



Cíle a prostředky reformy vzdělávání v diskusi uskupení Přátelé angažovaného učení – aktér vnitřní školské reformy 90. let 20. století

DANA KASPEROVÁ, TOMÁŠ KASPER, PETRA RAKOUŠOVÁ

Abstrakt: *Historicko-srovnávací studie rekonstruuje a analyzuje vývoj a program organizace Přátelé angažovaného učení (PAU) v letech 1992–2005 a zasazuje aktivity této profesně učitelské organizace do kontextu transformace českého školství. PAU je analyzováno jako organizace realizující tzv. reformu školy zdola. Analyzován je reformně školský program PAU a síťování této organizace s MŠMT a akademickou sférou. Na základě této analýzy se studie snaží poukázat na roli učitelských organizací v reformě školy po roce 1989 a zaplnit tak další část výzkumu k teorii i praxi transformace českého školství po roce 1989.*

Studie využívá obsahovou analýzu primárních zdrojů a pokouší se pochopit význam a smysl aktivit PAU hermeneutickým přístupem. Studie vychází z dosud nedostupných a nezpracovaných archivních materiálů hnutí PAU (písemné zápisy z porad, programy a zprávy z celostátních setkání, korespondence mezi členy a dalšími organizacemi a aktéry transformace českého vzdělávacího systému).

Klíčová slova: *transformace školství, Přátelé angažovaného učení, profesionalizace učitelů, pedagogický networking, postsocialistická transformace*

1. ÚVOD, CÍLE, METODY, PRIMÁRNÍ ZDROJE

Společensko-politické historické „předěly“ se stávají ve školství „důvodem“ pro zásadní proměnu vzdělávání. Na druhé straně se ukazuje, že vzdělávací systémy jsou velmi často rezistentní vůči politickým a společenským proměnám a mění se jen pozvolna či částečně, udržují si v mnoha ohledech nepsanou, „neviditelnou“ kontinuitu (Nath, 2003).

Podobné „příběhy“ jsou známy i v české pedagogické historii. Po roce 1918 byla shoda na reformě školství jen částečná a legislativně se nepodařilo v meziválečném období zásadně proměnit školský systém. (Kasper & Kasperová, 2020) Po roce 1948 sice prosadila nová politická „elita“ legislativní změny na cestě k „jednotné škole“, přesto se ukazuje, že vnitřní proměna školy neprobíhala zcela dle politicko-ideologických plánů, což politickou moc permanentně znepokojovalo, dezorientovalo



a vedlo k opakovaným (programově velmi podobně zaměřeným) reformám školství (Kasper & Kasperová, 2025a).

Lze tedy předpokládat, že i po roce 1989, když se otevřel prostor k zásadní změně vzdělávacího systému a vnitřní kultury školy, nebyla diskuse ohledně programu školské reformy jednotná a dopady reformní diskuse byly realizovány jen částečně. Vedle ministerských návrhů, reformních návrhů nadnárodních organizací (zejména OECD) na reformu školství byly diskutovány materiály z akademické sféry (Kasper & Kasperová, 2025b) a samozřejmě i z „pera praktiků“ – samotných reformních učitelů a jejich sdružení. Reforma byla vedena aktéry různé hierarchie, kteří akcentovali rozdílné priority v proměně českého (československého) školství. To neznamenal, že by „různí hráči“ reformy o sobě nevěděli či spolu nekomunikovali.

Článek se zabývá rekonstrukcí diskuse a programu reformy vzdělávání v jednom z významných společenství reformy školy sdružujícím učitele z praxe – aktérem reformy „zdola“ a vnitřní reformy školy, organizací Přátelů angažovaného učení (PAU, zal. 1992). Analyzujeme činnost PAU v letech 1992 (od založení) do roku 2005 (po přijetí školského zákona v roce 2001 se jednalo o „završení“ kurikulární reformy vypracováním a přijetím rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání). Článek je možné v jistém ohledu shledávat jako doplnění a pokračování dříve publikované analýzy k postsocialistické transformaci školství v 90. letech 20. století (Kasper & Kasperová, 2025b).

Tato analýza sledovala zejména roli aktérů na makroúrovni – školsko-politickou a akademickou diskusi. Předložený text se zabývá rovinou reformy zdola a má tak napomoci v budoucnu definovat obecnější závěry k podobě, struktuře a teorii školské transformace v postsocialistické České republice.

Následující text se doplňuje s analýzami publikovanými rovněž v tomto monochísle, ve stati věnované roli a cílům hnutí NEMES v diskusi o reformě české školy po roce 1990.

Analyzované téma reformně pedagogické diskuse i praxe „zdola“ v postsocialistickém společensko-transformačním období 90. let je součástí širších procesů transformace společnosti. V jejich rámci můžeme analyzovat různé časové fáze společensko-politických (i vzdělávacích) proměn společnosti, různé role jednotlivých aktérů a jejich síťování (Walterová, 2007; Greger, 2011; Janík et al., 2020). Společenství Přátelů angažovaného učení jako mimořádně zajímavé uskupení v diskusi o reformě školy 90. let 20. století chápeme jako příklad profesního společenství usilujícího o zásadní proměnu vzdělávacího diskurzu. Je proto otázkou, jak PAU formulovalo program školské reformy, ale i jak se mu dařilo tento program komunikovat k většinovému učitelstvu, prosazovat jej, transferovat jej. Analyzujeme, jaké byly způsoby (praktiky) PAU v jeho organizaci při formulování reformního programu a jakými komunikačními způsoby usilovalo uskupení o transfer svého programu směrem k většinovému učitelstvu, k aktérům vzdělávací politiky, k předsta-



vitelům akademické diskuse a k širší veřejnosti.

Teoretické ukotvení našeho tématu je dvojí. Jednak využíváme pohled Natha (2003) na procesy vzdělávací transformace, který upozorňuje na značnou rezistenci většinového školství vůči reformám a reformně pedagogickým snahám a připisuje větší váhu v proměně školy vnitřní dynamice „života školy“ či společenským okolnostem než pedagogickým aktérům či vzdělávací politice. K dalšímu ukotvení tématu využíváme pohled teorie profesionalizace a utváření učitelské profese. Jak ukazují Lundgreen (1999) i Rothland a Brügemann (2012), je jedním z důležitých znaků profese (vedle autonomního profesního vědění, exkluzivity vzdělávací cesty) rovněž možnost spolčování a odborné komunikace v rámci profesních sdružení/společností. Činnost, „misi a vizi“ PAU lze chápat v tomto kontextu jako příklad autonomních snah o utváření odborného profesního vědění a etického kódu profesního sdružení.

Při rekonstrukci činnosti reformně pedagogicky orientovaného sdružení Přátelé angažovaného učení (PAU) usilujeme odpovědět na následující otázky:

Jaké cíle si kladlo PAU v oblasti školské reformy? Jaké byly zásadní body reformně vzdělávacího programu PAU? Kteří aktéři určovali směr programu PAU?

Jak bylo „neformální“ profesní sdružení síťováno s akademickými aktéry, se školskou politikou? Jaké body reformního programu PAU se „shodovaly“ se zásadním směrem vzdělávací politiky, návrhy akademické diskuse? Jak se dařilo „dise-

minovat“ a transferovat reformní program PAU v širší vzdělávací diskuzi?

Lze činnost PAU chápat jako „příklad“ autonomní odborné diskuse v otázce reformy školy a tím i jako „doklad“ profesionalizace učitelské obce po roce 1989 v Československu a v České republice?

V rámci analýzy primárních pramenů se metodologicky opíráme o přístupy kvalitativní obsahové analýzy (Mayring, 2022), diskurzivní analýzy (Keller, 2011) a hermeneutického porozumění smyslu řečeného (Klafki, 1971; Gadamer, 2020). Z hlediska kvalitativní obsahové analýzy jsme hledali nejen četnost výskytu určitých témat a vyjádření (kategorií), ale rovněž jejich spojitosti/souvislosti (kontingenty) v rámci analyzovaných textů (Franzosi, 2004). Naším cílem je kvalitativně porozumět textům, významům, které vedly aktéry PAU k opakovaným a četným vyjádřením a sociálnímu jednání (Klafki, 1971; Gadamer, 2020). Nechceme identifikovat jen četnost výskytu těchto kategorií, ale chceme porozumět síti významů, které texty obsahují (Mayring, 2022, s. 19), a celkovému kontextu a smyslu vyjádření.

Díky mimořádnému úsilí jedné z protagonistek (Jana Hrubá) školské reformy v 90. letech a šéfredaktorce dobového časopisu *Učitelské listy*, který se věnoval dění v oblasti reformy školy, máme dnes k dispozici primární prameny dokládající diskuzi a aktivity organizace PAU. Jedná se o mimořádný zdroj, který doposud nebyl analyzován, vytěžen a interpretován. Primární materiály této organizace byly základem naší analýzy. Doplňeny byly tyto

prameny o zdroje z periodik *Učitelké listy*, částečně *Učitelké noviny* a dále o publikace, které někteří aktéři PAU publikovali (publikace S. Červenky, O. Hausenblas, V. Spilkové, K. Rýdla, V. Václavíka, T. Houšky, J. Kotála aj.)

2. PAU JAKO AKTÉR VNITŘNÍ REFORMY VZDĚLÁVÁNÍ „ZDOLA“

Následující kapitola představuje PAU jako stěžejního aktéra školské reformy zdola. Na základě rekonstrukce a analýzy činnosti a programu PAU,¹ vnitřní dynamiky chodu této organizace i jejího vnějšího síťování chceme závěrem zodpovědět v úvodu kladené otázky na roli PAU v realizaci školské transformace a v profesionalizaci učitelstva po roce 1989.

2.1 PAU – aktér školské reformy

Příběh PAU se začal psát v průběhu let 1990 a 1991, kdy v rámci NEMES (Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci vzdělávání)² se vyčlenil klub zaměřený na otázky aktivního, angažovaného učení (Červenka, 1992). NEMES, iniciované zejména psycholožkou Miluší Havlínovou (Havlínová, 1993, 1994), bylo mimořád-

ně zajímavou „postavou“ československé a později české transformace, neboť se od počátku 90. let podařilo ukotvit situaci, že nad reformou školy diskutovali pedagogové, psychologové, sociologové, politologové, filozofové, historici, lingvisté, lékaři, hygienici, ale i inženýři, fyzici, matematici a lidé, kteří přicházeli z profesí a oblastí výzkumu, jež bychom dnes označili jako pedagogické disciplíny velmi vzdálené. Od počátku tak NEMES i PAU byly uskupeními, které chápaly reformy školy interdisciplinárně, provázaně, napříč pohledy různých oborů. Tato různorodost umožňovala chápat cíle reformy v širší a vzájemně se inspirovat i „korigovat“. Pro „příběh“ české školské transformace měla tato mezioborovost mimořádný význam. Pro příběh PAU byla rovněž směrodatná.

Na podzim roku 1991 byla v *Lidových novinách* publikována informace o sdružení učitelů, kteří měli být otevřeni diskusi o proměně vnitřního chodu školy i otázkám vnější reformy školského systému, aby budoucí sdružení bylo provázáno s širší inovativní pedagogickou praxí, nikoli jen s dosavadními členy NEMES. Následovalo první a zároveň ustavující setkání členů PAU, schválení stanov, programu a zaměření organizace. Sdružení PAU bylo ofi-

¹ Analýza byla vedena na základě archivního fondu PAU, který Mgr. Jana Hrubá předala k dalšímu výzkumu na FP TUL. Předmětem analýzy části archivu PAU byly: korespondence mezi členy výboru PAU a členy PAU, zápisy z jednání výboru PAU, zápisy z příprav celostátních setkání, zápisy diskusí, kulatých stolů, zápisy jednání PAU na celostátních i regionálních setkáních, korespondence a komunikace s MŠMT a neziskovými organizacemi, programy celostátních i regionálních setkání aj.

² Skupina sdružovala pedagogy, psychology, učitele, ale i ekonomy či odborníky dalších oborů. Zásadní postavou hnutí NEMES byla psycholožka Miluše Havlínová. Významnými postavami NEMES byla dr. J. Nováčková, ing. dr. J. Kovařovic, ing. K. Goulliová (srv. Hausenblas, 1998; Kovařovic, 1998; Vrtůlková, 2006; Tupy, 2018, s. 14). Více k roli NEMES v rámci reformy vzdělávání v 90. letech 20. století v ČR srv. v tomto monočísle text V. Spilkové.



ciálně (z hlediska finančního i koncepčně odborného) součástí uskupení NEMES do roku 1994, kdy se osamostatnilo jako občanské sdružení. Spolupráce mezi PAU a NEMES ovšem určovala „život“ PAU prakticky po celé období existence tohoto sdružení.

V rámci stanov a prvního setkání (22. února 1992) ve Valdštejnském paláci Národního pedagogického muzea J. A. Komenského (v prostorách dnešního jednacího sálu Senátu Parlamentu ČR) byly vyzdvíženy následující oblasti reformy školy: (kurikulární) diskuse o cílech, obsahu vyučování i prostředcích a metodách výuky, didaktická proměna výuky, ale i otázky utváření klimatu ve škole, proměna vztahu učitele a žáka, školy a rodičovské i širší veřejnosti. Jednalo se tedy o uskupení učitelů, které shrnovalo společné cíle pod „nadpisy“ humanizace, demokratizace a liberalizace školy a školství (autonomie školy: Václavík, 1995; Rýdl, 1996), a to v oblasti pedagogické, didaktické a pedagogicko-psychologické, ale i sociálně psychologické a komunikační. Při ustavujícím shromáždění byl zdůrazněn aspekt angažovaného učitele i angažovaného učení. Jak tento „dobový pojem“ přeložit do dnešního jazyka? Jednalo se o zdůraznění učitele a procesů vzdělávání, které budou upřednostňovat aktivní formy výuky, budou mít na zřeteli zejména význam vyučovacího obsahu pro život žáka a pro jeho aktivní a problémové učení, pro jeho porozumění světu a sama sobě. Angažovanost byla didaktická, ale i sociálně pedagogická, psychologická – mělo se jednat o program, který bude

zdůrazňovat vnitřní motivaci žáka, otevřený vztah učitele a žáka, školy a rodiny a bude zajišťovat bezpečné a podnětné prostředí pro výuku, respektující přístup učitelů. Do popředí od počátku vystala otázka dětských práv, práv žáka. V nemalé míře se důležitým tématem stala problematika hodnocení a klasifikace ve škole. V podnětech k přijatým stanovám PAU (22. února 1992) byl přidán apel na spolupráci s MŠMT, ČŠI i školskými úřady, aby mohly být přijaty legislativní úpravy umožňující využívání „netradičních“ metod a forem výuky.

Sledujeme-li vývoj a proměnu stanov PAU, je zřejmé, že zásadní směr této organizace se ve sledovaných letech 1992 až 2005 neměnil, vnitřní chod PAU ale ano. Změny v organizaci PAU souvisely s proměnami vzdělávací politiky v ČR, s novými akcenty ve vzdělávací transformaci v souvislosti se vstupem ČR do mezinárodních a evropských struktur a v neposlední řadě s ohledem na aktivity členů PAU, výboru PAU a jejich spolupráci s neziskovým sektorem.

2.2 PAU – vnitřní struktura a vývoj hnutí

PAU bylo od počátku uskupením celorepublikovým. Geograficky byli členové PAU „rozestí“ de facto po celých Čechách, Moravě i Slezsku. Jednalo se tedy o uskupení, které mělo celorepublikový dopad (před vznikem ČR mělo zázemí i na Slovensku).

Sledujeme-li komunikaci PAU, ukazuje se, že hned od počátku existence



organizace byla vedena velmi otevřená komunikace, která se vyznačovala značným emocionálním podbarvením. Bylo zřejmé, že aktéři si uvědomovali „zlom a historické rozcestí“ roku 1989. Jak dokládají zápisy z porad PAU, ze schůzí vedených v rámci pravidelných setkání PAU a z hodnotících anket průběhu setkání PAU, bylo PAU svými členy vnímáno jako něco více než jen odborná učitelská platforma umožňující profesní střetávání. PAU bylo v „revolučních“ 90. letech pro mnohé i osobním zážitkem, možností podpořit se navzájem na cestě „příběhu“ české reformy školy. PAU tak oproti organizacím (society) znamenalo společenství (community) a neslo znaky hnutí. Toto sdružení i svojí bezprostředností, živelností dávalo pocit odborné i lidské sounáležitosti v „těžkých“ dobách ekonomické transformace, kdy širší veřejnost i ministerstvo školství četlo úkoly transformace více s ohledem na vzestup ekonomické prosperity ČR a vstup „do Evropy“, než aby v duchu

PAU zdůrazňovaly vnitřní proměnu výuky a celistvý rozvoj žáka.

Analýza korespondence³ PAU v 90. letech ukazuje, že se jednalo o uskupení, kde se komunikovalo nejen otevřeně, ale i spontánně, rychle. V nemalé míře se komunikace (písemná i záznamy z řečeného při setkáních PAU) vyznačovala „odstupem“ od oficialit, nechýběl humor a zdůrazňována byla kolegialita, přátelskost, důstojnost. To vše probíhalo ve značně heterogenní skupině – heterogenní věkově, oborově (účastnili se učitelé různých stupňů škol a zejména aprobací/předmětů, převažovali ovšem učitelé 1. a 2. stupně základních škol, výrazně méně byli zastoupeni učitelé středních škol a učitelky mateřských škol) i profesně (členy sdružení byli akademici i učitelé, zástupci vzdělávací politiky,⁴ žurnalisté⁵). Otevřenost mezi akademiky a členy PAU dokládá nejen členství mnoha osobností z pedagogických či filozofických fakult (často akademici z Prahy, Olomouce, Brna,

³ Komunikace byla vedena zejména písemně, posílaly se dopisy i kratší korespondenční lístky – ať již se jednalo o pozvání na setkání, kulaté stoly či setkání PAU, anebo dopisy, které sloužily k dalšímu upřesnění programu PAU a řešení vzniklých otázek na setkáních PAU či dalších diskusně reformních fórech. Uvádíme to proto, že se jednalo o důležitý aspekt tehdejšího komunikačního stylu, který vedl k vyjasňování a formulování zásadních myšlenek (kategorií) reformně vzdělávacího programu a ukazuje nám i šíři síťování PAU. Nám to dnes umožňuje mít nejen digitální stopu, ale i možnost číst záměry, způsob uvažování a cíle jednání aktérů PAU a spolupracujících osob.

⁴ Na celorepubliková setkání PAU byli pravidelně zvaní zástupci MŠMT a ČŠI. Od konce 90. let, kdy i pro ministerstvo školství bylo výhodné v době příprav kurikulární reformy využít pracovního potenciálu inovativních učitelů a profesních sdružení, shledáváme častější návštěvy ministerských úředníků na setkáních PAU. Upozorníme na zásadní roli Petra Roupce z ČŠI a pozdějšího náměstka ministra školství, který se účastnil mnoha diskusí v PAU jak k tématu standardu, vzdělávacích programů, tak i pozdějších témat Bílé knihy. Podobně důležitá byla na přelomu let 1999/2000 role akademika z pedagogické fakulty UK v Praze a náměstka ministra školství Jana Kouckého. Aktivně ve spolupráci s PAU byli zástupci ČŠI z Liberce, Jablonce nad Nisou, Prahy a dalších míst.

⁵ Zejména musí být upozorněno na roli Jany Hrubé, šéfredaktorky *Učitelských listů*, a na spolupráci Jaroslavy Štefflové z *Učitelských novin*.



Hradce Králové), ale i workshopy, které byly akademiky pro členy PAU vedeny.⁶ Vedle regionálních diskusí podporovalo PAU střetávání začínajících učitelů či ředitelů škol a dalších řídicích pracovníků ve školství.

PAU bylo vedeno voleným výborem a členstvo i další zájemci se setkávali zejména v rámci pravidelných celostátních setkání PAU, která se konala na podzim, někdy i dvakrát do roka (na jaře a na podzim). Vedle toho bylo PAU aktivní v regionech, pravidelně se pořádala regionální setkání, která měla pro celek PAU velký význam – ve specifikaci témat reformy, v rozvoji diskuse nad nimi, v realizaci zajímavých dílen a přednášek. Z celostátních setkání mělo kromě těch počátečních (zakládajících), kde krystalizoval „duch hnutí“, velký význam celostátní setkání v Brandýse nad Labem k tématu budoucnosti „západní školy“ v diskuzi organizace UNESCO (Učení je..., 1997), Čtyři evropské pilíře v české škole (17.–19. dubna 1998, Prostějov), čtrnácté setkání v Chrudimi (16.–17. října 1999) věnované diskusi nad Bílou knihou či osmnácté setkání opět v Chrudimi (9.–11. listopadu 2001) věnované tvorbě RVP.

PAU komunikovalo ovšem nejen uvnitř, ale skrze *Učitelské listy*, zprávy a články v *Učitelských novinách*, články v časopise *Gaudeamus* (od roku 1995 vydával přílohu *Informační list PAU*) i s širší pedagogickou veřejností.

Typický pro PAU byl velmi rychlý nárůst počtu členů po založení v roce 1992, následná stagnace počtu členů a po roce 1996 značná fluktuace a výměna členské základny. V únoru 1992 dokládají archivní prameny cca 96 členek a členů, při setkání v květnu (23. 5. 1992) se hovoří o 300 členech a při třetím setkání PAU v Olomouci v listopadu 1992 (7. 11. 1992, s účastí MŠMT – Ivan Pilip) byl již v zápisech uváděn počet 350 členek a členů. Na konci roku 1994 udávají archivní podklady cca 320 členek a členů. Nárůst členské základny byl rychlý, i když počet z roku 1994 se již výrazně nezvyšoval. V roce 2000 hovoří archivní podklady o cca 400 členech. Je tedy zřejmé, že otevřenost učitelstva „zdola“ k otázkám reformy školy byla značná. Musíme si uvědomit, že takto rychlý nárůst počtu členů mohl znamenat i jisté zmateční v organizaci a programovém zaměření PAU. To se ale v zápisech z diskusí v rámci setkávání členů výboru v prvních třech letech existence organizace neukazuje.

Dařilo se rovněž využít velké připravenosti rozličných členů PAU k propojení se s dalšími organizacemi či uskupeními řešícími podobné otázky reformy školství. PAU si uvědomovalo (zápis z 22. 1. 1994 z širšího výboru PAU), že pokud chce být „živoucí“ organizací, která dává nové impulzy reformě školy, nesmí se uzavírat tematicky,⁷ personálně ani organizačně (vedle pravidelných setkání členů PAU byly vedeny a organizovány další workshopy

⁶ Intenzivní „vstup“ akademiků do nabídky dílen a workshopů nastal v rámci čtvrtého setkání PAU 3. dubna 1993 na ZŠ v Burešově ulici v Praze, kde program zajišťovali akademičtí pracovníci z FF UK i z PedF UK.

⁷ V diskusích roku 1998–1999 zaznívalo, že preferovanými tématy bylo hodnocení a předmětová integrace a dalším důležitým tématům reformy nebyla věnována náležitá pozornost.



a odborné semináře,⁸ od roku 1996 bylo PAU akreditováno jako organizace nabízející kurzy DVPP⁹).

Dále se podařilo „rozdělit“ si v PAU i jisté oblasti zájmu mezi jednotlivé „skeletové členy“. Vedení PAU bylo formálně v rukách předsedy (ten byl zpočátku současně členem Rady NEMES), místopředsedy a jednatele tvořících výbor volený na jeden rok (prvním předsedou byl učitel Stanislav Červenka ze Železné Rudy, od roku 1994 do roku 1998 vysokoškolský učitel Ondřej Hausenblas, po roce 1998 ředitelka ZŠ Obříství, dlouholetá členka PAU v oblasti projektové výuky a projektu Občan, Jitka Kašová a v letech 2000–2005 Karel Rýdl, významná postava akademického pedagogického života).

V PAU působilo nemalé množství osobností, které určovaly směr sdružení, propojovaly členy, navazovaly profesní kontakty s dalšími organizacemi, motivovaly další osobnosti pedagogického života k členství či tvůrčí činnosti a spolupráci s PAU. Po roce 1994 se tříčlenný výbor rozšířil na sedm členů. Regionálně se jednalo o osobnosti z různých částí Čech, Moravy i Slezska, což bylo velmi podstatné pro různorodost pohledů a zkušeností

s tématy školské reformy. PAU se ve své struktuře mohlo členit na regionální či odborné skupiny – zájemci o reformy z 1. i 2. stupně ZŠ a ze SŠ, ředitelé, skupina připravující budoucí učitele (jejími členy byli V. Spilková, J. Valenta, H. Kasíková, O. Hausenblas aj.).

První „reflexe“ významu práce PAU nastala okolo roků 1996–1997. V interních tiskovinách PAU, ale i v zápisech z jednání při ročních setkáních členů PAU se objevují zmínky o nutnosti neopakovat se, být „čitelný“, dát prostor různým pohledům, osobám, uskupením. V informačním listu PAU ze srpna 1997 bylo zveřejněno jisté ohlédnutí za dosavadní činností organizace. Vedle pozitivních stránek (vytvoření prostoru pro diskusi a výměnu pedagogických pohledů, zkušeností, realizace kurzů/školení/workshopů; spolupráce s MŠMT i neziskovým sektorem, zejména Open Society Fund – OSF; podpora profesionalizace učitelů) byly zmiňovány slabiny práce (o PAU mělo být „málo slyšet“; počet členů měl být malý a fluktuace vysoká; měli chybět studenti a rodiče; měl klesat zájem aktivních členů věnujících se spíše svým aktivitám a školením a ne již PAU; měly chybět možnosti hodnocení činnosti PAU a nedostatečná

⁸ Učitelé a členové, členky PAU byli od jeho vzniku a prvních celostátních setkáních PAU průběžně vyzýváni, aby si připravili workshop, dílnu na setkání PAU. Bylo tedy zcela otevřené, kdo dílnu nabídne a na co ji zaměří – velmi často se jednalo o dílny k projektové výuce, k sebepojetí dětí a jeho rozvoji, ke školnímu hodnocení, k slovnímu hodnocení, k přípravě didaktických pomůcek, ale i k tvorbě a koncepci vzdělávacích programů, k integraci předmětů, k mezipředmětovým blokům, ke kritickému myšlení, k práci s informacemi, k mediální, dramatické a estetické výchově, k utváření bezpečného prostředí a klimatu ve škole, k týmové spolupráci ve škole, k zdraví učitele, k vedení školy aj. Po roce 1995 se jednalo o zčásti trvalou nabídku dílen, přednášek a školení ze strany členů PAU, které byly průběžně pozměňovány.

⁹ Podařilo se, aby PAU bylo čteno jako důležitý aktér DVPP a tedy nejen jako sdružení, které se obohacuje uvnitř, ale i jako sdružení, které školí a dále podporuje rozvoj učitelů.



měla být také finanční podpora).¹⁰ Nadčastou „výměnou“ členské základny si „povzdychl“ i zápis ze setkání v Kroměříži v roce 1998 a nestabilita členské základny se ukazovala prakticky od roku 1996 jako „problém“ PAU (trvalá základna byla přítomna ve výkonném výboru). Do PAU vstupovali díky výměně noví členové, zapálení členové, členové otevření reformě, ale odcházeli zkušení. Zároveň častá výměna členů znamenala opakování cílů a zásad, což bránilo hlubšímu pokračování a propracování nastolené cesty. „Pomocí“ z této situace byl počátkem roku 1999 vznik Stálé konference asociací ve vzdělávání (SKAV), kde se sešlo PAU s Asociací pedagogů základního školství, NEMES, Asociací základních škol, Asociací školských manažerů. Podařilo se tak nejen spojit síly proreformně naladěných pedagogů v ČR, ale i otevřít pohledy na to, jak pracovat a spolupracovat na reformě školy, na transformaci českého školství, jak se podpořit i inspirovat, jak spolupracovat i se vzdělávací politikou

Zvětšení „spolupracujícího radiusu“ PAU s nadacemi, ale i s projekty MŠMT a s Ministerstvem zahraničních věcí (podpora učitelů v orientaci v evropské problematice před vstupem ČR do evropských struktur), s OSF (program kritické myšlení) nepřinesl na konci 90. let do PAU jen nová témata a projekty, ale i značnou finanční zodpovědnost za při-

dělené dotace a realizaci závazků, komunikaci s partnery a spolupracujícími lektory, překladateli, vydavateli aj. To vše vedlo v roce 1999 k nejednoduchému „vyjasňování“ směřování organizace a vedení PAU a k odstoupení Jitky Kašové z postu předsedkyně a zvolení nového vedení na setkání v Kopřivnici (11.–12. listopadu 2000). Zde byl do čela zvolen Karel Rýdl, který s novým vedením chtěl navýšit počet členů PAU (osloveni měli být i dřívější členky a členi), spolupracovat se zahraničními spolky učitelů a strukturovat PAU do gescí se jmenovanými guaranty (oblast vzdělávání, péče o členy, finance, vzdělávací politika, spolupráce a síťování, informace a média).

2.3 PAU a jeho role v transformaci školství: časové předěly a širší síťování

PAU od počátku své existence usilovalo o to, aby výsledky diskuse inovativních, „angažovaných“ učitelů měnily nejen výuku škol členů PAU a vybraných (spolupracujících) škol, ale aby měly celorepublikový dopad. Za tímto účelem vedlo PAU spolupráci v rámci NEMES, ale i s dalšími organizacemi usilujícími o reformu školy, později se SKAV a sdružením AISIS. Stěžejní měla být ovšem spolupráce s MŠMT a prosazování koncepčních proměn školství na základě zkušeností z PAU.¹¹

¹⁰ VV PAU uvažuje o (ne)úspěších, in *Informační list PAU*, srpen 1997. Archiv J. Hrubé na FP TU Liberec, složka PAU, rok 1997, s. 3–5.

¹¹ Jak vyplývá z archiválií PAU, získala organizace dotaci MŠMT v roce 1994, 1995. V roce 1998 vypracovalo PAU žádost o podporu celostátního setkání, školení a kurzů PAU a v roce 1999 tuto podporu ze strany MŠMT získalo, podobně každoročně v období po roce 2000.



Činnost PAU v období 1992–1997

Členové PAU si v letech 1992–1997 opakovaně povzddechli nad skutečností, že MŠMT je zve jen částečně do různých pracovních skupin (nad programem transformace školy, nad tematikou profese učitele, nad standardy apod.). I když zástupci MŠMT byli obeznámeni s činností PAU (zejména ředitel odborů základního vzdělávání), spolupráce nebyla jednoduchá a byla v této fázi školské transformace vedena v rovině: PAU nabízí spolupráci, MŠMT se rozhoduje, zda ji přijme, využije, kdy, jak a k čemu. Jednalo se tedy o nerovný postoj, který mohl spolupráci rozvíjet jen částečně.

PAU spatřovalo v daném období slabou roli MŠMT i v cestě k jedinému koncepčnímu dokumentu školské transformace raných 90. let – *Kvalita a odpovědnost* (1994),¹² který se nepodařilo projednat ve vládě, aby mohl mít hlubší dopady a „vliv“ na proměnu českého školství. Jestliže roky 1992–1994 byly v PAU vedeny ještě v duchu určité naděje, že se podaří nastavit spolupráci s MŠMT a najít prostor pro sdílení představ o programu reformy školy, roky 1994 a 1995 můžeme označit jako jistou deziluzi spolupráce aktérů zdola s aktéry „vysoké“ vzdělávací politiky. Nermalou míru hrál zřejmě i fakt, že PAU vidělo ministerstvo jako konzervativní orgán i z toho důvodu, že bylo vedeno křesťanskými demokraty, jejichž vzdělávací politika se v mnohém rozcházela s představami liberálního PAU. V le-

tech 1994 a 1995 je v zápisech z PAU zřejmé napětí ve vztazích mezi ním a MŠMT, kdy se rozcházel představy i konkrétní kroky v naplňování cílů transformace českého školství.

Zatímco PAU prohlašovalo, že usiluje o otevřenější pohled na proměnu školy očima kurikulární provázanosti reformy vedoucí od žáka a od koncepční změny vzdělávacích cílů, mělo se MŠMT přiklánět (v očích PAU) k reformě školy „nekoncepční revizí“ obsahů. Proto se rozdílné pohledy PAU a MŠMT v 90. letech týkaly zejména otázky rámcových osnov, standardu základního vzdělávání a vzdělávacích programů (podrobněji viz následující subkapitola). PAU v této diskusi upřednostňovalo liberální model standardu i vzdělávacích programů, který by neomezoval svobodu práce škol, učitelů, integraci předmětů, volnou práci školy s časovou dotací předmětů a povinností je zařazovat v daných ročnících aj. V tomto duchu se PAU několikrát hlasitě vymezilo (na poradách a setkáních PAU, na neformálních workshopech, ale i na kulatých stolech a v tisku – *Učitelství noviny*, *Učitelství listy*, *Gaudeamus* v letech 1995) k verzím a pojetí standardu ze strany MŠMT.

Zápisy z PAU ukazují, že rozdílnost pohledů mezi PAU a MŠMT na reformu školy nespočívala vždy v cílech (i když obě strany je částečně jinak formulovaly), ale zejména v roli, kterou v širší i učitelství veřejnosti obě instituce zaujímal. Zatímco PAU se cítilo být uskupením, které moti-

¹² Materiál MŠMT z října 1994 *Kvalita a odpovědnost – Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Jednalo se o materiál, který neměl dopad na legislativu a spíše reflektoval a shrnoval diskusi nad transformací českého školství, než aby jí dal jasnější program.



vuje k reformě a podporuje ji (slovy PAU „zneklidňuje“ širší i učitelskou veřejnost a vyzývá k myšlení), MŠMT bylo viděno očima PAU jako instituce, která o reformě hovoří, ale má jí jít zejména o vykazatelná čísla, měřitelné výkony žáků, učitelů, škol, systému atd. PAU tuto systémovou úlohu nezastávalo a sledovalo v reformě „ideje“, nikoli výstupy. Proto bylo v roce 1996 pro PAU úsměvné, když MŠMT oznámilo „završení“ školské reformy ústy ministra školství I. Pilipa. Zatímco PAU chápalo reformu jako kontinuální cestu, MŠMT ji uzavřelo na základě „splněných úkolů“. PAU bylo mnohem zdrženlivější v hodnocení dosažení cílů reformy, jež v jeho pojetí spočívaly de facto v proměně uvažování učitelů, inspektorů či úředníků MŠMT nad pojetím žáka, způsobem výuky, nad učením žáků, nad „zdravím“ žáka a klimatem školy.

PAU bylo důležitým aktérem, který neustále „zvedal“ hlubší rovinu reformy školy a upozorňoval na širší souvislosti, na zkušenosti terénu. PAU poukazovalo svými „reakcemi“, jak reformní aktivitu MŠMT čte část „školského terénu“ a učitelů, a tím pro ministerstvo mohlo znamenat důležitou zpětnou vazbu a „informační zdroj“ k jeho další „strategii“. Jak MŠMT využilo pohledu PAU, reflexe akademiků a dalších uskupení z pedagogického terénu, zda „jen“ běžným připomínkováním ministerských materiálů, či zda dokázal ministerský úřad „vytěžit“ ze spolupráce a kontaktu s PAU více v době politických přeskupení 1997–1998, nedo-

kážeme na základě archivních podkladů PAU říci.

Činnost PAU v období 1998–2005

Změnu do dynamiky vztahů spolupráce mezi PAU a MŠMT paradoxně přinesl „vnější impuls“. Jednalo se o přípravu zprávy o stavu českého školství před vstupem do OECD s názvem *Proměny vzdělávacího systému v ČR: Podkladová zpráva pro OECD (1995)*, na níž se podílela akademická obec Pedf UK (v níž byli členové PAU či osoby spolupracující s PAU). Následně byla vydána ze strany OECD *Zpráva examinatorů o vzdělávacím systému v ČR (OECD Paříž, 1996)* s jedenácti doporučeními pro ČR (mnohdy se shodujícími s dosavadními snahami PAU). Tím byla do jisté míry „nastartována“ diskuse ke koncepční proměně vzdělávacího systému – dokument přijatý vládou v květnu 1999 *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR* a tzv. *Zelená kniha*, které se v zásadě nerozcházelely s mnoha pohledy inovativních učitelů a PAU. *Zelená kniha* přijatá v roce 1999 vládou (*České vzdělání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do EU, 1999*) byl již materiál, na němž se členové PAU přímo podíleli.¹³ Podobně tomu bylo v případě příprav zásadního dokumentu *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílé knihy (únor 2001)*.

Zásadnější změnu vztahu MŠMT k širší sféře organizací usilujících o reformu školy přinesly právě přípravy *Národního programu rozvoje vzdělávání*

¹³ Zápisy ze setkání PAU, výboru PAU v roce 2001. Archiv J. Hrubé na FP TU Liberec, složka PAU, rok 2001.



v ČR, tedy v roce 2001 přijaté Bílé knihy, a přípravy školského zákona v roce 2004. Od roku 1999 byli členové PAU buď přímo v přípravném týmu Bílé knihy, nebo měli blízko k členům tohoto týmu. Mnoho členů PAU (mimo jiné K. Rýdl, V. Spilková, J. Kovařovic¹⁴ i za pedagogický výzkum na Pedagogické fakultě UK, J. Hrubá, O. Hausenblas) byli spoluautory Bílé knihy. Na čtrnáctém setkání PAU v Chrudimi (16.–17.října 1999) byla zásadní část věnována diskusi nad připravovaným národním programem vzdělávání a ze zápisů PAU je zřejmé, že se scházely pohledy PAU a přípravných i ministerských týmů k pozdější Bílé knize.¹⁵ Vymezení vzdělávacích cílů, pojetí národního programu vzdělávání jako otevřenějšího dokumentu, který měl sloužit ve svobodné volbě a tvůrčí atmosféře školy a učitele k tvorbě školních vzdělávacích programů, to byla stanoviska, která PAU dlouho-

doběji zastávalo.¹⁶ Podobně byla vedena po přijetí Bílé knihy spolupráce PAU s MŠMT nad Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR 2023–2027, nad tvorbou RVP pro předškolní i základní vzdělávání (nahrazujících Standardy pro základní vzdělávání).¹⁷

Na jedné straně se tedy ukazuje, že období před politickou krizí v ČR a pádem vlády v roce 1997 bylo obdobím, kdy se čeští aktéři vzdělávací politiky „zdola“ (mimo jiné i PAU) s MŠMT těžko shodovali a rovněž vzájemná spolupráce byla poznamenána kritikou¹⁸ a ostražitostí. Zdá se tedy, že až „vnější impulz“ umožnil reformním aktérům zdola a MŠMT opět nabyt důvěry ve vzájemnou intenzivnější spolupráci nad směrem reformy českého školství. Nesmíme ale zapomenout na skutečnost, že pokud by PAU (či další profesní organizace) nebyly permanentně

¹⁴ J. Kovařovic, aktivní v NEMES i v PAU i na Ústavu výzkumu a rozvoje školství Pedagogické fakulty UK, byl ze strany MŠMT přizván k jednání o přípravách Bílé knihy a propojil nejen akademické pracovníky a MŠMT, ale i učitelské organizace a MŠMT. Jeho role byla velmi důležitá. Propojení akademické sféry napomáhal i náměstek J. Koucký, kterého s pedagogickou fakultou spojovala profesní dráha, byl tedy členem akademické obce PedF UK, a zároveň měl profesně blízko k členům PAU (K. Rýdl, V. Spilková).

¹⁵ Stanovisko výboru občanského sdružení PAU ke Koncepti vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR. Archiv J. Hrubé na FP TU Liberec, složka PAU, rok 1999.

¹⁶ 14. setkání PAU jako dílna pro koncepci vzdělávání, *Informační list PAU*, září 1999. Archiv J. Hrubé na FP TU Liberec, složka PAU, rok 1999.

¹⁷ Síťování PAU a MŠMT v rámci diskuzí nad Bílou knihou přispělo i setkání PAU v Třebíči v Jihlavě ve dnech 25.–26. května 2001, kterého se kromě výborů a členů PAU účastnili i zástupci MŠMT a poslanci PČR, za VUP dr. Jeřábek. Téma: Bílá kniha v praxi škol. Podobně evaluaci, kvalitě školy a rovněž školské politice, implementaci Bílé knihy se věnovalo jubilejní 20. setkání PAU v Sedlčanech ve dnech 8.–10. listopadu 2002, jehož se za MŠMT zúčastnil dr. J. Koucký.

Zejména celostátní 18. setkání PAU v Chrudimi (9.–11. listopadu 2001) bylo prostorem, kde se dále diskutovalo nad Bílou knihou a nad vyplývajícími „úkoly“ tvorby RVP pro předškolní a základní vzdělávání.

¹⁸ Za všechny jmenujme zejména publikace z roku 1994 autorů V. Spilkové a O. Hausenblase k standardu pro 1. a 2. stupeň. Ty obsahovaly jak kritiku práce MŠMT na standardu, tak i vlastní návrh k standardu ze strany PAU.



v dialogu a aktivně průběžně nepracovaly na reformě školy, nepomohl by k proměně dynamiky transformace českého školství ani vnější impulz od OECD či jiných nadnárodních organizací. „Připravenost“ k diskusi o zásadních koncepčních podkladech transformace českého školství byla zřejmá nejen u PAU, ale na konci 90. let i u SKAV. Obě organizace byly otevřeny podpořit práci MŠMT na kurikulární reformě (RVP) a diskusi se školaři k tvorbě ŠVP. Při této příležitosti jak PAU, tak i SKAV opakovaně zdůrazňovaly, aby MŠMT vycházelo při koncipování „obsahu“ v RVP z cíle, tedy z roviny klíčových kompetencí, a nikoli naopak.¹⁹ Podobně koncepční pohled na tvorbu RVP se projevil v říjnu 2001 na SKAV (za přítomnosti PAU) v diskusi nad disponibilními hodinami, hodinovými dotacemi pro vzdělávací oblasti.²⁰ Tvorbě ŠVP a významu ŠVP pro školy byla věnována rovněž celostátní setkání PAU v letech 2002–2005.

2.4 Programové priority PAU v diskusi o reformě českého školství

Hlavní snahy PAU zaměřené na proměnu vnitřního chodu školy a na vnější reformu školství můžeme rozdělit do několika oblastí sledujících hlavní pedagogické otázky proměny školy. Předně se

jednalo o problematiku cílů vzdělávání pojatých jako cesta k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáka. Zásadním tématem bylo psychické i fyzické zdraví žáků a tedy škola jako instituce, která „neškodí“, naopak podporuje zdraví žáka. Tematika zdravé školy a zdravého učení nepřekvapuje, když si uvědomíme propojenost PAU s psychologickými pohledy a zásadami z NEMES. V této souvislosti rezonovalo téma hodnocení a klasifikace. První předseda PAU Stanislav Červenka se zasloužil o humanistické pojetí hodnocení (Červenka, 1994), které bude podporovat vnitřní motivaci a zvědavost, bude eliminovat strach z chyby a neúspěchu u žáků. Mnoho dílen v rámci setkání PAU, ale i přednášek a diskusi v PAU bylo vedeno snahou podpořit školu beze strachu, tedy školu, která bude podporovat (v dnešním jazyce „moderní“ pedagogiky) formativní hodnocení, bude podporovat učení, kde zpětná vazba nebude vnějším prostředkem kontroly, disciplinovanosti a poslušnosti, ale přirozenou důležitou součástí učení a růstu žáka. Dalším rozpracovávaným tématem byly mezipředmětové souvislosti a jejich význam při učení žáka i možnosti jejich realizace ve výuce (nejen projektové). Dále se pozornost zaměřila na rozvoj osobnostní a sociální výchovy, dramatické výchovy, tzv. ekologické (později environmentální) výchovy a rovněž výchovy demokratického občana a rozvoje občan-

¹⁹ Stanovisko SKAV z října 2001 k VUP. Archiv J. Hrubé na FP TU Liberec, složka PAU, rok 2001.

²⁰ Ze strany SKAV bylo MŠMT doporučováno, aby byla v RVP posílána hodinová dotace pro oblast Člověk a společnost, a to i na úkor hodin pro ICT či oblast Člověk a zdraví. Ano, psal se rok 2001!!! Srv. Zápis Jindřicha Kitzbergera z 25. 10. 2001 Návrhy na úpravy učebního plánu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání – setkání SKAV a APZŠ. Archiv J. Hrubé na FP TU Liberec, složka PAU, rok 2001.



ství ve výuce i v chodu školy. Tato témata a podpora daným vzdělávacím oblastem nás nepřekvapí, když si uvědomíme, že „revoluce“ roku 1989 a společensko-politické proměny Evropy „ukončovaly“ popření svobody občana totalitárními státy, souvisely s ekologickými problémy, s dehumanizací jednotlivce, s kontrolou a disciplinovaností v poměrech nesvobody (Kučerová, 1993).

Nastavení vzdělávacího cíle, který bude vycházet od žáka a promyšlet možnosti osobnostního rozvoje i demokratické socializace pro demokratické společenství, se zrcadlilo v diskusi o standardu základního vzdělávání. Diskuse o přípravě standardů či nových osnov byla v PAU vedena nejspoději od konce roku 1992. Jednalo se o téma a úkol, kterým se zabývalo rovněž MŠMT a akademická sféra. Nebylo ovšem jednoduché docílit na ministerstvu školství ani v akademické obci a učitelské veřejnosti jednotnějšího pohledu na otázky významu a celkového uchopení standardu, jeho role v uvažování o školské transformaci.

Aktivní v přípravě standardu a osnov byla v rámci PAU sekce k 1. i 2. stupni základní školy. V jejím rámci aktivně pracovali na daném problému v týmové spolupráci zejména Vladimíra Spilková a Ondřej Hausenblas.²¹ Pracovní sekce se sjednotily na významu otevřenějšího pojetí standardu, které mělo umožňovat dosahovat „nových“ vzdělávacích cílů, mělo upozadovat faktografii znalostí a podpo-

rovat v rovině cílů rozvoj hodnot, postojů, dovedností, řešení problémů, rozvoj kritického myšlení, sebepoznání, samostatnost, spolupráci a estetický rozvoj žáků. Standard měl žákům umožnit zprostředkovat a rozvinout celistvý přístup a globální pohled na svět, utvářet si vztah k přírodě, okolnímu prostředí (i ekologické vnímání a cítění), ale i vztah k domovu a vlasti. Je zajímavé, jakou roli hrál v 90. letech právě aspekt ekologické zodpovědnosti žáků v cílech učení. Tento vztah k přírodě byl následně „aplikován“ ve vztahu ke společnosti a žáka sama k sobě i k osobám v jeho okolí. Nemalý důraz byl kladen na rozvoj komunikace žáků, na vyjádření pohledů, názorů, postojů, na rozvoj jazykových dovedností ve vnímání okolí, pojmenování svých pocitů, postojů, a to jak v mluveném, tak i písemném projevu žáků. Na 1. i 2. stupni základního vzdělávání mělo být akcentováno, aby standard zohledňoval do roku 1989 opomíjenou problematiku – ohled člověka na přírodu a roli občana v utváření demokratické společnosti, tedy výchovu k demokracii, humanitě, toleranci. Tato témata či oblasti měly být „zdůrazněny“ například oproti dnes rozvíjeným oblastem mediální a informační výchovy či přírodovědnému vzdělávání.

Vraťme se k rekonstrukci diskuse ke standardu základního vzdělávání. PAU zdůrazňovalo, aby standard byl pojat v obecné rovině, tedy jako vymezení vzdělávacích cílů, na základě kterých si každý učitel a škola s ohledem na specifika žáků

²¹ K standardu 1. stupně byla s V. Spilkovou aktivní rovněž učitelka z praxe Kamila Bergmannová ze ZŠ Višňová u Frydlantu v Čechách (Hausenblas et al., 1994; Spilková & Hausenblas, 1994).



a situaci školy dokážou najít cesty a metody k dosahování cílů, a to i přes vzdělávací obsahy. V důrazu na obecné pojetí standardu vzdělávání se PAU zprvu nerozcházel s MŠMT. S výsledkem ministerské práce (a práce týmu ve Výzkumném ústavu pedagogickém, VUP) na standardu ovšem nebylo PAU v roce 1995 spokojeno a podrobilo jej značné kritice. PAU ale vystoupilo konstruktivně, spolupracovalo na úpravách verze standardu a ovlivnilo díky spolupráci s odborem základního vzdělávání podobu přijaté verze z roku 1995. Tato ministerská verze standardu pro základní vzdělávání otevřela (nejednoduchou) cestu k tvorbě vzdělávacích programů opírajících se právě o standard, což byl i pohled a přístup PAU.²² Přesto opatrnost „reformistů“ k činům a postojům ministerstva školství přetrvávala. PAU od roku 1995 do začátku roku 1997 bylo kritické k pojetí standardu MŠMT, z něhož by vycházely vzdělávací programy (akreditované, tedy schválené MŠMT), neboť PAU četlo snahu MŠMT jako „zakonzervování“, kdy MŠMT si mělo chtít prosadit akreditaci „svých“ programů (Obecná a občanská škola, Základní škola) a zbylým programům a iniciativám škol (např. Národní škola, vzdělávací programy alternativních škol) neměla být věnovaná patřičná pozornost.

Do popředí diskuse se v PAU oproti standardu dostal koncept profilu žáka, který měl blíže k rovině cílů než k oblasti závazně definovaného učiva (osnovy,

učební plány). Obecně byl mezi členy PAU rozšířen pohled, že k cílům vede několik cest, které nemají svazovat ani osnovy, ani standard. Podporovány proto byly osnovy Obecné a občanské školy (J. Musil, ZŠ Dalovice), ale současně bylo poukazováno, že tento učební plán je právě jednou z možných vzdělávacích cest na primárním stupni a vedle ní mělo být pracováno i na dalších vzdělávacích programech – např. v duchu praktikovaného integrovaného vyučování 1. stupně (Jaroslav Kotal a zkušenosti na ZŠ Londýnská, zkušenosti Jany Nováčkové, ale i zkušenosti s projektovou výukou v ZŠ Obříství u J. Kašové, na ZŠ Tábořská pod vedením člena PAU a ředitele Víta Berana, či koncepce ZŠ Palachova v Brandýse nad Labem pod vedením Františka Tomáška; srv. Kotal, Peterková & Vančurová, 1993; Kašová et al., 1995; Kovalík & Olsen, 1995; Kopřiva et al., 2025).

3. DISKUSE A ZÁVĚRY

Co se ukazuje na „key study“ PAU?

1. Na základě analýzy je zřejmé, že 90. léta 20. století znamenala v české vzdělávací diskusi (mimo jiné) díky PAU příklon k myšlenkám a konceptům humanizace, demokratizace školství, ale i jeho výrazné liberalizace. Snahou bylo, aby učitele a vyučování postavené na cílech otevřeného vyučování nesvazovaly ani osnovy, ani jiné koncepční dokumenty. PAU se stavělo opatrně k nemožnosti vol-

²² Standard i učební program ovšem ještě nebyly v roce 1995 součástí legislativy, a tak chod škol a výuky (i finanční dotace) byly ze strany MŠMT nadále navázány na učební plány, osnovy, metodické postupy, což bylo pro PAU těžko akceptovatelné, neboť to nedávalo prostor a svobodu škole, učiteli.



by školy a ke spádovosti škol, k omezování prostoru a svobody učitele koncipovat výuku svobodně jen na základě obecněji definovaných cílů, které každému měly dávat dostatečný prostor k zpřesnění a aplikaci ve vlastním stylu výuky a „kulturně“ školy. De facto se jednalo o pohled, který se PAU z nemalé části podařilo vtělit (i s „pomocí“ vzdělávací politiky při politické transformaci ČR a v rámci vstupu ČR do evropských a mezinárodních uskupení) do zaměření kurikulární reformy ČR na konci 90. let 20. století. Program PAU – spočívající v aktivním učení žáků, v osobnostním a sociálním rozvoji žáka, v akceptaci klíčových kompetencí jako cíle rozvoje žáka a v pohledu na obsahy vzdělávání jako prostředek vedoucí k tomuto cílovému stavu ve „zdravém“ školním klimatu – nebyl v rozporu s pojetím české kurikulární reformy. Z dnešního pohledu tedy můžeme konstatovat, že program i aktivity PAU nezůstaly bez zásadní odezvy v transformaci českého školství.

Na druhé straně je nutné si položit otázku, která opakovaně zaznívala rovněž v diskusi PAU po celé období analýzy (1992–2005) – proč se PAU nedařilo získat pro tento program větší část učitelstva, proč se PAU nedařilo komunikovat tyto cíle v širších skupinách učitelů, ředitelů? Příběh české kurikulární reformy (Analýza, 2009; Janík 2009), naplňování cílů Bílé knihy (Straková, 2007), byl částečně zmapován a rovněž poukázal na rozkol mezi deklarovanými cíli kurikulární reformy a jejich širší akceptací u učitelstva. Podobně o procesech transformace školy hovoří Nath (2003). Je tedy zřejmé, že

vnitřní proměna školy se vždy výrazně liší od deklarací vzdělávací politiky a (jak ukazuje i náš výzkum) v nemalé míře i od uskupení, která konfrontují vzdělávací praxi se zcela novými pohledy na cíle, prostředky a hodnocení vzdělávání.

2. Jak bylo poukázáno, pro síťování PAU s MŠMT a s dalšími zástupci vzdělávací politiky byl zásadní vnější impulz. Z tohoto důvodu lze i ve vývoji PAU a zejména v činnosti této organizace a její spolupráci se vzdělávací politikou identifikovat dvě období. Předěl mezi těmito fázemi se kryje s proměnou vzdělávací politiky danou úkolem vstupu ČR do OECD a evropských struktur. Lze říci, že podobně jako na makroúrovni, i na mikroúrovni aktérů transformace českého školství se hrály důležitou roli integrační úkoly: překročení národního rámce a vstup do mezinárodních struktur.

Jak bylo ovšem již v textu řečeno, pro akceptaci a implementaci nadnárodních vzdělávacích liberálních programů (pokud neměly být jen formálně předloženy) bylo nutné, aby je bylo možné provázat s dosaženou úrovní domácí, národní diskuse. Právě v tomto bodě byly aktivity PAU zásadní. Bez nich by liberální koncepce celoživotního vzdělávání, osobnostně pojatého kompetenčního modelu vzdělávání zůstaly jen prázdnými slovy a kurikulární reforma by se pravděpodobně ocitla v ještě větším pedagogickém vakuu, než ukázaly dřívější výzkumy.

3. Velký význam pro transformaci českého školství představuje skutečnost, že PAU se dokázalo síťovat s akademickou sférou. Díky tomu mohlo být podpořeno „inovativní“ směřování v učitelské přípra-



vě budoucích učitelů a zejména mohl být poskytnut mnoha myšlenkám graduujícím v PAU „pevnější“ základ spočívající na pedagogickém výzkumu. V této souvislosti ale musí být „vyjasněn“ optimismus v proměně učitelské přípravy, neboť většina zapojených akademiků v PAU byla z kateder pedagogiky a psychologie či z kateder primárního vzdělávání (Praha – V. Spilková, H. Kasíková, M. Dvořáková, R. Dvořák, K. Rýdl, P. Polechová, O. Hausenblas; Brno – H. Horká, J. Kratochvílová, P. Novotný; Olomouc – Z. Kalhous, H. Grecmanová; Hradec Králové – V. Václavík; Ostrava – L. Ries, H. Kantorková). Mnohem méně se dařilo sítování s oborovými didaktiky fakult (v té době se nacházelo postavení oborové didaktiky v učitelské přípravě v nelehké situaci), či dokonce s odborníky z „oborů“. Nicméně v současných diskusích kompetenčního rámce absolventa/absolventky učitelství, v diskusích k provázejícím učitelům, k začínajícím učitelům je nutné si uvědomit, že se s PAU mnohé současné cíle nevyklučují, částečně se překrývají. Navíc překryv nacházíme i v představitelích, kteří dnes za mnoha dokumenty měnícími učitelskou přípravu a otázky vstupu absolventů do učitelské praxe stojí a stáli rovněž v důležitých pozicích v PAU.

Co to ukazuje či znamená? Jen skutečnost, že reformy jsou úzce spojeny s personálním „zázemím“ či dokonce skutečnost, že dnešní cíle reforem ve vzdělávání učitelů nejsou v rozporu s diskusí o proměnách školy a učitelské přípravy z 90. let 20. století? Bohužel nemáme co do činění s tak jednoduchou situací. Je samozřejmé, že proměny vzdělávací po-

litiky, začlenění ČR do nadnárodních struktur, mezinárodní srovnávací měření apod. měnily a mění celkové směřování reformy školy. Nicméně je podstatné si uvědomit, že „něco musí stát za“ těmito liberálními koncepty vzdělávací politiky, pokud mají najít slyšení a smysl v současné akademické diskusi i měnící se učitelské přípravě. A právě tento „neviditelný podklad“ upozorňuje na základnější představy a očekávání ohledně reformy školy, které se od 90. let výrazně nezměnily. Je zde tedy určitý základ, který v „druhé moderně“, globalizaci, digitalizaci, udržitelnosti a důrazu na diverzitu, individuální lidská práva i společenskou sounáležitost, odkazuje hlouběji k významu školy pro růst, vývoj a proměnu člověka, společnosti, světa. Je to důraz na individuální rozvoj, lidskou sounáležitost a toleranci, dále profesně pedagogický „obrat“ k dítěti ve snaze poskytnout mu sebedůvěru v poznávání světa a jednání v něm. Pokud procházíme množstvím archivních zápisů, korespondence, publikací, článků, úvah, esejů, zpráv, fotografií, rozepří a výměn pohledů mezi členy PAU, je zřejmé, že aktéři reformy v PAU tuto otevřenost k dítěti i společnosti neztráceli ze zřetele.

4. Nemalý význam shledáváme v otevřené kultuře PAU, tedy ve stylu vedení sdružení, v komunikaci při setkáních PAU i v četné korespondenci. PAU se podařilo ukotvit skutečnost, že reforma školy vyžaduje velkou názorovou pluralitu, mezioborový přístup, toleranci a respekt k pohledům a zkušenostem druhých členů. V zápisech PAU se ukazuje, že reforma školy nebude úspěšná, pokud se nepodaří



členy PAU sblížovat, pokud každý nepřekoná hranice svého „školního pokusu“ a pohledu na „novou školu“. Skutečnost, že se v PAU setkávali členové různých stupňů a zaměření škol, ale i dalších školských organizací, vyžadovala po členech právě onu schopnost vyjít „ven“ ze svého pohledu, sdílet zkušenosti, být otevřený

velmi odlišným názorům, a přesto dokázat pracovat na tématu školské transformace společně. PAU tedy bylo uskupením, které u důležité části inovativních učitelů a akademiků podporovalo profesní dialog a podporovalo tak důležitým způsobem (snad i nemalou měrou) profesionalizaci učitelstva v 90. letech 20. století.

LITERATURA

- Analýza. (2009). *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání.* (2009). MŠMT.
- Červenka, S. (1992). *Angažované učení.* Tomáš Houška.
- Červenka, S. (1994). *Slovní hodnocení.* IUVENTA.
- Franzosi, R. (2004). *From words to numbers: Narrative, date and social science.* Cambridge University Press.
- Gadamer, H. G. (2020). *Pravda a metoda.* Triáda.
- Greger, D. (2011). Dvacet let českého školství optikou teorií změny vzdělávání v postsocialistických zemích. *Orbis scholae*, 5(1), 9–22.
- Hausenblas, O. et al. (1994). *Standardy na 2. stupni základních škol očima učitelů: 2. část projektu NEMES o standardech na základních školách. Příspěvek k rozvinutí diskuse o standardech vzdělávání pro Českou republiku.* Strom.
- Hausenblas, O. (1998). Místo a úloha v inovaci školství. *Pedagogika*, 4(48), 351–360.
- Havlíková, M. (1993). *Jak změnit školu, která zdraví poškozuje, ve školu, která zdraví podporuje.* Pedagogický ústav J. A. Komenského AV ČR.
- Havlíková, M. et al. (1994). *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?: O individuálních projektech škol.* Strom.
- Janík, T. (2009). *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání: Analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001–2008).* Masarykova univerzita.
- Janík, T. et al. (2020). *Curriculum changes in the Visegrad Four: Three decades after the fall of communism: Studies from Hungary, Poland, the Czech and Slovak Republics.* Waxmann.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2020). „Nová škola“ v meziválečném Československu ve Zlíně: *Ideje, aktéři, místa.* Academia.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2025a). Civic learning in Czech educational debate: Changes of the concept in the 20th century between educational sciences and school practice. *Journal of Social Science Education*, 24(2), 1–34.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2025b). Chceme být zpět v Evropě – „proměny, vzestupy a pády“ postsocialistické transformace českého školství v 90. let 20. století. *Pedagogika*, 75(2–3), 109–134.



- Straková, J. (2007). Kurikulární reforma z pohledu šetření Kalibro 2007. *Pedagogika*, 57(1), 21–36.
- Kašová, J. et al. (1995). *Škola trochu jinak: Projektové vyučování v teorii i praxi*. IUVENTA.
- Keller, R. (2011). *Diskursforschung*. VS Verlag.
- Klafki, W. (1971). Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In W. Klafki, *Erziehungswissenschaft: Band 3* (s. 126–153). Fischer Bücherei.
- Kotal, J., Peterková, M., & Vančurová, M. (1993). *Zajímavé učení: Integrovaná učebnice pro 1. ročník*. Pansofia.
- Kopřiva, P. et al. (2005). *Respektovat a být respektován*. Spirála.
- Kovalik, S., & Olsen, K. (1995). *Integrovaná tematická výuka: Model*. Spirála.
- Kovařovic, J. (1998). NEMES 1990–1998: Vytváření koncepce a nové formy práce. *Pedagogika*, 4(48), 344–350.
- Kučerová, S. (1993). Hodnotová dimenze výchovy a globální výzva. *Pedagogická orientace*, 3(8–9), 13–24.
- Kvalita a odpovědnost. Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. (1994).
- Lundgreen, P. (1999). Berufskonzeption und Professionalisierung in historischer Perspektive. In H. J. Appel, K. P. Horn & P. Lundgreen (Eds.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* (s. 19–34). Klinkhardt.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltzverlag.
- Nath, A. (2003). Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert. Individualisierung der Bildungsentscheidung und Integration der Schulstruktur. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(1), 8–25.
- Rothland, M., & Brügemann, T. (2012). Professionalität und Kompetenzenanforderungen. In B. Dühlmeier, A. Rausch, W. Melzer & U. Sandfuchs (Eds.), *Handbuch Erziehung* (s. 536–541). Klinkhardt.
- Rýdl, K. (1996). *Cesta k autonomní škole: Projekt NEMES k otázkám autonomie školy a učitele v evropském kontextu*. Strom.
- Spilková, V., & Hausenblas, O. (Eds.) (1994). *Měníme vyučování: Postupy – argumenty – ukázky*. Strom.
- Ťupý, J. (2018). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2017*. Masarykova univerzita.
- Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. (1997). UIV.
- Václavík, V. (1995). *Cesta ke svobodné škole*. Gaudeamus.
- Vrtílková, K. (2006). *Role inovativního pedagogického hnutí v ČR po roce 1989: Přátelé angažovaného učení*. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Walterová, E. (2007). The Transformation of Educational Systems in the Visegrád Countries. Introduction to the Context of Comparative Research. *Orbis scholae*, 1(2), 5–10.



doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.

*Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
katedra primární a preprimární pedagogiky;
e-mail: dana.kasperova@tul.cz*

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

*Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
katedra pedagogiky a psychologie;
e-mail: tomas.kasper@tul.cz*

Mgr. Petra Rakoušová

*Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
katedra primární a preprimární pedagogiky;
e-mail: petra.rakousova@tul.cz*

KASPEROVÁ, D., KASPER, T., RAKOUŠOVÁ, P. The Goals and Means of Educational Reform in the Discussions of the „Friends of Engaged Learning“ Association – A Key Player in the Educational Reform of the 1990s

*Historical-comparative study reconstructs and analyses the development and program of the organisation *Přátelé angažovaného učení* (Friends of Engaged Learning, FEL) between 1992 and 2005, placing the activities of this professional teachers' organisation in the context of the transformation of Czech education. FEL is analysed as an organisation implementing so-called bottom-up school reform. The study analyses FEL's school reform program and the organization's networking with the Ministry of Education, Youth and Sports and the academic sphere. Based on this analysis, the study attempts to highlight the role of teachers' organizations in school reform after 1989, thus filling a further gap in research on the theory and practice of the transformation of Czech education after 1989.*

The study uses content analysis of primary sources and attempts to understand the meaning and the sense of the activities of the FEL through a hermeneutic approach. The study is based on previously unavailable and uncollected archival materials related to this movement (written notes from the organization's meetings, programs and reports from national meetings, correspondence between members and with other organizations and actors of the Czech education system transformation).

Keywords: *education transformation, *Přátelé angažovaného učení* – Friends of Engaged Learning, teacher professionalization, educational networking, post-socialist transformation*