

Orbis scholae

VOL 8 / 1 / 2014

© Univerzita Karlova v Praze, 2014

ISSN 1802-4637 (Print)

ISSN 2336-3177 (Online)

Obsah

Editorial	
<i>Dominik Dvořák</i>	7
Empirické studie	
Domácí vzdělávání a legislativa. Studie postkomunistických států střední Evropy <i>Yvona Kostecká</i>	9
Rozdíly v matematické a čtenářské gramotnosti chlapců a dívek a raná selekce: trendy v obou zemích po rozdělení Československa <i>Miroslava Federičová, Daniel Münich</i>	27
Vybraná zjištění výzkumu stavu a pojetí rozvoje informačně technologických kompetencí na základních školách <i>Jiří Štípek, Petra Vaňková</i>	47
Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy <i>Petr Urbánek, Dominik Dvořák, Karel Starý</i>	65
„Od lokální k cikánské škole“: homogenizace školní třídy a měnící se role učitele <i>Irena Kašparová, Adéla Souralová</i>	79
Žádná různost není, všichni jsme tu stejní. Děti migrantů, jejich spolužáci a vyučující na českých základních školách <i>Lucie Jarkovská, Kateřina Lišková, Jana Obrovská</i>	97
Školní hodnocení z pohledu žáků <i>Veronika Laufková, Kateřina Novotná</i>	111
Teoretické a metodologické studie	
Učit' písat' studenta vysokej školy? Potenciál kurzu akademického písania <i>Zuzana Danišková</i>	129
Nekrolog	
Odešla docentka Jaroslava Vašutová <i>Věra Ježková</i>	145

Zprávy

Aktuální pohled na francouzské vzdělávání. Zpráva o studijní návštěvě <i>Zuzana Svobodová</i>	149
XXI. konference České asociace pedagogického výzkumu <i>Monika Součková</i>	155
Turecko, kurikula, slzný plyn: Evropská konference pedagogického výzkumu 2013 Istanbul, 10.–13. 9. 2013 <i>Dominik Dvořák</i>	158

Recenze

Šed'ová, K. Humor ve škole <i>Dominik Dvořák</i>	163
Carette, E., Carton, F., & Vlad, M. (dir.) Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde, Le projet CECA <i>Eliška Glatzová</i>	165
Bray, M., Mazawi, A. E., & Sultana, R. G. (Eds.)	168
Private Tutoring Across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity <i>Vít Št'astný</i>	168
Výzvy pro autory	173

Contents

Editorial	
<i>Dominik Dvořák</i>	7
Empirical Papers	
Home Schooling and Legislation. A Study of Post-Communist States of Central Europe <i>Yvona Kostecká</i>	9
Gender Gap in Mathematical and Reading Literacy and Early Tracking: Trends in Both Countries after the Dissolution of Czechoslovakia <i>Miroslava Federičová, Daniel Münich</i>	27
Selected Findings of the Research on State and Conception of ICT Competencies Development in Primary and Lower Secondary Schools <i>Jiří Štípek, Petra Vaňková</i>	47
Dynamics of Social Climate of Teaching Staffs in the Time of Educational Reform <i>Petr Urbánek, Dominik Dvořák, Karel Starý</i>	65
“From Local to Gypsy School”: Homogenization of School Class and Changing Role of Teachers <i>Irena Kašparová, Adéla Souralová</i>	79
There is No Difference, We Are All the Same. Migrant Children, their Schoolmates and Teachers in Czech Primary Schools <i>Lucie Jarkovská, Kateřina Lišková, Jana Obrovská</i>	97
Pupil Perspectives on School Assessment <i>Veronika Laufková, Kateřina Novotná</i>	111
Theoretical and Methodological Papers	
Teaching a University Student How to Write? Potential of the Academic Writing Course <i>Zuzana Danišková</i>	129
Obituary	
In Memory of Associate Professor Jaroslava Vašutová <i>Věra Ježková</i>	145

Reports

Actual Problems of French Education. A Report on Study Trip <i>Zuzana Svobodová</i>	149
XXI. Conference of Czech Educational Research Association <i>Monika Součková</i>	155
Turkey, Curricula, Tear Gas: European Conference of Educational Research 2013 <i>Dominik Dvořák</i>	158

Book Reviews

Šed'ová, K. Humor ve škole <i>Dominik Dvořák</i>	163
Carette, E., Carton, F., & Vlad, M. (dir.). Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde, Le projet CECA. <i>Eliška Glatzová</i>	165
Bray, M., Mazawi, A. E., & Sultana, R. G. (Eds.). Private Tutoring Across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity <i>Vít Št'astný</i>	168
Calls for Papers	173

Editorial

Mnoho badatelů si dnes klade otázku, jaké ovoce přinese tlak na co nejvyšší vykázané počty výzkumných publikací. Povede to k inflaci, nebo skutečně naše poznání poroste rychleji? Přeroste kvantita v kvalitu, jak si to představoval Hegel? Můžeme chovat naději, říkám si nad novým číslem našeho časopisu, které je obsažnější než obvykle.

Přestože počet v Česku vycházejících pedagogických časopisů roste a zavedené zkracují periodicitu vydávání, můžeme vám nabídnout řadu statí vycházejících z originálních empirických výzkumů. Uvedené výzkumy představují širokou škálu výzkumných přístupů – od klasických kvantitativních šetření (Štípek a Vaňková) a sekundárních analýz kvantitativních dat (Federičová a Mních) přes smíšenou metodologii (Urbánek, Dvořák a Starý), kvalitativní studie (Laufková a Novotná) a etnografické studie (Jarkovská, Lišková a Obrovská; Kašparová a Souralová) po analýzu dokumentů (Kostelecká). Až na výjimku se texty zabývají problematikou základního/povinného vzdělávání, ale mezi autorkami a autory článků jsou kromě pedagogů a didaktiků zastoupeni antropologové, sociologové a ekonomové. Daří se tak naplňovat náš program být nejen časopisem pedagogů, ale spojovat badatele různých oborů, kteří se zajímají o školní vzdělávání.

Empirické statí v čísle jsou seřazeny tak, že zhruba postupují od makropohledu na skupinu zemí nebo na celý národní vzdělávací systém přes analýzy procesů probíhajících na úrovni škol a učitelských sborů po mikropohledy do dění ve školních třídách. I to ukazuje širokou škálu současného výzkumu vzdělávání. Tematicky jsou přitom pokryty podstatné aspekty edukace: obsahy vzdělávání (konkrétně v oblasti ICT), žáci se svou etnickou či genderovou rozdílností, učitelé a učitelské sbory, institucionální rámce a struktury.

Popisované výzkumy sledují cíle, procesy i skutečné výsledky školního vzdělávání. Zde však přece jen vidím určitou nerovnováhu z hlediska zaměření na podmínky vs. výsledky vzdělávání. Je příznačné pro naši situaci, že na výsledky vzdělávání se zaměřuje jediný ze zařazených textů, který pochází z ekonomického pracoviště. Navíc v mnoha zemích je cílem vzdělávací politiky a (aplikovaného) pedagogického výzkumu „zvýšit výsledky žáků a zmenšit rozdíly mezi nimi“, u nás se zajímáme zejména o výsledky jen z druhého z uvedených hledisek.

Jeden článek se od ostatních, výzkumně orientovaných, statí liší – je to text Z. Daniškové o výuce akademického psaní. I on se však týká v úvodu nastolené

8 otázky, jak ruku v ruce s růstem počtu výzkumných publikací zvyšovat jejich kvalitu, a věříme, že i on čtenáře našeho časopisu zaujme. Konečně nepřehlédněte ani ostatní texty v čísle, ať již recenze, nebo zprávy o cestách a konferencích. Přináší na relativně malé ploše hutné sondy do zajímavé problematiky; za všechny uvedu například pohled Zuzany Svobodové na školství současné Francie a vedle ní recenzi Elišky Glatzové o komparativní studii výuky francouzštiny ve světě.

Obsáhlé číslo časopisu *Orbis scholae* tedy skýtá nadějný obraz tuzemského výzkumu školy a vzdělávání. Přesto přináší jednu smutnou zprávu. Textem Věry Ježkové se loučíme s doc. PaedDr. Jaroslavou Vašutovou, CSc., která od zrodu našeho časopisu byla členkou redakce a v poslední době se podílela na práci mezinárodní redakční rady. Za vše, co udělala pro časopis a pro Univerzitu Karlovu, která je jeho vydavatelem, jí děkujeme.

Dominik Dvořák
výkonný redaktor

Domácí vzdělávání a legislativa. Studie postkomunistických států střední Evropy

Yvona Kostecká

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Postkomunistické země střední Evropy – Česká republika, Slovensko, Polsko, Maďarsko a Slovinsko – se po druhé světové válce ocitly ve sféře sovětského vlivu, který trval až do konce osmdesátých let 20. století, kdy se vláda komunismu zhroutila. Všechny země se tak na začátku devadesátých let ocitly v období hluboké společenské transformace. V současné době tyto země charakterizuje společná snaha o dokončení transformace všech složek společenského systému a o vytvoření koherentní fungující demokratické společnosti. Stále však tyto země vykazují určitá specifika, která je v některých ohledech odlišují od ostatních zemí staré Evropy dodnes. Analýza stávajícího stavu legislativních prostředí domácího vzdělávání v postkomunistických zemích střední Evropy odhalila řadu podobností, které lze v těchto zemích v přístupu k dané problematice identifikovat. Na druhou stranu byly zjištěny významné odlišnosti, které ukazují na to, že nezávisle na podobných zkušenostech a regionální blízkosti se jedná o svébytné státy, které k řešení různých problémů a výzev přistupují autonomně.

Klíčová slova: domácí vzdělávání, individuální vzdělávání, legislativa, střední Evropa

Home Schooling and Legislation.

A Study of Post-Communist States of Central Europe

Abstract: The post-communist countries of Central Europe – the Czech Republic, Slovakia, Poland, Hungary, and Slovenia – after the Second World War found themselves in the sphere of Soviet influence which lasted until the end of the 1980s when the Communist governments collapsed. All the countries have experienced profound social transformation at the beginning of the 1990s. Currently, they are characterized by joint efforts to complete the transformation of all the components of economy and the social system and to create a functional democratic system. Despite tremendous progress the observed countries are still different from countries of “Old Europe” in many aspects. The analysis of the current state of legislation concerning the home education in the post-communist countries of Central Europe confirmed many similarities. However, significant differences among them were also detected. This shows that regardless of the similar experience the individual states are dealing autonomously with similar problems and challenges.

Keywords: home education, individual education, legislation, Central Europe

Po celá staletí hledalo lidstvo nejefektivnější způsob výchovy a vzdělávání dětí. Když se již zdálo, že byl tento způsob vzdělávání nalezen v podobě školního vzdělávání, začal se v USA v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století objevovat opačný proud, vystupující proti povinné školní docházce a bojující za práva rodičů na volbu způsobu vzdělávání svých dětí. O něco později bylo možné podobný vývoj sledovat

10 i v dalších anglosaských zemích, ale i jiných vyspělých státech západní Evropy a světa (Kostecká, 2013).

Po pádu železné opony se začaly obdobné tendence prosazovat i v postkomunistických zemích střední Evropy a postupně vedly k zakomponování možnosti individuálního vzdělávání do legislativních systémů těchto zemí. Přestože domácí vzdělávání je v postkomunistických zemích střední Evropy legalizováno, ideální podoba právního rámce tohoto způsobu vzdělávání se neustále hledá a dotváří. Chybí také odborné studie,¹ které by situaci v těchto zemích systematicky mapovaly a získané informace a zkušenosti s tímto alternativním způsobem vzdělávání zpřístupnily odborné i laické veřejnosti tak, jak je tomu ve vyspělých západních zemích, ve kterých je této problematice dlouhodobě věnována intenzivní pozornost (Beck, 2002, 2008, 2010; Dalahooke, 1986; Meyer, 1999; Morton, 2010; Petrie, 1995, 2001; Priesnitz, 2003; Ray, 1994, 1997; Reimer, 2010; Rothermel, 2002; Thomas, 1999 aj.). Náš text se pokusí tuto mezeru zaplnit tím, že se bude podrobněji zabývat analýzou legislativy upravující domácí vzdělávání v postkomunistických zemích střední Evropy: České republice, Polsku, Slovensku, Slovinsku a Maďarsku. Všechny tyto země se po rozpadu Rakouska-Uherska emancipovaly v rámci nově vzniklých států. Po druhé světové válce se naopak opět všechny ocitly ve sféře sovětského vlivu, který trval až do konce osmdesátých let 20. století, kdy se komunistický režim zhroutil. V devadesátých letech 20. století se tyto země snažily o hlubokou společenskou transformaci. V roce 2004 společně vstoupily do Evropské unie. V současné době je charakterizuje snaha o dokončení transformace všech složek společenských systémů včetně školství a snaha o dotvoření koherentně fungujícího demokratického systému. Na základě podrobné deskripce a analýzy legislativy upravující domácí vzdělávání ve výše zmíněných zemích se pokusíme o identifikaci trendů, které lze považovat za typické pro sledované země daného regionu, ale také o odhalení odlišností, které vycházejí z národních specifik jednotlivých zemí.

1 Domácí vzdělávání v rámci povinné školní docházky, nebo povinného vzdělávání?

Mluvíme-li o domácím vzdělávání, musíme připomenout, že ne vždy je tento pojem zaveden v legislativě daného státu. Termín *domácí vzdělávání* zná pouze slovinšká legislativa. V české a slovenské legislativě se setkáváme s pojmem *individuální vzdělávání*. V polské legislativě se o domácím vzdělávání hovoří jako o *vzdělávání mimo školu*. V maďarských školských zákonech se o domácích školácích hovoří jako o *soukromých studentech*. Bez ohledu na používanou terminologii je zřejmé, že legislativa myslí v zásadě totéž. Z tohoto důvodu budeme v tomto článku pracovat s obecně používaným termínem domácí vzdělávání.

¹ V České republice bylo publikováno několik článků, které se danou problematikou zabývají, míra zájmu odborné veřejnosti však stále není taková, jakou by si tato problematika zasloužovala (například Dvořák, 2007; Kostecká, 2003, 2005, 2010, 2012, 2014; Mertin, 2003; Pražáková, 2012; Štech, 2003; Tůma, 2001).

Snaha o uzákonění možnosti domácího vzdělávání se začala v zemích střední Evropy projevovat na počátku devadesátých let 20. století. Země, které měly po pádu železné opony zájem otevřít prostor pro domácí vzdělávání, ovšem stály před otázkou, jakým způsobem to učinit, aniž by zároveň došlo ke konfliktu se stávající legislativou. Jednodušší byla situace v zemích, které po pádu komunistických režimů změnily ve své legislativě povinnou školní docházku, typickou pro země *východního bloku*, za povinné vzdělávání.² Touto cestou transformace legislativy vzdělávání se vydali zákonodárci pouze v Maďarsku a ve Slovinsku. Zbylé tři ze zkoumaných zemí (Česká republika, Polsko, Slovensko), které si i nadále ponechaly povinnou školní docházku, stály při úvahách o legalizaci domácího vzdělávání před rozhodnutím, zda přijmout novelu zákona, která by umožnila výjimku z povinné školní docházky pro doma vzdělávané děti, nebo ustanovit domácí vzdělávání jako jednu z forem plnění povinné školní docházky. Nakonec byla ve všech třech těchto zemích zvolena druhá z možností.

1.1 Země s povinným vzděláváním

V zemích s uzákoněným povinným vzděláváním, v našem šetření zastoupených Maďarskem a Slovinskem, byla legalizace domácího vzdělávání jednodušší. Domácí vzdělávání bylo v těchto zemích legalizováno jako jedna z možných forem povinného vzdělávání. Z tohoto důvodu vyznívá znění legislativy v bodech týkajících se domácího vzdělávání v těchto zemích logicky a konzistentně. V § 6 odst. 1 maďarského zákona o veřejném vzdělávání³ z roku 1993 je ustanoveno: „Každé dítě má v Maďarské republice povinnost účastnit se vzdělávání tak, jak je předepsáno tímto zákonem.“ V § 7 odst. 1 se píše: „Povinné vzdělávání může být na základě výběru rodičů naplňováno buď školní docházkou, nebo prostřednictvím statusu soukromého studenta.“ Ze znění zákona vyplývá, že školní vzdělávání je jen jednou z možností, jakým způsobem naplnit povinnost účastnit se vzdělávání. Rodiče tedy mají zákonem danou možnost volby způsobu vzdělávání pro své děti. Status soukromého studenta, zahrnující i možnost vzdělávání doma, je explicitně uváděn jako jedna z možností. Obdobná situace je ve Slovinsku. Tamní zákon o základních školách⁴ z roku 1996 je ještě jasnější. V § 5 přímo zmiňuje: „Rodiče mají právo zvolit si základní vzdělávání svých dětí prostřednictvím veřejných nebo soukromých škol nebo prostřednictvím domácího vzdělávání.“

² Na právní význam odlišnosti mezi situací, kdy zákon požaduje povinné vzdělávání, a situací, kdy zákon výslovně hovoří o povinné školní docházce, upozornila v odborné literatuře na příkladu vyspělých evropských zemí Amanda Petrie (Petrie, 1995, 2001)

³ Act No. LXXIX of 1993 on Public Education (1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról).

⁴ Elementary School Act 1996 [Zakon o osnovni šoli – ZOsn (Uradni list RS, št. 12/96 z dne 29. februarja 1996)].

1.2 Země s povinnou školní docházkou

V zemích s povinnou školní docházkou je situace o poznání komplikovanější. Domácí vzdělávání bylo legislativně ukotveno jako jedna z forem plnění povinné školní docházky, někdy ovšem velmi zvláštním způsobem. Například v § 19 odst. 1 slovenského školského zákona⁵ bylo stanoveno: „Nikoho není možné osvobodit od plnění povinné školní docházky.“ V § 20 odst. 1 se píše: „Povinná školní docházka se plní v základních školách, ve středních školách...“ Přesto se v § 23 hovoří o jedné z forem zvláštního způsobu plnění povinné školní docházky – o individuálním vzděláváním, „které se uskutečňuje bez pravidelné účasti na vzdělávání ve škole...“ Obdobná situace je v České republice. Povinnost školní docházky je dána přímo ústavním zákonem, tzv. Listinou základních práv a svobod.⁶ V tomto zákoně je v čl. 33 odst. 1 uvedeno: „Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.“ Také ve školském zákoně⁷ je explicitně uvedeno v § 36 odst. 1, že školní docházka je povinná. Přesto se v § 40 definuje „jiný způsob plnění povinné školní docházky“, kterým se rozumí „individuální vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole“. Komplikovaná je situace také v Polsku. V novele ústavy⁸ z roku 1997, v § 70 odst. 1 je stanoveno: „Každý má právo na vzdělávání. Vzdělávání je do 18 let života povinné. Způsob plnění školní povinnosti upravuje zákon.“ V polské ústavě je tak na jediném místě zmíněno jak právo na vzdělávání, tak povinnost vzdělávání, ale také školní povinnost, kterou má dále upravovat zákon. Polský zákon o systému vzdělávání z roku 1991⁹ v § 16 odst. 5 stanovuje, že je možné školní povinnost plnit „docházkou do základních škol a gymnázií, veřejných i soukromých“. Jiný způsob plnění školní povinnosti se v tomto odstavci neuvádí. V odstavci (8) téhož paragrafu se však mluví o vzdělávání „mimo školu“ jako o jiné formě plnění školní docházky.

Přestože by bylo možné očekávat, že proces legalizace domácího vzdělávání bude jednodušší a rychlejší v zemích s povinným vzděláváním, ve skutečnosti tak tomu nebylo. Naopak, první postkomunistickou zemí střední Evropy, ve které bylo domácí vzdělávání legalizováno, bylo Polsko, které má povinnou školní docházku. V Polsku byla možnost vzdělávat děti doma explicitně zmíněna ve školském zákoně,¹⁰ který přijal již první postkomunistický parlament v roce 1991 (Dueholm, 2006). Druhou zemí, ve které došlo k legalizaci domácího vzdělávání, bylo Maďarsko. Zákon z roku

⁵ Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov z 22. mája 2008.

⁶ Listina základních práv a svobod. Ústavní zákon č. 2/1993 Sb.

⁷ Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

⁸ Act No. 483/1997 Constitution of Republic of Poland (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2. kwietnia 1997 r, Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).

⁹ Act No. 425/1991 on the System of Education (Ustawa 425 z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm).

¹⁰ Act No. 425/1991 on the System of Education (Ustawa 425/1991 z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty).

1993¹¹ zavedl status *soukromého studenta*, který může být vzděláván individuálně, mimo školní instituci. Ve Slovinsku vešel v platnost zákon,¹² který umožňoval domácí vzdělávání v roce 1996. Specifická situace byla v České republice. Domácí vzdělávání bylo možné od školního roku 1998/1999, ovšem pouze formou „pokusného ověřování domácího vzdělávání jako odlišné organizační formy základního vzdělávání“.¹³ Tato forma vzdělávání byla určena žákům 1. stupně základní školy (Kolář, 2000). Zákon,¹⁴ který tento způsob vzdělávání oficiálně ukotvil v legislativě, byl přijat až v roce 2004. Na Slovensku bylo domácí vzdělávání legalizováno až téměř 20 let po revoluci, školským zákonem z roku 2008.¹⁵

2 Podrobná charakteristika legislativy týkající se domácího vzdělávání

Legislativa týkající se domácího vzdělávání se v průběhu posledních dvaceti let ve většině zkoumaných zemí postupně vyvíjela. Jaký je její současný stav? Pro koho je v jednotlivých zemích domácí vzdělávání určeno? Za jakých podmínek je možno vzdělávat děti doma? Jakým způsobem stát kontroluje průběh domácího vzdělávání a jeho výsledky? Na všechny tyto otázky budeme hledat odpovědi.

2.1 Pro koho je domácí vzdělávání určeno

Obecně platí, že se jednotlivé státy liší v tom, jaké cílové skupině dětí je domácí vzdělávání určeno (Kostelecká, 2003, 2012; Petrie, 1995, 2001). Některé země umožňují domácí vzdělávání všem dětem na úrovni povinné školní docházky, jiné vstup do domácího vzdělávání omezují pouze na určitou cílovou skupinu. Mezi postkomunistické země střední Evropy, které umožňují domácí vzdělávání všem dětem ve věku povinné školní docházky, patří Maďarsko, Slovinsko a Polsko. Jiná je v tomto ohledu situace v České republice a na Slovensku – tyto země přístup dětí do domácího vzdělávání věkově limitují. Situaci v České republice definuje školský zákon z roku 2004,¹⁶ který v § 41 odst. 1 uvádí: „Individuální vzdělávání lze povolit pouze žákovi prvního stupně základní školy.“ Přestože tento zákon neuvádí možnost individuálního vzdělávání na 2. stupni základních škol, tato možnost je dána formou *pokusného*

¹¹ Act No. LXXIX of 1993 on Public Education (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról).

¹² Elementary School Act 1996 [Zakon o osnovni šoli – ZOsn (Uradni list RS, št. 12/96 z dne 29. februarja 1996)].

¹³ Dále již pouze pokusné ověřování domácího vzdělávání, případně pokusné ověřování.

¹⁴ Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

¹⁵ Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov z 22. mája 2008.

¹⁶ Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

- 14 **ověřování**,¹⁷ které bylo vyhlášeno MŠMT dne 23. května 2007. Nejvíce restriktivní legislativu má v tomto ohledu ze sledovaných zemí Slovensko. Individuální vzdělávání lze povolit pouze žákovi, kterému zdravotní stav neumožňuje účast na vzdělávání ve škole; žákovi prvního stupně základní školy; žákovi, který byl vzat do vazby, nebo je ve výkonu trestu a není možné mu zabezpečit účast na školní výuce. Cílová skupina, které může být domácí vzdělávání umožněno, je tímto značně limitována.

2.2 Za jakých podmínek může být dítě do domácího vzdělávání zařazeno?

Některé země stanovují podmínky pro zařazení dítěte do domácího vzdělávání. I v tomto ohledu bychom mohli sledované státy rozdělit do dvou skupin: 1. na země, které umožňují domácí vzdělávání bez schvalovacího procesu pověřených institucí; 2. na země, v nichž rodiče musí o domácí vzdělávání žádat. Do první skupiny můžeme zařadit země s povinným vzděláváním – Maďarsko a Slovensko. Druhou skupinu tvoří státy s povinnou školní docházkou – Česká republika, Polsko a Slovensko.

Ve Slovinsku rodiče o možnost domácího vzdělávání nemusí žádat, toto právo je dáno přímo ze zákona. § 5 zákona o základních školách¹⁸ stanovuje právo rodičů zvolit si, zda bude dítě plnit základní vzdělání ve veřejné škole, soukromé škole nebo prostřednictvím domácího vzdělávání. § 88 stejného zákona udává: „Rodiče mají právo zorganizovat pro své děti na úrovni základní školy domácí vzdělávání.“ Přesto existuje určitá zákonem daná podmínka pro zahájení domácího vzdělávání, i když je pouze administrativního charakteru: § 89 školského zákona¹⁹ požaduje, aby rodiče svůj záměr vzdělávat děti doma nahlásili řediteli školy, do které je dítě přijato, a to nejméně tři měsíce před zahájením školního roku. Toto oznámení musí obsahovat veřejně schválený program, podle kterého bude domácí vzdělávání dítěte probíhat, jméno a příjmení dítěte, místo, kde se bude výuka konat a jméno a příjmení osoby, která bude dítě vyučovat.

Obdobná, i když mírně restriktivnější, je v tomto ohledu legislativa v Maďarsku. Zahájení domácího vzdělávání není státem limitováno. Stát neposuzuje důvody rodičů pro domácí vzdělávání, stačí pouze, aby se rodiče pro tento způsob vzdělávání svých dětí rozhodli (Education Hungary..., 2008): „Povinné vzdělávání může být naplňováno školní docházkou, nebo formou soukromého studenta, na základě výběru rodičů“ (§ 7 odst. 1).²⁰ V § 11 tohoto školského zákona se v odst. 1 deklarují také práva studentů. Písmeno n) tohoto odstavce se zmiňuje o právu studenta na vyjmutí z kurikulárních aktivit – „mohou se stát soukromými studenty a požádat o vyjmutí z kurikulárních aktivit“. Přesto určité zákonem dané podmínky pro zařazení dítěte

¹⁷ Vyhlášení pokusného ověřování podle § 171 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

¹⁸ Elementary School Act No. 3535/2006 [Zakon o osnovni šoli 3535 – ZOsn – UPB3 (Uradni list RS, št. 81/06 z dne 31. 7. 2006)].

¹⁹ Elementary School Act No. 3535/2006 [Zakon o osnovni šoli 3535 – ZOsn – UPB3 (Uradni list RS, št. 81/06 z dne 31. 7. 2006)].

²⁰ Act No. LXXIX of 1993 on Public Education (1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról).

do domácího vzdělávání existují, ale jsou spíše administrativního charakteru. Vyhláška ministerstva školství z roku 1994²¹ v § 16 požaduje, aby byly všechny děti ve věku povinného vzdělávání zapsány ve škole. Rodiče, kteří si přejí vzdělávat své děti doma, musí tento svůj záměr oznámit řediteli školy, do které bylo dítě zapsáno. Podle § 23 odst. 1 vyhlášky má ředitel školy povinnost oslovit místní orgán péče o dítě s žádostí o vyjádření, zda není tento způsob vzdělávání pro dítě nevýhodný.

Naproti tomu v zemích s povinnou školní docházkou probíhá různě náročný schvalovací proces. V Polsku není přání rodičů vzdělávat své děti doma postačujícím důvodem pro domácí vzdělávání. O povolení tohoto způsobu vzdělávání rozhoduje na základě žádosti rodičů ředitel školy, do které bylo dítě přijato k plnění povinné školní docházky. Polský školský zákon z roku 2009²² stanovuje, že na návrh rodičů může ředitel školy, do které bylo dítě přijato, povolit plnění školní povinnosti mimo školu.²³ Zákon o vzdělávání z roku 2009 v § 16 odst. 10 stanovuje řadu podmínek, které je potřeba splnit, aby ředitel školy mohl povolit vzdělávání dítěte mimo školu. Povolení ředitele může být vydáno, jestliže návrh rodičů na vzdělávání mimo školu byl podán do 31. května a byly k němu přiloženy následující dokumenty: vyjádření pedagogicko-psychologické poradny, prohlášení rodičů o zajištění takových podmínek pro dítě, které zajistí realizaci povinného studijního programu pro daný stupeň vzdělávání, a závazek, že dítě bude každoročně přistupovat ke klasifikačním zkouškám. Ovšem ani splnění všech těchto podmínek rodičům nezaručuje, že ředitel tento způsob vzdělávání povolí.

Situace v České republice je definována školským zákonem z roku 2004,²⁴ který v § 41 odst. 1 umožňuje, aby rodiče žádali ředitele školy o povolení individuálního vzdělávání:²⁵ „O povolení individuálního vzdělávání žáka rozhoduje ředitel školy.“ Školský zákon stanovuje v § 41 odst. 3, písmenu a), že ředitel školy individuální vzdělávání povolí, pokud „jsou dány závažné důvody pro individuální vzdělávání“. Zákon ovšem explicitně nestanovuje, které důvody lze považovat za závažné. Toto rozhodnutí je ponecháno na řediteli školy. Neobvyklým požadavkem školského zákona je také podmiňování povolení individuálního vzdělávání popisem prostorového a materiálně technického zabezpečení a podmínek ochrany zdraví. Kontrola pravdivosti uváděných údajů implicitně předpokládá „inspekční“ návštěvu posuzovatele žádosti v domácnosti žadatele, což s sebou může přinášet řadu problémů. Pokud by byla zamítnuta žádost o individuální vzdělávání kvůli nedostatečnosti „prostorového

²¹ Ministerial Decree on Educational Institutions 11/1994. (VI.8) (MKM rendelet a nevelési – oktatási intézmények működéséről).

²² Act No. 458/2009 on the Changes of the Act on the System of Education and Some Other Acts (Ustawa 458/2009 z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o niektórych innych ustaw).

²³ Polský školský zákon se v tomto směru mírně uvolnil. Novela zákona z roku 2009 umožnila, oproti předcházející verzím, žádat o možnost vzdělávání mimo školu ředitele vzdělávacích zařízení různých úrovní a statusu, nezávisle na obvodě, ve kterém dítě bydlí.

²⁴ Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

²⁵ Zákon z roku 2004 nezná pojem „domácí vzdělávání“, ale zavádí možnost individuálního vzdělávání.

16 a materiálně technického zabezpečení“ či kvůli nedostatečným „podmínkám ochrany zdraví“, došlo by k paradoxní situaci, kdy by stát v těchto podmínkách nedovoloval žákovi vzdělávat se, ačkoliv by v nich zmíněný žák bydlel a trávil většinu mimoškolní doby. Významnou podmínkou povolení individuálního vzdělávání je, aby osoba, která bude dítě vzdělávat, měla minimálně středoškolské vzdělání s maturitou.

Obdobně komplikovaná je legislativní úprava domácího vzdělávání na Slovensku. Slovenský školský zákon z roku 2008²⁶ v § 24 mluví o individuálním vzdělávání. V odst. 1 je uvedeno, že o povolení individuálního vzdělávání rozhoduje ředitel školy, do které je žák přijat k plnění povinné školní docházky. Zákon stanoví řadu podmínek, za jejichž splnění může být domácí vzdělávání povoleno. Individuální vzdělávání povoluje ředitel školy na základě žádosti zákonného zástupce žáka. Podle § 24 odst. 4 školského zákona „vzdělávání žáka, kterému bylo povoleno individuální vzdělávání, (...) zabezpečuje zákonný zástupce žáka osobou, která splňuje kvalifikační předpoklady vysokoškolského vzdělání druhého stupně, ustanovené pro učitele 1. stupně základní školy“. Tato zákonem stanovená podmínka omezuje mimořádně okruh lidí, jimž je povoleno domácí vzdělávání. Samotní rodiče mohou vzdělávat své děti doma sami pouze tehdy, mají-li kvalifikaci učitele 1. stupně základní školy. Pokud ji nemají, musí si na své náklady učitele najmout.²⁷ Zákon stanovuje v § 24 odst. 5 i další podmínky, které musí žádost o domácí vzdělávání obsahovat: jméno a příjmení, datum narození, rodné číslo, místo trvalého pobytu, studijní ročník, důvody pro domácí vzdělávání, individuální vzdělávací program, jehož principy a cíle musí být v souladu se školským zákonem; dále popis prostorového a materiálně technického zabezpečení a popis podmínek ochrany zdraví individuálně se vzdělávajícího žáka; jméno a příjmení osoby, která bude žáka vzdělávat, a doklady o splnění kvalifikačních předpokladů vzdělávajícího; seznam učebnic a učebních textů; další skutečnosti, které mají vliv na individuální vzdělávání žáka.

2.3 Kdo hodnotí výsledky vzdělávání?

Bývá zvykem, že v zemích, ve kterých je domácí vzdělávání legální alternativou školní docházky, jsou ustanoveny instituce, které státu garantují, že obsah i výsledky domácího vzdělávání odpovídají zákonem stanoveným požadavkům. Ve Slovinsku, v Maďarsku, v Polsku i v České republice jsou takovými primárně odpovědnými institucemi školy, ve kterých je dítě zapsáno k plnění povinné školní docházky nebo povinného vzdělávání. Nejrestriktivnější je v tomto ohledu situace na Slovensku, kde se na hodnocení kromě škol podílí i školní inspekce.

Ve Slovinsku zodpovídá za vedení veškeré dokumentace o průběhu domácího vzdělávání dítěte škola. Obdobně je tomu i v Maďarsku. V § 66 odst. 1 maďarského školského zákona se přímo uvádí, že jsou doma vzdělávané děti v právním vztahu se

²⁶ Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov z 22. mája 2008.

²⁷ § 24 odstavec (14): „Zákonný zástupce hradí fyzické osobě, která uskutečňuje individuální vzdělávání žáka... finanční odměnu.“

školou. Tento právní vztah vzniká přijetím nebo přestupem dítěte. Škola je zodpovědná za hodnocení pokroků dítěte ve vzdělávání. I když za určitých okolností mohou rodiče požádat o hodnocení výsledků vzdělávání dětí nezávislou zkušební komisí, konečné posouzení je v pravomoci školy. Také v Polsku je domácí vzdělávání úzce spjato se školou, do které bylo dítě přijato k plnění povinné školní docházky. Zodpovědnost za dohled nad splněním všech zákonem daných podmínek je dána řediteli školy. Zcela identická je i situace v České republice. Slovensko je jedinou postkomunistickou zemí střední Evropy, ve které za výsledky vzdělávání nezodpovídá pouze ředitel školy. Školský zákon v § 24 odst. 10²⁸ ustanovuje, že „kontrolu úrovně kvality výchovy a vzdělávání při individuálním vzdělávání vykonává Státní školní inspekce. (...) Kontrolu odborně-pedagogického a materiálně-technického zabezpečení výchovy a vzdělávání a ochrany zdraví žáka vykonává kmenová škola. Z tohoto důvodu je zákonný zástupce žáka povinný umožnit vstup a vykonávání kontroly pověřenému školnímu inspektorovi a pověřenému zaměstnanci školy.“

2.4 Jakým způsobem probíhá hodnocení výsledků vzdělávání?

Samotný způsob hodnocení výsledků vzdělávání se v jednotlivých státech podstatně liší, a to především v tom, do jaké míry jsou formy hodnocení v daném státě předepsány platnou legislativou a nakolik je rozhodnutí o způsobu hodnocení ponecháno na pravomoci ředitele školy. V tomto ohledu bychom mohli jednotlivé státy v zásadě rozdělit do dvou komplementárních skupin, a to na státy, které formu a frekvenci hodnocení školám legislativně nepředepisují (Maďarsko), a na státy, které ve školských zákonech stanovují jak frekvenci, tak formu hodnocení vzdělávání (Slovensko, Polsko, Česká republika a Slovensko).

Maďarsko je jedinou ze zkoumaných zemí, ve které zákon školám nepředepisuje způsob a interval hodnocení doma vzdělávaných žáků. V § 23 odst. 2 vyhlášky o vzdělávacích institucích je explicitně uvedeno, že o otázkách souvisejících s postupem dítěte do vyššího ročníku, o intervalu a formě hodnocení rozhoduje škola.

Naproti tomu ve Slovinsku je způsob hodnocení předepsán zákonem. Podle § 90 zákona o základních školách²⁹ musí doma vzdělávané dítě podstupovat rozdílovou zkoušku, jejímž cílem je zjistit, zda dosáhlo minimální úrovně vzdělávání, které by dosáhlo při školním vzdělávání. Rozdílová zkouška se koná na konci každého školního roku. Žák, který při zkoušení nedosáhne požadované úrovně znalostí, má právo zkoušku opakovat. Při opakovaném neúspěchu dítěte u zkoušky žák musí v nadcházejícím roce pokračovat ve vzdělávání ve škole. Způsob hodnocení výsledků vzdělávání je zákonem detailněji upraven i v Polsku. § 16 odst. 12 polského školského zákona³⁰

²⁸ Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov z 22. mája 2008.

²⁹ Elementary School Act No. 3535/2006 [Zakon o osnovni šoli 3535 – ZOsn – UPB3 (Uradni list RS, št. 81/06 z dne 31. 7. 2006)].

³⁰ Act No. 458/2009 on the Changes of the Act on the System of Education and Some Other Acts (Ustawa 458/2009 z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o niektórych innych ustaw).

18 stanovuje, aby každé doma vzdělávané dítě podstoupilo každoročně závěrečné klasifikační zkoušky, a to ve škole, do které bylo přijato k plnění povinné školní docházky.

Po složení klasifikačních zkoušek dítě obdrží vysvědčení o ukončení dané třídy základní školy. Klasifikační zkoušky se vykonávají ústní i písemnou formou. Termín klasifikační zkoušky má být dojednáán s žákem a jeho rodiči. Klasifikační zkoušku provádí komise svolaná ředitelem školy. Předsedou zkušební komise je ředitel školy, případně jeho zástupce, a učitelé jednotlivých školních předmětů stanovených ve školním výukovém plánu pro danou třídu. Úkolem předsedy komise je mimo jiné dojednat s žákem a jeho rodiči počet školních předmětů, z nichž bude žák skládat zkoušku v průběhu jednoho dne. Podle odst. 13 „po čas klasifikační zkoušky mohou být přítomni jako pozorovatelé rodiče (právní zástupci – poručníci) žáka“. Škola má povinnost o vykonané klasifikační zkoušce vyhotovit protokol, který by měl obsahovat: jméno a příjmení žáka, složení klasifikační komise, termín klasifikační zkoušky, zadání zkoušky a výsledky klasifikační zkoušky spolu s dosaženým hodnocením. K protokolu se připojí písemné práce žáka a stručné informace o ústní zkoušce. Tento protokol má sloužit jako příloha vysvědčení. Pro žáka školy zajišťující odbornou výuku, který není z důvodu nepřítomnosti klasifikován z praktických předmětů, organizuje škola aktivity umožňující doplnění výukového programu s možností klasifikace.

V České republice je podle § 41 odst. 4 školského zákona³¹ povinností individuálně vzdělávaného žáka konat za každé pololetí zkoušky z příslušného učiva. Zkoušky mají probíhat ve škole, do které byl žák přijat k plnění povinné školní docházky. Pokud žáka nelze na konci pololetí hodnotit, určí ředitel školy náhradní termín zkoušky, a to tak, aby byla zkouška vykonána nejpozději do dvou měsíců po skončení příslušného pololetí. Pokud by zákonný zástupce dítěte měl pochybnosti o výsledku zkoušky, může požádat ředitele školy o přezkoušení žáka.³² Vyhoví-li ředitel žádosti rodičů, žák podstoupí komisionální přezkoušení. Slovenský školský zákon dále v § 24 odst. 6 stanovuje, že žák, kterému bylo povoleno individuální vzdělávání, koná dvakrát ročně komisionální zkoušky z příslušného učiva, a to ve škole, do které byl přijat k plnění povinné školní docházky. Na základě výsledků této zkoušky mu škola vydá vysvědčení. Ředitel má ovšem povinnost zohlednit zdravotní stav dítěte. § 57 téhož zákona stanovuje, jak má komisionální zkouška vypadat. Komise pro komisionální zkoušku má být nejméně tříčlenná. Předsedou komise má být ředitel školy, případně jím pověřený učitel. Dalšími členy komise jsou: zkoušející učitel a přísedící, který splňuje kvalifikační předpoklady pro příslušný předmět nebo příbuzný vyučovaný předmět. Výsledek komisionální zkoušky oznámí předseda komise v den konání zkoušky. Výsledek je pro klasifikaci žáka konečný. Ředitel školy může povolit přítomnost zákonného zástupce žáka při komisionální zkoušce. Je zřejmé, že slovenské znění

³¹ Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

³² Pokud byl ředitel školy zároveň zkoušejícím, zákonní zástupci žáka žádají o přezkoušení příslušný krajský úřad. Pokud krajský úřad žádosti rodičů o přezkoušení vyhoví, bude vytvořena komise, která žáka přezkouší.

zákona je v mnoha ohledech pro domácí vzdělávání nejpřísnější. Zněním zákona jsou jako vzdělavatelé eliminováni téměř všichni rodiče, protože tento zákon požaduje po rodičích usilujících o vzdělávání svých vlastních dětí doma velmi vysoké a velmi specifické kvalifikační předpoklady. Rodiče jsou v praxi víceméně odkázáni na to, aby si v případě zájmu o domácí vzdělávání najali na vlastní náklady aprobovaného učitele. Dále zákon do jisté míry narušuje soukromí rodin tím, že vyžaduje, aby se rodina zavázala, že zpřístupní svoje domácnosti kontrolním návštěvám pověřených osob ze Státní inspekční komise a zaměstnancům školy, ve které je dítě zapsáno k plnění povinné školní docházky. V neposlední řadě jsou děti povinny skládat komisionální zkoušky, u kterých nemají zaručenou účast ani vzdělavatelé, ani zákonní zástupci dítěte.³³ Výsledek komisionální zkoušky je konečný a nelze se již proti němu odvolat.

2.5 Co je předmětem hodnocení?

Obdobně jako v předchozím případě se státy liší především v tom, do jaké míry je obsah hodnocení v daném státě předepsán platnou legislativou a nakolik je způsob hodnocení ponechán na pravomoci ředitele školy. Státy můžeme v zásadě rozdělit do dvou typů. V prvním typu je legislativně stanoveno, co má být hodnoceno (Slovinsko, Polsko, Česká republika, Slovensko). Ve druhém je předmět hodnocení ponecháván zcela na posouzení ředitelů škol (Maďarsko).

Slovinský školský zákon nejpodrobněji stanovuje, ze kterých předmětů mají být děti v rámci jednotlivých ročníků hodnoceny. V prvních třech ročnících základní školy se zkouší znalosti z mateřského jazyka a matematiky, od čtvrtého do sedmého ročníku k těmto předmětům přibývá také zkouška z cizího jazyka. Od sedmé do deváté třídy se již testuje celá řada předmětů: mateřský jazyk, matematika, cizí jazyk, dějepis, občanská výchova a etika, tělesná výchova apod. (to je dáno § 28 slovinského zákona).

Formu a obsah hodnocení definuje i polský zákon o vzdělávání³⁴ z roku 2007 v § 17. Podle znění tohoto zákona neobsahuje u doma vzdělávaných dětí klasifikační zkouška některé za „normálních“ okolností povinné školní předměty – např. techniku, výtvarnou výchovu, hudební výchovu, tělesnou výchovu – a ani doplňkové školní předměty. Nehodnotí se ani chování dětí. V České republice nejsou předměty vyjmenovány explicitně. V zákoně se pouze uvádí, že domácí školáci jsou povinni dvakrát ročně konat zkoušky „z příslušného učiva“. Obdobná situace je i na Slovensku, kde jsou domácí školáci povinni konat „z příslušného učiva“ komisionální zkoušky.

³³ Zákonní zástupci dítěte mají pouze právo žádat o povolení být přítomní u komisionální zkoušky.

³⁴ Ministerial Decree on Conditions and Forms of Evaluation of Students in Public Schools No. 562/2007 (Rozporządzenie ministra edukacji narodowej 562/2007 z dnia 30. kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych).

2.6 Podmínky pro setrvání dítěte v domácím vzdělávání

Setrvání dítěte v domácím vzdělávání je ve všech sledovaných zemích podmiňováno splněním určitých, legislativně vymezených podmínek, které jsou ovšem ve sledovaných zemích velmi různé. Například Slovinsko v § 90 školského zákona udává jako podmínku dalšího setrvání dítěte v domácím vzdělávání to, že musí tímto způsobem vzdělávání dosáhnout „... minimálně úrovně vzdělávání odpovídající úrovni poskytované povinným programem veřejné školy“. Pokud žák nesplní tuto podmínku v daném studijním roce ani opakovaně, musí v následujícím školním roce pokračovat ve vzdělávání ve škole. V Maďarsku se posuzuje, zda není domácí vzdělávání nevhodnou formou vzdělávání pro dané dítě. V § 7 odst. 2 školského zákona z roku 1993³⁵ se uvádí: „Jestliže ředitel školy, úřad veřejného zástupce nebo instituce péče o dítě považují soukromé vzdělávání za nevhodnou formu, jakou plní student povinné vzdělávání, nebo očekávají, že žák neukončí povinné vzdělávání, které zahájil jako soukromý student, jsou povinni informovat úředníka příslušného úřadu veřejné správy v místě, kde má student trvalé bydliště, případně v místě faktického bydliště. Úředník příslušného úřadu veřejné správy rozhodne, jak bude student plnit povinné vzdělávání.“

V Polsku zákon stanovuje, že ředitel zruší povolení ke vzdělávání mimo školu, pokud dítě z neodůvodněných příčin nepřistoupí ke klasifikačním zkouškám nebo tyto zkoušky nesloží. Obdobná situace je i v České republice. Školský zákon v § 41 odst. 7 stanovuje okolnosti, za kterých ředitel školy zruší povolení k individuálnímu vzdělávání, pokud: nejsou zajištěny dostatečné podmínky ke vzdělávání (materiální, personální a ochrany zdraví); zákonný zástupce neplní podmínky dané zákonem; žák na konci druhého pololetí příslušného školního roku neprospěje; žáka nelze hodnotit.

Také na Slovensku je rozhodnutí o dalším setrvání dítěte v domácím vzdělávání v rukou ředitele školy, případně školního inspektora. § 24 odst. 11 slovenského školského zákona hovoří o tom, za jakých okolností ředitel individuální vzdělávání zruší. Individuální vzdělávání bude zrušeno: pokud zákonný zástupce neplní podmínky individuálního vzdělávání dané zákonem; pokud žák na konci hodnotícího období neprospěl; na návrh hlavního školního inspektora.

3 Diskuse a závěr

Ve všech námi sledovaných státech bylo možné po pádu železné opony identifikovat snahy vedoucí k uzákonění domácího vzdělávání. Zatímco v Polsku byla tato možnost zanesena již do prvního postkomunistického školského zákona, v jiných zemích si rodiče na legalizaci této vzdělávací alternativy museli počkat mnohem déle. Na Slovensku bylo domácí vzdělávání legalizováno až téměř dvacet let po revoluci.

Poté, co bylo učiněno rozhodnutí o tom, že domácí vzdělávání by mělo být v ně-

³⁵ Act No. LXXIX of 1993 on Public Education (1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról).

jaké formě zlegalizováno, bylo nutno nalézt způsob, jak včlenit možnost vzdělávat děti doma do existující legislativy, která ustanovovala školní docházku jako povinnost. Jednou z možností, která se nabízela, bylo změnit povinnou školní docházku na povinné vzdělávání. Touto cestou se vydali zákonodárci v Maďarsku a ve Slovinsku. Na jednu stranu šlo z hlediska legislativy o relativně malou, „technickou“ změnu použité terminologie, na druhou stranu tato změna může být považována za potenciálně významný posun v chápání role školy ve vzdělávání, totiž jako oslabení postavení školy jako výhradního poskytovatele vzdělávání. V ostatních zkoumaných zemích postupovali zákonodárci opatrnějším způsobem. Například v České republice, která má ukotvenou povinnou školní docházku přímo v Listině základních práv a svobod,³⁶ by změna legislativy z povinné školní docházky na povinné vzdělávání musela být spojena s novelou tohoto ústavního zákona. Vzhledem k nutnosti dosažení široké politické shody tento způsob nebyl prakticky možný. Jednodušší tedy bylo přijmout novelu zákona, která by umožnila výjimku z povinné školní docházky pro doma vzdělávané děti, nebo ustanovit domácí vzdělávání jako jednu z forem plnění povinné školní docházky. Nakonec byla zvolena druhá z možností. Stejně tomu bylo i v Polsku a na Slovensku. Ve všech těchto třech zemích bylo domácí vzdělávání legislativně ukotveno jako jedna z forem plnění povinné školní docházky. Legislativa tak otevřela možnost pro domácí vzdělávání dětí, a přitom neměnila klíčovou pozici školy ve vzdělávání.

Je zajímavé, že průběh samotného zavádění možnosti vzdělávat děti doma do legislativy byl v jednotlivých zemích výrazně odlišný. Zatímco některé země, například Slovinsko nebo Maďarsko, přijaly legislativní úpravu domácího vzdělávání a následně ji prakticky neměnily, jinde legislativní prostředí domácího vzdělávání prodělalo v průběhu let dramatický vývoj. Příkladem takové země je Polsko, v němž byla nejprve nastavena pravidla pro domácí vzdělávání dosti volně, aby se v průběhu let neustále zvyšoval objem požadavků a podmínek, za kterých mohlo být domácí vzdělávání dětí rodičům povoleno. Nerostl však pouze počet požadavků, ale byla patrná snaha tyto požadavky neustále zpřísnovat. Obdobný vývoj byl také v České republice. I zde byly relativně liberální podmínky, za kterých domácí vzdělávání fungovalo v průběhu jeho pokusného ověřování v devadesátých letech, vystřídány mnohem přísnějším zněním zákona, který přišel s řadou nových požadavků a podmínek, za kterých může být domácí vzdělávání rodiči praktikováno v současnosti. Navzdory výše řečenému nelze tvrdit, že by se obecně legislativní úprava domácího vzdělávání, po krátkém období liberalizace v devadesátých letech minulého století, ve zkoumaných zemích neustále ve všech směrech zpříšňovala. Na základě studia legislativy v postkomunistických zemích střední Evropy spíše docházíme k závěru, že lze zachytit dva paralelně probíhající trendy. První z nich představuje skutečnost, že právo rodičů na vzdělávání dětí doma se zpřístupňuje stále širší skupině dětí a studentů ve stále více zemích. Například novela polského zákona z roku 2009 otevřela domácí vzdělávání pro ještě širší okruh dětí, od dětí na úrovni mateřských škol až po studenty vyšších odborných škol,

³⁶ Listina základních práv a svobod. Ústavní zákon č. 2/1993 Sb.

22 a domácí vzdělávání umožnila také pod patronací soukromých škol. V roce 2007 bylo v České republice umožněno domácí vzdělávání také pro děti na 2. stupni základních škol, i když zatím pouze formou pokusného ověřování. Také na Slovensku byla v roce 2008 možnost domácího vzdělávání poprvé v moderní historii vzdělávání začleněna do legislativy země. Ruku v ruce s otevíráním této vzdělávací alternativy stále širší skupině dětí se ovšem objevují tendence jednotlivých států omezovat a zpříšňovat tento způsob vzdělávání tím, že se stanovují stále přísnější podmínky, za kterých mohou rodiče začít své děti vzdělávat a ve vzdělávání pokračovat.

Čtvrt století po pádu komunistických režimů se dá obecně říci, že ve všech výše zmíněných ohledech se námi zkoumané země příliš neliší od jiných vyspělých demokracií. I když existují vyspělé země, ve kterých není domácí vzdělávání legální vzdělávací alternativou (například Německo), ve většině vyspělých zemí legální je. Jsou mezi nimi jak státy s povinnou školní docházkou (Nový Zéland, Ontario, Québec, některé státy USA apod.), tak státy s povinným vzděláváním (například Velká Británie, Francie, Skotsko atd.). V řadě zemí se legislativa týkající se domácího vzdělávání stále vyvíjí, a to především směrem k zpřístupnění této vzdělávací alternativy stále většímu počtu dětí, i když dochází i ke změně podmínek, za kterých může být tento způsob vzdělávání realizován. Například podle *Freedom in 50 states*,³⁷ který vydává George Mason University, ve většině států USA dochází ke zjednodušování pravidel upravujících možnost domácího vzdělávání.

Specifikem domácího vzdělávání v postkomunistických zemích střední Evropy, a to nejen v námi zkoumaných pěti postkomunistických zemích střední Evropy, ale i v dalších zemích, jako je Estonsko (Leis, 2005), Rumunsko³⁸, Lotyšsko (Kolasińska et al., 2007) nebo Litva (Kolasińska et al., 2007), je skutečnost, že rodiče, kteří se rozhodli pro domácí vzdělávání, jsou díky právním úpravám tohoto způsobu vzdělávání ve skutečnosti nuceni být se školou ve velmi úzkém kontaktu, možná užším, než by byli, pokud by dítě řádně navštěvovalo školu. To platí dokonce i v zemích, ve kterých je uzákoněno povinné vzdělávání, a nikoli povinná školní docházka. Tato paradoxní situace existuje proto, že dohledem nad domácím vzděláváním byly ve všech sledovaných zemích pověřeny školy, do kterých byly děti přijaty k plnění povinné školní docházky, případně povinného vzdělávání. To rodiče postavilo do velmi podřízené pozice vůči škole. I když v některých zemích rodiče škole pouze oznamují úmysl vzdělávat dítě doma, v jiných musí školu žádat o povolení. Školy povolí domácí vzdělávání při splnění řady zákonem daných podmínek. Rozhodnutí o tom, zda jsou podmínky splněny, je v konečné fázi na posouzení ředitele školy. V některých případech ani splnění všech zákonem stanovených podmínek nezaručí, že ředitel školy domácí vzdělávání povolí. I když ve světě existují státy, ve kterých domácí vzdělávání funguje na obdobných principech (například Portugalsko),³⁹ je tento způsob dohledu

³⁷ Dostupné z <http://freedominthe50states.org/education>.

³⁸ Odpověď tajemnice Ministerstva vzdělávání a výzkumu Gabriely Pastor na interpelaci poslance Adriana-Sirojea Mihei z 10. března 2008. Dostupné online na stránkách rumunského parlamentu (<http://www.cdep.ro/pls/steno/steno.stenograma?ids=6451&idm=9,01&idl=1>).

³⁹ Pokud se rodiče v Portugalsku rozhodnou vyučovat své děti doma, registrují se v místní škole *ensimo basico*, která dohlíží nad vzděláváním těchto dětí (Petrie, 1995).

nad domácím vzděláváním v zásadě ojedinělý. V tomto ohledu se postkomunistické země velmi liší od běžné praxe ve vyspělých demokraciích. V řadě zemí (například některé státy USA, Anglie atd.) rodiče nemusí svůj záměr doma vzdělávat své děti vůbec oznamovat, v jiných zemích mají rodiče pouze povinnost tento záměr oznámit, a to například místnímu školskému úřadu (například ve Francii), jen některé země požadují, aby rodiče o domácí vzdělávání žádali (Kostelecká, 2003). V tomto ohledu, ve srovnání se zahraniční praxí, se jeví způsob úpravy domácího vzdělávání ve sledovaných zemích jako velmi přísný.

Specifický je způsob hodnocení výsledků vzdělávání. Zákony téměř všech sledovaných zemí stanovují velice podrobně způsoby, jakým mají být doma vzdělávané děti hodnoceny. Děti bývají na základě znění zákona hodnoceny formou zkoušek jednou až dvakrát ročně, a to mnohdy z řady předmětů. Některé země předepisují doma vzdělávaným dětem dokonce komisionální zkoušky. Dochází tedy k paradoxní situaci, kdy rodiče, kteří jsou primárními vzdělavateli svých dětí, nemají vliv na jejich hodnocení. Hodnocení výsledků domácího vzdělávání tak závisí na řadě jednorázových zkoušek. Nejprísnější je v tomto směru situace na Slovensku, kde může být domácí vzdělávání povoleno pouze tehdy, má-li zároveň vzdělavatel kvalifikaci učitele 1. stupně základní školy. Zatímco ve škole pedagogové s touto kvalifikací hodnotí celou třídu dětí, při domácím vzdělávání musí dítě, vzdělávané stejně kvalifikovaným člověkem, dvakrát ročně přistupovat ke komisionálním zkouškám ze všech předmětů předepsaných pro daný ročník. Hodnocení výsledků vzdělávání ve světě se velmi různí. V tomto ohledu existuje celá škála možností: od států, které nepodmiňují další setrvání dítěte v domácím vzdělávání hodnocením výsledků jeho vzdělávání, až po státy, které stanovují náročné způsoby hodnocení. Sledované postkomunistické státy patří v tomto ohledu k zemím, které stanovují ty vůbec nejprísnější podmínky na hodnocení.

Ačkoliv je zřejmé, že legislativní úprava domácího vzdělávání ve zkoumaných postkomunistických zemích střední Evropy vykazuje řadu společných rysů, je až poněkud překvapivé, v kolika ohledech se od sebe navzájem liší. Je jasné, že způsob, jakým je legislativně ošetřeno domácí vzdělání v zemích zkoumaného regionu, je ovlivňován řadou souběžně působících faktorů, z nichž některé přispívají ke konvergenci legislativních řešení, zatímco jiné podporují jejich různost. Mezi faktory přispívajícími ke konvergenci můžeme zařadit například společnou historickou zkušenost komunismu, která ve všech zemích vedla k tomu, že domácí vzdělávání nebylo až do konce osmdesátých let 20. století, s určitými výjimkami, možné, a jeho legalizace se tak odehrávala podstatně později, než tomu bylo ve vyspělých zemích západního světa. Podobně společná byla ve všech studovaných zemích představa, že vzdělávání se v zásadě realizuje výhradně ve škole – a s tím souvisí i požadavek na povinnou školní docházku. Tato exkluzivní role školy se shodně projevowała mimo jiné i tím, že ve všech postkomunistických zemích střední Evropy si uchovala škola mimořádné postavení i pro děti vzdělávané doma – škola průběžně kontroluje výsledky dosažené touto formou vzdělávání, certifikuje dosažené znalosti doma vzdělávaných dětí a má zásadní slovo v rozhodnutí o tom, zda domácí vzdělávání dítěte může i nadále pokračovat.

Určitý konvergenční potenciál do budoucna má i samotná geografická blízkost, protože například umožňuje jednodušší kontakty mezi experty, zjednodušuje výměnu zkušeností i příkladů dobré praxe. Tento potenciál ke konvergenci však není zcela využit. Naše analýza situací domácího vzdělávání zjistila, že navzdory geografické blízkosti a určité jazykové spřízněnosti je doposud výměna informací mezi těmito zeměmi omezená (výjimkou je pouze určitá spolupráce a výměna informací, která probíhá mezi Českou republikou a Slovenskem).

Existují ovšem i faktory, které napomáhají různosti legislativních řešení domácího vzdělávání. Jeden z nejdůležitějších faktorů podporujících divergenci představuje skutečnost, že neexistuje obecně přijímaný konsenzus, zda je domácí vzdělávání plnohodnotnou alternativou školního vzdělávání, či nikoli. Tento konsenzus neexistuje ani v rovině odborné (Mertin, 2010; Štech, 2010), ani v rovině politické. Absence konsenzu se potom projevuje i tak, že kupříkladu Evropská unie, která má v jiných oblastech vzdělávání tendenci podporovat harmonizaci školských systémů, se k otázkám domácího vzdělávání vůbec nevyjadřuje a nechává rozhodnutí o něm zcela v kompetenci členských států. To se projevuje i tím, že pokud dochází v členských zemích ke konfliktu rodiny, která má zájem vyučovat děti doma, s místní legislativou, a tento konflikt se dostane až před Evropský soud pro lidská práva, tak tento soud ve sporech pravidelně rozhoduje ve prospěch žalovaných členských států (Reimer, 2010). Druhý faktor působící různorodost v přístupu k domácímu vzdělávání spočívá v některých odlišných historických zkušenostech sledovaných zemí.

Literatura

- Adámková, P. (2007). Reforma veřejné správy na úseku školství a problematika financování školství v obecných otázkách. In *Dny veřejného práva, Sborník abstraktů příspěvků z mezinárodní konference* (s. 333–342). Brno: Masarykova univerzita.
- Beck, Ch. (2002). Home education – New political tension? The case of Northern Europe. Paper presented at *Comparative Education Society of Europe Conference*. London, July 2002.
- Beck, Ch. (2008). Home Education and Social Integration. *Critical Social Studies*, 10(2), 59–69.
- Beck, Ch. (2010). Home education. The social motivation. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 29–44.
- Dalahooke, M. M. (1986). *Home educated children's social/emotional adjustment and academic achievement: A comparative study* (Doctoral Dissertation). Los Angeles: California School of Professional Psychology.
- Dueholm, N. (nedatováno). *Prawo edukacyjnego wyboru a polskie prawo*. Dostupné z <http://www.edukacjadowmowa.piastra.pl/prawo.html>.
- Dueholm, N. (2003). „Polscy rodzice mają wolność wyboru!“ – pierwsza rozmowa z Krzysztofem Klicka. *Najwyższy Czas!*, 33–34, 16. srpen 2003.
- Dueholm, N. (2006). *History of homeschooling movement in Poland*. Dostupné z <http://www.hslda.org/hs/international/Poland/200612191.asp>.
- Dvořák, D. (2007). Nezávislé náboženské vzdělávání za „normalizace“. *Soudobé dějiny*, 14(2–3), 449–470.
- Education in Hungary past, present, future – an overview*. (2008). Budapest: Ministry of Education and Culture. Dostupné z http://www.nefmi.gov.hu/letolt/english/education_in_hungary_080805.pdf.

- Jančaříková, K. (2006). Domácí vzdělávání v kontextu reformy českého školství. *Učitelé listy – Česká škola*. Dostupné z <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102655&CAI=2149.zps>.
- Jančaříková, K. (2008). Význam environmentální výchovy v individuálním (domácím) vzdělávání. In J. Činčera, M. Kaplánek, & J. Sýkora, *Tři cesty k pedagogice volného času* (s. 75–80). Brno: Tribun.
- Klicka, Ch. J. (2002). *Home Educated Students Excel in College*. Dostupné z <http://www.hslda.org>.
- Kolasińska, E., Kuźmicka, J., & Smoczyńska, A. (2007). *Edukacja domowa*. Warszawa: Polskie Biuro Eurydice.
- Kostecká, Y. (2003). *Domácí vzdělávání* (Dizertační práce). Praha: PedF UK.
- Kostecká, Y. (2005). Legislativní úprava domácího vzdělávání v zahraničí a její komparace se situací v České republice. *Pedagogika*, 55(4), 354–367.
- Kostecká, Y. (2010). Home education in the post-communist countries: Case study of the Czech Republic. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 29–44.
- Kostecká, Y. (2012). The Legal status of home education in the post-communist countries of Central Europe. *International review of education*, 58(4), 445–463.
- Kostecká, Y. (2014). Doma, nebo ve škole? *Studia paedagogica*, 19(1), 65–82.
- Leis, T. (2005). *Home education in Estonia*. Dostupné z <http://folk.uio.no/cbeck/Estonia.htm>.
- Mertin, V. (2003). Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání. *Pedagogika*, 53(4), 405–417.
- Meyer, L. (1999). *Home-schooling in Holland*. Dostupné z <http://www.alternative-learning.org/ale/home-liz.html>.
- Morton, R. (2010). Home education. Construction of choice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 29–44.
- Petrie, A. (1995). Home educators and the law within Europe. *International Review of Education*, 41(3–4), 285–296.
- Petrie, A. (2001). Home education in Europe and the implementation of changes to the law, *International Review of Education*, 47(5), 477–500.
- Pražáková, D. (2012). *Matematika v domácím vzdělávání: charakteristiky vzdělávacího stylu rodin* (Dizertační práce). Praha: PedF UK.
- Priesnitz, W. (2003). *Home Based Learning in Canada*. An Overview of Laws. Dostupné z <http://www.life.ca/hs/hsreport.html>.
- Průcha, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.
- Ray, B. (1994). *A nationwide study of home education in Canada: Family characteristics, student achievement, and other topics*. Salem, OR: National Home Education Research Institute.
- Ray, B. (1997). *Strengths of their own – Home schoolers across America: Academic achievement, family characteristics, and longitudinal traits*. Salem, OR: National Home Education Research Institute.
- Reimer, F. (2010). School attendance as a civic duty v. home education as a human right. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 29–44.
- Rothermel, P. (2002). *Home-Education: Rationales, Practices and Outcomes*. Dostupné z <http://www.jspr.btinternet.co.uk/Research/Researchpaper/BERAworkingpaper.htm>.
- Štech, S. (2003). Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika*, 53(4), 418–436.
- Thomas, A. (1999). *Research in England and Tasmania*. Dostupné z <http://www.tnet.com.au/~piffle/herlin/research/athomas1.htm>.
- Tůma, J. (2001). Domácí vzdělávání v zemích EU a u nás. *Učitelé listy*, 8.
- Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: PedF UK.

26 Seznam citovaných zákonů a dalších předpisů

Česká republika

Zákon 226/1922 Sb., jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských

Zákon 171/1990 Sb., kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon)

Listina základních práv a svobod. Ústavní zákon č. 2/1993 Sb.

Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Maďarsko

Act No. LXXIX of 1993 on Public Education (1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról)

Ministerial Decree on Educational Institutions 11/1994. (VI.8) (MKM rendelet a nevelési – oktatási intézmények működéséről)

Polsko

Act No. 425/1991 on the System of Education (Ustawa 425 z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm)

Act No. 504/1995 on the changes of the Act on the System of Education and Some Other Acts (Ustawa 504/1995 z dnia 21 lipca 1995 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw)

Act No. 483/1997 Constitution of Republic of Poland (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2. kwietnia 1997 r, Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483)

Act No. 759/1998 on the Changes of Act on the System of Education (Ustawa 759/1998 z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty)

Act No. 458/2009 on the Changes of the Act on the System of Education and Some Other Acts (Ustawa 458/2009 z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o niektórych innych ustaw)

Ministerial Decree on Conditions and Forms of Evaluation of Students in Public Schools No. 562/2007 (Rozporządzenie ministra edukacji narodowej 562/2007 z dnia 30. kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych)

Slovensko

Zákon 226/1922 Sb., jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských

Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov z 22. mája 2008

Slovinsko

Elementary School Act 1996 [Zakon o osnovni šoli – ZOsn (Uradni list RS, št. 12/96 z dne 29. februarja 1996)]

Elementary School Act No. 3535/2006 [Zakon o osnovni šoli 3535 – ZOsn – UPB3 (Uradni list RS, št. 81/06 z dne 31. 7. 2006)]

Mgr. Yvona Kostecká, Ph.D., Ústav Profesního rozvoje pracovníků ve školství
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
yvona.kostecka@pedf.cuni.cz

Rozdíly v matematické a čtenářské gramotnosti chlapců a dívek a raná selekce: trendy v obou zemích po rozdělení Československa¹

Miroslava Federičová, Daniel Münich

CERGE-EI, Praha²

Abstrakt: S využitím mezinárodních šetření TIMSS, PIRLS a PISA mapujeme trendy vývoje genderových rozdílů ve čtenářské a matematické gramotnosti žáků v České a Slovenské republice v posledních více než deseti letech. Sledujeme vývoj jak průřezově na úrovni 4. a 8. až 9. ročníků, tak podle prostupu žákovských kohort vzdělávacím systémem. Ukazujeme, že za poslední dekádu se genderové rozdíly v gramotnosti na úrovni 4. ročníku příliš nezměnily: mírně narostl náskok chlapců v matematické gramotnosti a mírně poklesl náskok dívek ve čtenářské gramotnosti. Naopak v 8. a 9. ročníku došlo ke změnám výrazným: náskok chlapců v matematické gramotnosti výrazně poklesl a již dříve vysoký náskok dívek ve čtenářské gramotnosti se ještě zvýšil. Dále osvětlujeme, jak s formováním genderové mezery interaguje raná selekce žáků do výběrových víceletých gymnázií, při které hrají významnou roli i gramotnostní rozdíly. Ukazujeme, že v systémech s ranou selekcí hraje významnější roli gramotnost čtenářská, protože výrazněji než matematická determinuje přechod žáka na výběrovou školu. Na druhém stupni základních škol se zaostávání chlapců ve čtenářské gramotnosti za dívkami prohlubuje výrazněji než na víceletých gymnáziích. O identifikaci samotných příčin gramotnostních rozdílů však neusilujeme, protože pro to dosud nejsou k dispozici potřebná data.

Klíčová slova: raná selekce, nerovnost, genderová mezera, vzdělávání, školy

Gender Gap in Mathematical and Reading Literacy and Early Tracking: Trends in Both Countries after the Dissolution of Czechoslovakia

Abstract: Using international surveys TIMSS, PIRLS, and PISA, we explore the trends in gender gaps in reading and mathematical literacy in the Czech and Slovak Republic during more than last decade. We explore the trends in the cross-sectional dimension at the 4th, and 8th to 9th grades and also at the cohort dimension as pupils' cohorts passed through the educational system. We show that the gender gaps in literacy in the 4th grade have not changed much during last decade: boys have slightly improved their lead in mathematics and girls have slightly lost their lead in reading literacy. On the contrary, significant changes have occurred in the 8th and 9th grades: the lead of boys in mathematics has decreased considerably and high lead of girls in reading literacy has deepened. Further, we explore and clarify how the formation of the gender gap interacts with the early tracking of pupils to selective academic schools, in which the differences in literacy play an important role. We show that in early tracking systems, reading literacy is more important than literacy in mathematics due to the test based system of admission. In the mainstream lower secondary schools, boys are lagging behind girls in reading literacy much more than they are in selective academic schools. We do not aspire to identify the various possible causes of gender skills gap due to lack of data.

Keywords: early tracking, inequality, gender gap, education, schools

¹ Tento výzkum byl vykonán v rámci výzkumného projektu podporovaného Grantovou agenturou České republiky P402/12/G130.

² CERGE-EI je společné pracoviště Centra pro ekonomický výzkum a doktorské studium Univerzity Karlovy a Národohospodářského ústavu Akademie věd České republiky.

V této studii podrobně mapujeme vývoj v rozdílech čtenářské a matematické funkční³ gramotnosti dívek a chlapců v České a Slovenské republice za posledních téměř patnáct let. Jde o příspěvek do velmi bohaté světové empirické literatury⁴ na toto téma. Zároveň jde o první takto detailní vhled do vývoje v uvedených zemích. V jejich případě, ale i v řadě dalších zemí střední Evropy, s formováním gramotnostních rozdílů interaguje raná selekce žáků do selektivních typů škol. Oběma fenomény, které se v literatuře zpravidla zkoumají odděleně, se zabýváme zároveň a poukazujeme na možné i reálné důsledky jejich vzájemných interakcí.

Mnohé výzkumné poznatky hovoří ve prospěch většího akcentu vzdělávací politiky na jednotnější vzdělání pro všechny žáky v raném věku. Cílem má být nejen větší rovnost v přístupu ke vzdělání, ale i v dosahovaných vzdělávacích výsledcích. OECD v tomto smyslu doporučuje redukovat míru rané selekce žáků do škol různých typů nebo zrušit selekci jako takovou (OECD Policy Brief, 2008). S problematikou selekce souvisí i procesy vzniku a vývoje rozdílů vzdělanostních výsledků chlapců a dívek, které jsou známy jako genderové mezery ve funkční gramotnosti. V této analýze mapujeme dosud systematicky nezmapované trendy v genderových mezerách obou zemí bývalého Československa a dále osvětluje souvislosti s ranou selekcí.

Zmíněná doporučení OECD se postupně promítají do vzdělávacích systémů zemí. V posledních dekádách mnohde došlo ke snížení nebo dokonce ke zrušení rané selekce a k zavedení jednotného vzdělávání během prvních 9–10 let školní docházky. Česko a Slovensko dnes patří k malé skupině zemí,⁵ kde k rané selekci na výběrový typ škol (víceletá gymnázia) kolem 10. roku života žáků stále dochází. V těchto zemích probíhají intenzivní odborné i celospolečenské diskuze o potřebě redukce či zrušení této formy selekce. Paralelně s tím probíhají debaty o výskytu a příčinách genderových rozdílů v gramotnostech napříč základním a středním vzděláním. Široce přijímaný úzus vidí chlapce jako schopnější v matematice a děvčata jako lepší v jazycích. Rozdíly v matematice však mohou být zapříčiněny spíše rozdílným přístupem k matematickým úlohám než rozdílnými vědomostmi (OECD, 2007). Chlapci se na rozdíl od dívek častěji odklánějí od naučených metod a experimentují s novými originálními přístupy. Proto také lépe než dívky aplikují své vědomosti v nových oblastech (Valian, 1998).⁶ Různé vzdělávací metody, struktura testů a z širšího hlediska také různé vzdělávací systémy mohou ovlivnit velikost a vývoj genderových mezer v gramotnosti během vzdělávacího procesu.

Nicméně vztah struktury vzdělávacího systému, konkrétně rané selekce, a genderových rozdílů v gramotnosti dosud předmětem intenzivnějšího empirického výzku-

³ V naší analýze se termínem funkční gramotnost odkazujeme na ty dovednosti žáků, které jsou zachyceny testovými skóry v TIMSS, PIRLS a PISA. V dalším textu používáme již jen termín gramotnost.

⁴ Bohatý přehled empirických výzkumů v oblasti gramotnostních genderových rozdílů poskytuje řada přehledových studií jako Wilder a Powell (1989), Hyde, Fennema a Lamon (1990), Catsambis (1994), Hedges a Nowell (1995), Spencer, Steele a Quinn (1999), Gallagher a Kaufman (2005), Halpern (2004), Penner a Paret (2008), Marks (2008), Guiso, Monte, Sapienza a Zingales (2008), Lohman a Lakin (2009), Else-Quest, Hyde a Linn (2010).

⁵ Mezi další země patří Německo, Rakousko, Maďarsko a Lichtenštejnsko.

⁶ Pro detailnější popis genderových mezer v gramotnosti viz Halpern (2004).

mu nebyl, a to překvapivě ani ve světě.⁷ V naší analýze se na tento vztah zaměřujeme a mimo jiné identifikujeme dosud nezmapované trendy a souvislosti mezi mírou rané selekce a vývojem genderových rozdílů v matematické a čtenářské gramotnosti v Česku a na Slovensku.

V odborné literatuře je ve světě větší pozornost věnována matematické gramotnosti než gramotnosti čtenářské. Je to zřejmě dáno silnější korelací prvně jmenované s budoucí úspěšností jednotlivců na trhu práce, poměřovanou například mírou zaměstnanosti, úrovní příjmů či profesním postavením (Paglin & Rufolo, 1990). Nicméně čtenářská gramotnost může mít dopad na budoucí zaměstnanost i nepřímo, právě prostřednictvím mechanismu rané selekce, pokud výrazněji přispívá k úspěchu v přijímacích zkouškách na selektivní školy.

V Evropě je možno sledovat pozvolné trendy snižujících se genderových rozdílů v platech i v matematické gramotnosti. V zemích jako Finsko, Švédsko, Polsko, ale i Česko a Slovensko se genderové mezery v matematické gramotnosti již téměř vymazaly.⁸ Zároveň se ale prohlubovalo zaostávání chlapců ve čtenářské gramotnosti. Obrázek 1 ukazuje vývoj genderové mezery v matematické a čtenářské gramotnosti v kohortě 15letých žáků pro evropské země⁹ mezi lety 2003 až 2009. Téměř všechny země vykazují nárůst rozdílů ve čtenářské gramotnosti v ještě větší prospěch dívek, než tomu bylo v roce 2003.

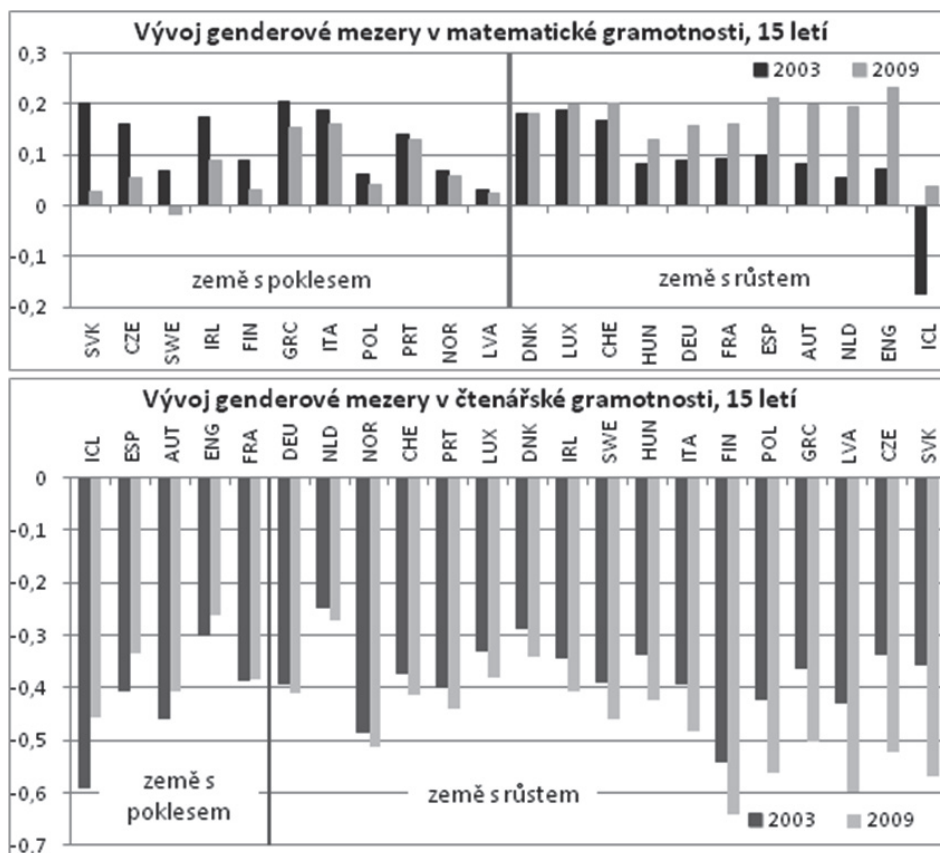
V naší analýze sledujeme trendy genderových rozdílů ve čtenářské a matematické gramotnosti žáků před první selekcí a po ní v Česku a na Slovensku. Užitečnost srovnání obou republik, které měly na počátku devadesátých let v podstatě identické školství, spočívá v tom, že umožňuje identifikovat společné trendy, které jsou spíše důsledkem společenských než systémových změn v jednotlivých zemích. Sledujeme historii posledních patnácti let, jak to umožňují data z mezinárodních šetření. Protože nás zajímá i možný příspěvek rané selekce k formování genderových gramotnostních rozdílů, zaměřujeme se nejen na rozdíly v průměrné gramotnosti celé žákovské populace, ale i na rozdíly v sub-populacích žáků podle typů škol.

V následující kapitole diskutujeme možné příčiny genderových rozdílů ve čtenářské a matematické gramotnosti podmíněné ranou selekcí. Různými charakteristikami selekce a vývojem selektivity v čase se zabýváme ve druhé kapitole, v níž zároveň porovnáváme charakteristiky vzdělávacích systémů Česka a Slovenska s vybranými evropskými zeměmi. Následně ve třetí kapitole popisujeme empirická data použita ve čtvrté kapitole pro deskriptivní analýzy. Výsledky analýz jsou shrnuty a diskutovány v kapitole závěrečné.

⁷ Poznámka redakce: V době od napsání tohoto textu vyšlo monotematické číslo Orbis scholae 3/13, kde se některé texty dotýkají interakce genderu a struktury vzdělávacího systému.

⁸ V kohortě 15letých žáků (PISA, 2009).

⁹ Na obrázku 1 jsou zachyceny jenom ty evropské země, které se zúčastnily testování PISA v letech 2003 a 2009.



Obrázek 1 Vývoj rozdílů průměrných skóre matematické a čtenářské gramotnosti 15letých chlapců a dívek v letech 2003 a 2009 ve vybraných evropských zemích

Zdroj: PISA 2003, 2009.

Pozn.: Genderové mezery jsou vyjádřeny procentem standardní odchylky, o které je průměrný skóre chlapců vyšší než průměrný skóre dívek. Země jsou v obou grafech seřazeny podle velikosti změny genderové mezery v čase.

1 Mechanismy selekce

V obou zemích se druhé stupně základních škol od výběrových víceletých gymnázií vzdělávacím obsahem příliš neliší. Přesto jsou víceletá gymnázia řadou rodičů vnímána jako lepší alternativa než školy základní. Ačkoliv hlavním záměrem selektivního systému původně bylo zajištění možnosti náročnějšího vzdělání nejnadanějším žákům, naplňování tohoto záměru je často zpochybňováno reálnou praxí. Straková (2010) na datech z mezinárodního šetření PISA 2006 ukázala, že po zohlednění socioekonomického statusu rodiny nejsou rozdíly mezi žáky víceletého gymnázia a čtyřletého gymnázia na úrovni prvního ročníku střední školy statisticky významné.

a lepší výsledky žáků na víceletých gymnáziích jsou z velké míry dány zejména jejich sociálním prostředím. Genderové rozdíly v gramotnosti související s ranou selekcí tedy vznikají v interakci (a) vlivu rodinného prostředí na participaci ve výběrové škole a (b) mechanismu selektivity.

Čím jsou žáci mladší, tím větší vliv mají rodiče na jejich rozhodování. Rozhodnutí přejít na výběrovou školu a aktivní příprava s tím související se realizují již kolem 10. roku života žáka, kdy je role rodičů zásadní.¹⁰ Jinak řečeno – nedostatečný zájem rodičů nadaného nebo potenciálně nadaného žáka může být významným faktorem toho, že vzdělávací potenciál takového dítěte nebude dostatečně využit. Socioekonomické zázemí žáka tedy může brzdit roli reálných studijních dispozic. To samozřejmě výrazně oslabuje původní záměr rané selekce, tedy lepší příležitost pro nadané žáky.

Rodinné prostředí determinuje vzdělání rodičů, jejich zaměstnání, životní styl, příjmy a další měřitelné a neměřitelné charakteristiky prostředí, kde děti vyrůstají (Brunello & Checchi, 2007; Ammermüller, 2005). Domácí prostředí ovlivňuje jak žákovské aspirace, tak dosahované studijní výsledky. Straková, Potužníková a Tomášek (2006) na datech PISA 2000 ukázali, že v České republice je v rámci OECD míra předurčenosti úrovně čtenářské gramotnosti rodinným zázemím jedna z nejvyšších (v matematické gramotnosti je průměrná). Je to zřejmě dáno i tím, že rodiče podporující aspirace dětí přejít na výběrovou školu je zároveň vedou k intenzivnějšímu studiu a k intenzivnější domácí přípravě na přijímací zkoušky. Federičová a Münich (2014) na datech z longitudinálního šetření v České republice ukázali, že až 35 % žáků, kteří se přihlásili na víceleté gymnázium, se s rodinnými příslušníky připravují na přijímací zkoušky každý den a 35 % jednou až dvakrát týdně. Zároveň jen 13 % přihlášených žáků absolvovalo přípravný kurz z matematiky nebo českého jazyka na základní škole, kterou navštěvovali.

Druhým faktorem ovlivňujícím genderové gramotnostní rozdíly je samotný mechanismus selekce. Raná selekce může genderové mezery v gramotnosti v principu ovlivňovat dvěma způsoby:

1. Okamžitý efekt nemění genderovou mezeru v celé ročníkové populaci žáků, ale pouze v ročníkových sub-populacích dle typů škol. Dochází k němu v okamžiku přechodu na víceletá gymnázia a je dán charakterem selekce a vlivem rodinného prostředí.

2. Produkční efekt působí pouze postupně v letech následujících po selekci. Dochází k němu, když se vzdělávací produktivita selektivních a neselektivních škol liší, nebo pokud má určitý typ škol odlišný vzdělávací dopad na dívky a chlapce, a ti jsou v selektivních školách nerovnoměrně zastoupeni.

¹⁰ Empirická zjištění o rozsahu a intenzitě přípravy žáků na přijímací řízení na osmiletá gymnázia v České republice uvádí studie Federičová a Münich (2014).

2 Institucionální uspořádání

Selekci charakterizuje podíl¹¹ selektovaných žáků, podmínky a kritéria selekce (přijímacího řízení), ročník selekce a dále věk dětí při selekci, který je úzce svázán s věkem nástupu dětí do školy. Tyto charakteristiky se výrazně liší nejen napříč zeměmi, ale mění se i v čase, což je především případ míry selekce. V zemích střední Evropy selekce probíhá zpravidla¹² formou písemných testů ověřujících jazykové, matematické a případně i další dispozice žáků (Eurypedia, 2011). V Česku a na Slovensku o přijímacích podmínkách rozhodují školy individuálně, určují váhu jednotlivých testů a případných dalších kritérií.

Zatímco v Rakousku, Německu a Maďarsku¹³ se selekce odehrává již na konci 4. ročníku, v Česku a na Slovensku je to až na konci 5. ročníku.¹⁴ Slovenská situace se však datuje až od roku 2009, kdy byla selekce přesunuta z konce 4. ročníku. Souhrnné charakteristiky vzdělávacích systémů středoevropských a několika dalších zemí jsou uvedeny v tabulce 1.

Tabulka 1 Charakteristiky vzdělávacích systémů vybraných evropských zemí

Země	Věk žáků při nástupu do školy	Věk žáků při první selekci	Ročník první selekce	Selektivní systém
Česká republika	6	11	6	Ano
Slovensko	6	10/11*	5/6	Ano
Maďarsko	7	11	5	Ano
Rakousko	6	10	5	Ano
Německo	6	10	5	Ano
Polsko	7	16	10	Ne
Lichtenštejnsko	6	11	6	Ano
Francie	6	15	10	Ne
Finsko	7	16	10	Ne
Švédsko	7	16	10	Ne

Zdroj: Eurypedia, 2011.

* V roce 2009 byl na Slovensku posunut přechod na víceletá gymnázia z konce 4. ročníku (desetiletí) na konec 5. ročníku (jedenáctiletí).

¹¹ Míru selekce vyjadřujeme podílem žáků z ročníkové populace, kteří přecházejí na jiný, výběrový typ školy.

¹² Přijímací podmínky mohou zahrnovat i výsledky žáků na nižším stupni základního vzdělání, úspěšné dokončení nižšího stupně, doporučující list od učitele nebo ústní pohovor. Tyto podmínky se například uplatňují v Maďarsku či Rakousku v případě, že nabídka víceletých gymnázií převyšuje poptávku po nich.

¹³ V Maďarsku k nástupu dětí do 1. ročníku dochází v sedmi letech, zatímco v ostatních uvedených zemích nastupuje většina dětí do 1. ročníku již v šesti letech.

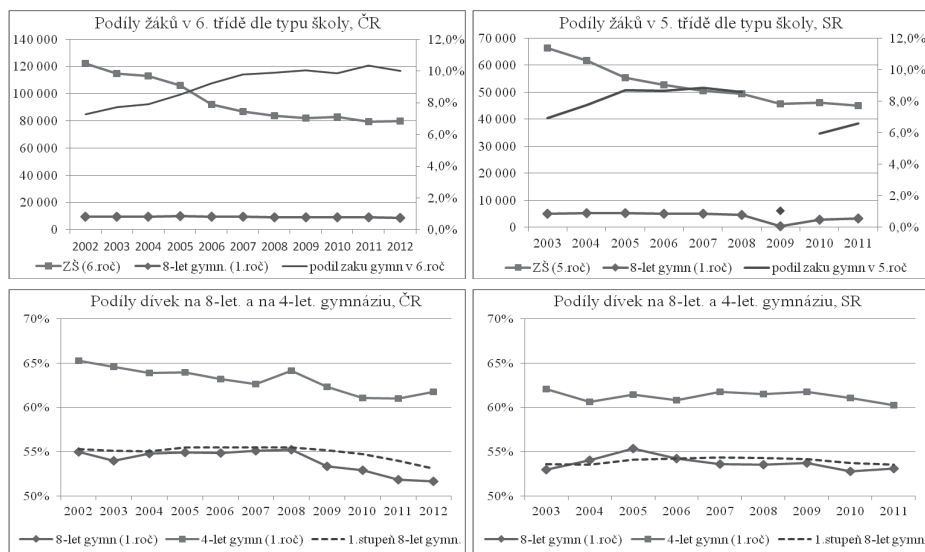
¹⁴ Podrobnosti o znovuzavedení rané selekce do vzdělávacího systému Československa po roce 1989 popisují Münich a Filer (2013).

Pokud jde o míru selekce, v Rakousku a Německu odchází na výběrové školy až třetina ročníkové populace, kdežto v Česku a na Slovensku je to méně než deset procent (tabulka 2). V obou posledně zmiňovaných zemích se míra selekce v posledních deseti letech zvyšovala (obrázek 2), a to hlavně jako autonomní nezamýšlený důsledek výrazného demografického poklesu. V Česku tak podíl žáků v prvním ročníku osmiletých gymnázií v roce 2008 dosáhl 10 % ročníkové populace a na Slovensku necelých 9 %. V případě Slovenska je v roce 2009 vidět již zmíněný posun ročníku přechodu na víceletá gymnázia a následné řízené snížení míry selektivnosti.

Tabulka 2 Míra selekce ve vybraných evropských zemích

Země	Podíl žáků ve víceletých gymnáziích na celkovém počtu žáků v nižším sekundárním vzdělání [v %]										
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Česko	8,5	8,7	8,9	9,2	9,4	10,0	10,6	11,1	11,3	11,3	11,3
Slovensko		5,9	6,0	6,3	6,7	7,0	7,1	7,4	6,6	5,9	5,2
Rakousko	29,0	29,3	29,6	30,1	30,6	31,4	31,9	32,2	32,0	32,0	
Německo	31,7	31,9	32,7	33,7	34,6	35,5	35,4	34,9	34,3	34,2	

Zdroj: Národní statistické úřady.



Obrázek 2 Vývoj počtů a podílů ročníkové populace žáků na víceletých gymnáziích v České a Slovenské republice v letech 2002 až 2012. Převzato ze Statistické ročenky školství MŠMT ČR a Statistické ročenky ÚIPŠ SR

Pozn.: Nespojitosť časové řady podílu ročníkové populace žáků v 1. ročníku víceletých gymnázií na Slovensku ve školním roce 2009/2010 je způsobena posunem ročníku přechodu na víceletá gymnázia. Ve školním roce 2009/2010 nebyly na Slovensku otevřeny první třídy víceletých gymnázií.

Podíl dívek a chlapců na víceletých gymnáziích je v obou zemích dlouhodobě cca 55 : 45, byť v Česku v posledních letech poklesl na 52 : 48. Spolu s poklesem selektivnosti na Slovensku po roce 2009 se tam o něco snížil i podíl dívek na víceletých gymnáziích (obrázek 2). Pozoruhodná je situace na čtyřletých gymnáziích, kde je podíl dívek výrazně vyšší a pohybuje se v Česku i na Slovensku mezi 65 : 35, respektive 60 : 40. Za těmito rozdíly může být v případě chlapců slabší vliv rodičů na rozhodování o výběru střední školy, alternativní možnosti chlapců v segmentu profesně orientovaných středních škol s maturitou a prohlubující se genderové rozdíly ve čtenářské gramotnosti ve prospěch dívek v průběhu druhého stupně ZŠ, kterým se v další kapitole věnujeme podrobněji.

3 Data

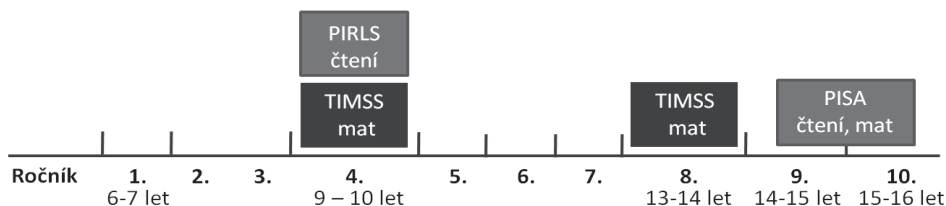
Naše empirická analýza trendů v genderových mezerách čtenářské a matematické gramotnosti v Česku a na Slovensku byla provedena na reprezentativních vzorcích všech existujících mezinárodních šetření TIMSS, PIRLS a PISA¹⁵ realizovaných v posledních téměř dvaceti letech. Reprezentativní vzorek všech tří mezinárodních šetření pokrýval celou cílovou populaci, přičemž vyloučení ze vzorku nesmělo přesáhnout 5 % všech škol.¹⁶ Počty pozorování v jednotlivých mezinárodních měřeních jsou zaznamenány v tabulce 3. K dispozici jsou údaje ze 4. ročníku TIMSS a PIRLS (tedy před selekcí) a v 8. až 10. ročníku TIMSS a PISA (tedy čtyři až šest let po rané selekci). Ročníkové rozložení mezinárodních šetření je znázorněno na obrázku 3.

Na rozdíl od šetření PIRLS a TIMSS, do kterých jsou zahrnuti žáci určitého ročníku, je PISA realizována na vzorku 15letých žáků různých ročníků. V případě Česka a Slovenska, kde se věk nástupu do školy pohybuje mezi 6. a 7. rokem života, spadá naprostá většina 15letých žáků do 9. a 10. ročníků.

Pro sledování vývoje genderových rozdílů ve čtenářské a matematické gramotnosti používáme výsledky z mezinárodních testování žáků 4. ročníku (pro matematiku

¹⁵ Mezinárodní projekt PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), který poprvé proběhl v roce 2001 a dále se opakoval v pětiletých cyklech, testoval žáky 4. ročníku ze čtenářské gramotnosti. Pro výsledky z matematické gramotnosti ve 4. ročníku byly použity výsledky TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), který proběhl poprvé v roce 1995 a pokračoval každé další čtyři roky, přičemž se týkal žáků nejen ve čtvrtých, ale i osmých ročnících. Třetí projekt PISA (Programme for International Assessment), který proběhl poprvé v roce 2000, a následně pokračoval každé tři roky, testoval čtenářskou i matematickou gramotnost na vzorku 15letých žáků.

¹⁶ V případě TIMSS a PIRLS se z cílové populace vybíraly celé třídy a vzorek byl reprezentativní z hlediska typu školy a 14 krajů. Pro 4. ročníky byl typ školy definován jako „škola pouze s prvním stupněm“ a „škola s prvním i druhým stupněm“ základního vzdělání. V 8. ročníku byl typ školy rozdělen na „základní školy“ a „víceletá gymnázia“. V případě šetření PISA byli z cílového vzorku škol vybíráni 15letí žáci náhodně. Stratifikace byla v případě PISA provedena na úrovni typu školy (tj. „základní škola“ a „víceleté gymnázium“) a 14 krajů. Pro 15leté žáky na středních školách není tedy vzorek PISA reprezentativní, což je nutné vzít v potaz při rozdělení žáku na jednotlivé ročníky v různých typech, zejména škol středních. Bližší informace o vytvoření cílového vzorku jsou dostupné v technických správách jednotlivých šetření na webových stránkách TIMSS a PIRLS (<http://timssandpirls.bc.edu/>) a PISA (<http://www.oecd.org/pisa/>).



Obrázek 3 Přehled mezinárodních testování z matematické a čtenářské gramotnosti dle ročníků a věku žáků

Tabulka 3 Účast Česka a Slovenska v projektech mezinárodního testování

Matematika	Česko			Slovensko		
Kohorty dle roku nar.	TIMSS 4. r.	TIMSS 8. r.	PISA 15 let	TIMSS 4. r.	TIMSS 8. r.	PISA 15 let
1985	1995 (6,524)	1999 (3,453)	2000 (5,365)		1999 (3,497)	
1988			2003 (6,320)			2003 (7,346)
1989					2003 (4,215)	
1991			2006 (5,932)			2006 (4,731)
1993		2007 (4,845)				
1994/96*	2007 (4,235)		2009 (6,064)	2007 (4,963)		2009 (4,555)
2001	2011 (4,578)			2011 (5,616)		

Čtení	Česko		Slovensko	
Kohorty	PIRLS 4. r.	PISA 15 let	PIRLS 4. r.	PISA 15 let
1988		2003		2003
1991	2001 (3,022)	2006	2001 (3,807)	2006
1994/96*		2009	2006 (5,380)	2009
2001	2011 (4,556)		2011 (5,630)	

Pozn: V závorkách jsou uvedeny velikosti vzorků jednotlivých šetření.

* Jde o přibližné kohorty žáků.

TIMSS a pro čtení PIRLS). Vývoj genderových rozdílů nestačí sledovat průřezově, ale je třeba je sledovat i uvnitř věkových kohort. Proto pro sledování vývoje kohort

36 v čase používáme i výsledky testování patnáctiletých (PISA). Jak ukazuje tabulka 3, kohorta českých žáků narozená v roce 1985 byla testována z matematiky v roce 1995 (4. ročník TIMSS), roce 1999 (8. ročník TIMSS) a roce 2000 (jako skupina 15letých žáků v PISA). Vývoj čtenářské gramotnosti kohort obou zemí narozených v roce 1991 mapuje testování v roce 2001 (4. ročník PIRLS) a 2006 (jako 15letí v PISA). Poslední žákovskou kohortu, kterou lze v obou zemích alespoň přibližně sledovat v čase, jsou žáci narození kolem roku 1994, kteří byli testováni v roce 2007 (4. ročník TIMSS) a v roce 2009 z matematické gramotnosti (jako 15letí v PISA).

Genderové rozdíly popisujeme genderovou mezerou, tj. rozdílem průměrných skóre.¹⁷ Původní testové skóre normalizujeme standardní odchylkou skóre celého vzorku žáků dané země v daném šetření.¹⁸ Kladné resp. záporné hodnoty genderové mezery vyjadřují procento standardní odchylky, o které je průměrný skóre chlapců vyšší resp. nižší než průměrný skóre dívek. Pro sledování časového vývoje genderových mezer v jednotlivých typech škol používáme pro čtenářskou i matematickou gramotnost výsledky ze šetření PISA.

4 Analýza

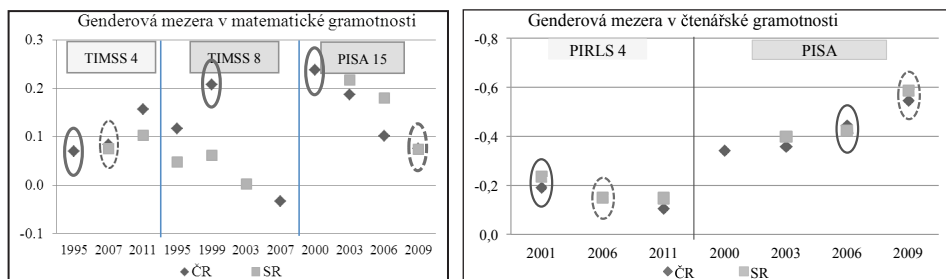
4.1 Genderové mezery v matematice a ve čtení

Před první selekcí, ve 4. ročníku, pozorujeme v letech 1995 a 2007 v obou zemích kladné, ale relativně malé genderové mezery v matematické gramotnosti představující 7–8 % standardní odchylky (obrázek 4). Mezera ve čtenářské gramotnosti v roce 2001 je naopak negativní (dívky v průměru dosahují vyšších skóre než chlapci) a v absolutním vyjádření dvakrát až třikrát větší než mezera v matematické gramotnosti. V průběhu posledních pěti let lze ve 4. ročnících obou zemí sledovat slabý trend zvyšování mezery v matematické gramotnosti a zároveň mírné snižování mezery ve čtenářské gramotnosti (tj. relativní zlepšování chlapců).

Ačkoliv v roce 2011 čeští (slovenští) chlapci 4. tříd v matematické gramotnosti vykazují výsledky v průměru o 15 % (10 %) standardní odchylky lepší než dívky a ve čtenářské gramotnosti jsou horší než dívky o pouhých 10 % (13 %) standardní odchylky, je podíl dívek přijímaných na osmiletá gymnázia v obou zemích vyšší. Roli může hrát skutečnost, že čtenářská gramotnost má větší význam, protože se projevuje nejen v testech mateřského jazyka, ale ovlivňuje i schopnosti správně a rychle chápat zadání slovních úloh v matematice či dalších testech. To by vysvětlovalo, proč je čtenářská gramotnost významnější pro přechod na víceletá gymnázia než gramotnost matematická a proč jsou při přechodech na víceletá gymnázia o něco úspěšnější dívky.

¹⁷ Použitím alternativní míry, jakou je například medián, jsme dospěli k velmi podobným výsledkům. Pro stručnost vykazujeme pouze výsledky založené na průměrech.

¹⁸ Genderové mezery u kohorty 15letých žáků z šetření PISA počítáme pouze pro 9. a 10. ročníky. Genderové mezery uvnitř jednotlivých typů škol počítáme zvlášť pro 9. ročník a zvlášť pro 10. ročník.



Obrázek 4 Genderová mezera v matematické a čtenářské gramotnosti (vyjádřena jako podíl rozdílu průměrných skóre na standardní odchylce celé distribuce)

Nyní se podívejme, jak se genderová mezera vyvíjí s věkem na druhém stupni škol, tedy po selekci. Připomeňme, že selekce samotná (v okamžiku selekce) determinuje gramotnostní mezery na obou typech škol (okamžitý efekt), ale nemůže změnit gramotnostní mezery celého žákovského ročníku.¹⁹ Obrázek 4 ukazuje, že pro kohortu 15letých v roce 2000 (v 9. ročníku základních škol, v kvartě osmiletého gymnázia a sekundě šestiletého gymnázia šetření PISA 2000, tj. narozených v roce 1985) jsou obě gramotnostní mezery v celé populaci žáků výrazně větší, než byly v době, kdy tytéž kohorty byly ještě ve 4. ročníku. Dívky se tedy proti chlapcům s rostoucím věkem ve čtenářské gramotnosti v průměru ještě více zlepšují a chlapci se s věkem naopak zlepšují vůči dívkám v gramotnosti matematické. Avšak efekt věkem taženého rozevírání matematické gramotnostní mezery se snižoval a u nejmladší sledované kohorty (narozené kolem roku 1995, jež do škol nastoupila kolem roku 2000) je již mezera v matematické gramotnosti v 9. i 10. ročníku stejně velká jako ve 4. ročníku (obrázek 4). Rozevírání genderové mezery ve čtenářské gramotnosti se s věkem postupem let naopak ještě více prohlubovalo, a to do takové míry, že se negativní mezera čtenářské gramotnosti pro nejmladší sledované kohorty na Slovensku mezi 4. a 9. až 10. ročníkem až zčtyřnásobila. Stručně řečeno – náskok v matematice, který chlapci dříve na druhém stupni získávali, se postupem let snižoval, a náskok ve čtenářské gramotnosti, který získávaly dívky, se postupem let dále zvyšoval. Lze tedy říci, že relativní úspěšnost výuky na druhém stupni škol posledních 15 let rostla ve prospěch dívek. Charakter změn je více méně stejný v obou zemích.

4.2 Genderové gramotnostní mezery uvnitř typů škol

Až dosud jsme sledovali vývoj genderových mezer v rámci celých žákovských kohort. Pro pochopení vztahu vývoje genderových mezer a rané selekce je však třeba genderové mezery sledovat i uvnitř jednotlivých typů škol. Jak ukazují Münich a Mysliveček

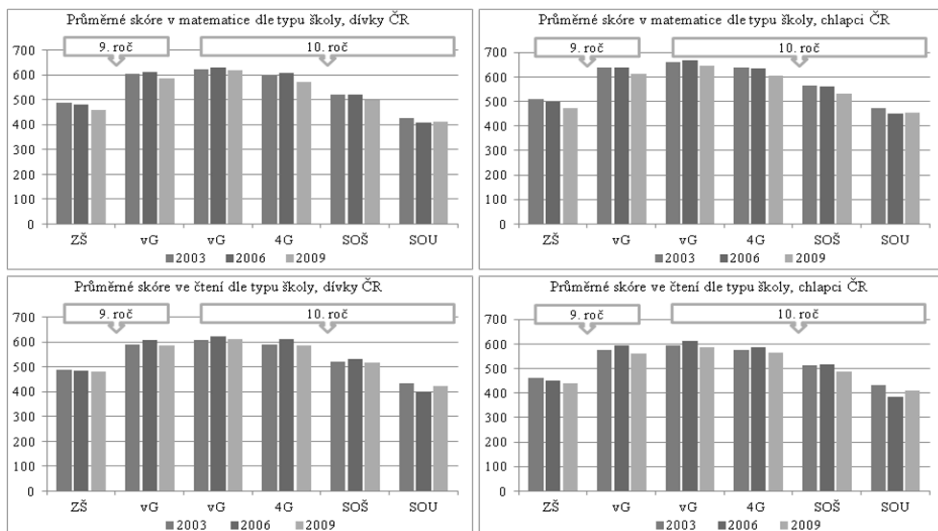
¹⁹ Na ročník po selekci je zaměřeno testování v rámci longitudinální studie CLoSE, která sleduje kohortu žáků 4. ročníků z šetření TIMSS 2011.

38 (2006), je třeba mít na paměti, že celková genderová mezera v ročníkové populaci (rozdíl dvou průměrů) není prostým součtem genderových mezer uvnitř jednotlivých typů škol, protože zastoupení chlapců a dívek v jednotlivých typech škol se obecně liší.

Nejdříve se podívejme na vývoj průměrného skóre v matematické a čtenářské gramotnosti v jednotlivých typech škol v 9. a 10. ročníku. Pro Česko je uvádí obrázek 5. U dívek i chlapců platí, že žáci 10. ročníku ve výběrových víceletých gymnáziích dosahují o něco vyššího skóre v matematické i čtenářské gramotnosti než jejich vrstevníci na čtyřletých gymnáziích. Jedinou výjimku tvoří dívky v roce 2006, kde rozdíl mezi těmito dvěma typy gymnázií není statisticky významný ani na hladině významnosti 10 %.

Obrázek 6 ukazuje genderové mezery gramotnosti podle typů škol v 9. a 10. ročnících. Vždy je zachováno pozitivní znaménko matematické mezery chlapců a negativní znaménko mezery dívek. Také jsou vidět již dříve popsané trendy ve snižování celkové pozitivní mezery v matematice a v prohlubování celkové negativní mezery ve čtenářské gramotnosti. Je přirozené, že mezery v 9. a 10. ročnících víceletých gymnázií jsou velmi podobné a mají i podobné trendy, protože jde o srovnání dvou časově sousedních žákovských kohort, u nichž na konci 9. třídy nedochází k selekci. Je však pozoruhodné, že genderová mezera (kladná) v matematice je výrazně nižší v 9. třídách základních škol než na gymnáziích a mezera ve čtenářské gramotnosti (záporná) je naopak výrazně vyšší na základních školách než na gymnáziích. Jinými slovy, v matematice chlapci na základních školách v průměru převyšují dívky méně než na gymnáziích. V případě čtenářské gramotnosti je naopak ztráta chlapců na dívky na základních školách výrazně větší než na víceletých gymnáziích. To opět podporuje domněnku, že v přijetí na gymnázia hraje čtenářská gramotnost větší roli než gramotnost matematická.

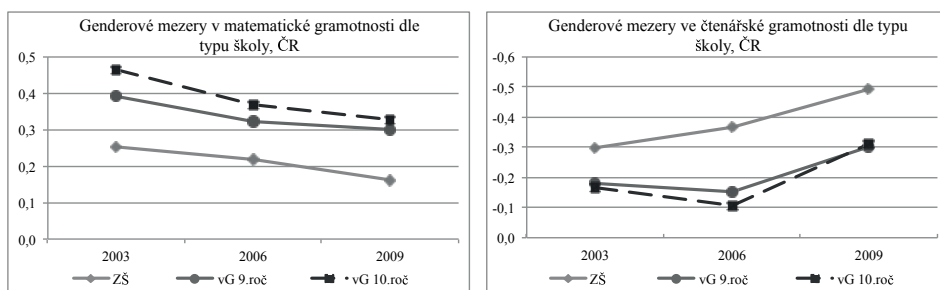
Srovnání genderových mezer pro specifické typy škol na obrázku 6 s mezerami za celé žákovské populace na obrázku 4 ukazuje, že v obou zemích je genderová mezera v matematice *uvnitř* typů škol vyšší než mezera v celé žákovské populaci, ale v případě čtenářské gramotnosti je tomu naopak. Například v roce 2009 byla v České republice celková matematická mezera v 9. ročníku 11 % standardní odchylky, kdežto na základních školách dosahovala 16 % a na víceletých gymnáziích dokonce 30 % standardní odchylky. Naopak v čtenářské gramotnosti byla celková mezera -52 % standardní odchylky, kdežto uvnitř základních škol činila -49 % a na víceletých gymnáziích pouze -30 %. Lze tedy konstatovat, že v případě čtenářské gramotnosti jsou si dívky a chlapci uvnitř typů škol podobnější než v matematické gramotnosti. Jinými slovy – rozdělení žáků do jednotlivých typů škol kopíruje spíše distribuci čtenářských než matematických dispozic žáků. Jde zřejmě o další důsledek toho, že pro přechod na víceletá gymnázia je významnější gramotnost čtenářská. Obrovská záporná mezera ve čtenářské gramotnosti v 9. třídách základních škol je potom také přirozeným vysvětlením výrazně nižší úspěšnosti chlapců 9. ročníků ZŠ při přechodu na čtyřletá gymnázia, což se promítá do poměru přijatých 38 : 62 v neprospěch chlapců v roce 2009 (Výkonové statistiky MŠMT ČR).



Obrázek 5 Vývoj průměrného skóre v matematice a ve čtení dle pohlaví a typu školy v Česku²⁰

Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat PISA 2003, 2006, 2009.

Pozn.: ZŠ – základní škola, vG – víceleté gymnázium, 4G – čtyřleté gymnázium, SOŠ – střední odborné maturitní studium, SOU – střední odborné nematuritní studium



Obrázek 6 Genderové mezery ve čtenářské a matematické gramotnosti na základních školách a víceletých gymnáziích v 9. a 10. ročníku, Česká republika²¹

Zdroj: PISA 2003, 2006 a 2009.

Pozn.: ZŠ – základní škola, vG – víceleté gymnázium

Velkou genderovou mezeru čtenářské gramotnosti v 9. ročnících základních škol v roce 2009 (–49 % standardní odchylky) srovnajme s poměrně malou mezerou ve 4. ročnících, která je pouze cca –15 % standardní odchylky. To lze interpretovat tak, že na základních školách se čtenářská gramotnost chlapců rozvíjí výrazně méně než u dívek. Výraznou roli zde tedy zřejmě hraje produkční efekt definovaný v kapitole 1.

²⁰ Pro Slovensko viz obrázek 7.

²¹ Genderové mezery ve čtenářské a matematické gramotnosti v 9. a 10. ročníku dle typu škol pro Česko a Slovensko jsou zobrazeny v příloze v obrázku 8.

5 Závěry

Tato studie jako první v České republice podrobně mapuje trendy vývoje genderových rozdílů ve čtenářské a matematické gramotnosti žáků v České a Slovenské republice v posledních více než patnácti letech. Naše analýza odhaluje velmi podobné trendy v obou zemích. Poměrně malá pozitivní mezera v matematice (ve prospěch chlapců) ve 4. ročnících (tedy ještě před selekcí na víceletá gymnázia) se během poslední dekády jen mírně zvyšovala (ve prospěch chlapců). Avšak poměrně vysoká mezera matematické gramotnosti v 9. ročnících se během stejného období téměř vytratila. K ještě zásadnějším změnám došlo u gramotnosti čtenářské. Negativní mezera (ve prospěch dívek) ve 4. ročnících se postupem času mírně snižovala, ale v 9. ročníku výrazně rostla, takže v roce 2009 dosáhla až čtyřnásobku genderové mezery pozorované ve 4. ročníku. Může to mít spojitost se změnami způsobů výuky a oblíbenosti učení, ale i se změnami vnějšího prostředí. Značné rozdíly v oblíbenosti čtení mezi chlapci a dívkami a její rozdílný vývoj v čase dokládá mezinárodní šetření PISA. Zatímco v roce 2000 38 % českých chlapců v 9. ročníku odpovědělo, že čtení pro zábavu nevěnují během dne žádný čas, v roce 2009 tak odpovědělo již 57 % chlapců. V roce 2000 odpovědělo podobně jen 13 % dívek a v roce 2009 to bylo již 28 %. Za trendy v genderových mezerách však mohou být i jevy mimo vzdělávací systém, jako je například rozšíření přístupu k informačním technologiím a nárůst jejich využívání na úkor klasického čtení právě u chlapců. Například chlapci v porovnání s dívkami projevují větší zájem o novější fenomény, jako jsou počítače a informační technologie (Volman, van Eck, Heemskerk, & Kuiper, 2005).

Naše analýzy ukazují, že s formováním genderové mezery interaguje raná selekce, při které hrají gramotnostní rozdíly významnou roli. Zatímco mezinárodní empirická literatura věnuje mnohem větší pozornost gramotnosti matematické, která více koreluje s budoucí úspěšností na trhu práce, naše analýzy ukazují na velký význam čtenářské gramotnosti v selektivních vzdělávacích systémech, kde výrazněji než matematická gramotnost determinuje přechod žáka na výběrové typy škol.

Srovnání gramotnostních mezer celé žákovské populace a uvnitř typů škol ukazuje, že při přechodu na víceletá gymnázia hraje čtenářská gramotnost významnější roli než gramotnost matematická. Zřejmě se i proto na víceletá gymnázia dostává o něco více dívek, které mají v průměru výrazně vyšší čtenářskou gramotnost. Menší podíl chlapců tam představují ti, kteří mají v rámci chlapecké populace obzvláště vysokou čtenářskou gramotnost, srovnatelnou se čtenářskou gramotností dívek, které se dostávají na gymnázia. Pouze mírné změny gramotnostních mezer ve 4. ročnících nezměnily poměry přijímaných chlapců a dívek na víceletá gymnázia. Avšak výrazné gramotnostní mezery v 9. ročnících se do poměru přijímaných dívek a chlapců na čtyřletá gymnázia promítají již výrazně. Zároveň se ukazuje, že víceletá gymnázia, na rozdíl od základních škol, pro chlapce představují příležitost, jak ve čtenářské gramotnosti za dívkami s postupujícím věkem tolik nezaostávat.

Je samozřejmé, že naše empirická analýza genderových gramotnostních mezer je omezena na ty kognitivní charakteristiky, které zachycují použitá data z mezi-

národních šetření. Analýza případných dalších kognitivních charakteristik dnes není možná, protože nejsou k dispozici potřebná data.

Je třeba pamatovat na to, že genderové gramotnostní mezery a jejich změny v čase mohou být částečně způsobeny genderovou nevyvážeností testů používaných v šetřeních TIMSS, PIRLS a PISA. Zde je třeba připomenout, že v různých oblastech matematiky jsou genderové rozdíly různě velké (OECD, 2007). Je například poměrně přesvědčivě prokázáno, že chlapci převyšují dívky v matematických oblastech vyžadujících prostorové vnímání, kdežto dívky jsou lepší v kvantitativních oblastech matematiky, jako jsou například aritmetika nebo algebra (Halpern, 2004). Existují tedy matematické úlohy, které vyhovují více dívkám, a naopak úlohy, které vyhovují více chlapcům (Stobart, Elwood, & Quinlan, 1992). Gallagher, Levin a Cahalan (2002) prokázali, že rozdíly v průměrných výsledcích matematických testů pro jednotlivé skupiny se odvíjejí od toho, jak definujeme jednotlivé problémy a jaké kognitivní procesy řešení těchto problémů vyžaduje. Toto je vhodné téma pro další výzkum. Pokud jde o změny v čase, mezinárodní šetření TIMSS, PIRLS a PISA v každém cyklu mění jen velmi malý podíl matematických úloh. To umožňuje porovnatelnost výsledků v čase. I přesto je však nutné na tyto potenciální problémy při interpretaci časového vývoje genderových mezer v matematické gramotnosti nezapomínat. Existují také jisté rozdíly v zaměření testů PISA a TIMSS. Zatímco PISA se více zaměřuje na aplikovatelné dovednosti, TIMSS je více zaměřen na obsah výuky. Navzdory tomu se časové trendy v obou šetřeních v 8., resp. 9.–10., ročnících ukazují jako velmi podobné.

Na genderovou mezeru v gramotnosti může mít vliv i genderová nevyváženost svým rozdílným vlivem na sebepojetí chlapců a dívek (tzv. peer efekty). Obdobně může hrát roli výrazný podíl žen učitelek, především na prvním stupni základních škol v obou zkoumaných zemích. Další možný efekt může mít rozdílná odolnost chlapců a dívek vůči stresu při testování (Jurajda a Münich, 2011), byť použitá šetření TIMSS atd. jistě nejsou spojena s takovým stresem jako jiné testy, jejichž výsledky mají například osobní konsekvence.

Podrobnější analýzy skutečných příčin vzniku genderových mezer však překračují záměr a prostor tohoto článku. K identifikaci skutečných příčin vzniku a formování genderových gramotnostních rozdílů navíc nestačí průřezová data typu TIMSS, PIRLS a PISA, ale je potřeba dat longitudinálních, která by sledovala průchod jednotlivých žáků vzdělávacím systémem. Taková data však zatím nejsou v České republice k dispozici. Lze však očekávat, že taková data poskytne projekt CLoSE²² od roku 2016. Naše studie však jako první tohoto druhu odhaduje poměrně významné rozdíly a trendy v gramotnostních rozdílech žáků obou zemí bývalého Československa a ukazuje na řadu směrů dalších žádoucích empirických výzkumů.

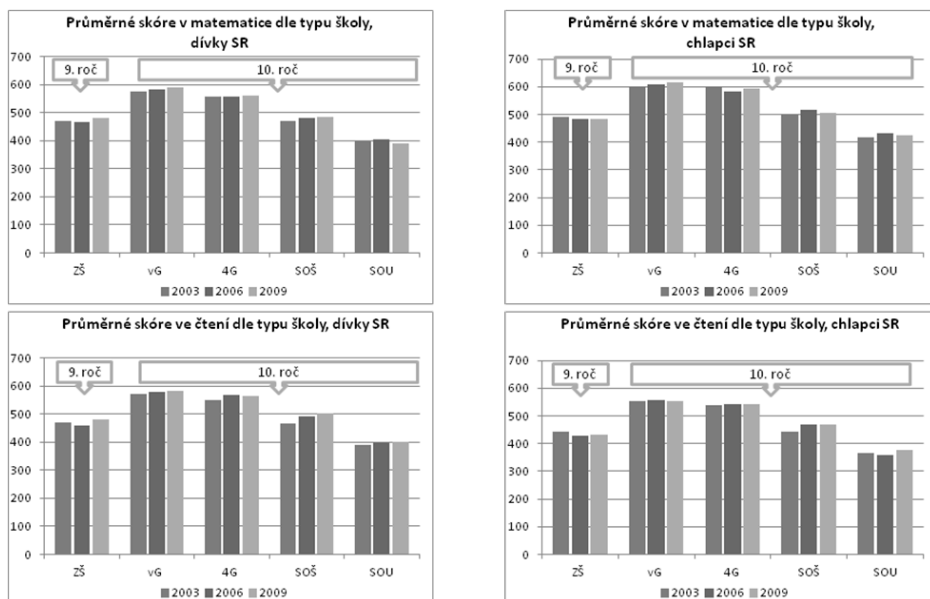
²² Longitudinální šetření CLoSE (podporované Grantovou agenturou České republiky P402/12/G130) sleduje kohortu žáků 4. tříd šetření TIMSS a PIRLS při průchodu vzdělávacím systémem. Tato kohorta dosáhne 9. třídy ve školním roce 2015/2016.

- Ammermüller, A. (2005). *Educational opportunities and the role of institutions*. Centre for European Economic Research. Dostupné z <http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=3495>.
- Brunello, G., & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22(52), 781–861.
- Catsambis, S. (1994). The path to math-gender and racial-ethnic differences in mathematics participation from middle school to high-school. *Sociology of Education*, 67(3), 199–215.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103–127.
- Federičová, M., & Münich, D. (2014). *Příprava na osmiletá gymnázia: velká žákovská steeplechase* [Preparing for the eight-year gymnasium: the great pupil steeplechase], IDEA Study 2/2014, March 2014. Dostupné z http://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_10_2013.pdf.
- Eurypedia. (2011). Dostupné z http://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page.
- Gallagher, A. M., & Kaufman, J. C. (2005). Gender differences in mathematics: What we know and what we need to know. In A. M. Gallagher & J. C. Kaufman (Eds.), *Gender Differences in Mathematics* (s. 316–332). New York: Cambridge University Press.
- Gallagher, A. M., Levin, J., & Cahalan, C. (2002). *Cognitive patterns of gender differences on mathematics admissions test* (ETS Report No. 02-19). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P., & Zingales, L. (2008). Culture, gender and math. *Science*, 320, 1164–1165.
- Halpern, D. F. (2004). A cognitive-process taxonomy for sex differences in cognitive abilities. *American Psychological Society*, 13(4), 135–139.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2005). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *CESifo Working Paper*, 1415.
- Hedges, L. V., & Nowell, A. (1995). Sex-differences in mental test-scores, variability, and numbers of high-scoring individuals. *Science*, 269, 41–45.
- Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance – A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 107(2), 139–155.
- Jurajda, Š., & Münich, D. (2011). Gender gap in performance under competitive pressure: Admissions to Czech universities. *American Economic Review*, 101(3), 1–6.
- Lohman, D. F., & Lakin, J. M. (2009). Consistencies in sex differences on the cognitive abilities test across countries, grades and cohorts. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 389–407.
- Marks, G. N. (2008). Accounting for the gender gaps in student performance in reading and mathematics: Evidence from 31 countries. *Oxford Review of Education*, 34(1), 89–109.
- Münich, D., & Mysliveček, D. (2006). Přechod žáků na střední školy: diskrepance mezi nabídkou a poptávkou a jejich důsledky. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *(Ne)rovné šance na vzdělání, vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Münich, D., & Filer, R. (2013). Responses of private and public schools to voucher funding. *Economics of Education Review*, 34, 269–285.
- MŠMT ČR. *Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele 2012/2013*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele>.
- OECD. (2007). *Understanding the brain: The birth of a learning science*. Paris: OECD.
- OECD. (2008). *Ten steps to equity in education*. *OECD Policy Brief*. Dostupné z <http://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf>.
- Paglin, M., & Rufolo, A. M. (1990). Heterogeneous human capital, occupational choice, and male-female earnings differences. *Journal of Labour Economics*, 8(1), 123–144.
- Penner, A. M., & Paret, M. (2008). Gender differences in mathematics achievement: Exploring the early grades and the extremes. *Social Science Research*, 37(1), 239–253.
- Schuetz, G., Ursprung, H. W., & Woessmann, L. (2005). Education policy and equality of opportunity. *CESifo Working Paper*, 1518.

- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1), 4–28.
- Stobart, G., Elwood, J., & Quinlan, M. (1992). Gender bias in examinations: How equal are the opportunities? *British Educational Research Journal*, 18(3), 261–276.
- Straková, J. (2010). Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický časopis*, 46(2), 187–210.
- Straková, J., Potužníková, E., & Tomášek, V. (2006). Vědomosti, dovednosti a postoje českých žáků v mezinárodním srovnání. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *(Ne)rovné šance na vzdělání, vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- ÚIPŠ (Ústav informací a prognóz školstva). *Štatistická ročenka*. Dostupné z <http://www.uips.sk/statistiky/statisticka-rocenka>.
- Valian, V. (1998). *Why so slow?: The advancement of women*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Volman, M., van Eck, E., Heemskerk, I., & Kuiper, E. (2005). New technologies, new differences. Gender and ethnic differences in pupils' use of ICT in primary and secondary education. *Computers and Education*, 45(1), 35–55.
- Wilder, G. Z., & Powell, K. (1989). *Sex differences in test performance: A survey of the literature*. New York: College Entrance Examination Board.

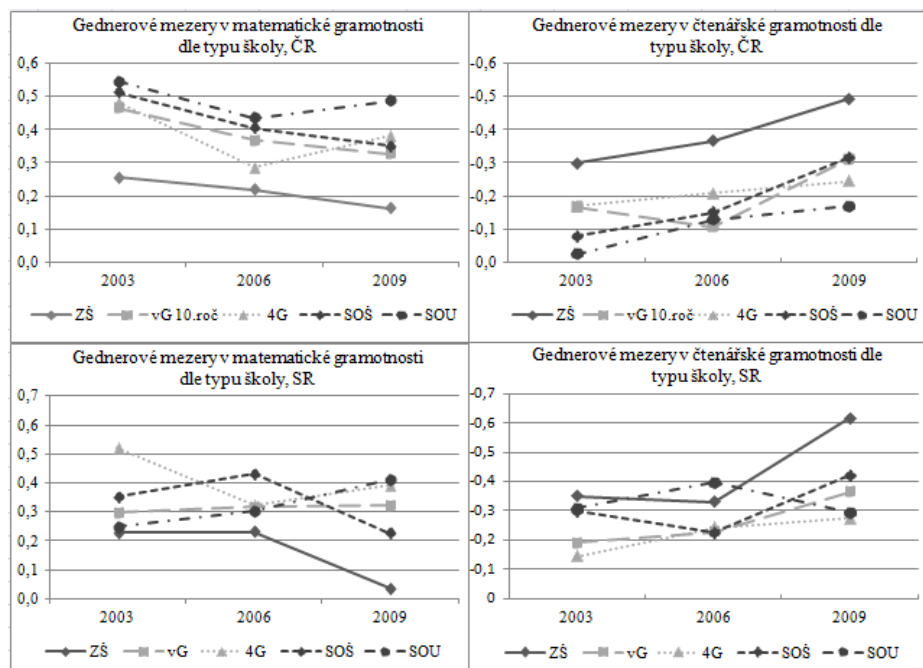
Mgr. Miroslava Federičová, CERGE-EI
miroslava.federicova@cerge-ei.cz

doc. Ing. Daniel Münich, Ph.D., CERGE-EI
daniel.munich@cerge-ei.cz



Obrázek 7 Vývoj průměrného skóre v matematice a ve čtení dle pohlaví a typu školy, Slovensko
Zdroj: PISA 2003, 2006, 2009.

Pozn.: ZŠ – základní škola, vG – víceleté gymnázium, 4G – čtyřleté gymnázium, SOŠ – střední odborné maturitní studium, SOU – střední odborné nematuritní studium



Obrázek 8 Genderové mezery ve čtenářské a matematické gramotnosti v 9. a 10. ročníku dle typu škol, Česko a Slovensko

Zdroj: PISA 2003, 2006 a 2009.

Pozn.: ZŠ – základní škola, vG – víceleté gymnázium, 4G – čtyřleté gymnázium, SOŠ – střední odborné maturitní studium, SOU – střední odborné nematuritní studium

Vybraná zjištění výzkumu stavu a pojetí rozvoje informačně technologických kompetencí na základních školách

Jiří Štípek, Petra Vaňková

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: V letech 2012 a 2013 byl na pracovišti autorů tohoto sdělení řešen výzkumný projekt „Informačně technologické kompetence dětí a jejich rozvoj na základních školách“. Článek podává stručnou zprávu o pojetí tohoto projektu orientovaného na poznání stavu, struktury a tendencí rozvoje informačně technologických kompetencí a budování informačně technologické gramotnosti žáků na základních školách. Charakterizuje hlavní zjištění výzkumu ve vybraných problémových oblastech zahrnujících charakteristiky a tematické celky informatických výukových aktivit a strukturu ICT kompetencí učitelů informatických předmětů.

Klíčová slova: informačně technologická výchova, informačně technologické kompetence, ICT kompetence učitelů

Selected Findings of the Research on State and Conception of ICT Competencies Development in Primary and Lower Secondary Schools

Abstract: In 2012 and 2013, the authors of this paper worked on the research project “Information Technology Competencies of Children and Their Development in Primary and Lower Secondary Schools”. This article briefly reports on this project focused on examining the current state, structure and trends in development of ICT literacy education in Czech primary (ISCED 1) and lower-secondary schools (ISCED 2). It presents the key findings of the research in particular issues including characteristics and thematic units of educational ICT activities and structure of teachers' ICT skills.

Keywords: ICT literacy education, ICT skills, teacher's information technology competencies

V kontextu s rychlým vývojem společnosti vyvstávají požadavky na nově akcentované komplexy vědomostí, dovedností a postojů, jež by si měli lidé osvojovat, neboť pro kvalitu jejich osobního a profesního života mohou nabývat srovnatelného významu s gramotností základní (např. Hoffman & Blake, 2003; Ferrari, 2011). Mezi klíčovými kompetencemi se tak na významném místě objevily informačně technologické kompetence (dále ICT kompetence). Ty v současné době tvoří základ široce pojaté informační, resp. informačně technologické, gramotnosti a jsou implementovány v mnoha koncepčních a programových dokumentech. Jejich budování a rozvoj, který je cílem různých segmentů vzdělávání, je realizován v rámci formálních i neformálních edukačních aktivit (např. Ala-Mutka et al., 2008; Anderson, 2008; European Commission, 2010; Rambousek & Wildová, 2008).

Význačné postavení při zabezpečování informačně technologické výchovy a cíleném rozvoji příslušných kompetencí, resp. kognitivních a operačních dovedností a postojů nezbytných k efektivnímu využití ICT, náleží v rámci formálního či počítačného vzdělávání základním školám. I přes vzrůstající význam informální výchovy založené na zkušenostech s využíváním technologií ve společnosti, v rodině, při volnočasových aktivitách či při zábavě žáků je nutno považovat systematické edukační působení v základní škole usilující o zakládání a rozvoj těchto kompetencí za nezastupitelné.

Pojetí soudobé informačně technologické výchovy by mělo podporovat rozvoj schopností, resp. kompetencí, umocňujících adaptabilitu žáků, transfer vědomostí a dovedností do nových kontextů a schopnost učit se v rychle se měnícím prostředí. Mělo by být tak rozvíjeno kritické myšlení žáků, jejich schopnost rozhodovat se a věcně argumentovat; informatické a algoritmické myšlení; schopnost řešit problémy; přispívat k rozvoji tvůrčího myšlení žáků a podpoře jejich kreativity. Tyto požadavky postupně vedou v praxi k aplikaci kompetenčního přístupu podporujícího přenositelnost znalostí a dovedností v informačně technologické výchově a jejich zohlednění přispívá k efektivnímu rozvoji příslušných klíčových kompetencí (Ala-Mutka, 2011; European Parliament and the Council, 2006; Eurydice, 2002).

Informačně technologická výchova jako standardní součást kurikula základních škol je rysem školských systémů vyspělých zemí. Její pojetí však není jednotné a rozdíly lze mezi systémy spatřovat v organizaci, rozsahu či formě příslušných edukačních aktivit, resp. obsahu vzdělávacích oblastí, předmětů, tematických celků nebo výukových projektů. Lišit se mohou jistě též deklarace kurikulárních materiálů a jejich naplňování v praxi. Nezanedbatelným faktorem jsou v tomto směru i vyučující s rozličnými didaktickými přístupy a odbornou úrovní v oblasti ICT (Neumajer, 2007).

Výzkumy, které by se v širším rozsahu primárně zabývaly stavem a pojetím informačně technologické výchovy na ZŠ v ČR, však chybí. Dosavadní výzkumné aktivity se věnují spíše využití ICT ve výuce a v práci učitele obecně. I takto koncipované studie se však, byť okrajově, dané problematiky dotýkají a přinášejí cenná dílčí zjištění. Již ve výzkumu dopadů školení SIPVZ¹ se objevily souvislosti ukazující na značné rozdíly v odborné úrovni učitelů informatiky (např. Neumajer, 2007). O obsahu informatických předmětů, resp. o různých pojetích a směrech implementace ICT do edukačních aktivit na českých základních školách, pak částečně vypovídají i případové studie realizované např. v roce 2006 v rámci řešení mezinárodního projektu SITES². Jistým srovnáním zde mohou být též výsledky mezinárodního výzkumu ICILS³, jehož cílem bylo ozřejmit stav počítačové gramotnosti v 19 státech včetně České republiky a umožnit vzájemnou komparaci. O úrovni vzdělávacího prostředí vypovídají, k danému tématu, též některé výsledky výzkumu TALIS⁴.

¹ SIPVZ (Státní informační politika ve vzdělávání).

² SITES (Second Information Technology in Education Study – <http://it.pedf.cuni.cz/sites2/>).

³ ICILS (International Computer and Information Literacy Study – <http://www.icils.cz/>).

⁴ TALIS (Teaching and Learning International Survey – <http://www.talis.cz/talis2008-dokumenty.html>).

Z dosavadních výzkumů se na problematiku stavu a pojetí informačně technologické výchovy na ZŠ v ČR výrazněji zaměřil projekt VIV06 (Rambousek et al., 2007), který jako hlavní problémy identifikoval nejasnou koncepci na státní úrovni (RVP), která na úrovni škol (ŠVP) vedla k diametrálně odlišným způsobům realizace, personálního zabezpečení příslušných předmětů a v neposlední řadě též materiálního a technického zabezpečení.

Především povinné informatické předměty a jejich realizace na ZŠ mají výrazná specifika, která do jisté míry generují některé z výše naznačených problémů. Na rozdíl od většiny ostatních předmětů vyučovaných na ZŠ zde působí zejména faktor intenzivního vývoje v oblasti ICT. Již od devadesátých let minulého století, kdy ICT začaly pronikat do mnoha sfér života společnosti a také do školství, dochází k neustálým modernizacím, nahrazování stávajících technologií novými a ke vzniku zcela nových segmentů a platforem. Naznačené proměny se promítají nejen jako stálý tlak na inovace obsahu i koncepce povinných informatických předmětů, ale kladou i nemalé nároky na další vzdělávání, resp. sebevzdělávání, učitelů.

Současný stav a pojetí předmětů orientovaných na informatiku však nelze na základě dosavadních výzkumů spolehlivě charakterizovat. Z hlediska školské praxe tak lze uvažovat o celém spektru přístupů k výuce informatiky, které jsou charakterizovány na jedné straně orientací omezenou na nácvik ovládání konkrétních softwarových nástrojů a na straně druhé přístupem akcentujícím rozvoj digitální gramotnosti, kritického, tvůrčího a informatického myšlení žáků.

Uvedené skutečnosti naznačují potřebu výzkumných aktivit usilujících o poznání stavu a pojetí ICT kompetencí žáků na základních školách, ale i jejich učitelů, s dopadem výzkumných nálezů na rozpracování didaktiky informačně technologické výchovy a na zkvalitnění přípravy učitelů v daném směru.

1 Předmět a hlavní cíl výzkumu

Z uvedených východisek vycházel výzkumný projekt „Informačně technologické kompetence dětí a jejich rozvoj na základních školách“ (VIV13), kterým výzkumný tým navázal na projekt VIV06 (Rambousek et al., 2007). Bylo provedeno rozsáhlé šetření, jehož cílovou skupinou byli učitelé informatických předmětů na ZŠ a jejich žáci.

Předmětem výzkumné činnosti v projektu VIV13 se stala informačně technologická výchova, resp. oblast příslušných výchovně vzdělávacích aktivit realizovaných na základních školách.

Předmět výzkumu byl konkretizován v pěti problémových oblastech:

1. Výukové aktivity, v nichž jsou na ZŠ cíleně rozvíjeny ICT kompetence žáků (jednalo se o různé typy aktivit, přičemž hlavní pozornost byla věnována povinným informatickým předmětům).
2. Obsah informatických výukových aktivit (obsah byl chápán jako spektrum témat, resp. tematických celků tvořících možnou náplň informatických výukových aktivit, především pak povinných informatických předmětů).

- 50 3. Stav a rozvoj ICT kompetencí žáků na ZŠ (předmětem zájmu byly kompetence různé úrovně obecnosti pojímané jako složky informačně technologické gramotnosti žáků).
4. Informačně technologické kompetence učitelů (zkoumány byly především ICT kompetence učitelů povinných informatických předmětů na pozadí úrovně kompetencí ostatních učitelů).
5. Implementace ICT a rozvoje příslušných kompetencí do výukových aktivit žáků a učitelů, do prostředí a života školy (uvažovány zde byly indikátory vstupu ICT do standardních učebních činností žáka, do standardních vyučovacích činností učitele i do vzdělávacího prostředí školy).

V souladu s předmětem výzkumu a problémovými oblastmi si výzkumný projekt VIV13 jako svůj hlavní cíl stanovil poznat aktuální stav, strukturu a orientaci rozvoje ICT kompetencí žáků z hlediska kurikulárních, procesuálních a organizačních aspektů.

2 Metody a průběh výzkumu

Při řešení projektu VIV13 byly v rámci rozsáhlého explorativního šetření aplikovány empirické metody kvantitativního i kvalitativního charakteru.

Základním výzkumným nástrojem byl interaktivní grafický dotazník pro učitele⁵ informatických předmětů administrovaný elektronicky, zahrnující 19 otázek a 186 dílčích dotazů. Dotazník pokrýval všech pět problémových oblastí (viz „Předmět a cíle výzkumu“). Byl koncipován tak, aby podporoval manipulaci s grafickými prvky (přiřazování, přeskupování, umísťování) na obrazovce počítače, s možností zaznamenávat a následně vyhodnotit aktivity respondenta (Procházka, 2007).

V rámci realizace první fáze výzkumného šetření VIV13 byl v březnu 2013 distribuován dotazník pro učitele na 3500 náhodně vybraných školách. Výzva k vyplnění byla za účelem zvýšení návratnosti opakována v dubnu.

Výzkumná data byla v této fázi získána od 1183 respondentů, zastupujících jednotlivé základní školy (typicky jeden respondent na školu), kteří dotazník vyplnili ve všech položkách nebo v jejich převážné části. Vzhledem k tomu, že jeden respondent zastupoval jednu školu, představuje návratnost dotazníku cca 34 %.

Ve druhé fázi řešení projektu VIV13 byla aplikována metoda ankety. Anketa byla orientovaná na přihlášené zájemce o užší participaci ve výzkumu. Osloveno bylo takto 167 učitelů informatických předmětů, z nichž 84 vyjádřilo svá stanoviska a zkušenosti s informačně technologickou výchovou a s rozvojem příslušných kompetencí žáků základních škol. Přihlášení zájemci o užší participaci ve výzkumu zabezpečili též administraci dotazníku určeného jejich žákům. Žakovský dotazník se sedmi komplexními otázkami zahrnujícími celkem 16 dílčích dotazů vyplnilo 2173 žáků. Jako poslední empirická metoda byla aplikována metoda případových studií implementace ICT do výukových aktivit a do školního vzdělávacího prostředí. Uskutečnilo se

⁵ Dotazník je dostupný z <http://it.pedf.cuni.cz/dotaznik2013/index.php?cislo=1>.

6 případových studií spočívajících v prohlídce školy, pozorování ve výuce, besedě s žáky a rozhovoru s učitelem informatických předmětů.

Přestože rozsah zkoumaného vzorku v rámci realizace dotazníkové metody byl značný, nebylo možné vzhledem k principu dobrovolnosti vyplnění dotazníku zajistit plnou reprezentativnost vzorku. Stejně tak tomu bylo i v případě ankety a žákovského dotazníku, neboť výběr respondentů zde byl primárně založen na zájemcích o participaci na výzkumném šetření. Dále uvedené poznatky je proto možné vztahovat k danému vzorku respondentů, přičemž k jejich zobecňování je nutno přistupovat uvážlivě.

3 Vybrané výsledky výzkumu

V následující části tohoto sdělení budou prezentována vybraná základní zjištění první fáze výzkumného projektu VIV13 (dotazník pro učitele). Uvedeny budou i relevantní souvislosti se zjištěními projektu VIV06 (Rambousek et al., 2007; Procházka et al., 2010).

Výzkumný vzorek dotazníku pro učitele tvořilo 1183 učitelů informaticky orientovaných předmětů.⁶ Byla v něm zastoupena v podstatě rovnoměrně obě pohlaví, konkrétně pak muži tvořili 46 % a ženy 54 % respondentů. V porovnání s výzkumem VIV06 lze registrovat mírný posun ve prospěch žen (51 % mužů, 49 % žen). Toto rozložení odpovídá specifice učitelů sledovaných informatických předmětů, přestože dle ČSÚ (2012) z hlediska celkového počtu 57 815 učitelů základních škol tvořili v roce 2012 muži pouze 16 % a ženy 84 %.

Geografické rozložení vzorku respondentů dotazníku pro učitele bylo velmi rovnoměrné a odpovídalo s dostatečnou přesností celkovému rozložení základních škol v České republice, a to jak po stránce zastoupení počtu škol v jednotlivých krajích, z hlediska velikosti lokality, v níž se školy respondentů nacházely, tak i co do velikosti jednotlivých škol respondentů reprezentovaných počtem žáků.

3.1 Charakteristiky informatických výukových aktivit

První problémová oblast výzkumného projektu se týkala charakteristik výukových aktivit, v nichž jsou na základních školách cíleně rozvíjeny ICT kompetence žáků, resp. budována jejich informačně technologická gramotnost. V rámci příslušné části dotazníku pro učitele se respondenti vyjadřovali k různým typům informatických výukových aktivit realizovaných na jejich škole.

Výsledky ukazují, že informatické výukové aktivity se na základních školách realizují v širším spektru v podobě: povinných i nepovinných informatických předmětů, zařazování informatických témat do jiných předmětů, využívání ICT v jiných předmětech i realizace informaticky orientovaných projektů, jak je uvedeno v následující tabulce (tabulka 1).

⁶ Stručné shrnutí předběžných výsledků zasláné respondentům je dostupné na adrese: <http://it.pedf.cuni.cz/gacr2013/prehledVysledku.pdf>.

Na 1. stupni ZŠ probíhají v různé míře všechny hlavní typy informatických výukových aktivit. Nejčastěji (91 %) jsou realizovány formou povinného předmětu. Poměrně často se vyskytuje i využívání digitálních technologií v neinformatických předmětech (75 %). Ostatní typy aktivit jsou na 1. stupni ZŠ zastoupeny již v menší míře. Na 2. stupni ZŠ celkově dochází k nárůstu u všech typů informatických výukových aktivit a u povinných informatických předmětů dosahuje téměř 100 %.

Tabulka 1 Relativní četnosti rozložení voleb respondentů z hlediska informatických výukových aktivit

Informatické výukové aktivity	1. stupeň (%)	2. stupeň (%)
Informatické předměty povinné	90,5	97,3
Informatická témata v rámci jiných předmětů	25,9	44,9
Informaticky orientované projekty	14,4	35,5
Využívání ICT v různých předmětech	75,0	84,0
Nepovinné informatické předměty nebo kroužky	34,0	40,3

Za nejdůležitější z hlediska systematického rozvoje příslušných kompetencí žáků základních škol lze v současné době považovat povinné informatické předměty. Proto byla otázka doplněna o blok, kde respondenti uváděli týdenní hodinovou dotaci povinných informatických předmětů v jednotlivých ročnících.

Hodinová dotace povinného informatického předmětu vypovídá, že povinný předmět na 1. stupni ve většině základních škol začíná až od 5. ročníku, a to při dotaci jedné hodiny týdně. Hodinová dotace povinného předmětu na 2. stupni je v celkovém pohledu nejvyšší v 6. ročníku a potom pozvolna klesá. Ve srovnání s 1. stupněm se výrazněji objevuje dotace dvou hodin týdně, a to ve všech ročnících v podobné míře (tabulka 2).

Tabulka 2 Relativní četnosti rozložení voleb respondentů z hlediska týdenního počtu hodin povinných informatických předmětů

	(%)								
	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	6. roč.	7. roč.	8. roč.	9. roč.
1 hod.	3,0	4,5	12,0	31,6	82,3	74,3	58,9	51,0	48,2
2 hod.				0,9	2,9	12,9	12,3	12,8	13,9
3 hod.						0,2	1,1	1,8	2,2

Na první pohled překvapivě působí výsledek informaticky orientovaných projektů. Na téměř dvou třetinách škol (64 %) se s nimi žáci na druhém stupni vůbec nesetkají. Přestože v odborné i laické veřejnosti panuje především díky dobré informovanosti značné povědomí o výukových projektech, do nichž jsou funkčně zapojovány informační technologie, realita škol zaostává za mediálním obrazem, který kolem pro-

jektů v posledních letech vznikl. Pokud jde o využívání ICT v různých předmětech, je vidět, že na 16 % škol se mimo informatické předměty informační technologie vůbec nevyužívají. Celkově na 14 % škol se žáci na 2. stupni nesetkají s informaticky orientovanými projekty, nerealizují informatická témata v rámci jiných předmětů, a dokonce ani nevyužívají ICT v různých předmětech. Naopak na 26 % škol se žáci na 2. stupni setkávají se všemi třemi uvedenými typy aktivit.

3.2 Obsah informatických výukových aktivit

Druhá problémová oblast byla zaměřena na obsah informatických aktivit. Uvažováno zde bylo spektrum témat, resp. tematických celků tvořících možný obsah povinných informatických předmětů. Dotazník pro učitele pokrýval oblast šesticí otázek, v jejichž rámci se respondenti z různých hledisek vyjadřovali k seznamu 14 tematických celků.

Záměrem výzkumného týmu bylo, aby seznam odpovídal RVP ZV, ale současně umožňoval identifikovat, v jakých směrech jeho pojetí základní školy modifikují či překračují. Výsledný seznam (viz tabulka 3) tak obsahuje tematické celky standardní i tematické celky reflektující aktuální stav oblasti ICT a soudobé požadavky na rozvoj ICT kompetencí žáků.

Význam tematických celků informatických předmětů

V souvislosti s obsahem povinných informatických předmětů se respondenti nejprve vyjadřovali k významu jednotlivých tematických celků, který, dle jejich názoru, mají pro rozvoj informačně technologické gramotnosti žáků základních škol. Význam respondenti vyjadřovali tažením posuvníku na stupnici 0–100, přičemž pro některé statistické analýzy a shrnující výstupy byla takto získaná data kategorizována do 10 kategorií.

Zjištěné výsledky jsou shrnuty v následující tabulce (tabulka 3), kde jsou jednotlivé tematické celky roztrženy do 5 skupin, přičemž určujícím kritériem pro jejich zařazení byly hodnoty dolního a horního kvartilu kategorizovaných dat. Hodnoty kvartilů jsou vyjádřeny pruhovými grafy, v nichž na levém okraji je uvedena hodnota dolního kvartilu a na pravém okraji hodnota horního kvartilu.

Obsazení prvních dvou kategorií „nejvýznamnější“ a „velmi významné“ ukazuje přetrvávající pojetí informačně technologické výchovy, které lze stručně charakterizovat jako budování základních uživatelských dovedností s výrazným zastoupením činností s kancelářskými aplikacemi a doplněné o dnes diskutované etické, bezpečnostní a právní aspekty.

Poslední kategorie „málo významné“ obsahuje celky, které v celém seznamu reprezentují informatiku. Od roku 2006 (VIV06) nedošlo v tomto ohledu ke změně. To v důsledku už jen dokresluje přetrvávající uživatelské pojetí informačních technologií, k nimž je na našich školách přistupováno obvykle jako k prostředku či nástroji, který je potřeba umět pouze ovládat (Rambousek et al., 2013).

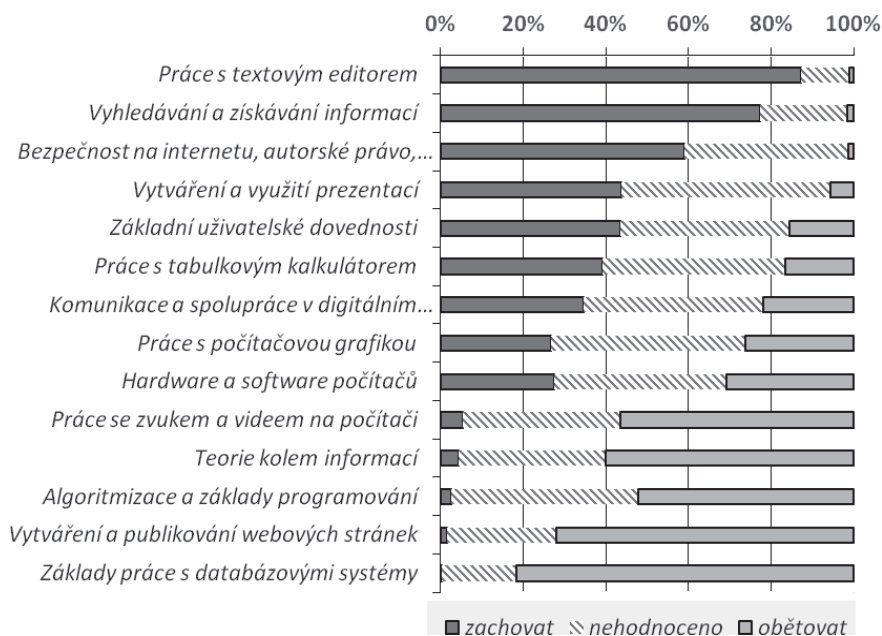
54 **Tabulka 3** Kategorie tematických celků podle hodnocení jejich významu respondenty

Tematický celek	Kvartily	Význam
Vyhledávání a získávání informací na internetu, sběr dat	8 10	nejvýznamnější
Bezpečnost na internetu, autorské právo, etické zásady	8 10	
Práce s textovým editorem – tvorba a úprava textu, základy typografie	8 10	
Základní uživatelské dovednosti, práce v OS, správa souborů	7 10	velmi významné
Vytváření a využití prezentací – práce s prezentačními aplikacemi	6 10	
Komunikace a spolupráce v digitálním prostředí	6 9	
Práce s tabulkovým kalkulátorem – zpracování dat, tvorba tabulek a grafů	5 9	významné
Práce s počítačovou grafikou – úprava a tvorba grafiky	5 8	
Hardware a software počítačů – struktura a funkce počítače	5 8	
Práce se zvukem a videem na počítači – využití a tvorba multimédií	3 7	středně významné
Teorie kolem informací (např. formy, velikost, zdroje, uchování, přenos)	3 7	
Vytváření a publikování webových stránek (HTML, CSS, PHP apod.)	2 6	málo významné
Základy práce s databázovými systémy – tvorba a využití databází	1 5	
Algoritmizace a základy programování – rozvoj algoritmického myšlení	1 5	

Výběr klíčových tematických oblastí

V další otázce byla respondentům navozena hypotetická situace, že je nutno výrazným způsobem zmenšit hodinovou dotaci, a tudíž značně omezit obsah výuky povinného informatického předmětu. Respondenti zde vybírali nejvýše 5 tematických celků, které by v povinném předmětu zachovali, ale současně i nejvýše 5, které by určitě obětovali.

Volbu respondenti prováděli přetažením odpovídajícího ikonického symbolu položky seznamu ze zásobníku do jednoho ze dvou boxů označených „zachovat“, resp. „obětovat“. Z celkově 14 položek seznamu tedy respondenti mohli roztrždit nejvýše 10 (nejvýše 5 zachovat a nejvýše 5 obětovat), tj. nejméně 4 položky byli nuceni ponechat v zásobníku. Shrnutí získaných výsledků je vyobrazeno na následujícím grafu (obrázek 1), kde jsou jednotlivé položky seznamu seřazeny dle zastoupení volby „zachovat“.



Obrázek 1 Souhrnný přehled rozložení voleb respondentů u jednotlivých tematických celků

V souladu se smyslem otázky byla analýza dat vedena snahou identifikovat skupinu témat, kterou je možné z pohledu respondentů označit za klíčovou, a skupinu, kterou je možné ve stejném smyslu označit za postradatelnou. Během analýzy se ukázalo, že se mezi respondenty objevuje několik názorových proudů a v celkovém pohledu tak lze za klíčové označit pouze 3 tematické celky. Naopak skupina postradatelných celků v podstatě zřetelně vyplynula již ze základních statistik (viz obrázek 1).

Za klíčové tematické celky pro rozvoj ICT kompetencí žáků základních škol respondenti považují:

- práci s textovým editorem – tvorba a úprava textu, základy typografie;
- vyhledávání a získávání informací na internetu, sběr dat;
- bezpečnost na internetu, autorské právo, etické zásady.

Uvedenou trojici samozřejmě nelze chápat jako jádro informačně technologické výchovy, ale skutečně pouze jako skupinu celků, které jsou považovány za klíčové, bez ohledu na vzájemné vazby mezi nimi či vazby k jiným celkům. Jde o celky, které mají své pevné místo napříč různými pojetími či přístupy respondentů k informačně technologické výchově.

Za celky z opačné strany významového spektra, tedy ty, které jsou z hlediska rozvoje příslušných kompetencí žáků považovány za postradatelné, respondenti považují:

- algoritmizace a základy programování – rozvoj algoritmického myšlení;
- práce se zvukem a videem na počítači – využití a tvorba multimédií;
- teorie kolem informací (např. formy, velikost, zdroje, uchování, přenos);
- vytváření a publikování webových stránek (HTML, CSS, PHP apod.);
- základy práce s databázovými systémy – tvorba a využití databází.

Obsazení obou skupin (klíčové, postradatelné) podává hrubý obraz o chápání významu dílčích tematických celků učiteli, a tím v hrubých rysech i o pojetí informačně technologické výchovy na základních školách. Další výstupy projektu, které vzhledem k omezenému prostoru článku nebylo možné představit, ukazují, že v sousloví „informačně technologická výchova“ je ve vztahu k realitě českých škol slovo „výchova“ zcela na místě. Vezmeme-li v úvahu jiné předměty, jako jsou např. fyzika, chemie či matematika a jejich pojetí, zejména jejich orientaci na příslušnou vědní disciplínu, a srovnáme je s pojetím informatických předmětů, dojdeme k závěru, že v současné informačně technologické výchově na základních školách se pojetí informatiky jako vědy téměř nepřemítá.

Obsah a návaznost informatických výukových aktivit

Další otázka dotazníku se orientovala na návaznosti, resp. pořadí tematických celků z hlediska procesu rozvíjení sledovaných kompetencí žáků. Respondenti z nabízených témat vybírali ta, kterým se ve výuce věnují, a současně je umísťovali na „časovou osu“ v pořadí, v němž je probírají. Cílem dotazu bylo jednak zjistit, která témata jsou vyučována, jednak vysledovat, jaké prerekvizity, resp. postrekvizity jsou jednotlivým tématům přisuzovány.

Analýza získaných dat se v první fázi orientovala na otázku, které z nabízených celků seznamu jsou běžnou součástí obsahu povinných informatických předmětů na základních školách a které jsou ve stejném smyslu spíše okrajové.

Slovem „obvyklé“ výzkumný tým označil ty tematické celky, které jako součást obsahu vlastní výuky vybralo alespoň 80 % respondentů (všechny ostatní celky v tomto směru nepřesáhly 60 %). Následující přehled je uvádí seřazené sestupně podle počtu respondentů, kteří je vybrali.

- Práce s textovým editorem – tvorba a úprava textu, základy typografie
- Bezpečnost na internetu, autorské právo, etické zásady

- Vyhledávání a získávání informací na internetu, sběr dat
- Hardware a software počítačů – struktura a funkce počítače
- Vytváření a využití prezentací – práce s prezentačními aplikacemi
- Práce s tabulkovým kalkulátorem – zpracování dat, tvorba tabulek a grafů
- Základní uživatelské dovednosti, práce v OS, správa souborů

Slovem „okrajové“ výzkumný tým označil ty tematické celky, které jako součást obsahu vlastní výuky vybralo nejvýše 20 % respondentů. Takto stanovenému kritériu odpovídala pouze trojice celků. V následujícím přehledu jsou „okrajové“ celky řazeny stejným způsobem jako celky „obvyklé“.

- Vytváření a publikování webových stránek (HTML, CSS, PHP apod.)
- Algoritmizace a základy programování – rozvoj algoritmického myšlení
- Základy práce s databázovými systémy – tvorba a využití databází

Ve skupině „okrajových“ celků je pozoruhodné především postavení *Algoritmizace a základů programování*, kdysi dominantní a cílové dovednosti v oblasti počítačového vzdělávání. Z hlediska geneze zařazování počítačových technologií do výuky na školách dokládají získané výsledky transformaci pojetí založeného na klíčovém významu algoritmizace a programování směrem k pojetí založenému na uživatelském zvládnutí základních aplikací a nástrojů.

Ve druhé fázi byla analýza zaměřena na pořadí, ve kterém jsou tematické celky na ZŠ probírány. Ukázalo se, že v datech je skryto několik variant pořadí, a nemá tedy smysl stanovovat jediné výsledné pořadí např. podle mediánů či jiných statistik nebo kritérií.

Pro ilustraci uvažujme dvě podskupiny respondentů, kdy první upřednostňuje na začátku teoretická témata a druhá naopak témata praktická. Výsledkem by pak v podstatě byla dvě výsledná pořadí. Snaha stanovit v takové situaci jediné výsledné pořadí by pak byla jakýmsi průměrováním obou hypotetických variant a v důsledku by neodrážela názor žádné ze dvou podskupin, resp. žádného respondenta.

Pro identifikaci variant pořadí byla aplikována shluková analýza. Ta proběhla na redukované datové matici, která neobsahovala data odpovídající celkům výše označeným jako „okrajové“. Výsledkem bylo nalezení celkem 11 variant, z nichž 5 bylo z hlediska počtu respondentů marginálních (méně než 4 %). U zbývajících 6 shluků se počet respondentů pohyboval v rozmezí od 10 % do 21 %. Z dalších analýz byly marginální shluky vyloučeny a pozornost byla věnována 6 shlukům, které v součtu reprezentovaly 79 % respondentů. Vedle rozboru nalezených variant byla stejně jako v rámci projektu VIV06 provedena analýza založená na vztazích mezi jednotlivými tematickými celky. Konkrétně se jednalo o hledání návazností celků, kdy rozhodující není absolutní pozice ve shlucích, ale vztahy „před“ a „po“, které lze sledovat alespoň u 5 z celkem 6 zkoumaných pořadí.

Vedle zmíněných vztahů „před“ a „po“ se nabízelo i použití termínů „prerekvizita“ a „postrekvizita“, avšak tyto termíny kromě pořadí implikují i jistou obsahovou závislost tematických celků. Takový vztah ovšem mezi některými tématy nebyl, a použití termínů „prerekvizita“ a „postrekvizita“ by proto nebylo vždy adekvátní.

Výstupy analýzy byly syntetizovány ve formě následujícího přehledu (tabulka 4), který prezentuje shodné aspekty zkoumaných variant ve smyslu pořadí tematických celků.

Tabulka 4 Shrnutí společných znaků nalezených variant pořadí tematických celků

Základní uživatelské dovednosti	Hardware a software počítačů	
Práce s textovým editorem	Komunikace a spolupráce v digitálním prostředí	Bezpečnost na internetu, autorské právo, etika
Práce s počítačovou grafikou	Teorie kolem informací	Vyhledávání a získávání informací
Vytváření a využití prezentací	Práce s tabulkovým kalkulátorem	
Práce se zvukem a videem na počítači		

Přehled představuje čtyři skupiny celků (oddělených silnou čarou), které z hlediska pořadí následují po sobě nejméně v pěti ze všech šesti variant. V rámci skupin nemá pořadí (zleva doprava) žádný význam. Pouze u druhé skupiny, která má dva řádky, celky prvního řádku předcházejí celkům druhého řádku ve čtyřech ze šesti variant pořadí.

Všechny varianty pořadí se ideálně shodují v celku *Práce se zvukem a videem na počítači*, který je u všech variant vždy posledním. Jako první jsou pak v pěti variantách probírány *Základní uživatelské dovednosti*, *práce v OS*, *správa souborů* a *Hardware a software počítačů*. Druhá a třetí skupina, v jejichž rámci je pořadí ve variantách poměrně proměnlivé, indikují, že *Vytváření a využití prezentací* a *Práce s tabulkovým kalkulátorem* jsou probírány ke konci, resp. v drtivé většině případů až po celcích skupiny druhé. Podobný výsledek analýzy návazností byl očekáván, a to především v souvislosti s první skupinou, protože základní uživatelské dovednosti jsou nutnou podmínkou pro zvládnutí dalších celků. Téma týkající se hardwaru naopak představuje tradičně úvodní téma.

Poněkud překvapivě působí návaznost *Teorie kolem informací* a *Vyhledávání a získávání informací*, u nichž lze předpokládat jistou logickou návaznost. Ta se však objevuje pouze u dvou variant pořadí, zatímco u ostatních je mezi nimi řada jiných témat, nebo je jejich pořadí dokonce opačné.

Ve srovnání s výsledky VIV06 lze sledovat výrazně větší rozdíly mezi pořadími a současně menší míru respektování logických návazností. Výsledky naznačují, že řada respondentů nedostatečně přihlíží k souvislostem mezi tematickými celky a koncipuje svou výuku tak, jako by byly tematické celky zcela izolovanými jednotkami bez souvislostí. Z toho lze pak dovodit i celkové pojetí infromatických aktivit, resp. realizovaných tematických celků, protože jediným možným způsobem, jak

realizovat výuku s minimálním respektem k návaznostem a souvislostem, je silná orientace na aplikace a uživatelský přístup.

3.3 Struktura informačně technologických kompetencí učitelů

V oblasti ICT kompetencí učitelů bylo primárním cílem zmapovat jejich úroveň z různých hledisek. Především se jednalo o zjištění úrovně ICT kompetencí respondentů a o zjištění jejich názorů na kompetence jejich kolegů ve škole. Sekundární cíl zjišťování pak byl orientován na minimální, tj. ještě přijatelnou, úroveň ICT kompetencí (odbornou úroveň) učitelů informatických předmětů. Zjišťování ve smyslu primárního cíle bylo provedeno metodou autoevaluačních deklarací respondentů a evaluací kompetencí kolegů z jejich školy. Ve vztahu k sekundárnímu cíli pak respondenti vyjadřovali názor na minimální úroveň ICT kompetencí, kterou by měl disponovat každý učitel informatických předmětů.

Strukturu ICT kompetencí učitelů nebylo možno vzhledem k pojetí a rozsahu výzkumu zjišťovat výkonovým testem, kromě toho nebylo primárním záměrem testovat vědomosti a dovednosti učitelů. Použita zde byla proto technika řešení podnětové situace a dále technika autoevaluace a evaluace, jejíž výsledky byly podporovány dalšími otázkami. Na základě publikovaných výsledků některých šetření (např. Peterka, 2005), v nichž byla srovnávána validita deklarované a objektivně ověřované úrovně ICT kompetencí, lze takto získané výsledky, a to i s ohledem na množství respondentů, považovat při vnímání jejich charakteru a mírné tendence nadhodnocovat sebehodnocení za dostatečně vypovídající.

Stupně rozvoje technologických dovedností učitelů

Respondentům byla předložena šestistupňová škála vyjadřující jednotlivé úrovně rozvoje ICT kompetencí učitele prostřednictvím způsobů využívání technologií ve výuce se zřetelnou gradační dynamikou:

Stupeň 1 – Učitel ICT technologie dostatečně neovládá a nevyužívá je ve své výuce, ani při přípravě na výuku.

Stupeň 2 – Učitel s podporou technologické asistence občas využívá prezentace, výukové programy, aplikace nebo hry.

Stupeň 3 – Učitel ovládá běžné funkce kancelářského software a internetu (e-mail, www prohlížeč). Při vlastní výuce tyto kompetence využívá jen málo.

Stupeň 4 – Učitel používá širší soubor softwaru a on-line služeb a je schopen např. vytvářet prezentace, tabulky nebo jednoduché www stránky. Tyto aktivity začleňuje též do své výuky.

Stupeň 5 – Učitel je schopen využívat ICT tvořivým způsobem k podpoře výuky, získávat, upravovat či vytvářet výukové materiály a aplikace a přizpůsobovat je potřebám žáků.

Stupeň 6 – Učitel je schopen ICT využívat, spravovat i rozvíjet a je schopen se adaptovat na nové technologie. Žáky vede k používání pokročilých programů a aplikací i k tvorbě vlastních materiálů.

Úkolem respondentů bylo vyjádřit prostřednictvím škály odpovědi na tři následující dotazy:

1. Jaký stupeň lze v průměru přisoudit učitelům informatických předmětů Vaší školy? (INF_ACT)
2. Jaký stupeň by měl nejméně mít učitel informatických předmětů? (INF_MIN)
3. Jaký stupeň ICT kompetencí přisuzujete nyní sobě? (RESP_ACT)

Tabulka 5 Relativní četnosti rozložení voleb respondentů (VIV06 a VIV13)

	Zkratka otázky	Relativní četnost vybraného stupně (%)					
		stp. 1	stp. 2	stp. 3	stp. 4	stp. 5	stp. 6
VIV06	INF_ACT	1	2	10	28	40	19
	INF_MIN	1	0	5	25	42	26
	RESP_ACT	0	0	9	24	48	20
VIV13	INF_ACT	0	1	5	14	51	29
	INF_MIN	1	1	2	23	45	28
	RESP_ACT	0	0	2	13	53	32

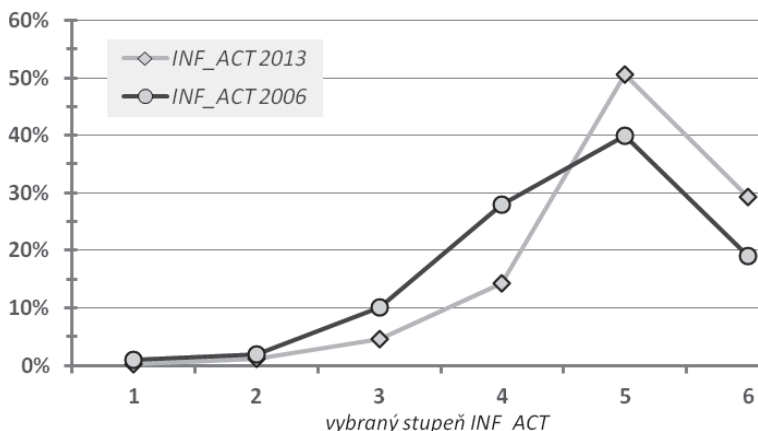
Základní situaci v rozložení voleb respondentů a srovnání s výsledky VIV06 prezentuje souhrnná frekvenční tabulka pro všechny dílčí dotazy (tabulka 5). Ve výzkumu VIV06 se jednalo celkem o 930 respondentů a ve výzkumu VIV13 o 1183 respondentů. Údaje o četnosti jsou z důvodu srovnatelnosti v tabulce uváděny relativně.

První dílčí dotaz (INF_ACT) zjišťoval, jaký stupeň rozvoje ICT kompetencí lze v průměru přisoudit učitelům informatických předmětů na škole respondenta. Medián i modus voleb ve VIV06 i VIV13 odpovídá pátému stupni škály. Za uplynulých 6 let však došlo k nárůstu voleb pátého stupně ze 40 % na 51 %. Nejvyšší nabízená úroveň (6), kterou lze označit za částečně produkční, rovněž zaznamenala nárůst, a to z 19 na 29 %.

Na druhou stranu rozložení voleb uvedených ve frekvenčních tabulkách stále ukazuje nezanedbatelné obsazení nižších stupňů škály (3 a 4; 5 % a 14 %), které však u učitelů informatických předmětů není možné považovat za dostatečné. Celkové srovnání VIV13 a VIV06 a zřetelný pozitivní posun k vyšším stupňům ICT kompetencí učitelů informatických předmětů je patrný z grafu (obrázek 2).

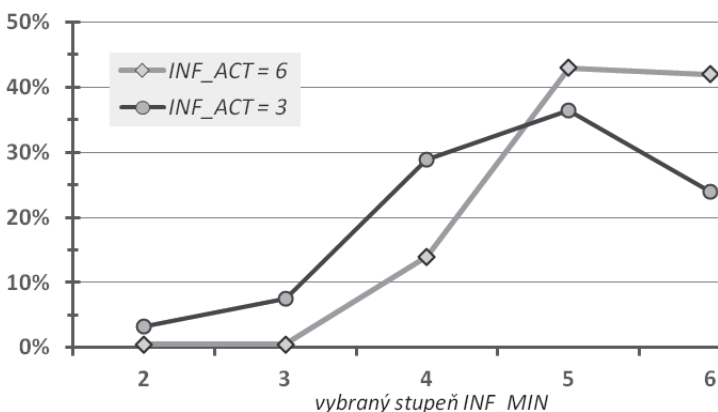
Druhý dílčí dotaz zjišťoval, jaký stupeň rozvoje ICT kompetencí nejméně by měl mít učitel informatických předmětů obecně (INF_MIN). I zde medián a modus směřují k pátému stupni škály a ve srovnání s VIV06 celkově nedošlo v rozložení voleb respondentů ke statisticky významným změnám.

Zajímavá zjištění v rámci analýzy VIV13 přinesl pohled, který se vyjádřením respondentů v otázce minimální požadované úrovně (INF_MIN) věnoval hodnocení aktuálního stavu na jejich škole (INF_ACT). Respondenti, kteří hodnotili současnou úroveň kompetencí svých kolegů pomocí nižších stupňů škály (3 a 4), ve



Obrázek 2 Srovnání ICT kompetencí učitelů VIV13 a VIV06

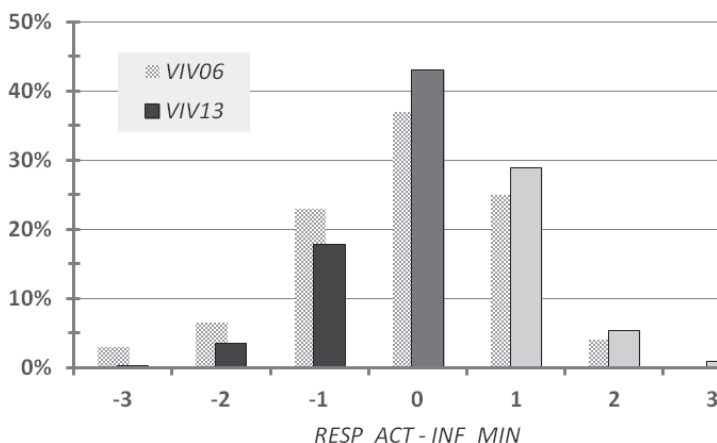
větší míře deklarovali i nižší požadavky na minimální úroveň učitelů informatických předmětů obecně. Pro ilustraci je v následujícím grafu (obrázek 3) uvedeno srovnání rozložení voleb v otázce minimální požadované úrovně pro podskupinu respondentů, kteří současný stav hodnotili na stupni 3, a podskupinu, která jej hodnotila na stupni 6.



Obrázek 3 Srovnání voleb INF_MIN pro podskupiny dle INF_ACT (VIV13)

Graf zřetelně ukazuje rozdíl v požadavcích na minimální úroveň tak, jak byla formulována výše. Tento jev lze samozřejmě do jisté míry přisoudit relativizaci na škále, avšak výzkumný tým tyto příčiny spatřuje mimo jiné v relativizaci požadavků (nikoli škály), tj. minimální požadavky jsou chápány částečně jako cíl, který má být splněn v blíže neurčeném časovém horizontu, a proto se do vyjádření respondentů k minimálním požadavkům promítá současná situace jejich školy.

Třetí dílčí dotaz zjišťoval stupeň ICT kompetencí samotných respondentů (RESP_ACT). Nejvíce respondentů (53 %) deklaruje současnou úroveň svých kompetencí na pátém stupni škály a třetina respondentů (32 %) hodnotí sebe sama stupněm nejvyšším. Naopak 15 % obsazuje třetí a čtvrtý stupeň, a nedosahuje tedy ani minimální požadované úrovně kompetencí (medián INF_MIN). Podrobnější pohled na tuto problematiku (vztah RESP_ACT a INF_MIN) odhaluje další zajímavé skutečnosti ilustrované v grafu, který pro srovnání prezentuje i obdobná data VIV06 (obrázek 4).



Obrázek 4 Rozložení hodnot konstruktů RESP_ACT – INF_MIN

Graf zobrazuje četnosti, resp. počty respondentů podle zjištěných rozdílů (měřeno stupni škály), současné úrovně kompetencí respondenta (autoevaluace) a jím deklarované minimální požadované úrovně učitele informatických předmětů (rozdíl RESP_ACT – INF_MIN). Vyšší než vlastní volbou požadovanou minimální úroveň deklaruje 35 % (poslední tři sloupce) respondentů a stejnou 43 % (střední sloupec). Naopak 22 % respondentů sebe sama hodnotí nižším stupněm, než který považuje za minimálně přijatelný (první tři sloupce). Z toho vyplývá, že více než pětina respondentů nepovažuje své vlastní ICT kompetence za akceptovatelné, resp. dostatečné, pro realizaci výuky informaticky orientovaných předmětů na základní škole. Ve srovnání s výstupy stejné analýzy VIV06 lze však konstatovat, že podíl respondentů deklarujících své kompetence (RESP_ACT) níže než jimi zvolený minimální stupeň (INF_MIN) výrazně poklesl, z 33 % na 22 %.

4 Závěr

Prezentované výsledky projektu „Informačně technologické kompetence dětí a jejich rozvoj na základních školách“ rámcově charakterizují situaci na ZŠ v ČR. Poskytují stručný pohled na klíčové aspekty informačně technologické výchovy na základ-

ních školách, tj. především na povinné informatické předměty, jejich pojetí a obsah, a dále na učitele, kteří tyto předměty zabezpečují.

Výsledky výzkumu uvedené v tomto článku jsou výběrem zjištění učiněných v rámci první fáze výzkumu (viz Metody a průběh výzkumu). Ve druhé fázi byla řada zjištění doplněna a zpřesněna. Nejdůležitější z nich jsou shrnuta v následujícím přehledu:

1. Stávající pojetí RVP ZV v oblasti Informační a komunikační technologie je většinou považováno za příliš obecné, zastaralé, bez jasné koncepce, nereflektující vývoj v dané oblasti a nové požadavky na rozvoj informačně technologických kompetencí žáků. Požadováno je jeho přepracování z hlediska obsahu i hodinové dotace příslušného předmětu, resp. explicitní integrace digitálních technologií a důraz na rozvoj příslušných kompetencí do ostatních vyučovacích předmětů.

2. Informačně technologická výchova realizovaná v informatických předmětech inklinuje k zúženému pojetí orientovanému na uživatelské dovednosti, zvládnutí základních, většinou kancelářských, aplikací a vyhledávání informací, které je doplněno o etické, bezpečnostní a právní aspekty.

3. Přestože v praxi škol převládá platformní a aplikační přístup, mnozí učitelé považují za důležité pracovat v různých prostředích, aby rozvoj kompetencí žáků nebyl závislý na konkrétní platformě a konkrétních aplikacích, neboť bezproblémová adaptace na nové technologie je možná jen tehdy, je-li porozumění žáků založeno na invariantních nadplatformních a nadaplikačních přístupech.

4. Struktura a rozsah, resp. úroveň informačně technologických kompetencí učitelů informatických předmětů zásadně ovlivňuje pojetí a orientaci informačně technologické výchovy realizované v těchto předmětech. Tematické celky nebo kompetence, které učitelé sami hůře zvládají nebo jsou pro ně náročné, hodnotí jako málo významné pro rozvoj informačně technologických kompetencí žáků na základní škole, a ve výuce se jim proto nevěnují.

5. Implementace digitálních technologií a aktivit podporujících rozvoj informačně technologických kompetencí žáků do vzdělávacího prostředí a života školy se rozvíjí především v těch směrech, které nekladou zvýšené časové nebo odborné nároky na učitele.

Přestože počet respondentů byl poměrně značný (1183) a geografické rozložení respondenty zastoupených škol odpovídalo celkovému rozložení základních škol v České republice, nebyl výběr vzorku z podstaty použitých metod a dobrovolnosti zapojení reprezentativní. Nicméně zejména závěry, které se dotýkají problémů a nedostatků informačně technologické výchovy na našich školách, je třeba chápat jako závažné, i když míru jejich rozšíření není možné spolehlivě určit.

- Ala-Mutka, K. et al. (2008). *Digital competence for lifelong learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping digital competence: towards a conceptual understanding*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Anderson, R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (s. 5–22). New York: Springer.
- Český statistický úřad. (2012). *Učitelé na jednotlivých typech a družích škol podle pohlaví*. Dostupné z [http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/F0003691C7/\\$File/1413123302.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/F0003691C7/$File/1413123302.pdf).
- EuropeanCommission. (2010). *A digital agenda for Europe, COM(2010)245 final*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Parliament and the Council. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 55(L394/10). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostupné z <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF>.
- Eurydice. (2002). *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice.
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in practice: An analysis of frameworks*. Luxembourg: EuropeanCommission. Dostupné z <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>.
- Hoffman, M., & Blake, J. (2003). Computer literacy: today and tomorrow. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 18(5), 221–233.
- Neumajer, O. (2007). *ICT kompetence učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Peterka, J. (2005). *Jak se měří informační gramotnost?* Dostupné z <http://www.earchiv.cz/b05/b0412001.php3>.
- Procházka, J. (2007). Realizace interaktivních uspořádacích dotazů na www. In J. Hrbáček (Ed.), *Moderní technologie ve výuce* (s. 19–23). Brno: Pedagogická fakulta MU.
- Rambousek, V. et al. (2007). *Výzkum informační výchovy na základních školách*. Plzeň: Koniáš.
- Rambousek, V., & Wildová, R. (2008). Contemporary models of new literacy and e-skills. In *MEDACTA 2008* (s. 367–378). Nitra: UKF.
- Rambousek, V. et al. (2013). *Rozvoj informačně technologických kompetencí na základních školách*. Praha: ČVUT.

PhDr. Jiří Štípek, Ph.D., Katedra informačních technologií a technické výchovy
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
jiri.stipek@pedf.cuni.cz

Mgr. Petra Vaňková, Katedra informačních technologií a technické výchovy
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
petra.vankova@pedf.cuni.cz

Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy¹

Petr Urbánek, Dominik Dvořák, Karel Starý

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: O souvislostech mezi přirozenými proměnami škol a účinky vnějších zásahů do nich je poměrně málo známo. V našem výzkumu sledujeme po dobu pěti let metodou více-případové studie proměny pěti českých základních škol v době velké kurikulární reformy. Tento text se zaměřuje na souvislost kvantitativních dat získaných opakovaným šetřením klimatu učitelského sboru (dotazník OCDQ-RS) s kvalitativními zjištěními o procesech změn organizace. Ukazuje se, že profil klimatu sboru se mění zejména ve vazbě na změny ve vedení školy. Může existovat souvislost klimatu a způsobu, jak jsou ve škole přijímány a zpracovávány vnější reformní podněty. Paradoxně školy s nejvíce otevřeným klimatem vyjadřovaly největší skepsi k probíhající reformě.

Klíčová slova: vícepřípadová studie, longitudinální výzkum, základní škola, učitelský sbor, sociální klima učitelského sboru, změny sociálního klimatu, dotazník OCDQ-RS, vedení lidí

Dynamics of Social Climate of Teaching Staffs in the Time of Educational Reform

Abstract: Relatively little is known about the interaction between spontaneous development of school organizations and the top-down mandated educational reform. In this multiple case study, the staff's social climate (questionnaire OCDQ-RS) of five Czech basic schools has been compared in the five-year period of curricular reform implementation. The changes in different dimensions of the climate were linked with narratives about the changes in schools obtained by qualitative research techniques. The changes of social climate sensitively reflect the changes of external school context and school leadership. Paradoxically the schools with most open climate show most skeptical attitudes to the reform.

Keywords: multiple case study, longitudinal research, teaching staff, elementary school, social climate of teaching staff, OCDQ-RS questionnaire, change of social climate, leadership

Od roku 2012 probíhá opakovaný kvalitativní výzkum pěti českých základních škol, které byly již objektem vícečetné případové studie provedené v letech 2007–2008, tedy na počátku velké kurikulární reformy (blíže Dvořák et al., 2010). Cílem zkoumání je popsat změny v jednotlivých školách jakožto *organizacích*, a přispět tak k poznání vývoje *institute* základního vzdělávání po centrálně prováděné reformě.

Mezi nepřehlednou řadou studií zaměřených na změny jednotlivých škol i na reformy školství v zahraničí a naším postupem však existuje významný rozdíl: východiskem převážné většiny zahraničních výzkumů je paradigma orientované na zlepšování učení žáků. Za míru změny jsou obvykle považovány výkony žáků v tes-

¹ Výzkum byl podpořen projektem GA ČR Proměny české školy: longitudinální studie změny instituce v podmínkách vzdělávací reformy (P407/12/2262).

66 tech základních gramotností (typicky – čtení a matematika), často s přihlédnutím k socioekonomickým charakteristikám žactva. V našich podmínkách však neexistuje konsenzus o postavení základních dovedností mezi cíli vzdělávání a k dispozici nejsou ani data, která by tyto dovednosti (anebo jakékoli jiné výsledky učení) systematicky sledovala z hlediska změn v čase. Absence těchto dat (a vůbec absence konsenzuálních měřítek) představuje pro naše šetření významný limit. Přesto, či právě proto, jsme měli pocit, že by bylo vhodné doplnit kvalitativní zjištění i kvantitativními daty charakterizujícími sledované školy.

Z teoretických i praktických důvodů jsme použili jako kvantitativní charakteristiku klima v učitelských sborech. Náš zájem o klima jako dostupnou kvantitativní charakteristiku školy je podložen mimo jiné i tím, že v řadě studií (přehled viz Thapa et al., 2013) byla nalezena souvislost mezi příznivými charakteristikami klimatu (popř. kultury) školy, její otevřeností k reformě i její kvalitou (popř. efektivitou) chápanou ve smyslu výsledků či přírůstků žákovského učení.² V tomto textu popisujeme a analyzujeme vybrané zkušenosti spojené s opakovaným šetřením klimatu sboru v rámci kvalitativní longitudinální případové studie základních škol.

1 K pojetí a charakteristikám sociálního klimatu

1.1 Sociální klima ve školní instituci

Zájem o tematiku sociálního klimatu školy trvá v zahraničí již více než půlstoletí. Dokladuje to dlouhá řada prací zaměřená k tomuto fenoménu a produkovaná již od šedesátých let minulého století (např. Halpin & Croft, 1963; Walberg, 1966; Tagiuri & Litvin, 1968; Fend, 1977; Anderson, 1982; Besoth, 1989; Oswald, 1989; Griffith, 1999). U nás je téma sociálního klimatu ve školním prostředí rozvíjeno se zpožděním přibližně tří dekád (Lašek & Mareš, 1991; Lašek, 2001; Mareš, 2003; Ježek, 2003; Grecmanová, 2008; Urbánek, 2011 aj.). Kromě konceptuálního uchopení tohoto fenoménu a překladů zahraničních dotazníků jsou u nás a na Slovensku nově konstruovány, resp. adaptovány, i nové výzkumné nástroje, které jsou v českém prostředí směřovány např. k žákům (Mareš & Ježek, 2011), ke sboru (Gavora & Braunová, 2010; Urbánek & Chvál, 2012) nebo k výzkumu klimatu celé školy (Kašpárková, 2007). Zájem ovšem nepokrývá různé aktéry edukace ani školské stupně rovnoměrně. Přesto je fenomén sociálního klimatu u nás nově sledován i mimo tradiční výzkumné pole, např. ve vysokoškolském prostředí (Grecmanová et al., 2013).

S ohledem na specifické prostředí školy mohou být konstruovány různé „modely“ klimatu a odlišná je pak i jejich konceptualizace (Ježek, 2003) a vymezení (Mareš, 2003), což ve svém důsledku přináší řadu otázek a nejasností souvisejících s ukot-

² Povaha tohoto druhého vztahu je však komplikovaná: je možné, že příznivé klima vede k lepším výsledkům žáků; ale naopak úspěchy školy v oblasti žákovských výsledků mohou zlepšit klima ve škole; poměrně pravděpodobná je cyklická kauzalita zahrnující oba vzájemně se posilující mechanismy.

vením tématu a zejména s jeho diagnostikou.³ V současnosti se zájem posouvá ke komplexnějším charakteristikám prostředí školy, které berou v úvahu žáky, další aktéry školy a také „neživé“ podmínky a okolnosti fungování školy (Fenwick, 2011). Sociální klima je považováno pouze za jednu z dimenzí kultury školy (Pol et al., 2006). Řada výzkumů ovšem dál pracuje „jen“ se sociálním klimatem, neboť ve srovnání s kulturou (související především s normami) je klima organizace konstruktem odrážejícím reálné chování, je méně abstraktní a lépe měřitelné, více deskriptivní a méně hodnotící (MacNeil, Prater, & Busch, 2009).

1.2 Sociální klima v učitelských sborech

Klima učitelského sboru je přirozeně ještě užším fenoménem než klima školy a nelze je vzájemně ztotožňovat. Výzkumy ovšem prokazují, že pro dobré celkové klima školy hrají „základní a kritickou roli“ právě dobré vztahy mezi dospělými ve škole, tedy klima personálu (Thapa et al., 2013). Již na jiném místě (Urbánek, 2008) uvádíme, že učitelský sbor interaguje velmi úzce jak s vedením školy, tak se žáky i jejich rodiči. Učitelé tak disponují „bonusem“ účastníků s klíčovým vlivem. Učitelský sbor je také chápán jako nositel přetrvávající identity organizace. Proto v našem výzkumu považujeme sociální klima učitelského sboru za diagnosticky nosné a použitelné pro sledování procesů proměny školy jako organizace.

I přesto, že není konceptualizace sociálního klimatu jednotná ani dostatečně usazená, lze se v principu shodnout na několika jeho klíčových attributech: Vedle komplexní, subjektivní a skupinové podstaty tohoto jevu je klima chápáno také jako relativně stabilní fenomén, což lze považovat za jeho podstatnou vlastnost (např. Grecmanová, 2008).

Empirických výzkumů sledujících dynamiku klimatu sborů (škol) je však velmi málo (Mareš, 2005). Nedostatečné jsou proto znalosti o tom, které spontánně probíhající či zvnějšku navozené procesy změny ovlivňují složky klimatu a jak. Předpokládáme, že k nápadnějším proměnám dochází jen v důsledku zásadních zásahů do režimu sledované society a výraznější výkyvy charakteristik sociálního klimatu nebo častější frekvence jeho změn nejsou v usazených podmínkách práce školy pravděpodobné.⁴

2 Cíle a metody šetření

Proces české kurikulární reformy nebyl – na rozdíl od gymnázií (Janík et al., 2011) – na úrovni základního školství systematicky monitorován a vyhodnocován. Tuto mezeru se snažíme částečně zaplnit. V našem výzkumu nejde o evaluaci reformy v striktním slova smyslu. Jako klíčový výzkumný problém se postupně vyjasnila *interakce*

³ Ježek (2003, s. 2) s určitou nadsázkou uvádí, že se různí autoři shodnou na vymezení školního klimatu „snad jen v tom, že jde o něco interpersonálního, o jakýsi agregát, destilát, průměr, abstrakci, derivaci, produkt vztahů mezi lidmi, kteří utvářejí fenomén školy“.

⁴ Právě předpokládaná relativní stabilita a komplexita klimatu terminologicky legitimizuje přenos přírodovědného označení „klima“ do oblasti věd společenských.

zvnějšku přicházející reformy s mnoha jinými vlivy, které působí na zkoumané školy, a také s procesy „přirozených změn“ (Mareš, 2005; Giles, 2006), které v nich probíhají. Jako diagnosticky vhodné se proto nabízí longitudinální šetření, umožňující verifikaci dat, jejich komparaci v čase a sledování pedagogických jevů ve vývoji (Urbánek, 2000). Hallinger a Heck (2011) dokonce tvrdí, že jiné výzkumné designy (např. případové nebo transversální studie) nemohou poskytnout robustní porozumění procesům změny a rozvoje škol a longitudinální studie jsou z tohoto hlediska nezastupitelné. Přesto jsou poměrně řídké (Giles, 2006); v českém výzkumném kontextu patří k málo výjimkám práce Pražské skupiny školní etnografie (2004).

Metodologicky výzkum navazuje na práci Dvořáka et al. (2010) a opírá se především o kvalitativní techniky sběru dat (pozorování výuky, polostrukturované dotazování různých aktérů školního života, analýza školní dokumentace atd.), jak odpovídá tradici výzkumného designu případové studie. Využití kvantitativního nástroje v takto pojaté studii může plánovaně či neplánovaně mít řadu funkcí, mezi nimi triangulaci výzkumných zjištění, jejich komplementaci či iniciaci dalšího zkoumání, když se zjistí kontradikce (Hendl, 2005).⁵

Konkrétně jsme hledali odpověď na následující výzkumné otázky:

- Jak se změnilo vnímané sociální klima učitelských sborů ZŠ pět let po prvním šetření?
- Jak změřené změny klimatu korespondují s kvalitativním popisem vývoje školních organizací?
- Jak zjištěné hodnoty klimatu souvisejí s přístupem školy k reformě?

K šetření klimatu sboru byl využit přeložený zahraniční nástroj OCDQ-RS (blíže Lašek, 2001). Ač se jedna z jeho dimenzí (direktivita) ukazuje při statistické analýze empirických dat v českém prostředí základních škol jako nikoli zcela vyhovující (blíže Chvál & Urbánek, 2014), existující novější nástroj KUS (Urbánek & Chvál, 2012) z důvodu potřeby komparovat výsledky současných měření s dřívějšími daty zde nevyužíváme. Navíc je OCDQ-RS aplikačně jednoduchý a interpretačně přívětivý nástroj.

Podrobnější charakteristiky dotazníku OCDQ-RS jsou uvedeny na jiných místech (např. Lašek, 2001), psychometrické parametry uvádí Chvál a Urbánek (2014). Pro lepší srozumitelnost a orientaci v tomto textu uvedeme jeho základní popis. Dotazník OCDQ-RS má 34 položek (výroků), které jsou respondenty hodnoceny na čtyřstupeňové škále (zřídka – občas – často – velmi často) a generují pět dimenzí; šestá hodnota (celkový index otevřenosti klimatu IO) je zjišťována výpočtem. Dvě dimenze, suportivita (SUP, generuje ji 7 položek) a direktivita (DIR, 7 položek), pokrývají názory učitelů na řízení a vedení lidí managementem školy. Dvě další dimenze, angažovanost (ANG, 10 položek) a frustrace (FRUS, 6 položek), směřují k hodnocení vlastní práce a činnosti ostatních učitelů. Poslední dimenze, intimita (INT, 4 položky), sleduje názory učitelů na přátelské vztahy uvnitř sboru. Při hodnocení získaných dat dotazníkem OCDQ-RS je kromě absolutních hodnot dílčích dimenzí, resp. jejich průměrů, zohledňována jejich vzájemná konstelace (vyjádřena grafickým profilem)

⁵ Smíšená strategie výzkumu je umožněna jeho týmovým charakterem, kdy někteří výzkumníci mají zkušenosti s kvantitativními, jiní s kvalitativními postupy.

a dále variabilita výpovědí sboru. Grafický profil je konfrontován s typem vygenerovaných pěti shluků klastrové analýzy (blíže Nišpanská & Urbánek, 2007),⁶ která vycházela z výsledků hromadného dotazníkového šetření (OCDQ-RS; N = 1070) realizovaného v roce 2003 (souhrnné výsledky Urbánek, 2006). Časově jsme provedli měření klimatu i sběr kvalitativních dat většinou v prvním školním roce, kdy školy vyučovaly podle nových kurikul (dle ŠVP), a pak s odstupem pěti let.⁷

3 Výsledky

Očekávaná relativní stabilita klimatu učitelského sboru se projevila tím, že při opakovaném šetření s pětiletým odstupem jsou u sledovaných škol zachovány obdobné grafické profily zjištěných charakteristik sociálního klimatu učitelského sboru (obrázek 1).

Tabulka 1 Hodnoty dílčích dimenzí klimatu v letech 2008 a 2013 ve sledovaných školách a statistická významnost jejich změny

Škola	SUP	DIR	ANG	FRUS	INT	IO
Horská	23,5	16,5	29,0	9,6	9,9	26,4
	23,3	16,4	29,4	9,4	10,1	27,0
	(0,84)	(0,89)	(0,69)	(0,70)	(0,76)	(0,76)
Malá	24,9	14,3	30,2	8,6	9,6	32,2
	26,1	16,4	32,5	9,5	12,0	32,7
	(0,31)	(*0,034)	(0,055)	(0,12)	(*0,003)	(0,80)
Pestrá	17,7	19,1	27,6	13,6	11,0	13,0
	18,7	17,8	28,0	12,0	9,8	16,9
	(0,63)	(0,07)	(0,63)	(*0,044)	(*0,035)	(0,12)
Předměstská	19,7	18,6	28,2	13,1	10,2	16,2
	18,1	17,4	26,1	14,4	8,8	12,5
	(0,21)	(0,08)	(*0,029)	(0,20)	(*0,028)	(0,20)
Výběrová	23,8	14,4	30,9	12,8	8,4	27,4
	21,6	16,3	27,7	13,4	9,1	19,7
	(*0,026)	(*0,048)	(*0,002)	(0,49)	(0,18)	(*0,001)

* Zamítnuta shoda na hladině 0,05. Rozdíly byly posuzovány za použití dvouvýběrového *t*-testu. Dotazníky jsme distribuovali anonymně a přiřazení učitelů v opakovaném šetření nebylo možné.

⁶ Konstrukce grafických profilů klimatu učitelských sborů je instruktivním nástrojem, který konstelaci hodnot dílčích dimenzí i klima jako celek charakterizuje plastičtěji než např. tabelované či bodové hodnoty, byť vypočtená data klimatu nemají povahu spojitě funkce.

⁷ Při opakovaném šetření sociálního klimatu učitelského sboru doporučují autoři dotazníku OCDQ-RS minimální časový odstup jeden rok (Kottkamp, Mulhern, & Hoy, 1987).

V tabulce 1 jsou uvedeny hodnoty dimenzí klimatu ve sledovaném období. V tabulce 2 změny klimatu konfrontujeme jednak s objektivními změnami ve vedení jednotlivých organizací, jednak s našimi interpretacemi kvalitativních dat. V nich jsme hledali narativy, tedy klíčovými aktéry sdílené příběhy cesty (Hallinger & Heck, 2011), kterou jednotlivé školy urazily za uplynulých pět let. Metoda hledání, resp. konstruování témat/narativů a jejich validizace účastníky je obdobná jako v předchozím šetření (Dvořák et al., 2010).

V tabulce 3 uvádíme vybrané výroky členů pedagogického sboru vztahující se ke vzdělávací reformě. Školy jsou seřazeny sestupně podle hodnoty celkového indexu otevřenosti na počátku šetření, tedy v období reformy, kdy školy končily práci na přípravě školních vzdělávacích programů a začínaly podle nich vyučovat. Čtenáře obeznámeného s dosavadními výzkumy vzdělávací reformy asi nepřekvapí převažující negativní postoj ředitelů nebo učitelů. Za pozornost však stojí, že nejostřejší odsudek zaznívá v Malé škole s nejotevřenějším klimatem. Naopak v Pestré škole, kde na počátku šetření bylo celkové klima nejméně příznivé, se setkáme i s deklarovaným nadšením („úžasné zpestření“) z některých aspektů reformy, přesněji řečeno z jejího pojetí zastávaného daným učitelem. Uprostřed se nachází Horská škola s pragmatickým přístupem (z reformy si vybíráme, co potřebujeme).

Tabulka 2 Změny jednotlivých dimenzí klimatu ve vztahu k procesům změny ve škole

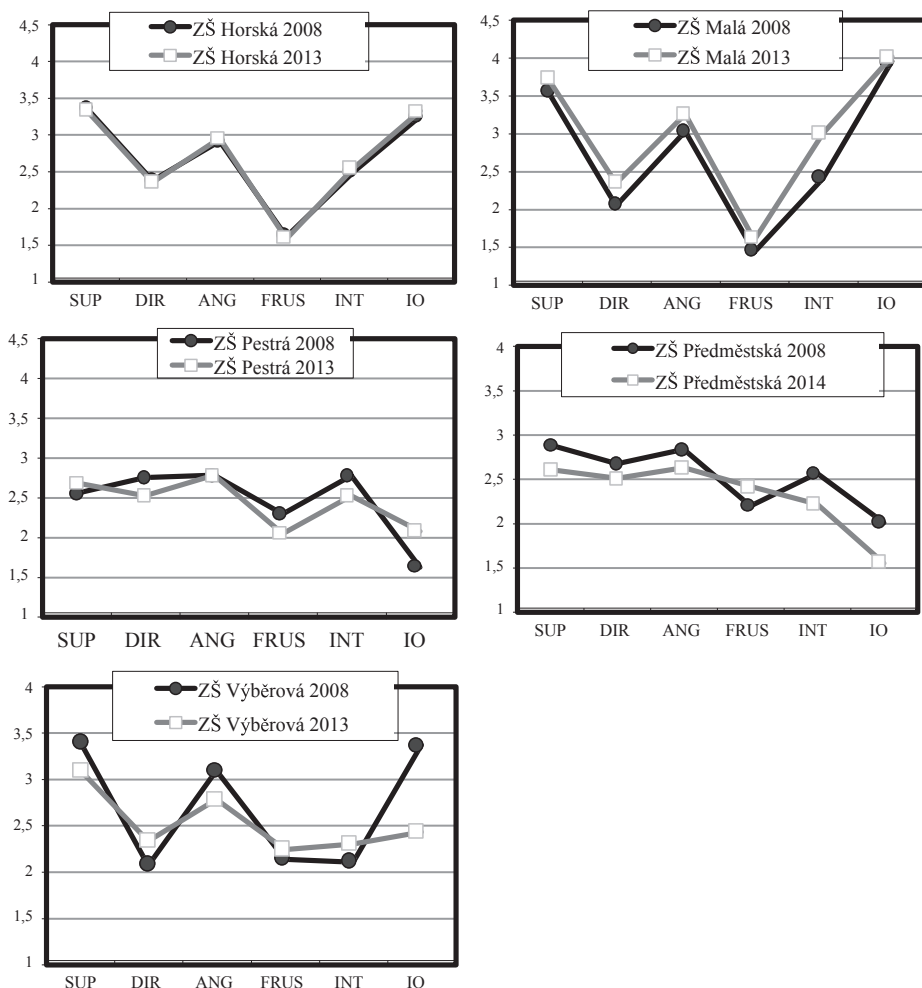
Škola	Objektivní změna/ Navržené téma	Klima učitelského sboru	
		počáteční profil	vývoj ve sledovaném období
Horská	<i>bez změny ve vedení</i> stabilita organizace a kontinuální dílčí inovace	příznivý	beze změn
Malá	<i>bez změny ve vedení</i> stabilizace organizace po radikální změně (obrat trendu – turnover)	mimořádně příznivý	*DIR↑ **INT↑
Pestrá	<i>změna zástupce ředitele</i> zmírnění rizik spojených s mocenskou konstelací	méně příznivý	*FRUS↓ *INT↓
Předměstská	<i>změna zástupce ředitele</i> vyčerpání ze snahy vyhovět reformě	méně příznivý	*ANG↓ *INT↓
Výběřová	<i>změna ředitele</i> změna klíčových aktérů – změna stylu vedení	poměrně příznivý	*SUP↓ *DIR↑ **ANG↓ **IO↓

Vysvětlivky: ** Změny statisticky významné na hladině 0,01; * Změny statisticky významné na hladině 0,05. Šipka za zkratkou dimenze ukazuje směr změny. Význam zkratk je vysvětlen v části 2.

Tabulka 3 Dynamika sociálního klimatu sborů (IO) a hodnocení reformy školou

Škola	Otevřenost (IO) v průběhu šetření		Hodnocení reformy
	začátek	konec	
Malá	32,2	32,7	<i>Jednoznačné odmítnutí reformy</i> „ŠVP na naší škole je jeden z největších propadáků. Je to zoufalost, ke které nemělo dojít. Je to tristní, nad rámec povinností, sáhodlouhý školení navíc, pokud škola neměla peníze...“ „Nefunkční materiál. ... Učitelé k tomu mají negativní postoj od samého počátku.“
Výběřová	27,4	19,7	<i>Formální vyhovění reformě, kritika implementace ve škole</i> „Když jsme měli vypracovávat školní vzdělávací programy, no tak nešlo jinak.“ „Makalo na tom jako pět lidí opravdu poctivě, ty se nadřeli, nezvládali spoustu dalších věcí. ... Zase v podstatě jak se to celé zformalizovalo, silná většina lidí se vezla... a podle toho to taky vypadá...“
Horská	26,4	27,0	<i>Pragmatická a selektivní adaptace reformy</i> Některé aspekty reformy pro školu přínosné byly, ale celkově soudí, že „české školství se úplně nerozjelo jen zásluhou kantorů“ a reformní experiment proběhl na „úkor kvality výuky“.
Předměstská	16,2	12,5	<i>Únava a skepse</i> „Už jsou učitelé z toho velice unaveni. Všechno se hodí na školu bez sebemenší podpory. Vy to udělejte, ale podporu nečekejte. ... Poslední změny [ŠVP] učitelé opravdu dělali s největším donucením. Už se tady objevovaly i názory, kdyby se vrátily jednotné osnovy, že by snad byli pro.“
Pestrá	13,0	16,9	<i>Ambivalence, nekonzistentní názory učitelů</i> „Pro děti je to úžasné zpestření třeba drilu v češtině, matematice, když děláme na počítačích...“, ovšem „je (to) na úkor naučení toho základního, od čeho by se měly děcka odrazit, mám málo času na to, na čem ostatní postavím“.

Pokusíme se stručně interpretovat uvedená zjištění. V tabulce 2 jednu krajní polohu zaujímá ZŠ Horská. Žádná z dimenzí klimatu se zde významně nezměnila, oba grafické profily jsou téměř totožné (viz obrázek 1). Právě u této základní školy jsme při výzkumu v roce 2008 shrnuli naše zjištění do charakteristiky „prostředí stability“ (podrobněji Dvořák et al. 2010). Sociální klima učitelského sboru vykazovalo již v té době nadstandardně příznivé parametry a ZŠ Horská disponovala ve všech sledova-



Obrázek 1 Změny vyjadřovaného klimatu učitelského sboru mezi lety 2008 a 2013/2014 (hodnoty všech dimenzí klimatu jsou převedeny na stejnou škálu)

ných oblastech fungování velmi usazenými podmínkami. Stabilita se týkala oblasti řízení a vedení lidí, charakteristik učitelského sboru a žactva, vztahu školy směrem k rodičům a ke zřizovateli; perspektivu fungování školy zaručovala i zvyšující se kvalita prostorových a materiálních podmínek školy.

Stabilita je dána mimo jiné menším množstvím vnějších impulzů v prostředí maloměsta, škola nemusí absorbovat demografické vlny zaměstnávající školy na předměstí velkoměst (Pestrá a hlavně Předměstská), sbor se proto obměňuje (až na výjimky) jen v důsledku odchodů na rodičovskou dovolenou či do důchodu. Přesto jsme stabilitu ZŠ Horská již před pěti lety označili za dynamickou – neznamenala rigiditu, nýbrž umožnila organizaci soustředit se na další rozvoj. Ve sledovaném pět-

tiletí získala škola dva významné rozvojové projekty, které výrazně zlepšily vybavení technikou (interaktivní tabule ve všech třídách) a pomůckami a zejména umožnily proškolení učitelů pro práci s těmito výukovými technologiemi. Charakteristická byla participace naprosté většiny učitelů v těchto projektech.

Změna v této škole je průběžná a kumulativní, v případě Horské považujeme za vhodné použít označení *učící se organizace*. Na epizody reformního nadšení organizované z centrální úrovně reaguje strategicky, vybírá si z nich jen to, co může být ku prospěchu v rámci dlouhodobé vize. Např. tato poměrně malá škola měla problém s využitím úvazků učitelů druhého stupně, reformou zdůrazněná volnost v rozvržení předmětů do ročníků umožňuje tento problém částečně řešit.

Také u ZŠ Malá kvantitativní zjištění velmi dobře korespondují s kvalitativním obrazem, oba grafické profily klimatu jsou velmi podobné (obrázek 1). Malou školu jsme v prvním šetření zastihli ve fázi, kdy sbor pojilo především společné úsilí o „věc“ – záchranu školy (Dvořák et al. 2010), což kvantitativně dokládaly příznivé charakteristiky klimatu učitelského sboru a vnitřní konzistentnost výpovědí (Urbánek, 2008). Velmi pozitivně byl sborem od počátku akceptován v té době instalovaný ředitel a zástupkyně (učitelé to vyjadřovali slovy „jsou jedni z nás“). Nyní se Malá škola nachází v období, které lze charakterizovat slovy „je nám spolu dobře“, jak ukazuje v kvantitativních datech významný nárůst intimity. Ředitel ZŠ Malá k tomu říká: *Povedlo se velice rychle stabilizovat sbor, máme minimální obměnu, což si myslím, že je základní kámen, na kterém stavíme... Funguje atmosféra vzájemné důvěry, takového stavu pro mě až nepochopitelně vzácného, asi pocit sounáležitosti lidí se školou a že všichni táhnou za jeden provaz nebo se o to snaží a nevybočuje z toho nikdo extra, kdo by to narušoval. To je velký základ.*

Současně se může (mimo jiné i v souvislosti s početním růstem sboru) na obzoru rýsovat fáze, kdy místo dřívějšího nadšení bude každodenní chod organizace více udržován dodržováním pravidel, jak naznačuje mírný nárůst direktivity.

Na rozdíl od předchozích dvou škol vykazovaly ZŠ Předměstská a ZŠ Pestrá ve výchozím šetření (2008) méně příznivý profil klimatu učitelského sboru. V ZŠ Pestrá byla dokonce naměřená hodnota suportivity nižší než hodnota direktivity (viz obrázek). Takovou situaci lze teoreticky považovat za kritickou mez v oblasti vedení lidí, vyžadující aktivní řešení ze strany managementu školy. Méně příznivé hodnocení klimatu sboru v Pestré korespondovalo i s dalšími nálezy, s charakteristikou a vývojem školy, zejména v oblasti vedení lidí (podrobněji Dvořák et al., 2010). Podoba profilů se po pěti letech zásadně nezměnila, graficky jsou oba profily charakterizovány stále značně plochými průběhy. Přesto ale došlo k pozitivním posunům dílčích dimenzí a zejména i k příznivé změně v jejich konstelaci. Nižší je vnímaná direktivita a frustrace, vyjadřovaná angažovanost se nezměnila. Nižší hodnotu ovšem vykazuje i intimita, což paradoxně signalizuje mnohdy lepší vztahy sboru s vedením (sbor není semknut k obraně). Lze si všimnout, že změny hodnot dílčích dimenzí jednak zvýšily hodnotu celkového indexu otevřenosti, jednak proměnily profil grafu. Příčinu těchto příznivých proměn lze pravděpodobně přikládat změně ve způsobu vedení lidí v souvislosti s výměnou zástupce ředitele a v konsolidaci vztahu sboru k vedení

74 školy. I přes dílčí příznivé změny však nelze hovořit o obratu, resp. o nestabilitě charakteristik klimatu učitelského sboru v pětiletém vývoji. To se na této škole, jak dokladují oba grafické profily, ve své podstatě nezměnilo, oba profily i nadále náležejí k typu téhož shluku (Nišpanská & Urbánek, 2007).

Pokud jde o **Předměstskou školu**, došlo v ní ve sledovaném období k řadě výrazných změn způsobených vnějšími faktory (zásadní růst počtu žáků i učitelů) a reakcí školy na ně (reorganizace prostorového uspořádání podmínek budovy, změny ve středním managementu aj.). U této školy také můžeme mluvit o zásadnějším posunu celého profilu klimatu sboru ve sledovaném pětiletém období (XII/2008 až I/2014). Interpretace poměrně složitého příběhu školy není možná na ploše tohoto článku, avšak i zde platí, že posuny klimatu sboru korespondují s dobře doloženými proměnami vnějších a vnitřních podmínek práce učitelů: sbor je početnější, ubyl prostor pro setkávání (sborovna musela být změněna ve třídu) – intimita klesá, náročný rozvoj školy vede k únavě a poklesu angažovanosti, na němž se podílela asi i nařízená reforma (viz níže).

Na druhém konci tabulky 2 se nachází **ZŠ Výběřová**. Je to jediný případ, kdy došlo k významné změně celkové otevřenosti klimatu sboru. Na počátku našeho sledování grafický profil patřil do značně příznivého shluku. Velmi vysoká byla vnímaná suportivita a angažovanost. Specifikem výchozího klimatu tohoto sboru byla nízká vnímaná direktivita odrážející specifický styl řízení školy a vedení lidí a vytvářející velký prostor pro angažované a inovativní učitele. V tomto klimatu však současně byli tolerováni i učitelé s menší mírou nasazení a ochotou k sebezdokonalování, což ve sboru vyvolávalo určité pnutí a v šetření se projevila nadprůměrná frustrace.

V září 2012 odešla dlouholetá ředitelka ZŠ Výběřová do důchodu. Krátce na to na počátku roku 2013 zemřela výrazná osobnost, která pro školu představovala partnera na straně zřizovatele. Lze říci, že ředitelka a mimořádně angažovaný zřizovatel v jistém smyslu představovali charismatický zakladatelský tandem v dobách obnovy této církevní školy po roce 1989. To představuje pro nového ředitele mimořádně obtížnou výchozí situaci, jak výstižně formulovala jedna z učitelek školy: *Tak vy jste asi naši paní ředitelku zažil... Takže po ní na kohokoli je těžký si zvyknout, žejo*. Změna ředitele představuje zásadní zásah do klimatu sboru, i když je v tomto případě dlouhodobě připravovaná a jedná se o „insidera“ z řad sboru.

4 Diskuse

Dlouhodobý kvalitativní výzkum „cesty“ konkrétních škol má řadu výhod, ale také určitá rizika. Výzkumník se sblíží s aktéry zkoumaných škol, může ztratit vnímavost k některým negativním jevům a nevědomě selektivně hledat doklady o úspěších „svých“ škol v jejich snaze o udržitelný rozvoj. Kvantitativní data získaná opakovaným použitím dotazníku OCDQ-RS výzkumníky zaměřují k vybraným aspektům života školy a korigují některé předběžné závěry (např. nenaplnil se nepříznivý scénář vývoje sboru,

který se nám jevil relativně pravděpodobný u Pestré školy; a naopak extenzivní růst či změna vedení asi přináší závažnější rizika, než jsme vyčetli z kvalitativních dat).

Po věcné stránce výsledky našeho šetření naznačují, že nadstandardně příznivé parametry klimatu sboru ve výchozích šetřeních (2008) predikují stabilitu klimatu. Méně příznivé profily klimatu se oproti tomu v pětiletém vývoji „chovaly“ méně stabilně. Určitou anomálií v tomto smyslu byl vývoj v ZŠ Výběrové, kde ovšem výraznější posuny parametrů klimatu souvisely s personálními změnami na klíčových pozicích ve vedení školy i u zřizovatele. Citlivost sociálního klimatu učitelských sborů na změny v managementu školy je vůbec nápadná. Nejstabilnější klima vykazuje vývoj v těch dvou školách, kde nedošlo ke změnám v jeho vedení (ZŠ Horská, ZŠ Malá). V ostatních školách došlo ve sledovaném pětiletí k výměně zástupce (ZŠ Pestrá, ZŠ Předměstská) nebo ředitele (ZŠ Výběrová). Kauzální vztahy mezi personálními změnami ve vedení školy a změnami klimatu ovšem mohou být obousměrné. Některé faktory ovlivňující klima nám také mohly uniknout.

Za překvapivé zjištění lze však svým způsobem považovat kontrast mezi otevřeností klimatu námi sledovaných škol a jejich povětšinou neskrývaným negativním postojem ke kurikulární reformě (tabulka 3). V zahraniční literatuře se uvádí výrazná souvislost mezi příznivým klimatem sboru a inovativností školy – u škol s otevřenějším klimatem se předpokládá jednak větší hloubka inovací, jednak vyšší rychlost, popř. úspěšnost při implementaci reformy (Norton, 2008; Thapa et al., 2013). Zde uvedeme dvě možná vysvětlení.

Klima odráží především procesy probíhající ve škole, nikoli cíle školy, ukazuje víc, *jak se to dělá*, než *co se dělá*. Lepší klima znamená, že se lidé ve škole cítí lépe. Sergiovanni (1991) vhodně přirovnává (dobré) organizační klima k energii, která je ve škole přítomna. Záleží na tom, zda a jak tato energie bude zaměřena k rozvoji školy a ve prospěch učení žáků.

I když někteří autoři považují dobré klima za nutnou podmínku úspěšných změn, nejde zjevně o podmínku postačující. Potenciální přínos dobrého klimatu se projeví v závislosti na cílech školy a kvalitě vedení. Ve většině námi sledovaných škol je však – v souladu s domácí tradicí – pedagogické řízení poměrně slabé. V českých podmínkách, kdy výsledky vyučování a učení nejsou v centru pozornosti společnosti, nemusí existovat silná vazba mezi parametry sociálního klimatu a kvalitou vzdělávání ani potřebou provádět ve škole změny. Koncept klimatu je pak ve srovnání s blízkým pojmem „kultury školy“ poněkud „prázdný“ či „hodnotově neutrální“.

Druhé vysvětlení vychází z názoru části české odborné veřejnosti, že reforma byla centrálními orgány špatně implementována (Janík, 2013), nebo dokonce od začátku špatně koncipována (Štech, 2013). Přiznané odmítnutí špatné reformy narušující dlouhodobý rozvoj školy by pak bylo známkou zdraví organizace (Giles, 2006), sebevědomí, otevřených vztahů – viz ZŠ Malá, popř. koncepčního vedení školy – ZŠ Horská. V našich datech existují náznaky, že škola, která se naopak snažila plnit všechny požadavky reformy (Předměstská), na to doplatila vyčerpáním sil učitelů a poklesem jejich angažovanosti. Konečně deklarovaná podpora reformy může naopak souviset s menší otevřeností klimatu a důvěrou ve sbor, kde nelze otevřeně přiznat, že

- 76 „císař je nahý“, že reforma nefunguje, anebo naopak může znamenat i žádoucí schopnost reformu „přeložit“ do praxe tak, aby byla funkční.

5 Shrnutí

Dlouhodobější spontánní či záměrně navozené změny klimatu sboru, popř. klimatu školy, jsou poměrně málo zkoumány. Právě tak je málo známo o interakcích mezi přirozenou dynamikou vývoje organizací ve školství a vnějšími reformními zásahy do nich. Domníváme se, že náš výzkum naznačil, jak poznatky o vývoji organizace a její reakci na reformu získané kvalitativními technikami lze užitečně obohatit daty o změnách v hodnotách měřených škálami dotazníku OCDQ-RS. Propojování kvantitativních a kvalitativních dat ve výzkumu školy se tak jeví jako možné a přínosné.

Po věcné stránce výzkum svědčí o významu vedení školy a stability vnějších podmínek pro její vývoj a zdraví. Naše zjištění současně dokládají závažné problémy české kurikulární reformy, kdy i školy, které by jejich vysoká otevřenost klimatu teoreticky předurčovala pro příznivý postoj k inovacím, centrálně nařízenou reformu otevřeně odmítají.

Za podněty a pomoc při statistickém zpracování dat děkujeme doc. RNDr. Miroslavu Kouckému, CSc., a PhDr. Martinu Chválovi, Ph.D.

Literatura

- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368–420.
- Bessoth, R. (1989). *Organisationsklima an Schulen*. Frankfurt am Main: Luchterhand.
- Dvořák, D., et al. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Fend, H. (1977). *Schulklima*. Weinheim: Beltz.
- Fenwick, T. (2011). Reading educational reform with Actor Network Theory: Fluid spaces, otherings, and ambivalences. *Educational Philosophy and Theory*, 43(S1), 114–134.
- Gavora, P., & Braunová, J. (2010). Adaptácia Dotazníka organizačnej klímy školy (OCDQ-RS). *Pedagogická orientace*, 20(1), 39–59.
- Giles, C. (2006). Sustaining secondary school visions over time: Resistance, resilience and educational reform. *Journal of Educational Change*, 7, 179–208.
- Grecmanová, H. (2008). *Klíma školy*. Olomouc: Hanex.
- Grecmanová, H., et al. (2013). *Organizační klima fakult připravujících učitele*. Olomouc: UP v Olomouci.
- Griffith, J. (1999). The School Leadership / School Climate Relation: Identification of School Configurations Associated with Change in Principals. *Education Administration Quarterly*, 35(2), 267–291.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(1), 1–27.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

- Chvál, M., & Urbánek, P. (2014, v tisku). Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol. *Pedagogická orientace*.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pišová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Ježek, S. (2003). Možnosti konceptualizace školního klimatu. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy I* (s. 2–31). Brno: MSD.
- Kašpárková, J. (2007). *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc: PedF UP.
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., & Hoy, W. K. (1987). Secondary school climate – a revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 31–48.
- Lašek, J., & Mareš, J. (1991). Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická revue*, 43(6), 401–410.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education, Theory and Practice*, 12(1), 73–84.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2011). *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: NÚV. Dostupné z <http://www.nuov.cz/ae/klima-skolni-tridy-1>.
- Mareš, J. (2003). Zamyšlení nad pojmem klima školy. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy I* (s. 87–98). Brno: MSD.
- Mareš, J. (2005). Intervence ovlivňující psychosociální klima školy. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy III* (4–33). Brno: MSD.
- Nišpanská, M., & Urbánek, P. (2007). Analýza klimatu učitelských sborů ZŠ: kvalitativní son-
da. In R. Jandová (Ed.), *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu* (s. 101–108). České Budějovice: PedF JČU.
- Norton, M. S. (2008). *Human resources administration for educational leaders*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oswald, F., et al. (1989). *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitätsverlag.
- Pol, M. (Eds.). (2006) *Kultura školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pražská skupina školní etnografie. (2004). *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: UK PedF.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Tagiuri, R., & Litvin, G. (1968). *Organizational Climate*. Cambridge: Harvard University.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Urbánek, P., & Chvál, M. (2012). *Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele*. Praha: NÚV. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/62/>.
- Urbánek, P. (2000). Opakovaná a longitudinální šetření ve výzkumu studenta učitelství a učitele. In J. Mikešová & P. Urbánek (Eds.), *Pedagogický výzkum v ČR* (s. 457–466). TU v Liberci a ČAPV.
- Urbánek, P. (2006). Klima učitelských sborů ZŠ: empirická zjištění. In M. Kocurová (Ed.), *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV*. Plzeň: PedF ZČU. [CD-ROM]
- Urbánek, P. (2008). Klima učitelských sborů v případové studii základní školy. *Orbis scholae*, 2(3), 87–106.
- Urbánek, P. (2011). Změny v sociálním klimatu učitelských sborů. In: *Kam směřuje současný pedagogický výzkum?* [CD-ROM]. Sborník příspěvků z 18. konference ČAPV 2010. Liberec: TU v Liberci.
- Walberg, H. J. (1966). *Classroom Climate Questionnaire*. Cambridge: Harvard University.

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
petr.urbanek@tul.cz

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

PhDr. Karel Starý, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
karel.stary@pedf.cuni.cz

„Od lokální k cikánské škole“: homogenizace školní třídy a měnící se role učitele¹

Irena Kašparová, Adéla Souralová

Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií

Abstrakt: Tento článek je případovou studií dvou základních škol, navštěvovaných především romskými dětmi, na kterých došlo k etnické homogenizaci. V textu popisujeme proces segregace, tedy změny od lokální k „cikánské“ škole, a dopady, které tato změna měla na tamější žáky a vyučující. Interpretujeme tento proces jako výsledek individuálních rozhodnutí zainteresovaných akterů – konkrétně rodičů (romských a neromských), vyučujících a vedení školy – které zasazujeme do strukturního kontextu etnických a socioekonomických nerovností. Zároveň věnujeme pozornost dopadům takového nové konstelace ve složení žákovské populace na měnící se status škol a její percepci vyučujícími na námi zkoumaných školách – sledujeme tedy reprodukci strukturálního statu quo. Tento text vznáší zásadní otázky týkající se fungování určitého typu škol – od každodenního učení se (žáci), vyučování (učitelé) až po strukturální pohled na ekonomické fungování těchto škol, jejich symbolickou pozici na mapě základních škol, jakož i otázky přesahující budovy těchto škol směřující k připravenosti vyučujících vyučovat na „cikánských školách“.

Klíčová slova: segregace, Romové, sociální vyloučení

„From Local to Gypsy School“: Homogenization of School Class and Changing Role of Teachers

Abstract: The article is a case study of two primary schools (which educate children ages 6–16), where almost all the pupils are Roma. We describe the genesis of the process through which segregation (i.e. changing from a “local” to a “gypsy” school) was established, as well as the outcomes of it, which included a massive outflow of both teachers and non-Roma pupils from the schools. We pay close attention to the changing status of the schools, as well as the impact of the transformation upon the remaining teachers. Voice is also given to the Roma parents whose children go to these schools, as well as the school’s representatives (directors, deputies and local politicians) responsible for the financial running of the schools. Overall, the presented data shows a colourful mosaic of segregation, one which officially does not exist, and for which there is no solution easily acceptable to all those affected.

Keywords: segregation, Roma pupils, social exclusion

Vlivem demografických změn v populaci dochází v těchto letech k úbytku žáků na mnoha školách napříč republikou. Jedním z řešení, jak se k tomuto faktu postavit, je slučování škol, které jsou si prostorově blízké. Naše studie popisuje jeden takový

¹ Ranější verze tohoto textu byla prezentována na 2nd Belgrade International Conference on Education, konferenci konané v Bělehradě ve dnech 14. až 16. listopadu 2013. Děkujeme všem informátorkám a informátorům, kteří se s námi podělili o jejich každodenní zkušenosti. Velký dík patří anonymním recenzentům a redakci časopisu Orbis Scholae za jejich inspirativní připomínky, které pomohly tento text vylepšit.

80 případ, s tou zvláštností, že se jedná o školy, které v minulém desetiletí navštěvovaly převážně dvě různé skupiny – konkrétně Romové a ne-Romové. Přestože jsou takové školy v České republice v menšině, během posledních deseti let jich napříč naší zemí výrazně přibýlo a jejich zkušenosti jsou velmi podobné. Rádi bychom tímto textem vypověděly nejen o specifických problémech takových škol, ale chceme rovněž přispět do debaty o vzdělávání dětí z minorit, která se na stránkách časopisu *Orbis Scholae* nárazově objevuje (viz např. Němec, 2009).

Cílem tohoto textu je na příkladu dvou konkrétních událostí interpretovat změny ve složení školní třídy, popsat mechanismy vedoucí k homogenizaci (romizaci) dvou základních škol nacházejících se v sociálně vyloučené lokalitě ve městě, které budeme nazývat Barvířov², a diskutovat role a postavení učitele ve vzdělávání dětí z vyloučených lokalit. Na následujících řádcích popisujeme proces, jehož prostřednictvím došlo k homogenizaci (segregaci) dvou škol, tedy ke změně z lokální v „cikánskou“. Interpretujeme tento proces jako výsledek individuálních rozhodnutí zainteresovaných aktérů – konkrétně rodičů (romských a neromských), vyučujících a vedení školy –, které zasazujeme do strukturního kontextu etnických a socioekonomických nerovností. Věnujeme pozornost dopadům takovéto nové konstelace ve složení žákovské populace na měnící se status škol. Zároveň zkoumáme percepce daných změn na vybraných školách samotnými vyučujícími, včetně reflexe jejich vlastního postavení – a sledujeme tedy reprodukci strukturálního statu quo.

Přestože námi popisovaný fenomén odkazuje na jevy zmapované za oceánem před téměř padesáti lety (Coleman, 1966), v kontextu České republiky (Bittnerová, Doubek, & Levínská, 2011) i v širším evropském kontextu (Denessena, Driessena, & Slegers, 2005) se jedná o téma relativně nové a je mu věnována poslední dobou značná pozornost. Tento text vznáší zásadní otázky týkající se fungování určitého typu škol – od každodenního učení se (žáci), vyučování (učitelé) až po strukturální pohled na ekonomické fungování těchto škol, jejich symbolickou pozici na mapě základních škol, jakož i otázky přesahující budovy těchto škol směřující k připravenosti vyučujících vyučovat na „cikánských školách“.

1 Výzkum procesu etnické homogenizace škol

Tato stať vychází z téměř jednoletého etnografického výzkumu dvou škol nacházejících se v blízkosti sociálně vyloučené lokality, definované Radou vlády ČR pro záležitosti romské komunity (Kašparová, Ripka, & Sidiropulu Janků, 2008). Výzkum na školách probíhal v období, kdy se obě školy vyrovnávaly s následky sloučení a dalšími proměnami ve složení žáků. Tyto školy jsme během několika měsíců pravidelně navštěvovaly, pozorovaly jsme průběh výuky romských dětí, uskutečnily jsme několik kvalitativních rozhovorů a průběžně analyzovaly interní data škol – např. statistiky o absolventech a absolventkách –, které jsou součástí výročních zpráv. Následujíc

² Název města i škol (viz dále) byl změněn, aby byla zaručena anonymita.

logiku etnografického výzkumu jsme se tedy neomezovaly pouze na jednu techniku sběru dat, ale usilovaly jsme o diverzitu empirického základu s cílem „zjistit mnoho o málu“ (Hammersley & Atkinson, 1995).

Prvním zdrojem empirických dat tedy byla v tomto výzkumu *pozorování ve vyloučené lokalitě, ve školní budově a ve třídách*, která jsme realizovaly opakovaně v průběhu května až června a září až listopadu. Vyloučená lokalita byla jasně prostorově specifikována Radou vlády ČR pro záležitosti romské komunity. Jedná se o neveliký prostor o cca 2 km čtverečních, vymezený konkrétními ulicemi a dominantami města. Dlouhodobé pozorování prostorového uspořádání i sociálních interakcí v lokalitě, spojené s analýzou psaných materiálů (historizující literatury i aktuálních webových i tištěných vyhlášek a nařízení místního zastupitelstva) a rozhovorů s pracovníky neziskového sektoru vyústilo v etnografický popis lokality, kterému je věnována druhá kapitola této stati. V rámci lokality, resp. v její bezprostřední blízkosti, se rovněž nachází dvě základní školy, které byly předmětem našeho užšího zkoumání. Pozorování ve školní třídě vyžaduje velkou časovou investici a je podle Jarkovské (2013) velice vhodnou technikou pro výzkum dětí (ve škole). Tato pozorování nám poskytla informace o každodenní dynamice na školách – o tom, jak probíhá výuka, jaká témata se řeší (mimo výukovou látku) a jak funguje třída jako kolektiv. Vedle pozorování ve školách jsme také měly možnost účastnit se dvou mimoškolních aktivit (výletů pořádaných neziskovou organizací). Během pozorování jsme se soustředily především na interakce vyučující–žák(yně), ale také na interakce mezi dětmi. Neodmyslitelnou součástí pak také byla reflexe naší pozice vzhledem k dětem, které nás považovaly za „cizí gádžovky“ a snažily se vysvětlit si naši pozici v jejich třídě. Pozorování probíhala také před školou v době, kdy děti ráno přicházely, což nám umožnilo sledovat mimo jiné to, kdo děti vodí do školy. Vzhledem k charakteru této studie nám data získaná během pozorování slouží spíše pro kontextualizaci celého fenoménu. Předkládaná studie se tedy zakládá především na dvou technikách, a to rozhovorech a analýze psaných materiálů školy.

Romizace je dlouhodobým procesem, a proto jsou zásadním zdrojem dat *hloubkové rozhovory*. Těch jsme uskutečnily dohromady třicet s různými aktéry. Mezi nimi byli představitelé škol (ředitelé a jejich zástupci, celkem 4 informátoři – opakované rozhovory), zaměstnanci škol (vyučující a pedagogičtí asistenti, celkem 12) a zaměstnanci neziskových organizací zaměřených na volnočasové aktivity a působících v této geografické oblasti (celkem 4 rozhovory). S těmito aktéry jsme uskutečnily formální rozhovory, které jsme s jejich souhlasem nahrály na diktafon a následně přepsaly. Během pozorování jsme také uskutečnily kratší neformální rozhovory s dětmi a jejich rodiči (celkem 10 rozhovorů). Vzhledem k povaze celého procesu homogenizace se formální rozhovory věnovaly nejen současnému statu quo na školách, ale také retrospektivním interpretacím toho, jak k současnému stavu došlo. Tyto časové rekonstrukce pro nás byly klíčovým zdrojem zvyznamňování daných událostí a akcentů přisuzovaných samotnými informátory, které jsou v kvalitativním výzkumu stěžejní.

Dynamický pohled na kvantitativní proměny na obou základních školách nám poskytla *analýza psaných materiálů školy*. K těm patřily jednak ročenky, které jsou

82 veřejným dokumentem nacházejícím se na webových portálech jednotlivých škol, ale také interní neprezentované dokumenty školy. Tyto materiály nám poskytly širší kontext a kvantitativní data týkající se proměn v minulých letech (především o odlivu žáků). Zároveň nám také poskytly zdroje dat o sebe-prezentaci škol (jaké události na internetových stránkách a v ročenkách školy zdůrazňují, jak prezentují svou jedinečnost na vzdělávacím trhu apod.).

Jak zdůrazňuje řada autorů, analýza dat je vždy základní součástí jejich sběru (Riesman, 2008; Hammersley & Atkinson, 1995). Ezzy v této souvislosti uvádí, že „výzkumníci dělají v průběhu sběru dat řadu rozhodnutí, která jsou nedílnou součástí toho, jak jsou a budou data analyzována – jedná se např. o volby toho, o čem a s kým mluvit, na co se ptát, na co se zaměřit a co ignorovat. Tyto volby jsou produktem výzkumníkovy rozvíjející se interpretace studovaných fenoménů“ (2002, s. 73). Také naše analýza prostupovala celým sběrem dat a směřovala následné kroky ve výzkumu. Interpretace předkládané v této stati saturují kolem klíčové otázky „jak dochází k etnické homogenizaci škol a jaké dopady tato homogenizace má na podobu školy?“. Abychom odpověděly na tuto otázku, soustředily jsme se na významy a interpretace tohoto procesu samotnými aktéry. Sledovaly jsme, jak aktéři hovoří o minulých i současných událostech a jak sami významňují ty které rysy a aspekty daného procesu. V předkládané stati zasazujeme tyto emické výpovědi do širšího sociokulturního a geografického kontextu, abychom poukázaly na obecnější vzorce tohoto procesu. Prezентujeme zde tedy případovou studii dvou lokálních základních škol, která si neklade nároky na generalizovatelnost. Nicméně se domníváme, že k podobným procesům, k jakým docházelo a dochází v naší studované lokalitě, může docházet také v jiných lokalitách, které nesou společné rysy vyloučené lokality. Přesah prezentovaných případových studií tak spočívá v analýze styčných bodů mezi mikrovýpověďmi aktérů a makrostrukturálními fakty.

V závěru této části považujeme za důležité alespoň v krátkosti reflektovat nejdůležitější terminologii, se kterou v textu pracujeme. Jak upozorňují četné příklady z romistické i sociálně-antropologické literatury, Romové v České republice netvoří kulturně, historicky ani sociálně homogenní skupinu, přesto jsou takto nazírání veřejností i politickým diskurzem (Raichová, 2001; Janků, 2003; Kašparová, 2014). Jakkoli se mohou sociální vědy v souvislosti s Romy přit o účinnost užití etnicity coby užitečné deskriptivní kategorie (za všechny viz debata v Lidových novinách – Barša, 2005; Elšík, 2005; Jakoubek, 2005), mediální i politický jazyk dokládá její pevné usazení v každodenní promluvě. Podrobíme-li však etnicitu coby klasifikační kategorii podrobnému zkoumání, zjistíme, že se jedná o kontextuální kvalitu houbovitého charakteru, která podle libosti a nutnosti do sebe nasákne či vyždímá kritéria, jako jsou např. společný jazyk, historie, odlišná pigmentace kůže, sociální status apod. Proto ji mnozí považují z analytického hlediska za kategorii neúčinnou. Tajemství jejího úspěchu a lákavosti pro její používání však spočívá v její podstatě, a tou je klasifikační schopnost třídit jednotlivce i skupiny na *My* a *Oni* nebo *Já* a *Druhý*. Ponechme pro účely tohoto textu stranou debaty spojené s mocí, kterou s sebou přináší příslušnost ke konkrétní skupině *My* či *Oni* (Said, 2008). B. S. Turner (1994)

předpokládá, že mechanismus vytváření duality *Já/Jiný* je univerzálním lidským klasifikačním mechanismem. Jedině v tomto smyslu tedy můžeme hovořit o Romech coby homogenní skupině, jejímž protipólem je skupina ne-Romů. Tímto pravidlem se v následujícím textu řídíme i my.

2 Sociálně vyloučená lokalita a kulturní vylučování

Barvířov je velké město, které, podobně jako mnoho jiných měst v České republice, sestěhovalo svoje Romy do jedné lokality. Tento proces probíhal pozvolna od 50. let minulého století, kdy se část středu města vylidnila díky odsunu bývalého německého i židovského obyvatelstva. Prázdné byty, situované v bezprostřední blízkosti centra, přesto již v industriální zástavbě, byly povětšinou pavlačového typu, malometrážní a s topením na tuhá paliva. Ne-Romové preferovali v té době bydlení na moderních sídlištích, opuštěné byty byly přidělovány ponejvíce Romům, kteří se vrátili po druhé světové válce z koncentračních táborů nebo přicházeli ze Slovenska (ať již dobrovolně, nebo nuceně v rámci plánovaného socialistického rozptylu cikánského obyvatelstva³).

Romové v této lokalitě Barvířova žijí dodnes, její význam pro město se však během posledních 50 let výrazně proměnil. Město se neustále rozrůstá, proto je tato romská lokalita nyní součástí nikoliv předměstí – jak tomu bylo v 50. letech minulého století, ale širšího centra, tj. velmi lukrativních pozemků pro růst a rozvoj obchodu, služeb i bydlení. Společenské proměny po roce 1989 a s nimi související restituční zákony znamenaly v mnoha případech změnu majitele nemovitostí a následné stěhování bývalých nájemníků, povětšinou však v rámci samotné lokality, pouze do horších podmínek (nebytové prostory, sestěhování k rodině, menší byty). Přes veškeré změny, které se zde za posledních patnáct let udály, zůstává lokalita nadále tzv. romským ghettem Barvířova, v neposlední řadě proto, že ostatní části města nejsou ochotné případné nové nájemníky mezi sebe pustit.⁴

Velmi zajímavé se lokalita jeví, porovnáme-li její urbanismus a krajinnou architekturu s jinými částmi města. Převládající barvou je zde šedá. Je to barva většiny domů, chodníků i veřejných prostorů. Přestože se jedná o lokalitu cca dva kilometry čtvereční, nenajdeme zde jediný park či jinou veřejnou zeleň, s výjimkou několika stromů. Chybí zde dětské hřiště a jiný základní městský mobiliář, jako jsou lavičky k odpočinku či veřejné odpadkové koše. Místo rovněž postrádá přirozené centrum, veřejný shromažďovací prostor typu náměstí, kde by se lidé mohli setkávat. Dospělí i děti v této lokalitě tedy tráví svůj čas na chodnicích a ulicích, mezi auty a procházejícími lidmi. Alternativou jsou nízkoprahové kluby neziskových organizací, které se v této lokalitě koncentrují, podobně jako prodejny se zbožím druhé jakosti (second-

³ Viz např. Davidová (1995).

⁴ Romové obývající tuto část města patří ekonomicky do nejnižší vrstvy obyvatelstva, jsou tedy výhradně nájemníky, závislími na pronajímateli. Nejedná se zde o rodiny movitější, které disponují dostatkem prostředků ke koupi vlastního bydlení.

84 handy, zlevněné potraviny, zastavárny) a v neposlední řadě také herny, nonstop-bary a restaurační zařízení nižších cenových kategorií.

Lidé zde žijící jsou většinou Romové, respektive ta část barvířovských Romů, která patří do ekonomicky nejslabší skupiny obyvatel města. Aplikace jiných kritérií podobnosti je velmi problematická, neboť místní obyvatelé pochází z různých romských skupin a rodin. Nepojí je ani společný jazyk (ne všichni hovoří romsky, nebo naopak česky), náboženská orientace či tmelící autorita. Řada romských rodin žije v Barvířově také mimo tuto lokalitu a jejich děti navštěvují své spádové školy jinde ve městě. Problémy jejich integrace jsou z pohledu učitelů těchto škol minimální. Odlišná je však zkušenost spádových škol, které působí v romské lokalitě, jak bude ukázáno níže. Otázkou zůstává, do jaké míry je tedy kategorie etnicity relevantní pro generalizace sociálního vyloučení. Neméně důležité se totiž v kontextu Barvířova jeví sociální vyloučení vázané ke konkrétní lokalitě, tj. prostorové koncentraci Romů, homogenizované svou nízkou kupní silou a ekonomických potenciálem.

Školy, které jsou součástí naší případové studie, leží v tomto „ghettu“, v sociálně vyloučené lokalitě⁵, která je specifickým socioekonomickým a sociokulturním kontextem. Proces vzdělávání a jeho redistribuci je proto nutné chápat v této lokalitě především prizmatem sociálního vyloučení. Petr Mareš a Tomáš Sirovátka (2008, s. 273) definují sociální vyloučení jako:

proces, který jedince zbavuje práv, ale i povinností, jež jsou spojena s jeho členstvím ve společnosti. Chudoba pak již není zdaleka považována za jedinou příčinu sociálního vyloučení a hovoří se o pluralizaci nerovností. Za sociálně vyloučené ze společnosti jsou považováni ti, kdo z důvodů, jež jsou *mimo jejich kontrolu*, nemohou participovat na normálních aktivitách svých spoluobčanů.

Definice sociálního vyloučení zahrnuje různé dimenze – od ekonomického, sociálního, symbolického až po kulturní. Pokud přemýšlíme o vzdělávání v kontextu sociálně vyloučených lokalit, přemýšlíme v termínech kulturního vyloučení. To Mareš (2000, s. 287) definuje jako „odepření práva jedince či kolektivity participovat na kultuře společnosti a sdílet její kulturní kapitál, vzdělanost i hodnoty“. Proces kulturního vylučování zahrnuje omezování přístupu ke vzdělání a vyloučení z možnosti sdílet kulturní kapitál společnosti (viz Bourdieu, 1998). To může mít podle Člověka v tísní vnější a vnitřní příčiny – mezi ty vnější patří zařazování dětí do praktických nebo romských škol, k vnitřním pak můžeme řadit např. nízké vzdělání rodičů (Brož, Kintlová, & Toušek, 2007). Koncept sociální exkluze do jisté míry nahrazuje starší koncept chudoby (Mareš, 2006) a znamená přesun akcentů ve studování nerovností. Slovy sociologa Anthonyho Giddense (1998, s. 104, citováno in Mareš, 2006, s. 6), „koncept exkluze se nevztahuje k stupňování nerovností, ale k mechanismům, které mají za následek oddělování určitých skupin od hlavního proudu společnosti“. Výzkum sociálního vylučování je charakteristický analytickým přesunem zájmu od vertikálních nerovností (založených na distinkci nahoře versus dole) k horizontálním

⁵ Lokalita byla takto oficiálně charakterizovaná ve studii MPSV 2006: Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti.

nerovnostem, jejichž hlavní dichotomií je uvnitř versus vně (Mareš, 2006; Mareš & Sirovátka, 2008). Studium kulturního vylučování (vylučování ve vzdělávání) je tedy studiem toho, jak jsou určité skupiny jednotlivců odsouvány mimo hlavní proud a vydělovány ze společnosti/z mainstreamového vzdělávacího systému.

Lokace těchto škol v sociálně vyloučené lokalitě je klíčovým faktem, který ovlivňuje povahu vzdělávání. Jinými slovy, jak ukázali Nekorjak, Souralová a Vomastková (2011), je to bydliště v sociálně vyloučené lokalitě, a s ním související specifický socioekonomický status, soubor životních příležitostí a rolových modelů, spíše než etnicita obyvatel per se, které ovlivňuje vzdělávací strategie a možnosti na dosažení vzdělání daných jedinců. Prostorové umístění škol a etnické složení lokality výrazně ovlivňuje podobu vzdělávání. Autor a autorky dále upozorňují na roli principu spádovosti škol a dělení na školské obvody. Tento princip je definován školským zákonem (561/2004 Sb.), kde jsou povinnosti škol vymezeny v (§ 36) odst. 5 a 7 následovně:

Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu (§ 178 odst. 2), v němž má žák místo trvalého pobytu (dále jen „spádová škola“), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu (...).

Ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu a žáky umístěné v tomto obvodu ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, a to do výše povoleného počtu žáků uvedené ve školském rejstříku.

Fakt, že škola *musí* přijmout žáka spádově náležejícího a zároveň *nemusí* přijmout nenáležejícího, dopadá jak na strategie rodičů při výběru školy, tak na strategie škol a jejich zástupců při výběru (tj. přijetí, či odmítnutí) žákyň a žáků. Zároveň vytváří kompetitivní prostředí mezi školami, které se mohou profilovat tak, aby přilákaly více žákyň a žáků (více viz Nekorjak et al., 2011). Podobně jako pozitivní reputace (úspěšnost v přijímacích zkouškách na střední školy, profil vzdělání – zaměřenost na určité disciplíny jako sport, matematika, cizí jazyky atd.) funguje také reputace negativní – a počet romských dětí pocházejících ze sociálně vyloučené lokality je jednou z nich. Negativní reputace je tak formována na průsečíku tří faktorů: exkludujícího potenciálu bydliště, ekonomického statusu rodin a romství.

3 Rodiče jednající a strategizující: chytřejší škola, pomalejší škola a cikánská škola

Na pozadí těchto faktorů se v námi studované lokalitě odehrála zásadní událost, která na dlouhou dobu ovlivnila podobu vzdělávání romských i ne-romských dětí. Popis události výraznou měrou připomíná situaci v USA v 60. letech, které ve své zprávě popsal J. S. Coleman (1966), známou dnes jako *white flight*. Coleman se ve své studii vyjadřuje k pokusům americké vlády o desegregaci amerického školství a dochází k závěrům, že tato desegregace může být úspěšná a přínosná pouze tehdy, bude-li ve

třídách vyšší procento bílých žáků než Afroameričanů. V opačném případě bílí rodiče své děti ze školy odhlásí a stane se z ní nově škola segregovaná. Podobný vývoj zaznamenaly i školy v Barvířově. I zde, podobně jako v 60. letech minulého století v USA, se jednalo o strukturální zásah a politické rozhodnutí zřizovatele (vlády/státu).

Před klíčovým bodem zlomu fungovaly v lokalitě dvě spádové školy, toho času „romské“ základní školy (lokalita byla rozdělena v podstatě na poloviny) a blízko jejich hranic další dvě základní školy (ne-romské a určené pro relativně bohaté rodiny obývající oblast přiléhající k lokalitě). Nazýváme je škola Červená a Zelená (obě mimo lokalitu) a Žlutá a Modrá (spádové pro lokalitu). Pak ale došlo ke sloučení dvou dvojic škol: ze škol Červená a Žlutá se nově stala škola Oranžová obývající budovu Červená a budovu Žlutá; ze škol Zelená a Modrá se stala škola Tyrkysová nacházející se ve dvou budovách – Zelené a Modré (viz obrázek 1). A tak se najednou školy, které byly v bezprostřední blízkosti (školu Červenou a Žlutou dělilo asi 100 metrů, Zelenou a Modrou asi 500 metrů), ale symbolicky je dělila tlustá neviditelná zeď (romské děti na Červenou ani Zelenou školu nechodily, a pokud ano, byly „odporoučeny“ na svou spádovou školu, tedy Žlutou a Modrou), staly součástí dvou komplexů, dvou různých spádových obvodů zahrnujících jak sociálně vyloučenou lokalitu, tak lukrativní rezidenční čtvrt'.



Obrázek 1 Sloučení škol

Každá z nově ustavených škol přišla s jinou strategií využití dvou budov. Zatímco škola Oranžová ponechala v obou budovách ročníky od 1. do 9. třídy, škola Tyrkysová zvolila jinou taktiku: budova Modrá (dříve romská) měla obstarat první stupeň, budova Zelená pak stupeň druhý. V prvním případě to v praxi znamenalo to, že fakticky mohlo pokračovat dělení na převážně ne-romskou a romskou školu, když budova Žlutá zůstala nadále v mentální mapě zapsána jako romská škola. Naproti tomu na budově Červená mohla být započata integrační strategie propagovaná tehdejším vedením; ta v praxi znamenala integraci 3–4 romských dětí do ne-romských tříd. Tento počet

měl zamezit romizaci tříd a zároveň měl umožnit „nenásilný“ kontakt romského a ne-romského žactva. Vyučující zároveň měli „pendlovat“ mezi oběma budovami. Ve druhém případě byla situace mnohem více „radikální“ ve smyslu nabourání zažitých symbolických hranic a oné výše zmíněné skleněné zdi. Konkrétně odlišení budov podle ročníků značilo, že děti žijící mimo lokalitu spádově náležející pod školu Tyrkysová měly docházet do středu lokality a tam si odchodit první až pátý ročník své devítileté povinné školní docházky. Zároveň pak děti žijící v lokalitě by se z ní dostaly ven v momentě, kdy by začaly navštěvovat šestý až devátý ročník umístěný v budově Zelená.

Interpretováno v termínech „příležitosti“ můžeme říci, že nově vzniknuvší škola Oranžová přinesla příležitost k integraci začleněním několika jednotlivců do ne-romského kolektivu (v souladu s poučením z hrozby *white flight*) a cirkulací vyučujících mezi oběma budovami. Vedle ní škola Tyrkysová nabídla příležitost smazání rozdílů a natáhnutí ne-romských dětí do lokality a romských mimo ni, a tím smísení obou do té doby oddělených skupin pod jednu střechu. K ničemu takovému však nakonec nedošlo, protože ani jedna vize nepočítala s různými reakcemi rodičů. Kam tedy nová konstelace základního vzdělávání v lokalitě vedla? Než odpovíme na tuto otázku, je třeba zdůraznit, že i když jedním z hlavních rysů sociálního vyloučení je to, že sociálně vyloučení mají určité věci a procesy „mimo svou kontrolu“ (viz výše), neznamená to, že jsou jen pasivními oběťmi. Spíše než to, metaforicky řečeno, jsou hráči, kteří se aktivně pohybují na hracím poli, i když možnosti jejich tahů jsou vzhledem k širším strukturním omezením limitované.

Situace na škole Tyrkysová vypadala následovně, jak popisuje jedna z jejích tehdejších zaměstnankyň: *„Ihned po sloučení došlo k té změně, že odešlo 200 ne-romských dětí. A bylo to dáno tím, že tyto rodiny žijí v této lokalitě, spádově sem patří, ale nikdy by své dítě, ne-romské dítě, na této škole nenechali. Zůstalo tu pár těchto dětí, myslím si, že problémy ve škole nebyly, naopak. My jako škola se snažíme získat ne-romské děti i nadále, ale nedaří se nám to. Mám asi dvě třídy spádově patřících ne-romských dětí na ZŠ Růžová [škola mimo lokalitu navštěvována spádovými neromskými dětmi], no a potom tady na okolních školách. Takže děti tady jsou, ale do této školy nepůjdou, protože je rodiče nepřivedou k zápisu.“*

Odliv 200 dětí z této školy znamenal snížení počtu dětí na dvě třetiny počtu před sloučením. Odliv ne-romských dětí byl doprovázen odlivem vyučujících učičích původně na ZŠ Zelené, kteří údajně odmítli učit romské děti a/nebo pod novým vedením školy. Na škole tehdy zůstalo jen pár ne-romských dětí, povětšinou těch, co navštěvovaly poslední ročníky a jejich rodiče je nechali „dochodit“ na stávající škole. Ročníky prvního stupně, který byl umístěn v budově Zelená v centru lokality, se přes prázdniny homogenizovaly a jejich žactvo tvořily pouze romské děti. Zajímavější situace však přetrvávala na mateřských školách spadajících pod nově vzniklou ZŠ Tyrkysovou. Tyto mateřské školy jsou dlouhodobě navštěvovány hlavně ne-romskými dětmi (kromě předškolního ročníku povinného pro všechny). Ačkoli uprostřed sociálně vyloučené lokality, MŠ v budově Modrá se těší návštěvnosti ne-romských dětí, které však nastupují svou povinnou školní docházku na školách mimo lokalitu, tedy nepokračují na ZŠ Tyrkysově. Tento příklad přechodu mezi předškolním a školním vzděláváním a jeho

etnickým složením ukazuje diskrepanci mezi tím, za jakých okolností jsou ne-romští rodiče ochotni „skousnout“ školu v lokalitě (v kontextu, kdy poptávka po místech v MŠ převyšuje nabídku) a kdy už ne (v kontextu „boje o žáka“ na základních školách, které mohou rodiče v důsledku nastavení principu spádovosti libovolně volit).

K podobné situaci došlo na ZŠ Oranžové, která zaznamenala hromadný odchod 140 ne-romských dětí, a to ze stejného důvodu jako na ZŠ Tyrkysové. Zde byl odchod poněkud tlumen zachováním dvou budov, jak bylo uvedeno výše. Oproti ZŠ Tyrkysové na této škole však došlo také k odchodu romských dětí, jejichž rodiče měli strach, aby jejich děti na „chytřejší škole“ stíhaly. Zde byla pro ZŠ Oranžovou do jisté míry výhoda umístění prvního stupně v lokalitě, která pravděpodobně fungovala pro rodiče jako jistota. Jak uvedla jedna z našich informátorek, kterou jsme oslovily před budovou Modrá, kam odváděla svého syna:

Tady kousek je další škola, ale tam jsou moc rychlí, na Oranžové. Tam je to „dneska naučíš, zítra zkouším“. Tady jdou na ně pomaleji, já jsem tady spokojená.

Fakt, že si škola Oranžová udržela relativně vysoký počet ne-romských dětí, zvyšoval v lokalitě její prestiž oproti škole Tyrkysové. Analogicky k tomu byla chápána romskými rodiči jako „těžší“ nebo „chytřejší“ škola, a zaznamenala také v kýžený rok odchod menšího počtu romských dětí. Jejich rodiče, jak je patrné z úryvku s oslovenou maminkou, se obávali, aby jejich děti na „chytřejší škole“ stíhaly. Relativně dramatická situace na této škole však pokračovala dále, a to v momentě, kdy se do nového školního roku zapsal poměrně vysoký počet romských dětí, jejichž rodiče chtěli, aby navštěvovaly budovu Červená (kam do té doby byly integrovány 3–4 děti na třídu). Když se pak v červnu předcházejícímu novému školnímu roku konala schůzka rodičů, ne-romští rodiče byli překvapeni vysokým počtem romských žáků a žákyň. Jejich překvapení pak vyústilo v odchod ne-romských dětí, kdy ze tří tříd prvního ročníku na celé ZŠ Oranžové byly dvě romské (jeden tradičně v budově Žlutá, druhý nově v budově Červená) a jednu třídu v budově Červená navštěvovaly tři romské děti. To se však nelíbilo ani romským rodičům (pocházejícím z lokality), kteří 1. září dovedli své děti do školy. Stěžovali si tehdejšímu vedení na to, že třídy jsou romské. To popsala jedna ze zaměstnankyň: *Ve chvíli, kdy se tady potkali rodiče prvního září, opět šílenej řev, ale tentokrát romských rodičů, kteří tady chodili rvát na paní učitelky, na mě, málem na ministra školství, který tady prvního září byl, jak je to šílený, jak my jsme ty děti rozdělovali, že v jedné třídě máme více romských žáků a v jedné míň. Ale v podstatě když ti ne-romští odešli už v červnu a přes prázdniny a další 4 odešli v září, tak se nedá nic dělat, zůstali romští. A nastala patová situace, kdy oni řvou, jak jsou Romové s Romama, a oni přece k těm Romům ty své děti nedají.*

Události, které jsme výše popsaly, poukazují na několik důležitých faktů týkajících se procesu homogenizace (etnizace) škol v České republice. Tato zjištění musí být čtena v kontextu města, ve kterém se reprodukuje nízký socioekonomický status určité lokality a jejich obyvatel, v kontextu současného nastavení fungování škol (viz zmíněný zákon o spádovosti) a s ohledem na každodenní rozhodování zainteresovaných aktérů.

Za prvé, analýza procesu homogenizace ukazuje, jak je homogenizace daných škol provázána s jejich **stigmatizací**. Označení „cikánská škola“ s sebou nese negativ-

ní konotace, které jsou odvozeny jednak od umístění škol na „špatné adrese“⁶ (role sociálně vyloučené lokality), jednak etnickým složením žactva. V prvním případě „špatná adresa“ přechází k povaze školy samotné, která se stává jejím ztělesněním. Jak ukázala na příkladu Brna Annett Steinführerová (2003), jedinci negativně hodnotí ty části města, ve kterých jsou koncentrováni právě Romové. „Špatná adresa“ je pak místem, kam se jen tak nechodí, a pokud se škola nachází v její blízkosti nebo přímo na ní, může se stát vymístěným místem, tj. místem, které nefiguruje v mentální mapě jedinců-rodíčů dětí školou povinných jako „navštěvovatelné“. Právě z tohoto důvodu se poloha školy v blízkosti lokality spolu se současným nastavením „vzdělávacích trhů“ (viz Nekorjak, Souralová, & Vomastková, 2011) snáší jako Damoklův meč nad školami, které nevyhnutelně čelí odchodu ne-romských a přílivu romských dětí.

Ve druhém případě je to stigma spojené s romstvím (abychom použily Goffmanův koncept; Goffman, 2003), které se stává stigmatem školy. Škola je navštěvována obyvateli sociálně vyloučené lokality, Romy či „sociálními případy“. Toto stigma se pak vepisuje nejen do budovy, ale také do jejích zaměstnanců, kteří se z učitelů a učitelek stávají těmi, kdo „učí na špatné škole“ (viz níže). Takovou reflexi vlastního působení nám v rozhovoru zprostředkovala jedna ze zaměstnankyň školy Tyrkysová: *Já jsem si to potvrdila v té Praze, i v tom Chánově, že i pro mě jako pro ředitelku, nejsem rovnocenná partnerka mezi řediteli, já jsem prostě z té cikánské školy.*

Na tomto příkladu tak pozorujeme symbolické vylučování škol v kontextu celorepublikové mapy ZŠ a vznik neoficiální, avšak sdílené, hierarchizace škol odvíjející se od etnického a/nebo socioekonomického statusu žákyň a žáků, kteří ji navštěvují, a předpokládané nižší kvality výuky.

Za druhé, dalším stěžejním trendem, který tyto události koncentrovaně ukazují, je **past kulturního vyloučení a vylučování**. Vzdělání a procesy vzdělávání, které mají být indikátorem integrace do společnosti, jsou výrazně ovlivňovány samotnými aktéry a jejich volbami. Jak ukázaly události kolem sloučení škol, rodiče aktivně hledají a zvažují své možnosti umístění dětí. Kromě toho situace na ZŠ Oranžové demonstruje, že nejen ne-romští rodiče taktizují a posílají své děti do škol s ohledem na složení jejich žáků, ale to samé dělají také někteří romští rodiče. V návaznosti na výše uvedené je třeba říci, že jak pro ne-romské, tak pro romské rodiče je složení žáků ve třídě jedním z hlavních rysů kvality výuky – zatímco pro ne-romské rodiče je počet romských dětí indikátorem nižší kvality, pro romské je počet ne-romských dětí ukazatelem vyšší kvality. Sledované situace tak naznačují, že i když určitý typ rodičů projeví snahu vymanit se z kulturního vyloučení (posláním svých dětí na školu, kde je zastoupení romských dětí menší), setkává se tato snaha s neúspěchem (automatickou reakcí je odchod ne-romských dětí). To směřuje k prohloubení vyloučení a romizaci další školy. Pokud tedy nedochází k jakékoli regulaci prosazující rovnoměrné rozložení romských dětí do škol (viz Obrovská, 2014), odehrává se proces

⁶ Považujeme za důležité zmínit v tomto místě, že jakkoliv se nám jeví jako zajímavé a přínosné sledovat mechanismy, které přispívají k vytváření povědomí o „špatné adrese“ a na ní následně navázané povědomí o „špatné škole“, z kapacitních důvodů se jim v této stati nevěnujeme. Pro širší popis procesu sociálního vylučování v souvislosti se strukturálními mechanismy (viz Kašparová, Ripka, & Sidiropulu Janků, 2008).

90 homogenizace mimo možnosti zásahu vycházejícího ze škol samotných. Jsou to tedy především hlavně rodiče – romští i ne-romští, kteří svými rozhodnutími o zápisu svých dětí na ZŠ rozdávají karty, s nimiž je pak nuceno hrát nejen vedení škol, ale také vyučující. Na jejich situaci se zaměříme v následující části statě.

4 Učit na cikánské škole: reflexe vzdělávacího procesu vyučujícími

Stigmatizace lokality i základních škol v ní ovlivnila vedle jednání rodičů i rozhodování učitelů. Po personální stránce prodělaly v době fúze obě barvířovské školy velké změny. Pedagogický sbor se po sloučení z větší části zcela obměnil. Neromští rodiče i učitelé předpokládali v romské škole nižší kvalitu výuky: *Já jsem učila na Zelené škole, takže když došlo ke sloučení, tak jsem si říkala, že kvůli tomu jsem teda tak dlouho nestudovala, že to nemám zapotřebí* (učitel výlučně romské děti, poznámka autorek). *Ale zůstala jsem, a teď jsem tady spokojená, kdo to nezažije, nepochopí* (učitelka, ZŠ Tyrkysová).

Ačkoliv nepředpokládáme, že učitelství je v naší společnosti profese, kterou lidé vykonávají „pro peníze“, odlišné platební podmínky na různých typech škol, jakož i extrakurikulární aktivity, kterými se učitelé zabývají nad rámec své běžné praxe, zcela jistě hrají při rozhodování o tom, kde, jak a koho učit, důležitou roli: *Já si cením tady třeba sboru, protože tady každý nevydrží, nechce učit na romské škole, a zas mám problémy, nemám na platy učitelů. Dneska jdu jednat na úřady, abychom mohli žít jako normální běžná základní škola, protože nás berou jako běžnou základní školu, ale bohužel pokud ty romské děti tady jsou nakumulovány tak je to trochu jiné. (...) Strukturální fondy... my jsme si na jeden sáhli, ale za cenu, že zástupce leze po stěně, on to dělá, on je na to opravdu výborný, ale zas některé věci tady stojí, které my prostě už nezvládáme. My bychom rádi dělali, ale mě přijde, že už je všechno problém... my tu budoucí generace vychováváme, učíme, suplujeme rodinu a na to peníze nejsou* (ředitelka, ZŠ Tyrkysová).

Úryvek z rozhovoru s ředitelkou školy Tyrkysová představuje výzvu v promýšlení minimálně dvou aspektů spádového modelu školství: 1. způsobu standardního financování základních škol a 2. role a postavení učitele ve vzdělávání dětí z vyloučených lokalit. Z prostorových důvodů se zde budeme zabývat pouze druhým tématem.

Odborné debaty a výzkumy poukazují na měnící se názory učitelů týkající se změn ve školním vzdělávání, včetně reflexe svého vlastního postavení a přístupu (Straková, Spilková, & Simonová, 2013). Jako důležitá a přitom nedostatečná se akcentuje spolupráce s rodinou, za kterou škola a učitel přebírá řadu jejích dřívějších funkcí a povinností – od vštěpování základních společenských hodnot po roli přítele, důvěrníka či jen osoby, se kterou je možné si povídat a která se o dítě zajímá (Bittnerová, Doubek, & Levínská, 2011). Škola předpokládá, že dítě do ní přichází připraveno; vybaveno dostatečným jazykovým i kulturním kódem, bez kterého je úspěšné absolvování či jen zařazení nepravděpodobné. To se však ne vždy děje a přibývá škol, do

kterých děti takto připravené a vybavené nepřicházejí. Barvířovský příklad dokládá dle našeho mínění dva nedoceněné či zamlčované jevy, které způsobují současnou složitou situaci škol, jako je Oranžová či Tyrkysová. Vzdělávací systém je vystavěn na zkušenostech primární socializace v ne-romské kultuře. Tímto směrem jsou rovněž orientovány vzorce chování, které úspěšné zvládnutí školní docházky vyžadují i podporují. Snaha o zapojení romských dětí do vzdělávacího systému nedoceňuje vliv jejich socializace v nativní kultuře. Místo toho se snaží nabízet alternativu, kterou je zkušenost ne-Romů. Ta je vnímaná jako vhodnější, přínosnější či prostě lepší. Je to projevem mocenské nadřazenosti, o které v souvislosti s definicí *Druhého* hovoří Said (2008). Absolventské statistiky obou základních škol však dokládají nefunkčnost této cesty: *Kam směřují? Já mám zkušenost, že všichni se chtějí vzdělat a všichni se chtějí vyučit. Ale přijdou do deváté třídy, kde ten problém nastane a mají vyplnit přihlášku a oni jak už mě viděli s tou složkou, tak na mě byli zlí. A přitom kdybych je neučila v té osmé třídě, tak já bych nevěřila. Když se zeptáte koncem září, kdo z nich studuje, tak nikdo. My máme snad jednoho absolventa, ve kterém máme naději, že odmaturuje* (vyučující, ZŠ Tyrkysová).

Společnost skrze svou kulturu v průběhu času vypracovala dvojí metodu, jak odlišným způsobem na jedince působit, totiž skrze *socializaci* a *vzdělávání* (srovnej Cohen, 2000; Rival 2000). Za socializaci se označuje takové chování, jehož podstatou je vstípení základních kognitivních schémat dané společnosti či kultury. Ta následně umožňují jedinci orientovat se v hodnotách a postojích pojících se s každodenním životem ve společnosti. Socializaci provádí vždy rodina, příbuzní či blízcí lidé a je neodmyslitelně spjata s citovými pouty (pozitivními i negativními). Vzdělávání je vštěpování standardizovaných vědomostí, dovedností a hodnot, které probíhá standardizovaným a stereotypizovaným způsobem a provádí jej osoba, ke které má jedinec citový vztah pouze výjimečně (Cohen, 2000). Prostřednictvím vzdělání se učíme rozumět návykům, myšlení a sociálním hodnotám, které jsou pro většinovou společnost důležité. Tematické učivo (např. přírodopis, struktura Evropské unie aj.) je jen jeho malou součástí. Mnohem důležitější než ono samotné jsou procesy myšlení a struktura souvislostí, skrze které jsou tato témata žákům vštěpována (Williamson, 1979).

Naráží-li na sebe odlišnosti hodnoty učitelů, coby strážců hodnot předávaných vzdělávacím systémem, a hodnoty rodin, ze kterých jejich žáci pochází (mimo jiné také například proto, že romských dětí je ve třídě převaha a učitel se nesetkává s převládajícím pochopením svého chování, svých kulturních vzorců), dochází u učitelů k představám, že výchovná stránka (socializace dětí) jejich působení převládá nad dimenzí vzdělávací. S touto domněnkou se potýkají dle současných studií učitelé napříč současnou společností, bez ohledu na to, zda učí děti romské, či neromské. Zatímco učitelé pečující o děti ne-Romů vysvětlují tento jev obecnými proměnami společnosti a jejích hodnot (srovnej Straková, Spilková, & Simonová, 2013), učitelé působící na školách v Barvířově charakterizují podobný jev coby nefunkčnost či odlišnost romské rodiny a její kultury: *Tam jsou nejšťastnější, když se vymyslí akce v sobotu a jede se do divadla, tak to nás budou rodiče opěvovat. Někdy máme pocit, že jenom aby se těch dětí zbavili* (vyučující, ZŠ Oranžová).

Nástrojem vzdělávání a zároveň gatekeeperem vědomostí a kulturního kapitálu je tradičně vyučující – kategorie, do které spadají všichni výchovně působící činitelé – mimo jiné tedy i rodiče a učitelé. Každý dítěti předává to, čemu věří on sám, co je podle něj v životě důležité, co se mu osvědčilo, co zakusil. V případě, že to, co je osvědčené a co je pro život hodnotné, je podobné na straně učitele i rodiče, nebývá výchovné působení problematizováno žádným z jeho aktérů, včetně dítěte samotného. Odlišná je však situace ve chvíli, kdy se zkušenosti a víra rodičů liší od zkušeností a víry učitelů:⁷ *Samozřejmě jsou tady děcka prestižních rodičů, kteří už teď z nich vidí ty právníky a doktory, takže je honí se víc učit, děcka mají různé jazykové kurzy, mají fakticky tři kroky napřed před těmi ostatními dětmi, takže vynikají v té výuce, mají samé jedničky, mají krásné známky. Takže možná kdyby se to zprůměrovalo tak bych řekla, že tady (na Červené) mají lepší průměry než na té Žluté, ale je to dáno právě těmi rodiči, jak je vedou, jak je honí, jak je nutí, ale ti kantoři a ta výuka je stejná. A teď už záleží, jak ty děti se moc učí a jak ty rodiče jim šlápnou na krk a ti romští rodiče jim na krk moc nešlápnou, aby řekli „uč se, dělej, je to senzační někam se dostaneš“. Ti to neřeknou, zatím co ti neromští to řeknou (ředitelka, ZŠ Oranžová).*

Výše uvedený úryvek z rozhovoru dokládá presumpci odlišné socializace romských a neromských dětí v jejich rodinách, jakož i odlišný hodnotový systém obou kultur. Je z něj rovněž patrné, která z těchto kultur a jejích hodnot je chápána vyučující jako nadřazená té druhé. Vyučující je přesvědčena, že romští rodiče nepovažují dril a disciplínu v souvislosti se školní přípravou za důležitou, což vnímá jako špatné. Rozkol v hodnotovém systému rodičů a učitelů následně vede k vzájemnému nepochopení, oddělení a složité spolupráci.

V romské společnosti představuje socializace, tj. důraz na kruh rodiny a příbuzných, jakož i společenská organizace a orientace podle rodinných souřadnic, stále mnohem důležitější roli než ve většinové společnosti.⁸ Rom bez své rodiny nic neznamena, nikým není. Ztrácí ekonomické, politické i sociální vazby (Raichová, 2001). Romští rodiče učí své děti experimentálně, skrze pokus-omyl, tak jako celá řada jiných společností (srov. Rival, 2000; Kašparová, 2014). Od dětství dostávají do rukou předměty denní potřeby, včetně těch, které většinová společnost klasifikuje jako „nevhodné“, bez dozoru rodičů zkoumají své okolí, řeší své konflikty se vším, co k tomu patří. Volí si, co je pro ně v danou chvíli zajímavé a možné, čemu se budou věnovat, jak budou trávit svůj čas. Tato autonomie se rovněž projevuje tím, že je jen malý rozdíl mezi dospělým a dítětem, které má stejná práva (a často i povinnosti) jako dospělý v dané společnosti. To je z pohledu většinové kultury jednoznačně problematický způsob výchovy a socializace, který se snaží tato většinová kultura skrze vzdělání korigovat (Lancy, 2008). Výzkumy napříč světadily však poukazují na

⁷ Rozhovory jsme v Barvířově prováděly poté, co došlo ke sloučení „bílé“ a „romské“ školy, tedy poté, co došlo k masivnímu odchodu nejen žáků, ale i učitelů, kteří se s novou realitou odmítali smířit. Předpokládáme proto, že rozhovory poskytovali ti vyučující, kteří mají vůli se aktivně účastnit a ovlivňovat vzdělávání romských dětí v Barvířově a na základě svých zkušeností disponují silnější kulturní senzitivitou.

⁸ Srovnej Lancy, 2008.

to, že obdobné snahy končí častěji neúspěchem než opačně (Rival, 2000; Lave, 1990, 1993), neboť učitel (a filozofie současného vzdělávacího systému, jehož je součástí), který nabourává a zpochybňuje socializaci dítěte, mu nevytváří prostředí dostatečně důvěryhodné k otevřenému přijímání hodnot propagovaných skrze systém vzdělávání: *Tady hlavně člověk musí chtít a to je takový prvotní vklad, protože tady na této škole se nemůžeme realizovat v matematické, chemické olympiádě, tady se můžeme realizovat třeba v těch zájmových věcech* (ředitelka, ZŠ Tyrkysová).

Již Colemanův výzkum (1966) ukázal, že je-li malý počet odlišně primárně socializovaných dětí integrován do společnosti většiny, vykazují tyto děti větší vůli a úspěch při adaptaci na většinové hodnoty. Překročí-li však jejich počet 50 % z celkového počtu dětí ve třídě, situace je zcela opačná. Zkušenost učitelů, kteří zůstali učit na školách Tyrkysová nebo Oranžová, dokládá, že na podobných školách nestačí ani s univerzalistickým a standardizovaným pojetím vzdělání, ani s výbornými oborovými znalostmi. Setkávají se s odlišným kulturním a hodnotovým systémem, který testuje ne tak jejich znalosti, jako jejich vlastní víru v tento systém i normy chování s ním spojené. Oproti učitelům v běžných základních školách jsou tak denně konfrontováni nejen s vyjednáváním o obsahu učiva, ale také se svými vlastními hodnotami, normami, vírou a způsobem života. Hledají kompromisní řešení, které by vpustilo do svého světa obě zúčastněné strany.

Role učitele je v procesu vzdělávání nezastupitelná. Barvířovská zkušenost odkrývá výzvy, které výuka na romských školách představuje. Vyučující se musí vyrovnat s předpokládanou či skutečnou odlišností svých žáků – a to jak v rovině vědomostní, tak kulturní. Obě barvířovské školy deklarují snahu o překonání těchto rozdílů, ani jedna však nezaznamenala úspěchy, personifikované v absolventech středních škol a učilišť. Ukazuje se, že rozhodující vliv na způsob života a životní hodnoty barvířovských žáků představuje spíše jejich ukotvení ve vyloučené lokalitě, nativní kultura a primární socializace, než stávající vzdělávací systém. Univerzalistické a standardizované vzdělání a hodnotový systém přesto zůstávají jediným platným vyučováním kodexem, v jehož jménu jsou odlišné normy a způsoby života a chování tlačeny k asimilaci. Za takových podmínek představuje selhání učitelů především selhávání systému samotného.

5 Závěrečné poznámky

V této stati jsme prezentovaly případovou studii dvou základních škol, na kterých došlo k etnické homogenizaci složení žactva. Sledovaly jsme proces homogenizace škol jako proces kulturního vylučování a obecně sociálního vylučování. Náš text přichází se čtyřmi základními závěry:

Za prvé, romizace škol je výsledkem individuálních voleb a rozhodnutí vykonávaných jednotlivými aktéry na každodenní rovině. Tuto každodenní rovinu je pak nutno chápat jako zakotvenou ve strukturách třídních a etnických nerovností (jejichž vyjádřením per se je sociálně vyloučená lokalita). Těmito aktéry jsou jednak

94 rodiče, romští a ne-romští, jednak vyučující. Jsou to romští rodiče, kteří vybírají školu, na kterou zapíší své dítě podle svých zkušeností (kam oni sami chodili), podle dostupnosti (blízkosti), ale také podle nároků kladených na děti (pro mnohé je vodítkem to, že je škola méně náročná) či podle počtu romských a ne-romských dětí. Neromští rodiče, jak se zdá podle sledu událostí popsanych v této stati, volí školu mimo jiné podle počtu romských dětí a s ním související image, kterou škola má navenek. Vyučující balancují své časové a intelektové investice do přípravy na budoucí povolání a jejich využití na škole, která stojí nízko na žebříčku symbolického hodnocení. Všechna tato rozhodnutí se odehrávají na pozadí strukturálních podmínek, konkrétně existence lokality spjaté s nižším socioekonomickým statutem, a institucionálních – jako je *de iure* dělení spádových obvodů. Oba tyto makrofaktory vedou k relativně prostému, avšak ve svých konsekvencích zásadnímu, závěru, že segregace ve vzdělávání zrcadlí prostorovou segregaci v bydlení.

Za druhé, romizace jde ruku v ruce s hierarchizací škol. „Cikánské školy“ jsou – dle slov jejich zaměstnanců a zaměstnankyň – znevýhodněny nejen finančně, ale také symbolicky. Mají totiž nižší status na žebříčku ZŠ. Tento fakt dopadá také na vyučující, kteří objektivně vykazují řadu aktivit a činností nad rámec svých běžných povinností (např. řešení grantů či nadprůměrná mimoškolní činnost), přesto se oni sami i jejich škola „těší“ ve společnosti svých kolegů i celé společnosti často pohrdavému přístupu. Jako by „cikánská“ škola byla pouze méněcennou variantou „skutečného“ světa základního vzdělávání. Místem, kde je málo dětí ve třídě (což následně znamená menší platy učitelů), učí se zde pouze základy, protože žáci jsou zde podprůměrní (předpoklad, že učitel zakrní ve svém oboru) a nic po sobě neza nechává, protože děti většinou končí na podpoře bez dalšího vzdělání (skrytá otázka po smyslu takové školy). I zde je patrné, že spíše než individuální rada jednotlivým školám potřebuje společnost systémové řešení.

Za třetí, učitelé hrají důležitou roli v překonávání prostorového a mentálního vyloučení. Naše studie poukazuje na některé strukturální aspekty vzdělávání, které tuto roli učitelům z velké části znesnadňují či dokonce znemožňují. Opomíjení důležitosti socializace v rodné kultuře, jakož i nepřiznaný etnocentrismus vzdělání, působí jako handicap v profesní přípravě pedagogů, kteří se chystají působit v lokalitách, kde žijí romské děti. Kurikulum přijímané univerzalistickým způsobem jako dogma blokuje komunikaci a spolupráci mezi vyučujícím a jeho žáky. Vzhledem k tomu, že sociální vyloučení v České republice dnes není pouze záležitostí Barvířova, ale týká se čtvrtí ve všech velkých městech naší republiky a někdy i celých okresů či mikro-regionů, můžeme v budoucnu očekávat změny. Nestačí angažovaní učitelé s dobrým srdcem, změnu vyžaduje systém sám.

Literatura

- Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti.* (2006). Praha: Gabal Analysis and Consulting.
- Barša, P. (2005). Konec Romů v Česku? *Lidové noviny*, 15. 1. 2005.
- Bauman, Z. (2002). *Tekutá modernita*. Praha: Mladá fronta.
- Bittnerová, D., Doubek, D., & Levínská, M. (2011). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií UK.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications.
- Brož, M., Kintlová, P., & Toušek, L. (2007). *Kdo drží Černého Petra?* Praha: Člověk v tísni. Dostupné z <http://www.clovekvitisi.cz/uploads/file/1364590154-cerny%20petr.pdf>.
- Cohen, A.Y. (2000). The Shaping of Men's Minds: Adaptations to Imperatives of Culture. In B. A. U. Levinson (Ed.), *Schooling the Symbolic Animal: Social and Cultural Dimensions of Education* (s. 83–107). New York: Rowman and Littlefield Publishers, INC.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Davidová, E. (1995). *Cesty Romů*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Denessena, E., Driessena, G., & Slegers, P. (2005) Segregation by choice? A study of group-specific reasons for group choice. *Journal of Education Policy*, 20(3), 347–368.
- Elšík, V. (2005). Romové, etnicita a radikální konstruktivisté. *Literární noviny*, 21, 6.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative Analysis. Practice and Innovation*. London: Routledge.
- Geertz, C. (2000). The Impact of the Concept of Culture on the Concept of Man. In B. A. U. Levinson (Ed.), *Schooling the Symbolic Animal: Social and Cultural Dimensions of Education* (s. 25–30). New York: Rowman and Littlefield Publishers, INC. New York: Rowman and Littlefield Publishers, INC.
- Giddens, A. (1998). *The Third Way*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (2003). *Stigma*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Chapman, K. (1994). *The Sociology of Schools*. London: Routledge.
- Jakoubek, M. (2005). Romisté nedokážou Romy definovat. *Lidové noviny*, 19. 2. 2005.
- Janků, K. (2003). Romové a jiní „skoro-Češi“. Pozice kandidátů sociální inkluze do české společnosti: Otázky sociální inkluze romské komunity. *Sociální studia*, 10, 115–129.
- Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kašparová, I. (2014). *Romská politika – politika romství*. Praha: Slon.
- Kašparová, I., Ripka, Š., & Sidiropulu Janků, K. (2008). *Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České republice: Moravské lokality*. Praha: Rada vlády ČR pro záležitosti romské komunity.
- Lancy, D. F. (2008). *The Anthropology of Childhood: Cherubs Chattel and Changelings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1990). The culture of acquisition and the practice of understanding. In J. W. Stigler, R. Shweder, & Herdt, G. (Eds.), *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development* (s. 309–328). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1993). The Practice of Learning. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context* (s. 343–374). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mareš, P. (2006). *Faktory sociální exkluze*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí Praha.
- Mareš, P., & Sirovátka, T. (2008). Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluze). *Sociologický časopis*, 44(2), 113–138.

- Mareš, P. (2000). Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení. *Sociologický časopis*, 36(2), 285–297.
- Meeusen, C., De Vroome, T., & Hooghe, M. (2013). How does education have an impact on ethnocentrism? A structural equation analysis of cognitive, occupational status and network mechanism. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(5), 507–522.
- Nekorjak, M., Souralová, A., & Vomastková, K. (2011). Uváznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností. *Sociologický časopis*, 47(4), 657–680.
- Němec, J. (2009). Sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků. *Orbis Scholae*, 3(1), 99–120.
- Raichová, I. (Ed.). (2001). *Romové a nacionalismus?* Brno: Muzeum romské kultury.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: Sage.
- Rival, L. (2000). Formal Schooling and the Production of Modern Citizen in the Ecuadorian Amazon. In B. A. U. Levinson (Ed.), *Schooling the Symbolic Animal: Social and Cultural Dimensions of Education* (s. 108–122). New York: Rowman and Littlefield Publishers, INC. New York: Rowman and Littlefield Publishers, INC.
- Said, E. W. (2008). *Orientalismus: Západní koncepce Orientu*. Praha: Paseka.
- Schleicher, K., & Kozma, T. (Ed.). (1992). *Ethnocentrism in Education*. Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang International Academic Publishers.
- Steinführerová, A. (2003). Sociálně prostorové struktury mezi setrvalostí a změnou. Historický a současný pohled na Brno. *Sociologický časopis*, 39(2), 169–192.
- Straková, J., Spilková, V., & Simonová, J. (2013). Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis Scholae*, 7(1), 79–100.
- Turner, B. S. (1994). *Orientalism, Postmodernism and Globalism*. London: Routledge.
- Williamson, B. (1979). *Education, Social Structure and Development*. London: The Macmilland Press Ltd.

Irena Kašparová, M.A., Ph.D., Ústav populačních studií
Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií
irenakasparova@seznam.cz

Mgr. et Mgr. Adéla Souralová, Ph.D., Ústav populačních studií
Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií
asouralo@fss.muni.cz

Žádná různost není, všichni jsme tu stejní. Děti migrantů, jejich spolužáci a vyučující na českých základních školách¹

Lucie Jarkovská, Kateřina Lišková,
Jana Obrovská

Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií

Abstrakt: V tomto článku si všímáme toho, jak se český vzdělávací systém vy-
pořádává s rostoucí etnickou různorodostí. Zaměřujeme se přitom jak na perspektivu pedagogů,
kteří učí ve třídách navštěvovaných dětmi migranty z Ukrajiny, Ruska, Vietnamu, tak na perspektivu
samotných dětí migrantů a jejich spolužáků. Předkládáme výsledky analýzy dat získaných v průběhu
etnografického výzkumu na vybraných školách po celé České republice. Vedle individuálních rozh-
ovorů s pedagogy jsou to zejména skupinové rozhovory s dětmi, v nichž identifikujeme diskursivní
strategie a repertoáry charakteristické zneviditelnováním etnicity a udržováním představy etnický
homogenního celku. Cílem tohoto článku je analýza procesů zneviditelnování etnicity, které je v pro-
mluvách pedagogů spojeno s humanistickým rámováním osobnosti žáka a u samotných žáků migrantů
se projevují performováním normálnosti a bezproblémovosti, která ovšem musí být stvrzena jejich
českými spolužáky. Etnickou různorodost v českých školách chápeme jako prostoupenou diskurzem
stejnosti navzdory různosti.

Klíčová slova: vzdělávání, etnicita, žáci migranti, etnografie

There is No Difference, We Are All the Same. Migrant Children, their Schoolmates and Teachers in Czech Primary Schools

Abstract: In this paper, we analyze the ways in which the Czech education system
deals with growing ethnic diversity. We focus both on the perspective of teachers as well as that
of children who have migrated to the Czech Republic from Ukraine, Russia and Vietnam, and their
classmates. We conducted ethnographic research in selected schools across the country that includ-
ed interviews with teachers and focus groups with children. We identified discursive strategies and
repertoires that make ethnicity invisible and thus reproduce the idea of an ethnically homogeneous
whole. We show how teachers employ the humanistic discourse to achieve this end while migrant
children perform normalcy and problem-free status that, however, requires certification from their
ethnically Czech classmates. We argue that ethnic diversity in Czech schools is performed through
the discourse of sameness despite differences.

Keywords: education, ethnicity, migrant pupils, ethnography

¹ Text vznikl s podporou Grantové agentury České republiky v rámci projektu „Vzdělávací strategie
dětí migrantů a dětí z etnických menšin“ (P404/12/1478).

98 *Mod²: Čemu byste se rádi třeba vyhnuli na té škole?*

Lan: Nechci, aby tam byl ra-sis-mus.

Petr: (zasměje se)

Mod: U-hm. Co si pod tím představíš? Jak to vnímáš?

Lan: Že ty český děti, aby nešíkanovaly zase ty děti z jiných národností.

Mod: To je to, čemu by ses chtěla vyhnout?

Lan: U-hm. (ZŠ Stříbrná, focusgroup s dětmi, 2011)

Olena: Nebo třeba my jsme to měli tak, že třeba když jsem se bavila s Larissou hodně, ještě česky ještě moc neuměla, tak jsme stály dole u bufetu a to bylo takový, že na ní začali pořvát, proč mluvíš česky, proč mluvíš rusky, jsi v český škole, nikdo ti nerozumí, a tak, anebo ještě tady byla dřív jedna Olena, ta taky mluvila rusky a třeba mezi sebou, tak to bylo výhodný pro nás obě, ona uměla česky dobře, ale výhodný se pro nás bavit, a voni jako, no, můžete se začít bavit česky, to není slušný [mluvit tady rusky]. (ZŠ Zlatá, focusgroup s dětmi, 2011)

V těchto úryvcích mluví vietnamská dívka Lan a žákyně ukrajinského původu Olena o svých zkušenostech se vzděláváním v české škole. Situaci dětí, které migrují se svými rodiči ze zahraničí do České republiky, sdílí čím dál tím větší počet dětí. Do roku 1989 byla přeshraniční migrace v české společnosti okrajovým jevem, zajímalo nás proto, jak se rostoucí etnická diverzita odráží ve vzdělávacím procesu. Jak zkušenost s migrací a etnickou odlišnost vnímají v české škole samy děti migranti a jejich spolužáci či spolužačky? Jakým způsobem nahlíží na vzdělávání dětí migrantů vyučující na školách, kde je takových dětí vyšší počet?

V tomto článku předkládáme zjištění z výzkumu, který byl zaměřen na děti cizinců v českých školách. Náš výzkum byl realizován jako etnografická studie na několika základních školách. Vedle těchto etnografických dat jsme pracovaly s poznatky z pilotního výzkumu, který zahrnoval dotazníkové šetření a skupinové rozhovory zaměřené na postoje a názory pedagogů na téma vzdělávání romských žáků a žáků migrantů na vybraných školách po celé České republice (zde prezentujeme výpovědi ze ZŠ Stříbrná v krajském městě a ZŠ Zlatá v hlavním městě). Pilotní výzkum se uskutečnil na podzim 2011. Etnografický sběr dat probíhal od května 2012 do června 2013 postupně v jednotlivých lokalitách. Klíčem pro výběr námi navštěvovaných škol bylo zastoupení dětí cizinců a romských dětí v žákovské populaci školy, tj. vybíraly jsme školy, ve kterých bylo těchto dětí dle nám dostupných statistických údajů nejvíce.³

² Zkratka Mod. označuje moderátora vedoucího skupinový rozhovor v rámci pilotního výzkumu. V rozhovorech z etnografické části výzkumu je tazající osoba označena jako výzkumník/výzkumnice.

³ Výzkum byl zaměřen na etnickou diverzitu obecně. Z našeho záběru v tomto textu však vynecháváme téma vzdělávání romských dětí, jejichž pozice v české společnosti stejně jako v české škole je do značné míry svébytná. Je také o poznání více podrobována vědeckému zkoumání než situace dětí migrantů (viz Šotolová, 2008; Bartoňová, 2009; Bittnerová, Levínská, & Doubek, 2011). Problematice vzdělávání dětí migrantů a dětí romských se věnujeme v článku "We treat the mall as same but ..." Teachers dealing with the disappearing ethnic homogeneity in Czech classrooms odevzdaném do recenzního řízení v časopise. Vzdělávání romských žáků se věnoval

Celkem jsme navštěvovaly osm škol, a to v Praze, krajském městě a v menším městě.⁴ Do škol v krajském městě jsme docházely průběžně po celé toto období, v Praze jsme strávily dva týdny v květnu a červnu 2012 a jeden týden v říjnu 2012. V této stati analyzujeme data získaná v Praze (ZŠ Zelená), v krajském městě (ZŠ Azurová, ZŠ Modrá). Do školy, kterou jsme navštěvovaly v Praze, dochází vyšší počet žáků cizinců ruské národnosti. To je dáno skutečností, že v městské části, v níž je škola situována, se koncentruje druhá nejsilnější ruskojazyčná komunita v České republice. ZŠ Azurová v krajském městě naopak zaznamenává odliv dětí cizinců (zejména vietnamského a ukrajinského původu) žijících v této městské části a dalších přilehlých městských částech na jinou ZŠ, která byla mimo jiné také s ohledem na její polohu v centru města určena krajem jako specializovaná na vzdělávání žáků cizinců.

V nedlouhé řadě příspěvků věnovaných problematice vzdělávání dětí cizinců v českém kontextu nacházíme pedagogickou literaturu představující normativní východiska inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (žáků zdravotně postižených a zdravotně či sociálně znevýhodněných) (Hájková & Strnadová, 2010) a příspěvky antropologické či etnologické, které se zpravidla omezují na vymezení základních témat a problémů doprovázejících integraci žáků migrantů do školy (Radostný, 2010; Bittnerová, 2009; Drbohlav, Černík, & Džurová, 2005; Kunzová, 2001) či příspěvky zaměřující se na komparaci formálních rámců a politik v různých státech (Bačáková, 2012; Ježková, 2010). Dostupné jsou již i kvalitativní sondy snažící se postihnout komplexnost tématu v kontextu žité zkušenosti (Kurowski, 2013). Specifický žánr představují metodické příručky publikované neziskovými organizacemi či státními orgány (Bobysudová & Pikalová-Hernandezová; Muhič, 2008), které velmi často cílí na postoje aktérů v otázkách multikulturní výchovy (Moree & Varianty, 2008; Radostný et al., 2011). Realizované výzkumy se nejčastěji zaměřují na postoje pedagogů vzdělávajících děti cizince, v daleko menší míře potom na postoje samotných dětí. Charakteristický je převažující zájem o děti vietnamských migrantů (Stuchlíková & Vokrojová, 2013; Janská, Průšvicová, & Čermák, 2011; Hrdličková, 2011; Černík, 2006; Švarcová & Mareš, 2006). Dominantní výzkumnou technikou, kterou badatelé volí k zachycení integrace žáků migrantů do školní kultury a třídních kolektivů, je dotazník. V našem výzkumu jsme upřednostnily etnografickou metodu, abychom zachytily komplexitu situací, perspektiv a diskurzů spjatých se vzděláváním žáků s migrantským původem na vybraných školách v České republice. Etnografie pro nás představuje způsob výzkumu, který umožňuje participativnější formu zkoumání dětí a zároveň zachycuje vztahy mezi dětmi ve školní třídě se zahrnutím perspektivy dětských aktérů⁵ (Jarkovská, 2012). V tomto ohledu zasazujeme náš výzkum do kontextu mezinárodní akademické produkce v oblasti vzdělávání žáků migrantů či žáků z etnicky minoritních skupin, v němž je etnografie etablovanou

projekt EDUMIGROM (Ethnic Differences in Education and Diverging Prospects of Urban Youth in an Enlarged Europe) řešený katedrou sociologie MU (<http://www.edumigrom.eu/muni>).

⁴ Z důvodu zachování anonymity neuvádíme jména měst.

⁵ V českém prostředí uplatňuje a rozvíjí tento metodologický přístup ve výzkumu vzdělávání od roku 1991 Pražská skupina školní etnografie. Více na <http://psse.hys.cz/>.

100 a v daleko větší míře používanou výzkumnou metodou (Devine, 2011; Connolly, 2002; Youdell, 2003; Davidson, 1996).

V tomto textu se nejdříve zaměříme na reflexi etnicity vyučujícími a v druhé části analýzy se podíváme na to, jak funguje kategorie etnicity mezi dětmi.

1 Jak etnicitu z(ne)viditelňují učitelé

Mod: Kdybychom měli shrnout nějaké rozdíly v tom učit třídu etnicky stejnou a jinou, našly by se tam nějaké?

Vyučující 1: Já bych žádný rozdíl nenašla, za tu svoji praxi, prostě ne. Vyjma té angličtiny.

Vyučující 2: Pokud není jazykový problém, tak je to...

Vyučující 1: Úplně stejný. (ZŠ Stříbrná, focusgroup s učiteli, 2011)

Výzkumnice: Máte pocit, že to na vás klade nějaké specifické nároky, tady ve škole, speciálně ve vaší třídě, kde je hodně cizinců, jako na učitelku?

Vyučující: No, ehm, možná by to mělo klást nějaké nároky na tu výuku češtiny, ale to jsem zatím nezaznamenala. To že si s někým sednu a něco mu vysvětlím, to jako jednorázově bývá a to se netýká jenom Rusů, to funguje s kýmkoli, takže to bych jako nezmiňovala. Takže nás se zatím doučování češtiny ani netýkalo, oni se to prostě doučili někde jinde, sehnali si nějaký soukromý, nebo jsou kurzy. (ZŠ Zelená, třídní učitelka 9. třídy, 2012)

Když jsme hovořily s vyučujícími, kteří mají zkušenost s výukou ve třídách navštěvovaných také dětmi migrantů, překvapilo nás, že odpověď na otázku, zda je pro ně rozdíl učit v etnicky smíšené či homogenní třídě, byla velice často záporná. Snažily jsme se zjistit, jak vnímají proces výuky v etnicky smíšených třídách. Zprvu se zdálo, že pro vyučující obnáší výuka etnicky různorodých tříd totéž, co v případě tříd etnicky homogenních. Většina vyučujících nebyla schopna uvést žádná specifika práce s etnicky smíšenou třídou. Jedinou výjimkou byl jazyk. Vyučující většinou uváděli počáteční problémy s češtinou na straně příchozích a svoje či institucionální snahy jazykovou propast překlenout. Etnicita pro ně byla neviditelná, respektive nebyla pro ně kategorií, kterou by bylo třeba promýšlet při pedagogické práci ve třídě.

Podobně hodnotili vyučující také fungování třídních kolektivů. Většina z nich uváděla, že děti své nově příchozí spolužačky a spolužáky nepovažují za nijak zvláštní. Když už, tak spíše přijímají děti cizinců pozitivně. Děti mají rády pestrost a jsou potěšeny, že se můžou dozvědět něco více o zemích, ze kterých děti cizinci přišly. Odlišná etnicita migrantů je pro ně exotickou devizou, nebo ji prostě nevidí, neřeší, nezajímá je. Jedna vyučující na ZŠ Zelené např. při neformálním rozhovoru uvedla, že děti nevnímají barvu kůže nebo národnost stejně jako dospělí. Pokud si hrají na písku s chlapečkem, který je černoš, vidí malého chlapečka, ne černoš. Ředitel této školy zase zasadil etnickou diverzitu do kontextu různorodosti i v jiných oblas-

tech. Podle něj jsou děti natolik odlišné z různých hledisek, že etnicita je jen jednou z kategorií, a nemá proto svůj zvláštní význam. Někdo je Rus, někdo z rozvedené rodiny, nikdo není tak „úplně normální“.

Ačkoli se zprvu v rozhovorech vyučující bránili tomu vnímat výuku dětí cizinců jako odlišnou, později v průběhu rozmluvy jsme se obvykle dostali k tomu, že identifikovali etnicitu jako kategorii, která má svůj význam. Nevníмали ji však jako něco, co by mělo mít vliv na povahu jejich práce. Etnicitu, pokud ji zmínili, tak jen v dodatku, vnímali jako něco, na co původně nepomysleli. Když mluvili o své třídě, zdůrazňovali stejnost svých žáků. Nazýváme tuto diskurzivní strategii „stejnost navzdory různosti“. Název tohoto diskurzu je paradoxní stejně jako tento přístup samotný. Zároveň se totiž v učitelských promluvách ozývalo slovo jedinečnost. Každé dítě je jedinečné, každé je jiné. Jak jde důraz na uniformní stejnost a akcent na neopakovatelnou jedinečnost dohromady?

Snáz, než by se mohlo zdát. Děti jsou stejné tím, že každé je unikátní, jedinečné a originální, proto není potřeba o nich uvažovat v žádných kategoriích. Zdůrazňování stejnosti všech zároveň s vyzdvihováním unikátnosti individua mají společného jmenovatele, a tím je odhlížení od strukturujících sociálních charakteristik. Tak například komplikace spojené s příchodem dítěte s migrantským pozadím učitelé vnímají jako individuální záležitost odvíjející se od charakteru dítěte spíše než od sociálních obtíží, kterým může takové dítě čelit. Ukazuje se to i na momentech, ve kterých vyučující připustili, že k nějakým problémům s dětmi z etnických menšin došlo. Nicméně zdůrazňovali ojedinělost problému a nikdy se v jejich naracích neobjevilo vysvětlení, že by kategorie etnicity či migrantského pozadí mohla přispět k porozumění situaci a k řešení problému. Problém či konflikt si vysvětlovali jako nahodilou událost, která nesouvisí s rasou či etnicitou (srov. Bonilla-Silva, 2003; Troyna, 1994). Kořeny konfliktu učitelé nikdy nespatořovali třeba v tom, že by se dítě mohlo potýkat s vyloučením z kolektivu či šikanou, že by mohlo být smutné či podrážděné, protože bylo nuceno opustit známé prostředí, své příbuzné a svou komunitu.

Vyučující: Taky jsem měla v první třídě jednoho Rusa, jmenoval se Vasilenko. A ten děti místo komunikace kousal do ruky. Neuměl česky téměř ani slovo. Odmítal mluvit a něco se naučit.

Výzkumnice: Čím si myslíte, že to bylo?

Vyučující: Nechtěl sem. Odlišovala jsem ho tam, kam patřil. Je teď v jiné škole.

Výzkumnice: Co to je za školu?

Vyučující: To je normální škola. Ale bydleli tam, tak tam spádově patřil.

Výzkumnice: Vy učíte v 5. třídě?

Vyučující: Ne, ale Jurije mám v druhé 5. třídě. Ten sem taky nechtěl, taky nemluví. Ten jen sedí a je naprosto apatický. On nechtěl do Česka. (ZŠ Zelená, třídní učitelka 5. třídy a učitelky 1. stupně, 2012, neformální rozhovor během velké přestávky)

Vyučující: Ted' jsme třeba řešili toho portugalského chlapce, on přišel, neumí česky a vidina toho, že tady bude 6 let, mu nedochází. Nechce tu být, pracovat, ale není

102 *pro něj jiná možnost. Takže i když je spolupráce rodiny i školy, tak on to má hrozně těžký a tím pádem je to těžký pro všechny, protože ve škole ani doma nepracuje a nedokáže se s tím sžít.* (ZŠ Stříbrná, focusgroup s učiteli, 2011)

I když učitelky spojují problémy dítěte s tím, že do Česka bylo vlastně importováno proti své vůli, a u dětí se jedná vlastně o formu nucené migrace, nevnímají vyučující tuto okolnost jako příznačnou pro situaci migrace (srov. Kirova, 2007). Domníváme se, že takovýto přístup k dětem cizincům má dva zdroje. První spočívá v etnicky homogenní povaze české společnosti⁶ – a z toho plynoucího nezvyku přemýšlet o strukturované etnické jinakosti. Druhým zdrojem je humanistické paradigma, které dle Kašćáka a Pupaly (2012) patří mezi jedno z dominantních vzdělávacích paradigmat v našem kulturním kontextu (Kašćák, 2009).

Ústředním bodem humanistické filozofie je zaměření na člověka jako na unikátní individuum. Výchozím bodem tohoto paradigmatu nejsou vnější podmínky a externí normativní tlaky, ale člověk a jeho individualita. Člověku jako individuální entitě je přiznána velká kompetence řízení vlastního života. Učení se chápe jako proces podřízený individuální vůli jedince (Kašćák, 2009). Proces učení a osvojování si poznatků je ve výsledku mimo dosah učitelských kompetencí a vyučující ztrácí výhradní zodpovědnost za své žáky a žákyně, je pouze navrhovatelem možností, průvodcem, někým, kdo otvírá prostor, jehož využití je na konkrétních žácích (Kašćák, 2009). Je v souladu s humanistickým přístupem, který oslavuje dítě jako zcela unikátní individualitu, že vyučující identifikují problémy dětí migrantů jako problém toho kterého dítěte, a to se tím zkrátka musí vyrovnat. V očích učitelek to „mají těžký“ jako konkrétní Jurij či Vasilenko, ne jako dítě migrantů.

Vyučující zmiňují zvládnutí češtiny jako jedinou překážku, po jejímž překonání je z cizince našinec. A některé děti to zvládnou rychle a výborně, dokonce se stává, že předčí rodilé Čechy v ovládnání jejich mateřštiny. Když učitelé vyprávějí o takových dětech, implicitně kladou nárok brzkého a perfektního naučení se češtině na všechny děti. Když to zvládl jeden, můžou to zvládnout i ostatní – podle českého přísloví: Když se chce, všechno jde. Úspěch i neúspěch je hodnocen jako výsledek individuálního rozhodnutí a individuální vůle a talentu. Vyučující otázku specifík výuky dětí migrantů externalizují a vnímají jako problém motivovanosti jednotlivce – jestli se mu/jí chce, nebo nechce. Zároveň mají za to, že povinností imigrantů je „chtít“. Pokud se rozhodli žít v České republice, musí se snažit. Podle vyučujících tedy není třeba zabývat se specifiky kategorií dětí migrantů. Zdá se jim příliš zobecňující, svazující a popírající individualitu konkrétních dětí. Humanistický důraz na

⁶ V české historické paměti je pouze homogenita národa. Před druhou světovou válkou byla třetina obyvatel českých zemí ne-českého původu. Po válce, a obzvláště po odsunu Němců, spadl podíl národnostně jiných na 6 %. Během komunistické éry více lidí zemi opustilo, než by se do ní přistěhovalo. S výjimkou několika desítek tisíc smluvních dělníků, kteří přicházeli během sedmdesátých a osmdesátých let minulého století ze zemí jako Vietnam či Kuba na základě bilaterálních dohod, byla země obývána etnickými Čechy a Slováky. Jediná menšina, která zde dlouhodobě žila, byla menšina romská. O snahách ji asimilovat či jinak zneviditelnit bylo napsáno mnohé. I tyto snahy přispívaly k celkovému výsledku – dojmu stejnosti.

individuum, který se jeví jako něco, co by děti mělo osvobodit, umožnit jim výběr z nepřeberných možností, se tak spíše ukazuje jako přístup, který konzervuje jejich stávající postavení. To je dále umocněno homogenním výzorem české společnosti, která neumí s jinakostí pracovat.

Na tomto místě je třeba zdůraznit, že tento humanistický důraz na individuum a individuální zásluhy a prohy není nějakým specifickým školního prostředí a přístupu vyučujících. Humanistický přístup je potencován společenským příklonem k neoliberalním hodnotám, který se projevuje celosvětově v nejrůznějších sférách a zasahuje politiky i praktiky v oblasti sociální, pracovní i kulturní. Vyučující jsou součástí tohoto systému a nemají-li k dispozici jiné pedagogické nástroje, jak s jinakostí pracovat, je logické, že výsledkem je zneviditelnování a selekce. Z tohoto důvodu je důležité, aby se rozmanitost (nejen etnická) a její strukturní souvislosti staly jednak předmětem bádání, jednak součástí vzdělávání pedagogů.

2 Jak etnicitu z(ne)viditelnují samy děti

Naše data ukazují, že děti etnicky ne-českých rodičů mají tendenci svoji jinou národnost maskovat. K tomu používají různých strategií, která performovat svou identitu jako místní a bezproblémovou. Performace jsou ovšem v drtivě většině interaktivní povahy, a tak jsou děti migrantů závislé na reakcích svých „domácích“ spolužáků.

Tuan je vietnamský chlapec, žák páté třídy v české škole, který úzkostlivě pracuje na tom, aby nijak nevyčníval, aby splynul se svými českými spolužáky. Při skupinovém rozhovoru se snažíme opatrně otevřít téma etnické různosti ve školním kolektivu. Na naši otázku, zda má někdo ve třídě nějaké problémy, reaguje velmi živě Daniel. Vysvětluje, že má problémy s češtinou, protože má tatínka Francouze a větší část svého života prožil ve Francii. Poté se doptáváme, kdo další má rodiče, kteří nepochází z Česka. Děti jmenují různé spolužačky a spolužáky, Tuan se tváří jakoby nic. Až někdo jmenuje jeho a dalšího vietnamského chlapce ze třídy. Na to Tuan ostře zasyčí: Já žádné problémy nemám. Ujišťujeme ho, že teď už se neptáme na problémy, ale na to, odkud jsou rodiče dětí ve třídě. Nicméně je zřejmé, že Tuan má senzory na to, kam ve skutečnosti míříme. Později se dostáváme k otázkám jazyka. Tuan očividně není rád, že se ho vyptáváme na vietnamštinu. Nejdříve tvrdí, že mluví jen česky a vietnamsky skoro neumí. Později, někdo z dětí ve skupině bezelstně připomíná, že přeci s rodiči mluví vietnamsky. Tuan to neochotně potvrzuje, ale ujišťuje nás, že s bratry mluví jen česky. Z rozhovoru s dětmi vyplývá, že jeho malý bráška česky neumí. Tuan trochu neochotně přiznává, že s mladším sourozencem vlastně taky mluví vietnamsky. (Shrnutí skupinového rozhovoru v páté třídě na ZŠ Zelená, 2012)

1. června organizuje pátá třída pro mladší děti z prvního stupně Dětský den se sportovními soutěžemi. Děti z 5. A budou mít na starosti skupinu mladších dětí

104 *a jejich úkolem je připravit kartičky, na které se budou zapisovat údaje o výkonech v jednotlivých disciplínách. Děti kreslí na kartičky různé motivy – pohádkové postavy, květiny, dekorativní vzory. Tuan vymyslel sofistikovaný způsob. Kartičky pro jednotlivé členy družstva se dají poskládat k sobě jako puzzle a dohromady tvoří obrázek české vlajky. Tuan jako jediný pracoval se symbolem české státnosti. Je to náhoda? (Térénny poznámky, ZŠ Zelená, 2012)*

Při pozorování života ve třídě pro nás bylo velmi zajímavé srovnání sebeprezentace Tuana a Daniela. Zatímco Daniel nemá potíže mluvit o svých problémech s češtinou a zcela jasně nahlíží jejich kořeny, Tuan by se nejraději stal doslova neviditelným a z celé konverzace zmizel. Domníváme se, že zde vstupuje do hry kromě etnicity také rasa. Tuan je viditelně odlišný. Daniel sice zdaleka neumí tak dobře česky, ale jeho maminka je etnická Češka, může si tedy nároky na místo v české třídě/společnosti dělat i bez speciálně vyvíjeného úsilí.

Tuanova citlivost i k nepatrným náznakům, že by jeho osoba mohla být spojena s jakoukoli odlišností a zvláštností, nebo dokonce s problémy, může být i součástí situace v rodině. V páté třídě dělal přijímací zkoušky na jedno z nejlepších gymnázií v Praze. Třídní učitelka nám vyprávěla, že se umístil mezi deseti nejlepšími. Jeho otec byl však údajně zklamán, že nebyl mezi třemi nejlepšími, a tento výsledek považoval za Tuanův neúspěch. Rodina/otec klade na Tuana vysoké nároky. Dle toho, jak situaci popisovala třídní učitelka, se zdá, že rodina/otec od Tuana očekává především úspěch a bezproblémovost, a cokoli, co tento úspěch ohrožuje či kalí, je vnímáno jako Tuanovo selhání. Není divu, že v takové konstelaci Tuan považuje za nejlepší podniknout všechny kroky k prevenci konfliktů, bez ohledu na to, zda by byl na vině on nebo xenofobie a rasismus někoho ze spolužáků. Problémy či konflikty ve škole mohou přinést ještě problémy a odsouzení v rodině, a proto je třeba se jim vyhnout za každou cenu.

Další rozdíl mezi Danielem a Tuanem je prospěch. Tuan je jedním z nejlepších žáků ve třídě, Daniel patří k průměru až lehkému podprůměru. Práci na svém vlastním zneviditelnění jsme zaznamenaly především u excelujících žáků. Jsou to právě oni, kdo mohou v případě konfliktu hodně ztratit, a kterým může xenofobie zmařit realizaci ambiciózních plánů. Olena, která promlouvala v úvodním citátu tohoto textu, je ukrajinského původu a předčí své etnicky české spolužáky a spolužačky ve znalosti jejich mateřštiny. V následující promluvě se Alice a její spolužačky zamýšlejí nad nutností úlev pro žáky, kteří se přistěhují do Česka.

Alice: Ale jinak, um, je to asi ten začátek, kdy sem přijedou a pak už většinou jako to nijak neberou. Ale tak třeba myslím si, že třeba taková Olena žádný úlevy nepotřebuje, ta je skoro nejchytřejší holka ze třídy.

Irina: No.

Alice: I na češtinu. Ona je třeba nejlepší holka ze třídy na češtinu.

Mod: U-hm.

Irina: A je Ukrajinka.

Mod: Dobře.

Alice: Potvora jedna (se smíchem).⁷ (ZŠ Zlatá, focus group s dětmi, 2011)

Je to rodilá Češka Alice, kdo za přizvukování jiné ukrajinské spolužačky uděluje Oleně status excelence. Tento akt připsání ale působí dvojsečně. Výtečnost ve zvládnutí českého jazyka přibližuje na straně jedné žáky cizince našincům, protože s nimi slyšitelně splývají. Na straně druhé zesiluje tenze, které s sebou výjimečnost v podobě výrazné školní úspěšnosti může přinášet. Na některých školách (ZŠ Azurová, ZŠ Zelená) jsme zaznamenaly, že majoritní žáci v určitých situacích a kontextech začali excelenci svých spolužáků migrantů problematizovat, obzvláště vnímali-li ji jako překážku pro svůj vlastní úspěch (např. při přijímacím řízení na střední školy). Tlak na excelenci, který je přítomen v některých rodinách migrantů a zrcadlí se v příběhu vietnamského chlapce Tuana, potom vyčleňuje jedince z kolektivu průměrných a vysvětluje, proč se excelující děti migranti snaží o to více zneviditelnovat svoji potenciální cizost. Připisování statusu excelence dětem migrantům, ať už od jejich spolužáků či učitelů, tak má ambivalentní dynamiku. V následujících úryvcích je patrné, že jsou to čeští žáci, kteří rozhodují o rozdílu mezi excelentním a podprůměrným, že se staví do role arbitrů v otázkách jazykové autenticity. Zároveň jsou to oni, kdo diskurzivně vymezuje způsob, kterým jejich spolužáci migranti mohou mobilizovat repertoáry excelence, nebo naopak normalnosti. V tomto případě usiluje Irina o identifikaci s úspěchem krajanky Oleny, nicméně konečný soud vynáší spolužačka Alice.

Irina: Třeba taky ted' mi hodně říkaj, že, počkej, ty jsi z Ukrajiny, to není možný. (s úsměvem)

Mod: Že to už nepoznají někdy.

Irina: No, že už vůbec.

Mod: U-hm.

Alice: Jako třeba bych nepoznala, že je Ukrajinka, ale když dlouho třeba mluvíme, tak bych poznala, že má jiný přízvuk.

Pavla: Jo, už jo.

Alice: Ale u Oleny ne. Ona totiž – umm, já nevím, nevím proč, jakože třeba oproti těm holkám, prostě mluví úplně, jak kdyby byla fakt Češka. (ZŠ Zlatá, focusgroup s dětmi, 2011)

Alice si osobuje právo distinkce mezi excelentním a přijatelným. Rozlišuje tak mezi (skoro) naším a cizím. Už v úvodu debaty připomíná další ruskojazyčné spolužačky její cizí původ, který má tuto dívku především identifikovat.

Mod: Můžem to asi takhle dokolečka (ukazuje na Larissu)

Larissa: Jo. Jmenuju se Larissa, chodím do devítky, je mi 16, uh, zájmy (s úsměvem neví, co říct).

⁷ Focusgroups s dětmi, které proběhly v rámci pilotního průzkumu v roce 2011, podrobně analyzuje jedna z autorek tohoto textu (viz Lišková, 2012).

106 Alice: (šeptem napovídá) Jsem z Ruska.

Larissa: (zasměje se) Jo, jsem z Ruska jako. A chtěla bych jít na gymnázium, jazykovy. Mám jako zájem o sport a prostě o všem. To je všechno. (ZŠ Zlatá, focusgroup s dětmi, 2011)

Připomeňme část výměny citované v úvodu tohoto článku. Ve výňatcích, které jsme citovaly na začátku textu, si vietnamská žákyně Lan přeje, aby ve třídě nebyl rasismus, a Ukrajinka Olena vzpomíná na to, že spolužáci jim nadávali, když se s kamarádkou bavila rusky. Nicméně je příznačné, jak jsou tyto zkušenosti či obavy v následné konverzaci zpracovány.

Lan: Já nechci, aby tam byl ra-sis-mus.

Petr: (zasměje se)

Mod: U-hm. Co si pod tím představíš? Jak to vnímáš?

Lan: Že ty český děti, aby nešíkanovaly zase ty děti z jiných národností.

Mod: To je to, čemu by ses chtěla vyhnout?

Lan: U-hm.

Mod: U-hm. A nějak to znáš? Nebo setkala ses s tím už někdy nebo někdo tady?

Lan: Umm – tak sem tam na ulici, tam jsou nějaký ty, rasisti. (ZŠ Stříbrná, focusgroup s dětmi, 2011)

Mod: Máte pocit, že je ve třídě někdo, komu by vyloženě to vadilo, tohleto smíšený nějaký složení?

Larissa: Um, ted'ko né.

Alice: Asi ne. Jako v naší třídě.

Irina: Ne, nikomu.

Alice: Ted'ka nikomu. Teda, nemůžu vidět nikomu až do krku, ale to je asi-

Mod: Ale neprojevuje se to.

Alice: Ale neprojevuje, ne. (ZŠ Zlatá, focusgroup s dětmi, 2011)

Lan, která nejdříve zdůraznila, že jí vadí rasismus, ho vzápětí situuje do nekonkrétního časoprostoru „na ulici“. Všechny dívky z dalšího skupinového rozhovoru, včetně migrantek Larissy a Iriny, trvají na bezkonfliktnosti multietnické třídy. To přesto, že předchozí konverzace odhalila, že české děti nadávaly svým nově příchozím spolužačkám za používání ruštiny v „naší“, české škole. Ačkoli vzpomínka na tuto a podobné situace není příliš vzdálená, ruskojazyčné dívky performují neproblematičnost svého bytí v české škole. Pokud se snad kdy vyskytly problémy, dívky (všechny, bez ohledu na etnicitu) je ukazují jako uzavřenou minulost. V tomto duchu se na zkoumaných školách žáci shodně odkazovali k problémům spojeným s jejich příchodem, o nichž ale mluvili bez vazby na současné dění. Další rozmluva dává tušit, že tak dávno minulé problémy kvůli národnosti nejsou.

Pavla: Ale i v osmičce to bylo taky. (ŽŠ Zlatá, focusgroup s dětmi, 2011)

V tomto článku nás zajímalo, jak vnímají rostoucí etnickou různorodost na českých školách pedagogové a jak se s ní vyrovnávají samotné děti přicházející do Česka z jiných zemí. Tyto otázky jsme zodpovídaly na základě analýzy individuálních a skupinových rozhovorů s učiteli a žáky a pozorování realizovaných v průběhu etnografického výzkumu v etnicky různorodých třídách ve vybraných školách v České republice. Ukázalo se, že pro učitele je etnicita jejich žáků migrantů „neviditelná“, tj. že ji nepovažují za významnou v jejich pedagogické praxi, ani v procesu integrace žáka migranta do třídního kolektivu. Domníváme se, že učitelé nepracují

108 s etnicitou jako se sociálně strukturující kategorií ze dvou důvodů. Jednak byli sami formováni etnicky homogenní společností, jednak jejich pedagogické přístupy informuje humanistická filozofie. V humanistické perspektivě se totiž školní výsledky a úspěchy každého dítěte jeví jako výsledky jeho individuálních snah, rozhodnutí, píle a talentu. Individualita je tu vyzdvihována a oslavována, a brání tak nahlédnout na problémy, s nimiž se žák cizinec může potýkat při příchodu do kulturně odlišného prostředí.

Samotní žáci migranti umenšují svoji etnickou odlišnost pomocí různých diskurzivních strategií, kterými performují svou vlastní normalitu. Snaží se vymanit ze stigmatizující, zraňující a vylučující „jinakosti“. Jejich nevyčnávající a normální status ovšem závisí na stvrzení, které jim v interakcích přisuzují jejich majoritní spolužáci. V promluvách dětí jsme identifikovaly dvě strategie: strategii excelence a strategii normálnosti. První jmenovaná se objevuje zřídka. Dokonalost může být buď prisvojována etnickými dětmi (Irina, když diskurzivně participuje na jazykovém a potažmo integračním úspěchu své krajanky Oleny), nebo jim přiřazována (třeba ze strany vyučujících, kteří hodnotili Tuana jako vynikajícího žáka, či spolužáků, jako třeba Alice, která certifikovala Olenu jako nejlepší na češtinu). Tato excelence je však závislá na „místních“, tedy na tom, zda ji učitelé či děti „příchozím“ udělí. V každém případě excelence vylučuje. A vyloučení se etnické děti snaží bránit. Proto je mnohem typičtější, že se samy snaží performovat normálnost (jak to dělá Olena a jak se o to snaží Irina, když mluví o tom, že nemají akcent, takže etničtí Češi nepoznají, že ony nejsou Češky; Larissino a Irinino popírání etnicky zabarvených nadávek ze strany českých spolužáků; Tuanovo vyhýbání se tomu být označen za dítě cizích rodičů), která vypadá jako neviditelnost, jako splynutí s davem. S tím spjatá je i hojně se vyskytující diskurzivní strategie kladení problémů do minulosti, která repertoár normálnosti umocňuje. „Jiní“, a společně s nimi občas i příslušníci majority, předvádějí, že problémy jsou překonané a že existuje jen bezkonfliktní přítomnost, všechno je v normálu.

Zdá se tedy, že děti české i děti cizinců společně s vyučujícími pracují na tom, aby se třída v české škole jevila etnicky homogenní a v zásadě soudržná a bezproblémová. Pokud zde má žák/žákyně se zkušeností migrace problémy, jeví se to tak, že se málo snaží či je problémový/á jako individuum. Pokud problémy nemá a třeba dokonce exceluje, stává se (skoro) Čechem/Češkou. V českých školách tak přetrvává zdání stejnosti navzdory rostoucí různosti.

Literatura

- Bačáková, M. (2012). Vzdělávání dětí-uprchlíků: podpora nabízená základními školami v Norsku a v ČR. *Orbis scholae*, 1(6), 81–93.
- Bartoňová, M. (2009). *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bittnerová, D., Doubek, D., & Levínská, M. (2011). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií.

- Bittnerová, D. (2009). Koncept vzdělávání v kultuře imigrantů a jejich vzdělávací potřeby. In D. Bittnerová (Ed.), *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných. Případ SIM – Středisek integrace menšin* (s. 223–255). Praha: ERMAT.
- Bobysudová, L., & Hernandezová-Pikalová, J. (Nedatováno). *Cizinec a vzdělávání v České republice*. Zlín: Organizace pro pomoc uprchlíkům.
- Bonilla-Silva, E. (2003). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Connolly, P. (2002). *Racism, gender identities, and young children. Social relations in a multi-ethnic, inner-city primary school*. London: Routledge.
- Černík, J. (2006). Vietnamští žáci na základních školách: Náčrt problémů a přístupů. In J. Kocourek (Ed.), *S vietnamskými dětmi na českých školách* (s. 176–185). OS Klub Hanoi: H&H Vyšehradská.
- Davidson, A. L. (1996). *Making and molding identity in schools. Student narratives on race, gender and academic engagement*. Albany: State University of New York Press.
- Devine, D. (2011). *Immigration and schooling in the Republic of Ireland. Making a difference?* Manchester: Manchester University Press.
- Drbohlav, D., Černík, J., & Džurová, D. (2005). Country report on the Czech Republic. In *Dimensions of integration: Migrant youth in Central European countries* (s. 51–99). Vienna: International Organization for Migration. Dostupné z http://aa.ecn.cz/img_upload/79a33131c9c4293e0fcef50bfa263ef/MigrantYouth_Czech.pdf.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada.
- Hrdličková, Z. (2011). Dílčí postřehy o postojích českých učitelů k žákům z Vietnamu, Číny a Mongolska. In I. Barešová (Ed.), *Současná problematika východoasijských menšin v České republice* (s. 98–109). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Janská, E., Průšvicová, A., & Čermák, Z. (2011). Možnosti výzkumu integrace dětí, Vietnamců v Česku: Příklad základní školy Praha-Kunratice. *Geografie*, 4(116), 480–496.
- Jarkovská, L. (2012). Nejdřív byli dinosauři a pak se narodila prababička aneb Chvála etnografie ve výzkumu dětí. *Sociální studia*, 9(2), 31–42.
- Muhič, J. (2008). *Analýza kulturního minima pro integraci cizinců*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Ježková, V. (2010). Multikulturalita Německa, Velké Británie, Švédska a České republiky a opatření vzdělávací politiky pro školní vzdělávání. *Orbis scholae*, 4(3), 111–124.
- Kaščák, O. (2009). *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov: vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kirova, A. (2007). Moving childhoods: young children's lived experiences of being between languages and cultures. In L. D. Adams & A. Kirova (Eds.), *Global migration and education. Schools, children and families* (s. 185–198). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kunzová, Z. (2001). Vzdělávání imigrantů – téma pro současnou teorii a praxi. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická = Studia paedagogica. 2000–2001* (s. 107–112). Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Kurowski, M. (2013). Žák-uprchlík v českém systému vzdělávání: případová studie. *Sociální pedagogika*, 1(1), 64–77.
- Lišková, K. (2012). „Mluví jako kdyby fakt byla Češka“. Konstrukce národnosti/ethnicity v promluvách dětí. *Sociální studia*, 9(2), 43–64.
- Moree, D., & Varianty. (2008). *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.
- Radostný, L., & Titěrová, K., et. al. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META o. s.
- Radostný, L. (2010). Začleňování cizinců do českého vzdělávacího systému. In D. Bittnerová & M. Moravcová (Eds.), *Etnické komunity v kulturní a sociální různosti* (s. 141–150). Praha: FHS UK.
- Stuchlíková, I., & Vokrojová, N. (2013). Kulturní rozdíly v učební motivaci žáků – specifikum vietnamské kultury. *Pedagogika*, 1(12), 5–24.

Šotolová, E. (2011). *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum.

Švarcová, E., & Mareš, J. (2006). Spolupráce se školou pohledem rodičů žáka pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace*, 1(16), 42–56.

Troya, B. (1994). The 'everyday world' of teachers? Deracialised discourses in the sociology of teachers and the teaching profession. *British Journal of Sociology of Education*, 15(3), 325–339.

Youdell, D. (2003). Identity traps or how black students fail. The interactions between biological, sub-cultural and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 3–20.

Mgr. Lucie Jarkovská, Ph.D., Katedra sociologie
Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií
jarkovsk@fss.muni.cz

Kateřina Lišková, Ph.D., Katedra sociologie
Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií
katerina@fss.muni.cz

Mgr. Jana Obrovská, Katedra sociologie
Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií
obr@mail.muni.cz

Školní hodnocení z pohledu žáků¹

111

Veronika Laufková, Kateřina Novotná

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Školský zákon (561/2004 Sb., změna 472/2011 Sb.) umožňuje školám hodnotit výsledky vzdělávání žáků klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. Kromě sumativního hodnocení na konci pololetí jsou žáci hodnoceni rozmanitými způsoby průběžného hodnocení (verbální, nonverbální, číselné či grafické). Pro popis forem a metod hodnocení používaných na třech školách jsme zvolily dotazování žáků a učitelů a doplnily ho pozorováním výuky a obsahovou analýzou dokumentů. Vzorek tvořili žáci a učitelé 2. stupně ZŠ, hloubkové rozhovory byly dělány se čtyřmi učiteli a 28 žáky. Za použití kvalitativních postupů analýzy dat jsme představily pro žáky důležitá témata školního hodnocení, zejména spravedlivost hodnocení (do známky z předmětu nepromítat kázeňské prohřešky a být důsledný) a problematiku různých forem a metod hodnocení (žáci věnují větší pozornost sumativnímu než formativnímu hodnocení).

Klíčová slova: školní hodnocení, klasifikace, spravedlivost hodnocení, formy hodnocení, slovní hodnocení, vícečetná případová studie

Pupil Perspectives on School Assessment

Abstrakt: ACT No. 561/2004 Collection of Law, the Education Act, allows schools to assess pupil's learning outcomes by marks, verbal assessment or a combination of both. In addition to this summative evaluation, pupils are assessed by various forms of continuous assessment (verbal, non-verbal, numerical or graphical) at the end of each semester. To describe the forms and methods of assessment used at three schools we interviewed students and teachers, observed lessons and analyzed school documents. The sample consisted of 28 pupils and four teachers of a lower secondary school. The article presents issues of school assessment that pupils considered important (especially equity of assessment: not to project disciplinary issues in summative assessment, consistency of assessment) and issue of various assessment forms and methods (pupils pay more attention to summative assessment than to formative).

Keywords: school assessment, classification, equity of assessment, forms of assessment, verbal assessment, multiple case study

Výrazně se proměňující společenský kontext, civilizační a kulturní faktory kladou nové požadavky na pojetí a kvalitu vzdělávání. Jsou formulována nová očekávání směrem ke škole, jejím rolím a funkcím, cílům, obsahu i strategiím výuky, a k práci klíčových aktérů školního vzdělávání. Mění se požadavky na školní vzdělávání je třeba reflektovat také v kontextu charakteristik současných žáků. Výzkumy dokládají významné změny v mnoha aspektech žákovské populace: změny v postojích ke škole,

¹ Text je výstupem řešení projektu GA ČR: Nerovné podmínky škol – nerovné šance žáků (číslo P407/11/1559).

112 motivaci k učení, ve vnímání významu školního vzdělávání a jeho použitelnosti v životě (Rendl & Škaloudová, 2005 in Straková et al., 2013). V souvislosti s kurikulární reformou se začala prosazovat nová kultura vyučování a učení, která klade důraz na individualizaci učebních procesů, kognitivní aktivizaci žáků, zavádění autentických učebních úloh vyžadujících transfer naučeného do nových kontextů apod. (Knecht & Lokajíčková, 2013). Do popředí se dostalo osobnostně rozvíjející pojetí školního vzdělávání (Rogers, 1998; Helus, 2004) a sociokonstruktivistické přístupy k poznávání a učení (Štech, 1992).

Tyto změny si vyžádaly nové přístupy rovněž ve způsobech hodnocení. Začalo být preferováno kvalitativní, formativní, zpětnovazební, individualizované a diagnostické hodnocení a pozitivní přístup k chybě žáka – specifické téma představují poznatky týkající se práce s chybou a neúspěchem tak, aby neúspěch neoslaboval sebevědomí a nevedl k úzkostem či rezignaci (Spilková, 2012). Hodnocení je vnímáno jako interpretační a komunikační proces, který závisí na hodnoticích zprávách. Jejich účelem je zprostředkovat adresátovi zpětnou vazbu, která umožní zlepšit jeho rozhodování, a přispěje tak ke kvalitě učení. Informační přínos zpětné vazby záleží jednak na její kvalitě, jednak na schopnostech adresáta zprávě porozumět (Průcha, 2009). Je tedy kladen důraz na informačně-formativní funkci hodnocení, přičemž je preferováno vedení žáků k aktivnímu podílu na hodnocení, dochází tak k přechodu od heteronomního hodnocení k autonomnímu hodnocení (Slavík, 2003). Cílem vzdělávání se stalo usilování o dosažení maxima v rozvoji každého žáka vzhledem k jeho individuálním možnostem. To vyžaduje výraznou individualizaci a diferenciaci v obsahu učiva, v metodách učení, v přiměřených nárocích na žáky apod. (Spilková, 2012).

Zahraniční výzkumy se studiem různých podob hodnocení velmi intenzivně věnují (souhrnně např. Koenig, 2011; Santiago et al., 2012; OECD, 2013). V domácím výzkumu tato snaha ještě není příliš zřetelná, jak konstatují Straková a Slavík (2013, 280): „vše nasvědčuje tomu, že čeští výzkumníci se málo zabývají studiem konkrétních podob hodnocení v konkrétních předmětech a nezaměřují se ani na sledování dopadů hodnocení na učební výsledky žáků“.

V soudobém českém prostoru víme zejména o formách, jakými lze žáky hodnotit (více viz Hansen Čechová, 2009; Kolář & Šikulová, 2009; Košťálová, Miková, & Stang, 2008; Košťálová & Straková, 2008; Kratochvílová, 2011, 2012; Shánilová, 2010; Slavík, 1999). Ale nevíme mnoho o tom, jak hodnocení vnímají sami čeští žáci. Jak by mělo vypadat hodnocení z pohledu žáků? Jak je pro žáky zpětná vazba srozumitelná? Které hodnocení jim přijde spravedlivé a proč? Cílem našeho textu je proto nahlédnout na školní hodnocení optikou žáků a zprostředkovat jejich názory, postoje a postřehy na tři specifické způsoby školního hodnocení. Považujeme za důležité vědět, co si žáci myslí o formě, účelu a účincích hodnocení, protože názory, hodnoty a postoje jedince jsou důležitými predikátory jeho chování. Tyto názory totiž mohou pozitivně, či negativně ovlivnit následný přístup žáka nejen k hodnocení, ale k učení obecně (Brown, 2012). Zhao (2011) zdůraznil, že proces učení ovlivňuje souhra tří faktorů: pozornost, motivace a kognitivní zdroje. Motivační zdroje předurčují, kolik, kde a jak dlouho budou kognitivní zdroje využívány, tedy kolik se toho žák v daný moment na daném

místě naučí. Přičemž jedním z motivačních zdrojů mohou být emoce, které nás pohání k tomu, abychom vnímali, mysleli nebo jednali určitým způsobem. Tedy i emoce, které v žácích hodnocení vyvolává, můžou zásadně ovlivnit jejich přístup k učení. K tomu, aby se žák cítil dobře, je potřeba vytvoření vhodných podmínek: psychický terén + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka (Slavík, 1999). Podívejme se pozorněji na jednu z těchto podmínek, a tou je způsob hodnocení.

1 Teoretická část: pohled žáků na hodnocení v zahraničních a domácích zdrojích

Otázka aktivního zapojení žáků do života různých oblastí školy není nová, ale až v posledních dvou desetiletích se dostala do centra pozornosti jak výzkumníků, tak politiků (Vidláková, 2012). Důsledkem těchto změn byl vznik nového konceptu, který bývá v zahraničí označován jako *pupil/student voice/s* (hlas/y žáků). V odborných textech se začalo zohledňovat také to, zda dospělí naslouchají žákům a jejich hlasům při vzájemné spolupráci a spolurozhodování (Fielding, 2001; Holdsworth, 2000; Mitra, 2007 in Vidláková, 2012). V zahraničí bývá tato forma participace žáků chápána jako účast žáků na školním vzdělávání, v procesech výuky i v procesech rozhodování. Z výzkumů víme, že aktivní zapojení žáků do výuky, sociální participace a vzájemná spolupráce podporuje žákovské učení a školní výsledky (Efektivní učení ve škole, 2005).

Značná část zahraničních studií se věnuje hodnocení z pohledu vysokoškolských studentů, kteří mají bohaté zkušenosti se zkoumaným jevem, jsou schopni srozumitelně popsat systém hodnocení a zároveň reflektovat své zkušenosti, na rozdíl od žáků primárních či sekundárních škol (např. Struyven, Dochy, & Janssens, 2005; Willey & Gardner, 2009; Xiao & Carless, 2013; McCann & Saunders, 2012). Přesto existují studie věnující se pohledu žáků sekundárních i primárních škol (např. McInerney, Brown & Liem, 2009), ale často svou pozornost zaměřují na výzkum formativního hodnocení.² To zejména proto, že k úspěšné implementaci formativního hodnocení je kromě jiného zapotřebí aktivního zapojení žáků do výuky. Tyto výzkumy, které se snažily vnést světlo do problematiky sdílení kritérií s žáky, dotazování, poskytování zpětné vazby a celkového zapojení žáků do výuky prostřednictvím sebehodnocení či vrstevnického hodnocení, ukázaly, že žáci si všímají aspektů hodnocení v každém věku (McInerney, Brown, & Liem, 2009). Blackův výzkum (2005) potvrdil, že žáci prožívali formativní hodnocení jako aktivitu, ve které jsou aktivními participanty. Ve výzkumu prováděném v Severním Irsku žáci primárního i nižšího sekundárního stupně vzdělávání (Key Stage 2 a 3) označovali formativní hodnocení za atraktivní a přátelské, písemnou zpětnou vazbu za čitelnou a srozumitelnou a jazyku hodnocení rozuměli (Leitch, 2008).

Další zahraniční texty věnovaly pozornost jedné z metod formativního hodnocení, a to zpětné vazbě. Ve výzkumu Petersonové a Irvinga (2008) středoškolští žáci prefe-

² Formativní hodnocení zde chápeme jako synonymum k „assessment for learning“, tedy hodnocení pro učení. Blíže jsme se formativnímu hodnocení věnovaly v jiném textu (Novotná & Krabsová, 2013).

114 rovali spravedlivou a konstruktivní zpětnou vazbu, která by měla obsahovat informaci nejen o tom, co je třeba zlepšit, ale i jak toho docílit. Stejně tak přiznali, že slovní komentáře k práci mnohdy ignorovali, pokud byly komentáře poskytovány společně se známkou, kterou žáci nahlíželi jako přehlednější a spravedlivější. Podobně uvádí ve svém výzkumu Smith (2008), že žáky nejvíce iritovaly následující čtyři způsoby podávání zpětné vazby: a) minimální nebo žádná zpětná vazba, žádné vysvětlení známky; b) poskytnutí pouze negativní zpětné vazby a kritiky; c) neposkytnutí návodu, jak se zlepšit; d) neposkytnutí kritérií pro hodnocení ani pro jednotlivé známky. Leeová (2007) k formám zpětné vazby uvádí, že žáci věřili, že si lépe zapamatují obsah zpětné vazby, pokud ji získají různými formami (ústní, psanou, během diskuze apod.). Výzkum mezi žáky primárního vzdělávání (Nový Zéland) prezentovaný Cowieovou (2005) poukázal na fakt, že žáci si přejí interakci s učitelem a preferují zhodnocení výkonu popisným jazykem, kterým učitel nejen zhodnotí jejich práci, ale podá jim zpětnou vazbu doplněnou doporučením (učitel by měl používat jazyk, kterému žáci rozumí; zpětná vazba by měla mít formu návrhu, doporučení). Zároveň se ukázalo, že žáci preferují individuální interakci mezi nimi a učitelem, protože ta jim umožní lepší porozumění a zacílení na problematické oblasti.

Častým tématem pro žáky je rovněž spravedlivost školního hodnocení. Spravedlivé hodnocení není jasně definováno, ale existují metody hodnocení, které přispívají ke spravedlivému hodnocení žáků, např. formativní hodnocení, slovní hodnocení, sebehodnocení či kritériální hodnocení. Odborná literatura dále konstatuje, že spravedlivé hodnocení je hodnocení komplexní (postihuje celou žákovu osobnost i s jeho vývojovými tendencemi). Učitel by měl spravedlivé hodnocení vnímat jako pedagogicky hodnotné hodnocení – tedy takové hodnocení, které pomáhá žákovi a které žák chápe jako učitelovu pomoc. Zároveň se ukázalo, že žáci často pojem „spravedlivé hodnocení“ ztotožňují s pojmem „objektivní hodnocení“ (Kolář & Šikulová, 2009). Parker a Rennie (1998) vypočítávají tři nezbytné předpoklady pro spravedlivé hodnocení: 1. Musí zde být shoda mezi kurikulem, výukou a hodnocením; 2. Hodnocení by mělo nabídnout všem žákům možnost ukázat, co ví, čemu rozumějí a co umí; 3. Výsledky hodnocení různých metod mají mít stejnou váhu. Spravedlivé hodnocení proto vyžaduje rozmanité hodnotící nástroje (Borg, 2001).

Z výzkumů zahraničních i domácích je dále patrné, že žáci mají zájem aktivně se účastnit školního života. V zahraničí se tématu participace žáků věnuje v současnosti značná pozornost, v českém pedagogickém výzkumu není toto téma zatím dostatečně reflektováno. Mitrová (2007) však podotýká, že má smysl zabývat se žákovským pohledem zejména proto, že žáci mají na školu a život v ní jedinečný pohled, který učitelé nemohou plně postihnout (Vidláková, 2012).

V domácích teoretických studiích je téma hodnocení zpracováno komplexně v několika publikacích a studiích (např. Slavík, 1999; Košťálová, Miková, & Stang, 2008; Košťálová & Straková, 2008; Kolář & Šikulová, 2009; Kratochvílová, 2011), avšak pohled žáků, tedy těch, kterých se hodnocení týká nejvíce, těch, na které má hodnocení největší dopady, bývá často opomíjen.

2 Metodologie výzkumu

2.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo popsat, jak vnímají a reflektují žáci formy a metody hodnocení³ používané na jejich školách. Na základě cíle výzkumu jsme si stanovily následující výzkumné otázky: 1. Jaké formy a metody hodnocení využívají námi zkoumané školy a zkoumaní vyučující?; 2. Jaký je názor žáků na tyto formy a metody hodnocení?; 3. Jaké otázky školního hodnocení jsou pro žáky podstatné?

Tento text vychází částečně z dat rozsáhlejšího výzkumu, jehož cílem bylo zmapovat metody formativního hodnocení využívané učiteli na vybrané škole. Navazuje tak na již publikovanou studii (Novotná & Krabsová, 2013).

2.2 Získávání a analýza dat

Vzhledem k výše popsanému cíli jsme zvolily design kvalitativního výzkumu, konkrétně vícečetnou případovou studii. Jako případ (tzv. case) v tomto textu chápeme podobu hodnocení na vybrané škole. Sběr dat probíhal v několika fázích. Nejdříve jsme analyzovaly způsoby hodnocení škol v příslušných dokumentech (zejména ve školních vzdělávacích programech a klasifikačních řádech). Druhou fází bylo přímé pozorování ve školních třídách na 2. stupni ZŠ v hodinách českého a anglického jazyka.⁴ Toto pozorování bylo zaznamenáno do pozorovacích archů i na diktafon a doplněno terénními poznámkami. V další fázi jsme vedly hloubkové polostrukturované individuální rozhovory s vybranými učiteli českého a anglického jazyka a poté skupinové rozhovory s žáky daných učitelů (v jednom případě byl veden s žákem individuální rozhovor).⁵ Samozřejmě bylo získání souhlasu od zákonných zástupců žáků k provedení rozhovoru.

Při sběru dat bylo kombinováno několik metod tak, aby byla zajištěna metodologická triangulace. Vzhledem k výzkumným otázkám vycházíme především z rozhovorů s žáky a učiteli, konkrétně z rozhovorů se 4 učiteli a 28 žáky.⁶ Zaznamenané rozho-

³ Formy hodnocení zde chápeme ve smyslu Školského zákona (561/2004 Sb.), tj. jako způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek, a rozeznáváme tři formy hodnocení (klasifikace, slovní hodnocení a kombinace klasifikace a slovního hodnocení). Metodami hodnocení rozumíme veškeré způsoby, postupy, techniky a strategie, kterými lze hodnotit žáka (učitelem, spolužáky či žákem samým).

⁴ Na ZŠ Slovní jsme se celkem zúčastnily 6 hodin výuky (tři hodiny českého jazyka a tři hodiny anglického jazyka) a projektového dne. Na ZŠ Písmenkové jsme byly přítomny na 5 vyučovacích hodinách českého jazyka a literatury včetně účasti na konferenci týkající se čtenářské gramotnosti, které se účastnili i vyučující dané školy, a na ZŠ Stupnicové 4 hodiny českého jazyka a literatury. Ve všech školách jsme měly možnost sledovat chod školy o přestávkách, přípravu učitelů na hodiny, komunikaci učitelů mezi sebou v kabinetech apod.

⁵ Délka rozhovoru s vyučujícími se pohybovala kolem 60 minut, délka skupinových rozhovorů s žáky se pohybovala mezi 20 a 50 minutami, záleželo na časových možnostech, ochetě žáků a jejich výřečnosti.

⁶ Při tvorbě tazatelských otázek byl vždy použit pyramidový model otázek, kde základem byla základní otázka rozložená na specifické výzkumné otázky, které byly konečně rozpracovány do otázek tazatelských (Švaříček, Šedá et al., 2007). Koncepte tazatelského schématu se odvíjela od specifik vybraných škol.

116 vory byly přepsány podle transkripční konvence (Leix, 2006) a následně analyzovány otevřeným kódováním za pomoci softwaru pro kvalitativní výzkum, MAXQDA 2007. Při další analýze jsme se soustředily zejména na názory žáků k jednotlivým specifickým způsobům hodnocení. Kategorie označující nejčastěji komentovaná témata ze strany žáků nám posléze vytvořily kostru výzkumného sdělení tohoto příspěvku.

2.3 Výběr vzorku

Při výběru vzorku jsme se soustředily na školy, které mají blízko ke specifickým způsobům hodnocení a pro které zařazení méně tradičních prvků hodnocení není jen otázkou přesvědčení jednotlivých učitelů, ale záležitostí celé školy, tj. s podporou vedení. Na základě studia školních vzdělávacích programů, informací uvedených na webových stránkách škol a na základě doporučení (metodou sněhové koule) jsme postupně vybraly tři školy, které mají zaveden specifický systém hodnocení. Tento systém hodnocení nás natolik zaujal, že jsme o něm chtěly získat hlubší informace. Pověštinou jsou autory daného systému učitelé a vedení školy, hodnotící systém je podroben několikaleté praxi a stále vylepšován na základě zpětné vazby od všech účastníků procesu hodnocení.

Vzhledem k našemu vzdělání jsme se soustředily na hodiny anglického a českého jazyka (vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace), jiné předměty bychom nebyly schopné, vzhledem k naší aprobaci, správně posoudit z didaktického hlediska. Kritériem pro výběr vyučujících byla především ochota s námi spolupracovat a skutečnost, zda vyučují anglický či český jazyk v některé ze tříd v sedmých, osmých či devátých ročnících. Žáky sedmých, osmých a devátých ročníků jsme zvolily záměrně proto, že jsou schopni reflektovat systém hodnocení dané školy nejlépe, vzhledem ke svému psychologickému vývoji a délce zkušenosti s daným systémem. Z důvodu zachování anonymity jsme pro školy, které byly zapojeny do výzkumu, vytvořily nová pojmenování vystihující jejich specifický systém hodnocení: ZŠ Slovní, ZŠ Písmenková a ZŠ Stupnicová.

3 Výzkumná zjištění

3.1 Tři přístupy k hodnocení žáků

Nejprve přiblížíme systém hodnocení na námi vybraných školách, aby bylo možné interpretovat výroky žáků v následujících podkapitolách.

Jedná se o plně organizované městské školy s velmi dobrou dopravní dostupností. Jejich společnými znaky jsou důraz na individuální přístup k žákovi a na rozvoj sebehodnocení žáků. Všechny tři školy systematicky uplatňují kromě klasifikace i další formy a metody hodnocení, které v jednom případě dokonce zcela klasifikaci nahradily. Zároveň všechny školy přizpůsobily vzhled a formu vlastních žakovských knížek danému hodnoticímu systému.

ZŠ Slovní. Učitelský sbor prochází školením, každý z učitelů je veden k sebevzdělávání a musí si vést své portfolio, které konzultuje se svými nadřízenými stejně jako výsledky své práce apod. Velký důraz se klade na týmovou spolupráci učitelů, partnerský přístup mezi učitelem a žákem a na spolupráci školy s rodiči. Naplnění této charakteristiky školy je zřejmé již po několika minutách pobytu v areálu školy. Školní vzdělávací program umožnil škole integrovat výuku předmětů se záměrem usnadnit žákům chápat vztahy v souvislostech. Na vysvědčení jsou žáci hodnoceni ve všech ročnících slovním hodnocením, které dle slov zástupce školy lépe postihuje individuální pokrok žáka. V průběžném hodnocení žáka učitelé využívají slovní hodnocení, grafické hodnocení (emotikony, znaménka – plusy a minusy) či hodnocení číselné (body či procenta). Kromě toho jsou žáci třikrát ročně (v říjnu, prosinci a dubnu) hodnoceni graficky (na schodech). Tento druh grafického hodnocení, které je součástí žákovské knížky, vytvořilo vedení školy za pomoci vyučujících. Žákovská knížka vždy obsahuje soubor několika „schodišť“ pro každý předmět. Každé schodiště představuje jeden očekávaný výstup v daném předmětu.⁷ Celkem je deset schodů a desátý schod většinou označuje úroveň, kterou by měl žák dosáhnout na konci školního roku. S grafickým hodnocením se zpravidla pracuje následovně: nejprve učitel vyznačí úroveň, kterou by si měl žák osvojovat k datu, ke kterému je průběžně hodnocen; poté učitel vyznačí úroveň, které žák skutečně dosahuje. Hodnocení žáka je tak vyjádřeno vzdáleností mezi úrovní očekávanou a skutečně dosahovanou (Novotná & Krabsová, 2013). Důraz je též kladen na sebehodnocení žáků (podklady pro sebehodnocení jsou obsahem žákovské knížky, sebehodnocení je součástí vyučovacích hodin).



Obrázek 1 Schéma grafického hodnocení používané ZŠ Slovní. Obrázek převzat z Novotná & Krabsová, 2013

⁷ „Písemně, gramaticky správně tvoříš a obměňuješ jednoduché věty a krátké texty (čas přítomný a minulý)“, Anglický jazyk, 9. ročník.

ZŠ Písmenková. Jedná se o školu, jejíž pedagogický sbor je systematicky vzděláván, učitelé absolvovali kurzy RWCT⁸, kurzy na podporu čtenářské, matematické a finanční gramotnosti či kurzy zaměřené na inovativní přístupy ve vyučování na základních školách. Pozitivní dopady těchto kurzů lze pozorovat ve vyučování, ale také na chodbách a nástěnkách školy. Školní vzdělávací program deklaruje orientaci na žáka, respekt k jeho osobnímu maximu a individuální potřeby. Vedle klasifikace škola vyvinula hodnocení úrovně přístupu žáka k výuce. Žák tak v každém klasifikačním období kromě známky obdrží ještě písmeno, které odráží jeho přístup k výuce: např. písmeno A – žák je aktivní, má zájem o předmět, včas a řádně plní své povinnosti jako je pravidelná domácí příprava, pečlivé vedení sešitu či portfolia apod.; písmeno C – žák pracuje bez většího zájmu, často je pasivní, ale neruší práci druhých, mívá výkyvy v pozornosti i přístupu k výuce, např. nedbale vede sešit či portfolio; písmeno E – žák má naprostý nezájem o předmět, neplní své povinnosti, opakovaně neodevzdává zadané práce, nejeví zájem o domluvu. V takovém případě je nutná konzultace vyučujícího s rodiči a žákem. Tento systém slouží nejen žákům samotným, ale také rodičům, kteří mají snadnou kontrolu nad tím, jaké úsilí vyvíjí jejich dítě proto, aby se naučilo probírané učivo. Nedochází tak ke směřování výsledku s oceněním úsilí a motivace. Aby škola podnítila rozvoj sebehodnocení, využívá týdenní plány, žákovské diáře, uzpůsobené žákovské knížky a předmětová portfolia.

	Hodnocení za:		
Předmět	1. čtvrtletí	2. čtvrtletí	3. čtvrtletí
<i>Český jazyk a literatura</i>	1-2 A	1-2 A	2+ A

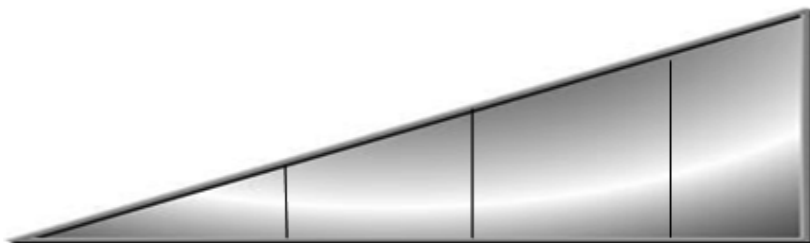
Obrázek 2 Ukázka hodnocení na ZŠ Písmenkové, kde je klasifikace tvořena kombinací známky a písmene, které odráží přístup žáka k výuce

ZŠ Stupnicová. Celý učitelský sbor prošel systematickým vzděláváním (např. RWCT), škola byla zapojena do mnoha projektů, např. Spolupráce a inspirace či SKAV⁹, jehož cílem bylo vytvořit promyšlený systém hodnocení žáků. Škola vyvinula systém, kterým je do klasifikace jednotlivých předmětů zahrnuto také hodnocení míry zvládnutí jednotlivých výstupů (dovedností), které mají žáci formulovány v žákovských knížkách. Míra osvojení dovedností je v nich znázorněna graficky, stupnicí o čtyřech stupních, které jsou popsány následovně: a) žák si začíná dovednost osvojovat; b) žák si dovednost procvičuje; c) žák s dovedností pracuje cíleně; d) žák má dovednost již osvojenou.¹⁰

⁸ Reading and Writing for Critical Thinking, tj. Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

⁹ Stálá konference asociací ve vzdělávání.

¹⁰ Příklady dovedností pro druhý stupeň ZŠ v předmětu Český jazyk a literatura: má kultivovaný projev; formuluje otázku; čte plynule, správně člení čtený text; připraví si samostatný mluvený projev.



Obrázek 3 Schéma grafického hodnocení používaného v ZŠ Stupnicové

S tímto grafickým hodnocením by se ideálně mělo pracovat čtyřikrát ročně. Každý žák by si měl ve čtvrtletí a v pololetí zakreslit, na jaké úrovni se nachází. Totéž by měl udělat jeho učitel. Ovšem v praxi toto hodnocení probíhá kvůli nedostatku času pouze v pololetí. Pokud se neshodne hodnocení žáka a učitele, měli by si společně promluvit na konzultacích. Tento systém prošel evaluací a v současnosti se pracuje na jeho zlepšení. Pokud shrneme systém hodnocení této školy: kromě průběžného hodnocení se ve výročním hodnocení berou na zřetel čtvrtletní písemné práce (srovnání výkony s očekávanými výstupy), čtvrtletní hodnocení očekávaných výstupů v žákovské knížce, čtvrtletní hodnocení klíčových kompetencí (hodnotí žák ve spolupráci s učitelem) a sebehodnocení žáka v žákovské knížce („Jak se vidím já“).

V následujících podkapitolách se zaměříme na témata týkající se hodnocení, ke kterým se žáci nejčastěji vyjadřovali. Ukázalo se, že pro žáky jsou dominantními tématy formy a metody hodnocení a spravedlivost hodnocení. Nejčastěji se vyjadřovali k sumativnímu hodnocení, stranou nezůstalo ani téma autonomního hodnocení (což bylo nejspíše způsobeno typem škol, na nichž probíhal výzkum). Téma formativního hodnocení zůstávalo upozaděno. To je jedním z důvodů, proč v následujících odstavcích interpretujeme výsledky zejména ve vztahu k sumativnímu hodnocení.

3.2 Způsoby hodnocení výsledků vzdělávání žáků: klasifikace a slovní hodnocení

Pro užití slovního hodnocení ve všech ročnících se rozhodla ZŠ Slovní. Přestože je zákonem povinná převádět vysvědčení na známky až na konci devátého ročníku,¹¹ na žádost rodičů škola vytváří převod na známky již od sedmých ročníků. Na převodu slovního hodnocení na známky se podílí více učitelů jednoho předmětu. Sporné převody jsou konzultovány na pedagogické radě. Výsledné známky jsou předloženy žákům, kteří mají možnost se k nim vyjádřit (*si nestěžoval na převod ani jeden osmák ani jeden deváták... oni rozuměj tomu systému hodnocení*, zástupce, ZŠ Slovní). Výhody tohoto systému hodnocení z výpovědi žáků převažují: *když máš z něčeho*

¹¹ Školský zákon umožňuje školám hodnotit výsledky vzdělávání žáků klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. V případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, je potom škola povinná převést slovní hodnocení do klasifikace a naopak. Rovněž je škola, která hodnotí slovně, povinná převést slovní hodnocení do klasifikace pro účely přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb., § 51).

120 dvojku tak přesně nevíš prostě v čem se máš zlepšovat a přesně v jakých oblastech; jako z té známky člověk nepozná jako jak je na tom přesně (žák 8. ročníku). Přínos slovního hodnocení žáci spatřují především v lepší srozumitelnosti hodnocení dosažených výkonů, v jasném poukázání na jejich nedostatky v učení a v naznačení způsobu, jak se zlepšit. Slovní hodnocení poskytované žákům této školy se řídí všemi náležitostmi slovního hodnocení: je jednoznačně adresováno žákovi; napsáno popisným jazykem; říká žákovi, zda dospěl stanoveného cíle; dotýká se i vyvinutého úsilí žáka a snaží se najít příčiny v případě neúspěchů; př. Anno, (...) v tomto pololetí jsme se věnovali převážně literatuře. K jednotlivým osobnostem, textům i tématům jsi splnila všechny zadané úkoly. Na základě svých zkušeností z četby dokážeš celkem přehledně reprodukovat umělecký text. Popsat strukturu a jazyk literárního díla Ti činí drobné potíže. (...) Anno, zasloužíš si pochvalu za práci, kterou jsi předmětu věnovala (vysvědčení žákyně 9. ročníku v pololetí, předmět Český jazyk a literatura).

Další výroky žáků ze ZŠ Slovní naznačují, že slovní hodnocení je nestresuje, ale naopak je může povzbudit k další práci. Variabilita slovního hodnocení umožňuje ctít individualitu žáka: pro ty malý děti mi slovní hodnocení přijde asi lepší že jako se toho neděje že máj třeba dvojku že jako jim to přijde dobrý že to neřešej a pak jako až když jsou rozumnější (...) se dává převod na známky (žákyně 9. ročníku, ZŠ Slovní). Když jsme těmto žákům položily otázku týkající se hodnocení v jejich škole, téměř vždy nejprve komentovali aspekty hodnocení vážící se k vysvědčení: začali nám nejprve vysvětlovat systém slovního hodnocení a převod na známky. Naopak grafické hodnocení, které je považováno vedením školy za přednost systému, žáci vysvětlí, ale pokud nejsou vyzváni, nijak ho nekomentují. Zdá se dokonce, že je žáky opomíjeno. O důvodech lze jen spekulovat. I přesto, že grafické hodnocení považujeme za jakýsi návod žákům (který jim říká, kde se nalézají na cestě k cíli) nebo za určité shrnutí průběžného hodnocení pomocí jednotlivých výstupů daných předmětů, neposkytuje jim možná více informací, než které získávají ze závěrečného a průběžného hodnocení, a tudíž jim přijde nadbytečné.

Složitý hodnotící systém ZŠ Slovní zahrnuje mnoho způsobů hodnocení a každý z těchto způsobů hodnocení má sloužit jinému účelu a žák i rodič z každého to pochopí trošku jinak (žák 8. ročníku). Domníváme se, že česká společnost ještě stále klade důraz na sumativní hodnocení a pro využívání formativního hodnocení není dosud připravena půda (viz výrok žáka 8. ročníku ZŠ Slovní: Je stará škola táta takže ty známky má radši). Z výpovědi jednoho rodiče se dá předpokládat, že rodiče si známky přejí především proto, aby mohli své dítě výkonnostně porovnat s ostatními žáky a pomoci mu vybrat vhodnou střední školu. Oslovení žáci ze ZŠ Slovní sice chtějí mít možnost srovnání s žáky z jiných škol, ale uvědomují si riziko určité nejednotnosti hodnocení na jednotlivých školách: Když někde napíšete test třeba na čtyřku, tak jiná škola vám ho ohodnotí na pětku jiná na trojku (žák 8. třídy ZŠ Slovní).

Slovní hodnocení stále zůstává spíše alternativou, která se snaží odstranit nedostatky klasifikace. Ale jelikož kvalitní slovní hodnocení má vysokou informační hodnotu a může žáka pozitivně motivovat (Kašpárková, 2009), námi vybrané školy slovní hodnocení používají alespoň pro své nejmladší žáky: ZŠ Písmenková hodnotí na

vysvědčení slovně své žáky v prvním a druhém ročníku, od třetího ročníku je klasifikuje. Na ZŠ Stupnicové jsou žáci hodnoceni slovně pouze v 1. ročníku, ve 2. ročníku dochází ke kombinaci a od 3. ročníku se přechází ke klasifikaci.

3.3 Srozumitelnost hodnocení pro žáky

Na jednu stranu se zdá být klasifikace dostatečně srozumitelná, na druhou stranu není dostatečně informačně bohatá. Například v českém jazyce, který obsahuje tři složky: jazykovou, komunikační a literární, známka bývá často průměrem výkonu žáka ze všech složek. Vyučující českého jazyka na ZŠ Slovní komentuje výhody slovního hodnocení: *A jelikož například mám žáky, kteří vynikají v literatuře, ale nejde jim jazyková složka předmětu, tohle vše se do slovního hodnocení dá napsat, ale ze známky se to nedozvíte.*

Přesto z rozhovorů vedených s žáky ze ZŠ Slovní vyplynulo, že někteří z nich považují slovní hodnocení za nepřehledné: *trochu se v tom ztrácím* (žák 8. ročníku). Někteří žáci se dokonce přiznali, že vysvědčení mnohdy nečtou: *asi do sedmý třídy (smích) jsem ho nikdy nečetla protože mi to přišlo strašně dlouhý takže to četla jenom babička od nás z rodiny a rodiče* (žákyně 8. ročníku). Kromě toho se ve slovním hodnocení na vysvědčení objevují výrazy, kterým nerozumí ani žáci, ani jejich rodiče: *do pátý třídy jsem tam měl vždycky napsaný že zvládám hru na orffovy nástroje (smích) a nevěděl jsem co to ty orffovy nástroje sou* (žák 8. ročníku).¹² Ve světle těchto komentářů by se dalo předpokládat, že žáci budou považovat za srozumitelné a informačně bohaté grafické hodnocení, oproti slovnímu hodnocení, které nečtou, nicméně právě grafickému hodnocení věnovali nejméně pozornosti ze všech způsobů hodnocení. Jako zdroj informací pro možnost zlepšení svého výkonu ho téměř neuváděli. Na ostatních školách srozumitelnost hodnocení žáci nijak nekomentovali.

3.4 Autonomní hodnocení

V praxi škol rozvoj autonomního hodnocení zahrnuje podporu jak vrstevnického hodnocení (žák je schopen hodnotit druhého), tak sebehodnocení žáků. Pro úspěšnost autonomního hodnocení musí být však nastaveny dobré podmínky, mezi něž patří zejména otevřené klima třídy. Pokud tomu tak není, žákům se jeví vrstevnické hodnocení jako nespravedlivé, jelikož *někdy že je to kamarád si napíše že to bylo docela dobrý i když to dobrý nebylo a tak* (žákyně 9. ročníku, ZŠ Stupnicová).

Oslovené školy přistupují k sebehodnocení velmi podobně, sebehodnocení žáků je zde běžnou součástí výuky. Na ZŠ Písmenkové žáci automaticky po svém ústním projevu nejprve ohodnotí sami sebe, potom dostane slovo jeden ze spolužáků a na konec učitel. Po vzoru učitele žáci používají popisný jazyk a znají kritéria, dle kterých je jejich projev posuzován. Podobně je tomu i v ZŠ Stupnicové, v níž dokonce

¹² Tzv. Orffovy nástroje jsou zvonkohry, xylofony, metalofony a malé bicí nástroje, které spolu se zobcovými flétnami a smyčcovými nástroji doprovázejí dětský zpěv a tanec (Dostupné z http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/O/Orffova_metoda).

122 žáci používají speciálně vytvořené sebehodnoticí listy. Na ZŠ Slovní je sebehodnocení součástí grafického hodnocení.

Ačkoliv školy mají systém sebehodnocení vytvořený, konečná realizace sebehodnocení žáků vždy závisí na individuálním přístupu učitele: *ono jako je to na tom učiteli jestli máme čas nebo jestli sme hodně pozadu* (žákyně 9. ročníku, ZŠ Slovní). Kromě takovéto podoby sebehodnocení jsou sebehodnoticí listy běžnou součástí žákovských knížek ve všech zkoumaných školách.

V rozhovorech se názory na sebehodnocení velmi lišily – pro žáky s lepšími studijními výsledky *je to jen formalita* (žák 9. ročníku, ZŠ Písmenková), nicméně si uvědomují, proč se po nich tato dovednost žádá: *no abychom si uměli říct jak na tom sme* (tentýž žák). Žáci si tedy uvědomují, že sebehodnocení pomáhá analyzovat jejich současný stav. Jiné výhody v sebehodnocení nespatřují. Naopak z pohledu slabších žáků je sebehodnocení vnímáno velmi pozitivně, protože jim pomáhá uvědomit si, kde dělají chyby (*to pomáhá, spíš víme v čem děláme chyby*, žákyně 9. ročníku, ZŠ Stupnicová) a zároveň reflektují, jak je složité se sám ohodnotit (*ještě si to musím rozmyslet já a to je to nejtěžší*, žákyně 9. ročníku, ZŠ Písmenková).

Problematické okamžiky mohou nastat v případě, pokud se liší hodnocení vyučujícího od sebehodnocení žáka. V tomto případě jsme v ZŠ Slovní zaregistrovaly, že po „reklamaci výkonu“ se žáci se svým výsledkem, navrženým učitelem, ztotožnili, o čemž svědčí i následující komentář: *to pak vyřeší téma výsledkama z těch testů, mi to ukáže v tý jejich tabulce, tady ten výstup si ten test napsala na tolik a tolik* (žákyně 9. ročníku, ZŠ Slovní). Učitel jim je vždy schopen jejich výsledky vysvětlit, zdůvodnit i doložit. A žáci často dané hodnocení přijmou. Ačkoliv vyučující na ZŠ Slovní podotýká, že *většinou mi vyšlo, že nevidí své neúspěchy. A nebo nemají pocit, že by za to mohli oni*, námi oslovení žáci zdůvodnění výkonem akceptují. Naopak jako neadekvátní chápou zdůvodnění, které není podložené výkonem, ale výchovnými problémy (viz následující podkapitola).

3.5 Spravedlivost hodnocení

Vedle jednotlivých způsobů hodnocení je pro žáky jedním z nejdůležitějších aspektů hodnocení jeho spravedlivost. ZŠ Písmenková proto vyvinula výše popsany systém, v němž jsou výkony žáků a jejich snaha a úsilí hodnoceny odděleně. Tak se v hodnocení výkonu neodráží případné problémy s chováním či špatný vztah učitele a žáka, na což si stěžovali někteří žáci ZŠ Slovní, jak ukazuje komentář hyperaktivního žáka 7. třídy: *jako když třeba dělám kraviny a pak učim se pak hodně dobře... tak mi daj třeba trojku i když mam samejch stoprocent; A to je hodně typický že přijdete za učitelem a proč ste mi nedal jedničku když já mám všechny testy nad třiadevadesát procent... ty je máš nad devadesát procent ale v hodině se chováš takhle a takhle proto ti k tomu kázeňskému postupu ještě dám zhoršení z toho předmětu*. Připomeňme, že daný žák mluví o závěrečném slovním hodnocení. Dalo by se předpokládat, že případné neshody budou ve slovním hodnocení eliminovány, ale další výrok stejného žáka (*že i to slovní hodnocení dokáže být dost jedovatý*) poukazuje na fakt,

že nezáleží na způsobu hodnocení, ale především na přístupu učitele a účelu, který forma hodnocení naplňuje.

Vedle zahrnování chování do závěrečného hodnocení předmětu námi oslovení žáci považují za nespravedlivou nedůslednost a nerovný přístup učitele ke kázeňským prohřeškům, tedy případy, které se netýkají výkonu či hodnocených znalostí a schopností, například nedůslednost v zapisování pozdních příchodů, nedůslednost týkající se zapominání pomůcek či přístup k neadekvátnímu chování apod. Jak dokládá výrok učitelky angličtiny: *tak to se mi stalo u těch domácích úkolů a u těch pomůcek ale nestalo se mi to u testu že by nějaký dítě řeklo že tohle je nespravedlivý.*

Naopak jako spravedlivou žáci vnímají možnost opravit si svůj výkon či napsat práci navíc. Na ZŠ Písmenkové hovoří žáci o možnosti opravy špatně napsané písemné práce jako o druhé šanci: *když to má někdo blbě tak ona jako nabízí že si může napsat jeden nebo dva testy a měl by je na jedničku tak se mu to hned jako zlepší; to je jako taková druhá šance.* Na ZŠ Slovní žáci využívají spíše tzv. poslední šance, což popisují jako písemky (slohové práce) na konci pololetí, které píšou navíc ze své vlastní vůle většinou mimo vyučování, na téma, které si vyberou z několika nabízených okruhů, a v termínu stanoveném učitelem. Kromě opravy či poslední šance žáci na ZŠ Slovní využívají systém „žolíků“ (tj. mohou žolíka odevzdat místo písemky, testu apod., a známka se jim potom nepočítá do celkového hodnocení). Nicméně možnosti opravy, poslední šance či podmínky využití žolíka většinou nejsou zakotveny v systému hodnocení dané školy a záleží na individuálním přístupu učitele. Všichni námi oslovení učitelé umožňují svým žákům opravit si jejich výkon. Jejich cílem totiž je, aby žáci probírané učivo zvládli, a pokud se jim nezdaří dosáhnout cíle hned napoprvé, dávají často druhou šanci, někdy i třetí. Oslabení důrazu na známky zvyšuje důraz učitele na učení a znalosti samé. Oprava testu je jednou ze šesti základních strategií formativního hodnocení založeného na webových aplikacích (Wang, 2007).

Ke spravedlivějšímu hodnocení přispívá také formulace kritérií, podle kterých bude žákova práce hodnocena. Tato kritéria pomáhají učitelům i žákům konkretizovat jejich výkon a výsledky, žákům poskytují oporu pro autonomní hodnocení a vedou žáky k odpovědnosti za své výsledky. Písemná formulace kritérií předložená žákům předem jim pomáhá dosahovat lepšího výkonu: *můžeme si pak zkontrolovat jestli máme všechno a tak...* (žákyně 9. ročníku, ZŠ Písmenková). Kromě toho žáci považují kritériální hodnocení za spravedlivé: *je to spravedlivější; no jakože víme za co máme horší známku a tak* (žákyně 9. ročníku, ZŠ Písmenková).

4 Diskuse a závěr

Tato studie měla za cíl popsat tři systémy hodnocení na vybraných školách a zjistit, jak vnímají a reflektují žáci druhého stupně základních škol tyto formy a metody hodnocení. Na problematiku školního hodnocení jsme se pokusily nahlédnout skrze optiku žáků tří základních městských škol. Vycházely jsme z nového konceptu, který bývá v zahraničí označován jako *pupil/student voice/s* (hlas/y žáků).

Výzkum ukázal dominantní témata hodnocení tak, jak je vidí žáci – a to formy a metody hodnocení a spravedlivost hodnocení. Formy a metody hodnocení jsou specifikem daných škol, což si žáci uvědomují, pravděpodobně jsou vyzýváni vysvětlovat a komentovat způsoby hodnocení jejich školy svým kamarádům, rodinám a dalším. Je to pro ně přirozeně první téma, které začnou komentovat, bez ohledu na to, zda cítí vnitřní potřebu se k němu vyjádřit.

Naproti tomu spravedlivost hodnocení se zdá být pro ně osobně důležitým a citlivým tématem. Další témata – srozumitelnost, možnost opravení svého výkonu a autonomní hodnocení – nahlíželi povětšinou skrze spravedlivost, která se z rozhovorů zdála být důležitější než sama forma či metoda hodnocení. Z rozhovorů vyplynulo, že učitel by nikdy neměl své žáky hodnotit za něco jiného, než co bylo mezi ním a žáky domluveno a předem stanoveno a co nesouvisí s předmětem hodnocení. Na nespravedlivé aspekty hodnocení z pohledu žáků poukázalo také dotazníkové šetření Gregera (2007): učitelé při hodnocení a známkování žákovských prací přihlížejí nejen k výkonu, ale též ke snaze, kterou žák musel při řešení úkolu či učení vynaložit. Námi oslovení žáci navíc upozorňovali, že by učitelé do hodnocení dosaženého výkonu neměli zahrnovat chování. Kromě toho si stěžovali na nedůslednost a nerovný přístup učitele v případě kázeňských prohřešků (zapomínání pomůcek, sankce za neodevzdaný domácí úkol, pozdní příchody atd.). Naopak oceňovali možnost opravit či zlepšit svůj výkon dodatečnou prací, aniž by preferovali určitý způsob opravy (jako například ústní zkoušení před písemnou prací apod.). Možnost opravit si nepovedený výkon naplňuje formativní funkci hodnocení, a podněcuje tak žáka k dalšímu poznávání a lepšímu výkonu.

Na základě výsledků řady výzkumů bychom očekávaly, že žáci ocení množství způsobů poskytování zpětné vazby, protože například výzkum Leeové (2007) ukázal, že žáci si zapamatují obsah zpětné vazby lépe tehdy, pokud ji získávají různými formami (ústní, psanou, během diskuze apod.). Z komentářů žáků na ZŠ Slovní bylo zřejmé, že informačně bohatému grafickému hodnocení ve svých výpovědích věnovali minimum pozornosti. Naopak nejvíce se vyjadřovali k slovnímu hodnocení a převodům slovního hodnocení na známky.

Přestože slovní hodnocení splňuje informačně-formativní funkci, žákům ke spokojenosti nestačí. Na jednu stranu uznávali, že jim poskytuje konkrétní informace o jejich výkonu a rady, jak svůj výkon zlepšit. Na druhou stranu někteří žáci vysvědčení považovali za dlouhé a nepřehledné, což označovali jako jeden z hlavních důvodů, proč ho ani nečtou. Zato grafické hodnocení je ze stran žáků opomíjeno, přičemž ZŠ Slovní ho považuje za přednost svého systému hodnocení.

Ačkoliv se učitelé snaží zprostředkovat žákům informace o jejich výkonech, znalostech a dovednostech rozmanitými formami a metodami hodnocení (které mají žákům umožnit jejich pokrok), zdá se, že žáci tyto informace neumí vytežít a soustředí se především na známky. Zámka totiž od žáků nevyžaduje příliš aktivity, zatímco při užití jiných forem a metod hodnocení (grafické, autonomní apod.) je požadována žákova participace. Domníváme se, že se žákům ve spolupráci s učiteli nedaří využít příslušnou hodnotící informaci pro vlastní rozhodování o činnosti. Důvodem může

být nejspíše součinnost nedostatečné ochoty reagovat na dané hodnotící informace ze strany žáků a určitá nesystematičnost při práci s hodnocením na straně učitelů.

Největší rozptýl názorů byl zaznamenán u autonomního hodnocení. Výkonnostně lepší žáci ho považovali za formalitu, zatímco jiní ho oceňovali proto, že je donutí se zamyslet na jejich výkony, hledat samostatně chyby a možnosti ke zlepšení svých výkonů.

Interpretace výzkumných nálezů umožňují usuzovat na jisté problémy ve zkoumané oblasti. Přestože existuje klasifikační řád, učitelé mají relativně volnou ruku při výběru metod a forem hodnocení, promyšlený systém hodnocení však z důvodu nedostatku času vyučujících nemusí být vždy doveden zdárně do konce a plnit očekávaný účel. Podle názoru žáků ani slovní hodnocení není zárukou, že získají výstižnou a motivující zpětnou vazbu ke svým výkonům.

Přesto žáci na všech zkoumaných školách považovali dané způsoby hodnocení za srozumitelné a dostatečně informačně bohaté. Zdá se, že slovnímu či grafickému hodnocení na vybraných školách se podařilo vykompenzovat omezené možnosti klasifikace, protože žáci necítili nedostatek informací o svém výkonu. Naopak kladně hodnotili užívání více způsobů hodnocení. Hledat rozmanité způsoby hodnocení má tedy smysl, protože žákům pomáhají ve zlepšení jejich výkonu. Z výroků některých žáků dokonce vyplynulo, že by se rádi sami podíleli na vylepšování systému hodnocení: *jako záměr byl dobřej ale ono se to potom nějak nedotáhlo* (výrok žáka 9. ročníku, ZŠ Slovní, debata o funkčnosti portfolií); *ted' se ten systém hodnocení bude zase měnit, taky se nás mohli zeptat že jo co si o tom jako myslíme* (výrok žáka 9. ročníku, ZŠ Stupnicová).

Ačkoliv tato studie nepodává detailní obraz školního hodnocení, ukazuje nám, že z pohledů žáků můžeme čerpat cennou zpětnou vazbu o používaných formách a metodách hodnocení. Díky ní je možné systémy hodnocení na školách neustále zkvalitňovat. Protože platí, že „kvalita školního hodnocení spolurozhoduje o celkové kvalitě školní práce“ (Slavík, 1999, 15).

Naše poděkování patří zejména účastníkům výzkumu, RNDr. Dominiku Dvořákovi, Ph.D., a recenzentům.

Literatura

- Black, P. (2005). Formative assessment: views through different lenses. *The Curriculum Journal*, 16(2), 133–135.
- Borg, J. (2001). Equitable assessment. *Australian Senior Mathematics Journal*, 15(2), 46–58.
- Brown, G. (2013) Student conceptions of assessment across cultural and contextual differences: University student perspectives of assessment from Brazil, China, Hong Kong, and New Zealand. In G. Liem & A. Bernardo (Eds.), *Advancing Cross-cultural Perspectives on Educational Psychology: A Festschrift for Dennis McInerney* (s. 143–167). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 16(2), 137–151.
- Efektivní učení ve škole.* (2005). Praha: Portál.

- 126 Greger, D. (2007). Spravedlivost evropských školských systémů očima žáků. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace* (s. 187–206). Praha: Karolinum.
- Hansen Čechová, B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Novotná, K., & Krabsová, V. (2013). Formativní hodnocení: případová studie. *Pedagogika*, 63(3), 355–371.
- Kašpárková, S. (2009). *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.
- Knecht, P., & Lokajíčková, (2013). Učební úlohy jako příležitosti k rozvíjení a dosahování očekávaných výstupů: analýza koherence učebnic a RVP ZV. *Pedagogika*, 63(2), 169–183.
- Koenig, J. A. (Ed.). (2011). *Assessing 21st Century Skills*. Dostupné z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK84218/pdf/TOC.pdf>.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Košťálová, H., & Straková, J. (2008). *Hodnocení. Důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. Brno: MSD.
- Kratochvílová, J. (2012). Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka a pokládání základů zodpovědnosti za kvalitu svého života. In H. Lukášová (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (s. 151–180). Praha: Asociace waldorfských škol.
- Lee, I. (2007). Feedback in Hong Kong secondary writing classrooms: Assessment for learning or assessment of learning? *Assessing Writing*, 12(3), 180–198.
- Leix, A. (2006). *Transkripce nahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém* (Disertační práce). Brno: MU. Dostupné z http://is.muni.cz/th/55871/fss_d/.
- McCann, L., & Saunders, G. (2012). *Exploring student perceptions of assessment feedback*. The Higher Education Academy. SWAP. Dostupné z http://www.swap.ac.uk/docs/projects/rpt_mccann_online.pdf.
- McInerney, D., Brown G. T. L., & Liem, G. A. D. (Eds.). (2009). *Student Perspectives on Assessment. What Students Can Tell Us About Assessment for Learning*. IAP.
- OECD. (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: PedF UK.
- Peterson, E. R., & Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18(3), 238–250.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Rogers, C. (1998). *Způsob bytí*. Praha: Portál.
- Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecd.org/dataoecd/33/47/49479976.pdf>; český překlad studie: www.msmt.cz/file/20716_1_1/.
- Shánilová, I. (2010). Hodnocení žáků základní školy. *Orbis scholae*, 4(1), 41–53.
- Slavík, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, 53(1), 5–25.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Smith, L. (2008) Grading written projects: What approaches do students find most helpful? *Journal of Education for Business*, July/August, 325–330.
- Spilková, V. (2012). Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání pro školu, učitele a vzdělávací politiku. In H. Lukášová (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (s. 41–70). Praha: Asociace waldorfských škol.

- Straková, J., & Slavík, J. (2013). (Formativní) hodnocení – aktuální téma. *Pedagogika*, 53(3), 277–284.
- Straková, J., Spilková, V., Simonová, J., Friedleandaerová, H., & Hanzák, T. (2013). Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*, 7(1), 79–100.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331–347.
- Švaříček, Šed'ová et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Štech, S. (1992). *Škola stále nová. Freinetova „moderní škola“*. Praha: Univerzita Karlova.
- Vidláková, J. (2012). Změny v uvažování o participaci žáků: zahraniční inspirace. *Pedagogická orientace*, 22(1), 5–22.
- Wang, T. H. (2007). What strategies are effective for formative assessment in an e-learning environment? *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 171–186.
- Willey, K., & Gardner, A. (2009). Changing student's perceptions of self and peer assessment. *Proceedings of the Research in Engineering Education Symposium*, Palm Cove. Dostupné z http://rees2009.pbworks.com/f/rees2009_submission_75.pdf.
- Xiao, Y., & Carless, D. R. (2013). Illustrating students' perceptions of English language assessment: Voices from China. *RELC Journal*, 1–22. Dostupné z http://web.edu.hku.hk/staff/dcarless/Xiao_and_Carless_2013.pdf.
- Zhao, B. (2011) Learning from errors: The role of context, emotion and personality. *Journal of Organizational Behaviour*, 32, 435–463.

PhDr. Veronika Laufková, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
veronika.laufkova@pedf.cuni.cz

Mgr. Kateřina Novotná, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
katerina.novotna@pedf.cuni.cz

Učiť písať študenta vysokej školy? Potenciál kurzu akademického písania

Zuzana Danišková

Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity v Trnave, Katedra školskej pedagogiky

Abstrakt: Represívny systém zverejňovania a kontroly záverečných prác študentov vysokých škôl rôznymi systémami nie je postačujúcou podmienkou zvýšenia ich kvality. Takýto systém núti študenta vystríhať sa tvorbe plagiatov, ale jeho práca môže byť stále výsledkom kompilovania rôznych zdrojov a autorov, čím nie je žiadnym prínosom. V tomto texte sa preto snažíme zdôvodniť potrebu kurzu akademického písania na vysokých školách podľa vzoru anglosaského sveta. Ukazujeme, že odlišnosť anglosaskej a kontinentálnej tradície písania siaha ešte do čias novovekého myslenia a výsledkom tejto odlišnosti nie je len iná výstavba textu, ale aj to, či je možné zručnosť písania cibrit'. Na základe tejto analýzy vysvetľujeme, prečo nie je kontinentálny svet (kam patrí Slovensko aj Česká republika) dedičom takto koncipovaného kurzu.

Kľúčové slová: produkcia odborného textu, kurz akademického písania, anglosaská tradícia písania, kontinentálna tradícia písania, kompilát

Teaching a university student how to write? Potential of the academic writing course

Abstract: The repressive system of publishing and checking university theses using a variety of methods is not sufficient to ensure an improvement in quality. These systems compel students to avoid outright plagiarism, but their work may still be a compilation of various sources and authors, so they are of little benefit. In this article, we therefore seek to justify the fact that universities should run academic writing courses along the lines of those found in the UK and the US. We demonstrate how the differences between British and American traditions in academic writing, on the one hand, and Continental European traditions, on the other, stretch back to modern philosophical thinking and that these differences not only mean that the writing is structured differently but also affect notions of whether it is possible to improve writing skills through practice. On the basis of our analysis we explain why continental Europe (and thus the Czech and Slovak Republics) have not inherited such courses.

Keywords: academic papers, academic writing, Anglo-Saxon tradition of writing, continental tradition of writing, mosaic technique of constructing an essay.

V roku 2010 bol na Slovensku novelizovaný vysokoškolský zákon, ktorý zaväzuje vysokú školu k tomu, aby prácu končiaceho študenta bakalárskeho, magisterského či doktorandského programu zaslala do centrálného registra záverečných, rigorózných a habilitačných prác a následne na základe informácie z registra vyhodnotila mieru originality danej práce ešte predtým, ako študent pristúpi k jej obhajobe. Z blízkyh krajín (Rakúsko, Česká republika, Poľsko) je Slovensko jediné, ktoré prevádzkuje centrálny systém založený na povinnosti, nie dobrovoľnosti (Kravjar, 2011).

130 Spoločnosť SVOP, ktorá slovenský systém prevádzkuje, uvádza na svojich internetových stránkach, že takáto evidencia záverečných prác sekundárne zvyšuje kvalitu záverečných prác, pretože posudzuje ich originalitu a kvalitu (antiplagiátorským systémom). Vtedajší minister školstva J. Mikolaj presadzoval túto zmenu vo viere, že práve hrozba zverejňovania záverečných prác a odhaľovania neetického správania pri ich písaní zvýši ich kvalitu a donúti študenta, školiteľa, či vysokú školu venovať tejto stránke štúdia vyššiu pozornosť. Doposiaľ neexistuje štúdia, ktorá by, hoci aj krátkodobou analýzou kvalifikačných prác, overila ich vyššiu kvalitu. Existuje však niekoľko verejných inzerátov, ktoré ponúkajú službu napísania takejto práce. Nepodnietil „prísnejší“ systém skôr vznik takejto trhovej ponuky, než zvýšenie kvality záverečných prác?

Cieľom nasledujúceho textu nie je skúmať kvalitu textov „pred a po systéme“, ale zdôvodniť, že jeho zavedenie nemusí nutne textom ublížiť, ale im nemusí ani pomôcť. Domnievame sa totiž, že „sekundárne zvýšenie kvality“ je nepostačujúce. Môže síce zjednocovať formálnu stránku záverečných prác, resp. prinútiť študentov napr. viac citovať, avšak nijako sa nesnaží kultivovať ich písomný prejav. Navyše, odovzdanie plagiátu¹³ má viacero príčin, nielen väčšinovo uvažovaný zámerný podvod, ale napr. aj neznalosť pravidiel pri písaní textu a pri používaní zdrojov (viac Farková, 2013). Je samozrejmé, že nečestnému konaniu je lepšie predchádzať, ako ho následne komplikovane riešiť (Sak et. al., 2007), ale dnešnú nulovú toleranciu k plagiátorstvu by mala sprevádzať aj snaha o minimalizovanie kompilátov a starosť o procesúálnu stránku výstavby textov. Pokúsime sa v tomto texte ukázať, že potenciál prevencie pred represiou v sebe nesie koncept *akademického písania* (academic writing), ktorý predstavuje povinný vysokoškolský kurz a hoci sa zaraduje do balíka preventívnych stratégií pod kategóriou vzdelávania (Flood et. al., 2009; Mareš, 2005) najmä v kontexte plagiátorstva, jeho ciele smerujú aj k cibreniu (rozvíjaniu) zručností, ktoré sú predpokladom kvality produkovaného akademického textu. Navyše, v súčasnej dobe je nielen výskumník, ale aj pedagóg vysokej školy, či doktorand nútený publikovať v odborných časopisoch. V oblasti prírodných a technických vied nemusia naši autori narážať na zamietavé recenzné konanie, pretože štruktúra v takýchto časopisoch je pomerne univerzálna. Môže sa to však stať v zahraničných časopisoch pokrývajúcich socio-humanitné vedné disciplíny, pretože mnohé z nich vyžadujú istý typ štruktúry a výstavby textu, ktorý nemusí byť českému alebo slovenskému výskumníkovi známy, obvyklý, či prirodzený. Okrem toho, osvojenie si zručností akademického písania zvyšuje šancu publikovať texty aj v domácom prostredí, pretože autorovi pomáha rozoznávať jeho silné a slabé stránky v oblasti produkcie textu. Pozrime sa teda najskôr na to, prečo náš akademický priestor nie je takýmto kurzom veľmi poznačený a naopak, v niektorých krajinách si jeho absenciu nedokážu ani predstaviť. Pokúsime sa tiež poodhaliť, kam siahajú jeho ideové korene.

¹³ Nie je cieľom textu venovať sa plagiátu, plagiátorstvu; sumárny prehľad definícií, typov a motívov podáva Farková (2013).

1 Písať sme sa naučili na základnej škole

131

Tento text vznikol na základe skúseností, nadobudnutých počas pôsobenia v súkromnej vysokej škole, ktorá vďaka svojmu americkému pozadiu vo svojom slovenskom študijnom programe ponúka aj kurz akademického písania hneď v prvom semestri štúdia. Častou otázkou, ktorá nie je vždy študentom zodpovedaná, a ktorú sme sa snažili si na kurze hneď v úvode objasniť, je otázka, prečo sa od študenta po nástupe na vysokú školu požaduje produkovanie odborných textov. Vedeckí či pedagogickí pracovníci majú takúto činnosť v náplni práce, ale nežiadajú to od študentov len preto, aby tí odovzdali nejaké zadanie? Domnievame sa, že objasnenie tohto údelu štúdia na vysokej škole je do istej miery predpokladom ochoty študenta pristúpiť k svojim textom o čosi zodpovednejšie. Ponúkame tri odpovede, z ktorých až tá posledná sa zdá byť najpresvedčivejšia smerom k ochote venovať svojej písanej práci viac pozornosti.

Prvou odpoveďou je lepšie pochopenie čítaného textu – ak je študent nútený napísať o istej veci sám vo svojom texte, je vysoko pravdepodobné, že sa mu daná vec stane jasnejšou, bude ho nútiť koncentrovať sa na čítaný text. S tým priamo súvisí, že písaný text sa rodí istú dobu, je premyslený, vedome štruktúrovaný – pomáha tak rozvoju osobnosti aj myslenia (Čmejrková et al., 1999). Druhá odpoveď, ktorá študenta stále nemusí uspokojiť, je naznačená už v prvej – počas semestra sa pedagóg venuje rôznym témam viac či menej detailne, ponúka rýchly exkurz do súčasného poznania. Je preto zvedavý, akým spôsobom študent danú tému pochopil, čo iné si bol schopný o nej naštudovať, čím ho môže prekvapiť, zaujať. V neposlednom rade je tu však praktický význam. Vyberaním tém seminárnych prác sa študent počas štúdia profiluje, zameriava sa na špecifické aspekty svojho študijného odboru, ktorým sa môže neskôr detailne venovať vo svojich kvalifikačných prácach – je to poznanie, ktoré absolventov navzájom odlišuje na trhu práce, ktoré z nich robí odborníkov pre jednotlivé oblasti odboru.

Vedecké písanie sa však odlišuje od umeleckého či publicistického písania, ktoré v našich podmienkach pestuje už základná či stredná škola. A tu študent často stroskotá, pretože nevie, ako taký text vyzerá, čo je jeho cieľom, aké má vlastnosti, čím sa presne líši – prinajhoršom, ako píše Vydra, ho odbijú tým, že to má vedieť, veď nato študuje (Vydra, 2010). V našom kontexte sa nemožno sťažovať na nedostatok publikácií a príručiek venujúcich sa písaniu akademických, odborných či kvalifikačných textov (Nekuda, 1993; Katuščák, 1998; Meško, 2005; Kimlička, 2002; Dudinská, 2002; Liška, 2008; Geršlová, 2009; Gonda, 2012; Palenčárová & Kročitý, 2012), tvrdíme však, že predstavujú len akýsi inštrumentálny manuál – informujú študenta o číslovaní strán, o veľkostiach a type požadovaného písma, o správnom zápise bibliografických údajov rôznych zdrojov (ktorý sa za posledných päť rokov zmenil minimálne tri krát), o forme správneho citovania, dokonca akési jazykové okienko pre správne používanie slovenského jazyka. Niektoré príručky, ako uvádza Staroňová (2011), prezentujú základné časti kompozície ako úvod, jadro a záver, ale nevenujú však pozornosť ich obsahovej stránke, čo vnímame negatívne, najmä

132 ak ide o jadro práce (ktoré je pre text ťažiskové) a jeho výstavbu ponechávajú na vôli autora (práca s hypotézou/výskumnou otázkou, práca s existujúcou literatúrou, argumentácia, uvádzanie príkladov a pod). Tento nedostatok sa snaží prekonať vo svojej publikácii práve Staroňová (2011), ktorá ako prvá v slovenskom prostredí ponúka ucelenú príručku, ktorá nielen inštruuje študenta po formálnej stránke, ale na mnohých príkladoch učí, akým spôsobom akademický text vystavať, jeho formovú štruktúru aj obsahové naplnenie. Táto príručka je už však výsledkom iného kultúrneho vplyvu, ako tie vyššie spomenuté, čomu sa budeme venovať neskôr. Iným typom veľmi užitočnej príručky je česká publikácia Šanderovej (2005), ktorá recipientovi na príbehoch dvoch študentov odpovie na praktické otázky. Obsahuje navyše aj štyri ukážky výborných seminárnych prác študentov sociológie, ktoré vyprodukovali po prvom semestri štúdia, čo môže pôsobiť motivačne, ale aj demotivačne. Príručka českých jazykovedcov (Čmejrková et al., 1999) je pomerne náročná pre začínajúceho študenta, ale podobne ako Staroňová venuje priestor tým aspektom textu, ktoré nebývajú často pertraktované (napr. koherencia textu). Špecifickou publikáciou je aj príručka akademického písania od Vydru (2010), ktorá naznačuje pomerne vysoké nároky kladené na študentov filozofie, resp. špecifickú metodiku akademického písania pre tento odbor.

Čo však spája posledné štyri spomenuté príručky je predpoklad, podľa ktorého je písanie akademického (resp. odborného) textu zručnosť, ktorú je možné cítiť. Tento predpoklad nie je taký triviálny, ako sa na prvý pohľad môže zdať – je ideou prameniaca z iného kultúrneho prostredia ako je to slovenské, české, poľské, nemecké, či francúzske, resp. kontinentálne. Ako píše česká lingvistka Čmejrková (Čmejrková et al., 1999), vyučovanie písania v českých školách predpokladá, že ak žiak ovláda gramatiku a pravopis, nebude mať problém s vyššími celkami, odsekmi, celými textami. Písanie je tu vnímané ako umenie, individuálne nadanie, talent, či dar, a teda nie ako zručnosť, ktorú je možné učiť, cvičiť a zdokonaľovať. Opačný predpoklad je spätý s anglosaským kultúrnym prostredím, ktorého rozsah pojmu písanie je širší ako na kontinente – nejde len o elementárnu schopnosť zaznamenávať text, ale aj o schopnosť písomne sa vyjadrovať, konštruovať rôzne typy textov. A ak teda predpokladáme, že takému písaniu sa je možné priučiť a aj ho testovať, je zrejmé, že v anglosaskom svete existujú kurzy písania, o ktoré sú naši študenti ochudobnení (Siepmann, 2006). Čo stojí za roznosťou v prístupe k písaniu sa dozvieme v nasledujúcej časti.

2 Rôznorodosť vedeckého vyjadrovania

2.1 Pozadie variability

Jedno z vysvetlení, ktoré sa objavuje, prezentuje editor časopisu *The Central Europe Review* A. Stroehlein alebo inštruktorka akademického písania A. A. Godó. Obaja sa vo svojich pokusoch o interpretáciu rôznosti anglických a českých (maďarských)

textov obracajú k rozdielnosti školského systému. Stroehlein (1998) hovorí, že americkí študenti (najmä tí, ktorí navštevujú prípravné programy univerzity) píšú do týždňa dve 500 až 1000 slovné eseje,¹⁴ čo je podľa neho viac, ako študenti českí. Tento fakt sme už spomínali (a ešte sa dostaneme ku kurzom písania), avšak táto interpretácia nestačí. Podobne uvádza A. Godó, že rozdielnosť textov je determinovaná rôznosťou intelektuálnej tradície. Maďarské vzdelávanie, podobne ako české alebo poľské, si podľa nej zakladá na zdieľaní a ochrane intelektuálneho dedičstva bez možnosti ho reinterpretovať alebo prehodnocovať. Vzdelanie je základom intelektuálnej prestíže, a preto hlavnou úlohou školy má byť odovzdať relevantné penzum vedomostí. Naopak, vzdelanie v angloamerickom kontexte, ktoré White (In Godó, 2008) nazýva progresivistické, zdôrazňuje hodnotu individuálnej skúsenosti a nutnosť veci interpretovať na rozdiel od jeho chránenia. Formuje sa tak individuálny názor, ktorý obohacuje kultúru o iné pohľady a hodnoty. Preto maďarskí študenti pri plnení zadania, ktoré dostali ako súčasť jej výskumu, neboli schopní jednoznačne formulovať tézu, v ktorej by vyjadrili postoj ku kontroverznnej téme (Godó, 2008). Bez ohľadu na to, či akceptujeme takého zovšeobecnenie charakteristík kontinentálneho a anglosaského vzdelávania, stále sa domnievame, že na vysvetlenie rôznosti rétorických žánrov je to príliš povrchný pohľad.

Rozdiel totiž musíme hľadať v oveľa hlbšej histórii, ako len v porovnaní ideí súčasného vzdelávacieho systému. Odpoveď nachádzame ešte v stredovekom spore o univerzálie, t.j. v spore, či rody a druhy existujú iba v myslí alebo v skutočnosti, resp. ak existujú v skutočnosti, či existujú v individuálnych substanciiach alebo od nich oddelené. Vznikajú tak dva tábory, tábor realistov a tábor nominalistov – a práve významným nominalistom, pochádzajúcim z Britských ostrovov, bol Viliam z Ockhamu (narodený v roku 1300). Jeho verzia nominalizmu sa opiera o tvrdenie, že rozum ani zďaleka nie je jediná autorita, ktorá určuje, aké veci sú – je totiž podriadený zmyslom a je na nich závislý.

Ako je možné vidieť, objavujú sa tu základy empirického uvažovania. Spor o univerzálie totiž anticipoval rozkol, ktorý sa kryštalizuje vznikom novoveku: preferovať racionalizmus, ktorého významným predstaviteľom bol zakladateľ novovekej filozofie R. Descartes, favorizujúci abstraktné princípy pochopiteľné iba rozumom, alebo dať prednosť Baconovmu empirizmu, zdôrazňujúcemu induktívne postupy, ktorými sa postulujú univerzálne zákony? Descartes a jeho nasledovníci Leibniz, Spinoza sú filozofi kontinentálni, Bacon, Locke, či Berkeley pochádzajú z Británie. Hoci Scruton vyjadruje obavu, či je filozofický empirizmus možné považovať za špecifikum Británie, tvrdí zároveň, že je pozoruhodnosťou, že sa po stredoveku objavilo viacero britských mysliteľov hlásiacich sa k niektorej verzii empirizmu, a teda je dnes možné hovoriť o britskom empirizme (Scruton, 1981/2005).

Determinovanosť kontinentálnej Európy a angloamerickej oblasti racionalizmom a empirizmom (neskôr nazývaným pragmatizmom) dokladuje aj taliansky politický

¹⁴ Používame pojem esej ako preklad pojmu paper, pretože vzhľadom na rozsah daného zadania nie je možné hovoriť o seminárnej práci. Esaj však v americkom kontexte nie je naše laické ponímanie slohového zamyslenia sa nad problémom.

134 vedec Sartori (1987/1993), podľa ktorého až vzostup médií nabúral jednoznačné kritérium odlišnosti oboch oblastí. Ukazuje, ako sa tieto spôsoby zmýšľania odrážajú v riadení štátu a pre náš text sú vhodné, pretože dokladujú, že rozdielnosti v rétorických štruktúrach nie sú vecou náhody, ale výsledkom historickej preferencie, ktorá má svoj základ vo filozofickom nazeraní na svet, pričom táto preferencia ovplyvnila rôzne oblasti ľudskej existencie. Sartori hovorí o empirikovi ako o tom, ktorý preferuje postupy vychádzajúce zo skutočnosti, zatiaľ čo racionalista modifikuje realitu na základe zhodnotenia rozumom: ak istý program zlyhá v praxi, empirik povie, že je chyba v teórii, racionalista verí, že to, čo platí v teórii, musí platiť aj praxi. Aj typ demokracie, ktorý sa etabloval vo Francúzsku, je racionalistický typ, ktorý nevzniká ako výsledok postupného procesu historického rastu (tak ako angloamerická demokracia), ale z revolučného zlomu, kedy je treba minulosť odhodiť¹⁵. Sartori uvádza slová Tocquevilla, ktorý vystihuje rozdiel medzi politikmi a občanmi: v Anglicku nie je rozdiel medzi tými, ktorí o politike píšu a ktorí ju „robia“, zatiaľ, čo vo Francúzsku je politický svet jasne oddelený na dve nekomunikujúce oblasti: politici verzus spisovatelia (In Sartori, 1987/1993). V tomto politickom pojednaní sa však Sartori nevyhol ani tomu, čo naznačila vo svojej interpretácii Godó – angloamerická kultúra podľa neho vychováva *homo faber*, ktorý nemá dostatočný intelektuálny prístup ako *homo sapiens* produkovaný racionalistickou kultúrou.

Podobne ako politická veda, aj lingvistiká vykazuje povahu svojho vývoja pod dikciou racionalizmu, resp. empirizmu. Ako uvádza Čmejrková (Čmejrková et al., 1996), česká a slovenská lingvistiká vychádzajú zo zázemia funkčného štrukturalizmu, kde je silne zdôraznená kognitívna stránka vedeckého štýlu, zatiaľ čo tá anglosaská vychádza z pragmatickej filozofie jazyka, sledujúcej interakčný rámec vedeckého vyjadrovania. Na tomto mieste je zaujímavé, že sama lingvistka Čmejrková odporúča českej lingvistike, aby sa takejto komunikačnej, sociálnej, interakčnej stránke podučila.

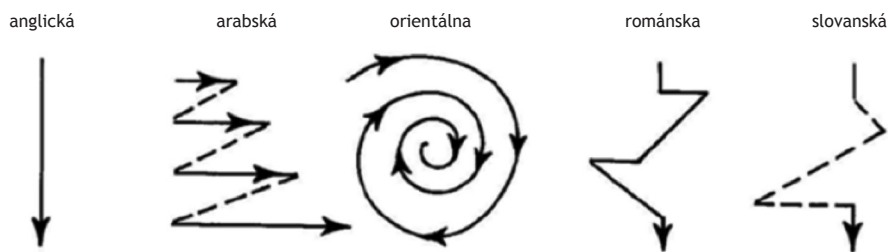
Záverom tejto časti možno povedať, že ak anglosaský svet vyrástol na preferencii empirickej filozofie a jeho myslenie sa orientuje skôr k pragmatickému, skúsenostnému poznaniu a konaniu, je prirodzené, že práve v týchto krajinách je písomný prejav považovaný za istú schopnosť rétorického výcviku, ktorú je možné a potrebné cibriť. Tejto tradícii potom zodpovedá aj existencia rôznych kurzov písania, ktorých cieľom je praktický nácvik tvorby (odborného) textu.

2.2 Rozdielnosť módov písania

V oblasti produkovania vedeckých a odborných textov existujú isté normy, ktoré sa etablovali v priebehu historického vývoja v rôznych kultúrnych spoločenstvách, líšiace sa syntaxou, kompozíciou a štylistikou. Z doposiaľ prečítaného je možné usúdiť, že existujú minimálne dve – anglosaská a akási kontinentálna. Existujú aj ďalšie, ale v kontexte našej témy je postačujúce, keď sa analyzujú najmä tieto dve.

¹⁵ Toto bol dôvod, prečo E. Burke tvrdo kritizoval francúzsku revolúciu vo svojej práci Úvahy o francúzskej revolúcii z roku 1790.

Priekopnícku prácou v oblasti štúdia variability vedeckého písania je počín Kaplana (1966), ktorý analyzoval cez 600 esejí študentov študujúcich v Spojených štátoch, prichádzajúcich však z rôzneho kultúrneho prostredia. Zameriaval sa najmä na štruktúru odseku a na krátkych textoch, ktoré vznikli napr. vo francúzskom jazyku, ukázal, akým spôsobom kontrastujú s anglosaskou lineárnou logikou – tým pomenoval päť výstavieb textu: anglickú, arabskú (sémitskú), ktorá obsahuje veľa paralelných konštrukcií, orientálnu s kruhovou výstavbou textu, románsku a slovanskú. Spoločným znakom románskej a slovanskej výstavby textu je to, že obsahujú veľké množstvo odbočení, ale románske bývajú kratšie so záverom, zatiaľ čo tie slovanské ako keby boli nedokončené. Vo svojom texte ponúka Kaplan aj grafické zobrazenie (vid obr. č. 1) štruktúry takýchto textov (odsekov), ktoré bolo používané už v 18. storočí L. Sternom (Grant 1950 cit. podľa Clyne, 1981, s. 61).



Obrázok 1 Variabilita výstavby textu. Prevzaté z Kaplan (1966)

Ak sa však pozrieme na rôzne analýzy rozdielností v písaných žánroch, opierajú sa zväčša o rozlíšenie kultúrne odlišných intelektuálnych štýlov, popísaných Galtungom (1981), ktorý zdôrazňuje aj iné prvky variability textov, ako len linearitu. Galtung nálepkuje intelektuálne štýly kultúrno-historickou optikou, pretože hovorí o štýle teutómskom, saskom, galskom a nipponskom. Argumenty textov z nemeckého prostredia (teutómske) sú odvodzované z teoretických princípov stojacich iba na empirickej realite, ktorá vykazuje súvislosť so systémom. Tento štýl, ako aj texty francúzske (galské), vyniká schopnosťou paradigmatických a teoretických analýz, zatiaľ čo anglosaský a japonský (nipponský) štýl sa zameriava na popis a analýzu dát. Nemecký štýl je orientovaný monologicky, anglické texty propagujú skôr dialóg a úvahu, ktoré by mali viesť k vzájomnému priblíženiu sa rôznych názorových pozícií (Galtung, 1981). Francúzsky žáner popisuje Šanderová (2005) ako šarmantný a pôvabný, niekedy až preestetizovaný, ale trpiaci nejednoznačnosťou, nejasnosťou a vzletnosťou.

Najčastejšie je však kontrastovaný anglický štýl s nemeckým. Clyne (1981, 1987a, 1987b) vo svojich viacerých výskumoch potvrdzuje rozdielnosť týchto štýlov vzhľadom na linearitu a relevanciu (nutnosť držať sa istej problematiky, ktorá bola nastolená, neobiehať od nej, aj keby spomenutá informácia bola správna). Ako príklad extrémne nelineárnej logiky mu slúži nemecká kniha (jej 2 časti majú spolu 1000 strán) z oblasti sociológie (autor F. Schütze), ktorú prirovnal k uvareným špa-

136 getám. Nielenže text obsahuje mnoho odbočiek, obsahuje odbočky z odbočiek, a to nielen v texte, ale aj v závere. Vždy, keď sa autor vráti k hlavnej línii argumentu, musí ho zopakovať v súvislosti s myšlienkou, ktorá predchádzala poslednej odbočke, čo znamená, že sa často opakuje. Žiaden z recenzentov tejto knihy, okrem jedného anglicky hovoriaceho, nekomentuje túto diskurzívnu štruktúru (Clyne, 1981). Podobne sa Clyne (tamže) pozastavuje nad anglickým prekladom nemeckej knihy Sociolingvistika (N. Dittmar), ktorú recenzent označil ako chaotickú a kritizoval ju pre absenciu kohézie, či nesystematickosť v organizácii, zatiaľ čo žiaden zo štyroch recenzentov, pochádzajúcich zo stredoeurópskych univerzít, žiadne takého námietky nevyslovil.

V rámci svojej empirickej činnosti skúmal napríklad maturitné eseje v austrálskych a britských školách a v Nemecku, príručky písania esejí a záverečných prác z oboch kultúrnych prostredí, zadania, ktoré dostávajú žiaci druhých stupňov základných škôl spolu s komentármi ich učiteľov. Vo všeobecnosti vyslovuje, že nemecké pravidlá písania sú menej rigidné ako anglosaské. Uvádza napríklad, že cieľ anglického textu musí byť zrejmý zo znenia témy alebo otázky, ktorú si text položí, a musí byť formulovaný hneď v úvode, zatiaľ čo nemecká formulácia otázky býva všeobecná a študent ju ani nemusí zvažovať.

Vo väčšom výskume Clyne (1987a) skúmal 52 vedeckých textov z oblasti lingvistiky a sociológie nemeckých, britských, austrálskych a nemeckých vedcov (v súbore boli texty Nemcov písané po nemecky aj po anglicky) a porovnával ich linearitu, symetriu, hierarchiu a organizáciu, v akej miere a kedy ponúkajú texty definície k spomenutým pojmom alebo napríklad výskyt dát v podobe príkladov a štatistik a formuluje všeobecné rozdielnosti anglických a nemeckých textov (tabuľka 1).

Z hľadiska zrozumiteľnosti vítazia anglické texty, ktoré sa viac podobajú odborným textom, nemecké texty sú náročné. K tomuto dodáva poľská lingvistka Duszaková (1998), že väčšia miera egalitárnosti, typická pre anglosaskú vedeckú obec, prináša podobnosť štýlu a nie sú natoľko zdôrazňované črty jeho vedeckosti a intelektuálnosti¹⁶. Nemecké akademické spoločenstvo Duszaková označuje ako „high context academic culture“, naopak anglosaské ako „low context academic culture“. Prestiž vedca je v nemeckom kontexte vysoko cenená, a preto ho jeho texty musia reprezentovať ako *Wissenschaftler*-a (Clyne, 1987b).

V nemeckých textoch je kladená zodpovednosť za porozumenie textu na plecia čitateľovi, zatiaľ čo anglický autor stále myslí na svojho čitateľa a snaží sa text formulovať tak, aby bol čo najviac zrozumiteľný. Na ilustráciu nám môže poslúžiť úsmevný príklad z filozofie: ak vraj Heglova manželka porozumela istým pasážam, ktoré jej dal nemecký filozof prečítať, prepísal ich, aby boli ťažšie porozumiteľné.

¹⁶ V románe z akademického prostredia lingvistov D. Lodge (1984/1988) vkladá do úst jednej z hlavných postáv, P. Swallowovi (pochádzajúcemu z Veľkej Británie) konštatovanie o zhubnosti kontinentálneho teoretizovania. Podobné náznaky rozdielnosti kontinentálneho teoretického a anglosaského praktického môžete vidieť aj v Ecovom Meno ruže.

V neposlednom rade je to spomínaná nelinearita a digresívnosť nemeckých textov, ktoré obsahujú množstvo odbočení, nevztáhujúcich sa k nastolenému problému. K tomuto sa ešte pridáva jazyková stránka textov (používanie dlhých súvetí, pasív, neosobných konštrukcií, modálnosť výrazov), čo sťažuje porozumenie textu. Staroňová (2011) k tomuto módu písania radí aj slovenský kontext a nálepkuje tieto texty ako zmätočné. Podobne Čmejrková (1996) na príklade modality (nízky stupeň asertívnosti vyjadrovania: *zdá sa, je to možné interpretovať*), autorskej skromnosti (oslabujúca formulácia názvov textov: *o, k, príspevok k*) a kompozičnej voľnosti (menšia prehľadnosť, nie často sa vyskytujúce metatextové orientačné signály) zaradzuje českú kultúru písania práve k nemeckému odbornému diskurzu. Lingvistička Duszaková sa podobne vyjadruje aj o poľštine (1994).

Dôkazom kontrastnosti kontinentálnych a anglosaských textov sú nielen výskumy lingvistov, ale aj skúsenosti učiteľov učiacich anglický jazyk ako jazyk cudzí. Často sa na študentov sťažujú nie preto, že by neovládali angličtinu na úrovni požadovanej univerzitou, ale preto, že „nevedia myslieť“. Nie sú spokojní s ich písomnými zadaniami, ktoré by mali odrážať ich myšlienkové procesy (Enkvist, 1990; Macbeth, 2006). Takúto skúsenosť uvádza aj Godó (2008), ktorá porovnávala eseje študentov pochádzajúcich zo Severnej Ameriky a Maďarska (a študujúcich v Maďarsku v angličtine) a domnieva sa, že anglosaská rétorická štruktúra¹⁷ v sebe nesie niečo, čo je pre Maďarov ťažkým orieškom.

Inou podporou jazykovedných záverov sú aj praktické skúsenosti napr. editorov. Jedným z nich je už spomínaný A. Stroehlein, ktorý po skúsenostiach s editovaním časopisu *The Central Europe Review* zaznamenáva veľké rozdielnosti medzi českými a anglickými autormi v oblasti štruktúry textu, súdržnosti, koherencie a argumentácie.

Tabuľka 1 Rozdiely štýlov

Anglosaský kontext	Nemecký kontext (český, slovenský)
úcta k empirickým údajom	úcta k teórii
zrozumiteľné texty	náročné texty
autorská zodpovednosť za jasnosť textu	čitateľská zodpovednosť za dešifrovanie textu
low context academic culture	high context academic culture

Pozn.: Zhrnutie autora na základe Clyne (1981) a Duszaková (1998).

Anglický text má jasne definovaný úvod, jadro a záver a jeho pisateľ vie, čo do nich patrí a čo nie. Český text vyzerá chaoticky, ako keby nemal žiadnu štruktúru. Aj po prečítaní viacerých odstavov nie je jasné, kam sa text uberá, môže sa začať kdekolvek a kedykoľvek byť ukončený. V kontexte súdržnosti textu české texty nepoživávajú prepájacie vety, konektory a orientátory (nazývané Čmejrkovou

¹⁷ Doteraz sme skôr používali pojem štýl, kontext, mód, typ. Pojem rétorická štruktúra používa tzv. kontrastná rétorika, ktorá skúma rétorické prvky pisateľov z rôznych kultúrnych kontextov a ich problémy, s ktorými sa stretávajú popri štúdiu anglického jazyka ako jazyka cudzieho.

138 metatextové orientačné signály), dlhé odseky obsahujú viacero myšlienok, ktoré si v anglickom texte zaslúžia samostatný odsek. České texty trpia aj po stránke kvality argumentov – často sa boja ozrejiť svoj postoj, alebo vykazujú spomínanú modalitu a skromnosť formuláciou typu „*ale možno nie*“ (Stroehlein, 1988).

Či už sú to lingvisti, editori, či pedagógovia, z ich pozorovaní jednoznačne vyplýva, že rétorika nie je univerzálna naprieč rôznymi kultúrami (Kaplan, 1966). Možno by nemuselo byť prekvapujúce, že sa medzi sebou líšia arabské, japonské či anglosaské texty, pretože ich rétorické vzorce vznikali v iných civilizáciách – prečo sa však medzi sebou líšia texty nemecké, francúzske a anglické, hoci patria kultúrne pod spoločnú strechu euroatlantickej civilizácie? Pokúsime sa naznačiť, prečo kontinentálne texty vykazujú iné vlastnosti vo výstavbe textu ako tie anglosaské.

2.3 Preferencia anglosaského módu

Prečo niektorí autori príručiek písania pochádzajúci z nášho kultúrneho prostredia priznávajú sympatie práve praxi, ktorá vládne v inom kultúrnom kontexte? Odpoveď na túto otázku je možné zodpovedať v dvoch rovinách – z pozície jazykovedy a z pozície akademikov, ktorí prichádzajú do styku so študentmi.

Tak ako aj iné vedné odbory, aj lingvistiká podľahla mnohým vášnym východiskám postmoderných myšlienok. Ak sa pozrieme špecificky na vedecký štýl písania, vplyv relativizujúceho a pluralistického diskurzu v ňom našťbil platnosť predpokladu, že jazyk vedy má mať antirétorický a antiautoritatívny charakter. Znamenalo to, že funkciou vedeckých textov bolo odovzdávať fakty bez „prítomnosti človeka“ (Čmejrková et al., 1999, s. 20) alebo ako Duszaková výstižne uvádza, „pôsobenie na intelekt bolo posvätené, pôsobenie na cit bolo stigmatizované“ (1998, s. 221). Avšak vývojom modernej lingvistiky sa táto uniformita vedeckého štýlu našťbuje, pretože už nie je dôležitá len odborná fundovanosť vedca, ale aj jeho komunikačná schopnosť, rétorická obratnosť ako svoje poznatky odovzdať čo najefektívnejšie ďalej (Duszaková to nazýva posunom k relaxačnej argumentácii). S nadľahčením možno povedať, že spor o pravdu a moc, dávny spor filozofie a rétoriky by Platón v dnešnej vedeckej obci prehrál, keďže považoval rétoriku iba za pochlebovačnú (lahodiacu) zručnosť, ktorá iba predstiera dobrý stav duše, teda múdrosť (napr. Plat. *Gorg.*, 462c3, 463b1). A práve k takémuto rétorickému výcviku, komunikačnému, interakčnému, či sociálnemu zreteľu vo vedeckých a odborných textoch sú vedení študenti v kurzoch písania v anglosaskom svete, čo práve vďaka nedôvere voči rétorike môže vedec na kontinente vnímať skepticky. Iným dôvodom v rámci vedeckej obce, ktorý ju vedie ku komunikačnému obratu, je aj fakt, že angličtina vyhrala ako *lingua franca*, čím sa vedci, nútení publikovať v medzinárodnom priestore, musia prispôbiť normám anglosaského písaného textu.

Na druhej strane táto zmena preferencie anglosaskej tradície na úkor národnej nie je výsledkom len spomínanej globalizácie. Anglosaská tradícia písania, ktorá ho chápe ako zručnosť, pracuje s výstavbou textu, ktorý je podľa Staroňovej (2011) účelný, pretože je autor nútený štruktúrovať mysliť a písať, musí sa vyjadrovať

jasne, jednoznačne, logicky. Akademici, ktorí dostávajú pod ruky čoraz viac študentov s rôznou úrovňou používania jazyka, a ktorí sú nútení čeliť plagiátom rôzneho typu vzhľadom na pokročilú technickú éru, nemusia vnímať anglosaský štýl písania ako jediný správny, alebo samospasiteľský,¹⁸ ale deklarujú, že je najvhodnejším štýlom pre začínajúcich študentov pisateľov, pretože ich núti „k pracovnej poctivosti a intelektuálnej kázi“ (Šanderová, 2005, s. 59). Tieto návyky je možné získať rýchlejšie práve vtedy, ak začiatok napodobňuje výstavbu textu podľa anglosaskej tradície.

3 Kurz akademického písania

V poslednej časti by sme sa zmienili o kurze akademického písania, ktorý je výsledkom predpokladu, že písanie je zručnosťou, kompetenciou, ktorú treba cibriť praktizovaním, nie dekontextualizovaným spôsobom alebo abstraktne (Kruse, 2013). Preto v anglosaskom svete existuje viacero kurzov písania na rôznych vzdelávacích stupňoch. *Writinig*, ktorý ponúka jazykovú výchovu, nekončí na strednej škole, ale pokračuje kurzom *academic writing* na vysokej škole, ktorého náplňou je budovanie zručnosti odborného či vedeckého písania. Ako uvádza Kruse (2013) a podobne aj Siepman (2006), na európskych univerzitách je bežnou praxou, že študent je povinný odovzdať písomné zadanie (esej, referát, seminárna práca), hoci k takémuto písaniu nebol nikdy vedený. Niekedy zadaniu nepredchádza ani potrebná inštrukcia, keďže sa predpokladá, že písanie „príde“ automaticky (vyššie spomínaný Vydra). Navyše študent pracuje na zadaní izolovane od pedagóga, ktorý číta a hodnotí až jeho výsledný produkt. Ak fakulta zavedie kurzy akademického písania, je to zväčša len zásluhou iniciatívnych učiteľov. S takýmito kurzami sa môžu študenti stretnúť aj pri štúdiu anglického jazyka. Čo je zvyčajne obsahom takéhoto kurzu? Uvedieme niekoľko príkladov, ktoré môžu vyvrátiť domnienky, že takýto kurz je zbytočný, resp. že by sme z inej kultúry písania otrocky preberali praktiky, ktoré potláčajú individuálny štýl písania, alebo je určený „negramotným“ študentom.

3.1 Obsah kurzu

Ako sme už spomínali vyššie slovami Šanderovej, spôsob konštruovania odborného textu, ktorý zodpovedá tradícii anglosaského sveta, nemusí byť vnímaný ako jediný správny, ale je vhodný pre začiatok, a najmä – ako reflektujú Rienecker a Jörgensen (2003) – je pochopiteľný pre väčšinu študentov, čo je rozdiel v porovnaní s kontinentálnym spôsobom. Dôležitým faktom v tejto diskusii je aj poznatok, že takýto kurz neobsahuje len samotný nácvik písania napr. odsekov, ale inherentne

¹⁸ Tu mala autorka pravdepodobne na mysli vieru, že anglosaský štýl písania nás môže zachrániť pred nekvalitou študentských prác. Ako uvádza v úvode publikácie, študenti majú problémy s čítaním odborných textov, niečo ešte s ich produkciou.

140 zahŕňa aj tréning v interpretácii textu (čítanie a porozumenie textu sú dnes tak často pertraktované problémy, že sa o nich ani netreba rozpisovať), čím sa budujú vlastné argumentačné schopnosti, ale aj posúdenie a relevantnosť persuasívnych techník iných.

Prvým príkladom toho, čomu je možné v kurze sa venovať, je práca s textom v zmysle sumarizovania a parafrázovania. Študenti si pri čítaní značia cudzie slová, kľúčové pojmy, sledujú štruktúru textu tak, aby po jeho prečítaní boli schopní formulovať jeho hlavnú myšlienku, resp. tézu, ak ide o argumentačný text. Nie je nezvyčajné, čo potvrdzuje aj výskum Macbeth (2006), že za hlavnú myšlienku textu študenti označujú prvú vetu textu. Tiež je možné na argumentačnom texte demonštrovať rozdiel medzi tvrdením a argumentom, resp. diskutovať o rôznych typoch argumentov.

Druhým príkladom je nácvik písania odsekov, čo je kľúčovou náplňou akademického písania v anglosaskom svete, pretože odsek segmentuje text, vďaka čomu sa stáva čitateľnejším. Každý odsek analyzuje jeden argument, jednu hlavnú myšlienku a tak odseky logicky a účinne štruktúrujú text nielen pre pisateľa, ale aj čitateľa. Každý odsek má logickú výstavbu, začiatok aj koniec. Okrem výstavby odseku, resp. vizuálneho členenia, pomáha tejto koherencii aj používanie tzv. konektorov a orientátorov. Sú to jazykové prostriedky, ktoré zvyšujú prehľadnosť (*ako sme vyššie spomenuli; k tomu sa vrátíme v ďalšej časti, v nasledujúcej kapitole; na úvod, začiatkom, navyše*). Tieto metatextové orientačné signály sa nevzťahujú priamo k obsahu, ale čitateľovi pomáhajú ukázať sled textu.

Tretím príkladom, ku ktorému by malo akademické písanie smerovať, je predchádzanie tvorenia kompilátov, nazývaných tiež mozaiková technika (Ashworth et al. 1997), či *patchwriting* (Howard, 1999 cit. podľa de Jager et al., 2010). Ak by sme opomenuli rôzne výčitky smerované k úrovni našich textov (nezrozumiteľnosť, chýbajúca nadväznosť odsekov, slabé rozvíjanie argumentu a pod.), domnievame sa, že tento charakter textu je najväčším nedostatkom študentských (kvalifikačných) prác. Ide najmä o ich teoretické časti. Je bežnou praxou, že pozostávajú len z nahromadených citátov a parafráz bez vnútorného prepojenia, bez vlastnej reflexie, vlastných slov, a teda pôsobia ako „povinná jazda textu“.

Dobre vystavaný kurz akademického písania nie je bezduchým prebratím nácviku odsekov (pričom anglosaský kontext je v dodržiavaní štruktúry omnoho prísnejší) alebo písaním eseí na infantilné témy, a nie je ani prednáškou, kde sa študent dozvie rozdiel medzi citátom, parafrázou a citáciou. Ide o praktický nácvik spoločne opakovanými konzultáciami, pri ktorých sa texty korigujú, znova štylizujú a prepisujú do uspokojivej podoby. Okrem toho môže byť akademické písanie chápané aj ako nástroj podporujúci kritické myslenie – možno so študentmi čítať rôzne typy textov (umelecké, publicistické, texty z kníh, internetu), naučiť ich identifikovať ideové pozície, z ktorých autor vychádza, hodnovernosť a overiteľnosť textu, študenti sa môžu cibriť v induktívnom, deduktívnom a analogickom zdôvodňovaní, v používaní správnych argumentov, v poznaní eristiky a mätúcich argumentov (*ad hominem, ad misericordiam, ad verecundiam, bifurkácia, naklonená rovina a pod.*), rozumieť

konotátom, správnym definíciám, zákonom logiky a pod., či vyžadovať písanie napr. *position paper*, kedy je študent nútený buď analyzovať stanovisko autora alebo zaujať a vyargumentovať stanovisko k prezentovanému.

3.2 Prečo by sme ho mali chcieť?

Domnievame sa, že legitimita kurzu akademického písania sa vo veľkej miere ukázala už v predošlých stručných ukážkach. Súhlasíme s Rienecker a Jörgensen (2003), že ak kurz cvičí študenta písať angloamerickým formátom, nadväzne sa to odrazí aj vo vyššej kvalite filozofických a reflexívnych esejí. Premyslená práca s textom rôznym spôsobom zvyšuje kvalitu produkovaného textu.

Iným dôvodom zavedenia kurzu je masovosť vysokoškolského vzdelávania, v ktorom už málokedy ide o „apprenticeship“ alebo „Meisterlehre“ (tamže, s. 108). K masovosti sa tiež pridáva elektronický svet Google-u a Facebook-u, ktorý taktiež ovplyvňuje spôsob, akým sa študenti vyjadrujú (Kruse, 2013). V časoch, kedy bola väčšina univerzít elitnou inštitúciou, bolo študentov menej. Ich výber bol pochopiteľne prísnejší a tak vykazovali väčšiu schopnosť byť nezávislými, štúdium sa koncentrovalo na hlbšie a užšie poznatky. A keďže existoval väčší priestor pre komunikáciu pedagóga so študentom, nebolo potrebné pretláčať kurzy, v ktorých sa kultivoval písomný prejav.

Okrem toho kurz písania pôsobí ako preventívny nástroj proti plagiátom, tým, že študentovi detailne vysvetlí, čo sa od neho požaduje, akým spôsobom má postupovať, čím ho posmelí k produkcii vlastného textu a nie kradnutiu práce iného autora.

V neposlednom rade je zručnosť napísať kvalitný text nevyhnutnou podmienkou či už začínajúceho doktoranda, mladého či staršieho výskumníka, ktorí sú nútení publikovať svoje práce nielen v domácich, ale aj zahraničných časopisoch, pričom v tých druhých sa vyžaduje práve anglosaská výstavba textu.

Otázkou pre katedru, fakultu, univerzitu zostáva, kedy je vhodné takýto kurz zaradiť. Začiatkom štúdia dostane študent návod, ktorý bude praktizovať v každom ďalšom semestri. Výhoda zavedenia kurzu v neskorších semestroch spočíva vo väčšej zrelosti študenta, jeho odborného vyjadrovania a samozrejme aj prehľadu a vedomostí v odbore.

4 Záver

V texte sme sa snažili diskutovať o niekoľkých dôvodoch, na základe ktorých by vysoké školy a univerzity mali uvažovať o zavedení takého predmetu, ktorý by sa snažil študentom pomôcť v ich schopnosti lepšie sa odborne vyjadrovať. Pedagógovia na univerzitách možno očakávajú od vyučovania materinského jazyka, že študenti sem prichádzajúci budú do istej miery v týchto zručnostiach pripravení – tieto očakávania sa však neplnia, pretože na jednej strane naše vyučovanie predpokladá, že vyššia rovina výstavby reči (ako napríklad produkcia a interpretácia vlastného textu)

- 142 príde sama od seba. Na druhej strane ako tvrdí česká lingvistka Čmejrková (1992), výučba materinského (českého, slovenského) jazyka vykazuje črty formálneho prístupu, ktorý niekedy pestuje len mechanický nácvik triviálnych zručností a nemá ambíciu smerovať k ich hodnoteniu a uvedomeniu ako napr. komunikačná paradigma, ktorá je badateľná najmä v učebniciach cudzích jazykov na našich školách. Čmejrková (1992), ale aj iná lingvistka Škvorová (1992) uvádzajú, že v období stredoveku a renesancie sa v našich podmienkach pestovala rétorika, nielen však pre verbálny, ale aj pre písomný prejav. My sa domnievame, že pri snahe etablovať kurz akademického písania môžeme ťažiť nielen zo skúseností anglosaského sveta, ale z našej tradície rétorického výcviku pestovanom už Aristotelom.

Literatúra

- Clyne, M. (1981). Culture and discourse structure. *Journal of Pragmatics*, 5, 61–66.
- Clyne, M. (1987a). Cultural differences in the organization of academic texts. English and German. *Journal of Pragmatics*, 11, 211–247.
- Clyne, M. (1987b). Discourse structures and discourse expectations: Implications from Anglo-German academic communication in English. In L. E. Smith (Ed.), *Discourse across cultures: Strategies in world Englishes* (s. 73–83). London: Prentice Hall.
- Collinson, D. J. (1982). *Writing English*. Wildwood House.
- Čmejrková, S. (1992). Jazyk, výuka, osobnosť. *Časopis pre modernú filológiu*, 74(2), 77–87.
- Čmejrková, S. (1996). Academic writing in Czech and English. In E. Ventola & A. Mauranen (Eds.), *Academic writing: Intercultural and textual issues* (s. 137–152). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Čmejrková, S. et al. (1999). *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda.
- de Jager, K. et al. (2010). The tangled web: investigating academics' views of plagiarism at the University of Cape Town. *Studies in Higher Education*, 35(5), 513–528.
- Enkvist, N. E. (1990). Seven problems in the study of coherence and interpretability. In U. Connor & A. M. Johns (Eds.), *Coherence in Writing* (s. 11–40). Arlington: TESOL.
- Farková, B. (2013). Strategie k minimalizaci plagiátorství ze strany vzdělávací instituce. *Pedagogika*, 63(2), 220–241.
- Flood, A. et. al. (2009). *Authenticity: a guide for teachers*. Dostupné z www.ofqual.gov.uk/plagiarism-teachers.2.
- Dudinská, E. (2002). *Metodika vypracovania diplomovej práce*. Bratislava: EKONÓM.
- Dzusaková, A. (1994). Academic discourse and intellectual style. *Journal of Pragmatics*, 21, 291–313.
- Dzusaková, A. (1998). Relaxing argumentation in academic texts. In S. Čmejrková (Ed.), *Dialoganalyse VI., Part 1*. (s. 221–228). Tübingen: Max Niemeyer.
- Galtung, J. (1981). Structure, culture, and intellectual style: An essay comparing saxon, teutonic, galic and nipponic approaches. *Social Science Information*, 20(6), 817–856.
- Geršlová, J. (2009). *Vádemékum vědecké a odborné práce*. Praha: Professional Publishing.
- Godó, A. M. (2008). Cross-cultural aspect of academic writing: a study of Hungarian and North American college students L1 argumentative essays. *International Journal of English Studies*, 8(2), 65–111.
- Gonda, V. (2012). *Ako napísať a úspešne obhájiť diplomovú prácu*. Bratislava: Iura Edition.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16, 1–20.
- Katuščák, D. (1998). *Ako písať vysokoškolské a kvalifikačné práce*. Bratislava: Stimul.
- Kimlička, Š. (2002). *Ako citovať a vytvárať zoznamy bibliografických odkazov podľa noriem ISO 690 pre „klasické“ aj elektronické zdroje*. Bratislava: Stimul.

- Kravjar, J. (2011). *Antiplagiátorský systém*. Dostupné z <http://www.inforum.cz/pdf/2011/kravjar-julius.pdf>.
- Kruse, O. (2013). Perspectives on academic writing in European higher education: Genres, practices, and competences. *Revista de docencia Universitaria*, 11(1), 37–57.
- Liška, V. (2008). *Zpracování a obhajoba bakalářské a diplomové práce*. Praha: Professional Publishing.
- Lodge, D. (1984/1988). *Svět je malý*. Praha: Odeon.
- Macbeth, K. P. (2006). Diverse, unforeseen, and quaint difficulties: The sensible responses of novices learning to follow instruction in academic writing. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 180–207.
- Mareš, J. (2005). Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika*, 55(4), 310–335.
- Meško, D. et al. (2005). *Akademická příručka*. Martin: Osveta.
- Nekuda, J. et al. (1993). *Jak (ne)napsat závěrečnou práci*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Palenčárová, J., & Kročitý, P. (2012). *Akademická příručka na tvorbu odborných textů*. Trenčín: VŠM.
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2003). The (im)possibilities in teaching university writing. In L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, & P. S. Jørgensen (Eds.), *Teaching Academic English in European Higher Education* (s. 101–112). Springer Netherlands.
- Sak, P. et al. (2007). *Člověk a vzdělání v informační společnosti. Vzdělání a život v komputerizovaném světě*. Praha: Portál.
- Sartori, G. (1987/1993). *Teória demokracie*. Bratislava: Archa.
- Siepmann, D. (2006). Academic writing and culture: An overview of differences between English, French, and German. *Meta: Translators' Journal*, 51(1), 131–150.
- Scruton, R. (1981/2005). *Krátké dějiny novověké filosofie*. Brno: Barrister & Principal.
- Staroňová, K. (2011). *Vedecké písanie*. Martin: Osveta.
- Stroehlein, A. (1998). The way of written argument. *Central Europe Review*, 0(11). Dostupné z http://www.cereview.org/authorarchives/stroehlein_archive/stroehlein11old.html.
- Šanderová, J. (2005). *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha: SLON.
- Škvorová, D. (1992). K principům komunikativní metody ve vyučování jazyků. *Časopis pro moderní filologii*, 74(2), 89–95.
- Vydra, A. (2010). *Akademické písanie*. Trnava: Filozofická fakulta TU.

Mgr. Zuzana Danišková, Ph.D., Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity v Trnave
zuzana.daniskova@truni.sk

Odešla docentka Jaroslava Vašutová

145

Čím intenzivněji plamen hoří, svítí a hřeje, tím dříve zhasne. Plamen života docentky Jaroslavy Vašutové, Ph.D., zhasl 13. března 2014, nedlouho po jejích 64. narozeninách. Jaroslava Vašutová zemřela po krátké, těžké nemoci. Její odchod nás všechny, její kolegy a přátele z Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty UK, zaskočil. Na svém posledním pracovišti působila téměř 17 let a zanechala zde významnou odbornou i lidskou stopu.

Jaroslava Vašutová studovala v letech 1971–1975 na Pedagogické fakultě UK obor učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, aprobace chemie – základy zemědělské výroby. Po ukončení studia působila jako učitelka základní školy, od roku 1979 postupně jako odborný pracovník v Ústavu cyklických průprav při Vysoké škole ekonomické v Praze, která organizovala školení v oblasti vysokoškolské pedagogiky a vysokoškolského managementu pro akademické funkcionáře vysokých škol v ČSR, a jako výzkumný pracovník v Ústavu rozvoje vysokých škol, kde působila v oddělení vysokoškolské didaktiky pod vedením Jiřího Kotáska. Jeho osobnost významně ovlivnila celý její další odborný rozvoj. V Ústavu rozvoje vysokých škol se Jaroslava Vašutová věnovala intenzivně studiu vysokoškolské problematiky, participovala na koncipování kurzů vysokoškolské pedagogiky pro začínající vysokoškolské učitele, na jejich experimentálním ověřování a evaluaci a na tvorbě studijních textů pro tyto kurzy. V roce 1983 složila rigorózní zkoušku v oboru teorie výuky chemie.

V roce 1990 začala pracovat na výzvu Jiřího Kotáska, prvního porevolučního děkana, na Pedagogické fakultě UK – nejprve jako odborná asistentka na katedře pedagogiky, kde vyučovala obecnou didaktiku, srovnávací pedagogiku a metodologii pedagogiky. Koncipovala a vedla klinický semestr pro oborové studium pedagogiky. Zásadním způsobem přispěla ke koncepci a zavedení modulového studia učitelství. Zároveň se neustále zabývala problematikou vysokoškolské pedagogiky, která se postupně stala jednou z dominant v její odborné specializaci a vyústila v téma doktorské disertace „Proměny vysokého školství a profese vysokoškolského učitele“. Titul Ph.D. v oboru pedagogika získala v roce 1994. O deset let později se v tomto oboru habilitovala na své domovské fakultě.

Z důvodu svého rostoucího zájmu o vědeckovýzkumnou činnost využila v roce 1997 nabídky ředitele Ústavu výzkumu a rozvoje školství a přešla v rámci fakulty na toto pracoviště (nyní Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání). V letech 1998–2010 působila v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání jako zástupkyně ředitelky. Výzkumné

146 se soustředila především na profesi učitele, vzdělavatele učitelů a na teorii a praxi vysokoškolské výuky; věnovala se také vývojovým projektům inovativních vzdělávacích programů (v rámci programů doplňujícího pedagogického studia, školského managementu, pedagogického vzdělávání vysokoškolských učitelů, pedagogického vzdělávání učitelů vyšších odborných škol). Podíl Jaroslavy Vašutové na přípravě budoucích učitelů, výzkumu učitelské profese a rozvoji vysokoškolské pedagogiky se výrazně zapsal do odborné pedagogické komunity. V tomto ohledu jí bude velice chybět.

Pro Jaroslavu Vašutovou byla charakteristická intenzivní pedagogická činnost. Za dobu své působnosti na Pedagogické fakultě UK vyučovala v přípravném a dalším vzdělávání učitelů, ve vzdělávání pracovníků center dalšího vzdělávání učitelů, v dalším vzdělávání vysokoškolských učitelů, v navazujícím magisterském a doktorském studiu. Přednášela obecnou didaktiku v doplňkovém postgraduálním studiu a speciální témata v bakalářském studiu školského managementu.

Docentka Jaroslava Vašutová byla vynikajícím a studenty oceňovaným pedagogem, pečlivou a zodpovědnou školitelkou a konzultantkou doktorandů oboru Pedagogika, mezi nimiž vychovala řadu pokračovatelů; garantovala také Úvodní teoreticko-metodologický kurz pedagogiky, určený doktorandům. Vysoce oceňován byl její kurz vysokoškolské pedagogiky, který absolvovaly desítky doktorandů a začínajících vysokoškolských učitelů.

Bohatá byla rovněž její výzkumná a vývojová činnost. Byla koordinátorkou několika projektů – *Zkvalitňování pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů*, *Inovace doktorského předmětu Vysokoškolská pedagogika*, *Zavedení modulového graduačního modelu studia na Pedagogické fakultě UK* a *Profesionální rozvoj vzdělavatelů učitelů* a spoluřešitelkou dílčích úkolů řady českých projektů a několika projektů mezinárodních.

Jaroslava Vašutová také patřila k prvnímu řešitelskému týmu projektu Centrum základního výzkumu školního vzdělávání, z jehož činnosti vzešel i časopis *Orbis schoolae*, v němž působila jako členka redakční rady.

Významné byly i další odborné aktivity Jaroslavy Vašutové. V letech 1994–1997 byla členkou redakční rady časopisu *Alma mater*, od roku 2000 členkou České pedagogické společnosti a od roku 2001 členkou České asociace pedagogického výzkumu; v letech 2007–2009 byla členkou Vědecké rady PedF UK; působila rovněž jako místopředsdkyně Oborové rady pedagogiky na PedF UK a členka Oborové rady pro vzdělávání v chemii na PřF UK.

Její koncept profesních kompetencí se stal základem profesního standardu učitele na Slovensku, které měla velice ráda. Spolupracovala se slovenskými univerzitami, zejména v Trnavě a Banské Bystrici, na něž byla často zvána. Její profesní rádius zahrнул i spolupráci s českými a moravskými univerzitami, zejména Univerzitou Palackého v Olomouci a Mendelovou univerzitou v Brně, ale také s dalšími fakultami naší almy mater.

Jaroslava Vašutová je autorkou, spoluautorkou a editorkou několika monografií a autorkou řady studií v odborných recenzovaných časopisech, které jsou čteně cito-

vány a dosáhly i zahraničního uznání. Publikovala v odborných časopisech *Alma mater*, *Aula*, *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Pedagogická revue*, *Academia*, *Higher Education in Europe* nebo v řadě *TNTEE Publications*, dále ve vydavatelstvích UK PedF, ÚIV a Paido Brno.

Jarka Vašutová byla pro všechny své kolegy milou spolupracovnicí, šířila pozitivní a progresivní odborné přístupy, dobrou náladu a radost. Osobní vztahy spolupracovníků k ní byly více než srdečné, dá se říci až rodinné. Měla velký smysl pro mezilidské vztahy i obyčejná lidská trápení. Byla vnímavým a citlivým člověkem.

Je těžké přijmout skutečnost, že Jarka již nikdy nevstoupí do naší společné místnosti a nebudeme spolu probírat své každodenní starosti a radosti i zajímavá odborná témata. Milá Jarko, zůstalo tu po tobě prázdno, které nikdo nedokáže zaplnit.

Věra Ježková
vera.jezkova@pedf.cuni.cz

Aktuální pohled na francouzské vzdělávání. 149 Zpráva o studijní návštěvě

Francie má za sebou období po velké školské reformě z roku 2005, která byla ustanovena zákonem „O profesní dráze a programu pro budoucnost škol“, ¹ a s tímto školním rokem byla zahájena realizace zatím poslední rozsáhlé reformy ustanovené zákonem z 8. 7. 2013 s názvem „Zákon o profesní dráze a o znovuzřízení školy“. ²

Seznámení s vybranými problémy dnešního francouzského vzdělávání mi umožnil studijní pobyt na univerzitě Université Paris 8. Uskutečnil se v rámci poskytnutého stipendia francouzskou vládou a byl zaměřen především na získání údajů pro vznikající publikaci Školní vzdělávání ve Francii a rovněž na získání informací o přechodu z mateřské do základní školy, což je tématem mé disertační práce. S ohledem na zaměření stáže byly klíčovými aktivitami rozhovory s odborníky na témata daná stanoveným obsahem publikace, návštěvy v základní a mateřské škole a rozhovory s pedagogy různých stupňů a typů škol a studium materiálů dostupných na univerzitě.

Aktuální témata v oblasti vzdělávání ve Francii – školské reformy a úspěšnost pro všechny

Reforma z roku 2005 byla do velké míry iniciována analýzou výsledků v rámci mezinárodního šetření PISA, které poukázaly na problematické oblasti francouzského školství. Francie tradičně zaujímá průměrné místo mezi testovanými zeměmi, ³ nicméně podrobnější analýza dat ukázala na velké rozdíly mezi jednotlivými žáky. Pro analýzu neúspěšnosti některých žáků u testů PISA je možné se zaměřit nejen na jejich socio-kulturní původ, ale i na to, na které úrovni ve vzdělávacím systému se nacházejí. Ve Francii mohou být testováni 15letí na více místech v rámci vzdělávacího systému. Pokud žák nikdy neopakoval ročník, je ve druhém ročníku lycea, pokud byl přijat do školy dříve, tak už dokonce v ročníku prvním. ⁴ Žák, který opakoval ročník jedenkrát, je ve třetím ročníku collège, a ten, který opakoval dvakrát, dokonce pouze v ročníku

¹ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

² La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École.

³ Těsně pod průměrem OECD.

⁴ Ve Francii se ročníky počítají obráceně, lyceum začíná ročníkem druhým.

150 čtvrtém.⁵ Vyčlení-li se z analýz pouze žáci, kteří se nacházejí již na lyceu (což je cca 50 % testovaných), je možné zjistit, že jejich výsledky jsou vynikající, a dokonce přesahují i výsledky dosahované tradičně nejlepšími zeměmi (Japonsko, Finsko). Oproti tomu ale výsledky žáků, kteří opakovali ročník, jsou více než podprůměrné (cca 25 % testovaných) a u těch, kteří opakovali dvakrát (cca 15 % testovaných), jsou dokonce, dalo by se říci, katastrofální a blíží se výsledkům nejchudších zemí OECD (Mexiko, Turecko). Pohled na tyto výsledky může vést k tvrzení, že Francie má jeden z nejlepších vzdělávacích systémů světa, ale pouze pro polovinu svých žáků. Jaká informace z této analýzy tedy pro Francii vyplývá? Není to pouze vliv sociálního původu na výsledky dětí, ale spíše to, v jakém ročníku se žáci nacházejí. Bohužel je to právě sociální původ, který má největší vliv na to, zda žáci opakují, nebo neopakují ročníky (Forestier, 2007).

Ve Francii vedla analýza výsledků k tomu, že bylo nutné změnit cíl rovného přístupu ke vzdělání za rovnost dosahování vzdělávacích výsledků. Tento cíl rovnosti ve výsledcích vedl postupně k reformě z roku 2005 a k zavedení společného základu vědomostí a kompetencí, který má zajistit právě dosahování určité úrovně u všech sociálních skupin. Úroveň kompetencí je u jednotlivých žáků systematicky testována tak, aby se s předstihem odhalily případné problémy s učením a mohla být včas poskytnuta adekvátní pomoc. Tento systém má zamezit právě onomu problematickému opakování ročníku, které je považováno za základ neúspěchu některých žáků v testování PISA (Forestier, 2007).

V tomto školním roce se začala realizovat další, a zatím tedy poslední, školská reforma, která zasahuje více oblastí francouzského školství a je tématem řady odborných i neformálních diskuzí mezi odborníky i laickou veřejností. Významnou a ve Francii velmi diskutovanou změnou, kterou tento zákon přinesl, je **reforma školního rytmu**. V roce 2010 vyústily stále aktuální debaty o zajištění úspěšnosti všech dětí k experimentálnímu kroku v celkem 124 zařízeních ve Francii, a to k úpravě školního rytmu, tak aby méně zatěžoval žáky. Do této doby byly všechny týdenní hodiny rozděleny do čtyř dnů (pondělí, úterý, čtvrtek, pátek)⁶ a vyučování probíhalo do pozdních odpoledních hodin. Řada odborníků poukazovala na velkou zátěž, je-li vyučování takto intenzivní. Proto se ministerstvo školství rozhodlo pro experimentální krok a v pilotních zařízeních zařadilo stěžejní předměty na dopoledne (tj. francouzštinu, matematiku apod.) a sportovní aktivity a výchovy na odpoledne a zároveň zkrátilo vyučování do 15.30 z původních 16.30 a zavedlo školu i ve středu dopoledne. Tento pilotní program byl realizován ve třech školních rocích a jeho analýza poté ukázala na prospěšnost takového rozdělení výuky; proto byl od začátku tohoto školního roku tento rytmus doporučen pro všechny francouzské primární školy a od školního roku 2014/15 bude zaveden povinně. Učitelé ale s touto reformou spokojeni zpravidla nejsou. Z rozhovoru s francouzskými učitelkami z různých typů škol vyplynulo, že

⁵ I na collège se počítají ročníky obráceně, posledním ročníkem collège je ročník třetí.

⁶ Zavedení čtyřdenního výukového týdne s volným jedním dnem (kterým je od roku 1972 středa) souvisí s oddělením státu a církve z roku 1905, na základě kterého byla vyloučena výuka náboženství ze vzdělávacích programů, a proto byl uvolněn jeden den v týdnu právě pro možnost soukromého docházení na náboženství

nikdo z nich nechce mít pětidenní pracovní týden a že jim více vyhovuje rozdělení práce do čtyř dnů, jak to bylo dosud.

Reforma školních rytmů nás asi čeká všechny od příštího školního roku, ale nikdo z nás ji nechce (smích), to je jasné, jsme rádi, že můžeme být dva dny v práci a pak si jeden den odpočinout. Nevidím v tom ani velký smysl, myslím, že by to mohlo zůstat tak, jak to je teď. (Sabine Vincent, ředitelka MŠ Emile Zola)

Rovněž došlo k reformě v **oblasti přípravy budoucích pedagogů** a vznikla nová vysoká škola pro přípravu budoucích učitelů – od školního roku 2013/14 jsou učitelé připravováni na specializovaných Vysokých školách pedagogických⁷ (ESPÉ). IUFM⁸ jako tradiční místo pro přípravu učitelů se vznikem těchto škol zaniklo. Na ESPÉ jsou studenti připravováni k získání speciálního učitelského magisterského titulu.⁹ Vzdělávání obsahuje kromě všeobecného společného základu specializovaná témata dle volby studentů a praktickou část, která zahrnuje stáže ve školách, observace a hospitace v hodinách a rovněž samostatnou přímou pedagogickou činnost. Zároveň jsou studenti systematicky připravováni k celostátním konkurzům.¹⁰ V případě, že u konkurzu poprvé neuspějí, dává jim tato škola možnost dalšího ročního vzdělávání za účelem zlepšení jejich profesní přípravy pro konkurz v dalším roce.¹¹

ESPÉ očima francouzské učitelky:

Já jsem ještě prošla tradičním vzděláváním na IUFM a jsem ráda, protože na IUFM jsme dělali konkurz už na konci prvního ročníku a ve druhém ročníku jsme byli už státními zaměstnanci – stážisty, takže nám bylo studium vlastně placeno, navíc jsme měli hodně praxe. Dneska mají studenti na ESPÉ praxi jenom dvakrát za rok, nejsou zaměstnání, a ani placení a pak jdou hned pracovat do škol. Myslím si, že to spíše zhoršilo přípravu učitelů, chybí tam kontakt s praxí a je příliš teoretická (Claire Benveniste, učitelka na základní škole v oblasti prioritního vzdělávání).

Z dalších změn je možné zmínit podporu inkluzivního vzdělávání pro všechny jakkoli handicapované žáky a zvýšení počtu míst osobních asistentů, zavedení výuky práce s informačními technologiemi již od primární školy a rovněž přípravu budoucích učitelů na práci s IT ve výuce. Zvýšená pozornost je také věnována předávání hodnot Republiky žákům – v každé francouzské škole má být vyvěšena deklarace

⁷ Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPÉ).

⁸ Les instituts universitaires de formation des metiers (IUFM) byly založeny v roce 1989 a lze je přeložit jako „univerzitní instituty pro vzdělávání učitelů“. V období mezi lety 2006–2009 byly IUFM integrovány do klasických univerzit a od roku 2010 bylo pro budoucí učitele zavedeno povinné magisterské vzdělání (tj. pětileté vysokoškolské studium, do tohoto roku bylo dostačující tříleté univerzitní vzdělání).

⁹ Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF)

¹⁰ Zámecí o učitelkou profesi musí ve Francii kromě povinného studia úspěšně absolvovat i tzv. konkurz, což je v podstatě určitý typ zkoušky, po jejímž úspěšném zvládnutí se student stává státním zaměstnancem – učitelem. Úspěšnost závisí nejen na znalostech studentů, ale také na počtu volných míst, která stát pro učitele v daném roce má. Náročnost konkurzů se v posledních letech ve Francii snížila, a v některých předmětech se dokonce stává, že je více volných míst než zájemců o absolvování konkurzu.

¹¹ Dostupné z <http://www.education.gouv.fr/espace-recrutement/>.

- 152 lidských práv a symbolů Republiky. V rámci rozvoje hodnot se zřídila místa asistentů primární prevence a jejich činnost se zaměřila na prevenci šikany. Celkově došlo k posílení počtu pedagogických pracovníků (cca o 6000), klade se důraz na podporu vztahu rodičů a školy. A stejně tak jako v předchozích reformách se zdůrazňuje boj proti školnímu neúspěchu všech dětí.¹²

Navštívené školy a realizované rozhovory

École primaire publique Émile Bollaert

Jedná se o školu v oblasti prioritního vzdělávání, která má jedny z nejnáročnějších žáků, jak vyplynulo z komunikace s učitelkou. V rozhovoru s učitelkou této školy Claire Benveniste jsme hovořili o prioritním vzdělávání, náročnosti pedagogické práce v této oblasti, ale i o tom, proč si někteří francouzští učitelé dobrovolně volí právě takto náročné školy. Důvodem bývá cíl získat jednak vyšší plat, ale především snaha získat stabilní místo. Začínající učitelé ve Francii zpravidla nezískávají hned svoji třídu, ale spíše jsou využíváni jako suplující učitelé pro více škol, což je pro mnohé nevyhovující situace.¹³

Je možné říci, že po dokončení školy má člověk jenom dvě reálné možnosti – buď být umístěn jako suplující učitel, nebo jít do hodně náročné školy. Pokud chcete být v určité lokalitě nebo třeba s kolegy ze studií, tak si musíte vybrat tu nejnáročnější školu, tam jsou místa vždycky. Já jsem letos ve čtvrtém roce praxe a rozhodla jsem se spolu se svými několika kolegy, že už nechceme dělat jenom suplování, tak jsme si společně zvolili tu nejnáročnější školu v akademii. Je to sice složitá práce, sama bych do této školy nešla, ale je to lokalita, kterou jsem chtěla, a pracuji s lidmi, se kterými jsem chtěla (Claire Benveniste, učitelka na této škole).

Vzhledem k tak náročnému prostředí školy nebylo možné povolit návštěvu bez souhlasu inspektorky, který se ale vzhledem k blížícím se prázdninám nepodařilo v termínu získat. Návštěva školy se proto bohužel nerealizovala.

École maternelle Emile Zola, Sebrán

Tato mateřská škola se nachází v oblasti prioritního vzdělávání, proto má upraven vzdělávací program tak, aby zahrnoval více hodin výuky a rozvoje francouzského jazyka. Zvýšení dotace hodin na francouzštinu je typickým znakem v prioritních školách ve Francii. Snaží se tak podpořit francouzštinu u dětí, které pocházejí z nepodnětného nebo cizojazyčného prostředí.

V této škole jsem měla možnost pobýt celý den a sledovat učitelky i děti při výchovně-vzdělávací činnosti a hovořit s pedagogy i nepedagogickými pracovníky, kteří působí

¹² Dostupné z <http://www.education.gouv.fr/cid73417/annee-scolaire-2013-2014-refondation-ecole-fait-rentree.html>.

¹³ Ve Francii si učitelé nemohou vybrat samostatně místo svého působení, ale jsou do škol centrálně umísťováni podle určitého počtu bodů, které získávají na základě seniority, ale i na základě působení v méně atraktivních školách a lokalitách.

ve třídách jako tzv. asistenti. V rozhovorech jsem se zaměřila především na způsoby práce s dětmi, hodnocení dětí¹⁴ a přípravu na přechod do základní školy a rovněž jsme diskutovali o poslední školské reformě. V mateřské škole je stejný rozvrh dne a harmonogram školního roku jako ve škole základní, děti mají čas na „výuku“ a poté přestávky. Celý systém vzdělávání je více školní, než je tomu u nás, a řízená činnost probíhá v dopoledních i odpoledních hodinách. Vzdělávací nabídka je uzpůsobena věkovým specifikům tohoto období, nicméně podíl řízené činnosti je mnohonásobně vyšší než u nás. Činnost učitelky zahrnuje pouze výchovně-vzdělávací aktivity, ostatní „péči“ o děti (převlékání, toaleta apod.) vykonávají nepedagogičtí asistenti.

Collège Robert Doisneau

Tato collège se nachází rovněž v oblasti prioritního vzdělávání a dle informací do ní dochází řada dětí čínské národnosti vzhledem k lokalitě, kde se škola nachází. Stejně jako v mateřské škole, je i v této škole zvýšená dotace hodin francouzského jazyka, a to především z toho důvodu, že řada dětí nepochází z francouzských rodin. Děti, které přicházejí do školy bez znalosti francouzštiny, mohou první dva roky docházet do speciální třídy – *accueil*, kde se učí především francouzský jazyk a postupně k němu přidávají i ostatní předměty, po zvládnutí jazyka jsou přeřazeny do běžné třídy.

V této škole jsem měla možnost hospitovat na hodinách francouzského jazyka a literatury, nahlédnout do vzdělávacího plánu a rovněž hovořit s několika různými učiteli. Tématem rozhovoru byla kromě specifik vzdělávání cizinců a práce v prioritním vzdělávání také příprava na zkoušku na konci collège, která je v podstatě první oficiální zkouškou dokládající dosažení základního vzdělání a průběh volby další vzdělávací dráhy. Rovněž jsme diskutovali o pozici učitele, jeho pracovní náplni a o rozdílech v této oblasti mezi oběma zeměmi.

Závěr

Je zřejmé, že francouzský školský systém vykazuje řadu odlišností od českého systému. Nejvíce viditelné rozdíly panují v oblasti předškolního vzdělávání, které má ve Francii již ryze školský charakter a zahrnuje v podstatě klasické vyučování typické u nás až pro období povinného vzdělávání. Rovněž role učitelů je zaměřena výhradně na odbornou pedagogickou činnost, veškeré ostatní aktivity vykonávají jiní zaměstnanci a asistenti. Rozložení výukových hodin do čtyř dnů bylo ve Francii do začátku tohoto školního roku zcela specifické, nicméně se současnou reformou školních rytmů, která rozkládá učivo do celého pracovního týdne, se přibližuje tomu, na co jsme zvyklí v České republice. Propracovaným systémem prioritního vzdělávání se francouzské školy snaží vyrovnat relativně velké sociální a kulturní rozdíly

¹⁴ Ředitelé sevanských mateřských škol vytvořili ve spolupráci se školním inspektorem nový hodnotící nástroj – sešit, jehož smyslem je komplexní hodnocení dítěte a měl by sloužit i při přechodu na základní školu.

- 154 mezi jednotlivými dětmi, a přispět tak ke školní úspěšnosti všech žáků. Efekt těchto opatření je nicméně diskutabilní.

Literatura

Année scolaire 2013–2014: La refondation de l'École fait sa entrée. Dostupné z <http://www.education.gouv.fr/cid73417/annee-scolaire-2013-2014-refondation-ecole-fait-rentree.html>.

Forestier, C. (2007). Égalité ou compétition? L'impact des comparaisons internationales. *Pouvoirs*, 3(122), 109–123. Dostupné z www.cairn.info/revue-pouvoirs-2007-3-page-109.htm.

Le recrutement à l'éducation nationale. Dostupné z <http://www.education.gouv.fr/espace-recrutement/>.

Zuzana Svobodová
zuzana.svobodova@pedf.cuni.cz

XXI. konference České asociace pedagogického výzkumu

155

Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti byla tématem XXI. konference České asociace pedagogického výzkumu, která se konala 16.–18. září 2013 na Pedagogické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Konferenci připravil organizační výbor pod vedením výkonné předsedkyně ing. Ivany Kratochvílové, Ph.D.

V úvodu, zdařile moderovaném PhDr. Janem Háblem, Ph.D., účastníky konference přivítali rektor UJEP prof. RNDr. René Wokoun, CSc., děkan Pedagogické fakulty UJEP doc. PaedDr. Pavel Doulik, PhD., čestný předseda ČAPV prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., Dr.h.c., a doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr., předseda ČAPV.

S první plenární přednáškou vystoupila Dr. Dorothy McMillan, BEd. Med. PhD. FHEA, ze Stranmillis University College v Belfastu. Byla na téma *Je zapotřebí celé vesnice: Partnerské přístupy ke vzdělávání* a zaměřila se na změny ve společnosti a na ně navázané změny ve vzdělávání učitelů především ve Spojeném království.

Druhou přednáškou *Efektivita ve vzdělávání: Přínosy pro výzkum a rizika politického (zne)užití* nás vrátil zpět k tématu konference PhDr. David Greger, Ph.D., z Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty UK v Praze. Výzkum efektivity ve vzdělávání (School Effectiveness Research, dále jen SER) definoval jako paradigma od osmdesátých let 20. století dominující v zahraničí pedagogickému výzkumu, které má vlastní studijní programy i odborné časopisy. Na příkladu prvních studií SER popsal změny, které takto zaměřený výzkum přinesl. Charakterizoval současný stav tohoto výzkumu v Evropě i v Americe a jeho vztah ke vzdělávací politice. Uvedl také kritiky tohoto přístupu ke vzdělávání a jeho výzkumu, díky nimž se SER dále posouvá a vylepšuje. Na závěr se D. Greger zamýšlel nad možnostmi využití zahraničních zkušeností se SER v českých podmínkách – v kvantitativním výzkumu i ve vzdělávací politice.

Po těchto přednáškách začalo jednání v sekcích *Osobnost dítěte a efektivita výchovně vzdělávacího procesu*, *Učitel a efektivita vyučování* a *Kurikulární reformy a jejich efektivita*. Přímou v aule probíhalo sympozium *Učitelská profese v měnících se požadavcích vzdělávání* vedené prof. PhDr. Vladimírou Spilkovou, CSc.

První den konference se také konala plenární schůze ČAPV pod vedením předsedy P. Urbánka. Výbor ČAPV udělil tři ocenění za pozoruhodné publikační počiny z poslední doby v kategorii neperiodických děl. Ocenění byli (v abecedním pořadí): PhDr. Martin Chvál, Ph.D., za odbornou garanci tvorby a za publikaci souboru nástrojů pro pedagogický výzkum a školskou praxi v projektu *Cesta ke kvalitě*, doc. PhDr. Tomáš

156 Janík, Ph.D., M.Ed., za koncipování a koordinaci výzkumu *Kurikulum G* a za publikace jeho teoretických východisek, metodologie a výsledků a také autoři *Pedagogického slovníku* prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., Dr.h.c., prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc., a prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc., za péči o aktualizace jeho opakovaných vydání.

V podvečer byl pro účastníky konference uspořádán v krásných prostorách Muzea města Ústí nad Labem velmi vydařený společenský večer spojený s rautem a koncerty dvou hudebních skupin. Účastníci měli také možnost si projít všechny expozice muzea.

Druhý den konference patřil celý jednání v sekcích. Nově se přidaly sekce *Efektivita fungování a řízení školy*, *Podpora inkluze jako nástroj zvyšování efektivity ve vzdělávání* a *Etické a morální aspekty ve vzdělávání*. Posterová sekce byla umístěna v předsálí auly celý den, avšak na diskusi s jejich autory byla vyhrazena pouze jedna přestávka mezi jednáním sekcí. Některé sekce, kde se sešlo mnoho příspěvků, ale i tuto přestávku využily pro své jednání, přesto někdy bylo málo času na jednotlivé příspěvky a zejména diskusi k nim. Přitom zpětná vazba k přednesenému příspěvku je právě tím, co autoři od této konference obvykle očekávají. Otázkou proto je, zda je možné přerazovat příspěvky z jedné sekce do jiné, méně obsazené, nebo zda jinak nastavit témata sekcí, aby bylo rozložení příspěvků rovnoměrnější. (To je ale spíše otázka pro organizátory příští konference.)

Na závěr konference byly vyhlášeny výsledky soutěže posterových prezentací. První se umístil Mgr. Roman Kroufek z PedF UJEP (*Environmentální postoje studentů učitelství pro první stupeň ZŠ*), druhá skončila Mgr. Monika Boušková z PedF UK (*Kritéria rozhodování ředitelů pro přidělování učitelů do výběrových a nevýběrových tříd na ZŠ*) a třetí Mgr. Markéta Švrčková Nedejová z PedF MU (*Způsoby hodnocení dětského výtvarného projevu v předškolním vzdělávání*). Autoři posterů byly oceněni finančně a také získali slevu na účastnickém poplatku pro příští konferenci ČAPV.

Účastníci, kteří zůstávali i na třetí den konference, byli pozváni na velmi zajímavé představení *Vivat Comenius* Alfréda Strejčka a Štěpána Raka na motivy díla J. A. Komenského *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, které se konalo v sále Sboru Církve bratrské a bylo doplněno prezentací posterů o životě a díle J. A. Komenského.

Poslední den konference se už tradičně konaly metodologické semináře. Mgr. Klára Šedá, Ph.D., a Mgr. Roman Švaříček, Ph.D., z Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně se zaměřili na analýzu dat v etnografickém přístupu. Účastníci oceňovali, že měli hned možnost si přednesené vyzkoušet a také prodiskutovat s ostatními účastníky semináře. Prof. PhDr. Miroslav Chráska, CSc., z Ústavu pedagogických věd Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně se věnoval úvodu do kvantitativní analýzy dat, což bohužel nebylo z informací o semináři předem zřejmé.

Na závěr se ještě můžeme podívat na účastníky konference statisticky. Podle Sborníku abstraktů z konference se jí zúčastnilo 190 lidí, z toho bylo 121 žen (64 %). Kromě ČR byli účastníci také ze Slovenska (8 %) a z Polska (2 %). Rozdělení zastoupení podle jednotlivých vysokých škol je uvedeno v tabulce 1. Je z ní poměrně dobře patrný vliv místa, na kterém je konference pořádána – například výrazné zastoupení pořádající vysoké školy nebo nižší počet moravských vysokých škol. Pro zajímavost

je v tabulce 2 přehled fakult, které byly zastoupeny více než deseti účastníky. To by mohlo naznačovat, na kterých fakultách se více orientují na pedagogický výzkum.

Tabulka 1 Rozdělení účastníků podle vysokých škol

Pracoviště	Počet účastníků	v %
UK Praha	55	29
MU Brno	51	27
UJEP v Ústí n. L.	24	13
UP Olomouc	20	11
UMB v Banské Bystrici	8	4
Univerzita Pardubice	4	2
ZČU v Plzni	3	2
KU v Ružomberku	3	2
TU v Liberci	3	2
Polská univerzita	3	2
UK v Bratislavě	2	1
Prešovská univerzita	2	1
ostatní VŠ v ČR	3	2
ostatní mimo VŠ	9	5
celkem	190	100

Tabulka 2 Na konferenci nejvíce zastoupené fakulty

fakulty	počet účastníků	v %
PedF UK Praha	43	23
PedF MU Brno	33	17
PedF UP Olomouc	20	11
PedF UJEP v Ústí n. L.	19	10
FF MU Brno	16	9

Je třeba ocenit, že organizační výbor konference brzy vydal sborník příspěvků z této konference. Sborník má dvě části – tištěnou se 13 vybranými příspěvky řazenými abecedně podle autorů a elektronickou, která na CD obsahuje ostatní zaslané příspěvky, zde už uspořádané podle jednotlivých sekcí. Příští konference ČAPV má téma: *Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí* a připravuje ji Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci na 8.–10. září 2014.

Turecko, kurikula, slzný plyn: Evropská konference pedagogického výzkumu 2013

Istanbul, 10.–13. 9. 2013

V roce 2013 byla hostitelem Evropské konference pedagogického výzkumu Bahçeşehir Üniversitesi v Istanbulu. Konference se odehrávala v příjemném moderním kampusu této privátní školy přímo na břehu Bosporu na dohled od mostu spojujícího Evropu a Asii. Univerzita, která nabízí bakalářské, magisterské i doktorské programy a kde výuka na všech devíti fakultách probíhá v angličtině, má současně „kampusy“ v mnoha zemích celého světa a z jejich 14 tisíc studentů asi tisícovka pochází ze zahraničí (v tomto ukazateli v Turecku vede). Tradice univerzity v oblasti pedagogiky je sice krátká (pedagogická fakulta je v rámci školy nejmladší), ale univerzita je součástí skupiny provozující i školy nižších stupňů, testující žáky apod., takže staví na značných zkušenostech se vzděláváním a využívá síť kontaktů v této oblasti. Příprava učitelů na pedagogické fakultě Bahçeşehirské univerzity klade důraz na systém praxí doma i v zahraničí, díky kterému již během studia vznikají vazby mezi budoucími učiteli a konkrétními školami. (Uvedená vzdělávací skupina, největší v Turecku, si tak asi připravuje vlastní budoucí personál.) Univerzita tak ilustruje celosvětový trend – vstup nových nestátních hráčů do školství i do pedagogického výzkumu (v oblasti vzdělávací politiky se na konferenci mluvilo o exo-demokratických aktérech).

Než upozorníme na některé zajímavé obsahové momenty konference, několik informací o tureckém školství. Podobně jako celá turecká společnost i turecký vzdělávací systém prožívá v posledních letech dramatické změny. V oblasti základního školství se řada z nich jeví pozitivně – např. mezi lety 2003 a 2009 se v každé ze tří hlavních disciplín sledovaných šetřením PISA zlepšil průměrný výkon tureckých žáků nejméně o dvacet bodů. Současně se zmenšily rozdíly mezi žáky, neboť zlepšení výsledků u skupiny nejslabších žáků bylo výraznější. Došlo i k zvýšení podílu mladých lidí, kteří jsou ve věku 15 let ještě ve škole.

Tento pozitivní vývoj je podle analýz Světové banky (Promoting excellence, 2013) dán především dvěma faktory: 1. celkovým zlepšením socioekonomické situace v Turecku a 2. zvýšením efektivity vzdělávacího systému. Podle Světové banky se na jedné straně díky hospodářskému rozvoji zvýšila životní úroveň obyvatel, ale na druhé straně má dnes v Turecku socioekonomický status žákovy rodiny menší vliv na jeho výsledky v šetření PISA, což naznačuje, že se zvýšila efektivita vzdělání poskytovaného prakticky celé populaci.

V roce 1997 byl přijat zákon, který prodloužil povinnou školní docházku na osm let, což vedlo k bezprecedentnímu rozvoji školství včetně budování infrastruktury

(výstavba a renovace škol, vybavení pomůckami a ICT) a posílení učitelského sboru, díky čemuž poklesl za posledních deset let průměrný počet z 27 na 21 žáků na učitele. V posledních deseti letech také proběhla reforma kurikula primární i sekundární školy. Velká pozornost je věnována zvyšování kvality učitelů včetně jejich počátečního a dalšího vzdělávání i kariérního růstu, mj. je řešen problém personální situace škol v rurálních a odlehklých oblastech: noví učitelé do těchto škol nastupují na umístěnky, resp. za službu v těchto školách získávají „body“, které jim umožňují si později vybrat školu dle své volby. Překonání izolovanosti učitelů v odlehklých oblastech je dosahováno prostřednictvím využívání moderních komunikačních technologií. Zavádění technologií do vzdělávání je tak provázáno s dalšími opatřeními charakteru organizačního a institucionálního – nejde jen o to zavést do tříd počítače a interaktivní tabule, ale především se ICT využívá pro dosažení lepší informovanosti a větší akontability systému. Žákům, rodičům, učitelům, pracovníkům státní správy i široké občanské veřejnosti je tak k dispozici několik celostátních sítí či on-line služeb, které mj. podporují školskou administrativu (evidence a sledování žáků a studentů po dobu celé jejich školní docházky až po terciární úroveň); usnadňují komunikaci rodičů se školou (informace o akcích, rozvrzích, docházce, známkách aj.) a komunikaci rodičů a další veřejnosti se státní správou ve školství. V neposlední řadě jde o platformy pro distanční a celoživotní vzdělávání obsahující on-line vzdělávací materiály pro různé stupně vzdělávání.

Přes uvedené úspěchy tureckého školství samozřejmě přetrvávají problémy. Za jeden z hlavních je považována velká diverzita vyššího sekundárního vzdělávání spolu s *highstake* testy na přechodu z nižší do vyšší sekundární školy. Pokud se podíváme na absolutní hodnoty průměrných výsledků tureckých žáků v šetření PISA, je stále ještě zhruba čtyřicet bodů za průměrem zemí OECD (což je ekvivalent jednoho roku školní docházky). Na druhou stranu analýza Světové banky upozorňuje, že pokud je průměrný výsledek zemí ve třech disciplínách očištěn od vlivu socioekonomického statutu rodin žáků i hrubého domácího produktu na hlavu dané země, pak se v takto přepočteném ukazateli Turecko zařadí na první místo mezi všemi zeměmi světa (a předstihne i Jižní Koreu). Lze tedy v *jistém smyslu* říci, že turecký vzdělávací systém je v současnosti nejefektivnější na světě ve využívání podmínek, které mu společnost nabízí.

Pokud jde o vlastní konferenci, za nejprínosnější považuji jednání v sekcích (v mém případě šlo o kurikulární sekci). Ta změnila své předchozí zúžené zaměření na inovace kurikula ve školách a nyní se hlásí více k problematice kurikula i na makroúrovni. Jako exemplární případ byla v řadě příspěvků analyzována reforma kurikula ve Skotsku (*Curriculum for Excellence*).

V „nových kurikulech“ se učitel z někoho, kdo má předávat znalosti, mění na toho, kdo je aktérem změny. Ale jsou (chtějí být) učitelé opravdu aktéry, nebo přijetím této role mají znovu jenom realizovat agendu někoho jiného? Mohou učitelé dosáhnout opravdu aktivní role v tvorbě kurikula, nebo jsou zablokováni svými pracovními podmínkami? Ekologický pohled zdůrazňuje, že učitelé vždy reagují prostřednictvím toho, co mají k dispozici ve svém prostředí. Etnografický výzkum mimo jiné zjistil

160 nedostatek odborného jazyka, diskurzu, který by učitelům umožňoval kritický odstup od vzdělávací politiky. Přinejmenším na rétorické úrovni učitelé akceptují reformu, ale jejich vyučování je ovlivněno hlubšími představami o roli učitele, pojetími žáka. Každopádně „nová kurikula“ mohou být příležitostí pro obnovení výzkumu kurikula.

I když se kurikulární příspěvky soustřeďovaly především na anglicky mluvící země, v diskuzi bylo konstatováno, že jejich závěry do značné míry odrážejí i situaci v dalších oblastech (Japonsko...), a pozornost byla věnována i vývoji a reformám národního kurikula či odpovídajících kurikulárních rámců např. v hostitelském Turecku, Švédsku aj.

Další zemí, kde reformy více méně kopírují vývoj v anglosaském světě, je Německo, které přechází od tradičního řízení na vstupu (kurikula, finance, vzdělávání učitelů) k řízení na výstupu (výkonové standardy, měření kompetencí, kompetenčně orientované výstupní zkoušky). Mísení tradičních a nových forem řízení ve střední Evropě vede k nežádoucím vedlejším efektům. I když v Německu nebyla vůči standardům vyloženě negativní reakce, kritika se týkala mj. toho, že probíhá příliš mnoho reforem současně nebo v rychlém sledu za sebou. Související problematikou měření na úrovni německého povinného i terciárního vzdělávání se současně z různých pohledů zabývalo několik příspěvků. Velkým tématem jsou kompetenční modely jako nástroj pro racionální tvorbu kurikula a především jako podklad pro konstrukci měřicích nástrojů (testů).

V této sekci jsem také pronesl příspěvek „Massive Decline of Czech Pupils' Achievement: Did Curriculum Contribute?“, který vzbudil zájem zejména kolegů z post-socialistických zemí, kteří mají podobnou zkušenost s tím, jak jejich učitelé získali možnost vytvářet kurikula, ale nebyli pro to připraveni („šoková profesionalizace učitelů“).

Jako tradičně se konaly v průběhu konference pracovní setkání tematických networků, kterých v současnosti v rámci EERA pracuje třicet (na istanbulské konferenci se prezentovaly např. nový network environmentálního vzdělávání a výchovy k udržitelnosti a network zaměřený na jazyky a vzdělávání). Networky hrají v přípravě konference klíčovou roli, protože odpovídají za sestavení programu příslušné tematické sekce. Relativní inovací v letošním programu konference byla větší spolupráce mezi networky, která vedla k vyššímu počtu zasedání společných více sekcí/networků.

Hlavnímu programu předcházela tradiční doktorská konference, které se účastnila řada účastníků z České republiky. V posterové sekci byla z hlediska kvantity i kvality důstojně zastoupena česká pedagogika díky mladším výzkumníkům. Doktorand Jakub Pivarč z Pedagogické fakulty UK získal ocenění za jím prezentovaný poster.

Úspěšné uspořádání velké mezinárodní konference na moderní univerzitě dokládá oprávněnost sebevědomí turecké společnosti, ambice jejich rychle rostoucích vzdělaných vrstev i jejich zájem o propojení s evropskými strukturami. Slunné zářijové dny v Istanbulu ovšem poněkud kazilo vědomí, že v sousední Sýrii zuří občanská válka. Na dohled od místa konání konference jsme se navíc denně potkávali se silně

vyzbrojenými oddíly speciálních policejních sil připravených zasáhnout v případě demonstrací, které probíhaly (a byly tvrdě potlačovány) v Turecku v předchozích měsících. Turecko (odkud je to mimochodem blízko i na Krym) asi nečekají jen slunné dny.

Poděkování: *Moje cesta na ECER 2013 byla umožněna Českou školní inspekcí v rámci projektu Kompetence I, spolufinancovaného Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.*

Literatura

Promoting excellence in Turkey's schools. (2013). Washington: World Bank.

Dominik Dvořák
dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

ŠEĎOVÁ, K.

Humor ve škole

Brno: MUNI Press, 2013, 189 s.

Z nové publikace o humoru si lze odnést poměrně smutný závěr o podstatě školy, jinak ale je tuto knihu z více důvodů radost číst. Práce zapadá do proudu výzkumů brněnských badatelů zabývajících se především mikromechanismy vyjednávání pravidel života ve školní třídě. Kromě tematického zaměření je spojuje i opora v bohatém empirickém materiálu a kvalitativní přístup k jeho analýze. Recenzovaná studie je velice instruktivním příkladem práce s textovými daty a přemýšlení o sociální realitě. Potěšení z knihy mi tudíž přinášelo více to, jak je výzkum promýšlen, prováděn a popisován, než jeho výsledek, který lze předem odhadnout.

V úvodních kapitolách jsou představeny hlavní teorie humoru obecně i výzkumy specifik humoru ve školním prostředí. K. Šed'ová mj. upozorňuje na dosavadní poznatky o využití humoru k zlepšení učení.

Elegantní metodologická konstrukce využívá toho, že výzkum založený na výpovědích aktérů umožňuje určit, co sami aktéři školního života považují za humorné. Zároveň se reflektuje pravděpodobné zkreslení dané snahou respondentů o sociální přijatelnost výpovědi. Autorka v sobě nezapře metodoložku: práce je značně inspirativní v tom, jak dovedně promýšlí vztah cílů práce a použitých metod, jak dokáže i slabiny zvolené výzkumné techniky obrátit v její silnou stránku. Empirickým materiálem, který je podroben zkoumání, je korpus písemných výpovědí žáků a učitelů druhého stupně „o humorných událostech, které ve škole zažili“. Byl sebrán za spolupráce studentů fakulty, kde autorka působí. Práce tak má vlastně dvě skupiny „spoluautorů“ – jednak respondenty, jednak studenty (v budoucnu možná i takovýto podíl na výzkumu bude explicitněji vyjadřován). Získaný materiál je podroben dvojí analýze – je tříděn jednak podle obsahu (kapitoly: Žáci se smějí učitelům, Smích žákovské skupiny, Sváteční humor, Čemu se smějí učitelé), jednak podle struktury narací. Takové pečlivé čtení či analyzování struktury textu známe z textů Pražské skupiny školní etnografie, které tak vlastně vzniká v Brně protipól. Základním teoretickým i metodologickým zařazením autorky je ovšem do značné míry určeno, jak budou data čtena a k čemu analýza dojde. Jestliže tedy na konci cesty nečeká překvapení, je nutné napsat, že v tomto případě je v dobrém smyslu cílem sama cesta a to, co na ní spatříme.

Z počátku jsem se cítil nesvůj z toho, že Šed'ová zkoumá školu jakoby v „bezčasí“ a do práce nepronikají „velká“ témata nedávné doby, např. kurikulární reforma. Skutečně, nějaké žerty o tvorbě ŠVP v materiálu těžko hledat. Ale v druhém plánu se ukazuje, že tato zdánlivě velká témata jsou ve skutečnosti jen vlnkami na povrchu, které do hloubky školní reality nezasahují. Autorka nezobrazuje školní realitu jako statickou, jde jí však o mnohem podstatnější proudy a pohyby ve školní realitě – těmi jsou „demokratizace“ vztahů ve formálních organizacích a nutnost vyjednat i hierarchické vztahy novými prostředky. Humor se tak stává „měkčím“ prostředkem, jak udržovat moc dospělých nad dětmi, školní veselí pomáhá udržet v chodu a bez

164 výraznějších změn instituci charakterizovanou nudou a donucením. Jak už jsem napsal v recenzi obdobné práce o komunikaci ve škole, analýzy hierarchických mocenských vztahů neústí v kritickou výzvu k jejich radikální změně. Autorka projevuje vyzrálou citlivost k funkčnosti dlouhodobě ustálených forem sociálního života, byť nejsou ideální.

Za žákovským a učitelským humorem sice prosvítá ne vždy veselý obraz všedních školních dnů (pozornost je však věnována i dnům svátečním). Můžeme se však radovat i z toho, že došlo k zásadní změně oproti situaci před rokem 1989, kdy byla ve školním prostředí neustále přítomna ideologie a nositelé autority se opírali i o moc státostrany. Žerty zpochybňující vládnoucí ideologii i její představitele existenčně ohrožovaly žáky i učitele, v dobách komunistické vlády mohly vést k jejich likvidaci sociální (jak dokládá Kunderův román s příznačným názvem *Žert*), nacisté neváhali ani s likvidací fyzickou (viz mj. *Eine kleine Jazzmusik* Josefa Škvoreckého či *Vyšší princip* Jana Drdy).

Práce je, jak už se u autorky stává dobrým pravidlem, napsána jasně, přehledně, kultivovaně. I když sám si myslím, že problémy současné české školy nejsou pochopitelné jen na základě mikroanalýz, jde o práci užitečnou a zajímavou, kterou lze doporučit zejména začínajícím badatelům v oblasti celé škály sociálních a behaviorálních věd.

Dominik Dvořák
dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

CARETTE, E., CARTON, F., & VLAD, M. (DIR.)

**Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde,
Le projet CECA**

Grenoble: PUG, 2011, 212 s.

Publikace *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde* (Kulturní rozmanitost a výuka francouzštiny ve světě) je výstupem z rozsáhlého mezinárodního výzkumu v rámci projektu CECA (Cultures d'enseignement, culture d'apprentissage), který probíhal v letech 2006–2011 a podílelo se na něm dvacet výzkumných týmů z vybraných zemí. Cílem bylo poznat a popsat reálné způsoby výuky a učení francouzského jazyka v různém kulturním kontextu. Jedinečnost této iniciativy spočívá v tom, že není kladen důraz pouze na lingvistický a didaktický aspekt, ale i na etnografické a sociální souvislosti. Navíc se dostává pozornosti školnímu předmětu, který nespadá pod známá mezinárodní šetření typu TIMSS a PISA. Kniha byla sepsána skupinou odborníků pod vedením Emanuelle Carette a Francise Cartona a vydána v roce 2011 ve francouzském Grenoblu. Zmínění autoři působí na univerzitě v Nancy ve výzkumném centru zaměřeném na didaktiku cizích jazyků (CRAPEL).

Studie zaujme každého, kdo se zajímá o lokální a národní specifika výuky. Po přečtení získáme globální náhled na aktuální trendy, aniž bychom byli zahlceni množstvím informací. Práce nabízí modelový projekt k internacionálnímu srovnání výuky, tudíž může být inspirativní a zajímavá nejen pro učitele cizích jazyků, ale i pro širší odbornou veřejnost z řad výzkumníků, oborových didaktiků a teoretiků škol.

Publikace se skládá z částí sepsaných různými autory a autorskými týmy, styl psaní je evidentně různorodý. Kniha působí konzistentně i navzdory faktu, že se rukopis a zpracování dané problematiky liší. Celkově se díky přístupnému jazyku a přehlednému členění dobře čte a snadno se v ní orientuje. Pro čtenáře bude atraktivnější a čtivější zejména část, kde jsou prezentovány konkrétní výsledky. Autoři člení text chronologicky a tematicky, tato témata se potom dělí na jednotlivé podkapitoly. U vybraných kapitol jsou připojeny související přílohy – dotazníky, protokoly, přehledy učiva. V závěru najdeme přehledné vyhodnocení výsledků metody volných asociací k pojmu „učitel a žák“ v jednotlivých zemích.

V první části autoři stručně prezentují samotnou myšlenku projektu, která byla poprvé formulována na konferenci pořádané Mezinárodním sdružením učitelů francouzštiny (FIPF). Výzkum koordinoval Jean-Pierre Cuq, prezident této organizace a renomovaný francouzský didaktik. Dále představují spolupracující instituce CRAPEL a AUF (Agence universitaire de la francophonie) a jejich postavení v projektu.

V následující kapitole autoři vytyčili cíle výzkumu, stručně popsali způsob vybírání výzkumného souboru a následně získávání potřebných dat. Táhne se na lokální, kolektivní a individuální způsoby osvojování francouzštiny jako cizího jazyka (FLE), případně jako druhého jazyka (FLS) v institucionálním prostředí. Snažili se důsledně vzít v úvahu co nejvíce proměnných. Jmenují jazykové, etnologické, kulturní, sociální a materiální podmínky. Výběr vzorku začal oslovením odborníků z geograficky

166 různě rozmístěných zemí, kteří v případě zájmu podali kandidaturu. Výzkum dovedlo až do konce 20 týmů.

Výzkum se dělí časově na tři fáze: sběr dat, interpretace a reflexe. V metodologické části zveřejnili realizátoři protokol, kterým se řídily všechny týmy. Ten měl zaručit získání dat stejných kategorií, která jsou srovnatelná, ale zároveň nevedou k paradigmatu systematické komparace. Snaha vyhnout se etnocentrismu patřila k základním principům, který je stále v knize připomínán. Protokol obsahuje sedm základních okruhů: obecné údaje, jazyk používaný učiteli a žáky, ústní a psaná forma, volné slovní asociace, učebnice a materiály při výuce a etnografická studie tříd.

Sběr dat proběhl vždy na třech školách ve formě dotazníků pro učitele, žáky a rodiče a formou videonahrávek z výuky. V dotaznících odpovídali respondenti na otázky týkající se jejich role, vzdělání, motivace, vztahu k francouzštině a používání tohoto jazyka v praxi.

Pro objektivní interpretaci bylo zapotřebí vzít v úvahu různá hlediska. Výzkumníci pracovali se statistickými údaji o zemích. Zajímali se o etnické složení obyvatelstva, o jazyky, kterými se v daných lokalitách mluví, a o pozici francouzštiny v zemi. Jako zásadní hodnotili i případné národní kurikulum pro vzdělávání či standardy. Výsledky ovlivňovalo specifické umístění škol i sociální a etnické složení žáků.

Při analýze nahrávek výzkumníci metodou školní etnografie vyhodnocovali používání francouzského a mateřského či jiného jazyka, rozvíjení mluvené a psané formy, práci s učebnicí, strategie učení a vyučování, vztah učitele a žáka a jejich interakci. Hodnotili prostorové uspořádání třídy. Zaznamenávali do protokolů i konkrétní aktivity žáků, charakter chyb a jejich korekci.

Výsledky nejdříve interpretoval tým dané země, který znal místní prostředí. Při vytváření hypotéz bral v potaz historický, případně i náboženský aspekt, ale též rodinné a společenské tradice a konvence. Poté byly údaje poslány dvěma vybraným týmům z jiných zemí. Interpretace dat se vrátila ke zhodnocení a vyjádření do původní země. Pro lepší pochopení načrtli autoři podrobné schéma postupu a teoretická východiska ilustrují příklady z terénu.

Při analýze nahraných hodin mnohdy vznikaly momenty překvapení i menších nedorozumění na stranách interpretujícího i interpretovaného kvůli odlišným tradicím, hodnotám a mentalitě. Zajímavý příklad rozdílné interpretace – hodnocení odlišných kategorií – vidíme u francouzského a gabonského týmu, které obdržely nahrávku z Kazachstánu. Francouzský tým se zaměřuje na strategii učitele k vytváření atmosféry důvěry a práci se slabším žákem, gabonský tým hodnotí participaci žáků, popisuje jednoho nejslabšího a je udiven, že vyvolaný žák odmítá jít k tabuli.

Další, obsahově nejdelší, část knihy prezentuje ukázky výsledků z vybraných zemí – Mexika, Kazachstánu, Vietnamu, Libanonu, Francie, Tuniska, Argentiny, Ugandy, Gabonu a Rumunska. Autoři účelově do publikace vybrali příklady rozdílných lokalit a situací, aby čtenáře seznámili s různými možnostmi a přístupy k výuce. Cílem bylo umožnit pochopení projektu jakožto celku, což se podařilo. Jelikož jsou výstupy enormně rozsáhlé, u prezentovaných zemí zveřejnili ve vydané publikaci vždy jen některé zkoumané oblasti, případně zvláštnosti a zajímavosti. Ugandský tým se na-

příklad hlouběji zamyslel nad otázkou používání angličtiny a francouzštiny při výuce. V Rumunsku analyzovali řečové jednání učitelů, v Gabonu typy gest a v Argentíně se zabývali učebními styly vyučujících. Odlišnou situací se vymyká francouzský tým, který sledoval integraci nově příchozích mladých imigrantů do škol ve své zemi.

Celý průběh výzkumu byl precizně připravený a již dopředu realizátoři promýšleli limity. Uvědomovali si nutnost kompromisů. V knize poctivě popisují i nastalé komplikace – ve finále například u analýzy volných asociací zjistili, že vypracovat komparativní studii není možné, jelikož sesbírané údaje nejsou dostatečně validní z důvodu odlišného věku žáků, nekvalitních materiálů a odlišného pochopení zadání. Oceňuji snahu o určitou komplexnost – zachytit výuku francouzštiny z co nejvíce úhlů pohledu. Obdiv zaslouží i koordinace dvaceti výzkumných týmů. V neposlední řadě musíme docenit adekvátní výběr z nepřeberného množství materiálů do jedné ucelené a logicky uspořádané publikace. Co se týče struktury, použité formuláře, tedy vzory protokolů, se kterými výzkumníci pracovali, se nacházejí v knize na různých místech. Domnívám se, že by bylo praktické připojit je spíše na konec do samostatné přílohy pro lepší přehlednost.

Česká republika ani žádná jiná střeoevropská země nereagovala na výzvu a kandidaturu nepodala, což je škoda, jelikož máme též svá specifika vzdělávání. Vzhledem ke kvalitě a komplexnosti výzkumu mohlo být podnětné nastínit možnosti, jak dále vytěžít získané poznatky. Momentálně se nepředpokládá další návaznost na projekt.

Při hlubším zájmu o výstupy se lze zaregistrovat na webových stránkách <http://ceca.auf.org/> a prohlédnout si kompletní průběžně vypracovávané materiály a veškeré výsledky. Za zmínku stojí i další dvě publikace výstupů z projektu CECA, vydané v roce 2012 též nakladatelstvím PUG, a to *Une semaine en classe en immersion française au Canada* (Jeden týden ve francouzské třídě s imerzním programem v Kanadě) a *Le français langue seconde en milieu scolaire français* (Francouzština jako druhý jazyk ve francouzském školním prostředí).

Kniha i přes zmíněné limity popisuje aktuální trendy a stav výuky francouzštiny ve světě. Pro čtenáře může být zajímavé a mnohdy i překvapující poznávat školní prostředí a výuku napříč celým světem. Můžeme porovnat metodologické postupy a učení v pro nás vzdálených a exotických zemích. Pro didaktiku cizího jazyka může být velkým přínosem vypracovaná metodologie zkoumání. Pro komparativní pedagogiku vidím jako inspirativní způsob uchopení problematiky, koordinace výzkumu, analýzy a interpretace dat.

Eliška Glatzová
eliska@glatz.cz

168 BRAY, M., MAZAWI, A. E., & SULTANA, R. G. (EDS.)

Private Tutoring Across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity

Rotterdam: Sense Publisher, 2013, 228 s.

Soukromé doučování jako placená forma pomoci žákům v dosahování lepších školních výsledků (např. Bray, 2009) je téma, které se ve světové odborné literatuře začíná hojněji objevovat teprve od začátku devadesátých let minulého století. Díky svému globálnímu charakteru je častým předmětem zájmu výzkumníků z oblasti komparativní pedagogiky. To dokumentují například již publikované srovnávací studie doučování v zemích střední a východní Evropy (Silova, Budiene, & Bray, 2006), střední Asie (Silova, 2009) nebo Asie jako celku (Bray & Lykins, 2012). Recenzovaná kniha je novým příspěvkem do fondu komparativních studií týkajících se určité geografické oblasti, v tomto případě Středomoří.

Editorsky knihu zaštil profesor Mark Bray, ředitel Centra komparativních studií při Univerzitě Hongkong, bývalý ředitel Institutu pro plánování ve vzdělávání při UNESCO a uznávaný odborník na problematiku soukromého doučování, který na toto téma vydal i několik přehledových studií (např. Bray, 1999, 2009). V týmu editorů figuruje také André Mazawi, profesor z katedry pedagogiky Univerzity Britské Kolumbie, a Ronald Sultana, ředitel Evropského středomořského centra pro pedagogický výzkum, který je zároveň profesorem sociologie a komparativní pedagogiky na Maltské univerzitě. Tým dal v recenzované kolektivní monografii prostor příspěvkům, na nichž se podílelo celkem pětadvacet autorů, od doktorandů a začínajících výzkumníků až po uznávané kapacity, jakými jsou např. Dominique Glasman či Giovanna Campani.

V úvodní kapitole editoři poskytují čtenáři stručný úvod do problematiky soukromého doučování, krátce analyzují možné důsledky, jaké může mít pro žáka, učitele či celý vzdělávací systém, a poukazují zejména na možné negativní dopady placeného soukromého doučování na spravedlivý přístup ke vzdělání. Stručně jsou v rámci úvodní kapitoly diskutovány i terminologické otázky a problémy spojené se soukromým doučováním. Následují příspěvky analyzující soukromé doučování v Bosně a Hercegovině, na Kypru, v Egyptě, Francii, Řecku, Itálii, Maltě, Portugalsku, Slovinsku a Turecku (dvě kapitoly). Publikace ukazuje fenomén a jeho aspekty komplexně a v kontextu kultury, historie a tradic vzdělávání v jednotlivých zemích. Autorský tým byl předpokladem pro různorodost pohledů a přístupů ke zkoumané problematice.

Pro českého čtenáře mohou být zajímavé kapitoly týkající se některých postsozialistických zemí. V příspěvku o Bosně a Hercegovině rozebírají autoři Jokić, Soldo a Dedić v historickém kontextu transformaci země směrem k tržní ekonomice a její dopady na rozšíření soukromého doučování, které dle některých zdrojů využívá až 50 % žáků. Soukromé doučování se v této zemi stalo určitým symbolem společenského statusu, který méně majetné rodiny nemohou svým dětem dopřát v takové míře a zejména kvalitě jako rodiny bohatší. Poukazují na neochotu tvůrců vzdělávací politiky se současným stavem cokoli dělat a upozorňují i na nostalgii mnohých učitelů či rodičů po dřívější době, kdy byl z jejich pohledu vzdělávací systém více

rovnostářský. Podobné zkušenosti vyplývají i z příspěvku o Slovinsku, kde, jak se autoři Armand Faganel a Anita Trnavčević domnívají, přechod k tržnímu hospodářství posunul pojetí vzdělání od veřejného směrem k soukromému statku, a tedy na trhu se službami o své zákazníky jednotlivé subjekty poskytující doučování musí bojovat.

V souvislosti s kurikulární reformou v České republice je relevantní také kapitola o Turecku. Podobně jako u nás, i turecká kurikulární reforma účinná od roku 2004 byla zaměřena na změnu cílů a obsahu vzdělávání směrem k získávání klíčových kompetencí. Autorka Hülya Koşar Altinyelken vychází z předchozími výzkumy potvrzeného předpokladu, že hlavním zdrojem vysoké poptávky po doučování jsou vysoce selektivní přijímací zkoušky na vyšší stupně vzdělávání. Ty jsou ale zaměřeny nikoli na kompetence, ale na testování znalostí. Kurikulární reforma nepřinesla zásadní změnu charakteru těchto přijímacích zkoušek, což dle závěrů autorky vedlo k dalšímu růstu již tak vysoké poptávky po službách soukromého doučování, zejména v oblasti přípravy na přijímací zkoušky. Důsledkem je situace, kdy doučování není komplementární k formální výuce ve škole, ale vytváří vzdělávací systém per se paralelní ke vzdělávání ve škole s odlišnými vzdělávacími cíli. Příspěvek ukazuje možné nezamýšlené důsledky zásahů do vzdělávacího systému a nutnost provázanosti jednotlivých opatření jakýchkoli reforem. V českém čtenáři vzbuzuje také otázku, na kterou empirický výzkum dosud nemá odpověď, a sice zda podobné dopady na systém soukromého doučování nemohla mít i naše kurikulární reforma.

V jednotlivých příspěvcích je zajímavé sledovat a srovnávat reakce příslušných vlád na existenci systému soukromého doučování. Na Kypru jsou budovány z veřejných zdrojů financované instituce, poskytující doučování neprospívajícím žákům za zvýhodněnou cenu, ve Francii je rodičům dotována polovina nákladů spojených s doučováním dítěte doma, v Egyptě mají učitelé veřejných škol zakázáno poskytovat soukromé doučování vlastním žákům, v Itálii naopak došlo ke snížení finančních prostředků do veřejného školství a zrušení mnoha dříve školami poskytovaných letních kurzů pro neprospívající žáky. Ne vždy dochází k řádné evaluaci jednotlivých opatření, a jak ukazují například kapitoly o Itálii či Turecku, jedna reforma školství stíhá druhou, což do systému vnáší nestabilitu, ze které profitují právě poskytovatelé soukromého doučování.

Velmi netradiční pohled a upozornění na zprvu nepřiliš zřejmou funkci doučování přináší kapitola o Itálii autorky Giovanni Campani. Popisuje, jak bylo soukromé doučování v období fašistické Itálie poskytováno intelektuálům, kteří se nemohli věnovat svému původnímu povolání. Kromě zdroje obživy jim soukromé doučování sloužilo i k prosazování alternativních názorů, k šíření myšlenek jinak cenzurovaných, k formě odboje proti fašistickému režimu. Podobná studie zabývající se vývojem soukromého doučování a jeho funkcí v různých historických kontextech u nás zatím chybí.

Závěrečná kapitola editorů syntetizuje výzkumné závěry jednotlivých kapitol a uvádí je do širšího kontextu. V politické rovině autoři kapitoly negativně vnímají tendence některých vlád a vzdělávací politiky distancovat se od zajišťování kvality vzdělávání, čímž nepřímo dávají volný prostor soukromým poskytovatelům doučování. V otázce soukromého doučování jako mechanismu sociální reprodukce upozor-

170 ňují, že vzhledem k široké dostupnosti různých typů doučování v různých cenových kategoriích přestávají být nerovnosti otázkou možností rodičů zaplatit dítěti doučování jako takové, v sázce je spíše otázka kvality takového doučování. Autoři rovněž formulují doporučení pro budoucí výzkumná šetření, která by měla dát větší prostor hlasu jednotlivých aktérů soukromého doučování a také se více věnovat otázce toho, „... jak přístup k soukromému doučování ovlivňuje mobilitu různých sociálních, etnických a kulturních skupin ve vztahu k vymezení jejich politické identity a ve vztahu k domácím a regionálně-geopolitickým zájmům státu“ (s. 214).

Metodologicky jsou jednotlivé příspěvky velmi rozmanité. V kolektivní monografii najdeme empirické kvantitativní studie opírající se o výsledky dotazníkového šetření (kapitola o Portugalsku a další), kvalitativní empirické studie založené na polostrukturovaných rozhovorech a ohniskových skupinách s jednotlivými aktéry soukromého doučování i dalšími zainteresovanými stranami ve vzdělávací politice (Chorvatsko, Bosna a Hercegovina aj.), terénní antropologický výzkum (Egypt) a také příspěvky založené na sekundární analýze dat (např. Kypr). Jako velmi přínosné vnímám v oblasti výzkumu stínového vzdělávání méně časté teoreticko-historické statě (Itálie, částečně Řecko), které dokumentují změny fenoménu v různých obdobích vývoje země. Nalezneme i některé méně obvyklé metody zkoumání soukromého doučování, jakou je třeba obsahová analýza internetových fór zaměřených na soukromé doučování ve Slovinsku. Některé kapitoly nejsou bohužel v otázce použité metodologie příliš transparentní.¹ To se však objevuje ojediněle, ve většině příspěvků je metodologie výzkumu popsána korektně. Příkladem dobře zdokumentované metodologie může být kapitola věnovaná terénnímu výzkumu v Egyptě od Sarah Hartmann či sekundární analýza dat z výzkumu obecného nákupního chování domácností na Kypru a jejich preference při „nákupu“ služeb soukromého doučování. Na rozdíl od dříve zmiňovaných studií (Silova, 2009; Silova, Budiene, & Bray, 2006) znemožňují odlišné metodologické přístupy zvolené jednotlivými autory explicitní komparaci situace v jednotlivých státech, deklarovaný komparativní charakter knihy je tak spíše implicitní. Na druhou stranu však diverzita různých přístupů odhaluje komplexnost fenoménu v širších souvislostech a v kontextu jednotlivých vzdělávacích systémů a právě zde leží dle mého názoru vysoká přidaná hodnota recenzované knihy. Jako velmi vhodný vnímám i výběr studovaných zemí, které vykazují v rovině kulturní, historické i politické značné odlišnosti a jejichž vzdělávací systémy byly těmito podmínkami formovány. Z jednotlivých příspěvků si tak čtenář po dočtení knihy sestaví plastický obraz fenoménu a jeho různých aspektů v různorodých podmínkách, navíc s mnoha překvapivými informacemi o nově se objevujících trendech. Mnohé informace byly dříve dostupné pouze v národních jazycích, kniha tak významně přispívá k širšímu sdílení poznatků ve vědecké komunitě.

¹ Např. v kapitole týkající se Francie autoři Anne-Claudine Oller a Dominique Glasman pouze deklarují, že příspěvek je „založen na terénním výzkumu ve školních okresech, mezi poskytovateli a klienty během několika posledních let“ a v samotném textu poté často svá tvrzení opírají o vágní konstatování typu „... většina studentů říká, že...“ (s. 84) či „... bylo řečeno učiteli a rodiči během našich rozhovorů s nimi“ (s. 83) bez bližší specifikace výzkumného vzorku či odkazu na publikovaný zdroj.

I přes některé výše uvedené výhrady je kolektivní monografie *Private Tutoring Across the Mediterranean* velmi cenným příspěvkem do fondu poznání fenoménu soukromého doučování. Knihu je možné doporučit akademickým pracovníkům zabývajícím se obecnějšími otázkami spravedlnosti ve vzdělávání a privatizace ve veřejném školství.

Literatura

- Bray, M. (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Bray, M., & Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Hong Kong: Comparative Education Research Center (CERC) and Asian Development Bank.
- Silova, I. (Ed.). (2009). *Private supplementary tutoring in central Asia: New opportunities and burdens*. Paříž: International Institute for Educational Planning.
- Silova I., Budiene, V., & Bray, M. (Eds.) (2006). *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring*. Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute.

Vít Štastný
vit.stastny@pedf.cuni.cz

Striving for Change: Video-based Teacher Education Programmes and Related Research

Guest editors: Tomáš Janík, Eva Minaříková, Alexander Gröschner

It is indisputable that teaching is a demanding profession and that classroom situations place great demands on teachers, their professional knowledge, vision, and action. Teacher educators, both within the pre-service teacher education and in-service professional development, have been always striving to prepare teachers to be able to meet these demands. Innumerable university programmes, individual courses and lectures have been devised as well as many special intervention programmes. It is a current trend in teacher education to make use of video sequences of classroom situations to fulfil the above stated aim.

It is these video-based intervention programmes that are of interest for the special issue of *Orbis Scholae*. This issue will aim to follow in the effort started by the book *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom* (Janík & Seidel, 2009) that included accounts of several video-based intervention programmes. Numerous publications and conference presentations published since then show that a lot of progress has been made in the field. This is why we would like to encourage designers of these interventions who also carry out accompanying research to share their strategies and results with their colleagues in the special issue that would summarize the advances in the field in this region, both in terms of design and accompanying research.

If you are interested in contributing to this issue of *Orbis Scholae*, we kindly ask you to send us the title and the abstract (100–150 words) by **the end of July 2014** (tjanik@ped.muni.cz). The full text is due in October/November 2014. The papers will be reviewed by two anonymous reviewers during January/February 2015. Revised papers are to be sent to editors in March/April 2015. The issue will be printed in September 2015.

Výzva autorům k zasílání příspěvků do monotematického čísla *Orbis scholae* 3/2015

Porozumění textu ve škole

Hostující editoři: Karel Starý a Veronika Laufková

Porozumění textu je tématem tak širokým, až se obáváme, jak se nám podaří naplnit monotematicčnost avizovaného čísla. Zvláště od tzv. obratu k jazyku se porozumění lidské zkušenosti výrazně identifikovalo se světem jazyka, mluvy, textu. Analytická filozofie se přiblížila lingvistice, lingvistika filozofii. Konstituovaly se nové multidisciplinární obory jako psycholingvistika, kognitivní či informační věda. Pozornost věnovaná jazyku jako nástroji myšlení byla ve 20. století mimořádná a v současnosti nijak neklesá. Naopak jsme zavaleni takovým množstvím textů, že je mnohdy nemáme čas číst s dostatečným porozuměním. Jsme tím nenávratně odsouzeni k povrchnosti, nebo to naopak zvyšuje naši potřebu hlubokého vhledu do textu?

Školní vzdělávání je jednou z mála příležitostí v životě člověka, kdy si může dovolit luxus zabývat se textem slovo od slova. Ve škole nesporně sehrávají texty zásadní úlohu, ať už tomu je při interpretaci veršů, v jazykovém rozboru nebo v matematické slovní úloze. Jsou předmětem recepce i produkce, prostředkem i cílem, zdrojem zábavy i nudy. Porozumění textu je předpokladem učení ve většině školních vzdělávacích oblastí. Učení z textu je významnou složkou procesu učení – žáci se učí z učebnic, produktů učitele i vlastních poznámek.

Jak jsou dovednosti porozumění textu rozvíjeny ve školním vzdělávání, je předmětem výzkumu mnoha vědních disciplín. Cílem zamýšleného čísla *Orbis Scholae* je poskytnout prostor pro různé úhly pohledu, včetně takových, které se běžně nepotkávají. Na druhou stranu nechceme, aby si byly články příliš vzdálené. Vědomě se proto nebudeme věnovat problematice počátečního čtení, ponecháme stranou oblast specifických poruch učení a zúžíme téma na texty v češtině. Uvítáme teoretické studie, které porozumění textu uchopí po konceptuální, vývojové či multidisciplinární stránce, přehledové studie zahraničních i domácích výzkumů. Velmi uvítáme rukopisy týkající se výzkumných zjištění, které přinesou obraz školní práce se specifickými texty, včetně popisu metodologie výzkumu porozumění textu.

Oslovujeme a voláme pedagogy, psychology, lingvisty, bohemisty, didaktiky českého jazyka a české literatury i další odborníky.

Pokud máte zájem přispět do tohoto čísla *Orbis Scholae*, zašlete laskavě editorům čísla (karel.stary@pedf.cuni.cz a veronika.laufkova@pedf.cuni.cz) název studie a abstrakt (cca 800–1200 znaků) **do konce září 2014**. Plné texty očekáváme do 15. ledna 2015 na adrese OrbisScholae@seznam.cz. Editory a redakcí přijaté příspěvky projdou během března a dubna standardním recenzním řízením, upravené verze budeme očekávat do poloviny května 2015. Číslo bude vydáno do konce roku 2015. Pokyny pro psaní příspěvků jsou zveřejněny na internetové stránce časopisu www.orbisscholae.cz.