

Orbis scholae

VOL 19 / 3 / 2025

© Univerzita Karlova, 2026

ISSN 2336-3177 (On-line)

Obsah

Metodologická studie

Pilotní studie využitelnosti nástroje CLASS Pre-K v českých mateřských školách <i>Ondřej Koželuh, Eva Koželuhová, David Greger</i>	5
---	---

Empirická studie

Zahraniční modely kurikula mateřského jazyka (L1): srovnávací studie <i>Stanislav Štěpáník</i>	27
---	----

Poděkování recenzentům	58
----------------------------------	----

Contents

Methodological Study

Pilot Study of the Usability of the CLASS Pre-K Tool in Czech Kindergartens <i>Ondřej Koželuh, Eva Koželuhová, David Greger</i>	5
--	---

Empirical Study

Foreign Models of the L1 Curriculum: A Comparative Study <i>Stanislav Štěpánik</i>	27
---	----

Acknowledgement of Reviewers.	58
---------------------------------------	----

Pilotní studie využitelnosti nástroje CLASS Pre-K v českých mateřských školách

*Ondřej Koželuh^{1, 2}, Eva Koželuhová²,
David Greger¹

¹Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

²Západočeská univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra primární a preprimární pedagogiky

Abstrakt: Pilotní studie představuje kvantitativní pozorovací nástroj Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Pre-K a ověřuje vhodnost jeho použití v podmínkách českého předškolního vzdělávání. Pomocí strukturovaného pozorování s využitím videozáznamu jsme získali data ve třídách mateřských škol ($N = 10$), kódovali je dle manuálu nástroje CLASS Pre-K. Obsahovou analýzou byla posouzena shoda domén a dimenzí nástroje s cíli *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (RVP PV) a dále byla ověřena shoda tří hodnotitelů při kódování pozorování. Výsledky prokázaly vysokou míru obsahové kompatibility nástroje CLASS Pre-K s RVP PV a střední až vysokou shodu hodnotitelů. Pilotní studie naznačuje, že nástroj CLASS Pre-K je v českém kontextu použitelný, zejména pro pozorování pedagogických interakcí v MŠ, případně i jako prostředek profesního rozvoje učitelů, nicméně vyžaduje ještě ověření validity škál nástroje pomocí konfirmační faktorové analýzy na rozsáhlejším souboru pozorovaných tříd.

Klíčová slova: CLASS Pre-K, pedagogická interakce, mateřská škola, předškolní vzdělávání

Pilot Study of the Usability of the CLASS Pre-K Tool in Czech Kindergartens

Abstract: The pilot study presents the quantitative observational tool Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Pre-K and verifies its suitability for use in the conditions of Czech preschool education. Using structured observation using video recording, we obtained data in kindergarten classes ($N = 10$), coded them according to the CLASS Pre-K tool manual. Content analysis assessed the consistency of the tool's domains and dimensions with the objectives of the *Framework Educational Program for Preschool Education* (RVP PV) and further verified the agreement of three raters in coding the observations. The results demonstrated a high level of content compatibility of the CLASS Pre-K tool with the RVP PV and medium to high agreement of raters. The pilot study suggests that the CLASS Pre-K tool is applicable in the Czech context, especially for observing pedagogical interactions in kindergartens, and possibly also as a means of teacher professional development, however, it still requires verification of the validity of the tool's scales using confirmatory factor analysis on a larger set of observed classes.

Keywords: CLASS Pre-K, pedagogical interaction, preschool, preschool education

<https://doi.org/10.14712/23363177.2026.2>

www.orbisscholae.cz

© 2026 The Authors. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>).

6 Řada studií potvrzuje pozitivní dopad kvalitního předškolního vzdělávání na budoucí vzdělání jedince, jeho zaměstnatelnost, zdraví i sociální vztahy (Ansari, 2018; Baek et al., 2025; Dietrichson et al., 2020; Heckman & Karapakula, 2019; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2023; Ulferts et al., 2019). Studie dokládají vysokou návratnost investic do předškolního vzdělávání, a to zejména u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí (Baek et al., 2025; Belsky et al., 2007; Schweinhart et al., 2005). V kontextu současné vzdělávací politiky je jednou z priorit zajištění přístupu všech dětí ke kvalitnímu vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020). Na kvalitu ve vzdělávání můžeme nahlížet z hlediska strukturálního, procesního a výstupového (Harvey & Green, 1993; Roy-Vallières et al., 2024; Slot, 2018). Strukturální kvalitu, vyjádřenou pomocí kvantifikovatelných indikátorů vstupů, lze na základě administrativních dat dobře sledovat; jde např. o poměr počtu dětí na jednoho učitele, velikost skupin, stupeň kvalifikace a délku praxe učitelů. Stejně tak je možné sledovat indikátory na výstupu, ať již jde o indikátory využívající administrativní data, jako jsou počty dětí s odkladem školní docházky, nebo různé nástroje k hodnocení dovedností dětí v MŠ. Procesní kvalita se vztahuje ke každodenním interakcím a zkušenostem dětí a je klíčovým faktorem ovlivňujícím dětský rozvoj. Výzkumy ukazují, že strukturální podmínky kvalitu vzdělávání samy o sobě nezaručují (Eurydice, 2025; Farquhar & Fitzsimons, 2013; Melhuish et al., 2015; Pianta et al., 2016). Je důležité, aby se strukturální a procesní determinanty kvality doplňovaly. Procesní kvalita se hůře objektivně vyhodnocuje, což ztěžuje možnost posouzení kvality předškolního vzdělávání. To může vysvětlovat skutečnost, že ačkoli je české kurikulum pro předškolní vzdělávání kladně hodnoceno v rámci šetření OECD (Taguma et al., 2012), v praxi není často dosud plně realizováno (Koželuhová et al., 2023; Loudová Stralczyňská et al., 2024).

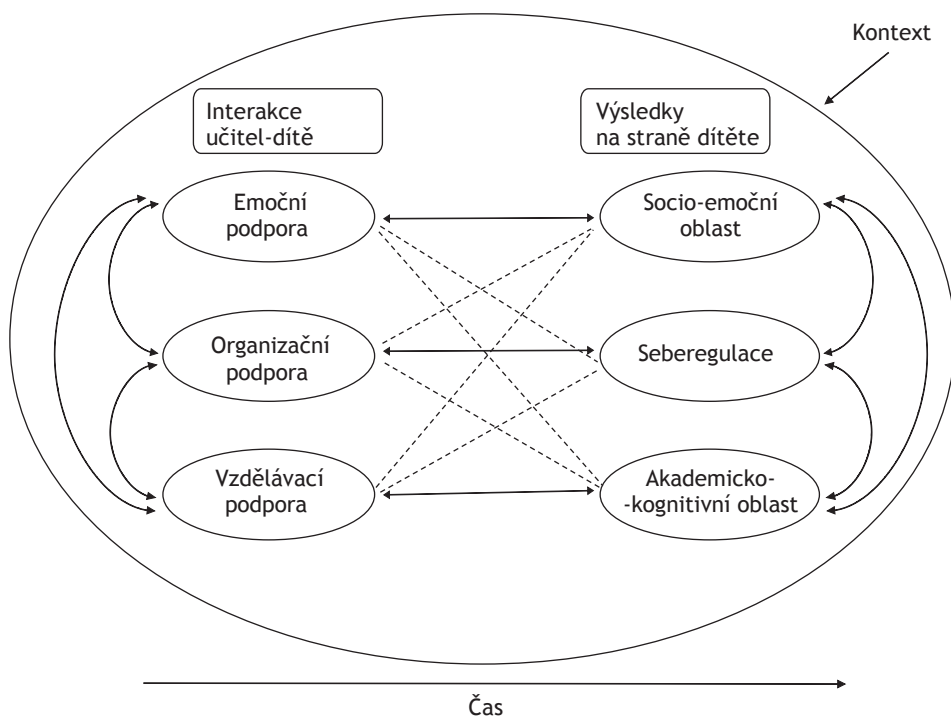
Je proto zásadní hledat nástroje pro měření kvality interakcí, které by umožnily procesní kvalitu objektivně zkoumat. Nástroj pro kvantitativní pozorování Classroom Assessment Scoring System Pre-K (CLASS), který tento článek představuje, je na této úrovni vzdělávání jednou z možností. Cílem této studie představit pilotní ověření nástroje CLASS Pre-K v českém prostředí a popsat zkušenosti s jeho použitím pro hodnocení kvality interakcí v českých mateřských školách.

1 Pedagogická interakce

Pedagogická interakce označuje vzájemné působení učitelů a dětí, při kterém dochází k výměně informací, hodnot, postojů a zkušeností s cílem rozvoje osobnosti dítěte (Průcha et al., 2013). Kvalita interakce učitele s dětmi a pozitivní klima třídy jsou spojeny s vyšší sociální kompetencí dětí (Brophy-Herb et al., 2007) a zároveň jsou významným prediktorem akademických výsledků dětí na konci předškolního vzdělávání (Burchinal et al., 2010; Downer, et al., 2010). Je zásadní také pro regulaci emocí a vytváření vztahových vazeb (Sroufe, 2005) a má přímou souvislost s utvářením po-

zitivního sociálního klimatu. Kvalita každodenních interakcí mezi učitelem a dítětem je tudíž klíčovým faktorem pro učení a vývoj dítěte.

Interakční teorie (Hamre & Pianta, 2007) vychází z významu bezpečných a podpůrných vztahů pro rozvoj dítěte (Bowlby, 1969) a z teorie sociálního konstruktivismu (MacBlain, 2021; Vygotsky, 1978). Interakční teorie chápe učení a vývoj dítěte jako důsledek dynamických, obousměrných transakcí mezi dítětem a jeho sociálním prostředím. Vychází z poznatku, že vývoj není lineární ani jednostranně determinovaný, ale vzniká v průběhu opakovaných, vzájemně se ovlivňujících interakcí (Sroufe, 2005). Chování učitele a dítěte se vzájemně ovlivňují a učitel není pouze zdrojem podnětů, ale je součástí dynamické výměny, která probíhá napříč celým třídním kontextem. V praxi to znamená, že pro učení a rozvoj dítěte není důležité pouze to, co učitel dělá, ale jak to dělá. Právě kvalita každodenních interakcí je klíčová pro zajištění kvality vzdělávacích výsledků, neboť interakce se stávají primárním mechanismem učení a rozvoje dítěte. To dokladuje i model interakcí učitele a dítěte (obr. 1), který poukazuje na to, že např. poskytování emoční podpory dítěti ze strany učitele má vliv nejen na jeho socio-emoční rozvoj, ale také na rozvoj kognitivní oblasti a dosahování tzv. akademických dovedností.



Obrázek 1 Model interakcí učitele s dítětem. Plné rovné čáry znázorňují vnitrodomeňové efekty; přerušované rovné čáry znázorňují efekty křížové (podle Downera et al., 2010)

8 Za jádro pedagogické interakce můžeme považovat konstrukt *responzivity*, tedy schopnosti učitele reagovat na projevy dítěte rychle, přiměřeně a v souladu s jeho potřebami. Responzivita je chápána jako dyadická, systémová vlastnost interakcí, která tvoří základ všech dimenzí rámce (Hamre et al., 2014). Pedagogická interakce se tedy neomezuje pouze na vzájemnou komunikaci, ale zahrnuje v sobě i citlivost vůči potřebám dětí, způsob organizace činností ve třídě a poskytovanou podporu (Hamre et al., 2013). Kvalitní interakce mezi učitelem a dítětem je charakterizována vzájemným respektem, používáním efektivní komunikace a přiměřeného tónu hlasu, oslovením jménem, pozitivní náladou a podporou autonomie dítěte. Ta je spojena s možností vyjednávání a sdílenou odpovědností (Brophy-Herb et al., 2007; Khalfaoui et al., 2021).

Toto pojetí interakce bylo východiskem tvorby nástroje CLASS Pre-K, který systematicky zachycuje aktuální podobu učitelско-дětскých interakcí i interakcí dětí mezi sebou v reálném čase. Využívá k tomu pozorování a videonahrávek.

1.1 Využití videonahrávek pro měření kvality interakcí

Řada studií zdůrazňuje, že videonahrávky jsou vhodným zdrojem dat pro další analýzu, neboť poskytují autentická, komplexní, trvanlivá a v širokém kontextu získaná data (Gaudin & Chaliès, 2015; Janík & Najvar, 2008; Šed'ová et al., 2016). Slouží také jako kvalitní diagnostický materiál, a to zejména pro samotné učitele, pro něž funguje jako detailní zpětná vazba (Devi et al., 2020). V Česku byly videonahrávky využívány v rámci kvantifikujících pozorování, která analyzují interakce ve třídě prostřednictvím kvantifikace různých aspektů komunikace, např. počet výpovědí žáka nebo časového podílu skupinové práce žáků (Hübelová et al., 2008; Šed'ová et al., 2014, 2019). Nejde ovšem o kvantitativní měření v psychometrickém smyslu, kdy by pozorování bylo součástí standardizovaného nástroje s ověřenou faktorovou strukturou a vnitřní konzistencí, jako se běžně ověřuje u baterií otázek v dotaznících. Z metodologického hlediska se tedy jedná o deskriptivní a explorační analýzu výukových procesů, která umožňuje zachytit jak rozsah, tak i kvalitu sledovaných interakcí, a stojí na pomezí mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem; kvantifikace zde slouží ke strukturování, porovnávání a interpretaci jevů, nikoli k inferenčnímu testování modelu latentních konstruktů kvality výuky (Erickson, 2006).

Čistě kvantitativní přístup k pozorování výuky představují standardizované pozorovací nástroje, které na základě několika pozorovaných jevů vytvářejí latentní konstrukty, jejichž faktorovou strukturu i vnitřní konzistenci lze testovat a ověřit podobně jako při ověřování dotazníkových škál. Právě takovým typem pozorovacího nástroje je CLASS, který sleduje teoreticky ukotvené dimenze a ověřuje inferenční statistikou jeho vnitřní strukturu. Takto vzniklý standardizovaný pozorovací nástroj nebyl dosud v Česku použit, a to ani pilotně, čímž je tato studie unikátní. Přestože bude ještě zapotřebí validovat funkčnost latentních škál pozorování na větším souboru dat v rámci validační studie, je důležité si uvědomit, v čem se CLASS Pre-K odlišuje od dosavadních využití videonahrávek v českém pedagogickém výzkumu.

1.2 CLASS Pre-K jako kvantitativní standardizovaný nástroj měření kvality interakcí

Nástroj CLASS byl vyvinut pro potřeby měření kvality interakcí ve škole (Cloney et al., 2017; Hamre et al., 2014; Wang et al., 2024). Existuje v několika alteracích pro potřeby různých věkových kategorií: Infant, Toddler, Pre-K, K-3, Upper Elementary a Secondary (University of Virginia, n.d.). Verze Pre-K je určena pro třídy dětí mezi 3 až 6 lety věku. Nástroj využívá zúčastněného pozorování dění ve třídách mateřské školy, případně analýzy videonahrávek, s využitím záznamového archu. V každé třídě je potřeba provést měření 4krát–6krát za den. Pro potřeby výzkumu je možné zaznamenávat jak činnost vedenou učitelem, tak volnou hru dětí, jakož i běžné režimové momenty, jako je stravování dětí, oblékání v šatně atd. Jsou sledovány tři domény: 1) Emoční podpora vyjadřuje vřelé a podporující vztahy mezi učiteli a dětmi, radost a nadšení z učení, pocity pohody ve třídě, ohled na zájmy a aktuální potřeby dětí a podporu samostatnosti a autonomie dětí. 2) Řízení třídy popisuje podporu dětem, aby dokázaly samy zvládat své chování, aby z každého dne získaly co nejvíce a aby si udržely zájem o vzdělávání. 3) Podpora učení se vztahuje k podpoře kognitivních a jazykových procesů učení dětí (Pianta et al., 2008).

Každá z domén obsahuje několik dimenzí (tabulka 1); jednotlivé dimenze a domény, včetně jejich identifikátorů, jsou popsány v manuálu k nástroji. Skórování probíhá na sedmistupňových škálách. Hodnoty 1 a 2 jsou označeny jako nízké, hodnoty 3, 4 a 5 jako střední a hodnoty 6 a 7 jako vysoké. Výsledky se po kódování zapisují do souhrnného záznamového archu třídy (Pianta et al., 2008).

Tabulka 1 Přehled dimenzí v pozorovacím archu CLASS Pre-K (dle Pianta et al., 2008, s. 2–6)

Doména	Emoční podpora	Řízení třídy	Podpora učení
Dimenze	Pozitivní klima Negativní klima Citlivost učitele Ohled na perspektivu dítěte	Zvládnání kázně Produktivita Organizační formy a metody vzdělávání	Rozvoj konceptuálního myšlení Kvalita zpětné vazby Jazykový rozvoj

Tabulka 1 také ukazuje základní strukturu nástroje, v zahraničí psychometricky ověřenou pomocí konfirmativní faktorové analýzy, která má faktory (domény) syčené třemi až čtyřmi položkami. Domény (emoční podpora, řízení třídy a podpora učení) tak představují latentní konstrukty. Data získaná pomocí nástroje CLASS Pre-K jsou vhodná pro další statistické zpracování (Pianta et al., 2008), avšak i pouhá deskripce (aritmetický průměr) poskytuje informace o kvalitě interakce. Nástroj má své limity; výzkumy ukazují, že velikost efektu měřených interakcí na vývoj dítěte je malá, což naznačuje, že tyto interakce musí být doplněny dalšími kontextovými faktory. Vysoká korelace mezi doménami ztěžuje určení specifického vlivu jednotlivých složek na vývoj dítěte. Tyto limity ukazují na potřebu dalších nástrojů a komplexního přístupu

10 k hodnocení kvality vzdělávání (Hamre et al., 2013). Nástroj také neumožňuje měřit či predikovat konkrétní výsledky v kognitivní oblasti, zde jsou nutné jiné didakticky cílené nástroje (Wang et al., 2024).

Nástroj je využíván nejen ve Spojených státech amerických, ale i v dalších zemích. Bihler et al. (2018) ověřovali použitelnost nástroje CLASS Pre-K v Německu. Analýza potvrdila, že třífaktorová struktura nástroje (Emoční podpora, Řízení třídy, Podpora učení) je adekvátní pro německé prostředí. Potvrdila i jeho dobrou reliabilitu i konvergentní a diskriminační validitu; zároveň však upozornila na kulturní specifika, která mohou ovlivnit interpretaci některých dimenzí nástroje. Ke stejným závěrům došli i ve Finsku (Pakarinen et al., 2010). V jejich studii, realizované mezi 49 učitelkami, bylo nejvyššího skóre dosaženo v doméně Emoční podpora (Pozitivní klima 5,31; Negativní klima 1,21; Citlivost učitele 5,34; Ohled na perspektivu dítěte 4,74) a nejnižší v oblasti Podpora učení (Rozvoj konceptuálního myšlení 3,76; Kvalita zpětné vazby 3,89; Jazykový rozvoj 4,27). Ve studii von Suchodoletz et al. (2014), realizované na vzorku 63 učitelek z 26 mateřských škol, byly naměřeny nejvyšší hodnoty v doméně Emoční podpora (5,9) a naopak nejnižší hodnoty v doméně Podpora učení (2,47). Podobné výsledky byly zjištěny ve Finsku ($N = 54$ učitelek), kdy skóre Emoční podpory činilo 5,55, Vedení třídy 5,21 a Podpory učení 2,59 (Penttinen et al., 2022). Studie Salminen et al. (2021) využila nástroj CLASS k porovnání kvality interakcí ve finských a portugalských mateřských školách. Výsledky ukázaly vyšší úroveň kvality interakcí ve finských zařízeních zejména v oblasti Emoční podpory (5,17) a Vedení třídy (5,34). Také ve studii Tonge et al. (2019), provedené v Austrálii na vzorku 11 mateřských škol, 110 učitelů a 490 dětí ve věku 2–5 let, bylo nejvyššího průměrného skóre dosaženo v doméně Emoční podpory (6,02); nejnižší skóre bylo dosaženo v doméně Podpory učení (4,46). Všechny tyto studie potvrzují obecně vysokou kvalitu v doméně Emoční podpory a nižší v oblasti Podpory učení. Studie prováděná v Etiopii (Tilbe & Gai, 2022) na vzorku 177 dětí ve věku 5 let a 55 učitelek ve 26 třídách, přinesla naopak zjištění o nízké kvalitě interakcí, byť i zde bylo nejvyššího skóre dosaženo v doméně Emoční podpory (2,74) a nejnižší v doméně Vedení třídy (2,42). Autoři studie došli k závěru, že nedostatečné strukturální podmínky (nedostatečná kvalifikace učitelek a materiální podmínky) souvisí s nízkou kvalitou pedagogické interakce.

V České republice dosud nástroj CLASS Pre-K využit nebyl, mohl by však obohatit české prostředí o validní diagnostický rámec, který by pomohl učitelům i odborníkům sledovat a zkvalitňovat předškolní vzdělávání. Proto jsme se v našem pilotním šetření zaměřili na zkoumání možnosti využití tohoto nástroje v kontextu českých mateřských škol.

2 Cíl šetření a výzkumná otázka

Cílem pilotního šetření je ověřit možnost využití nástroje CLASS Pre-K v českých mateřských školách. Pro naplnění cíle byla stanovena výzkumná otázka:

Je nástroj CLASS Pre-K použitelný k pozorování kvality interakcí v českých mateřských školách?

K zodpovězení této výzkumné otázky jsme využili dva analytické kroky. V prvním kroku jsme provedli analýzu shody dimenzí nástroje CLASS Pre-K, vycházejících ze zahraničí, a vzdělávacích cílů uvedených v RVP PV (2021). V druhém kroku jsme použitelnost nástroje ověřovali pomocí shody hodnotitelů (inter-rater reliability) při reálném pozorování vzdělávacích činností a pedagogické interakce v 10 třídách MŠ.

Součástí šetření bylo rovněž zachycení hodnot kvality¹ interakcí mezi učiteli a dětmi, naměřených pomocí nástroje CLASS Pre-K v zapojených třídách. Tyto výsledky neslouží k hodnocení úrovně kvality českých mateřských škol, ale k ilustraci typu dat, která je nástroj schopen v českém kontextu generovat, podobně jako u studií v zahraničí, které jsme představili v části 1.3.

2.1 Metody šetření, sběr a analýza dat

Pro získání dat bylo využito srovnávací obsahové analýzy a strukturovaného pozorování.

V prvním analytickém kroku při obsahové analýze pro posouzení obsahové shody mezi strukturou sledovaných domén a dimenzí nástroje CLASS Pre-K a požadavky vymezenými v RVP PV (2021) byla použita srovnávací matice. Obsahovou analýzu prováděli dva autoři nezávisle na sobě, v případě rozdílů v interpretaci byly sporné pasáže diskutovány a dosaženo konsenzu. Analytické kategorie byly vytvořeny deduktivně na základě dimenzí nástroje CLASS Pre-K. Obsah jednotlivých dimenzí byl převzat z oficiálního manuálu (Pianta et al., 2008) a studie Hamre (2013) a sloužil jako základní interpretační rámec. Poté byly deduktivně kódovány všechny pasáže RVP PV (2021), které obsahují explicitní nebo implicitní požadavky na interakci učitele a dětí, sociální a emoční klima, podporu učení, řízení chování a pedagogické postupy související s kvalitou procesů. Výběrový rámec byl vytvořen pomocí klíčových výrazů (např. učitel podporuje, aktivita dítěte, prostředí, respekt, klima, komunikace apod.) a následným úplným čtením těchto oddílů. Kódován byl jak manifestní, tak latentní obsah (Kuckartz & Rädiker, 2023). Kódy byly následně sdružovány do kategorií. Jednotlivé dimenze nástroje CLASS Pre-K byly porovnány s příslušnými kategoriemi vzešlými z analýzy RVP PV (2021). Shoda mezi CLASS Pre-K a RVP PV (2021) byla určena na základě následujících kritérií. Shoda („Ano“) – v RVP PV je přítomen požadavek, který je obsahově ekvivalentní klíčové charakteristice dané dimenze CLASS. Částečná shoda – RVP PV obsahuje část konceptu, avšak chybí některé aspekty dimenze. Neshoda („Ne“) – RVP PV daný obsah či pedagogickou kvalitu nesleduje.

Například ke kategorii Organizační formy a vzdělávací metody (Instructional Learning Formats), popisující úroveň zapojení dětí a efektivitu použitých organizačních forem a vzdělávacích metod, byly přiřazeny např. pasáže z RVP PV (2021): „Učitel je

¹ V dalším textu používáme pojem kvalita výhradně ve významu kvality pedagogických interakcí operacionalizované prostřednictvím domén a dimenzí nástroje CLASS Pre-K.

12 průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzí v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe“ (s. 8) či „V předškolním vzdělávání jsou uplatňovány aktivity spontánní i řízené, vzájemně provázané a vyvážené“ (s. 8), které byly považovány za projev funkční ekvivalence s indikátory dimenze Organizační formy a metody vzdělávání v CLASS Pre-K.

Ve druhém analytickém kroku bylo realizováno strukturované pozorování vzdělávací činnosti v mateřské škole za pomoci analýzy videonahrávek s využitím pozorovacího archu nástroje CLASS Pre-K. Toto pilotní šetření bylo realizováno sloužilo k ověření reálných možností použití nástroje v Česku a použito pro získání dat ke zjišťování shody tří hodnotitelů. Sběr dat probíhal od září 2022 do února 2023. Nejprve byla provedena jazyková adaptace pozorovacího archu a reflektována kulturní specifika v interpretaci některých dimenzí (např. Instructional Support). Následně proběhla pilotáž v 10 třídách mateřských škol s cílem ověřit srozumitelnost a použitelnost kategorií v praxi. Všichni hodnotitelé před zahájením kódování nejprve samostatně prostudovali oficiální manuál CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008), včetně deskriptorů všech domén a dimenzí, a následně absolvovali kalibrační trénink založený na dostupných videích Teachstone (n.d.), včetně porovnávání vlastních skóre s ukázkovými skóre uvedenými v materiálech. Následně společně diskutovali interpretační postupy u hraničních případů (např. rozdíl mezi střední a vysokou úrovní kvality interakcí) a provedli zkouškové skórování videonahrávek získaných během pilotáže, které nebyly zahrnuty do analýzy. Skóre hodnotitelů byla porovnána (inter-rater reliability) a byla dosažena vysoká shoda v rozmezí 1–2 bodů, což odpovídá tolerančnímu rozpětí dle manuálu k nástroji (Pianta et al., 2008). V rámci této pilotní studie nebylo absolvováno oficiální certifikační školení organizace Teachstone. Hodnotitelé pracovali s oficiálním manuálem CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008) a s veřejně dostupnými metodickými materiály a kalibračními videi Teachstone, které jsou určeny pro přípravu a kalibraci hodnotitelů. Tento postup byl zvolen s ohledem na pilotní charakter studie, jejímž cílem bylo ověřit výzkumnou použitelnost nástroje v novém národním kontextu, nikoli jeho implementaci jako standardizovaného evaluačního nástroje v praxi.

V každé třídě byly pořízeny během jednoho dne čtyři záznamy vzdělávací činnosti v délce 20 minut. Rozsah pozorování odpovídá doporučení manuálu CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008) a je v pilotní studii považován za dostatečný pro ověření proveditelnosti a reliability použití nástroje, nikoli pro posouzení stability kvality interakcí v čase. Sekvence vždy sestávaly z volné hry dětí, průběhu svačiny a dvou sekvencí vzdělávací činnosti. Celkem bylo pořízeno 40 nahrávek s délkou záznamu 800 minut. Sběr dat probíhal osobně s využitím videokamery umístěné na stativu tak, aby zabírala celý prostor třídy.

Hodnotitelé během pozorování ani při analýze videozáznamů nedělali frekvenční záznamy jednotlivých jevů, ale přímo hodnotili kvalitu interakcí v daném časovém úseku pomocí sedmibodové škály pro každou dimenzi. Skóre 1 představuje nejnižší úroveň kvality interakcí a skóre 7 úroveň nejvyšší. Např. „Kvalita zpětné vazby 1“ znamená, že děti nedostaly žádnou zpětnou vazbu, a skóre 7, že dětem byla pra-

videlně poskytována rozvíjející zpětná vazba. Dimenze Negativní klima jako jediná funguje reverzně, tzn. skóre 1 značí absenci výskytu negativních projevů a skóre 7 vysokou míru negativních až ohrožujících jevů. Hodnotitelé při sledování každého pozorovacího cyklu vnímali všechny dimenze současně. Nebyly pořizovány oddělené záznamy pro jednotlivé dimenze ani nebylo prováděno opakované přehrávání videa pro každou dimenzi zvlášť. Hlavním cílem bylo zachytit celkovou kvalitu interakcí, nikoli detailní frekvenci výskytu jednotlivých jevů. Hodnotitelé si mohli pořizovat krátké poznámky popisující situace, které byly relevantní pro výsledné skórování dimenzí, např. příklady učitelovy citlivosti, a po skončení každého cyklu přímo udělili výsledné skóre podle hodnotících deskriptorů jednotlivých dimenzí. Např. během 20minutového cyklu volné hry byly pozorovány následující situace relevantní pro dimenzi Citlivost učitele: učitelka opakovaně reagovala na individuální potřeby dětí, poskytovala jim emoční podporu prostřednictvím fyzického kontaktu (pohlazení, vzetí za ruku), komunikovala s dětmi z očí do očí (přisedla si k nim), používala klidný hlas a popisný jazyk apod. Tyto projevy byly konzistentní napříč cyklem a měly vysokou intenzitu. Na základě kritérií uvedených v manuálu CLASS Pre-K bylo proto dimenzi Citlivost učitele přiřazeno skóre 7, odpovídající vysoké úrovni kvality interakcí.

Kompletní data ze záznamových archů byla převedena do programu MS Excel a následně do softwaru IBM SPSS Statistics verze 29.0.2.0, kde probíhala další analýza. Vzhledem k malému rozsahu pilotního souboru nebylo možné testovat faktorovou strukturu. Domény proto nebyly analyzovány jako latentní proměnné, ale výsledky jsou prezentovány pouze v podobě deskriptivních statistik dimenzí ověřených v zahranických podmínkách.

2.2 Výběrový soubor

Má-li nástroj CLASS být použitelný v českém prostředí, musí fungovat jak pro věkově homogenní, tak pro věkově heterogenní třídy, neboť oba typy jsou v českém prostředí zastoupené (Národní pedagogický institut, 2025). Proto jsme do výzkumného vzorku zařadili oba typy tříd. Výběrový soubor byl záměrný, byl tvořen z hlediska věku dětí 5 homogenními a 5 heterogenními třídami ze šesti různých mateřských škol hlavního vzdělávacího proudu, zřizovaných obcemi v Plzeňském kraji ($N = 10$; tabulka 2). Třídy byly vybírány na základě osobní domluvy s ředitelkou dané mateřské školy. Průměrný počet přítomných dětí u homogenních tříd byl 18, u heterogenních 15,8. Kapacita všech tříd se pohybovala v rozmezí 24 až 28 dětí.

2.3 Etické aspekty

Etická dimenze návrhu šetření a sběru dat byla ošetřena v souladu s *Etickým kódexem* Univerzity Karlovy (2018). Všichni účastníci, učitelé i zákonní zástupci dětí, byli informováni o cílech a průběhu šetření a zúčastnili se ho dobrovolně. Byl zajištěn informovaný souhlas s pořizováním audiovizuálního materiálu pro účely vědeckého výzkumu, zachována anonymita a všechna data byla zpracována jako důvěrná.

14 Tabulka 2 Charakteristika výzkumného souboru

Homogenní				Heterogenní			
MŠ	Třída	Město	Věk dětí	MŠ	Třída	Město	Věk dětí
1	1	velké	3–4	4	6	velké	3–6
1	2	velké	5–6	1	7	velké	3–6
2	3	malé	5–6	5	8	malé	4–6
2	4	malé	5–6	5	9	malé	5–7
3	5	velké	4–5	6	10	velké	3–7

Poznámka: velké = krajské město; malé = regionální město (asi 5000 obyvatel)

3 Výsledky

3.1 Analýzy shody dimenzí nástroje CLASS Pre-K a RVP PV (2021)

Obsahová analýza prokázala vysokou míru obsahové kompatibility nástroje CLASS Pre-K k českému předškolnímu vzdělávání, neboť všechny tři hlavní domény nástroje CLASS Pre-K, korespondují s filozofií a cíli RVP PV (2021) (tabulka 3).

Tabulka 3 Porovnání dimenzí CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008, s. 27) s požadavky RVP PV (2021)

Kategorie	Kódy	Deskripce kategorie CLASS Pre-K	RVP PV (2021) (strana)	Shoda
Pozitivní klíma	činnost učitele kvalitní vztahy radost při pobytu v MŠ rozvoj prosociálních vztahů	přítomnost vřelých, láskyplných a přátel- ských interakcí mezi učitelem a dětmi i mezi dětmi navzá- jem	7; 32 32; 46 7 (2×); 32; 33; 46 12; 13; 23	ano
Negativní klíma (invertováno)	prevence šikany vymezení nežádoucího chování cíle sociální	výskyt konfliktu, napětí, frustrace nebo nepřátelských emocí v prostředí třídy	32 32 (3×) 12; 23	ano
Citlivost učitele	citlivé jednání učitele přizpůsobování se dítěti	schopnost učitele vnímat potřeby dětí a reagovat na ně způ- sobem, který posiluje jejich pocit jistoty a podpory	32 (2×) 5; 7 (2×); 33	ano

Kategorie	Kódy	Deskripce kategorie CLASS Pre-K	RVP PV (2021) (strana)	Shoda
Ohled na perspektivu dítěte	rozvoj autonomie dítěte aktivní participace dítěte individuální přístup	míra, v níž učitel zohledňuje zájmy, autonomii a přispění dětí do průběhu vzdělávání a vzájemných interakcí	12; 13 7; 8 (3×); 32 5 (2×), 7 (3×); 32; 33	ano
Zvládání kázně	co učitel podporuje osvojování pravidel rozvoj seberegulace	efektivita strategie, kterou učitel používá k prevenci a zvládnutí problémového chování	7; 23 12; 13 (2×) 11; 12; 13	částečná
Produktivita	efektivní využití času jasné pokyny dětem flexibilní organizace	jak efektivně jsou využívány čas a prostředky k učení, přechody mezi činnostmi a organizace dne	33 32 32; 33	částečná
Organizační formy a vzdělávací metody	úkol učitele smysluplnost pro dítě různorodost forem a metod podnětné prostředí	úroveň zapojení dětí a efektivita použitých organizačních forem a vzdělávacích metod	8 (2×); 46 8 (2×) 8 (4×); 33 6; 7; 31; 33	ano
Rozvoj konceptuálního myšlení	rozvoj myšlení jako cíl podpora myšlení dětí	podpora analytického, zobecňujícího a abstraktního myšlení dětí	11 (3×); 19 8 (3×); 33	ano
Kvalita zpětné vazby	zpětná vazba	míra, v níž učitel poskytuje podnětnou a individualizovanou zpětnou vazbu, která podporuje hlubší učení	32	částečně
Jazykový rozvoj	rozvoj jazyka jako cíl podpora rozvoje řeči	jak učitel modeluje jazyk, rozšiřuje slovní zásobu a podporuje komunikaci dětí	12; 17; 33 46	ano

Obecnější charakter některých kódů a jejich slabší vazba na konkrétní dimenze CLASS Pre-K odráží cílové a normativní pojetí RVP PV (2021); rozdíl poukazuje na odlišné funkce kurikulárního dokumentu a evaluačního nástroje zaměřeného na procesní kvalitu.

V dimenzi Pozitivní klima se v RVP PV (2021) požadavek kvalitních vztahů zřetelně projevuje ve formulacích o důvěře, pocitu bezpečí, přijetí a radosti dítěte; důkazy tohoto pojetí nacházíme napříč celým textem, jak v obecných zásadách, tak i v cílech vzdělávání. Nenacházíme zde však explicitně prvky jako humor nebo

- 16 sdílení emočních prožitků, které jsou v nástroji CLASS sledovány. Dimenze Negativní klima v nástroji CLASS Pre-K sleduje projevy emočně ohrožujícího prostředí, jako je zesměšňování, sarkasmus či autoritativní hrozby. V RVP PV (2021) se místo toho stanovuje žádoucí chování. Dimenze Citlivost učitele a Respekt k pohledu dítěte jsou v RVP PV (2021) přítomny výrazně. Dokument klade důraz na to, aby učitel vnímal individuální potřeby dítěte, byl mu dostupný a poskytoval citlivou, diferencovanou podporu. RVP PV (2021) tak ukotvuje jak reaktivní, tak proaktivní rovinu citlivého přístupu. Ukázalo se, že nástroj CLASS Pre-K se soustředí na aktuální interakce a procesy, kdežto některé kódy v RVP PV (2021) směřují ke vzdělávacím cílům, což bylo patrné např. v dimenzi Zvládání kázně. CLASS Pre-K sleduje učitelovo řízení třídy v reálném čase, zatímco RVP PV formuluje spíše výsledky chování dítěte v důsledku dlouhodobého vzdělávacího působení učitele. Podobně v kategorii Produktivita nejsou v RVP PV (2021) přechody mezi vzdělávacími činnostmi výslovně formulovány; RVP PV (2021) se zaměřuje spíše na pružnost a vyváženost struktury dne. V dimenzích Rozvoj konceptuálního myšlení a Rozvoj jazyka RVP PV (2021) také sice přímo neuvádí, jak má učitel tyto dvě oblasti rozvíjet, ale jednoznačně vymezuje vzdělávací cíle, které učitel musí při své práci sledovat. Dimenze Kvalita zpětné vazby je v RVP PV (2021) přítomna pouze implicitně, zatímco v nástroji CLASS Pre-K je používána cíleně jako podpora kognitivního rozvoje dítěte. RVP PV (2021) jednou naznačuje poskytování kvalitní zpětné vazby dětem, když uvádí, že učitel „podporuje děti v samostatných pokusech, je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, vyvaruje se paušálních pochval stejně jako odsudků“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, s. 32). Celkově lze říci, že zatímco nástroj CLASS Pre-K systematicky sleduje aktuální kvalitu interakcí mezi učitelem a dítětem v reálném čase, RVP PV (2021) vymezuje požadované pedagogické působení zejména prostřednictvím očekávaných výsledků učení a žádoucích přístupů učitele. Toto rozdílné zaměření je patrné napříč většinou analyzovaných dimenzí. RVP PV (2021) se s nástrojem CLASS Pre-K překrývá zejména v dimenzích vztahujících se k emoční a pedagogické podpoře dítěte. Oblasti zaměřené na řízení třídy, produktivitu nebo rozvoj kognice zůstávají v RVP PV (2021) spíše implicitní nebo cílově orientované.

3.2 Shoda hodnotitelů při reálném pozorování vzdělávacích činností

Dále jsme použitelnost nástroje CLASS Pre-K v českých mateřských školách ověřovali při reálném využití při pozorování vzdělávání a operacionalizovali jsme ji pomocí schopnosti dosáhnout dostatečně vysoké shody hodnotitelů. Ověřovali jsme, zda kategorie nejsou příliš obecné a zda popis dimenzí budou různí hodnotitelé vnímat po zaškolení podobně. Manuál k nástroji CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008, s. 96) jako doporučený způsob vyhodnocení shody hodnotitelů uvádí jako shodu odlišnost skóru o jednotku (např. skór 7 u jednoho hodnotitele a skór 6 u druhého hodnotitele znamenají shodu), naopak jako neshoda je hodnocena odlišnost skóru o dva a více

bodů mezi hodnotiteli. Celkovou takto vypočítanou míru shody manuál doporučuje aspoň na úrovni 78 % (Sandilos & DiPerna, 2011, s. 4). Stejným způsobem jsme spočítali shodu hodnotitelů, která nám na vzorku 10 videonahrávek vyšla 83 %, což je v souladu s manuálem míra prokazující vysokou shodu. Toto určení míry shody je dostupné všem uživatelům nástroje, včetně škol nebo fakult připravujícími učitele. Ve výzkumných studiích jsou však pro ověření míry shody hodnotitelů využity náročnější statistické metody. V souladu s odbornou literaturou jsme tak pro vyhodnocení shody mezi třemi hodnotiteli použili mezitřídní korelační koeficient (ICC), model Two-Way Mixed a typ Consistency. Výsledky prezentované v tabulce 4 ukazují střední až vysokou úroveň shody (ICC = 0,601 až 0,957). Nejnižší shoda byla zaznamenána u dimenze Kvalita zpětné vazby, což je v souladu s literaturou (Cash et al., 2012; Downer et al., 2010), kde se právě tato dimenze ukazuje jako nejobtížněji konzistentně kódovatelná. Šířka intervalů spolehlivosti u některých dimenzí však upozorňuje na možnou nejistotu odhadu a omezenou generalizovatelnost. Přesto hodnoty nad ICC = 0,60 jsou považovány za dostatečné pro výzkumné účely.

Tabulka 4 Shoda průměrů ze 40 nahrávek při hodnocení tří hodnotitelů v rámci 10 dimenzí nástroje CLASS Pre-K vyjádřena pomocí mezitřídního korelačního koeficientu (ICC)

Dimenze	ICC (průměrné hodnoty)	95% konfidenční interval	Variance mezi třídami
Pozitivní klima	0,635	[-0,070; 0,901]	0,03
Negativní klima	0,693	[-0,101; 0,917]	0,03
Citlivost učitele	0,957	[0,874; 0,988]	0,13
Ohled na perspektivu dítěte	0,811	[0,446; 0,949]	0,19
Zvládání kázně	0,872	[0,624; 0,965]	0,21
Produktivita	0,751	[0,272; 0,933]	0,12
Organizační formy a vzdělávací metody	0,905	[0,721; 0,974]	0,31
Rozvoj konceptuálního myšlení	0,904	[0,718; 0,974]	0,32
Kvalita zpětné vazby	0,601	[-0,170; 0,892]	0,09
Jazykový rozvoj	0,827	[0,493; 0,953]	0,17

Nižší hodnoty ICC nemusí nutně znamenat nízkou spolehlivost hodnocení mezi hodnotiteli, zejména pokud je variabilita mezi hodnocenými jednotkami (v našem případě třídami) velmi malá. Vysoká shoda mezi hodnotiteli může být přítomna i tehdy, když jsou všechny třídy hodnoceny velmi podobně, což vede k nízké variabilitě mezi třídami a následně i k nižším hodnotám ICC. Je to patrné z tabulky 4, z hodnot ve třetím sloupci, který dokládá, že právě ve třech dimenzích s nižším mezitřídním koeficientem (tj. Pozitivní klima, Negativní klima a Kvalita zpětné vazby) je také

18 nejnížší variabilita mezi třídami (3 % v případě Pozitivního a Negativního klimatu a 9 % v případě Kvality zpětné vazby). Souvislost nízké mezitřídní variability vedoucí k nižší a méně spolehlivé hodnotě ICC pro posouzení shody hodnotitelů je dobře popsána v odborné literatuře zaměřené na shodu hodnotitelů (Shrout & Fleiss, 1979; Hallgren, 2012; Koo & Li, 2016), která doporučuje vždy interpretovat ICC ve vztahu k variabilitě dat a kontextu měření, jak je prezentujeme v tabulce 4.

Celkově můžeme shrnout, že tři hodnotitelé při pozorování 40 dvacetiminutových nahrávek pořízených v 10 třídách MŠ vykazovali vysokou míru shody, když jsme ji kvantifikovali v souladu s manuálem ke CLASS Pre-K, kde jsme dosáhli 83% shody a doporučená hranice pro spolehlivá měření je 78 %. Využili jsme však také způsob ověření reliability za pomoci koeficientu mezitřídní korelace, který používali i další autoři v zahraničí s CLASS Pre-K, a také v jejich případě dosahovaly hodnoty ICC od 0,6 výše, což byl případ i naší analýzy. Cicchetti (1994) však považuje za hranici pro výbornou shodu ICC od 0,75 výše a hodnoty 0,5–0,75 pak za dobrou nebo přijatelnou. I proto jsme odkázali na další studie, které vysvětlují, že ICC je také závislé na variabilitě mezi třídami a ukázali jsme, že právě mírně nižší hodnoty ICC v našich datech souvisí vždy s nízkou variabilitou mezi pozorovanými třídami a neindikují tedy nízkou míru shody hodnotitelů. Variabilita tříd by mohla být vyšší v případě pravděpodobnostního a rozsáhlejšího výběru a je možné ji ověřit v rámci budoucí validační studie a v dalších šetřeních. Tato pilotní studie však ukazuje, že nástroj CLASS Pre-K umožňuje dosáhnout spolehlivé shody hodnotitelů a být tak používán pro další výzkumné účely.

3.3 Deskriptivní výstupy pilotního použití nástroje CLASS Pre-K

Naše studie nehodnotí kvalitu českých mateřských škol, ale ověřuje, zda a jak je nástroj CLASS Pre-K schopen tuto kvalitu v českém kontextu zachytit. Celkové dosažené průměrné skóre bylo 5,94 (tab. 5). Tento výsledek naznačuje relativně vysoké hodnoty skóre interakcí ve sledovaných třídách. Z hodnot v tabulce 5 můžeme dále vyčíst, že nejvyšší stabilitu i skóre napříč oběma skupinami bylo dosaženo v doméně Emoční podpora (6,63). V doméně Řízení třídy bylo dosaženo skóre 6,34. Nejnižšího skóre bylo dosaženo v doméně Podpora učení (4,85).

Přestože tyto výsledky nelze z našeho souboru 10 MŠ zobecňovat, odpovídají i zahraničním zkušenostem, kde ve studiích nejvyšších hodnot dosahuje doména Emoční podpory, a naopak nejnižších doména Podpory učení, zejména dimenze Rozvoje konceptuálního myšlení (Mashburn et al., 2008; Pakarinen et al., 2010; Pianta et al., 2008; Tonge et al., 2019; von Suchodoletz et al., 2014). Rozdíly ve skórech jsou však v zahraničních studiích výrazně vyšší než naměřené v této pilotní studii. Bude zajímavé porovnat, jak vyjde použití nástroje na rozsáhlejším pravděpodobnostním výběru MŠ při budoucí validační studii.

Tabulka 5 Dosažená skóre jednotlivých domén a dimenzí

Doména	Dimenze	Třída										Průměr celkem
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Emoční podpora	Pozitivní klima	6,92	6,75	6,75	6,75	6,92	6,83	6,75	7,0	6,5	7,0	6,82
	Negativní klima	6,92	6,92	6,75	6,67	6,83	6,83	6,75	7,0	6,5	7,0	6,82
	Citlivost učitele	6,75	6,83	6,08	5,75	7,0	6,92	6,75	6,58	6,58	6,75	6,60
	Ohled na potřeby dětí	6,50	6,83	6,08	5,83	6,58	6,83	6,08	6,58	5,17	6,42	6,29
												6,63
Řízení třídy	Zvládání kázně	6,83	6,83	6,67	5,83	6,33	6,83	6,42	6,67	6,75	5,75	6,49
	Produktivita	6,50	6,92	6,08	6,0	6,5	7,0	6,42	6,67	5,92	6,33	6,44
	Organizační formy a vzdělávací metody	6,08	6,83	6,08	5,17	6,75	6,83	6,0	5,42	5,83	5,83	6,08
												6,34
Podpora učení	Rozvoj konceptuálního myšlení	4,08	5,0	3,92	3,58	3,92	5,25	4,25	4,42	3,67	4,08	4,22
	Kvalita zpětné vazby	4,92	5,17	5,25	4,58	5,0	5,17	4,58	4,58	4,58	4,0	4,78
	Jazykový rozvoj	6,17	5,83	5,50	5,0	5,67	6,33	5,67	5,92	5,25	4,75	5,56
												4,85
Celkové skóre		6,08	6,39	5,92	5,42	6,15	6,48	5,97	6,08	5,68	5,79	5,94

3.4 Je nástroj CLASS Pre-K použitelný k pozorování kvality interakcí v českých mateřských školách?

Výsledky naší pilotní studie ukazují, že nástroj CLASS Pre-K je v českém kontextu použitelný jako rámec pro systematické pozorování a měření kvality pedagogických interakcí v mateřských školách, a to jak z hlediska obsahové validity, tak z hlediska reliability hodnocení. Obsahová analýza prokázala vysokou míru kompatibility mezi hlavními doménami a dimenzemi nástroje CLASS Pre-K a kurikulárním dokumentem RVP PV (2021). Všechny tři hlavní domény, Emoční podpora, Řízení třídy a Podpora učení, jsou v RVP PV (2021) přítomny a korespondují s jeho filozofií a cíli, přičemž nejvyšší míru překryvu vykazují dimenze zaměřené na emoční a pedagogickou pod-

20 poru dítěte. V některých oblastech (např. Řízení třídy, Kvalita zpětné vazby) jsou požadavky RVP PV (2021) vymezeny spíše implicitně nebo cílově, zatímco CLASS Pre-K se zaměřuje na aktuální interakce v reálném čase. Ani v těchto případech však analýza neodhalila zásadní obsahový rozpor, ale spíše odlišné pojetí.

Z hlediska praktické použitelnosti při reálném pozorování vzdělávacích činností v mateřských školách se ukázalo, že nástroj CLASS Pre-K umožňuje dosáhnout dostatečně vysoké shody mezi hodnotiteli. Při hodnocení 40 dvacetiminutových nahrávek z 10 tříd byla shoda hodnotitelů vypočtená v souladu s manuálem CLASS Pre-K 83 %, což převyšuje doporučovanou hranici 78 %. Analýza pomocí mezitřídního korelačního koeficientu (ICC) dále ukázala střední až vysokou úroveň shody napříč většinou dimenzí (ICC = 0,601–0,957). Nejnížší hodnoty ICC se objevily u dimenzí s velmi nízkou variabilitou mezi třídami (Pozitivní klima, Negativní klima, Kvalita zpětné vazby), což spíše odráží homogenost sledovaného vzorku než nedostatečnou shodu hodnotitelů. U většiny dimenzí byly dosažené hodnoty ICC v pásmu, které je v odborné literatuře považováno za dobrou až výbornou shodu pro výzkumné účely.

Souhrnně lze tedy konstatovat, že CLASS Pre-K se zdá být za podmínky jazykové a kulturní adaptace a základního zaškolení hodnotitelů použitelným nástrojem pro pozorování kvality interakcí v českých mateřských školách. Poskytuje diferencovaný obraz kvality v jednotlivých dimenzích a doménách, je dostatečně citlivý k zachycení rozdílů mezi třídami a umožňuje získávat data využitelná jak pro výzkumné účely, tak pro pedagogickou reflexi a profesní rozvoj učitelů. Zároveň je třeba mít na paměti pilotní charakter studie, omezenou velikost a variabilitu vzorku a skutečnost, že hodnotitelé nebyli formálně certifikováni, což otevírá prostor pro další ověřování nástroje ve větších a pestřejších souborech mateřských škol.

4 Diskuse výsledků

Použitelnost nástroje CLASS Pre-K v českém prostředí se ukazuje jako vysoká. Potvrzuje se tak zkušenost jiných evropských zemí, které nástroj využily (Pakarinen et al., 2010; Penttinen et al., 2022; Salminen et al., 2021). Podobně jako v naší studii, i další evropské země upozorňují na nutnost reflektovat kulturní specifika při interpretaci některých dimenzí (Bihler et al. 2018; Pakarinen et al., 2010). Jde např. o kulturně podmíněný způsob projevování vřelosti, či u nás tradiční způsob organizace průběhu dne v mateřské škole.

Kompatibilita nástroje se vztahuje i k revidovanému RVP PV (Národní pedagogický institut, 2025), která v době realizace studie probíhala a přinesla zejména zpřesnění očekávaných výsledků a větší důraz na aktivní roli dítěte a provázející roli učitele, důraz na socioemoční rozvoj dítěte a celkový wellbeing. Tyto změny jsou v zásadě v souladu s dimenzemi nástroje CLASS Pre-K.

V zahraničí je nástroj využíván nejen k diagnostice, ale i k intervencím, což by mohlo být inspirací pro český kontext (Egert et al., 2020; Hamre et al., 2008). Nástroj by měl být dále použit na větším pravděpodobnostním výběru MŠ a měla by

být ověřena jeho faktorová struktura pro další výzkumné využití. V případě budoucí validace by mohl být nástroj potenciálně využit také institucemi zabývajícími se evaluací vzdělávání pro sledování klimatu a kvality interakcí v MŠ. Domníváme se však, že již nyní bez validace na větším souboru může být nástroj CLASS Pre-K využíván v přípravném vzdělávání učitelů MŠ, kde videonahrávky pozorování vzdělávání v MŠ mohou být analyzovány studujícími pomocí nástroje CLASS Pre-K, což zvyšuje jejich citlivost pro sledování pedagogické interakce a případný přínos jejich následových praxí v rámci učitelského studia.

Nutno však podotknout, že zkušenost s používáním nástroje CLASS Pre-K v této studii ukázala, že hodnocení kvality interakcí je pro hodnotitele náročným procesem. Nejobtížnější bylo zejména rozlišování mezi střední a vysokou úrovní kvality v rámci některých dimenzí (např. Kvalita zpětné vazby, Citlivost učitele), kde deskriptory vyžadují nejen zaznamenání výskytu určitého typu chování, ale i zhodnocení jeho konzistence, hloubky a dopadu na učení dětí. Zároveň se potvrdilo, že některé dimenze (např. Negativní klima) se v běžných podmínkách mateřské školy vyskytují jen minimálně, což klade zvýšené nároky na citlivost hodnotitele a může snižovat variabilitu v datech.

Na druhou stranu systematické pozorování podle struktury CLASS Pre-K nás vedlo k většímu všimání si jemných aspektů emoční podpory a ohledu na perspektivu dítěte, které bývají v běžné pedagogické reflexi často přehlíženy, protože jsou „samozřejmou“ součástí každodenní praxe. Díky tomu používání nástroje, např. v rámci profesní přípravy, může vést ke zlepšení profesního vidění budoucích učitelů. Práce s nástrojem také ukázala, jak zásadní je kvalitní profesní dialog mezi hodnotiteli, neboť společné diskuse se staly příležitostí k hlubší reflexi toho, co v českém prostředí považujeme za „kvalitní interakci“ a proč. To může sloužit jako podpora profesního rozvoje učitelů mateřských škol zejména tam, kde je cílem posílit schopnost učitelů „vidět“ kvalitu interakcí v jemnějších nuancích a promyšlet, jak se jejich každodenní chování promítá do učení a pohody dětí.

Z praktického hlediska lze říci, že nástroj je použitelný, ale jeho plnohodnotné využití předpokládá časovou investici do studia manuálu, práce s modelovými videi a kalibrace mezi hodnotiteli.

Při realizaci budoucí validační studie doporučujeme pozorování ve třídách s pomocí nástroje CLASS Pre-K doplnit o další sběry dat umožňující souběžnou validaci, například by bylo vhodné zjišťovat také postoje učitelů ke vzdělávání, kvalitu vzdělávacího obsahu (Koželuhová et al., 2023), vzdělání učitelů či délku jejich praxe. Vzhledem k vysoké provázanosti domén, jak zmiňuje Hamre et al. (2013), je totiž obtížně rozlišitelné, jaké konkrétní aspekty vedou ke kvalitě vzdělávání. V neposlední řadě je třeba věnovat pozornost i kvalitě vzdělávacích výsledků předškolního vzdělávání, které v současném výzkumu není věnována dostatečná pozornost. Indikátor počtu odkladů školní docházky nevyovídá o skutečné úrovni rozvoje dětí. Nestačí tedy sledovat pouze kvalitu procesů či interakcí, ale je nezbytné zkoumat jejich dopad na konkrétní výsledky dětí zjišťované pomocí individuální diagnostiky. Teprve propojení procesní kvality s výsledkovými indikátory umožní komplexně

- 22 posoudit efektivitu předškolního vzdělávání a poskytnout relevantní podklad pro další optimalizaci praxe.

4.1 Limity studie

Hlavním omezením šetření je malý výzkumný vzorek založený na dostupném výběru, neumožňující zobecnění výsledků. Přestože jde o časově velmi náročný proces (10 celých dní v jednotlivých třídách MŠ a hodnocení 800 minut videozáznamu třemi proškolenými hodnotiteli), na větším souboru tříd MŠ by bylo možné také ověřit faktorovou strukturu nástroje CLASS Pre-K pomocí konfirmativní faktorové analýzy. K tomu by bylo zapotřebí aspoň pozorování ve 100 třídách MŠ, což nebylo v silách realizace jednoho výzkumníka (prvního autora) v rámci jedné z linií výzkumu pro disertaci. Věříme však, že nástroj má velký potenciál k využívání v praxi a výzkumu a hodnocení průběhu vzdělávání a interakci v MŠ, proto jsme nástroj představili širší komunitě výzkumníků. Konečně nelze opomenout ani možné zkreslení dané samotnou aplikací nového nástroje v podmínkách, kde dosud nebyl běžně využíván. I přes zaškolení hodnotitelů může v prvních fázích měření docházet k mírně benevolentnějšímu hodnocení.

5 Závěr

Cílem předkládané pilotní studie bylo ověřit možnost využití standardizovaného kvantitativního pozorovacího nástroje CLASS Pre-K v českých mateřských školách. Na základě obsahové analýzy lze konstatovat, že nástroj CLASS Pre-K vykazuje vysokou míru obsahové validity vzhledem k RVP PV a také bylo dosaženo potřebné shody hodnotitelů při posuzování jednotlivých dimenzí interakcí v MŠ. Je proto možné jej využívat pro měření kvality interakcí mezi učiteli a dětmi v českých mateřských školách za předpokladu dodržení metodických pokynů autorů a odborné interpretace výsledků. Další výzkum by měl směřovat k validační studii, které ověří faktorovou strukturu nástroje.

Literatura

- Ansari, A. (2018). The persistence of preschool effects from early childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology, 110*, 952–973. <https://doi.org/10.1037/edu0000255>
- Baek, Y., Fisher, J., Tran, T. et al. (2025). Economic returns on investing in early childhood development in Vietnam: a cost-benefit analysis. *BMC Health Services Research*. <https://doi.org/10.1186/s12913-025-12516-z>
- Belsky, J. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development, 78*(2), 681–701. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x>
- Bihler, L.-M., Agache, A., Kohl, K., Willard, J. A., & Leyendecker, B. (2018). Factor analysis of the Classroom Assessment Scoring System replicates the three-domain structure and

- reveals no support for the bifactor model in German preschools. *Frontiers in Psychology*, 9, 1232. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01232>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. 1). Basic Books
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 134–148. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.12.004>
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between childcare quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Cash, A. H., Hamre, B. K., Pianta, R. C., & Myers, S. S. (2012). Rater calibration when observational assessment occurs at large scale: Degree of calibration and characteristics of raters associated with calibration. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 529–542.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>
- Cloney, D., Nguyen, C., Adams, R. J., Tayler, C., Cleveland, G., & Thorpe, K. (2017). Psychometric properties of the Classroom Assessment Scoring System (Pre-K): Implications for measuring interaction quality in diverse early childhood settings. *Journal of Applied Measurement*, 18(3), 299–318. <https://doi.org/10.1177/183693911604100403>
- Devi, A., Makris, C., & James, M. (2020). Using digital video technology supports the researcher to be a play participant in children's play. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 4(2), 111–139. <https://doi.org/10.1163/23644583-00401019>
- Dietrichson, J., Lykke Kristiansen, I., & Viinholt, B. A. (2020). Universal preschool programs and long-term child outcomes: a systematic review. *Journal of Economic Surveys*, 34(5), 1007–1043. <https://doi.org/10.1111/joes.1238>
- Downer, J. T., Sabol, T. J., & Hamre, B. K. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21(5), 699–723. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>
- Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, Article 100309. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>
- Erickson, F. (2006). Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationales. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 177–205). Lawrence Erlbaum.
- Eurydice. (2025). *Key data on early childhood education and care in Europe – 2025*. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-2025>
- Farquhar, S., & Fitzsimons, P. (2013). Starting Strong III: Unpacking the metaphor. In R. Scott Webster & Steven A. Stolz (Eds.), *Measuring Up in Education* (s. 49–55). Philosophy of Education Society of Australasia. https://pesa.org.au/images/papers/2013-papers/Starting_Strong_III_Unpacking_The_Metaphor__Sandy_Farquhar_and_Peter_Fitzsimons.pdf
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Hallgren, K. A. (2012). Computing inter-rater reliability for observational data: an overview and tutorial. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 8(1), 23. <https://doi.org/10.20982/tqmp.08.1.p023>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–83). Paul H. Brookes.

- 24 Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., ... & Scott-Little, C. (2008). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 844–862. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2013). *Research support for the Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. University of Virginia.
- Hamre, B., Hatfield, B. E., Pianta, R. C., & Jamil, F. M. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development, 85*(3), 1257–1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 18*(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Heckman, J., & Karapakula, G. (2019). The Perry preschoolers at late midlife: A study in design-specific inference. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3401130>
- Hübelová, D., Janík, T., & Najvar, P. (2008). Pohledy na výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy: Souhrnné výsledky CPV videostudie zeměpisu. *Orbis scholae, 2*(1), 53–72. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.221>
- Janík, T., & Najvar, P. (2008). Videostudie ve výzkumu vyučování a učení. *Orbis scholae, 2*(1), 7–28. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.139>
- Khalfaoui, A., Garcia-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal, 49*(1), 71–81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine, 15*(2), 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Koželuhová, E., Loudová Stralczynská, B., & Syslová, Z. (2023). Dítě, nebo tradice? Plánování vzdělávacího obsahu v předškolním vzdělávání. *Orbis Scholae, 17*(1), 71–86. <https://doi.org/10.14712/23363177.2023.13>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2023). *Qualitative content analysis: Methods, practice and software*. Sage.
- Loudová Stralczynská, B., Koželuhová, E., Syslová, Z. & Ristić, P. (2024). Curriculum design and content in Czech pre-primary education: Approaches and experiences of student teachers. *European Early Childhood Education Research Journal, 32*(1), 7–21. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2234111>
- MacBlain, S. (2021). *Children's learning in early childhood: Learning theories in practice 0–7 years*. Sage.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Lešnik, S., & Walch, J. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) upon child development*. European Union. https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_Review_of_research_D4_1.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://msmt.gov.cz/file/56051>
- Národní pedagogický institut. (2025). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://prohlednout.rvp.cz/export>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J.-E. (2010). A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education and Development, 21*(1), 95–124. <https://doi.org/10.1080/10409280902858764>
- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M. K. (2022). The quality of teacher-child interactions and teachers' occupational well-being in Finnish kindergartens: A person-centered approach. *Early Education and Development, 34*(7), 1506–1527. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2139549>
- Pianta, R. C., LaParo, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual: Pre-K*. Paul H. Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., Downer, J. T., & Hamre, B. K. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children, 26*(2), 119–137. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Roy-Vallières, M., Charron, A., Bigras, N., & Lemay, L. (2024). Measuring quality in two early childhood education contexts: Centre-based childcare and four-year-old preschool. *Journal of Education and Learning, 13*(1), 32–47. <https://doi.org/10.5539/jel.v13n1p32>
- Salminen, J., Guedes, C., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., & Cadima, J. (2021). Teacher-child interaction quality and children's self-regulation in toddler classrooms in Finland and Portugal. *Infant and Child Development, 30*(3), e2222. <https://doi.org/10.1002/icd.2222>
- Sandilos, L. E., & DiPerna, J. C. (2011). Interrater reliability study of scores on CLASS Pre-K. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology, 7*, 65–85.
- Schweinhart, L. J., Montie, J. E., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., Nores, M., & Ypsilanti, M. (2005). *Lifetime effects: The high/scope Perry preschool study through age 40*. Highscope. <https://highscope.org/wp-content/uploads/2024/07/perry-preschool-summary-40.pdf>
- Šedová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2014). On the way to dialogic teaching: Action research as a means to change classroom discourse. *Studia paedagogica, 19*(4), 9–43. <https://doi.org/10.5817/SP2014-4-2>
- Šedová, K., Sedláček, M., Šalamounová, Z., & Švaříček, R. (2016). *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Masarykova univerzita.
- Šedová, K., Sedláček, M., Švaříček, R., Majcík, M., Navrátilová, J., Drexlerová, A., Kychler, J., & Šalamounová, Z. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. *Learning and Instruction, 63*, 101217. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101217>
- Shrout, P. E., & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin, 86*(2), 420. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420>
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*. [OECD Education Working Papers, No. 176.] https://www.oecd.org/en/publications/structural-characteristics-and-process-quality-in-early-childhood-education-and-care_edaf3793-en.html
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development, 7*(4), 349–367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). *Quality matters in early childhood education and care: Czech Republic 2012*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264176515-en>
- Teachstone. (n.d.). *Life-changing teaching, one interaction at a time*. <https://teachstone.com>
- Tilbe, Y. T., & Gai, X. (2022). Teacher-child interactions in early childhood education and its effects on social and language development. *Early Child Development and Care, 192*(5), 761–774. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1798944>

- 26 Tonge, K. L., Jones, R. A., & Okely, A. D. (2019). Quality interactions in early childhood education and care center outdoor environments. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 31–41. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0913-y>
- Ulferts, H., Wolf, K. M., & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development*, 90(5), 1474–1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>
- University of Virginia, Center for Advanced Study of Teaching and Learning. (n.d.). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. University of Virginia School of Education. <https://education.virginia.edu/research-initiatives/research-centers-labs/center-advanced-study-teaching-and-learning/castl-measures/classroom-assessment-scoring-system>
- Univerzita Karlova. (2018). *Etický kodex*. Akademický senát UK. <https://cuni.cz/UK-9490.html>
- von Suchodoletz, A., Fäsche, A., Gunzenhauser, C., & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 509–519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, S., Wang, X., Liang, L., & Xie, H. (2024). Teacher-child interaction domains measured by the CLASS and children's pre-literacy skills: A systematic review and meta-analysis. *Early Education and Development*, 35(3), 431–453. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2159259>

Korespondenční autor:

Ondřej Koželuh

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita

Plzeň; Česká republika

kozeluho@fpe.zcu.cz

Zahraniční modely kurikula mateřského jazyka (L1): srovnávací studie

Stanislav Štěpáník

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

a Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

Abstrakt: Mezinárodní komparace kurikulárních dokumentů patří k základním zdrojům informací v oborových didaktikách mateřského jazyka (L1) i ve státní vzdělávací politice. Studie analyzuje kurikulární dokumenty k výuce L1 z deseti zemí, jako referenční rámec analýzy chápe český *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak je ve zkoumaných kurikulárních dokumentech řešen vztah mezi výukou mluvnice a rozvojem komunikačních dovedností a kognitivních schopností, protože právě tento problém tvoří jádro uvažování nejen v oborových didaktikách L1, ale také při modelování kurikula. Studie analyzuje kurikula zejména těch zemí, které v mezinárodních srovnáních vycházejí jako nejméně úspěšné. Výzkumný přístup byl kvalitativní, využita byla metoda obsahové analýzy textových dokumentů. Výsledky ukazují, že základním východiskem efektivních kurikulárních modelů je plná integrace jazykové a komunikačně-slohové výuky a rozvoj metakognitivních schopností, aby žáci uměli uvažovat o funkci jazykových prostředků v kontextu a adekvátně je užívat jak při recepci, tak při produkci komunikátů. Hlavní integrující prvek představuje komunikát (text).

Klíčová slova: mateřský jazyk (L1), kurikulum, modelování kurikula, jazyk, komunikace

Foreign Models of the L1 Curriculum: A Comparative Study

Abstract: International comparisons of curricular documents are among the basic sources of information in first language (L1) subject didactics and in education policies. The study analyzes curricular documents for L1 teaching from ten countries, using the Czech *Framework Educational Programme for Basic Education* as a reference frame. The aim of the research was to find out how the relationship between grammar teaching and the development of communication skills and cognitive abilities is addressed in the curricular documents under investigation, as this issue is at the heart of not only L1 subject didactics but also curriculum modelling. The study analyzes the curricula of those countries that have been found to be the most successful in international comparisons. The research approach was qualitative, using the method of content analysis of text documents. The results show that the basic starting point for effective curricular models is full integration of language and communication teaching and the development of metacognitive abilities so that students can think about the function of language means and use them appropriately in both reception and production. The main integrating element is text.

Keywords: L1, curriculum, curriculum modelling, language, communication

<https://doi.org/10.14712/23363177.2026.1>

www.orbisscholae.cz

© 2026 The Author. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>).

28 České projektované kurikulum pro základní vzdělávání momentálně prochází největší revizí od roku 2007. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR) schválilo 30. prosince 2024 revidované rámcové vzdělávací programy (RVP) pro předškolní vzdělávání (PV) a základní vzdělávání (ZV), momentálně probíhá jejich pilotáž, všechny školy v zemi by pak podle nich měly začít pracovat od 1. září 2027 (PV), resp. 2028 (ZV).

Stejně jako v minulosti (srov. Tupý, 2018), i v současnosti se deklaruje, že základní pojetí revidovaného RVP ZV vychází z koncepčních materiálů státní vzdělávací politiky, nyní především ze *Strategie vzdělávací politiky 2030+* (Fryč et al., 2020). Kurikulum by tak mělo podporovat dosažení dvou strategických cílů, tedy (a) zaměření vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život a (b) snížení nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnění maximálního rozvoje potenciálu dětí, žáků a studentů. Jednou ze strategických linií pak je proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání, čehož je právě revize kurikula součástí.

Tvorba českého kurikula neprobíhá izolovaně od mezinárodního vývoje a není determinována jen národními strategickými a koncepčními dokumenty. Naopak, systematické sledování zahraničních přístupů a mezinárodních trendů ve vzdělávání představuje důležitý rámec, který umožňuje porovnání, inspiraci i kritickou reflexi domácího kurikulárního vývoje v kontextu širších vzdělávacích souvislostí. Komparativní kurikulární studie vznikly už v celé řadě vzdělávacích oborů, srov. např. práci Donovalové (2024), která ve vybraných kurikulech zkoumala genderové aspekty, dále komparativní studie kurikul tělesné výchovy (Habrdlová et al., 2017; Lupač, 2019), biologie (Holec, 2019; Poupová et al., 2019), matematiky (Moravcová et al., 2019) či chemie (Stratilová Urválková et al., 2019).

Komparativní pohled na kurikula mateřského jazyka (dále L1)¹ však v českém prostředí častý není, a to nejen v odborné, ale ani v politické sféře. Pokud jde o odborné zdroje, poslední velkou komparativní studii kurikulárních dokumentů L1 publikovala v sedmdesátých letech minulého století M. Čechová (1978). Autorka analýze podrobila kurikula „třetího“ stupně škol v tehdejších evropských socialistických zemích (Polsko, Bulharsko, Jugoslávie – konkrétně osnovy srbské a slovinské, Německá demokratická republika, Maďarsko, Rumunsko, Ruská sovětská federativní

¹ V této studii používám označení L1 (z anglického first language – první jazyk) místo tradičního označení „mateřský jazyk“, a to z důvodu odborné přesnosti (L1 umožňuje označit první osvojený jazyk bez ohledu na rodinné a genderové konotace), inkluzivity vůči vícejazyčným dětem, u nichž pojem „mateřský jazyk“ není výstižný, a zároveň se snahou se terminologicky přiblížit mezinárodní literatuře, která právě s označeními L1/L2 standardně pracuje. Označení L1 i vymezení pojmu, který pokrývá, plně odpovídá výzkumnému zájmu této studie.

socialistická republika), ve své práci si všimla mj. významu výuky L1, cílů, obsahu a způsobů strukturování obsahu výuky L1, ale také specificky oborových témat, např. místa diachronních témat, zařazení slohu jako složky předmětu či podoby zahrnuté jazykové složky. Pokud jde o zdroje ke státní vzdělávací politice, v souvislosti s tzv. velkou revizí RVP si ministerstvo školství u Národního pedagogického institutu objednalo *Srovnávací studii (benchmark – zahraniční kurikula) nastavené úrovně vzdělávacího obsahu (výkonu žáka)*, do níž byly zahrnuty matematika, cizí jazyk, přírodopis, fyzika, chemie a geografie (NPI ČR, 2024), L1 však – nepochopitelně – nikoli.

V zahraničí je přitom výzkumný zájem o komparaci kurikul L1 obvyklejší – např. Daszkiewicz et al. (2020) se zabývali přístupy k rozvoji řečových dovedností v polském a portugalském kurikulu pro preprimární a primární vzdělávání, Drachmann et al. (2023) v dánském, norském a švédském kurikulu analyzovali přístupy k plurilingvistu. Nedostatek kurikulárních analýz neznámá, že by zahraniční inspirace v didaktice češtiny chyběly zcela (srov. např. Šebesta, 2002; Štěpáník et al., 2019); zájem zvláště o kurikulární problematiku v širším mezinárodním pohledu je ale v poslední době akcentován kontextem české vzdělávací politiky, což se stalo motivací této studie.

1 Výzkumný problém

L1 má ve vzdělávací soustavě centrální postavení a koncentrační význam (Čechová & Styblík, 1998, s. 17) a jako takový je klíčovým předmětem a nástrojem ve vzdělávání. Výuka L1 rozvíjí komunikační kompetenci žáka, která je potřebná pro vzdělávání ve všech předmětech napříč kurikulem, umožňuje rozvoj myšlení, hraje důležitou roli v kognitivním, kulturním i osobnostním rozvoji žáka, má značný sociální a identitní význam. Důraz na čtenářskou a pisatelskou gramotnost v interdisciplinárních vazbách ostatně klade i revidovaný RVP ZV (NPI ČR, 2025).

Vyjdeme-li z teze, že „obsah nikdy není uchopitelný a srozumitelný mimo svůj instrumentální kontext“ (Slavík et al., 2017, s. 19), pak jazyk není uchopitelný mimo kontext komunikace, protože ta představuje jeho kulturně-sociální rámec. Tento vztah je přitom oboustranný: zvládnutí jazyka představuje základní společenskou a kulturní podmínku kvality komunikace a naopak. S tím také souvisí rozvoj kognitivních schopností, protože interakce myšlení a řeči představuje základní ontogenetickou zákonitost (srov. vývojové psychologické koncepce L. S. Vygotského a J. Piageta), a mezi komunikační kompetencí a kognitivními schopnostmi tak existuje souvztažnost.

Proto jednou ze základních otázek výzkumu v didaktice L1 je, jak či zda vůbec jazykové, resp. mluvnické vzdělávání rozvíjí kognitivní schopnosti a komunikační

30 dovednosti žáků.^{2,3} Pozadím těchto otázek přitom je souvislost oborové didaktiky L1 s proměnami báze oboru, tedy lingvistiky. Na přelomu šedesátých a sedmdesátých let 20. století došlo v lingvistice ke komunikačně-pragmatickému obratu a povaha i obsah bádání se na základě toho změnil: zájem se posunul od systémové lingvistiky, zaměřené na gramatickou strukturu jazyka, k tomu, jak jazyk funguje jako nástroj komunikace, resp. jak je používán v reálné komunikaci s ohledem na praktické fungování a účel. Zároveň se zásadně posílila interdisciplinarita lingvistických bádání.

1.1 Odůvodnění výuky mluvnice

V odborném diskursu je odůvodnění mluvnického vzdělávání veskrze dvojitá, a to více zaměřené na kompetenci, resp. gramotnost (*literacy-based*) a více zaměřené na jazykové uvažování, tedy kognici a metakognici (*linguistic reasoning*) a znalost (*knowledge-based*; van Rijt & Coppen, 2021). Aby nedošlo k nedorozumění: znalostní pojetí není zaměřeno na vzdělávání žáků jako malých lingvistů – jak upozorňuje van Rijt (2024, s. 3), „cílem rozvoje jazykového uvažování (a jazykových znalostí – pozn. aut.) je rozšiřování žákovského porozumění tomu, co jazyk je a jak funguje, a to prostřednictvím utváření jejich expertního přístupu k jazyku“.

Úvahy nad tím, jak obě odůvodnění funkčně prakticky uchopit a realizovat ve výuce pro naplnění cílů jazykového vzdělávání, jsou v kontextu kurikulární teorie nanejvýš aktuální a vzbuzují otázky. Také proto, že v praxi výuky u nás i v zahraničí (ale i u některých teoretiků) se nezřídka udržuje ještě třetí odůvodnění, které vychází z přesvědčení, že mluvnice představuje autotelickou hodnotu, a tudíž její výuka „nepodléhá hodnocení z hlediska účelnosti činnosti, jelikož představuje hodnotu danou prostou existencí mluvnice“ (Awramiuk, 2019, s. 89). Takové smýšlení

² *Jazykové vzdělávání* představuje širší pojem, který zahrnuje celkový rozvoj jazykového vědomí žáka s cílem, aby se neuvědomělá jazyková znalost stala znalostí uvědomělou. Na základě toho pak jsou žáci schopni uvědomělého výběru jazykových prostředků tak, aby byly adekvátně používány vzhledem ke komunikační situaci a realizaci komunikačního záměru mluvčího. Nástrojem této kultivace je mj. *mluvnické vzdělávání*, které se zaměřuje na poznávání a funkční užívání jazykového systému, tedy tvarosloví, skladby, slovní zásoby, pravopisu i zvukových prostředků. Cílem mluvnického vzdělávání je vést žáka k pochopení struktury jazyka a k uvědomělému, funkčnímu a v určitých oblastech též správnému užívání jazykových prostředků. Mluvnické poznatky slouží jako prostředek k rozvíjení širší jazykové kompetence a kultivovaného jazykového projevu. Jazykové vzdělávání kromě vzdělávání mluvnického zahrnuje ještě i další aspekty, např. komunikační a slohovou výchovu, tj. rozvoj komunikačních dovedností, tedy naslouchání, čtení, mluvení a psaní, ale také stylistických dovedností a znalostí.

³ V anglicky psané literatuře se užívá označení *grammar*. Český překlad *gramatika* ale pro naše potřeby není účelný, protože se jím v úzkém vymezení míní tvarosloví a větná skladba daného jazyka. V české tradici je běžné označení *mluvnice*, které je zavedeno nejen v lingvistice (srov. *Česká mluvnice* či *Stručná mluvnice česká* Havránka a Jedličky nebo Trávníčkova *Historická mluvnice česká*), ale také ve škole. Český termín *mluvnice* zahrnuje nejen tvarosloví a skladbu, ale také pravopis, lexikologii a slovtvorbu, zvukovou stránku, dokonce i stylistiku či historický vývoj (srov. např. 6. vydání *České mluvnice* Havránka & Jedličky, 1988). S takovou extenzí pojmu se lze v oborově didaktickém kontextu setkat i u zmíněného anglického označení *grammar*. V tomto textu užívám označení *mluvnice*, a to s ohledem na školský úzus, kdy školní výuka *mluvnice* zahrnuje poznávání všech rovin jazykového systému – jak jsou obsaženy mj. právě v *České mluvnici*.

o mluvnické výuce ale často v praxi vede k jejímu pojetí jako *tradičního mluvnického vyučování*, které klade důraz na osvojení terminologicko-definičního popisu jazykového systému, na normativnost a s tím související preskriptivnost, které aplikuje deduktivní způsoby výuky a izolovanost od kontextu – jazykové prostředky či věty slouží hlavně jako materiál pro rozbor, ne jako prostředek komunikace; u takto pojaté výuky hovoříme o formálně-poznávacím zacílení.

1.2 Co na to výzkum?

Existují zahraniční studie, které význam výuky mluvnice zpochybnily závěrem, že její pozitivní výsledky při rozvoji komunikačních dovedností žáků nebyly prokázány (např. Andrews et al., 2006; Graham & Perin, 2007; Hillocks, 1984; Hillocks & Smith, 1991; Wyse, 2001), příp. dokonce konstatovaly, že může být škodlivá (Braddock et al., 1963, s. 37–38). Učinit stoprocentně spolehlivý závěr z těchto studií je ale problematické, protože jsou metodicky dosti různé: vycházejí z příliš divergentního vzorku, některé představují výzkumy pouze malého rozsahu, směřují příliš mnoho faktorů, ověřují funkčnost různých podob výuky apod. Všeobecně málo důkazů pak existuje pro podporu efektivity znalostního pojetí výuky. I proto je mluvnická výuka předmětem „bitev“ a „válek“ (srov. např. Kamler, 1995; Locke, 2010) a vedle věcných argumentů jsou součástí polemik i ty, které „se blíží vyznáním víry“ (Gajda, 1996, cit. podle Awramiuk, 2019, s. 88) nebo jsou prostě přesvědčením.

Nejinak je tomu u nás. Dějiny uvažování v oborové didaktice češtiny většiny 20. století ukazují, že i v didaktice českého jazyka je význam mluvnického vyučování předmětem kontinuální debaty (viz Šmejkalová, 2010; Štěpáník, Liptáková et al., 2019). České prostředí přitom trpí nedostatkem empirie, která by o (ne)prospěšnosti výuky mluvnice přinášela zřetelné výzkumné důkazy, a i u nás se proto lze v minulosti i nyní setkat s některými argumenty založenými více na emocích, domněnkách nebo ideologii.

Avšak v poslední době se převážně v zahraničí objevují důkazy, které smysluplnost mluvnické výuky ukazují, ba prokazují, a to jak ve vztahu k rozvoji komunikační kompetence, tak ve vztahu k rozvoji jazykového uvažování; jmenujme např. kolektivy expertů sdružené kolem D. Myhillové – výuka angličtiny v Anglii; X. Fonticha – výuka španělštiny, katalánštiny, portugalštiny a francouzštiny; J. van Rijta – výuka nizozemštiny; v neposlední řadě pro nás vzhledem k jazykové příbuznosti dosti zásadně L. Liptákové – výuka slovenštiny. Zmínění experti pracují na robustních a metodicky precizních výzkumech, na jejichž základě lze činit kvalifikované závěry.

Při výzkumu efektivity mluvnické výuky ve vztahu k rozvoji komunikačních dovedností a jazykového uvažování žáků se nejčastěji objevují studie vztahu mluvnických znalostí (*grammatical knowledge*) a metakognice, resp. metajazykové činnosti (*linguistic* nebo *grammatical reasoning*; Camps & Fontich, 2020), a textové produkce (dovednosti psaní). Lze ale najít také práce, které zkoumají spojení mluvnice s mírou porozumění čtenému textu (např. Marjokorpi & van Rijt, 2024), tedy s dovedností čtení.

Výzkumy zmíněných autorů ukazují, že otázka nezní, *zda* explicitní mluvnická výuka smysl má – ve svých analýzách prokazují, že *ano* (Camps & Fontich, 2020; Derewianka & Jones, 2010; Fogel & Ehri, 2000; Jones et al., 2013; Myhill, 2018, 2021; Myhill et al., 2011; van Rijt et al., 2022). Popírají tak výsledky dřívějších prací, zmíněných výše, které význam výuky mluvnice zpochybnily.

Zásadní otázkou, kterou ale nastolují, je, *jakou má mít výuka mluvnice povahu*, aby komunikační dovednosti a kognitivní schopnosti žáků skutečně rozvíjela (v českém prostředí lze do tohoto kontextu zahrnout např. drobnou empirickou studii Štěpáníka & Chvála, 2016, či studie Hájkové et al., 2013, 2014). Odborné zdroje totiž prokazují, že se tak děje pouze *za určitých podmínek*: je-li výuka založena na konstruktivistických principech, je-li textocentrická, klade-li důraz na aktivitu žáka a jeho komunikační potřeby, vychází-li z prekonceptů žáků a rozvíjí-li jejich metakognitivní dovednosti a zasazuje-li poučení o jazyce do komunikačně-funkčního rámce, tedy pokud jazykové jevy kontextualizuje (komplexněji k jednotlivým aspektům srov. Klimovič, 2019).

Na základě důkazů jak zahraniční, tak české provenience, které jsou k dispozici, lze konstatovat, že skutečně málo efektivní přístup k výuce mluvnice představuje tradiční mluvnické vyučování, jak bylo nastíněno výše, protože je velmi často zatíženo četnými didaktickými formalismy (Štěpáník et al., 2019). Nezprostředkovává totiž adekvátní popis funkčnosti jazykového systému, abstraktní lingvistické pojetí je odtržené od žákovy uvažování o jazyce a absentuje přesah k žákovým komunikačním potřebám (konkrétní příklady in Štěpáník, 2020). Tradiční mluvnické vyučování upozaduje cíle didaktické, které by akcentovaly potřebnost osvojených poznatků o fungování jazyka pro rozvoj kultivovaného vyjadřování žáků, naopak zvýrazňuje cíle oborové, tj. lingvistické, avšak poněkud redukovane nebo deformovaně. Důsledkem toho je vzdělávání žáků jako malých lingvistů, kteří mají k dispozici určité (zjednodušené) jazykové znalosti, ale přitom často nevědí, co si s nimi počít, k čemu je prakticky využít, nebo jsou nezřídka tyto znalosti formální či defektní.

1.3 Souvislost s modelováním kurikula

Řešení vztahu mezi výukou mluvnice a rozvojem komunikačních dovedností a kognitivních schopností není ústřední téma jen oborových didaktik L1, ale také základní problém pro modelování kurikula L1 (srov. Myhill & Watson, 2013). V české kurikulární teorii bychom jej mohli operacionalizovat na řešení vztahu jazykové a komunikačně-slohové složky předmětu český jazyk a literatura, které jsou v české škole tradičně odděleny ve vyučovacích hodinách tzv. mluvnice a tzv. slohu.⁴ Toto dělení reflektují také učebnice a další vyučovací materiály a ostatně ho ospravedlňuje také aktuálně platný RVP ZV (MŠMT ČR, 2023).

Dlouhodobě se přitom konstatuje, že výuka češtiny nepřináší očekávané výsledky, a to nejen z hlediska mluvnických znalostí, ale ani z hlediska komunikačních doved-

⁴ Obsahem jazykové složky předmětu je takřka výlučně mluvnice.

ností žáků (např. Adam, 2018, 2019; Adam et al., 2010/2011; Čechová, 2011/2012, 2018/2019; Zimová, 2011/2012, 2015/2016).⁵ Proto jsou i v českém prostředí pochybnosti o mluvnickém vyučování na místě, zvláště o jeho efektivní povaze vzhledem k rozvoji komunikačně-slohových dovedností a jazykových znalostí žáků. Je to otázka nejen pro oborovou didaktiku českého jazyka, ale také pro kurikulární teorii.

Kurikulum určuje, co, jak a proč se má ve škole učit. Nastavuje cíle a obsahy, čímž přímo ovlivňuje, jaké výsledky vzdělávání jsou očekávány, tedy čeho žáci mají reálně dosáhnout z hlediska osvojovaných znalostí, dovedností, postojů i hodnot. O tom, zda žáci těchto výsledků opravdu dosáhnou, rozhoduje jak realizace kurikula, tak kvalita dokumentu samého. Na základě výsledků žáků tedy lze usuzovat nejen na to, zda je kurikulum dobře implementováno školou a učiteli, ale také je-li správně namodelováno (Squires, 2008). Systematický přístup ke kurikulu a jeho kvalitní implementace zvyšují šanci na lepší výsledky učení žáků; zároveň ale formálně kvalitní kurikulum nestačí, protože pokrok žáků je značně závislý na strategiích, které učitelé k realizaci kurikula využívají (Hattie, 2009, s. 159). Koherence mezi kurikulem, výukou a také hodnocením tak představuje základní princip vzdělávací praxe (např. Gouëdard et al., 2020; Priestley, 2016). Právě český kontext pak ukazuje, jak daleká může být cesta od vizí tvůrců kurikula k realitě školního vzdělávání (např. Janík et al., 2010).

2 Data a metody

Primárním cílem této studie je zjistit, jak je ve zkoumaných kurikulárních dokumentech vybraných zemí, z nichž většina v mezinárodním srovnání vykazuje ve vybraných oblastech výuky L1 nejlepší výsledky, řešen vztah mezi výukou mluvnice a rozvojem komunikačních dovedností a kognitivních schopností žáků. Při analýze bylo těžko tuto otázku oddělit od širších, obecnějších aspektů jednotlivých kurikulárních modelů, sekundárně proto bylo cílem analyzovat modely kurikul L1 také z obecnější perspektivy, mj. jak vyvažují kompetenční, resp. gramotnostní, a znalostní pojetí.

Z těchto cílů vyplývají výzkumné otázky:

- 1) Jak je ve zkoumaných kurikulárních dokumentech řešen vztah mezi výukou mluvnice a rozvojem komunikačních dovedností a kognitivních schopností žáků?
- 2) Jak jsou zkoumané kurikulární dokumenty modelovány z hlediska (a) významu výuky L1 a způsobu jeho začlenění do kurikula, (b) cílů výuky L1, (c) struktury kurikula L1, (d) vzdělávacího obsahu L1 ve složce jazykové a složce komunikačně-slohové, (e) preferovaných didaktických přístupů při práci ve výuce a při hodnocení?

Výzkumný korpus tvořilo celkem 15 kurikulárních dokumentů (13 zahraničních a 2 domácí) z 10 zemí světa a ČR pro primární a nižší sekundární vzdělávání, tedy

⁵ Poznámka redakce: Na přání autora jsme ponechali u textů z časopisu *Český jazyk a literatura* v bibliografických údajích školní, nikoli kalendářní rok vydání textu.

34 stupně ISCED 1 a ISCED 2. Postupoval jsem metodou záměrného výběru, a to na základě mezinárodních srovnání PISA (2009 a 2018, kdy byla ústřední pozornost soustředěna na čtenářskou gramotnost; tabulka 1) a PIRLS (2011, 2016, 2021; tabulka 2), monitorujících výkonnost navázanou na dovednosti v L1; zmíněná testování se zaměřují mj. na oblast čtenářské gramotnosti. Vybíral jsem kurikula těch zemí, které opakovaně a dlouhodobě dosahují nadprůměrných výsledků. Ke kritériu výběru jsem přistoupil při vědomí kritiky, která se mezinárodních srovnání týká (např. Kašćák & Pupala, 2011; Štech, 2015). Lze však usuzovat, že dlouhodobě opakující se výsledky ukazují stav, který nemůžez nemít souvislost s kvalitou či charakteristikami vzdělávacího systému v dané zemi, a je tedy záhodno ho studovat.

Tabulka 1 Průměrné skóre ve vybraných zemích v testování čtenářské gramotnosti PISA v letech 2009 a 2018 (OECD, 2010, 2019)

Rok testování	2009	2018
Austrálie	515	503
Česko	478	490
Estonsko	501	523
Finsko	536	520
Irsko	496	518
Kanada	524	520
Norsko	503	499
Polsko	500	512
Singapur	526	549
Slovensko	477	458
Velká Británie	494	504

Tabulka 2 Průměrné skóre ve vybraných zemích v testování PIRLS v letech 2011, 2016 a 2021 (Mullis et al., 2012, 2017, 2023)

Rok testování	2011	2016	2021
Austrálie	527	544	540
Česko	545	543	540
Estonsko	-	-	-
Finsko	568	566	549
Irsko	552	567	577
Kanada	548	543	539
Norsko	507	559	539
Polsko	526	565	549
Singapur	567	576	587
Slovensko	535	535	529
Velká Británie	552	559	558

Tabulka 3 Přehled zkoumaných kurikul L1

Klastr	Země	Rok vydání	Název dokumentu	Citace v textu
A	Alberta	2024	English Language Arts and Literature Curriculum	GoA
	Anglie	2014	National curriculum in England: English programmes of study	DfE
	Austrálie	2022	The Australian Curriculum: English (version 8.4).	ACARA
	Irsko	2019 2018	Primary Language Curriculum Junior Cycle English	DoE
B	Finsko	2016	National core curriculum for primary and lower secondary (basic) education	FNAE
	Norsko	2019	Curriculum for Norwegian	MER
	Estonsko	2011	National Curriculum for Basic Schools	GoR
C	Singapur	2020	English Language Syllabus: Primary English Language Syllabus: Secondary	MoE
D	Polsko	2024	Nowa podstawa programowa: Język polski	MEN
	Slovensko	2023	Vzdelávacie štandardy: Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia: Podoblasť vyučovania prvého jazyka predmetu slovenský jazyk a literatúra.	NIVaM
		2024	Spríevodca zmenami vo vzdelávacích oblastiach: Jazyk a komunikácia: Slovenský jazyk a literatúra.	
	Česko	2023	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	MŠMT ČR,
2025		Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	NPI ČR	

Ve výsledcích bylo možno identifikovat tři hlavní klastry: (A) anglicky mluvící země (Austrálie, Anglie⁶, Alberta⁷, Irsko), (B) země severní Evropy (Norsko, Estonsko, Finsko), (C) země východní Asie (Singapur)⁸. K těmto třem klastrům jsem přidal klastr D, který tvořily dvě země, jež jsou pro český výzkum kurikula L1 zajímavé z hlediska kulturní, historické, společenské a především jazykové blízkosti – Slovensko a Polsko, přičemž Polsko ve výše zmíněných měřeních rovněž představuje zemi s nadprůměrnými výsledky. Jako referenční rámec, tedy jako východisko, vůči němuž se do jisté míry výsledky vymezují či v jehož rámci se interpretují a hodnotí, pak byly využity české kurikulární dokumenty pro základní vzdělávání. Složení vzorku ukazuje tabulka 3.

⁶ Velká Británie je do testování PISA zahrnuta jako celek, nicméně jednotlivé části Spojeného království (Anglie, Skotsko, Wales a Severní Irsko) řídí své školské systémy samostatně. Jako reprezentanta jsem vybral Anglii.

⁷ Kanada je do mezinárodních srovnání zahrnuta jako celek, avšak vzhledem k tomu, že školství je v každé kanadské provincii řízeno místní provinční vládou, bylo nutno vybrat kurikulární dokument, který by bylo možno považovat za reprezentativní. Zvolil jsem kurikulum Albery, protože v roce 2024 prošlo revizí, a je tak možno předpokládat, že operacionalizuje nejnovější kanadské trendy v kurikulární teorii.

⁸ Do tohoto klustru by bylo vhodné zařadit kurikulární dokumenty také dalších zemí, např. Jižní Koreje, ty se mi však nepodařilo dohledat v dostupné jazykové mutaci a ani překlad pomocí automatického překladače nebyl dostatečně srozumitelný.

Jednotlivé kurikulární dokumenty jsem získal na webových stránkách příslušných institucí, do jejichž gesce kurikulum v dané zemi patří. V případě zemí s úředním jazykem anglickým, polským a slovenským jsem pracoval s dokumenty v originálním jazykovém znění. V případě zemí, kde není úředním jazykem angličtina, jsem pracoval buď s oficiálními překlady do angličtiny (např. kurikulum estonské či norské), pokud oficiální překlad k dispozici nebyl, pracoval jsem s českým překladem originálu zprostředkovaným elektronickým překladačem (kurikulum finské).⁹ Chybějící informace jsem dohledával v dalších zdrojích, dominantně internetových.

Základní přístup k analýze byl kvalitativní s cílem porozumět způsobu, jakým vybrané země konceptualizují sledované jevy ve svých kurikulárních dokumentech. Využil jsem metodu obsahové analýzy textových dokumentů (Švec, 2009), která umožňuje systematickou interpretaci manifestovaného i latentního obsahu dokumentů, tedy jak toho, co je zjevné, přímo a explicitně zapsané, tak i toho, co je skryté, nepřímě vyjádřené (např. určité hodnoty, ideologie či společensko-kulturní okolnosti). Po analytické fázi následovala komparace a syntéza dat získaných z jednotlivě zkoumaných kurikul.

Analytický proces byl veden deduktivním přístupem ke kódování. Kódovací rámec byl vytvořen před analýzou dat na základě výzkumných otázek, studia relevantní odborné literatury, existujících teoretických modelů a klíčových konceptů identifikovaných v předchozích empirických výzkumech, hlavním inspiračním zdrojem byla již zmíněná práce Čechové (1978). Tento předem definovaný systém kódů reflektoval výzkumné otázky a zároveň zajišťoval možnost srovnávací analýzy.

Nejprve jsem vybrané kurikulární dokumenty pilotně přečetl, další analýza pak probíhala iterativně, přičemž textové segmenty byly přiřazovány k existujícím kódům na základě významové shody. V analýze byly použity flexibilní jednotky kódování, nikoliv pevně formální, jednotka kódování tedy nebyla určena formálně, ale sémanticky. Pověšinou šlo o jednotlivé věty, části vět, ale také odstavce, výjimečně pak delší tematické úseky. Jedna jednotka kódování mohla být označena i více kódy, pokud současně reflektovala více dimenzí, v takovém případě pak byla analyzována z různých hledisek. Díky jednotnému kódování bylo možné porovnávat nejen, co je v dokumentech přítomno, ale také jak je daný aspekt koncipován. Příkladem může být část kódovacího rámce, která se zaměřila na oblast přístupu k normativnosti a funkčnosti v jazykové výuce: (i) kód D1 Normativní orientace; definice: důraz na standard, správnost, pravidla, chybu, (ii) kód D2 Funkčně-normativní rovnováha; definice: standard a správnost jsou sledovány ve vztahu k funkci v komunikaci, (iii) kód D3 Funkční orientace; definice: účinnost sdělení je upřednostněna před formální správností. Každý kód byl tedy opatřen číselným označením, názvem a stručnou definicí, v některých případech také bližšími inkluzivními a exkluzivními kritérii, ev. ilustračním příkladem z textu.

V případech, kdy obsah textu přesahoval původní kódové schéma, byl zaznamenán jako analytická poznámka, avšak bez narušení primárně deduktivní logiky

⁹ Ve Finsku jsou anglické překlady kurikula k dispozici za úplatu, verze ve finštině jsou na webu veřejně přístupné.

výzkumu. Analytické poznámky měly podpůrnou a reflexivní roli. Při analýze výsledků sloužily k propojení teorie s daty a jako podpora interpretace výsledků, tedy jako svorník mezi kódováním a interpretací, protože zachycovaly rané interpretace a analytické vhledy.

Validita kódování byla posilována průběžnými kontrolami vnitřní konzistence kódovacího systému, revizemi a případným zpřesňováním kódů a reflexivními záznamy dokumentujícími autorovy rozhodovací procesy. Výsledky analýzy byly následně syntetizovány formou tematických oblastí, které umožnily srovnávací interpretaci mezi jednotlivými dokumenty a formulaci analytických závěrů opřených o systematicky strukturovaná kvalitativní data.

Protože se jedná o fenomén značně komplexní, bylo žádoucí, aby byl zkoumán z různých hledisek, a to především v návaznosti na známý trojúhelník *cíle-obsah-metody*. Tematické oblasti výzkumu, resp. výslednou kategorizaci analytických jednotek tak tvořily následující prvky:

- 1) význam výuky L1 a způsob jeho začlenění do kurikula;
- 2) cíle výuky L1;
- 3) struktura kurikula L1;
- 4) vzdělávací obsah L1
 - (a) složka jazyková: místo a způsob zpracování jazykového učiva (mluvnice/grammar), lingvistická východiska, vztah jazykového učiva k dalším komponentům,

Tabulka 4 Klíčové uzly, tedy období, k nimž jsou vázány popisy očekávaných výstupů v jednotlivých kurikulárních dokumentech (označení hvězdičkou). Některé ročníky nejsou v daných zemích v základním vzdělávání realizovány (označení křížkem).

Ročník	Stát									
	Norsko	Estonsko	Finsko	Anglie	Austrálie	Irsko	Singapur	Slovensko	Polsko	Česko
1.					*					
2.	*		*	*	*		*			
3.		*			*				*	*
4.	*				*	*	*	*		
5.					*					*
6.		*	*	*	*	*	*		*	
7.	*				*					
8.					*		*		*	
9.		*	*	*	*	*		*	x	*
10.	*	x	x		*	x		x	x	x
11.	x	x	x	*	x	x	*	x	x	x

- (b) složka komunikačně-slohová: místo a způsob zpracování komunikačně-slohového učiva, rozvoj komunikačních dovedností;
- 5) preferované didaktické přístupy při práci ve výuce a při hodnocení.

Obsahové kategorie při prezentaci výsledků dokládám také pomocí konkrétních citací z dokumentů, aby si čtenář mohl závěry do určité míry ověřit jejich konfrontací s primárními daty (srov. Dvořák & Dvořáková, 2018).

Navzdory odlišnostem ve struktuře či míře podrobnosti dokumentů (viz limity v oddílu Diskuse) lze i z takového materiálu vysuzovat shodné či odlišné, příp. alespoň převládající tendence v jednotlivých zkoumaných aspektech. Pro přehlednost v tabulce 4 uvádím klíčové uzly, k nimž jsou vázány popisy očekávaných výstupů v jednotlivých kurikulárních dokumentech, společně s uvedením ročníků, k nimž se zkoumané výstupy v jednotlivých dokumentech váží.

3 Výsledky

3.1 Význam výuky L1 a způsob jeho začlenění do kurikula

Ve všech zkoumaných kurikulech L1 zaujímá „centrální“ / „přední“ / „ústřední“ / „klíčové“ postavení. To je odůvodňováno především faktem, že rozvinutá komunikační kompetence je potřebná nejen ve veškerém školním vzdělávání napříč vzdělávacími obory, ale i mimo školu a v budoucím životě; L1 jako jazyk vyučovací má zásadní význam pro úspěšnost žáků ve vzdělávání, představuje „základ školního úspěchu“ (MEN, 2024, s. 4). I proto mnohá kurikula, včetně českého, zdůrazňují, že rozvoj jazykových dovedností žáků není úkolem pouze učitelů L1, ale vůbec všech učitelů napříč vzdělávacími obory (např. polské, anglické, irské či australské; právě v anglickém kurikulu se ostatně koncept *language across the curriculum* rozvíjí už od přelomu šedesátých a sedmdesátých let minulého století a od devadesátých let je zahrnut také do vzdělávání učitelů v Anglii). Výuka L1 tak má mít transkurikulární charakter.

Druhý důvod pro centrální postavení výuky L1 je její kulturotvorná, resp. národotovorná funkce. L1 je chápán jako „nositel národní kultury a národní identity“ (GoR, 2011, s. 2), přičemž tato funkce se zesiluje v kurikulech vícejazyčných zemí, kde koexistuje více úředních jazyků, jako je tomu ve Finsku, Irsku, Estonsku či v Singapuru. V té souvislosti kurikula přiznávají výuce L1 také funkci internacionalizační (ACARA, 2022, s. 2), resp. zdůrazňují jeho roli při rozvoji vícejazyčnosti. L1 má důležitý význam v budování vztahů k ostatním lidem a ke světu, neboť „dobrá komunikace v současném světě vyžaduje porozumění sociálním zvyklostem, vztahům, kulturám a informacím“¹⁰ (GoA, 2024, s. 1), ale také sám k sobě (GoR, 2011, s. 2).

¹⁰ „Communicating well in a modern world involves understanding social practices, relationships, cultures, and information.“

S tím souvisí třetí důvod pro centrální postavení výuky L1, totiž jeho intraperso-nální funkce, kdy je L1 chápán jako prostředek formování vlastní identity jedince, protože jazyk utváří, kdo jsme (DoE, 2019, s. 8), a slouží jako nástroj seberozvoje (personal enrichment – DoE, 2019, s. 13). Jazyk je chápán jako prostředek, jehož funkcí je rozhodování, seberegulace, zpracování emocí, (sebe)prožívání a myšlení, s čímž souvisí, že se výuce L1 přiznávají také významné cíle výchovné: žáci se mají rozvíjet kulturně, emocionálně, intelektuálně, sociálně i duchovně (spiritually – DfE, 2014, s. 3). Kurikula přiznávají úlohu výuky L1 při formování identity mladého člověka, zvláště identity jazykové a kulturní.

K dalším opodstatněním výuky L1 v neposlední řadě patří její význam při rozvoji myšlení žáků. Vychází se z těsného spojení myšlení a řeči, přičemž role jazykových znalostí, ale i znalostí o jazyku je chápána jako zdroj, který jedinci pomáhá funkčně se vyjádřit a prezentovat vlastní myšlenky (MoE, 2020a, s. 17). Má se za to, že rozvoj myšlení v jazyce a o jazyku umožňuje žákům funkčně recipovat i produkovat texty. To může zahrnovat také znalost metajazyka, jeho rolí je sloužit jako nástroj porozumění a dorozumění.

Nejde však jen o to, že nástrojem myšlení je jazyk sám – „možnosti rozšiřovat myšlení“ (GoA, 2024, s. 1) se žákům ve výuce L1 nabízejí také prostřednictvím široké škály textů, s nimiž se ve výuce setkávají. Různorodost textových typů a témat z hlediska jak receptce, tak produkce jim umožňuje nejen rozvoj jazykových dovedností, ale také schopnosti myslet, chápat různé perspektivy a tvořit si názory a zaujímat kritická stanoviska.

3.2 Cíle výuky L1

Všechny zkoumané kurikulární dokumenty za hlavní cíl výuky L1 považují cíl komunikační, tedy rozvoj komunikační kompetence / gramotností¹¹ žáka, resp. komunikačních dovedností. Důraz je kladen na porozumění fungování jazyka v různých komunikačních situacích při realizaci různých komunikačních záměrů: „psát jasně, přesně a souvisle, přizpůsobovat výběr jazykových prostředků a styl různým kontextům, účelům a příjemcům“¹² (DfE, 2014, s. 3), podobně „mluvit, psát a vyjadřovat se standardní angličtinou, která je v souladu s gramatickou normou, plynulá, srozumitelná a vhodná pro různé účely, příjemce, kontexty a kultury“¹³ (MoE, 2020a, b, s. 9).

Především v kurikulech severských a anglicky mluvících zemí se explicitně zdůrazňuje, že jazyk představuje nástroj pro utváření významů: „žáci zkoumají anglický jazyk, aby mohli vytvářet a tvarovat své myšlenky“¹⁴ (GoA, 2024, s. 1); „porozumět

¹¹ Není cílem textu tyto pojmy definovat, ostatně ani v didaktickém diskursu, včetně oborové didaktiky češtiny, není vymezení *kompetencí* a *gramotností* zcela zřetelné, zde se přidržují spíše možnostmi překladu.

¹² „Write clearly, accurately and coherently, adapting their language and style in and for a range of contexts, purposes and audiences.“

¹³ „Speak, write and represent in standard English that is grammatical, fluent, intelligible and appropriate for different purposes, audiences, contexts and cultures.“

¹⁴ „Students explore the English language to craft and shape ideas.“

40 tomu, jak standardní australská angličtina funguje v mluvené i psané formě a v kombinaci s mimojazykovými formami komunikace při vytváření významu“¹⁵ (ACARA, 2022, s. 2); ale také v kurikulu singapurském – „používat standardní anglickou gramatiku a slovní zásobu přesně a vhodně a rozumět tomu, jak mluvíci/pisatelé spojují slova a používají jazyk k vyjádření významu a dosažení účinku“¹⁶ (MoE, 2020a, b, s. 9). Uvedené výstupy propojují znalosti jazykových prostředků a jazykové normy s jejich adekvátním užíváním, tedy vhodností či přiměřeností vyjadřování v daném komunikačním kontextu.

Poznatky o jazyku jsou tak vždy podřízeny komunikačním cílům – srov. anglické kurikulum: „porozumění mluvnici a znalost jazykových norem pro čtení, psaní a mluvený projev“¹⁷ (DfE, 2014, s. 3). Jinými slovy, ovládnutí jazykových prostředků a jejich fungování má služebnou funkci pro komunikační dovednosti, takže poznávání jazykového systému, tedy to, co v české tradici označujeme jako vyučování mluvnice, má mít komunikační přesah. Mluvnice není chápána jako izolovaná abstrakce, ale jako nástroj, který funguje v určitém kontextu, výpovědi vznikají za účelem realizace určitých komunikačních záměrů.

Některá kurikula připomínají důležitost poznávání multimodálnosti a extralingválních aspektů současné komunikace, srov. výše uvedený výstup z australského kurikula, který zdůrazňuje propojenost mluveného a psaného modu jazyka s jeho mimojazykovými formami (zde pozn. 15; ACARA, 2022, s. 2). Výstup zdůrazňuje nutnost poznávání mimojazykových aspektů komunikace, které se podstatným způsobem podílejí na utváření významu sdělení, a to zvláště v dnešní době, kdy se komplexnost komunikace díky technologiím zvyšuje právě vzájemným propojováním různých znakových systémů. Význam je utvářen pomocí jazyka v kombinaci s různými mody, jako jsou obraz, zvuk, pohyb aj. Kurikulum australské, albertské a singapurské aktuální komunikační kontexty a existenci jiných druhů komunikátů než mluvených či psaných reflektují tím, že k tradičním čtyřem komunikačním dovednostem, tj. čtení, psaní, mluvení a naslouchání, zařazují další komunikační dovednosti, jednu receptivní a jednu produktivní, totiž dovednosti *viewing* (sledování a porozumění vizuálním komunikátům) a *creating*, resp. *representing* (tvoření vizuálních komunikátů či znázorňování jejich prostřednictvím).¹⁸

Vybraná kurikula obsahují explicitní zmínky o rozvoji kritického myšlení (např. kurikulum norské či albertské), a to ve vazbě na recepci textu, a také o rozvoji kreativity, nejen vedením žáků ke kreativním jazykovým řešením při produkci textu, ale také užíváním zajímavých textů, které žákům rozšiřují poznání a ukazují možnosti

¹⁵ „Understand how Standard Australian English works in its spoken and written forms and in combination with non-linguistic forms of communication to create meaning.“

¹⁶ „Use standard English grammar and vocabulary accurately and appropriately, and understand how speakers/writers put words together and use language to communicate meaning and achieve impact.“

¹⁷ „Understanding of grammar and knowledge of linguistic conventions for reading, writing and spoken language.“

¹⁸ Kurikulum australské používá termín *viewing*, kurikulum albertské a singapurské termín *representing*.

kreativní práce s jazykem (kurikulum albertské). Podstatou hledání kreativních řešení má být zkoumání, jak volba jazykových prostředků ovlivňuje utváření významů, jde tedy o vědomé poznávání možností, které jazykový systém uživatelům nabízí, a rovněž o rozvoj metakognice.

Kurikula sledují i rozvoj cílů afektivních, totiž pěstování pozitivního vztahu žáků k jazyku i ke komunikaci. Výstupy ve finském kurikulu jsou namnoze formulovány motivačně, často se v nich objevuje sloveso *inspirovat*, *povzbuzovat*, *podporovat*, *vybízet* či *vést k něčemu*. Motivaci dává především do souvislosti s dovednostmi čtení a psaní. Singapurské kurikulum (MoE, 2020a, 2020b) pro označení ideálního absolventa používá pojmenování *empatický mluvčí* (empathetic communicator), *náročný čtenář* (discerning reader), *tvořivý tazatel* (creative inquirer).

Specificky polské kurikulum akcentuje cíle vlastenecké, které se primárně odrážejí ve složce literární, a to ve výběru titulů, jež učitelé musejí povinně zařazovat do výuky (tzv. lektury).

3.3 Struktura kurikula L1

Vnitřní obsahová struktura kurikul je různá. Na rozdíl od kurikula finského¹⁹, které žádné vnitrosložkové dělení nemá, je většina kurikul nějak vnitřně obsahově segmentována. Základní osu většiny tvoří komunikační dovednosti (mluvení, psaní, naslouchání a čtení), přičemž pro strukturování vzdělávacího obsahu mohou být použity i různé jiné prvky: např. irské a australské kurikulum je nazývá *základními prvky / oblastmi* (strands), podobně albertské kurikulum rozlišuje *ústřední myšlenky* (organizing ideas) a norské kurikulum *ústřední pojmy* (core elements). Těmi mohou být podobně jako v českém případě složky (jazyk, literatura a gramotnost v případě australském) nebo komunikační dovednosti (Alberta) nebo jiné komponenty, které jsou na pojmu komunikačních dovedností založeny (např. kurikulum slovenské – mluvená a psaná produkce, věcná a zážitková recepce a komunikační interakce) a do nichž se může promítnout poznávání jazyka jako zvláštní součást (kurikulum anglické – mluvení, psaní, čtení a mluvnice a rozvoj slovní zásoby /grammar and vocabulary/).

Všechna zkoumaná kurikula považují L1 za integrovaný předmět, a to většinově včetně literární výchovy, která je mj. chápána také jako prostředek rozvoje komunikačních dovedností (ACARA, 2022) a jeden z druhů komunikace (za účelem zážitkové recepce – MoE, 2020, a, b; NIVaM, 2024). Protože se ale literární výchově přiznávají také svébytné cíle (MEN, 2024; GoR, 2011), míra integrace se různí – od plné integrace (kurikulum australské či albertské) k integraci částečné (např. kurikulum estonské nebo polské).

Ústředním integrujícím prvkem je vždy komunikát (text), fungující v určitém kontextu, který dává možnosti nejen pro poznávání jazykově-komunikačních dovedností

¹⁹ Podobně jako ČJL v revidovaném českém kurikulu (RVP ZV, 2025).

42 a znalostí, ale také pro rozvoj dalších klíčových kompetencí, realizaci mezipředmětových vztahů a průřezových témat.

Odlišnosti mezi kurikuly lze najít v míře konkretizace očekávaných výstupů. Zatímco finské kurikulum definuje výstupy velmi obecně, většina dokumentů je konkrétnější a popisuje znalosti a dovednosti žáků, které mají být výsledkem výuky. Formulace jsou veskrze kompetenční, zaměřené na zvládnutí procedurálních znalostí. Zásadní je tedy rozvoj dovednosti funkčního užívání jazyka (*language in use*), čemuž jsou podřízeny faktické a konceptuální jazykové znalosti, resp. porozumění a znalost fungování jazyka. Nejkonkrétnější definice očekávaných výstupů, které zahrnují také zvládnutí zcela konkrétního učiva, poskytuje kurikulum polské a anglické.

3.4 Vzdělávací obsah výuky L1

Modelování kurikula L1, resp. podobu ontodidaktické transformace při utváření zmíněného vztahu ovlivňuje kromě oborově didaktického poznání také uvažování o mluvnické v mateřském oboru, tedy v lingvistice, v dané geografické oblasti. Zatímco v ČR, Polsku či Estonsku má na podobu kurikula L1 vliv evropský strukturalismus²⁰, podobu kurikula v jiných zemích, především anglicky mluvících, více ovlivňuje Hallidayova systémová funkční gramatika²¹, která je rozvinutá ve Velké Británii a silně přijatá mj. v Austrálii a v Kanadě, kognitivní přístupy²² v jazykovědě a někdy lze vysledovat i určité odrazy Chomského teorií (transformačně-generativní popis jazyka)²³. To ovlivňuje nejen strukturu (např. český RVP ZV jak ve stávající, tak v revidované verzi obsahuje strukturalisticky koncipované výstupy / výsledky učení), ale také vzdělávací obsah.

Základ kurikul v anglicky mluvících zemích tak představuje pojem *language in use*. Vybraná kurikula angličtiny v Austrálii, Albertě, Irsku, Anglii, Singapuru a dále norštiny a finštiny kladou důraz na poznávání způsobu utváření aktuálních významů výběrem (volbou) jazykových i neязыkových prostředků z alternativ, které v aktuální komunikační situaci a komunikačním kontextu připadají v úvahu (srov. Myhill, 2005). Do popředí kladou sociální význam jazyka, který slouží ke konstruování reality, utváření sdělení, vyjadřování určitých záměrů. Proto je pro ně důležité to, aby výuka zprostředkovala vztah mezi formou a významem – za všechny srov.: „Žáci by měli prokázat porozumění tomu, jak se mohou měnit větná skladba, tvarosloví, struktura textu a výběr slov v závislosti na kontextu a účelu“²⁴ (DoE, 2018, s. 15).

²⁰ Vhodným zdrojem pro výstižné poučení o definicích jmenovaných lingvistických směrů je *Nový encyklopedický slovník češtiny* (NESČ; online). K strukturalismu ve jmenovaném zdroji více Neku-la (2017).

²¹ V NESČ viz heslo Hirschové (2017).

²² V NESČ viz heslo Nebeské a Karlíka (2017).

²³ V NESČ viz heslo Dočekala a Veselovské (2017).

²⁴ „Students should be able to demonstrate an understanding of how syntax, grammar, text structure and word choice may vary with context and purpose.“

Australské kurikulum např. konstatuje, že *gramotnost je jazyk v užití*²⁵ (ACARA, 2022, s. 4). Žáci mají pozorovat jazyková vyjádření a možnosti utváření významů pomocí užívání různých jazykových prostředků (srov. např. následující výstup pro 6. ročník: „analyzovat, jak textové struktury a jazykové prostředky vzájemně působí, aby naplnily účel textu“²⁶ – ACARA, 2022, s. 78, nebo pro výuku interpunkce v 9. ročníku: „porozumět tomu, jak se při tvorbě textů pro různé příjemce a účely využívá interpunkce spolu s rozvržením textu a různými typy písma“²⁷; žáci mají sledovat, jak užívání dvojtečky či středníku ovlivňuje porozumění textu a realizaci komunikačních záměrů). Právě takto se operacionalizuje mj. kreativní užívání jazykových prostředků, experimentování s nimi a pozorování účinků, které vytvářejí. V tom spočívá vazba jazykové složky nejen ke složce komunikačně-slohové, ale také ke složce literární: žáci pozorují užívání jazyka v literárních textech a kreativní řešení aplikují při tvorbě vlastních textů.

Koncept *language in use* je zásadní také pro kurikulum albertské, které rozpracováním očekávaných výstupů ve formě otázek a odpovědí ve struktuře *znalost, porozumění, dovednosti a postupy* (knowledge, understanding, skills, procedures) zajišťuje, že znalost je vždy přetavena do dovednosti: žák má např. ovládat interpunkci (knowledge), rozumět, že adekvátní užívání interpunkce může pozvednout a upevnit kvalitu psané komunikace (understanding), a správně interpungovat v psané komunikaci a experimentovat s interpunkcí, aby vytvořil škálu funkcí (skills and procedures; GoA, 2024, s. 59). Funkcionalizací poznávaných jazykových prostředků v konkrétních kontextech se zajišťuje komunikační přesah jazykové výuky a integrace komunikační a jazykové složky. Důležitou roli v tomto procesu hraje rozvoj kognitivních schopností, resp. schopnost metajazykového uvažování.

Podobně je tomu v kurikulu norském či irském, která opakovaně zmiňují potřebu experimentování s jazykem a podporu rozvoje tvořivého jazykového vědomí (kreativity při užívání jazyka): „Žáci si osvojí pojmy pro popis gramatických a estetických aspektů jazyka a jejich systém. Osvojí si jazykové normy a žánry a budou schopni si s jazykem tvořivě hrát, zkoumat ho a experimentovat s ním“²⁸ (MER, 2019, s. 3). – „Žáci by měli rozvíjet své jazykové dovednosti v mluveném projevu experimentováním s výběrem slov, kreativitou v syntaxi, přesností a stimulací vhodných reakcí na výpovědi ostatních v závislosti na kontextu a účelu“²⁹ (DoE, 2018, s. 13). Totožně problém jazykového obsahu vnímá kurikulum finské či singapurské.

²⁵ „Literacy is language in use.“

²⁶ „Analyse how text structures and language features work together to meet the purpose of a text.“

²⁷ „Understand how punctuation is used along with layout and font variations in constructing texts for different audiences and purposes.“

²⁸ „The pupils shall develop knowledge about and a system of concepts for describing grammatical and aesthetic aspects of language. They shall master established standards of language and genres and shall be able to play with, explore and experiment with the language in creative ways.“

²⁹ „Students should be able to develop their spoken language proficiency by experimenting with word choice, being creative with syntax, being precise, stimulating appropriate responses relative to context and purpose.“

Obsahem četných kurikul jsou mj. také čtenářské a pisatelské strategie a strategie reflexe komunikátů vlastních i komunikátů jiných autorů. Ty nepředstavují pouze postupy či metody pro práci s textem, ale svébytný vzdělávací obsah, který si mají žáci vědomě osvojit. Rozvoj komunikačních dovedností se neopouští spontánnímu neuvědomělému rozvoji a nejde ani o jejich zvládnutí v technickém smyslu. Žáci se mají naučit vědomě řídit vlastní procesy čtení a psaní a reflektovat je. Výuka strategií tak souvisí s rozvojem metakognitivních schopností (kurikulum finské) a také umožňuje plnou propojenost s literární výchovou (kurikulum australské).

Objevuje-li se metajazyk, jeho zvládnutí je ve většině kurikul odůvodněno porozuměním učivu nebo dorozuměním se o něm; nikdy nevystupuje jeho zvládnutí per se. Za všechny srov. následující výstup z norského kurikula: „(...) používat odbornou terminologii a znalosti o slovních druzích a syntaxi v promluvách o vlastních textech i textech jiných autorů“³⁰ (MER, 2019, s. 8). Zvládnutí metajazyka, resp. metajazykové uvažování má být přetaveno do dovednosti (např. obměna sufixů při porovnávání, při změně slovesného času, při utváření tvarů singuláru či plurálu, při změnách či obměnách významu, při obohacování slovní zásoby atd. – GoA, 2024).

Určitou výjimku z anglicky mluvících zemí tvoří kurikulum anglické, které explicitně na zvládnutí mluvnického učiva klade zřetelný důraz. Učivo je přesně vymezeno ve výstupech, přílohou je závazný glosář jazykovědných pojmů, které mají žáci zvládnout, pravopis a jazyková terminologie se mají vyučovat už od 1. ročníku.

Žáci by se měli naučit vědomě ovládat svůj mluvený a psaný projev a používat standardní angličtinu. Měli by se naučit používat uvedené prostředky mluvnické a pravopisné, včetně interpunkce a „jazyka o jazyce“. Cílem není potlačovat nebo omezovat kreativitu učitelů, ale pouze poskytnout strukturu, na jejímž základě učitelé mohou vytvářet zajímavé hodiny.³¹ (DfE, 2014, s. 5)

I takto formulovaná filozofie anglického kurikula však setrvává na pozici, že jazykové obsahy mají mít vazbu na funkci v komunikaci a mají být integrovány v rozvoji komunikačních dovedností, srov. např. výstup

používání pasivních tvarů sloves k ovlivnění vyjádření informací ve větě; používání dokonavých tvarů sloves k označení časových a příčinných vztahů; používání rozšířených jmenných frází k výstižnému vyjádření složitých informací; používání modálních sloves nebo příslovcí k označení stupně pravděpodobnosti³² (s. 28),

³⁰ „Use subject-related terminology and knowledge about word classes and syntax in conversations about one’s own and others’ texts.“

³¹ „Pupils should be taught to control their speaking and writing consciously and to use Standard English. They should be taught to use the elements of spelling, grammar, punctuation and ‘language about language’ listed. This is not intended to constrain or restrict teachers’ creativity, but simply to provide the structure on which they can construct exciting lessons.“

³² „Using passive verbs to affect the presentation of information in a sentence; using the perfect form of verbs to mark relationships of time and cause; using expanded noun phrases to convey complicated information concisely; using modal verbs or adverbs to indicate degrees of possibility.“

který lze interpretovat jako poznávání vazby daného jazykového prostředku na jeho funkci v komunikaci, vyjadřování komunikačních záměrů, možnosti jeho komunikačního využití.

Obdobné pojetí jako v Anglii aplikovali autoři nového kurikula na Slovensku – přistoupili k oslabení strukturalistického přístupu, a naopak zvýraznili východiska funkční lingvistiky a celkově „komunikační, činnostní a zážitkový charakter“ výuky L1 (NIVaM, 2024, s. 6). Zdůrazňují, že pro dosavadní pojetí výuky je limitující, pokud jazykové a literární pojmy nemají zřejmý vztah k rozvíjení komunikační kompetence. I proto nové slovenské kurikulum propojuje mluvnicí a její pojmy s komunikačními činnostmi žáka, resp. napojuje je na ně. Klíčovým obsahovým prvkem kurikula slovenštiny je – stejně jako ve výše zmíněných případech – komunikát (text). Vzdělávací obsah výuky slovenského jazyka a literatury tedy tvoří produktivní a receptivní dovednosti žáků a tomu podřízené komunikační prostředky a pravidla, která zahrnují prvky jak lingvální, tak paralingvální a extralingvální.

Odišný přístup co do explicitnosti mluvnického učiva zaujímají kurikula polské a estonské. Ta jsou vystavěna na strukturálním základu a ve výstupech podrobně uvádějí konkrétní prostředky z jednotlivých jazykových rovin, které si mají žáci osvojit, u estonského kurikula tvoří ucelené explicitní výčty mluvnického učiva. Výstupy jsou formulovány nejen jako osvojení si konkrétních komunikačních dovedností, ale také foneticko-fonologických, lexikálních či syntaktických prostředků. I zde dokumenty ale zdůrazňují, že osvojování jazykových pojmů není samoúčelné – má sloužit k popisu jazyka a jazykovému komunikování, jinými slovy porozumění jazyku a dorozumění se o něm; celkově ke kultivaci komunikační kompetence žáka: „uplatňovat jazykové znalosti, které žáci získali při tvorbě, analýze a hodnocení textů“³³ (GoR, 2011, s. 16). Jedním z výsledků má být dovednost měnit kód, vyhodnocovat komunikační záměry a komunikační situace. Vzdělávací obsah polštiny je navíc rámován silným formativním akcentem výuky, chápáním jazyka jako hodnoty, výrazu vlastní identity a „rodinné, národní a kulturní“ vzájemnosti (MEN, 2024, s. 5).

Jak už bylo zmíněno, některá kurikula, např. norské, finské, singapurské či estonské, explicitně zmiňují práci s multimodálními (multimediálními) komunikáty. Rozvoj komunikační kompetence tak má zahrnovat nejen čtení psaných lineárních textů, ale rovněž recepci textů nelineárních (nákrusů, tabulek, grafů apod.), obrazu, audiovizuálních komunikátů atd. Zahrnuto má být žánrové spektrum komunikátů (komunikáty narativní, popisné, odborné, názorové aj.) a různé způsoby zpracování informací. Jak zdůrazňuje singapurské kurikulum, dovednosti viewing a representing jsou integrovány s dalšími čtyřmi základními komunikačními dovednostmi, aby docházelo k poznávání propojenosti různých sémiotických systémů (modů) a tím k přechodu od *běžné gramotnosti* (conventional literacies) k *multigramotnosti* (multiliteracies) (MoE, 2020a, s. 17). Klade se důraz na rozvoj kritického myšlení a etiku při pohybu v prostoru digitálních médií (kurikulum norské) nebo virtuálním prostředí

³³ „Apply the linguistic knowledge they have acquired in text creation, analysis and assessment.“

- 46 (kurikulum estonské), tedy poznávání jazyka a jeho fungování v aktuálních komunikačních kontextech.

3.5 Preferované didaktické přístupy při práci ve výuce a při hodnocení

Jsou-li preferované metody a formy práce ve výuce a způsoby hodnocení v kurikulárních dokumentech popsány, vždy úzce souvisejí se zacílením výuky a jejím obsahem. Je-li hlavní důraz kladen na rozvoj komunikační kompetence, pak jsou to právě ty metody a formy práce a způsoby hodnocení, které umožňují její budování, resp. sledování kvality jejího zvládnutí žáky.

Většina kurikulárních dokumentů zdůrazňuje ty metody a formy, které umožňují vytvoření „stimulujícího“, „kooperativního“, „kreativního“ či „dialogického“ vyučovacího a učebního prostředí. Jeho spojovacím prvkem má být podpora rozvoje vyjadřovacích dovedností žáků, takže metody a formy mají preferovat komunikační dovednosti a aktivní práci žáků. Např. finské kurikulum stanovuje, že výuka má být „jazykově stimulující“ a metody mají být voleny k posilování role žáků jako komunikantů („homo komunikans“), což dokument propojuje s osobnostní výchovou, protože rozvoj komunikační kompetence žáky rozvíjí také po osobnostní a sociální stránce.

Jednotlivá kurikula pak dávají akcent ještě i na jiné aspekty výuky – např. estonské, irské či singapurské kurikulum na multimodalitu, kreativitu a technologie, norské na vícejazyčnost, irské na digitální a kritickou gramotnost. Finské i polské kurikulum zdůrazňují rozvoj kompetence k učení a celoživotní učení. Singapurské a slovenské kurikulum pak mj. podtrhují potřebu rozvoje kognitivních schopností žáků, jejich metakognitivních strategií.

Při hodnocení práce žáků má být sledován především rozvoj kompetencí, z nichž nejdůležitější je samozřejmě kompetence komunikační – např. podle finského kurikula je účelem zpětné vazby „rozvoj interakčních dovedností a dovedností tvorby textu“ (s. 3). Obecně kurikula staví na principech formativního hodnocení, jež má být z podstaty běžnou součástí vzdělávacího procesu.

4 Diskuse výsledků

Cílem této studie bylo zjistit, jak je ve zkoumaných kurikulárních dokumentech L1 řešen vztah mezi výukou mluvnice a rozvojem komunikačních dovedností a kognitivních schopností žáků, a také analyzovat širší, obecnější aspekty zkoumaných kurikulárních modelů, protože ty lze od primárního cíle jen těžko oddělit. Výzkumné otázky proto diskutují souběžně, jejich izolování by pro výklad problematiky nebylo účelné.

Ústřední motiv pro modelování kurikula L1 je ve všech zkoumaných kurikulech důraz na rozvoj komunikační kompetence žáků, *užívání jazyka* (language in use).

Mluvnické učivo a poznávání jazyka má sloužit rozvoji komunikačních dovedností, kultivaci jazykového vědomí žáka, metajazyk má mít instrumentální funkci – má sloužit porozumění jazykovým jevům a dorozumění se o nich. Základním předpokladem je rozvoj kognice v jazyce a o jazyce (language reasoning / metalinguistic activity / metalinguistic understanding), byť tento úkol nebývá vždy explicitně stanoven. Implicitně však může být obsažen v potřebě rozvoje strategií, které žákům umožňují plánovat, monitorovat, regulovat a reflektovat či hodnotit vlastní komunikační činnosti (srov. např. též kurikulum slovenské) a uvažovat o jazyku. V tomto směru jsou kurikulární modely v souladu s poznáním oborových didaktik a současného lingvodidaktického výzkumu (oddíl 1).

Vzdělávací obory L1 jsou ve zkoumaných kurikulech koncipovány jako integrované, na pozadí českého příkladu to znamená plné propojení jazykové a komunikačně-slohové výchovy. Poznávání jazyka je sloučeno s poznáváním jeho funkcí a rolí při utváření významů v komunikaci. Reflektuje se fakt, že jazykové prostředky nepředstavují abstrakce, ale že jejich význam se spoluvytváří v procesu komunikace – což je ostatně její základní podstata. Obsahem výuky pak jsou kombinace lingválních, paralingválních i extralingválních prostředků, ale také prvky multimodální a kontextové, včetně kulturních, a to v určitých komunikačních situacích při vyjadřování určitých funkcí, aby docházelo k poznání toho, že se významy v komunikaci konstruují prostřednictvím prolínání všech těchto jevů v dynamice komunikačního procesu, při vzájemné interakci autora a adresáta, kteří se společně podílejí na jejich utváření. Práce s textem je proto práce s *komunikátem* – ohledávají se nejen jevy jazykové, ale také jevy řečové, komunikát je součástí širších komunikačních vztahů.

Základní strukturující prvek kurikul většinou tvoří komunikační komponenty, v největší míře jsou to komunikační dovednosti (s různými drobnými modifikacemi rozsahu podle ročníku či podrobnosti popisu): čtení, psaní, naslouchání a mluvení, z nichž prominentní pozici má čtení, mluvení a psaní, naslouchání je často chápáno jako nedílná součást mluvené komunikace. Australské, singapurské a albertské kurikulum ještě přidávají dovednosti viewing a creating/representing. Zařazení těchto dovedností reflektuje posun od tradičních komunikačně-jazykových dovedností k širšímu gramotnostnímu pojetí (literacy/literacies), které podtrhuje funkční, kritický a kreativní rozměr jazyka. *Literacy* se totiž už nechápe pouze jako individuální dovednost, ale gramotnost pro interakci se světem. Pojem literacies pak dovednost funkčního užívání jazyka ještě rozšiřuje a reflektuje současné komunikační prostředí tím, že zahrnuje různé typy kompetencí potřebných pro funkční komunikaci: kompetenci kulturní, mediální, vizuální, digitální či kritickou. Rozvoj vizuální gramotnosti a digitálních kompetencí ve výuce L1 znamená rozvoj dovednosti adekvátně interpretovat audiovizuální sdělení, kriticky je hodnotit a také dovednosti funkčně používat vizuální prostředky k vlastnímu vyjádření a smysluplně a bezpečně používat digitální technologie pro vyhledávání, zpracování, sdílení a tvorbu informací.

S tím nutně souvisí rozvoj kritického myšlení, rozpoznání manipulace, stereotypů, skrytých sdělení (např. v reklamě či v médiích), dovednost vyjádřit myšlenky vizuálně, a to nejen obrazem, ale také různými grafickými organizacemi informací, kombi-

48 novat různé mody zpracování informací apod. Výuka L1 se tak propojuje s rozvojem osobnostních a sociálních, ale také občanských kompetencí a hraje důležitou roli pro zachování demokratické společnosti při budování její odolnosti proti řeči nenávisťi, dezinformacím, hoaxům a jiným komunikačně-patologickým jevům. Zkoumaná kurikula chápou jazyk a užívání jazyka jako součást širšího sociálního ekosystému. Kultivace vyjadřovacích dovedností žáků vede ke kultivaci komunikační kultury, tedy „komunikačního životního prostředí“. Výuka L1 je tak důležitý prostředek sociální koheze a osobní i společenské odolnosti.

Vybraná kurikula, zvláště těch zemí, které se vyznačují kulturní a jazykovou diverzitou – konkrétně např. australské a singapurské, pracují s konceptem *multigramotnosti* (v odborné literatuře někdy též *multimodální gramotnost* – multimodal literacy – např. Mills & Unsworth, 2017), který lze definovat jako holistický přístup k rozvoji gramotností. Překračuje tradiční pojetí gramotností založené na psaném textu a rozšiřuje ho o jiné mody komunikace (Mills, 2016; Karkar Esperat, 2024), aby byla lépe reflektována současná realita komunikace. V multigramotnostním přístupu se jazyk stává jedním z více znakových systémů, s nimiž se ve výuce L1 pracuje a který je předmětem poznávání a také prostředkem sebevyjádření.

Základním integračním prostředkem všech zkoumaných kurikul je *komunikát*, resp. *text*, neboť propojuje znalosti, dovednosti i hodnotové aspekty výuky L1 a tak umožňuje rozvoj komunikačního, kognitivního i formativního cíle. Komunikát představuje základní didaktický prostředek, s nímž učitel ve výuce pracuje a jehož prostřednictvím propojuje jazykové, komunikačně-slohové i literární hledisko – komunikát slouží jako materiál k analýze jazykových prostředků, jako zprostředkovatel estetických a kulturních hodnot, jako prostředek interakce autorů s příjemci, na němž se žáci učí porozumět textovým strukturám i jejich širším vztahům, hodnotit je a vytvářet je. Komunikát představuje autentický konkrétní prostředek komunikace, kde se jazykové prostředky spojují do smysluplného celku, aby sloužily určitému komunikačnímu záměru. Kurikula právě prostřednictvím komunikátu propojují jazykové znalosti s jejich praktickým využitím. Komunikát je chápán také jako nositel kultury a hodnot, komunikáty přinášejí kulturní zkušenost, umožňují žákům setkávat se s různými hodnotovými systémy a poznávat svět, a to v různých komunikačních sférách. Komunikát je využíván jako východisko pro analýzu jazykových jevů, rozvoj náročnějších kognitivních operací, pro rozvoj čtenářské a pisatelské gramotnosti a kritického myšlení. V neposlední řadě pak funguje jako mezioborové pojítko a umožňuje realizaci mezipředmětových vztahů, díky čemuž kurikulum L1 nabývá nadpředmětového charakteru. Centrálním přístupem k výuce tak je textocentrismus (u nás Štěpáník et al., 2020).

Za nejdůležitější výsledek výzkumu lze považovat zjištění, že základním východiskem efektivních kurikulárních modelů je plná integrace jazykové a komunikačně-slohové výuky a rozvoj metakognitivních schopností, aby žáci uměli uvažovat o funkci jazykových prostředků v kontextu a adekvátně je užívat jak při recepci, tak při produkci komunikátů. Žádný z modelů nevyklučuje mluvnickou výuku z komunikačního rámce, protože poznání jazyka je chápáno jako důležitá báze pro rozvoj

komunikační kompetence žáka. Integrovaná výuka přitom umožňuje vnímat jazyk nikoli jako soubor izolovaných pravidel, ale jako funkční nástroj komunikace, jehož prostředky jsou vždy užívány v konkrétním kontextu a s určitým záměrem – což reflektuje také vývoj v lingvistice. Jazykové učivo tak získává smysl ve vztahu k reálným komunikačním situacím a komunikátům, s nimiž se žáci setkávají v procesu recepce i produkce.

Tím nejsou nijak vyloučeny kognitivní cíle výuky (Liptáková, 2012). Žáci jsou vedeni k tomu, aby dokázali reflektovat jazykové chování vlastní i cizí, uvědomovat si volbu jazykových prostředků a zvažovat jejich funkčnost vzhledem k danému kontextu. Metakognitivní přístup podporuje dovednost přemýšlet o fungování jazyka a přenášet získané znalosti a dovednosti do nových komunikačních kontextů, čímž se posiluje dlouhodobá fixace učiva i jeho praktická využitelnost, mj. při učení se cizím jazykům.

Integrace jazykové a komunikačně-slohové výuky zároveň vytváří prostor pro rozvoj multigramotnosti a škály dalších přidružených dovedností: kritického myšlení, kreativity, sociálních a emocionálních dovedností, digitální a mediální gramotnosti apod. Efektivní kurikulární modely L1 směřují k pojetí výuky, v němž jazyk představuje primárně prostředek myšlení a komunikace.

Ve zkoumaných kurikulech se tak odráží aktuální poznání mateřského oboru, tj. lingvistiky, a to nejen ve vzdělávacím obsahu předmětu, ale v jeho celkové koncepci – mj. pragmatizace oboru, obrat k mluvenosti a zkoumání jazyka v sociálním kontextu nebo posílení interdisciplinarity lingvistiky. Kromě didaktických cílů jsou tak jednou ze zásadních determinant ontodidaktické transformace výuky L1 povaha a úroveň lingvistického bádání, které v dané oblasti dominují. Přístupy zaměřené na rozvoj gramotnosti (literacy-based), a přístupy zaměřené na rozvoj jazykových znalostí (knowledge-based) jsou přitom komplementární, nikoliv odpůrné či jeden převažující nad druhým.

Stejně jako jiné empirické studie, i tato práce má limity, které bylo třeba vzít při interpretaci výsledků do úvahy. Ten základní vychází z jazykové, kulturní a kontextové odlišnosti zkoumaného vzorku. Kurikula jsou psána v různých jazycích, takže jsme vždy závislí na překladech, které mohou některé nuance významů či kulturně specifické koncepty zkreslit. Kurikula jsou vždy součástí širšího vzdělávacího a kulturního kontextu, význam některých fenoménů nemusí mít ve všech dokumentech stejnou hodnotu. Oba zmíněné limity jsem se snažil vyvážit studiem sekundární literatury, z níž část je v textu studie citována. Dalším limitem je různá struktura a míra podrobnosti dokumentů. Zatímco některé jsou velmi stručné, jiné jsou značně rozsáhlé. Tento limit jsem se snažil vyrovnat úzkým a konkrétním vymezením výzkumné otázky, pečlivou a jednotnou aplikací kódovacího systému a také snahou postihnout převažující tendence či zastřešující koncepty. Kurikulární dokumenty nejsou primárně vytvořeny pro výzkumné účely, z výzkumného hlediska proto mohou být nekompletní, a to nejen formálně, kdy nezahrnují všechny dokumenty, podle nichž je utvářena státní vzdělávací politika, ale především nepostihují realitu výuky

50 a může docházet k diskrepancím mezi projektovaným, realizovaným a dosahovaným kurikulem.

Tato studie, která vznikla jako reakce na výzkumný deficit v dané problematice, rovněž otevírá několik možných směrů eventuálního budoucího výzkumu. Bylo by možné proměnit komparativní záběr studie, např. obohatit vzorek o kulturně bližší soubor zemí, bezesporu by bylo zajímavé zahrnout kurikulum sousedních německy mluvících zemí, ev. dalších zemí s identickým jazykovým typem jako čeština, např. Slovinska či Chorvatska. Bylo by možné rovněž zahrnout diachronní perspektivu, která by umožnila sledovat vývoj kurikulárních priorit v čase a reakce vzdělávacích systémů na společenské změny. Další výzkumné úsilí by mohlo propojit analýzu projektovaného kurikula s jeho implementační rovinou a zkoumat, do jaké míry se kurikulární rámce promítají do školní praxe, tedy jak je docilováno koherence mezi kurikulem, výukou a hodnocením. Inspirativní by mohlo být také rozšíření metodických postupů o induktivní či hybridní kódovací strategie. A v neposlední řadě pozornost by si rozhodně zasloužil podrobnější výzkum kulturních, politických i sociálních podmínek, které jsou v daných zemích pro modelování kurikula určující.

6 Závěr

Výuka L1 má v kurikulu nejen u nás, ale i v zahraničí centrální postavení, zdůrazňuje se důležitost efektivního a kultivovaného praktického používání L1 ve vzdělávání i v životě. S tím souvisí potřeba rozvoje komunikačních dovedností a jazykového uvažování žáků. Právě metalingvistická činnost jim umožňuje vybírat z množiny jazykových, resp. komunikačních prostředků (počítáme-li také s možnostmi využití jiných sémiotických kódů) ty, které nejlépe vyhovují komunikačním záměrům a jsou vhodné pro konkrétní komunikační situace, a těmto prostředkům adekvátně rozumět.

L1 je tvůrci kurikula chápán také jako národotvorný a kulturotvorný prvek, a to při respektu k vícejazyčnosti uživatelů jazyka. Z toho důvodu je akcentován také formativní cíl: pozitivní vztah k jazyku, chápání jazyka jako kulturní hodnoty, součást národního dědictví. Problematika místa a role jazykového učiva (v užším smyslu mluvnice) a způsobu jeho didaktického uchopení tak je otázkou didaktickou a lingvistickou, ale šířeji také sociální a kulturní. Je klíčová jak v oborových didaktikách jednotlivých L1, tak při projektování jazykového kurikula, a to nejen u nás, ale i v zahraničí. L1 má totiž být „předmětem instrumentálním, operacionálním, ze zorného úhlu žáka neteoretickým a neencyklopedickým“ (Prouzová, 2010, s. 52). Žáci nepoznávají svůj L1 jako budoucí lingvisté, nýbrž jako běžní kultivovaní uživatelé jazyka. Proto je „komunikační přístup k věcem týkajícím se prvního jazyka naprosto nezbytností“ (Prouzová, 2010, s. 51). Jinými slovy, hledá se funkční vztah mezi výukou jazyka a rozvojem komunikačních dovedností a kognitivních schopností, tedy mezi cíli oborovými a didaktickými.

Východisko nabízí modely kurikul zemí, které se v mezinárodních srovnáních udržují dlouhodobě na nejvyšších příčkách: aplikují integrační pojetí jazykové edukace, v některých je navíc plně integrovaná také literární složka (ostatně i oborové didaktiky jazyka a literatury pak představují jeden obor). Raději než složkovou strukturu kurikula aplikují strukturu dle jednotlivých komponent, přičemž komponenty jsou většinou tvořeny kombinací komunikačních dovedností a jazykových znalostí. Všechna jsou postavena na komunikačním základu, cílem je funkční poznávání jazyka a budování jazykové metakognice, která je předpokladem pro aplikaci jazykových poznatků v komunikaci. Základním prostředkem k tomu je komunikát ukotvený v komunikačním kontextu. Z hlediska hodnotového je významné budování kulturní hodnoty jazyka, vícejazyčnost je chápána jako významný kulturní kapitál. Všechna zkoumaná kurikula zohledňují aktuální komunikační i sociálně-kulturní kontexty a aplikují koncept sdružených kompetencí. Jsou-li navrženy konkrétní postupy práce ve školní třídě či hodnocení, aplikují východiska produktivní kultury vyučování a učení.

Povahu vztahu mezi ontodidaktickou a psychodidaktickou perspektivou zkoumaná kurikula řeší jako organickou, vzájemně komplementární (srov. Slavík et al., 2017). Znamená to, že pro učební a vyučovací prostředí L1 dávají základ lingvisticky adekvátní a zároveň užitečný svým uživatelům, tedy žákům.

Pokud jde v tomto ohledu o český kontext, jakkoliv na pohyby v mateřském oboru didaktika češtiny také reagovala a komunikační pojetí výuky L1 absorbovala a operacionalizovala (např. Čechová, 1998; Svobodová, 2003; Šebesta, 2005; Štěpáník et al., 2020), jeho realizaci umístila především do složky slohové/komunikační a slohové/komunikačně-slohové – jako komunikační a slohovou výchovu. Kurikulární dokumenty i před zavedením RVP ZV sice deklarovaly potřebnost rozvoje komunikace žáků, avšak zvláště mluvnická složka byla spíše výčtem jazykového učiva v podobě jednotlivých pojmů (srov. vzdělávací program Základní škola). RVP ZV (MŠMT ČR, 2023) v jazykových výstupech od počátku zdůrazňuje potřebnost rozvoje metakognice a funkčního využívání jazykového učiva v komunikaci, avšak jeho realizace v praxi výuky doposud představuje spíše přání než realitu (např. Kotenová, 2018/2019; Štěpáník, 2020; Zimová, 2005/2006, 2015/2016). To vede nejen k četnosti didaktických formalismů v tradičním mluvnickém vyučování češtiny jako stále poměrně obvyklém pojetí pedagogické praxe, ale také jeho nedostatečným výsledkům z hlediska dovedností a znalostí žáků.

Jeden ze základních problematických aspektů lze spatřovat v dezintegraci předmětu český jazyk a literatura na jazykovou, slohovou/komunikační a slohovou/komunikačně-slohovou a literární složku. Deklarovaná potřeba vnitropředmětové (mezisložkové) integrace není realizována ani v dosavadním kurikulu (MŠMT ČR, 2023), ani v dostupných učebnicích. Lze tak konstatovat, že proces kulturních transformací obsahu mezi teorií a vzdělávací praxí je v případě českého jazyka narušen v samém

52 základu – dezintegrace zvláště jazykové a komunikačně-slohové složky totiž znamená odlučování něčeho, co je přirozeně spjato. Takto utvářené učební a vyučovací prostředí pak pro žáky představuje nezvyklý prostor, v němž se hůře orientují ve smysluplnosti vyučovaných poznatků (srov. např. Pavelková et al., 2010), protože odporuje realitě.³⁴

Ambicí této studie bylo přispět k aktuálnímu dění v českém kurikulárním kontextu, kdy se kurikulum vzdělávacího oboru ČJL modeluje bez adekvátní analýzy zdrojů, zvláště pak zahraničních (tzv. podkladová studie, kterou zpracoval NPI, je nedostatečná). Navzdory tomuto deficitu lze považovat revidovaný RVP ZV (NPI ČR, 2025) v ČJL za v zásadě smysluplný a cílený na hlavní smysl výuky českého jazyka a literatury, totiž rozvoj komunikační kompetence žáka (více in Štěpáník et al., 2024/2025), jako zásadně problematické se však jeví modelové školní vzdělávací programy (Adam et al., 2024/2025), které by měly obecné teze převést do konkrétní roviny. Je nesporné, že zahraniční inspirace by revizi prospěla, např. větší akcentací současných komunikačních kontextů, a tudíž rozsáhlejší aktualizací vzdělávacího obsahu, hlubší poznatkovou integrací, důkladnějším propracováním potřeby rozvoje kognitivních schopností nebo jinými možnostmi pojetí strukturování obsahu.

Analyzovaná kurikula

- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2022). *The Australian Curriculum: English* (version 8.4). <https://v8.australiancurriculum.edu.au>
- Department for Education. (2014). *National curriculum in England: English programmes of study*. <https://www.gov.uk/national-curriculum>
- Department of Education. (2018). *Junior Cycle English*. <https://www.curriculumonline.ie/junior-cycle/junior-cycle-subjects/english>
- Department of Education. (2019). *Primary Language Curriculum*. <https://www.curriculumonline.ie/primary/curriculum-areas/primary-language>
- Finnish National Agency for Education. (2016). *National core curriculum for primary and lower secondary (basic) education*. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>
- Government of Alberta. (2024). *English Language Arts and Literature Curriculum*. <https://www.alberta.ca/curriculum-english-language-arts>
- Government of the Republic. (2011). *National Curriculum for Basic Schools*. https://www.hm.ee/en/national-curricula?view_instance=0¤t_page=1
- Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR. (2023). *Vzdelávacie štandardy: Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia: Podoblasť vyučovania prvého jazyka predmetu slovenský jazyk a literatúra*. <https://www.minedu.sk/vzdelavacie-standardy-pre-oblast-jazyk-a-komunikacia-platne-od-2023>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://edu.gov.cz/dokumenty/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy>

³⁴ Pro český kontext je nanejvýš zajímavé sledovat aktuální změny v kurikulu slovenštiny, na němž pracovali špičkoví slovenští lingvodidaktikové. Rád bych v této souvislosti upozornil na chystanou publikaci Ľ. Liptákové a M. Klimoviče (Eds.) s názvem *Konceptuálne východiská vyučovania slovenského jazyka v základnom vzdelávaní*, která vyjde ve vydavatelství Prešovské univerzity v roce 2026 (Liptáková & Klimovič, 2026).

- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2024). *Podstawa programowa z 28 czerwca 2024 r.: Język polski*. <https://ore.edu.pl/2024/09/podstawa-programowa-z-28-czerwca-2024-r>, <https://podstawaprogramowa.pl>
- Ministry of Education and Research. (2019). *Curriculum for Norwegian*. <https://www.udir.no/in-english/curricula-in-english>
- Ministry of Education Singapore. (2020). *English Language Syllabus: Secondary*. <https://www.moe.gov.sg/secondary/schools-offering-full-sbb/syllabus>
- Ministry of Education Singapore. (2020). *English Language Syllabus: Primary*. <https://www.moe.gov.sg/primary/curriculum/syllabus>
- Národní pedagogický institut ČR. (2025). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>
- Národný inštitút vzdelávania a mládeže. (2024). *Spríevodca zmenami vo vzdelávacích oblastiach: Jazyk a komunikácia – Slovenský jazyk a literatúra*. https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2025/01/Jazyk-a-komunikacia_slovensky-jazyk-a-literatura.pdf

Literatura

- Adam, R., Bozděchová, I., Dittman, R., & Lehečková, E. (2010/2011). Co neumějí studenti bohemistiky. *Český jazyk a literatura*, 61(1), 8–14.
- Adam, R. (2018). Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, 10(1), 13–30.
- Adam, R. (2019). Určování morfologických kategorií sloves: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, 11(1), 56–80.
- Adam, R., Bartošová, A., & Bouchalová, D. (2024/2025). Kritická analýza učiva ČJL v modelovém ŠVP pro 2. stupeň ZŠ. *Český jazyk a literatura*, 75(5), 209–215.
- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A., & Zhu, D. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/01411920500401997>
- Awramiuk, E. (2019). Argumenty pro mluvnické ve škole – víra, nebo důkazy? In S. Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 88–100). Karolinum.
- Braddock, R., Lloyd-Jones, R., & Schoer, L. (1963). *Research in written composition*. National Council of Teachers of English.
- Camps, A., & Fontich, X. (2020). *Research and teaching at the intersection: Navigating the territory of grammar and writing in the context of metalinguistic activity*. Peter Lang.
- Čechová, M. (1978). *Teorie a praxe vyučování českému jazyku na gymnáziu*. Univerzita Karlova.
- Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. ISV nakladatelství.
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. SPN.
- Čechová, M. (2011/2012). Zrušíme nejen větné rozbory? *Český jazyk a literatura*, 62(5), 237–241.
- Čechová, M. (2018/2019). Srovnání nesrovnatelného: Znalosti funkční morfologie u žáků před 50 lety a dnešních bohemistů. *Český jazyk a literatura*, 69(1), 24–33.
- Daszkiewicz, M., Sousa, O., Łockiewicz, M., Lino, D., Piechowska, M., Fuertes, M., Wawrzyniak-Śliwska, M., & Costa-Pereira, T. (2020). Comparative analysis of the approach to L1 oracy in Polish and Portuguese early education curricula. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–17. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.08>
- Derewianka, B., & Jones, P. (2010). From traditional grammar to functional grammar: bridging the divide. *NALDIC Quarterly*, 8(1), 6–17.
- Dočekal, M., & Veselovská, L. (2017). Transformační generativní gramatika. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. https://www.czechency.org/slovník/TRANSFORMAČNÍ_GENERATIVNÍ_GRAMATIKA

- 54 Donovalová, A. (2024). Gender in the curriculum: Analysis of national curricular documents of Czechia, Estonia, Ireland, and Sweden. *Orbis scholae*, 18(3), 1–21. <https://doi.org/10.14712/23363177.2025.3>
- Drachmann, N., Haukås, Å., & Lundberg, A. (2023). Identifying pluralistic approaches in language subjects in Denmark, Norway, and Sweden – A comparative curriculum analysis. *Language, culture and curriculum*, 36(3), 327–342. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2156528>
- Dvořák, D., & Dvořáková, M. (2018). Kurikulární reformy v anglofonních zemích: tři případy proměny historického učiva v primárním vzdělávání. *Orbis scholae*, 12(1), 135–157. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.289>
- Fogel, H., & Ehri, L. C. (2000). Teaching elementary students who speak black English vernacular to write in Standard English: Effects of dialect transformation practice. *Contemporary Educational Psychology*, 25(2), 212–235. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1002>
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Gouédard, P., Pont, B., Hyttinen, S., & Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation*. OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/12/curriculum-reform_16f39dcc/efe8a48c-en.pdf
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Habrdlová, M., Lupač, M., & Vlček, P. (2017). Srovnání obsahu vybraných kurikulárních dokumentů tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku, Nizozemsku a České republice. *Pedagogická orientace*, 27(3), 449–472. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-3-449>
- Hájková, E., Babušová, G., Hejlová, H., Höflerová, E., Janovec, L., & Kucharská, A. (2013). *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Pedagogická fakulta UK.
- Hájková, E., Babušová, G., Hejlová, H., Höflerová, E., Janovec, L., & Kucharská, A. (2014). *Čeština ve škole v 21. století – IV. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Pedagogická fakulta UK.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Havránek, B., & Jedlička, A. (1988). *Česká mluvnice*. SPN.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93(1), 133–170. <https://doi.org/10.1086/443789>
- Hillocks, G., & Smith, M. (1991). Grammar and usage. In J. Flood, J. Jensen, D. Lapp, & J. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (s. 591–603). Macmillan.
- Hirschová, M. (2017). Funkční gramatika. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. <https://www.czechency.org/slovník/FUNKČNÍGRAMATIKA>
- Holec, J. (2019). A comparative study of biology curricula in England, Scotland and the Czech Republic. *Scientia in Education*, 10(3), 125–142. <https://doi.org/10.14712/18047106.1296>
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae*, 4(3), 9–35. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.109>
- Jones, S., Myhill, D., & Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, 26, 1241–1263. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9416-1>
- Kamler, B. (1995). The grammar wars or what do teachers need to know about grammar? *English in Australia*, 114, 3–15.

- Karkar Esperat, T. (2024). Multiliteracies in teacher education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1890>
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). PISA v kritickej perspektíve. *Orbis scholae*, 5(1), 53–70. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.74>
- Klimovič, M. (2019). Komunikačně-funkční pojetí výuky mateřského jazyka v širším mezinárodním kontextu. In S. Štěpánik et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 72–87). Karolinum.
- Kotenová, M. (2018/2019). Je komunikačně orientovaná výuka skladby nedostižnou metou? *Český jazyk a literatura*, 69(2), 59–66.
- Liptáková, L. (2012). *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Liptáková, L., & Klimovič, M. (Eds.). (2026). *Konceptuálne východiská vyučovania slovenského jazyka v základnom vzdelávaní*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Locke, T. (Ed.). (2010). *Beyond the grammar wars: a resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. Routledge.
- Lupač, M. (2019). Tělesná výchova v kurikulu Anglie: komparace s RVP ZV. *Pedagogická orientace*, 29(3), 261–289. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-3-261>
- Marjokorpi, J., & van Rijt, J. (2024). Grammatical understanding predicts reading comprehension in secondary-level students: insights from a Finnish national survey. *Language and Education*, 39(4), 924–943. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2376280>
- Mills, K. A. (2016). *Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. Multilingual Matters.
- Mills, K., & Unsworth, L. (2017). Multimodal literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-232>
- Moravcová, V., Surynková, P., & Hromadová, J. (2019). Comparison of lower secondary school education of mathematics in the Czech Republic and selected countries with respect to curriculum documents. *Scientia in Education*, 10(3), 4–32. <https://doi.org/10.14712/18047106.1291>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. https://old-edu.gov.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Myhill, D. (2005). Ways of knowing: Writing with grammar in mind. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), 77–96.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2011). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D., & Watson, A. (2013). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 41–62. <https://doi.org/10.1177/0265659013514070>
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for language development. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18(3), 1–21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>

- 56 Myhill, D. (2021). Grammar re-imagined: foregrounding understanding of language choice in writing. *English in Education*, 55(3), 265–278. <https://doi.org/10.1080/04250494.2021.1885975>
- Národní pedagogický institut ČR. (2024). *Srovnávací studie (benchmark – zahraniční kurikula) nastavené úrovně vzdělávacího obsahu (výkonu žáka)*. <https://drive.google.com/file/d/1t3s67YkXhppinWq7xOhilXAi2dAYFs4K/view>
- Nebeská, I., & Karlík, P. (2017). Kognitivní lingvistika. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. https://www.czechency.org/slovník/KOGNITIVNÍ_LINGVISTIKA
- Nekula, M. (2017). Pražská škola. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. https://www.czechency.org/slovník/PRAŽSKÁ_ŠKOLA
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Pavelková, I., Škaloudová, A., & Hrabal, V. (2010). Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika*, 60(1), 38–61.
- Poupová, J., Janštová, V., Kuba, R., & Mourek, J. (2019). A comparative analysis of the biological parts of the national curricula in lower secondary education in the Czech Republic and selected post-communist countries. *Scientia in Educatione*, 10(3), 94–124. <https://doi.org/10.14712/18047106.1294>
- Priestley, M. (2016). *A perspective on learning outcomes in curriculum and assessment*. National Council for Curriculum and Assessment. https://www.stir.ac.uk/media/stirling/services/research/documents/policy-briefings/Priestley_learning-outcomes-in-curriculum-and-assessment_final-%281%29.pdf
- Prouzová, R. (2010). *Funkce přirozeného jazyka v procesu vzdělávání*. Via lucis.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.
- Squires, D. A. (2008). *Curriculum alignment: Research-based strategies for increasing student achievement*. Corwin.
- Stratilová Urválková, E., Teplá, M., & Janoušková, S. (2019). A comparative analysis of chemistry curriculum for lower secondary education in the Czech Republic, Poland, Slovenia and Estonia. *Scientia in Educatione*, 10(3), 50–71. <https://doi.org/10.14712/18047106.1293>
- Svobodová, J. (2003). *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostravská univerzita.
- Šebesta, K. (2002). Cesty ke komunikační výchově. *Pedagogika*, 43(2), 160–170.
- Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Karolinum.
- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola: úryvky skrytých dějin*. Karolinum.
- Štech, S. (2015). Proč se kritizuje PISA? *Pedagogická orientace*, 25(4), 605–612.
- Štěpáník, S., & Chvál, M. (2016). Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? *Studia paedagogica*, 21(1), 35–56. <https://doi.org/10.5817/SP2016-1-3>
- Štěpáník, S. et al. (2019). *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Karolinum.
- Štěpáník, S., Liptáková, L., & Szymańska, M. (2019). Cesty ke komunikačně-funkčnímu pojetí v české, slovenské a polské didaktice mateřského jazyka. In S. Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 23–71). Karolinum.
- Štěpáník, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.
- Štěpáník, S., Hájková, E., Eliášková, K., Liptáková, L., & Szymańska, M. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Fraus.
- Štěpáník, S., Vala, J., & Kopecký, K. (2024/2025). K revizi RVP ZV. *Český jazyk a literatura*, 75(4), 157–166.

- Švec, Š. et al. (2009). *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Paido.
- Tupý, J. (2018). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2017*. Masarykova univerzita.
- van Rijjt, J., & Coppén, A. (2021). The conceptual importance of grammar: knowledge-related rationales for grammar teaching. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 175–199. <https://doi.org/10.1075/pl.21008.van>
- van Rijjt, J., Myhill, D., De Maeyer, S., Coppén, P.-A. (2022). Linguistic metaconcepts can improve grammatical understanding in L1 education evidence from a Dutch quasi-experimental study. *PLoS ONE*, 17(2), Article e0263123. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263123>
- van Rijjt, J. (2024). Learning how to think like a linguist: linguistic reasoning as a focal point in L1 grammar education. *Language and Linguistics Compass*, 18(3), 1–17. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12513>
- Wyse, D. (2001). Grammar for writing? A critical review of empirical evidence. *British Journal of Educational Studies*, 49(4), 411–427. <https://doi.org/10.1075/pl.21008.van>
- Zimová, L. (2005/2006). Když se řekne skladba... *Český jazyk a literatura*, 56(5), 209–214.
- Zimová, L. (2011/2012). O potřebnosti větného rozboru. *Český jazyk a literatura*, 62(5), 241–244.
- Zimová, L. (2015/2016). Ještě jednou k výuce skladbě. *Český jazyk a literatura*, 66(4), 164–169.

Stanislav Štěpáník
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc
stanislav.stepanik@upol.cz

Redakce a mezinárodní redakční rada časopisu *Orbis scholae* děkují všem recenzentům studií, bez jejichž nezištné služby autorům a čtenářům by existence časopisu nebyla možná. V devatenáctém ročníku časopisu to byli následující kolegyně a kolegové:

Anna Donovalová
Thiago Freires
Peter Gavora
Vlastimil Chytrý
Tomáš Lintner
Martin Majcík
Jana Majerčíková
Patrícia Martinková
Irena Reimannová
Jaroslav Říčan
Jana Straková
Karel Šebesta
Roman Švaříček
Nad'a Vondrová