrickým středem primárního vyučování se stává věcné učivo - prvouka a vlastivěda. Systém učebních předmětů byl nahrazen tzv. sceleným, na předměty neděleným vyučováním, které odpovídá celistvému a globálnímu vnímání a myšlení dětí zjemná ve věku do 9 let.

Pokud jde o naši tradici v oblasti kurikulárních materiálů, lze konstatovat, že byly v posledních desetiletích poznamenány uniformitou, normativností, striktní závazností a přehnanou detailností. Učitelé bylo vše předepsáno (učební předměty a rigidní časové proporce mezi nimi, pokyny pro rozvrh hodin, přesná struktura učiva včetně návazností jednotlivých témat učiva, metodika a organizace vyučování atd.)

Hlavním požadavkem na učitele bylo, aby se co nejméně odchyloval od předepsané normy - od přesně vymezeného a závazného obsahu. Učitel se tak dostával do role úředníka a vykonavatele předpisů s minimálními kompetencemi. Hledisko obsahu učiva bylo nadřazeno hledisku dítěte - jeho potřeb, věkových a individuálních zvláštností, zájmů apod. Logickým důsledkem tohoto pojetí je orientace kurikulárních dokumentů na předávání vědomostí a nedoceňování cílů formativních (postoje, hodnoty, vlastnosti žáka) a instrumentálních, konativních (dovednosti, činnosti).

Po roce 1989 došlo k odstranění některých nejpálčivěji pocítovaných problémů. Šlo zejména o deideologizaci obsahu vzdělání, uvolnění závaznosti centrálních norem (učebního plánu a osnov), zrušení státního monopolu na učebnice aj. Ani upravené učební osnovy, které začaly platit od školního roku 1991/1992, však nepřinesly výraz-

nější změny ve formulaci cílů, obsahu a metodické stránky vyučování v primární škole. Citelně zde chyběla promyšlená kurikulární strategie ze strany decizní sféry. Učitelé, nespokojení s dosavadními, spíše jen kosmetickými změnami v této oblasti, začali podnikat vlastní pokusy o proměnu cílů a obsahu vzdělání (např. přesun náročnějšího učiva do vyšších ročníků, vypouštění některých odborných termínů, pro děti tohoto věku příliš abstraktních a složitých, narušování tradiční strukturace učiva do systému učebních předmětů).

Ministerstvo školství se v prvních letech transformace zabývalo vybranými dílčími problémy místo vytvoření základních východisek vzdělávací politiky, ucelené představy o základním směru, časových horizontech, provázanosti kroků, konkrétních prostředcích a mechanismech změn ve školství. Namísto tvorby národního kurikula se výrazně angažovalo ve vytvoření konkrétního vzdělávacího programu (Obecná a Občanská škola). Jeho tvorbu a realizaci provázely mimořádné podmínky - pracovní podmínky a finanční ocenění pro spolupracovníky, školení učitelů, monitorování procesu a výsledků implementace programu a další.

Dodnes nebylo vytvořeno národní kurikulum pro primární školu, existují pouze tři modelové vzdělávací programy. Výraznou charakteristikou projektů Obecná škola a Národní škola je upřednostnění antropologického zřetele (potřeby a možnosti dítěte mladšího školního věku) před scientistním v pojetí primárního vzdělávání. V intencích pojetí primární školy jako prvního kroku na cestě za dalším vzděláním je jejím základním cílem rozvoj a kultivace dětské osobnosti, zejména její mravní a sociální dimenze a položení základů vzdělanosti. Dítě nemá být zatěžováno přemírou vědomostí, abstraktních vědeckých poznatků a odborné terminologie. I když tyto programy představují významný

posun v pojetí kurikulárních materiálů oproti dosavadnímu stavu, nespĺňují všechny parametry moderně pojatého kurikula.

Protože neexistuje národní kurikulum, které svým rámcovým pojetím vyžaduje dotváření na úrovni školy, je tvorba školního kurikula v našich podmínkách ojedinělým jevem. Většina základních škol přijímá jeden ze tří modelových vzdělávacích programů jako hotový, v lepším případě ho modifikují podle místních podmínek. To je velmi negativní vývoj, zvláště když téměř 70 % škol realizuje program Základní škola, který je v podstatě jen drobně upravenými dosavadními osnovami s tradičním akcentem na předávání vědomostí.

Neexistenci národního kurikula, které umožňuje dotváření a tvořivou práci na úrovni školy, lze považovat za jeden z nejzávažnějších problémů kurikulární politiky a za jednu z hlavních překážek vnitřní transformace školství. Tvorba školního kurikula má mimořádný význam pro skutečnou proměnu školy, protože učitelé společně hledají vlastní tvář své školy, diskutují o smyslu, cílech, prioritách své činnosti, metodách práce, způsobech hodnocení žáků atd. Tvůrčí hledání a týmová práce pozitivně ovlivňuje atmosféru ve škole.

Neméně závažným problémem je skutečnost, že většina aktivit v kurikulární oblasti (zejména ze strany státní správy a tvůrců kurikulárních materiálů) je zaměřena na obsah vzdělání, zatímco procesuální otázky jsou výrazně podceňeny - vzdělávací strategie, metody a způsoby zprostředkovávání poznání, způsoby hodnocení a motivování žáků pro další vzdělávání, otázky vztahové a vytváření příznivého sociálního klimatu a další. V naší škole (a to nejen primární) dosud přetrvává transmisivní pojetí školy a vyučování. Je žádoucí zahájit systematickou práci na tvorbě moderní didaktické koncepce vyučování

2.2 Základní tendence v reformním úsilí českých primárních škol v letech 1990 - 1997

Úvodem je třeba zdůraznit, že téměř neexistují údaje a přehledy, které by umožnily kvantifikaci změn v oblasti vnitřní reformy primární školy. (Totéž se ostatně týká i dalších vzdělávacích stupňů školské soustavy.) Odhaduje se, že reformních, inovativních učitelů je v současné době 15 - 20 % (OECD Review of Education in the Czech Republic 1995).

Východiskem ke zkoumání současných proměn primární školy je analýza nejčastějších inovativních přístupů uplatňovaných v posledních letech. Budeme se opírat o výsledky různých dílčích sond a empirických šetření (Václavík 1992, 1993), relevantních údajů z grantů a projektů MŠMT a různých profesních sdružení (projekt Zdravá škola, EXTRA apod.), analýzu publikační činnosti reformních učitelů (od drobných článků v denním i odborném tisku až po samostatné monografie - např. Červenka 1993, Taubenhanzlová 1991, Kašová 1995 - či sborníky profesních sdružení PAU a NEMES). Plastický obraz o reformním snažení učitelů základních škol poskytují také aktivity několika set reformních učitelů v rámci činnosti profesních organizací a občanských sdružení PAU, NEMES, Asociace pedagogů základních škol, Sdružení pro tvořivou dramaturgii aj.

Od začátku 90. let se inovativní učitelé začali angažovat v proměnách obsahu vzdělávání - podíleli se na tvorbě vzdělávacích programů (Obecná a Národní škola), standardů (Spilková 1994), učebnic a metodických materiálů a zapojili se do několika výzkumných projektů věnovaných těmto otázkám. Učitelé zde začali spontánně suplovat absenci promyšlené kurikulární strategie ze strany decizní sféry.

Mnoho pozornosti bylo věnováno problému strukturace obsahu vzdělávání v primární a základní škole. U inovativních učitelů se objevila výrazná tendence k integraci učiva různých vyučovacích předmětů. Nejčastěji využívaným prostředkem k integraci učiva a jeho propojení s reálnými životními situacemi je metoda projektů (denní, týdenní či celoroční projekt).

Kromě úsilí o proměnu základních cílů a obsahu primárního vzdělávání lze považovat za všeobecnou změnu přístupu k dítěti, větší respekt k jeho individualitě, potřebám a zájmům. S tím úzce souvisí proměna komunikace a celkového vzdělávacího klimatu ve třídě. Lze pozorovat také úsilí o hledání a obnovení narušené důvěry mezi školou a rodinou. Učitelé experimentují v hledání nových podob komunikace s rodiči - netradiční formy třídních schůzek, účast rodičů ve vyučování, společné akce mimo vyučování, netradiční metody zápisu dětí do 1. třídy a další.

V oblasti vyučovacích metod jsou akcentovány metody vlastní činnosti, zkušenosti, prožitků a hrové činnosti. Poměrně velký důraz je kladen na komunikační aktivitu žáků, na kultivaci komunikativních dovedností v mluveném i psaném projevu. Mnoho učitelů využívá formu „posezení v kruhu“, „ranní kolečko“, již lze využít jak k výukovým účelům, tak k méně formální komunikaci - např. na začátek nebo uzavření vyučovacího dne či týdne, ke sdělování různých zážitků, názorů na určitý problém a situaci ve třídě. V psaném projevu lze ve vyšších třídách primární školy pozorovat určitý posun od diktátů a mechanických cvičení k využívání přirozených jazykových situací. Jazyk je chápán jako prostředek k sebevyjádření a vzájemnému dorozumívání a tomu odpovídají metody vlastní tvořivé produkce dětí - psaní dopisů, básní, povídek, pohádek, tvorba třídního časopisu.

Učebnice přestává být jediným zdrojem informací, učitelé využívají nejrůznější knihy (zejména encyklopedie) a časopisy. Vytvářejí třídní knihovny a učí žáky samostatně pracovat s knihou, vyhledávat informace, srovnávat je, zpracovávat a využívat. Dalším ceněným zdrojem poznání je kontakt s živou přírodou (např. vycházky, pozorování a experimentace s přírodními ve škole) a s různými mimoškolními prostředky. Pro současného inovativního učitele primární školy je také typická značná aktivita v tvorbě pomůcek a didaktických materiálů.

Rehabilitován je význam hry ve vyučování jako rovnocenné a plnohodnotné formy činnosti v tomto věkovém období. Hrové činnosti jsou využívány ve všech vyučovacích předmětech, mnoho nových učebnic je koncipováno se zřetelem k jejich uplatnění. Roste počet učitelů používajících metodu dramatické výchovy, která je propracovaným systémem založeným na tvořivé hře.

Lze pozorovat také oslabení či ztrátu dominantního postavení frontálního vyučování ve prospěch individuální práce, práce ve dvojicích a skupinové práce. Výrazný je také posun od kompetitivních forem výuky (činnost žáků je v negativní vzájemné závislosti), typických pro transmisivní pojetí, ke kooperativním formám činnosti (žáci spolupracují při dosahování cílů, pomáhají si, učí se diskutovat, argumentovat, obhájit svůj názor, vyslechnout názory druhých, konstruktivně řešit problémy).

K poměrně velkým změnám dochází v primární škole v oblasti hodnocení žáků. Inovativní učitel většinou opouští klasifikaci a nahrazují ji slovním hodnocením žáků, nejdříve v režimu tzv. experimentu. „Boj za slovní hodnocení“ byl jednou z nejvýraznějších aktivit, na jejichž základě vzniklo a profílovalo se profesní sdružení inovativních učitelů PAU. Zpočátku se učitelé potýkali se značnými problémy - s rezervovaným po-

stojem rodičovské veřejnosti (učitelé musí získat písemný souhlas rodičů se slovním hodnocením), s některými žáky, jimž známky chybí v motivaci k učení, s vlastní nezkušeností a nepřipraveností na nový způsob hodnocení.

Problém hodnocení žáků v primární škole byl oblastí, k níž se zaměřilo v prvních letech transformace největší množství přednášek, seminářů a dílen pro učitele a ředitele v rámci pravidelné činnosti profesních sdružení a asociací. K otázkám obsahu, kritérií, metod a forem slovního hodnocení učitelé také publikovali nejvíce článků a několik monografických prací.

Velký důraz kladou inovativní učitelé na vnitřní motivaci, na to, aby dítě nejen „muse-lo“, ale také „chtělo“. Také v oblasti domácí přípravy na vyučování jsou často preferovány dobrovolné domácí úkoly. Tito učitelé věří, že volný čas dítěte mladšího školního věku by měl být využit především pro rozvoj dětských zájmů. Za obzvlášť vhodné jsou považovány estetické činnosti, přírodovědné aktivity, vlastní četba, sportovní činnosti, pěstitelské, chovatelské a sběratelské činnosti.

Typická pro tyto učitele je flexibilní organizace vyučování, pružné členění vyučovacího času (časté je odstranění zvonění) a variabilní rozvrh hodin. Dalšími inovačními prvky zaznamenanými v současné primární škole jsou: netradiční využívání přestávek, zařazování relaxačních cvičení, hodně pohybu a rytmizace při vyučování, používání reprodukované hudby k uklidnění, jako prostředek k soustředění pozornosti apod. Poměrně častá je také společná péče učitele a žáků o interiér třídy, o vytvoření útulného a příjemného prostředí, kde se děti cítí dobře (dětské výtvary po stěnách, barevné ladění, relaxační koutek s koberec, možnost chovat ve třídě domácí zvíře).

Průzkum probíhajícího transformačního úsilí potvrdil známou skutečnost, že v pri-

mární škole probíhá ve srovnání s jinými školskými stupni více reformních pokusů a změn v pojetí vyučování. Vedle inovací v rámci běžných státních škol jsou inspirací pro proměnu primární školy v širším měřítku také alternativní školy a směry.

Z nich má nejvýraznější vliv waldorfská pedagogika a dramatická výchova oproti zatím marginálnímu vlivu, např. jenské školy, daltonských škol či pedagogiky C. Freineta nebo M. Montessoriové. V posledních třech letech dochází k výraznějšímu rozvoji dalších alternativních podob primární školy - zejména program „Začít spolu“ podporovaný nadací Open Society Fund, „Otevřené učení“ a „Zdravá škola“. Vytvářejí se sítě spolupracujících škol a objevují se pokusy monitorovat kvalitu realizace těchto alternativních vzdělávacích programů.

Alternativní školy se potýkají s mnoha problémy - např. s akreditací svého vzdělávacího programu (nejsou jasně stanovena kritéria pro posuzování kvality), časté jsou problémy s inspekcí, potýkající se s nedůvěrou širší veřejnosti a nadřízených orgánů (stávají se magnetem pro problémové a handicapované žáky apod.).

Za hlavní problémy a překážky svého reformního snažení považují inovativní učitelé primárních škol (běžných státních i alternativních) nedostatečnou podporu inovací ze strany centrálních orgánů, absenci širší shody v tom, co je to dobrá, moderní, inovativní škola, svazující legislativu v některých oblastech, nedostatečnou autonomii škol ve smyslu pedagogickém, zatím ne zcela vyhovující systém dalšího vzdělávání, pochopení širší veřejnosti (nutná je široká osvěta), vztahy s většinovou, konzervativnější částí učitelů, vztah ke 2. stupni základní školy („diktať vyššího školského stupně“) a další.

Širší podpora reformních iniciativ a inovativních trendů v českém školství (ze strany MŠMT, vysokých škol, výzkumných

ústavů) byla dosud minimální. Vytvoření mechanismu systematické podpory pro inovativní školy a učitele (podpůrné systémy zahrnující metodickou pomoc, vytváření konzultačních středisek, efektivní systém dalšího vzdělávání, podporu informačních toků a sítě spolupracujících škol, motivaci inovativních učitelů - perspektiva profesního růstu, finanční nástroje atd.) je jistým dluhem a naléhavým úkolem pro nejbližší období.

Důležitým prostředkem pro podporu „reformy zdola“ je „morální podpora zhora“ v podobě jasného deklarování znaků moderního pojetí vzdělání, školy, rámcového vymezení „progresivní“ inovace, která jde ve směru žádoucích proměn (ne každá inovace znamená cestu vpřed a správným směrem, širší veřejnost vnímá současné reformní úsilí někdy jako „jakékoliv hledání, nezřídka metodou pokus-omyl“).

Podpora reformy zdola je výzvou také pro pedagogický výzkum - měl by být více orientován na monitorování transformačních procesů a pomoc v rozvíjení a dotváření inovací a netradičních prvků (akční výzkum).

Literatura:

- BOLAND, T. - LETSCHERT, J.: Primary Prospects (Developments in Primary Education in some European Countries, A Quest to Facts, Trends and Prospects). Enschede, National Institute for Curriculum Development SLO 1995.
- ČERVENKA, S.: Učit se. Učit se? Učit se! Praha, STROM 1993.

GALTON, M.: Handbook of Primary Education in Europe. Strasbourg, CDCC 1989.

HAVLÍNOVÁ, M.: Jak vypadá dnešní škola: jako dříve, nebo se mění? Pedagogika, 1993, č. 2, s. 137 - 148.

KAŠOVÁ, J.: Škola trochu jinak - projektové vyučování v teorii i praxi. Kroměříž, Gaudeamus 1995.

KOTÁSEK, J. a kol.: Proměny českého školství v evropské perspektivě. Grantový úkol GA ČR v letech 1994 - 1996.

RÝDL, K.: Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě. Prešov, 1992.

SPILKOVÁ, V.: Standardy na I. stupni základních škol očima PAU. Praha, STROM 1994.

SPILKOVÁ, V. - HAUSENBLAS, O.: Měníme vyučování. Praha, STROM 1994.

ŠTECH, S.: Škola stále nová. Praha, UK 1992.

SPILKOVÁ, V.: Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě. Praha, PedF UK 1997.

TAUBENHANSLOVÁ, K.: Literární výchova jako prostředek rozvoje osobnosti dítěte. Praha, ÚÚVPP 1991.

VÁCLAVÍK, V.: Sledování a podpora alternativních způsobů výuky. Výzkumná zpráva grantu MŠMT. Hradec Králové, 1993.

VÁŇOVÁ, R.: Podněty z historie české základní školy pro současné reformní iniciativy. In: K pojetí přípravy učitelů školy prvního stupně. Praha, Karolinum 1992, s. 6 - 28.