

Pojetí primárního vzdělávání v kontextu revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Hana Havlínová

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Redakci zasláno 5. 1. 2024 / upravená verze obdržena 2. 6. 2024 /
/ k uveřejnění přijato 19. 6. 2024

Abstrakt: Cílem předkládaného textu je představit koncepční východisko osobnostně rozvojového pojetí primárního vzdělávání v kontextu probíhající revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Posláním primárního vzdělávání je od počátku školní docházky poskytnout každému žákovi možnost zažít úspěch v učení, podmínky pro pozitivní přijetí sebe samotného a příležitosti pro partnerskou spolupráci. Od 90. let minulého století probíhá kontinuální proměna pojetí a cílů primárního vzdělávání, která je reflektována především v odborné literatuře, a tak požadavek na kompetenční pojetí nově navrhovaného kurikulárního dokumentu zdůrazňuje potřebu přijetí osobnostně rozvojového pojetí jako východiska nejen pro jeho tvorbu, ale především pro následnou implementaci do každodenní praxe škol. Text představuje navrhované změny v kontextu strategických dokumentů, reflektuje postavení primárního vzdělávání ve vzdělávacím systému a uvádí přínosy a rizika v rámci proměny kurikulárního dokumentu a jeho implementace.

Klíčová slova: klíčové kompetence, kompetenční pojetí, osobnostně rozvojové pojetí, plynulý přechod z mateřské do základní školy, primární vzdělávání, rámcový vzdělávací program, RVP PV, RVP ZV, revize RVP, Strategie 2030+, školní vzdělávací program, vzdělávání pro budoucnost

1 Uvedení do kontextu probíhajících změn

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2023+ (MŠMT, 2021) ve strategické linii, která je věnována proměně obsahu, způsobů výuky a hodnocení, uvádí jako jeden z významných cílů rozvoj vzdělávacího systému s důrazem na podporu osvojování kompetencí žáka využitelných v osobním, občanském i profesním životě. Za klíčové je považováno hledání cest pro vytvoření podmínek umožňujících individualizaci vzdělávání ve snaze o rozvoj potenciálu každého žáka¹, zaměření na rozvoj klíčových kompetencí

¹ Pojem žák je v textu používán i ve významu žákyně, stejně jako učitel ve významu učitelka.

a základních gramotností, náročnost vzdělávacího obsahu odpovídající věku žáka, návaznost mezi vzdělávacími stupni, zavádění formativní zpětné vazby s prioritním důrazem na primární vzdělávání a akcentování požadavku na rozvoj schopnosti sebepoznání, duševní hygieny a duševního zdraví, sociální senzitivity, interpersonální percepce a empatie.

Přičemž zaměření na rozvoj klíčových kompetencí a základních gramotností nemá způsobit odklon od znalostí, ale naopak má podpořit žáka v tom, aby osvojené dovednosti, znalosti, postoje a hodnoty uplatňoval v praxi, v různých kontextech a podmínkách. Požadavek na kompetenční pojetí revidovaného kurikulárního dokumentu ve významu osvojení vzdělávacího obsahu tak, aby žákovi umožnilo úspěšně a ohleduplně jednat, zvládat úkoly a situace, do kterých se bude dostávat při studiu, práci i v osobním životě, je jedním z bodů Zadání pro Národní pedagogický institut ČR, který návrh připravuje (MŠMT, 2022). Přijetí osobnostně rozvojového pojetí primárního vzdělávání jako východiska pro revizi kurikulárního dokumentu usnadňuje hledání cest k naplnění výše uvedených cílů.

V přípravné fázi revizí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) byla zpracována podkladová studie (Havlíková, 2018) zaměřená na analýzu současného stavu vzdělávání na 1. stupni základní školy (dále ZŠ), opřenou o poznatky České školní inspekce (dále ČŠI) o realizovaném kurikulu a o přehled výsledků mezinárodních výzkumných šetření TIMMS a PIRLS. V uvedené studii je zmiňováno také paradigma osobnostně rozvojového pojetí primárního vzdělávání, proto považujeme za důležité toto pojetí a jeho přínosy pro žáka objasnit.

2 Osobnostně rozvojové pojetí primárního vzdělávání jako východisko pro změny

Posláním vzdělávání na 1. stupni ZŠ je poskytnout každému žákovi od počátku školní docházky možnost zažít úspěch v učení, partnerskou spolupráci a pozitivní přijetí sebe samého.

Základním východiskem uvažování o vývoji osobnosti dítěte musí být, že jde o vývoj bytosti v jejím celistvém uspořádání – vzájemně se prostupují vývoj tělesný s vývojem psychickým; vyvíjí se sociální začleňování, vztah k druhým lidem i k sobě samému; vyvíjí se vlastnosti i jejich projevy; vyvíjí se poznávání, jednání i emocionální prožívání; vyvíjí se toužení a chtění, morální postoje (...) (Helus, 2004, s. 197).

Pro primární vzdělávání je revize RVP ZV příležitostí zdůraznit již dříve formulovaný požadavek na přijetí osobnostně rozvojového pojetí vzdělávání a jeho implementaci do školní praxe, a přitom se neodkláníme se od výše uvedeného východiska formulovaného Helusem (2004). Spilková (2022, s. 175) uvádí:

V primární škole s osobnostně rozvojovým zaměřením je výkonová orientace – jako tendence setrvat u činnosti, dovést ji do konce, i když se objeví překážky, dosáhnout úspěšného výkonu a prožít radost z něj – také považována za důležitý motor žákova rozvoje a zdroj dalšího vzdělávacího úsilí.

Propojuje paradigma osobnostně orientovaného vzdělávání (Helus, 2004; Lukášová, 2010; Spilková, 2005) s paradigmatem obsahově zaměřeného přístupu kladoucího důraz na obsahově zaměřené procesy učení, na budování znalostí jako vzdělanostního základu pro další vzdělávací dráhu (Christodoulou, 2022; Janík et al., 2013; Mareš, 2013). Směřování k individualizaci učebních procesů a k osvojování klíčových kompetencí jako velmi obecných nadoborových cílů bývá vnímáno a kritizováno jako směrování k vyprazdňování oborových obsahů. Při návrhu revize RVP ZV autoři očekávaných výsledků učení pro vzdělávací oblasti nahlíží na osvojování znalostí v souladu s Janíkem et al. (2013, s. 139):

Současný trend směřuje k zachování důrazu na aktivitu žáka a činnostní konstruktivistické pojetí učení, avšak se zvýšeným ohledem na vzdělávací obsah (tzv. knowledge-based costructivism).

Propojení a vyváženost osobnostně rozvojového a obsahově zaměřeného přístupu tak dává kurikulární reformě v primárním vzdělávání logický rámec.

Je třeba zmínit, že vliv na proměnu pohledu na primární vzdělávání měly v českém vzdělávacím prostoru také alternativní pedagogické koncepce, např. pedagogika Montessori a mezinárodní vzdělávací programy jako Step by Step – v českém prostředí pod názvem Začít spolu, metodika Reading and Writing to Critical Thinking (RWCT), Škola bez poražených. Jejich jak rozmanitá, tak zároveň společná východiska a principy zaměřené na žáka a jeho celostní rozvoj, péči o pozitivní sociálně-emoční klima ve třídě a kvalitní komunikaci pedagogové v posledních dvaceti letech přejímají a začleňují do své výuky, stejně tak jako koncepty dramatické výchovy, zážitkové pedagogiky, integrované tematické výuky a projektové a kooperativní výuky. Osobnostně rozvojové pojetí vzdělávání je tak ve školní praxi implicitně již nyní obsaženo.

Ve *Strategii 2023+* je formulován požadavek na „vzdělání pro budoucnost“. Pro komparaci principů osobnostně rozvojového pojetí primárního vzdělávání s tímto požadavkem využijeme *Learning compass* (OECD, 2019), který uvádí osvojení základních znalostí, dovedností, postojů a hodnot jako nutný předpoklad pro budování kompetencí nezbytných pro odpovědné jednání. Ačkoliv uvedený materiál nemá ambici poskytovat rámec pro tvorbu národních kurikulárních dokumentů, uvádí obecné zásady jako zacílení smysluplného učení na situace vycházející z konkrétních životních situací, zaměření pozornosti na sledování a podporu pokroku žáka skrze jeho vlastní odpovědnost a sebepojetí v sociálním kontextu, v němž se učí. Kompetence a znalosti jsou autory *Learning compass* považovány za rovnocenné součásti učení, kdy znalosti jsou základním prvkem pro porozumění souvislostem a jejich aplikování a prohlubování probíhá v cyklu *Anticipation – Action – Reflection* (AAR), tedy plánování – získání zkušenosti – reflexe (OECD, 2019). Tento cyklus se stává oporou pro rozvoj kompetencí. Každý žák zde drží v ruce svůj pomyslný kompas sestrojený na předchozích znalostech, v případě primárního vzdělávání získaných v rodině a v mateřské škole, fungující na základě jeho dispozic a potřeb. Situovanost učení jako závislost na sociálním prostředí, na situacích, v nichž se žák ocitá, uvádí v české odborné literatuře např. Mareš (2013).

Požadavek na pozitivní přijetí sebe sama, na vnitřní rozpoložení a pohodu, tedy na wellbeing, který se objevuje i jako součást nově formulovaného průřezového tématu nazvaného Péče o wellbeing v návrhu revidovaného RVP ZV, lze vyhodnotit pro primární vzdělávání jako relevantní i na základě výsledků šetření ČŠI (2022), které je řadí společně s konceptem růstového myšlení a aspektem sebedůvěry mezi důležité faktory ovlivňující vzdělávací výsledky. Stejně tak psychosociální klima a kultura školy jako prvek významně ovlivňující průběh a výsledky učení žáka, vliv emocí – kladných i záporných – na proces učení a důležitost biologického zdraví jsou zdůrazňovány v mnoha odborných publikacích vydaných po roce 2005, tedy v období po nástupu vzdělávání dle RVP ZV (Greger et al., 2015; Hattie, 2012; Lukášová, 2010, 2012; Mareš, 2013; Spilková, 2005). Přestože, anebo právě proto, že je kladen velký důraz na vytváření prostoru pro individuální rozvoj potencialit každého žáka, je třeba mít v období primárního vzdělávání na paměti potřebu pomoci a podpory učitelem při socializačních procesech, které se utvářejí v interakci s druhými lidmi, jako nedílné součásti vzdělávání.

Východiskem pro formulování cílů vzdělávání a očekávaných výsledků učení² v návrhu revidovaného RVP ZV v primárním vzdělávání je tedy osobnostně rozvojové pojetí s důrazem na celostní rozvoj žáka a tvorbu předpokladů pro jeho celoživotního učení. Kromě osobnostního rozvoje jde také o výkon s klíčovou podmínkou přiměřenosti požadavků s ohledem na předpoklady a individuální možnosti každého žáka. Vedle nároku na přiměřenost požadavků je podstatné vytváření podmínek pro jeho úspěšný výkon dosahovaný v různém čase a s různou mírou pomoci, a to s cílem rozvíjet žákovu pozitivní výkonovou motivaci a pocit sebedůvěry, i poskytnutí příležitosti k prožitku a získání vlastní zkušenosti, k uplatnění již osvojených dovedností a znalostí, k využití toho, v čem je žák úspěšný.

3 Postavení primárního vzdělávání ve vzdělávacím systému

V českém vzdělávacím systému má primární vzdělávání zásadní postavení. Rozvíjení žákovy osobnosti je založeno na jeho vzdělávání v nejširším významu tohoto slova:

Smyslem vzdělávání je pomoci dítěti k chápání současného světa, k porozumění kultuře a dorozumění mezi lidmi. Klíčovým smyslem je pochopení, porozumění smyslu věcí a jevů. Vzdělávání je chápáno jako uvádění do poznání, zprostředkování společenských hodnot, jako kultivace sociálních vztahů, emocionálních, mravních, estetických i tělesných kvalit dítěte apod. Humanistická orientace znamená jiné dominanty v hierarchii cílů vzdělávání – důraz je kladen na postoje, hodnoty, dovednosti, osobní vlastnosti. Vědomosti jsou chápány jako důležitý nástroj k orientaci v různých situacích, k řešení problémů a k dalšímu poznávání (Spilková, 2005, s. 33–34).

Primární vzdělávání poskytuje propedeutiku pro mnoho oborů lidského poznání. Směřuje k rozvoji osmi³ klíčových kompetencí, čtenářsko-pisatelské a logicko-matematické gramotnosti⁴, podporuje aktivní přístup žáka k učení a klade důraz na tvořivou práci s věděním. Jedním z jeho cílů

² Namísto pojmu očekávaný výstup je v návrhu revidovaného RVP ZV používán pojem očekávaný výsledek učení, který více akcentuje směřování k žákovi a přebírání zodpovědnosti za vlastní učení.

³ Dle zadání pro NPI ČR je v návrhu revidovaného RVP ZV ke stávajícím klíčovým kompetencím přidána kompetence kulturní.

⁴ Dle zadání pro NPI ČR jsou v návrhu revidovaného RVP ZV zařazeny tyto gramotnosti, které jsou považovány za základní.

je vytváření motivace k učení, k získávání návyků a dovedností pro školní i mimoškolní činnost, k osvojování základů gramotností jako nástroje dalšího vzdělávání. Dalším cílem je utváření uceleného náhledu na svět a sebe sama, kultivace žákovy osobnosti včetně jeho emocionální složky a podpory zdravého životního stylu. Propojování osvojených vědomostí, dovedností a návyků s reálnými i modelovými situacemi z každodenního života žáka je východiskem pro pochopení základních pravidel a podmínek života školy a místa, kde žije. Spojnicí mezi obory a činnostmi žáka jsou oborové koncepty, které zakotvují vzdělávací obsah v dlouhodobě společensky uznávaném kulturním kontextu. Tyto koncepty ale musí být přizpůsobeny zkušenostem žáka, aby je mohl prostřednictvím své zkušenosti konstruovat, musí je zakomponovat do vlastní činnosti a vlastního myšlení (Janík et al., 2013). Akcentujeme zde požadavek věkové a sociokulturní přiměřenosti s oporou o znalosti vývojové psychologie a principy, které uvádí *Learning compass*. Z tohoto důvodu mají být očekávané výsledky učení a s nimi související vzdělávací obsah přiměřené, a to nejen z pohledu věku, ale s ohledem na předchozí znalosti žáka, terminologicky ladící s jeho slovní zásobou, akceptovatelné ze sociokulturního hlediska.

S ohledem na vývojová specifika žáků v primárním vzdělávání rozlišujeme dvě navazující období: raný školní věk od 6 do 9 let, tedy období, kdy je žák obvykle v 1.–3. ročníku ZŠ, a střední školní věk od 9 do 11 let, tedy období, kdy je žák obvykle ve 4.–5. ročníku ZŠ. Zadání pro Národní pedagogický institut ČR (MŠMT, 2022) obsahuje požadavek na formulování očekávaných výsledků učení ve vzdělávacích oblastech a v klíčových kompetencích pro 5. ročník a pro základní gramotnosti: čtenářsko-pisatelskou a matematicko-logickou pro 3. a 5. ročník. Pro potřeby implementace revidovaného RVP ZV, tedy pro tvorbu školních vzdělávacích programů i pro podporu autorů učebních materiálů, by bylo vhodné odlišit očekávané výsledky učení pro výše uvedené období ve všech relevantních vzdělávacích oblastech a klíčových kompetencích. V oblasti biologického zrání, kognitivního a emočního vývoje a sociálního rozvoje žáka dochází v průběhu pěti let na prvním stupni k významným proměnám a uvedené období mají své charakteristické znaky, od kterých by se měly odvíjet požadavky RVP ZV v podobě formulovaných očekávaných výsledků učení.

V období raného školního věku u žáka převládá neúmyslná mechanická paměť bezprostředně spojená s vnímáním všemi smysly. Dochází k postupnému

rozvoji kognitivních funkcí a ke zkvalitňování úrovně motorických dovedností. Výrazně se zdokonaluje řeč, která je zásadní pro následný kvalitativní rozvoj žákovy osobnosti. Žák se učí poznávat sebe sama, učí se porozumět svým pocitům a myšlenkám, učí se je vyjadřovat, rozvíjí si dovednost spolupracovat s druhými. Z toho vyplývá relevantní požadavek na větší důraz v oblasti osobnostně sociálního rozvoje. Očekávané výsledky učení ve školních vzdělávacích programech by měly být formulovány s předpokladem nižší míry abstrakce, měly by vycházet z konkrétních činností, z učebních či modelových situací blízkých reálnému životu a měly by být vázány převážně ke konkrétním poznatkům založeným na přímé zkušenosti žáka.

V druhém období postupně nastává vyšší míra schopnosti abstrakce. Žák se posouvá od vnímání a chápání konkrétního a reálného světa přes logické operace k abstraktním operacím a pojmům, postupně je schopen získané poznatky systematizovat a propojovat. Žák se učí stanovovat si cíle, projevovat iniciativu, přicházet s vlastními nápady, naplánovat si práci a vytrvat v ní, přijímat zodpovědnost. Očekávané výsledky učení formulované pro 5. ročník tedy směřují ke komplexnějším znalostem, dovednostem, postojům a hodnotám a jsou vázány na vyšší míru abstrakce. Jejich dosahování by stále mělo být spojeno s osobní nebo zprostředkovanou zkušeností žáka podpořenou objevováním, experimentováním a řešením komplexnějších problémů.

Je třeba mít na zřeteli, že ačkoliv se v tomto textu věnujeme primárnímu vzdělávání, tak nestojí ve vzdělávacím systému izolovaně. Jedním z požadavků probíhající revize RVP ZV je provázání kurikulárních dokumentů všech stupňů vzdělání na státní i školní úrovni a podpora plynulé vzdělávací cesty žáka napříč vzdělávacím systémem. Primární vzdělávání nestojí na počátku této cesty. Navazuje na předškolní vzdělávání, kde je vstřícné a podporující prostředí zásadní pro podporu celkového rozvoje dítěte. To ověřili Greger et al. (2015) a zároveň formulovali požadavek na učitele, kteří mají cítit zodpovědnost za vzdělávání každého dítěte a demonstrovat přesvědčení, že každé dítě může být úspěšné.

Dle schváleného návrhu rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) (MŠMT & NPI ČR, 2024a):

Hlavním cílem předškolního vzdělávání je rozvíjet osobnost dítěte po stránce sociální, emocionální, kognitivní i fyzické s ohledem na jeho dispozice a jedinečnost tak, aby na konci předškolního vzdělávání bylo jedinečnou osobností, schopnou zvládat nároky života, které jsou na ně běžně kladeny v prostředí jemu blízkém, především v prostředí rodiny a školy.

Návaznost s primárním vzděláváním je dále deklarována v hlavních principech RVP PV (MŠMT & NPI ČR, 2024a):

Očekávané výsledky učení v klíčových kompetencích a ve vzdělávacích oblastech z RVP PV dávají učitelům 1. ročníku základní školy představu o tom, k čemu jsou děti v předškolním vzdělávání vedeny a co obvykle na vstupu do základního vzdělávání dokážou.

V návrhu RVP ZV (MŠMT & NPI ČR, 2024b) je explicitně uvedeno, že svým pojetím a principy navazuje na RVP PV. Po formální stránce je požadavek na provázání kurikulárních dokumentů naplněn, otázkou zůstává, jak při jejich implementaci, budou-li schváleny, plynulý přechod mezi mateřskou a základní školou vhodně podpořit.

V současné době je počet žádostí o odklad povinné školní docházky (dále odklad), které jsou v České republice podány a akceptovány, „světovým unikátem“. Dokumentovat to lze na školním roce 2022/2023, kdy bylo podáno 25 609 žádostí o odklad, zapsáno bylo 118 151 žáků (ČSÚ, 2023). To znamená, že přibližně každý čtvrtý žák ve věku povinné školní docházky do základního vzdělávání nenastoupil do 1. ročníku ZŠ. Ačkoliv není systematicky výzkumně zmapováno, jaké jsou skutečné důvody, které vedou rodiče k tomuto rozhodnutí, zdá se, že skutečná, nikoliv formální, provázanost kurikulárních dokumentů by mohla být jedním z faktorů, který pozitivně ovlivní kvalitu realizovaného kurikula na 1. stupni ZŠ, napomůže snížení tlaku na výkon v prvním období a sekundárně může mít vliv na snížení počtu odkladů. Argumentem pro snížení tlaku na výkon v období po nástupu do ZŠ je i počet 1 340 žáků opakujících ve školním roce 2022/2023 1. ročník, což je 1,13 % z celkového počtu žáků v tomto ročníku v daném období (ČSÚ, 2023). Můžeme stavět na kvalitách předškolního vzdělávání vycházejících z poznatků Heluse (2004), který vymezuje osobnost dítěte pomocí tzv. osobnostního desatera, tedy kvalit, které jeho osobnost spoluvytvářejí:

... akceptováním kvalit osobnostního desatera dbáme, aby nám bylo dítě partnerem. A to sice v tom smyslu slova, že pozorně a citlivě vnímáme, čím se vyznačuje a oč usiluje; že mu umožňujeme, aby svými iniciativami, otázkami, názory a zkušenostmi vstupovalo do výchovného dění (Helus, 2004, s. 126).

Porozumění a přijetí této teze vede k posílení osobnostně rozvojového pojetí primárního vzdělávání, tedy k akceptaci každého dítěte, které přichází do 1. ročníku ZŠ, na takové úrovni rozvoje, na jaké v daném okamžiku je, bez tendencí srovnat všechny žáky na stejnou „startovní čáru“. Greger et al. (2015) vybízejí, aby škola přijala zodpovědnost za to, že každé dítě, které přichází do 1. ročníku ZŠ, bude ve vzdělávání úspěšné a bude mu poskytnuta taková péče, která bude odpovídat jeho aktuálním potřebám a bude maximalizovat jeho šanci na školní úspěch.

Pokud se hovoří o problematice přechodu mezi stupni vzdělávání, bývá pozornost zaměřena právě na výše uvedený vstup do prvního ročníku. Na druhou stranu Walterová (2011) výzkumně doložila, že kritickým bodem na vzdělávací cestě žáka může být také přechod z 1. na 2. stupeň ZŠ. Ačkoliv je základní škola prezentována jako jedna instituce, nemalé části žáků přináší přechod na 2. stupeň významné obtíže. V České republice se setkáváme se třemi typy přechodu, nejčastějším je „skrytý“ přechod z 5. ročníku do 6. ročníku ZŠ v rámci jedné organizace, druhým typem je přechod „z nutnosti“ z neúplné školy na plně organizovanou základní školu, třetím typem je dobrovolný přechod na osmileté gymnázium. Přesné počty neúspěšných žáků a příčiny jejich neúspěchu po přechodu do 6. ročníku ZŠ nejsou v českých podmínkách podrobně výzkumně zdokumentovány. Nedostatečná kontinuita kurikulárních dokumentů na státní i školní úrovni může být jednou z možných příčin, stejně tak jako změny v oblasti tělesného a psychického vývoje žáka, ke kterým dochází v rané adolescenci. Jako významný důvod propadu prospěchu při přechodu na 2. stupeň ZŠ je také udávána odlišnost výuky, odlišné zaměření výukových strategií využívaných učiteli na prvním a druhém stupni a tlak rodičů na očekávaný výkon v souvislosti s přijímacím řízením na střední školy (Walterová, 2011).

Ačkoliv se v kontextu uvedených zjištění požadavek na kontinuitu RVP ZV a tím i školních vzdělávacích programů napříč stupni vzdělávání zdá logickým, může být pro tvůrce revidovaných dokumentů vyvážení a respektování didaktických specifik daných období a jejich svébytnosti a zprehlednění vzdělávací cesty žáka nesnadnou výzvou. Je třeba zajistit nejen vertikální

soudržnost očekávaných výsledků učení, ale také přiměřenou kognitivní náročnost, tzn. ani příliš nízkou, ani příliš vysokou, a její plynulé zvyšování, stejně tak postupné sbližování používaných vzdělávacích strategií či pojetí hodnocení žáka v přechodových ročnících. V návrhu RVP ZV jsou příklady vzdělávacích strategií uvedeny v nezávazné části na úrovni metodické podpory u klíčových kompetencí a je deklarováno jejich závazné formulování na úrovni školních vzdělávacích programů. Pojetí hodnocení uvedené v návrhu revize RVP ZV akcentuje formativní přístup, poskytování popisné zpětné vazby, podporu sebedůvěry žáka na obecné úrovni a deklaruje na úrovni školních vzdělávacích programů závaznost jednoznačného a transparentního popsání takového hodnocení, které zohlední vývojová specifika žáků. Opět bude záležet na metodické podpoře, která bude při implementaci dokumentu školám poskytnuta, zda bude příležitost k podpoře plynulého přechodu mezi jednotlivými stupni vzdělávání podpořena.

4 Navrhované změny z pohledu implementace do školní praxe

Za přínos předkládaného návrhu RVP ZV považujeme kompetenční pojetí očekávaných výsledků učení koncipovaného v kontextu osobnostně rozvojového pojetí, které může podpořit komplexní přístup při tvorbě školních vzdělávacích programů, návazně při plánování vzdělávacích cílů učitelem, při jejich realizaci s využitím formativních vzdělávacích strategií a při jejich reflexi na školní úrovni. Posun od čistě výkonnostního pojetí vzdělávání k osobnostně rozvojovému může podpořit kvalitu zpracování metodických materiálů včetně učebnic (Havlíková, 2018). Očekávané výsledky učení, které směřují k aplikaci osvojených dovedností a vědomostí, k formování postojů a hodnot, přímo vybízejí k využívání formativní výuky, kvalitativního a individualizovaného hodnocení poskytujícího žákovi, rodičům i učiteli dostatek informací o kvalitě učebního procesu, o směřování k jejich naplňování. Princip osobnostně rozvojového pojetí by se měl promítnout do hodnocení žáka na základě individuálně vztahové normy, kdy jsou aktuální výkon, činnost a chování žáka dávány do vztahu s jeho předcházejícími výkony. Tak lze pozitivně hodnotit každé individuální, třeba jen dílčí zlepšení a dosahování úspěchu a radost z něj a podpořit žákovo pozitivní sebepojetí.

Při implementaci návrhu revidovaného RVP ZV lze očekávat určitá rizika. Setrvačnost v chodu škol, nerespektování vývojových specifík daného věkového období a zahrnování žáků množstvím informací, které nad rámec RVP ZV obsahují některé školní vzdělávací programy a učební materiály, a především nepochopení potřebnosti a smysluplnosti změn u učitelů i rodičovské veřejnosti je hrozbou, která může úspěšnou implementaci revidovaného dokumentu do praxe zbrzdit (Havlínová, 2018). Pokud směřujeme k nové kultuře vzdělávání, pak musí cíle, pojetí a obsah revidovaného dokumentu zasáhnout až do hloubky učitelových přesvědčení a vzorců chování, které s naplněním osobnostně rozvojového pojetí souvisí. To znamená, že na schválení návrhu revidovaného RVP ZV musí navazovat kontinuální promyšlená metodická podpora učitelů nejen při tvorbě školních vzdělávacích programů, ale i při zavádění změn, které souvisejí s proměnou přístupu k didaktickému uchopení vzdělávacího obsahu z perspektivy ontodidaktické – porozumění záměru strukturace obsahu v daném oboru – a psychodidaktické – porozumění psychosociálním procesům zvládání obsahu žákem (Janík et al., 2013).

5 Závěr

Jak bylo řečeno v úvodu, aktuálně probíhající revize RVP ZV je příležitostí pro zdůraznění osobnostně rozvojového pojetí primárního vzdělávání. Po téměř třech dekáдах od představení pojmu osobnostně orientované vzdělávání a jeho vymezení oproti vzdělávání zaměřenému na výkon nestojíme před otázkou, zda má být primární vzdělávání orientované na měřitelný výstup nebo na rozvoj osobnosti žáka. Pokud bude schválený návrh revidovaného RVP ZV s akcentem na osvojování klíčových kompetencí a základních gramotností propán do školních vzdělávacích programů, pak by se osobnostně rozvojové pojetí mohlo skutečně promítnout do školní praxe. Učitel, který bere na vědomí rozdíly ve schopnostech, stylech či tempu učení u jednotlivých žáků, vytváří podmínky pro jejich úspěšný výkon a podporuje tak pozitivní výkonovou motivaci, sebedůvěru a pocit jejich vlastní kompetentnosti. Osobnostně rozvojové pojetí sice oslabuje důraz na měřitelné a dobře srovnatelné výsledky vzdělávání ve smyslu osvojených znalostí, ale ve prospěch rozvoje dovedností, postojů a hodnot, které se projeví v delším časovém horizontu a zdají se být pro budoucí život dnešních žáků klíčové. Zároveň může „přizavřít“ široce otevřené nůžky nerovného přístupu odvíjejícího se od sociálního nebo kulturního prostředí rodiny žáka, což je jednou z výzev, před kterými český vzdělávací systém stojí.

Literatura

- ČSÚ – Český statistický úřad. (2023). *Školy a školská zařízení – školní rok 2022/23, 2.1 základní vzdělávání celkem*. <https://www.czso.cz/csu/czso/tabulkova-cast-2qb7e5jmww>
- ČŠI – Česká školní inspekce. (2022). *Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií. Tematická zpráva*. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2022/TZ_Vysledky_vzdelavani_zaku_59ZSaVG/html5/index.html?pn=1
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Hattie, J. (2012). *Prokazatelné učení: Metodická příručka pro učitele*. EDUkační LABoratoř ve spolupráci s Nakladatelstvím publishED.
- Havlíňová, H. (2018). *Podkladová studie – Revize RVP 1. stupeň*. https://www.npi.cz/images/podkladova_studie/zs_prvni_stupen.pdf
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Portál.
- Christodoulou, D. (2022). *Sedm mýtů o vzdělávání*. EDUkační LABoratoř ve spolupráci s Nakladatelstvím publishED.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Portál.
- Lukášová, H. (Ed.). (2012). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Asociace waldorfských škol ČR.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2023+*. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2022). *Zadání pro NPI ČR. Revize rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/iii-zadani-pro-npi-230131-final.pdf>
- MŠMT, & NPI ČR. (2024a). *Revize Rámcových vzdělávacích programů – předškolní vzdělávání*. <https://prohlednout.rvp.cz/predskolni-vzdelavani>.
- MŠMT, & NPI ČR. (2024b). *Revize Rámcových vzdělávacích programů – předškolní vzdělávání*. <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>.
- OECD (2019). *Learning compass 2030. Conceptual learning framework*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
- Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál.
- Spilková, V. (2022). Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje. *Pedagogika*, 72(2), 157–184.
- Walterová, E. (2011). *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Karolinum.

Autorka

PhDr. Hana Havlínová, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové,
e-mail: hana.havlinova@uhk.cz

The concept of primary education in the context of curriculum framework revision

Abstract: The aim of this study is to examine the conceptual framework the personality-development-oriented approach to primary education in the the context of the ongoing curriculum framework revision. The goal of the primary education is to create conditions that enable all pupils to experience success in learning, foster positive self-perception, and engage in collaborative partnerships. Since the 1990s, the concept of primary education have undergone a gradual yet significant transformation, a process extensively documented in academic literature. The increasing emphasis on a competency-based framework in the newly proposed curricular document underscores the necessity of adopting a personality-development-oriented approach as a fundamental paradigm, not only in the document's design but also in its practical implementation within everyday school operations. This paper analyzes the proposed changes within the framework of relevant strategic documents, evaluates the position of primary education in the broader educational system, and discusses the potential benefits and challenges associated with the transformation of the curricular document and its practical application.

Keywords: key competencies, competency-based approach, development concept, primary education, curriculum framework, revision, Strategy 2030+, education for the future