

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

RIGORÓZNÍ PRÁCE

2024

Petra Ristić

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2023

Petra Ristić

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Aktuální trendy v systému předškolního vzdělávání v Anglii
Contemporary Trends in Early Childhood Education and Care in England

Petra Ristić

Školitelka: doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.
Studijní program: Pedagogika
Studijní obor: Pedagogika – preprimární pedagogika

2023

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Aktuální trendy v systému předškolního vzdělávání v Anglii vypracovala pod vedením školitelky samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 20.11.2023

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda vyjádřila poděkování své školitelce za vedení mé práce v profesní i lidské rovině. Naše odborné rozhovory a její laskavá zpětná vazba mi umožnily nahlédnout na tematiku práce z mnoha úhlů a formovaly mě z hlediska odborného zrání. Děkuji též svým kolegům a přátelům z katedry preprimární a primární pedagogiky PedF UK, PhDr. Barboře Loudové Stralczynské, PhD., a Philipu Selbiemu, MA, za to, že se mnou sdíleli své zkušenosti a diskutovali problematiku institucionálního předškolního vzdělávání. Zvláštní poděkování patří Mgr. Heleně Zdrubecké, ředitelce FMŠ Sluníčko pod střechou, která mi poprvé otevřela dveře do světa předškolní pedagogiky a která mě vždy podporovala na cestě mého profesního růstu. Obrovské poděkování patří mé rodině, mé mamince, mým dětem, ale především mému manželovi za mnohaletou podporu, pochopení a všestrannou pomoc.

ABSTRAKT

Práce se zabývá současnými trendy a vývojovými aspekty systému předškolní péče a vzdělávání v Anglii.

Jejím cílem je přinést hlubší i širší pohled na anglickou předškolní výchovu. Práce se zaměřuje na současné ukotvení předškolní výchovy a vzdělávání v anglickém vzdělávacím systému. Analyzuje okolnosti vzniku, průběhu a směřování současných reforem a tendencí v předškolním vzdělávání v Anglii. Metodologicky je práce zarámována paradigmatem kvalitativního výzkumu. Výzkumným designem je případová studie jedné země, k jejímuž zpracování se použila metoda obsahové analýzy dokumentů, polostrukturované expertní rozhovory a zúčastněné pozorování. Práce zachycuje historický kontext institucionální předškolní výchovy a jeho vliv na utváření současného národního anglického systému předškolního vzdělávání.

System předškolního vzdělávání v Anglii se od konce 20. století do současnosti dynamicky vyvíjí. Nastavení podmínek předškolního vzdělávání prošlo řadou reformních kroků. K nejvýznamnějším se řadí systémová podpora dostupnosti předškolního vzdělávání, stanovení závazného národního kurikulárního rámce a vydávání následných revizí, nastavení jednotných kontrolních mechanismů kvality a výsledků předškolního vzdělávání a kvalitativní posun v profesionalizaci pracovníků v předškolních službách.

Nechybí ani kapitola, která analyzuje vnější (evropských) a vnitřní vlivy na vzdělávací politiku Anglie a jejich odraz ve vývoji kurikulárních dokumentů. Práce dále tematizuje vývojové tendence v oblasti personální politiky a jejich dopad na pedagogický personál. Identifikuje tak aktuální tendence, reformy i výzvy v předškolním vzdělávání v Anglii.

KLÍČOVÁ SLOVA

předškolní vzdělávání v Anglii, vývojové trendy, reformy předškolního vzdělání, přípravná role předškolního vzdělání, připravenost dítěte na povinnou školní docházku, případová studie, obsahová analýza dokumentů

ABSTRACT

This paper examines current trends and developments in the early childhood care and education system in England.

The aim of the thesis is to provide a comprehensive understanding of English early childhood education. The thesis focuses on the current anchoring of early childhood care and education in the English education system. It provides an analysis and deeper insight into the circumstances of the emergence, progress and direction of current reforms and trends. The thesis is framed by a qualitative research paradigm while the research design is a single country case study using content analysis of documents, semi-structured expert interviews and participant observation.

The thesis captures the historical background to English early childhood education and its influence on the creation of the current situation. It has focused on analysis of external (European) and internal influences on educational policy in England and their reflection in curriculum development documents. The thesis also thematises the developments in workforce policy and their impact on the contemporary situation of early years professionals. It thus identifies current trends, reforms and challenges in early childhood education in England.

The early childhood education system in England has undergone dynamic developments from the late 20th century to the present. A number of reforms have been made in the setting of early childhood education conditions. These include, changes to the eligibility criteria for free early childhood education and care, the creation of national curricular framework, the publication of legal requirements for early years providers, the establishment of quality assessment mechanisms and a qualitative shift in the professionalisation of the early years workforce.

KEYWORDS

early childhood education in England, developmental trends, early childhood education reforms, preparatory role of early childhood education, school readiness, case study, content analysis

Obsah

ÚVOD	9
1 VÝZKUMNÝ DESIGN A METODOLOGIE	11
1.1 Kontext výzkumu	11
1.2 Metodologie práce	12
1.2.1 Vymezení problému výzkumu	17
1.2.2 Výzkumné otázky	19
1.2.3 Harmonogram výzkumu	21
1.2.4 Metody výzkumu	22
1.2.5 Zpracování a analýza výzkumných dat	26
1.2.6 Zajištění kvality výzkumu.....	29
2 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V ANGLII	30
2.1 Pojmy související s předškolní péčí a vzděláváním v mezinárodním kontextu.....	31
2.2 Pojmy související s předškolním vzděláváním a péčí specifické pro Anglii	35
2.3 Pojmové vymezení předškolních institucí a pojmů souvisejících s oblastí předškolních služeb v Anglii	36
3 REFORMY A TENDENCE V SYSTÉMU PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ANGLII	42
3.1 Historický vývoj předškolní péče a vzdělávání.....	43
3.1.1 Období vzniku a rozvoje prvních předškolních institucí do roku 1900	43
3.1.2 Období rozvoje předškolních institucí v letech 1900–1944.....	49
3.1.3 Období rozvoje předškolních institucí v letech 1939–1944.....	52
3.2 Současná podoba systému předškolního vzdělávání	59
3.2.1 Odpovědné státní instituce	61
3.2.2 Kurikulární rámec	61
3.2.3 Požadavky na kvalifikaci pedagogického personálu.....	61
3.2.4 Typy zařízení předškolního vzdělávání a péče	62
3.3 Současné reformní trendy v předškolním vzdělávání	67
3.3.1 Evropské vlivy na vzdělávací politiku Anglie	67
3.3.2 Vnitřní vlivy na vzdělávací politiku Anglie – vývoj rodinné a sociální politiky	70
3.3.3 Program Sure Start.....	80
3.4 Kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání.....	81
3.4.1 Vývoj kurikulárních dokumentů pro předškolní vzdělávání v Anglii.....	81
3.4.2 Analýza kurikulárního rámce EYFS z roku 2007 a jeho revize z let 2012 a 2021.....	95
3.5 Požadavky na kvalifikaci pedagogů v zařízeních předškolní výchovy a vzdělávání	104

3.5.1	Vývoj personální politiky v předškolním sektoru	105
3.5.2	Regulační a inspekční orgány	109
3.6	Dopady reforem na praxi předškolních zařízení – případové studie.....	110
3.6.1	Výsledky analýzy rozhovorů	112
3.6.2	Výsledky analýzy pozorování	136
4	ZÁVĚREČNÁ ČÁST	140
4.1	Shrnutí výsledků vzhledem k výzkumným otázkám	140
4.2	Závěr.....	148
	ZKRATKY	149
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	151
	SEZNAM PŘÍLOH	167

Úvod

Dnešní služby [v oblasti předškolního vzdělávání a péče] nejsou pouze nedostatečné z hlediska kvantity, ale jsou také roztržité a nereagují na měnící se potřeby. Jedním z mála přínosů tohoto neutěšeného stavu je to, že může nabídnout příležitost k přezkoumání stávajících politik, experimentování s novými možnostmi a vypracování lepších politik, které nebudou jen pro předškolní služby, ale i pro rodiny s malými dětmi (Tizard et al., 1976, s. 226).

Tímto citátem je uvedena rozsáhlá publikace o současném stavu anglického předškolního vzdělávání z roku 2020, *Transforming early childhood in England: Towards a democratic education*¹ (Cameron & Moss). Autoři se na něj odvolávají proto, že je citát² (publikovaný před více než 45 lety) stále aktuální. Počátek reformy systému předškolního vzdělávání v Anglii je spojován s nástupem Labouristické strany do čela britské vlády v roce 1997. Od konce 20. století prochází předškolní sektor transformací, ve které se střídají období intenzivního politického aktivismu s politickým zanedbáváním, avšak bez dostatečného časového odstupu, nezbytného na evaluaci pro další vývoj. Podle Cameron a Mosse (2020) je to zároveň období, ve kterém „Anglie promarnila příležitosti k zamyšlení a změně směru“ vývoje předškolního vzdělávání (s. 1). I přes kritický postoj vůči směřování anglické předškolní výchovy však angličtí odborníci věří, že je stále možné vytvořit inkluzivní, soudržný a demokratický systém služeb pro děti v raném věku (Archer & Oppenheim, 2021; Bonetti, 2020; Lloyd, 2020; Moss, 2020).

System předškolního vzdělávání v Anglii prochází i v posledních třech desetiletích bouřlivým vývojem. Dosud opomíjené odvětví školství se na počátku 21. století stalo prioritou vzdělávací politiky. Za změnou politického smýšlení stály z velké části ekonomické zájmy státu – snaha umožnit ženám vrátit se do pracovního procesu a skloubit pracovní a rodinný život. Masivní investice státu do předškolního sektoru však sebou nesly i nutnost převzetí určité kontroly a nastavení jednotného standardu kvality. Vzdělávací politika se zaměřila na podporu dostupnosti a zkvalitnění předškolních služeb, na profesionalizaci zaměstnanců a kontrolu výsledků vzdělávání. Do předškolního vzdělávání pronikl v anglickém kontextu doposud neznámý pojem – školní připravenost.

¹ Transformace předškolního vzdělávání v Anglii: Na cestě k demokratickému vzdělávání.

² Tizard, J., Moss, P., & Perry, J. (1976). *All our children: Pre-school services in a changing society* [Všechny naše děti: předškolní služby v měnící se společnosti]. Temple Smith [for] New Society.

Scholarizační tendence v anglickém předškolním vzdělávání jsou pro českého čtenáře alarmujícím tématem, neboť se dotýkají skutečností nám známým z nedávné historie. Charakteristické znaky socialistického režimu před rokem 1989 byly také spojovány s pojetím předškolního dětství jako přípravného období na povinnou školní docházku. Předepsané jednotné výkony a výsledky dětí předurčovaly jejich budoucí školní kariéru. V 90. letech 20. století se ČR od tohoto tlaku odvrátila. Přijetím školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a spolu s ním i Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání byl vytyčen i nový směr v předškolním vzdělávání. Ten se přihlásil k principům osobnostně orientované filozofie ve vzdělávání. V současné době se však v ČR stáváme svědky vývojového trendu, který opět vykazuje scholarizační sklony a naznačuje v určitých aspektech návrat k situaci před rokem 1989. Na jedné straně patří diferenciaci a individualizaci ve vzdělávání mezi hlavní hesla diskurzu ve vzdělávací politice, v kontrastu s tím však bylo prosazeno zavedení povinného předškolního ročníku. Zaznamenáváme tak značný tlak na rozvoj pregramotnosti v předškolním věku a intenzivní přípravu dítěte na vstup do primárního vzdělávání.

Soudobý vývoj v anglickém předškolním vzdělávání ukazuje na překvapivý závěr. Ačkoliv se tvůrci vzdělávacích politik celosvětově nechávají inspirovat příklady dobré praxe z jiných zemí, otevřené přiznání negativních zkušeností v jednotlivých zemích není dostatečným varováním, aby se v dalších zemích neopakovaly. Je však nutné poznamenat, že množství reforem v předškolní oblasti v Anglii se odehrálo v poměrně krátkém časovém úseku, který nedává dostatečný prostor k reflexi dosavadního vývoje.

Dynamický vývoj v anglickém předškolním vzdělávání od konce 20. století dosud nebyl ve středu pozornosti české odborné veřejnosti. Dostupné komparativní studie věnované jednotlivým školským systémům se předškolnímu vzdělávání věnují pouze okrajově a popisují stav, který již není z pohledu probíhajících změn zcela aktuální. Předností této práce je skutečnost, že vychází téměř výlučně z originálních textů v angličtině, které jsou i pro českou odbornou veřejnost obtížně dostupné. Složitost práce s velkým množstvím získaných dat spočívala v utřídění materiálů různé povahy a různé odborné náročnosti (historických i současných pramenů, legislativních, kurikulárních a školskopolitických dokumentů i výzkumných studií).

1 Výzkumný design a metodologie

1.1 Kontext výzkumu

V úvodu je třeba vyjasnit, proč práce nepojednává o systému předškolního vzdělávání ve Velké Británii, ale pouze v Anglii, jež je součástí Spojeného království Velké Británie a Severního Irsku. Předškolní institucionální vzdělávání a péče v Anglii, Walesu, Skotsku a Severním Irsku mají poměrně odlišné historické kořeny i současnou podobu. Ve Spojeném království nikdy neexistoval jediný a jednotný vzdělávací systém. Ačkoliv systémy čtyř zemí království vykazují určité podobnosti a společné vazby, jedná se o čtyři samostatné národní systémy, ne o části jednoho většího celku (Bray et al., 2014). Kvalitní zpracování případových studií předškolních vzdělávacích systémů všech čtyř zemí Spojeného království je nad rámec časově ohraničeného úseku vymezeného pro dizertační práci i jejího rozsahu. Při výběru tématu práce byl jasnou volbou anglický vzdělávací systém, neboť postihuje většinu populace a je nejrozsáhlejším vzdělávacím systémem Spojeného království³.

Původním záměrem autorky bylo analyzovat proces přechodu dítěte z preprimárního do primárního vzdělávání v Anglii. Přechod dítěte z preprimárního na primární stupeň vzdělávání je aktuálním tématem ve všech evropských zemích (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019; OECD, 2017; Rada Evropské unie, 2022). V procesu tranzice dítěte bývají posuzována tři kritéria: školní zralost, školní připravenost dítěte a jeho jazyková a komunikační kompetence. V řadě evropských zemí mohou děti získat odklad školní docházky, pokud jedno z těchto kritérií nenaplní. V mnoha zemích⁴ je naopak termín školní zralost či připravenost neznámým pojmem, neboť jediným kritériem, na jehož základě děti vstupují do primárního vzdělávání, je dosažení patřičného věku (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019). V Anglii navštěvuje naprostá většina čtyř- až pětiletých dětí jeden rok před zahájením povinné školní docházky přípravnou třídu, která je součástí primární školy (Oberhuemer & Schreyer, 2018; OECD, 2017). Přechod mezi preprimárním a primárním vzděláváním je dětem usnadněn z organizačního hlediska a řeší se pouze z pohledu dosažení věkové hranice pěti let určené pro zahájení povinné školní docházky. Tento způsob organizace

³ V roce 2021 dosahoval celkový počet obyvatel Spojeného království 67 miliónů obyvatel – z toho 56,5 miliónů připadalo na Anglii, 5,5 miliónů na Skotsko, 3,1 miliónů na Wales a 1,9 miliónu Severní Irsko (Office for National Statistics (2022, 21. prosince). Populations estimates for the UK, England, Wales, Scotland and Northern Ireland: mid-2021. <https://www.ons.gov.uk/>

⁴ Např. ve Francii, Irsku, Itálii, Litvě, Řecku, Spojeném království Velké Británie a Severního Irsku a Norsku (European Commission/EACEA/Eurydice 2019).

vstupu do primárního vzdělávání je zcela odlišný od českého systému, který se dlouhodobě potýká s vysokým počtem dětí nastupujících do povinného základního vzdělávání s ročním odkladem⁵. Příklad anglického předškolního vzdělávání tak může sloužit jako zajímavé poznání toho, jaký dopad má odlišný model na pojetí dítěte v procesu přechodu mezi nepovinným a povinným vzděláváním; jaké jsou přednosti a jaká jsou rizika tohoto modelu a jak jsou v něm uplatňovány potřeby dítěte.

Během předvýzkumu provedla autorka sběr relevantní literatury a navázala kontakty s akademickými pracovníky a odborníky na předškolní vzdělávání z univerzity ve správní oblasti Devon. Studium literatury a expertní rozhovory umožnily základní orientaci v anglickém systému předškolního vzdělávání, jeho tradici a současném vývoji. V této fázi výzkumu však začalo být zřejmé, že zpracovat a empiricky podložit filozoficky laděné téma pojetí dítěte v období tranzice mezi dvěma stupni vzdělávání bude nad časové možnosti této práce. Zároveň však doposud získaná data ukázala na velmi zajímavé a v českých odborných kruzích neprobádané téma dynamické proměny anglického předškolního systému, která probíhá od konce 20. století dosud. Autorka tedy reformulovala výzkumné otázky a zúžila dizertační práci na *Aktuální trendy v systému předškolního vzdělávání v Anglii*. To je v souladu s cirkulárním procesem kvalitativního výzkumu, který umožňuje výzkumníkovi vybírat případy do vzorku, provádět sběr dat a současně tato data analyzovat a interpretovat. Ve kterékoliv chvíli je možné vrátit se k některé z předcházejících fází a upravit ji (Švaříček & Šedřová, 2014).

1.2 Metodologie práce

Práce metodologicky vychází z přístupů kvalitativního výzkumného paradigmatu. Výzkumným designem je případová studie (*case study*) (Yin, 2018).

Případová studie je odborníky definována z mnoha různých hledisek (Schwandt & Gates, 2018; Simmons, 2017; Stake, 1995; Swanborn, 2010; Yin, 2018). Shodují se však na základních znacích případové studie:

- zkoumá složitost a jedinečnost konkrétního případu;
- má za cíl hloubkově porozumět jedinečnému případu;

⁵ Ve školním roce 2020/2021 činil podíl dětí s odkladem školní docházky 21,8 % (ČŠI, 2021).

- může se zabývat případem na *mikroúrovni* (osoby a mezilidské vztahy), *mezoúrovni* (organizace, instituce) nebo *makroúrovni* (komunity, demokracie, systémy, společnost);
- je podložena výzkumem, který může zahrnovat různé výzkumné metody – kvalitativní, kvantitativní nebo smíšené.

Yin (2018) definuje případovou studii dvojím způsobem: z hlediska **rozsahu** (předmětem zkoumání je současný jev („případ“), který je zkoumán do hloubky a v reálném kontextu) a z hlediska **vlastností** (případová studie se vypořádává s technicky specifickou situací, kdy existuje mnohem více proměnných než souborů dat). V důsledku toho je výhodné nejprve zpracovat teoretická východiska, o která se opírá design výzkumu, sběr a analýza dat. Dalším důsledkem je, že se případová studie opírá o více zdrojů dat, přičemž data musí být ověřena triangulačním způsobem. Dále je podle Yina (2015) výzkum případových studií preferovanou metodou v situacích, kdy:

- jsou výzkumné otázky jsou formulované „jak“ nebo „proč“;
- výzkumník má malou nebo žádnou kontrolu nad událostmi;
- předmětem studia je současný jev.

Z hlediska počtů případů se případové studie dělí na studie jednoho případu (*single-case study*) a vícepřípadové studie (*multiple-case study*) (Gustafsson, 2017; Nock et al., 2007). Na makroúrovni je samostatnou kategorií **studie jedné země** (*single country study*). Případová studie jedné země znamená zjednodušeně studii, která **využívá empirická data výhradně z jedné země**. Není definována metodologicky (může být kvalitativní nebo kvantitativní, historická nebo současná, idiografická nebo teoretická), ani rozsahem případu (může se jednat o případ na úrovni jedné země nebo o rozsáhlé kvantitativní studie využívající subnárodní, administrativní nebo individuální údaje) (Pepinsky, 2019). Předložená studie je tedy studií jednoho případu, který představuje systém předškolního vzdělávání v Anglii.

Je-li předmětem analýza země, může jedno z metodologických úskalí spočívat ve volbě časových hranic „případu“. Z hlediska pochopení celé kontextuální šíře soudobých trendů bylo třeba zařadit kapitolu o historickém vývoji systému předškolního vzdělávání v Anglii od doby jeho vzniku v 19. století do současnosti. V souladu s pojetím případové studie jako výzkumu soudobého fenoménu se hlavní narace práce soustředí na vývoj od roku 1997, který zahájil období přetváření předškolního sektoru (jež v určitých aspektech přetrvává dosud) (Flyvbjerg, 2006).

Směřování předškolního systému klíčovým způsobem determinoval **politický vývoj** v Anglii – zejména **neoliberalistický přístup**, který v anglickém politickém kontextu převažuje od 80. let (Campbell-Barr (2014); Moss (2014); Simpson et al., 2015; Simpson & Envy, 2015). Štěch (2007) pojmenovává základní rysy neoliberalismu ve vzdělávání (viz tabulka 1). Na vzdělání je nahlíženo z ekonomického hlediska jako na užitnou službu, která se přizpůsobuje aktuálním potřebám trhu. Tím se však ze vzdělávání vytrácí etické hodnoty. Důraz je kladen na ekonomické možnosti, které vzdělání poskytuje, ne na rozvoj žáka. Neoliberalismus staví na tržním hospodářství, konkurenčním prostředí, individuální volbě a minimální roli státu. Zásadně tak mění roli vzdělávání, které by v demokratických zemích mělo umožnit dětem bez ohledu na jejich rodinné zázemí uspět v životě, překonat znevýhodnění a vyrůst v hodnotné a přínosné občany (Sims, 2017).

Tabulka 1

Základní rysy neoliberalismu ve vzdělávání

	Postulát	Charakteristika	Dopady v praxi
1.	Vzdělání je zboží	Hodnotu vzdělání určuje trh, nemá hodnotu samo o sobě. Proto se musí řídit pravidly volné soutěže, nabídky a poptávky.	Učitel jako „prodavač co nejatraktivnější nabídky“
2.	Individualizace	Individuální, soukromý zájem je nadřazený zájmu společnému (veřejnému).	Prosazování co největší rozmanitosti vzdělávacích programů
3.	Deregulace – svobodná a odpovědná volba	Stát se vzdává role tvůrce a garanta realizace vzdělávací politiky.	Klíčovou roli hraje svobodná volba rodičů, která však znevýhodňuje „špatně informované spotřebitele“ (= sociálně znevýhodněné rodiny).

Zdroj: Štěch, 2007, s. 329–330, upraveno autorkou

Podle Campbell-Barr (2014) si Anglie zvolila tzv. třetí cestu⁶ – **důraz na marketizaci předškolního vzdělávání v kombinaci se silným centrálním řízením**. Moss (2014) tento rozpor vysvětluje potřebou státu vyvážit sociální nestabilitu neoliberalismu a pomoci svým občanům přežít v rostoucím konkurenčním globálním světě. Neoliberalistický politický kontext je tedy významným faktorem, který musí být zohledněn při analýze případu anglického předškolního systému.

Studie má jak **deskriptivní** (cílem je případ komplexně popsat), tak **explanatorní** charakter (zabývá se vysvětlením případu a odhaluje jednotlivé příčinné řetězce, jež se podařilo identifikovat) (Hendl, 2016). Cílem práce nebylo navrhnout či ověřit určitou teorii, ale identifikovat příčiny, průběh a směřování reformy systému předškolního vzdělávání v Anglii a jejich dopad na každodenní praxi v předškolních zařízeních.

Předmětem této případové studie jedné země je hloubková analýza probíhající proměny systému předškolního vzdělávání a péče v Anglii, jež nahlíží na případ:

- a) na makroúrovni z hlediska změn ve vzdělávací legislativě, politice sociální péče a směřování kurikula;
- b) na mezoúrovni z hlediska dopadu vzdělávací politiky na pedagogickou realitu vybraných předškolních zařízení;
- c) na mikroúrovni z hlediska pohledu aktérů tohoto procesu (vedoucích a pedagogických pracovníků) (Yin, 2018).

Podle Yina (2018) se tak jedná o **studii jednoho případu s vnořenými jednotkami analýzy** (*embedded case study design*). Případ analýzy systému předškolního vzdělávání v Anglii doplňují případové studie vybraných anglických předškolních zařízení, které tak poskytnou hlubší vhled do případu (bylo by možné uvažovat o tom, že každý z vnořených případů má ještě další úroveň – vedoucí pracovníky a pedagogy, kteří působí v daném zařízení). Podmínkou tohoto designu je, že vnořené podjednotky musí být součástí původního případu. Za vložené podjednotky není možné považovat případy podobné původnímu případu (např. systém předškolního vzdělávání ve Walesu). V takové situaci by se všechny případy pokládaly za

⁶ Campbell-Barr (2014) definuje různé role státu vzhledem k zajištění sociálních služeb: 1. stát přebírá odpovědnost nad ekonomickými a sociálními aspekty oblasti předškolního vzdělávání (např. vydáním národní strategie pro předškolní péči, která řeší kvalitu a dostupnost předškolního vzdělávání); 2. role státu v zajištění některých oblastí sociálních služeb (např. v péči o seniory) je minimální. Roli státu převzal smíšený trh (tj. soukromí a neziskoví poskytovatelé); 3. sociální služby zajišťuje převážně soukromý a neziskový sektor, avšak se silnou kontrolou ze strany státu.

součástí vícenásobného případu se stejným empirickým zpracováním. Ve studii jednoho případu s vnořenými jednotkami se metody sběru dat pro zpracování hlavního případu liší od sběru dat o dílčích jednotkách.

Vnořené jednotky pomáhají udržet zaměření případové studie. Problémem holistického designu totiž je, že se může změnit celá podstata případové studie v průběhu jejího zpracování, aniž by si to výzkumník uvědomil. Ačkoli je možné považovat takovou flexibilitu za silnou stránkou výzkumu případových studií, nevědomý posun v zaměření případové studie bývá předmětem největší kritiky (Yin, 2018)⁷.

Yinova dvojí definice případové studie (z hlediska rozsahu a vlastností) poukazuje na to, že výzkum případové studie stojí na všezahrnujícím způsobu zkoumání s vlastní logikou designu, technikami sběru dat a specifickými přístupy k analýze dat (Yin, 2018). Tento všezahrnující způsob zkoumání může také obsahovat **různé epistemologické postoje** – například relativistickou nebo interpretační perspektivu ve srovnání s realistickou. Při využití relativistické perspektivy je možné uplatnit při návrhu a provádění případové studie **konstruktivistický přístup** (Given, 2008; Mogashoa, 2014), který se snaží zachytit perspektivy různých účastníků a zaměřit se na to, jak jejich pohledy osvětlují téma případové studie.

Postup výzkumu vycházel z tradičních kroků kvalitativního přístupu:

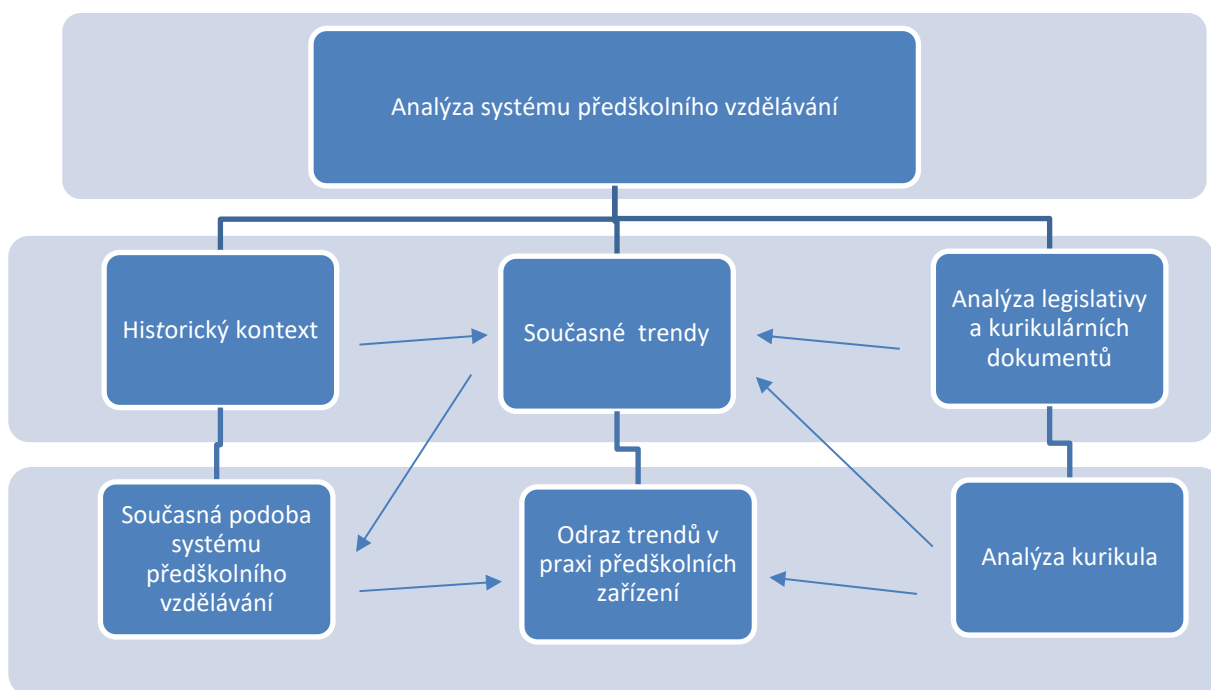
1. formulace výzkumných otázek;
2. definice případu, určení metod sběru a analýzy dat;
3. příprava sběru dat;
4. sběr dat;
5. analýza a interpretace dat (kritéria interpretace výsledků; zpětná reflexe a kontrola);
6. příprava zprávy (Hendl, 2016; Miovský, 2006).

⁷ Úskalím designu s vnořenými podjednotkami zase může být, že se případová studie zaměří pouze na úroveň dílčích jednotek a nevztáhne zjištění k větší jednotce analýzy neboli k původnímu případu. Například kdyby případové podstudie vybraných předškolních zařízení zůstaly pouze na úrovni deskriptivního popisu průběhu vzdělávání bez analýzy toho, jakým konkrétním způsobem působí celkové směřování systému na pedagogickou realitu v zařízeních. Výsledek by pak neodpovídal prvotnímu záměru původní případové studie – proměna systému předškolního vzdělávání v Anglii by se stala kontextem, a nikoliv cílem studie.

V souladu s cirkulární povahou procesu kvalitativního výzkumu (Švaříček & Šedřová, 2014) probíhaly fáze sběru, analýzy a interpretace dat současně.

Schéma 1

Vzájemné vztahy (provázanost) mezi analyzovanými oblastmi případové studie



Zdroj: vytvořeno autorkou

1.2.1 Vymezení problému výzkumu

Předškolní vzdělávání bylo dosud v české komparativní pedagogice zcela opomíjeno (Průcha in Greger, 2015). Většinou bylo předmětem odborných článků či překladů evropských srovnávacích studií (EACEA, 2009; Hůle et al., 2015a, 2015b; Průcha, 2006). Rozsáhlé monografie ke vzdělávacím systémům v zahraničí⁸, které byly v češtině vydány v posledních 15 letech, se předškolnímu vzdělávání věnují pouze okrajově. První publikací, která pokrývá

⁸ Jedná se o doposud osm vydaných studií z ediční řady Školní vzdělávání v zahraničí *Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání* (Pedagogická fakulta UK, Praha). Jsou to publikace *Školní vzdělávání v Německu* (Ježková et al., 2008); *Školní vzdělávání ve Velké Británii* (Ježková et al., 2010); *Školní vzdělávání ve Švédsku* (Ježková et al., 2011); *Školní vzdělávání v Ruské federaci* (Ježková et al., 2013); *Školní vzdělávání v Estonsku* (Ježková et al., 2014); *Školní vzdělávání ve Finsku* (Průcha, 2016); *Školní vzdělávání ve Francii* (Štastný et al., 2017); *Školní vzdělávání v Číně* (Štastný et al., 2021).

výhradně systémy předškolního vzdělávání v zahraničí, byla komparativní monografie *Systémy předškolního vzdělávání: Komparace české a zahraniční situace* (Syslová et al., 2014) zahrnující šest zemí Evropy a Nový Zéland. První vlaštovkou na poli hloubkového výzkumu předškolního vzdělávání v evropských zemích byla publikace Loudové Stralczynské (2016) *Právo na šanci: předškolní výchova v Německu*. Dále byla řešena dílčí témata srovnávací pedagogiky, zvláště v oblasti profesní přípravy pedagogů v preprimárním vzdělávání (Loudová Stralczynská et al., 2022; Ristić, 2022). Proto je **cílem této práce přinést široký pohled na anglickou předškolní výchovu; analýzu a hlubší vhled do okolností vzniku, průběhu a směřování současných reforem a tendencí v předškolním vzdělávání v Anglii**. Práce se tak přiřadí k dosud ojedinělé monografii týkající se Německa (Loudová Straczynská, 2016) a rozšíří možnost českého čtenáře seznámit se s vývojem a současnými kontexty evropských systémů předškolního vzdělávání.

Současnými reformami a tendencemi se rozumí vývoj v oblasti předškolního vzdělávání a péče v letech 1997–2023. V tomto relativně dlouhém úseku se utvářela současná podoba předškolní oblasti v Anglii. Jeho počátek je spjat se změnou postoje státu k financování předškolního vzdělávání a s převedením služeb sociální péče o děti a předškolního vzdělávání (dosud rozdělených mezi resorty zdravotnictví a školství) výhradně pod agendu ministerstva školství.

Proměna role státu vyústila v potřebu podpořit dostupnost služeb předškolního vzdělávání a péče a nastavit standardy a způsoby kontroly kvality vzdělávání. Před rokem 1997 byla péče o děti zajišťovaná především soukromými a neziskovými subjekty s nekvalifikovaným personálem. Oproti tomu nabízely státem financované *nursery schools* (mateřské školy), zřizované lokálně, kvalitní předškolní vzdělávání a zaměstnávaly kvalifikované učitele. Jejich počet byl však značně omezený a naprosto nedostačující. V roce 2000 vstoupilo v platnost první kurikulum pro předškolní vzdělávání (Qualifications and curriculum authority, 2000; dále QCA), jež podpořilo centralizační snahy státu o sjednocení standardů. Kurikulum kladlo důraz na holistický rozvoj dítěte v duchu anglické liberální tradice. Zároveň byl jeho obsah provázaný se vzdělávacími cíli kurikula pro povinné vzdělávání. Právě rozpor mezi zaměřením na respekt k vývojovým zvláštěnostem dítěte a podporu aktivní role dítěte ve vlastním učení a mezi dosahováním vzdělávacích cílů orientovaných na vstup do povinného vzdělávání se stal hlavním předmětem veřejných debat pedagogů a odborníků.

Anglie patří k zemím s tzv. *školským modelem* (*school model*) pojetí předškolního vzdělávání a výchovy, v němž převládá důraz na přípravnou funkci pro povinné školní vzdělávání

a význam učebních dovedností (Průcha, 2006). Koncem 20. století se předškolní vzdělávání začalo systémově otevírat dětem se sociálním znevýhodněním. Stát zavedl právní nárok na bezplatné předškolní vzdělávání pro děti od tří let (a později i pro znevýhodněné děti od dvou let). Nové typy předškolních institucí vznikaly jako kombinovaná zařízení, která nabízela kromě vzdělávání také sociální a další programy pro rodiny. V důsledků kombinace více faktorů (globální ekonomická krize v roce 2008, změny priorit vzdělávací politiky státu atd.) se systém předškolního vzdělávání začal opět více zaměřovat na přípravu na další stupeň vzdělávání. Z tohoto důvodu je do textu zařazena kapitola o historickém vývoji, která vytváří rámec a umožňuje interpretaci a kontextualizaci v diachronní perspektivě současné podoby předškolního vzdělávání v Anglii.

Anglie je členem významných mezinárodních politických i hospodářských organizací, které na základě komparativních studií vzdělávacích systémů členských zemí vydávají doporučení a prosazují určitý dominantní diskurz v mezinárodní vzdělávací politice (Moutsious, 2010; Walkenhorst, 2008). Vývoj školského systému v Anglii byl v porovnání s dalšími evropskými státy charakteristický svou odlišností. Reformní kroky v Anglii nebyly plánovány a hledány v dialogu se zahraniční zkušeností jako například v Německu (Loudová Stralczyńska, 2016), ale především s ohledem na národní tradice a potřeby. Mezinárodní vlivy se v utváření anglického vzdělávacího systému také projevují, avšak s určitým prodlením. Ostatně vystoupení Velké Británie z Evropské unie (2020) je příkladem vymezujícího se postoje vůči Evropě. Z důvodu národního lpění na tradicích se v samostatné kapitole autorka podrobně věnuje okolnostem vzniku a vývoje předškolních institucí. Na působení trendů mezinárodní politiky je pohlíženo jako na jeden z více vlivů, které utvářejí předškolní sektor.

1.2.2 Výzkumné otázky

Pro dosažení cíle práce byly vymezeny výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka byla formulována takto:

Jaké jsou současné tendence a reformy ve vývoji předškolního vzdělávání v Anglii?

V návaznosti na hlavní výzkumnou otázku byly stanoveny čtyři specifické výzkumné otázky:

- 1. Jak determinuje vývoj předškolních zařízení současnou podobu předškolního vzdělávání v Anglii?**
- 2. Jaké současné trendy ovlivňují předškolní vzdělávání v Anglii?**
- 3. Jak se současné trendy odrážejí na úrovni kurikula?**
- 4. Jak se předškolní zařízení a jejich pedagogové vyrovnávají s identifikovanými trendy?**

Specifické výzkumné otázky byly během primární analýzy dat dále rozpracovány do hlavních kategorií (viz tabulka 2), které byly následně sledovány při analýze dokumentů legislativní, kurikulární i koncepční povahy. Kategorie se v průběhu výzkumu upravovaly, doplňovaly a specifikovaly v závislosti na získaných poznacích, což odpovídá postupům kvalitativního výzkumu (Miles et al., 2014) i metodologii obsahové analýzy (Mayring, 2015).

Výzkum se zaměřil na systém předškolního vzdělávání a péče pro děti ve věku 0–5 let, což odpovídá označení ISCED 0 (resp. ISCED 010 a 020) podle mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 2011 (UNESCO, 2011). V Anglii je situace v oblasti služeb předškolního vzdělávání a péče velmi spleťitá. Převážná část poskytovatelů pochází ze soukromého a neziskového sektoru. Typy zařízení pokrývají širokou škálu od institucí poskytujících péči a vzdělávání pro děti od narození po vstup do povinného vzdělávání, přes instituce nabízející služby pro omezenou věkovou skupinu (pro děti 2–4, resp. 3–5 let), až po specifický typ regulované předškolní péče v domácím prostředí. Významnými poskytovateli předškolního vzdělávání jsou – na rozdíl do české tradice – primární školy, do kterých dochází převážná část čtyřletých dětí (Department for Education, 2019c; dále DfE).

Z tohoto důvodu bylo třeba kontextualizovat a ukotvit terminologii ve vztahu k anglickému institucionálnímu předškolnímu vzdělávání a péči, které jsou v mnoha aspektech založené jinak než předškolní vzdělávání v České republice. Komplexita a interpretace v širších sociálních, politických a kulturních perspektivách jsou předpokladem pro porozumění anglickému systému předškolního vzdělávání.

Tabulka 2

Rozpracování výzkumných otázek

Specifické výzkumné otázky	Zkoumaná témata
1. Jak determinuje vývoj předškolních zařízení současnou podobu předškolního vzdělávání v Anglii?	<ul style="list-style-type: none">• kontext vzniku předškolních institucí v Anglii• etapy vývoje předškolních zařízení (významné osobnosti, přístupy, koncepty a hlavní aspekty vývoje)• historické determinanty současné podoby předškolního vzdělávání• současná struktura a základní rysy fungování zařízení poskytujících předškolní vzdělávání• struktura sítě zřizovatelů (ve státním, soukromém a neziskovém sektoru)
2. Jaké současné trendy ovlivňují předškolní vzdělávání v Anglii?	<ul style="list-style-type: none">• vnější vlivy determinující podobu předškolního vzdělávání (vliv mezinárodních organizací EU, OECD)• vnitřní vlivy (sociální a rodinná politika)
3. Jak se současné trendy odrážejí na úrovni kurikula?	<ul style="list-style-type: none">• kontext vzniku národního kurikulárního rámce (vymezení cílů, obsahů a fungování předškolního vzdělávání)• analýza vývoje cílů v kurikulárních dokumentech• hodnocení výsledků vzdělávání• požadavky na kvalifikaci pedagogů
4. Jak se předškolní zařízení a jejich pedagogové vyrovnávají s identifikovanými trendy?	<ul style="list-style-type: none">• implementace kurikula do každodenní praxe předškolních zařízení

1.2.3 Harmonogram výzkumu

Cílem případové studie je zachytit složitost případu a popsat vztahy v jejich celistvosti (Hendl, 2016). Podmínkou pro splnění tohoto cíle je dostatek času. Tento aspekt byl zohledněn při plánování **harmonogramu** výzkumné práce.

1. fáze výzkumu: V období 2018–2019 byly sbírány základní informace o systému předškolního vzdělávání v Anglii (rešerší odborné literatury). Na jejich základě bylo upraveno téma dizertační práce a přeformulovány výzkumné otázky.

2. fáze výzkumu: V září 2019 byla uskutečněna první měsíční výzkumná stáž v Anglii. Autorka se zaměřila na získání dat z různých zdrojů. Byly shromážděny a analyzovány dokumenty legislativní, kurikulární a archivní povahy. Autorka vedla několik expertních rozhovorů s výzkumnými pracovníky v oblasti

předškolního vzdělávání, jejichž výstupy jí posloužily jednak pro další orientaci v problematice a dále i jako triangulace již získaných poznatků.

V průběhu první stáže byly realizovány observační návštěvy předškolních zařízení v jihozápadní Anglii, ve správních oblastech Devonu, Cornwallu a South Hams. Jejich výběr byl záměrný, neboť daná předškolní zařízení jednak reprezentovala různé typy předškolních institucí a také byla autorce doporučena jako „příklady dobré praxe“. Autorka v každém z těchto předškolních zařízení strávila celkem jeden den, během něhož se zaměřila na průběh pedagogických procesů, prostorové a materiální podmínky, organizaci a práci pedagogů. Ve všech zařízeních byly provedeny rozhovory s vedoucími pracovníky a dále s vybranými pedagogy. V závislosti na možnostech daných zařízení byla pořízena fotografická dokumentace. Vybrané příklady navštívených předškolních zařízení byly zpracovány do případových studií, které jsou spolu s fotografickou dokumentací součástí přílohy práce.

3. fáze výzkumu: Na červen 2020 byla plánována další výzkumná stáž v Anglii, jejímž cílem bylo uskutečnit navazující expertní rozhovory s odborníky o aktuálním směřování systému předškolního vzdělávání a péče a realizovat pozorování v předškolních zařízeních (1–2denní návštěvy), která by se opírala o analýzu dat z předchozích pozorování. Z důvodů propuknutí pandemie Covidu-19 byla další výzkumná stáž uskutečněna až v září 2021. V průběhu všech tří fází výzkumu byla získaná data průběžně analyzována. Během třetí fáze byl dopracován text disertační práce.

1.2.4 Metody výzkumu

Data byla získána pomocí několika **metod sběru dat**. Využití více zdrojů dat (kvantitativního i kvalitativního charakteru) patří k charakteristikám případové studie (Hendl, 2016; Yin, 2018), neboť jen tak je možné vyhnout se plochému vhledu, který nezachycuje podstatu případu (viz přehled použitých metod výzkumu v tabulce 3) (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Tabulka 3

Přehled použitých metod výzkumu

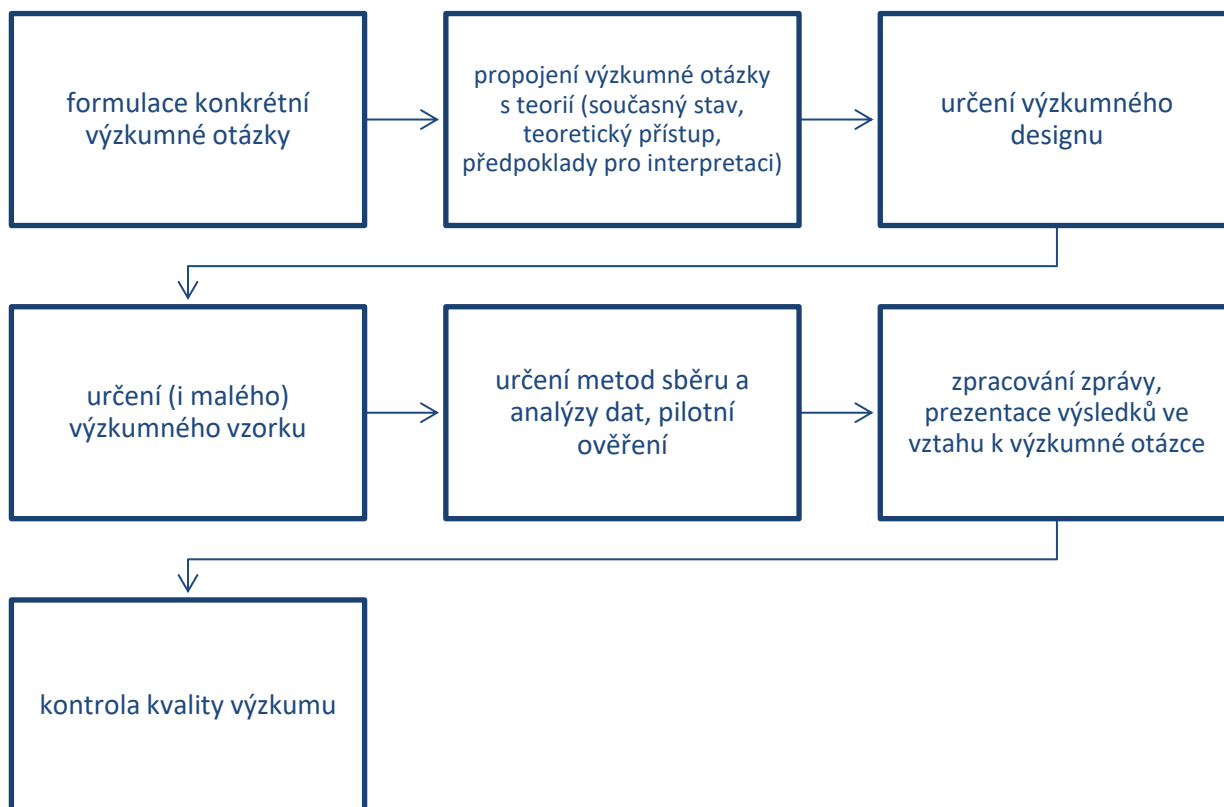
Zkoumaná oblast	Použité metody výzkumu
Vývoj předškolních zařízení a předškolní péče a vzdělávání v Anglii	<ul style="list-style-type: none"> • analýza materiálů archivního charakteru (původní texty, fotografie apod.) • analýza odborných studií věnovaných vývoji předškolní výchovy a vzdělávání • analýza statistických dat
Vliv současných změn vnějších podmínek na předškolní vzdělávání v Anglii	<ul style="list-style-type: none"> • analýza národních legislativních dokumentů • analýza mezinárodních přehledových studií • analýza statistických dat • studium dat a dokumentů uveřejněných na oficiálních webových stránkách ministerstva školství • analýza relevantních sekundárních dat a odborných studií • polostrukturované a neformální expertní rozhovory
Současné podmínky organizace systému předškolního vzdělávání (typy zařízení, kvalifikace)	<ul style="list-style-type: none"> • analýza legislativních a kurikulárních dokumentů • studium oficiálních portálů ministerstva školství a mezinárodních organizací • analýza mezinárodních přehledových studií • analýza relevantních sekundárních dat a odborných studií • zúčastněné polostrukturované pozorování v předškolních zařízeních ve správních oblastech Devon, Cornwall a South Hams • polostrukturované a neformální expertní rozhovory • polostrukturované a neformální rozhovory s vedoucími pracovníky a pedagogy v předškolních zařízeních
Vývoj kurikula pro předškolní vzdělávání v Anglii	<ul style="list-style-type: none"> • analýza národních kurikulárních dokumentů • analýza relevantních sekundárních dat a odborných studií • analýza pedagogické dokumentace a dalších relevantních zdrojů v předškolních zařízeních ve správních oblastech Devon, Cornwall a South Hams (vzdělávací plány, písemné materiály zařízení, pedagogická dokumentace k dětem apod.) • polostrukturované a neformální expertní rozhovory • polostrukturované a neformální rozhovory s vedoucími pracovníky a pedagogy v předškolních zařízeních

Hlavní výzkumnou metodou byla **obsahová analýza dokumentů** podle Mayringa (2015). Metoda umožňuje systematicky interpretovat obsah podle explicitních pravidel – výzkumníkem stanovených kategorií (Bos & Tarnai, 1999; Mayring, 2015). Tomu odpovídá i Mayringem upřednostňovaný termín *kategoriální analýza textu* (2015). Mayring (2014) zdůrazňuje systematicčnost postupu jako jednu z hlavních zásad obsahové analýzy, kterou zajišťují předem stanovená pravidla analýzy textu. Upozorňuje, že obsahová analýza není standardizovaným nástrojem, který zůstává stále stejný. Procesní model analýzy musí být přizpůsoben konkrétnímu výzkumnému materiálu a konstruován speciálně pro danou problematiku. Tento postup byl uplatněn při analýze dat.

Při analýze bylo postupováno podle obecných postupů kvalitativní obsahové analýzy (Mayring, 2014) (viz schéma 2).

Schéma 2

Obecné postupy kvalitativní obsahové analýzy



Zdroj: Mayring, 2014, s.15, přeloženo a upraveno autorkou

Hlavním zdrojem dat pro obsahovou analýzu bylo velké množství typů dokumentů, které byly zvoleny podle relevance vzhledem ke zkoumané oblasti. V souladu s kategorizací typů dokumentů dle Hendla (2016) byly využity úřední dokumenty (vyhlášky, zápisy z jednání, inspekční zprávy) i archivní data (statistická data, data z jiných výzkumných projektů). Nejvýznamnější část však tvořila virtuální data, neboť naprostá většina oficiálních materiálů státních, nevládních i soukromých institucí je dostupná na internetu. Jednalo se převážně o písemné primární i sekundární dokumenty, tedy dokumenty vytvořené přímými svědky událostí, resp. vzniklé na základě primárních dokumentů (Hendl, 2016). Pro získání širokého spektra informací analyzovala autorka legislativní a strategické národní dokumenty, kurikulární a školskopolitické dokumenty, výzkumné studie, články v médiích, dostupnou písemnou dokumentaci předškolních zařízení, v nichž probíhala pozorování. Informace čerpala i z webových portálů státních institucí, neziskových iniciativ a mezinárodních organizací (Evropské komise, OECD, UNESCO). K tématu vzniku a vývoje systému předškolního vzdělávání analyzovala dokumenty archivní povahy.

Významným zdrojem výzkumných dat dále byly rozhovory s odborníky, vedoucími pracovníky a pedagogy, ve kterých vyjadřovali vlastní pohled na implementaci a dopad reforem předškolního systému, a pozorování v předškolních zařízeních. **Polostrukturovaná zúčastněná pozorování** se uskutečnila v průběhu 2. a 3. fáze výzkumu během jednodenních a dvoudenních stáží v předškolních zařízeních. Ve vybraných případech bylo pozorování realizováno opakovaně s časovým odstupem. Podle doporučení Hendla (2016) byl přístup do předškolních zařízení zprostředkován pomocí klíčových informátorů z prostředí anglického vzdělávacího systému (akademických pracovníků, primárních a preprimárních pedagogů), se kterými autorka v minulosti navázala úzkou spolupráci v rámci evropských projektů. Autorka se během pozorování zaměřila na kategorie spojené se zkoumanými oblastmi (materiální, prostorové organizační podmínky, režim dne, role pedagoga v pedagogickém procesu, činnosti dětí, práce s dětmi se sociálním znevýhodněním). Záznamy pozorování byly zaneseny do pozorovacího formuláře (viz příloha 1) a dokumentovány jako terénní poznámky. Výsledky pozorování byly průběžně vyhodnoceny a poskytly autorce lepší vhled do reality pedagogické praxe.

Polostrukturované rozhovory s experty v oblasti předškolního vzdělávání (celkem 15 rozhovorů) a s vedoucími pedagogickými pracovníky předškolních zařízení (celkem osm rozhovorů) se tematicky částečně překrývaly. Důvodem byl předpoklad, že vedoucí

pracovníci jsou z hlediska kvalifikace obvykle osoby s terciárním (univerzitním) vzděláním, které se tedy dobře orientují v širší problematice předškolního vzdělávání, ale také v otázkách vývoje na národní úrovni. Tento předpoklad se v rozhovorech potvrdil. Obě skupiny respondentů navíc vnesly do odpovědí vlastní úhel pohledu, což bylo opět značným obohacením pro komplexnost vhledu autorky do reforem předškolního vzdělávání (okruhy otázek jsou uvedeny v příloze 2). Během dvou stáží na univerzitě na jihozápadě Anglie a návštěv předškolních zařízení byly uskutečněny i **neformální rozhovory** s akademickými pracovníky a předškolními pedagogy, které se zaměřily na hlubší porozumění osobních postojů dotazovaných ke zkoumaným tématům.

1.2.5 Zpracování a analýza výzkumných dat

Výzkumná data z rozhovorů a pozorování byla analyzována skrze otevřené kódování v MAXQDA verze 2020, softwarovém programu pro analýzu kvalitativních dat. Technika otevřeného kódování umožňuje získaná data rozebrat na významové jednotky, konceptualizovat a složit novým způsobem (Švaříček & Šed'ová, 2014). Program MAXQDA dovoluje přehledně zpracovat a strukturovat rozsáhlé soubory dat.

Ústředním nástrojem analýzy je systém kategorií. Při definování kategorií bylo použito **induktivního** vymezení, jež odvozuje kategorie přímo z vybraného materiálu v procesu zobecňování, aniž by se odvolávalo na předem formulované pojmy teorie (Mayring, 2015). V rámci logiky obsahové analýzy však musely být předem definovány okruhy kategorií, které mají být vytvořeny. Při tvorbě kategorií musí existovat kritérium pro proces výběru. Toto je **deduktivní** prvek a je stanoven v teoretických úvahách o předmětu výzkumu a cílech analýzy (Mayring, 2014). Okruhy kategorií byly stanoveny na základě výzkumných otázek a na základě analýzy legislativních dokumentů a vědeckých studií (viz tabulka 4).

V první fázi analýzy bylo vytvořeno 30 kódů, které byly následně slučovány podle vnitřní souvislosti. V další fázi analýzy byly dále seskupovány a hierarchizovány do kategorií. Pomocí kategorií bylo možné při vyhodnocování rychle přistupovat ke všem pasážím týkajícím se příslušného aspektu. Použití 12 kategorií (viz tabulka 5) na 21 případech vedlo k získání celkem 670 kódů. Kódy kategorie byly vyhledány za účelem shrnutí příslušného aspektu z hlediska srovnání případů a jejich přepisu do oddílů a odstavců prezentace výsledků. Jednotlivé kategorie byly vedle textového, kvalitativního hodnocení použity také proto, aby spočítaly a vizualizovaly počet respondentů zasažených jednotlivými reformami a/nebo tendencemi v systému předškolního vzdělávání. Popsané analytické kroky neprobíhaly ve výzkumné praxi

lineárně, a to ani ve zcela oddělených fázích projektu, ani v obecně stanoveném pořadí. Analýza kvalitativních dat vyžaduje spíše flexibilitu. V závislosti na konkrétních otázkách, na které bylo třeba v této práci odpovědět, byly zvoleny různé kroky induktivní analýzy (včetně přeskokování mezi jednotlivými kroky) a jejich výsledky byly integrovány do jedné odpovědi (viz schéma 3). Tato flexibilita a dynamika je nutná, aby bylo možné spravedlivě zohlednit specifickou jednotlivých otázek a témat a aby bylo možné a vytvořit prostor pro vědecko-analytickou kreativitu (Baums-Stammberger et al., 2019).

Tabulka 4

Základní deduktivně formulované kategorie pro analýzy rozhovorů

Deduktivně formulované kategorie	1.	Bezplatné předškolní vzdělávání (pro 3- a 4leté)
	2.	Změny v praxi předškolních zařízení: pozitivní
	3.	Změny v praxi předškolních zařízení: negativní
	4.	Změny ve vlastní praxi
	5.	Revize kurikula
	6.	Revize vzdělávacích cílů
	7.	Plánování vzdělávacího programu
	8.	Hodnocení výsledků vzdělávání
	9.	Vstupní hodnocení <i>Baseline assessment</i>
	10.	Přechod z preprimárního do primárního vzdělávání

Tabulka 5

Hlavní kategorie vytvořené induktivní analýzou dat

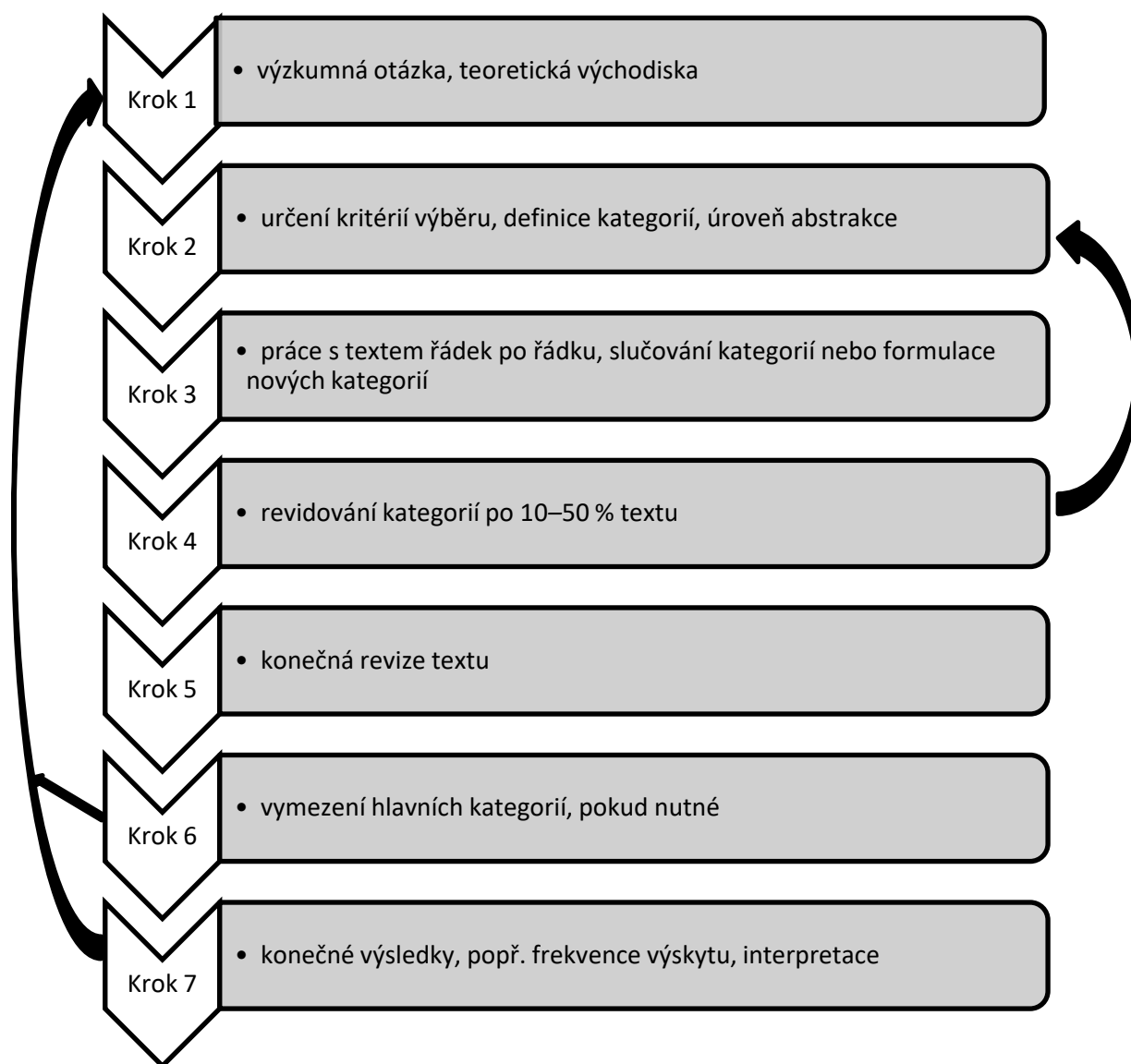
Induktivně vytvořené kategorie	Učitelé
	1. Nárok na bezplatnou péči o děti
	2. Revize kurikulárního rámce EYFS
	3. Zlepšení vzdělávacích výsledků dětí
	4. Snížení administrativní zátěže
	5. Vstupní hodnocení <i>Baseline assessment</i>
	6. Plánování
	7. Přechod z předškolního zařízení do primární školy
	8. Reforma organizace vzdělávacího systému
	9. Spolupráce s rodiči

Akademici

10. Zaměření na kognitivní znalosti
 11. Podloženost vzdělávací politiky výzkumem
 12. Kvalifikace pedagogického personálu
-

Schéma 3

Průběh induktivní analýzy dat podle Mayringa využitý pro kódování dat



Zdroj: Mayring, 20115, s. 375, přeloženo autorkou

1.2.6 Zajištění kvality výzkumu

Kvalita výzkumu při použití obsahové analýzy dokumentů byla zajišťována dostatečným trváním studie a opakovaným pobytem v terénu po delším časovém úseku; triangulací (použitím více zdrojů dat – legislativní, kurikulární dokumenty, srovnávací, longitudinální studie, rozhovory a pozorování); konzultacemi s odborníky, již se nezúčastnili výzkumu; cíleným vyhledáváním negativních případů (jež se neshodují se závěry autorky); a kontrolou závěrů kolegy (Hendl, 2016; Miovský, 2006).

Podle Hendla (2016) nevyžaduje výzkumná strategie případové studie kontrolu faktorů. Kontrola validity probíhá průběžně během srovnávání získaných dat. Yin (2018) uvádí pro zajištění kvality případové studie kritéria běžná pro určování validity empirického výzkumu (konstrukční, vnitřní a externí validita a reliabilita).

Etický rozměr sběru dat byl pokryt Etickým kodexem Univerzity Karlovy (2018). Účastníci byli předem informováni o cílech výzkumu a dobrovolně se účastnili rozhovorů, pro respondenty byla zajištěna důvěrnost a jejich odpovědi byly anonymizovány. Respondenti souhlasili s natočením hlasového záznamu rozhovoru a použití vlastních výpovědí pro účely výzkumu, resp. se zaznamenáním vlastních výpovědí ve formě terénních poznámek.

Hlavním limitem výzkumného šetření je skutečnost, že soubor předškolních institucí byl geograficky omezen na zařízení v jihozápadní části Anglie, jež má svoje specifika oproti ostatním částem země. Předškolní instituce zařazené do výzkumu je navíc možné označit jako zařízení dobré praxe, neboť téměř všechna byla doporučena akademiky a výzkumnými pracovníky z univerzity na jihozápadě Anglie. Pozorování a rozhovory uskutečněné v těchto zařízeních prokázaly, že se v nich uplatňuje přístup vysoce zaměřený na dítě a že zde pracují kvalifikovaní pedagogové, kteří si uvědomují úskalí zaváděných reforem a dokážou zmírnit jejich dopad na dítě svým profesionálním přístupem. V tomto výzkumu tedy nebylo možné zkoumat, jak se implementované reformy odráží v praxi méně pokrokových institucí s méně kvalifikovaným personálem. Nepodařilo se také uskutečnit více než jedno (limitované) pozorování v soukromém předškolním zařízení z důvodů odmítavého postoje vedoucích pracovníků oslovených institucí.

2 Terminologické vymezení klíčových pojmů předškolní výchovy a vzdělávání v Anglii

Kvalitní převod anglických terminologických výrazů je podmíněn vnitřním porozuměním situace v oblasti předškolního vzdělávání a péče v Anglii. V české odborné literatuře však dosud nebyla vydána publikace, která by hlouběji zkoumala systém předškolního vzdělávání v Anglii. Toto téma bylo dosud zpracováno pouze okrajově jako součást komparativních studií (Ježková, 2010; Syslová et al., 2014). Z tohoto důvodu nebyla v českém jazyce propracovaná ani oblast terminologie anglického předškolního vzdělávání. Jedním ze stěžejních úkolů této práce tedy bylo vytvořit terminologii, která by byla jasná a srozumitelná pro českou odbornou obec. Vhodné použití terminologie představovalo jednu z významných obtíží při zpracování práce.

Pohledy na použití pojmů se v průběhu výzkumu proměňovaly a upřesňovaly. Váňová (1998) upozorňuje, že právě lingvistické otázky působí při mezinárodním srovnávání velké obtíže. Každá země si tvoří vlastní terminologii, která vychází z národních tradic. Výzkumník musí znát nejen jazyk země a chápat obsah a rozsah jednotlivých odborných pojmů, musí také rozumět funkcím zkoumaných jevů v příslušných vzdělávacích systémech. Přímé překlady termínů, např. *nursery school* – mateřská škola, mohou být pro čtenáře zavádějící, neboť obvykle označují naprosto odlišné typy institucí.

Autorka vychází v naprosté většině z originálních anglických textů. Rozmanitost typů institucionální péče v Anglii neodpovídá relativně přehlednému systému zařízení, která poskytují předškolní péči a vzdělávání v ČR. Neexistuje tedy český terminologický aparát, který by byl schopen zachytit současnou situaci v Anglii a byl by dostatečně srozumitelný a nezatížený konotacemi. V mezinárodním kontextu neexistuje ani terminologická shoda týkající se pojmenování samotné oblasti předškolního vzdělávání. Vedle sebe jsou tak užívány např. termíny *early childhood education*, *pre-school education*, které jsou v mezinárodních publikacích vnímány jako významově stejné, avšak v anglickém kontextu mají význam odlišný.

Aby se zamezilo zbytečným omylům při popisu reality anglického předškolního vzdělávání, bude autorka v souladu s doporučením Váňové (1998) užívat originální názvy institucí a doplní je vysvětlením jejich funkce, případně českým překladem, aby se podpořila srozumitelnost a kontinuita textu. Nejsou překládána jména institucí v Anglii (např. názvy univerzit, výzkumných a odborných pracovišť atd.), český překlad je uveden pouze v případě nutnosti.

U citací je používán český překlad, který usiluje o co největší pojmovou věrnost originálnímu anglickému znění. Autorka v práci neskloňuje ani nepřechyluje ženská zahraniční příjmení.

Terminologické hledání se týká vyjasnění pojmů ve dvou hlavních oblastech: 1. obecné terminologické pojmy související s předškolním vzděláváním a péčí; 2. názvy institucí zajišťujících předškolní vzdělávání a péči. Autorka se vymezuje k použití klíčových pojmů ve vztahu k již existujícím studiím posledních patnácti let.

2.1 Pojmy související s předškolní péčí a vzděláváním v mezinárodním kontextu

U překladů obecných pojmů, které souvisejí se vzděláváním, se autorka potýkala především se skutečností, že v angličtině jsou pojmy obsahově daleko širší. Do češtiny je lze přeložit různými výrazy, které mají dle kontextu zcela odlišný význam. Například pro překlad výrazu *education* uvádí internetové překladové slovníky (Bab.la slovník, Deepl.com, Seznam slovník) 6–8 různých výrazů se zcela rozdílným významem v češtině – *vzdělání; výchova; vzdělávání; školství; výuka; učení; pedagogika; vyučování*. Tištěná publikace *Velký anglicko-český slovník* (Hais & Hodek, 1991) doplňuje další významy *studium* a *výcvik*. Při převodu odborných textů tak autorka vycházela především z kontextu (například *Department for education* – ministerstvo školství; *educational policies* – vzdělávací politiky; *university education* – vysokoškolské vzdělání).

V mezinárodní terminologii jsou **pro oblast předškolního vzdělávání a péče** užívány výrazy: *childcare, early childhood education and care (ECEC); early childhood education (ECE); early childhood care and education (ECCE); early years education; pre-school education; pre-primary education, early childhood development services*.

Syslová et al. (2014) představuje tři základní pojmy pro předškolní institucionální vzdělávání a péči, které vycházejí z mezinárodní terminologie: *raná péče; předškolní vzdělávání a rané vzdělávání* (popř. *vzdělávání v raném věku*).

Tabulka 6 přináší přehled anglických pojmů, české ekvivalenty a stručné vymezení pojmů. Tabulka též uvádí preferenci užívaných pojmů geograficky či mezinárodními organizacemi, tj. organizacemi, které publikují mezinárodní přehledové studie o předškolní péči a vzdělávání.

Tabulka 6

Předškolní vzdělávání a péče v mezinárodní terminologii

Mezinárodně užívaný pojem	Český pojem	Charakteristika	Organizace/země/ odborné texty
childcare	raná péče	výchova dětí do tří let (s důrazem na ochranu zdraví a bezpečnost)	obecně užívaný pojem
early childhood development	výchova v raném dětství	podpora holistického vývoje dítěte 0–3 let s cílenou vzdělávací složkou	ISCED 01
early childhood education and care (ECEC)	předškolní vzdělávání a péče	výchova a vzdělávání dětí ve věku od narození po vstup do povinné školní docházky	European Commission/Eurydice; OECD
early childhood education (ECE)			UNICEF; OECD; ISCED 2011
early childhood care and education (ECCE)			Irsko; UNESCO
early years education/provision			v odborné literatuře málo užívaný pojem, více frekventovaný v anglo-americké odborné literatuře
pre-primary education	preprimární vzdělávání/předškolní vzdělávání		UNICEF; ISCED 02; v anglickém školství zřídka užívaný termín
pre-school education	předškolní vzdělávání	vzdělávání dětí zpravidla od tří do šesti let	obecně užívaný pojem
nursery education			v UK jako synonymum k ECEC, zejména ve starších odborných publikacích
early childhood development services	služby v oblasti raného vývoje	integrované služby pro děti (0–vstup do školy) a jejich rodiny se zaměřením na holistický rozvoj dítěte	termín užívaný mimo evropský kontinent (např. Kanada, USA, Jižní Afrika)

Zdroje: European Commission/EACEA/Eurydice, 2019; Eurydice/EACEA/EC, 2023; Law Insider, 2023; OECD, 2017, 2021; Syslová et al., 2014; Tizard et al., 1976; UNESCO, 2012; UNESCO, 2023; UNICEF, 2023; Whitbread, 1972, upraveno autorkou

Tyto pojmy je třeba vyjasnit v souvislosti:

- se strukturací etapy od narození po vstup do primárního vzdělávání užívané v mezinárodním kontextu;
- s terminologií specifickou pro Anglii.

Předškolní vzdělávání a péče (*early childhood education and care, ECEC*) je v mezinárodních srovnávacích studiích strukturováno z hlediska věku dětí a důrazu na výchovnou nebo vzdělávací složku. **Evropská komise** jej definuje jako služby pro děti od narození po vstup do primárního vzdělávání, která spadají do národního regulačního rámce, tj. musí splňovat určité požadavky, minimální standardy a/nebo projít akreditačním řízením. Z hlediska délky trvání se doba, po kterou jsou tyto služby poskytovány (= předškolní období), v jednotlivých evropských zemích liší v závislosti na stanovení začátku školní docházky. V Severním Irsku je zahájení povinné školní docházky stanoveno na čtyři roky věku dítěte, v Anglii na pět let, ve většině evropských zemí na šest let a v Bulharsku, pobaltských zemích, Chorvatsku, Polsku, Finsku a Švédsku vstupují děti do primárního vzdělávání v sedmi letech (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

UNESCO nepohlíží na předškolní období z hlediska přechodu mezi dvěma stupni institucionálního vzdělávání, ale z hlediska vývojového, a definuje pojem **péče a vzdělávání v raném dětství** (*early childhood care and education, ECCE*) jako období od narození do osmi let, které má klíčový význam pro vzdělávání, neboť pomáhá budovat základy pro harmonii osobního života jedince a pro celoživotní učení, podporuje komplexní rozvoj dítěte, rovnost žen a mužů a sociální soudržnost (UNESCO, 2023).

V mezinárodní klasifikaci **ISCED 2011**⁹ jsou programy předškolního vzdělávání a péče (*early childhood education*) označovány kategorií ISCED 0. V českém překladu je užitý termín **vzdělávání v raném dětství** (Český statistický úřad, 2014; dále ČSÚ). Vzhledem k tomu, že lze vzdělávací vlastnosti programů ISCED 0 jen obtížně zhodnotit, používá se k vypracování

⁹ Klasifikace ISCED 2011: Klasifikace ISCED byla původně vytvořena organizací UNESCO v polovině 70. let 20. století a poprvé byla revidována v roce 1997. Vzhledem k následným změnám ve vzdělávacích systémech na počátku 21. století byla v letech 2009 až 2011 provedena další revize klasifikace ISCED, která zahrnovala rozsáhlé celosvětové konzultace se zeměmi, regionálními odborníky a mezinárodními organizacemi. Revize zohlednila důležité změny ve struktuře vysokoškolského vzdělávání, jako je boloňský proces v Evropě, rozšíření vzdělávacích programů pro velmi malé děti a rostoucí zájem o statistiky výsledků vzdělávání, jako je například dosažené vzdělání. Revidovanou klasifikaci ISCED 2011 přijala Generální konference UNESCO na svém 36. zasedání v listopadu 2011 a v roce 2015 byla zavedena do mezinárodních statistik vzdělávání (OECD/European Union/UNESCO-UIS, 2015).

technické definice několik kritérií. Program zařízení předškolního vzdělávání a péče může být vykázan jako program úrovně ISCED 0 v případě, že:

- a) vykazuje charakteristiky záměrného vzdělávacího nebo pedagogického působení;
- b) probíhá v institucionalizovaném prostředí;
- c) splňuje minimální intenzitu/délku trvání (intenzita alespoň dvě hodiny denně; a délka trvání alespoň 100 dní v roce);
- d) je zaměřen na děti od 0 let až po vstup do úrovně ISCED 1.

Vedlejší kritéria posuzují kvalifikaci personálu, existenci regulačního rámce a obvykle i zařazení mimo povinné vzdělávání (ČSÚ, 2014; UNESCO, 2012).

Programy na úrovni ISCED 0 se dále vnitřně dělí na dvě úrovně:

ISCED 010: programy **rozvoje vzdělávání v raném dětství** (*early childhood development*) pro děti ve věku 0–3 let poskytují vzdělávací prostředí, které je vizuálně stimulující, podporuje rozvoj jazykových a komunikačních dovedností, nabízí příležitosti pro aktivní hru v interakci s personálem. Tato kategorie nezahrnuje programy poskytující pouze péči o děti (dohled, výživu a zdraví).

ISCED 020: preprimární vzdělávání (*pre-primary education*) pro děti od tří let po vstup do povinného školního vzdělávání nabízí takové aktivity, které podporují rozvoj jazykových, komunikačních a sociálních dovedností, rozvoj rozumových schopností, matematických a čtenářských pregramotností, zájem o okolní svět a životní prostředí, fyzický rozvoj. Preprimární vzdělávání podporuje sociální interakci s vrstevníky, samostatnost dětí a školní připravenost (UNESCO, 2012).

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) ve svých pravidelně publikovaných přehledových studiích *Starting strong* a *Education at a glance* (Silný začátek a Vzdělávání v kostce) užívá termín **předškolní vzdělávání a péče** (*early childhood education and care*, ECEC), kterým vymezuje předškolní služby pouze na základě věku: „ECEC zahrnuje všechny služby péče a vzdělávání pro děti před zahájením školní docházky bez ohledu na prostředí, financování, provozní dobu nebo obsah programu“ (OECD, 2017, s. 171). Z hlediska obsahu předškolních služeb přejímá OECD terminologii klasifikačního systému ISCED 2011: *early childhood education* (ISCED 0) a *early childhood development* (ISCED 01) a *pre-primary education* (ISCED 02).

2.2 Pojmy související s předškolním vzděláváním a péčí specifické pro Anglii

Anglické národní kurikulum pro předškolní období *Statutory framework for the early years foundation stage* (Statutární rámec pro období raného vzdělávání, EYFS, 2021) je závazný pro všechny poskytovatele předškolních služeb pro děti ve věku 0–5 let. Celé předškolní období od narození po vstup do povinného vzdělávání je považováno za **období raného vzdělávání** (*early childhood education; early years education; early years provision*).

Na začátku 20. století byly učiněny kroky ke sjednocení roztržitých služeb předškolního vzdělávání a péče pro celé předškolní období – převedením všech typů předškolních služeb pro děti 0–5 let pod gesci ministerstva školství a školský inspekční orgán *Office for standards in education, children's services and skills* (Ofsted) a vydáním jednotného kurikula pro celé předškolní období (viz k. 3.1.4) V rétorice vzdělávací politiky je však předškolní sektor stále vnitřně diferenciován na služby předškolní péče a vzdělávání. Terminologie užívaná právě státními orgány nadále podporuje toto rozdělení na služby pečující (pro děti 0–4 let) a vzdělávací (pro děti 4–5 let), které jsou poskytovány především v přípravných třídách primárních škol (DfE, 2023e). Například webové stránky ministerstva školství¹⁰ nabízí rodičům 3–4letých (a znevýhodněných dvouletých) návod, jak uplatnit nárok na 15, resp. 30 hodin bezplatné *childcare*¹¹, tedy péče a ne vzdělávání. Inspekční orgán Ofsted posuzuje poskytovatele nabízející předškolní služby pro děti 0–5 let podle měřítek pro předškolní zařízení, zatímco přípravné třídy jsou posuzovány podle kritérií pro školy (Ofsted, 2023a).

Odborné články a studie v posledních 20 letech však užívají souhrnné termíny *early childhood education, early childhood education and care* nebo *early years provision* (Campbell-Barr, 2014; Faulkner & Coates, 2013; Lewis & West, 2017; Moss P., 2007, 2014).

Ve starších publikacích bylo užíváno výrazu *nursery education* pro předškolní vzdělávání (Moss & Penn, 1996; Tizard et al., 1976; Whitbread, 1972). Pravděpodobně v návaznosti na skutečnost, že do konce 20. století bylo předškolní vzdělávání poskytováno převážně ve státních

¹⁰ <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>

¹¹ Tuto skutečnosti dokládá i citát z publikace ministerstva školství *The role and contribution of maintained nursery schools in the early years sector in England* (Role a přínos státních mateřských škol v předškolním sektoru v Anglii), která shrnuje výsledky nedávného výzkumu k přínosu státních *nursery schools*: „Péče o děti (*childcare*) se vztahuje na všechny hodiny v rámci nároku na 15 hodin bezplatné předškolní péče a na 30 hodin bezplatné péče o děti i na všechny další hodiny hrazené rodiči“ (DfE, 2019).

nursery schools, nursery classes (mateřských školách a mateřských třídách primárních škol) a v přípravných třídách.

Klíčovým pojmem anglického předškolního vzdělávání je *early years foundation stage* (EYFS) – období raného vzdělávání¹². Pojem *foundation stage* byl v předškolním vzdělávání zaveden v roce 2000 v návaznosti na představení konceptu *key stages* (klíčových období) pro primární vzdělávání. Původní koncept *foundation stage* se vztahoval na období od tří do pěti let (do začátku povinného vzdělávání). S vydáním rámcového kurikula pro předškolní vzdělávání (*Statutory framework for early years foundation stage*) v roce 2007 byl pojem *foundation stage* rozšířen na *early years foundation stage* (období raného vzdělávání) a jeho koncept rozšířen na období 0–5 let. Zkratka EYFS se však v praxi neužívá k označení uvedeného období, nýbrž k označení kurikula pro předškolní vzdělávání (viz k. 3.4).

2.3 Pojmové vymezení předškolních institucí a pojmů souvisejících s oblastí předškolních služeb v Anglii

Systém poskytovatelů služeb v předškolním sektoru v Anglii je velmi spleťitý a různorodý. Zahrnuje širokou škálu institucí ve státním, soukromém i neziskovém sektoru¹³. Významným poskytovatelem předškolního vzdělávání jsou také primární školy, které v *reception classes* (přípravných třídách) vzdělávají většinu populace dětí ve věku 4–5 let. Všechna předškolní zařízení uvádějí, že přijímají děti do nástupu do povinného školního vzdělávání, tj. do pěti let. V praxi však 80 % dětí nastupuje do přípravných tříd primárních škol v září po dovršení čtyř let (DfE, 2023b).

Academy/academies – akademie jsou nezávislé školy financované z veřejných prostředků, nikoli přes školské odbory místních úřadů jako státní školy, ale přímo ministerstvem školství. Mezi akademie se řadí školy různých typů a stupňů vzdělávání: primární školy, sekundární

¹² Syslová, Borkovcová a Průcha uvádí v publikaci *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace* (2014) český překlad *zakládající období raného dětství*. Ježková, Dvořák a Chapman v publikaci *Školní vzdělávání ve Velké Británii* (2010) užívají termín *zakládající období mladšího dětství*. V české pedagogické terminologii však není termín „mladší dětství“ běžně užívaný, na rozdíl od termínu „rané dětství“, který však vymezuje věkové období 2–3 let věku dítěte (Průcha et al., 2001). *Early years foundation stage* (EYFS) označuje období 0–5 let. Pro překlad EYFS zvolila autorka pojem *období raného vzdělávání*, neboť v české terminologii neodkazuje přímo na věkové období 0–3 let a lépe vystihuje převod anglické terminologie po obsahové stránce. Současně však ani tento překlad není v souladu s českou terminologií, která označuje celé období prvních šesti let dítěte za *předškolní věk* (Opravilová, 2016).

¹³ Např. registrované opatrovnice nabízí 12 % míst z celkového počtu 1,28 miliónu míst v předškolním registru (Ofsted, 2023b).

školy, speciální školy a střední odborné školy. Každou akademii nebo sdružení akademií (tzv. *multi-academy trust*, MAT) řídí *board of trustees* (správní rada). Některé akademie mají sponzory, např. podniky, univerzity, jiné školy, církve nebo dobročinné spolky. Akademie se řídí stejnými pravidly pro přijímání a vyloučení žáků i pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako ostatní státní školy a podléhají státnímu inspekčnímu orgánu Ofsted. Mají však mnohem větší volnost, protože nemusí naplňovat Národní kurikulum¹⁴. Mohou zaměstnávat učitele, kteří nesplňují kvalifikační podmínky platné pro státní školy, mohou si stanovit vlastní harmonogram roku apod. Na druhou stranu nesou větší odpovědnost za vzdělávací výsledky svých žáků. Kritice podléhá skutečnost, že pedagogové zaměstnaní akademií v jednom multitrustu mohou být i během školního roku bez jejich předchozího souhlasu volně přemisťováni mezi jednotlivými školami dle potřeby vedení škol (Ristić, 2019). Původně (počátkem 21. století) měly být akademie řešením pro školy s nízkými vzdělávacími výsledky ve znevýhodněných oblastech, postupně se však jejich role proměňovala. Nyní jsou preferovaným modelem organizace ve školství vůbec. Do roku 2030 se musí každá (primární nebo sekundární) škola stát součástí multitrustu akademií (MAT) anebo alespoň zahájit proces připojení k MAT (DfE, 2022c; HM Government, 2022; Pražák & Dvořák, 2022).

Day-care centres/settings – zařízení poskytující celodenní péči o děti. Tento pojem se obvykle používá ve spojení s obecným označením denní péče o děti do čtyř let bez specifikace samotného typu zařízení.

Children centres – dětská centra ve svém původním konceptu nabízela předškolní služby pro děti ve věku 0–5 let a sociální a zdravotní služby. Začala se budovat v rámci programu *Sure Start* v letech 1997–1998 jako integrovaný model služeb, které kombinují vzdělávání a péči o děti do pěti let a širokou škálu podpůrných služeb pro rodiče. V období mezi lety 2002–2010 vzniklo mnoho nových dětských center, která poskytovala komplexní služby pro všechny rodiny s malými dětmi. S omezováním financování programu *Sure Start* se však dětská centra potýkají s velkými existenčními obtížemi. Postupně se redukuje jejich počty, služby i význam. Mnohá z nich musela velmi omezit nabídku svých služeb nebo zcela skončit (viz k. 3.3.3). Dětská centra mohou být zřizována obcí, školskou radou (nachází-li se na školním pozemku), neziskovou organizací nebo soukromým subjektem. Tato inovativní forma poskytování

¹⁴ *National curriculum* (Národní kurikulum) jsou závazné učební osnovy pro čtyři klíčová období povinné školní docházky (od 5 do 16 let). Vytýčují obsah vzdělávání pro předměty, které se vyučují v primárních a sekundárních školách, i úroveň vzdělávacích dovedností, jakých mají žáci v jednotlivých předmětech dosáhnout (Department for Education, 2023). *The National curriculum*. <https://www.gov.uk/national-curriculum>.

kompletních služeb pro rodiny s malými dětmi inspirovala několik dalších evropských zemí k zakládání podobných center (především v Severním Porýní-Vestfálsku) (Schreyer & Oberhuemer, 2017; Smith et al., 2018).

Infant schools – v české odborné literatuře překládány jako **opatrovny**. Tento překlad je však pro českého čtenáře zavádějící. V českém kontextu byly opatrovny instituce předškolní výchovy (Opravilová & Uhlířová, 2017), v anglickém kontextu však začaly být pojímány jako školy již krátce po svém vzniku na počátku 19. století. V kapitole 3.1 o vývoji předškolních zařízení v 19. století je užíván český překlad *opatrovny* s ohledem na skutečnost, že je to pojem dlouhodobě užívaný v souvislosti s *infant schools* v dějinách anglické předškolní výchovy (Mišurcová, 1980). Pro současnou podobu *infant schools*, které poskytují vzdělání dětem ve věku (2)3–7 let, tedy dva (až tři roky) nepovinné předškolní docházky a 1. a 2. ročník povinného školního vzdělávání, je to však termín zcela nevhodný. Z tohoto důvodu je v textu vztahujícím se k současným *infant schools* užívaný pouze anglický název.

(Day) Nurseries – překladové slovníky uvádí výraz *jesle*, neboť tyto instituce přijímají děti již od tří měsíců. Výraz je však zavádějící, neboť v českém kontextu jsou jesle zařízení, která pečují o děti do věku tří let, zatímco v Anglii mohou do *nurseries* docházet děti až do pěti let. Z tohoto důvodu je v textu užíván buď anglický výraz nebo souhrnné označení **zařízení denní péče o děti**. Dvě třetiny *nurseries* mají soukromého zřizovatele (osoby, organizace, popř. sítě organizací). Tato zařízení musí být registrována v obchodním rejstříku. Existují i státní *nurseries*. Obvykle jsou *nurseries* v provozu alespoň šest hodin denně, nicméně většina je otevřena celý den po celý rok (od 8 do 18 hodin i déle). Nabízí celodenní i polodenní péči. Docházka je zpoplatněna, avšak i soukromé jesle mohou čerpat vládní dotace na polodenní docházku tří- a čtyřletých dětí (a znevýhodněných dvouletých) (DfE, 2023e; Schreyer & Oberhuemer, 2017).

Nursery classes – *mateřské třídy* vzdělávají děti ve věku 3–4 roky (některé přijímají i znevýhodněné dvouleté). Mateřské třídy jsou integrované do škol. Jsou otevřené v souladu s provozem školy – 38 týdnů v roce, obvykle šest hodin denně. Děti zpravidla dochází na tříhodinové ranní nebo odpolední bloky. Některé školy nabízejí možnost zůstat přes polední přestávku a účastnit se obou vyučovacích bloků. V těch, které umožňují pobyt dětí v objektu pod dohledem mimo dobu školního vyučování v ranních a odpoledních hodinách, je provozní doba prodloužena na 10 hodin (od 8 do 18 hodin). *Nursery classes* jsou součástí každé *infant school*, avšak ne každé primární školy.

(Maintained) nursery schools (NS) – *státní mateřské školy hrazené z veřejných prostředků*¹⁵ jsou určeny pro děti dvou- až pětileté. Jsou to samostatné instituce, obvykle v provozu 38 týdnů v roce. Děti zpravidla dochází na tříhodinové ranní nebo odpolední bloky (například 8.45–11.45 a 12.15–15.15 hod.). NS obvykle nabízejí omezené množství míst pro celodenní docházku (účast v obou vyučovacích blocích). NS též umožňují ranní a odpolední pobyt dětí (v čase 8–9 hod., resp. 15–18 hod.), odpolední pobyt je však zpoplatněn.

NS začaly vznikat na začátku 20. století z iniciativy sociálních reformátorů jako prostředek na zmírnění dopadů chudoby na děti v nejchudších průmyslových oblastech (viz k. 3.1.2). Svým původním konceptem (důrazem na všestranný rozvoj dítěte, volnou hru, pobyt venku a kvalifikaci pedagogického personálu) se nejvíce blíží podobě české mateřské školy. Již v dobách svého vzniku to byla velmi progresivní zařízení, která by odpovídala i dnešní představě instituce poskytující vysoce kvalitní předškolní vzdělávání. NS dodnes charakterizuje několik rysů, které je odlišují od ostatních poskytovatelů předškolních služeb. Mají vyšší podíl dětí ze znevýhodněného prostředí¹⁶, dochází do nich vyšší podíl dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)¹⁷, zaměstnávají kvalifikovanější personál¹⁸ a na stupnici 1–4 v hodnocení inspekčního orgánu Ofsted jsou hodnoceny stupněm 1 jako „vynikající“ častěji než ostatní typy poskytovatelů¹⁹, ačkoliv mají v porovnání s nimi vyšší podíl dětí na jednoho dospělého. Za vysokou kvalitou poskytované péče a vzdělávání stojí skutečnost, že NS (z pohledu Ofsted vedené jako školy) musí zaměstnávat pouze kvalifikované učitele. Náklady na kvalifikovaný pedagogický personál však značně zvyšují náklady na vedení NS. Z tohoto důvodu NS nemohly nikdy vznikat v dostatečném množství. V roce 2022 bylo v Anglii v provozu pouze 385 *nursery schools*²⁰. Z důvodů ekonomické rentability se NS (na podnět ze

¹⁵ Existují i soukromá zařízení, která se nazývají *nursery school*. Na ta se však nevztahují stejné podmínky na zaměstnávání kvalifikovaných učitelů jako na státní zařízení. Tato zařízení nabízejí uplatnění nároku na 15 hodin bezplatného předškolního vzdělávání pro děti tří- a čtyřleté, obvykle však upřednostňují děti s celodenní docházkou. Poplatky za hodiny navíc však jsou mnohonásobně vyšší než ve státních *nursery schools*. Soukromé NS nejsou ve vyloučených lokalitách a zřídka nabízejí uplatnění nároku na 30 hodin bezplatného vzdělávání.

¹⁶ 43 % *maintained nursery schools* (státních mateřských škol) se nachází v sociálně nejvíce znevýhodněných oblastech, oproti 32 % *nursery classes* (mateřských tříd v primárních školách) a 15 % ostatních typů poskytovatelů (DfE, 2019b).

¹⁷ 14 % dětí v *nursery schools* (mateřských školách) má SVP oproti 10 % dětí docházejících do *nursery classes* (mateřských tříd v primárních školách), 9 % dětí u neziskových poskytovatelů a 4 % u soukromých poskytovatelů (DfE, 2019b).

¹⁸ 27 % zaměstnanců v MNS má vysokoškolskou kvalifikaci oproti 36 % v *nursery classes* (mateřských třídách v primárních školách), 12 % u soukromých poskytovatelů a 10 % u neziskových poskytovatelů a 11 % u registrovaných opatrovnic (DfE, 2019b).

¹⁹ Téměř dvě třetiny MNS (63 %) jsou hodnoceny jako „vynikající“ oproti 18 % ostatních typů poskytovatelů (DfE, 2019b).

²⁰ Zdroj: Department for education (2022). *Education and training statistics for the UK: Reportin year 2022*. <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/education-and-training-statistics-for-the-uk>

strany zřizovatelů – místních úřadů – stávají cvičnými školami a přebírají i některé úlohy, které dříve zastávala dětská centra programu *Sure Start* (např. vzdělávání a poradenské služby pro rodiče) (viz k. 3.3.3).

Preschools – *předškolní zařízení* se vyvinula z tzv. **playgroups** (*herních skupin*) (viz k. 3.1.4). Zpravidla nabízejí pouze polodenní péči strukturovanou do dopoledních nebo odpoledních bloků pro děti ve věku 2–4 let (do nástupu do přípravné třídy). Jejich zřizovatelem mohou být charitativní, církevní nebo neziskové organizace, popř. soukromé subjekty. Obvykle jsou v provozu v čase 9–15 hod. v souladu s harmonogramem školního roku.

PVI sector (private, voluntary and independent sector) – *poskytovatelé ze soukromého, neziskového a nezávislého sektoru*. Soukromý a neziskový sektor zaujímá v anglické předškolní oblasti významné místo, zajišťuje 65 % míst v zařízeních pro děti od narození do čtyř let (DfE, 2022c).

Neziskový sektor zahrnuje charitativní organizace a obecně prospěšné spolky (Ježková et al., 2010). Tato zařízení jsou obvykle řízena *board of trustees* – výborem dobrovolníků jmenovaným rodiči. Výbor zastává roli správce charitativního zařízení a „registrované osoby“ vůči inspekčnímu orgánu Ofstedu²¹.

Reception class – *přípravná třída* je nultým ročníkem primární školy pro děti od čtyř do pěti let (ISCED 020) a zároveň posledním rokem EYFS (období raného vzdělávání, viz EYFS). Ačkoliv docházka do přípravných tříd není povinná, většina dětí (80 %) vstupuje do primární školy na začátku školního roku po svých 4. narozeninách a stráví celý rok v přípravné třídě (DfE, 2023d). Děti mohou být přijímány do přípravné třídy i v průběhu školního roku podle svého věku a přání rodičů, avšak pro adaptaci dětí na školní prostředí a zvládnutí požadavků na osvojení určitých znalostí (čtenářských a matematických dovedností) je pro ně výhodnější včasný nástup na začátku školního roku. Přípravné třídy jsou stejně jako školy otevřené 38 týdnů v roce. V přípravných třídách mohou pracovat pouze učitelé s vysokoškolskou kvalifikací (ISCED 6).

Registered childminder – *registrovaná opatrovnice* je specifickým typem regulované předškolní péče v domácím prostředí. Musí být zapsaná v registru inspekčního orgánu Ofsted nebo u agentury pro hlídání dětí a řídí se platnými legislativními pravidly (v oblasti hygieny,

²¹ Zdroj: Early Years Alliance (2023). <https://www.eyalliance.org.uk/charitable-settings-legislation-and-governance>

bezpečnosti a stravování). V Anglii zaujímají opatrovnice významné místo mezi poskytovateli péče o děti do tří let. Mohou pečovat maximálně o šest dětí do osmi let, z toho pouze tři děti mohou být mladší pěti let a pouze jedno dítě mladší jednoho roku. Obvykle se jedná o 1–3 dospělé osoby, které pečují o děti v domácím prostředí, jež patří jedné z opatrovnic. Další dospělé osoby mohou být lidé, kteří s ní sdílejí domácnost (sourozenci, partner, vlastní děti) nebo je opatrovnice zaměstnává na výpomoc. Služby musí být poskytovány alespoň dvě hodiny v jednom dni, aby mohly být klasifikovány jako služby opatrovnice. Opatrovnice nabízejí flexibilnější organizaci péče podle potřeb rodin. Mohou být alternativou k zařízením pro děti do tří let nebo k družině. V případě, že dítě nenavštěvuje předškolní zařízení s celodenní docházkou, musí se opatrovnice řídit rámcovým kurikulem pro předškolní vzdělávání při podpoře učení a rozvoje svěřeného dítěte. V tomto případě mohou také uplatňovat nárok na bezplatné předškolní vzdělávání pro děti tří a čtyřleté. V roce 2022 působilo v Anglii 31 400 registrovaných opatrovnic²² (DfE, 2023e; European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Další pojmy související s anglickým systémem předškolní péče a vzdělávání jsou vysvětleny v příloze 3.

²² Tento počet znamená značný úbytek v počtu registrovaných opatrovnic v posledních letech. V roce 2018 jich bylo u inspekčního orgánu Ofsted registrováno 40 900, v roce 2019 39 400 (DfE, 2019c). Zkoumání příčin toho trendu však leží mimo rozsah této práce.

3 Reformy a tendence v systému předškolního vzdělávání v Anglii

V roce 1996 napsali Peter Moss a Helen Penn, přední angličtí odborníci v oblasti předškolního vzdělávání, že služby předškolní péče a vzdělávání jsou v kritickém stavu – roztržité, nepružné, nejednotné a bez nabídky rovných příležitostí (Moss & Penn, 1996). Velmi kriticky se vyjádřili k neuspokojivé roli, kterou hrály britské vlády ve vytváření (či spíše nevytváření) národní politiky pro předškolní vzdělávání. V důsledku krátkozrakých legislativních opatření výrazně vzrostla nabídka služeb péče o děti v soukromém sektoru, ve státním sektoru došlo pouze k (nedostačujícimu) rozšíření polodenních *nursery classes* (mateřských tříd v primárních školách). Rostoucí počty neziskových a soukromých zařízení v oblasti předškolního vzdělávání dále zvýšily fragmentaci a nejednotnost poskytovaných služeb, neboť každá organizace se úzce zaměřovala na určitou službu nebo určitou klientelu. Stranou zájmu politiků zůstaly klíčové otázky jako: jaké jsou funkce předškolního vzdělávání, na jakou věkovou kategorii by měly cílit předškolní služby, na jakých hodnotách a principech by měly stavět, jaké vzdělání je potřebné pro pracovníky v předškolním sektoru, jaké jsou náklady na předškolní služby a kdo by na ně měl přispívat. Bez povšimnutí zůstaly i sporné otázky týkající se začátku povinného školního vzdělávání v pěti letech nebo rozdělení předškolní oblasti na služby pečující a vzdělávací. Vláda vydala nařízení, které zavazuje místní úřady k dohledu nad předškolním sektorem, avšak bez odpovídající podpory na centrální úrovni.

Uplynulo více než 25 let od zveřejnění tohoto kritického pohledu sdíleného dalšími odborníky (Campbell-Barr, 2014; Cohen et al., 2018; Lewis & West, 2017; Lloyd, 2015; Nutbrown & Clough, 2014). Během této doby prošlo předškolní vzdělávání v Anglii bouřlivými změnami a reformami.

V roce 1997 došlo k devoluci ve Skotsku a Walesu a v roce 1998 v Severním Irsku²³. V témže roce se školské systémy v jednotlivých zemích Spojeného království Velké Británie a Severního Irsku vydaly vlastním směrem, ačkoliv stále sdílejí určité podobné rysy dané společným historickým vývojem. Právě počátky a rozvoj systému institucionalizované péče o malé děti bude pojednán v kapitole 3.1, protože je klíčem k pochopení současného stavu předškolního vzdělávání v Anglii.

²³ Devoluce ve Spojeném království znamená, že zde od roku 1997, resp. 1998 působí čtyři různé zákonodárny sbory a výkonné orgány (pro Skotsko, Wales, Severní Irsko a Velkou Británii/Anglii), z nichž každý má jiný rozsah pravomocí.

3.1 Historický vývoj předškolní péče a vzdělávání

Současnému směřování anglického předškolního systému a reformám posledních tří desetiletí není možné plně porozumět bez nahlédnutí do historie. Podobu předškolního systému utvářel dlouhodobý historický vývoj a tradice anglického předškolního vzdělávání. Kapitola se zaměřuje na vznik a vývoj zařízení institucionální předškolní výchovy na území Velké Británie²⁴ v období od počátku 19. století do konce 20. století a zasazuje je do historického kontextu. Představuje kořeny anglického systému předškolního vzdělávání v souvislosti s významnými historickými událostmi. Vývoj je periodizován do čtyř časových období. Předěl jednotlivých etap tvoří události, které jsou klíčové pro rozvoj institucionální předškolní výchovy v Anglii:

1. **období do roku 1900** (období vzniku a vývoje prvních předškolních institucí);
2. **období od 1900 do 1939** (předškolní institucionální výchova jako prostředek pro prevenci a kompenzaci nežádoucích důsledků nepříznivých socioekonomických poměrů);
3. **období od 1939 do 1944** (období prudkého nárůstu válečných předškolních institucí);
4. **období od 1944 do 1997** (období omezení výdajů na předškolní výchovu, návrhů na expanzi, recese).

Terminologickými specifiky označení předškolních institucí se zabývá kapitola 2.2.

3.1.1 Období vzniku a rozvoje prvních předškolních institucí do roku 1900

Vznik předškolní institucionální péče je ve Velké Británii (podobně jako v dalších částech Evropy) svázán s průmyslovou revolucí a **prudkým nárůstem počtu obyvatel** v průběhu 19. století²⁵. **Rostoucí průmyslová výroba** byla úzce svázána i s **procesem urbanizace** a s bezprecedentním růstem měst. Na začátku 19. století žila zhruba pětina obyvatelstva Anglie a Walesu ve městech a zbytek na venkově, na konci století byl poměr obrácený. Města se s tak náhlým nárůstem nedokázala vypořádat. Přímým důsledkem byly **otřesné životní a pracovní podmínky** naprosté většiny nové městské populace. Industrializovaná výroba

²⁴ Anglie byla až do roku 1997 politicky i legislativně úzce provázána s Walesem a se Skotskem. V textu článku je podle kontextu popisován vývoj ve Velké Británii, tj. v Anglii, ve Walesu a Skotsku (např. v případě britské opatrovny založené ve skotském New Lanarku velšským průmyslníkem R. Oweven), nebo pouze v Anglii a Walesu (v odborné literatuře jsou vybrané historické údaje, např. počet obyvatel v 19. století, uváděny souhrnně pro Anglii a Wales).

²⁵ V roce 1801 žilo v Anglii a ve Walesu 8,9 miliónů obyvatel, hospodářství bylo založeno převážně na zemědělství, na primární produkci surovin a řemeslné výrobě. O sto let později byl počet obyvatel více než čtyřnásobný (32,5 miliónů) a ekonomika prošla procesem industrializace.

nabídla možnost uplatnění nekvalifikovaných pracovních sil, včetně žen a dětí. Chudoba a finanční tíseň vedly matky k brzkému návratu do práce v továrnách, mlýnech a dalších provozech. Děti pracovaly po boku dospělých v hlučných, špinavých a ohrožujících prostředích²⁶. Velký problém však představovalo zajištění **péče o děti**, které byly příliš malé na to, aby zastávaly fyzickou práci (Blundell, 2012; Tizard et al., 1976). Neexistovala žádná zařízení, která by nabízela adekvátní péči o malé děti, a matky měly na výběr pouze ze dvou alternativ: „nechat dítě bez dozoru [nezřídka omámené léky, aby neplakalo] nebo ho svěřit do péče sousedky či profesionální opatrovnice“ (Board of Education, 1908, s. 17).

V roce 1870 byl přijat zákon o povinném vzdělávání od pěti let (*Elementary Education Act*). Od roku 1880, kdy se neplnění školní docházky sankciovalo, a po zrušení poplatků za školné (1891), začal stoupat počet dětí v povinném primárním vzdělávání. S nimi do škol přicházely i jejich mladší sourozenci, kteří dosud byli pod dozorem těch starších (nyní v povinném vzdělávání). Podle zavedené praxe byly tyto děti umístěny do tzv. **dětských tříd (babies classes)**. V některých oblastech byl příliv dětí do škol tak masivní, že je školy nedokázaly přijmout. Proto musely žádat o dočasné svolení k vyloučení nejmladších dětí (3–5 let) (Whitbread, 1972).

Na počátku 20. století inicioval *Board of Education* (Školská rada)²⁷ rozsáhlé **šetření o vhodnosti vyučovaného kurikula a podmínkách v babies classes (dětských třídách) primárních škol a infant schools (opatrovnách) v Anglii a ve Walesu**, do kterých docházelo velké množství dětí mladších pěti let. Výsledná zpráva²⁸ jednoznačně odsoudila tehdejší stav institucionální výchovy dětí ve věku 3–5 let a podnítila debatu o podobě předškolní péče a výchovy. Zpráva konstatovala, že děti do pěti let by vůbec neměly být ve školách – děti z „dobrých rodin“ by měly zůstat doma se svými matkami a pro děti z chudinských vrstev rodin by měla být vytvořena nová forma předškolní výchovy.

Na výsledky šetření reagoval *Consultative Committee*, poradní výbor Školské rady. Souhlasil, že většina z toho, co se malé děti učí ve školách, je zbytečné. Nicméně argumentoval, že je určitý rozdíl mezi tradičními a progresivnějšími školami, které vyučování přizpůsobují potřebám malých dětí. Namísto vyloučení předškolních dětí z primárních škol doporučil

²⁶ Účinné mechanismy kontroly zneužívání dětské práce byly zaváděny postupně až od 2. poloviny 19. století.

²⁷ *Board of Education* (Školská rada) byl centrální vládní orgán pro záležitosti týkající se vzdělávání a školství ve Spojeném království Velké Británie, který ustanovil v roce 1899 zákon *the Board of Education Act* (Gillard, 2018).

²⁸ Board of Education: *Reports on children under five years of age in public elementary schools by women inspectors of the Board of Education* (1905)

reformu stávající sítě škol – **úpravu prostor, kurikula, vybavení a kvalifikace personálu** – tak, aby podmínky ve školách odpovídaly dětským potřebám (Gillard, 2018).

Doporučení výboru se ale nerealizovalo. Na uskutečnění změn chyběly finance, prostory i personál. Školské orgány sotva zajistily dostatečné počty míst ve školách pro žáky v povinném vzdělávání. Zároveň panovala obecně rozšířená pochybnost o prospěšnosti předškolního vzdělávání. V roce 1905 navíc získaly školské orgány pravomoc zrušit právo na přijímání dětí mladších pěti let do jakékoliv školy ve své působnosti. Počty těchto dětí ve školách tak začaly počátkem 20. století prudce klesat (tabulka 7) (Tizard et al., 1976).

Tabulka 7

Počet dětí ve věku 3–5 let v infant schools a primárních školách v Anglii a Walesu v letech 1870–1930 (vyjádřeno v procentech celkového počtu věkové skupiny)

1870	24,2 %
1880	29,3 %
1890	33,2 %
1900	43,1 %
1910	22,7 %
1920	15,3 %
1930	13,1 %

Zdroj: Board of Education, 1933, s. 29.

Na přelomu 19. a 20. století tak byla **promarněna příležitost** využít rozrůstající se sítě škol a velkého počtu malých dětí v nich k vytvoření jednotného systému předškolních zařízení, který by vycházel z nových poznatků o vývoji a výchově předškolního dítěte. Tato skutečnost se později odrazila na velké roztržitosti předškolních služeb, která trvala od druhé poloviny 20. století až do začátku 21. století.

Vývoj školství v 19. století také předznamenal současnou podobu **organizace vzdělávání** v Anglii. Začátek povinné školní docházky byl stanoven na pátý rok věku dítěte a debata v odborných kruzích o výchově malých dětí ve školách vedla k obecnému přesvědčení, že pro

ně školy nevytvářejí vhodné podmínky. Následkem toho se za první etapu vzdělávání dlouhodobě považovalo období mladšího školního věku od 5 do 11 let. Teprve s vydáním prvního národního kurikula pro předškolní vzdělávání v roce 2000 se tato hranice posunula směrem dolů. Období ve věku od tří do pěti let bylo stanoveno jako „zakládající období“ (*foundation stage*) pro vzdělávání (DfEE, 2000). V roce 2007 byla v kurikulu *The statutory framework for early years foundation stage* rozšířena etapa předškolního vzdělávání na celé období předcházející nástupu do **primární** školy, tedy 0–5 let.

Předškolní instituce do roku 1900 – *Dame schools* (dámské školy)

Individuální péče placených opatrovnic o děti z chudinských čtvrtí se na počátku 19. století přeměnila v jednu z prvních institucí péče o malé děti, v tzv. *dame schools* (dámské školy). Jejich úroveň byla velmi odlišná. Z velké části byly vedeny nevzdělanými ženami, které kvůli věku nebo z důvodů zdravotního postižení nemohly pracovat v továrnách nebo na polích. Za určitý poplatek přijímaly dámské školy děti zhruba v rozmezí 2–7 let. Většinou se nacházely v hygienicky nevyhovujících prostorách (ve špatně větraných a špinavých sklepech nebo nájemních bytech). V *dame schools* šlo převážně o dozor nad dětmi. Ve výjimečných případech, kdy byla opatrovnice sama gramotná, se děti seznamovaly se základy trivia (čtení, psaní a počítání). V roce 1819 bylo v chudinských čtvrtích v provozu kolem 3000 dámských škol. Zdaleka však nepokrývaly poptávku (Blundell, 2012; Whitbread, 1972).

Předškolní instituce do roku 1900 – *Monitorial schools* (primární školy s dohledem)

System vzájemného dohlížení v *monitorial schools* představil v roce 1798 Joseph Lancaster. Jeho systém byl revoluční tím, že masovou tovární výrobu aplikoval na systém vzdělávání.

V jedné velké třídě se učily stovky dětí různého věku a různých stupňů znalostí s jedním učitelem a pomocí tzv. **dohlížitelů (monitorů)**. Monitori byli pokročilejší žáci starší devíti let, každý z nich měl na starost 10 až 20 mladších dětí a pouze oni, dohlížitelé, byli vyučováni přímo učitelem. Ve školách vládla **tvrdá disciplína**. Mluvit bylo zakázáno a porušování pravidel se trestalo velmi přísně. Učební obsah sestával výhradně ze čtení, psaní, aritmetiky, mravního vyučování nebo náboženství (Rayman, 1981). Původně byla tato organizační forma zamýšlena pro děti od sedmi let, ale na školy s dohledem byl vyvíjen stále větší tlak, aby začaly přijímat mladší sourozence žáků, tedy děti od čtyř let. Bezpochyby to byl jeden z důsledků řady zákonů omezujících dětskou práci (Whitbread, 1972).

Monitorial schools řešily otázku ekonomicky výhodné organizace výchovy malých dětí. Dalším typem instituce, která se zabývala obdobným problémem, avšak u mladší věkové skupiny, byly *infant schools* (opatrovny).

Předškolní instituce do roku 1900 – *Infant school (opatrovna) Roberta Owena*

První britskou *infant school* (opatrovnu) založil v roce 1816 velšský průmyslník a reformátor Robert Owen ve skotském New Lanarku pro děti svých zaměstnanců. Owen věřil, že charakter člověka utváří jeho prostředí a že vzdělání hraje zásadní roli v proměně společnosti – ve formování občanů pro novou společnost. Jeho pojetí vzdělávání předškolního dítěte předběhlo svou dobu. Owen stavěl **na přímé smyslové zkušenosti a přirozených potřebách dítěte**. Škola měla poskytnout dětem zdravé a rozvíjející prostředí, které by je „vzdvihlo z bídných podmínek ... a formovalo jejich chování a zvyky“ (Owen & Silver, 1969, s. 55).

Svou školu Owen pojmenoval *The Institute of the Formation of Character* (Institut pro formování charakteru). Byla rozdělena do dvou oddělení. Do „dětských“ tříd (**infant classes**) byly přijímány děti zhruba od 18 měsíců do věku šesti až sedmi let. Starší děti přecházely do „vyšší“ třídy, kde se učily číst, psát a počítat (dívky také šít). Do šesti, sedmi let však děti neměly být zatěžovány žádnými knihami, čímž bylo v dobovém kontextu patrně myšleno, že neměly být vyučovány trivií. Základem kurikula pro dětské oddělení byl zpěv, tance, pochodování do hudby, hraní na flétny a zeměpis. Děti měly trávit **tři hodiny denně na čerstvém vzduchu a mít možnost odpočinku a spánku** dle potřeby (Whitbread, 1972). S dětmi mělo být zacházeno laskavě. Tělesné tresty i odměny byly zakázány, výchova dětí se měla řídit přirozenými následky jejich jednání (Owen & Silver, 1969). Owen shrnul svou didaktickou metodu následovně: „*Děti se učí užití a povaze nebo vlastností běžných věcí kolem sebe skrze otevřené rozhovory, v nichž je dětská zvědavost podněcována tak, aby je nutila klást další otázky*“ (Owen, In Carlson, 1992, s. 22).

Owenovi se podařilo vzbudit zájem o vzdělávání dětí do sedmi let v širokých společenských kruzích. Neměl však žádné přímé následovníky. Jedním z důvodů mohla být skutečnost, že Owen byl socialista a ateista, a to v době, kdy většinu škol pro chudé provozovaly církevní organizace. Dalším důvodem byla pravděpodobně finanční nákladnost řízení jím navržené instituce.

Předškolní instituce do roku 1900 – *Infant schools (opatrovny) Samuela Wilderspina*

O geografické rozšíření systému *infant schools* (opatroven) se zasloužil Samuel Wilderspin (1791–1866), ředitel *The Society of Infant Schools* (Společnosti pro opatrovny, založené 1824), který inicioval zakládání *infant schools* pro děti od 18 měsíců do sedmi let po celé Anglii a Walesu. Díky jeho úsilí bylo během deseti let otevřeno 150 *infant schools*. V roce 1836 jich bylo v provozu již přes 3 000 a pečovaly o více než 90 000 dětí (Burger, 2014).

Wilderspinovo pojetí *infant schools* (opatroven) se velmi lišilo od Owenova. Vzdělání viděl **jako prostředek nápravy a prevence sociálních jevů**, které ohrožovaly stabilitu společnosti. Systém vzdělávání postavil **na principu ekonomičnosti**. Ve svém návrhu ideálního uspořádání třídy Wilderspin vsadil na efektivitu a produktivitu tovární výroby. Hlavní učebna byla místnost 80 stop (= 24,4 m) vysoká a 22 stop (= 6,7 m) široká. Na jednom konci byla umístěna **stupňovitá galerie** (dřevěné lavice uspořádané po patrech jako ve vysokoškolských posluchárnách), která mohla pojmout až 100 dětí, na druhém konci stál učitelský stůl a kolem zdí lavice. Veškerá pozornost tak byla soustředěna na osobu učitele, který hromadně vzdělával v základech trivia velké množství dětí najednou. Vyučování se zakládalo na praktických ukázkách, kladení otázek, častém užívání vizuálních pomůcek a hromadném recitování. Z didaktických metod se v opatrovnách na rozdíl od primárních škol častěji užívaly vizuální pomůcky a hromadná recitace naučných básniček.

Wilderspin si uvědomoval, že malé děti mají velkou potřebu pohybu, a tak požadoval, aby alespoň polovinu školního dne trávily venku na školním hřišti s herním vybavením. Wilderspin byl přesvědčen, že hřiště má na děti větší formující vliv než výuka ve škole samotné. **Školní hřiště se stala trvalým odkazem** Wilderspina v současném architektonickém řešení předškolních zařízení (Giardello, 2014).

Předškolní instituce do roku 1900 – *Dětské zahrádky (Kindergartens)*

Od poloviny 19. století hledala část rodin ze středních vrstev adekvátní péči o své děti mimo domov – ve Fröblových **dětských zahrádkách (kindergartens)**²⁹. Na rozdíl od chudých vrstev, u nichž potřeba předškolních institucí vycházela z nutnosti zajistit péči o děti po dobu, kdy byli rodiče v zaměstnání, střední vrstvy se o nový typ předškolní instituce zajímaly z důvodů vzdělávacích. Vliv Fröblové pedagogiky rostl díky úsilí *Fröblové společnosti (the*

²⁹ První anglická dětská zahrádka byla otevřena v roce 1851 v Londýně v Hampsteadu (Burger, 2014).

Froebel Society, založena 1874). Fröblový pedagogické principy (význam hry a práce s dárky) pronikly i do kontextu uvažování o předškolním vzdělávání v přípravných kurzech pro budoucí učitelky. Celkový počet dětských zahrádek v Anglii však zůstal omezený. Největším přínosem dětských zahrádek bylo, že poukázaly na špatnou kvalitu předškolního vzdělávání v opatrovnách a školách. Učitelé i školní lékaři začali vyjadřovat rostoucí obavy, že malým dětem může školní vyučování škodit (Brehony, 2000; Tizard et al., 1976).

3.1.2 Období rozvoje předškolních institucí v letech 1900–1944

Počátkem 20. století nabyla problematika předškolní péče o děti z chudých vrstev celospolečenského významu. Její řešení však bylo pomalé a z velké části záviselo na charitativním úsilí a odhodlání průkopníků předškolní výchovy. Podmínky ve školách byly pro malé děti nevyhovující, mnohé školy je ani nepřijímaly pro nedostatečnou kapacitu. Nevyhovující sociální prostředí ohrožovalo děti z chudinských čtvrtí a panovaly obavy o jejich zdravý tělesný vývoj (Read, 2015).

Jako první začali **bezplatné předškolní vzdělávání** v nejchudších dělnických čtvrtích poskytovat představitelé hnutí Fröbla. *Kindergartens* (dětské zahrádky) se staly prvním příkladem samostatné, bezplatné předškolní instituce, která přijímala děti ve věku od tří do šesti let. Anglické specifikum doplnění Fröblových principů se projevilo v důrazu na péči o tělo a psychickou pohodu dítěte. Nezbytnou součástí denního režimu se stalo koupání, odpolední spánek i týdenní lékařské návštěvy. Vedle pracovních činností, zpěvu, tance a námětových her byl kladen důraz na dostatek pohybu venku a volnou hru. Na rozdíl od opatroven zde zcela chybělo formální vyučování. Dětské zahrádky byly nepochybně šťastným a radostným místem pro děti, bylo jich však velmi málo a narážely na značné finanční problémy. Byly závislé na dobrovolných příspěvcích a darech až do roku 1918, kdy novelou školského zákona získaly možnost žádat o státní dotace. Označení *kindergarten* (dětské zahrádky) bylo poté nahrazeno označením *nursery schools* (mateřské školy) (Brehony, 2000; Moss & Penn, 1996).

Po vypuknutí 1. světové války v roce 1914 bylo nutné zajistit péči o děti matek, které pracovaly v muničních továrnách. Během války byly ze státních dotací zakládány *day nurseries* (jesle)³⁰. Na konci války se legislativně **oddělily předškolní péče a předškolní vzdělávání**. V roce 1918 vstoupily v platnost zákony, jež umožnily obecním **orgánům sociální péče** v gesci ministerstva zdravotnictví získat dotace pro **založení nurseries** (jeslí) a obecním **školským úřadům žádat**

³⁰ V roce 1906 byla založena společnost the *National Society of Day Nurseries* (Národní společnost denních jeslí), která sdružovala asi 30 zařízení. V roce 1919 již existovalo v Británii 174 jeslí (Whitbread, 1972).

o **financování *nursery schools*** (mateřských škol) a ***nursery classes*** (mateřských tříd v primárních školách) pro děti od dvou do pěti let. Nedostatek veřejných financí v meziválečném období však opět výrazně omezil rozvoj jak předškolní péče, tak vzdělávání (Tizard et al., 1976).

V průběhu 20. let 20. století začaly profesní organizace (např. *Nursery School Association* – Asociace mateřských škol, *National Teacher Union* – Národní učitelské odbory) stále hlasitěji požadovat, aby bylo provedeno šetření o stavu předškolního vzdělávání, jež by vytyčilo směr dalšího vývoje, zamezilo nahodilým rozhodnutím a zvýšilo prestiž institucionálního vzdělávání. V roce 1933 vydal *Consultative Committee of the Board of Education* (Poradní výbor Školské rady) zprávu o stavu vzdělávání v *infant schools* (opatrovnách) a *nursery schools* (mateřských školách), tzv. **the Hadow Report**, která předurčila vývoj předškolní institucionální péče v meziválečném období. **V nejchudších regionech** měly být zřizovány ***nursery schools*** (mateřské školy), jež by kompenzovaly dopady nepodnětného prostředí a zlepšily životní šance těch nejchudších dětí. **V ostatních oblastech** se považovala za dostačující nabídka ***nursery classes*** (mateřských tříd v primárních školách) (Giardiello, 2014).

Předškolní instituce z období 1900–1944 – *Open Air Nursery School (Mateřská škola „pod širým nebem“)*

V roce 1914 otevřela sociální reformátorka a průkopnice předškolní výchovy Margaret McMillan (1860–1931) se svou sestrou Rachel první ***open air nursery school***³¹ (mateřskou školu „pod širým nebem“) v chudinské čtvrti Deptfordu v Londýně.

Ještě před otevření *nursery school* založily sestry McMillan v Deptfordu dětskou kliniku a v přílehlé zahradě experimentálně otevřely *open air camp* (noční tábor) pro dívky a později i chlapce, ve věku 6–14 let. Děti se po příchodu vykouply, navečeřely, pohrály si a přenocovaly na lůžkách venku. Ráno odešly do školy. Tato iniciativa měla preventivní charakter. V souladu s novými lékařskými poznatky o terapeutických účincích pobytu venku bylo cílem nočního tábora zlepšit zdraví a odolnost dětí a vyvážit škodlivé účinky přeplněných a hygienicky nevhodných domovů a dlouhého sezení ve školách (Giardiello; 2014; Jarvis et al., 2017).

³¹ Označení *nursery school* odkazuje k výrazu *nurture*, který má v angličtině dvojí význam – **výživa** i **výchova**. Sestry McMillan byly aktivními průkopnicemi i v rozvoji sociální a zdravotní péče o školní mládež. Podílely se např. na prosazení zákona o bezplatném školním stravování pro chudé. Hojnou publikační činností (ve které se opíraly o vlastní zkušenosti z práce s dětmi) prosazovaly názor, že dětem z chudinských čtvrtí nestačí poskytnout bezplatné vzdělání, protože hladové děti se nejsou schopny učit (Ježková et al., 2010).

Zdravotní a vzdělávací potenciál tábora se prokázal, avšak Margaret McMillan si brzy uvědomila, že je třeba začít s prevencí u mladších dětí. „Musíme jim připravit správné prostředí a dopřát jim slunce, čerstvý vzduch a dobré jídlo, dokud nejsou neduživé a nemocné“ (McMillan, In Bradford, 1976, s. 33–34). Její *open air nursery school* si již krátce po svém otevření v roce 1914 získala věhlas a postupně se rozšiřovala. Navštěvovala ji a podporovala celá řada významných osobností, např. královna Marie, R. Steiner, G. B. Shaw, premiér S. Baldwin a další (Bradford, 1976; Jarvis et al., 2016).

Podle McMillan měla *nursery school* zajišťovat chudým dětem **příznivé podmínky pro zdravý vývoj**, tzn. poskytnout jim lásku a péči (3× denně stravu; čisté a zdravé prostředí; pevné, ale laskavé vedení) po dobu devíti hodin denně (Jarvis & Liebovich, 2015). Podobně jako Fröbel McMillan věřila, že se děti učí experimentováním a svůj plný potenciál naplňují prostřednictvím přímých zkušeností a aktivního učení. Na rozdíl od Fröbela se ale v *nursery school* (mateřské škole) nepoužívaly žádné „dárky“, ani specifické pomůcky. Důraz byl **kladen na volnou hru, pracovní činnosti a hry s vodou, přičemž většina činností se odehrávala venku**. Zahrada byla nejdůležitější součástí mateřské školy. Děti zde měly dostatek příležitostí a prostoru k pohybu, hře a objevování, při nichž rozvíjely i jazykové dovednosti. Venkovní přístřešky umožňovaly pobyt venku za každého počasí (Giardiello, 2014; Liebovich, 2019).

McMillan považovala **malý počet dětí na jednoho dospělého** (jeden dospělý na šest dětí) za zásadní podmínku pro zajištění potřebného individuálního přístupu. Vysokou ekonomickou náročnost tohoto opatření navrhovala kompenzovat **velmi důkladnou profesní přípravou učitelky** (tři roky vzdělávání proložené velkým množstvím praxe)³² s tím, že vysoce kvalifikovaná učitelka pak sama zvládla vést mateřskou školu se 150 dětmi za pomoci nekvalifikovaných asistentek nebo studentek na praxi (Bradford, 1976).

Teprve na začátku 21. století se vize McMillan promítly do politického programu Labouristické vlády (1997–2010). Až v roce 1999 vyhlásila vláda projekt *Sure Start*, který sledoval obdobné cíle jako *nursery school* McMillan, tj. zmírnění celoživotních dopadů chudoby na děti ze socioekonomicky znevýhodněných rodin tím, že se jim poskytla rozvíjející předškolní péče a zároveň podpora pro celou rodinu.

³² Margaret McMillan založila učitelský ústav *Rachel McMillan Teacher Training College* pro učitelky a asistentky v Deptfordu v roce 1919 (Bradford, 1976).

Dalším prvkem filozofie McMillan, který přetrval až do současné praxe předškolních zařízení v Anglii, je vědomí **významu venkovního prostoru jako samostatného vzdělávacího prostředí** (Giardiello, 2014; Jarvis et al., 2017).

Nursery classes (Mateřské třídy v primárních školách)

V roce 1923 byla založena profesní organizace na podporu rozvoje mateřských škol *Nursery school association* (Asociace mateřských škol)³³. McMillan se stala její prezidentkou. První tajemnicí byla **Grace Owen** (1873–1965), významná představitelka hnutí Fröbela v Anglii.

Na rozdíl od Margaret McMillan kladla Grace Owen důraz na vzdělávací funkci předškolních zařízení. Podporovala zakládání *nursery classes* v primárních školách, pro učitelky požadovala dvouletý kvalifikační kurz a prosazovala 35 dětí v poměru na jednoho dospělého. McMillan proti *nursery classes* ostře vystupovala, patrně z obavy ze scholarizace předškolní výchovy. Umírněnější a ekonomičtější postoj Owen se však prosadil oproti radikálním názorům McMillan a oficiální stanovisko *Nursery School Association* se přiklonilo na podporu zakládání *nursery classes* (mateřských tříd) oproti zřizování *nursery schools* (mateřských škol)³⁴ (Jarvis & Liebovich, 2015).

3.1.3 Období rozvoje předškolních institucí v letech 1939–1944

Situace se dramaticky změnila po vypuknutí 2. světové války. Během války musely ženy nastoupit na místa mužů a potřebovaly zajistit celodenní péči pro své děti. V nouzové situaci přestalo být funkční tradiční dělení na vzdělávací instituce a zařízení poskytující péči a rozdělení sektoru mezi dvě ministerstva. Koexistence mnoha typů vzdělávacích i pečujících, státních a soukromých zařízení byla nepřehledná a vyvolala potřebu jednotné koordinace služeb. Specifické potřeby dětí mladších dvou let převážily a odpovědnost za zakládání *day nurseries* („válečných“ jeslí) převzalo ministerstvo zdravotnictví (ve spolupráci s ministerstvem školství a práce). *Day nurseries* zaměstnávaly zdravotníky, lékaře, zdravotní

³³ *The Nursery School Association of Great Britain and Ireland* (NSA) byla založena roku 1923. V roce 1972 změnila jméno na *the British Association for Early Childhood Education* (BAECE – Britská asociace pro předškolní vzdělávání). Asociace se velmi aktivně angažuje v otázkách předškolní výchovy, organizuje kampaně, vydává publikace, pořádá vzdělávací semináře. <https://early-education.org.uk/welcome-early-education>

³⁴ Ekonomicky výhodnější varianta mateřských tříd oproti mateřským školám se prosadila i v současném systému předškolního vzdělávání v Anglii. V roce 2019 bylo v Anglii 400 *nursery schools*, které navštěvovalo 36 500 dětí, a 8 700 *nursery classes* ve školách, do nichž docházelo 291 500 dětí (Department for Education, 2019).

sestry a pedagogy, ať už učitele z praxe nebo osoby, které se mohly prokázat alespoň určitým pedagogickým vzděláním (Whitbread, 1972).

Expanze *day nurseries* byla velmi rychlá. V roce 1941 jich bylo v provozu v Anglii a Walesu 174, v roce 1944 to bylo již 1 450 celodenních a 109 polodenních zařízení (Tizard et al., 1976)³⁵. Nebyla to však kvalitní zařízení. Byla otevřena ve spěchu, bez rozvahy a po válce většina z nich opět zanikla. Částečně to bylo kvůli nejasnostem ve vztahu k jejich dalšímu financování, částečně to byl politický záměr (Moss & Penn, 1996).

Roku 1945 vyjádřily zainteresované resorty (školství, práce a zdraví) společně názor, že děti do dvou let mají být pouze v péči matky, děti ve věku od dvou do pěti let mimo péči matky pouze po omezenou dobu a **předškolní péče je potřebná nebo prospěšná jen za určitých podmínek** (státní zájem, finanční tíseň, špatné bydlení nebo osobní neschopnost postarat se o dítě) (Ministry of Health, Circular 221/1945, In Tizard et al., 1976). Toto stanovisko na dlouhou dobu předurčilo vývoj v oblasti předškolní péče a vzdělávání.

3.1.4 Předškolní výchova a vzdělávání v období 1944–1997

V roce 1944 vstoupil v platnost **přelomový školský zákon, 1944 Education Act**, který nahradil veškerou předcházející školskou legislativu a nastavil strukturu poválečného systému státního školství v Anglii a ve Walesu (Gillard, 2018). Otázku zřizování předškolních institucí však ponechal na rozhodnutí obecních úřadů: „Místní školský úřad přihlédne zejména ... k potřebě zajistit zaopatření pro žáky, kteří ještě nedosáhli pěti let, zřízením mateřských škol nebo, pokud úřad považuje zakládání takových škol za neúčelné, zřízením mateřských tříd v jiných školách“ (Parliament of the UK, 1944, klauzule 8).

Koncem 40. a začátkem 50. let se v důsledku inflace snížily výdaje na resort školství, obzvláště výdaje na předškolní vzdělávání. Levnější *nursery classes* (mateřské třídy) se staly převládajícím typem poskytované služby.

V 50. a 60. letech 20. století dále klesla místa ve státních *nursery schools* a *nursery classes* jako důsledek ekonomických tlaků, nedostatku učitelů a nedostatečných kapacit pro děti v povinném vzdělávání. V roce 1960 ministerstvo školství zastavilo rozšiřování služeb předškolní péče. Vydalo absolutní zákaz zřizování dalších předškolních zařízení a doporučilo dvousměnné (dopolední a odpolední) **polodenní vzdělávání v *nursery classes*** (mateřských

³⁵ V době největšího rozmachu válečné předškolní péče v roce 1944 bylo 106 000 dětí v *day nurseries* (jeslích) a dalších 102 940 v *nursery classes* (mateřských třídách) ve školách v Anglii a ve Walesu (Whitbread, 1972).

třídách), aby bylo možné pojmout více předškolních dětí bez dalších výdajů (Nutbrown & Clough, 2014).

Důsledkem tohoto vývoje navštěvovalo státní předškolní instituce **počátkem 70. let** pouze **kolem 10 % populace 3–4letých dětí**. Rozložení státem dotovaných předškolních služeb bylo navíc **velmi nerovnoměrné**. V některých oblastech nebyly k dispozici vůbec žádné, v několika málo oblastech se předškolního vzdělávání naopak účastnila asi třetina 3–4letých dětí (Blackstone, 1974).

Politická rozhodnutí však **nereflektovala potřeby zaměstnaných žen**. Procento zaměstnaných žen se postupně zvyšovalo – v roce 1961 byla zaměstnaná třetina žen. Veřejná předškolní výchova zůstala administrativně i z hlediska kvalifikace personálu rozdělena mezi vzdělávání v *nursery classes/schools* (mateřských třídách/školách) a pečující služby v *nurseries* (jeslích). Státní *nurseries* se nadále zavíraly a na začátku 60. let neexistovaly v některých částech země vůbec žádné. Nedostatek míst v oblasti předškolní péči musel pokrýt **soukromý sektor** (Lewis, 2013).

V 60. letech se z iniciativy rodičů (ne státu) zformovalo **hnutí předškolních herních skupin, pre-school playgroups**. Herní skupiny vznikly z potřeb matek, které hledaly pro své děti bezpečné místo na hraní ve společnosti jiných dětí. Zakládaly a vedly herní skupiny pod záštitou *Pre-school Playgroups Association* (Asociace předškolních herních skupin). Do herních skupin docházelo většinou kolem 6 až 20 dětí v doprovodu rodičů (většinou matek). Skupiny se scházely dopoledne několikrát do týdne. Hnutí se rychle šířilo. V roce 1965 bylo členem asociace 500 herních skupin, v roce 1972 jich bylo 15 266. V **polovině 70. let do herních skupin docházelo 13 % populace tří- a čtyřletých dětí** (West & Noden, 2016).

Avšak ani herní skupiny nepokrývaly potřeby zaměstnaných matek. Pro ty byla často nejdostupnější celodenní služba tzv. *childminders* (opatrovnic). O počtu dětí v péči opatrovnic neexistují žádná oficiální čísla. Profesionální opatrovnice sice měly od roku 1948 podle zákona povinnost se registrovat u obecních úřadů, ale oficiální počty ani v nejmenším neodpovídaly realitě, protože většina pracovala nelegálně. Odhadované počty dětí v jejich péči se pohybují v rozmezí 100 000–300 000 dětí ročně v 60. letech a počátkem 70. let. Avšak neexistují dostupná data, podle kterých by bylo možné určit, jakým způsobem se trend využití služeb opatrovnic vyvíjel, ani jakou kvalitu služeb poskytovaly (Tizard et al., 1976).

Od 60. let se začala rychle rozrůstat i **soukromá předškolní zařízení**, která na sebe vztahovala název *nursery schools* (mateřské školy), ačkoliv nenaplnovala původní koncept státních *nursery schools*. Mnohá z nich byla (spolu s *playgroups* – herními skupinami) registrována na úřadech sociální péče jako *nurseries* (jesle), přestože se lišila jak typem poskytovaných služeb (celodenní předškolní vzdělávání), tak organizací (Tizard, et al., 1976).

Tabulka 8

Instituce předškolní péče a vzdělávání v Anglii a ve Walesu v roce 1966

	Počet škol, zařízení, osob	Počet dětí	% populace dětí ve věku 0–4
Nursery schools (mateřské školy)	462	28 461	0,7
Nursery classes (mateřské třídy ve školách)	není známo	209 211	5,0
Nurseries (státní jesle)	445	21 157	0,5
Soukromá zařízení registrovaná na obecních úřadech (herní skupiny, nurseries, nursery schools)	3 083	75 132	1,8
Childminders (registrované opatrovnice)	3 887	32 336	0,8
Celkem		336 297	8,8

Zdroje: Department of Education and Science a Department of Health and Social Security in Tizard et al., 1976, s. 81.

Otázka státem financovaného předškolního vzdělávání se stala opět aktuální v roce **1967** po vydání *the Plowden Report: Children and Their Primary Schools* (Zpráva Plowden: děti a primární školy)³⁶. Zpráva představila předškolní vzdělávání jako prostředek pro **vyrovnání důsledků sociální deprivace**. Doporučila navýšit počet *nursery classes* (mateřských tříd) a začít s budováním nových *nursery schools* (mateřských škol) v „oblastech prioritních pro vzdělávání“ (Central Advisory Council for Education, 1967, s. 63).

³⁶ Zprávu vydal poradní orgán ministerstva školství *Central Advisory Council on Education (Centrální poradní rada pro školství)* a byla pojmenovaná po předsedkyni rady Bridget Plowden.

Zpráva však zaujala velmi **striktní postoj vůči délce** poskytování služeb **předškolního vzdělávání**. Ačkoliv se do té doby obecně předpokládalo, že předškolní vzdělávání bude celodenní (stejně jako vzdělávání v primární škole), zpráva doporučila omezit pobyt dětí v předškolních zařízeních na **polodenní** (Moss & Penn, 1996).

Není obecně žádoucí, pouze je-li nutné zabránit většímu zlu, oddělit matku a dítě na celý den v mateřské škole. Nevěříme, že celodenní vzdělávání v mateřské škole by mělo být poskytováno – dokonce ani dětem, které by toto oddělení snesly bez újmy, pouze v případě, že k tomu jsou výjimečně dobré důvody... Ale některé matky, které nemusí pracovat, pracují na plný úvazek bez ohledu na blaho svých dětí. Školy by však tyto matky neměly v jejich konání podporovat. Je bohužel pravda, že odmítnutí celodenní péče v mateřské škole může některé podnítit k zajištění nevhodných opatření péče o děti během pracovní doby. I tak zvažujeme, že matky, které nepodají úřadům výjimečně dobré důvody k tomu, proč pracují, budou mít velmi nízké šance umístit své děti na celý den do mateřské školy (Central Advisory Council on Education, 1967, s. 127–128).

Závěry zprávy na dlouhou dobu hluboce ovlivnily podobu předškolního vzdělávání ve Velké Británii. Zatímco v mnoha evropských zemích bylo na předškolní vzdělávání i nadále nahlíženo jako na celodenní službu většinou oddělenou od základního vzdělávání, ve Velké Británii se **normou staly polodenní *nursery classes* připojené k primárním školám**. Posílil se tak důraz na návaznost mezi oběma stupni vzdělávání – přesný opak přesvědčení, které zastávali reformátoři na přelomu století (Moss & Penn, 1996).

Ani vydání strategického dokumentu *Education: A Framework for Expansion* (Vzdělávání a výchova: rámeček pro expanzi) v roce 1972 nepřineslo žádné změny. Dokument schválil doporučení zprávy Plowden z roku 1967, poukázal na omezenou dostupnost předškolního vzdělávání ve Velké Británii v porovnání se situací v podobně rozvinutých zemích a predikoval nárůst míst v předškolním vzdělávání v průběhu následujících 10 let. Do roku 1980 měla být zajištěna místa pro 50 % tříletých a 90 % čtyřletých dětí. Slibované rozšíření dostupnosti předškolního vzdělávání se však uskutečnilo jen v omezené míře.

Školský zákon z roku 1980 jednoznačně stanovil, že obecní školské úřady mají pravomoc (nikoli povinnost) zřizovat *nursery schools* nebo *nursery classes*. Podíl dětí navštěvujících tato zařízení mírně stoupl (v roce 1982 to bylo až 22 % populace tříletých a čtyřletých dětí – dosud nejvyšší počet). **V roce 1980 dosáhl počet státních *nursery schools* svého vrcholu**, od následujícího roku se začal opět postupně snižovat³⁷. Úbytek mateřských škol byl

³⁷ V roce 1980 dosáhl počet *nursery schools* (státních mateřských škol) v Anglii počtu 599. V roce 2019 jich bylo v provozu 400 (Department for Education, 2019).

kompenzován **nárůstem *nursery classes* v primárních školách**. Hlavní důvody byly pravděpodobně ekonomické. Mateřské třídy ve školách byly „levnější na zřízení i provoz než samostatné mateřské školy“ (Hansard H. C., 1985).

V rozšíření předškolních služeb v zemi existovaly významné rozdíly. Nabídka předškolní péče a vzdělávání byla silně provázána se socioekonomickým zázemím lokalit. Ve znevýhodněných městských částech byl vyšší podíl mateřských tříd a škol, v ekonomicky stabilnějších oblastech převažovaly herní skupiny (v polovině 80. let navštěvovalo herní skupiny odhadem 40–50 % tří a čtyřletých dětí (Moss, 2014)).

Po volbách v roce 1992 se stát zavázal k vyššímu financování předškolního vzdělávání a „k zajištění místa pro každé čtyřleté dítě v zemi, jehož rodiče by si to přáli“ (Major, 1994,). Státní dotace však měly být „pečlivě zacíleny způsobem, který rozšiřuje [nabídku služeb] a nevytlačuje soukromé a neziskové poskytovatele“ (Major, 1994,). Tohoto cíle mělo být dosaženo **systemem poukazů na předškolní vzdělávání pro čtyřleté děti**. Rodiče mohli poukaz vyměnit za polodenní vzdělávání (5× 2,5hodinové bloky týdně po dobu 33 týdnů v roce) u registrovaného poskytovatele. Tím mohla být státní *nursery school*, *nursery* nebo *reception class* (mateřská či přípravná třída) ve státní škole, soukromá či nevýdělečná organizace nebo nezávislá škola. Program však **negarantoval místo v předškolním zařízení** pro každé čtyřleté dítě, pouze poskytoval poukaz na financování místa, pokud by bylo k dispozici (Sparkes & West, 1998).

Období zásadních změn v anglickém předškolním vzdělávání nastalo v roce 1997 s **nástupem labouristické vlády** a její proklamovanou podporou předškolního vzdělávání. V následujících letech stát:

- zrušil systém poukazů a zavedl nárok na bezplatné předškolní vzdělávání pro čtyřleté děti;
- představil první závazné kurikulum pro předškolní vzdělávání;
- spustil iniciativu *Sure Start* na podporu rodin ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí;
- představil nové profesní kvalifikace pro pracovníky v předškolním sektoru;
- sjednotil systém hodnocení poskytovatelů předškolního vzdělávání pod jeden inspekční orgán Ofsted (Faulkner & Coates, 2013; Moss, 2014).

Opatření ve svém důsledku obohatila anglické předškolní vzdělávání o sociální rozměr. Avšak změna politické situace v roce 2010, spolu s výrazným omezováním finančních dotací, znamenala postupný obrat v postoji k předškolnímu vzdělávání. Velký důraz začal být kladen na výsledky vzdělávání a konkurenceschopnost předškolních zařízení. Systém porovnávání výsledků se zaměřil na ty nejsnadněji měřitelné: kognitivní dovednosti ve standardizovaném povinném hodnocení a testování dětí, dosud příznačném pouze pro anglické povinné vzdělávání (Nutbrown & Clough, 2014).

Shrnutí podkapitoly 3.1

První předškolní instituce ve Velké Británii vznikly (podobně jako v dalších evropských zemích) v důsledku industrializace a urbanizace – z potřeby zajistit péči o malé děti matek pracujících v průmyslových provozech. Měly buď pečující nebo vzdělávací charakter. V předškolních institucích vzdělávacího typu se však vyučovalo podobně jako ve školách – hromadně, převážně metodou memorování, bez ohledu na specifika malých dětí (s výjimkou opatrovny Roberta Owena).

Rozhodnutí, které mělo v 19. století nejvýznamnější dopad na podobu předškolní výchovy a vzdělávání (a jehož význam přetrvává do současnosti), bylo stanovení povinné školní docházky od pěti let (1870). Určení pěti let jako hranice mezi preprimárním a primárním vzděláváním nebylo v anglickém vzdělávacím systému dosud zpochybněno. Anglie se tím liší od většiny evropských zemí, které ukončují předškolní období v šesti až sedmi letech dítěte (European Commission EACEA/Eurydice, 2019).

Díky reformnímu úsilí³⁸ na začátku 20. století vznikl nový typ předškolní instituce – *nursery school* (mateřská škola). Jejím smyslem bylo kompenzovat dopady chudoby na životy dětí.

Během 1. a zejména 2. světové války došlo ke kvantitativnímu rozvoji předškolních zařízení (tzv. válečných jeslí), která pečovala o děti matek zaměstnaných ve válečném průmyslu. Velká část těchto zařízení však po skončení války zanikla.

³⁸ Pedocentrismus, celosvětové hnutí a pedagogický směr, cílil v kontinentální Evropě (ale i v zámoří) na individualizovanou pozici dítěte ve výchovně-vzdělávacím procesu. Reformnímu hnutí se přizpůsobovaly předškolní instituce. Anglie v tomto období dává předškolní instituci *nursery school* jiný smysl – kompenzační, neindividualizovaný. Odlišuje se tak od celosvětového směřování (Uhlířová, 2014).

Od konce 2. světové války do roku 1997 byly služby předškolní péče a vzdělávání roztržité, nepružné, nejednotné a plně nerovnosti. Střídající se státní opatření v průběhu více než padesáti let nesměřovaly k posílení pozice předškolní výchovy.

Rostoucí počty veřejných a soukromých subjektů v oblasti předškolní výchovy a vzdělávání v tomto období dále zvýšily fragmentaci a nejednotnost poskytovaných služeb, neboť jednotlivé organizace se úzce zaměřovaly na určitou službu nebo konkrétní klientelu. Stranou zájmu zůstaly velmi dlouho klíčové otázky – cíle a úkoly předškolního vzdělávání, určení kvality práce s dítětem, kvalifikace pracovníků apod. K řešení těchto otázek s větší či menší úspěšností přistupuje anglická společnost až po roce 1997.

Přijetím národního kurikulárního rámce pro předškolní výchovu (2000 a 2007) byla snaha čelit fragmentaci a odlišnostem v nabídce služeb poskytovaných jednotlivými institucemi předškolní výchovy. Tím se otevřela cesta k jednotnému obsahu předškolní výchovy.

Stav anglické předškolní výchovy a vzdělávání v současnosti reflektuje silné historické reminiscence, které souvisejí s tradičním pojmáním anglické rodiny. To se však v posledních desetiletích mění. Proto se proměňuje po roce 2000 i anglická předškolní výchova.

3.2 Současná podoba systému předškolního vzdělávání

Ačkoliv je vzdělávání v celém předškolním období, jež pokrývá dobu od narození do začátku povinné školní docházky v pěti letech, nepovinné, prochází jím vysoké počty dětí – 33 % dětí do tří let a 100 % dětí tříletých a čtyřletých (EC/EACEA/Eurydice, 2019). Dostupnost předškolní péče podpořilo zavedení nároku na **bezplatné předškolní vzdělávání pro všechny tři- až čtyřleté děti a dvouleté děti ze znevýhodněných rodin**³⁹, které se realizuje v rozsahu 15 hodin týdně po dobu 38 týdnů ročně (celkem 570 hodin ročně) (DfE, 2023c).

Od 2017 mají **pracující rodiče nárok na dvojnásobek času** bezplatného předškolního vzdělávání pro děti tří- a čtyřleté, **tj. 30 hodin týdně**. Nárok je možné uplatnit jak ve státních zařízeních, tak u registrovaných soukromých, neziskových a nezávislých poskytovatelů (EC/EACEA/Eurydice, 2019; Schreyer & Oberhuemer, 2018).

³⁹ Rodiny s dvouletým dítětem, které vydělávají méně než 16 190 liber, mohou též nárokovat až 15 hodin bezplatné péče o dítě týdně v předškolním zařízení nebo u registrovaných opatrovníků.
<https://www.plymouth.gov.uk/free-childcare-places-eligible-two-year-olds>.

Specifikem anglického vzdělávacího systému je skutečnost, že se 80 % čtyřletých dětí vzdělává v *reception classes* (přípravných třídách), které zřizují primární školy. Vzdělávání v přípravných třídách se řídí rámcovým kurikulem pro předškolní vzdělávání. Organizace dne je však přizpůsobena školskému režimu.

Vstup do primární školy se tak snižuje na věk čtyř let. Tuto věkovou hranici označuje ministerstvo školství jako běžnou pro zahájení školní docházky. Na svých webových stránkách uvádí: „Většina dětí začíná chodit do školy v září po svých čtvrtých narozeninách... Například pokud vaše dítě dosáhne čtvrtých narozenin mezi 1. zářím 2021 a 31. srpnem 2022, obvykle nastoupí do školy v září 2022... Pokud si myslíte, že vaše dítě není připraveno začít chodit do školy v **obvyklém termínu**, může začít chodit do školy později – avšak nejpozději v době, kdy dosáhne věku povinné školní docházky“ (DfE, 2022a). Odklad školní docházky je tak pojímán ve smyslu odložení vstupu do školního prostředí po dovršení čtyř let na dobu povinného zahájení školní docházky v pěti letech. Obecně se však považuje za velmi důležité, aby dítě absolvovalo přípravnou třídu jako podmínku pro úspěšné zvládnutí první třídy⁴⁰.

Předškolní období se tak vnitřně periodizuje na:

- 1) období **0–4 let**, které je charakteristické důrazem na péči a výchovu, holistický rozvoj dítěte a jeho aktivní přístup k vlastnímu učení;
- 2) období **4–5 let**, ve kterém se důraz přesouvá na vzdělávání a přípravu dítěte na školní docházku.

Organizace anglického předškolního sektoru je popsána na základě kategorií, které jsou uplatňovány v mezinárodních srovnávacích studiích. Evropská komise a Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) pravidelně vydávají přehledové studie⁴¹, které přinášejí souhrnné informace o vzdělávacích systémech evropských zemí. Evropské systémy předškolního vzdělávání jsou v nich posuzovány podle čtyř kritérií:

- 1) odpovědné státní instituce
- 2) platnost kurikulárního rámce
- 3) požadavky na kvalifikaci pedagogického personálu

⁴⁰ Toto tvrzení vychází jak ze statistických údajů (vysoké počty čtyřletých dětí v přípravných třídách), tak z rozhovorů s respondenty výzkumu.

⁴¹ OECD: Education at a Glance (2019); European Commission/EACEA/Eurydice: Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe (2019).

- 4) typy předškolních zařízení (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019; OECD, 2019).

Tato kritéria jsou použita jako vhodný nástroj ke komparaci s anglickým systémem, který je v mnoha ohledech odlišný od evropských vzdělávacích systémů. Avšak není to způsob, jakým by ho popisovali angličtí odborníci na předškolní vzdělávání a péči.

3.2.1 Odpovědné státní instituce

Odpovědnost za předškolní vzdělávání a péči o děti byla v Anglii po dlouhou dobu rozdělena mezi resorty školství a zdravotnictví. V roce 1997 prohlásil stát podporu předškolního sektoru za jednu ze svých priorit. Veškerou odpovědnost a agendu resortu rané péče a předškolního vzdělávání převzalo na národní úrovni ministerstvo školství, *Department for Education*.

Na dodržování vzdělávacích standardů, hygienických a bezpečnostních pravidel ve všech registrovaných vzdělávacích zařízeních dohlíží inspekční orgán *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (Ofsted; Úřad pro standardy ve školství, předškolních službách a kvalifikacích), který převzal odpovědnost za registraci a regulaci předškolního vzdělávání a péče v roce 2001 (Elliott, 2012).

3.2.2 Kurikulární rámec

Předškolní sektor charakterizuje velká rozmanitost v typech a poskytovatelích raného vzdělávání. Vnitřně velmi diferenciovaný systém různých poskytovatelů po obsahové stránce sjednocuje národní kurikulární dokument *Statutory framework for the early years foundation stage* (EYFS; Zákonný rámec pro období raného vzdělávání) pro věkové období 0–5 let (DfE, 2021). Kurikulární rámec EYFS je závazný od roku 2008 pro veškerá zařízení registrovaná u inspekčního orgánu Ofsted. EYFS stanovuje principy, cíle, obsahy, podmínky a formy předškolní péče a vzdělávání. Od svého vydání v roce 2007 prošel dvěma revizemi (2012, 2021) a dvěma aktualizacemi (2014, 2017) (viz k. 3.4.1).

3.2.3 Požadavky na kvalifikaci pedagogického personálu

Požadovaná profesní kvalifikace osob pracujících s dětmi od narození do pěti let je vymezena v kurikulárním rámci EYFS. Pro **státní nursery schools** (mateřské školy) a pro **nursery a reception classes** (mateřské, resp. přípravné třídy) státních škol platí povinnost zaměstnávat odborníky a učitele s kvalifikací pro předškolní vzdělávání na úrovni ISCED 6, tj. na úrovni bakalářského studia se zaměřením na předškolní pedagogiku) (DfE, 2017a).

V **soukromém, neziskovém a nezávislém sektoru** institucionálních zařízení musí mít vedoucí pracovník vzdělání na úrovni ISCED 3 (tj. na úrovni maturitního oboru na střední odborné škole) a nejméně polovina zaměstnanců musí dosahovat vzdělání na úrovni ISCED 2 (tj. na úrovni státních závěrečných zkoušek na konci klíčového období 4, ve věku 16 let). *Childminders* (registrované opatrovnice), které poskytují služby rané péče v domácím prostředí, musí být proškolené v práci s EYFS předtím, než se mohou registrovat u inspekčního orgánu Ofsted nebo u agentury nabízející služby péče o děti.

Kvalifikace personálu se odvozuje od počtu dětí na pečující osobu, který stanovuje EYFS:

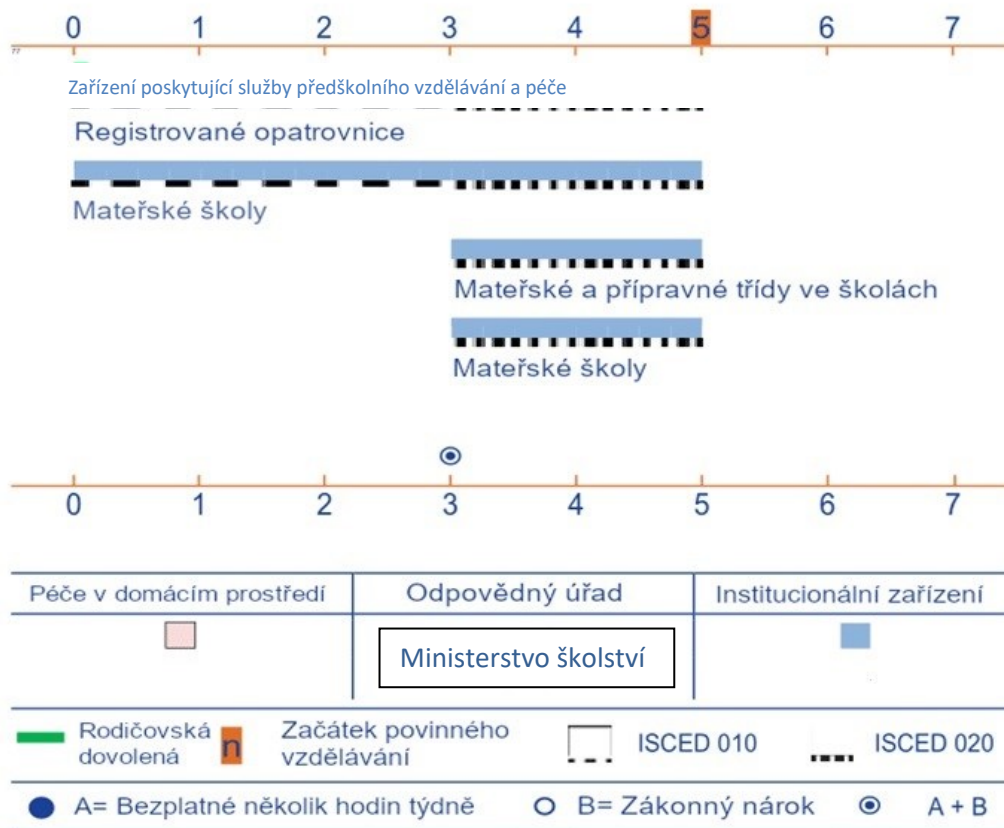
- pro **děti do dvou let**: jeden dospělý na tři děti; alespoň jeden dospělý musí mít kvalifikaci ISCED 3, alespoň polovina zaměstnanců ISCED 2;
- pro **děti dvouleté**: jeden dospělý na čtyři děti; alespoň jeden dospělý musí mít kvalifikaci ISCED 3, alespoň polovina zaměstnanců ISCED 2;
- pro **děti tříleté a starší**: jeden dospělý na osm dětí, pokud nemá žádný zaměstnanec jednu z kvalifikací ISCED 6 pro předškolní vzdělávání,
 - jeden dospělý na 13 dětí, pokud je přítomna osoba s kvalifikací ISCED 6 pro předškolní sektor a alespoň jeden další zaměstnanec s kvalifikací ISCED 3.
- pro **děti čtyřleté** v přípravných třídách: jeden učitel s vysokoškolskou kvalifikací (ISCED 6) na 30 dětí.

3.2.4 Typy zařízení předškolního vzdělávání a péče

Situace v sektoru poskytovatelů služeb předškolního vzdělávání a péče je v Anglii nesmírně spleťtá. Převážná část poskytovatelů jsou soukromé nebo neziskové organizace (DfE, 2021). Mezi poskytovatele předškolního vzdělávání se řadí i primární školy, které zřizují *reception classes* (přípravné třídy) a někdy i *nursery classes* (mateřské třídy). Poněkud nepřehlednou situaci zmírňuje skutečnost, že pro uživatele (rodiče a děti) nejsou mezi různými typy institucí tak viditelné rozdíly – v počtu dětí ve třídě, v požadované kvalifikaci personálu, v podmínkách pro přijetí, a dokonce ani ve školném. Zákonný nárok na bezplatné předškolní vzdělávání pro tří- a čtyřleté děti (a znevýhodněné dvouleté) totiž znamená, že státní i soukromá zařízení, která si chtějí nárokovat státní příspěvek, se musí řídit naprosto stejnými pravidly a předpisy pro poskytování služeb raného vzdělávání.

Schéma 4

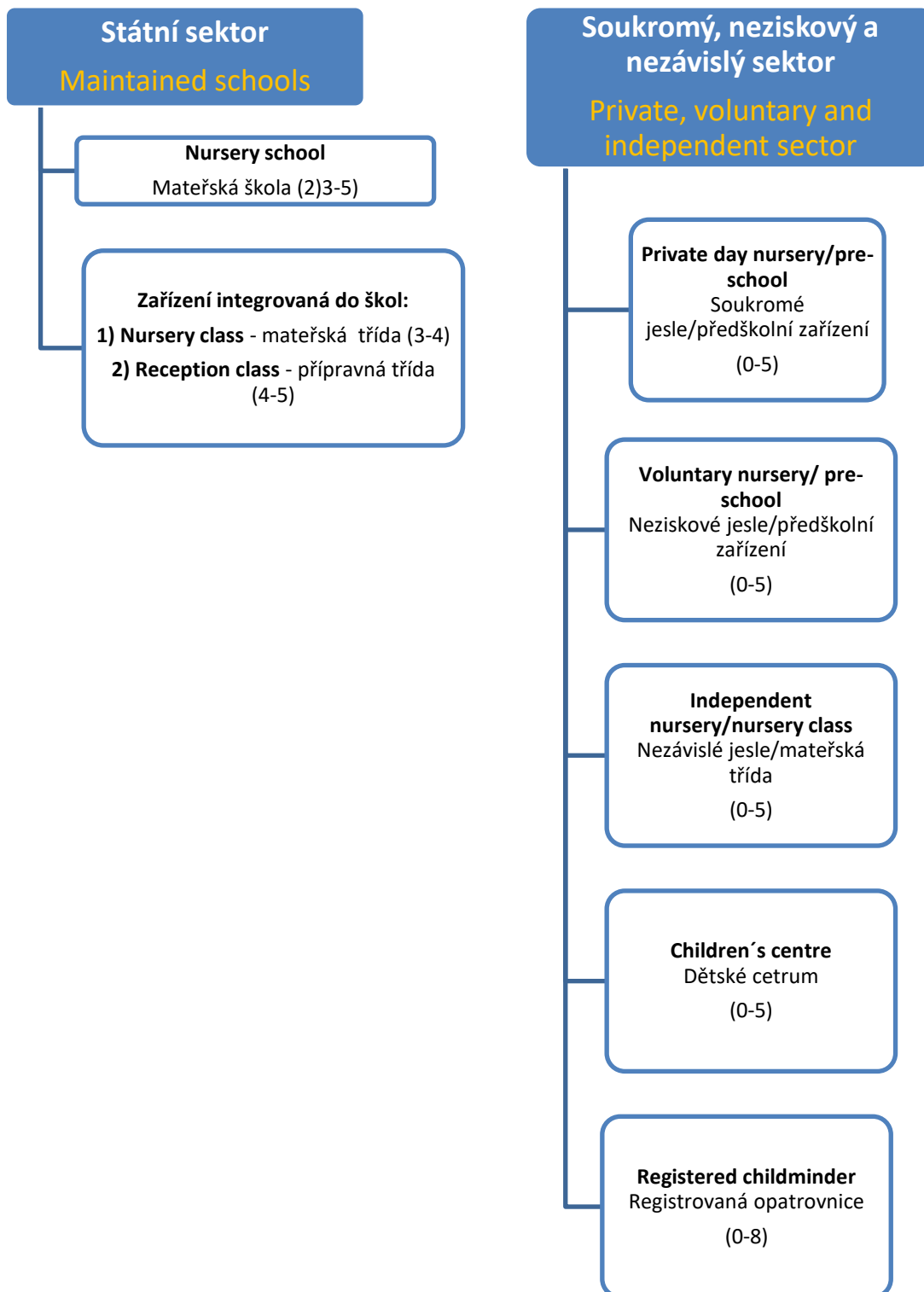
Struktura neinstitucionálního a institucionálního raného vzdělávání v Anglii



Zdroj: European Commission/EACEA/Eurydice, 2019

Schéma 5

Rozdělení předškolních zařízení dle typu poskytovaných služeb



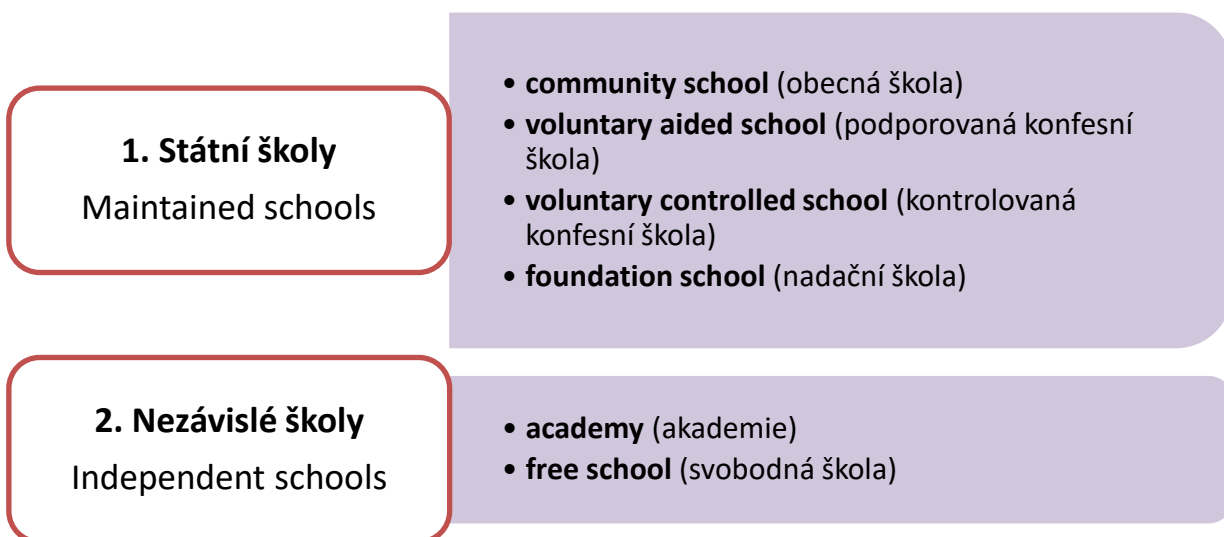
Zdroj: Eurydice, 2019; Melhuish & Gardiner, 2018; Schreyer & Oberhuemer, 2017

Charakteristika jednotlivých typů zařízení poskytujících služby raného vzdělávání a péče je uvedena v kapitole 2.2.

Pro představu kompletního obrazu nepřehledné situace v oblasti poskytovatelů předškolního vzdělávání v Anglii je ve schématu 6 uveden i úplný výčet různých typů škol, které se také podílejí na předškolním vzdělávání zřizováním mateřských a přípravných tříd. Charakteristika jednotlivých typů škol poskytujících služby raného vzdělávání je uvedena v příloze 3.

Schéma 6

Typy škol podle zřizovatele



Zdroj: DfEb, 2019; European Commission/EACEA/Eurydice, 2019

Kritéria stanovená Evropskou komisí a OECD slouží ke komparaci velmi rozdílných systémů institucionálního předškolního vzdělávání a péče v evropských zemích. Ze způsobu naplnění kritérií vyplývají **dva hlavní organizační modely** (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019; OECD, 2021).

První model tvoří systém dělených služeb. Předškolní zařízení se dělí **na instituce podle věku dětí a charakteru** nabízených služeb. Zařízení pro mladší děti, zpravidla ve věku 0–3 let, mají spíše pečující charakter a obvykle nespĺňují podmínky klasifikace mezinárodních standardů ve

vzdělávání (ISCED 2011) pro vzdělávací prostředí⁴². Zařízení pro starší děti, obvykle ve věku od tří let do začátku povinné školní docházky, kladou důraz na vzdělávací funkci. Nabízené programy sledují jasné vzdělávací cíle a jsou klasifikovány jako preprimární vzdělávání ISCED 020.

Druhý model organizace předškolního vzdělávání představuje **integrováný systém**, který k období od narození po nástup do školy přistupuje celostně. Celostnímu přístupu odpovídají i dostupné předškolní služby. Jedna výchovná a vzdělávací instituce pokrývá celé předškolní období – děti zůstávají v jednom zařízení od zahájení docházky (většinou od 1. roku nebo krátce po skončení rodičovské dovolené) až po vstup do povinného primárního vzdělávání. Výchovné programy v těchto zařízeních zpravidla obsahují i vzdělávací složku. Mají obvykle holistický přístup a jejich cílem je podpora kognitivního, tělesného, sociálního a emočního rozvoje u dětí a seznámení dětí s organizovaným vzděláváním mimo rodinu (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019; Syslová et al., 2014).

Anglie se patří k zemím, které není možné zařadit ani do prvního, ani do druhého modelu. Systém předškolního vzdělávání a péče je smíšeným typem, ve kterém koexistují jak integrovaná zařízení raného vzdělávání pro děti 0–5 let, tak oddělená zařízení rané péče a předškolního vzdělávání. Ve většině smíšených systémů všechny typy předškolních zařízení realizují programy se vzdělávacím charakterem, které jsou klasifikované mezinárodním stupněm ISCED 0⁴³. Za celý předškolní sektor je odpovědné jedno ministerstvo a vzdělávací kurikulární rámec se vztahuje na celé předškolní období. Nicméně většina dětí přechází z jednoho typu zařízení do jiného a vysoká kvalifikovanost pedagogického personálu (na úrovni ISCED 6) je vyžadována pouze v některých zařízeních (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

⁴² Podle ISCED 2011 jsou předškolní zařízení klasifikována na úroveň ISCED 0, jestliže splňují následující podmínky: 1. nabízí adekvátní, cílené vzdělávací programy, 2. jsou institucionalizované (obvykle jsou ve školní budově nebo mají jiné institucionální uspořádání pro skupinu dětí), 3. realizují vzdělávací aktivity nejméně dvě hodiny denně po dobu 100 dní v roce, 4. řídí se regulačním rámcem uznávaným příslušnými národními řídicími orgány (např. kurikulum), 5. mají kvalifikovaný nebo akreditovaný personál, např. učitelé musí mít pedagogickou kvalifikaci (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015).

⁴³ Stupeň ISCED 0 je v mezinárodní klasifikaci vzdělání vnitřně diferenciován na dvě kategorie, a to **rozvoj vzdělávání v raném dětství (ISCED 01)** a **preprimární vzdělávání (ISCED 02)**. Prvně jmenovaná má obsah vzdělávání určen pro nejmenší děti (od 0 do 3 let), zatímco druhá pro děti od tří let do věku stanoveného pro zahájení primárního vzdělávání (Český statistický úřad: Klasifikace vzdělání CZ-ISCED 2011, https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011).

3.3 Současné reformní trendy v předškolním vzdělávání

Anglie je (coby součást Spojeného království Velké Británie a Severního Irska) členem významných ekonomických i politických nadnárodních organizací (OSN, OECD a do roku 2020 EU), které dlouhodobě vytyčují globální směr vzdělávacích politik evropských (i mimoevropských) států. Jedná se o vliv významný, avšak ne určující. Samotný pojem „globalizace“ nebo „evropeizace“ vzdělávání vyvolává ve většině evropských zemí obavy, mimo jiné proto, že je ztotožňován s homogenizací vzdělávacích systémů, která by mohla znamenat ztrátu národních identit (Beukel, 2001, In Walkenhorst, 2008). Vzdělávací politika státu plní funkce, kvůli nimž se národní vlády zdráhají předat pravomoc Evropské unii (EU). Kromě zajištění kvalifikované pracovní síly může být vzdělávací politika využívána k prosazování společenských hodnot, k podpoře sociální mobility, udržování politické stability, případně pro generování ekonomického rozvoje (Archer, 2013; Green 1990, 1997).

3.3.1 Evropské vlivy na vzdělávací politiku Anglie

Podle Walkenhorsta (2008) je pro vzdělávací politiku EU charakteristické, že národní politiky spíše doplňuje, než jim konkuruje. Moutsious (2010) naopak varuje, že tvorba, předávání a certifikace znalostí v Evropě již není výlučnou záležitostí evropských národních států, ale společného reformního programu, který je utvářen EU, jejím prostřednictvím a v jejím rámci. Základy tohoto procesu vidí v Maastrichtské dohodě a „evropském rozměru ve vzdělávání“, ale zejména v Lisabonské smlouvě a vytvoření „evropského vzdělávacího prostoru“ a v Boloňském smlouvě a „evropském rámci celoživotního učení“ (Moutsious, 2010, s. 121).

Walkenhorst (2008) dokládá, že vzdělávací politika EU prošla v posledních letech výraznou paradigmatickou změnou ve svých politických cílech, a to od politicko-ekonomických k ekonomicko-funkčním – od **prointegračního přístupu k protržní orientaci**. Evropské státy se prostřednictvím četných iniciativ a dokumentů, které EU v posledních letech vypracovala, shodují na tom, že by se měly zaměřit **„na konkurenceschopnost, růst a produktivitu a posílení sociální soudržnosti“** a že by měly klást „velký důraz na znalosti, inovace a optimalizaci lidského kapitálu“ (EC, 2006, s. 7).

Investice do lidských zdrojů prostřednictvím vzdělávání a odborné přípravy jsou potvrzeny jako hlavní priorita nejen členských států Unie (EU, 2009), ale i Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Prostřednictvím svých četných publikací a programů na měření výkonnosti získala OECD v poslední době pozoruhodný vliv na

vzdělávací politiku. Příkladem je vlivné mezinárodní šetření **PISA** (*the Programme for International Student Assessment*), které je aplikováno na země představující téměř 90 % světové ekonomiky, jehož výsledky mají na národní vzdělávací politiky značné dopady (Ischinger, 2007; Moutsious, 2010). Nebo publikace *Education at a Glance*, kterou OECD každoročně vydává od roku 1999 a která předkládá analýzu vzdělávacích systémů členských států na základě kvantitativních, mezinárodně srovnatelných ukazatelů. Publikace přináší přehledy účastníků ve vzdělávání, finančních prostředků vynakládaných na vzdělávání, organizace a výsledků vzdělávacích systémů (OECD, 2021).

Moutsious (2010) upozorňuje, že **hlavní vzdělávací politiky** jsou nyní **vytvářeny na základě kvantitativních dat** (evidence-based) shromažďovaných mezinárodními organizacemi. Tlak mezinárodní vzdělávací politiky je tak silný, že domácí tradice se začíná ztrácet. Hlavním cílem je, aby národní vzdělávací systémy fungovaly jako základny souborů znalostí a poskytovatelé pracovních sil, které globální trhy vyžadují.

Je neoddiskutovatelným faktem, že se státy při tvorbě národních vzdělávacích politik stále více obracejí k mezinárodním srovnáním národních vzdělávacích systémů a jejich vzdělávacích výsledků ve snaze zlepšit sociální a ekonomické vyhlídky svých občanů, zvýšit efektivitu školního vzdělávání a zlepšit sociální a ekonomickou situaci své země (OECD, 2021). Neméně silnou roli v utváření národních vzdělávacích politik však stále zastávají **národní tradice a vývoj školství v jednotlivých zemí**.

Anglie je země se stabilním a kontinuálním politickým vývojem. Při utváření školské soustavy hrály velmi významnou roli církve, neboť stát v porovnání s dalšími evropskými zeměmi dlouho váhal, než převzal odpovědnost za školský systém. **Vzdělávací politika se v Anglii řadí k prioritním tématům od 80. letech 20. století**. Již od 70. let se začaly ozývat kritické hlasy, že odpovědnost za kvalitu výuky na školách je ponechávána v rukou místně volených samospráv. Odpovědnost za obsah výuky se v praxi přenášela z místních školských úřadů na řídicí orgány škol zastoupené rodiči a učiteli. Ty tento úkol dále přenášely na ředitele škol, kteří pak zodpovědnost za tvorbu učebních osnov přenechali samotným učitelům. Výsledkem byla **nejednotnost ve výuce**, která byla v minulosti považována za klad anglického školského systému – tj. **systému, který podporuje autonomii učitele** a předchází rigidnosti centrálně řízeného systému (Ježková & Walterová, 1997; ÚIV, 1992).

Mnohá šetření v 70. a 80. letech však poukázala na slabiny tohoto systému. Existovalo nepřeborné a nekontrolovatelné množství kurikul, tím i velmi **různorodá úroveň kvality výuky a úroveň znalostí**, které žáci dosáhli. **V roce 1988 vyšel průlomový školský zákon** (*the 1988 Education Reform Act*), který změnil tradičně decentralizovaný systém řízení a správy škol. Zákon definoval celostátně platné kurikulum pro všechny žáky ve věku 5–16 let, kteří se vzdělávají ve státních školách⁴⁴ (Ježková & Walterová, 1997; ÚIV, 1992). Obvykle plynulý vývoj vzdělávacího systému se vydal na cestu turbulentních změn, které začaly proměnou primárního a sekundárního vzdělávání a ve svých důsledcích reformovaly i systém preprimárního vzdělávání. Klíčové důrazy reforem se soustředily na termíny: **možnost volby** (*choice*), **rozmanitost** (*diversity*) a **standarty ve vzdělávání** (*standards*) (Chitty, 2013; Gunter, 2015; Ježková et al., 2010). Měřitelné výsledky výkonů žáků se staly vodítkem pro volbu rodičů v diverzifikovaném školském systému.

V rámci reforem se v anglickém povinném školním vzdělávání zavedl systém *key stages* (klíčových období), která jsou ohraničena jak věkem, tak znalostmi a dovednostmi, jež si mají žáci osvojit⁴⁵. Na konci klíčových období (v 7, 11, 14 a 16 letech) jsou pak zevrubně testováni ve standardizovaných národních zkouškách.

V reformách vzdělávací politiky působily jak odstředivé, tak dostředivé síly. Jako odstředivé bylo možné vnímat opatření podporující roztržičnost školského systému – např. podpora vzniku nových typů škol – specializovaných škol a akademií (které mohly za určitých podmínek získat veřejné dotace přímo od státu bez účasti místních zastupitelstev). Dostředivé síly se projevovaly centralizační snahou – např. normativním přístupem k obsahu vzdělávání v národním kurikulu nebo zaváděním minimálních standardů v národních zkouškách na konci povinné školní docházky (Goodwin, 2015) a nebo soustředěním vedení škol do rukou ředitelů (Gunter, 2015).

Z řad odborníků (Campbell-Barr, 2014; Chitty, 2013; Gunter, 2015; Moss, 2014;) se ozývaly kritické hlasy, že v důsledku reforem ve školství **byly školy řízeny „jako firmy“** –

⁴⁴ Autonomie škol v oblasti pojetí a obsahu výuky platila od vydání školského zákona v roce 1944 (*the 1944 Education Act*) až do vydání zákona v roce 1988. Stát do ní zasahoval, s výjimkou náboženské výchovy, zcela minimálně. Ředitelé a učitelé měli volnost rozhodnout, co budou vyučovat a jak budou vyučovat. (Gillard, 2007; Ježková et al., 2010).

⁴⁵ Klíčová období jsou čtyři. První dvě – *Key stage 1* (pro období 5–7 let) a *Key stage 2* (7–11 let) – dohromady tvoří primární školu (ISCED 1). Třetí období, *Key stage 3* (11–14 let) poskytuje nižší sekundární všeobecné vzdělávání (ISCED 2). Vyšší sekundární stupeň všeobecného vzdělávání (ISCED 3) se skládá ze čtvrtého období povinného vzdělávání *Key stage 4* (14–16 let) a z vyšší střední školy, tzv. *the sixth form*. Alternativou vyšší střední školy alternativou jsou instituce odborného vzdělání (Eurydice, 2022).

prostřednictvím výběrových řízení, shromažďování údajů o výkonnosti, strategického plánování, organizačního vedení a marketingu specifík školy. Ve středu zájmu stála **rodina v roli spotřebitele**. Ústředními tématy školské politiky byla **rodičovská volba** a rozmanitost typů škol. Spravedlnost ve vzdělávání se týkala možnosti volby a jejího uplatnění (Goodwin, 2015).

Převratné reformy, které v anglickém školství začaly koncem 80. let 20. století v současné době stále doznívají. Nejprve přetvořily podobu primárního a sekundárního vzdělávání, na přelomu století se změny odrazily i v předškolním sektoru. Kapitola ukazuje, že se **reforma školství v Anglii** neuskutečnila pod vlivem evropské vzdělávací politiky, ale **vycházela z potřeby státu změnit systém povinného vzdělávání a zvýšit celostátní úroveň vzdělanosti** (Jelínková, 1992). K doporučením vydávaným Evropskou komisí a OECD je v Anglii přihlíženo, jsou však přizpůsobována národní vzdělávací politice.

Přístup evropských a mezinárodních institucí se určitým způsobem promítá do reality dítěte před nástupem do povinného vzdělávání. Hlavní odpovědnost za péči o dítě a jeho vzdělávání je ponechána rodině. Klíčovým tématem školské politiky v Anglii je právo volby, které naplňuje princip rovného přístupu ke vzdělávání (jednoho z hlavních témat evropské vzdělávací politiky) (Campbell-Barr, 2014). Stát nabízí rodině možnosti, jak tuto volbu realizovat – možnost výběru mezi rozmanitými typy institucí předškolní péče a vzdělávání, nastavením jednotných standardů ve vzdělávání, zveřejňováním výsledků vzdělávání (např. školních inspekčních zpráv). Rodiče si mohou snadno opatřit relevantní informace k výběru nejlepší možné vzdělávací cesty pro své dítě. Zůstává však otázkou, jaké procento rodičů této možnosti využije a je schopno učinit informované rozhodnutí.

3.3.2 Vnitřní vlivy na vzdělávací politiku Anglie – vývoj rodinné a sociální politiky

Reformy v systému předškolní péče a vzdělávání úzce souvisejí s rodinnou politikou státu. Rodina je partnerem předškolního zařízení (DfE, 2021) a rodinná politika určuje přístup rodiny k předškolní péči a vzdělávání, ovlivňuje její ekonomické možnosti. Vývoj rodinné politiky od 90. let 20. století je těsně provázán se změnami v předškolním sektoru. Proto je, v kontextu změn v oblasti předškolní péče a vzdělávání v Anglii, otázka pozice rodiny ve vztahu k předškolní výchově důležitá.

Od konce 40. let 20. století vycházel systém sociální péče a rodinné politiky ve Velké Británii ze silně genderově diferencovaného modelu rodinného života, v němž muži hmotně zajišťovali

rodinu a ženy byly pečovatelnkami. Ženy a děti byly finančně závislé na mužích (Boje & Almquist, 2000; Finch, 2008). Z hlediska státu byl plnohodnotný občan ten, který vydělával a přispíval daněmi do státní pokladny. Převládala představa, že rodina funguje nejlépe, když stát a další instituce do ní zasahují pouze v případě potřeby nebo krize (Daly, 2010).

V kontextu modelu rodiny s mužem v roli živitele bylo poskytování péče o děti považováno za soukromou záležitost a na rozdíl od výdělečné práce nebylo pokládáno za součást základních potřeb občanů (Boje & Almquist, 2000). Důraz byl kladen na výdělečnou práci, která se odehrává mimo rodinu v protikladu k péči o děti a domov (uvnitř rodiny). Z pohledu státu měly na sociální podporu nárok pouze osoby výdělečně činné.

Masový vstup žen do zaměstnání ve druhé polovině 20. století⁴⁶ se postupně projevil na přehodnocení genderových vztahů na trhu práce, změnami v sociální politice státu a v rodině. S naznačenou situací souvisela i změna pohledu na sociální práva občanů, na nichž je sociální péče založena. Stát jako instituce byl dotlačen k tomu, aby vnímal a přizpůsoboval se potřebám a požadavkům různých skupin obyvatelstva. Konkrétní důsledky se následně promítly v sociálních příspěvcích finanční povahy zaměřených na služby pro rodinu (Boje & Leira, 2000).

V roce 1992 ratifikovala vláda Spojeného království *Úmluvu OSN o právech dítěte*. Úmluva stanovuje zásady a standardy pro zacházení s dětmi a pro tvorbu zákonů a politických ustanovení týkajících se dětí. Článek 27 *Úmluvy OSN o právech dítěte* zavazuje státy, aby zaručily dětem přiměřenou životní úroveň, a článek 4 jim ukládá povinnost zajistit ekonomická práva dítěte (viz příloha 4). Ve Spojeném království šlo o zásadní změnu postoje státu k péči o dítě. Úmluva prosazuje ideu, že stát má povinnost podílet se na nákladech na péči, výchovu a vzdělávání ve vztahu k jednotlivci. Tato myšlenka byla až do roku 1992 ve Spojeném království málo rozšířena (Ridge, 2003).

V roce 1997 zvítězila ve volbách levicově orientovaná Labouristická strana. Období její vlády od roku 1997 do 2010 znamenalo přechod od státního systému orientovaného na tradiční rodinné hodnoty k individualističtějšímu systému, který je zaměřený na podporu zaměstnanosti všech občanů (právo na přístup k výdělečné práci jak pro muže, tak pro ženy). Tím, že se ústředním bodem sociální politiky stala zaměstnanost, dostala se do zorného pole státu i rodina.

⁴⁶ V letech 1950–1990 se počet pracujících žen ve Spojeném království zvýšil z 7,1 na 22,9 miliónů (Walsh, 2001).

Stabilizace rodinného života (tj. rodina dostatečně ekonomicky zajištěná výdělkem obou rodičů) se stala významným aspektem sociální politiky a sociální stability. Pro naplnění této představy stát převzal aktivnější roli ve vztahu k rodině (Daly, 2010). Ve snaze usnadnit vstup žen na trh práce musel podpořit poskytování služeb, které umožňují ženám sladit domácí a pracovní povinnosti. To nevyhnutelně znamenalo větší zapojení subjektů v soukromé a nevýdělečné sféře (Finch, 2008).

Státní rodinná politika se zaměřila na spolupráci mezi státními institucemi a místními orgány. Úřady samosprávy měly převzít vedoucí úlohu a úzce spolupracovat se zúčastněnými stranami – poskytovateli služeb, rodiči a dalšími (Osgood & Sharp, 2000). Zavedená opatření cílila na šest hlavních oblastí (viz tabulka 9).

Tabulka 9

Přehled opatření rodinné politiky po nástupu labouristické vlády v roce 1997

Rodinná politika v období 1997–2010		
	Nová opatření	Návaznost na rodinnou politiku předchozích vlád
1. Harmonizace rodinného a pracovního života	Prodloužení mateřské dovolené Zavedení otcovské dovolené Zavedení práva na pružnou pracovní dobu	Důraz na roli matky Rodina zůstává hlavním poskytovatelem péče
2. Služby pro rodiny s malými dětmi	Představení programu <i>Sure Start</i> - postupné rozšiřování nabídky služeb pro rodiny s dětmi v rámci programu - orientace programu na lokální potřeby komunit	Zacílení podpory na nejhudší oblasti
3. Předškolní vzdělávání a péče o děti	Rozšíření služeb předškolního vzdělávání (PV) a péče o děti Zavedení nároku na bezplatné PV pro tří- a čtyřleté děti	Podpora tržní ekonomiky (na principu nabídka-poptávka) a poskytovatelů ze státního, soukromého i nevýdělečného sektoru
4. Finanční podpora rodin s dětmi	Zavedení daňových úlev (včetně úlevy na péči o děti)	Aktivní podpora zaměstnanosti
5. Podpora zaměstnanosti	Zavedení daňových úlev Podpora zaměstnanosti rodičů, včetně samoživitelů	Velký důraz na zaměstnanost
6. Rodičovská odpovědnost	Větší státní ingerence do rodinného života	Důraz na sociální kontrolu rodin ve vztahu ke společenskému řádu

Zdroj: Daly, 2010, s. 435, upraveno autorkou.

Dodatky k tabulce 9:

Ad 1. Byla prodloužena stávající mateřská dovolená a zavedena placená otcovská dovolená⁴⁷.

Ad 2. Byl představen intervenční program *Sure Start* pro rodiny s dětmi do čtyř let a zakládána dětská centra v sociálně vyloučených oblastech (viz k. 3.3.3).

A 3. Poprvé v roce 2003 byla na ministerstvu školství (*Department of Education and Skills*) zavedena funkce tzv. ministra pro děti, který měl sjednotit vedení a odpovědnost za oblast rodiny a služeb pro děti.

Ad 4–5 Stát převzal větší odpovědnost za zajištění dobré životní úrovně dětí, což se projevilo změnami v oblasti daňového systému a systému sociálních dávek. Byly zavedeny nové daňové úlevy, které navázaly na stávající systém podpory pro osoby s nízkými příjmy⁴⁸. Bylo zavedeno právo na částečný úvazek pro zaměstnance s malými dětmi a neplacené volno na péči o závislé osoby (Finch, 2008; Williams, 2005).

Na přelomu století se důraz vzdělávací politiky přesunul **na agendu sociálního začleňování a podpory rodiny**. V krátkém sledu zveřejnilo ministerstvo školství řadu politických usnesení a dokumentů zaměřených na děti a jejich rodiče. V roce 1998 vydalo *National childcare strategy* (Národní strategie péče o děti), která se zavázala zaručit do dubna 2004 místo pro všechny tří- a čtyřleté děti v zařízeních předškolní péče. V roce 2003 byl zveřejněn konzultativní dokument *Every child matters* (Na každém dítěti záleží). Následovaly další strategické dokumenty: v roce 2004 *Choice for parents, the best start for children: a ten year strategy for childcare* (Volba rodičů, nejlepší začátek pro děti: strategie pro péči o děti na období 10 let) a v roce 2007 *Children's plan* (Plán pro děti).

⁴⁷ V roce 1999 byla mateřská dovolená prodloužena ze 14 týdnů na 18 týdnů a byl zaveden nárok na 13 týdnů neplacené rodičovské dovolené, kterou mohl postupně čerpat jeden z rodičů. V roce 2002 byl uzákoněn nárok na dvoutýdenní placenou otcovskou dovolenou. V roce 2010 měly ženy nárok již na 52 týdnů mateřské dovolené (*The Maternity and Parental Leave etc Regulations 1999*, SI 1999/3312; *Employment Act 2002*; *Equality Act 2010* dostupné z: <https://www.legislation.gov.uk/>). V roce 2023 trvá mateřská dovolená pouze 39 týdnů (<https://www.gov.uk/maternity-pay-leave/pay>).

⁴⁸ Mezi nejvýznamnější, nově zavedené daňové úlevy patřily: *přídavek na dítě* (*child benefit*), který se vyplácel na všechny děti 0–16 let a na mladistvé 16–19 let, pokud se vzdělávali v denním studiu, všem rodinám ve stejné výši bez ohledu na příjmy; a integrovaná *daňová úleva na dítě* (*child tax credit*), která sloučila různé formy podpory. (Finch, 2008).

V témže roce došlo k reorganizaci a přejmenování ministerstva školství a kvalifikací (*Department for Education and Skills*) na **ministerstvo pro děti, školy a rodiny** (*Department for Children, Schools and Families*⁴⁹). Při reorganizaci ministerstva vznikl velký **odbor sociální politiky**, který vedle řady sociálních služeb a péče o děti zahrnoval i školství (Goodwin, 2015).

Ústřední postavení dětí v sociální politice představovalo významný posun v anglické společnosti, která tradičně přenechávala odpovědnost za péči o děti mimo školu jejich rodičům. Stát nadále uznával klíčovou roli rodiny ve výchově dětí, tento trend však zahrnoval i další aspekt, a to zákonné vymáhání odpovědnosti rodičů za zajištění školní docházky a dobrého chování dětí (Williams, 2005).

Labouristé iniciovali reformu služeb péče o děti a předškolního vzdělávání, která se mimo jiné zabývala otázkami nabídky, cenové dostupnosti, kvality, řízení a rozmanitosti poskytovatelů služeb pro děti (Daly, 2010). V roce 1998 byla, jak už bylo zmíněno, vydána **první národní strategie péče o děti**, *National childcare strategy*, která byla revidovaná v roce 2004 (DfEE, 1998a; HM Treasury, 2004). Součástí strategie byla podpora jak formální péče o děti, tak neformálních zařízení.⁵⁰

Klíčové dokumenty pro vývoj sociální a rodinné politiky

Every child matters (Na každém dítěti záleží, 2003)

V roce 2003 byl publikován **průlomový konzultativní dokument** *Every child matters* (ECM), který vytyčil nový směr ve státní rodinné a sociální politice. Dokument vyšel v reakci na zveřejnění výsledků šetření tragického případu Viktorie Climbié. Osmiletá dívka zemřela na následky týrání příbuznými, do jejichž péče byla svěřena. Tento a další obdobné případy poukázaly na řadu selhání, nečinnosti a nespolupráce na úrovni všech institucí zodpovědných

⁴⁹ Ministerstvo školství bylo od roku 1944 sedmkrát přejmenováno. Změny v názvu většinou souvisely se změnou okruhu pravomocí. Například *Department for Education* (Ministerstvo školství, 1992–1995) bylo sloučeno s ministerstvem zaměstnanosti a vzniklo *Department for Education and Employment* (Ministerstvo školství a zaměstnanosti, 1995–2001). Poslední změna názvu v roce 2010 z *Department for Children, Schools and Families* (Ministerstvo pro děti, školy a rodiny) na *Department of Education* (Ministerstvo školství) signalizovala i odklon pozornosti od služeb sociální péče pro rodiny s dětmi. Z webových stránek ministerstva byla odstraněna téměř veškerá předchozí administrativa v podstatě přes noc (Moyles, Payler & Georgeson, 2014; <https://www.gov.uk/government/organisations/>).

⁵⁰ Strategický dokument *National childcare strategy* (1998) předložil následující návrhy: zavést nárok na bezplatné předškolní vzdělávání pro všechny čtyřleté děti; použít peníze z loterie na úhradu mimoškolní péče o děti; zavést novou daňovou úlevu pro pracující rodiny (Working Families' Tax Credit), která zahrnovala daňovou úlevu na péči o děti (Childcare Tax Credit) (Daly, 2010; DfEE, 1998b).

za sociální ochranu dítěte, a podnítily zásadní restrukturalizaci služeb sociální péče o děti. ECM neřešil jednotlivá pochybení státních institucí, zaměřil se na komplexní podporu a ochranu od útlého věku jako prevenci před výskytem patologických jevů (problémů) v pozdějším věku, zejména v souvislosti s dosaženým vzděláním, nezaměstnaností a kriminalitou (Parton, 2006). Dokument odkazoval na měnící se vzorce společenského i rodinného života a životní situaci dětí.

Děti mají více příležitostí než kdykoli předtím a vyrůstají ve větší prosperitě, mají možnost déle studovat, těší se lepšímu zdraví. Jsou však také vystaveny větším nejistotám, rizikům a ohrožením, sexuálnímu násilí, drogám a alkoholu. Mění se rodinné vzorce. Přibýlo rodičů samoživitelů, stoupá počet rozvodů a více žen v placeném zaměstnání, což vše zkomplikovalo rodinný život a potenciálně ztížilo postavení dětí (ECM, 2003, s. 14).

Silným leitmotivem ECM bylo **vzdělání jako základ zaměstnatelnosti a zaměstnatelnost jako pojistka proti chudobě**. Odpovědnost za zajištění vzdělání dětí náležela rodičům, kteří se ocitli v roli partnerů státu, neziskového a podnikatelského sektoru (Williams, 2005). Klíčový význam rodiny potvrdily i výzkumy:

Výzkum naznačuje, že rodičovská výchova je zřejmě nejdůležitějším faktorem spojeným se vzdělávacími výsledky dosaženými ve věku deseti let, které jsou zase silně spojeny s úspěchy v pozdějším věku. Zapojení rodičů do vzdělávání má, zdá se, významnější vliv než chudoba, školní prostředí a vliv vrstevníků (ECM, 2003, s. 18).

Avšak v případě, že rodiče neplnili své rodičovské povinnosti (tolerovali záškoláctví, protispolečenské chování nebo trestnou činnost dítěte), stát je volal k odpovědnosti prostřednictvím sankcí (uvalení soudního příkazu *Parenting Order*⁵¹).

Dokument ECM řešil čtyři hlavní témata: podporu rodičů a pečovatelů, včasnou intervenci a účinnou sociální ochranou, integraci služeb na místní, regionální a celostátní úrovni a reformu pracovních sil. Návrhy pro jednotlivé oblasti byly zasazeny do rámce pěti cílů klíčových pro život každého dítěte:

- být zdravý (po fyzické i psychické stránce, mít zdravý životní styl)
- být v bezpečí

⁵¹ *Parenting Order* je soudní příkaz, který může být uvalen na osobu pečující o dítě do 16 let. Příkaz má poskytnout pečujícím osobám „podporu a vedení. Jeho cílem je pomoci ... zabránit tomu, aby dítě páchalo trestnou činností a/nebo se chovalo protispolečensky, a/nebo ... aby chodilo do školy každý den, a/nebo řešit problémy s chováním ve škole poté, co bylo vyloučeno.“ Nerespektování doporučení soudního příkazu může mít pro pečující osoby vážné důsledky (finanční postihy).
<https://www.familylives.org.uk/advice/teenagers/behaviour/what-is-a-parenting-order>

- mít radost ze života a být úspěšný
- být pozitivním přínosem pro společnost
- překonat znevýhodňující okolnosti a rozvinout naplno svůj potenciál.

Z dokumentu ECM vycházely strategické plány z roku 2004 a 2007. Stal se i východiskem pro zákon o ochraně dětí z roku 2004 (*Children Act 2004*), jehož hlavním účelem bylo podpořit spolupráci mezi širokou škálou zdravotnických, sociálních a trestněprávních orgánů a pomoci místním orgánům a dalším subjektům lépe regulovat úřední zásahy v zájmu dětí.

Choice for parents: the best start for children (Volba rodičů: nejlepší začátek pro děti, 2004)

Návrhy formulované v dokumentu *Every child matters* konkretizoval v roce 2004 strategický plán pro poskytování předškolní péče *Choice for parents: the best start for children* .

Plán předkládal opatření na podporu rodin s malými dětmi v horizontu deseti let. Opatření byla rozdělena do čtyř oblastí:

- 1) **výběr a flexibilita v harmonizaci pracovního a rodinného života** (navýšení mateřské dovolené na 12 měsíců; možnost převést část mateřské na otcovskou dovolenou; rozšíření sítě dětských center, aby měla každá rodina přístup k nabídce integrovaných služeb – sociálních, poradenských, zdravotních, služeb předškolní péče a dalších);
- 2) **dostupnost péče o děti do 14 let** (nově zavedená povinnost pro místní zastupitelstva zajistit služby pro rodiny podle jejich potřeb; zavedení 15 hodin bezplatné předškolní péče pro tří- a čtyřleté děti; dostupná mimoškolní péče pro děti od 3 do 14 let v čase od 8 do 18 hodin);
- 3) **Kvalitní** (vysoce kvalifikovaný) **personál v zařízeních předškolní péče** (radikální reforma kvalifikační a kariérní struktury pro zaměstnance v předškolním sektoru; reforma inspekčního systému pro zlepšení standardů a informovanosti rodičů);
- 4) **finanční dostupnosti kvalitní péče** (vyšší úlevy na daních) (HM Treasury, 2004).

Důraz na odpovědnost rodičů za budoucnost dítěte je patrný již z názvu dokumentu *Choice for parents* (volba rodičů). Úloha vlády spočívala v zajištění „legitimního očekávání rodin, že budou mít kontrolu nad volbami, které činí při slučování pracovního a rodinného života“ (HM Treasury, 2004, s. 2). Zároveň však vláda přiznala, že „navzdory výraznému zlepšení v mnoha

z těchto oblastech⁵² Spojené království značně zaostává v podpoře, která je rodičům nabízena, a v nabídce možností, které mají rodiče k dispozici (HM Treasury, 2004, s. 2).

Tabulka 10

Přehled strategických dokumentů v oblasti péče o děti v Anglii v letech 2003–2007

Rok vydání	Název	Typ dokumentu	Obsah
2003	Every child matters Na každém dítěti záleží	Konzultativní dokument - východiskem pro <i>Children Act 2004</i> (zákon o dětech) a kurikulární rámec EYFS (2007)	ECM vytyčil pět cílů klíčových pro život každého dítěte: být zdravý, být v bezpečí, mít radost ze života a být úspěšný, být pozitivním přínosem pro společnost, překonat znevýhodňující okolnosti a rozvinout naplno svůj potenciál
2004	Choice for parents: the best start for children Volba rodičů: nejlepší start pro děti	Strategický dokument vymezující péči o děti ve věku 0–14 let - východiskem pro <i>Childcare Act 2006</i> (zákon o péči o dítě) a kurikulární rámec EYFS (2007)	Dokument představil řadu opatření, jak zajistit dostupné a kvalitní služby předškolního vzdělávání a péče o děti a jak pomoci rodinám sladit pracovní a rodinný život.
2007	Children's plan: Building brighter futures Plán péče o děti: budujeme lepší budoucnost	Strategický dokument pro období 2007–2017 - sociální politika podpory a ochrany dětí a mládeže do 19 let	Vymezil šest strategických cílů a plánované reformy pro každou z šesti oblastí: - tělesné a psychické zdraví - sociální ochrana - vyrovnání rozdílů ve vzdělávacích výsledcích dětí ze znevýhodněného prostředí - podpora systému (např. prohloubení odbornosti učitelů) - účast ve vzdělávání a rozvoj potenciálu - nastavení cesty k úspěchu (prevence patologických jevů)

Zdroje: ECM, 2003; HM Treasury, 2004; DCSF, 2007b.

⁵² Prodloužení délky rodičovské dovolené, rozšíření rozsahu a zvýšení kvality služeb péče o děti, jejich propojení do uceleného systému (viz k. 3.3.2).

Za povšimnutí stojí skutečnost, že jak v *Every child matters*, tak v dokumentu *Choice for parents* se ve vztahu k poskytování předškolních služeb hovoří výlučně o péči o dítě (*childcare*). Změna v diskurzu nastala až s vydáním celostátně závazného kurikula pro předškolní vzdělávání *Statutory framework for early years foundation stage* (EYFS, viz k. 3.4). EYFS rozšířil koncept *foundation stage* (období raného vzdělávání) na období 0–5 let (oproti původnímu konceptu 3–5 let z roku 2000), stanovil 69 vzdělávacích cílů, jichž by mělo dítě ideálně dosáhnout před nástupem do povinného vzdělávání, a představil hodnocení výsledků vzdělávání na konci předškolního období, tzv. *Early Years Foundation Stage Profile*.

Zřetelná změna v důrazu směrem ke vzdělávacím výsledkům je patrná ve sloučení pojmů *childcare* (péče o děti ve věku 0–3 let) s pojmem *early years education* (vzdělávání raného věku), jež je od této doby v legislativních a školskopolitických dokumentech používán pro předškolní služby poskytované dětem ve věku 0–5 let.

Strategický plán *Children's plan: Building brighter futures* (Plán péče pro děti: budujeme lepší budoucnost) z roku 2007 posunul propojení předškolního a školního vzdělávání ještě dále. Explicitně se v něm zmiňuje, že „kvalitní předškolní vzdělání je předpokladem pro školní úspěšnost“ (DCFS, 2007, s. 8). Dokument též konstatoval, že kvalitní vzdělávací systém potřebuje kvalitní učitele a profesionály, a slíbil vyšší investice do kvalifikačního a rozvíjícího vzdělávání pracovníků v předškolním sektoru. Plán též vytyčil cíl, aby do roku 2015 mělo každé předškolní zařízení ve vedení vysokoškolsky vzdělaného pracovníka.

Společenským katalyzátorem změny v přístupu k rodinné politice státu byla řada vysoce medializovaných případů zneužívání dětí⁵³, které ukázaly selhávání stávajících služeb. Těžké zkušenosti vedly ke snaze vytvořit pevné rámce služeb pro rodinu a děti. Na podporu rodiny začalo být nahlíženo jako na způsob, jak přímo zasáhnout do mezigeneračních výchovných cyklů a jak vyrovnat nedostatečné vzdělávací výsledky dětí (Daly & Bray, 2015).

Podpora rodin se soustředila na tři hlavní oblasti: sociální služby, zdravotnictví a vzdělávání. Služby pro rodiny byly zajišťovány jak veřejnými institucemi, tak (stále častěji) neziskovým a soukromým sektorem. Místní samosprávy přerozdělovaly státem poskytované finance na předškolní vzdělávání mezi instituce jimi zřízené i mezi instituce zřízené nevládními, církevními a komerčními subjekty. Velká část poskytovaných služeb se orientovala na

⁵³ Nejmedializovanějšími byl případ smrti utýráním osmileté Victorie Climbié v roce 2000, který podnítil vydání dokumentu *Every child matters (Na každém dítěti záleží)* v roce 2003, a případ Petera Conellyho (1,5 roku) v roce 2007.

vzdělávání rodičů prostřednictvím programů zaměřených na podporu rodičovství. Konkrétní služby zahrnovaly: návštěvy v domácnostech, poradenské služby nebo programy výchovy k rodičovství (Daly & Bray, 2015).

V důsledku celosvětové finanční krize v letech 2008–2009 začala úroveň státní podpory služeb pro rodiny postupně klesat⁵⁴. V oblasti sociální politiky se dopad krize projevil snižováním sociálních dávek, zejména pro rodiny. Omezení finanční podpory se odrazilo i na provozu center programu *Sure Start*, která se začala postupně slučovat nebo zavírat. Tím se přesunula váha odpovědnosti státu více na rodinu (privatizace rodičovství s největším dopadem na nízkopříjmové rodiny). Protože však nejpotřebnější rodiny nemohly zůstat zcela bez pomoci, začaly se objevovat nové iniciativy cílené na rodiny s vícečetným znevýhodněním, např. *Family Nurse Partnership* (Partnerství rodiny a zdravotní sestry; DH, 2012) a program *The Troubled Families*⁵⁵ (Rodiny s problémy; DCLG, 2014) (Wood & Bennett, 2022).

Výdaje na sociální zabezpečení dětí klesly o 10 miliard liber v průběhu dekády 2010–2020 (Cooper & Hills, 2021). Samosprávy přišly od roku 2010 o 18 % finančních prostředků (Institute for Government, 2020). Škrty v oblasti sociálních dávek pro děti se staly jednou z příčin zvyšujícího se nárůstu dětské chudoby⁵⁶ (Cantillon et al., 2017).

V roce 2013 byl zaveden *universal credit* (obecný příspěvek), který sloučil šest různých finančních dávek do jedné a měl zjednodušit příspěvkový systém. Příspěvek je vyplácen měsíčně na základě doložení hmotné situace žadatele. Měsíční posuzování příjmů však pro žadatele znamená zvýšenou administrativní zátěž. Navíc musí mnoho rodin s jednou nebo více výdělečnými osobami volit, zda zaplatí dodatečnou daň z příjmu nebo se úplně vzdají přídatků na dítě. V souhrnu toto opatření znamená, že osoby s dětmi platí poměrně vyšší daně ve srovnání s bezdětnými (Bennett & Himmelweit, 2013; Wood & Bennett, 2022).

⁵⁴ V odborných státech je tento obrat v rodinné politice spojován s nástupem koaliční vlády v roce 2010 a zejména s nástupem Konzervativní strany do vlády Spojeného království v roce 2015.

⁵⁵ Tyto programy, a obecněji intervence v oblasti rodičovství, se v praxi často zaměřují spíše na matky než na rodiče. Program *Family Nurse Partnership* je určen mladým rodičům do 24 let. Nastávajícím matkám je k dispozici speciálně vyškolená zdravotní sestra, která je pravidelně navštěvuje od počátku těhotenství až do věku jednoho až dvou let dítěte. Zdroj: <https://fnp.nhs.uk/about-us/the-programme/>. Program *The Troubled Families* se zaměřuje na cílenou intervenci v rodinách, které se potýkají s vícečetnými problémy včetně kriminality, protispoločenského chování, záškoláctví, nezaměstnanosti, problémů s duševním zdravím a domácího násilí. Zdroj: <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-7585/>

⁵⁶ UNICEF definuje dětskou chudobu jako absenci dostatečného bydlení, vzdělání, zdravotních služeb, výživy a dostatku vody. Nedostatek těchto základních potřeb často vede k deficitům, které nelze v pozdějším věku snadno překonat. I když se nejedná o zjevnou deprivaci, nedostatek v některé z výše uvedených oblastí může omezit budoucí životní příležitosti dětí žijících v chudobě. Zdroj: <https://data.unicef.org/topic/child-poverty/>

Daňový systém není solidární ve prospěch dětí z různě socioekonomicky postavených rodin. Dá se říci, že děti přímo diskriminuje. Bezdětné rodiny jsou daňově zvýhodněny oproti rodinám s dětmi. Ekonomické zázemí rodiny, které se takovým výběrem daní snižuje, se promítá v délce denní participace dítěte na předškolní péči a vzdělávání. Dítě rodičů, kteří pracují nad určitý počet hodin a do určité výše příjmu, má nárok na 30 hodin bezplatného předškolního vzdělávání týdně po 38 týdnů v roce. Dítě nezaměstnaných rodičů, které by z institucionální péče těžilo nejvíce, má ke službám předškolní péče omezený přístup. Opatření na podporu přístupu rodin k předškolním službám tak do značné míry posilují tržní charakter péče o děti v Anglii.

3.3.3 Program *Sure Start*

Program *Sure Start* je zde podrobněji pojednán proto, že byl ve svém pojetí zcela unikátní. Začal jako intervenční program pro rodiny s dětmi do čtyř let v sociálně vyloučených lokalitách, avšak v krátké době se stal otevřeným programem pro všechny rodiny s malými dětmi. Kdyby mohl fungovat i nadále, zachytil by veškeré potřeby rodin s dětmi napříč všemi společenskými vrstvami.

Sure Start byl představen v roce 1998. Jeho ojedinělost spočívala v tom, že přivedl ke spolupráci několik ministerstev, která měla ve své gesci předškolní dítě. Unikátnost programu se promítala i ve štědrých finančních dotacích a respektu k potřebám místních komunit. Rodinám s malými dětmi zprostředkovával sociální, zdravotnické a poradenské služby a služby předškolní péče a vzdělávání v rodinných centrech a dětských centrech zřizovaných obecními úřady. Poskytované služby se rozšiřovaly v objemu, působnosti i rozsahu. Původním cílem programu bylo zamezit stigmatizaci **sociálně znevýhodněných rodin**, předcházet chudobě, podpořit fyzický, kognitivní, sociální a emoční rozvoj dětí a snížit nezaměstnanost rodičů⁵⁷ (Glass, 1999).

V roce 2002 se změnil charakter programu. Služby měly být nyní souhrnně poskytovány na jednom místě v nově zakládaných dětských centrech *Sure Start Children's Centres* (SSCC), na jejichž řízení se podílely místní samosprávy. V roce 2004 byl zveřejněn strategický dokument *Choice for parents: the best start for children* (Volba rodičů: nejlepší začátek pro děti), který představil plán na rozšíření počtu center. Do roku 2010 mělo být 3 500 center po celém území

⁵⁷ Program byl financován z prostředků anglického *Children's Fund* (Dětského fondu), do kterého ze svých rozpočtů přispívala ministerstva školství, zdravotnictví a sociálních věcí. V letech 1999–2002 disponoval fond vysokou částkou 452 milionů liber. Jedinečnost a inovativnost programu *Sure Start* tkvěla v tom, že se zakládal na místních potřebách. Do pilotní fáze v roce 1999 se zapojilo 60 obcí, ve kterých místní samosprávy identifikovaly, jaké jsou místní priority a které služby by měl program *Sure Start* nabízet (Glass, 1999).

Anglie – v každém správním celku jedno⁵⁸. Tento cíl dal jasný signál, že se zaměření programu mění od cílené intervence v nejhudších lokalitách k univerzálnímu modelu komunitních center, která poskytovala komplexní služby všem rodinám s malými dětmi bez rozdílu. Tím docházelo ke stratifikaci pomoci všem a zaměření pouze na sociální znevýhodnění rodin se oslabovalo (Bate & Foster, 2017; Belsky et al., 2007).

Po nástupu koaliční vlády Labouristické a Konzervativní strany **v roce 2010 se výrazně změnilo zacílení i financování programu *Sure Start***. Program se zúžil zpět ke svému původnímu zaměření na ranou intervenci pro sociálně znevýhodněné rodiny (HM Government, 2010). V důsledku hospodářské krize a změny sociální politiky státu došlo k postupnému snižování dotací. Dětská centra začala omezovat nebo zpoplatňovat své služby, popř. byla zcela uzavřena (Smith et al., 2018). Z univerzálních služeb programu *Sure Start* pro veškeré rodiny s dětmi se zachovaly limitované služby zacílené pouze na znevýhodněné rodiny. V roce 2019 bylo v provozu 2 350 center oproti 3 632 v roce 2010 (DfEa, 2019).

3.4 Kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání

Dynamický vývoj v oblasti předškolního vzdělávání dokládají i proměny kurikulárního rámce pro předškolní vzdělávání (viz příloha 5). Současně platný *Statutory framework for the early years foundation stage* (EYFS, Zákonný rámec pro období raného vzdělávání) nahradil v roce 2007 první celostátně platné kurikulum závazné pro všechny poskytovatele předškolního vzdělávání *Curriculum guidance for the foundation stage* (Kurikulum pro rané období) z roku 2000. Od roku 2007 do současnosti prošel EYFS dvěma revizemi (2012, 2021) a dvěma aktualizacemi (2014, 2017), které významným způsobem upravily cíle, vzdělávací oblasti, i hodnocení vzdělávacích výsledků.

3.4.1 Vývoj kurikulárních dokumentů pro předškolní vzdělávání v Anglii

Rok 1988 se stal přelomovým rokem pro anglické školství. Bylo vydáno jednotného národního kurikulumu pro povinné vzdělávání ve věku 5–16 let (*Educating Reform Act 1988*), které znamenalo zásadní přeměnu školského systému. Kurikulární reforma školství nebyla podmíněna zdesením nad slabými výsledky žáků v mezinárodních testech PISA jako v případě Německa (Loudová Stralczynská, 2016), ale byla výsledkem národní potřeby změnit situaci ve

⁵⁸ Tento cíl se skutečně podařilo naplnit. V roce 2010 bylo v Anglii v provozu 3 632 dětských center v programu *Sure Start* (Smith et al., 2018).

školství, které bylo v té době tradičně postavené na velké autonomii učitelů. Kurikulum stanovilo pro povinné vzdělávání čtyři klíčové úseky, tzv. *key stages*⁵⁹, a vytyčilo čtyři hlavní cíle povinného vzdělávání:

- vymezit standardy ve vzdělávání;
- zajistit jednotné kurikulum pro všechny;
- zajistit návaznost učiva a otevřít cesty ke sjednocení velmi složitého a rozstříštěného systému škol;
- podpořit veřejnost v porozumění vzdělávacímu systému (Legislation.gov.uk, 2023).

Kurikulum předznamenalo převzetí kontroly státu nad sektorem vzdělávání (Wyse & Torrance, 2009).

Předškolní vzdělávání se na úrovni státní vzdělávací politiky začalo poprvé řešit v roce 1996. V tomto roce vstoupilo v platnost opatření na podporu dostupnosti předškolních služeb – systém poukazů na předškolní vzdělávání pro čtyřleté děti⁶⁰ (viz k. 3.1.4). Investice veřejných prostředků s sebou nesla nutnost určitého sjednocení obsahu vzdělávání, který do té doby zcela závisel na úvaze jednotlivých poskytovatelů (Ježková & Walterová, 1997).

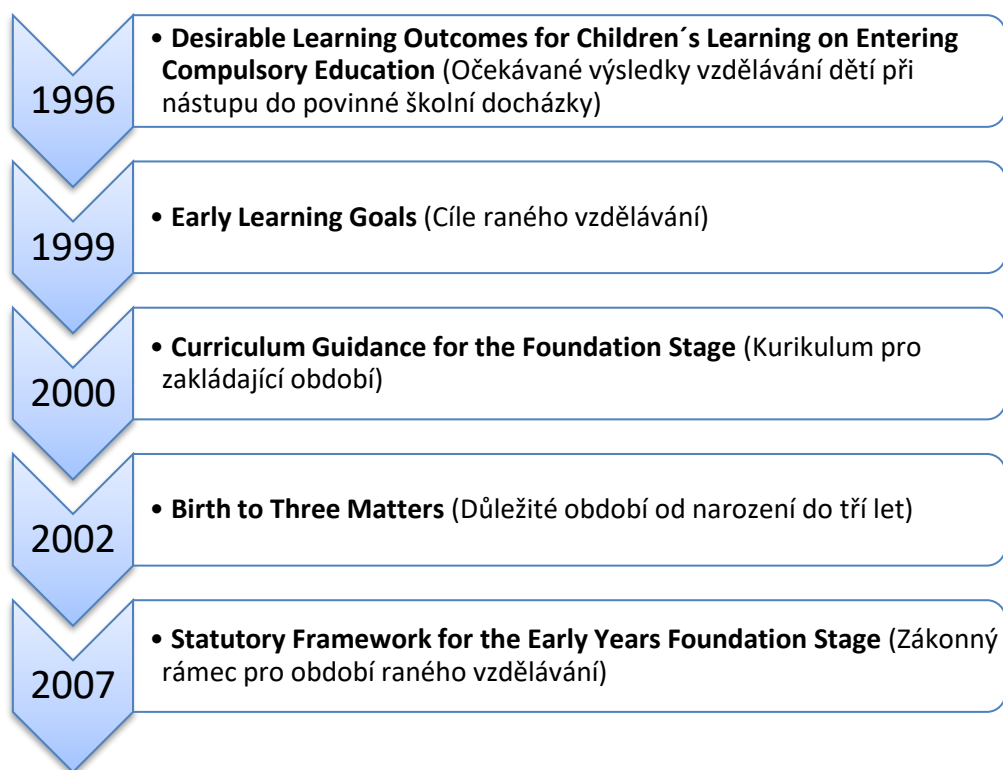
V období od roku 1996 do roku 2021 vydalo ministerstvo školství několik kurikulárních dokumentů pro předškolní vzdělávání, které budou podrobně pojednány v této kapitole (viz též příloha 5 pro detailní přehled kurikulárních a metodických dokumentů pro předškolní vzdělávání v Anglii).

⁵⁹ Key stage 1: 1.–2. třída (5–7 let); key stage 2: 3.–6. třída (7–11 let); key stage 3: 7.–9. třída (11–14 let); key stage 4: 10.–11. třída (14–16 let) (DfE, 2023f).

⁶⁰ Poukazy (vouchers) mohli rodiče vyměnit za polodenní vzdělávání u registrovaného poskytovatele ze státního, soukromého i obecně prospěšného sektoru. Program negarantoval v předškolním zařízení místo, spíše poskytoval poukaz na jeho financování, pokud bylo k dispozici. Systém byl v platnosti pouze jeden rok. Již v roce 1998 ho nahradil zákonný nárok na polodenní předškolní vzdělávání pro čtyřleté děti. Zákonný nárok byl postupně rozšiřován, pro současnou podobu viz k. 3.2.

Schéma 7

Přehled kurikulárních dokumentů pro předškolní vzdělávání v Anglii



Desirable Learning Outcomes (Očekávané výsledky vzdělávání, 1996)

V roce 1996 vyšla útlá příručka ***Desirable Learning Outcomes for children's learning on entering compulsory education*** (Očekávané výsledky vzdělávání dětí při nástupu do povinné školní docházky), jež představila rámec pro tvorbu vzdělávacího plánu pro děti ve věku 3–5 let. Sestavení plánu vzdělávání (tvz. *statement of the education*) bylo jednou z podmínek, které musela předškolní zařízení splnit při nárokování státních příspěvků.

Příručka měla pouze doporučující charakter. Obsah vzdělávání byl rozdělen do šesti oblastí: osobnostní a sociální rozvoj, jazyk a gramotnost, matematika, poznání a chápání světa, tělesný rozvoj a rozvoj tvořivosti. Pro každou z oblastí byla uvedena velmi stručná charakteristika a stanoveny **vzdělávací cíle**. Cíle byly formulované v podobě očekávaných výstupů, jichž by mělo dítě dosáhnout při nástupu do 1. třídy ve věku pěti let, a byly provázané s cíli pro klíčová období 1 a 2 v kurikulu pro povinné vzdělávání (tj. pro období 5–7 a 7–11 let) (SCAA, 1996).

V roce 1999 vstoupila v účinnost revize národního kurikula pro klíčová období 1 a 2 v primárním vzdělávání (DfEE & QCA; 1999), která zvýšila náročnost vzdělávacích cílů pro

tato klíčová období. V roce 2000 byl pro předškolní vzdělávání představen koncept *foundation stage* – **zakládající období**, který byl modelován v návaznosti na koncept klíčových období (ačkoliv fakticky *foundation stage* klíčovým obdobím věkově předchází a klíčová období by měla vycházet z období raného vzdělávání a ne opačně) (Edgington, 2004). Zakládající období bylo definováno jako „období od tří let věku dítěte do konce přípravného roku“, tedy do nástupu do povinného vzdělávání v roce, kdy dítě dosáhlo pěti let (QCA, 2000, s. 2). Cíle, jichž měl podle národního kurikula dosáhnout žák na konci klíčového období 1 (tj. v sedmi letech), znamenaly ve svém důsledku i zvýšení tlaku na období raného vzdělávání.

Tlak na vzdělávací výsledky již v nižší vzdělávací úrovni spolu se zavedením zákonného nároku na bezplatné předškolní vzdělávání v roce 1997 znamenaly potřebu zajistit srovnatelnou kvalitu předškolního vzdělávání. Součástí tohoto procesu bylo **zavedení centralizovaného inspekčního systému**, které bylo propojené s přiznáváním státních dotací⁶¹. Byl také zaveden jednotný systém hodnocení (Soler & Miler, 2003).

Mnozí pedagogové a pracovníci v předškolním sektoru kritizovali pojetí kurikulárního dokumentu a jeho propojení s národními osnovami pro primární školy. Preskriptivní povaha vzdělávacích cílů byla v rozporu s tradičním, holistickým přístupem k dětství. Centralizační tendence byly považovány za nevhodné ve vztahu ke způsobům, jakými se malé děti učí. Změny byly vnímány jako utváření kurikula zvenčí, s malou účastí komunity předškolních pedagogů – jako vytváření „tlaku směrem dolů“ na osoby odpovědné za realizaci kurikula (Anning & Edwards, 1999; David & Nurse, 1999).

Early Learning Goals (Cíle raného vzdělávání, 1999)

V roce 1999 byl představen nový kurikulární dokument s názvem ***Early Learning Goals*** (Cíle raného vzdělávání; QCA, 1999), který navazoval na *Desirable Learning Outcomes*. Nový dokument stanovil cíle pro věkovou kategorii od tří do šesti let, kterých mají děti dosáhnout při vstupu do první fáze národního kurikula. V souladu s cíli pro primární vzdělávání byl kladen důraz na čtenářskou a matematickou gramotnost. Dokument však zároveň stanovil učení hrou jako jeden z klíčových principů pro předškolní vzdělávání, s čímž se ztotožnila většina pedagogů a odborníků (Soler & Miller, 2003).

⁶¹ V roce 1992 byl v Anglii založen inspekční orgán Office for Standards in Education (Ofsted, Úřad pro standardy ve školství). Od konce 90. let 20. století Ofsted v šestiletých cyklech hodnotí nejen školy, ale i předškolní zařízení, která si nárokují státní dotace na předškolní vzdělávání (Elliot, 2012).

Kontrolní zprávy inspekčního orgánu Ofsted poukazovaly **na různorodou kvalitu předškolních služeb**. Nerovnoměrnost kvality v předškolním sektoru však nereflektovaly jen inspekční zprávy, ale i státem iniciované vědecké studie. V roce 1997 byl z podnětu ministerstva školství zahájen projekt EPPE (*The Effective Provision of Pre-school Education Project*) – longitudinální národní vědecká studie, která sledovala vývoj 3000 dětí ve věku 3–7 let po dobu šesti let. Projekt EPPE prokázal, že:

- a) kvalitní předškolní vzdělávání má dlouhodobé pozitivní dopady na akademické výsledky i sociální chování dětí⁶²;
- b) kvalita poskytovaného vzdělávání je velmi rozdílná. Dobré vzdělávací výsledky měly děti navštěvující zařízení, která „poskytovala činnosti se silným vzdělávacím zaměřením a ve kterých vyškolení učitelé podporovali méně kvalifikované zaměstnance“ (Sylva et al., 2004, s. i).

Jinými slovy – kvalita poskytovaného vzdělávání se odvíjela od kvality učitele a jeho schopnosti nabídnout podnětné vzdělávací aktivity a kolegiální podporu. Výzkumy i realita praxe směřovaly k nutnosti plošně poskytnout učitelům vyšší míru metodické podpory, jež by v předškolním vzdělávání zajistila určitý standard⁶³.

Curriculum Guidance for the Foundation Stage (Kurikulum pro zakládající období, 2000)

V roce 2000 bylo vydáno **první celostátně platné kurikulum pro předškolní vzdělávání** *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*, které se od roku 2002 stalo závazné pro všechny poskytovatele předškolního vzdělávání.

⁶² Prozatímní výsledky projektu EPPE o prospěšném vlivu předškolního vzdělávání ovlivnily státní politiku po roce 2002, např. vydání strategického plánu *Children's Plan* v roce 2007 (Taggart et al., 2013). Studie zkoumala charakteristiky efektivní praxe (a pedagogiku, která je jejím základem) na dvanácti intenzivních případových studiích předškolních zařízení, ve kterých děti dosáhly pozitivních výsledků. Projekt EPPE prokázal příznivé účinky vysoce kvalitního poskytování služeb na intelektuální a sociální/behaviorální rozvoj dětí při nástupu do primární školy (ve věku pět let) a v 1. a 2. třídě (ve věku šest a sedm let). Výsledky ukázaly, že je důležitá doba docházky (čím delší, tím lepší), avšak ne doba denního pobytu (!). Dobré vzdělávací výsledky byly shledány především u zařízení, která integrovala péči a vzdělávání, a ve státních mateřských školách (*nursery schools*). Důležitým faktorem byla i podnětnost domácího prostředí (Sylva et al., 2004).

⁶³ Výzkumy ze 70. a 80. let, které zjišťovaly kvalitu výuky v anglickém primárním vzdělávání, došly k podobným závěrům. Velká autonomie učitelů ve tvorbě obsahu vzdělávání znamenala obrovské rozdíly v kvalitě poskytovaného vzdělávání (množství i rozsahu znalostí osvojených žáky) nejen mezi jednotlivými školami, ale i mezi jednotlivými třídami v jedné škole. Rozdíly ve vzdělávacích výsledcích byly tak výrazné, že bylo třeba do určité míry sjednotit obsahy vzdělávání a zavést standardy. V důsledku této situace vstoupilo v roce 1988 v platnost první celostátně platné kurikulum pro povinné vzdělávání (Jelínková, 1992).

Vzdělávací cíle zůstaly zachovány, změnil se však důraz. Ten byl kladen na didaktické zásady efektivního učení a vzdělávání (*learning and teaching*), které jsou vhodné pro malé děti. Tyto zásady byly v kurikulu podrobně charakterizovány. Jedním z hlavních didaktických principů předškolního vzdělávání mělo být naplňování různorodých potřeb dětí, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (v dnešní pedagogické terminologii: individualizace a inkluze ve vzdělávání). Kurikulum vyzdvihovalo i roli rodičů jako partnerů ve vzdělávání dítěte. Vzdělávací obsah byl stejně jako v předchozích dokumentech rozdělen do šesti okruhů s určitými úpravami ve formulacích (viz příloha 5) (QCA, 2000).

Kurikulum bylo postavené velmi konkrétně a prakticky. Pro každou vzdělávací oblast stanovilo rané vzdělávací cíle (*early learning goals*), jichž by měla většina dětí dosáhnout na konci období raného vzdělávání (tj. v pěti letech). Cíle byly formulovány jako tzv. *stepping stones* (odrazové můstky) a představovaly konkrétní znalosti, dovednosti, postoje, jež mají být u dětí rozvíjeny. Ty byly doplněny příklady praktických situací, které měly sloužit jako vodítko pro hodnocení pozorovaného dítěte.

Dokument *Curriculum Guidance* (CG) uspořádal vzdělávací obsah do čtyř úrovní podle stupně obtížnosti a vývoje dítěte. První stupeň odpovídal zhruba úrovni tříletého dítěte, čtvrté úrovně mělo dítě dosáhnout zhruba v pěti letech (QCA, 2000). Tento model se opíral o **předpoklad, že učení dětí probíhá lineárně a postupně**⁶⁴ a lze je hodnotit a rozdělovat do předem stanovených úrovní. Tvůrci politiky určili, kde začíná a končí úroveň vývoje pro všechny děti, a jaké konkrétní dovednosti a znalosti se mají děti učit (Miller et al., 2003).

V pojetí kurikula se odrážely dva protichůdné přístupy:

- a) respekt k vývojovým potřebám a individuálním zvláštnostem dítěte (volná hra a podpora aktivního přístupu dítěte k vlastnímu učení);
- b) scholarizační tendence (pojímající předškolní vzdělávání jako přípravu na další vzdělávací stupeň) (Kwon, 2002).

Scholarizační tendence dokládá například následující výrok z CG:

Vzdělávací cíle [pro předškolní vzdělávání] jsou v souladu s cíli uvedenými v národních rámcových vzdělávacích programech pro výuku čtenářské a matematické gramotnosti, podle nichž by měla být

⁶⁴ Tento předpoklad je v rozporu s psychologickými poznatky o učení dítěte, jehož vývoj většinou nikdy neprobíhá lineárně, i v návaznosti na nerovnoměrné zrání jednotlivých mozkových center (Vágnerová & Lisá, 2021).

vedena výuka v přípravné třídě..., aby byl zajištěn plynulý přechod k výuce čtenářské gramotnosti a matematiky v 1. třídě (QCA, 2000, s. 27).

Na podporu implementace kurikula byly vydány další **podpůrné metodické materiály zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti a matematiky v přípravných třídách** v souladu s národními plány pro primární vzdělávání: *Guidance on the organisation of the National Literacy Strategy in Reception classes* (Pokyny k naplňování národní strategie čtenářské gramotnosti v přípravných třídách; DfEE, 2000b), *Guidance on the organisation of the daily mathematics lesson in Reception classes* (Pokyny k organizaci každodenní výuky matematiky v přípravné třídě; DfEE, 2000a). Příklon ke školskému pojetí osvojování znalostí dokládá i vyjádření v závěru poslední jmenované příručky: „předpokládá se, že se dětem v přípravné třídě dostane určité formy přímého vyučování“ (DfEE, 2000a, s. 7).

Záměrem kurikula bylo zvýšit celostátní úroveň předškolního vzdělávání tak, aby jeho kvalita odpovídala úrovni nejlepších *nursery schools* (mateřských škol) v zemi. Úspěšné, plošné zavedení didaktických principů z *Curriculum Guidance* do praxe čelilo mnoha výzvám, neboť řada soukromých a neziskových zařízení nedisponovala stejnými podmínkami jako státní mateřské školy:

- zřídka zaměstnávala kvalifikované učitele a čelila vysoké fluktuaci (často nezkušeného) personálu;
- nezisková zařízení (např. herní skupiny) často využívala prostory, které nebyly primárně určeny pro děti (např. kostely, obecní společenské sály), a scházelo jim bezpečné místo pro pobyt venku;
- přípravné třídy v primárních školách nedokázaly čelit přetlaku čtyřletých dětí, a tak v nich (vzhledem k nedostatku učitelů s odpovídající kvalifikací) učili učitelé bez adekvátního vzdělání pro předškolní věk;
- úspěšné implementaci kurikula v přípravných třídách bránily i vysoké počty dětí ve třídách (30 dětí) (Edgington, 2004, s. XIV).

Birth to three matters (Důležité období od narození do tří let, 2002)

V roce 2002 doplnila kurikulum *Curriculum Guidance* publikace *Birth to three matters*, která zdůrazňovala spolupráci s rodinou, podporu rodinné výchovy a holistický přístup k rozvoji a učení dítěte. Základním východiskem péče o dítě byl předpoklad, že **dítě je přirozeně**

schopné se učit (*a competent learner*) a s láskyplnou pomocí dospělého je **aktivním původcem svého učení**. Oblast péče byla rozdělena do čtyř okruhů:

1. *A Strong Child* – sebevědomé dítě: oblast sebepojetí a vytváření sociálních vazeb
2. *A Skilfull Communicator* – komunikačně zdatné dítě: oblast rozvoje jazyka a komunikačních dovedností
3. *A Competent Learner* – dítě aktivní ve svém učení: oblast učení a experimentace
4. *A Healthy Child* – zdravé dítě: oblast zdraví (DfES, 2002).

Odborná debata, která provázela vydání publikace *Birth to three matters*, se soustředila na **stanovení vhodné věkové hranice pro zahájení předškolního vzdělávání**. Dosud bylo za způsobilé pro předškolní vzdělávání považováno dítě po dosažení třetího roku. Ozývaly se však hlasy, že je to příliš pozdě na to začít s cíleným rozvíjením potenciálu dětí. Nejnovější výzkumy, zejména v oblasti neurovědy, poukazyvaly na skutečnost, že nikdy není příliš brzy na výchovu a vzdělávání dětí v tom nejširším slova smyslu, neboť vědecké studie prokázaly, že děti jsou již od narození (ve skutečnosti dokonce ještě před narozením) schopné se učit (David et al., 2003).

Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage (Zákonný rámec pro období raného vzdělávání, 2007)

Diskuze a výzkumy vztahující se k učení malých dětí ovlivnily vývoj v oblasti kurikulárních dokumentů pro předškolní vzdělávání a metodické podpory pro oblast péče o děti. Celý proces se završil v roce 2007 vydáním nového kurikula ***Statutory framework for the early years foundation stage*** (EYFS). Dokument představil nový pojem ***early years foundation stage*** (období raného vzdělávání) pro nově vymezené předškolní období 0–5 let věku dítěte.

Kurikulum se stalo závazné pro všechny registrované poskytovatele předškolní péče a vzdělávání od září 2008. Integrovalo dřívější rámcové dokumenty a doporučení pro výchovnou práci s dětmi ve věku 0–3 roky a vlastní předškolní vzdělávání ve věku 3–5 let⁶⁵. Kurikulum vyvolalo odpor zejména soukromých škol ještě předtím, než vstoupilo v platnost.

⁶⁵ EYFS nahradilo kurikulární dokument *Curriculum Guidance* (2000) a publikace *Birth to Three Matters* (2002) a *National Standards for Under 8 Day Care and Childminding* (2003) vymezující standardy kvalitní péče o děti do tří let, resp. do osmi let. Tím se sloučily nároky na předškolní péči a vzdělávání, do té doby pojímané odděleně.

Kritizovány byly **požadavky na vědomosti dětí** v přípravných třídách týkající se zejména čtenářské gramotnosti (např. znalost písmen a dovednost přiřadit foném ke grafému) (Ježková et al., 2010).

Již samotné grafické zpracování EYFS naznačilo preskriptivní povahu. V kontrastu s barevně strukturovaným textem *Curriculum Guidance*, které doplňovaly ilustrační fotografie, byl text EYFS členěn do oddílů a článků se strohou grafikou.

Z předchozího kurikula převzalo EYFS **dělení obsahu vzdělávání do šesti vzdělávacích oblastí**. Zároveň však bylo strukturováno kolem mnohem ucelenějšího rámce témat: jedinečné dítě, pozitivní vztahy, podnětná prostředí a učení a vývoj. Na základě zjištění projektu EPPE – *The Effective Provision of Pre-school Education Project* (projekt Efektivní poskytování předškolního vzdělávání), který prokázal příznivé výsledky integrovaného přístupu v předškolním vzdělávání (Sylva et al., 2004), EYFS doporučilo, aby vzdělávání probíhalo ve vyváženém poměru řízených aktivit a volné hry, v úzké spolupráci s rodiči a pečujícími osobami (Moyles et al., 2014).

Zároveň s EYFS byl vydán rozsáhlý materiál na podporu implementace kurikula (metodická příručka, 22 karet se shrnujícími informacemi k jednotlivým tématům a principům EYFS, CD-ROM s praktickými videoukázkami a dalšími materiály a plakát shrnující didaktické zásady, viz příloha 5) (DCSF, 2007a).

Navzdory prvním reakcím, že je zavádění EYFS do praxe příliš složité, bylo kurikulum odbornou veřejností i rodiči celkově dobře přijato. Pedagogové vyzdvihovali (jako zvláště silné stránky kurikula) přiznání aktivní role dětem ve vlastním učení, uživatelsky snadné plánování, dobrou metodickou podporu a lepší způsob vedení dokumentace. Avšak EYFS především vytvořilo **kontinuální rámec vzdělávání a péče o všechny děti od narození až do konce přípravné třídy** a zároveň podpořilo cíle iniciativy *Every child matters*⁶⁶, která si již získala širokou podporu odborné veřejnosti (Moyles et al., 2014).

Debata o školní připravenosti

Napětí, které narůstalo v souvislosti s dvěma protichůdnými tendencemi v kurikulu EYFS (holistické pojetí podporující aktivní přístup dítěte k vlastnímu učení a scholarizační tendence promítnuté v náročných vzdělávacích cílech), vyústilo v debatu o **připravenosti dítěte na**

⁶⁶ Dokument *Every child matters* z roku 2003 vytyčil pět cílů klíčových pro život každého dítěte, viz k. 3.3.2.

školu. V anglickém školství, kde dítě vždy vstupovalo do povinného vzdělávání pouze na základě dosažení zákonem určeného věku, **to bylo zcela poprvé**. Spory o tom, na co by měly být malé děti připravovány, v podstatě vystihovaly zásadní rozdíl v pojetí účelu předškolního vzdělávání ze strany státu a ze strany odborné veřejnosti.

Termín *school readiness* (připravenost na školu) byl státem užíván jako konečný konstrukt, který naznačoval, že by měl existovat pevný standard fyzického, intelektuálního a sociálního vývoje, který připraví děti na plnění školních požadavků a osvojení kurikula. Dokonce bylo zvažováno testování školní připravenosti dětí. Model „připravenosti na školu“ se jevil jako přitažlivý, protože zdánlivě dodával do primární školy děti připravené přizpůsobit se školnímu vyučování, dokonce s již osvojenými základy čtení a psaní. V souladu se snahou o zvýšení kvality školství podporoval stát **zavádění formálních učebních plánů ve stále ranějších fázích školní docházky** – například byl zaveden systematický program výuky fonetiky v přípravných třídách. Také se kladl důraz na plnění doporučení k plánování a organizaci výuky čtenářské gramotnosti a matematiky z národních strategií (DfEE, 2000a, 2000b). Zavedené testování na konci klíčového období 1 (v sedmi letech) nadále nutilo učitele, aby děti tlačili k dosažení stále vyšších „úrovní“ a aby začínali s přípravou na testy stále dřív. Učitelé se čím dál více spoléhali na formální didaktické metody výuky, což bylo částečně způsobeno i vysokými počty dětí ve třídách (Bingham & Whitebread, 2012).

Přístup státu „čím dříve, tím lépe“ byl mohutně kritizován odborníky a pedagogy (Miller & Hevey, 2012; Moss, 2007, 2013; Moyles et al., 2014). Ti opakovaně poukazovali na to, že zacílení předškolního vzdělávání na osvojování znalostí je chybné, nevede k dlouhodobému zlepšení výsledků a může mít škodlivé krátkodobé i dlouhodobé důsledky.

Nepřihlíží totiž k individuálním rozdílům nebo ke skutečnosti, že mnoho dětí ve věku čtyř let prostě není z vývojového hlediska na tento typ učení připraveno a může být považováno za neúspěšné již ve velmi raném věku. Obzvláště ohroženy tímto předčasným „nálepkováním“ jsou děti narozené v létě. Na potřebu holističtějšího a vyváženějšího přístupu v kurikulu pro malé děti v klíčových letech vývoje poukazovaly i vědecké studie (Bingham & Whitebread, 2012; Sylva et al., 2004).

První revize rámcového kurikula EYFS (2012)

V roce 2010, dva roky po plném zavedení EYFS do praxe, zadal stát přezkoumání jeho implementace. Výsledná zpráva *The Early Years: Foundations for life, health and learning* (Rané vzdělávání: základy pro život, zdraví a učení; Tickell, 2011) uvedla, že EYFS má výrazně pozitivní dopad na zlepšující se vzdělávací výsledky dětí, ačkoliv „stále méně než polovina dětí (44 %) nedosáhla dobré úrovně vývoje do konce roku, v němž dovrší pěti let“ (Tickell, 2011, s. 2). Zpráva předestřela řadu doporučení, jež byly zohledněny v první revizi EYFS.

Revidované kurikulum EYFS vstoupilo v platnost v září 2012 na základě rozsáhlých konzultací s odbornou veřejností z předškolního sektoru. Pedagogové uvítali zjednodušení vzdělávacích cílů z 69 na 17 a s tím související snížení administrativy a zjednodušení celkového hodnocení dítěte v pěti letech⁶⁷. Vřele byla přijata také důležitost úzké spolupráce s rodiči, stejně jako pokračující důraz na volnou hrou, který navázal na přístup EYFS z roku 2007 a vyzdvihl význam hravého učení (*playful learning*).

Pozitivním přínosem revize bylo zohlednění požadavku na začlenění didaktických přístupů do kurikula – jak podpořit učení dětí. **V Anglii to bylo zcela poprvé, co závazný kurikulární dokument řešil, JAK učit děti** (a jak se děti mohou na svém učení podílet), a nejen **co** je učit (Moyle et al., 2014). Revize kurikula vytyčila tři principy efektivního učení, které dítěti umožňují převzít aktivitu a odpovědnost za vlastní učení:

- 1) **hra a explorační** (dítě zkoumá, zažívá věci a zkouší je na vlastní kůži);
- 2) **aktivní učení** (dítě se soustředí na činnosti, překonává překážky a těší se z úspěchů);
- 3) **kreativita a kritické myšlení** (dítě předkládá a rozvíjí vlastní nápady, nachází souvislosti a vytváří strategie řešení problémů) (DfE, 2012).

Obsah vzdělávání byl nově rozdělen do sedmi oblastí (místo dřívějších šesti):

- tři „**hlavní**“ oblasti: 1. osobnostní, sociální a emocionální rozvoj; 2. tělesný rozvoj; 3. komunikace a jazyk;

⁶⁷ Zákonnou povinností učitele je do konce června vypracovat *Early years foundation stage profile* (EYFSP) – celkové hodnocení na konci předškolního období pro každé dítě před nástupem do povinného vzdělávání. Učitel hodnotí vzdělávací výsledky dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a jejich úroveň. Hodnocení EYFSP škola předává místnímu úřadu, který je dále postupuje ministerstvu školství pro účely národního statistického úřadu (DfE, 2023a).

- čtyři „specifické“ oblasti: 4. čtenářská gramotnost, 5. matematika, 6. porozumění světu a 7. výrazové umění a design (DfE, 2012).

Přínosem revize bylo uznání *hlavních* vzdělávací oblastí jako nezbytného základu pro učení a rozvoj dětí do pěti let. Hlavní vzdělávací oblasti se nezakládaly na osvojení určitých znalostí, avšak měly být bází pro postupný rozvoj specifických oblastí. V EYFS k tomu uvádí: „předpokládá se, že s nárůstem sebedůvěry a schopností dětí ve třech hlavních oblastech se důraz v učení posune směrem k rovnoměrnějšímu zaměření na všechny vzdělávací oblasti“ (DfE, 2012, s. 6). Příklad této formulace byl zdrojem oprávněných obav, že experimentování a jazykové hry budou muset ustoupit osvojování čtenářským dovednostem, jako je např. učení fonémů a grafémů.

Revidované EYFS signalizovalo zásadní změnu v politice předškolního vzdělávání a kladlo *explicitní i implicitní důraz na připravenost na školu*. Dopad těchto změn na komunikaci, jazyk a gramotnost malých dětí byl obzvláště výrazný (Bingham & Whitebread, 2012; Cremin et al., 2013). Měřitelné výsledky vzdělávání se staly pro stát atraktivnější než celostní osobnostní rozvoj dítěte.

Aktualizace EYFS (2014, 2017)

V letech 2014 a 2017 aktualizovalo ministerstvo školství kurikulární dokument EYFS v souladu s platnou legislativou. Zároveň z kurikula odstraněno požadavky, které byly stanoveny v jiných zákonných dokumentech nebo byly považovány za zbytečné. Hlavní změny se týkaly požadavků na ochranu a sociální péči. V oblasti vzdělávání nedošlo ke změně cílů ani obsahu. (DfE, 2014, 2017).

Druhá revize EYFS (2021)

V září 2021 vstoupil v platnost nově revidovaný EYFS. Ve školním roce 2020/2021 revidované kurikulum pilotně ověřovalo přes 3 000 předškolních zařízení. Na základě jejich zpětné vazby ministerstvo školství upravilo a rozšířilo metodickou podporu⁶⁸ pro implementaci kurikula (DfE, 2021a).

⁶⁸ Vydání revidovaného kurikula doprovází rozsáhlá metodická podpora: publikace *Development matters* (Na vývoji záleží, 2021), videopodcasty zaměřené na porozumění a implementaci změn v kurikulu a bezplatný on-line vzdělávací kurz pro pracovníky v předškolním sektoru o vývojových specifikách předškolního věku. Kurz je zaměřen prakticky a podává i příklady dobré praxe (DfE, 2023d).

Cílem revize byla úprava vzdělávacích cílů a snížení administrativy spojené se sledováním a dokladováním vzdělávacích výsledků dětí. Revize se zaměřila na posílení rozvoje jazyka a slovní zásoby (zejména u znevýhodněných dětí), na posílení výsledků v oblasti čtenářské a matematické gramotnosti a na rozšíření oblasti péče o zdraví a dentální hygienu. Záměrem ministerstva školství bylo přeformulovat vzdělávací cíle tak, aby byly jasnější a konkrétnější a pedagogové je mohli přesněji hodnotit. Jejich dosažením mají děti získat dobré základy ve zmíněných oblastech před nástupem do 1. třídy. Ministerstvo školství uvedlo, že nové vzdělávací cíle jsou podloženy nejnovějšími poznatky o vývoji dítěte a odráží nejsilnější prediktory budoucích výsledků⁶⁹ (DfE, 2021b; EYA, 2023).

Nové vzdělávací cíle jsou také více propojeny s předměty v primárním vzdělávání, např. vzdělávací oblast *Porozumění světu* je předstupněm dějepisu v primární škole. Děti se učí rozlišovat mezi minulostí a přítomností na základě práce s knihami a vlastní zkušenosti z návštěv historických míst a muzeí (Crawford, 2021).

Reakce odborné veřejnosti na revidovaný EYFS byly rozporuplné. Odborníci (Kay & Fairchild, 2020; Pilcher, 2021; Trevor et al., 2020) vyjadřovali obavy nad tím, jakým způsobem se posouvá pohled na úlohu předškolního vzdělávání. Takto komentoval Neil Leitch, ředitel významné profesní organizace pracovníků v předškolním sektoru *Early Years Alliance* vydání nového kurikula:

Místo toho, aby nový rámec posílil potřebu a hodnotu přístupu zaměřeného na dítě, zdá se, že představuje posun k mnohem formálnějšímu přístupu k poskytování vzdělávání, kdy je EYFS vnímán spíše jako příprava na první klíčovou fázi [v primárním vzdělávání] než jako zásadní etapa sama o sobě (Leitch in Pite, 2021).

Z konečných výstupů se stala úzká měřítka výsledků dítěte, která mají spíše propojit předškolní vzdělávání s primárním než reflektovat širokou, vývojově přiměřenou vzdělávací nabídku. Tento přístup nepřispívá ani k řešení znepokojivého trendu hodnocení vzdělávacích výsledků podle jasně stanovených kritérií, naopak ho posiluje (Kay & Fairchild, 2020; Pilcher, 2021).

Posílení a rozšíření očekávaných vzdělávacích výsledků, kterých by dítě mělo dosáhnout před vstupem do povinné školní docházky, vedlo k obavám, jak se změní pohled na dítě a zda se tento postoj promítne i do doprovodné metodické publikace *Development matters* (DfE 2021b;

⁶⁹ Například vzdělávací cíle v oblasti matematiky se více soustředí na počítání a porovnávání množství (na úkor práce s tvarem, prostorem a mírou), neboť mají být tím nejsilnějším prediktorem pozdějších výsledků v matematice (EYA, 2021).

Kay & Fairchild, 2020). Předškolní sektor reagoval vytvořením vlastního metodického materiálu *Birth to 5 matters* (Na období od narození do 5 let záleží, Early Education, 2021⁷⁰). Publikace převzala podobu starších verzí „oficiálního“ dokumentu ministerstva školství *Development matters*, který má odlišnou (a komplexnější) strukturu než jeho poslední verze z roku 2021, a aktualizovala ji v souladu s novým společenským vývojem (digitální gramotnost, udržitelný vývoj, inkluzivní společnost apod.) a požadavky revidovaného kurikula. *Birth to 5 matters* podrobně popisuje, jakým způsobem rozpoznat a podpořit učení dítěte v souladu se čtyřmi didaktickými principy EYFS (jedinečnost dítě, navazování pozitivních vztahů, podnětnost prostředí, respektování specifik učení a rozvoje předškolního dítěte) v celém předškolním období rozděleném do šesti věkových úseků (0–12 měsíců, 6–12 měsíců, 12–18 měsíců, 18–24 měsíců, 24–36 měsíců, 36–48 měsíců, 48–71 měsíců). Podrobné rozpracování a propojení všech oblastí kurikula v lineární časové lince cílí na začínající pedagogy a nekvalifikované pracovníky v předškolním sektoru, pro zkušené praktiky jsou určeny odkazy na výzkumy a studie v on-line verzi. Ústředním motivem dokumentu je však jednoznačně zaměření na dítě – přístup podporující holistický rozvoj dítěte a učení hrou (Early Education, 2021; EYA, 2023).

Oproti tomu je metodický dokument ministerstva školství *Development matters* (2021) mnohem stručnější. V novém dělení předškolního období do tří věkových údobí (0–3 roky, 3–4 roky, přípravná třída) je poprvé samostatně vydělena přípravná třída. Publikace předkládá charakteristiku všech sedmi vzdělávacích oblastí; přehled toho, co se mají děti učit ve vzdělávacích oblastech v jednotlivých věkových údobích; příklady, jak podpořit děti v učení a důležité vývojové mezníky, které je nutné kontrolovat (DfE, 2021b). Podoba dokumentu tak může u méně zkušených učitelů a nekvalifikovaných pracovníků podporovat přístup vedoucí k „odškrtávání položek“ ze seznamu stanovených cílů spíše než k celostní podpoře rozvoje a učení dítěte.

Kladně vnímaným bodem revize bylo snížení nadbytečné administrativy při dokumentování pokroků dítěte, aby se učitelé mohli více věnovat přímé interakci s dětmi. Revize EYFS nově přiznává **větší váhu odbornému úsudku pedagogů** při posuzování úrovně vývoje, na které se dítě nachází, než shromažďování fyzických důkazů o jeho pokroku (DfE, 2021d). Z rozhovorů

⁷⁰ Dokument *Birth to 5 matters* vydalo sdružení *Early Years Coalition* tvořené 16 profesními organizacemi v předškolním sektoru (Early Education, 2021).

s pedagogy v přípravných třídách však vyplynulo, že v praxi předškolních zařízení tento pozitivní krok nebývá ze strany vedení škol vždy respektován (viz k. 3.6.1).

3.4.2 Analýza kurikulárního rámce EYFS z roku 2007 a jeho revize z let 2012 a 2021

Kapitola přináší analýzu původního národního kurikulárního rámce *The statutory framework for early years foundation stage* (EYFS) z roku 2007 v porovnání s první a druhou revizí EYFS z roku 2012 a 2021.

V tabulkách jsou tučným písmem a kurzívou zvýrazněny údaje a výrazy, které jsou v jednotlivých verzích EYFS odlišné a ukazují na určitý vývoj kurikula. Komentář k rozdílům mezi jednotlivými verzemi kurikula je uveden pod tabulkami.

Tabulka 11

Porovnání formální i obsahové stránky původního kurikula EYFS z roku 2007 a revizí z let 2012 a 2021

EYFS 2007		EYFS 2012		EYFS 2021	
Rozsah	53 s.	31 s.		53 s.	
Obsah					
		Úvod 2 s.	4 principy PV*	Shrnutí Úvod 2 s.	legislativní vymezení PV 4 principy PV
1. Úvod 4 s.	4 principy PV	1. Podmínky vzdělávání 7 s.	Rozdělení na primární a specifické vzdělávací oblasti; charakteristiky efektivního učení; charakteristika vzdělávacích oblastí; 17 cílů (deskriptorů)	1. Podmínky vzdělávání 12 s.	Charakteristika vzdělávacího programu pro každou vzdělávací oblast; cíle raného vzdělávání; specifické podmínky předškolního vzdělávání
2. Podmínky vzdělávání 8 s.	69 cílů raného vzdělávání Hodnocení; hodnotící nástroj EYFS Profile	2. Hodnocení 4 s.	Kontrola dosaženého pokroku ve dvou letech; EYFSI** (3 úrovně dosažení cílů – očekávané, překračující, vznikající)	2. Hodnocení 3 s.	Kontrola dosaženého pokroku ve dvou letech, vstupní hodnocení BA**; závěrečné hodnocení EYFSI** (2 úrovně hodnocení – očekávané a vznikající)

3. Psychosociální podmínky 22 s.	Obecné vymezení podmínek; ochrana dítěte, vhodné osoby, vhodnost prostředí	3. Psychosociální podmínky a ochrana dítěte; vedení dokumentace 16 s.	Ochrana dítěte, vhodné osoby; podmínky pro vyloučení z registru; kvalifikace personálu, poměr dospělý:dítě; zdraví, strava; úraz; odhady bezpečnostních rizik; vedení dokumentace	3. Psychosociální podmínky a ochrana dítěte 16 s.	Ochrana dítěte, vhodné osoby; podmínky pro vyloučení z registru; kvalifikace personálu, poměr dospělý:dítě; zdraví, strava; úraz; odhady bezpečnostních rizik; vedení dokumentace
4. Doplnující informace 3 s.	Legislativní vymezení; výjimky; inspekce	x	x	x	x
Příloha 1 5 s.	13 devíti bodových hodnotících škál pro EYFSP – hodnocení cílů	x	x	Příloha A 2 s.	Kritéria pro účinnou první pomoc
Příloha 2 3 s.	Poměry dospělý:dítě	x	x	Příloha B 7 s.	Statutární pokyny pro vstupní hodnocení BA***
Vzdělávací oblasti	Počet vzdělávacích cílů	Řazení oblastí	Počet vzdělávacích cílů	Řazení oblastí	Počet vzdělávacích cílů
1. Osobnostní, sociální a emocionální rozvoj	14	3. primární oblast	3	3. primární	3
2. Komunikace, jazyk a čtenářská gramotnost	19	1. primární oblast (bez čtenářské gramotnosti)	3	1. primární	2
3. Řešení problémů a matematická gramotnost	12	5. specifická Matematika	2	5. specifická	2
4. Poznání a pochopení světa	11	6. specifická Porozumění světu	3	6. specifická	3
5. Tělesný rozvoj	8	2. primární oblast	2	2. primární	2
6. Kreativní rozvoj	5	7. specifická Výtvarné umění a design	2	7. specifická	2

Čtenářská gramotnost	Sloučená s 2. oblastí	4. specifická	2 (čtení, psaní)	4. specifická	3 (porozumění; čtení slov; psaní)
----------------------	-----------------------	---------------	------------------	---------------	-----------------------------------

*PV – předškolní vzdělávání; ** EYFSP – hodnoticí nástroj *Early Years Foundation Stage Profile*; *** BA – vstupní hodnocení *Baseline Assessment*

Z hlediska rozsahu je první revize EYFS z roku 2012 výrazně kratší než EYFS 2007 a 2021 (31 stran oproti 53 stranám). EYFS nemá žádné přílohy. Pokyny k závěrečnému hodnocení EYFS Profile, které byly v příloze EYFS 2007, jsou od roku 2012 každoročně vydávány ministerstvem školství ve formě samostatného dokumentu *EYFS Profile Handbook*.

Zajímavé je značné rozšíření oddílu *Podmínky vzdělávání* v poslední aktualizaci EYFS z roku 2021 (12 stran oproti předešlým 8, resp. 7 stranám), který charakterizuje jednotlivé vzdělávací oblasti a vytyčuje cíle raného vzdělávání. Potvrzuje to současné směřování anglického preprimárního školství k zacílení na výsledky vzdělávání a kognitivní znalosti, jež vyplynulo z analýzy odborné literatury, rozhovorů s respondenty výzkumu, ale především z analýzy porovnání původního EYFS a jeho revizí.

Rozsahem nejobsáhlejší část všech verzí kurikula je oddíl, který se věnuje psychosociálním podmínkám a opatřením na ochranu dítěte. Tato skutečnost je odrazem řady vysoce medializovaných případů o zneužívání dětí v prvním desetiletí 21. století, kvůli kterým se nastavila velmi přísná pravidla ochrany dítěte pro poskytovatele předškolních služeb.

Tabulka 12

Porovnání cílů raného vzdělávání z vybraných vzdělávacích oblastí v EYFS 2007, 2012 a 2021

	EYFS (2007)	EYFS (2012)	EYFS (2021)
Komunikace a jazyk	<ul style="list-style-type: none"> - dítě spolupracuje s ostatními, domlouvá se na plánech a činnostech a střídá se v rozhovorech; - s radostí poslouchá a používá mluvený a psaný jazyk a ochotně se k němu obrací při hře a učení; - pozorně naslouchá a reaguje na to, co slyšelo, vhodnými komentáři, otázkami nebo činnostmi; - s radostí poslouchá a reaguje na příběhy, 	<p>Naslouchání a pozornost:</p> <ul style="list-style-type: none"> - děti pozorně naslouchají v různých situacích; - poslouchají příběhy, správně předvídají klíčové události a reagují na to, co slyší, vhodnými komentáři, otázkami nebo činnostmi; - věnují pozornost tomu, co říkají ostatní, a vhodně reagují, 	<p>Naslouchání, pozornost a porozumění</p> <ul style="list-style-type: none"> - dítě pozorně naslouchá, když mu někdo předčítá; - reaguje na to, co slyšelo, vhodnými otázkami, komentáři a činnostmi, během diskusí s celou třídou a v malých skupinách; - klade otázky, aby si ujasnilo, čemu rozumí; - vede konverzaci, zapojí se do výměny názorů s učitelem a vrstevníky. <p>Mluvení</p> <ul style="list-style-type: none"> - účastní se diskusí v malých skupinách, ve třídě

	<p>písničky a jinou hudbu, říkanky a básničky a vymyšlí vlastní příběhy, písničky, říkanky a básničky; - rozšiřuje si slovní zásobu a zkoumá význam a zvukovou podobu nových slov; - mluví zřetelně a srozumitelně, sebejistě a kontrolovaně a projevuje povědomí o posluchačích; - používá jazyk k představování a ztvárňování rolí a zážitků; - užívá řeč k uspořádání, řazení a objasnění myšlenek, nápadů, pocitů a událostí; - převypráví příběhy ve správném pořadí a využívá jazykových vzorců příběhů; - prokazuje porozumění základním znakům příběhů, jako je hlavní postava, sled událostí a zahájení, a tomu, jak lze v neliterárních textech nalézt informace, aby bylo možné odpovědět na otázky kde, kdo, proč a jak.</p>	<p>zatímco se věnují jiné činnosti. Porozumění: - děti se řídí pokyny, které zahrnují několik myšlenek nebo činností; - odpovídají na otázky „jak“ a „proč“ týkající se jejich zkušeností a v reakci na příběhy nebo události. Mluvení: - děti se srozumitelně vyjadřují a projevují povědomí o potřebách posluchačů; - používají správně minulé, přítomné a budoucí tvary, když mluví o událostech, které se staly nebo se stanou v budoucnosti; - rozvíjejí vlastní vyprávění a vysvětlení spojováním myšlenek nebo událostí.</p>	<p>a v individuálních diskusích, nabízí vlastní nápady a používá nedávno představenou slovní zásobu; - nabízí vysvětlení, proč se něco může stát, a využívá k tomu nedávno představenou slovní zásobu z příběhů, literatury faktu, říkanek a básniček, je-li to vhodné; - vyjadřuje své myšlenky a pocity o svých zkušenostech v celých větách, včetně užívání minulého, přítomného a budoucího času a používání spojek s příkladem a podporou ze strany učitele.</p>
<p>Matematika</p>	<p>- vyjmenuje a používá názvy čísel v pořadí a ve známých souvislostech; - s jistotou spočítá až deset běžně používaných předmětů; - rozpozná číslovky 1 až 9; - používá rozvíjející se matematické představy a metody k řešení praktických problémů; - v praktických činnostech a diskusích začíná používat slovní zásobu spojenou se sčítáním a odčítáním;</p>	<p>Čísla: - dítě správně počítá čísla od 1 do 20, uspořádá je do číselné řady a určí, které číslo je o jedno větší nebo menší než dané číslo; - pomocí množství a předmětů sčítá a odčítá dvě jednociferná čísla a počítá dál nebo zpět, aby zjistilo odpověď; - řeší problémy, včetně násobení, půlení a dělení. Tvar, prostor a míra:</p>	<p>Číslo: - má hluboké znalosti o číslech od 1 do 10, včetně skladby jednotlivých čísel; - rozpoznávat množství bez počítání do 5; - automaticky si vybaví (bez odkazu na říkanky, počítání nebo jiné pomůcky) číselné vazby do 5 (včetně odčítání) a některé číselné vazby do 10, včetně dvojnásobku. Číselné řady: - slovně počítá nad 20 a rozpozná vzor v systému počítání; - porovnává množství do 10 v různých souvislostech</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - používá výrazy jako „více“ nebo „méně“ k porovnávání dvou čísel; - najde o jedno číslo více nebo méně než číslo od jedné do deseti; - začíná spojovat sčítání se spojováním dvou skupin předmětů a odčítání s „odebíráním“; - používá výrazy jako „větší“, „menší“, „těžší“ nebo „lehčí“ k porovnávání množství; - mluví o jednoduchých vzorcích, rozpoznává je a znovu je vytváří; - používá výrazy jako „kruh“ nebo „větší“ k popisu tvaru a velikosti těles a plošných tvarů; - používá běžná slova k popisu polohy. 	<ul style="list-style-type: none"> - používá běžné výrazy, když hovoří o velikosti, hmotnosti, objemu, poloze, vzdálenosti, čase a penězích a porovnává množství a předměty a řeší problémy; - rozpozná, vytváří a popíše vzorce; - zkoumá vlastnosti a tvary předmětů každodenního života a k jejich popisu používá matematický jazyk. 	<ul style="list-style-type: none"> a rozpozná, kde je více, kde je méně a kde je stejně; - zkoumá a znázorňuje řady v rámci čísel do 10, včetně sudých a lichých, dvojnásobků, a ví, jak lze množství rozdělit rovnoměrně.
Čtenářská gramotnost, psaní	<ul style="list-style-type: none"> - zkouší psát v různých podobách a pro různé účely, jako jsou seznamy, příběhy a návody; - napíše své jméno a další věci, jako jsou štítky a popisky, a začne tvořit jednoduché věty, někdy s použitím interpunkce; - používá tužku a drží ji tak, že vytvoří rozpoznatelná písmena, z nichž většina je utvořena správně. 	<ul style="list-style-type: none"> - využívá své znalosti fonetiky k psaní slov způsobem, který odpovídá přepisu hlásek; - umí napsat také některá běžná nepravidelná slova; - umí napsat jednoduché věty, které zvládne přečíst jak samo dítě, tak ostatní; - některá slova napíše správně a jiná jsou foneticky věrohodná. 	<ul style="list-style-type: none"> - napíše rozpoznatelná písmena, z nichž většina je správně utvořena; - vyhláskuje slova tak, že rozpozná hlásky a přiřadí k nim odpovídající písmeno nebo písmena; - napíše jednoduché fráze a věty, které mohou ostatní přečíst.
Čtenářská gramotnost, čtení	<ul style="list-style-type: none"> - slyší a vyslovuje hlásky ve slovech v pořadí, v jakém se vyskytují; - přiřazuje hlásky k písmenům, pojmenovává a vyslovuje písmena abecedy; - využívá znalosti fonetiky k psaní jednoduchých pravidelných slov a k foneticky věrohodným pokusům o složitější slova; 	<ul style="list-style-type: none"> - čte a rozumí jednoduchým větám; - používá fonetické znalosti k dekodování běžných slov a k jejich přesnému čtení nahlas; - umí přečíst i běžná nepravidelná slova; - v rozhovoru prokáže, že rozumí tomu, co přečetlo. 	<ul style="list-style-type: none"> - přečte/zná hlásku pro každé písmeno abecedy a alespoň 10 dvouhlásek; - čte slova v souladu se svými znalostmi fonetiky pomocí spojování hlásek; - čte nahlas jednoduché věty a knihy, které odpovídají jeho fonetickým znalostem, včetně některých běžných nepravidelných slov.

	<ul style="list-style-type: none"> - ví, že písmo má význam a v angličtině se čte zleva doprava a shora dolů; - zkoumá a experimentuje se zvuky, slovy a texty; - samostatně čte řadu známých a běžných slov a jednoduchých vět. 		
Porozumění světu	<ul style="list-style-type: none"> - dítě zkoumá předměty a materiály s využitím všech smyslů; - poznává a určuje některé vlastnosti živých organismů, předmětů a událostí, které pozoruje; - pozorně si všímá podobností, rozdílů, vzorů a změn; - ptá se, proč se věci dějí a jak fungují; - staví a konstruuje z nejrůznějších předmětů, vybírá vhodné pomůcky a přizpůsobuje je v případě potřeby; - vybírá nástroje a techniky, které potřebuje k tvarování, sestavování a spojování materiálů, které používá; - zajímá se o běžnou technologii a její používání a využívá technologie a programovatelné hračky na podporu svého učení; - zajímá se o minulé a současné události ve vlastním životě, v životě své rodiny a ostatních lidí, které zná; - pozoruje, zjišťuje a určuje charakteristické rysy místa, kde žije, a přírody; - poznává své okolí a mluví o rysech, které se mu líbí a nelíbí; - začíná poznávat svou vlastní kulturu a víru a kulturu a víru ostatních lidí. 	<p>Lidé a komunity:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dítě hovoří o minulých a současných událostech ve svém vlastním životě a v životě členů rodiny; - ví, že ostatní děti nemají vždy radost ze stejných věcí, a je k tomu citlivé; - ví, že mezi ním a ostatními, mezi rodinami, komunitami a tradicemi existují podobnosti a rozdíly. <p>Svět:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ví, že mezi místy, předměty, materiály a živými tvory existují podobnosti a rozdíly; - hovoří o charakteristikách svého bezprostředního okolí a o tom, jak se prostředí mohou lišit od sebe navzájem; - pozoruje zvířata a rostliny; vysvětluje, proč se dějí některé věci, a hovoří o změnách. <p>Technologie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uvědomuje si, že se doma a ve škole používá řada technologií; - vybírá si a používá technologie k různým účelům. 	<p>Minulost a současnost</p> <ul style="list-style-type: none"> - dítě hovoří o životě lidí kolem sebe a jejich rolích ve společnosti; - zná některé podobnosti a rozdíly mezi minulostí a současností na základě svých zkušeností a toho, o čem si četli ve třídě; - chápe minulost na základě prostředí, postav a událostí, s nimiž se setkává v knihách čtených ve třídě a z vyprávění. <p>Lidé, kultura a společenství</p> <ul style="list-style-type: none"> - popíše své nejbližší okolí na základě poznatků z pozorování, diskuse, příběhů, literatury faktu a map; - zná některé podobnosti a rozdíly mezi různými náboženskými a kulturními komunitami v této zemi na základě svých zkušeností a z toho, o čem si četli ve třídě; - vysvětlí některé podobnosti a rozdíly mezi životem v této zemi a životem v jiných zemích na základě znalostí z příběhů, literatury faktu a (pokud je to vhodné) map. <p>Přírodní svět</p> <ul style="list-style-type: none"> - zkoumá okolní svět, provádí pozorování a kreslí obrázky zvířat a rostlin; - zná některé podobnosti a rozdíly mezi okolním přírodním světem a kontrastními prostředími na základě svých zkušeností a z toho, o čem si četli ve třídě; - chápe některé důležité procesy a změny v přírodě kolem sebe, včetně ročních období a změn stavu hmoty.

Zdroje: DfE, 2012, 2021; DSCF, 2007; přeloženo autorkou

Původní EYFS z roku 2007 definuje vlastní zkušenost a prožitek dítěte a bezpečné a šťastné dětství jako klíčové prvky, které určují další životní dráhu dítěte.

Zkušenosti dítěte v raném věku mají zásadní vliv na jeho budoucí životní šance. Bezpečné, chráněné a šťastné dětství je důležité samo o sobě a je základem pro to, aby děti mohly v dospělosti co nejlépe využít své schopnosti a nadání (DSCF, 2007, s. 7).

Hlavním cílem EYFS je všestranný rozvoj dítěte v duchu pěti zásad strategického dokumentu *Every child matters*: „být zdravý; být v bezpečí; mít radost ze života a být úspěšný; být pozitivním přínosem pro společnost; překonat znevýhodňující okolnosti a rozvinout naplno svůj potenciál“ (DSCF, 2007, s. 7). Záměrem EYFS je stanovit standardy pro rozvoj a učení dětí, zajistit rovnocenný přístup k předškolnímu vzdělávání všem dětem bez rozdílu, podpořit spolupráci s rodinou, zlepšit kvalitu předškolních zařízení a až v poslední řadě položit základy pro budoucí učení.

První revize EYFS v roce 2012 se od pojetí původního kurikula odklání. Cílem předškolního vzdělávání již není jen vytvářet prostředí pro bezpečné a šťastné dětství a prožitek dítěte, ale především poskytovat vysoce kvalitní vzdělávání, díky němuž děti maximálně rozvinou svůj potenciál. Předškolní vzdělávání má zajistit, že děti budou připravené na školu. Druhá revize EYFS v roce 2021 toto směřování potvrzuje.

Dobrá výchova a kvalitní předškolní vzdělávání společně vytvářejí základ, který děti potřebují k tomu, aby v dospívání mohly co nejlépe využít své schopnosti a nadání... EYFS podporuje výuku a učení takovým způsobem, aby byla zajištěna ‚připravenost dětí na školu‘, a poskytuje dětem širokou škálu znalostí a dovedností, které jsou správným základem pro dobrý budoucí vývoj ve škole a v životě (DfE, 2012, s. 2; DfE, 2021, s. 5).

Záměry EYFS jsou v revizích 2012 a 2021 vyjmenovány v jiném pořadí, formulovány lehce odlišně a s jiným důrazem. Jako první je uvedena kvalita a konzistence poskytovaných služeb v předškolních zařízeních. Na druhém místě je položení základů skrze učení a příležitosti k učení (oproti původnímu EYFS z roku 2007 se již nehovoří o „budoucím“ učení, ale pouze o „učení“).

Odklon od podpory celostního vývoje dítěte a zájmu o učení skrze vlastní objevování a experimentování je patrný i ve formulaci cílů raného vzdělávání v oblastech komunikace a jazyk, matematika, čtenářská gramotnost (čtení a psaní) a porozumění světu.

Komunikace a jazyk

Původní EYFS klade důraz na radost z učení, iniciativu dítěte a rodící se dovednosti, což dokládají slovesa jako „poslouchá s radostí“, „zkoumá“, „rozšiřuje si“, „vymýšlí vlastní příběhy“ a „prokazuje porozumění“. V revizi 2012 se pozornost přesouvá na správný způsob vyjadřování – dítě „správně předvídá klíčové události“, „používá správně minulé, přítomné a budoucí tvary“ a „rozvíjí vlastní vyprávění ... spojováním myšlenek“. Revize 2021 prohlubuje důraz na rozvinuté komunikační dovednosti – dítě „používá nedávno představenou slovní zásobu“ a „vyjadřuje své myšlenky a pocity celou větou“.

Matematika

EYFS 2007 požaduje pouze základní znalost pojmu čísla od 1 do 10 a rozvíjející se pochopení matematických operací a pojmů, které se týkají tvarů, prostoru a míry („vyjmenuje a používá názvy čísel v pořadí a ve známých souvislostech; s jistotou spočítá až deset běžně používaných předmětů; začíná používat slovní zásobu spojenou se sčítáním a odčítáním; používá výrazy jako ‚kruh‘ nebo ‚větší‘ k popisu tvaru a velikosti těles a plošných tvarů“). V revizi z roku 2012 se nároky výrazně zvyšují („správně počítá čísla od 1 do 20; pomocí množství a předmětů sčítá a odčítá dvě jednociferná čísla; používá běžné výrazy, když hovoří o velikosti, hmotnosti, objemu...“). Revize z roku 2021 se soustředí na hlubší pochopení a osvojení pojmu čísla a číselných vazeb od 1 do 10 a rozpoznání množství do pěti pouhým odhadem. Naopak se v cílech raného vzdělávání vůbec neobjevují tvar, míra, prostor, ani vytváření pravidelných vzorců.

Psaní

Cíle raného vzdělávání v EYFS z roku 2007 se soustředí na položení základů dovednosti psaní („zkouší psát různé texty; napíše své jméno; používá tužku a drží ji tak, že vytvoří rozpoznatelná písmena“). Revize 2012 se koncentruje na to, zda dítě začíná psát v souladu s dosavadními znalostmi a zkušenostmi s přepisem hlásek („využívá své znalosti fonetiky k psaní slov způsobem, který odpovídá přepisu hlásek“). V EYFS 2021 je důraz kladen již na přesnost provedení zápisu písmen a rozsah znalostí („napíše rozpoznatelná písmena, z nichž většina je správně utvořena; vyhláskuje slova tak, že rozpozná hlásky a přiřadí k nim odpovídající písmeno nebo písmena“).

Čtení

Původní EYFS (2007) se opět zaměřuje na rozvíjející se dovednost čtení a klade důraz na vlastní iniciativu dítěte („přiřazuje hlásky k písmenům, pojmenovává a vyslovuje písmena abecedy; využívá znalosti fonetiky ... k foneticky věrohodným pokusům o složitější slova“).

Revize z roku 2012 již klade důraz na porozumění čtenému textu („čte a rozumí jednoduchým větám; v rozhovoru prokáže, že rozumí tomu, co přečetlo; používá fonetické znalosti k dekódování běžných slov“). A revize z roku 2021 pak žádá osvojení určitého penza znalostí („přečte/zná hlásku pro každé písmeno abecedy a alespoň 10 dvouhlásek“) a techniky čtení („čte slova v souladu se svými znalostmi fonetiky pomocí spojování hlásek; čte nahlas jednoduché věty a knihy, které odpovídají jeho fonetickým znalostem, včetně některých běžných nepravidelných slov“).

Porozumění světu

EYFS 2007 klade důraz na zájem dítěte o okolní svět a přírodu a jeho vlastní exploraci, což dokládá použití sloves typu „pozorně si všímá, pozoruje, zjišťuje, určuje, začíná poznávat“. V EYFS 2012 je znatelný posun k důrazu na získané zkušenosti a znalosti dítěte (dítě „ví, hovoří, pozoruje a vysvětluje; vybírá si a používá“). Cíle raného vzdělávání v EYFS 2021 se také soustředí na osvojené znalosti (dítě „zná, popisuje, chápe, vysvětluje...“), odpovědnost za osvojení znalostí však přesouvá na učitele: „dítě zná ... na základě svých zkušeností a toho, o čem si četli ve třídě“ (DfE, 2021, s. 14, 15).

Mezi vydáním původního EYFS a jeho poslední revize uplynulo 14 let. Za tuto relativně krátkou dobu však národní kurikulární rámec pro anglické předškolní vzdělávání zcela proměnil svůj pohled na dítě. EYFS z roku 2007 nahlížel na dítě jako jedince, jehož úkolem je radostně objevovat svět kolem sebe. Revize EYFS (z roku 2012 a ještě silněji roku 2021) se však přiklonily spíše k pojetí dítěte jako žáka, jehož úkolem je připravit se ve vymezeném časovém úseku na další úsek vzdělávání. Dítě již nemá čas zkoumat a hrát si, musí se učit. Tento přístup však neodpovídá vývojovým možnostem předškolního dítěte. Pokud si dítě určité věci samo nevyzkouší a neprožije, nezíská potřebný učební zážitek a nevystaví si základy, na nichž může dále stavět.

Shrnutí kapitoly 3.4

První národní kurikulum pro předškolní vzdělávání *Curriculum Guidance* z roku 2000 se vztahovalo pouze na období věku tři až pět let. Vzdělávací cíle v kurikulu byly provázány s klíčovými obdobími 1 v primárním vzdělávání. Kurikulární rámec *Statutory framework for early years foundation stage* (EYFS) z roku 2007 byl určený pro celé období od narození do pěti let. Odbornou veřejností byl oceňovaný pro spontánnější a přirozenější výchovu zaměřenou na dítě a volnou hru (Boyd & Hirst, 2016). Následné revize a aktualizace EYFS (2012, 2014, 2017, 2021) však stále více přesouvaly důraz na „plánovanou, účelnou hru“ (DfE 2012, s. 10) a začaly zahrnovat aspekt přípravy na školu. Podle něj musí děti prokázat pokrok v plnění předem stanovených cílů (Alexander 2010; Eke et al., 2009; Trevor et al., 2020), splnit vývojové fáze „typické pro jejich věk“, aby byly „adekvátně připravené na začátek povinné školní docházky“ (Sir Michael Wilshaw, hlavní inspektor a šéf Ofstedu v letech 2012–2015, In Jones, 2015, s. 22). I v anglických podmínkách (s tradičním školským modelem pojetí předškolního vzdělávání) se tak jedná o regres – od podpory přirozeného vývoje dítěte a volné hry ke stále se zužujícímu zaměření připravenosti na školu.

3.5 Požadavky na kvalifikaci pedagogů v zařízeních předškolní výchovy a vzdělávání

Anglické předškolní vzdělávání a péče se nachází v obzvláště náročných podmínkách v důsledku zásadních změn v ideologii a politice po sobě jdoucích vlád. V letech 1997–2010 byla politika předškolního vzdělávání klíčovou prioritou tehdejší labouristické vlády, která investovala do dlouhodobých a rozsáhlých výzkumných projektů⁷¹ zaměřených na identifikaci „nejefektivnějších“ forem poskytování péče z hlediska zkušeností a vzdělávacích výsledků předškolních dětí. Závěry jasně identifikovaly, že jedním ze zásadních faktorů, které určují kvalitu poskytovaného vzdělávání, je kvalifikovaný učitel (Oberhuemer & Schreyer, 2018). V důsledku toho se zavedla opatření, která měla zvýšit profesionalizaci pracovníků v předškolním sektoru, jež dosud zaměstnával především lidi s nízkou kvalifikací (opatření jako

⁷¹ Významné, státem iniciované vědecké studie EPPE (Sylva et al., 2004) a SEED (Melhuish & Gardiner, 2017) zkoumaly dopady kvalitního předškolního vzdělávání na vzdělávací výsledky, resp. na socioemoční a kognitivní vývoj dětí, a prokázaly, že úroveň kvality poskytovaných předškolních služeb velmi úzce souvisí s vyšší kvalifikací zaměstnanců v sektoru.

např. představení nové profesní kvalifikace a požadavku, aby předškolní zařízení vedli vysokoškolsky kvalifikovaní profesionálové).

Po roce 2010 však vlády vedené konzervativci změnilly strategii v zaměření předškolních služeb. Místo přínosu pro rozvoj a učení dítěte se zaměřily na vytvoření služeb, které umožňují rodičům pracovat – kvalita byla vyměněna za kvantitu (Stewart & Waldfogel, 2017). Tří- a čtyřleté děti pracujících rodičů mají nyní nárok na 30 hodin bezplatné „péče“ týdně. Povaha této „péče o děti“ se však již nepodobá kvalitním standardům vzdělávání a péče, které byly představeny labouristickou vládou v letech 1997–2010. Například byla zrušena povinnost, aby každé předškolní zařízení (mimo primární školy) zaměstnávalo kvalifikovaného učitele. Došlo k posunu i v tom směru, že *nursery* a *reception classes* (mateřské a přípravné třídy) ve školách mohou vést pedagogové bez vysokoškolské kvalifikace⁷². Mezi další restrikce patří zrušení finanční podpory pro postgraduální vzdělávání a zrušení úlohy místních úřadů v oblasti dalšího profesního rozvoje pracovníků v předškolním sektoru (Oberhuemer & Schreyer, 2018).

3.5.1 Vývoj personální politiky v předškolním sektoru

Profesionalizace pracovní síly v předškolním sektoru se stala ústředním tématem již v roce 2004 v programu *Every child matters* (Pugh, 2006) (viz k. 3.3.2). V roce 2005 byla založena organizace *Children's Workforce Development Council* (CWDC), jejímž úkolem bylo dohlížet na veškeré reformy týkající se pracovníků v oblasti péče o děti v Anglii. Jedním z opatření, které mělo vést k profesionalizaci pracovníků v předškolním sektoru, bylo představení nového typu profesní kvalifikace *Early Years Professional Status* (EYPS) v roce 2007. Uchazeči z praxe získali status EYPS, pokud prokázali, že splňují 39 standardů stanovených radou CWDC (2006). Kvalifikace EYPS odpovídala úrovni ISCED 6 podle mezinárodních kvalifikačních měřítek (bakalářská úroveň). Mohlo jí být dosaženo prostřednictvím jedné z pěti kvalifikačních cest, které závisely na předchozích znalostech a zkušenostech uchazeče⁷³ (Lumsden, 2010).

⁷² Povinnost zaměstnávat učitele s kvalifikací na úrovni ISCED 6 se stále týká státních škol. Preferovaným a převládajícím typem škol se však stávají akademie (do roku 2030 musí všechny školy alespoň zahájit proces přeměny v akademii), které se nemusí řídit stejnými požadavky na kvalifikaci pedagogického personálu jako školy státní (viz k. 2.2).

⁷³ Cesty k získání kvalifikace EYPS: 1. *validace* (čtyřměsíční dálkový kurz dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) pro uchazeče s VŠ vzděláním a příslušnou praxí); 2. *krátké studium* (šestměsíční dálkový kurz DVPP pro uchazeče s praxí a VŠ vzděláním, kteří potřebují prohloubit své znalosti a dovednosti v oboru), 3. *dlouhé studium* (15měsíční dálkový kurz pro uchazeče s kvalifikací v oboru předškolního vzdělávání nebo v příslušné oblasti na úrovni ISCED 3 nebo 4); 4. *plné studium* (roční intenzivní kurz pro uchazeče s VŠ vzděláním v jiném oboru, obdoba českého DVPP kurzu Pedagogické minimum); 5. *Prezenční bakalářské studium* (v nabídce pouze několika univerzit) (CWDC, 2010).

Kvalifikace EYPS měla nabídnout osobám s praxí v oblasti péče o děti cestu ke zrovnoprávnění postavení s pedagogickými pracovníky (HM Treasury, 2004). Avšak k uznání EYPS jako rovnocenného statusu kvalifikovaného učitele *Qualified Teacher Status* (QTS) nedošlo, neboť rada CWDC uvedla, že EYPS a QTS jsou založeny na odlišných souborech dovedností a znalostí. Držitelé tak mohli pracovat pouze v soukromém a nevýdělečném sektoru (Bonetti, 2019; Roberts-Holmes, 2013; Simpson, 2010).

V roce 2010 iniciovalo ministerstvo pro děti, školy a rodinu, *Department for Children, Schools and Families*⁷⁴, vypracování analýzy pracovních sil v předškolním sektoru. V roce 2012 byla publikována přelomová přehledová zpráva, tzv. *Nutbrown Review*⁷⁵. Zpráva konstatovala, že v předškolním sektoru pracují převážně ženy s nízkou kvalifikací a nízkým platovým ohodnocením a že dosavadní kvalifikační systém sice nabízí velké množství různých typů kvalifikací, mnohé z nich však nevybaví absolventy dovednostmi a znalostmi potřebnými pro práci v předškolní oblasti (Nutbrown, 2012). Dokument formuloval 19 konkrétních doporučení⁷⁶, která by pomohla vytvořit systém kvalitních profesních kvalifikací a prohlubujícího profesního vzdělávání.

Reakce státu na *Nutbrown Review* byla pro odbornou veřejnost zklamáním (Pascal et al., 2020). V roce 2013 vydalo ministerstvo školství dokument *More great childcare* (Více kvalitních služeb péče o děti), v němž plně akceptovalo pouze 5 z 19 doporučení na zkvalitnění pracovní síly v předškolním sektoru. Naopak zrušilo záměr stanovený předchozí labouristickou vládou, aby každé zařízení poskytující předškolní služby bylo vedeno pracovníkem s vysokoškolským vzděláním. Kvalifikace *Early Years Professional Status* (EYPS) byla v roce 2013 nahrazena novou kvalifikací *Early Years Teacher Status* (EYTS), kterou je možné získat pouze na základě kvalifikačního studia. Byly vytvořeny nové kvalifikační standardy, které kladou silný důraz na „vzdělávání“ a z nichž zcela vymizel pojem „hra“ (Oberhuemer & Schreyer, 2018, s. 1256).

⁷⁴ V téže roce bylo přejmenováno na *Department for Education* (ministerstvo školství).

⁷⁵ Zpráva byla pojmenovaná podle profesorky Cathy Nutbrown, významné osobnosti anglické předškolní pedagogiky, jež byla pověřena vedením týmu na vypracování analýzy.

⁷⁶ Vybraná doporučení z *Nutbrown Review*: zpřesnit systém kvalifikací pro pracovníky v předškolním sektoru a vytvořit úplný soubor relevantních kvalifikačních kritérií; veškeré kvalifikační programy musí prokázat, že tato kritéria naplňují; zvýšit požadavek na minimální kvalifikaci pro práci v předškolním sektoru na úroveň ISCED 3; zajistit, aby lektori kvalifikačních kurzů měli vyšší dosažené vzdělání, než nabízí kurz, který vyučují; studenti mohou chodit na praxi pouze do zařízení s inspekčním hodnocením *dobrý* nebo *vynikající*; začínající učitelé by měli mít svého mentora po dobu prvních šesti měsíců a pokud je zařízení hodnoceno stupněm nižším než *dobrý*, měl by být mentor externista.

Ani nová profesní kvalifikace EYTS však nezrovnoprávnila předškolní pedagogy s kvalifikovanými prvostupňovými učiteli na úrovni odpovídajícího platového ohodnocení a zaměstnaneckých výhod. Ačkoliv uchazeči o EYTS musí splňovat stejné vstupní požadavky a prochází podobnými hodnotícími procesy jako zavedené učitelé profese, nezískávají status kvalifikovaného učitele (QTS). Z toho vyplývá, že nejsou uznáni jako učitelé podle školského zákona z roku 1944, nemohou vést *nursery class* (mateřskou třídu) nebo přípravnou třídu ve státní škole a nemají nárok na stejný plat a podmínky jako ostatní učitelé (Oberhuemer & Schreyer, 2018).

Od roku 2012 byla v předškolním sektoru představena řada politických iniciativ, jejichž cílem bylo zvýšit počet míst v oblasti předškolního vzdělávání a péče financovaných státem. To vedlo k nárůstu poptávky po předškolních službách a po pracovní síle. Ačkoliv mnohá opatření cílila na zlepšení situace v oblasti roztržité, nedostatečně kvalifikované a špatně placené pracovní síly, nepodařilo se realizovat jasnou vizi zprávy *Nutbrown Review*. Odborníci (Campbell-Barr, 2014; Cohen et al., 2018; Faulkner & Coates, 2013; Lloyd, 2015) se shodují, že snahy o zlepšení statusu a kvalifikace pracovních sil v předškolním sektoru uspěly pouze částečně. Podařilo se zkvalitnit vzdělávání a zpřehlednit kvalifikační rámec pracujících v předškolním sektoru, nadále však přetrvávalo výrazné rozdělení pracovníků na „minoritu profesionálů“ ve státním sektoru s adekvátním platem a na „majoritu techniků“ v nestátních zařízeních placených jen těsně nad národním minimem (Moss, 2014).

Zpráva *Nutbrown Review* (2012) také doporučila, aby podmínkou pro získání kvalifikace 3. úrovně v předškolním vzdělávání (odpovídá kvalifikaci ISCED 3, střední odborné školy s maturitou) byla kvalifikace 2. úrovně v angličtině a matematice (odpovídá absolvování státních zkoušek GCSE⁷⁷ v 16 letech). Vláda toto doporučení přijala a zavedla pro pracovníky v předškolním sektoru povinnost složit zkoušky GCSE z angličtiny a matematiky do úrovně C. V roce 2017 však bylo toto nařízení upraveno – uchazeči o práci v předškolních službách mohou mít jakoukoli úroveň v angličtině a matematice ve zkouškách GCSE, včetně nejnižší úrovně funkčních dovedností. Důvodem byla skutečnost, že požadavek na určitou úroveň v testech GCSE vedl k nedostatku pracovníků. V současné době nemá 33 % pracovníků v předškolním vzdělávání GCSE z angličtiny ani matematiky (DfE, 2017a).

⁷⁷ *General Certificate of Secondary Education* – osvědčení o zakončení sekundárního vzdělávání

V letech 2019–2020 se výzkumný ústav *Education Policy Institute* a nevládní vzdělávací organizace *The Sutton Trust* podílely na vzniku dalších výzkumných studií (Bonneti, 2019; Pascal et al., 2020), které se zabývaly vývojem pracovních sil v předškolním sektoru. Studie konstatovaly, že po vydání *Nutbrown Review* v roce 2012 se navzdory snahám o profesionalizaci pracovních sil tolik nezměnilo. Pracovníci v této oblasti jsou stále převážně ženy, s nízkou kvalifikací a platy. Navíc bude předškolní sektor v Anglii v nejbližších letech čelit stejné výzvě jako ostatní evropské země a tou je stárnutí kvalifikovaných pedagogů a jejich odchod do důchodu.

Situaci nadále komplikuje skutečnost, že oblast předškolního vzdělávání v Anglii je složitá a různorodá. Jednou z jejích klíčových charakteristik je široká škála různých poskytovatelů (orientace na smíšený tržní systém). Různorodost tohoto odvětví se promítá do různých úrovní financování a předpisů, jejichž důsledkem je různá úroveň pracovních podmínek ve státním a soukromém sektoru.

Většina předškolních zařízení v Anglii je provozována soukromými, nevýdělečnými nebo nezávislými poskytovateli (tzv. PVI sektor, viz k. 2.2)⁷⁸. Poskytovatelé v PVI sektoru jsou nejčastěji zřizovatelé malých zařízení a hospodaří s malým finančním obratem. Rozdílné předpisy a přetrvávající finanční nestabilita vedou k horším pracovním podmínkám a v průměru k nižší kvalifikaci zaměstnanců v sektoru PVI v porovnání s požadovanou vysokoškolskou kvalifikací zaměstnanců ve státním sektoru. Vyšší požadované kvalifikace osob, které pracují v předškolních službách, vymezuje kurikulární rámec *The Statutory framework for early years foundation stage* (EYFS).

EYFS také stanovuje pravidla, která určují poměr dospělých a dětí v zařízeních předškolního vzdělávání. Obecně platí, že čím mladší dítě, tím vyšší je poměr dospělých k dětem. U dětí ve věku tří let a starších jsou tyto poměry určeny také úrovní kvalifikace, kterou pracovníci mají. Například pokud má pedagog kvalifikaci na úrovni ISCED 6, pak je povolený poměr jeden pedagog na každých 13 dětí, zatímco v případě pedagogů s nižší kvalifikací připadá na jednoho dospělého osm dětí (viz k. 3.2.3). Z pohledu dítěte v dětské skupině tak vyšší kvalifikovanost paradoxně znamená menší prostor pro individuální přístup ze strany dospělého – čím kvalifikovanější učitel, tím větší skupina.

⁷⁸ V roce 2022 navštěvovalo téměř 60 % všech tříletých a čtyřletých dětí soukromá, nevýdělečná nebo nezávislá zařízení (DfE, 2023b).

Shrnutí podkapitoly 3.5.1

Časté změny v požadavcích na kvalifikační studium pro osoby pracující v předškolním sektoru nedokázaly odstranit nedostatky, které měly řešit. Poslední úprava kvalifikace pro pracovníky v předškolních zařízeních z *Early Years Professional Status* (EYPS) na *Early Years Teacher Status* (EYTS, ovšem bez výhod statusu učitele) měla za cíl zajistit více „učitelů“, aniž by jim poskytla stejné platové a pracovní podmínky jako učitelům primárních škol se specializací na ranou péči. Záměrem bylo rozšířit dobře kvalifikovanou pracovní sílu, ale levněji než v případě kvalifikovaných učitelů. Zájem o vzdělávání pro získání nového statusu EYTS byl (z pochopitelných důvodů) malý a rok od roku klesal. V současné době je obsazena méně než čtvrtina z plánovaných 2 500 míst pro vzdělávání a mnoho poskytovatelů vysokoškolského vzdělávání své kurzy uzavírá (Oberhuemer & Schreyer, 2018; Pascal et al., 2020). Vývoj naznačuje, že se předškolní vzdělávání a výchova v Anglii v příštích letech propadne hluboko pod navrhované kvalifikační standardy.

3.5.2 Regulační a inspekční orgány

K doplnění úplného obrazu tématu této kapitoly je třeba zmínit dvě instituce, které v Anglii dohlížejí na regulaci kvalifikací a dodržení legislativních opatření v oblasti pracovních–regulační orgán Ofqual a inspekční orgán Ofsted.

Státní úřad **Ofqual** (*Office for Qualifications and Examination Regulation* – Úřad pro kvalifikace a regulaci zkoušek) spravuje od roku 2010 regulovaný kvalifikační rámec *Regulated Qualifications Framework* (RQF), jež určuje profesní kvalifikace v Anglii. Ofqual schvaluje a reguluje všechny odborné, technické a akademické kvalifikace, zkoušky a hodnocení a stanovuje kodex praxe pro konkurenční subjekty udělující kvalifikace (Oberhuemer & Schreyer, 2018).

Inspekční orgán **Ofsted** (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* – Úřad pro standardy ve vzdělávání, předškolních službách a kvalifikacích) reguluje a dohlíží na předškolní a mimoškolní služby, na ústavní péči o děti a na školy. Převedení všech typů služeb pro děti a mládež do gesce orgánu Ofsted umožnilo postupné sjednocení a sloučení inspekčních rámců, přestože přetrvávají omezení, která vyplývají z rozdílných právních rámců. Ofsted je státní úřad, který se zodpovídá přímo parlamentu prostřednictvím *Select Committee on Education* (Zvláštního výboru pro vzdělávání). To mu dává určitou míru nezávislosti na politickém dohledu ze strany ministerstva školství. Hlavní inspektor Jejeho Veličenstva je ze

zákona povinen předkládat výroční zprávu o standardech ve školách a od roku 2001 také samostatnou zprávu o standardech a otázkách v předškolních službách (Elliot, 2012; Ofsted, 2022).

Ofsted registruje poskytovatele předškolního vzdělávání a péče o děti (jiné než školy) buď v registru předškolních zařízení, *Early Years Register* (povinné pro zařízení nabízející služby pro děti mladší pěti let), nebo v registru zařízení péče o děti, *Childcare Register* (povinné pro zařízení nabízející služby pro děti od pěti do osmi let a nepovinné pro starší věkové skupiny nebo kluby aktivit). Původně byly inspekce u poskytovatelů předškolní péče realizované každoročně. Nyní vycházejí z přiměřené potřeby, takže poskytovatelé s nejlepšími dvěma stupni hodnocení *dobry* nebo *vynikající* nemusí být kontrolováni po dobu tří až pěti let. Školy jsou hodnoceny v šestiletých cyklech (Ofsted, 2022).

Ofsted poskytuje zpětnou vazbu o silných a slabých stránkách prověřovaného zařízení ve vztahu k inspekčnímu rámci, ale obvykle již neposkytuje konkrétní rady. To je ponecháno na poradenských službách místních úřadů. V nedávné době se však vláda snažila omezit povinnosti a rozpočty místních úřadů a zároveň posílit větší vzájemnou podporu mezi školami a zařízeními předškolního vzdělávání, například prostřednictvím pedagogických škol a systémových vedoucích funkcí (sítě národních, místních a specializovaných vedoucích učitelů uznávaných pro specifické odborné znalosti). Nedávné změny politiky tak vedle větší autonomie na úrovni škol záměrně snížily úlohu místních správních orgánů, aby poskytly větší prostor přímému vlivu ústřední vlády (Oberhuemer & Schreyer, 2018).

3.6 Dopady reforem na praxi předškolních zařízení – případové studie

Během první a druhé fáze výzkumu (2018–2019, resp. 2019–2020, podrobněji viz k. 1.2.3) autorka realizovala zúčastněná pozorování a vedla polostrukturované rozhovory s vedoucími pracovníky a pedagogy z deseti předškolních zařízení, která se nachází na jihozápadě Anglie ve správní oblastech Devon, Cornwall a South Hams (viz tabulka 13). Rozhovory byly též vedeny s vědeckými pracovníky v oboru předškolního vzdělávání a s vyučujícími v bakalářském programu předškolní pedagogika na univerzitě v jihozápadní Anglii. Podklady z pozorování a rozhovorů nebyly hlavním zdrojem dat, avšak sloužily k triangulaci poznatků získaných z legislativních, kurikulárních a školskopolitických dokumentů. Data byla

zpracována do deseti *vnořených* případových studií (viz k. 1.2), jejichž cílem bylo analyzovat, jak se předškolní zařízení a pedagogové vyrovnávají s identifikovanými trendy.

Tabulka 13

Charakteristika výzkumného souboru předškolních institucí

Charakteristika institucí z formálních hledisek		Počet	
Celkový počet institucí začleněných do výzkumu		10	
Poskytovatel	Státní sektor	5	1 <i>nursery school</i> /mateřská škola 4 <i>community schools</i> /obecní školy
	PVI sektor	5	1 soukromý poskytovatel; 1 akademie; 3 nevýdělečné organizace
Typy poskytovaných služeb	Péče o dítě	4	2 <i>preschools</i> /předškolní zařízení pro děti ve věku 2–4) 1 <i>nursery</i> /zařízení denní péče pro děti ve věku 0–4; 1 <i>children's centre</i> (dětské centrum pro děti 0–4 roky)
	Předškolní vzdělávání	6	6 přípravných tříd (věk dětí 4–5), z toho 2 <i>infant schools</i> ; 4 primární školy
Podíl dětí ze socioekon. znevýhodněného prostředí	pod národním průměrem	3	správní oblast South Hams ²
	nad národním průměrem	1	správní oblast Plymouth
		3	správní oblast Cornwall
		3	správní oblast Plymouth
Velikost zařízení	Velká (nad 400 žáků)	1	primární škola
	Střední (100–300 žáků)	5	2 primární školy; 2 <i>infant schools</i> ; 1 <i>nursery</i>
	Malé (39–64 dětí)	4	1 <i>nursery school</i> ; 2 <i>preschools</i> ; 1 <i>children's centre</i>
Inspekční hodnocení Ofsted (na 4 bodové škále 1–4)	Vynikající – 1	4	1 <i>children's centre</i> ; 1 <i>nursery school</i> ; 1 <i>infant school</i> , 1 primární škola
	Dobré – 2	5	2 <i>preschools</i> ; 1 <i>nursery</i> ; 2 primární školy
	Nedostačující – 4	1	<i>infant school</i>

¹ Do sektoru PVI (private, voluntary and independent) spadají nevýdělečné (charitativní) organizace a poskytovatelé provozující soukromá zařízení a školy (viz terminologická kapitola).

² Správní celky Plymouth a Cornwall patří k oblastem, ve kterých žije vyšší podíl rodin ze socioekonomického znevýhodněného prostředí. Plymouth má 14,8 % a Cornwall 13 % obyvatel s nízkými příjmy (v roce 2019 zaujímaly 77., resp. 108. místo v žebříčku příjmově nejnižších oblastí z celkového počtu 316 správních oblastí (local authorities) v Anglii). Dalším ukazatelem socioekonomického postavení rodin v oblasti je počet dětí s nárokem na státní dotace, které dostávají školy na podporu vyrovnání výsledků znevýhodněných dětí a žáků, tzv. *Early Years Pupil Premium* a *Pupil Premium*. Tyto údaje zpravidla uvádí školy na svých webových stránkách nebo jsou veřejně dostupné ve zprávách inspekčního orgánu Ofsted. Správní celek South Hams je naopak nad

národním průměrem s 8,7 % příjmově znevýhodněné populace (na 213. místě výše uvedeného žebříčku) (Office for National Statistics, 2021).

Charakteristika výzkumného souboru respondentů

Výzkumný soubor respondentů z předškolních zařízení sestával ze sedmi učitelů a šesti vedoucích pracovníků. Všichni pedagogové (kromě jedné vedoucí pracovníce ze soukromého předškolního zařízení) dosáhli vysokoškolského vzdělání bakalářského stupně, většina vedoucích pracovníků i magisterského. Respondenti byli zkušení pedagogové. Polovina vedoucích pracovníků působila ve školství přes 20 let, více než polovina učitelů mezi 10–20 lety. Tomu odpovídalo i věkové rozpětí respondentů: pouze tři byli mladší 30 let, osm spadalo do věkové kategorie 30–49 let a dva respondenti byli starší 55 let.

Z akademického prostředí pocházelo sedm respondentů. Všichni se podíleli na výuce ve studijním programu bakalářské úrovně pro přípravu učitelů předškolních zařízení a primárních škol a na výzkumných projektech z oblasti svého profesního zájmu. Většina působila ve školství více než 30 let, dva respondenti mezi 10–20 lety, jeden z respondentů (student doktorského studia) méně než pět let. Tři akademici měli ukončené doktorské vzdělání, ostatní magisterské (podrobná charakteristika viz příloha 6).

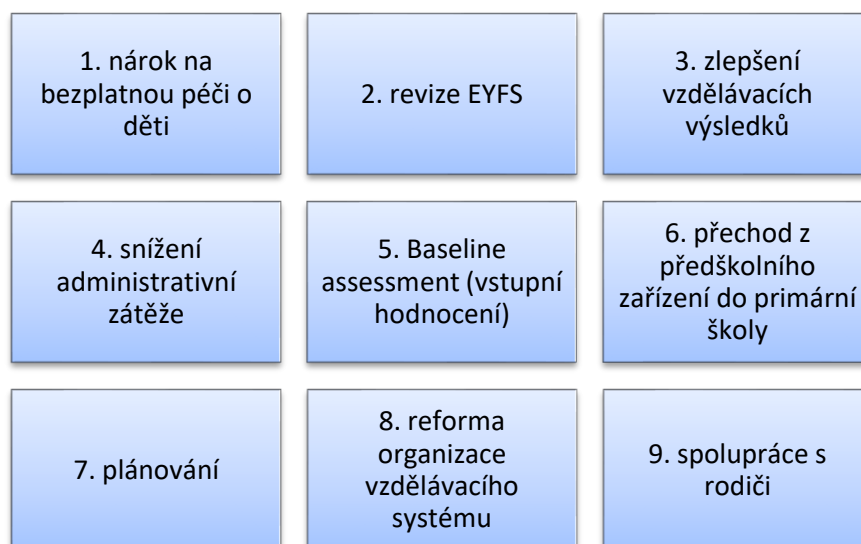
3.6.1 Výsledky analýzy rozhovorů

Z analýz rozhovorů bylo derivováno celkem 12 kategorií, které jsou rozdělené do dvou skupin: devět kategorií identifikovaných z analýz rozhovorů s učiteli (viz schéma 8) a tři kategorie odvozené z rozhovorů s akademiky (viz schéma 9, s. 131). Kategorie charakterizují reformy systému předškolní péče a vzdělávání a jejich dopady na praxi předškolních zařízení. Výsledky analýz rozhovorů s učiteli a vedoucími pracovníky a rozhovorů s akademiky jsou prezentovány odděleně, neboť každá skupina nahlíží na identifikované skutečnosti z jiného úhlu pohledu. Dle očekávání prezentují akademici svá stanoviska v širších teoretických souvislostech, své názory opírají o fakta založená na vlastních výzkumech nebo vědeckých studiích. Výpovědi pedagogů z praxe svědčí o velké osobní angažovanosti a hlubokém vztahu k dětem předškolního věku; schopnost širšího rozhledu a uvedení do kontextu však záleží na délce jejich vlastní praxe.

Rozhovory s učiteli

Schéma 8

Identifikované kategorie z pohledu učitelů



Výsledky analýzy rozhovorů jsou prezentovány následujícím způsobem. Každá kategorie je uvedena obecným úvodem (oddíl A), aby bylo možné zasadit odpovědi učitelů do kontextu probíhajících změn v anglickém předškolním systému. Zjištěné skutečnosti dokládají příklady z výpovědí respondentů (oddíl B), po nichž následuje reflexe výstupů analýzy (oddíl C). Kontext je velmi podrobně popsán v kapitolách 3.3, 3.4 a 3.5. V této části je však úmyslně stručně připomínán, aby výpovědi respondentů a reflexe výstupů analýzy byly správně chápány.

Kategorie 1: Nárok na bezplatnou péči o děti

A) kontext

V roce 1997 se zvýšila dostupnost předškolní péče díky zavedení nároku na bezplatnou péči pro čtyřleté děti. Nárok byl postupně rozšiřován až na současných 15 hodin týdně (resp. 30 hodin pro pracující rodiče) pro děti tří- a čtyřleté (a znevýhodněné dvouleté) po dobu školního roku. Nezaručuje však místo v předškolní instituci. Výběr zařízení je ponechán na zákonných zástupcích. Příspěvek je vázán na dítě, ne na instituci. Zákonní zástupci o něj mohou žádat do nástupu dítěte do přípravné třídy (po dovršení 4. roku) nebo povinného vzdělávání (v pěti letech).

Příspěvek na bezplatnou péči je **fixně daný**. Pro poskytovatele předškolních služeb představuje základní 15hodinová dotace pro tří- a čtyřleté děti stabilní zdroj příjmů. **Rozšířená 30hodinová dotace** pro děti pracujících rodičů a 15hodinová dotace pro znevýhodněné dvouleté děti však z pohledu provozovatelů **není výhodná**. Vzhledem k tomu, že příspěvek nezohledňuje různou výši provozních nákladů poskytovatelů předškolních služeb, 30hodinová dotace nemusí dostatečně pokrývat vyšších náklady, např. na pronájem prostor a platy zaměstnanců. Pro dvouleté děti zákon stanovuje nižší poměr pedagoga na dítě – jeden dospělý na čtyři děti – a provozovatel tak musí zaměstnat více pracovníků.

Na tuto skutečnost upozorňuje například i rozsáhlá veřejná kampaň poskytovatelů předškolních služeb *Lemonade funding for champagne nursery* (volně přeloženo autorkou: *za cenu limonády vyžaduje stát předškolní péči v kvalitě šampaňského*).

Způsob, jakým se jednotlivé typy zařízení vyrovnávají s tím, že výše příspěvku nepokrývá náklady na péči o dítě v odpovídající míře, je různý. Některá zařízení **nabízejí pouze** dotovaná místa na **15 hodin bezplatné předškolní péče** s možností doplatit celodenní péči. Počet míst, které instituce mohou nabízet (na dopolední a odpolední blok), se tím zdvojnásobí.

Jiná zařízení **omezí počet dotovaných míst na 30 hodin bezplatné péče nebo zvýší poplatky** za hodiny nad rámec legislativního nároku. Stát však nestanovil maximální hranici cen za poskytování služeb v předškolních zařízeních. Výsledkem je, že péče o děti je pro rodiče stále velmi nákladná (Lewis & West, 2017; Stewart & Waldfogel, 2017).

V současné době se ve veřejné odborné diskusi objevují návrhy na efektivnější využití finančních prostředků, které stát vynakládá na bezplatnou předškolní péči. Koalice významných profesních a neziskových organizací pro předškolní péči a vzdělávání, *Early Years Coalition*, zveřejnila dokument *Solutions for an improved early years system* (Řešení pro vylepšení systému předškolní péče), který navrhuje různá ekonomická opatření na podporu školní připravenosti (zavedením nároku na 15 hodin bezplatné péče pro všechny děti od dvou let), návratu rodičů malých dětí do zaměstnání (zavedením nároku na 30 hodin bezplatné péče pro všechny děti od jednoho roku po dobu 48 týdnů) a dostupnosti předškolní péče (zastropováním poplatků za předškolní péči bez skrytých příplatků a zajištěním životaschopných sazeb financování, aby poskytovatelé mohli zajistit provoz pouze s nabídkou nároků financovaných vládou) (Early Years Coalition, 2022).

B) výpovědi respondentů

- Odpověď vedoucí pracovníce na otázku, zda její (státní) předškolní instituce přijímá děti dvouleté:

Poměr jeden [dospělý] ku čtyřem [dětem] znamená, že nemám dost peněz, abych mohla ty lidi [dostatek kvalifikovaných pedagogů] zaplatit. V předchozích letech jsme si mohli dovolit jejich platy dotovat, ale když přišly škrty v hlavním rozpočtu školy, tak už z něj nemůžeme brát... Ledaže bych zaměstnala lidi s velmi nízkou nebo žádnou kvalifikací... ale na to nejsem připravena, to není pro děti správné, protože ohrožujete jejich start do života (R6).

- Odpověď učitelky z přípravné třídy primární školy na otázku, proč škola do své *nursery class*⁷⁹ (mateřské třídy pro děti ve věku 3–4 roky) přijímá děti pouze na polodenní docházku (15 hodin bezplatné předškolní péče):

„Se 30 hodinami [celodenní docházkou] jsme neměli dostatek dětí do přípravných tříd. Protože to omezuje počet míst [v mateřské třídě]“ (R9).

Pro primární školu s jednou mateřskou třídou a dvěma přípravnými třídami je výhodnější nabízet pouze 15 hodin péče dvojnásobnému počtu dětí a zajistit si tak dostatek žáků pro naplněnost přípravných tříd dětmi přecházejícími z mateřské třídy.

C) reflexe analýzy

Opatření, jež cílilo na zvýšení počtu míst a dostupnosti předškolní péče, se ukázalo jako problematické. Státní příspěvek na bezplatnou předškolní péči dostatečně nepokrývá náklady předškolních zařízení. Poskytovatelé účtují chybějící finance rodičům jako poplatky za hodiny nad rámec dotovaného nároku. Bez regulace (zastropování) se poplatky za péči o děti mohou šplhat do závratných výší, což se zpětně výrazně podepisuje na finanční dostupnosti těchto služeb.

Ekonomické aspekty bezplatné předškolní péče se do roviny kvality učebních procesů z hlediska dětí promítají dvojitým způsobem:

- 1) ovlivňují, zda se děti vůbec mohou učebních procesů účastnit (viz příklad výše – zařízení nenabízí dotovaná místa pro dvouleté znevýhodněné děti);

⁷⁹ Přípravná třída (reception class) pro děti od čtyř let je součástí každé primární školy v Anglii. Pouze některé primární školy však nabízejí vzdělávání pro děti od tří let v mateřských třídách (nursery classes) (Schreyer & Oberhuemer, 2017).

2) mají vliv na to, zda dítě dochází do zařízení dopoledne nebo odpoledne (viz výpovědi respondentů – zařízení nabízí polodenní péči ve dvojitým režimu, v dopoledních a odpoledních blocích, aby zdvojnásobilo kapacitu).

Bloky dopolední a odpolední jsou obsahově obdobné. Není mezi nimi výrazný rozdíl v náročnosti z hlediska obsahu. Z vývojového hlediska je však velký kvalitativní rozdíl mezi tím, jak 2–4leté dítě dokáže vnímat v dopoledních a odpoledních hodinách. Dá se předpokládat, že takto malé děti budou při odpoledním bloku více unavené a jejich schopnost aktivně participovat na učebních procesech bude výrazně omezena. Dvousměnnou nabídku vzdělávacích bloků bychom tedy z vývojového hlediska mohli hodnotit jako nevhodnou. Nejde jen o časové zpřístupnění a rozsah činnosti, ale o biorytmus dítěte, na který není brán na zřetel.

Kategorie 2: Revize kurikulárního rámce Early Years Foundation Stage Framework (EYFS)

A) kontext

Druhá revize EYFS z roku 2012 redukovala počet vzdělávacích cílů z 69 na 17, zároveň však zvýšila nároky v oblastech čtenářské a matematické pregramotnosti a deklarovala důležitost předškolního vzdělávání pro zajištění školní připravenosti dětí (Cohen et al., 2018; Faulkner & Coates, 2013; Moss, 2014;). Revize z roku 2021 přinesla změny, které na jednu stranu zvýšily náročnost kognitivních vzdělávacích cílů, na druhou stranu měly snížit administrativní zátěž, aby učitelé a pracovníci v oblasti předškolních služeb mohli věnovat více času interakci s dětmi. Nicméně zavedením vstupního standardizovaného testu (*Baseline assessment*) v přípravné třídě se tak nestalo. Celkově poslední revize rámcového programu EYFS v roce 2021 potvrdila tendenci klást vyšší důraz na osvojování kognitivních znalostí a měřitelnost vzdělávacích výsledků, jež byly dosud příznačné až pro povinné vzdělávání v Anglii.

Zesílení důrazu na „akademické“ dovednosti v EYFS velmi úzce souvisí s efektivitou vzdělávání. V březnu 2022 byla publikována Bílá kniha *„Opportunity for all: Strong schools with great teachers for your child (Příležitost pro všechny: kvalitní školy s vynikajícími učiteli pro Vaše dítě)*, která vytyčuje strategické vzdělávací cíle do roku 2030. Ten hlavní míří na zvýšení počtu žáků v posledním ročníku primární školy, kteří dosáhnou očekávané úrovně dovedností ve čtení, psaní a matematice. V roce 2030 by jí mělo dosáhnout 90 % 11letých žáků, oproti **65 % žáků v roce 2019**. To znamená, že v současné době více než třetina anglických

žáků na konci primární školy v 11 letech nedosahuje předpokládané úrovně v dovednostech, které jsou východiskem pro další procesy učení.

Tlak na vyšší efektivitu v primárním vzdělávání se odráží i v současném pojetí předškolní péče a vzdělávání, které klade důraz na organizaci cíleného intelektuálního rozvoje dítěte. Na předškolní období je pohlíženo jako na etapu cílevědomé přípravy na další vzdělávací stupeň. Metodické materiály⁸⁰ na podporu implementace EYFS do praxe přímo odkazují na práci Lva Vygotského a jeho teorii zóny nejbližšího vývoje.

Pokud jsou děti na nižší než očekávané úrovni svého vývoje, je důležité všimnout si toho, co dělají rády, a také zjistit, v čem mohou spočívat jejich obtíže. Potřebují od nás větší pomoc, aby získaly v raných fázích vývoje jistotu. Nepomůže, když budeme čekat, až budou „připravené“ (DfE, 2020, s. 4).

B) výpovědi respondentů

- Odpověď učitelky přípravné třídy primární školy, jak vnímá kurikulární dokument EYFS:

Myslím, že nové kurikulum se snaží určitým způsobem podpořit přechod do primárního vzdělávání, protože se rozhodně zaměřuje na hlubší porozumění, spíše chce vyšší stupeň znalostí... Takže si myslím, že se to v některých ohledech změnilo, a myslím, že se to vrátilo k většímu zaměření na hru, k většímu zaměření na čas učitelů s dětmi, k menšímu zaměření na hromadění důkazů, což jsme dřív dělali. Ale pak si myslím, že „tady to máte, tady jsou vzdělávací cíle, vytvořte si osnovy, které jim budou odpovídat“, vedlo k tomu, že mnoho škol muselo vytvořit kurikulum tak, aby odpovídalo tomuto novému rámci (R7).

- Odpověď ředitelky *nursery school* (mateřské školy) pro děti 2–5 let na otázku, jak vnímá změny v poslední revizi EYFS z roku 2021:

„Vnímáme ho [EYFS] jako hodnocení, ale je to vlastně vodítko, že? EYFS je vodítko, pokyn, ale od pokynu se vzdálil natolik, že se stal nástrojem hodnocení ... a zákonem daný“ (R5).

C) reflexe analýzy

Poslední revize EYFS potvrdila odklon od původního pojetí kurikula z roku 2007 (s respektem k vývojovým potřebám a individuálním zvláštnostem předškolního dítěte) směrem k zesílení scholarizačního tlaku na kognitivní znalosti. Dítěti již není ponechán čas, aby v podnětném prostředí vytvořeném učitelem dozrálo dle svého tempa, dle svých vlastních dispozic. Úkolem

⁸⁰ Metodická příručka ministerstva školství *Development matters (Na vývoji záleží)* (DfE, 2020) a její aktualizované vydání z roku 2021 *Working with the revised early years foundation stage: Principles into practice* (Pracujeme s revidovaným EYFS: převedení principů do praxe) (Grenier, 2021).

pedagoga je nyní **podporovat dítě takovým způsobem, aby ve vymezeném časovém úseku** (= do nástupu do povinného vzdělávání v pěti letech) **dosáhlo cílů stanovených v kurikulu**. Aby to bylo možné, „musí pedagog vždy cílit na rozvíjející se dovednosti dítěte, nikoliv na ty stávající“ (Grenier, 2021, s. 36)⁸¹.

Kategorie 3: Zlepšení vzdělávacích výsledků dětí

A) kontext

Jedním z hlavních cílů revidovaného EYFS (2021) je zlepšení vzdělávacích výsledků dětí před nástupem do 1. ročníku primární školy v pěti letech, zejména v oblasti čtení a jazyka. V praktické rovině se tento cíl promítl do zvýšení nároků v oblastech čtenářské pregramotnosti a matematiky (viz k. 3.4.2). Na konci školního roku hodnotí učitelé v přípravných třídách v povinném výstupním hodnocení *Early Years Foundation Stage Profile* (EYFSP), zda dítě dosáhlo očekávané úrovně ve všech vzdělávacích cílech.

B) výpovědi respondentů

- Odpověď učitelek z přípravné třídy na otázku, zda náročnost kognitivních vzdělávacích cílů v revidovaném EYFS považují za přiměřenou:

V matematice jde o hlubší porozumění, ne o rozsah znalostí. Očekávané cíle ve čtení jsou také nastavené dost vysoko... Většinou jsou cíle raného vzdělávání přiměřené věku v oblasti sociálních a emocionálních dovedností, ve sdílení věcí... Psaní se podle mě trochu změnilo. Teď se od dětí očekává, že budou používat velká písmena na začátku a tečky na konci vět... Chci, aby psaly, chci, aby uměly utvořit větu, kterou jim někdo přečte, ale nevím, jestli to potřebuje to velké písmeno a tečku na konci, aby dokázaly, že umí napsat větu (R12).

Vzdělávací cíle jsou obtížné. Myslím, že matematika je určitě těžší. Jde to spíš do hloubky než do šíře. Takže děti musí opravdu rozumět číselným vazbám do 5 až 10 a pochopit, co to číslo znamená. Aby nevěděly jen to, že to číslo je pět, ale aby věděly, že tři a dva jsou pět a stejně tak čtyři a jedna, takže se učí chápat spoustu různých aspektů a aplikují je na různé oblasti (R 13).

C) reflexe analýzy

Na rozdíl od Německa, kde impulz k reformě vzdělávacího systému začátkem 21. století vzešel ze srovnávání v mezinárodních vzdělávacích testech PISA a ze všeobecného zděšení nad

⁸¹ Julian Grenier, autor zmíněné metodické příručky k revidovanému kurikulu EYFS z roku 2021, se odkazuje k dílu ruského psychologa Lva Vygotského *Mind in society: Development of higher psychological processes* z roku 1978 a k jeho „zóně nejbližšího vývoje“.

poklesem úrovně vzdělávacích výsledků německých žáků (Loudová Stralczyńska, 2016), v Anglii vychází **impulz ke změnám v systému vzdělávání z vlastní analýzy národní situace**. Ve snaze zvýšit celkovou úroveň znalostí u žáků primární školy obrací stát pozornost k předškolnímu vzdělávání a posiluje jeho úlohu v přípravě na školu. Tlak na výsledky dětí se tak přesouvá o vzdělávací stupeň níže. Zvýšení nároků na výsledky znamená zvýšení tlaku na učitele i děti. Učitelé v přípravných třídách musí zacílit své pedagogické působení u dětí na osvojování akademických dovedností na úkor rozvíjení těch sociálních a emočních. Záleží na délce praxe pedagogů a hloubce jejich životních zkušeností, zda dokážou nepodlehnout tlaku zvenčí a rozvíjet u dětí preferované dovednosti v souladu s jejich vývojovými možnostmi.

Kategorie 4: Snížení administrativní zátěže

A) kontext

Revize EYFS přinesla významnou změnu v oblasti posuzování pokroku dítěte: „Při hodnocení, zda je dítě na očekávané úrovni vývoje, by měli pedagogové vycházet ze svých znalostí dítěte a **vlastního odborného úsudku** a nemělo by se po nich vyžadovat, aby ho dokladovali **shromažďováním fyzických důkazů**“ (DfE, 2021d, s. 18). Oproti formulaci z předchozích verzí EYFS: „Dokumentace by se měla omezit jen na nezbytně nutnou, která přispívá k úspěšnému učení a rozvoji dětí“ (DfE, 2017a, s. 13), je zde patrný posun od sběru materiálů, které dokazují formální pokrok dítěte, k odbornému hodnocení učitelem. Již by tak nemělo docházet k situacím (jichž byla autorka svědkem během návštěvy v soukromém předškolním zařízení v roce 2019), kdy učitelé během dne téměř neodkládali tablet s aplikací *Tapestry*⁸², aby mohli neustále zaznamenávat a fotografovat činnost dětí a párovat je se vzdělávacími cíli z EYFS.

B) výpovědi respondentů

- Odpověď učitelky z přípravné třídy v primární škole na otázku, zda z jejího pohledu revize EYFS skutečně vedla ke snížení administrativní zátěže v oblasti vedení záznamů o individuálním pokroku dětí a zda je větší váha kladena na odbornost a profesionální úsudek učitele:

⁸² *Tapestry (Tapisérie)* je online aplikace pro předškolní a primární vzdělávání, která umožňuje vytvořit a spravovat elektronické portfolio dětí. Pedagog může natáčet, fotografovat a vkládat poznámky souběžně s rodiči dětí. Zároveň může přiřazovat jednotlivé příspěvky ke vzdělávacím cílům stanoveným v EYFS a průběžně monitorovat progres dítěte. Dostupné z: <https://tapestry.info/>

Už se od nás neočekává, že budeme mít všechny důkazy v Learning journey⁸³ nebo ve portfolio dítěte... Nemusíte tam dát osm stejných věcí, abyste dokázali, jaké dítě dělá pokroky, stačí, že jste vložili nejdůležitější momenty jejich učení... Pokud o něm [dítěti] dokážete mluvit a znáte ho, budou [z inspekce] brát v úvahu spíše mínění učitele než hromady důkazů, které jsme museli mít dříve (R7).

- Odpověď učitelky z přípravné třídy v primární škole na otázku, zda své praxi pocítuje snížení nadměrného dokumentování:

Stále je to spousta nahrávání a dokazování toho, co děláte. A myslím, že bude zajímavé, až do školy přijde Ofsted, jestli souhlasí s tím, co děláme, nebo si myslí, že toho děláme možná až příliš, že je třeba to omezit a trávit více času s dětmi v daném okamžiku, než čmárat a zaznamenávat, co dělají (R12).

C) reflexe analýzy

Omezení nadbytečné administrativy v revizi EYFS je odbornou veřejností přirozeně pozitivně přijímáno. Pedagogové kladně hodnotí, že místo neustálého monitorování pokroků dítěte a shromažďování evidence mají nyní více času na pozorování dětí při volné hře.

Někteří učitelé z přípravných tříd primárních škol však poukazovali na skutečnost, že oni ve vlastní praxi žádné změny nepozorují. V očekávání hloubkové inspekce po nich vedení školy totiž požadovalo stále stejné množství důkazů o postupu učení dětí. V tomto lokálním kontextu tak učitelé pocítovali, že jejich odbornost není doceňována. Učitelé z přípravných tříd též upozorňovali, že žádný z vedoucích pracovníků nemá vzdělání v oboru předškolní pedagogiky a nerozumí koncepci předškolního vzdělávání.

Snížení administrativy v každodenní praxi předškolních zařízení (zakotvené v revidovaném EYFS) závisí tedy především na tom, zda vedení školy rozumí pojetí předškolního kurikula a vývojovým specifickým předškolního věku.

Kategorie 5: Vstupní hodnocení dítěte standardizovaným testem *Baseline assessment*

A) kontext

V roce 2018 oznámilo ministerstvo školství, že připravuje nový standardizovaný test pro děti v přípravných třídách, který bude hodnotit dovednosti dětí v oblasti čtenářské pregramotnosti,

⁸³ Termínem *Learning journeys* nebo *Learning journals* se v anglickém předškolním vzdělávání označuje soubor různých dokumentů, které poskytují obraz o rozvoji dítěte ve vzdělávacích oblastech, které stanovuje kurikulum EYFS. Nejčastěji obsahují fotografie činností/výtvorů dítěte, záznamy přímé řeči dítěte, komentář pedagoga.

komunikace, jazyka a matematiky. Koncept vstupního hodnocení v podobě standardizovaného testu není novinkou. Od roku 1997 byl v časově omezených úsecích opakovaně zaváděn a stahován (More than a score, 2018). Zavedení *Baseline assessment* bylo kritizováno odbornou veřejností v kampani *More than a score* (Více než jen skóre)⁸⁴, avšak bezúspěšně.

Po třech letech příprav a pilotáže (zavedení hodnocení bylo o rok odloženo kvůli pandemii Covidu-19) se v září 2021 stal *Baseline assessment* povinným vstupním hodnocením, které musí každé dítě absolvovat do šesti týdnů od nástupu do přípravné třídy⁸⁵.

Baseline Assessment má následující **podobu**: učitel pracuje s každým dítětem individuálně po dobu 20 minut. Dítě odpovídá na dotazy podle obrázku a řeší úkoly manipulací s předměty, učitel výsledky souběžně zaznamenává do tabletu. Úkoly jsou rozdělené do dvou oddílů: oblast jazyka a čtenářské pregramotnosti a oblast matematiky.

Cílem hodnocení je stanovit tzv. vstupní stav, s jakým dítě přichází do přípravné třídy, a porovnat ho s výsledky standardizovaného testu na konci 6. třídy (v 11 letech). Výsledky hodnocení jsou „výchozí bodem pro nové opatření, které pomůže rodičům posoudit, jak dobře školy podporují své žáky v rozvoji v období mezi přípravnou a šestou třídou“ (STA, 2022a, s. 2). **Hodnotí se pokrok celého ročníku, ne jednotlivců.** Samotný test je tedy především **prostředkem pro měření kvality primární školy.** Až v druhé řadě informuje učitele o stavu vědomostí dítěte.

Dosud se hodnocení kvality vzdělávání, které poskytují jednotlivé školy, zakládalo na rozdílu mezi výsledky testů na konci klíčového období 1 (2. ročník) a klíčového období 2 (6. ročník) ve věku sedm, resp. 11 letech žáka. Podle ministerstva školství umožňuje posunutí věkové hranice pro určující standardizovaný test na začátek přípravné třídy (do věku čtyř let dítěte) „zohlednit skutečnost, že školy čelí různým výzvám vzhledem k výchozímu postavení svých žáků“ (STA, 2022b, s. 1). První vyhodnocení pokroků žáků během docházky do primární školy

⁸⁴ *More than a score* je občanská iniciativa, která sdružuje nejvýznamnější britské profesní organizace pro předškolní oblasti, rodiče, učitele a vedoucí pracovníky. Usiluje o změnu vzdělávacího systému, který je výkonnostně orientovaný a nebere v úvahu dobré psychické zdraví jeho účastníků. Upozorňuje, že v anglickém vzdělávacím systému musí děti během sedmi let absolvovat pět standardizovaných hodnocení (*Baseline assessment* ve čtyřech letech, *EYFS Profile* v pěti letech, *Phonics Screen Check* v šesti letech, *Key Stage 1 SAT* v sedmi letech a *Key Stage 2 SAT* v 11 letech). Heslem kampaně je: děti jsou „více než jen skóre“, které získají v hodnocení. Zdroj: <https://www.morethanscore.org.uk/>

⁸⁵ Do přípravné třídy v Anglii nastupují děti zpravidla v září po dovršení 4. roku. To znamená, že *Baseline assessment* podstupují děti s věkovým rozdílem až 11 měsíců (ve věku 4 let 0 měsíců až 4 let 11 měsíců), a to v období, kdy se dítě dynamicky rozvíjí a dozrává po všech stránkách a každý měsíc může být znát. Na výsledcích testu se odrazí nejen věk dítěte, ale i jeho dosavadní zkušenost s úkoly zadanými v testu.

bude známé až v roce 2028, tedy poté, co děti, které vstoupily do přípravné třídy v září 2021, ukončí 6. třídu.

B) výpovědi respondentů

- Odpověď učitelky na otázku k průběhu *Baseline assessment*:

Byly tam [úkoly] na sluchovou diferenciaci. Ptali jsme se: co slyšíš na začátku slova NUT [ořech]? Někteří řekli, že je to nut [ořech]. Většina řekla ... něco jako: veverky jedí ořechy. Pokud děti odpověděly správně, ptali jsme se dál: můžeš mi říct všechny hlásky ve slově N-U-T [ořech] (R13).

Je to 20 minut, ale ve skutečnosti více, když se zbytek třídy nic nedělá. Jen sedíte s dítětem jeden na jednoho. Děláte věci, které jsou v zásadním rozporu s tím, jak by měl podle mě kdokoli pracovat s dětmi v předškolním věku (R6).

- Odpověď učitelů na otázku, co považují za přínos hodnocení *Baseline assessment*:

Letos jsme dělali *Baseline assessment* a to mi toho moc neřeklo. Řeklo mi to, které děti umí počítat, které děti umí řídit příběhy, ale nehodnotily se sociální, emocionální dovednosti, porozumění světu, nic takového. Takže si děláme i vlastní vstupní hodnocení. Na začátku roku se tedy hodně hodnotí (R13).

Musíme hodnotit děti ve dvou oblastech. Jednou z nich je matematika a soustředí se jen na číslo a řady. Je k tomu návod a příručka, my dětem čteme přesně to, co je v příručce a co se ukazuje na počítači... A ta druhá je komunikace, jazyk a gramotnost – vše kombinované dohromady. Takže jim přečteme krátký příběh, hodnotíme, jak mu rozumí. Je v tom určování hlásek... A pak ten nejlepší indikátor – jako první se podívají na obrázek a my říkáme: ukaž na strom, ukaž na pískoviště... Pak se to posune na ‚ukaz na holku a pak na psa‘. To je pro nás ten nejlepší indikátor, protože ukazuje, jestli [dětí] rozumí tomu, co říkáme a jestli jsou schopny plnit pokyny. A ten samý den se to odesílá na ministerstvo, my také dostaneme zprávu, ale není nám k ničemu, protože buď vám to řekne: ‚Alice umí počítat do 10‘ nebo ‚Není dostatek důkazů‘. Takže to je jen takové cvičení (R8).

Já si prostě myslím, že hodnocení učitele by bylo jednodušší než předkládat dětem, které právě přešly z předškolního zařízení, aktivity, které by měly dělat až na konci roku. Některé z nich ani neumí sedět na židli a my po nich chceme, aby počítaly a skládaly opakující se řady a aby poslouchaly příběh bez obrázků a pak odpovídaly na otázky. Ale které čtyřleté dítě je toho schopné? (R8).

C) reflexe analýzy

Baseline assessment (BA) je možné interpretovat jako přiznání významu předškolního vzdělávání pro úspěšnou vzdělávací dráhu dítěte. Mezi učiteli a odbornou veřejností je však vnímám **spíše jako zatěžující a s málo významnou výpovědní hodnotou**. Obtížnost úkolů je nastavena tak, že ho úspěšně mohou zvládnout pouze děti bez jakýchkoliv speciálních vzdělávacích potřeb a děti, které se cíleně připravovaly v předškolním zařízení na zvládnutí testu (viz příloha 8 – příklady úloh ve fotografické dokumentaci). Učitelé uváděli, že prováděli BA s každým dítětem ve dvou sezeních po 15 minutách, neboť se děti nedokázaly soustředit dostatečně dlouhou dobu, aby dokončily oba oddíly testu najednou. Kvůli klidnému prostředí na soustředění musel test probíhat v oddělené místnosti. Při obvyklém počtu 30 dětí tak učitel

strávil mnoho času mimo třídu prací s jedním dítětem. A to během adaptačního období, které je zásadní pro nastavení pravidel, režimu a způsobu práce s celou skupinou. Na počátku školního roku představuje tento způsob testování významnou organizační zátěž.

Při posuzování skutečného významu hodnocení *Baseline assessment* vyvstává i otázka, zda školy nebudou záměrně prezentovat výsledky dětí jako horší, aby byl celkový progres mezi přípravnou třídou a 6. ročníkem znatelnější. Tím by byla prokázána větší efektivita školy ve vzdělávacím procesu.

Kategorie 6: Plánování

A) kontext

Poskytovatelé předškolních služeb a školy poskytující předškolní vzdělávání mají **povinnost řídit se národním kurikulem** EYFS. Kurikulum jim však **neukládá povinnost vytvářet vlastní školní vzdělávací plány**. Souběžně s vydáním EYFS publikovalo ministerstvo školství metodické materiály na podporu implementace kurikula do praxe, *Practice Guidance for EYFS* (Praktický průvodce EYFS, 2007) a později *Development matters* (Na vývoji záleží, 2012). Tyto publikace rozdělují předškolní období na šest časových úseků (0–11, 8–20, 16–26, 22–36, 30–50, 40–60+ měsíců); konkretizují obsah vzdělávacích oblastí v EYFS; vysvětlují, co má dospělý u dítěte pozorovat, jakými činnostmi ho podpořit, jaké pomůcky mu poskytnout a jak uzpůsobit prostředí. Většina předškolních zařízení využívala tyto metodické příručky jako své vzdělávací plány až do poslední revize národního kurikula i doprovodných metodických materiálů v roce 2021.

Současně platné kurikulum spolu s podpůrným dokumentem *Working with revised early years foundation stage: Principles into practice* (Pracujeme s revidovaným kurikulem: převedení principů do praxe) (Grenier, 2021) vybízí poskytovatele k vytvoření vlastního kurikula, které povede děti hravou a objevnou formou ke vzdělávacím cílům stanoveným v EYFS v duchu filozofie konkrétního předškolního zařízení. Současně varuje, aby se školní kurikulum nestalo pouhým seznamem k odškrtnutí dovedností, které si již dítě osvojilo. Metodická příručka nabízí několik základních rad k tvorbě kurikula:

- kurikulum musí mít nastavena vysoká očekávání;
- pečlivě naplánované postupné kroky pomáhají dětem v učení;

- učení malých dětí je podmíněno jejich zájmem, plánování musí být flexibilní;
- vývoj batolat a malých dětí není lineární;
- v raném učení je hlubší porozumění důležitější než povrchní seznámení s mnoha věcmi (Grenier, 2021).

V novém kurikulu je patrná snaha upustit od slepého sledování a monitorování určitých milníků podle vývojových tabulek a nahradit ho ambiciózním, promyšleným plánem, který může pružně reagovat na aktuální úroveň dítěte.

V praxi **předškolních zařízení se plánování liší podle typu, velikosti a organizace zařízení a podle zkušeností** (a profesního sebevědomí) pedagogických pracovníků. Je možné setkat se s naprostými extrémy – na jedné straně s pečlivě rozpracovanými dokumenty a na druhé straně s plány bez písemné podoby.

V **přípravných třídách** se vzdělávací plány obvykle tvoří v souladu s harmonogramem anglického školního roku⁸⁶. Metody plánování se **přizpůsobují učebním plánům v povinném vzdělávání** a je pro ně obvyklé detailně propracované plánování ve třech rovinách:

- a) s dlouhodobým plánem, který velmi podrobně rozpracovává cíle a nabídku pokrývající vzdělávací oblasti z EYFS (např. program s šesti tematickými okruhy na rok, který se opakuje ve dvouletých cyklech, s tématy jako doprava, zahrada, farma, superhrdinové atp.);
- b) se střednědobým plánem na „pololetí“ (tj. polovinu trimestru) pro každou vzdělávací oblast;
- c) s krátkodobými týdenními plány, který jsou uzpůsobeny situaci ve třídě (viz příloha 9).

Způsob podrobného plánování na třech úrovních je pravděpodobně dán požadavkem ze strany vedení školy na jednotný přístup k plánování. Významný vlivem však může být i fakt, že

⁸⁶ Školní rok v Anglii trvá 38 týdnů a je rozdělen do trimestrů – podzimního (září–prosinec), jarního (leden–velikonoční svátky) a letního (velikonoční svátky–polovina července). V polovině každého trimestru mají žáci týden volna, mezi trimestry jsou prázdniny 2 týdny, resp. 6 týdnů v létě. Polovina trimestru, tzv. pololetí (*half-term*) trvá 6–7 týdnů. Termíny průběhu školního roku a prázdnin nejsou jednotné – určují je místní školské úřady a samy akademie.

v přípravných třídách nezářídka působí učitelé s kvalifikací pro primární, a ne předškolní vzdělávání.

V anglickém primárním školství se v posledních letech objevuje **důraz na podporu spolupráce mezi učiteli a školami** (viz s. 127). Tvorba plánů v přípravných třídách bývá také výsledkem spolupráce – mezi učiteli *nursery* (mateřské) a *reception* (přípravné) třídy, častěji však mezi učiteli všech přípravných tříd v jedné škole nebo přípravných tříd ve školách sdružených ve federaci nebo v trustu akademií. Přípravné třídy (z jedné školy, ze škol jedné federace nebo trustu) plánují společně, sdílí své nápady a zkušenosti. Tento způsob spolupráce je podporován jako prostředek ke zvýšení a sjednocení kvality, ale i kontroly v předškolním sektoru.

B) výpovědi respondentů

- Odpověď učitelů na otázku, jakým způsobem přistupují k plánování:

Vytvořili jsme si vlastní kurikulum... Vytáhneme si [z předškolního kurikula EYFS] vzdělávací oblasti a zařadíme je do různých předmětů [prvního stupně], abychom zjistili, kam se hodí. A pak se ukáže, jaká je návaznost... Vezmeme třeba [vzdělávací oblast] Porozumění světu, ale co by se měly [děti] učit dál, když postoupí do vyšších ročníků? Takže vlastně část z oblasti Porozumění světu spadá ... do přírodovědy pro první a druhý ročník. Tohle tedy budou probírat v přípravné třídě, tohle v prvním ročníku a tohle pak ve druhém ročníku ... takže předmětoví metodici mají přehled o návaznosti od mateřské až po druhou třídu (R7, ředitelka *infant school* pro děti 3–7 let).

Před koncem týdne přemýšlím o tom, co by děti chtěly dělat příští týden, místo toho, abych si řekla: tohle budeme dělat... Myslím, že v tomto věku je to důležité – chcete děti zaujmout, chcete, aby se bavily, a chcete, aby to [plánování] bylo pod jejich vedením, aby viděly, kde začaly a kdy skončily (R12, učitelka v přípravné třídě primární školy).

Žádné plánování není. No, v našich hlavách ano. Žádné písemné plány nejsou. Dříve jsme hodně plánovali... Trávit veškerý čas psaním plánů by bylo, upřímně řečeno, jen ztrátou času. Mívali jsme témata: Doprava, Lidé, co nám pomáhají... Za ty roky jsme si uvědomili ... že stačí vycházet ze zájmů dětí. Někoho zajímá pavouk, tak uděláme pavouka a zazpíváme si o něm písničku, budeme si povídat o pavoukovi... Jsme dostatečně zkušené a kvalifikované, že kdyby přišel Ofsted, tak bychom si obhájili, že u dětí rozvíjíme všechny oblasti (R3, vedoucí pracovnice předškolního zařízení pro děti 2–4 let).

C) reflexe analýzy

Tlak na vyšší efektivitu ve vzdělávání se propisuje také do přístupu k plánování. I jeho současné pojetí (které prosazuje tvorbu ambiciózních vzdělávacích plánů) však nechává učitelům určitou volnost ve způsobu, jak cílů raného vzdělávání dosáhnout. Od tradiční velké svobody anglických učitelů před reformou školství v 90. letech se však velmi vzdálilo.

Některé školy nastavují spolupráci v oblasti plánování mezi předškolním a povinným vzděláváním, aby zajistily návaznost v pojetí vzdělávání na obou stupních. Struktura kurikula pro primární vzdělávání se v takovém případě propisuje do předškolních plánů (a ne naopak).

V případě společného plánování záleží na zkušenosti a odbornosti jednotlivých učitelů, jakým způsobem dokážou přizpůsobit jednotné plány potřebám své třídy. Vzhledem k různorodosti dětí v jednotlivých skupinách se podmínky liší i mezi třídami v jedné škole, natož u škol, které jsou provázané ve federaci nebo trustu akademií. Pro nezkušené učitele může být obtížné přizpůsobit společný plán potřebám svojí třídy, která zpravidla čítá 30 dětí (z nichž některé mají speciální vzdělávací potřeby). Začínajícímu učiteli pak nezbývá nic jiného než se formálně držet vytvořeného programu, aniž by se zabýval tím, zda si děti osvojují dovednosti s hlubokými základy a skutečným porozuměním. Zkušení učitelé však umí plány flexibilně přizpůsobit potřebám a zájmům dětí ve své třídě.

Předškolní zařízení, která nabízejí péči a vzdělávání dětem do čtyř let, obvykle nemají potřebu dlouhodobého plánování. Ve svých plánech se zaměřují na osvojování cílů ze základních vzdělávacích oblastí (jazyk a komunikace, fyzický rozvoj a osobní, sociální a emocionální rozvoj) a využívají situační učení.

Poskytovatelé předškolních služeb pro děti před nástupem do přípravné třídy však nejsou pod takovým tlakem jako učitelé přípravných tříd. Po zavedení vstupního a výstupního hodnocení, které měří pokrok žáků a na jejichž základě se pak hodnotí kvalita škol, **se učitelé z přípravných tříd se stávají spoluzodpovědnými za hodnocení celé školy**

Kategorie 7: Přejít z předškolního zařízení do primární školy

A) kontext

Naprostá většina dětí v Anglii vstupuje do školního prostředí ve čtyřech letech, ačkoliv povinné vzdělávání začíná až v pěti letech. Podle odstavce 2.17 kodexu pro přijímání dětí do škol (DfE, 2021c) mají čtyřleté děti zákonný nárok na přijetí do přípravné třídy⁸⁷. Dítě, které mělo dosud nárok na 15 a za určitých podmínek 30 hodin péče zdarma, je po nástupu do školy bezplatně vzděláváno šest hodin denně po dobu 38 týdnů v roce. Mnohé školy nabízejí možnost trávit čas

⁸⁷ Kodex je závazný pro státní školy zřizované obecními úřady i pro akademie. Školy definují svou spádovou oblast a podmínky pro přijetí v případě, že se na školu hlásí více žadatelů, než je volných míst. Rodiče mají právo hlásit své dítě do školy i mimo spádovou oblast (DfE, 2021c).

nad rámec vyučování v mimoškolních klubech za výrazně příznivější ceny, než jsou poplatky za hodiny v předškolních zařízeních. Ve školách mají navíc děti ze znevýhodněného prostředí nárok na obědy zdarma⁸⁸. Z finančního hlediska je tedy pro rodiče výhodné, abych jejich dítě zahájilo školní docházku ve čtyřech letech.

Nicméně ekonomický aspekt není hlavním důvodem pro vstup do přípravné třídy. V anglické společnosti je všeobecně přijímaným faktem, že dítě vstoupí ve čtyřech letech do školního prostředí, aby se připravilo na povinné vzdělávání v 1. třídě. Svědčí o tom nejen výpovědi učitelů, ale i veřejný diskurz na webových stránkách organizací, které se zabývají předškolním vzděláváním (např. *Teach Early Years*; *Oxford Owl*; *Explore Learnig* a řada dalších).

B) výpovědi respondentů

- Odpověď vedoucí pracovnice dětského centra pro děti 0–5 let na otázku, zda podporuje vstup dětí do primární školy ve čtyřech letech:

První třída je mnohem náročnější na soustředění, hraní je mnohem méně. Takže nakonec jsme to příliš nezastávali [aby děti zůstaly v předškolním zařízení], protože jsme tím dětem neprokázali žádnou službu. Pokud jdou do přípravné třídy, zvyknou si na školu a pedagogy a ještě si mohou trochu hrát. Pokud by šly přímo do první třídy, byl by pro ně přechod mnohem těžší (R1).

C) reflexe analýzy:

Raný vstup dítěte do školního prostředí odráží **rozpolcenost anglického systému ve vztahu ke čtyřletému dítěti**. Na dítě se nahlíží jako na žáka, protože se vzdělává ve školní instituci, ale věkově patří do předškolního období. Z organizačního hlediska je přechod z preprimárního do primárního vzdělávání usnadněn – dítě si zvyká na prostředí školy a školní režim, včetně formálních atributů (jako je organizace dne a nošení uniformy). Na druhou stranu je důsledkem školního prostředí scholarizační tlak na předškolní vzdělávání s přílišným důrazem na kognitivní znalosti (jednostranný přístup) a nedostatečným ohledem k vývojovým specifikům předškolního věku (všestranný přístup) – a to o dva roky dříve, než je obvyklé ve většině zemí Evropy.

Kategorie 8: Reforma organizace vzdělávacího systému

A) kontext

⁸⁸ Ve školním roce 2021/2022 dosáhlo na školní obědy zdarma 22,5 % žáků ve všech primárních a sekundárních školách podporovaných státem (státní školy i akademie) (DfE, 2022b).

Bílá kniha, *Opportunity for all: Strong schools with great teachers for your child* (Příležitost pro všechny: kvalitní školy s vynikajícími učiteli pro vaše dítě), zveřejněná v roce 2022, potvrdila pokračující trend ve vzdělávací politice Anglie – zaměření na **zvyšování efektivity práce škol, na zlepšování výsledků žáků a na snižování rozdílů mezi nimi** (Pražák & Dvořák, 2022). Součástí národní strategie je transformace primárních i sekundárních škol na akademie, které jsou financované přímo centrální vládou. Přeměna škol v akademie je dlouhodobějším trendem, který začal před více než 10 lety (Legislation.gov.uk, 2018). Původním záměrem tohoto opatření bylo podpořit autonomii škol⁸⁹. Později se akademie začaly sdružovat v trusty (MAT), které jsou samostatnými právními subjekty (Simon et al. , 2019).

Z původně preferované strategie přeměny škol v akademie a sdružování akademií do multi-trustů (tzv. MAT = *multi-trust academy*) se vydáním Bílé knihy (2022) **stala řízená reforma organizace školského systému**. Do roku 2030 se všechny státem podporované školy musí stát součástí MAT nebo alespoň zahájit jednání o připojení k trustu. Cílem této strategie je podpora spolupráce mezi školami, učiteli a dalšími odborníky, sdílení zkušeností a dobré praxe, aby „každá škola věděla, co funguje pro každé z jejích dětí... aby se každému dítěti dostalo podpory k naplnění svého potenciálu“ (HM Government, 2022, s. 8)⁹⁰. MAT s větším počtem škol mohou také vyjednat mnohem výhodnější smlouvy a služby než jednotlivé školy (Beacon Federation, 2021).

Řada škol začala jednat o připojení k MAT ještě před zveřejněním závazné lhůty v roce 2030, ačkoliv dosud úspěšně fungovaly samostatně nebo byly zapojené do jiného typu sítě škol, federací, a byly s tím zcela spokojené. Důvodem byla možnost „vybrat si organizaci, která sdílí naše hodnoty a aspirace, podporuje další růst a chrání naše školy před budoucími finančními a strukturálními změnami“ (Beacon Federation, 2021, s. 2). Školy totiž po přechodu k MAT nezískají jen přístup k mnoha finančním, personálním a odborným zdrojům, musí především přijmout filozofii trustu a přizpůsobit se jí.

⁸⁹ Akademie mají větší svobodu než školy řízené místní samosprávou a financované skrze místní školské úřady (*local school authorities*). Například se nemusí řídit národním kurikulem, mohou si nastavit vlastní harmonogram školního roku. Také ale podléhají hodnocení školním inspekčním orgánem Ofsted. Akademie jsou řízené trustem. Trusty mohou řídit jednu akademii nebo skupinu akademií a jsou to neziskové společnosti. Některé akademie jsou podporovány sponzory, například podniky, univerzitami, jinými školami, církvemi nebo charitativními organizacemi. Sponzoři spolupracují s trustem na zlepšení výkonnosti svých škol (DfE, 2022c).

⁹⁰ Při návratu do normální situace po pandemii Covidu-19 se ukázalo, že školy zapojené do sítě MAT se s neobvyklou situací dokázaly lépe vyrovnat – pravděpodobně díky finančním rezervám, které měly především MAT sdružující velké množství škol. Proto ministerstvo školství začalo po skončení pandemie výrazně prosazovat zapojování škol do MAT (Pražák & Dvořák, 2022).

Velikost MAT se různí. Za malý trust se považuje MAT sdružující do pěti škol, střední MAT propojuje 6 až 20 škol, v těch nejrozsáhlejších je i více než 40 škol (DfE, 2023g). U obzvláště velkých MAT není neobvyklé, že sídlo trustu je v jiné části země než některé z jeho škol. To se pak v praxi ukazuje jako problém, když se trustu nedaří se funkčně propojit s komunitami škol, jež zřizuje (Pražák & Dvořák, 2022).

B) výpovědi respondentů

- Odpověď učitelek přípravné třídy na otázku, co si myslí o plánovaném přestupu svých škol k MAT:

Minulý ředitel v nás vzbudil pocit, že vstup do MAT by byl tou nejhorší věcí na světě. Takže když jsme to zjistili, měla jsem strach a byla jsem našťavaná. Ale myslím si, že způsob, jakým se MAT nyní řídí, se za posledních deset let dost změnil. Myslím, že se změnil model, a doufám, že se změnil i některé principy. Takže mám menší obavy, mnohem menší obavy, než kdyby se to stalo před pěti nebo deseti lety (R13).

Hodně věcí jsme změnil podle příkladu jiných škol v našem MAT, ale máme před sebou ještě dlouhou cestu – především s tím, jak funkčně zavést volný pohyb dětí mezi jednotlivými třídami. Víme o všech výhodách, ale stále se s tím musíme popasovávat. Protože je naše třída největší, sejde se nám tu někdy najednou 70 dětí ze všech třech tříd a pak je to tu hrozně hlučné a chování dětí se začne měnit (R8).

C) reflexe analýzy

Ačkoliv reforma organizace školského systému cílí na povinné vzdělávání, dotýká se i předškolního sektoru, neboť přípravné třídy jsou součástí každé primární školy. Ukázkou negativního dopadu přeměny systému na předškolní praxi je příklad středně velké městské školy z jedné *vnořené* případové studie, jež byla během inspekcí z let 2007 a 2010 hodnocena jako „vynikající“. Po změně vedení a statusu školy na akademii v roce 2019 obdržela v inspekčním hodnocení z roku 2021 označení „nedostačující“. Z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že za tak výrazným propadem stála pravděpodobně skutečnost, že se inspekce konala v období výrazné proměny způsobu práce a organizace vzdělávacího procesu, kterou iniciovalo nové vedení školy podle příkladu vysoce hodnocené akademie ze stejného MAT. Učitelé v přípravných třídách vnímali, že změny (volný pohyb dětí mezi třídami, plánování v souladu se situačním učením) převážně povedou ke zkvalitnění jejich pedagogického působení. Zároveň však uváděli, že se od nich vyžaduje zcela nový způsob pohledu, se kterým se musí teprve ztotožnit. Také prostorové podmínky pozorované školy byly jiné než podmínky školy, která jim byla dáována za příklad.

Každý MAT po svých školách požaduje, aby jednotně implementovaly stejné hodnoty a vzdělávací postupy. Podmínky škol, které MAT sdružuje, jsou však zpravidla natolik odlišné, že implementace jednotných vzdělávacích metod může být pro školy náročná.

Kategorie 9: Spolupráce s rodinou

A) kontext

Důležitost spolupráce se zákonnými zástupci dětí je zakotvena v národním kurikulu. Ve vyloučených oblastech zastávají nevýdělečná předškolní zařízení, státní mateřské školy i přípravné třídy ve školách nejen důležitou partnerskou, ale i výchovnou a osvětovou úlohu směrem k rodičům dětí. Tuto funkci převzaly poté, co stát výrazně omezil financování služeb a tím i působení *children's centres* (dětských center) zakládaných v rámci intervenčního programu *Sure Start* (viz k. 3.3.3)⁹¹.

B) výpovědi respondentů

- Odpověď vedoucí pracovnice předškolního zařízení pro děti ve věku 2–4 let na otázku, jakým způsobem zařízení spolupracuje s rodiči:

Snažíme se se všemi rodiči mluvit každý den o čemkoli, i když se to netýká jejich dítěte..., protože mnoho našich rodičů jsou samoživitelé bez práce a během dne možná vůbec s nikým jiným nepromluví... Staráme se o zdraví, dbáme o bezpečnost. Jsme sociální pracovníci, zdravotníci, vychovatelé, občas rodiče a poradci... Jsme pro ně [rodiče] všechno, protože nemají nikoho jiného, nemají žádnou rodinu (R2).

- Odpověď učitelky přípravné třídy primární školy s vysokým podílem rodin ze znevýhodněných podmínek na otázku, jakým způsobem škola spolupracuje s rodiči:

V příštím pololetí pořádáme ... fonetický workshop, kde rodičům ukážeme, co děláme v rámci fonetiky. Rodiče tak uvidí, jak učíme jejich děti, ale také si mohou odnést domů některé strategie a metody, které děláme my... Ukážu jim strategie a techniky a řeknu, že tohle byste mohli dělat doma... Myslím, že takhle loni přišlo 90 % rodičů (R10).

- Odpověď ředitelky *nursery school* (mateřské školy) na otázku, jakou pomoc nabízí škola rodičům:

Pokud rodina spolupracuje se sociálními pracovníky nebo sociální péčí, dost často jim doporučí, aby přišli k nám... Pro děti ze sociálně slabých rodin nabízíme snídani. Vláda nám dává 300 liber ročně na každé tří- a čtyřleté dítě s nárokem na Pupil Premium⁹² (R5).

⁹¹ V dobách největšího rozmachu v letech 2002–2010 nabízelo sociální a poradenské služby pro rodiny s malými dětmi (včetně služeb předškolní péče pro děti do čtyř let) 3 620 dětských center po celé Anglii. Po globální hospodářské krizi v roce 2008 se významné finanční škrtky v oblasti sociální politiky odrazily v postupném zavírání dětských center a omezování jejich služeb (DfE, 2019). V roce 2022 zůstalo v provozu 2 966 center, avšak s výrazně omezenou nabídkou služeb.

⁹² *Early Years Pupil Premium (EYPP)* je příspěvek na podporu předškolního vzdělávání. Jedná se o doplňkovou finanční dotaci na podporu vzdělávání 3–4letých dětí ze znevýhodněného prostředí, které čerpají nárok na 15 hodin bezplatného předškolního vzdělávání. O finanční dotaci žádají rodiče, je však vyplácena přímo poskytovateli předškolního vzdělávání. Za rok 2023 mohou zařízení získat až 342 liber ročně na jedno dítě (k porovnání – příspěvek na žáka primární školy dosahuje výše 1 500–2 000 liber ročně v závislosti na znevýhodnění žáka) (DfE, 2023d).

C) reflexe analýzy

Úlohu dětských center v oblasti sociálních a vzdělávacích služeb částečně převzaly státní *nursery schools* (mateřské školy). Také mnohá předškolní zařízení z neziskového sektoru a státní primární školy v nejpotřebnějších oblastech často dobrovolně přejímají roli podpůrných sociálních institucí pro rodiče. Nabízené služby mají různou podobu v závislosti na možnostech a podmínkách dané instituce:

- vydávání informačních newsletterů, které seznamují rodiče se zásadami zdravého stravování, zejména v zařízeních, kde si děti nosí obědy z domova;
- schůzky s rodiči, na kterých se hovoří o pokroku dětí a možnostech další podpory v domácím prostředí, ale i o očekávání rodičů od předškolního zařízení/školy;
- nabídka herních skupin pro rodiče s dětmi do tří let;
- nabídka vzdělávacích kurzů pro rodiče (např. znaková řeč, zdravé stravování, čtecí kluby);
- pořádání ukázek výukových hodin čtení, jejichž cílem je seznámit rodiče se strategiemi, jak pracovat s dětmi doma;
- zveřejňování tzv. kurikulárních map (curriculum maps) pro rodiče – s přehledem témat, nabídky činností a očekávaných cílů na určité období školního roku.

Předškolní zařízení a primární školy tak v oblasti sociální podpory rodin přebírají roli státu. Stát k tomu přispívá nepříliš vysokou částkou zhruba 300 liber ročně.

Rozhovory s akademiky

Analýza rozhovorů s akademiky v souladu s rešeršemi vědeckých článků a studií ukázala, že se odborná veřejnost z řad vysokoškolských pedagogů a výzkumníků staví k probíhajícím reformám a vzdělávací politice státu kriticky. Jak respondenti výzkumu, tak autoři odborných statí (Campbell-Barr, 2014; Cohen et al., 2018; Faulkner & Coates, 2013; Lewis & West, 2017; Moss, 2014) se shodují, že **se nepodařilo realizovat zásadní převrat v předškolním vzdělávání a vytvořit integrovaný systém snadno dostupných, kvalitních předškolních služeb dotovaných státem.**

Z pohledu odborné veřejnosti mají realizované reformy v systému předškolního vzdělávání pozitivní dopady – zviditelnění významu předškolní péče a vzdělávání pro další učební dráhu jedince a částečné zlepšení postavení a kvalifikace profesní síly v předškolních zařízeních.

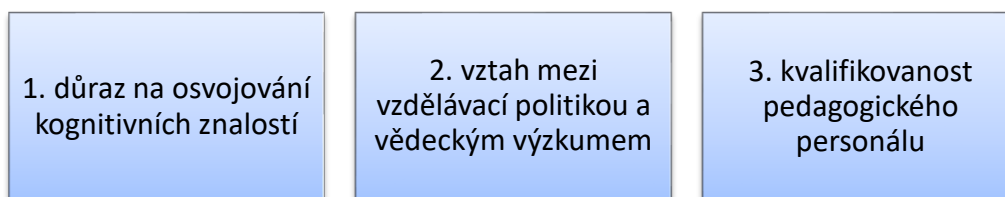
Negativní dopady však z jejich hlediska převládají. V důsledku realizace reformy došlo k:

- prohloubení tržního fungování předškolního sektoru;
- upevnění pozice soukromých poskytovatelů;
- omezení dostupnosti služeb tím, že neexistuje regulace poplatků za péči o děti;
- vzrůstající scholarizaci předškolního vzdělávání.

V rozhovorech byly identifikovány tři samostatné kategorie zvýrazněné akademiky (viz schéma 8). Kategorie 1 a 3 se v určitých bodech protínají s názory, které v rozhovorech vyjadřovali učitelé.

Schéma 9

Identifikované kategorie z pohledu akademiků



Kategorie 1: Zaměření na kognitivní znalosti

A) kontext

Z pohledu akademiků se důraz na osvojování kognitivních znalostí v předškolním vzdělávání prosazuje na úkor podpory holistického rozvoje dítěte. Respondenti i odborníci (Campbell-Barr, 2014) shodně konstatují, že tato situace je důsledkem investic státu do sektoru předškolních služeb. Vyšší finanční investice do předškolního vzdělávání ze strany státu s sebou nese i potřebu zhodnotit návratnost vynaložených finančních prostředků, a především potřebu prokázat (a změřit) dosažené výsledky. Klíčovou součástí výchovného procesu v předškolním vzdělávání je osvojení tzv. *soft skills*⁹³, které jsou však obtížně měřitelné. Do předškolního

⁹³ *Soft skills* (měkké dovednosti) je soubor interpersonálních, sociálních a komunikačních dovedností. Neexistuje jediné vymezení těchto dovedností, odborníci je obvykle dávají do protikladu k tzv. *hard skills* (tvrdým dovednostem), které označují kognitivní schopnosti, akademické znalosti, technické zkušenosti nebo oborové znalosti (Cimatti, 2016; Laureta 2018). V předškolním vzdělávání představují *soft skills* dovednosti jako přijmout dohodnutá pravidla a rozumět jim, naučit se nést odpovědnost za své činy, dovednost řešit konflikty vhodným způsobem, dohodnout se a spolupracovat, naslouchat ostatním apod.

vzdělávání se tak začíná propisovat model testování znalostí dlouhodobě ukotvený v primárním vzdělávání.

V září 2021 vstoupilo v platnost povinné vstupní testování *Baseline assessment* (viz s. 119), které hodnotí úroveň dovedností v oblastech matematické a čtenářské gramotnosti u čtyřletých dětí krátce po zahájení docházky do přípravné třídy. Odpovědi odborné veřejnosti na kontroverzní státní opatření (vstupní testování v přípravné třídě s důrazem na kognitivní dovednosti) je snaha postavit se jim. Důkazem je například neoficiální metodický materiál k revidovanému kurikulu z roku 2021 dokument *Birth to 5 matters* (2022) vydaný sdružením profesních organizací *Early Years Coalition* (viz s. 120) nebo veřejné iniciativy *More than a score* a *Lemonade Funding for Champaigne Nursery* (viz s. 113).

B) výpovědi respondentů

- Odpověď vedoucí katedry preprimární a primární pedagogiky na otázku, jaké okolnosti vedou z jejího pohledu ke zvyšování tlaku na vzdělávací výsledky:

Tyto dvě věci spolu souvisejí – financování a zaměření na akademické dovednosti. Vláda chce vidět, že se jí peníze vyplatí. Takže pokud vidí hodnotu v tom, že děti mají dobré akademické znalosti, bude prosazovat právě to. S myšlenkou, že by děti mohly být šťastné a sebevědomé a hravé a tak dále, vláda nemá spojeny žádné hodnoty (R18).

- Odpověď vyučující v bakalářském programu na otázku, jakým způsobem se podle ní mohou učitelé bránit zvyšování tlaku na vzdělávací výsledky dětí v předškolním vzdělávání:

Dnešní doba je pro učitele velmi náročná na vyjednávání. Musí vyvažovat mezi agendou akontability – očekáváními a měřícími se měřítky, která jsou kladena na děti, a mezi svou vlastní filozofií a hodnotami a tím, co považují za správné pro děti... Prosadit skutečné změny v praxi je velmi obtížné, zejména pokud jste v primární škole jediným hlasem za předškolní vzdělávání (R17).

C) reflexe analýzy

Ačkoliv odborná veřejnost od počátku hlasitě kritizuje směřování současného předškolního systému k modelu testování kognitivních znalostí dětí ve stále ranějším věku, uvedení sporných opatření (např. *Baseline assessment*, financování 30 hodin bezplatného předškolního vzdělávání) se nepodařilo změnit. Akademici reflektují, že pro učitele v praxi je tím pádem o to složitější (ne-li nemožné) se systému kontroly a monitorování vzdělávacích výsledků postavit, i když s ním osobně nesouhlasí.

Kategorie 2: Vztah mezi státní vzdělávací politikou a vědeckým výzkumem (tzv. *research-based* nebo *research-informed policy*)

A) kontext

Anglická vzdělávací politika se ve veřejném i politickém diskurzu opírá o výsledky vědeckých výzkumů. V posledních třiceti letech stát inicioval významné longitudinální studie (EPPE, EPPSE, SEED⁹⁴), které se zabývaly různými aspekty kvalitního předškolního vzdělávání. V rozhovorech však akademičtí pracovníci reflektují, že výsledky studií jsou vládou využívány účelově a selektivně v souladu se záměry vzdělávací politiky.

Příkladem může být například studie EPPSE (*Effective pre-school, primary and secondary education project*; Taggart et al., 2015), která zkoumala dlouhodobé účinky kvalitního předškolního vzdělávání na vzdělávací výsledky žáků v primární a sekundární škole a mimo jiné definovala, že důležitým aspektem určujícím jeho kvalitu je kvalifikovanost pedagogického personálu. Studie doporučila zvýšení počtu osob s vysokoškolskou kvalifikací v předškolním sektoru, jeho zavedení do praxe však zůstalo na půli cesty. Kvalifikovaný učitel může vzdělávat vyšší počet dětí ve třídě. Zaměření jeho kvalifikace však už není určující. V praxi tedy může učitel s aprobací pro primární vzdělávání (žáci ve věku 5–11 let) vzdělávat vysoký počet dětí v předškolním věku bez znalosti specifik této věkové skupiny. V takovém případě samozřejmě hrozí nebezpečí, že bude při práci s předškolními dětmi uplatňovat metody typické pro školní prostředí a opomíjet důležitost volné hry a vlastní explorační činnosti dítěte.

B) výpovědi respondentů

- Odpověď vedoucí katedry preprimární a primární pedagogiky na otázku, jakým způsobem se dle jejího mínění promítají závěry vědeckých výzkumů do státní vzdělávací politiky:

Vláda podpořila řadu výzkumů, avšak to vedlo ve výsledku k větší kontrole vzdělávacích služeb. A s touto větší kontrolou vlastně došlo ke zúžení zaměření vzdělávání na to, co se děje teď... Jako výzkumníci jsme totiž nedokázali dostatečně vysvětlit závěry, ke kterým jsme došli, a dovolili jsme, aby si vláda účelně vybrala jen určité části. Někdy si myslím, že jsme si jako výzkumníci neuvědomili svou roli v tomto hlavolamu, abychom mohli mluvit s vládou a zdůvodnit, proč doporučujeme právě tento způsob (R18).

⁹⁴ EPPE: *The effective provision of pre-school education project*, Sylva et al., 2004; SEED: *The study of early education and development*, Melhuish & Gardiner, 2017; EPPSE: *Effective pre-school, primary and secondary education project*, Taggart et al., 2015.

C) reflexe analýzy

Ačkoliv z iniciativy státu byla uskutečněna řada hodnotných vědeckých studií, které zkoumaly podmínky pro poskytování kvalitního předškolního vzdělávání, jejich výsledky se ve státní vzdělávací politice neodrážejí dostatečně. Na vzdělávání je v Anglii nahlíženo v duchu neoliberalních principů jako na ekonomickou službu, která se přizpůsobuje aktuálním potřebám trhu. Akademici hodnotí, že jejich úkolem je na nebezpečí neoliberalního pojetí vzdělávání hlasitě upozorňovat a nenechat se ukolébat rétorikou vědecky podložené školské politiky.

Kategorie 3: Kvalifikovanost pedagogického personálu

A) kontext

Problematika kvalifikovanosti pedagogického personálu je úzce provázaná s otázkou financování. Anglie se (jako ostatní evropské země) snaží přilákat a udržet kvalifikované pracovníky v odvětví předškolního vzdělávání a péče. Mnoho potenciálních pracovníků nevidí předškolní sektor jako atraktivní kariérní volbu a snahám o získání kvalifikovaných pracovníků v tomto odvětví často brání nízký status této profese a nízká nabídka platů (OECD, 2019).

Ačkoliv byly v posledních desetiletích učiněny kroky ke zvýšení kvalifikovanosti (a statusu profese) pracovníků v předškolním sektoru (viz k. 3.5.1), akademici v rozhovorech komentují, že potřeba vysokých finančních investic výrazně ovlivnila míru realizace těchto opatření. Například v roce 2013 ministerstvo školství upravilo závazek vyhlášený předchozí labouristickou vládou, aby každé zařízení poskytující předškolní služby bylo vedeno pracovníkem s vysokoškolským vzděláním, na požadavek, aby předškolní zařízení měla k dispozici vysokoškolsky vzdělaného vedoucího pracovníka (DfE, 2013). Formulace tohoto záměru v praxi znamenala pouze to, že více zařízení mohlo sdílet zkušenosti jednoho vysokoškolsky kvalifikovaného vedoucího pracovníka, který do zařízení docházel podle potřeby. Důvodem byly vysoké finanční náklady na platy pracovníků s vysokoškolskou kvalifikací.

B) výpovědi respondentů

- Odpověď vědeckých pracovníků a vyučujících v bakalářském programu na otázku, co je z jejich pohledu překážkou vyšší kvalifikovanosti pedagogického personálu v předškolním sektoru:

Potíž je v tom, že ve Spojeném království máme neoliberální ekonomiku, takže v oblasti služeb pro děti v raném věku je většina služeb poskytována soukromým sektorem... A existují náznaky, že někdy jsou lidé, kteří jsou v představenstvu [velkých řetězců soukromým předškolních zařízení], napojeni na vládu, a existuje mnoho důkazů, že se přátelí s politiky. A ti říkají: nechceme mít zaměstnance z řad absolventů, protože pak musíme platit mzdy absolventům, a to je prodražuje. Mně jako soukromému podnikateli pak mohou klesnout zisky (R18).

Takže všechny tyto krásné iniciativy, které se snaží zvýšit kvalifikaci pracovní síly a získat více absolventů a dosáhnout platů, které by více odpovídaly odborným požadavkům ... jsou v posledních třech nebo čtyřech letech [omezením financování] skutečně zpochybněny (R16).

- Odpověď vyučující v bakalářském programu na otázku, v čem vidí důležitost navýšení vysokoškolsky kvalifikovaného personálu v předškolních zařízeních:

Musíte učit způsobem, který považujete za správný, který považujete za správný pro své děti, ale musíte vědět, proč učíte právě tímto způsobem. [Musíte znát] filozofii, teorii, které jsou základem vašeho způsobu výuky... Když do vaší třídy přijde inspektor Ofstedu nebo ředitel školy a zeptá se, proč tady všechny děti pracují jiným způsobem? Proč je více neusměrňujete? abyste měli připravenou fundovanou odpověď,... zdůvodnění, proč postupujete právě tak, jak postupujete (R16).

Doufám, že naši studenti ... chápou, jak může vypadat fonetika v raném věku a že jde jen o zkoumání zvuku a zvuků, které můžete vydávat svým tělem, a zvuků, které můžete vydávat svým hlasem, a že jde spíše o takové zkoumání zvuku než o formální zkoumání fonémů. Myslím si, že někdy jde o tu úroveň porozumění [studentů] (R17).

C) reflexe analýzy

Vzrůstu kvalifikovanosti pracovní síly v předškolním sektoru byla v posledních desetiletích věnována značná pozornost. Přesto se jí z různých důvodů nepodařilo navýšit v žádoucí míře. Akademici vidí ve vysokoškolském vzdělání učitelů způsob, jak účinně čelit tlaku na scholarizaci předškolního vzdělávání. Jako je úkolem akademiků obracet pozornost veřejnosti na sporná rozhodnutí ministerstva školství, tak je úkolem učitelů chránit děti před přílišným tlakem na výsledky a umožnit jim v rámci možností rozvíjet se vlastním tempem a dle vlastních zájmů. K tomu však musí být vybaveni dostatečnými odbornými znalostmi.

3.6.2 Výsledky analýzy pozorování

Z analýzy pozorování vzešly dvě samostatné kategorie, které se v rozhovorech s učiteli i s akademiky objevily jen velmi okrajově a v kontextu jiných řešených témat.

Schéma 10

Kategorie identifikované na základě analýzy pozorování v předškolních zařízeních



Charakteristika výzkumného vzorku

Zúčastněná pozorování byla realizována v deseti institucích, které vzdělávají děti předškolního věku. Polovina zařízení byla financována z veřejných prostředků, druhá polovina se řadila do sektoru PVI (soukromých, nevýdělečných a nezávislých poskytovatelů). Ve více než polovině případů se jednalo o přípravné třídy (pro děti 4–5leté) primárních škol nebo *infant schools*; dále byla do výzkumného vzorku zahrnuta předškolní zařízení pro děti ve věku 2–4 let a zařízení denní péče o děti ve věku 0–4 roky. Převážně to byla středně velká a malá zařízení (100–300 žáků, resp. 39–64 dětí) s vynikajícím nebo dobrým inspekčním hodnocením (podrobná charakteristika viz schéma 6).

Kategorie 1: Podnětnost vzdělávacího prostředí

Pozorování potvrdilo charakteristický rys anglického předškolního systému, který se z historického hlediska ukazuje být dlouhodobou a nedílnou součástí výchovného a vzdělávacího procesu v předškolních zařízeních: **velký důraz na podnětnost vzdělávacího prostředí** pro učení dítěte a **zrovnoprávnění významu vnitřního prostoru s vnějším**.

Již v 1. polovině 19. století si Samuel Wilderspin, velký propagátor a zakladatel mnoha *infant schools*, uvědomoval, že potřebu pohybu malých dětí je možné využít k výchově a vzdělávání – a tedy i při pobytu venku (viz k. 3.1.1). O století později sociální reformátorka a průkopnice předškolní výchovy Margaret McMillan přisuzovala školní zahradě nejdůležitější místo v učení dětí a prosazovala možnost pobyt venku za každého počasí (viz k. 3.1.2). Jejich trvalým odkazem v současné praxi je vědomí významu venkovního prostoru jako nedílné součásti vzdělávacího prostředí předškolních zařízení. Již první národní kurikulum pro předškolní vzdělání v roce 2000 zařadilo „dobře naplánované a uspořádané vzdělávací prostředí“ mezi hlavní zásady předškolního vzdělávání (QCA, 2000, s. 12). Závazné kurikulum EYFS z roku

2007 (i ve všech následujících revizích) uvádí „podnětné prostředí“ jako jeden ze čtyř základních pilířů efektivního učení v předškolním věku (DCSF, 2007a).

Převedeno do praxe předškolních zařízení: veškeré vnitřní i venkovní prostory jsou využívány k probuzení i prohloubení zájmu dětí o učení a k upevňování osvojovaných dovedností.

Na vnitřní prostory v předškolních zařízení navazuje venkovní část, do které mají děti volný přístup během většiny dne, téměř za každého počasí. Inspekci i samotnými pedagogy bývá negativně hodnoceno, když to z dispozičních důvodů není možné. Venkovní části jsou převážně asfaltované nebo pokryté umělou krytinou, popř. dřevem (viz příloha 10 s fotodokumentací prostor předškolních zařízení). Důvody jsou ryze praktické – v Anglii se v předškolních zařízeních ani ve školách nepřezouvá.

Stěny tříd a chodeb nemají estetickou, ale vzdělávací funkci – motivují děti ke čtení a psaní (obklopují je písmeny, nápisy, číslicemi, obrázky), vizualizují pravidla, filozofii školy, reflektují probírané téma. Nedostatečně využití možnosti veškerých prostor zařízení jsou důvodem ke zhoršenému hodnocení ze strany inspekce.

Ve vysoce hodnocených školách je promyšleně využitý každý kout. Například mohou být u všech zájmových koutků nebo nabízených aktivit vylepeny informační cedule pro dospělé s tzv. klíčovými otázkami a klíčovou slovní zásobou, kterou mají používat v interakci s dětmi. Tyto cedule tak zajišťují, že celý pedagogický tým rozvíjí komunikační dovednosti dětí jednotným způsobem (viz příloha 10).

Kategorie 2: Respektující přístup dospělého k dítěti

Pozitivní (láskyplné a podporující) vztahy dítěte s pečujícími osobami se (spolu s podnětným prostředím) řadí ke klíčovým principům anglického předškolního vzdělávání (DfE, 2012, 2021; DCSF, 2007). Do praxe předškolních zařízení se tato zásada propisuje ve vstřícném a respektujícím přístupu dospělých osob i k velmi malým dětem. Dospělí uznávají právo dětí rozhodovat o sobě – o tom, jak se cítí, co rádi jedí, co je zajímavé. Příkladem mohou být situace, kterých byla autorka svědkem během mnoha pozorování – dospělí za děti nerozhodují, jak teple se mají obléknout, předpokládají, že děti samy poznají, kdy je třeba si obléknout či sundat svrchní kus oblečení. Čtyřleté děti si s pomocí učitelky vybírají oběd z nabídky tří jídel. Učitelka otázku výběru jídla nekonzultuje s rodiči, ptá se přímo a pouze děti.

Většina pokynů není zadávána direktivně, ale formou pobídky (co kdybys..., nechtěl bys...). Pedagogický personál klade dětem v převažující míře otevřené otázky, jejichž cílem je aktivizovat dítě, motivovat ho k přemýšlení a ke zkoumání (co myslíš, že by se stalo, kdyby...; zajímalo by mě, jestli by...).

Respektující a podporující přístup tak ve velké míře kompenzuje vysoké nároky, které jsou na děti kladeny při vstupu do školního prostředí ve čtyřech letech.

4 Závěrečná část

Kapitola přináší závěry výzkumu v návaznosti na čtyři specifické výzkumné otázky, na jejichž základě se snaží zachytit celkové směřování systému předškolního vzdělávání v Anglii.

4.1 Shrnutí výsledků vzhledem k výzkumným otázkám

Specifická otázka č. 1: Jak determinuje vývoj předškolních zařízení současnou podobu předškolního vzdělávání v Anglii?

Počátek předškolní institucionální péče na území Anglie v 19. století byl svázán s rostoucí průmyslovou výrobou a procesem urbanizace. Bylo třeba postarat se o děti, které nebyly ještě samy schopné fyzické práce v továrnách a v provozech. Cílem prvních institucí, které přijímaly děti mladší pěti let – *infant schools* (opatrovny), *monitorial schools* (školy s dohledem) a *babies classes* (dětské třídy) primárních škol – bylo pojmout a dohlížet na co největší množství dětí. Výuka byla organizována masově, s minimálními ohledy k potřebám malých dětí. Zavedení povinné školní docházky v roce 1870 vymezovalo první etapu školního vzdělávání – primární školu od 5–11 let.

Nové poznatky o vývoji a výchově předškolního dítěte vedly na počátku 20. století ke kritice obsahu i metod vyučování malých dětí a k postupnému úbytku dětí mladších pěti let v anglických školách. Otázka předškolní péče pro děti z chudých rodin získala na celospolečenské důležitosti, avšak její řešení bylo pomalé. Z velké části záviselo na charitativním úsilí a zápalu průkopníků předškolní výchovy (Margaret McMillan, Grace Owen). Záměrem prvních předškolních zařízení bylo spíše kompenzovat dopady chudoby u dětí z nevyhovujícího sociálního prostředí než je vzdělávat.

Období druhé světové války zaznamenalo prudký nárůst předškolních zařízení (tzv. „válečných“ jeslí pečujících o děti matek, které musely nastoupit místo mužů do válečné výroby). Většina však po válce ukončila provoz. Odpovědné státní orgány na dlouhou dobu zaujaly stanovisko, které odráželo tradiční pojmání anglické rodiny – děti by do nástupu do školy měly být převážně v péči matky a předškolní péče je potřebná nebo prospěšná jen za určitých podmínek. Až do 80. let bylo předškolní vzdělávání poskytováno zejména v polodenních *nursery classes*, které byly přidruženy k primárním školám. Limitovanou a nerovnoměrně rozloženou nabídku předškolních míst ve státních školách doplňoval soukromý sektor. Služby předškolní péče a vzdělávání byly roztříštěné, nepružné, nejednotné a plné nerovností.

V 60. letech se z potřeb matek zformovalo hnutí předškolních herních skupin. Zájmové kluby, které měly původně socializační charakter, se se zavedením státního příspěvku na předškolní vzdělávání na přelomu 20. a 21. století institucionalizovaly v nezisková předškolní zařízení a rozšířily již tak rozmanitou nabídku poskytovatelů předškolní péče.

Zásadní obrat v postoji státu k předškolnímu vzdělávání nastal po roce 1997 s nástupem labouristické vlády. Teprve tehdy byly poprvé řešeny klíčové otázky jako cíle, úkoly a obsah předškolního vzdělávání, stanovení kvality práce s dítětem, evaluace výsledků vzdělávání a kvalifikace pracovníků.

Anglická předškolní výchova se po roce 1997 zásadně proměnila. Její dlouhodobý vývoj do současné podoby systému předškolního vzdělávání se odráží v následujících charakteristikách:

- a) stanovení hranice mezi preprimárním a primárním vzdělávání na dobu pěti let věku dítěte;
- b) důraz na význam přímých zkušeností a aktivního učení v předškolním věku před vstupem do školního prostředí (Margaret McMillan);
- c) pojetí venkovního prostoru v učebním procesu dítěte jako prostředí, které je významem rovnocenné prostoru vnitřnímu (Samuel Wilderspin, Margaret McMillan);
- d) pojetí státních *nursery schools* jako institucí, které prostřednictvím kvalitní předškolní péče a vzdělávání pomáhají vyrovnat dopady sociálního znevýhodnění;
- e) velká rozmanitost v typech poskytovatelů předškolní péče a vzdělávání, z nichž většina pochází ze soukromého a neziskového sektoru.

Specifická otázka č. 2: Jaké současné trendy ovlivňují předškolní vzdělávání v Anglii?

Evropské (i mimoevropské) státy jsou při tvorbě národních vzdělávacích politik ovlivňovány globálním směřováním, které dlouhodobě vytyčují významné ekonomické i politické nadnárodní organizace (OSN, OECD, EU). V případě Anglie se jedná o vliv významný, nikoliv však určující. Anglické školství se vyvíjí v souladu s doporučeními mezinárodních organizací, současná podoba školského systému však vzešla primárně z vnitřní národní potřeby změnit systém povinného vzdělávání a zvýšit celostátní úroveň vzdělanosti.

Při utváření školské soustavy v Anglii hrála významnou roli církev. Stát převzal odpovědnost za vzdělávací politiku výrazně později, než se tak stalo v ostatních evropských zemích. Do

80. let 20. století stavěl systém povinného vzdělávání na absolutní autonomii učitele, jenž odpovídal za obsah výuky. Výsledkem byla rozmanitost, která byla po dlouhou dobu považována za klad anglického školství, zároveň však přinášela velmi různorodou kvalitu ve výuce a velké rozdíly v úrovni znalostí.

Vydání průlomového školského zákona v roce 1988 zahájilo převratnou reformu školství, která změnila decentralizovaný systém řízení a správy škol. Reforma školského systému směřovala k neoliberální, protržní orientaci. Ústředními tématy školské politiky se stala rodičovská volba, rozmanitost typů škol a měřitelnost výsledků ve vzdělávání. Změny nejdříve přetvořily podobu primárního a sekundárního vzdělávání, na přelomu století se odrazily i v proměně předškolního sektoru.

Na straně jedné se projevila snaha státu **sjednotit a centralizovat služby předškolního sektoru** nastavením jednotných standardů (přijetím národního kurikulárního rámce pro předškolní vzdělávání v roce 2000 a 2007 a sjednocením systému hodnocení poskytovatelů předškolního vzdělávání pod jeden inspekční orgán).

Na straně druhé se posílila **tržní orientace oblasti předškolních služeb**. Zavedení (a postupné rozšiřování) nároku na bezplatné předškolní vzdělávání (který je možné uplatnit u libovolného poskytovatele) podpořilo možnost rodičovské volby. Zveřejňování výsledků vzdělávání (prostřednictvím školních inspekčních zpráv) nabízí rodičům způsob, jak si opatřit relevantní informace k výběru té nejlepší vzdělávací cesty pro své dítě. Výzkumy (Campbell-Barr, 2014; Penn, 2012) však ukazují, že pouze určité procento rodičů této možnosti využije a je schopné učinit informované rozhodnutí. Většina rodin se rozhoduje podle lokální dostupnosti, svých časových potřeb a podle finančních možností. Registrovaní poskytovatelé sice dostávají od státu dotaci na bezplatnou předškolní péči (bez ohledu na to, zda jde o státní, soukromé či nevydělečné zařízení), příspěvek je však fixně daný a nezohledňuje odlišné podmínky a výše nákladů jednotlivých poskytovatelů. V případě, že státní příspěvek nepokrývá dostatečně náklady předškolních zařízení, účtují poskytovatelé chybějící finance rodičům jako poplatky za hodiny nad rámec dotovaného nároku. Stát žádným způsobem nereguluje výši poplatků a ty se tak mohou vyšplhat do takové výše, že se předškolní služby stávají nedostupnými.

Tržní nastavení systému služeb předškolní péče a vzdělávání jde ve výsledku **proti naplňování principu rovného přístupu ke vzdělávání** (jež patří ke klíčovým tématům evropské

vzdělávací politiky) a zároveň omezuje možnost rodičů (zejména matek) vrátit se do zaměstnání.

V oblasti sociální a rodinné politiky byla v prvním desetiletí 21. století realizována řada opatření, jež cílila na agendu sociálního začleňování, podporu rodiny v péči o děti a podporu zaměstnanosti rodičů (vydání národních strategických plánů péče o děti; zakládání dětských center v programu *Sure Start*, sociální dávky, daňové odpočty). Předškolní péče a vzdělávání se staly jednou z klíčových priorit tehdejší labouristické vlády – jako nástroj, který umožní rodičům pracovat. Vzdělávací politika se zaměřila **na kvalitu poskytovaných služeb**. Ministerstvo školství financovalo řadu dlouhodobých a rozsáhlých výzkumných projektů (Mathers et al., 2014; Sylva et al. 2010), jejichž závěry identifikovaly, že jedním ze zásadních faktorů, které určují kvalitu předškolního vzdělávání, je výše kvalifikace zaměstnanců v sektoru. Postupně byla představena opatření na profesionalizaci pracovníků v předškolní oblasti (nový typ profesní kvalifikace *Early Years Profesional Status*, později přejmenovaný na *Early Years Teacher Status*, EYTS).

V důsledku celosvětové finanční krize v letech 2008–2009 a zásadních změn v ideologii a politice po sobě jdoucích vlád však stát omezil výdaje na podporu rodin s dětmi a změnila se strategie v zaměření předškolních služeb. Snižování výdajů se podepsalo na dostupnosti sociálních služeb a redukci sociálních dávek. Předškolní sektor se místo na rozvoj a učení dítěte zaměřil na vytvoření služeb, které umožní rodičům pracovat – **kvalita byla zaměněna za kvantitu**. Snahy o zlepšení statusu a kvalifikace pracovních sil v předškolním sektoru uspěly pouze částečně. Podařilo se zkvalitnit vzdělávání a zpřehlednit kvalifikační rámec pracujících v předškolním sektoru. Nové profesní kvalifikace však nezrovnoprávnily předškolní pedagogy s kvalifikovanými učiteli primárního stupně z hlediska odpovídajícího platového ohodnocení a zaměstnaneckých výhod.

Situaci nadále komplikuje skutečnost, že pro oblast předškolního vzdělávání v Anglii je typická velká různorodost poskytovatelů ze státního, soukromého, neziskového a nezávislého sektoru. Nesourodost tohoto odvětví se promítá do různých úrovní financování a předpisů, jejichž důsledkem je nerovnoměrná úroveň pracovních podmínek ve státním a soukromém sektoru. Požadavky na kvalifikaci pracovníků jsou diametrálně odlišné – zatímco ve státních školách mohou pracovat pouze pedagogové se statusem kvalifikovaného učitele (a za odpovídající plat), v soukromém, neziskovém a nezávislém sektoru jsou nároky výrazně nižší (pouze vedoucí pracovník musí mít středoškolské vzdělání s maturitou).

Většinu předškolních zařízení provozují soukromí nebo nevýděleční poskytovatelé, kteří zaměstnávají méně kvalifikované, a tedy levnější pracovníky. Zvyšování kvalifikace bez výhledu na lepší platové a pracovní podmínky ztrácí smysl. Proto zájem o vysokoškolské studium pro získání statusu EYTS pro předškolní učitele klesá (Oberhuemer & Schreyer, 2018; Pascal et al., 2020).

Porovnáme-li současný vývoj v předškolní oblasti s výsledky anglických vědeckých studií (Mathers et al., 2014; Sylva et al., 2010), jež identifikovaly kvalifikovanost učitele jako jeden z klíčových ukazatelů kvalitního předškolního vzdělávání, ukazuje se, že ekonomické zájmy převážily nad zájmy dítěte. Stejně studie však také došly k závěrům, že z dlouhodobého hlediska se státu investice do kvalitního předškolního vzdělávání vyplatí.

Specifická otázka č. 3: Jak se současné trendy odráží na úrovni kurikula?

Kurikulum pro předškolní vzdělávání bylo na úrovni státní politiky poprvé řešeno na konci 20. století v návaznosti na nově zavedený systém poukazů na bezplatné předškolní vzdělávání pro čtyřleté děti. Investice veřejných prostředků s sebou nesla nutnost záruky určitého standardu a sjednocení obsahu předškolního vzdělávání, který byl do té doby zcela v kompetenci jednotlivých poskytovatelů.

Kurikulární publikace doporučujícího charakteru (*Desirable Learning Outcomes* – Očekávané výsledky vzdělávání 1996; *Early Learning Goals* – Cíle raného vzdělávání, 1999) představily rámec pro tvorbu vzdělávacího plánu pro děti ve věku 3–5 let, rozčlenily obsah předškolního vzdělávání do šesti vzdělávacích oblastí a zavedly nový koncept pro předškolní vzdělávání – **foundation stage** (zakládající období), který byl modelován v návaznosti na koncept klíčových období v primárním vzdělávání.

Výzkumy (Sylva et al., 2004) i realita v praxi však ukazovaly na potřebu vyšší míry plošné metodické podpory. V roce 2000 publikovalo ministerstvo školství první celostátně platné kurikulum pro předškolní vzdělávání *Curriculum Guidance for the Foundation Stage* (Kurikulum pro zakládající období). Kurikulum bylo postavené velmi konkrétně a prakticky – pro každou vzdělávací oblast stanovilo vzdělávací cíle, kterých měla většina dětí dosáhnout v pěti letech před nástupem do povinného vzdělávání. Vzdělávací obsah byl rozčleněn do čtyř úrovní podle stupně obtížnosti a vývoje dítěte. V pojetí kurikula se odrážely dva protichůdné přístupy – důraz na naplňování různorodých potřeb a individuálních zvláštností dětí i podpora

aktivního přístupu dětí k vlastnímu učení a na druhé straně scholarizační tlaky, které pojmají předškolní vzdělávání jako přípravu na další vzdělávací stupeň.

V roce 2002 byla vydána doplňující publikace *Birth to three matters* (2002, Důležité období od narození do tří let), jež jako základní východisko péče o děti v předškolního věku stanovila předpoklad, že dítě je přirozeně schopné se učit (*a competent learner*) a s podporou dospělého se stává aktivním původcem svého učení. Publikace rozvířila debatu v odborných kruzích o stanovení vhodné věkové hranice pro zahájení předškolního vzdělávání. S poukazem na nejnovější výzkumy v oblasti neurověd sílily hlasy, že nikdy není příliš brzy na to začít s učením dětí (Moyles et al., 2014).

Vývoj v oblasti kurikulárních dokumentů vyústil v souladu s diskuzí a výzkumy vztahujícími se k učení malých dětí ve vydání nového kurikula *Statutory framework for the early years foundation stage* (EYFS, Zákonný rámec pro období raného vzdělávání) v roce 2007. Kurikulum představilo nový pojem *early years foundation stage* (období raného vzdělávání) a vytvořilo **kontinuální rámec vzdělávání a péče o děti v období od narození po vstup do primárního vzdělávání v pěti letech**. EYFS převzalo dělení obsahu do šesti vzdělávacích oblastí. Zároveň vytyčilo čtyři didaktické principy pro předškolní vzdělávání – jedinečnost dítěte; navazování pozitivních vztahů; podnětnost prostředí a specifika učení předškolního dítěte. EYFS prosazovalo, aby předškolní vzdělávání probíhalo ve vyváženém poměru řízených aktivit a volné hry, v úzké spolupráci s rodiči a pečujícími osobami (Moyles et al., 2014). Kurikulum bylo odbornou veřejností i rodiči dobře přijato. Za obzvláště silné stránky byly označovány: přiznání aktivní role dětem ve vlastním učení, uživatelsky snadné plánování, dobrá metodická podpora a lepší způsob vedení dokumentace.

Zároveň však byly kritizovány požadavky na vědomosti dětí na konci předškolního období, především v oblasti matematiky, čtení a psaní. Diskuze o vyváženosti mezi všestranným pojetím předškolního vzdělávání (které podporuje aktivní přístup dítěte k vlastnímu učení) a scholarizačními tendencemi (které se promítly do náročných vzdělávacích cílů) vyústily v debatu o **přípravenosti dítěte na školu** (*school readiness*). V anglickém školství, ve kterém dítě vždy vstupovalo do školy pouze na základě věku, to byla zcela nová situace.

Termín *school readiness* byl státem užíván jako konstrukt, který vymezuje určitý standard fyzického, intelektuálního a sociálního vývoje, který zajišťuje připravenost dětí na plnění školních požadavků a osvojení kurikula. Tento model se jevil jako přitažlivý, neboť zdánlivě

produkoval děti připravené přizpůsobit se školnímu vyučování, navíc s již osvojeným základy čtení a psaní. Stát začal podporovat **zavádění formálních učebních plánů ve stále ranějších fázích školní docházky** (např. systematický program výuky fonetiky v přípravných třídách). Odborníci se kriticky stavěli k postojům státu a poukazovali na skutečnost, že nejsou respektovány individuální rozdíly ani vývojové možnosti dětí v takto raném věku. Upozorňovali, že mnoho čtyřletých dětí v přípravných třídách není na tento typ učení připraveno a že mohou být považovány za „neúspěšné“ již od raného věku.

První revize rámcového kurikula EYFS z roku 2012 potvrdila **směřování pojetí předškolního vzdělávání k modelu připravenosti na školu** skrze osvojení určitého penza znalostí. Výrazně se zvýšily nároky na vzdělávací cíle v oblasti matematiky, čtení a psaní (viz k. 3.4.2). Koncepce podpory celostního vývoje dítěte a podnícení zájmu o učení skrze vlastní objevování a experimentaci, jež vytyčilo původní kurikulum EYFS z roku 2007, ustoupila do pozadí.

Pozitivním přínosem prvního revidovaného kurikula bylo začlenění **didaktických přístupů**. V anglickém předškolním vzdělávání to bylo vůbec poprvé, co kurikulární dokument řešil, **jak děti učit**, a nejen co je učit. Byly vytyčeny tři principy efektivního učení, jež umožňují převzít aktivitu a odpovědnost za vlastní učení (hra a explorace; aktivní učení; kreativita a kritické myšlení).

Dalším přínosem bylo rozdělení vzdělávacích oblastí na hlavní a specifické. Hlavní vzdělávací oblasti se nezakládají na osvojení určitých znalostí a jsou uznány jako nezbytný základ pro rozvoj specifických oblastí; cílí na rozvoj osobnosti, jazykových a komunikačních dovedností dítěte, zatímco specifické oblasti se zaměřují na kognitivní poznání a pregramotnosti trivia.

Druhá revize kurikula EYFS z roku 2021 stvrdila úzce zaměřené pojetí předškolního vzdělávání jako přípravného stupně k povinnému školnímu vzdělávání. Dále se prohloubil odklon od původního konceptu předškolního období jako samostatné, zásadní etapy v životě předškolního dítěte, jak ho vytyčilo kurikulum EYFS z roku 2007. Nově formulované vzdělávací cíle (v oblastech matematiky, čtenářské gramotnosti a komunikace) jsou ještě ambicióznější než v předcházející revizi z roku 2012 a jsou více propojeny s předměty v primárním vzdělávání (v oblasti porozumění světu). Z konečných výstupů se stala úzká měřítko výsledků dítěte, která mají spíše propojit předškolní vzdělávání s primárním než reflektovat širokou, vývojově přiměřenou vzdělávací nabídku.

Revidovaný EYFS z roku 2021 také nově zavádí povinný standardizovaný test *Baseline assessment* (vstupní hodnocení), který musí čtyřleté děti absolvovat do dvou měsíců po nástupu do přípravné třídy. Hodnocení se zaměřuje pouze na oblasti jazyka, matematiky a čtení a má pro učitele přípravných tříd malou výpovědní hodnotu. Navíc představuje významnou organizační překážku, neboť učitel musí předložit test dětem individuálně, tráví dlouhý čas mimo třídu (zhruba 30 min s každým dítětem) na počátku školního roku v adaptačním období, které je zcela klíčové pro nastavení pravidel práce s celou skupinou.

Pro anglický systém se tak jedná o regres od podpory celostního, přirozeného rozvoje dítěte (skrze aktivní participaci na vlastním učení) k zúženému cíli připravenosti na školu.

Specifická otázka č. 4: Jak se předškolní zařízení a jejich pedagogové vyrovnávají s identifikovanými trendy?

Sběr výzkumných dat pro dizertační práci byl realizován v rozpětí let 2019–2023. Částečně byl ovlivněn pandemií Covid-19 v letech 2020–2021. Hodnocení dopadů pandemie na předškolní vzdělávání v Anglii však nebylo součástí této práce. Pokračující reformy systému předškolní péče a vzdělávání byly pandemií sice pozdrženy (např. odložením platnosti vstupního hodnocení *Baseline assessment* v přípravných třídách o jeden rok), avšak celkové směřování vzdělávací politiky se nezměnilo.

Zásadním mezníkem pro oblast předškolního vzdělávání bylo vydání druhé revize rámcového kurikula EYFS v roce 2021. Revidované kurikulum potvrdilo scholarizační trend v předškolním vzdělávání nově formulovanými, náročnějšími kognitivními cíli. Povinným standardizovaným testováním v přípravných třídách primárních škol (vstupní hodnocení *Baseline assessment*) se předškolní vzdělávání přiblížilo povinnému vzdělávání. Na čtyřleté dítě je pohlíženo jako na žáka primární školy. Cíle předškolního vzdělávání jsou redukovány na přípravnou funkci na další stupeň vzdělávání. Tlak na scholarizaci se odráží i v silné didaktizaci prostředí v předškolních institucích (viz příloha 10).

Oporou dítěti v tomto systému zůstává učitel, který rozumí významu radostného prožitku ze zkoumání a objevování, důležitosti volné hry a experimentace pro zdravý vývoj předškolního dítěte. Nakolik však učitel dokáže odolávat tlaku vedení školy, zřizovatele, inspekce a státních orgánů při dokladování vzdělávacích výsledků záleží na jeho zkušenostech a profesním sebevědomí.

4.2 Závěr

Analýza aktuálních trendů v anglickém systému předškolní péče a vzdělávání ukazuje na dva hlavní závěry. Na straně jedné přiznává anglický vzdělávací systém kvalitní předškolní péči a vzdělávání konečně klíčovou roli pro další rozvoj dítěte. Na straně druhé se vývoj v oblasti předškolního vzdělávání v Anglii ubírá jiným směrem než ve většině evropských zemí. Ty státy, které v minulosti zažily ve vzdělávání tlak na výkon a výsledky, upřednostňují v předškolní výchově důraz na osobnostní rozvoj. Anglie se naopak od podpory celostního rozvoje dítěte hrou a explorací se posouvá k převažujícímu zaměření na měřitelné, převážně kognitivní výsledky ve vzdělávání.

Je patrné, že od osobnostně orientovaných modelů předškolní výchovy začínají ustupovat ty země, jejichž žáci prokázali zhoršující se výsledky v mezinárodních srovnávacích testech. Anglie však dosud tlaku těchto srovnávacích testů vzdorovala. Směřování vzdělávacího systému je především důsledkem vlastních národních výzkumů, které prokázaly, že domácí (anglická) vzdělanostní úroveň se snižuje.

Anglie se této skutečnosti snaží čelit zaváděním formálně učebních plánů a evaluací žáků (testováním) ve stále ranějším věku. Zařazení různých typů standardizovaných testů a povinné zjišťování úrovně, kam se dítě posunulo za krátký časový úsek, však ještě více tlačí na učitele, aby se podvolil orientaci na výkon a tím dochází dříve k ukončení období, které jsme si zvykli nazývat dětstvím.

Vývoj systému předškolní péče a vzdělávání v Anglii od konce 20. století je dokladem toho, jak se mění a střídají postoje k pojetí dětství. Jeden reprezentuje právo dítěte na radostně prožité dětství ve fyzickém i psychickém zdraví (typicky zastávaný pediatry, psychology a pedagogy). Druhý pojímá dětství jako přípravnou etapu na další stupeň vzdělávání a snaží se tohoto období maximálně využít (většinou podporovaný „školskou politikou“).

V současné době Anglie nevnímá dětství jako svébytné období, které má hodnotu samo o sobě a na které má dítě právo. Doufejme, že hlas pedagogů a odborníků na předškolní vzdělávání bude dostatečně silný na to, aby se nebezpečný trend přílišného scholarizačního tlaku v předškolním období podařilo v budoucnu zvrátit.

Zkratky

CWDC – *Children's Workforce Development Council* – Rada pro rozvoj personálního zabezpečení služeb pro děti

ČSÚ – Český statistický úřad

ČŠI – Česká školní inspekce

DCLG – *Department for Communities and Local Government* – Ministerstvo pro místní rozvoj

DCSF – *Department for Children, Schools and Families* – Ministerstvo pro děti, školy a rodiny

DfE – *Department for Education* – Ministerstvo školství

DfEE – *Department for Education and Employment* – Ministerstvo školství a zaměstnanosti

DfES – *Department for Education and Skills* – Ministerstvo školství a kvalifikací

DH – *Department of Health* – Ministerstvo zdravotnictví

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

EC – *European Commission* – Evropská komise

ECE – *early childhood education* – rané vzdělávání /vzdělávání v raném věku

EACEA – *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* – Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast

ECEC – *early childhood education and care* – vzdělávání a péče v raném věku

EU – Evropská Unie

EPPE – *The Effective Provision of Pre-school Education Project* – projekt Efektivní poskytování předškolního vzdělávání

EPPSE – *The Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project* – projekt Efektivní předškolní, primární a sekundární vzdělávání

EYA – *Early Years Alliance* – Aliance pro předškolní vzdělávání

EYFS – *Early Years Foundation Stage* – období raného vzdělávání

EYPS – *Early Years Professional Status* – profesní kvalifikace: odborník na rané vzdělávání

EYTS – *Early Years Teacher Status* – profesní kvalifikace: učitel pro rané vzdělávání

HM Treasury – *Her Majesty's Treasury* – Ministerstvo financí Jejího Veličenstva

HM Government – *Her Majesty's Government* – Vláda Jejího Veličenstva

HMSO – *Her Majesty's Stationery Office* – Kancelář jejího Veličenstva

ISCED – *International Standard Classification of Education* – mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání podle UNESCO

ISCED 0 – nultý stupeň vzdělávání odpovídající preprimárnímu vzdělávání

OFQUAL – *Office for Qualifications and Examination Regulation* – Úřad pro kvalifikace a regulaci zkoušek

OFSTED – *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* – Úřad pro standardy ve školství, předškolních službách a kvalifikacích

OECD – *Organisation for Economic Co-operation and Development* – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

OSN – Organizace spojených národů

PISA – *Programme for International Student Assessment* – mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání; program OECD

PVI – *private, voluntary and independent* – souhrnné označení pro poskytovatele péče a vzdělávání ze soukromého, neziskového a nezávislého sektoru

QCA – *Qualifications and Curriculum Authority* – Úřad pro kvalifikace a učební osnovy

QTS – *Qualified Teacher Status* – profesní kvalifikace: kvalifikovaný učitel

RQF – *Regulated Qualifications Framework* – regulovaný kvalifikační rámec

SCAA – *School Curriculum Assessment Authority* – Úřad pro hodnocení školních osnov

SEED – *Study of Early Education and Development* – Výzkum raného vzdělávání a rozvoje

STA – *Standards & Testing Agency* – Agentura pro standardy a testování

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu

UNICEF – *United Nations International Children's Emergency Fund* – Mezinárodní dětský fond neodkladné pomoci

Seznam použitých informačních zdrojů

- Alexander, R. (Ed.). (2010). *Children, their world, their education*. Routledge.
- Anning, A., & Edwards, A. (1999). *Promoting children's learning from birth to five*. Open University Press.
- Archer, M. (2013). *Social origins of educational systems*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203584002>
- Archer, N. & Oppenheim, C. (2021). *The role of early childhood education and care in shaping life chances. The changing face of early childhood in the UK*. Nuffield Foundation.
- Bate, A. & Foster, D. (2017). *Sure Start (England): Briefing paper*. House of Commons Library.
- Baums-Stammberger, B., Hafeneger, B. & Morgenstern-Einenkel, A. (2019). „Uns wurde die Würde genommen“: Gewalt in den Heimen der Evangelischen Brüdergemeinde Korntal in den 1950er bis 1980er Jahren. Budrich UniPress Ltd.
- Beacon Federation (2021). *Joining a MAT: Frequently asked questions*.
- Belsky, J., Melhuish, E. C., & Barnes, J. (2007). *The national evaluation of Sure Start: Does Area-based early intervention work?* Policy Press.
- Bennett, F., & Himmelweit, S. (2013). *Recognising marriage in the tax system will not benefit women*. Women's Budget Group.
- Bingham, S., & Whitebread, D. (2012). *School readiness: A critical review of perspectives and evidence*. A TACTYC Research Publication.
- Birth to Three Matter* (2002). Sure Start.
- Blackstone, T. (1974). Some issues concerning the development of nursery education in Britain. *Paedagogica Europaea*, 9(1), 172–183. <https://doi.org/10.2307/1502397>
- Board of Education. (1905). *Reports on children under five years of age in public elementary schools by women inspectors*. Education in England.
<http://www.educationengland.org.uk/documents/boardofed/1905-underfives.html>
- Board of Education. (1908). *The Acland Report: Consultative committee report upon the school attendance of children below the age of five*. Education in England.
<http://www.educationengland.org.uk/documents/acland1908/acland08.html>
- Board of Education. (1933). *The Hadow Report: Infant and nursery schools*. Education in England. <http://www.educationengland.org.uk/documents/hadow1933/hadow1933.html#01>

Board of Education, & Arnold, M. (1908). *Reports on elementary schools 1852–1882*. Education in England.

<http://www.educationengland.org.uk/documents/arnold1908/arnold.html>

Boje, T. & Almquist, A. (2000). Citizenship, family policy and women's patterns of employment. In: T. Boje & A. Leira (Eds.), *Gender, welfare state and the market: Towards a new division of labour* (s. 41–70). London: Routledge.

Boje, T. & Leira, A. (2000). Introduction: gender, welfare state and the market-towards a new division of labour. In: T. Boje & A. Leira (Eds.), *Gender, welfare state and the market: Towards a new division of labour* (s. 1–20). London: Routledge.

Bonetti, S. (2019). *The early years workforce in England: A comparative analysis using the Labour force Survey*. Education Policy Institute, Nuffield Foundation.

Bonetti, S. (2020). *Early years workforce development in England – key ingredients and missed opportunities*. Education Policy Institute.

Bos, W., & Tarnai, Ch. (1999). Content analysis in empirical social research. *International Journal of Educational Research*, 31(8), 659–671.

Boyd Barret, J. (1913). The medical examination of school children. *An Irish Quarterly Review*, 2(6), 73–80.

Boyd, D. & Hirst, N. (2016). *Understanding early years education across the UK: Comparing practice in England, Northern Ireland, Scotland and Wales*. Routledge.

Bradburn, E. (1976). *Margaret McMillan: Framework and expansion of nursery education*. Denholm House Press.

Bray M., Adamson, B. & Mason, M. (Eds.). (2014). *Comparative education research: Approaches and methods*. Comparative Education Research Centre.

Brehony, K. J. (2000). The kindergarten in England 1851–1918. In R. Wollons (Ed.), *Kindergartens and cultures: the global diffusion of an idea* (s. 59–86). Yale University Press.

Burger, K. (2014). Entanglement and transnational transfer in the history of infant schools in Great Britain and salles d'asile in France, 1816–1881. *History of Education*, 43(3), 304–333. <https://doi.org/10.1080/0046760x.2014.888486>

Cameron, C., & Moss, P. (Eds.). (2020). *Transforming early childhood in England: Towards a democratic education*. University College London Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781787357167>

Campbell-Barr, V. (2014). Constructions of early childhood education and care provision: negotiating discourses. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(1), 5–17.

- Cantillon, B., Chzhen, Y., Handa, S. & Nolan, B. (Eds.). (2017). *Children of Austerity: Impact of the Great recession on child poverty in rich countries*. Unicef, Oxford University Press.
- Carlson, H. L. (1992). Care and education of young children of pauper and working classes: New Lanark, Scotland, 1790–1825. *Paedagogica Historica*, 28(1), 8–34. <https://doi.org/10.1080/0030923920280101>
- Central Advisory Council for Education. (1967). *The Plowden Report: Children and their primary schools*. Education in England. <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/index.html>
- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10(1), 97–130. <https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05>
- Cohen, B., Moss, P., Petrie, P. & Wallace, J. (2018). 'A new deal for children?' – what happened next: a cross-national study of transferring early childhood services into education. *Early Years*, 41(2–3), 110–127. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1504753>
- Cooper, K. & Hills, J. (2021). *The conservative governments' record on social security: Policies, spending and outcomes, May 2015 to Pre-COVID 2020*. Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics and Political Science.
- Crawford, H. (2021). *The revised EYFS framework – exploring 'past and present'*. Historical Association.
- Cremin, T., Swann, J., Flewitt, R., Faulkner, D. & Kucirkova, N. (2013). *Evaluation report of MakeBelieve Arts helicopter technique of storytelling and storyacting*. MakeBelieveArts/The Open University.
- Český statistický úřad. (2014). *Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011)*. ČSÚ.
- Children's Workforce Development Council. (2006). *Early years professional prospectus*. CWDC.
- Children's Workforce Development Council. (2010). *How to become an early years professional*. CWDC.
- Chitty, C. (2013). *New Labour and Secondary Education, 1994–2010*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137076328>
- Daly, M. (2010). Shifts in family policy in the UK under New Labour. *Journal of European Social Policy*, 20(5), 433–443. <https://doi.org/10.1177/0958928710380480>
- Daly, M. & Bray, R. (2015). Parenting support in England: The bedding down of a new policy. *Social Policy & Society*, 14(4), 633–644. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S1474746415000214>

- David, T., Goouch, K., Powell, S. & Abbott, L. (2003). *Birth to three matters: A review of the literature*. Department for Education and Skills.
- David, T. & Nurse, A. (1999). Inspection of under fives and constructions of early childhood. In T. David (Ed.), *Teaching young children* (s. 165–184). Sage.
- Department for Communities and Local Government. (2014). *Understanding troubled families*. HMSO.
- Department for Children, Schools and Families. (2007a). *Statutory framework for the early years foundation stage*. TSO.
- Department for Children, Schools and Families. (2007b). *The children's plan: Building brighter futures*. TSO.
- Department for Education. (2012). *Statutory framework for the early years foundation stage*.
- Department for Education. (2013). *More great childcare: Raising quality and giving parents more choice*.
- Department for Education. (2014). *Statutory framework for the early years foundation stage*.
- Department for Education. (2017a). *Early years workforce strategy*.
- Department for Education. (2017b). *Statutory framework for the early years foundation stage*.
- Department for Education. (2019a). *Number of children's centres 2003–2019*. GIAS – Get information about schools.
- Department for Education. (2019b). *The role and contribution of maintained nursery schools in the early years sector in England*. Frontier Economics.
- Department for Education. (2019c). *Survey of childcare and early years providers: Main summary, England, 2019*.
- Department for Education. (2021a). *A letter to ECE sector from 1. 9. 2021*. https://www.eyalliance.org.uk/sites/default/files/eyfs_reforms_-_1st_september_2021.pdf
- Department for Education. (2021b). *Development matters: non-statutory guidance for implementation of early years foundation stage*.
- Department for Education. (2021c). *School Admissions Code*.
- Department for Education. (2021d). *Statutory framework for the early years foundation stage*.
- Department for Education. (2022a). *Admission of summer born children: advice for local authorities and school admission authorities*.
- Department for Education. (2022b). *School, pupils and their characteristics*.
- Department for Education. (2022c). *Types of school: academies*.
- Department for Education. (2023a). *Early years foundation stage profile: 2023 handbook*.

- Department for Education. (2023b). *Education provision: children under 5 years of age: Reporting year 2022*.
- Department for Education. (2023c). *Get childcare: step by step*.
- Department for Education. (2023d). *Help for early years providers*.
- Department for Education. (2023e). *Childcare and early years provider survey: Reporting year 2022*.
- Department for Education. (2023f). *Glossary*. GIAS – Get information about schools.
- Department for Education. (2023g). *Open academies, free schools, studio schools and UTCs*.
- Department for Education and Employment. (1998a). *National Childcare Strategy*. HMSO.
- Department for Education and Employment. (1998b). *Meeting the Childcare Challenge*. HMSO.
- Department for Education and Employment & Qualifications and Curriculum Authority. (1999). *The National Curriculum: Handbook for primary teachers in England*.
- Department for Education and Employment. (2000a). *Guidance on the organisation of the daily mathematics lesson in Reception classes*.
- Department for Education and Employment. (2000b). *Guidance on the organisation of the National Literacy Strategy in Reception classes*.
- Department for Education and Skills. (2002). *Birth to three matters*.
- Department of Health. (2012). *Family Nurse Partnership Information Leaflet*. TSO.
- Dvořák, D. (2007, 12. září). *Obsahová analýza vzdělávacích programů*. Konference České asociace pedagogického výzkumu: svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu, České Budějovice, Česká republika.
- Early Education (2021). *Birth to 5 matters. Non-statutory guidance for the Early Years Foundation Stage*.
- Early Years Alliance. (2023). *Changes to the EYFS 2021*.
- Early Years Coalition. (2022). *Solutions for an improved early years system: A discussion document*.
- Edgington, M. (2004). *The foundation stage teacher in action: Teaching 3, 4 and 5 year olds* (3rd Ed.). SAGE Publications Ltd.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). (2009). *Early childhood education and care in Europe. Tackling social and cultural inequalities*. Eurydice.
- Education Commission. (1861). *Newcastle Report: The state of popular education in England*. Education in England.
<http://www.educationengland.org.uk/documents/newcastle1861/newcastle1.html#1-3>

- Eke, R., Butcher, H. & Lee, M. (Eds.). (2009). *Whose childhood is it? The roles of children, adults and policy makers*. Continuum.
- Elliott, A. (2012). *Twenty years inspecting English schools – Ofsted 1992–2012*. Research and Information on State Education Trust.
- European Commission. (2006). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Commission staff working document. Report based on indicators and benchmarks*. Brussels.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice/EACEA/European Commission. (2023). *National Education Systems: Ireland. Every child matters*. (2003). TSO.
- Evropská unie. (2009, 23. března). *Osm klíčových bodů pro obnovu Evropy z pohledu ministrů odpovědných za vzdělávání*. Komuniké českého předsednictví – Neformální zasedání ministrů školství, Praha.
- Faulkner, D. & Coates, E. A. (2013). Early childhood policy and practice in England: Twenty years of change. *International Journal of Early Years Education*, 21(2–3), 244–263.
- Ferguson, S. & Fitzgerald, H. (1954). *Studies In Social Services*. HMSO.
- Finch, N. (2008). Family Policies in the UK. In I. Ostner & C. Schmitt (Eds.), *Family Policies in the Context of Family Change*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90895-3_7
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gallagher, A. (2018). The business of care: marketization and the new geographies of childcare. *Progress in Human Geography*, 42(5), 706–722.
<https://doi.org/10.1177/0309132517702970>
- Gathorne-Hardy, J. (Ed.). (2014). *The rise and fall of the british nanny*. Faber & Faber.
- Giardiello, P. (2014). *Pioneers in early childhood education: The roots and legacies of Rachel and Margaret McMillan, Maria Montessori and Susan Isaacs* (1st Ed.). Routledge.
- Gillard, D. (2018). *Education in England: a history*. Education in England.
- Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research: Methods*. Sage Publications, Inc.
- Goodwin, M. (2015). Schools policy, governance and politics under New Labour. *Political Studies Review*, 13(4), 534–545. <https://doi.org/10.1111/1478-9302.12054>
- Graham, P. (2009). *Susan Isaacs: A life freeing the minds of children*. Karnac Books.

Green, A. (1990). *Education and state formation: The rise of education systems in England, France, and the USA*. Macmillan.

Green, A. (1997). *Education, globalization and the nation state*. Macmillan.

Grenier, J. (2021). *Working with the revised Early Years Foundation Stage: Principles into practice*. Sheringham Nursery School and Children's Centre.

Gunter, H. M. (2015). The politics of education policy in England. *International Journal of Inclusive Education*, 19(11), 1206–1212. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1044206>

Gustafsson, J. (2017). *Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1064378/FULLTEXT01.pdf>

Hais, K. & Hodek, B. (1991). *Velký anglicko-český slovník 1.dil*. Academia.

Hansard, House of Commons. (1985). *Nursery Education (18 June vol 81)*. <https://hansard.parliament.uk/commons/1985-06-18/debates/2444aa97-6cbc-422f-bf12-b612c325b54e/NurseryEducation>.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (4. vyd.). Portál.

HM Treasury. (2004). *Choice for parents, the best start for children: Ten year strategy for childcare*. HMSO.

HM Government. (2010). *The Coalition: our programme for government, May 2010*. <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/>

HM Government. (2022). *Opportunity for all: strong schools with great teachers for your child*. HMSO.

Hood, P. (2019). Does early childhood education in England for the 2020s need to rediscover Susan Isaacs: Child of the late Victorian age and pioneering educational thinker? *Genealogy*, 3(3), 39. <https://doi.org/10.3390/genealogy3030039>

Hůle, D., Kaiserová, I., Kabebová, I., Mertl, J., Moravec, Š., Svobodová, K., Stehlík, M. & Šťastná, A. (2015a). *Zavedení „nárokovosti“ předškolního vzdělávání pro všechny děti (Studie proveditelnosti)*. Společnost Tady a teď, Demografické informační centrum.

Hůle, D., Kaiserová, I., Kabebová, I., Mertl, J., Moravec, Š., Svobodová, K. & Šťastná, A. (2015b). *Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky (Studie proveditelnosti)*. Společnost Tady a teď, Demografické informační centrum.

Institute for Government (2020). *Local government funding in England*.

Isaacs, S. (1929). *The nursery years: the mind of the child from birth to six years* (1932 Enlarged Ed.). Routledge.

Isaacs, S. (1930). *Intellectual growth in young children*. Routledge.

Isaacs, S. (1937). *The educational value of the nursery school* (2013 Ed.). The British Association for Early Childhood Education.

- Ischinger, B. (2007, 4. prosince). *Launch of PISA 2006*. Prezentace ředitele OECD pro vzdělávání při vyhlášení výsledků PISA, Londýn, UK.
- James, A., & Prout, A. (2014). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge.
- Jarvis, P., & Liebovich, B. (2015). British nurseries, head and heart: McMillan, Owen and the genesis of the education/care dichotomy. *Women's History Review*, 24(6), 917–937. <https://doi.org/10.1080/09612025.2015.1025662>
- Jarvis, P., Swiniarski, L., & Holland, W. (2017). *Early years pioneers in context: Their lives, lasting influence and impact on practice today*. Routledge.
- Jelínková, V. (1992). *Zavádění celostátně závazných učebních osnov ve Velké Británii*. Sv. č. 5/1992. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Ježková, V., Dvořák, D. & Chapman, Ch. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Charles University in Prague, Karolinum Press.
- Ježková, V. & Walterová, E. (1997). *Vzdělávání v zemích Evropské unie*. Pedagogická fakulta UK v Praze: Centrum evropských studií.
- Jones, P. (2015). Childhoods and contemporary practices. In D. Wyse, R. Davis, P. Jones & S. Rogers (Eds.), *Exploring Education and Childhood: From current certainties to new visions* (s. 11–29). Routledge.
- Kay, L., & Fairchild, N. (2020, 20. listopadu). *The early years foundation stage (2021): Challenges and opportunities*. British Educational Research Association (BERA). <https://www.bera.ac.uk/blog/the-early-years-foundation-stage-2021-challenges-and-opportunities>
- King, S. (2004). “We might be trusted”: Female poor law guardians and the development of the new Poor Law: The Case of Bolton, England, 1880–1906. *International Review of Social History*, 49(1), 27–46. <https://doi.org/10.1017/s0020859003001354>
- Korpi, W., Ferrarini, T., & Englund, S. (2013). Women's opportunities under different family policy constellations: Gender, class, and inequality tradeoffs in Western countries re-examined. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 20(1), 1–40. <https://doi.org/10.1093/sp/jxs028>
- Kwon, Y. (2002). Changing curriculum for early childhood education in England. *Early childhood research & practice*, 4(2).
- Laureta, B. (2018). Soft skills and early childhood education: Strange bedfellows or an ideal match? *He Kupu: The Word*, 5(3), 28–34.
- LawInsider. (2023). *Dictionary: Early childhood development services*. <https://www.lawinsider.com/dictionary/early-childhood-development-services>

- Lewis, J. (2013). The failure to expand childcare provision and to develop a comprehensive childcare policy in Britain during the 1960s and 1970s. *Twentieth Century British History*, 24(2), 249–274.
- Lewis, J. & West, A. (2017). Early childhood education and care in England under austerity: Continuity or change in political ideas, policy goals, availability, affordability and quality in a childcare market? *Journal of Social Policy*, 46(2), 331–348.
- Liebovich, B. (2019). Margaret McMillan’s contributions to cultures of childhood. *Genealogy*, 3(3), 43. <https://doi.org/10.3390/genealogy3030043>
- Lloyd, E. (2015). Early childhood education and care policy in England under the Coalition government. *London Review of Education*, 13(2), 144–156.
- Lloyd, E. (2020). Towards a public ECEC system. In C. Cameron & P. Moss (Eds.), *Transforming early childhood in England: Towards a democratic education* (s. 83–99). University College London Press.
- Loudová Stralczyńska, B. (2016). *Právo na šanci: předškolní výchova v Německu*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Loudová Stralczyńska, B., Stará, J., Selbie, P., & Ristić, P. (Eds.). (2022). *Educating pre-primary and primary teachers today: Quality initial professional studies for teachers in six European Union countries*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Lumsden, E. (2010). The new early years professional in England. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 1(3), 173–181. <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2010.0024>
- Major, J. (1994). *Mr Major’s Speech to the 1994 Conservative Party Conference – 14 October 1994*. <https://johnmajorarchive.org.uk/1994/10/14/mr-majors-speech-to-the-1994-conservative-party-conference-14-october-1994/>
- Mathers, S., Eisenstadt, N., Sylva, K., Soukakou, E. & Ereky-Steves, K. (2014). *Sound foundations: a review of research evidence on quality of early childhood education and care for children under three: implications for policy and practice*.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. SSOAR
- Mayring, P. (2015). Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures. In A. Bikner-Ahsbals, Ch. Knipping & N. Presmeg (Eds.), *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education* (s. 365–380). Springer Link.
- McCann, W. P. (1966). Samuel Wilderspin and the early infant schools. *British Journal of Educational Studies*, 14(2), 188–204.
- Melhuish, E., & Gardiner, J. (2017). *Study of early education and development (SEED): study of quality of early years provision in England*. Department for Education.

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/723736/Study_of_quality_of_early_years_provision_in_England.pdf.

Miles, M., Huberman, M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook. Edition 3*. Sage Publications Ltd.

Miller, L., Soler, J. & Woodhead, M. (2003). Shaping early childhood education. In J. Maybin & M. Woodhead (Eds.), *Childhoods in Context*. Wiley.

Miller, L., & Hevey, D. (2012). *Policy Issues in the Early Years*. Sage Publications Ltd.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.

Mišurcová, V. (1980). *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku v 19. a 20. století*. SPN.

Mogashoa, T. (2014). *Applicability of constructivist theory in qualitative educational research*.

More than a score. (2018). *Baseline Assessment: Why it doesn't add up*. https://www.morethanascore.org.uk/wp-content/uploads/2018/09/Baseline_Assesment_It_Doesnt_Add_Up.pdf

Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5–20.

Moss, P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education. A properly political question. In P. Moss (Ed.), *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship* (s. 2–49). Routledge.

Moss, P. (2014). Early childhood policy in England 1997–2013: Anatomy of missed opportunity. *International Journal of Early Years Education*, 22(4), 346–358.

Moss, P. (2020). Towards a unified and unifying ECEC system from birth to 6 years. In C. Cameron & P. Moss (Eds.), *Transforming early childhood in England: Towards a democratic education* (s. 54–66). University College London Press.

Moyles, J., Payler, J. & Georgeson, J. (2014). *Early years foundations: Critical issues* (2nd Ed.). Open University Press.

Moss, P., & Penn, H. (1996). *Transforming nursery education* (1st Ed.). Sage Publications Ltd.

Moutsious S. (2010). Power, politics and transnational policy-making in education. *Globalisation, Societies and Education*, 8(1), 121–141. <https://doi.org/10.1080/14767720903574124>.

Murray, J. (2021). How do children build knowledge in early childhood education? Susan Isaacs, young children are researchers and what happens next. *Early Child Development and Care*, 191(7–8), 1230–1246. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1854242>.

- Nock, M. K, Michel B. D. & Photos, V. I. (2007). *Single-case research designs*. Sage. https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-assets/19353_book_item_19353.pdf
- Nutbrown, C. (2012). *Review of early education and childcare qualifications: Interim report*. Department for Education.
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2014). *Early childhood education: History, philosophy and experience* (2nd Ed.). Sage Publications Ltd.
- Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (Eds.). (2018). *Early childhood workforce profiles in 30 countries with key contextual data. Seepro-r*. Mnichov.
- OECD. (2017). *Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- OECD. (2019). *Good practice for good jobs in early childhood education and care: Eight policy measures from OECD countries*. <https://doi.org/10.1787/64562be6-en>
- OECD (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Office for National Statistics. (2021). *Exploring local income deprivation: A detailed picture of disparities within English local authorities to a neighbourhood level*.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2022). *Best start in life part 1: setting the scene*.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2023a). *Education inspection framework*.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2023b). *Main findings: Childcare providers and inspections as at 31st August 2022*.
- Olusoga, Y. (2019). Younger infants in the elementary school: Discursively constructing the under-fives in institutional spaces and practices. *Genealogy*, 3(3), 37. <https://doi.org/10.3390/genealogy3030037>
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada Publishing.
- Opravilová, E. & Uhlířová, J. (2017). *Příběhy české mateřské školy: vývoj a proměny předškolní výchovy*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Osgood, J. & Sharp, C. (2000). *Developing early education and childcare services for the 21st century*. Local Government Association.
- Owen, R. & Silver, H. (1969). *Robert Owen on education (Cambridge texts and studies in the history of education)*. Cambridge University Press.
- Parton, N. (2006). Every child matters: The shift to prevention whilst strengthening protection in children's services in England. *Children and Youth Services Review*, 28(8), 976–992.

- Pascal, Ch., Bertram, T. & Cole-Albäck, A. (2020). *Early workforce review: Revisiting the Nutbrown Review – policy and impact*. The Sutton Trust.
- Penn, H. (2012). Childcare markets: do they work? In E. Lloyd & H. Penn (Eds.), *Childcare markets: can they deliver an equitable service?* (s. 19–42). Policy Press.
<http://dx.doi.org/10.1332/policypress/9781847429339.003.0002>
- Pepinsky, T. B. (2019). The return of the single-country study. *Annual Review of Political Science*, 22(1), 187–203. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051017-113314>
- Pilcher, M. (2021, 31. března). *Why the DfE's proposed changes to the early learning goals are flawed*. Early Years Alliance.
- Pite, S. (2021, 31. března). *Final revised EYFS Framework published*. Early Years Alliance.
<https://www.eyalliance.org.uk/news/2021/03/final-revised-eyfs-framework-published>
- Pražák, D. & Dvořák, D. (2022). Síťování škol: Případová studie Anglie. *Orbis Scholae*, 16(1), 55–78. <https://doi.org/10.14712/23363177.2022.9>
- Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Portál.
- Průcha, J. (2015). Česká srovnávací pedagogika: přehled produktů let 1992–2012. In J. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* (s. 39–58). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Pugh, G. (2006). The policy agenda for early childhood services. In G. Pugh & B. Duffy (Eds.), *Contemporary Issues in the Early Years* (3rd Ed., s. 7–20). Sage Publications Ltd.
- Qualifications and Curriculum Authority. (2000). *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*. Qualifications and Curriculum Authority.
- Rada Evropské unie. (2022, 29. listopad). *DOPORUČENÍ RADY o předškolním vzdělávání a péči: barcelonské cíle pro rok 2030*.
- Rayman, R. (1981). Joseph Lancaster's monitorial system of instruction and American Indian education, 1815–1838. *History of Education Quarterly*, 21(4), 395–409.
<https://doi.org/10.2307/367922>
- Read, J. (2014). Transformation and regulation: a century of continuity in nursery school and welfare policy rhetoric. *Journal of Education Policy*, 30(1), 39–61.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2014.898100>
- Ridge, T. (2003). Labour's reforms of social security provision for families. *Benefits*, 11(2), 87–92.
- Ristić, P. (2019, 5. září). *Neformální rozhovor s výzkumnou pracovnící pro obor předškolního vzdělávání, vedený na půdě Institute of Education, University of Plymouth*.

Ristić, P. (2022). Historický vývoj institucionální předškolní výchovy a vzdělávání v Anglii. In M. Miňová & M. Slováček (Eds.), *Odborné pohľady na predprimárnu edukáciu* (s. 102–114). OMEP Slovakia.

Roberts-Holmes, G. (2013). The English Early Years Professional Status (EYPS) and the ‘split’ early childhood education and care system. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 339–352. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.704304>.

School Curriculum Assessment Authority. (1996). *Nursery education: Desirable outcomes for children's learning on entering compulsory education*. SCAA, Department for Education and Employment.

Schreyer, I. & Oberhuemer, P. (2017). United Kingdom – Key contextual data. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Workforce profiles in systems of early childhood Education and care in Europe*. See-Pro.

Schwandt, T. A., & Gates, E. F. (2018). Case study methodology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th Ed., s. 600–630). Sage Publications Ltd.

Simon C., James, Ch. & Simon, A. (2019). The growth of multi-academi trusts in England: emergent structures and the sponsorship of underperforming schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1). <https://doi.org/10.1177/1741143219893099>

Simmons, N. L. (2017). Case study research. *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*, 1–5. <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0020>

Simpson, D. (2010). Becoming professional? Exploring Early Years Professional Status and its implications for workforce reform in England. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3) 269–281.

Simpson, D. & Envy, R. (2015). Subsidizing early childhood education and care for parents on low income: Moving beyond the individualized economic rationale of neoliberalism. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(2), 166–178. <https://doi.org/10.1177/1463949115585673>

Simpson, D., Lumsden, E. & McDowall Clark, R. (2015). Neoliberalism, global poverty policy and early childhood education and care: a critique of local uptake in England. *Early Years*, 35(1), 96–109. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.969199>

Sims, M. (2017). Neoliberalism and early childhood. *Cogent Education*, 4(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1365411>

Smith, L. A. H. (1985). *To understand and to help: The life and work of Susan Isaacs, 1885–1948*. London, UK: Fairleigh Dickinson University Press.

Smith, G., Sylva, K., Smith, T., Sammons, P. & Omonigho, A. (2018). *Stop start: Survival, decline or closure? Children's centres in England*. The Sutton Trust.

- Soler, J. & Miller, L. (2003). The Struggle for early childhood curricula: A comparison of the English foundation stage curriculum, Te Whāriki and Reggio Emilia, *International Journal of Early Years Education*, 11(1), 57–68.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Standards & Testing Agency. (2018). *Reception baseline assessment: What schools need to know*.
- Standards & Testing Agency. (2022a). *Information for parents: reception baseline assessment*.
- Standards & Testing Agency. (2022b). *Information for teachers: reception baseline assessment*.
- Stewart, K. & Obolenskaya, P. (2015). *The coalition's record on the under fives: Policy, spending and outcomes 2010–2015*. London School of Economics and Political Science.
- Stewart, K. & Waldfogel, J. (2017). *Closing gaps early*. The Sutton Trust.
- Swanborn, P. (2010). *Case study research: What, why and how?* Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781526485168>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. Department for Education and Skills.
- Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace* (1. vyd.). Wolters Kluwer.
- Štěch, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. *Pedagogika*, 56(4), 326–337.
- Švaříček, R. & Šedřová, K. et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Portál.
- Taggart, B., Sammons, P., Sylva K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Elliot, K. & Walker-Hall, J. (2013). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) project: A longitudinal study funded by the DfEE (1977–2003)*. Department for Education and Employment.
- Taggart, B., Sylva K., Melhuish, E., Sammons, P. & Siraj-Blatchford, I. (2015). *Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE 3–16+)*. Department for Education.
- Tickell, C. (2011). *The early years: foundations for life, health and learning – an independent report on the early years foundation stage to Her Majesty's Government*.
- Tizard, J., Moss, P., & Perry, J. (1976). *All our children: Pre-school services in a changing society*. Temple Smith [for] New Society.
- Trevor, G., Ince, A. & Ang, L. (2020). Towards a child-centred curriculum. In C. Cameron & P. Moss (Eds.), *Transforming Early Childhood in England: Towards a Democratic Education* (s. 100–118). UCL Press.

- Uhlířová, J. (2014, 12. listopadu). *Přednáška z dějin předškolní pedagogiky*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- UNESCO. (2011). *International standard classification of education: ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO. (2023). *Early childhood care and education*. <https://www.unesco.org/en/early-childhood-education>
- UNICEF. (2023). *Early childhood education*. <https://www.unicef.org/education/early-childhood-education>
- University of Cambridge. (2021). *Populations past – Atlas of Victorian and Edwardian population*. <https://www.populationspast.org/about/>
- Univerzita Karlova (2018). *Etický kodex*. <https://cuni.cz/UK-9490.html>
- Váňová, M. (1998). *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Vágnerová, M. & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum Press.
- Walkenhorst, H. (2008). Explaining change in EU education policy. *Journal of European Public Policy*, 15(4), 567–587. <https://doi.org/10.1080/13501760801996741>
- Walsh, M. & Wrigley, Ch. (2001). Womanpower: The transformation of the labour force in the UK and the USA since 1945. *Recent Findings of Research in Economic and Social History*, 30. <https://files.ehs.org.uk/wp-content/uploads/2020/07/29061007/Walsh30a.pdf>
- West, A., & Noden, P. (2016). *Public funding of early years education in England: An historical perspective*. London School of Economics and Political Science. <https://core.ac.uk/download/pdf/46172863.pdf>
- Whitbread, N. (2013). *The evolution of the nursery-infant school: A history of infant education in Britain, 1800–1970* (1st Ed.). Routledge.
- Willan, J. (2009). Revisiting Susan Isaacs – a modern educator for the twenty-first century. *International Journal of Early Years Education*, 17(2), 151–165.
- Willan, J. (2011). Susan Isaacs (1885–1948): her life, work and legacy. *Gender and Education*, 23(2), 201–210. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.553822>
- Williams, F. (2005). What matters is who works: why every child matters to New Labour. Commentary on the DfES Green Paper Every Child Matters In *Critical Social Policy*, 24(3), 406–427.
- Wood, M. & Bennett, F. (2022). Parenting in the pandemic: exploring the experiences of families with children on Universal credit before and during the COVID-19 pandemic.

Families, Relationships and Societies, 20(20), 1–17.
<https://doi.org/10.1332/204674321X16528527479429>

Wyse, D. & Torrance, H. (2009). The development and consequences of national curriculum assessment for primary education in England. *Educational Research*, 51(2), 213–228.
<https://doi.org/10.1080/00131880902891479>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th Ed.). Sage.

Legislativní zdroje

Legislation.gov.uk (2018). *Academies Act 2010*.
<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/32/contents>

Legislation.gov.uk (2018). *Education Reform Act 1988*.
<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents>

Parliament of the United Kingdom. (1899). *Board of Education Act 1899*. Education in England. <http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1899-board-of-education-act.html>

Parliament of the United Kingdom. (1944). *Education Act 1944*. Education in England. <http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1944-education-act.html>

Seznam příloh

Příloha 1: Formulář pro polostrukturované zúčastněné pozorování v předškolních zařízeních

Příloha 2: Okruhy otázek pro polostrukturované rozhovory

Příloha 3: Slovník vybraných pojmů v anglickém předškolním vzdělávání

Příloha 4: Vybrané oddíly Úmluvy o právech dítěte

Příloha 5: Přehled kurikulárních dokumentů pro předškolní vzdělávání v Anglii

Příloha 6: Charakteristika výzkumného souboru respondentů

Příloha 7: Kvalifikační studium pro učitele v předškolním a primárním vzdělávání (pro věkovou kategorii 3–7 let) v Anglii

Příloha 8: Příklady úloh vstupního hodnocení *Baseline assessment*

Příloha 9: Ukázky krátkodobých a střednědobých plánů ze zařízení poskytujících předškolní vzdělávání

Příloha 10: Fotodokumentace z předškolních institucí (příklady důrazu na podnětnost vzdělávacího prostředí)

Příloha 1

Formulář pro polostrukturované zúčastněné pozorování v předškolních zařízeních

OBSERVATIONS IN AN EARLY YEARS SETTING

Date of the visit		
Basic information	Name of the setting	
	Type	
	Founded in	
	Opening hours	
	Opening throughout the year	
	Premises	
	Rooms	
Staff	Positions	Qualification acquired + years of practise
Children	enrolled	Max day capacity
	Age/Numbers	
	Family backgrounds?	(Economically deprived, immigrant....)
Additional services		
Daily routine	Time	Activities

Příloha 2

Okruhy otázek pro polostrukturované rozhovory

Rozhovory s předškolními pedagogy

1. How do you perceive recent developments in the early education and care system in England?
2. Which changes do you see as positive?
3. Which changes do you see as negative?
4. What impact have these changes had on your work? Do they have any relevance to your work with children?
5. How do you feel about the introduction of the Baseline test in the reception classes?
6. Do you think it will have any impact on your work?
7. Do you think that the results of the Baseline test will have any benefit for your work with children?
8. How are you planning your educational offer (programme)? Has your way of planning changed in recent years?
9. How do you prepare children in your setting for the transition to Grade 1?

Překlad otázek:

1. Jak vnímáte nejnovější vývoj v systému předškolního vzdělávání a péče v Anglii?
2. Které změny považujete za pozitivní?
3. Které změny považujete za negativní?
4. Jaký dopad mají tyto změny na vaši práci? Mají pro vaši práci s dětmi nějaký význam?
5. Jak vnímáte zavedení Baseline testu v přípravných třídách?
6. Myslíte si, že bude mít nějaký dopad na vaši práci?
7. Myslíte si, že budou mít výsledky Baseline testu nějaký přínos pro vaši práci s dětmi?
8. Jak plánujete vzdělávací nabídku (program)? Změnil se váš způsob plánování v posledních letech?
9. Jakým způsobem připravujete ve vašem zařízení děti na přechod do 1. třídy?

Rozhovory s vedoucími pracovníky předškolních zařízení/ akademickými a vědeckými pracovníky

1. From my readings, I have gotten the impression that there has been increasing pressure on performance in early childhood education from the state, through recently introduced or upcoming measures. How do you perceive the current situation in preschool education?
2. How do you perceive the challenge of the revised early learning goals? Can all children achieve them?
3. What are the biggest challenges you face as a leader of the setting?
4. How do you see inspections by Ofsted – as supportive or repressive?
5. What do you see as the main challenges in the future direction of early years education?

Překlad otázek:

1. Ze studia odborné literatury jsem získala dojem, že v poslední době se v předškolním vzdělávání zvyšuje tlak na výkon dítěte ze strany státu prostřednictvím nedávno zavedených nebo chystaných opatření. Jak současnou situaci v předškolním vzdělávání vnímáte vy?
2. Jak vnímáte náročnost revidovaných vzdělávacích cílů? Mohou jich dosáhnout všechny děti?
3. Jakým největším výzvám musíte čelit v postavení vedoucího předškolního zařízení?
4. Jak vnímáte inspekce ze strany Ofstedu – jako podporující, nebo jako represivní?
5. Jaké hlavní výzvy vidíte v dalším směřování předškolního vzdělávání?

Příloha 3

Slovník vybraných pojmů v anglickém předškolním vzdělávání

Early Years Pupil Premium (EYPP) – *příspěvek na podporu předškolního vzdělávání*. Státní doplňkové finanční dotace na podporu vzdělávání 3–4letých dětí ze znevýhodněného prostředí, které čerpají nárok na 15 hodin bezplatného předškolního vzdělávání. O finanční dotaci žádají rodiče, je však vyplácena přímo poskytovateli předškolního vzdělávání (za rok 2023 je to částka až 342 liber ročně). EYPP lze využít různými způsoby, např. na vzdělávání zaměstnanců, na didaktické pomůcky apod. Inspekční orgán Ofsted hodnotí, zda byly prostředky z EYPP vynaloženy efektivně na podporu dětí ze znevýhodněného prostředí. Příspěvek je vyplácen od roku 2015. Na příspěvek EYPP navazuje příspěvek **Pupil Premium** pro primární a sekundární školy, který je vyplácen od roku 2011. Na rozdíl od EYPP o příspěvek nežadají rodiče, ale přímo školy, a dosahuje výše mezi 1 500–2 500 liber ročně v závislosti na znevýhodnění žáka (DfE, 2023b).

Key person/keyworker – *klíčová osoba* je určený zaměstnanec předškolního zařízení, který má odpovědnost za podporu určité skupiny dětí ve třídě, za budování vztahů s touto skupinou a jejich rodinami. Klíčová osoba projevuje o určenou skupinu dětí zvláštní zájem prostřednictvím každodenní úzké osobní interakce, například jim pomáhá vyrovnat se se separační úzkostí (DCSF, 2007a).

Nanny – *chůva* na rozdíl od registrované opatrovnice pečuje o dítě v jeho domově a nemusí být registrována u úřadu Ofsted. Z tohoto důvodu neexistují žádné oficiální údaje o počtu chův, které pracují v Anglii⁹⁵ (DfE, 2023d).

Practitioner – *pečující osoba*, která pracuje s dětmi v předškolním zařízení (DCSFa, 2007).

Schools (typy primárních škol podle zřizovatele)

- **Community schools** – *obecní/komunitní školy*. Zřizovatelem těchto škol je místní úřad, který zaměstnává pracovníky školy, vlastní pozemky i budovu školy a je také

⁹⁵ Od začátku 19. století až do 2. světové války byly chůvy nejčastějším typem předškolní péče pro děti ze středních a vyšších vrstev. V době největšího rozmachu této služby pracovalo v britských rodinách téměř půl milionů chův. Ještě v roce 1939 jich mohlo být kolem 300 000. Po 2. světové válce tento systém z několika důvodů upadl. Ubylo svobodných žen a přibýlo příležitostí k zaměstnání na plný úvazek bez ponižujícího postavení domácího služebnictva (Gathorne-Hardy, 1972; Tizard et al., 1976). Tradice chův v současné době téměř vymizela, alespoň v té původní formě. Do určité míry se však odráží ve stále hojně využívaných službách au-pair a *childminders* (registrovaných opatrovnic).

přijímacím orgánem (nese hlavní odpovědnost za přijímací řízení studentů) (DfE, 2022c; DfE, 2023f).

- **Faith schools** – *církevní školy* musí dodržovat Národní kurikulum, ale mohou si vybrat, co budou vyučovat v náboženských studiích. Náboženské školy mohou mít jiná kritéria pro přijetí a personální politiku než státní školy, ačkoli o místo může požádat kdokoli (DfE, 2023f).
- **Foundation schools** – *nadační školy* jsou typem státní školy plně financované ze státních dotací prostřednictvím místního úřadu. Založení tohoto typu školy se řídí zákonem z roku 1998 o školních standardech (1998 *School Standards and Framework Act*). Škola je zřízena správním orgánem (*governing body*) nebo charitativní nadací, která vlastní pozemky i budovu školy, zaměstnává personál školy a je orgánem zodpovědným za přijímání žáků (DfE, 2023f).
- **Free schools** – *svobodné školy* jsou zakládány od roku 2011 v rámci zvláštního programu, tzv. *Free School Programme*, který byl vytvořen na základě švédského modelu privatizace vzdělávání. Tyto školy jsou financované z veřejných prostředků, ale nejsou řízeny místním úřadem. Mají větší kontrolu nad řízením školy – nemusí se řídit Národním kurikulem, mohou si samy určovat platové podmínky zaměstnanců a měnit délku školního roku a školního dne. Jsou to školy „pro všechny“, takže nemohou uplatňovat žádná výběrová řízení jako gymnázia. Do této kategorie spadají i akademie, které vznikly jako nová zařízení, ne pouhou přeměnou existující státní školy v akademii (DfE, 2023f; EC/EACEA/Eurydice, 2019; Pražák, Dvořák, 2022).
- **Independent schools** – *nezávislé školy* jsou nestátní školy, jež poskytují celodenní vzdělávání pěti a více dětem ve věku povinné školní docházky. Vybírají poplatky za studium a nejsou financovány státem s jedinou výjimkou, kterou tvoří *akademie*. Nemusí se řídit Národním kurikulem. Všechny nezávislé školy musí být registrovány u ministerstva školství a podléhají inspekčnímu orgánu *Independent Schools Inspectorate*, opět s výjimkou akademií, které podléhají inspekčnímu orgánu Ofsted (DfE, 2023f).
- **Maintained schools** – *státní školy* financované místními úřady z veřejných prostředků. Do kategorie státních škol spadají různé typy škol: např. *community school*, *voluntary aided school* a *voluntary controlled school* a *foundation schools*. Až donedávna platilo, že převážná většina škol v Anglii financovaných z veřejných prostředků jsou státními

školy. Avšak od roku 2010 se stabilně zvyšuje počet jiného typu škol financovaných z veřejných prostředků – akademií (DfE, 2022c).

- **Voluntary aided schools** – zřizovatelem *podporovaných konfesních škol* je církev (anglikánská, katolická nebo jiného vyznání), jež má v řídicím orgánu školy většinu hlasů. Tento typ školy je plně financován ze státních dotací, avšak zřizovatel se může určitou měrou podílet na pokrytí výdajů školy (DfE, 2023f).
- **Voluntary controlled schools** – zřizovatelem *kontrolovaných konfesních škol* je církev (anglikánská, katolická nebo jiného vyznání). V řídicím orgánu školy však nezastává většinu žádná strana. Pracovníci školy jsou zaměstnanci místního úřadu. Tento typ školy je plně financován ze státních dotací (EC/EACEA/Eurydice, 2019; Pražák & Dvořák, 2022).

Příloha 4

Vybrané oddíly Úmluvy o právech dítěte

Článek 4

Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, učiní všechna potřebná zákonodárná, správní a jiná opatření k provádění práv uznaných touto Úmluvou. Pokud jde o hospodářská, sociální a kulturní práva, státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, uskutečňují taková opatření v maximálním rozsahu svých prostředků a v případě potřeby i v rámci mezinárodní spolupráce.

Článek 27

1. Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, uznávají právo každého dítěte na životní úroveň nezbytnou pro jeho tělesný, duševní, duchovní, mravní a sociální rozvoj.
2. Rodič(e) nebo jiné osoby, které se o dítě starají, nesou v rámci svých schopností a finančních možností základní odpovědnost za zabezpečení životních podmínek nezbytných pro rozvoj dítěte.
3. Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, v souladu s podmínkami daného státu a v rámci svých možností činí potřebná opatření pro poskytování pomoci rodičům a jiným osobám, které se o dítě starají. K uskutečňování tohoto práva a v případě potřeby poskytují materiální pomoc a podpůrné programy, zejména v oblasti zabezpečení potravin šatstva a bydlení.
4. Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, činí všechna opatření nezbytná k zabezpečení obnovy péče o dítě ze strany rodičů nebo jiných osob, které nesou za dítě finanční odpovědnost, ať už na území státu, který je smluvní stranou Úmluvy, nebo v zahraničí. Zejména v těch případech, kdy osoby, které nesou za dítě finanční odpovědnost, žijí v jiném státě než dítě, státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, podporují přístup k mezinárodním dohodám nebo uzavírání takových dohod a rovněž tak dosahují jiných odpovídajících dohod.

Zdroj: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR (2016). *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. MPSV, s. 4, 9–10.

Příloha 5

Přehled kurikulárních dokumentů pro předškolní vzdělávání v Anglii

Rok vydání	Název dokumentu	Věková skupina	Závaznost/ Zaměření	Obsah	Rozsah
1996	Desirable Learning Outcomes for children's learning on entering compulsory education Očekávané výsledky vzdělávání dětí při nástupu do povinné školní docházky	3–5 let	Doporučující rámec pro tvorbu vzdělávacího plánu vzdělávání	- 6 vzdělávacích oblastí; - vzdělávací obsah rozčleněn do čtyř úrovní podle stupně obtížnosti a vývoje dítěte - cíle ve formě očekávaných výstupů při nástupu do školy jsou provázané s cíli pro klíčová období 1 a 2	12 s.
1999	Early Learning Goals Cíle raného vzdělávání	3–5 let	Brožura Vzdělávání	- cíle raného vzdělávání rozdělené podle vzdělávacích oblastí s příklady z praxe	43 s.
2000	Curriculum guidance for the foundation stage (CG) Kurikulum pro zakládající období	3–5 let	Závazné od 2002 vzdělávání	- vymezuje <i>foundation stage</i> - 6 vzdělávacích oblastí - charakterizuje didaktické zásady pro předškolní vzdělávání, které ilustruje na příkladech z praxe - <i>stepping stones</i> (odrazové můstky) odstupňované do 4 úrovní dle stupně obtížnosti/vývoje	130 s.
2000	Guidance on the organisation of the National Literacy Strategy in Reception classes Pokyny k naplňování Národní strategie čtenářské gramotnosti v přípravných třídách	4–5 přípravná třída	Metodická příručka ke CG vzdělávání	Vzdělávací rámec pro rozvoj čtenářské gramotnosti v přípravné třídě - doporučení, jak plánovat hodinu na rozvoj čtenářské gramotnosti	8 s.
2000	Guidance on the organisation of the daily mathematics lesson in Reception classes Pokyny k organizaci každodenní výuky matematiky v přípravné třídě	4–5 let přípravná třída	Metodická příručka ke CG vzdělávání	Vzdělávací rámec pro rozvoj matematiky v přípravné třídě - doporučení, jak plánovat hodiny na rozvoj matematiky + ukázky činností	8 s.
2001	Planning for learning in the foundation stage Plánování pro zakládající období	4–5 let přípravná třída	Metodická příručka ke CG vzdělávání	- doporučení, jak vytvářet dlouhodobé/krátkodobé vzdělávací plány - příklad z 5 typově různých předškolních zařízení (konkrétní ukázky různých způsobů tvorby plánů)	12 s.

2002	Birth to three matters (Bto3M) Důležité období do 3 let	0–3 let	Doporučující rámec pro kvalitní péči o děti do tří let péče	- hlavní principy kvalitní péče o dítě: spolupráce s rodiči a dítě jako aktivní původce svého učení -16 karet s praktickými informacemi o relevantním stupni vývoje, co pozorovat, co dělat	20 s. + 16 karet
2003	National Standards for Under 8 Day Care and Childminding (NS) Národní standardy pro péči o děti do 8 let	0–8 let	Závazná kritéria pro poskytovatele předškolní péče pro určení kvality poskytovaných služeb péče	-14 kritérií pro určení kvality péče: personální zajištění, prostory, organizační opatření, materiální vybavení, bezpečnost, strava, nabídka aktivit, hygiena, individualizace, děti s SVP, přístup k dětem, spolupráce s rodiči, sociální ochrana dětí - kritéria jsou odlišná podle typu poskytovatele (celodenní/polodenní péče; mimoškolní péče, opatrovnice)	36 s.
2007	Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage (EYFS) Zákonný rámec pro období raného vzdělávání	0–5 let	Od září 2008 závazný kurikulární rámec pro všechny registrované poskytovatele Nahradil CG, Bto3M a NS péče a vzdělávání	- didaktické zásady a záměry rozděleny do čtyř oblastí: - jedinečné dítě - pozitivní vztahy - podnětná prostředí - učení a vývoj. Vzdělávací obsah rozdělen do šesti oblastí: - stanovuje podmínky zajištění péče (sociální ochrana, vhodné prostory a prostředí, materiální vybavení, personální zajištění, organizace, dokumentace).	52 s.
2007	Practice Guidance for the Early Years Foundation Stage Pokyny k implementaci kurikula pro období raného vzdělávání + Principles into Practice Cards Zavádění principů do praxe (karty)	0–5 let	Metodická příručka k implementaci EYFS péče a vzdělávání	- praktický průvodce k plánování vzdělávacích činností, k zajištění bezpečného, podnětného, inkluzivního prostředí, - nejpodstatnější část tvoří vývojové řady (0–11, 8–20, 16–26, 22–36, 30–50, 40–60+ = vzdělávací cíle, které se zaměřují na to: co má dítě umět; čeho si má dospělý všimnout; příklady konkrétních aktivit; jak plánovat a zajistit vnější podmínky. - konkretizace obsahu na 22 kartách	112 s.

2012	Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage (EYFS) Zákonný rámec pro období raného vzdělávání 1. revize	0–5 let	Závazný od září 2012 péče a vzdělávání	- rozděluje vzdělávací oblasti na 3 hlavní a 4 specifické; - redukuje počet vzdělávacích cílů na 17 z původních 69; - zavádí hodnocení pokroku v hlavních oblastech ve dvou letech - zjednodušuje celkové hodnocení v 5 letech (EYFS Profile) - stanovuje jasnější podmínky zajištění péče a sociální ochrany	31 s.
2012	Development Matters in the Early Years Foundation Stage Na vývoji v období raného vzdělávání záleží	0–5 let	Metodická příručka k implementaci EYFS péče a vzdělávání	- zřehledňuje provázání čtyř pilířů, principů a praxe. - vysvětluje, jak provádět formativní hodnocení, a určuje, kdy provádět sumativní (24–36 m a na konci zakládajícího období). Vymezuje znaky efektivního učení: - hra a experimentace - aktivní učení - tvoření a kritické myšlení. Vývojové řady (stejně dělení jako v r. 2007) – provazují pilíře a znaky efektivního učení se vzd. oblastmi a věkovým obdobím - vysvětluje, jaké učení u dítěte pozorovat - jakými činnostmi ho podpořit v učení - jaké prostředí, pomůcky mu poskytnout	47 s.
2014	EYFS 1. aktualizace	0–5 let	Závazný od září 2014 péče a vzdělávání	- zařazení Early Years Teacher Status mezi uznávané kvalifikace. - nově se EYFS týká i poskytovatelů registrovaných u agentur pro opatrovnice (Childminder's Agencies), které nejsou ve státní registru.	34 s.
2017	EYFS 2. aktualizace	0–5 let	Závazný od září 2017 péče a vzdělávání	Aktualizace v souladu s novou legislativou, především v oblasti sociální ochrany a péče.	37 s.
2021	EYFS 2. revize	0–5 let	Závazný od září 2021 péče a vzdělávání	Cílem: zlepšit výsledky ve věku pěti let, zejména v oblasti jazykových dovedností a čtenářské gramotnosti. snížit administrativní zátěž, aby se pedagogové mohli více věnovat dětem	53 s.

2021	Working with the revised EYFS: Principles into Practice Pracujeme s revidovaným kurikulem: převedení principů to praxe	0–5 let	Metodická příručka k implementaci EYFS péče a vzdělávání		128 s.
------	--	---------	--	--	--------

Zdroje: DCSF (2007a); DfE (2012, 2014, 2017b, 2021d); DfEE & QCA (2000a, 2000b); QCA (2000).

Příloha 6

Charakteristika výzkumného souboru – učitelé a vedoucí pracovníci

Respondent	Věk	Pozice	Vzdělání	Praxe	Typ instituce
R1	50–59	Vedoucí pracovník	Bc	Nad 30 let	Nevýdělečné předškolní zařízení (PZ)
R2	40–49	Vedoucí pracovník	Mgr.	Nad 20 let	Nevýdělečné PZ
R3	40–49	Vedoucí pracovník	Bc.	10–20	Nevýdělečné PZ
R4	20–29	Zástupce vedoucího	ISCED 3	5–10	Soukromé PZ
R5	40–49	ředitelka	PGCE	10–20	Státní mateřská škola
R6	60–69	ředitelka	Mgr.	Nad 30 let	<i>Infant school</i>
R7	40–49	učitelka	Bc.	10–20	Přípravná třída v <i>infant school</i>
R8	30–39	učitelka	Bc.	10 let	Přípravná třída v <i>infant school</i>
R9	30–39	učitelka	Bc.	10–20	Mateřská třída v primární škole
R10	20–29	učitelka	Bc.	5–10	Přípravná třída v primární škole
R11	30–39	učitelka	Bc.	10–20	Přípravná třída v primární škole
R12	20–29	učitelka	Bc. pro primární vzdělávání	Do 5 let	Přípravná třída v primární škole
R13	30–39	učitelka	Bc pro primární vzdělávání	10–20	Přípravná třída v primární škole

Charakteristika výzkumného souboru – akademici a vědečtí pracovníci

Respondent	Pozice	Vzdělání	Praxe	Zaměření
R14	vyučující v Bc. programu	BEd (Hons), MA	nad 30 let	Předškolní vzdělávání, koleniologie
R15	vědecká pracovnice; vyučující v Bc. programu	EdD, MA, PGCE	nad 30 let	Předškolní vzdělávání; vzdělávání dětí s SVP, kvalifikační studium
R16	vyučující v Bc. programu	EdD, MA, BEd	nad 30 let	Význam prostředí v předškolní vzdělávání; konceptualizace dětství
R17	vyučující v Bc. programu	PhD, MSc, BEd	10–20	Předškolní vzdělávání, školní připravenost, přechody v předškolním vzdělávání

R18	vedoucí katedry	PhD, MA, BSc	10–20	Předškolní vzdělávání; pedagogika zaměřená na dítě; rodinná politika
R19	doktorand	Mgr. ve speciální pedagogice (MA)	do 5 let	Vzdělávání dětí s SVP
R20	vyučující v Bc. programu	Phd., PGCE, BSc (Hons)	nad 30 let	Předškolní vzdělávání; sociologie dětství

Podrobné vysvětlení zkratk souvisejících s výší dosažené kvalifikace viz Příloha 7.

Příloha 7

Kvalifikační studium pro učitele v předškolním a primárním vzdělávání (pro věkovou kategorii 3–7 let) v Anglii

Název: **Učitel pro primární/předškolní vzdělávání** (*Primary/Early Years Teacher*) se statusem kvalifikovaný učitel (*Qualified Teacher Status – QTS*)
Profil: Odborník v oblasti předškolní a primární vzdělávání

Vstupní požadavky pro všechny formy statusu kvalifikovaného učitele (QTS):

12 let školní docházky, standardizované testy na konci 11. třídy v 16 letech GCSE (General Certificate of Secondary Education) a maturitní vysvědčení (tzv. A-levels) v angličtině, matematice a přírodních vědách; vstupní pohovor

Odborné studium: Všechny studijní cesty probíhají pod záštitou *the National College for Teaching and Leadership*, regulačního orgánu pro odbornou přípravu učitelů*.

K získání statusu QTS vede pět studijních cest:

- 1) ***Bachelor in Education (BEd)*** nebo ***Bachelor of Arts (BA) v oboru pedagogika***
Tříletý nebo čtyřletý bakalářský studijní program s úrovní Honours** v prezenční formě na vysoké škole zaměřený především na předměty související se vzděláváním. Úroveň 6 EQF
- 2) ***Bachelor of Arts (BA)*** nebo ***Bachelor of Sciences (BSc)***
Tříletý nebo čtyřletý bakalářský studijní program s úrovní Honours** v prezenční formě studia na vysoké škole zaměřený především na základní předměty (oblasti) kurikula pro primární vzdělávání. Úroveň 6 EQF předstupeň vzdělávacích cest 3, 4, 5 a 6.
- 3) ***Professional Graduate Certificate of Education (PGCE)*** nebo ***Postgraduate Certificate of Education (PGCE)***
Jednoleté nebo dvouleté denní studium, jehož absolvent získá status QTS profesní varianta vede ke kvalifikaci QTS na bakalářské úrovni (ISCED 6); postgraduální varianta umožňuje získání kvalifikace na úrovni bakalářského (ISCED 6) nebo magisterského studia (ISCED 7),
- 4) ***School Centred Initial Teacher Training (SCITT)***
Kvalifikační studium pro učitele z praxe; vstupní podmínkou je absolvované Bc. Studium. Jedná se o jednoletý studijní program, který probíhá souběžně na dvou školách.
- 5) ***Teach First***
Inovativní dvouletý program rozvoje vedoucích pracovníků a odborné přípravy učitelů, který provozují např. neziskové nadace ve spolupráci s vysokoškolskými institucemi. Studenti se zavazují k práci v sociálně znevýhodněných oblastech. Již během studia jsou placeni jako učitelé.

ECTS body: 180 nebo více, v závislosti na zvolené cestě.

Úroveň EQF (Evropský kvalifikační rámec): 6** nebo 7; ISCED-2013-F: 0112/0113; ISCED 2011:

Kvalifikační úroveň: 6 nebo 7, v závislosti na kvalifikační cestě.

BEd./BAEd = ISCED 655. Vstupní požadavek pro ostatní cesty = ISCED 650.

Hlavní pracoviště předškolního vzdělávání a péče:

Nursery class in nursery school (mateřská třída v mateřské škole) pro děti 2-, 3- a 4leté v závislosti na škole

Nursery class in primary school (mateřská třída v primární škole) pro děti 2-, 3- a 4leté v závislosti na škole;

Combined reception /nursery unit in primary school (sloučená přípravná/mateřská třída v primární škole pro děti tří- až pětileté děti;

Reception class in primary school (přípravná třída v primární škole pro děti čtyř- až pětileté;

Lead teacher in children's centres, private and independent settings (vedoucí učitel v dětském centru, v soukromých či nevydělečných zařízeních pro děti ve věku od 0 do 5 let.

* QTS uděluje „oprávnění k výkonu povolání“ učitelům ve státních školách a dalších institucích. Vzdělávání, odborná příprava a hodnocení pro získání tohoto statusu probíhá výhradně prostřednictvím schválených poskytovatelů odborné přípravy učitelů (*Initial Teacher Training – ITT*).

**Téměř všechny bakalářské studijní programy v Anglii jsou nyní na úrovni *Honours* (vyznamenání), což znamená, že splňují všechny požadavky na 180 bodů ECTS na úrovni 6 EQF/ISCED. Studijní programy bez úrovně *Honours* obsahují méně než plný ekvivalent 60 ECTS bodů na úrovni 6 a udělují se pouze jako náhradní řešení ve výjimečných případech. Teoreticky je studijní program bez úrovně *Honours* stále přijatelný pro získání QTS.

Zdroj: Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (Eds.) (2018). *Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual Data*, s. 1215–1216; přeloženo a upraveno autorkou.

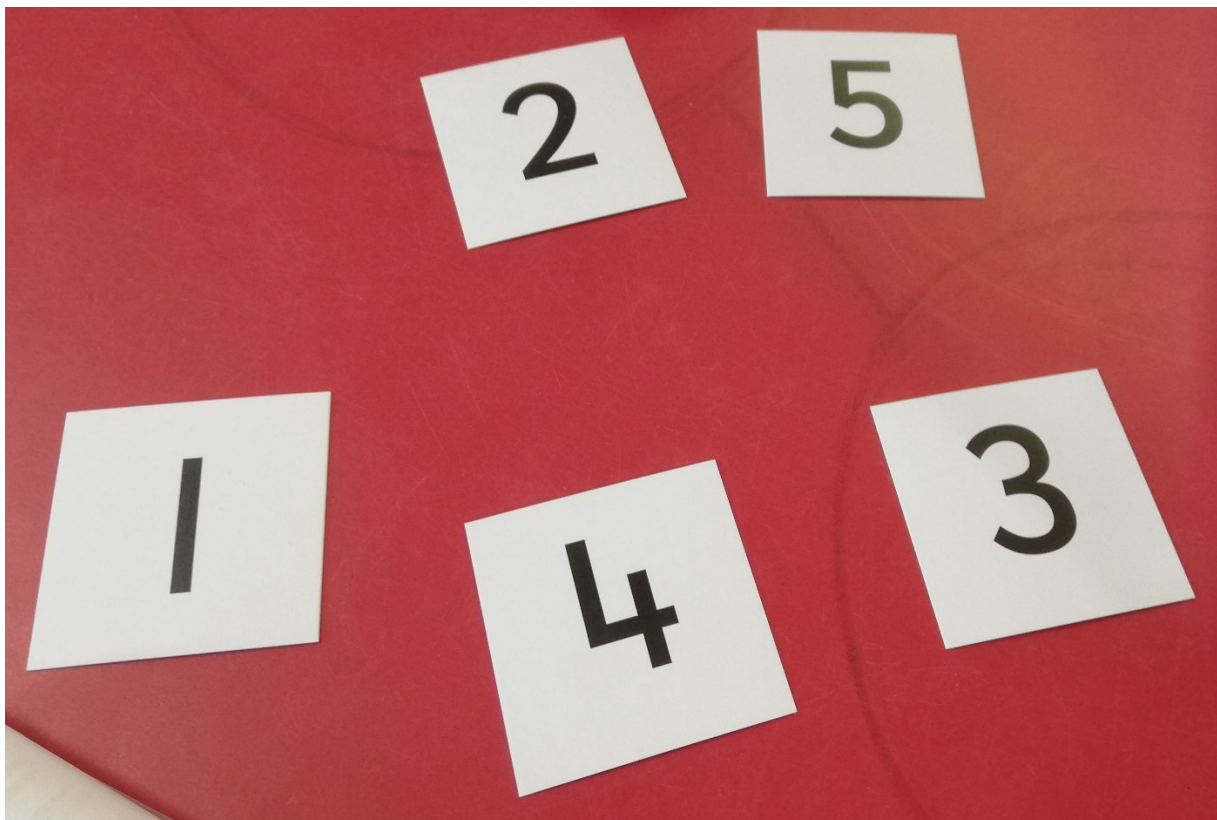
Příloha 8

Příklady úloh vstupního hodnocení Baseline Assessment

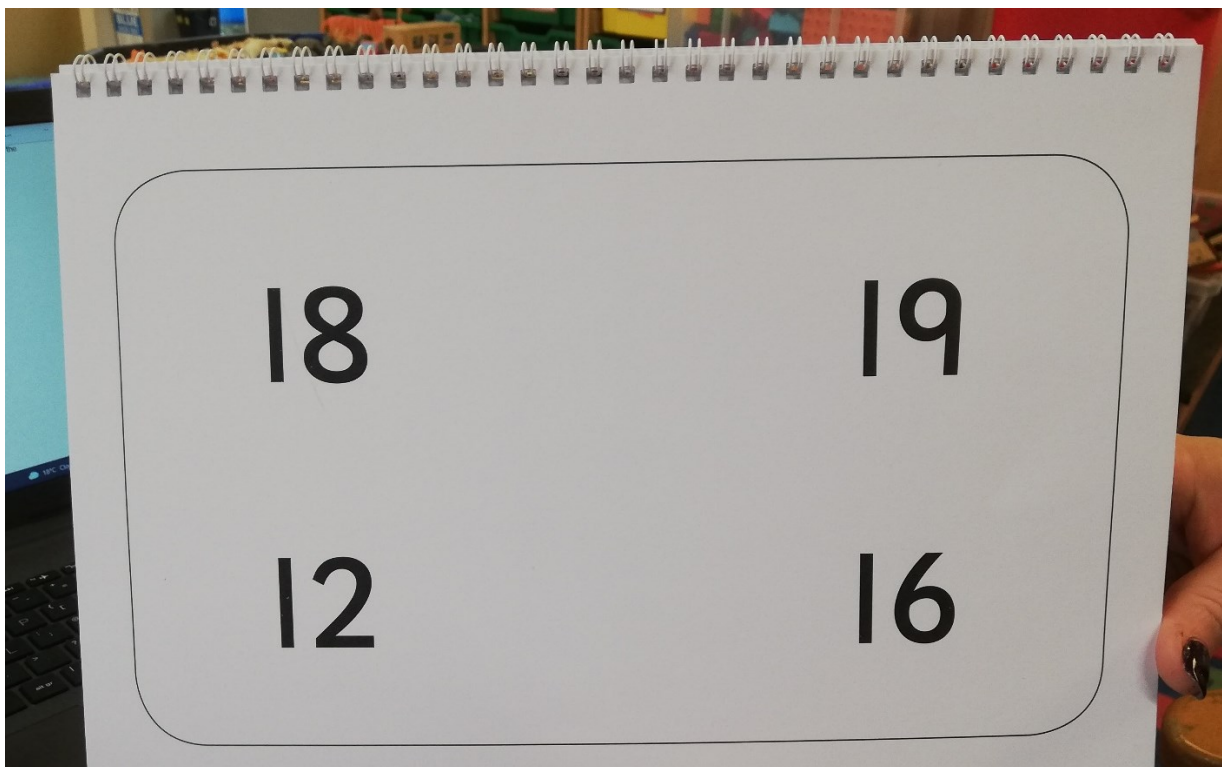
Baseline Assessment (BA) je povinné vstupní hodnocení, které musí absolvovat každé dítě do šesti týdnů od nástupu do přípravné třídy primární školy v září kalendářního roku, ve kterém dovršilo čtyř let. Zadání úloh není veřejně dostupné. Autorka pořídila fotodokumentaci vybraných úloh BA se souhlasem učitelky, která dokončila testování dětí ve své třídě v době krátce před návštěvou autorky v primární škole. Učitelka souhlasila, že zveřejnění omezeného množství vybraných úloh bez doslovného zadání úkolu a bez kontextu ostatních úloh není porušením zákazu zveřejňování znění BA. Uvedená fotodokumentace slouží jako pouhý příklad úloh, které se objevují v hodnocení BA. Pořadí, v jakém jsou úlohy uvedeny, je čistě náhodné, neodpovídá skutečnému řazení úloh podle náročnosti v hodnocení BA. V žádném případě nemohou být tyto příklady považovány za charakteristické pro celé hodnocení BA.

Příklady úloh z oblasti matematiky:

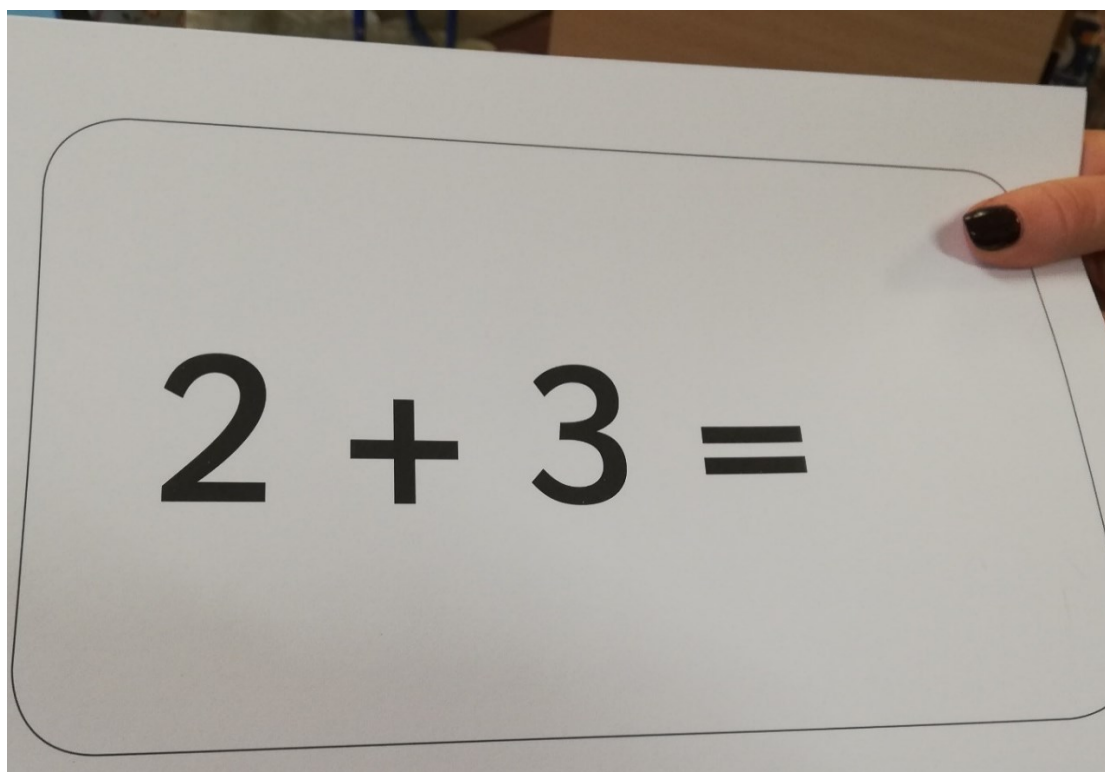
- Srovnej číslice do řady – od nejmenšího do největšího.



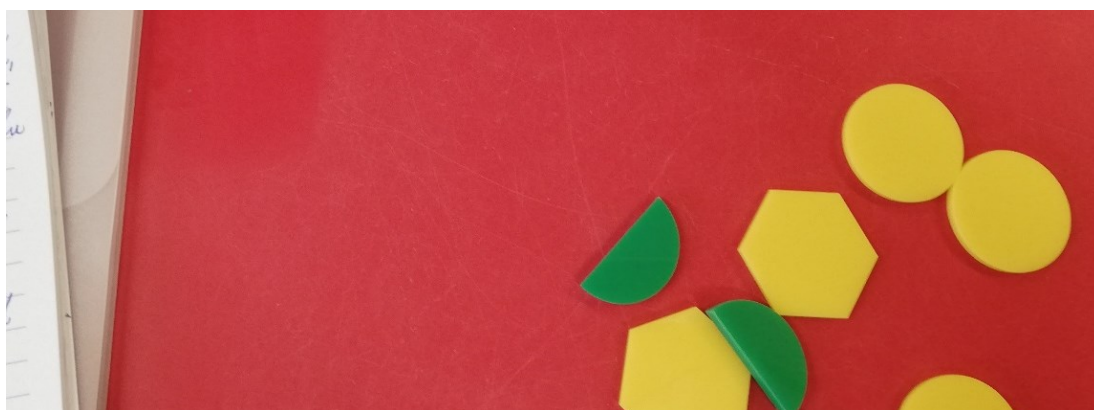
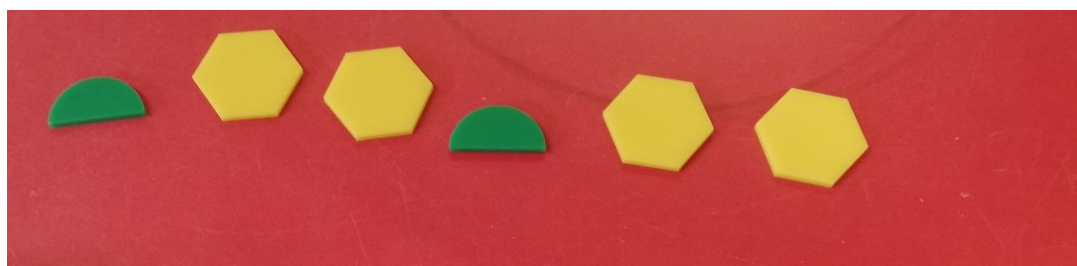
- Pojmenování číslic



- Příklad na sčítání v psané podobě (následující po příkladu na sčítání pomocí manipulace s předměty)



- Příklad úlohy na tvorbu opakujících se vzorců pomocí manipulace s předměty

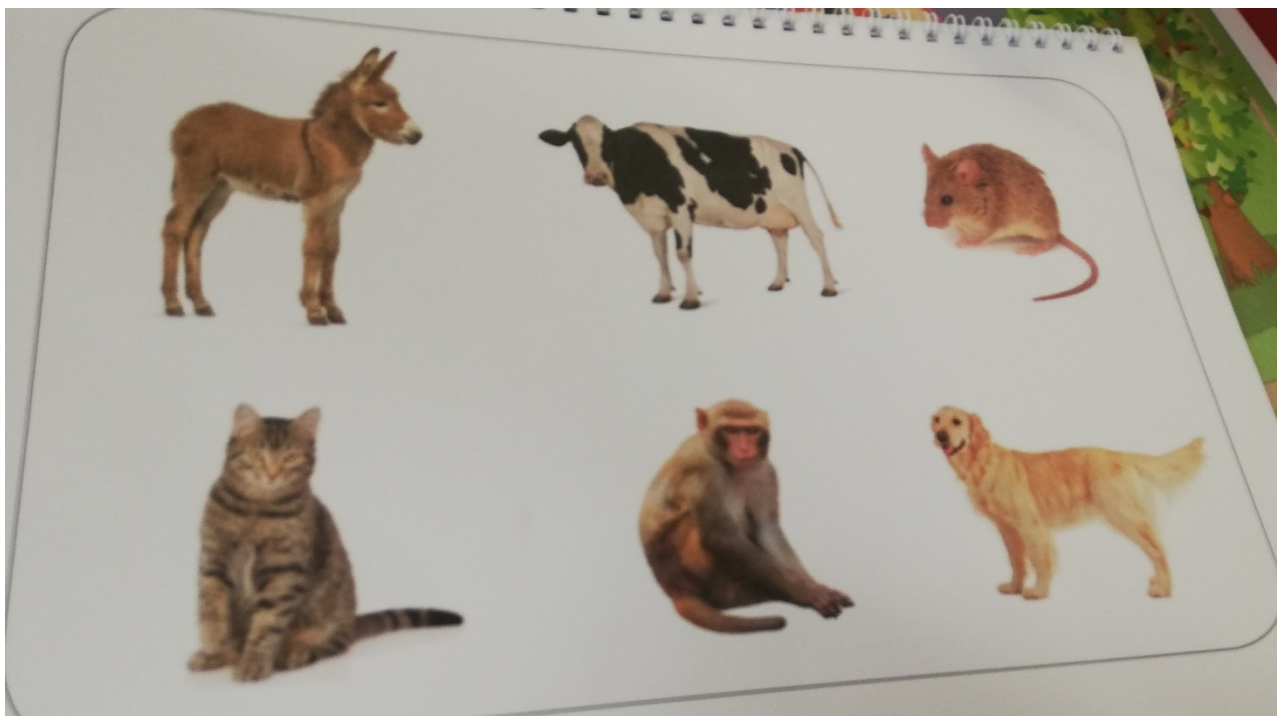


Příklady úloh z oblasti čtenářská gramotnost a komunikace:

- Příklad úlohy na syntézu slov podle hlásek (R-I-N-G – ring; M-U-G – mug, G-O-A-T – goat; S-T-O-N-E – stone; G-I-R-L – girl; J-A-M – jam)



- Příklad úlohy na určování počáteční hlásky ve slově:



- Příklad úlohy na porozumění vyprávěnému příběhu. Učitelka nejprve vypráví krátký příběh bez obrázkové podpory. Úkolem dítěte je následně seřadit obrázky ve správné dějové posloupnosti a odpovědět na otázky vztahující se k vyprávěnému příběhu (Co ještě koupila maminka v obchodě?; Co myslíš, že se stalo potom?).



Příloha 9

Ukázka krátkodobých a střednědobých plánů ze zařízení poskytujících předškolní vzdělávání



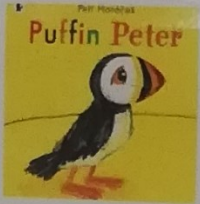
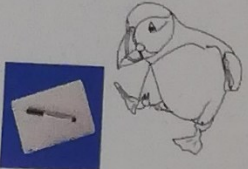

1. Ukázka krátkodobého týdenního plánu z přípravné třídy primární školy (cíle, hlavních činnosti, pomůcky a navazujících činnosti) ...

Foundation Stage English Planning Week: 11.10.21				
Day	Objective	Main	Resources	Play/follow-on activities
Monday	Comprehension: Engage in extended conversations about stories.	PE AM OUT	NA	Follow On - Record comments for LJ's and English books - discuss the story and their ideas.
Tuesday	Understand the 5 key concepts of print.	Book Talk and then share the story. In groups record the children's ideas from the front cover. Record on sheet then reduce and photocopy for books. Read the story - discussing the pictures - pausing and taking in the children's comments.	Book Talk sheets story flip	BA story picture
Wednesday	Re-read books to build up their confidence in word reading, their fluency and their understanding and enjoyment.	PPA		
Thursday		Share the story: Circle Time: Exploring different fruits. Talk about the different fruit names and the different colours. Have they tried these? Do they know what they taste like? Where do they come from? Oracy discussion rules - talk to the children about this - taking turns - listening to their friends and making relevant comments.	flip fruit post its Simon to hold when talking	A - Story picture and a word / initial sound
Friday	LAU: Listening to and talk about stories to build familiarity and understanding	Share the story: Oracy session: Where do you think Handa might live? What do you notice from the pictures? Is it similar or different to where we live? Oracy discussion rules - talk to the children about this - taking turns - listening to their friends and making relevant comments.	flip for the story post its Simon to hold when talking	AA Story Picture and words / cvc words
Notes	Activities presented in the main lesson to be left out after the session and during CI play children encouraged to access these. Encourage writing in real contexts			

.... a ukázka rozpracování týdenního plánu do center aktivit/zájmových koutků.

Continuous Provision Plan and Learning Intentions			11.10.21
<p>Maths</p> <p>Counting and number recognition games</p> <p>Number puzzles Ordering numbers games</p>	<p>Junk modelling</p> <p>Scaffold this week – various resources for creating and making.</p> <p>Hedgehogs/ squirrels made from autumn leaves</p>	<p>Writing Area</p> <p>Variety of resources added Can children recognize and/or write their name Make cards for our families – can they write other family names? Leaf rubbing Invitations for the harvest festival</p>	<p>Outside area</p> <p>Physical Development Bikes Bats and balls Parachute</p> <p>The World Guinea Pigs</p>
<p>Small World</p> <p>Various resources – can children make up a story? Do they represent their ideas in their play? Farmyard in tough spot</p>	<p>Role Play</p> <p>Home corner Do the children represent their experiences in their play?</p>	<p>Computer & IWB</p> <p>Phonics bug Phonics play ICT games</p> <p>Tablets</p>	<p>Maths</p> <p>Snakes and ladders Mud kitchen – add flowers, grass...?</p> <p>Literacy</p> <p>Phonics pebbles Letter writing in the sand</p>
<p>Malleable</p> <p>Fine motor skill development Three bears playdough? Add porridge..... (put on a tuff spot)? Tough spot - with Autumn objects in it</p>	<p>Construction</p> <p>Bricks, train set, duplo. Can children share the resources? Work together? Share ideas? Large paper for adding pictures to support their play</p>	<p>Book Corner/Tent</p> <p>Various Traditional tales Rhyming books Non-fiction books Can children discuss a story? Can they talk about the characters? Can they predict what might happen next? Autumn stories - scarecrows wedding - non fiction autumn</p>	<p>Problem Solving (CL)/PSED/EAD</p> <p>Sand pit – buckets, moulds and spades/rakes Tuff spots – dinosaurs Water cascade set</p> <p>Role play</p>

2. Ukázka krátkodobého týdenního plánu z přípravné třídy primární školy rozpracovaného podle typů činností (konstrukční hry, modelování, komunitní kruh...)

			recreate piff... N. selects the correct numeral to represent 1 to 5, then 1 to 10 objects.	
Dough	CLPE places, fascination with going to space! 	Engaging with new peers and creating with purpose. Physical; Developing finger dexterity and strength.	Communication and Language 22- 36 Months Single channelled attention. Can shift to a different task if attention fully obtained – using child's name helps focus. 30-60 Months Listens to others one to one or in small groups, when conversation interests them. 40- 60 Months, Two-channelled attention – can listen and do for short span.	Space dough, white glass beads, rollers, cutter, foil, space objects as possible, borrow clear plastic from reception/ space fabric if possible as a table cloth. Or <u>Twinkl</u> laminates
Making	Use paper cut into the shape of a puffin for children to cover with cut-up strips of painted paper to create a puffin collage. <i>(Using the nearby painting that we did on the 23/09/19 we are sticking cut out planets to create our Solar System)</i>	Continue fastination; support initial assessments; colour and shape identification	EJMM 22- 36 Months Experiments with blocks, colours and marks. N. Creates and experiments with symbols and marks representing ideas of number. 30-50 Months. Understands that they can use lines to enclose a space, and then begin to use these shapes to represent objects. N. Compares two groups of objects, saying when they have the same number. 40- 60 Months Explores what happens when they mix colours.	Puffin shapes in black paper. Copy of the front cover of the book. Tissue paper squares, mixed self access making materials, scissors, glue etc.
			N. selects the correct numeral to represent 1 to 5, then 1 to 10 objects.	
Drawing, writing and colouring. (Kitchen Table)	1 side of table, decorate my peg label! Whiteboards, pens and formation cards; letter of the week and last weeks; a. Free access to letter bag and cards to recreate basecamp activity.  From Wednesday; puffin colouring alongside phonics.	All about me theme. Support children in identifying details of their features. Assess pencil grip.	22- 36 Months P+C Learns that they have similarities and differences that connect them to, and distinguish them from others. 30-50 Months P+C Knows some of the things that make them unique, and can talk about some of the similarities and differences in relation to friends or family. R. Shows awareness of alliteration. 40- 60 Months TW Looks closely at similarities, differences, patterns and change. PD, 22- 36 Months Beginning to use three fingers (tripod grip) to hold writing tools. 30-50 Months Holds pencil between thumb and two fingers, no longer using whole-hand grasp. 40- 60 Months Shows a preference for a dominant hand. R. Hears and says the initial sound in words. Varied sizes of pens/ crayons/ grips.	Mirrors, paper plates, sticking materials, coloured wool, felt pens.
Tough Tray	Jelly Baff. Under the sea; Sea Creatures, scoops, small bowls, like plc; but no frogs!	Fine motor and KUW.	PD 22-36 May be beginning to show	Jelly Baff scoops/teaspoons
		Linking to you choose, our favourite places	preference for dominant hand 30-50 Uses one-handed tools and equipment, e.g. makes snips in paper with child scissors. 40-60 Handles tools, objects, construction and malleable materials safely and with increasing control.	tablespoons, pots, glass beads, stones sticks, sea creatures.
Construction	Free access to large and small wooden blocks with...		22- 36 Months	

3. Ukázka střednědobého plánu k tématu Superhrdinové na období *half-term* (polovinu trimestru; jedná se o 6–8týdenní období, po kterém následují týdenní nebo delší prázdniny). Plán společně vytvořily učitelky z *nursery class* a *reception class* (mateřské a přípravné třídy) primární školy.

This half term we are looking at making accessories for Superheroes!



Week 1	Superhero headbands
Week 2	Cuffs and gadgets
Week 3	Shields
Week 4	Jet packs
Week 5	Capes
Week 6	Masks

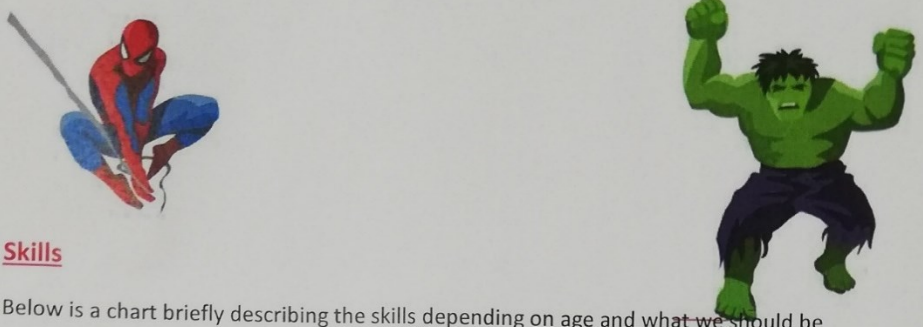
Resources we will need stocked up and ready to use daily:

Tape, glue, string, buttons, pipe cleaners, velcro, staples, treasury tags, paper, tin foil, cardboard, newspaper, decorations (jewels, glitter etc). Velcro, buttons and decorations to be supervised due to choking hazard (2 year olds).

The format below will be followed every week, just changing the product.

MONDAY –	<i>Exploring materials</i> – discuss with the children which materials would be best to use? Would this be good to make a headband/jet pack? Will it wrap around? What would happen if it gets wet?
TUESDAY –	<i>Joining</i> - Using a variety of materials e.g string, glue, buttons, hole punch, treasury tags, staples etc discuss how we would join/fasten the headband/shield?
WEDNESDAY –	<i>Designing</i> – adult to support designing on the writing table, scaffold the children whilst they design and label their own unique headband, jet pack, mask..... use the diction cards for support in writing.
THURSDAY –	<i>Make</i> – scaffold the children to make their designs, recapping over new skills learnt in the days previous, thinking again about the joining process.
FRIDAY –	<i>Make and reflect</i> – scaffold the children in finishing off their creations – Are they happy? Do they want to make any changes? Has it ripped? Does it fit snugly?

Plán podrobně rozpracovává vzdělávací nabídku pro jednotlivá cetna aktivit/zájmové koutky (výtvarný, námětový, stavební, vodní...), včetně odstupňování obtížnosti nabízených činností pro věkové kategorie 2 roky, 3–4 roky a 4–5 let.



Skills

Below is a chart briefly describing the skills depending on age and what we should be supporting in the art area this term.

	<i>Progression of joining skills</i>	<i>Progression of cutting skills</i>
<i>2 year olds</i>	Will show some interest in joining materials together and will achieve this with support.	Shows an interest in cutting/tearing and understands scissors are used to cut They can tear paper and are beginning to use easy cut scissors with adult support
<i>3-4 year olds</i>	Will attempt and with some support make their own choices to join materials together with an understanding of their purpose.	Attempts to hold scissors (even if incorrect) can maintain correct grip on scissors when positioned by an adult. They are beginning to hold paper independently and make small random snips
<i>Reception</i>	Can confidently join materials together (may need help with staples) and can independently make a choice and give reasoning	Holds scissors in correct grip without adult support and are beginning to open and close scissors. Can cut in a straight line.

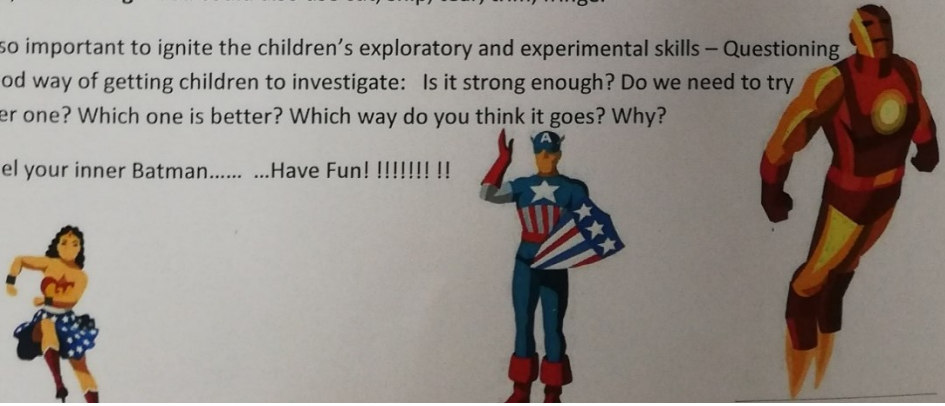
Vocabulary

Please support and demonstrate an array of vocabulary whilst working in this area:


For example - **Joining** – You could also use, connect, glue, staple, holepunch, attach, fasten, link, fix, tie. **Cutting** – You could also use cut, snip, tear, trim, fringe.

It is also important to ignite the children’s exploratory and experimental skills – Questioning is a good way of getting children to investigate: Is it strong enough? Do we need to try another one? Which one is better? Which way do you think it goes? Why?

Channel your inner Batman..... ...Have Fun! !!!!!!! !!



4. Ukázka střednědobého plánu z přípravné třídy primární školy na období *half-term*, podrobně rozpracovaný podle vzdělávacích cílů ze všech vzdělávacích oblastí. Plán zahrnuje návrhy konkrétních aktivit, které cílí na dosažení konkrétních vzdělávacích cílů (pomůcky, popis aktivity včetně přímé řeči, očekávané výsledky a co sledovat pro potvrzení, že cíle bylo dosaženo).

Unit 1: Counting and naming numerals		AUTUMN Understanding Number: Unit 1, Exploring and Playing
Play Activity 3: Build a brick model		
Aims: To choose a number to match a set (N11.1,2). To count correctly the number of bricks used (P12.1).	You will need: Lego™/Duplo™; sticky notes	
Preparation: Write numbers 1 to 10 clearly on sticky notes.		
What to do: <ul style="list-style-type: none"> • Provide a set number of Lego™/Duplo™ bricks, e.g. 10. • Children make models with up to 10 bricks. • They choose a sticky note to label how many bricks they used. • They make a different model with a different number of bricks. 		
Talking points <ul style="list-style-type: none"> • <i>How many bricks have you used so far</i> • <i>Can you count all the bricks in your model? How do you know you have counted accurately?</i> • <i>Can you show me how you count the bricks in your model? What strategies do you use?</i> 	Evidence of learning: <p>Listen to children talking. Can they count with accuracy, turning their model round, and making sure that they do not count any brick twice?</p> <p>Observe children. Do they try to touch each brick as they count it?</p>	
Outcomes: I can say the numbers in order, 1 to 10. I can count objects by matching one-to-one with the numbers spoken. I can count objects in irregular 3-D arrays.		

Příloha 10

Fotodokumentace z předškolních institucí (příklady důrazu na podnětnost vzdělávacího prostředí)

Vnitřní prostory *nursery class* (mateřské třídy primární školy) pro děti 3–4leté



Vnitřní prostory přípravné třídy primární školy pro děti 4–5leté





Venkovní prostory přípravné třídy primární školy pro děti 4-5leté



