

# Preprimární vzdělávání v ČR, Anglii a na Novém Zélandu

Ondřej Koželuh

## Abstrakt

Cílem předkládané studie je komparovat preprimární sféru vzdělávání ve všech třech zemích, porovnat shodné i odlišné aspekty vzdělávacích systémů a popsat zkoumané jevy preprimárního vzdělávání jednotlivých zemí na základě shody, podobnosti nebo rozdílnosti s cílem najít inspirativní prvky. Data potřebná k analýze budou převzata z databází OECD a Eurydice, kurikul preprimárního vzdělávání daných zemí a oficiálních materiálů publikovaných jednotlivými ministerstvy. Design výzkumu je desk research. Komparace doložila, že každá zkoumaná země může v určitém ohledu sloužit jako vzor těm ostatním (např. povinný poslední předškolní rok v ČR, vysoké finanční dotace z rozpočtu mířící do preprimární sféry na Novém Zélandu a existence samostatného dokumentu (Early education and childcare) propojujícího školu a rodinu v Anglii).

**Klíčová slova:** Kurikulum, preprimární vzdělávání, Česká republika, Anglie, Nový Zéland.

## Preprimary education in Czech Republic, England and New Zealand

### Abstract

The aim of the presented study is to compare the pre-primary sphere of education in all three countries, to compare identical and different aspects of education systems and to describe the tested phenomena of pre-primary education of individual countries

based on agreement, similarity or difference in order to find inspiring elements. The data needed for the analysis will be taken from the OECD and Eurydice databases, the pre-primary education curricula of the countries concerned and the official materials published by the individual ministers. Research design is desk research. The comparison showed that each surveyed country can in some respects serve as an inspiration for the others (eg Compulsory last preschool year in the Czech Republic, high financial subsidy from the budget to the pre-primary sphere in New Zealand and the existence of a separate document (Early education and childcare) connecting school and family in England).

**Key words:** Curriculum, preprimary education, Czech Republic, England, New Zealand.

DOI: 10.5507/epd.2021.025

## Úvod

Předškolní vzdělávání je v České republice součástí vzdělávacího systému a jednou z klíčových priorit naší vzdělávací politiky, především díky ratifikaci tzv. Lisabonské smlouvy v roce 2009 (Pépin, 2011). Je to z toho důvodu, že v předškolním věku se utváří mnoho základních aspektů formování osobnosti člověka. Pokládají se základy budoucích gramotností, společenských norem, utvářejí se návyky, rozvíjejí se schopnosti a dovednosti, otevírá se cesta pro celoživotní vzdělávání. Existuje řada výzkumů dokládajících pozitivní dopady kvalitního předškolního vzdělávání na celý život jedince, z čehož pak profituje celá společnost (Greger, Simonová & Straková, 2015; Belsky et al., 2007; Deater-Deckard, Pinkerton & Scarr, 1996).

Z tohoto důvodu je třeba věnovat neustálou pozornost snaze zajišťovat kvalitu předškolního vzdělávání, čemuž pomáhá i sledování pozitivních zahraničních trendů a zkušeností. V současnosti v tomto oboru v České republice probíhají některé změny (snaha o řešení problematiky péče o děti raného věku), často skloňovaná je též kurikulární reforma, změny v legislativě (zákon o pedagogických pracovnicích) a obecné financování, a proto je potřeba komparativních výzkumů, které by nám mohly sloužit jako zdroj inspirací pro posun směrem k vyšší kvalitě předškolního vzdělávání.

Pro komparaci se situací v České republice jsme si vybrali země podle přístupu k preprimárnímu vzdělávání. Odlišný postoj, než Česká republika má Anglie [pre-primary practise' (Bertrand, 2007)], shodný pak Nový Zéland [social pedagogy' (Bertrand, 2007)]. Tyto země jsme volili jako zástupce své kategorie z důvodu jejich společného anglofonního prostředí a historické a politické provázanosti. Volba byla taktéž motivována odlišnostmi vycházejícími především z kulturních a historických základů, ale zároveň shodami, které je ve všech třech systémech možno určit. Konkrétně v případě Anglie

jsme se nepouštěli do komparace celé Velké Británie, ale vybrali jsme pouze pomyslné srdce celého soustátí z důvodu rozsahu studie. Svou roli sehrála také jazyková vybavenost autora.

Jak popisují Holec a Dvořák (2017) v návaznosti na Kellyho (1999), má například Anglie tendenci své školství brát tradičně, s důrazem na tradiční hodnoty a postupy, které jsou dobře měřitelné (například v šetřeních PISA). Nestaví tak ve svých kurikulech na pomyslné první místo zájem dítěte, ale zájem společnosti. Oproti tomu Česká republika a Nový Zéland vycházejí z teorie, že v prostředí mateřské školy (a nejen tam), probíhá vývoj dětí na základě vzdělávání a výchovy jako rovnocenných činitelů (Smolíková, 2004). Toto pojetí nazývá Yves Bertrand (1998) sociokognitivní, kdy se podle jeho slov vychází z přesvědčení, že kognice by neměla být na prvním místě, ale pouze součástí spektra znalostí, hodnot a dovedností, které si mají děti osvojit.

## 1 Teoretická východiska

Předškolním vzděláváním a výchovou rozumíme „... výchovu zabezpečující uspokojování přirozených potřeb dítěte a jeho osobnosti“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003). Zároveň se jím „... rozumí institucionální vzdělávání s příslušnými vzdělávacími programy pro děti ve věku od 3 let do věku zahájení školního věku, tj. 6–7 let“ (Průcha, 2016). V současném diskurzu se však od pojmu předškolní upouští, protože ten v sobě zahrnuje zároveň i ranou péči o děti, tedy období do tří let věku. Momentálně se používají dva termíny – vzdělávání dětí raného věku (do tří let věku) a preprimární vzdělávání (zahrnující mandát mateřských škol), což je oblast, které se budeme věnovat.

Podle mezinárodní klasifikace ISCED 2011 spadá preprimární vzdělávání pod úroveň ISCED 02. Podle starší klasifikace ISCED 1997 spadala raná péče i preprimární vzdělávání pod společnou úroveň ISCED 0. V současném pojetí se tyto dvě oblasti rozdělily, což napomáhá lepší orientaci v celé problematice a zabraňuje možným matoucím nebo nepřesným formulacím.

Na kvalitě preprimárního vzdělávání se podílí mnoho faktorů. Jane Bertrand (2007) ve své studii v návaznosti na další výzkumníky například uvádí, že odpovídající vzdělání pedagogů je klíčovým elementem pro správný rozvoj dětí prostřednictvím jejich vzájemné interakce. Dalším faktorem ovlivňujícím kvalitu preprimární sféry je podle Johna Bennetta (2011), výzkumníka OECD, systém správy preprimární sféry. Jako příklad uvádí právě Nový Zéland, který v roce 1989 zavedl do své školské politiky dnes už běžný princip – celoživotní vzdělávání, a celý vzdělávací systém dostal pod jedinou záštitu, Ministry of Education. Ve své dřívější práci popsal Bennett (2005) cestu k tvorbě kurikul, určil největší problémy, s jakými se různé státy potýkají, a také jaké jsou atributy kvalitního kurikula. Jako příklad znaků kvalitního kurikula uvedme podrobné očekávané výstupy na konci preprimárního vzdělávání, holistický přístup ke vzdělávání a „play-based“

strukturu preprimárního vzdělávání. Melhuish (2015) s kolektivem provedli rozsáhlou analýzu a určili několik fenoménů stěžejních pro kvalitu preprimárního vzdělávání – jde o interakci dospělých s dětmi, oddané a odpovídající způsobem vzdělané učitele, kurikulum založené na celostním rozvoji dětí, malý počet dětí na jednoho dospělého a menší skupiny dětí, odborný dohled zajišťující kvalitu, rozvoj pracovníků pro zvyšování kvality a odbornosti, a bezpečná a čistá zařízení. Pro komplexní vhled do problematiky doporučujeme detailní a širokospektrální sérii studií Starting Strong (I-V) od OECD.

## 2 Metodologická východiska

Cílem práce je srovnat aspekty preprimárních systémů vzdělávání ve vybraných zemích se stejným důrazem na podobnosti i odlišnosti (Váňová, 1998). Komparované fenomény jsme zvolili následující:

- Finanční dotace států do resortu školství s důrazem na preprimární sféru.
- Formy, v jakých probíhá preprimární vzdělávání.
- Základní struktura preprimárního vzdělávání.
- Bazální informace o kurikulumních reformách a samotných kurikulech.
- Rámcové cíle jednotlivých kurikul.
- Nároky na vzdělání učitelů v preprimárních centrech.

Při výběru kritérií nám byla vzorem především série studií od týmu výzkumníků OECD (Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012a; Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012b; Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012c), pojednávající o kurikulech komparovaných zemí.

Jak ve své práci popisuje Rabušicová a Záleská (2016), účel našeho výzkumu bude pouze deskriptivní, budeme tedy popisovat jednotlivé fenomény a vztahy mezi proměnnými. Neklademe si za cíl zkoumat problematiku hlouběji, takže do úrovně analýzy, evaluace ani explorační nedosáhneme.

Čerpat budeme především z národních kurikul jednotlivých států. Anglické a novozélandské kurikulum budeme pro potřeby této práce volně překládat, respektive jeho stěžejní části, abychom sjednotili pojmosloví a snadněji tak mohli komparovat vyvozená data. Vyjma národních kurikul budeme vycházet z dat portálu Eurydice, který schraňuje veškerá dostupná data o vzdělávacích systémech evropských států. Zároveň budeme nahlížet do materiálů organizace OECD a dat získaných projektem PISA. V neposlední řadě pro nás budou zdrojem informace poskytované jednotlivými národními ministerstvy zodpovídajícími za vzdělávání v dané zemi. Těmi jsou v Česku Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), v Anglii Department of Education a na Novém Zélandu Ministry of Education.

Do juxtapozice dáme cíle a hlavní koncepci preprimárního vzdělávání vybraných zemí, což nám umožní analyzovat rozdíly mezi jednotlivými vzdělávacími systémy, najít

v nich shodné elementy a zároveň určit hlavní rozdíly. Styl výzkumu je „desk research“, tedy se bude jednat o analýzu založenou ne na reálných zkušenostech, ale na studii dostupných dat a pramenů.

## 3 Komparace vzdělávacích systémů

Ve třetí kapitole přinášíme základní charakteristiky komparovaných zemí, specifika vzdělávacích systémů a přehled finančních dotací putujících ze státního rozpočtu do oblasti vzdělávání.

### 3.1 Česká republika

Vzdělávací systém České republiky je obvyklý ve smyslu dělení na preprimární, primární, sekundární a terciární stupeň.

Na rozdíl od mnoha jiných národů (především vyspělých západních) však u nás děti nastupují do školy až v šesti letech, přičemž poslední rok předškolního vzdělávání je od září 2017 povinný, a tedy se povinné vzdělávání v Česku rozšířilo na deset let (Eurydice, 2021). Důvodem této změny je snaha zajistit všem dětem pozitivní dopady, které na vývoj každého jedince preprimární instituce mají. Povinné předškolní vzdělávání je zajišťováno nejčastěji v mateřských školách státních, soukromých, církevních či firemních, ale může být plněno i individuální formou. Finanční dotace činí 0,52 % HDP (OECD, 2016).

Národní kurikulum se nazývá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), spadá pod jurisdikci MŠMT, a je pro mateřské školy závazné. Platí od roku 2004 a je v kontradike k bývalým osnovám, když funguje spíše jako rámec pro učitele v mateřských školách než jako systém nařízení a závazných, předem daných výstupů. Jeho obsah je rozprostřen na padesáti stranách. RVP PV je hodnocen velmi příznivě z hlediska vlastností kurikula (Průcha, 2016).

Českým specifikem je tzv. odklad povinné školní docházky, který například ve Francii neexistuje. Tam panuje názor, že má být škola připravena na dítě a ne naopak. V naší realitě se již dlouho vedou debaty ohledně nutnosti a prospěšnosti odkladu povinné školní docházky, protože procento sedmiletých dětí v prvních třídách je alarmující (22 % z celkového počtu žáků prvních tříd v základních školách v roce 2018) (Český statistický úřad, 2018).

Další zvláštností je dělení žáků po dokončení páté třídy na ty, kteří zůstanou na základních školách, a na ty, kteří přestoupí na víceletá gymnázia, což ve světě taktéž není obvyklý koncept. V souvislosti se zavedením státních maturit od roku 2011 se nivelizovala úroveň, jaké musí student dosáhnout, aby mu mohla být uznána státní maturitní

zkouška. I tento krok byl v uplynulé dekádě značně diskutovaný a názory na efektivitu a kvalitu státní maturity se velmi odlišují.

## 3.2 Anglie

Velká Británie je mnohem komplexnější státní útvar a každý ze čtyř členských států má odlišný vzdělávací systém, jen Anglie a Wales se vzájemně takřka kopírují (Eurydice, 2021). Celkový vzdělávací systém je však stejný jako u nás, tedy se člení na preprimární, primární, sekundární a terciární sféru.

Soudíme, že preprimární vzdělávání je na okraji zájmu anglického vzdělávání, protože mu odpovídá i jedna z nejmenších finančních dotací z rozpočtu pro tento resort, která činí 0,5 % HDP (OECD, 2016). Stejně jako v Česku je hlavním zřizovatelem stát, existují však i soukromá, církevní, firemní a další zařízení.

Anglické kurikulum se jmenuje Statutory framework for the early years foundation stage a za jeho kvalitu i realizaci zodpovídá Department of Education. Stejně jako v případě RVP PV v ČR nedává předškolním učitelům jasnou strukturu, jak mají své děti učit, ale vymezuje jim rámec, kterého se musejí držet. Jeho obsah je rozprostřen na třiceti sedmi stranách (Department of Education, 2017).

Hlavním specifíkem je tzv. Reception, tedy jakási přípravná třída, která už ovšem náleží k základní škole, ačkoli do ní docházejí děti čtyř až pětileté. Realizace preprimárního vzdělávání může stejně jako v České republice probíhat i individuální formou v domácnosti. Tento „školní“ přístup k preprimárnímu vzdělávání však neodráží vývojové potřeby dětí tohoto věku.

Další zajímavostí je, že některé školy zajišťující primární vzdělávání mohou mít žáky rozdělené podle pohlaví. Přechod ze sekundárního do terciárního vzdělávání probíhá už v osmnácti letech studentů, což je ovšem dáno dřívějším nástupem do školy.

## 3.3 Nový Zéland

Novozélandský vzdělávací systém v některých aspektech imituje ten anglický, což je logické díky společné historii obou zemí. Jako v předchozích případech platí stejné rozdělení vzdělávacího systému na celky, tedy preprimární, primární, sekundární a terciární.

Preprimární vzdělávání (ISCED 02) je zajišťováno pro děti od tří do pěti let, avšak nenajdeme tu Reception jako v Anglii. Novozélandské děti přestupují z místních mateřských škol rovnou na první stupeň školy základní, a neprocházejí jakýmsi mezistupněm v podobě právě Reception. Nový Zéland se může pyšnit jednou z největších finančních dotací na světě – 0,96 % HDP (OECD, 2016). Většinovým zřizovatelem je opět stát, avšak můžeme najít i zařízení soukromá, církevní, firemní aj.

Na Novém Zélandu je patrný velký vliv původní maorské kultury, protože název kurikula zní Te Whāriki, v angličtině Early childhood curriculum, které je pod správou

Ministry of Education. Stejně jako v případě obou předchozích srovnávaných zemí se jedná spíše o návod než o striktní osnovy, které by učitele přímo zavazovaly ke konkrétnímu způsobu práce. Jeho obsah je rozprostřen na sedmdesáti dvou stranách, což je ovšem zapříčiněno doplňujícím obrazovým materiálem, který v českém i anglickém kurikulu chybí (Ministry of Education, 2017).

Preprimární vzdělávání může probíhat ve specializovaných předškolních zařízeních, která mají za úkol podporovat domorodý maorský jazyk a původní kulturu. Jde o Kohanga Reo, unikum, které nikde jinde na světě nenajdeme.

Děti na Novém Zélandě, stejně jako v Anglii, nastupují do školy už v pěti letech. Nový Zéland je znám svou bohatou finanční dotací ze státního rozpočtu putujícího právě do oblasti vzdělávání, konkrétně 7,09 % (OECD, 2016). Zároveň se Nový Zéland pravidelně umísťuje na velmi vysokých příčkách v šetření PISA, kde se v oblasti čtenářské, matematické i přírodovědné gramotnosti dlouhodobě pohybuje kolem desátého místa v celosvětovém žebříčku (Schleicher, 2019).

### 3.4 Přehled státních financí směřujících do vzdělávání

Jak je patrné z deskripce, základní parametry všech tří vzdělávacích systémů jsou identické, avšak při bližším zkoumání je zřejmé, že každý národ přistupuje k otázce školství jinak. V anglicky mluvících zemích začíná povinná školní docházka dříve než v Česku, což je pravděpodobně zapříčiněno tím, že Anglie pojímá svůj vzdělávací systém velmi tradicionalisticky (Kelly, 1999). Nový Zéland své školství v minulých dekádách zásadně modernizoval, ale věk nástupu dětí (5 let) zachoval.

Velmi zajímavým faktorem je finanční dotace státu na vzdělávání (procentuální poměr z HDP), kterou uvádíme v Tabulce 1, ze které je patrné, na jakou vzdělávací etapu se konkrétní stát ve své vzdělávací politice především zaměřuje (OECD, 2016).

Tab. 1

Procentuální investice HDP do systému školství

|                   | Nový Zéland   | Anglie        | Česko         |
|-------------------|---------------|---------------|---------------|
| Preprimární sféra | 0,96 %        | 0,50 %        | 0,52 %        |
| Primární sféra    | 1,68 %        | 1,99 %        | 0,80 %        |
| Sekundární sféra  | 2,69 %        | 2,37 %        | 1,84 %        |
| Terciární sféra   | 1,76 %        | 1,87 %        | 1,16 %        |
| <b>Celkem</b>     | <b>7,09 %</b> | <b>6,73 %</b> | <b>4,32 %</b> |

Tato tabulka názorně ilustruje dlouhodobé podfinancování celého českého školství, kde především ve sféře primárního vzdělávání markantně zaostáváme za zbytkem vy-

spělého světa. Nízké procento HDP pro preprimární vzdělávání v Anglii je zapříčiněno tím, že Reception se počítá již do primární sféry, tudíž je předškolní vzdělávání věkově značně omezeno. I v této oblasti je Česko hluboce pod průměrem.

## 4 Komparace specifik preprimárního vzdělávání

Systémy preprimárního vzdělávání jsou poměrně složitou kapitolou, která by vydala na samostatnou studii, a proto uvedeme jen zběžně popis základních forem, které jsou pro dané země nejtypičtější.

### 4.1 Formy preprimárního vzdělávání

Na Novém Zélandu fungují tzv. playcentres, jejichž obdobou jsou anglické day nurseries a české dětské skupiny, potažmo jesle. Tyto instituce nepřikládají takovou váhu vzdělávání, ale jejich zaměstnanci o děti především pečují, starají se o ně a hlídají je.

Kindergartens na Novém Zélandu, nursery schools v Anglii a mateřské školy jsou naproti tomu pomyslným srdcem celého preprimárního vzdělávání. Sem také dochází zdaleka největší procento dětí, hlavním cílem je výchova a vzdělávání (education), a na této úrovni také funguje propojenost se základními školami.

Kohanga Reo jsou unikátem na Novém Zélandu. Do těchto specifických kindergartens dochází maorské děti s cílem podpory maorského jazyka a domorodé kultury.

Všechny tři komparované systémy vykazují značné podobnosti v druzích forem, v jakých se preprimární vzdělávání vyskytuje, s výjimkou novozélandských Kohanga Reo, které jsou výrazně odlišné v přijetí jiného národa v preprimární sféře.

### 4.2 Struktura preprimárního vzdělávání

Co se týče konkrétnější podoby preprimárního vzdělávání, dokážeme již najít větší odlišnosti a dokonce takové, jaké neexistují nejen ve zbylých komparovaných státech, ale jsou jedinečné i v celosvětovém měřítku.

Věkové rozpětí dětí, které odpovídá předškolnímu vzdělávání, se velmi liší. Na Novém Zélandu je možno do playcentres docházet již od jednoho roku, nicméně kindergartens jsou pro děti od tří do pěti let. V Anglii fungují day nurseries již od tří měsíců věku kojenců. Do nursery schools docházejí děti od tří do čtyř let (Plug, 2015). Další rok se nazývá Reception (v Česku jsou ekvivalentem přípravné třídy pro děti ve věku 6–7 let, které zpravidla pocházejí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí). V dětských skupinách stejně jako v mateřských školách v Česku se mohou vzdělávat děti od dvou do sedmi let věku.



Ani Nový Zéland ani Anglie nemají v legislativě zanesenu povinnost navštěvovat nějaké předškolní zařízení, na rozdíl od Česka, kde je povinné předškolní vzdělávání jeden rok před nástupem do základní školy.

Vzhledem k těmto faktům je však překvapivé, že poslední rok před nástupem do školy dochází do center preprimární výchovy na Novém Zélandu 93 % dětí a v Česku 94 %. Ještě zajímavější situace panuje v Anglii, kde do Reception dochází až na nepatrné výjimky celá populace, tedy po zaokrouhlení 100 % (OECD, 2016).

Co se týče zpoplatnění preprimárního vzdělávání, tak na Novém Zélandu existují poplatky kompletně po celou dobu docházky, nehlédě na typ zařízení. V Anglii je zdarma pouze určitý počet hodin týdně (15) a veškerý přespočetný čas je rodinám účtován. V Česku se povinný předškolní rok páruje s nulovými poplatky, jinak se v mateřských školách platí školné.

Ve všech třech zemích je hlavním zřizovatelem stát. Samozřejmě existují i soukromé instituce, ale pouze ve velmi malém měřítku. Je tedy vidět, že státní zřízení všech zemí má zájem na kontrole svého preprimárního vzdělávání.

### 4.3 Kurikula

Kurikulární reforma proběhla v České republice v roce 2004 (Janík & Knecht, 2007), zatímco Anglie (Kwon, 2002) a Nový Zéland (Mutch, 2004) k této stěžejní změně ve vzdělávací politice přistoupily už o celých osm let dříve, tedy v roce 1996. Ve všech třech případech se přistoupilo k modernizaci pojetí preprimárního vzdělávání, jak ho známe dnes, a jak je koncipované ve všech vyspělých státech světa, tedy že vzdělávací nabídka není centrálně naplánována a nařízena, ale místo toho je celý proces vzdělávání „v rukou“ učitelů, jedná se o tzv. dvoustupňové kurikulum (Ministry of Education, 2017; Department of Education, 2017; Smolíková, 2004).

Zajímavým specifkem je na Novém Zélandu a v Anglii existence dokumentu, který propojuje rodinu a školu. Te Whāriki (novozélandské kurikulum) obsahuje kapitolu whānau, což je v maorštině klan, skupina nebo komunita a myslí se tím, že předškolní vzdělávání není pouze institucionální, ale podílí se na něm široké okolí dítěte. Early education and childcare je jakási anglická obdoba whānau, která rodinám ukazuje správnou cestu předškolním vzděláváním, nicméně se jedná dokonce o celý samostatný dokument o délce čtyřicet devět stran (Department of Education, 2018). Český preprimární systém dokument propojující rodinu a školu postrádá, což vnímáme jako velký deficit, protože výzkumy (např. Melhuish et al., 2015; Bennett, 2011) takovou praxi jednoznačně podporují. Přikláníme se k názoru, že tento problém by měl být řešen shora, tedy ze strany MŠMT.

## 4.4 Rámcové cíle

Jsme si vědomi rozsáhlosti kurikul, proto jsme pro komparaci zvolili ústřední část těchto dokumentů, což jsou tzv. rámcové cíle. Na úrovni rámcových cílů, což jsou zjednodušeně řečeno základní parametry rozvoje osobnosti, se všechny tři země překvapivě přesně (i když terminologicky odlišně) shodují. Oblast kognitivní je na Novém Zélandu zastoupena slovem Knowledge, v Anglii Communication and Language a v Česku termínem Učení a poznávání. Oblast senzomotorická je na Novém Zélandu pojmenována Skills, v Anglii Physical education a v Česku Schopnosti. Oblast afektivní je na Novém Zélandu značena jako Attitude, v Anglii Personal, social and emotional development a v Česku používáme termín Hodnoty (Ministry of Education, 2017; Department of Education, 2017; Smolíková, 2004). Komplexní rozvoj dětí je tedy ve všech zkoumaných zemích vnímán ze sémantického hlediska identicky a liší se pouze ve formulacích, které ovšem odrážejí realitu stejným způsobem. Do podrobnějšího rozboru (cíle předškolního vzdělávání, kompetence, vzdělávací obsah aj.) se pouštět nebudeme, jelikož rozsah článku něco podobného nedovoluje.

## 4.5 Učitelé

Jedním ze stěžejních parametrů komparace je vzdělanost pedagogů působících v preprimárním vzdělávání neboli jak si každý stát zakládá na kvalifikovanosti svých zaměstnanců.

Pro kindergartens, nursery schools a mateřské školy je uzákoněno, že dohled nad vzděláním a výchovou má učitel s vysokoškolským, v případě České republiky i specializovaným středoškolským vzděláním. Legislativně je tedy zavedena povinná kvalifikace. Pro playcentres, day nurseries a dětské skupiny to už úplně neplatí. Na Novém Zélandu a v Anglii mohou v těchto organizacích působit i vychovatelé, nemusí se jednat o učitele s pedagogickým vzděláním. V Česku je možné, aby v dětské skupině pečující osobou byl člověk s pedagogickým, zdravotnickým či sociálním vzděláním, případně s profesní kvalifikací chůvy do zahájení povinné školní docházky (v návrhu novely, dle které by se dětské skupiny transformovaly v jesle, má pečující osoba zdravotnické vzdělání či profesní kvalifikaci chůvy v jeslích). V Kohanga Reo jsou na učitele kladeny mnohem vyšší nároky, protože ti musejí být navíc vybaveni znalostí maorštiny. Je tedy vidět, že všechny tři státy přistupují k otázce kvalifikace pedagogů působících v předškolních zařízeních až na drobné odchylky obdobně (Eurydice, 2021; Ministry of Education, 2017; Department of Education, 2017; Smolíková, 2004).

## 4.6 Sumarizace

Pro přehlednost uvádíme všechny důležité indikátory komparace uvedené v textu v přehledné tabulce, která názorně ukazuje základní rozdíly mezi třemi zkoumanými zeměmi, zároveň jako shodné parametry.

Tab. 2

Specifika jednotlivých vzdělávacích systémů ohledně preprimární sféry

|  | Nový Zéland  | Anglie   | Česko   |
|--|--|--|---|
| Hranice věku dětí při docházce v předškolních zařízeních                     | 1–5 let  | ¼–5 let  | 2–7 let   |
| Povinnost preprimární docházky   | Nepovinná docházka   | Nepovinná docházka   | Povinná docházka v posledním roce před nástupem do ZŠ   |
| Kurikulární reforma proběhla v roce  | 1996   | 1996   | 2004  |
| Procento docházejících dětí v posledním roce před nástupem do školy          | 93 % čtyřletých  | 100 % čtyřletých   | 94 % pětiletých   |
| Zpoplatnění  | Zpoplatněno  | Částečně zpoplatněno   | Povinný rok zdarma  |
| Zřizovatel   | Z většiny zajišťováno státem   | Z většiny zajišťováno státem   | Z většiny zajišťováno státem  |
| Poměrná část HDP investovaná do preprimárního vzdělávání (vzdělávání obecně) | 0,96 % HDP (7,09 %)  | 0,50 % HDP (6,73 %)  | 0,52 % HDP (4,32 %)   |
| Rámcové cíle   | Knowledge – Skills – Attitude  | Communication and language – Physical education – Personal, social and emotional development | Učení a poznání – Schopnosti – Hodnoty  |
| Formy vzdělávání a kvalifikace personálu                                     | Playcentre – vychovatelé, Kindergarten – učitelé (Kohanga Reo – učitelé) | Day nursery – vychovatelé, Nursery school – učitelé  | Dětská skupina – zdravotnické, pedagogické nebo sociální vzdělání, případně kvalifikace chůva, Mateřské školy – učitelé |
| Předěl mezi preprimární a primární sférou                                    | x  | Reception  | x   |
| Podpůrný dokument pro rodinu   | Te Whāriki (whānau)  | Early education and childcare  | x   |

## Diskuze

Geografické a historické odlišnosti mají bezpochyby vliv na každý vzdělávací systém a zároveň žádný vzdělávací systém na světě není bez chyb. Smyslem globalizace je propojovat národy a vzájemně se inspirovat dobrými příklady. Ze studie vychází, že Česká republika je jedinečná ohledně povinného posledního roku před zahájením školní docházky, což je z pohledu psychologických a pedagogických výzkumů jednoznačně krok správným směrem, protože všechny děti mají možnost profitovat z přínosů preprimárního vzdělávání pro jejich následující celoživotní rozvoj (Greger et al., 2015; Belsky et al., 2007; Deater-Deckard et al., 1996).

Struktura preprimárního vzdělávání ve sledovaných zemích vykazuje obdobné tendence. Na jednu stranu řeší potřebu zajistit péči o děti raného věku (v návrhu novely by dětské skupiny v ČR byly určeny dětem již od půl roku věku), na stranu druhou se zaměřuje na plynulý přechod do primárního vzdělávání. V tomto směru se ČR vymyká tím, že má povinný poslední rok předškolního vzdělávání, čímž se snaží vyrovnat možnosti a šance dětí na úspěch při vzdělávání.

V souvislosti s tím je nutné zmínit, že ke kurikulární reformě v rámci preprimárního vzdělávání došlo v ČR mnohem později než ve zbylých sledovaných zemích. Všechna tři kurikula jsou zaměřena na dítě a jeho potřeby v duchu osobnostně orientovaného přístupu. Tomu také odpovídají rámcové cíle jednotlivých kurikul, které, ač používají rozdílné pojmy, se obsahově shodují. Cílem předškolního vzdělávání ve všech sledovaných zemích je celkový rozvoj dítěte – jeho znalosti, dovednosti a postoje. Je ovšem možné, že například zřízení Reception v Anglii (případně homogenní třídy předškolních dětí v ČR) mohou vést k odklonu od osobně orientovaného přístupu a více než na individuální rozvoj jedince se zaměřovat na rozvoj dovedností a znalostí potřebných pro započítí školní docházky. Anglická Reception totiž svou podstatou popírá esenci předškolního věku dětí, kterou je hra a spontánnost (Vygotskij, 2017; Piaget & Inhelder, 2014; Erikson, 2014). V Reception už se nejedná o „play-based“ strukturu kurikula (Bennett, 2005), což může být rizikem pro kvalitu předškolního vzdělávání. V ČR je dle Strategie 2030+ (MŠMT, 2021) plánována revize kurikula pro předškolní vzdělávání. Otázkou tedy je, k jakým cílům bude směřovat a jaké budou jeho obsahy.

V nárocích na vzdělání učitelů v preprimární sféře se Česká republika vymyká. Zatímco u dětí raného věku stačí ve všech sledovaných zemích kvalifikace na úrovni ISCED 3, u předškolních dětí je v Anglii a na Novém Zélandu požadováno vysokoškolské vzdělání učitelů, zatímco v ČR dostačuje pouze středoškolské vzdělání. Přitom kvalita vzdělávání pedagogů je klíčovým faktorem kvalitního školství (Bertrand, 2007). Syslová (2017) upozorňuje, že u nás již existují dílčí studie srovnávající učitelky se středoškolským a vysokoškolským vzděláním ve prospěch učitelek z vysokých škol. Nutno říct, že v rámci EU je dostatečnost středoškolského vzdělání učitelek MŠ takřka ojedinělá (Eurydice, 2021).

Domníváme se, že požadavek vysokoškolského vzdělání by byl krokem ke zkvalitnění vzhledem k náročnosti a komplexnosti profese učitelky MŠ.

Velké rozdíly jsou mezi sledovanými zeměmi v otázce financí. Nový Zéland dává do preprimární sféry skoro dvojnásobek prostředků než Česko, což se nepochybně musí projevit na kvalitě. Jeden ze závěrů Výroční zprávy České školní inspekce (Česká školní inspekce, 2020) uvádí, že v předškolních zařízeních klesá počet kvalifikovaných učitelů, což může souviset právě s menším objemem finančních prostředků proudících do českého školství. Anglie financuje svoje školství také poměrně vysokými částkami, což je v procentuálním vyčíslení zkrslující díky malému věkovému rozsahu odpovídajícímu preprimární sféře.

Syntéza všech tří systémů při podmínce zachování pozitivních efektů a eliminace těch negativních by se jistě blížila ideálu celosvětového preprimárního vzdělávání, a právě vzájemná inspirace je klíčem ke komplexnímu zkvalitnění celého systému vzdělávání, jehož jsou mateřské školy a další organizace prvním a základním stupněm.

## Závěr

Preprimární vzdělávání České republiky ve výše uvedené komparaci vykazuje vysokou úroveň. Zejména povinný poslední rok předškolního vzdělávání, jehož cílem je srovnání vzdělávacích šancí pro celou populaci, je krokem ke zkvalitnění vzdělávání. Přes své kvality však nabízí prostor pro další zlepšování, které spočívá například v navýšení finančních dotací pro tento resort, či požadavku vysokoškolského vzdělávání pro učitele. RVP PV je koncipován s důrazem na spolupráci školy a rodiny, na jejich partnerském přístupu. Zahraniční inspirace nám ukazuje možnost, jakým způsobem tento partnerský přístup efektivně realizovat v praxi, což by mohlo být využito v rámci revize RVP PV v souladu se Strategií 2030+. Mateřské školy mnohdy nevědí, jak tuto praxi realizovat a zároveň rodiče nemusí mít přesnou představu, co partnerský přístup obnáší. Vytvoření specializovaného materiálu, který by rodičům srozumitelně a jednoduše vysvětlil cíle a fungování předškolního vzdělávání a zároveň jim nastínil možnosti, jak mohou být aktivními účastníky, by bylo nepochybně vnímáno jako pozitivní a prospěšné.

## Reference

- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M. T., & NICHD Early Child Care Research Network. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child development*, 78(2), 681–701.
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making, *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5–23.

- Bennett, J. (2011). Early childhood education and care systems: Issue of tradition and governance. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1–5.
- Bertrand, J. (2007). Preschool programs: Effective curriculum. Comments on Kagan and Kauerz and on Schweinhart. *Encyclopedia on early childhood development*, 1–7.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Portál.
- Česká školní inspekce. (2020, December 12). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020*. [http://www.csicr.cz/html/2020/Vyrocní\\_zprava\\_CSI\\_2019\\_2020/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1](http://www.csicr.cz/html/2020/Vyrocní_zprava_CSI_2019_2020/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1)
- Český statistický úřad. (2018, August 31). *Školy a školská zařízení – školní rok 2017/18*. <https://www.czso.cz/csu/czso/blizi-se-novy-skolni-rok>
- Deater-Deckard, K., Pinkerton, R., & Scarr, S. (1996). Child care quality and children's behavioral adjustment: A four-year longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(8), 937–948.
- Department of Education. (2017, March 3). *Statutory framework for the early years foundation stage*. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/596629/EYFS\\_STATUTORY\\_FRAMEWORK\\_2017.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/596629/EYFS_STATUTORY_FRAMEWORK_2017.pdf)
- Department of Education. (2018, June 18). *Early education and childcare*. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/718179/Early\\_education\\_and\\_childcare-statutory\\_guidance.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/718179/Early_education_and_childcare-statutory_guidance.pdf)
- Erikson, E. (2014). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Portál.
- Eurydice. (n.d.). *Czech Republic Overview*. Retrieved March 22, 2021, from [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_en)
- Eurydice. (n.d.). *United Kingdom – England Overview*. Retrieved March 22, 2021, from [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en)
- Greger, D., Simonová J., & Straková J., ed. (2015). *Spravedlivý start? nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Holec, J., & Dvořák, D. (2017). Curriculum for excellence: Kurikulum založené na kompetencích a zkušenosti z jeho implementace. *Pedagogika*, 67(1).
- Janík, T. & Knecht, P. (2007). Pedagogický výzkum a kurikulární reforma české školy. *Sborník ČAPV 2007*. <http://www.capv.cz/index.php/cz/2007/45-sborniky-capv/archiv-sborniku/2007/1068-pedagogicky-vyzkum-a-kurikularni-reforma-ceske-skoly>
- Kelly, A. V. (1999). *The curriculum: Theory and practice*. (4th ed.). Sage.
- Kwon, Y. (2002). Changing Curriculum for Early Childhood Education in England. *Early Childhood Research & Practice*. 4(2).
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... & Lese-man, P. (2015). A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. (2020, October 23). *Dětské skupiny – jesle*. [https://www.mpsv.cz/documents/20142/225481/D%C4%9Btsk%C3%A9skupiny++jesle\\_stanovisko+MPSV.pdf/2bf0e3c4-c3ea-ad2b-21e8-4f97c237987c](https://www.mpsv.cz/documents/20142/225481/D%C4%9Btsk%C3%A9skupiny++jesle_stanovisko+MPSV.pdf/2bf0e3c4-c3ea-ad2b-21e8-4f97c237987c)
- Ministry of Education. (2017). *Te Whāriki*. <https://education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/ELS-Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum-ENG-Web.pdf>
- MŠMT, (2021) *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Retrieved July 8, 2021, from <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/01/Strategie-2030.pdf>
- Mutch, C. (2004). The Rise and Rise of Early Childhood Education in New Zealand. *Citizenship, Social and Economics Education*.
- OECD Data. (2016). *Czech Republic*. Retrieved March 22, 2021, from <https://data.oecd.org/czech-republic.htm#profile-education>

- OECD Data. (2016). *Education resources – education spending*. Retrieved March 22, 2021, from <https://data.oecd.org/eduresource/education-spending.htm>
- OECD Data. (2016). *New Zealand*. Retrieved March 22, 2021, from <https://data.oecd.org/new-zealand.htm#profile-education>
- OECD Data. (2016). *United Kingdom*. Retrieved March 22, 2021, from <https://data.oecd.org/united-kingdom.htm#profile-education>
- Pépin, L. (2011). Education in the Lisbon Strategy: assessment and prospects. *European Journal of Education*, 46(1), 25–35.
- Piaget, J. & Inhelder B., (2014). *Psychologie dítěte*. Portál.
- Plug, C. [Country Plug]. (2015, April 4). *How Pre-School Education works in England* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=qDzyttu7lGU&ab\\_channel=CountryPlug](https://www.youtube.com/watch?v=qDzyttu7lGU&ab_channel=CountryPlug)
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová E. (2003). *Pedagogický slovník*. (4th ed.) Portál.
- Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Wolters Kluwer.
- Rabušicová, M., & Záleská, K. (2016). Metodologické otázky srovnávací pedagogiky: podněty pro koncipování komparativních studií. *Pedagogická orientace*, 26(3), 346–378.
- Schleicher, A., (2019). *PISA – Insights and Interpretations*. Retrieved March 22, 2021, from <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Smolíková, K., (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický.
- Syslová, Z., (2017) *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova Univerzita.
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012a). Quality matters in early childhood education and care. *Czech Republic: OECD*.
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012b). Quality matters in early childhood education and care. *New Zealand: OECD*.
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012c). Quality matters in early childhood education and care. *United Kingdom (England): OECD*.
- Váňová, M. (1998). *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Vygotskij, L., (2017). *Psychologie myšlení a řeči*. Portál.

**Kontakt:**

Mgr. Ondřej Koželuh  
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání  
Myslíkova 7, 110 00, Praha 1  
e-mail: coroner@volny.cz

**Mgr. Ondřej Koželuh** je doktorandem Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání na Univerzitě Karlově v Praze. Ve své výzkumné pedagogické činnosti se zabývá zkvalitňováním české preprimární sféry, působí jako lektor DVPP pro mateřské školy a věnuje se univerzitní přípravě budoucích pedagogů MŠ. Ve volném čase píše populární naučné knihy a články z prostředí MŠ.