

ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 4 / ČÍSLO 3 / 2010

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

MASARYKOVA UNIVERZITA – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

CENTRUM ZÁKLADNÍHO VÝZKUMU ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

SVĚT SOUČASNÉ ČESKÉ ŠKOLY

Editori

Eliška Walterová

Tomáš Janík

Věra Ježková

ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 4 / ČÍSLO 3 / 2010

Časopis Orbis scholae je odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku školního vzdělávání v jeho širších sociokulturních souvislostech. Vychází třikrát ročně, vždy jedno číslo v každém ročníku je v angličtině. Jeho cílem je přispět k porozumění a rozvoji školního vzdělávání, k řešení problémů praxe a vzdělávací politiky. Otiskuje původní, dosud nepublikované ani jinému časopisu nebo sborníku nabídnuté příspěvky.

Časopis Orbis scholae je zařazen od roku 2008 Radou vlády pro výzkum a vývoj na Seznam recenzovaných časopisů.

Tento časopis je vydáván za finanční podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC 06046.

Redakční rada:

Eliška Walterová, předsedkyně

David Greger, Tomáš Janík, Věra Ježková, Josef Maňák, Petr Najvar, Jiří Němec, Michaela Píšová, Jaroslava Vašutová

Mezinárodní redakční rada:

Cesar Birzea – *Institute of Education Sciences, Bucharest, Rumunsko*

Botho von Kopp – *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, Německo*

Josef A. Mestenhauser – *University of Minnesota, USA*

Wolfgang Mitter – *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, Německo*

Pertti Kansanen – *University of Helsinki, Finsko*

Štefan Porubský – *Univerzita Mateja Bela, Slovensko*

Laura B. Perry – *Murdoch University, Austrálie*

Manfred Prenzel – *School of Education, Technische Universität München, Německo*

Jean-Yves Rochex – *Université Paris 8 - Saint-Denis, Francie*

Renate Seebauer – *Pädagogische Hochschule Wien, Rakousko*

Rudolf Stadler – *Universität Salzburg, Rakousko*

Anthony Welch – *University of Sydney, Austrálie*

E-mail redakce: OrbisScholae@seznam.cz

Vydává: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39

Editoři: Eliška Walterová, Tomáš Janík, Věra Ježková

Technická a jazyková redakce: Věra Ježková

Korespondenci adresujte redakční radě na adresu OrbisScholae@seznam.cz

Příspěvky uveřejněné v rubrikách Teoretické studie, Empirické studie a Přehledové studie jsou anonymně recenzovány ve spolupráci editorů a redakční rady s okruhem vybraných odborníků.

ISSN 1802-4637

ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 4 / ČÍSLO 3 / 2010

Editorial

Eliška Walterová, Tomáš Janík 5

Teoretické studie

Proměny kurikula současné české školy: vize a realita

Tomáš Janík, Josef Maňák, Petr Knecht, Jiří Němec 9

Příležitost k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách

Petr Knecht, Tomáš Janík, Petr Najvar, Veronika Najvarová, Kateřina Vlčková 37

Empirické studie

Velké seřadovací nádraží: struktura školy a socializace dětí

Dominik Dvořák 63

Učitel v současné škole: hledání mezi změnou a stabilitou

Jaroslava Vašutová, Petr Urbánek 79

Pohledy na budoucnost české školy: rodiče a veřejnost

Karel Černý, David Greger, Eliška Walterová, Martin Chvál 93

Přehledová studie

Multikulturalita Německa, Velké Británie, Švédska a České republiky

a opatření vzdělávací politiky pro školní vzdělávání

Věra Ježková 111

Zprávy

XVIII. konference České asociace pedagogického výzkumu

Jana Příkrylová, Sonia Šamaliková 125

Zpráva z konference doktorandů PedF UK

Jindra Stříbrská 129

Recenze

Bray, M.: Confronting the shadow education system. What government policies for what private tutoring?

Eliška Walterová 132

Ježková, V.; Dvořák, D.; Chapman, Ch.: Školní vzdělávání ve Velké Británii

Jan Průcha 135

Cigánek, R.: Politický zápas o jednotnou státní školu 1945–1949

Dominik Dvořák 138

Janík, T.; Maňák, J.; Knecht, P.: Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření

Jan Slavík 140

Janík, T.; Seidel, T. et al.: The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom

Vojtěch Žák 145

ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 4 / ČÍSLO 3 / 2010

Editorial

Eliška Walterová, Tomáš Janík 5

Theoretical Studies

Curriculum change in Czech school: vision and reality

Tomáš Janík, Josef Maňák, Petr Knecht, Jiří Němec 9

Opportunities to develop the problem-solving competence in lower-secondary classrooms

Petr Knecht, Tomáš Janík, Petr Najvar, Veronika Najvarová, Kateřina Vlčková 37

Empirical Studies

Like a railroad switching yard: school structure and school socialization of children

Dominik Dvořák 63

Teachers in the current basic school: the search for change and stability

Jaroslava Vašutová, Petr Urbánek 79

Future of the Czech schooling as seen by parents and general public

Karel Černý, David Greger, Eliška Walterová, Martin Chvátal 93

Review Study

The impact of multiculturalism on schooling in Germany, Great Britain, Sweden and Czech Republic

Věra Ježková 111

Reports

The XVIIIth Conference of the Czech Education Research Association

Jana Příkrylová, Sonia Šamálíková 125

Report on the Conference of postgraduate students of Faculty of Education of Charles University

Jindra Stříbrská 129

Reviews

Bray, M.: Confronting the shadow education system. What government policies for what private tutoring?

Eliška Walterová 132

Ježková, V.; Dvořák, D.; Chapman, Ch.: Školní vzdělávání ve Velké Británii (School education in Great Britain)

Jan Průcha 135

Cigánek, R.: Politický zápas o jednotnou státní školu 1945–1949 (Political Struggle for the Comprehensive State School 1945–1949)

Dominik Dvořák 138

Janík, T.; Maňák, J.; Knecht, P.: Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření (Aims and contents of school education and the methodology of their development)

Jan Slavík 140

Janík, T.; Seidel, T. et al.: The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom

Vojtěch Žák 145

EDITORIAL

V ohnisku pozornosti tohoto tematického čísla našeho časopisu je vnitřní svět české školy a působení faktorů, které ovlivňují jeho proměny. Výzkumné nálezy a poznatky zde prezentované přinášejí podněty nejen pro odborný diskurz, ale také pro větší senzitivnost vzdělávací politiky k tomu, co se v reálném prostředí škol děje. Prezentované studie dokládají, že vzdělávací prostor není vymezen pouze ekonomickými aspekty, srovnáváním úrovně výsledků žáků a měřením efektivity. Vnitřní procesy, které ve škole probíhají, povrchním pohledům nezřídka skryté, jsou spojeny s osudy lidí, kteří ve škole pracují či se učí a dospívají. Výzkum je jedním z prostředků, jak tomuto skrytému světu lépe porozumět a kde hledat operační prostor pro dosažení žádoucího stavu.

Toto číslo bylo připravováno do tisku nedlouho poté, co byla publikována pro-bono studie společnosti Mc Kinsey *Klesající výsledky českého základního školství: fakta a řešení*, a bezprostředně poté, co byly zveřejněny první výsledky pilotního ověřování státních maturitních zkoušek a současně v době, kdy Dlouhodobý záměr ministerstva školství vstupuje do širší diskuse. Útržkovité zprávy v médiích a dílčí pragmatické pohledy politiků, které tyto události provázejí, postrádají základ komplexního řešení, které by mělo být předmětem celospolečenského dialogu, jak nastavit změny, vytvořit podmínky pro jejich realizaci a jak aktéry změn podpořit. Bez společenské podpory žádoucí změny školy realizovat nelze, o tom máme možnost se přesvědčovat posledních dvacet let průběžně. Ne všechny změny, zvláště ne změny účelové a dílčí, frekventovaně na škole vyžadované, vedou k očekávaným efektům. Studie zařazené do tohoto čísla jsou výsledkem výzkumu, který monitoruje procesy změn české školy déleodobě a systematicky díky projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání. Vzhledem k již pětiletému trvání projektu jsme dali tentokrát příležitost autorům a týmům, které se na jeho řešení podílejí. Jaká je česká škola na konci první dekády 21. století? V jakých podmínkách plní misi, kterou ji společnost pověřuje, a současně podrobuje tuto tradiční instituci kritice a pochybnostem o její schopnosti plnit požadavky, které jsou na ni kladeny? Politické simplifikace, zdůrazňující nedostatky v naplňování normativních cílů a žádoucích, nezřídka jen předpokládaných a neformulovaných, standardů vedou ke kritice práce škol a učitelů. Učitelé deklarují svou nespokojenost s nedoceňováním vynaloženého úsilí ve stále náročnější, složitější a rizikové profesi. Mylné hledání nápravy v účelových opatřeních a okamžitých efektech je cestou stresující aktéry školního vzdělávání a jen zdánlivě může vést k očekávaným výsledkům.

Kurikulum patří nepochybně k bazálním tématům školního vzdělávání. Teoretický diskurz o změně kurikula neutuchá od poloviny minulého století. V poslední dekádě se tvorba nového kurikula stala jedním z nejaktuálnějších a současně nejkontroverznějších problémů vzdělávací reformy v českých školách. Teoretická studie T. Janíka, J. Maňáka, P. Knechta a J. Němce ukotvuje kurikulární problematiku v paradigmatickém rámci procesů edukační změny, zaměřuje se na napětí a střety mezi plánovanou změnou a skrytými, neřízenými a nekontrolovanými proměnami

školní reality. Autoři prostřednictvím analytického pohledu na cíle a obsahy školního vzdělávání identifikují reálné role aktérů kurikulární reformy ve školách, odhalují limity jejich kompetencí a předpokládané, leč omezené expertnosti. Upozorňují na dilemata spojená se zaváděním kurikulární reformy, s kontroverzemi vztahujícími se k cílům a obsahům vzdělávání, neopomíjejí ani dilemata spojená s nerozvinutostí evaluačního systému. Studie tak přispívá k poznání skrytých vlastností školní reality, s nimiž politická rozhodnutí nekalkulují.

Komplementární k této teoretické stati je studie tentokrát z pera P. Knechta a dalších členů brněnského týmu, která se zaměřila na kompetence a do centra pozornosti postavila kompetenci k řešení problémů ve výuce na základních školách. Studie je potřebným příspěvkem k teorii klíčových kompetencí, zdařilým pokusem o operacionalizaci pro potřeby empirického výzkumu a současně přínosem k interpretaci globální paradigmatické změny v pojetí cílů vzdělávání. Autorům se podařilo doložit na příkladu z výuky fyziky, jak v reálné školní situaci není potenciál pro rozvoj kompetencí využit, a otevřít úvahy o potřebnosti nové kultury vyučování a učení.

Zatímco výše uvedené studie se zaměřují na českou školu v procesu kurikulární reformy, studie D. Dvořáka se zabývá organizačními strukturami a procesy ovlivňujícími socializaci dětí v podmínkách školního vzdělávání. Víceúrovňová analýza školy jako společenství učitelů a dětí odhaluje určité principy fungování této instituce. Popisuje mechanismy utváření formálních skupin, tříd a přiřazování učitelů třídám. Autor s využitím sekundární analýzy dat z vícepřípadové studie a mezinárodních komparací identifikuje specifika české základní školy. V její kultuře je preferována stabilita třídních subkomunit a delší setrvávání učitele se třídou při postupu do vyšších ročníků. Za hranicemi studie se otevírá otázka, zda je tomu tak proto, že jde o tradiční fenomén české školy, či zda je tato preference posilována pocitem ohrožení stability školy v důsledku externě iniciovaných změn, nebo snad stoupající nestabilitou vztahů a proměnami institucí, zejména rodiny, v mimoškolní realitě.

Stabilitou v kontrastu ke změně ve fungování školy se zabývá také studie J. Vašutové a P. Urbánka, zaměřená na učitele a učitelské sbory. Autoři na analýze kvalitativních dat z vícepřípadové studie dokládají, že v českém kontextu je příznačné, že učitelé permanentní změny vstupující do škol zvně vnímají jako nestabilizující fenomén. Potenciál změny je třeba hledat uvnitř školy, v pohybu, který má spíše evoluční charakter, posiluje tradiční hodnoty a podstatu poslání školy a který má povahu „dynamické stability“. Studie vyústuje do kritických závěrů upozorňujících na rizika deprofesionalizace učitelů a na potřebu vnější podpory práce učitelů, která může rozšířit operační prostor pro žádoucí změnu.

Z jiného úhlu pohledu se na školu zaměřuje empirická studie K. Černého a pražského týmu řešitelů projektu Centra. Pracuje se scénáři školy budoucnosti a vizemi laické veřejnosti vztahujícími se k perspektivám očekávaným i žádoucím. Výsledky kvantitativního výzkumu na reprezentativním vzorku dospělé české populace naznačují, že skepse vůči změně tradičního modelu školy a preference rescholarizačních scénářů u české veřejnosti převažuje nad alternativními vizemi, předpokládajícími privatizaci a deinstitutionalizaci vzdělávacích služeb.

Přehledová komparativní studie V. Ježkové obrací pozornost k multikulturalitě ve společnosti, jejím důsledkům ve vzdělávací politice a ve školním vzdělávání. Multikulturalita v českých školách není běžně považována za tak palčivý problém jako v Německu, Velké Británii či Švédsku, v zemích s typologicky rozdílnými školskými systémy, kde vzdělávání menšin, zejména imigrantů, je považováno za závažný problém, vyžadující pedagogické i politické řešení komplexní, v širším sociálním kontextu. Autorka prezentuje v komparativní perspektivě zajímavé informace a poskytuje vhled do problémů, které budou v české škole stále více aktuální vzhledem k narůstající kulturní a jazykové heterogenitě naší společnosti. Přímé a nepřímé vazby na téma tohoto čísla lze nalézt také v zařazených recenzích vybraných publikací z okruhu autorů zabývajících se systematicky a déleodobě výzkumem školy a školního vzdělávání.

Příspěvky řešitelů projektu Centra zveřejněné v tomto čísle časopisu *Orbis scho-lae* jsou jen dílčím výsekem výsledků řešení, na něž bude navazovat prodloužený projekt, v roce 2011 zaměřený cíleně na problémy skrytého světa české základní školy. Diskuse o něm bude otevřena i v dalších číslech našeho časopisu, který od příštího ročníku bude zařazovat vždy jedno netematické číslo. Těšíme se na nové příspěvky a přejeme jménem redakce všem čtenářům a příznivcům našeho časopisu úspěchy ve výzkumné práci i v osobním životě v roce 2011.

Eliška Walterová a Tomáš Janík

TEORETICKÉ STUDIE

PROMĚNY KURIKULA SOUČASNÉ ČESKÉ ŠKOLY: VIZE A REALITA

TOMÁŠ JANÍK, JOSEF MAŇÁK, PETR KNECHT, JIŘÍ NĚMEC

Anotace: Studie pojednává o proměnách kurikula současné české školy. Jejím cílem je tematizovat napětí mezi vizemi tvůrců kurikulární politiky a realitou vnímanou aktéry školního vzdělávání. Text je rozvržen do čtyř částí. První část je uvedením do problematiky kurikulární změny (*curriculum change*), přičemž jsou vymezeny klíčové pojmy, na nichž autoři staví svůj výklad. Druhá část je věnována analýze dokumentů kurikulární politiky – deklarovaná podoba kurikulárních změn je zkoumána ve třech rovinách: (a) v rovině organizace a řízení školství; (b) v rovině pojetí a cílů školního vzdělávání; (c) v rovině obsahu školního vzdělávání. Ve třetí části studie jsou prezentovány pohledy pedagogického výzkumu, kdy se sleduje, jak změny kurikula vnímají různí aktéři školního vzdělávání (zejm. ředitelé a učitelé). Ve čtvrté, závěrečné, části autoři tematizují nejvýraznější dilemata, která v souvislosti s proměnou kurikula současné české školy vystupují do popředí.

Klíčová slova: kurikulum, kurikulární politika, kurikulární změna, pedagogický výzkum, školní vzdělávání

Abstract: The paper focuses on the current changes within the curriculum of Czech schools. The authors aim to analyse the tension between the visions of curriculum policy makers and the reality as it is perceived by school directors and teachers. The text is divided into four parts. In the first part, the concept of curriculum change is discussed and the key terms on which the paper is founded are defined. The second part includes an analysis of curricular documents – intended curricular changes are analysed in three dimensions: (a) in the dimension of school organisation and management, (b) in the dimension of educational goals, (c) in the dimension of the content of education. In the third part, insights from diverse empirical studies are offered in which the authors analyse how the current changes in curriculum are perceived by different participants (school directors and teachers). In the fourth part, the authors discuss the key issues that are brought about by the current curricular changes within Czech schools.

Key words: curriculum, curriculum policy, curriculum change, educational research; school education

1 ÚVOD

Pocit, že je zapotřebí nového kurikula, se čas od času stává neodbytným. Práce na novém kurikulu zpravidla nečekají na to, až někdo vysvětlí, v čem spočívá nedostatečnost kurikula starého, a zdůvodní potřebu kurikula nového. Důležité je, že „sedíme ve vlaku, který někam jede“, jak nedávno vtipně poznamenal jistý ministerský úředník. Jak to ve vlaku chodí, většina cestujících spí. Pouze ti, jimž to spát nedá, se opakovaně ptají, kam se to vlastně jede a proč. Neobdrží-li uspokojivou odpověď, mají potřebu sepsat texty, jako je např. tento.

Předložená studie pojednává o proměnách kurikula současné české školy. Jejím cílem je tematizovat napětí mezi vizemi tvůrců kurikulární politiky a realitou vnímající aktéry školního vzdělávání. Hovoříme-li o *současné kurikulární reformě*, máme tím na mysli *reformu založenou na rámcových vzdělávacích programech*, jež je koncipována na přelomu milénia v kontinuitě polistopadových změn, aby jednoho dne zasáhla školní praxi.

Text studie je rozvržen do čtyř částí. První část je uvedením do problematiky *kurikulární změny* (*curriculum change*), přičemž jsou vymezeny klíčové pojmy, na nichž autoři staví svůj výklad. Druhá část je věnována analýze dokumentů kurikulární politiky – deklarovaná podoba kurikulárních změn je zkoumána ve třech rovinách: (a) v rovině organizace a řízení školství; (b) v rovině pojetí a cílů školního vzdělávání; (c) v rovině obsahu školního vzdělávání. Ve třetí části studie jsou prezentovány pohledy pedagogického výzkumu, kdy se sleduje, jak změny kurikula vnímají různí aktéři školního vzdělávání (zejm. ředitelé a učitelé). Ve čtvrté, závěrečné, části autoři tematizují nejvýraznější dilemata, která v souvislosti s proměnou kurikula současné české školy vystupují do popředí.

2 PROMĚNY KURIKULA: VYMEZENÍ POJMŮ A TEORETICKÉ UKOTVENÍ PROBLEMATIKY

Úvodem několik poznámek k terminologii, o níž se náš výklad opírá. Termín *kurikulum* (angl. curriculum) se již integroval do odborného jazyka, i když jeho vymezení není zatím zcela jednoznačné. V souladu s převažujícím pojetím je *kurikulum* chápáno jako „obsah vzdělávání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. jako veškerá zkušenost žáka (učícího se), kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním“ (Maňák; Janík; Švec 2008, s. 14). Svým pojmovým rozsahem se řadí k podobným výrazům s vyšší úrovní zobecnění, jako jsou např. kompetence, endocept, standard, úběžník výchovy apod., které v duchu současné tendence jazykového vyjádření sdružují vzájemně propojené jevy do systémově pojatého celku.

Dalším z výrazů, pro něž je charakteristická vyšší úroveň zobecnění, je pojem *změna* (angl. change). Tento relativně široce chápaný pojem umožňuje zastřešit přeměny různého druhu, povahy, rozsahu, obsahu, dopadu apod. V závislosti

na kontextu se někdy hovoří o *změně*, jindy o *proměně*. Zatímco *změna* je zpravidla vyvolána úsilím, jež je záměrné, plánované a řízené, *proměna* je spíše spojována s působením neviditelných sil. V odborném jazyce je třeba specifikovat, o jaký druh *změny* či *proměny* se jedná (rekonstrukce, transformace, reforma, inovace apod.) a co je jejím předmětem (škola, kurikulum apod.). V odborné literatuře psané v angličtině se v této souvislosti setkáváme s pojmy, jako jsou *educational change* (edukační změna), *school change* (změna školy), *curriculum change* (změna kurikula) a další.

Rovněž zbývající pojmy z názvu této studie – vize a realita – není snadné vymezit. Zkoumat vize reformátorů kurikula znamená analyzovat výpovědi (texty) o tom, jaké kurikulární změny mají být realizovány. Zkoumat realitu kurikulární reformy znamená pozorovat její působení ve školní praxi, popř. analyzovat výpovědi, které o reformě přinášejí její více či méně zúčastnění pozorovatelé (např. učitelé či ředitelé škol). Zdá se, že napětí mezi *vizí* a *realitou* kurikula vyrůstá právě z toho, že původně zamýšlené *změny* nabývají v průběhu své realizace charakteru *proměn*. Možná, že to neviditelné, jež se pokoušíme intuitivně uchopit, je v důsledku mnohem vlivnější než to, co je zjevné. Předkládaná studie budiž proto mj. chápána jako příspěvek ke snahám o postižení neviditelných proudů, v nichž je zmítáno kurikulum, o němž se domníváme, že ho máme pod kontrolou.

2.1 FORMOVÁNÍ KURIKULA – HISTORICKÝ EXKURZ

Vymezování kurikulárního obsahu je úzce spojeno s cíli, které si daná společenská formace vytýčuje vzhledem k existenčním podmínkám a potřebám svého dalšího rozvoje. Primitivní vzdělávání a postupný růst poznatků je zaznamenán už v prvobytné společnosti, potřeba vzdělávání však postupně sílí, stává se nezbytným faktorem vývoje a představuje „nepopíratelný trend dějin“ (Murphy 1999, s. 438), který spoluvytváří kulturní fond lidstva.

Lidské vědění se zpočátku týkalo jednak bezprostředních životních potřeb, zejména praktických poznatků a dovedností, jednak však též transcendentních jevů, protože „klíčovým aspektem každé civilizace byl též názor na smysl života a smrti“ (Krejčí 2002, s. 61). Nejdříve pro kněžskou kastu, později, zejména v antice, pro všechny svobodné občany se vykrystalizoval soubor poznatků, který zahrnoval základy gramotnosti, na vyšší úrovni veškeré tehdejší vědění (sedmero svobodných umění). Další složitý a různorodý vývoj vzdělávání vyústil na vyšší úrovni v univerzity a městské školy a za osvícenství v povinnou školní docházku a organizace vzdělávání se ujal stát. Od té doby se obsah vzdělávání kodifikuje ústředně státními dokumenty a vymezuje se v učebních osnovách. Realizátorem vzdělávání – kurikula – je však při všech proměnách učitel, který je v různé míře zavázán řídit se příslušnými předpisy a směrnici. Reformní hnutí počátku 20. století učitele od striktní vázanosti osvobozuje, i v této oblasti podporuje pokusnictví a experimentování učitele. V současnosti přebírá učitel stále víc pravomocí v rozhodování o charakteru kurikula, ale též odpovědnosti za žádoucí výsledky – u nás při realizaci školních vzdělávacích programů.

Tento historický proces jsme se pokusili schematicky postihnout pomocí modelování (Maňák; Janík; Švec 2008, s. 17–20, Janík; Maňák; Knecht 2009, s. 27–35) a zobrazit stav kurikula v období jeho konstituování ve starých civilizacích Řecka a Říma (model fundamentální), v období jeho státní garance (model konstitutivní) a v situaci jeho realizace ve školní výuce dnešní školy (model realizovaný). Z toho nadhledu lze rozlišovat dvě tendence, které kurikulum formují: jednak (a) úsilí konzervovat předpisy uznávané a osvědčené hodnoty v trvalý kánon tradovaného vědění, ovšem neustále obohacovaného o nové poznatky, jednak (b) konkrétní podobu kurikula přesouvat na učitele, který má utvářet a modifikovat podobu kurikula podle dané situace. Tato druhá tendence v současnosti sílí, neboť je v souladu s liberalizací, individualizací a technologizací soudobé společnosti. Přesun rozhodování o celkovém pojetí a orientaci kurikula je však nepřiměřeným nárokem na učitelovu expertnost a také se tím zeslabuje jeho funkce formativní a výchovná. Podíl učitele na výsledné podobě kurikula se právem prohlubuje, nelze však ztratit ze zřetele obecnější hlediska lidského společenství, které individua přesahuje, např. celoevropské zájmy nebo otázky planetární, při jejichž řešení je nutno zohledňovat udržitelnost existence lidstva i přírody. Vývoj kurikula z této perspektivy naznačuje obr. 1.

Obr. 1: Formování kurikula v historické perspektivě

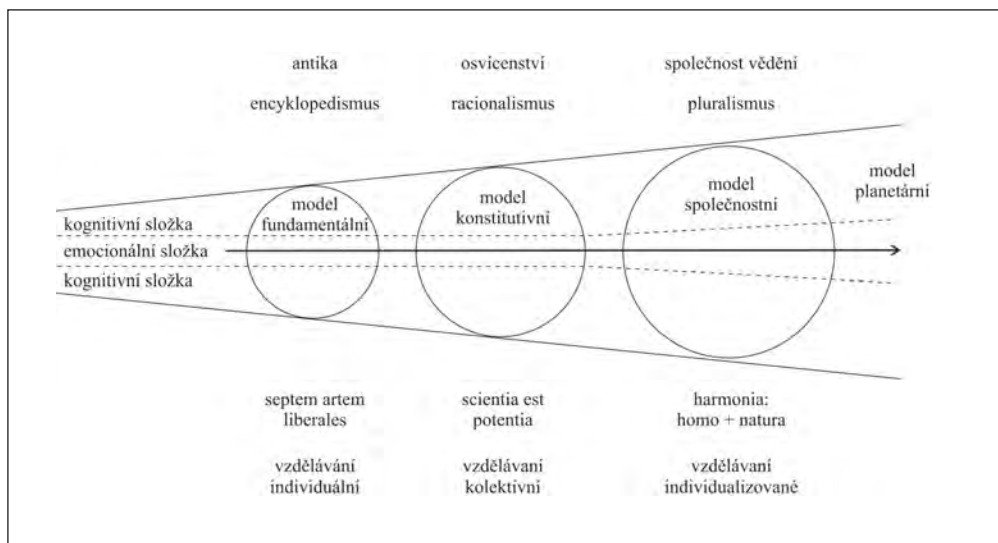


Schéma zobrazuje proměny kurikula v uzlových bodech jeho vývoje jako *model fundamentální*, *model konstitutivní* a vznikající *model společností*, přičemž v další perspektivě je nutno počítat s *modelem planetárním*. Schéma registruje společenské zázemí (antika, osvětenství, společnost vědění), charakterizuje hlavní myšlenkové proudy ovlivňující vzdělávací koncepce (encyklopedismus, racionalismus, pluralismus) a naznačuje ideál, k němuž vzdělávání v dané epoše směřuje (sed-

mero svobodných umění, věda je moc, harmonie člověka a přírody). Také typické organizační formy vzdělávání se v schématu odlišují: v modelu fundamentálním převažuje vzdělávání individuální, v modelu konstitutivním dominuje organizační forma kolektivní a v modelu společnostním se do popředí dostává vzdělávání individualizované. V neustále se rozšiřujícím kuželu vzdělávacího obsahu lze rozlišit dvě hlavní složky: složku kognitivní a složku emocionálně etickou. Schéma též upozorňuje na skutečnost, že v konstitutivním modelu jednostranně převažuje složka kognitivní, což s sebou nese problém přetěžování žáků množstvím poznatků a zanedbávání oblasti emocionální, tj. výchovy etické, estetické, zdravotní aj.

Současná společnost se podle mnohých myslitelů blíží k bodu obratu, kdy bude nezbytné určit správný směr dalšího vývoje. Analýzy současného stavu a představy o další cestě lidstva se týkají také vzdělávání. Změny se budou týkat kurikula po všech stránkách, nejspíše se budou realizovat ve čtyřech liniích: zvládnutí informační exploze, prospěšné využití volného času, vytváření nové etiky a osvojování si nového myšlení.

2.2 TRANSFORMACE KURIKULA – POHYBY MEZI JEHO RŮZNÝMI FORMAMI

Z jiného pohledu se proměny kurikula pokouší postihnout tzv. variantní přístup, jenž je uplatňován v mezinárodně srovnávací studii TIMSS (Mulis et al. 2001). Uvažuje se zde o existenci kurikula ve třech základních formách: (a) zamýšlené kurikulum (intended curriculum), (b) realizované kurikulum (implemented curriculum), (c) dosažené kurikulum (achieved curriculum). Zamýšlené kurikulum je to, co je ve školském systému určité země plánováno jakožto cíle a obsah vzdělávání. Realizované kurikulum¹ je učivo zprostředkované žákům ve školách. Dosažené kurikulum je to, co si žák v průběhu výuky osvojil.

Konkrétní mechanismy, jimiž kurikulum přechází z jedné formy do jiné, jsou zčásti popsány a zčásti zůstávají nepoznány (srov. Průcha 2005, s. 244–249). Ve snaze o přesnější postižení pohybů mezi různými formami kurikula předkládáme následující model (obr. 2). Z hlediska celkové struktury kurikula jsou v něm rozlišeny: kurikulární procesy (tvorba/projektování, implementace, realizace, osvojování, revize kurikula) a formy kurikula (projektované, implementované, realizované, dosažené/osvojené). Podstatu jednotlivých kurikulárních procesů a forem kurikula lze charakterizovat takto:

- Projektování (tvorba) kurikula spočívá ve vymezení cílů a obsahů vzdělávání do konkrétních kurikulárních dokumentů – výsledkem je projektované kurikulum.
- Implementace kurikula spočívá v zavádění kurikulárních dokumentů do škol – výsledkem je implementované kurikulum.
- Realizace kurikula spočívá ve zprostředkovávání kurikulárních cílů a obsahů prostřednictvím výukových metod a forem žákům – výsledkem je realizované kuri-

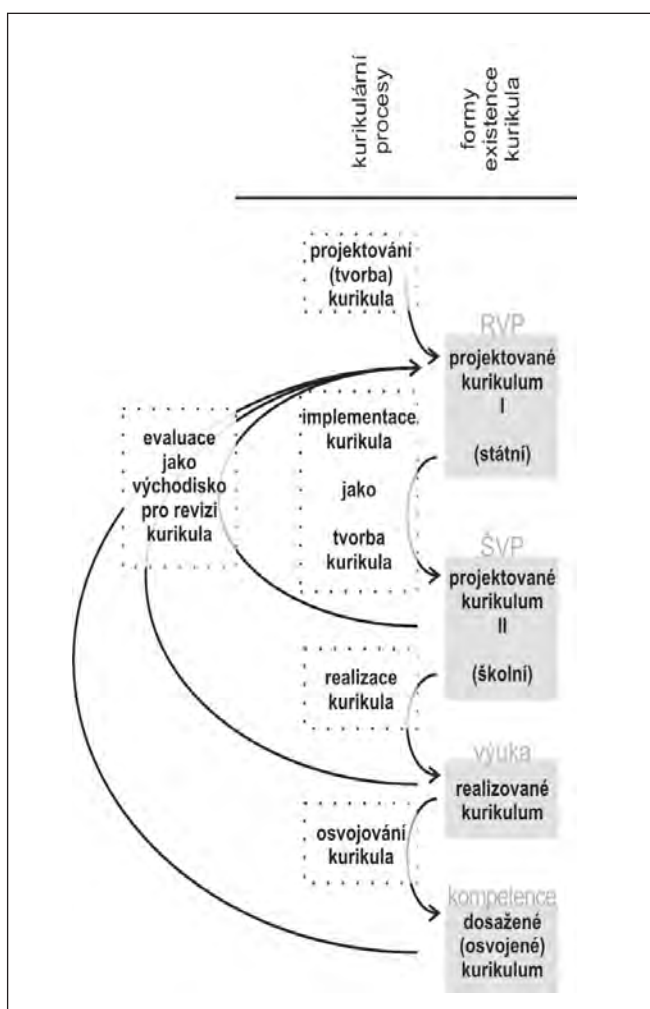
1 V realizační formě se patrně nejvýrazněji uplatňuje působení tzv. skrytého kurikula (viz Filagová; Kašćák 2006).

kulum.

- Osvojování kurikula spočívá ve zvnitřňování kurikulárních cílů a obsahů žáky – výsledkem osvojování je dosažené (osvojené) kurikulum.
- Revize kurikula spočívá v zavádění změn do projektovaného kurikula – výsledkem je přehodnocené projektované kurikulum.

Uvedené rozlišení umožňuje položit si otázku, jakými adaptacemi prochází kurikulum na cestě od své ideové koncepce přes své uskutečnění až k revizi.

Obr. 2: Cyklus projektování (tvorby), implementace, realizace, osvojování a revize kurikula



Z uvedeného je patrné, že problematika (trans)formování kurikula je komplexní a vzhledem k omezenému rozsahu této studie ji zde nelze plně postihnout. Dále se

proto zaměříme pouze na její výsek, a to na problém vztahu mezi projektováním a implementací, resp. realizací kurikula. Naše analýza má být příspěvkem k poznání jednoho z momentů v dlouhodobém vývoji kurikula, jak bylo popsáno výše.

3 AVIZOVANÉ KURIKULÁRNÍ ZMĚNY: ANALÝZA KURIKULÁRNÍ POLITIKY

První krok v analýze zaměřené na problematiku vztahu mezi *vizemi* kurikulární politiky a *realitou* vnímanou aktéry školního vzdělávání spočívá v rozboru dokumentů české vzdělávací politiky. Vycházíme z oficiálních, veřejně dostupných materiálů MŠMT z mezidobí 2001–2008. Konkrétně se jedná o *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha* (dále jen BK) z roku 2001, o *Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy* (dále jen DZ) z let 2002–2007 a o *Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky* (dále jen VZ) z let 2001–2008. Dále se opíráme o *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2005), o *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007), o *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů* (2005). Výběrově využíváme také další texty mající podobu komentářů k reformě kurikula v naší zemi (Kotásek 2006, Prášilová 2008).

S využitím uvedených pramenů je analyzována nejen deklarovaná povaha kurikulárních změn, ale také jejich implementační strategie. Výsledky analýzy prezentujeme ve třech rovinách, které lze považovat za základní z hlediska struktury kurikula jako cílově obsahového programu školního vzdělávání (Švec 2006). Vize, resp. přísliby kurikulární politiky jsou sledovány:

- v rovině organizace a řízení školství – vztahují se zejména k decentralizaci tvorby a řízení kurikula, k posilování autonomie škol a k jejich profilaci
- v rovině pojetí a cílů školního vzdělávání – vztahují se zejména k zavádění klíčových kompetencí (srov. studie P. Knechta et al. v tomto čísle *Orbis scholae*), k prosazování konceptu inkluze, k propracování vztahu mezi osobnostní a sociální výchovou
- v rovině obsahu školního vzdělávání – vztahují se zejména k překonání encyklopedického pojetí vzdělávání, k obohacení kurikula o nové obsahy, ke strukturování obsahu do vzdělávacích oblastí a oborů, průřezových témat.

3.1 AVIZOVANÉ ZMĚNY V ROVINĚ ORGANIZACE A ŘÍZENÍ ŠKOLSTVÍ

DECENTRALIZACE TVORBY A ŘÍZENÍ KURIKULA

V souvislosti s naplňováním principů demokratické vzdělávací politiky se v BK (2001, s. 15) uvádí, že kvality a efektivitu vzdělávání má být dosahováno na základě rozsáhlé decentralizace, tj. „postupného přesouvání pravomocí na co nejnižší úroveň, kdy jednotlivé školy získávají značnou autonomii, a současného otevírání vzdělávacího systému společnosti, zajištění její co největší účasti. Vytváří se tak složitý mechanismus, který v rámci závazných pravidel a společných cílů podněcuje

iniciativu a vždy vyžaduje dialog a dohodu“.

Úlohy jednotlivých partnerů v novém decentralizovaném a participativním systému jsou v BK (2001, s. 37) vymezeny takto: „Úlohou státu je především definovat pravidla hry (stanovit strategické cíle a celkový směr vývoje, vymezit kompetence jednotlivých účastníků), vytvářet odpovídající podmínky (především v oblasti ekonomické a v činnosti podpůrných systémů), založit hlavní mechanismy nepřímého řízení (kurikulární politiky, evaluace, financování, podpory práce školy a učitele) a vyvíjet stálý tlak na dosažení společných cílů (s využitím nepřímých nástrojů, jako je inovační financování či kariérový a platový systém). Úlohou mezilehlé samosprávné (regionální, případně obecní) úrovně je uplatňovat ve společném rámci oprávněné lokální zájmy a zodpovídat za zřízení, efektivitu a provoz sítě škol. Úlohou školy – tj. nejnižší úrovně systému – je co nejlépe realizovat na základě své profesionální zodpovědnosti ty vzdělávací cíle, které si v rámci pravidel předepsaných státem (a do jisté míry modifikovaných regionem či obcí) sama stanoví. Na každé úrovni se přitom vyžaduje spolupráce státní správy a samosprávy i účast okolní společnosti, sociálních partnerů a rodičů“.

VÍCE AUTONOMIE A MOŽNOST PROFILACE ŠKOL

BK výše uvedené myšlenky týkající se decentralizace kurikula dále nerozvádí. Odkazy k nim však nacházíme v DZ 2002, kde se uvádí, že změna řízení vzdělávacího systému nespočívá jen v jeho decentralizaci, ale také v jeho otevřenosti a zvýšené participaci všech hlavních účastníků, v důrazu na aktivitu a iniciativu na všech úrovních, především autonomních škol, a v uplatnění nepřímých nástrojů řízení (cit. podle VZ 2002, s. 135). Za jeden z nepřímých nástrojů řízení je zde označena kurikulární reforma, resp. zavádění koncepce dvoustupňové tvorby kurikulárních dokumentů, což má školám umožnit plně realizovat svou pedagogickou autonomii (srov. VZ 2003, s. 16).

Pro úplnost je třeba dodat, že pro autonomii škol byl vzdělávací politikou nabízen a rozšiřován průběžně od 90. let 20. stol. Prášilová (2008, s. 274) podává následující výčet změn vedoucích k přesunu rozhodovacích pravomocí o podobě a realizaci školního kurikula přímo na školy: „(a) právo upravit obsah učebních osnov jednotlivých předmětů v rozsahu 30 % hodinové dotace, a to jak změnou proporcí, tak doplněním či vypuštěním učiva; (b) vytvořit vlastní vzdělávací program, který však musí projít schvalovacím řízením na MŠMT, rámec pro tvorbu programu je nastaven od roku 1995 tzv. Standardem základního vzdělávání; (c) volit učebnice z nezávislých nakladatelství dle vlastního výběru školy: bez omezení s tzv. schvalovací doložkou MŠMT (od roku 1994 potvrzení o kvalitě učebnice), za nastavených pravidel i bez schvalovací doložky; (d) volit ze tří oficiálních vzdělávacích programů a jejich modifikací; (e) v rámci učebních plánů těchto programů rozhodovat o časové dotaci některých předmětů v konkrétním ročníku (limit je dán počtem hodin za určité období školní docházky), tato pravomoc v čase významně narůstá; (f) organizačně uzpůsobovat výuku dle potřeb školy, což znamená i možnost pracovat v duchu zvolené alternativní pedagogické koncepce (*Metodický pokyn MŠMT ČR*

k postupu při úpravě vzdělávacího procesu škol a školských zařízení, čj. 18 276/98-20“.

Přísliby týkající se autonomie škol jsou uvedeny také v *rámcových vzdělávacích programech*: „Rámcové vzdělávací programy podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání“ (RVP ZV 2005, s. 10). Předpokládá se, že pedagogické autonomie bude dosaženo tím, že si každá škola vytvoří vlastní *školní vzdělávací program*: „ŠVP vychází z konkrétních vzdělávacích záměrů školy, zohledňuje potřeby a možnosti žáků, reálné podmínky a možnosti školy a oprávněné požadavky rodičů nebo zákonných zástupců žáků. Má na zřeteli postavení školy v regionu i sociální prostředí, ve kterém bude vzdělávání probíhat“ (RVP ZV 2005, s. 115).

Myšlenky zmiňované v rámcových vzdělávacích programech jsou konkretizovány v *Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů* (2005), který se obrací přímo na učitele: „Poprvé v historii našeho školství totiž máte všichni možnost podílet se na celkové podobě závazného vzdělávacího dokumentu. Poprvé se dostáváte do situace, kdy bez dalšího schvalování vytvoříte na základě vlastních představ a zkušeností, společným úsilím všech pedagogů školy a pro potřeby konkrétních žáků ucelený vzdělávací program“ (Manuál... 2005, s. 5).

3.2 AVIZOVANÉ ZMĚNY V ROVINĚ POJETÍ A CÍLŮ ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

IDEA KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ A KURIKULUM

Příklon ke klíčovým kompetencím je jedním z evropských trendů, jež jsou patrné také v dokumentech české vzdělávací politiky. *Klíčové kompetence* jsou u nás zaváděny jako jeden z vůdčích pojmů kurikulární reformy (srov. studie P. Knechta et al. v tomto čísle Orbis scholae). Podle BK (2001, s. 39) se *klíčové kompetence* mají stát „nástrojem proměny encyklopedického vzdělávání“. Dále se zde uvádí: „zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích. K podpoře jejich rozvoje by měla přispět také změna stylu výuky ve školách, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoliv pouze na vědomostech. Patří k nim např.: komunikace, rozvoj schopnosti učit se, sociální kompetence, řešení problémů, práce s informačními technologiemi“ (BK 2001, s. 51).

Pojem *klíčové kompetence* má svůj průmět do konkrétních vzdělávacích programů. Např. v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* jsou *klíčové kompetence* definovány ve srovnání s BK (2001; viz výše) mírně odlišně: „Představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“ (RVP G 2007, s. 8). Jaké konkrétní kompetence² jsou v rámcových vzdělávacích

2 V *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence činnostní a občanské (RVP PV 2004, s. 9). V *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence

programech pro různé stupně a typy vzdělávání uváděny jako *klíčové*? Z porovnání klíčových kompetencí pro předškolní a základní vzdělávání vyplývá, že pro základní vzdělávání ubyly kompetence činnostní, a naopak přibyly kompetence pracovní. Pokud porovnáme kompetence pro základní a gymnaziální vzdělávání, tak pro gymnaziální vzdělávání již nenajdeme kompetence pracovní, ale místo nich nalezneme kompetence k podnikavosti.

V DZ (2007, s. 22) se pojem *klíčové kompetence* objevuje přímo ve formulaci jednoho ze strategických směrů, jímž je „rozvoj a zkvalitňování systému počátečního vzdělávání s důrazem na zlepšení klíčových kompetencí absolventů pro zvýšení jejich uplatnitelnosti na trhu práce a zvýšení motivace k dalšímu vzdělávání“.

IDEA INKLUZE A KURIKULUM

Idea inkluze by byla obtížně popsitelná mimo koncept integrace, který se rozvíjel především v 90. letech 20. stol., přičemž mluvíme-li o integraci žáků, máme na mysli nejen žáky se zdravotním postižením a oslabením, ale i se sociálním znevýhodněním (žáci z nepodnětného rodinného prostředí, děti migrantů, děti, jejichž rodiny jsou zasaženy sociální exkluzí apod.). Obě tyto skupiny jsou pak podle tzv. školského zákona (§ 16 z. č. 561/2004 Sb.) označovány jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Požadavek na začlenění této specifické skupiny žáků do hlavního vzdělávacího proudu je však starší – je zakotven v BK (2001, s. 57): „Stěžejní tendence v oblasti speciálního školství se prioritně týkají odstraňování segregovaného vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich integrace do běžného vzdělávacího proudu se zachováním alternativní volby vzdělávací cesty těchto dětí a úkolu zabezpečení rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny děti.“ Aniž bychom již nyní hodnotili naplnění této ideje, je třeba upozornit na skutečnost, že autoři si integraci v dané době nedovedou představit bez existence speciálního školství, které je ve své podstatě segregační a a priori vychází z myšlenky, že dítě je třeba vzdělávat odděleně ve speciálních zařízeních, kde mu bude věnována veškerá péče, aby posléze našlo lepší uplatnění ve společnosti. Koncept integrace je v posledních několika letech nahrazován konceptem inkluze, jejíž jeden z mnoha přínosů můžeme spatřovat v posilování přirozených sociálních vztahů ve třídách, které jsou odrazem reálné situace ve společnosti. Vojtová a Němec (2009, s. 32) k tomu uvádějí: „V rovině společenské zlepšuje inkluzivní vzdělávání socioekonomickou situaci celé společnosti (OECD 2005). Analýzy školských systémů a úspěšnosti žáků v zemích OECD ukázaly, že v zemích s vysokou diferenciací ve školském systému (včetně speciálních tříd, škol pro žáky nadané) se posiluje socioekonomické znevýhodnění žáků“.

V DZ ČR (2007, s. 22), který vnímá *kurikulární reformu* jako nástroj k modernizaci vzdělávání s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí, se uvádí, že „slabinou čes-

občanské; kompetence pracovní (RVP ZV 2007, s. 6). V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence k podnikavosti (RVP G 2007, s. 9).

kého školství je nízká úroveň individuálního přístupu k žákům; školy se dostatečně nezabývají tím, jak umožnit všem žákům maximální míru jejich rozvoje, vzrůstá potřeba otevřeného pojetí školních vzdělávacích programů“.

K naplnění ideje inkluzivního vzdělávání by měl také přispět *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*³, který sestává ze systému opatření pro období 2010–2013, jejichž plnění by mělo být postupně vyhodnocováno a předkládáno Vládě ČR jednou ročně. Cílem tohoto dokumentu „by mělo být zvýšení míry inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Konečným cílem je pak působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti“.

IDEA OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ VÝCHOVY A KURIKULUM

Přestože osobnostní a sociální výchova je vlastně jen jedním z průřezových témat, je tématem klíčovým, které ho výrazně překračuje a zasazuje i do ostatních průřezových témat (výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova). Zajímavá je elementaristicky míněná poznámka (specifikum), ve které se uvádí, že: „učivem se stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu“ (RVP ZV 2007, s. 91).

3.3 AVIZOVANÉ ZMĚNY V ROVINĚ OBSAHŮ ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

PŘEMĚNA ENCYKLOPEDICKÉHO POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V oficiálních dokumentech vzdělávací politiky jsou *klíčové kompetence* spojovány s očekáváním modernizace vzdělávání, které se doposud jeví jako nadmíru encyklopedické. BK v tomto směru chápe klíčové kompetence jako „nástroj přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání“ (BK 2001, s. 37).

V citovaném dokumentu se dále uvádí: „bude uplatňováno nové pojetí kurikula, které již není založeno především na osvojování co největšího objemu faktů. Úlohou školy bude poskytnout systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazovat informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe. Půjde o vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot. Bude prohloubena vzájemná provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi, důraz bude kladen na získání klíčových kompetencí“ (BK 2001, s. 34).

Uvedené vize jsou podrobněji rozpracovány v *rámcových vzdělávacích progra-*

3 Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodn-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>

mech: „Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí“ (RVP ZV 2005, s. 10). Odklon od důrazu na získávání izolovaných znalostí je možné pozorovat také v některých pasážích *rámcových vzdělávacích programů* věnovaných jednotlivým vzdělávacím oborům a oblastem, například ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda v RVP ZV: „Vzdělávací obory vzdělávací oblasti Člověk a příroda, jimiž jsou Fyzika, Chemie, Přírodopis a Zeměpis, svým činnostním a badatelským charakterem výuky umožňují žákům hlouběji porozumět zákonitostem přírodních procesů, a tím si uvědomovat i užitečnost přírodovědných poznatků a jejich aplikací v praktickém životě. Zvláště významné je, že při studiu přírody specifickými poznávacími metodami si žáci osvojují i důležité dovednosti“ (RVP ZV 2005, s. 43).

OBOHACOVÁNÍ KURIKULA O NOVÉ OBSAHY

V posledních letech lze registrovat různé iniciativy usilující o to, aby se do oficiálního kurikula prosadily nové obsahy. Jako příklad může posloužit diskuse o dodatečném zařazení doplňujícího vzdělávacího oboru *etická výchova* do RVP ZV (srov. Opatření... 2009) nebo snahy o implementaci standardu finanční gramotnosti (srov. Systém... 2007) do kurikulárních dokumentů.

Hlavním důvodem pro zařazení etické výchovy do RVP ZV byla skutečnost, že „v naší školské soustavě chybí předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Důležitost a aktuálnost tohoto kroku podporují i zkušenosti z většiny zemí OECD, ve kterých je předmět s podobným obsahem do vzdělávacího systému zařazen“ (Opatření... 2009, s. 2).

V případě snah o implementaci standardu finanční gramotnosti do kurikulárních dokumentů se jedná především o iniciativu ekonomických ministerstev a vlivných skupin podnikatelů, subjektů finančního trhu a spotřebitelských organizací, kteří se ve spolupráci s MŠMT ČR snaží obohatit kurikulum o nové vzdělávací obsahy. Cílem iniciativy je „posílit finanční gramotnost žáků“ a legitimizovat participaci „nejrůznějších sdružení a nadací“ na vytváření vzdělávacích projektů, „které vhodným způsobem přibližují problematiku finančního trhu nejmladším skupinám obyvatel“ (srov. Systém... 2007, s. 5–6).

STRUKTUROVÁNÍ VZDĚLÁVACÍHO OBSAHU – VZDĚLÁVACÍ OBLASTI, PRŮŘEZOVÁ TÉMATA (INTEGRACE)

V souvislosti s tvorbou kurikulárních dokumentů se již v 90. letech 20. stol. otevřely úvahy nad strukturováním vzdělávacích obsahů. V BK (2001) je charakterizováno nové pojetí kurikula, které by mělo spočívat především v důrazu na klíčové kompetence, osvojení postojů a hodnot, posílení integrace výuky a mezipředmětových vztahů, větší míře diferenciaci a uplatnění nových témat. Co se strukturování vzdělávacího obsahu týče, Bílá kniha klade důraz především na integraci obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů: „Budou rozvíjeny mezipředmětové vazby

a výuka v integrovaných celcích i uplatňovány nové formy výuky, které usnadní vnitřní diferenciaci až individualizaci vzdělávání“ (BK 2001, s. 38).

Již *Standard základního vzdělávání* (1995) operuje s koncepcí *vzdělávacích oblastí*. *Rámcové vzdělávací programy* tuto koncepci dále rozvíjejí. Jsou postaveny na myšlence, že pouhé izolované znalosti z jednotlivých vzdělávacích oblastí nestačí, nezbytná je jejich provázanost v duchu mezipředmětových vztahů, ale nezbytnou přidanou hodnotou je i jejich intersubjektivní a sociální provázanost s osobností každého žáka a interpersonálními vztahy ve třídě (ve světě kolem nás). Tato oblast je v současných kurikulárních dokumentech označena jako „průřezová témata“ a podle autorů se jedná o výčet „aktuálních problémů současného světa (...), která jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot“ (RVP ZV 2005, s. 90).

4 REALITA VNÍMANÁ AKTÉRY ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ: POHLEDY VÝZKUMU

Druhý krok v analýze zaměřené na vztah mezi *vizemi* kurikulární politiky a *realitou* vnímanou aktéry školního vzdělávání spočívá v rozboru výzkumných nálezů vztahujících se ke kurikulární reformě (Prášilová 2008, Urbánek; Wernerová 2008, MIKR 2009; Janík et al. 2010ab, Walterová et al. 2010, Analýza předpokladů... 2010, Straková 2010). S odkazem na výzkumné nálezy se pokoušíme objasnit, jak jsou změny kurikula vnímány aktéry školního vzdělávání, zejména řediteli a učiteli základních škol a gymnázií. Obdobně jako v předchozí kapitole prezentujeme výsledky ve třech rovinách: (a) v rovině organizace a řízení školství; (b) v rovině pojetí a cílů vzdělávání; (c) v rovině obsahů vzdělávání.

4.1 VNÍMÁNÍ REALIZACE ZMĚN V ROVINĚ ORGANIZACE A ŘÍZENÍ ŠKOLSTVÍ A ŠKOLY

IDEA DECENTRALIZACE TVORBY A ŘÍZENÍ KURIKULA

Idea decentralizace tvorby a řízení kurikula, jež spočívá především v možnosti, resp. povinnosti škol vytvářet své vlastní školní vzdělávací programy, je v celkovém pohledu napříč školami různých stupňů a typů vnímána ambivalentně.

Na základě výsledků výzkumu *Kvalitní škola* (Janík et al. 2010a) lze dovozovat, že idea decentralizace kurikula je příznivě vnímána především na tzv. pilotních školách, tj. na školách, které byly zapojeny do tvorby a pilotního ověřování prvních verzí rámcových vzdělávacích programů. Je však třeba upozornit, že se jedná o specifickou skupinu škol, na nichž byly různé pedagogické inovace realizovány zpravidla již před reformou. V případě pilotních gymnázií výzkum *Kvalitní škola* naznačil, že možnost tvorby ŠVP je zde vnímána jako příležitost

pro legitimizaci, popř. rozvinutí či zdůraznění toho, oč již dříve usilovaly.

Další výzkumy naznačují (Straková 2009, Janík et al. 2010b), že vnímání ideje decentralizace je na nepilotních školách o poznání méně příznivé. Např. na nepilotních gymnáziích jsme se v rámci dotazníkového šetření (Janík et al. 2010b) poměrně často setkávali s názorem, že požadavek na vytváření ŠVP samotnými školami je nepatřičný. Někteří ředitelé a učitelé měli tendenci delimitovat tvorbu kurikula výhradně do kurikulárních ústavů a poukazovali přitom mj. na závažné finanční souvislosti. Ilustrujme tento postřeh citátem z výzkumu Kvalitní škola: *„Celá zruďná reforma a systém RVP/ŠVP je naprosto otřesný a zbytečný. Učitelům způsobil a nadále způsobuje nemalé komplikace v práci – nezaplacené!!! Je zcela zbytečné přepisovat osnovy, které bohatě postačovaly a každá škola by si je mohla v rámci slušné reformy upravit“* (podrobněji viz Janík et al. 2010b).

Situaci na základních školách v tomto ohledu mapuje výzkum *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce* (2009)⁴, kterou pro MŠMT ČR vypracovala agentura Factum Invenio. Nejvyšší míra ztotožnění učitelů s kritickými výroky týkajícími se kurikulární reformy byla zaznamenána u položky *zavedení RVP přineslo nárůst administrativy a neplacené práce pro učitele*, kde 85 % respondentů volilo odpověď *ano* či *spíše ano*. Častá je i podpora tvrzení, že *humbuk s reformou je zbytečný, všechno, co požaduje, se již ve škole dávno dělá*. Sedm z deseti učitelů souhlasí s kritickým tvrzením, že *zavedení RVP do praxe proběhlo bez vysvětlení a podpory centrálních orgánů*. Většina učitelů si myslí, že *zavádění reformy probíhá na většině škol pouze formálně*, že se vytvoří potřebné dokumenty, ale učí se pořád stejně, a že při vytváření rámcových programů *dochází k plagiátorství* – opisování od jiných škol (srov. *Analýza předpokladů... 2009*, s. 10).

Jak interpretovat výše uvedené nálezy? V celkovém pohledu se zdá, že máme co do činění s odmítáním požadavku na rozšíření obsahu učitelské role o kurikulární aktivity. Učitelé odolávají tlaku na rozšíření učitelské role, která je v naší edukační kultuře jistým způsobem chápána a vymezována. Některé aktivity se jeví být jejím tradičním obsahem (např. vyučování), jiné aktivity jsou mnohdy vnímány jako „úkol pro někoho jiného“ (např. tvorba kurikula).

IDEA AUTONOMIZACE ANEB KOLIK AUTONOMIE ŠKOLA POTŘEBUJE?

Jedním z příslibů, který byl vzdělávací politikou vyjadřován průběžně od 90. let 20. stol., byl příslib vyšší míry (pedagogické) autonomie pro školy. V souvislosti s tím se nabízí se otázka, kolik autonomie vlastně škola potřebuje a vyžaduje. Prášilová (2008, s. 275) shrnuje nálezy výzkumů k této problematice, přičemž konstatuje: *„Pojetí kurikula základní školy před uzákoněním tvorby ŠVP školám (učitelům) většinou vyhovuje, jsou spokojeni. Uvažují jen o případných dílčích změnách. Za-*

4 Cílem série výzkumů bylo zjistit názory učitelů a studentů učitelství na různé aspekty učitelské profese, se zvláštním zřetelem ke změnám, které probíhají v souvislosti s aktuálně zaváděnými reformami. Kvantitativní šetření realizované prostřednictvím dotazníku na výzkumném souboru 1002 učitelů základních a středních škol navázalo na kvalitativní výzkum, který probíhal formou skupinových diskusí a hloubkových rozhovorů (srov. *Analýza předpokladů... 2010*).

stánci a odpůrci (kvůli „zbytečnosti“) tvorby ŠVP jsou časem v rovnováze. Tempo tvorby ŠVP je pozvolné, k aktivitě vede většinu škol jen obligatorní požadavek zahájit výuku podle ŠVP dne 1. 9. 2007. V létě 2007, těsně před implementací ŠVP, si třetina ředitelů základních škol myslí, že ŠVP je velká, pro školu zbytečná (z jejich pohledu nepřínosná) změna. Z uvedeného vyplývá, že příslib vyšší pedagogické autonomnosti školy zřejmě dostatečně neoslovuje třetinu až polovinu pedagogických pracovníků základních škol“.

V dotazníkovém šetření, které bylo realizováno v rámci výzkumu *Kvalitní škola* (Janík et al. 2010b), jsme dospěli k obdobným závěrům. S výrokem *prostor pro profilaci gymnázia byl před reformou dostatečný* určitě či spíše souhlasilo 67 % respondentů (učitelů a ředitelů). Dalších 20 % respondentů vyjádřilo k této položce nevyhraněný názor (ani souhlasí, ani nesouhlasí); pouze 13 % respondentů odpovědělo, že s výrokem spíše či určitě nesouhlasí.

4.2 VNÍMÁNÍ REALIZACE ZMĚN V ROVINĚ POJETÍ A CÍLŮ VZDĚLÁVÁNÍ

O REFORMU ČEHO SE JEDNÁ – IDEA KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

Za oblast základního vzdělávání se ukazuje, že reforma je vnímána jako příležitost pro realizaci širokého spektra změn vztahujících se ke klíčovým kategoriím vzdělávání. Straková (2010) dospěla na základě rozboru výsledků *Analýzy předpokladů...* (2010 – viz výše) k následujícím závěrům: „Kvalitativní šetření ukázalo, že učitelé přemýšlejí o úkolech současné školy spíše v obecné rovině. Domnívají se, že základní škola by měla dát žákovi do života základy – tzn. připravit ho na život, přičemž zpravidla nespecifikují, v čem by tyto základy měly spočívat. Respondenti se nicméně shodovali v tom, že škola by měla plnit cíle v rovině osobnostní i sociální: měla by žáka připravit na život ve společnosti a zároveň rozvíjet jeho osobnost tak, aby dokázal rozpoznat vlastní cenu, vlastní silné a slabé stránky. Dále by měla položit základy pro další vzdělávání; učitelé zmiňovali nejčastěji dovednost ‘učit se učit’“ (Straková 2010, s. 309).

Kvantitativní část výzkumu naznačila, že zavedení RVP je vnímáno jako změna spíše nepodstatná. Dotazovaní učitelé dále konstatovali, že v praxi se zavedením RVP daří uplatňovat zejména větší svobodu při přípravě a realizaci výuky, že se daří rozvíjení nejen vědomostí, ale i dovedností, zlepšila se spolupráce učitelů a podle většiny učitelů se také daří modernizovat obsah vzdělávání v souladu s potřebami moderní společnosti (Analýza předpokladů... 2009, s. 10).

Urbánek a Wernerová (2008) realizovali dotazníkové šetření mezi 95 studenty učitelství druhého stupně ZŠ, jehož cílem bylo zjistit, jak se z pohledů učitelů a studentů učitelství projevují první kroky realizace kurikulární reformy v realitě základních škol. Autoři konstatují: „studentům učitelství není zcela jasná ani podstata změny a primárně ji vnímají v oblasti prostředků (organizační formy, metody), nikoliv v cílových kategoriích a v obsahu vyučování“ (Urbánek; Wernerová 2008, s. 234).

Je-li kurikulární reforma příležitostí pro široké spektrum změn v různých oblastech, je namístě se ptát, kde jsou shledávány akcenty změn. Jinak řečeno, je třeba odpovědět na otázku, o změnu „čeho“ se jedná především. Dosavadní výzkumné nálezy naznačují, že v pohledu učitelů je kurikulární reforma chápána především jako příležitost pro změny v oblasti metod a forem výuky. Toto zjištění je poměrně překvapivé s ohledem na skutečnost, že kurikulum bývá zpravidla chápáno jako cílově obsahový program školního vzdělávání.

Obdobných závěrů, tentokrát však za oblast gymnaziálního vzdělávání, jsme se dobrali také ve výzkumu *Kvalitní škola* (Janík et al. 2010ab). V první etapě tohoto výzkumu, která byla realizována formou rozhovorů s koordinátory tvorby ŠVP na pilotních a partnerských gymnáziích, se ukázalo, že reforma je vnímána jako možnost pro uskutečnění spektra změn vztahujících se k profilaci školy, k cílové orientaci vzdělávacích oblastí a oborů, k výběru a uspořádání vzdělávacích obsahů, k metodám a formám výuky. Zdá se, že dominantní je vnímání reformy jako příležitosti pro změny v oblasti výukových metod, přičemž důraz je kladen na metody aktivizující (činnostní učení). Téma změny školy jako instituce a jejích funkcí – personalizační, socializační, enkulturační – bylo v rozhovorech reflektováno pouze v náznacích (Janík et al. 2010a). V navazujícím dotazníkovém šetření se ukázalo, že ředitelé a učitelé gymnázií si kurikulární reformu spojují na prvním místě se změnami v rovině metod a forem výuky (aritmetický průměr je 3,60)⁵; následuje vnímání reformy jako změny v rovině vzdělávacích cílů (3,40), změny ve stylu práce učitelského sboru (3,35), změny v rovině vzdělávacích obsahů/učiva (3,27), změny v atmosféře či klimatu školy (3,10) (Janík et al. 2010b).

Jak je to s klíčovými kompetencemi? Problematika klíčových kompetencí, konkrétně jejich rozvíjení a hodnocení patří mezi nejobtížnější, resp. nejvíce problematické kurikulární činnosti. Za oblast základního vzdělávání to naznačil *Monitoring implementace kurikulární reformy* (MIKR 2009)⁶. Za oblast gymnaziálního vzdělávání jsme se obdobných zjištění dobrali ve výzkumu *Kvalitní škola* (Janík et al. 2010b). Problematičnost *rozvíjení klíčových kompetencí* (aritmetický průměr je 2,86)⁷ a problematičnost *hodnocení klíčových kompetencí* (2,90) zde byla „předstižena“ problematičností *stanovení evaluačních kritérií a postupů* (3,00) a problematičností *vytváření integrovaných předmětů* (3,11).

V celkovém pohledu se zdá, že kurikulární reforma se opírá o pojmy (kurikulum,

5 Jednotlivé položky byly posuzovány na pětibodové škále: určitě souhlasí = 5, spíše souhlasí = 4, ani nesouhlasí, ani souhlasí = 3, spíše nesouhlasí = 2, určitě nesouhlasí = 1. Vyšší hodnoty znamenají vyšší míru souhlasu, nižší hodnoty znamenají nižší míru souhlasu. Na uváděné položky odpovídalo 1098 respondentů.

6 Výzkumný vzorek představovalo 195 ředitelů, 1946 učitelů a 1980 žáků ze 199 škol (srov. MIKR 2009).

7 Jednotlivé položky byly posuzovány na čtyřbodové škále: velmi vysoká = 4, vysoká = 3, nízká = 2, velmi nízká = 1. Vyšší hodnoty znamenají vyšší míru problematičnosti, nižší hodnoty znamenají nižší míru problematičnosti. Na jednotlivé uváděné položky odpovídalo cca 800 respondentů, odlišnosti v počtu respondentů odpovídajících na jednotlivé položky jsou dány tím, že formát položka zahrnoval možnost odpovědi „nedokážu posoudit“.

autonomie, klíčové kompetence), jejichž výklad může být poměrně široký. Uvedené pojmy nejsou jednoznačně chápány, proto není snadné dobrat se sdíleného porozumění tomu, o co jde v reformě především a jak k tomu směřovat (srov. studie P. Knechta et al. v tomto čísle *Orbis scholae*).

IDEA INKLUZE A KURIKULUM

Plnohodnotné naplnění idejí, které mají být předmětem reálného inkluzivního vzdělávání, není zcela triviální, jak dokládá řada výzkumných studií a odborných statí. Určitým společným prvkem, který provází řadu analyzovaných statí, je z hlediska struktury postoje přijetí myšlenek inkluzivního vzdělávání na úrovni kognitivní a emocionální (hodnotové – ano, vím, co je inkluzivní vzdělávání a identifikuji se s jeho hodnotami), ale jeho odmítání nebo spíše lhostejnosti na úrovni konativní (behaviorální – je to obtížné a přináší to řadu komplikací).

Exaktně tuto situaci popisují autoři studie *Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků* (Greger et al. 2009, s. 57): „Většina rodičů i české veřejnosti je přesvědčena, že rozdělování žáků podle jejich schopností prospívá všem žákům, tedy těm slabším i těm nadaným, ve velké míře podporují jak zřizování škol pro nadané, tak i přeřazování „slabších“ žáků z běžného proudu do škol speciálních. (...) Myšlenka oddělení nadanějších žáků na víceletá gymnázia je v zásadě správným řešením, protože učitelé nemohou (či neumějí) věnovat individuální pozornost nadaným žákům“. Autoři dále pokračují: „Zvláště dva výroky jsou pak z hlediska inkluze významné, a to výrok, že všechny děti by se měly bez ohledu na talent, schopnosti či sociální původ vzdělávat společně (v jednom typu školy) až do konce povinné školní docházky (do 15 let) a názor, že děti by se neměly dělit na více a méně chytré, ale měly by se všechny vzdělávat společně v jednom typu školy. Nicméně můžeme říct, že v odpovědi na tyto otázky je společnost rozdělena na zhruba dvě stejně velké poloviny, kdy jedna s danými výroky souhlasí a druhá nikoliv“ (Greger et al. 2009, s. 60).

Přestože výzkumy obvykle dokládají negativní společenské dopady předčasné segregace dětí ve školských systémech, veřejné mínění v tomto ohledu není jednotné a zvláště rodiče s vyšším vzděláním vnímají vzdělání svých dětí ve výběrových třídách a gymnáziích jako kapitál, který může být v budoucnu zhodnocen ve společenském postavení (srov. Katrňák 2004). K podobným závěrům směřuje i Straková (2010, s. 312) při rozboru nálezu *Analýzy předpokladů...* (2010 – viz výše): „Individualizace zpravidla není chápána jako prostředek ke zmírňování nerovností – ty nebývají učiteli chápány jako problém. Přestože mnozí z nich vidí znevýhodnění způsobená nepříznivým rodinným zázemím, nejsou si vědomi skutečnosti, že časné rozdělování žáků do výběrových a nevýběrových tříd a škol posiluje tyto nerovnosti. Rozdělování je většinou učitelů podporováno zpravidla jako cesta k poskytnutí odpovídající péče všem dětem“. Exkurzy do obou studií dokládají, že v kontextu inkluzivního vzdělávání se postoje učitelů jako zprostředkovatelů kurikula i postoje rodičů a veřejnosti vyznačují rezervovaností a určitou rozporností.

IDEA OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ VÝCHOVY A KURIKULUM

Naplnění ideje osobnostně sociální výchovy, v jejímž rámci je předmětem sám žák jako celistvá osobnost ve složité síti interpersonálních vztahů, jak zmiňuje RVP ZV, není jednoduché z mnoha důvodů. Přestože tato oblast není zatím širě výzkumně reflektována, zajímavou studii s názvem Kurikulum životních dovedností (téma- ta a problémy) nabízí Valenta (2009). Autor analyzuje obtíže, s nimiž je kurikulum životních dovedností implementováno do života – vybíráme z nich následující:

- Průřezové téma osobnostní a sociální výchovy je obtížně zprostředkovatelné jen slovy nebo obvyklými užívanými metodami. Praxe je obvykle taková, že se učitelé snaží „učit o“ (vysvětlují, co je to konflikt, předsudek apod.) namísto „učit s“ (pracovat s konkrétními konflikty, předsudky ve třídě, které se běžně v každodenní reálné situaci školy vyskytují).
- Téma vyžaduje „osobnostní přístup“ a tvořivý přístup učitele, který není vždy tvořivě připravován pro svoji profesi. Přestože odchází z fakulty vybaven vědomostmi, nezamyšlíme se nad jeho osobnostní výbavou. V praxi se tak stává, že učí o předsudcích a přitom je sám plný předsudků vůči specifickým skupinám a mnohdy tyto postoje skrytě zprostředkovává „jako průřezové téma“ třeba v matematice. („...ti by tento příklad nikdy nevyřešili, podívejte se, jak vypadají“.)
- Další okruh směřuje k obecné rozšířenosti tématu. Zatím co odborné matematické jevy umí řešit jen odborníci, osobnostně sociální výchově rozumí všichni. J. Valenta uvádí: „To, že naše pojetí těchto jevů je obvykle součástí folkové psychologie, že operujeme subjektivními teoriemi životních dovedností, to nikterak nezaručuje, že rozumíme oněm jevům natolik dobře, abychom je mohli učit druhé“ (2009, s. 202).

V této souvislosti by bylo užitečné zmínit, že s tématem osobnostně sociální výchovy se mnohdy lépe než školní kurikulum vyrovnává celá oblast mimoškolního neformálního vzdělávání, především občanská sdružení, firemní vzdělávání apod.

4.3 VNÍMÁNÍ REALIZACE ZMĚN V ROVINĚ VZDĚLÁVACÍCH OBSAHŮ

PŘEMĚNA ENCYKLOPEDICKÉHO POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ?

Prozatím nejsou k dispozici výzkumné nálezy, které by vypovídaly něco o tom, zda, popř. v jakých ohledech dochází k oslabování encyklopedičnosti v kurikulu. Co se týče vzdělávacího obsahu, zdá se, že přinejmenším v tradičních „naukových“ předmětech platí, že je „jednou z nejkonzervativnějších částí vzdělávacího systému“ (Botlík et al. 2006, s. 26).

Pokud jde např. o vzdělávací obsah oboru Fyzika, ten se v RVP ZV (2005) oproti dříve platnému *Standardu základního vzdělávání* (1995) v podstatě nezměnil. Pro ilustraci k tomu uvedme komentář J. Maršáka (2004) z Výzkumného ústavu pedagogického v Praze: „Obsah oboru Fyzika uváděný v RVP ZV nebyl oproti obsahu fyziky vymezeném (sic!) ve *Standardu základního vzdělávání* z r. 1995 (dále jen *Standard*) rozšiřován. Ba právě naopak! Byly v něm provedeny pojmové redukce.

Nepřistoupilo se tudíž na požadavky z připomínkového řízení k RVP ZV, které požadovaly vzdělávací obsah oboru Fyzika rozšířit. Jednalo se o rozšíření o další tematické okruhy či obsahové rozšíření již stávajících okruhů. Splněním těchto požadavků by se zcela narušilo pojetí oboru (zmiňované výše) a tím i základních cílových záměrů formulovaných pro RVP ZV jako celek. Rozšíření vzdělávacího obsahu si může škola ve školním vzdělávacím programu provést sama (uzná-li to za vhodné a má-li k tomu patřičné podmínky či možnosti dané např. učebním plánem, skladbou žákovských kolektivů apod.). Co se týče struktury vzdělávacího obsahu oboru Fyzika, ta se, oproti struktuře daného oboru ze Standardu, rovněž zásadním způsobem nezměnila...”

Uvedené lze chápat jako jeden z nepřímých dokladů skutečnosti, že obsah vzdělávání a jeho strukturace jsou přinejmenším v tradičních oborech do té míry kanoizovány, že představa o jejich zásadním přehodnocení se jeví jako iluzorní.

OBOHACOVÁNÍ KURIKULA O NOVÉ OBSAHY

Diskuse kolem implementace etické výchovy do RVP ZV, případně iniciativa obohatit kurikulární dokumenty o vzdělávací obsahy spojené s utvářením a rozvojem finanční gramotnosti, poukázaly na některé související problémy. Jde především o nejasné zdůvodnění výběru nových vzdělávacích obsahů. Výběr nových vzdělávacích obsahů je legitimizován teoreticky nezdůvodněnými obecnými požadavky poukazujícími na absenci určitých vzdělávacích obsahů, případně pozitivními zahraničními zkušenostmi.

Co se týče pojetí etické výchovy v RVP ZV, je možné usuzovat na nejasné ukotvení vzdělávacích obsahů tohoto oboru v nějaké etablované vědní disciplíně⁸. Vzdělávací obsahy i očekávané výstupy oboru etická výchova jsou v rámci školní výuky obtížně realizovatelné i hodnotitelné, neboť přesahují do sféry soukromého života žáků. Nabízí se otázka, zda žáci v rámci vyučovacího předmětu etická výchova budou schopni požadovaných očekávaných výstupů dosáhnout. V tomto situačně blízkém a normativním pojetí se vzdělávací obor etická výchova do jisté míry překrývá s pojetím klíčových kompetencí, zejména s kompetencemi sociálními a personálními.

V případě vzdělávacích obsahů spojených s finanční gramotností je možné konstatovat, že se přímo nejedná o implementaci nových vzdělávacích obsahů do kurikula. Otázky spojené s finanční gramotností dlouhodobě figurují ve vzdělávacím obsahu vyučovacího předmětu občanská výchova. V pozadí jsou zřejmě snahy určitých lobbistických skupin o doplnění a rozšíření vzdělávacích obsahů. V případě finanční gramotnosti se patrně jedná o snahu institucí finančního trhu o výchovu zodpovědného spotřebitele a zároveň průlom nejrůznějších sdružení a nadací spojených s těmito institucemi do systému vzdělávání. Jak uvádíme výše, také v případě vzdělávacích obsahů spojených s finanční gramotností není jejich výběr teoreticky zdůvodněn a ani není legitimizován například nějakým etablovaným vě-

8 Etická výchova je založena zejména na poznatcích etiky (nauka o správném jednání), jež je jednou z dílčích složek filozofie.

deckým oborem stojícím v pozadí. Není také ujasněna otázka hodnocení efektivity takto pojatých vzdělávacích programů, v oficiálních dokumentech se hovoří o hodnocení „na základě možností zúčastněných subjektů“ (Systém... 2007, s. 10).

STRUKTUROVÁNÍ VZDĚLÁVACÍHO OBSAHU – VZDĚLÁVACÍ OBLASTI, VZDĚLÁVACÍ OBORY, PRŮŘEZOVÁ TÉMATA
(INTEGRACE)

Strukturování vzdělávacího obsahu v kurikulárních dokumentech bývá často kritizováno z pozic jednotlivých vědních či jiných oborů zastoupených ve škole. Zajímavá diskuse proběhla například v souvislosti s pojetím školního dějepisu. Strukturování vzdělávacího obsahu není kritizováno pouze v rámcových vzdělávacích programech, ale také v dalších dokumentech, jež výuku dějepisu upravují. *Asociace učitelů dějepisu ČR* podrobila ostré kritice např. oficiální *Doporučení k výuce dějin 20. století* (Doporučení... 2010). Kritizována byla především formálnost uvedených doporučení a především nedostatek času garantovaného pro výuku dějepisu. *Doporučení...* (2010) mimo jiné požaduje i DVPP – to však není pro všechny učitele zajištěno a státem garantováno – ani v nabídce, ani ve finančních prostředcích. Kromě toho je požadováno nové zpracování pojetí, obsahu a koncepce dějepisu v RVP, a to ve spolupráci historiků a učitelů (dnes je patrný i nesoulad mezi stránkou hesel RVP, formulacemi katalogových požadavků Cermatu a především společností očekávanými a požadovanými výstupy. Návrh tzv. alternativního programu pro gymnázia považuje Asociace dokonce za dokument poškozující výuku dějepisu na gymnáziích. Řešením dle Asociace není ani vydávání různých brožur nebo CD některými institucemi nebo organizacemi, neboť je získá jen malá část škol, nemívají vhodné metodické zpracování, ale hlavně nebývají po odborné stránce připraveny na současné úrovni historického poznání (srov. Vyjádření... 2009).

Asociace učitelů dějepisu na jiném místě upozorňuje, že „nové pojetí dějepisné výuky tedy nebylo kvalifikovaně připraveno, místo toho byly realizovány jednostranně pojaté pokyny lisabonské bílé knihy *O učící se společnosti*, připravené úředníky EU a evropskými podnikateli“ (Kulatý stůl 2009). Kriticky je také vnímána skutečnost, že „zodpovědnost za konkrétní obsah, výběr faktografie atd. je přenesena na učitele a ředitele škol“ a že z dějepisných pomůcek jsou školám v hojném výběru nabízeny jen učebnice, vytvářené autory a nakladateli bez zadaných kritérií a posuzované do značné míry subjektivně.

Také další výzkumy ukazují, že realizované kurikulum je poměrně odlišné od kurikula projektovaného v rámcových vzdělávacích programech. Cílem výzkumu Mužíkové (2008) bylo posoudit připravenost českého základního školství na realizaci výchovy ke zdraví dle nových kurikulárních požadavků. Předmětem analýzy byly názory 532 ředitelů českých základních škol, kteří se v dotazníku vyjadřovali k dosažitelné úrovni realizace výchovy ke zdraví v základním školství. Výsledky dokumentují nesoulad mezi projektovou a realizační úrovní výchovy ke zdraví; poukazují na nejasnosti v tom, jak výchovu ke zdraví ve školách implementovat; potvrzují, že status výchovy ke zdraví je ve školní praxi relativně nízký, což nekoresponduje s důrazem, jaký je této oblasti připisován příslušnými kurikulárními dokumenty (s.

131). K obdobným závěrům dospěli za oblast školní tělesné výchovy Mužík a Janík (2008).

Výzkumy dále naznačují, že problémy související s realizací průřezových témat a mezipředmětových vztahů patří k nejnáročnějším (srov. např. MIKR 2009). Realizace průřezového tématu Environmentální výchova byla zmapována v *Analýze stavu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty* (2009). Ukázalo se, že výuka environmentální výchovy je na jednotlivých školách zásadně odlišná. Autoři analýzy doporučují přehodnotit zpracování průřezového tématu Environmentální výchova, resp. Člověk a životní prostředí, v rámcových vzdělávacích programech, s důrazem na to, aby byly jasně specifikovány vzdělávací cíle, očekávané výstupy a všechna důležitá témata v oblasti environmentálního vzdělávání pro daný stupeň školy, čímž se zamezí formálnímu vykazování realizace průřezových témat ve školních vzdělávacích programech.

Požadavek větší pojmové přesnosti a terminologické disciplinovanosti rámcových vzdělávacích programů není ojedinělý. Pojmová vágnost bývá kritizována jak v obecné rovině (srov. Beneš 2005), tak z pohledu jednotlivých oborů zastoupených v kurikulu (na příkladu geografie srov. Řezníčková 2007). Beneš (2005, s. 44) dále upozorňuje, že nízká konceptuální rozpracovanost rámcových vzdělávacích programů uvolňuje prostor k nežádoucím posunům vzdělávacích cílů a manipulacím s učivem. Rámcové vzdělávací programy tak nemohou plnit svoji řídicí funkci.

5 DILEMATA KURIKULÁRNÍ REFORMY

Probíhající kurikulární reforma je součástí společenských změn a transformací, které se na různé úrovni realizují téměř na celém světě a které se výrazně projevují i ve vzdělávacích systémech. Školské reformní koncepce mají jednak charakter globální, kdy vyjadřují obecné tendence lidstva, jednak však odrážejí také lokální podmínky, které následně určují jejich specifické rysy. Z globálního pohledu je transformace vzdělávání dějinně nezbytná, proto se postupně prosazuje, z lokálního pohledu však přináší četné problémy a rozpory projevující se jako dilemata různých řešení, jejichž překonání není vždy snadné a okamžité. O některých dilematech v současném reformním úsilí se nyní stručně zmíníme.

DILEMATA SPOJENÁ SE ZAVÁDĚNÍM KURIKULÁRNÍ REFORMY

Kurikulární reforma jako součást širší školské reformy byla zahájena *Bílou knihou* (2001), kterou na základě mezinárodních dokumentů připravili přední čeští experti na školskou problematiku. Základní dilema, před které se reforma dostala, spočívalo v tom, že reformní ideje nebyly dostatečně vysvětleny a zdůvodněny, takže širší odborná veřejnost a hlavně učitelé je přijímali s nedůvěrou. Hlavní reformní teze, které měly ambici měnit navyklé stereotypy, narazily na pasivitu učitelů a spoléhání se na direktivní řízení. Řízení reformních kroků bylo svěřeno z velké části anonymním manažerům, kteří se soustředili více na organizační záležitosti než na obsahovou stránku reformy. K reformě se z různých pozic vyjadřují četní činitelé

a instituce, ale není jednoznačně jasné, kdo je zodpovědný za její celkový průběh a za její výsledky.

Další problém by bylo možno charakterizovat jako nepoučitelnost. Přestože jsou již k dispozici značné zkušenosti se zaváděním RVP PV a RVP ZV, v případě zavádění RVP G se ukazuje, že se opakují obdobné chyby: není k dispozici jednotné řízení reformy, učitelé nejsou v předstihu o reformě srozumitelně informováni. Kurikulární reforma přichází s různými přísliby (např. vyšší míra autonomie pro školy), které však nejsou pro ředitele a učitele výzvou – většina z nich je totiž přesvědčena o tom, že prostor v této oblasti byl dostatečný již před reformou.

DILEMATA SPOJENÁ S KLÍČOVÝMI KOMPETENCEMI A VZDĚLÁVACÍMI OBSAHY

Patrně nejkontroverznějším tématem reformy se staly *kompetence* (srov. studie P. Knechta et al. v tomto čísle Orbis scholae). Široký rozsah nově koncipovaného konceptu (zejména ve variantě *klíčové kompetence*) se dostává do rozporu s tradičně chápanými vyučovacími předměty, které reprezentují vyhraněné obory, disponující specifickým systémem poznatků i speciálních metodologií. Kritika kompetencí často pramení z mylné představy, že kompetence nemají pevný poznatkový základ. Někteří odpůrci nového pojmu nedostatečně respektují kapacitu žáků zvládat stále narůstající rozsah předkládaných poznatků, dramaticky líčí úpadek vzdělanosti (např. Liessmann 2008) a nedoceňují, že i pojetí vzdělanosti se vyvíjí.

Dalším citlivým bodem reformy je myšlenka průřezových témat a doplňujících vzdělávacích oborů. Jde o racionální řešení nárůstu nových obsahů, které se dožadují svého zastoupení v kurikulu. Jejich realizace sice naráží na řadu obtíží většinou koncepčního a organizačního charakteru⁹, ale v školních vzdělávacích programech řady škol si již své místo našly. Dilematem nicméně zůstává výběr průřezových témat a doplňujících vzdělávacích oborů, poněvadž jejich počet nemůže být příliš vysoký. Zdá se, že některé doplňující vzdělávací obory či průřezová témata nejsou nezbytné (např. dramatická výchova, filmová a audiovizuální výchova, taneční a pohybová výchova); pozornosti se dožadují obory závažnější (např. etická výchova). Ukazuje se, že stále není zvládnuta problematika výběru (základního) učiva a jeho strukturování, která se řeší již od nástupu informační exploze. Nejde však o laické třídění a výběr informací, kterými by měl být moderní člověk vybaven, nýbrž o kvalifikovaný všestranný rozbor znalostního tezauru. Tento problém bude zřejmě trvalým průvodním jevem každé kurikulární změny, protože i v budoucnu je nutno počítat s trvalým nárůstem lidského poznání. Jak naznačují některé výzkumy (viz výše), učitelé se více zaměřují na otázky adekvátních výukových metod než

9 Mají-li být např. témata sociální a multikulturní výchovy aplikována jako průřezová, pak musí být každý učitel připraven nejen jako odborník daného oboru, ale i jako expert pro oblast sociální výchovy s nezbytnými osobnostními předpoklady. Nabízí se však i jiná strategie, která syntetizuje kurikulum klíčových kompetencí do ucelených vzdělávacích modulů ve formě speciálních kurzů, projektových dnů, v rámci kterých je vlastní obsah kumulován do několika specificky zaměřených celků (hodin i dnů). Tato forma umožňuje pracovat adekvátními metodami a umožnit žákům vytvořit si nezbytné zkušenosti. Vlastní zkušenost je však vykoupena požadavkem na „průřezovost“ a do jisté míry se komplikuje integrace poznatků napříč obory.

na výběr učiva, kde často spoléhají např. na učebnice. Ukazuje se také, že v případě některých vzdělávacích obsahů není jejich výběr teoreticky zdůvodněn a ani není legitimizován.

Výzkumy naznačují, že základní pojmy, se kterými operují rámcové vzdělávací programy, nejsou jednotlivými aktéry kurikulární reformy jednoznačně chápány, proto není snadné dobrat se sdíleného porozumění tomu, o co v reformě jde především a jak k tomu směřovat. Nízká konceptuální rozpracovanost rámcových vzdělávacích programů uvolňuje prostor k nežádoucím manipulacím s učivem. Základní obsahová struktura vyučovacích předmětů tak může být ve školní výuce narušena, případně se mohou jednotlivé prvky této struktury rozplynout v množství ne-strukturovaných a ne-hierarchizovaných poznatků.

DILEMATA SPOJENÁ S HODNOCENÍM KURIKULÁRNÍ REFORMY

Kurikulární reforma je také spojena s mnohými hodnotovými (ideovými) dilematy. Patrné je to např. v již popsané strategii integrace a inkluze. Nabízí se otázka, co je pro dítě, učitele, rodiče a potažmo i společnost důležité (hodnotné). Vzdělávání ve speciálním zařízení otevírá prostor pro individuální péči, modifikaci kurikula, ale často je spojeno s exkluzí, vyloučením z reálně existujícího světa. Situace je o to složitější, že o zařazení do jednoho či druhého vzdělávacího proudu nerozhoduje pouze žák a rodiče, ale mnoho expertů stávajícího systému, kteří „vědí, co je pro dítě dobré“. Znovu tak můžeme odkázat na citované výzkumy, které dokládají identifikaci s hodnotou inkluzivního vzdělávání, ale v praxi uplatňují exkluzivní postupy.

Do popředí se v reformě dostávají také otázky evaluace, resp. autoevaluace. Hodnocení vzdělávacích výsledků je nezbytné, neboť v celkovém pohledu jde o posouzení reformního přínosu. Reforma i zde však naráží na dilema, neboť mnohé evaluační procedury vycházejí z překonaných jednostranných kvantitativních ukazatelů, opírajících se vesměs o mechanické testování (negativním příkladem budiž spor o podobu maturitní zkoušky). Výhodná by byla evaluace opřená o další výzkumná šetření, což je však pro běžný školní provoz nerealizovatelné. Náročnost vědeckého výzkumu zaměřeného na výsledky reformy by však neměla být překážkou pro jeho využití v rámci řízení reformy. Je proto namístě poukázat na další dilema – pro řízení reformy nejsou v dostatečné míře využívány prostředky, které má pedagogická věda k dispozici. Vezmeme-li jako příklad autoevaluaci škol, výzkumy naznačují, že určité aktivity zaměřené na interní evaluaci ve školách probíhají, zpravidla jim však chybí systémovost, systematickост a účelnost (srov. Vašátková; Prášilová 2010).

Problémem nejen pro reformu, ale též pro kvalitu výuky a její evaluaci, je nedostatečný počet kvalifikovaných oborových didaktiků, kteří postrádají nezbytnou podporu ze strany svých oborů. Toho jsou si vědomi i někteří učitelé, kteří upozorňují, že kvalitní (auto)evaluace vyžaduje vysoce odbornou přípravu a kritizují její nedostatky při dalším vzdělávání učitelů (srov. Janík et al. 2010a, s. 142). Straková a Simonová (2005, s. 28) v této souvislosti upozorňují, že amatérismus v oblasti autoevaluace škol může být začat vnímán jako norma a skutečná odbornost nebude ze strany vzdělávacích institucí požadována. Kriticky je hodnocena skutečnost, že

nejsou vyvíjeny evaluační nástroje, které by byly těsněji provázány s kurikulární reformou a jejími cíli.

6 ZÁVĚR

Cílem studie bylo tematizovat napětí mezi vizemi tvůrců kurikulární politiky a realitou vnímanou aktéry školního vzdělávání. Po vymezení klíčových pojmů jsme analyzovali dokumenty kurikulární politiky, a to: (a) v rovině organizace a řízení školství, (b) v rovině pojetí a cílů školního vzdělávání, (c) v rovině obsahů školního vzdělávání. V návaznosti na to jsme prezentovali nálezy pedagogického výzkumu vypovídající o tom, jak změny kurikula vnímají aktéři školního vzdělávání (zejm. ředitelé a učitelé). Rozpory, resp. „nekorespondence“ mezi vizemi kurikulární politiky a realitou vnímanou aktéry školního vzdělávání jsme se pokusili tematizovat formou dilemat.

Přehled některých nejvýraznějších dilemat kurikulární reformy poukázal na řadu problémů, jejichž řešení je žádoucí, v některých případech však dlouhodobé. Zdá se však, že uvedené rozpory mají společného jmenovatele – potřebu nového myšlení. To je zřejmě dilema nejhlubší a nejobtížnější, které lze řešit jen dlouhodobou, vytrvalou a důslednou „reformou“ celého života společnosti, poněvadž má hluboké kořeny v minulosti. Vzdělávání má ovšem při formování nového myšlení nezastupitelnou úlohu.

LITERATURA

- Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Učitelé ZŠ a SŠ* [online]. Praha : MŠMT ČR, 2009 [cit. 2010-07-17]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analýza_191109/ZZ_ucitele_final.pdf>.
- Analýza stavu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty* [online]. Praha : MŠMT ČR, 2009. [cit. 2010-07-17]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/ESF/Studie_a_analyzy/Analýza_environmentalniho_vzdelavani.pdf>.
- BENEŠ, Z. Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 1, s. 37-47.
- BOTLÍK, O.; HAUSENBLAS, O.; ROUPEC, P.; SIMONOVÁ, J.; STRAKOVÁ, J. *Na cestě ke vzdělanostní společnosti. Jak dál?* Praha : Institut pro sociální a ekonomické analýzy, 2006.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha : MŠMT, 2005.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha : MŠMT, 2007.
- DVOŘÁK, D. Pojmová analýza jednoho společenskovedního tématu v RVP. In JANÍK,

- T.; KNECHT, P.; NAJVAROVÁ, V. (eds). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno : Paido, 2007, s. 111–119.
- FILAGOVÁ, M.; KAŠČÁK, O. Teoretická a výzkumná tradice koncepce „skrytého kurikula“. *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č. 5, s. 507–529.
- GREGER, D.; CHVÁL, M.; WALTEROVÁ, E.; ČERNÝ, K. Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. *Orbis scholae*, 2009, roč. 3, č. 3, s. 51–78.
- JANÍK, T.; MAŇÁK, J.; KNECHT, P. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno : Paido, 2009.
- JANÍK, T.; JANKO, T.; KNECHT, P.; KUBIATKO, M.; NAJVAR, P.; PAVLAS, T.; SLAVÍK, J.; SOLNIČKA, D.; VLČKOVÁ, K. *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření*. Praha : VÚP, 2010b.
- JANÍK, T.; KNECHT, P.; NAJVAR, P.; PAVLAS, T.; SLAVÍK, J.; SOLNIČKA, D. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha : VÚP, 2010a.
- KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci*. Praha : SLON, 2004.
- KOTÁSEK, J. *Bílá kniha po pěti letech* [online]. Praha, 2009 [cit. 2010-07-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jiri-kotasek-bila-kniha-po-peti-letech.html>>.
- KREJČÍ, J. *Postižitelné proudy dějin*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2002.
- Kulatý stůl SKAV o dějepisě 19. 3. 2009 (Diskusní příspěvek ASUD)* [online]. Praha : ASUD, 2009 [cit. 2010-07-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.asud.cz/SKAV.htm>>.
- LISSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha : Academia, 2008.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005.
- MAŇÁK, J.; JANÍK, T.; ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno : Paido, 2008.
- MARŠÁK, J. *Ke koncepci vzdělávacího oboru Fyzika v RVP ZV* [online]. Praha, 2004 [cit. 2010-07-17]. Dostupné na WWW <<http://www.rvp.cz/clanek/232/39>>.
- Metodický pokyn MŠMT ČR k postupu při úpravě vzdělávacího procesu škol a školských zařízení, čj. 18 276/98-20*.
- Monitoring implementace kurikulární reformy (MIKR) 2008 – souhrnná zpráva*. Praha : ÚIV, 2009.
- MULLIS, I. V. S.; MARTIN, O. M.; SMITH, T. A.; GARDEN, K. D.; GREGORY, K. D.; GONZALES, E. J. et al. *TIMSS Assessment Frameworks and Specifications 2003*. Chestnut Hill, MA : International Study Center, 2001.
- MURPHY, R. F. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha : SLON, 1999.
- MUŽÍK, V.; JANÍK, T. *Tělesná výchova z pohledu absolventa základní školy*. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (eds). *Absolvent základní školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2007, s. 197–214.
- MUŽÍKOVÁ, L. *Východiska k implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů pro základní školy*. Disertační práce. Brno : PdF MU, 2008.
- Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* [online] [cit. 2010-07-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodn-akcni-plan-inklu>>

živního-vzdelavani>.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha : ÚIV, 2001.

OECD. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All.* Paris : OECD Publishing, 2005.

Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, čj. 12586/2009-22 [online] [cit. 2010-07-17]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/MR_DVO_EV_web.pdf>.

PRÁŠILOVÁ, M. ŠVP – rozhodování a odpovědnost. In FRANIOK, P.; KNOTOVÁ, D. (eds). *Učitel a žák v současné škole.* Brno : Masarykova univerzita, 2008, s. 273–279.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha : Portál, 2005.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2005.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha : VÚP, 2007.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha : VÚP, 2004.

ŘEZNIČKOVÁ, D. Odborná terminologie geografického vzdělávání. In KRAFT, S. a kol. (eds). *Česká geografie v evropském prostoru.* České Budějovice : JČU, 2007, s. 1064–1071.

Standard základního vzdělávání. Praha : Fortuna, 1995.

STRAKOVÁ, J. Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky. In KRYKORKOVÁ, H.; VÁŇOVÁ, R. a kol. *Učitel v současné škole.* Praha : Karolinum, 2010, s. 303–313.

Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách. Praha : MF ČR, MŠMT ČR, MPO ČR, 2007.

STRAKOVÁ, J.; SIMONOVÁ, J. *Rizikové kroky vzdělávací politiky v oblasti evaluace.* Praha : SKAV, 2005.

ŠVEC, Š. Cílový program: Starodávna prvoradost' a súčasná zaostalost'. *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č. 5, s. 451–476

URBÁNEK, P.; WERNEROVÁ, J. Studenti učitelství a jejich vnímání realizace kurikulární reformy v základních školách. In FRANIOK, P.; KNOTOVÁ, D. (eds). *Učitel a žák v současné škole.* Brno : Masarykova univerzita, 2008, s. 229–236.

VALENTA, J. Kurikulum životních dovedností (témata a problémy). *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2. s. 198–214.

VAŠTATKOVÁ, J.; PRÁŠILOVÁ, M. Možné podoby autoevaluace ve školách. *Orbis scholae*, 2010, roč. 4, č. 1, s. 73–89.

VOJTOVÁ, V.; NĚMEC, J. Inkluzivní vzdělávání jako faktor socializace dětí se sociálním znevýhodněním. In NĚMEC, J.; VOJTOVÁ, V. (eds). *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.* Brno : MUNI PRESS, 2009, s. 21–38.

Vyjádření ASUD k Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století [online]. Praha, 2010 [cit. 2010-07-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.asud.cz/dopor.htm>>.

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2001. Praha : MŠMT ČR, 2002.

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2002. Praha : MŠMT ČR, 2003.

WALTEROVÁ, E.; ČERNÝ, K.; GREGER, D.; CHVÁL, M. *Školství – věc (ne)veřejná? Názory*

veřejnosti na školu a vzdělávání. Praha : Karolinum, 2010 (v tisku)
Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Tato práce vznikla za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LCO6046

PŘÍLEŽITOSTI K ROZVÍJENÍ KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ VE VÝUCE NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

PETR KNECHT, TOMÁŠ JANÍK, PETR NAJVAR, VERONIKA NAJVAROVÁ,
KATEŘINA VLČKOVÁ

Anotace: Studie představuje koncept (klíčových) kompetencí a zaměřuje se na povahu příležitostí k jejich rozvíjení. S oporou o videozáznamem zprostředkované pozorování výuky fyziky autoři analyzují možnosti a limity rozvoje klíčových kompetencí, a to na příkladu kompetence k řešení problémů. V souvislosti s tím se pokoušejí o operacionalizaci tohoto konstruktů pro potřeby empirického výzkumu. Předkládaný přístup spočívá v didaktické analýze učebních úloh, s nimiž jsou žáci ve výuce konfrontováni.

Klíčová slova: kompetence, klíčové kompetence, kompetence k řešení problémů, kultura učení, příležitosti k učení, učební úloha, videostudie, výuka

Abstract: The paper presents the concept of (key) competencies and focuses on the nature of opportunities to develop them. The authors analysed video recordings of real-life instruction in physics to find possibilities and limits for the developing of key competencies, using the example of the problem-solving competence. They also attempt at an operationalisation of the construct for empirical research and diagnostics. Their approach is based in psychodidactic analysis of learning tasks that pupils encounter in lessons.

Key words: competence, key competencies, problem-solving competence, teaching/learning culture, opportunities to learn, learning task, video study, instruction

1 ÚVOD

Problémy spojené s informační explozí, globalizací pracovního trhu, nezaměstnaností, proměnami společenských norem, nerovností příležitostí aj. vyvolávají otázky, zda vzdělávací systém připravuje absolventy, kteří jsou schopni adekvátně reagovat na společenské, ekonomické a politické změny. Hovoří se o potřebě pojímat cíle vzdělávání komplexněji než dříve, kdy vzdělávací obsahy vycházely z pevného kánonu specializovaných poznatků a praktik (dovedností), které byly předávány z generace na generaci zpravidla na základě rozdělení do různých samostatných vyučovacích předmětů. Požaduje se, aby žáci disponovali klíčovými kompetencemi, tj. aby byli způsobilí uplatnit své znalosti a dovednosti v proměnlivých a komplexních situacích a kontextech.

Cílem této studie je přispět k teoretickému rozpracování problematiky klíčových kompetencí a následně se pokusit operacionalizovat kompetenci k řešení problémů pro potřeby empirického výzkumu. Text studie je rozdělen do dvou částí. První část je věnována vymezení pojmu (klíčových) kompetencí se zřetelem k možnostem jejich výzkumného a diagnostického uchopení. V druhé části studie jsou s oporou o videozáznam analyzovány situace řešení vybraných učebních úloh, o nichž se autoři domnívají, že za splnění určitých podmínek mohou přispívat k rozvíjení kompetence k řešení problémů.

2 KULTURA UČENÍ A KOMPETENCE: TEORETICKÁ, KONCEPTUÁLNÍ A METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA

Nová kultura vyučování a učení

Do odborného diskursu v poslední době proniká řada (staro)nových pojmů, jako jsou *kompetence*, *kognitivní aktivizace*, *strategie učení*, *metakognice* apod. (srov. studie T. Janíka et al. v tomto čísle *Orbis scholae*). Jejich zavedení lze chápat jako příslib toho, že na scénu přichází nová *kultura vyučování a učení*¹ (Weinert 1997, Schubert 1999, Weinberg 1999 aj.). *Kultura vyučování a učení* je vymezována jako „časově ohraničený souhrn určitých forem učení a vyučovacích stylů a s nimi souvisejících antropologických, psychologických, společenských a pedagogických orientací“ (Weinert 1997, s. 12). Čas od času „nová“ kultura střídá „starou“. Aktuálně „nová“ *kultura vyučování a učení* nachází svůj teoretický fundament v teoriích pedagogického a psychologického konstruktivismu. V tomto kontextu je pro ni charakteristické „aktivní, konstruktivní, samostatné, motivované a celostní učení; učení bez tlaku na dosahované výsledky, které se odehrává ve společenství učících se jedinců, kteří jsou v přibývajícím měře nezávislí na vyučujícím – vzdělávají se pro situace každodenního života a jejich prostřednictvím“ (Weinert 1997, s. 12). V našem prostředí k tomu viz pojem *edukační kultura obratu*, který rozpracovává Z. Helus (2009).

V teoretických pojednáních z posledních let se popisuje, jakými charakteristikami se nová *kultura vyučování a učení* vyznačuje, a uvažuje se o tom, jak by mohlo či mělo být vedeno *vyučování*, aby směřovalo k jejímu rozvíjení. Důraz je kladen zejména na individualizaci učebních procesů, kognitivní aktivizaci žáků, zavádění autentických učebních úloh vyžadujících transfer naučeného do nových kontextů, generativní řešení problémů, verbalizaci procesu řešení úloh, podporu metakognitivních procesů např. prostřednictvím rekapitulace učebního procesu apod. (srov. Reusser 2001, Wiater 2005).

Za pozornost stojí fakt, že v souvislosti s novou *kulturou vyučování a učení* se ně-

1 Citovaní autoři používají pojem „*Lernkultur*“, který by měl být přeložen jako kultura učení. Ve snaze o zachycení významové šíře, v níž je pojem „*Lernkultur*“ používán, se v tomto textu přikláníme k používání pojmu *kultura vyučování a učení*.

kteří z uváděných pojmů etabloují také v edukačně politickém diskursu, resp. v dokumentech vzdělávací politiky. Jedním z nich je pojem *kompetence*, který je v řadě zemí včetně České republiky zaváděn v souvislosti se školskými reformami. Jakkoliv je shledávána určitá míra nekompatibility výkladu tohoto pojmu ve vědeckém a politickém diskursu (viz Janík et al. 2010, s. 15–19), je zřejmé, že pojem *kompetence* má potenciál stimulovat diskusi o pojetí a cílech vzdělávání.

Poté, co nová *kultura vyučování a učení* ohlásila svůj příchod na vědeckou scénu a některé její pojmy se etablovaly v dokumentech vzdělávací politiky, zbývá položit si otázku, zda a popř. jak proniká nová *kultura vyučování a učení* do školních tříd mezi učitele a žáky. Hledání odpovědi na tuto otázku předpokládá vypracovat indikátory konstitutivních rysů nové *kultury vyučování a učení* a aplikovat je při pozorování reálné výuky. Tento záměr je značně ambiciózní a není v možnostech autorů mu plně dostát. Autoři nicméně reflektují určité pokroky v teoretickém rozpracování problematiky a naznačují další směry jejího empiricko-výzkumného uchopování.

Kompetence

Zájem o kompetence ve vzdělávání je možné vysvětlovat zejména z pohledu makroperspektivistických sociologických teorií (I. Wallerstein, J. W. Meyer, N. Luhmann aj.), které počítají se stálými změnami na straně jedné a trvale udržitelným rozvojem lidské společnosti jako celku na straně druhé. Předpokládá se, že tyto změny jsou nezávislé na jednotlivých národních státech (srov. Adick 2008, s. 202). Vliv národních vzdělávacích systémů oslabuje a začínají se etablovat nadnárodní (mezinárodní) vzdělávací prostory, jejichž vzdělávací politika a inovační aspekty jsou interpretovány na pozadí internacionalizačních tendencí a globalizačních tlaků, které jsou mnohdy zúženy pouze na ekonomické aspekty problematiky, např. na tvorbu zisku, udržitelný růst, zaměstnanost apod. Internacionalizační tendence jsou do jisté míry oslabovány relativní autonomií a odlišností jednotlivých vzdělávacích systémů. Na tento jev upozornili již Bourdieu a Passeron (1974, s. 246) svým teorémem relativní pedagogické autonomie vzdělávacích systémů. Vzdělávací systém nikdy není přesným odrazem požadavků, které jsou na něj kladeny, ať již na národní, nebo na mezinárodní úrovni. Vždy je zohledněna vlastní kulturní specifická uspořádání a potřeby konkrétní společnosti. S tím je spojen problém omezených možností bezproblémového kopírování, přenosu a adaptace externích prvků z jednoho kulturního kontextu do druhého. Často tak dochází k situaci, kdy jednotlivé prvky nadnárodních vzdělávacích systémů nejsou přejímány ve své původní podobě. Dochází ke zkreslením, modifikacím, nejrozličnějším subjektivním či mylným interpretacím atd.²

2 Pokud např. porovnáme soubory a definice jednotlivých klíčových kompetencí v kurikulárních dokumentech v různých zemích, je možné konstatovat, že v každém z kurikulárních dokumentů jsou klíčové kompetence vymezovány odlišně (srov. Trier 2003). U nás se setkáváme s také s odlišnostmi ve vymezení souboru klíčových kompetencí platných pro jednotlivé stupně vzdělávání. Například pokud porovnáme klíčové kompetence pro základní a gymnaziální vzdělávání, tak pro gymnaziální vzdělávání nenajdeme kompetence pracovní, ale místo nich nalezneme kompetence k podnikavosti (podrobněji viz Janík a kol. 2010, s. 13).

Pro současné nadnárodní trendy ve vzdělávací politice je charakteristický předpoklad, že vzdělávání by mělo vést k univerzálním kompetencím, které se budou projevat jako způsobilost k jednání ve specifických situacích a kontextech. Nemělo by tedy jít pouze o ovládnutí základního kánonu všeobecné kultury (obecná vzdělanost), ale spíše o utilitárně a pragmaticky pojatou přípravu pro úspěšný život v postmoderní společnosti (uspět na trhu práce, sehnat si bydlení, založit rodinu, pracovat s dostupnými informacemi, žít zdravě, disponovat právním vědomím apod.). V pozadí tohoto pojetí vzdělávání jsou zejména ekonomické teorie lidského kapitálu, které chápou vzdělání jako investici (srov. Keller; Tvrdý 2008).³ Úspěšné ukončení studia na určitém stupni či typu školy je pro zaměstnavatele signálem nejen toho, že absolvent ovládl určité množství vědomostí, ale také zárukou, že disponuje dalšími prakticky využitelnými schopnostmi (kompetencemi).

V tomto kontextu je důležité poukázat na zaměnitelnost a nejednoznačnost pojmu kompetence a jeho obsahové překrývání s jinými pojmy (přehled viz Eraut 1994, s. 179–180, Píšová 2005, s. 37–45 aj.). Angličtina umožňuje odlišit pojem *competence*, který je užíván v holistickém významu k označení komplexních schopností jedince (např. kompetence číst), od *competency*, tj. dílčího požadavku ve vztahu k výkonu (např. kompetence používat s porozuměním symbolická i grafická vyjádření informací). Plurálový tvar *competencies* – odvozený od singuláru *competency* – se vztahuje k jednotlivým dílčím složkám situovaným „dovnitř“ celostně pojaté *competence*. Český pojmový aparát tento rozdíl nereflektuje. Četné nejasnosti pramení z toho, že jednou je termín kompetence používán v singuláru jako pojem obecný a nadřazený, jindy je užíván v plurálu pro označení různých dílčích složek (srov. Píšová 2005, s. 39).

Z hlediska oborového zázemí lze rozlišovat různé přístupy k vymezování kompetencí: (a) v lingvistice se uplatňuje generický přístup, který vymezuje *kompetenci* jako obecnější vnitřní dispozici (schopnost, dovednost, vlastnost) k určitému jednání či výkonu, jenž je označován termínem *performance*; (b) v pedagogice dominuje normativní přístup, který vymezuje *kompetence* jako jednu z cílových kategorií vzdělávání; (c) v psychologii se uplatňuje především pragmatický přístup, ve kterém jsou kompetence chápány jako kognitivní dispozice k úspěšnému jednání v určitých situacích (podrobněji viz Klieme; Hartig; Rauch 2008, Eraut 1994, s. 160 aj.).

Pro účely empirického výzkumu a diagnostiky lze termín kompetence operačně vymezit jako předpoklad, způsobilost či dispozici k jednání v určitém vymezeném kontextu, který je blízký situacím reálného soukromého a pracovního života, tedy situacím, které se odehrávají mimo školu (srov. Weinert 2001, Westera 2001, česky Klieme; Maag Merki; Hartig 2010, Průcha 2005 aj.). Tyto situace samozřejmě mohou být různé z hlediska kognitivní náročnosti, a to v závislosti na kontextu, ve kterém se odehrávají. V tomto pojetí chápeme kompetenci jako kontextově specifickou kognitivní výkonovou dispozici, která umožňuje úspěšně a zodpovědně řešit specifické a proměnlivé problémové situace v určité doméně (srov. Weinert 2001, s. 57).

3 Možné důsledky takto pojatého přístupu ke vzdělávání podrobněji popisují např. Štech (2007), Kaščák a Pupala (2009, 2010) a další.

Klíčové (nadoborové) kompetence

Jako klíčové je možné označit takové kompetence, které lze hodnotit kvalitativně výše než kompetence ostatní.⁴ Uvádí se, že vybavenost klíčovými kompetencemi je relevantní a přínosná pro všechny členy společnosti – bez závislosti na pohlaví, společenské třídě, kultuře, rodině nebo mateřském jazyku a s ohledem na etické, ekonomické a kulturní hodnoty dané společnosti (srov. Key competencies... 2002, s. 12). Toto vymezení však přináší určité problémy – jednak neexistuje jedna obecně akceptovaná definice kompetencí, a jednak není k dispozici sjednocující teorie, která by kompetence legitimizovala jako relativně ustálený teoretický konstrukt (srov. Weinert 2001, s. 45–46). Weinert dále připomíná, že jen v německy psané literatuře týkající se odborného vzdělávání je možné identifikovat více než 650 různých kompetencí, které jsou označovány jako klíčové. Je ovšem otázkou, zda je možné o klíkových kompetencích hovořit jako o kategoriích, které lze označit za stejně relevantní pro všechny občany žijící v různých zemích, resp. kulturách. Je pravděpodobné, že důraz na odlišné hodnoty souvisí s odlišným vnímáním „klíčivosti“ těch či oněch kompetencí. Tyto odlišnosti vystoupí do popředí v okamžiku, kdy se pokusíme hledat a vymezovat klíčové kompetence z epistemologických pozic různých oborů, jako jsou např. filozofie, sociologie, ekonomie, psychologie, antropologie (podrobněji viz Rychen; Salganik 2003b).

Pokud připustíme, že je možné identifikovat soubor kulturně a společensky nezávislých, nadoborově pojatých klíkových kompetencí, jež umožní každému jedinci úspěšně řešit situace v různých oblastech pracovního i soukromého života, neubráníme se otázce, které to jsou... Nejčastěji se v této souvislosti hovoří o kompetencích souvisejících s rozvojem následujících schopností: komunikovat, řešit problémy, argumentovat, týmově pracovat, být kreativní, motivovat a vést lidi a schopností vzdělávat se (srov. Rychen; Salganik 2003b). Na základě konsenzu mezinárodního transdisciplinárního panelu expertů sdružených v projektu Defining and Selecting Key Competencies (DeSeCo 2005)⁵ byly stanoveny vzájemně propojené zastřešující kategorie klíkových kompetencí (obr. 1), které kladou důraz na tři základní konstrukty (Rychen 2003, s. 83):

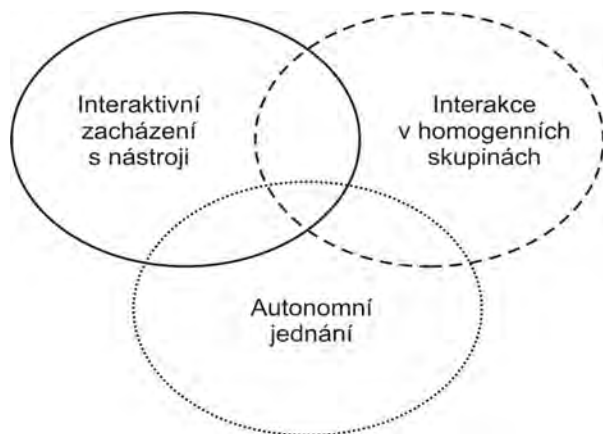
- a) Interaktivní zacházení s nástroji – důraz je kladen na ovládání základních materiálních i sociokulturních prostředků a nástrojů současného světa, jako jsou například informační a komunikační technologie, jazyk a další oborově specifické znalosti a dovednosti.

4 V daném kontextu se někdy používá označení Cross-Curricular Competencies (Salganik 2001, s. 18–19), Core Competencies, Key Qualifications (Weinert 2001, s. 51), příp. Core Skills (Rychen, Salganik 2003, s. 53) aj. Obecně se jedná o termíny, které označují „multifunkční a transdisciplinární způsobilosti, jež jsou využitelné při dosahování mnoha důležitých cílů, zvládnání různých úloh a jednání v neznámých situacích“ (Weinert 2001, s. 52).

5 Výzkumný projekt OECD The Definition and Selection of Key Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) si klade od roku 1997 za cíl analyzovat teoretická východiska, definovat proces výběru klíkových kompetencí, zdůvodňovat jejich vztah k sociálnímu a ekonomickému prostředí a navrhnout možné empirické přístupy k jejich hodnocení (podrobněji viz www.deseco.admin.ch).

- b) Interakci v heterogenních skupinách – důraz je kladen na schopnost spolupracovat s jinými lidmi, zejména s lidmi z různého sociálního a kulturního prostředí.
- c) Autonomní jednání v situacích každodenního života – důraz je kladen na utváření vlastní identity.

Obr. 1: Zastřešující kategorie klíčových kompetencí (DeSeCo 2005, s. 5)



Trier (2003) na základě obsahové analýzy kurikulárních dokumentů ve 12 zemích zapojených do projektu DeSeCo (2005) stanovil soubor klíčových kompetencí, které bylo možné označit za společné pro většinu zkoumaných kurikulárních dokumentů. Ukázalo se, že existuje 10 kompetencí, jejichž důležitost je zdůrazňována napříč jednotlivými zeměmi (obr. 2).

Obr. 2: Frekvence výskytu klíčových kompetencí v kurikulárních dokumentech ve 12 zemích zapojených do projektu DeSeCo (Trier 2003)

Vysoká	Střední	Nízká
Sociální kompetence/ spolupráce (Social competencies/ cooperation)	Osobnostní kompetence/ sebeřízení (Self-competence/ self-management)	Zdravotní/sportovní/ pohybová kompetence (Health/sports/physical competence)
Gramotnosti/kvalitní a aplikovatelné znalosti (Literacies/intelligent and applicable knowledge)	Politická kompetence/ demokracie (Political competence/ democracy)	Kulturní kompetence - estetické, tvořivé, interkulturní, mediální (Cultural competencies - aesthetic, creative, intercultural, media)
Kompetence k učení/ celoživotní učení (Learning competencies/ lifelong learning)	Ekologická kompetence/ vztah k přírodě (Ecological competence/ relation to nature)	
Komunikační kompetence (Communication competencies)	Hodnotová orientace (Value orientation)	

Diskuse nad stanovením souboru klíčových kompetencí probíhají také u nás. Pokud např. porovnáme klíčové kompetence uváděné v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*⁶ (RVP ZV 2005) se souborem klíčových kompetencí uváděných v kurikulárních dokumentech v jiných zemích (viz obr. 2), je patrné, že některé z klíčových kompetencí jsou v našich dokumentech vymezovány odlišně.

Klíčové kompetence jsou většinou prezentovány v tzv. silném pojetí, kdy představují ideální stav, k němuž jedinec směřuje v průběhu svého života. Není tudíž reálné očekávat, že všichni budou mít po ukončení povinné školní docházky klíčové kompetence rozvinuty v nejvyšší možné míře. Goody (2001, s. 188) upozorňuje, že koncept klíčových kompetencí nelze přeceňovat, neboť úspěšný pracovní i soukromý život je možné vést, aniž by jedinec měl některé z klíčových kompetencí patřičně rozvinuté. Některé empirické studie udávají, že více než polovina populace nemá některé klíčové kompetence (např. samostatné rozhodování) rozvinuté v doporučované míře (Torbert in Kegan 2001, s. 202). Klíčovou kompetencí je tedy možné chápat jako dispozici, která může nabývat různých úrovní. V souvislosti s tímto předpokladem hovoříme o možnostech a míře rozvinutí určité kompetence.

Důraz na nadoborově pojaté klíčové kompetence nemůže sám o sobě zaručit, že žáci budou ovládat nezbytné oborově specifické kompetence (srov. Weinert 2001, s. 53). "Klíčovost" kompetencí je dána především jejich nadoborovostí – jedná se o takové kompetence, které lze uplatňovat a rozvíjet napříč jednotlivými obory zastoupenými ve vzdělávání či mimo jeho sféru. Konstruktem kompetencí se „nadoborovost“ nadřazuje nad „oborovost“, čímž v praxi může být přechod mezi nadoborovými a oborovými a kompetencemi neznatelný. Klíčové kompetence samy o sobě nejsou přímo prakticky využitelné, neboť každodenní problémy jsou vždy zasazeny do určitého (oborově) specifického kontextu. Kromě toho kognitivní operace nemohou být rozvíjeny jinak než prostřednictvím zcela určitého obsahu, který může být ve školní výuce reprezentován minimálně ve trojím pojetí: a) pojetí nadoborovém, b) pojetí mezioborovém, c) pojetí oborovém. Kompetence v nadoborovém pojetí (reprezentovány konceptem klíčových kompetencí – sociální kompetence aj.) vytváří spíše ideální cílovou kategorii školního vzdělávání, ke které je možné směřovat prostřednictvím rozvíjení mezioborových kompetencí (kompetence k řešení problémů, čtenářská kompetence, přírodovědná kompetence aj.) a kompetencí oborových (fyzikální kompetence, matematické kompetence aj.). Z uvedeného je patrné, že kompetence jakožto nadoborové kategorie jsou vždy vázány na určité oborově specifické kontexty.

Pro kompetence je stěžejní role kontextu a vázanost na specifické oborové znalosti a dovednosti. V doméně mezioborové a oborové se vedle deklarativních znalostí (které jsou oborově specifické samy o sobě) klade důraz také na znalosti procedurální a na využití těchto znalostí pro jednání v situacích zasazených do soukromého i budoucího pracovního života žáků. Kompetence (klíčová, mezioborová, oborová) je individuální předpoklad žáka v této situaci obstát (podrobněji Janík; Maňák; Knecht 2009, s. 151). Právě svojí oborovou zakotveností (artikulovanou

6 Za klíčové jsou v RVP ZV považovány kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a kompetence pracovní.

v různých rovinách obecnosti) se kompetence odlišují např. od inteligence jakožto konstruktů doménově obecného. Inteligence bývá odvozována na základě intelektuálních výkonů empiricky, oproti tomu kompetence představují cílovou kategorii vzdělávání. Vysoká míra inteligence sama o sobě nezaručuje, že jedinec bude schopen obstát v každodenních situacích pracovního či soukromého života – např. v situacích vyžadujících nějaké oborově specifické znalosti.

Doposud jsme se věnovali především nadoborovým (klíčovým) kompetencím. V následujícím textu přistoupíme k operacionalizaci a strukturaci kompetencí klíčových, mezioborových a oborových (oborově specifických).

Mezioborové kompetence: Kompetence k řešení problémů

Konstrukt klíčové kompetence bývá často kritizován pro své poměrně široké nadoborové vymezení a abstraktnost. To na jedné straně umožňuje vyšší úroveň zobecnění, čímž se dostávají do souvislostí dříve neregistrované, překryté, nebo i zcela oddělené skutečnosti (podrobněji viz Maňák 2009, s. 14); na straně druhé se ukazuje jako nezbytné jednotlivé klíčové kompetence blíže specifikovat prostřednictvím tzv. dílčích kompetencí či subkompetencí (např. mezioborových či oborových) a jejich složek či dimenzí (např. znalostí, dovedností apod.). Kromě toho je třeba ujasnit, zda jednotlivé subkompetence jsou na sobě relativně nezávislé, nebo je třeba nazírat je ve vzájemné propojenosti. Absence přesnějšího vymezení jednotlivých klíčových kompetencí je předmětem mnoha diskusí. Objevuje se také problém (ne)kompatibility kurikulárního a vědeckého vymezení pojmu klíčové kompetence.⁷

Příkladem mezioborové kompetence může být např. kompetence k řešení problému. Klieme et al. (2001, s. 205) vymezují řešení problémů jako „cílově orientované uvažování a jednání v situacích, pro jejichž zvládnutí nejsou k dispozici rutinní postupy“. Z pohledu kurikulární teorie je kompetence k řešení problémů zpravidla chápána jako kategorie *mezioborová* (srov. *fächerübergreifend* in Klieme et al. 2001) či *průřezová* (srov. *cross-curricular* in OECD 2003). Pro český překlad se nabízejí také další termíny: *obor přesahující*, *nadoborová* nebo *kroskurikulární*. Ve snaze o systematizaci pojmů v této oblasti se přikláníme k používání termínu *mezioborová kompetence*. Mezioborové kompetence chápeme jako dílčí komponenty širší (nadoborově) pojímaných klíčových kompetencí.

Reusser (2005 s. 164) s odkazem na Deweye uvádí, že řešení problémů (resp. reflektující myšlení) se odehrává v 5 fázích, které se nerealizují lineárně, ale rekurzivně (tab. 1).

7 Vědecké vymezení kompetencí je ve srovnání s kurikulárním diskursem přesnější, strukturovanější a výzkumně lépe uchopitelné. V rámcových vzdělávacích programech je kompetence k řešení problému považována za klíčovou (nadoborovou), ve vědeckém diskursu je tato kompetence rozpracovávána spíše v doméně mezioborové. Schubert (2010, s. 44) v této souvislosti připomíná, že akademická sféra v současnosti nemá téměř žádné možnosti výrazněji ovlivňovat (konceptuální, pozn. aut.) podobu státního kurikula, neboť státní kurikulum je tvořeno většinou na zakázku politiků, ekonomů a businessmanů. Důraz na rozvíjení (klíčových) kompetencí může být důkazem jejich snah ovlivňovat vzdělávací politiku.

Tab. 1: Deweyho model myšlenkového aktu a jeho rozvinutí Reusserem

Model reflektujícího myšlenkového aktu (Dewey – cit. podle Reusser 2005)	Rozvinutí Deweyho modelu Reusserem (2005)
1. Identifikace problému – znepokojení, nevědomost, pochybnost, údiv, iritace (a felt difficulty)	• vnímání problému, kognitivní mezera, konflikt, rozpor, nerovnováha, diskrepance mezi cíli a prostředky • konfrontace s problémem: první, zpravidla ještě neostře vnímání problému
2. Vymezení/definice problému (its location and definition)	• definice problému, jazykově pojmová analýza daností a cílů • identifikace, vymezení a precizování dílčích problémů a požadavků
3. Návrh možných vysvětlení/řešení (suggestion of possible solutions)	• hledání přístupů k řešení, aktualizace a využití znalostí • generování hypotéz, vhled, aha zážitek • vytváření plánu řešení a postupu
4. Uplatnění/ověření návrhů řešení, logické vyvozování důsledků (development by reasoning of the bearings of the suggestion)	• ověřování hypotéz a domněnek, kritické promýšlení • syntéza kroků řešení, konkretizace, aplikace řešení
5. Další pozorování a experimentace vedoucí k jejich přijetí, či odmítnutí (further observation and experiment leading to its acceptance or rejection)	• verifikace, hodnocení, odzkoušení a reflexe • rozhodnutí (přijetí, odmítnutí), sdělení řešení

Celosvětově vlivné je pojetí *kompetence k řešení problémů*, jež je rozvíjeno v metodologickém rámci mezinárodně srovnávací studie PISA (OECD 2003, 2004). Zde jsou *kompetence k řešení problémů (problem competencies)* vymezovány jako „kapacita jednotlivce využít kognitivní procesy k tomu, aby zpracoval a vyřešil reálné komplexní situace, u kterých postup řešení není okamžitě zřejmý a jejichž oborový nebo kurikulární rozsah přesahuje jednu disciplínu“.

Z této definice jsou vyvozeny tři charakteristiky, jež jsou důležité jak z hlediska rozvíjení *kompetence k řešení problémů* ve výuce, tak z hlediska hodnocení její úrovně a jejího vývoje:

- Problémy mají být situovány do kontextu reálného života žáků, resp. žák má problémovou situaci shledávat jako důležitou pro společnost, pokud není přímo využitelná v jeho osobním životě.
- Problémy nejsou řešitelné pouhým uplatněním určitého rutinního postupu, který se žák učil a který pravděpodobně procvičoval ve škole. Problémy

představují otázky nového druhu; otázky, které vyžadují, aby žák přemýšlel, co má dělat.

- Problémy nejsou omezeny na jednu obsahovou oblast, vyžadují propojení mezi více oblastmi (OECD 2004, s. 26–27).

V koncepci studie PISA (OECD 2003) jsou rozlišeny tři typy problémů, jež mohou být řešeny prostřednictvím úloh: (a) rozhodování (decision making), (b) analýza a vytváření systému (system analysis and design), (c) řešení technických problémů (trouble shooting). Úlohy nejsou situovány do školního ani kurikulárního kontextu, spíše je přítomen kontext žákova osobního života, práce či volného času, komunity a společnosti. Proces řešení problému je zde modelován následujícím způsobem (OECD 2004, s. 27–28):

- 1) Porozumění problému (understand the problem): zahrnuje porozumění informacím z textů, vzorců, tabulek i grafů, čerpání a kombinování informací z různých zdrojů, porozumění relevantním konceptům, vztahování nových informací k informacím získaným dříve.
- 2) Uchopení problému (characterise the problem): zahrnuje identifikování proměnných vyskytujících se v problému a porozumění jejich vztahům, rozlišení podstatných vlivů od nepodstatných, konstrukce hypotéz a kritické posouzení kontextuálních informací.
- 3) Znázornění problému (represent the problem): zahrnuje vytváření tabulárních, grafických, symbolických a verbálních reprezentací či aplikování konkrétní reprezentace na řešení daného problému.
- 4) Hledání řešení problému (solve the problem): zahrnuje přijímání rozhodnutí, analyzování a vytváření nových systémů či diagnostikování a navrhování řešení.
- 5) Reflexe řešení problému (reflect on the solution): zahrnuje přezkoumání různých řešení, vyhledávání nových informací, vyjasňování nepřesností, náhled na řešení z různých perspektiv, přizpůsobování řešení sociálním a technickým požadavkům a ospravedlňování řešení.
- 6) Komunikace řešení problému (communicate the problem solution): zahrnuje volbu adekvátního média pro reprezentaci a komunikaci řešení širšímu publiku.

Kompetence k řešení problémů jednak může přímo rozvíjet nadoborové klíčové kompetence, a jednak může být její rozvíjení podporováno prostřednictvím rozvíjení oborových (oborově specifických) kompetencí.

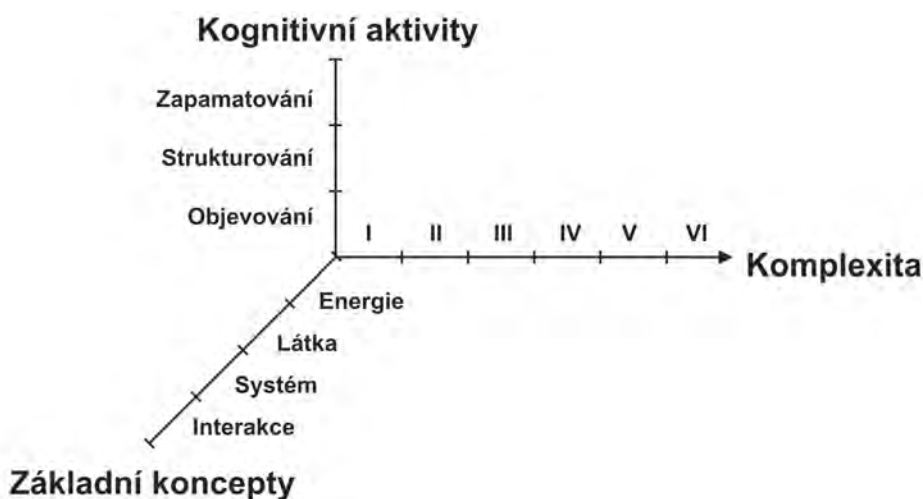
Oborové kompetence

Oborové kompetence jsou ve srovnání s kompetencemi nadoborovými a mezioborovými nejvíce ukotveny ve vzdělávacích obsazích jednotlivých oborů. Jejich oborová ukotvenost umožňuje poměrně přesné modelování jejich struktury. Neumann et al. (2007) vytvořili strukturní model fyzikální kompetence, který umožňuje operacionalizaci cílů vzdělávání. Tento kompetenční model je tvořen třemi odlišný-

mi dimenzemi. První dimenzi tvoří základní fyzikální koncepty (poznatky), druhou dimenzi představují kognitivní aktivity (procesy), které se odehrávají během jednotlivých operací s fyzikálními poznatky, a třetí dimenze odráží komplexitu učební úlohy, která směřuje k rozvíjení fyzikální kompetence (obr. 3).

Je třeba připomenout, že impulzem k tvorbě kompetenčních modelů většinou bývá existence normativně pojatých standardů vzdělávání, které stanovují cíle vzdělávání a základní obsahovou strukturu jednotlivých vyučovacích předmětů. Modelování oborových kompetencí tak do značné míry usnadňuje tvorbu učebních úloh, se kterými se žáci mohou setkat jednak ve výuce a jednak během testování. Přidaná hodnota kompetenčních modelů spočívá zejména v jejich hierarchicky uspořádané struktuře, která je založena zejména na různých úrovních komplexity jednotlivých učebních úloh. Předpokládá se, že žák, například v jednotlivých ročnících školní docházky, by měl disponovat různou mírou rozvinutí určité kompetence. Měl by tedy být schopen řešit učební úlohy s různou mírou komplexity. Řešení složitějších (komplexnějších) učebních úloh je možné teprve tehdy, pokud žák bude disponovat oborově specifickými znalostmi a zároveň bude v dostatečné míře ovládat kognitivní procesy potřebné k řešení úloh (např. určité myšlenkové či pracovní postupy). Složitější (komplexnější) učební úlohy mají potenciál přesahovat hranice jednotlivých oborů a je možné je považovat za nástroje k rozvíjení nejen kompetencí oborových, ale také kompetencí mezioborových či nadoborových (klíčových). Úspěšné zvládnutí oborových kompetencí je tedy základní podmínkou pro utváření a rozvíjení kompetencí přesahujících jednotlivé obory.

Obr. 3: Tři dimenze fyzikální kompetence vztahované k oborovým obsahům



Zdroj: Neumann et al. 2007, s. 111.

Na základě modelu fyzikální kompetence Neumanna et al. (2007) byly vytvořeny také kompetenční modely pro výuku biologie a chemie (obr. 6). Jejich propojením

v dimenzi poznatků vznikl model přírodovědné kompetence (srov. Schecker; Parchmann 2006), který má značný potenciál pro rozvíjení mezioborových kompetencí. Jak upozorňujeme výše, úspěšnost řešení problémů v určité obsahové doméně je do značné míry podmíněna znalostmi vztaženými k této doméně. Jako příklad mezioborové kompetence chápeme kompetenci k řešení problému. Její rozvíjení bude tudíž možné zejména na základě zvládnutí a propojení znalostí z více (příbuzných) oborů. Kromě dimenze poznatků a dimenze kognitivních procesů je v případě modelů mezioborových kompetencí důležitá vazba na kontext, do kterého je určitá učební úloha zasazena (např. kontext školního předmětu, kontext osobní/společenský, kontext profesní/expertní). Odlišné roviny situačních kontextů vyžadují odlišnou úroveň rozvinutí kompetencí, počínaje řešením oborově vázaných učebních úloh řešitelných na základě algoritmu, konče řešením komplexních profesně situovaných problémů vyžadujících zapojení složitějších kognitivních procesů a expertních znalostí z více (příbuzných) oborů.

Možnosti rozvíjení (klíčových) kompetencí

Pojednání na téma *možnosti rozvíjení kompetencí* otevřeme poněkud zešířoka. Otázkou z prvních je, kdy a jak lze klíčové kompetence rozvíjet. Tento problém doposud nebyl spolehlivě vyřešen, kromě shody na tom, že klíčové kompetence by měly být u každého jednotlivce rozvíjeny zejména v průběhu povinného formálního vzdělávání. Klíčové kompetence nicméně nejsou rozvíjeny výhradně v průběhu školního vzdělávání; vlivné jsou i další okolnosti a sociální instituce jako rodina, přátelé, blízké okolí, četba, politický a kulturní život apod. Je otázkou, do jaké míry škola může žáky připravit na rodinný a pracovní život, který je vždy situován do reálných rodin a zaměstnání.⁸ Není možné zaručit, že na základě výkonových indikátorů, používaných např. v problémových úlohách při testování kompetencí, skutečně dokážeme posoudit, zda žák bude schopen vyřešit obdobnou problémovou situaci v kontextu každodenního života, kde vstupuje do hry mnohem více proměnných než ve školním prostředí. V případě rozvíjení některých klíčových kompetencí mají ve srovnání se školou mnohem vyšší potenciál např. rodina nebo místní komunity (srov. Goody 2001, s. 184). Nezanedbatelnou roli zde sehrává také socioekonomický status žáků a další proměnné tohoto druhu (srov. Straková 2010).

V tomto textu předkládáme k úvaze pojetí kompetence jako komplexní dispozice ke zvládnutí různých typů situací. Úspěšné zvládnutí situací se zakládá na vystižení klíčových problémů a jejich řešení. Řešení se pak opírá o schémata, v nichž jsou integrovány *znalosti deklarativní, procedurální a kontextuální*, přičemž každý z těchto druhů *znalostí* naplňuje specifickou funkci. Vedle toho se jako nezbytná jeví disponovanost *dovednostmi*, které jsou využívány při realizaci dílčích úkonů v rámci řešení problémů. *Volní*, resp. *motivační* komponenty sehrávají významnou

⁸ V této souvislosti je třeba připomenout, že „reálným“ budoucím zaměstnáním žáka může být také práce vědce, učitele, matematika apod. V tomto ohledu škola představuje nejlepší možné místo, kde se dají patřičné kontextové a situačně vázané kompetence získávat. Školní výuka také může vytvářet modelové prostředí pro nácvik řešení vybraných situací a problémů rodinného života.

roli v souvislosti s odhodláním problém vůbec řešit. Schopnost transferu – založená na rozpoznání strukturálních podobností mezi známými typickými situacemi řešenými dříve a novými problémovými situacemi řešenými aktuálně – je další nutnou podmínkou k úspěšnému zvládnání situací (podrobněji viz Janík; Maňák; Knecht 2009, s. 151, Švec 1998).

Předpokládáme, že kompetence jsou naučitelné a mohou být rozvíjeny učním ve škole, a to zejména prostřednictvím řešení kontextově vázaných úloh, popř. různých intervencí. V kurikulárních modelech založených na kompetencích je cestou k rozvíjení kompetencí žákovy aktivní konfrontace s různě komplexními učebními úlohami. Každý posun ve znalostech nebo dovednostech lze chápat jako příspěvek k rozvíjení klíčových kompetencí. Ve školní výuce by mělo jít především o vytváření příležitostí, ve kterých by žáci prokazovali nejen to, že zvládají určité učivo, ale zejména to, že jsou schopni toto učivo instrumentalizovat v určitém situačním kontextu. Rozvíjení klíčových kompetencí tak do jisté míry závisí na kvantitě a kvalitě dostupných příležitostí k učení, jež zohledňují hlavní příznaky klíčových kompetencí, tj.:

- 1) Požadavek na transfer, tj. dekontextualizaci (směřovat žáka k přenosu poznatků, dovedností apod. mezi různými typy situací).
- 2) Zohledňování relevantního situačního kontextu (vytvářet takové kontextově vázané situace, ve kterých se určitá kompetence může projevit).
- 3) Provazování odpovídajících typů situací se „skutečným životem“, což může být vyjádřeno např. souhrnem různě obtížných (stupňujících se) požadavků profesních kontextů a situací (Janík et al. 2010, s. 19).

Jeví se jako žádoucí rozvíjet kompetence v situacích, které vyžadují průchod trajektorií mezi vstupem (předem definované cíle a obsahy vzdělávání) a výstupem (vzdělávací výsledky žáka). Takové situace jsou úkolové, obsahují zpravidla (úplně, anebo částečně) definovaný problém. Jádrem úkolové situace je učební úloha – předpokládá se, že jejím řešením se žák něco naučí. Didaktická analýza učebních úloh umožňuje hlouběji interpretovat procesy odehrávající se ve školní výuce a představuje zároveň jednu z možností, jak identifikovat potenciál učebních úloh pro rozvoj klíčových kompetencí. Teoreticky fundovaná analýza učebních úloh a jejich řešení umožňuje hlouběji proniknout do vztahů mezi výběrem, řazením a strukturou vzdělávacích obsahů (ontodidaktická analýza), individuálními charakteristikami a učebními možnostmi žáků (psychodidaktická analýza) a situačním rámcem, do něhož jsou jednotlivé úlohy zasazeny. Na základě této analýzy je možné stanovit, jaké učební úlohy vycházejí vstříc rozvoji klíčových kompetencí, případně usuzovat na to, jak by tyto učební úlohy (ne)měly vypadat.

Učební úlohy

Zaměřme se nyní na samotný pojem učební úloha a na jeho vymezení. Učební úlohu zde vymezujeme v širším kontextu příležitostí k učení⁹ (srov. McDonnell

9 Jak upozornil jeden z recenzentů tohoto textu, ve vymezování konstruktů příležitostí k učení převažují dvě hlavní tendence: 1) pedagogicko-sociální, která označuje potenciál výuky pro učební

1995). S odvoláním na práci Valverde et al. (2002, s. 6–9) chápeme příležitosti k učení jako způsob nastavení sociálních, politických a pedagogických podmínek, které umožňují žákům získávat znalosti, rozvíjet dovednosti a utvářet postoje k obsahu různých vyučovacích předmětů. Příležitosti k učení je také možné v užším didaktickém pojetí chápat jako výzvy podněcující žáky k tomu, aby se zabývali učivem. Podle Seela (1981, s. 7–8) učební úlohy zahrnují „věcné vztahy či objekty, které učitel vybírá na základě specifických cílů s ohledem na požadované učební procesy a předkládá je žákům v časoprostorově vymezených učebních situacích“. Jedná se o takové pedagogické situace, které byly vytvořeny proto, aby se určitý (oborový) obsah předložil žákům jako konkrétní nabídka k činnosti a jako problém či otázka vyžadující řešení, jehož prostřednictvím má být dosaženo určitého vzdělávacího cíle (srov. Průcha; Walterová; Mareš 2009, s. 323). Učební úlohu tedy chápeme jako problém, jenž je žákům předkládán k řešení. Řešení problémů lze chápat jako kombinaci různých poznávacích a motivačních procesů, které jsou koordinovány a využívány za účelem splnění určitého cíle, jehož nemůže být dosaženo jednoduchou aplikací známého postupu nebo vzorce¹⁰. Proces řešení problému spočívá v porozumění problémové situaci a v její transformaci do dílčích kroků – je založen na systematickém plánování a zdůvodňování. Kompetence k řešení problémů je schopnost jedince uvedené procesy koordinovat a využívat v úlohách a situacích různého typu (Dossey; Csapo; de Jong; Klieme; Vosniadou 2000, s. 20, Reeß 1999, s. 48 aj.).

Aktuální problém spočívá v tom, že zatím nebyly definovány takové indikátory kvality učebních úloh (srov. Slavík; Dytrtová; Fulková 2010), které by přispívaly k podpoře procesu učení, se zvláštním zřetelem k rozvíjení klíčových kompetencí¹¹. Má-li jít o rozvoj klíčových kompetencí, je třeba propracovávat *novou kulturu učebních úloh*. Učební úlohy by měly jít za pamětné osvojení učiva směrem k jeho instrumentalizaci a aplikaci při řešení problémů situovaných do různých kontextů.

Uvedli jsme, že při rozvíjení kompetencí hraje důležitou roli situační kontext. Do domény kompetencí se dostáváme prostřednictvím řešení kontextově vázaných učebních úloh (nadoborových, mezioborových, oborových). Tyto učební situace není možné redukovat pouze na konceptualizaci obecných problémů každodenního života, neboť většina problémů každodenního života, zejména pra-

aktivitu žáků, zejména sociálně znevýhodněných, v celkovém prostoru výuky; 2) pedagogicko-empirická, která je měřitelnou proměnnou, jejíž hodnoty vypovídají o skutečném objemu učebních aktivit, které výuka žákům poskytla (tj. bez časových prostojů, organizačních a kázeňských aktivit apod.).

10 Na tento problém již dříve upozornil Slavík (1997, s. 122), který k tomu uvádí: „Z hlediska situačních trajektorií v pedagogickém díle je úkol neúplným informačním systémem, resp. nedobře formulovaným problémem. Nedobře formulovaný problém je ten, z jehož povahy jednoznačně nevyplývá odpovídající postup řešení. To znamená, že jeho bezprostředně zjištěné vlastnosti nemají charakter znaku, který by odkazoval k řešícímu operačnímu algoritmu“.

11 V minulosti u nás byly realizovány analýzy učebních úloh ve výuce různých vyučovacích předmětů (pro chemii Čtrnáctová 2009, pro fyziku Vaculová; Trna; Janík 2008, pro zeměpis Wahla 1976 aj.). Obecné teorii učebních úloh se také věnovali představitelé teorie programovaného učení (srov. Tollingerová 1976, Tollingerová; Kněžů; Kulič 1966 aj.).

covních, je vázána na oborově specifické obsahy. Proto je na místě předpokládat, že učební úlohy vázané na mezioborový a nadoborový situační kontext se budou ve školní výuce vyskytovat v menší míře, neboť ne všechny poznatky je možné sladit s požadavkem na dekontextualizaci, resp. na transfer poznatků mezi různými situacemi¹². Transferu nicméně může být dosaženo například opakováním učební úlohy v různých kontextech.

Dříve, než přistoupíme k posuzování potenciálu učebních úloh pro rozvíjení kompetencí, je třeba upozornit na to, že možnosti školy jsou v tomto ohledu principiálně limitovány. Např. požadavek na úspěšné řešení situací nejen ve školním, ale i v mimoškolním prostředí, což je jeden z výše rozebíraných charakteristických rysů (příznaků) kompetence, se jeví jako značně ambiciózní. Je třeba zvažovat, do jaké míry je toto *silné* pojetí kompetence pro školu vhodné, a přihlížet k tomu, že některé kompetence je možné a nutné dále rozvíjet i po dokončení školní docházky.

3 HLEDÁNÍ PŘÍLEŽITOSTÍ K ROZVÍJENÍ KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Posuzování potenciálu učebních úloh pro rozvoj kompetence k řešení problémů je založeno na zjišťování toho, do jaké míry tyto úlohy splňují požadavky na příležitosti k rozvíjení této kompetence. Chceme-li posuzovat potenciality výuky pro rozvíjení kompetence k řešení problémů, musíme mít představu o tom, čím jsou procesy řešení problému charakteristické a čím se vyznačují výukové situace, v nichž jsou tyto procesy iniciovány a podporovány (viz výše). Tyto situace je poté třeba identifikovat ve výuce a následně je podrobit didaktické analýze s cílem posoudit, které jejich dílčí prvky směřují k co nejvyšší možné úrovni ovládnutí kompetence k řešení problémů.

Pohledy do výuky objektivem kamery:
možnosti a bariéry rozvíjení kompetence k řešení problémů

Z povahy učiva v různých oborech školního vzdělávání vyplývá, že různé vyučovací předměty nabízejí odlišnou povahu příležitostí k rozvoji kompetence k řešení problémů. Obecně zřejmě platí, že témata z oblasti matematiky a přírodních věd jsou bohatší na příležitosti k řešení racionálně-logických problémů nebo problémů deterministických. Umělecké předměty, případně předměty humanitního zaměření poskytují více příležitostí k řešení problémů nedeterministických, které mají například více správných způsobů řešení. Pro potřeby této studie byla analyzována výuka fyziky na 2. stupni základní školy. Byla využita data pořízená při realizaci projektu *CPV videostudie fyziky* (Janík et al. 2008), v jehož rámci byly ve školním roce 2004/05 pořízeny videozáznamy desítek hodin reálné výuky fyziky na brněnských

¹² Oborová specifická některých vzdělávacích obsahů umožňuje pouze v omezené míře jejich mezioborovou komparaci. Předpokládáme, že mezioborový transfer poznatků (dekontextualizace) bude obdobně limitován (srov. Najvar et al. 2009).

základních školách. V tomto případě se nejedná o systematickou analýzu, nýbrž o hledání příkladů vhodně ilustrujících výše rozebírané problémy.

Fakt, že je v této studii analyzována reálná výuka z doby před zavedením školních vzdělávacích programů, nepovažujeme za limitující z hlediska cílů studie, které spočívají v prezentování příkladů učebních situací směřujících k rozvíjení kompetence k řešení problémů. Nelze předpokládat, že teprve zavedení reformy takové situace přineslo do výuky; domníváme se, že analýza videozáznamů pořízených ve školním roce 2004/05 umožní naplnit cíle, jež si studie klade.

Jako *příležitost k rozvíjení kompetence k řešení problémů* obecně považujeme takovou učební úlohu, která vykazuje tyto charakteristiky:

- řešení úlohy vyžaduje transfer poznatků mezi různými kontexty/situacemi či obory
- pro řešení úlohy je nezbytné zohlednit situační kontext
- v úloze se odráží „skutečný život“
- řešení úlohy je procesem, který vykazuje fáze typické pro řešení problému.

Je zřejmé, že v reálné výuce se jen zřídka podaří formulovat učební úlohu, která by ve vhodné míře naplňovala všechny uvedené komplexní požadavky kladené na kvalitní příležitost k rozvíjení dané kompetence. Námi provedená analýza naznačuje, že takové situace se v reálné výuce téměř nevyskytují. Častěji se ve výuce objevují učební situace, ve kterých lze identifikovat pouze některou z výše uvedených charakteristik.

Tři takové situace jsou prezentovány níže. Při jejich analýzách vycházíme z pojetí *oborově didaktického faktu* jako spojovacího článku mezi didaktickou teorií a vzdělávací praxí (Slavík; Janík 2005, s. 338). Dle toho pojetí aktéři výuky nepracují s oborovými obsahy přímo, ale prostřednictvím konkrétních výrazových struktur, tj. reprezentací obsahu. Naším cílem v níže uvedených ilustrativních analýzách je nejprve identifikovat, s jakými *oborovými fakty* – resp. jejich reprezentacemi – se v dané učební úloze pracuje a které použité *oborové* pojmy se k těmto *faktům* vážou. V návaznosti na to se zaměřujeme na analýzu toho, jaké *faktuální* znalosti jsou očekávány na straně žáků a jaké jsou další charakteristiky situací, které směřují k rozvíjení klíčové kompetence k řešení problémů.

Pro potřeby této analýzy byly zvoleny situace odehrávající se v tzv. frontálním uspořádání, a to z toho důvodu, že probíhají formou verbální komunikace, kterou lze sledovat v transkriptu hodiny – na rozdíl od učebních úloh organizovaných formou samostatné či skupinové práce. V první je poukázáno na fenomén dekontextualizace znalostí, ve druhé se zaměřujeme na možnosti propojení školního vědění s reálným životem, třetí ilustruje, jak se v reálné výuce objevují konkrétní fáze typické pro proces řešení problému.

Pohled do výuky 1: Dekontextualizace

V situaci č. 1 učitelka vyvozuje vzorec pro výpočet výsledného odporu v elektrickém obvodu s paralelním zapojením.

TRANSKRIPT HODINY FyO_H2, ČAS 14:00
U: ... Takže, Marku, co platí v takovémto paralelním zapojení pro proud?
Z: I_1 plus I_2 .
U: I_1 plus I_2 , protože já jsem musela část nositelů poslat do jednoho rezistoru, přes jednu překážku, a část přes překážky druhý. Takže, I rovná se I_1 plus I_2 . Co platí pro napětí?
Z: To je jasný, U je stejné.
U: Tak; a co platí pro výsledný odpor R ? Takže, kdybych já pomocí Ohmova zákona dosadila vzorečky do proudu? Tak I rovná se I_1 plus I_2 . Jak vypočítáte I z Ohmova zákona?
Z: U lomeno R .
U: U lomeno R . Takže U lomeno R rovná se, I by se vypočítalo? I ? Jak se vypočítá I ? Když I rovná se U lomeno R , tak I , Peťo?
Z: U lomeno R .
U: U lomeno R a I by to bylo asi, Michale?
Z: U lomeno R .
U: Protože to napětí mám pořád stejné, tak ho můžu vytknout a vyrušit. Tím pádem dostávám jedna lomeno R se rovná jedna lomeno R_1 plus jedna lomeno R_2 . Já ale potřebuju získat R , ale to už je matematika, když já sčítám dva zlomky, co musím udělat?
Z: Převést je na stejného jmenovatele.
U: Jaký je stejný jmenovatel?
Z: R_1 krát R_2
U: R_1 krát R_2 . Jedna lomeno R_1 plus jedna lomeno R_2 , společný jmenovatel je R_1 , R_2 . Nahoře tudíž bude R_2 plus R_1 . Ale protože já mám R dole a potřebuju ho mít nahoře, pouze převrátím čitatel se jmenovatelem, takže výsledný odpor R se vypočítá jako R_1 krát R_2 , lomeno R_1 plus R_2 , takže toto je vzoreček pro výsledný odpor. Takže, kdybych já tyhle dva rezistory chtěla nahradit jedním jediným, tak byste ho vypočítali tímhle způsobem.
Z: To si máme psát?

KOMENTÁŘ:

Prostřednictvím ukázky č. 1 se pokoušíme poukázat na fakt, že ve výuce fyziky – zejména v některých tematických oblastech – musí učitel velmi často stavět na znalostech a dovednostech, které si žáci osvojili v jiných předmětech, především v matematice. Práce s fyzikálními obsahy vyžaduje, aby žáci tyto matematické dovednosti – často osvojené ve velmi abstraktních kontextech – uplatnili při řešení problémů formulovaných jako fyzikální úlohy, čímž se do jisté míry naplňuje poža-

davek na transfer dovedností, který má být průvodním jevem rozvíjení (klíčových) kompetencí.

Tato konkrétní učební situace je uvozena otázkou zjišťující u jednoho žáka předporozumění danému problému. Učitelka nato využívá techniku *uvažování nahlas* („Protože jsem musela...“), která externalizuje učitelovo (expertní) uvažování ohledně procesu řešení úlohy. Při vyvozování vzorce pro výpočet odporu musí učitelka předpokládat u žáků základní matematické znalosti a dovednosti (viz níže). Vyvození vzorce je potom učitelkou provedeno na tabuli, přičemž v závěru je pozornost znovu upřena od abstraktního matematického úkonu k fyzikální realitě.

Jádrem této učební úlohy je tento *oborový fakt*: výsledný odpor dvou rezistorů zapojených paralelně v elektrickém obvodu je roven součinu odporů obou rezistorů dělenému jejich součtem¹³. Tento oborový fakt učitelka formuluje matematickou reprezentací. „... takže výsledný odpor R se vypočítá jako $R1$ krát $R2$, lomeno $R1$ plus $R2$ “. Aby žáci mohli správně uchopit tuto konkrétní reprezentace daného (fyzikálního) oborového obsahu, je třeba, aby rozuměli nejen (matematickým) termínům – zde čísel, jmenovatel atd. – a jejich vztahům, ale měli i procedurální znalosti týkající se v tomto případě sčítání, násobení a krácení zlomků, dosazování do vzorců apod. Tím, že učitel – z řady reprezentací daného obsahu, jimiž disponuje (srov. Janík; Najvar; Slavík; Trna 2007, s. 105–107) – volí *matematickou* reprezentaci, vytváří příležitost pro žáky transferovat své matematické znalosti do fyzikálního kontextu. Kvalita této příležitosti se potom odvíjí od toho, do jaké míry se daří transfer znalostí u žáků podněcovat, přičemž různé fáze tohoto transferu mohou být v dané úloze podněcovány různě (např. identifikace podobnosti, vyvolání znalostí v původním kontextu, dekontextualizace, aplikace znalostí v novém kontextu, reflexe důsledků apod.).

Zbývá dodat, že vedle situací, při nichž se ve výuce fyziky využívaly dříve osvojené znalosti a dovednosti žáků z algebry, obsahovala zkoumaná videodata také situace, při nichž se pracovalo se znalostmi žáků z aritmetiky a geometrie.

13 Obory generují *oborové fakty* a ukládají je do oborových kompendií (ta mají povahu např. monografií či vysokoškolských učebnic). Z těchto kompendií lze čerpat při tvorbě obsahu kurikula i výuky.

Pohled do výuky 2: Spojení školy se životem

Situace č. 2 pochází z vyučovací hodiny fyziky v osmém ročníku základní školy spadající do tematického celku Elektrický obvod.

TRANSKRIPT HODINY FyO_G2, ČAS 35:30

U: Přečti úkol jedna.

Z: Navrhni pokus, kterým můžeš zjistit, zda je látka elektrický vodič, nebo izolant.

U: Já myslím, že to poznáte jenom, když si to přečteme.

Z: Roztříd' pomocí pokusu následující předměty na elektrické vodiče a izolanty. Dřevěná špejle//

U: Tak počkej. Dřevěná špejle. Je elektrický vodič, nebo izolant?

Z: Izolant.

U: Tak. Dál.

Z: Spisová svorka.

Z: Je vodič.

U: Tak. Záleží na tom, z jakého je materiálu. Bud' uvažuješ nějakou skobu, tak ta je vodič. Pokud to bude z umělé hmoty, ta bývá taky, tak ta je izolant. Jo? Tak. Suchý list papíru. Kristián.

Z: Izolant.

U: Tuha v tužce?

Z: Izolant.

Z: Vodič.

U: Tak vodič, nebo izolant? Tak každopádně navrhnete pokus, jak byste to zjistili.

Z: Dejte tužku do zásuvky, jestli přežijete.

U: A nějaký pokus, který bychom mohli provést třeba.

U: Tak bychom zkusili třeba do obvodu tu tuhu zapojit a pak jak byste poznali, jestli tam prochází proud?

Z: Že bychom tam dali tu, žárovku a ona by se rozsvítila.

U: No? Tak popřemýšlejte o tom, jestli to je, nebo není. No dál. Vodný roztok soli?

Z: Je!

U: Tak přemýšlejte dál. Zředěný ocet.

Z: Vodič.

U: Vy o tom nepřemýšlíte. Vy to hádáte! Takže to si promyslíte doma. Tím se nebudeme zdržovat. Jasný? Tak.

KOMENTÁŘ:

Spojení školy se životem patří mezi požadavky, které jsou na školní výuku kladeny opakovaně a dlouhodobě. V této konkrétní situaci (č. 2) je toto propojení již součástí zadání formulovaného v učebnici, a to tak, že úloha vykazuje znaky příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problému („Navrhni pokus, kterým můžeš zjistit, zda je látka elektrický vodič nebo izolant“). Zatímco učební úloha definovaná učebnicí spočívá v navržení postupu vedoucího k ověření, učitelka při realizaci

ve výuce zadání předdefinuje na výběr odpovědi se dvěma možnostmi a spokojuje se s odhadem řešení, čímž eliminuje klíčovou část úlohy. Snižuje tím její potenciál k rozvíjení kompetence k řešení problémů.

Obecně však přiřazování fyzikálních vlastností předmětům běžné potřeby požadavky na zpracovávání témat fyziky v kontextu každodenního života žáků splňuje. Ty jsou v daném případě konkretizovány tak, že v této učební úloze žák pracuje s *dvojí terminologií*. Žák jednak operuje odbornými oborovými pojmy, které do výuky přináší kurikulum (elektrický vodič, elektrický izolant, elektrický obvod, vodný roztok ap.), jednak pracuje s pojmy označujícími předměty denní potřeby (dřevěná špejle, list papíru, ocet ap.). Sblížení těchto dvou skupin pojmů nastává při přiřazování abstraktních fyzikálních vlastností konkrétním předmětům denní potřeby.

Vedle toho vykazuje situace č. 2 ještě jeden aspekt příležitosti k rozvíjení kompetencí. Experimentální ověřování hypotéz je klíčovým konceptem v metodologii přírodních věd. Jsou-li kompetence chápány jako kontextově specifické kognitivní výkonové dispozice, pak předpokladem jejich rozvoje je i uchopení metodologických procedur a postupů v jednotlivých oborech. V této souvislosti lze poukázat na pohyb mezi *kontextem přirozené zkušenosti žáka* a *kontextem oboru experta* (Slavík; Janík 2007, s. 272). Zatímco pro žáka je přirozené odhadnout, který předmět je vodič a který je izolant, pro experta je adekvátní reakcí na takto definovanou problémovou situaci experiment. Pohyb mezi kontextem přirozené zkušenosti žáka a kontextem oboru je důležitý z hlediska podpory učebního procesu a výsledné kvality utvořených znalostí, resp. kompetencí. Znalosti utvářené „na cestě“ mezi těmito kontexty vykazují vyšší míru aplikovatelnosti při řešení problémů situovaných do různých kontextů. Viz k tomu diskuse o fenoménu inertních znalostí v naší předchozí publikaci (Janík; Maňák; Knecht 2009, s. 145–147).

Na závěr si ještě krátce všimněme, že aktivitu, jež v sobě nese potenciál k rozvoji klíčových kompetencí, učitelka po chvíli ukončuje slovy „tím se nebudeme zdržovat“. Domníváme se, že vytvoření učební situace s potenciálem pro rozvoj klíčových kompetencí skutečně vyžaduje, aby učitelé přehodnotili způsoby struktury výukového času. Otázky týkající se faktoru času v situacích, kdy jsou prezentovány faktografické údaje, ve srovnání se situacemi, ve kterých se nabízí příležitost k řešení problému (např. s oporou o kumulativní myšlení), je třeba zpracovávat v obecné rovině jako témata temporality ve výuce; to však dalece přesahuje možnosti této studie.

Pohled do výuky 3: Diskuse alternativních řešení

Učební úloha v pohledu do výuky č. 3 je koncipována jako jednoduchý problém, k jehož vyřešení však existuje několik variant postupů.

TRANSKRIPT HODINY FyS_B2, ČAS 1:00
U: <i>Tak jedem; sešit, nastartovat kalkulačky. A zadání bude: Dráha je 780 metrů a rychlost 1 km za hodinu. Určete čas, takže dráha je 780 metrů a rychlost je 1 km za hodinu. Máte tentokrát určit čas.</i> U: <i>Mišo, nehledej vzorce. Zkus to tak.</i> U: <i>(Žáci se zvedají a ukazují učitelce sešity s řešením.) První jednička, druhá jednička.</i> U: <i>To je dobře, třetí jednička.</i> U: <i>Tak povídej, jaks to počítal.</i> Z: <i>Já jsem počítal, že vzorec byl T rovná se S krát V.</i> U: <i>Ne. S děleno V by mělo být. Tak, kdo tady jiný stál ještě, Pavle, jaks to počítal ty?</i> Z: <i>T rovná se S děleno V.</i> U: <i>Ale cos tam dosadil.</i> Z: <i>Vydělil jsem sedm set osmdesát metrů na nula celá sedmdesát osm setin kilometru.</i> U: <i>A nula celá sedmdesát osm děleno jedničkou je nula celá sedmdesát osm setin hodiny.</i> U: <i>Někdo si volil druhou variantu, Aničko jak?</i> Z: <i>Já jsem si převedla tu rychlost jeden kilometr za hodinu na tři celé šest setin sekundy.</i> U: <i>A potom vydělila a vyšlo 2808 sekund. Nejjednodušší je, když dráhu dáte na kilometry a ty dvě čísla vydělíte, protože dělení jedničkou umíme i bez kalkulačky, jo? Tak. Dotazy k příkladu nejsou?</i>

KOMENTÁŘ:

V situaci č. 3 identifikujeme práci s fázemi řešení problému. Obvykle se v literatuře (např. OECD 2004, s. 27–28) uvádí jiné pořadí těchto fází (představení problému, diskuse řešení, výběr vhodného řešení, reflexe řešení), tzn. hledání variant řešení a jejich reflexe standardně předchází vlastnímu řešení problémové situace (Reusser 2005). V této ukázce učitelka postupuje retrogradně; po zadání úkolu nechá žáky pracovat na jejich individuálních řešeních a teprve po kontrole správných odpovědí (oznámkování rychlých žáků) žáci zpětně rekonstruují různé postupy řešení a provádí jejich hodnocení. Tento alternativní přístup považujeme za vhodný pro rozvoj kompetence k řešení problémů, neboť jej lze chápat jako příspěvek k podpoře metakognitivních procesů u žáků – což může mít přesah k rozvíjení kompetence k učení¹⁴.

Tato konkrétní situace byla rovněž zajímavá rychlým tempem, které učitelka nastolila. Při využití metody (zprostředkovaného) pozorování není možné rozlišit, zda

¹⁴ Ukazuje se však, že fáze výuky směřující k podpoře metakognitivních procesů u žáků se ve výuce fyziky objevují relativně zřídka (Janík; Miková 2006, s. 94).

toto vyšší tempo bylo způsobeno externím (časovým) tlakem v konkrétní hodině, či zda byla učitelka vedena záměrem vytvořit (mírně) stresující podmínky, které mohou za jistých podmínek odpoutat žáky od vnímání školní reality a navodit atmosféru „reálné situace“. Provázanost učebních situací se „skutečným životem“ je také vítanou charakteristikou výuky směřující k podpoře rozvíjení (klíčových) kompetencí. Jak rychlé tempo, ve kterém je provedeno zadání, tak i instrukce učitelky („... *nehledej vzorce, zkus to tak*“) může ukazovat na záměr, aby žáci problém řešili „tak, jak jsou“, tzn. bez poznámek shromážděných v sešitu.

Z hlediska typu rozvíjené dispozice je učební úloha č. 3 primárně zaměřena na automatizaci dovednosti; nezaměřuje se na konkrétní *oborový fakt* a pracuje jen se základními odbornými pojmy (čas, dráha, rychlost). Její kvalita ve smyslu příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů je tedy omezena na výše uvedený procesuální aspekt a fakt, že – podobně jako v situaci č. 1 – nabízí žákům příležitost aplikovat jejich dekontextualizované matematické (v tomto případě) dovednosti ve fyzikálním kontextu.

4 ZÁVĚR

Tato studie byla otevřena úvahou na téma *nové kultury vyučování a učení*. Zajímalo nás, zda se *nová kultura učení* propracovává do škol poté, co ohlásila svůj příchod na vědeckou a edukačně politickou scénu. K odpovědi na tuto otázku jsme se pokoušeli přiblížit tím, že jsme zkoumali povahu příležitostí k rozvíjení kompetencí jakožto jednoho z vůdčích pojmů *nové kultury vyučování a učení*. Ukázalo se, že náš záměr spočívající ve vypracování indikátorů konstitutivních rysů *nové kultury vyučování a učení* a jejich aplikaci při pozorování reálné výuky, je výhledově slibný, nicméně aktuálně je provázen celou řadou problémů.

Jejich jádro spočívá v obtížích spojených s operacionalizací pojmu (klíčové) kompetence. Formou pohledů do výuky objektivem videokamery jsme se pokusili naznačit jeden ze směrů, kterým by se pokusy o operacionalizaci mohly ubírat. V prezentovaných pohledech jsou identifikovány a analyzovány tři indikátory kvality příležitostí k rozvíjení kompetence k řešení problémů, a to dekontextualizace, propojení školní a mimoškolní reality a rozbor fází procesu řešení problému.

Tyto tři indikátory současně považujeme za důležité z hlediska kvality výuky. Naše dosavadní výzkumy nás vedou k přesvědčení, že v zájmu kvality výuky je zapotřebí směřovat k hlubšímu porozumění konstruktům utvářejícím *novou kulturu vyučování a učení* – např. kompetence, kognitivní aktivizace, transfer, dekontextualizace, metakognice a další. Uvedené konstrukty zatím nejsou adekvátním způsobem rozpracovány v naší didaktické teorii; tím menší je šance, že na ně prvoplánově narazíme v didaktickém uvažování a jednání učitelů. Na závěr tudíž nelze než formulovat programové prohlášení: Vyjít vstříc nové kultuře učení znamená vyjít vstříc nové didaktice.

LITERATURA

- ADICK, CH. *Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Stuttgart : Kohlhammer, 2008.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. Abhängigkeit in der Unabhängigkeit: Die relative gesellschaftliche Autonomie des Bildungssystems. In HURRELMANN, K. (Hrsg.). *Soziologie der Erziehung*. Weinheim : Beltz, 1974, s. 124–158.
- ČTRNÁCTOVÁ, H. *Učební úlohy v chemii. 1. díl*. Praha : Karolinum, 2009.
- DeSeCo. *The definition and selection of key competencies. Executive summary* [online]. OECD, 2005. [cit. 2010-07-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.Download-File.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>>.
- DOSSEY, J.; CSAPÓ, B.; DE JONG, T.; KLIEME, E.; VOSNIADOU, S. Cross-curricular competencies in PISA. Towards a framework for assessing problem-solving skills. In *The INES Compendium. Contributions from the INES Networks and Working Groups. Fourth General Assembly of the OECD Education Indicator Programme*. Tokyo : OECD, 2000, s. 19–41.
- ERAUT, M. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London : Falmer Press, 1994.
- GOODY, J. Competencies in Education: Contextual Diversity. In RYCHEN, D. S.; SALLGANIK, L. H. (Eds.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle : Hogrefe & Huber, 2001, s. 175–189.
- HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; WALKER, J. *Fyzika. Část 3: Elektřina a magnetismus*. Brno : Prometheus, 2000.
- HARTIG, J.; JUDE, N. Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In HARTIG, J.; KLIEME, E. (Ed.). *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik*. Berlin : Springer, 2006, s. 127–143.
- HELUS, Z. Čím je, může být a mělo by být vzdělávání. In JANÍK, T.; ŠVEC, V. a kol. *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno : Paido, 2009, s. 29–34.
- JANÍK, T.; MIKOVÁ, M. *Videostudie: Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno : Paido, 2006.
- JANÍK, T.; NAJVAR, P.; SLAVÍK, J.; TRNA, J. Dynamická povaha učitelových didaktických znalostí obsahu: případová (video)studie z výuky fyziky na 2. stupni základní školy. In JANÍK, T. a kol. *Pedagogical content knowledge nebo Didaktická znalost obsahu?* Brno : Paido, 2007, s. 99–113.
- JANÍK, T.; JANÍKOVÁ, M.; NAJVAR, P.; NAJVAROVÁ, V. Pohledy na výuku fyziky na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie fyziky. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 29–52.
- JANÍK, T.; MAŇÁK, J.; KNECHT, P. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno : Paido, 2009.
- JANÍK, T.; KNECHT, P.; NAJVAR, P.; PAVLAS, T.; SLAVÍK, J.; SOLNIČKA, D. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010.

- KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. Fabriizierte Freiheit: Neoliberale Aspekte der Professionalisierung von Lehrern. In JANÍK, T.; KNECHT, P. (Hrsg.) *New Pathways in the Professional Development of Teachers*. Wien : Lit Verlag, 2010, s. 61–66.
- KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov : Rokus, 2009.
- KEGAN, R. Competencies as Working Epistemologies: Ways We Want Adults To Know. In RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (Eds.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle : Hogrefe & Huber, 2001, s. 192–204.
- KELLER, J.; TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha : SLON, 2008.
- Key Competencies. A developing concept in general compulsory education*. Brussels : EURYDICE, 2002.
- KLIEME, E.; ARTELT, C.; STANAT, P. Fächerübergreifende Kompetenzen. Konzepte und Indikatoren. In WEINERT, F. E. (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim : Beltz, 2001, s. 203–218.
- KLIEME, E.; HARTIG, J.; RAUCH, D. The Concept of Competence in Educational Contexts. In HARTIG, J., KLIEME, E., LEUTNER, D. (Eds.). *Assessment of Competencies in Educational Contexts*. Göttingen : Hogrefe, 2008, s. 3–22.
- KLIEME, E.; MAAG-MERKI, K.; HARTIG, J. Pojem kompetence a význam kompetencí ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 1, s. 104–119.
- MAŇÁK, J. Kompetence ve struktuře kurikula. In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. (Eds.). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006, s. 80–101.
- MAŇÁK, J. Vzdělávání ve společnosti vědění. In JANÍK, T.; ŠVEC, V. (Eds.). *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno : Paido, 2009, s. 11–20.
- MCDONELL, L. Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1995, roč. 17, č. 3, s. 305–322.
- NAJVAR, P.; JANÍK, T.; JANÍKOVÁ, M.; HÚBELOVÁ, D.; NAJVAROVÁ, V. CPV Video Study: Comparative Perspectives on Teaching in Different School Subjects. In JANÍK, T.; SEIDEL, T. (Eds.). *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster : Waxmann, 2009, s. 103–119.
- NEUMANN, K.; KAUERTZ, A.; LAU, A.; NOTARP, H.; FISCHER, H. E. Die Modellierung physikalischer Kompetenz und ihrer Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 2007, roč. 13, s. 101–121.
- OECD. *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paříž : OECD, 2003.
- OECD. *Problem Solving for Tomorrow's World – First measures of cross-curricular competencies from PISA 2003*. Paříž : OECD, 2004.
- PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice : UP, 2005.
- PRŮCHA, J. Rámcové vzdělávací programy: problém vymezování „kompetencí žáků“. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 1, s. 26–36.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005.
- REEFF, J. P. (Ed.) *New Assessment Tools for Cross-Curricular Competencies in the Do-*

- main of Problem Solving. 1999. Dostupné na URL (31.07.2006): <http://www.ppsw.rug.nl/~peschar/TSE.pdf>
- REUSSER, K. Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2005, roč. 23, č. 2, s. 159–182.
- REUSSER, K. Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. In FINKBEINER, C., SCHNAITMANN, G. W. (Hrsg.) *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth : Auer Verlag, 2001.
- RYCHEN, D. S. Key competencies: Meeting important challenges in life. In RYCHEN, D. S., SALGANIK, L. H. (Eds.). *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society*. Göttingen : Hogrefe, 2003, s. 63–107.
- RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (Eds.). *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society*. Göttingen : Hogrefe, 2003a.
- RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. A Holistic model of competence. In RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (Eds.). *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society*. Göttingen : Hogrefe, 2003b, s. 41–62.
- SALGANIK, L. H. Competencies for Life: A Conceptual and Empirical Challenge. In RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (Eds.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle : Hogrefe & Huber, 2001, s. 17–32.
- SEEL, N. M. *Lernaufgaben und Lernprozesse*. Stuttgart : Kohlhammer, 1981.
- SCHECKER, H.; PARCHMANN, I. Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 2006, roč. 12, s. 45–65.
- SCHUBERT, V. (Hrsg.). *Lernkultur. Das Beispiel Japan*. Weinheim : Deutscher Studienverlag, 1999.
- SCHUBERT, W. H. Journeys of Expansion and Synopsis: Tensions in Books That Shaped Curriculum Inquiry, 1968–Present. *Curriculum Inquiry*, 2010, vol. 40, no. 1, s. 17–94.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Praha : Karolinum, 1997.
- SLAVÍK, J.; DYTRTOVÁ, K.; FULKOVÁ, M. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 2010, roč. 60, č. 3–4 (v tisku).
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 4, s. 336–354.
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Fakty a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 3, s. 263–274.
- STRAKOVÁ, J. Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický časopis*, 2010, roč. 46, č. 2, s. 187–210.
- ŠTECH, S. Profesionalita učitele v neo-liberální době: Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 4, s. 326–337.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno : MU, 1998.
- TOLLINGEROVÁ, D. *K teorii učebních činností*. Praha : SPN, 1986.
- TOLLINGEROVÁ, D.; KNĚŽŮ, V.; KULIČ, V. *Programované učení*. Praha : SPN, 1966.
- TRIER, U. P. Twelve countries contributing to DeSeCo: A summary report. In RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H.; McLAUGHLIN, M. E. (Eds.). *Selected contributions to the 2nd DeSeCo symposium*. Neuchâtel : Swiss Federal Statistical Office, 2003:
- VACULOVÁ, I.; TRNA, J.; JANÍK, T. Učební úlohy ve výuce fyziky na 2. stupni základní

- školy: vybrané výsledky CPV videostudie fyziky. *Pedagogická orientace*, 2008, roč. 18, č. 4, s. 35–36.
- VALVERDE, G. A.; BIANCHI, L. J.; WOLFE, R. G.; SCHMIDT, W. H.; HOUANG, R. T. *According to the book. Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2002.
- WAHLA, A. Příspěvek k teorii zeměpisných učebních úloh. In *Acta Facultatis Paedagogicae Ostraviensis*. Řada C-11. Praha : SPN, 1976, s. 105–149.
- WEINBERG, J. Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In *Kompetenzentwicklung, 99. Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen*. Münster : Waxmann, 1999, s. 81–143.
- WEINERT, F. E. Lernkultur im Wandel. In BECK, E., GULDIMANN, T., ZUTAVERN, M. (Hrsg.) *Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung*. St. Gallen : UVK, 1997, s. 11–29.
- WEINERT, F. E. Concept of Competence: A conceptual clarification. In RYCHEN, D. S.; SALGANIK, D. S. (Eds.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle : Hogrefe & Huber, 2001.
- WESTERA, W. Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 2001, č. 1, s. 75–88.
- WIATER, W. Die neue Lernkultur im Widerstreit der Meinungen. In LANTHALER, E. M., MERANER, R. (Hrsg.). *Neue Lernkultur im Kindergarten und Schule*. Bozen : Pädagogisches Institut, 2005, s. 46–62.

EMPIRICKÉ STUDIE

VELKÉ SEŘAĐOVACÍ NÁDRAŽÍ: STRUKTURA ŠKOLY A SOCIALIZACE DĚTÍ

DOMINIK DVOŘÁK

Anotace: Na základě sekundární analýzy dat získaných v rámci vícepřípadové studie českých základních škol popisujeme, jak organizační struktura a procesy na úrovni školy ovlivňují podmínky socializace dětí. Dokumentujeme především mechanismy vytváření tříd a důsledky systému, kdy jeden učitel zůstává několik let s relativně stabilní skupinou dětí. Naše zjištění konfrontujeme s teoretickým modelem socializace v české škole a s empirickými zjištěními ze zahraničí. Získané poznatky umožňují lépe pochopit fungování školy jako instituce s rozvolněnou vazbou mezi jednotlivými úrovněmi rozhodování.

Klíčová slova: socializace, základní škola, strukturní faktory, vytváření a složení tříd, učitel, vícepřípadové studie, rozvolněná vazba, kvalitativní výzkum

Abstract: In this study of socialization in the elementary school classrooms a large body of data acquired in qualitative multiple case study of five Czech basic schools (i.e. comprehensive primary and lower secondary schools) was reanalysed. We have described the processes of class formation and looping (one teacher teaching the class for several consecutive years) common in the Czech primary school. The findings are compared with a model of school socialisation and with approaches used in class formation in other school systems. The results are interpreted within the theory of Czech school as a loosely coupled system.

Key words: socialisation, Czech basic school, class formation, class composition, teacher, multiple case study, looping, loose coupling, secondary data

1 ÚVOD

V letech 2007–2009 byla v rámci pátého úkolu projektu Centrum základního výzkumu školního vzdělávání realizována vícepřípadová studie pěti plně organizovaných základních škol (Walterová; Starý 2006, Dvořák a kol. 2010). Výzkumný problém byl zpočátku formulován velmi široce jako studium faktorů ovlivňujících

fungování a proměny české školy. Postupně upřesňované výzkumné otázky, které řídily i sběr a prvotní analýzu dat, nás vedly k zaměření na strukturní podmínky naplňování *vzdělávací funkce* základní školy. Lze ovšem namítnout, že vzdělávání v užším smyslu dnes přestává být z hlediska školy funkcí nejdůležitější. Například podle Rýdla (2009, s. 68) se škola stává „primárně sociální¹ institucí a sekundárně poznatkovou o světě (jde více o dovednost žít spolu, než individuálně získat hotové informace)“. Také Pupala, Kaščák a Humajová (2007, s. 69) zdůrazňují, že škola „není v první řadě o didaktice a o plánování obsahu. Je o pracovní a politické kultuře.“ Zároveň však podle týchž autorů stavění poznatků proti sociálním zkušenostem může být umělé, protože „podstatným faktorem výchovy ve škole ... je právě osvojování relevantního učiva a práce s tímto učivem“ (ibid., s. 37), jinými slovy, škola socializuje dítě právě v situacích vzdělávání.

Ať už má smysl funkce školy oddělovat a porovnávat, nebo ne, procesy socializace v základní škole představují zásadní téma. Naše předchozí výzkumy zaměřené k didaktickým procesům proto doplňujeme dalšími analýzami. Korpus dat z případových studií je dále využit pro popis toho, jak institucionální podoba a organizační principy českého primárního a nižšího sekundárního vzdělávání spoluurčují podobu školní socializace.

2 VÝZKUMNÉ TÉMA: ŠKOLA JAKO SPOLEČENSTVÍ A ÚROVEŇ SYSTÉMU

U kvalitativního výzkumu se často výzkumný problém i analytické kategorie vyjasňují až v průběhu vlastního šetření. Náš původní záměr při přípravě studie českých základních škol směřoval k výzkumu charakteristik podporujících *změnu školy*. Předpokládali jsme ovšem, že se v průběhu práce bude vyvíjet i naše porozumění pojmu *změna*. Menší pozornost jsme věnovali konceptu „školy“, který se zdál být jedním z oněch pojmů obecného jazyka, jež jsou součástí nezbytného předporozumění každého vědce. Už v průběhu rozpracování teoretického rámce se však ukázalo užitečné konceptuální rozlišení mezi školou jako organizací, institucí a případně i školou jako společenstvím (Berg 2006, 2007, Pol 2007). *Pedagogický slovník* (Průcha; Walterová; Mareš 2009, s. 297) postupuje analogicky, když rozlišuje školu jako instituci, organizaci a komunitu. Školou rozumí „1. společenskou instituci pro řízenou edukaci; 2. organizační jednotku [...] realizující program formálního vzdělávání na určeném místě a v daném čase; 3. společenství lidí, dospělých a dospívajících, specifické kulturní prostředí pro učení a setkávání generací.“ Dualita *institute* a *organizace*, kterou tematizují první dvě vymezení v definici, se stala základním konceptuálním nástrojem v první fázi analýzy dat. Jak ale funguje česká škola jako *společenství*, jako prostor socializace při setkávání generací?

Socializací ve škole se u nás zabývají badatelé sociokognitivního proudu hlásící se ke kulturní psychologii L. S. Vygotského, J. Brunera apod. Výzkumníci Pražské

1 Rýdl chce zřejmě říci, že se škola stává především socializační institucí (sociální institucí pochopitelně vždy byla a je, ať už jí společnost dává jakékoli cíle).

skupiny školní etnografie empiricky popsali socializaci prostřednictvím neformálních skupin („kamarádění“) v české základní škole (Doubek 2005), zatímco S. Štech (2003) při polemice o domácím vzdělávání pregnantně vyjádřil teoretickou představu sekundární socializace ve škole.² Aniž bychom nutně akceptovali Štechovy závěry ohledně nezastupitelnosti školy, jeho argumenty jsou vhodným východiskem empirického zkoumání.

Rozvoj školského systému podle Štecha (2003, s. 420) těsně souvisí s vydělením etapy dětství jako času chráněného před předčasným vtažením do praktického života i před „svévolí jednotlivců (ať už rodičů nebo jiných dospělých)“. Hrozbu zdárnému vývoji dítěte nepředstavuje jen předčasné vržení např. do necitlivého světa dětské práce, ale škola má být také protiváhou rodiny založené na afektivně těsném vztahu k dítěti, který by mohl být překážkou úspěšné sekundární socializace. (s. 422) Oproti intimnímu, afektivnímu prostoru rodiny má škola vytvářet kontrast jako prostor veřejný. „Jedinečnost a nezastupitelnost školní socializace“ spočívá podle Štecha (s. 423) v tom, jak škola učí „podřizovat se neosobním zákonům a s tímto podřizováním se vyrovnávat“. Tyto neosobní zákony je potřeba chápat ve více ohledech – jde jednak o cenu teoretického, abstraktního, programově nepraktického poznání přesahujícího kontext určité dílčí situace. Jde však také o podřizování se pravidlům a poznatkům nevázaným na *konkrétní osoby* (s. 427). „Školní prostředí má tu výhodu, že se v něm děti sejdou víceméně náhodně a jsou nuceny se naučit zvládat sociální kontakt s lidmi, které by si samy nevybraly nebo se v jejich rodinném okruhu nevyskytují.“

Ovšem pro dítě je *školní prostředí* především prostředím třídy. Tento moment akcentovali ve svém pojetí školy Barrová a Dreeben (1983, s. 6): „I když je to v rozporu s běžným chápáním, tak školy *nejsou* organizačními jednotkami vyučování. Jsou to struktury podobné seřadovacím nádražím, kde jsou učitelům přiřazovány děti v daném věkovém intervalu a z určené geografické oblasti.“ Teprve v určené skupině vrstevníků pak učitelé uvádějí děti do kontaktu se schváleným vzdělávacím obsahem, jinak řečeno, s určitými výukovými prostředky. Naprostá většina sociálních (ale i kognitivních) procesů se děje ve třídě. V rámci školy se rozhoduje o tom, kdo se s kým sejde ve třídě, kdo bude interagovat s kým.

Barrová a Dreeben (1983) tak definice školy uvedené výše obohacují o jeden důležitý moment – škola v užším smyslu je úroveň organizace (nebo analýzy) vzdělávacího procesu, redistribuce zdrojů a koordinace pedagogické práce. Výrok, že škola není jednotkou zajišťující vyučování, podle našeho chápání tedy nepatří do diskuse o tom, zda má přednost výchova nebo vyučování, ale zdůrazňuje, že úroveň školy (dejme tomu personifikovaná ředitelem) má málo společného s vlastním působením na žáka. V našem výzkumu jsme tak stáli před paradoxem: Chtěli jsme popisem fungování a proměny *škol* přispět k lepší znalosti procesů učení, případně socializace, avšak učení i socializace se odehrávají na jiné úrovni – přede-

2 To je šťastná okolnost, protože polemika nutí aktéry lépe vyjasnit stanoviska. Je zajímavé, že spor o smysl instituce školy vedli nikoli pedagogové, ale dva psychologové, a zdá se symptomatické, že akademicky zaměřený odborník zdůrazňuje funkci instituce, zatímco poradensky a klinicky orientovaný odborník stojí v opozici k instituci a hájí jedince.

vším ve třídách. Hrozí tak, že se studie školy minou s klíčovými procesy naplňujícími základní funkce školy.

To se ostatně stává nejen výzkumníkům, ale také reformám „shora“, jež z ministerské úrovně dokážou prosadit změnu právě na úroveň školy, ale už ne na úroveň třídy, tedy nezasáhnou klíčové procesy. Reformám prostě dojde dech u dveří jednotlivých tříd (Rowan; Miller 2007). Tomu nahrává rozvolněná vazba mezi strukturou školy a „technologickými procesy“ vyučování, kterou popsaly klasické institucionální analýzy u škol jako typických veřejných institucí. (Meyer; Rowan 1977)

Úroveň školy je tu do jisté míry proto, aby chránila učitele před reformními nápady nadřízených orgánů: „Na vedení školy učitelé oceňují, pokud dokáže odstínit vnější vlivy a udržet kázeň ve škole, ale nezasahuje do postupů užívaných učiteli a do záležitostí výuky“ – můžeme říci prostě do třídy (Leithwood; Jantzi 1994, s. 5260) Paradoxně k podstatné proměně dochází v těch školách, jež učitele brání před záplavou přehnaných, rychle se měnících a často protichůdných požadavků. (Fullan 2000, Berg 2007) To se ostatně ukázalo i v našich předchozích analýzách, kde se nám jako úspěšná jevila právě Horská škola, jež dokázala nad učiteli i žáky vytvořit určitý „ochranný deštník“. I pokud dojde ke změně chování školy jako organizace, má to vliv na výsledky žáků jen do té míry, do jaké nová kultura školy ovlivňuje kulturu vyučování. (Leithwood; Jantzi, tamtéž)

Právě uvedený příklad naznačuje, že rozlišení mezi děním „ve škole“ a procesy „ve třídě“ má význam jak pro pedagogickou teorii, tak reformní praxi. Základní analýza fungování školy jako úrovně by pak spočívala v pochopení toho, jak se impulzy z vyšší úrovně (např. ministerstva) přenášejí *přes úroveň školy* do tříd a jak působí na jednotlivé žáky.³ Dále nás bude zajímat, jak rozhodnutí přijatá na úrovni školy ovlivňují klíčové procesy v jednotlivých třídách.

Rozlišování úrovní je samozřejmé pro kvantitativně orientované výzkumníky studující vzdělávací výsledky (Straková; Potužníková; Tomášek 2006, s. 131n.) nebo efektivitu vzdělávání (Creemers; Kyriakides 2008). Škola je prostě jednou z hierarchických úrovní systému ve víceúrovňových modelech. S výsledky mnoha podobných analýz (platných pro zahraniční školské systémy) se lze seznámit díky meta-analýzám, které pro potřeby praxe hledají robustní modely faktorů, na něž je důležité se na úrovni školy soustředit při snaze o zlepšení vzdělávacích výsledků žáků (*school-wide factors* – Marzano 2003, Marzano; Waters; McNulty 2005). U těchto autorů se však často setkáváme s tím, že celoškolské faktory jsou ztotožňovány s efekty způsobu vedení konkrétní školy. Nás ale zajímaly především principy scholarizace, které nejsou dány praxí jednoho ředitele nebo jedné školy, ale jsou zakotvené ve způsobu, jak je školní vzdělávání organizováno v české škole. Zajímalo nás tedy spíše to společné, co vnáší ustálené pojetí instituce, zakotvené v legislativě nebo právě v předporozumění „jak se to dělá“ sdíleném laiky i praktiky.

Stavíme si tedy zde následující výzkumný problém: Kvalitativně popsat, jaká rozhodnutí na úrovni školy ovlivňují rámcové podmínky pro socializaci žáků. Téma

3 V některých zemích jsou vřazeny ještě jedna až dvě další úrovně – nazvěme je třeba školský distrikt a vyšší správní celek (země). U nás zrušením odvětvového řízení tyto úrovně v základním vzdělávání zanikly.

dále konkretizujeme na otázku, jak jsou na úrovni školy alokovány dva klíčové „zdroje“ edukace – žáci a učitelé.

3 METODOLOGIE: SEKUNDÁRNÍ ANALÝZY KVALITATIVNÍCH DAT

Kvalitativní výzkumník se v hermeneutickém kruhu opakovaně pohybuje mezi teoretickými konstrukty a empirickými daty. Primární analýza naznačila potřebu rozšířit naše chápání školy. Získali jsme větší citlivost pro pojetí školy jako úrovně systému a jako strukturovaného prostředí pro inter-generační setkávání. Vracíme se proto znovu k datům a s ohledem na nová výzkumná témata provádíme jejich novou, resp. sekundární analýzu.

Glass (1976) definuje sekundární analýzu jako reanalýzu dat s cílem zodpovědět původní výzkumné otázky za použití lepších statistických metod nebo zodpovědět na základě starých dat nové otázky. (Na rozdíl od metaanalýz, kdy předmětem analýzy jsou analýzy.) Předpokladem pro provádění takových analýz je uchování řádně uspořádaných originálních dat a jejich dostupnost. Teprve v průběhu práce jsme poznávali potenciální problémy sekundární analýzy u *kvalitativních* dat. Stručně řečeno, u kvalitativního výzkumu hraje důležitou roli kontext, avšak výzkumník provádějící sekundární analýzu a interpretaci pracuje obecně s daty sebranými někým jiným a dekontextualizovanými, mimo jiné v důsledku jejich nezbytné anonymizace. (Corti; Witzel; Bishop 2005) Naštěstí však v našem případě re-analýzy vlastních dat odpadá řada podobných úskalí, i když současně lze namítnout, že pak nejde o typickou sekundární analýzu, ale možná jen o pokračující pohyb v hermeneutickém kruhu typický pro každý kvalitativní výzkum.

Sběr dat byl podrobně popsán v publikaci Dvořák a kol. (2010). Stručně připomeňme, že jsme studovali pět plně organizovaných základních škol, přičemž šlo (s přihlédnutím k dostupnosti) o záměrný, teoretický výběr vzhledem k pracovnímu předpokladu o vlivu konkurence mezi školami na jejich chování. Oproti předchozím případovým studiím škol prováděným v českém prostředí jsme se snažili co nejvíce zachytit procesy učení a vyučování pozorováním ve třídách a více zohlednit perspektivu žáků prostřednictvím skupinových rozhovorů (focus groups). Méně času jsme naopak strávili s manažery škol, což pro účel výzkumu popisovaného v tomto článku se může projevit jako slabina.

Následující výzkum vychází z již dříve provedeného otevřeného kódování dat. Dále byly vybrané segmenty dat znovu selektivně kódovány s ohledem na nový výzkumný problém. Současně jsme využili i interpretace získané v předchozích cyklech výzkumu. Pro náš cíl se jeví jako vhodný analytický nástroj matice uspořádaná podle rolí (viz dále tabulka 1), resp. matice efektů (Miles and Huberman 1994, s.122 a s.137). Rozdílnost postavení jedinců v organizaci (žák, učitel) se tak stává jednak východiskem pro získávání dat (triangulace aktérů), ale také cílem zkoumání, protože působení sledovaných faktorů se může lišit v případě různých aktérů školního života. Švaříček; Šedová a kol. (2007, s. 229) mluví analogicky o technikách zaměře-

ných na zachycení sociální distribuce pohledů na určitý jev. Limituje nás, že v této fázi nebyl možný opětovný vstup do terénu a získání dalších dat.

I když finální metou kvalitativních výzkumníků často bývá vytvoření nové teorie, naše ambice je menší. Ostatně i v rámci kvalitativního výzkumu se případová studie jeví jako strategie, u níž je zobecňování poměrně problematické (Dvořák a kol. 2010). Jsme si navíc vědomi, že v pedagogické literatuře existuje velké množství propracovaných modelů školy, které však vznikly zkoumáním jiných školských soustav nebo jsou do značné míry spekulativní. Považujeme proto za smysluplné provádět pomocí empirických dat o našich případech „testy“ těchto modelů a teorií. I když jejich platnost nemůžeme potvrdit ve smyslu kvantitativní statistiky, lze je např. prostřednictvím vhodných protipříkladů falzifikovat nebo poukazovat na jejich omezení a vázanost na určité kulturní prostředí. K tomu zde směřujeme.

4 MECHANISMY VYTVÁŘENÍ TŘÍD

Jestliže je třída onou skupinou, v níž probíhá zdaleka největší část sociálního (i kognitivního) života dítěte ve škole, jak vlastně třída v české škole vznikne?

Je to do značné míry ponecháno na učitelkách. S výjimkou jedné školy (v našem výzkumu označené jako Malá), kde byla v době výzkumu v každém ročníku jen jedna třída, měly zkoumané školy (Výběřová, Horská, Pestrá, Předměstská) ve většině ročníků dvě, výjimečně tři paralelky. Stanovit počet tříd v ročníku je pro ředitele nelehký problém, při němž se kombinují úvahy ekonomické (náklady spojené s platy učitelů) a pedagogické (jde především podmínky pro vyučování a učení dané velikostí třídy). Někdy dojde při odchodu několika dětí ke sloučení původně otevřených paralelek do jedné třídy (Horská), výjimečně na prvním stupni vyučoval jeden učitel dva spojené ročníky jako v málotřídní škole (Malá).

Paralelní třídy bývají záměrně vytvářeny na počátku školní docházky jako vyrovnané. V Horské třídní učitelky vyjadřují zájem, aby dělení budoucích prvňáčků bylo „spravedlivé“: „*My jsme věděly už v červnu, že budeme mít první třídy, tady s paní učitelkou P. Takže jsme šly do školky, vzaly jsme si s sebou zápisový listy, co nám tady předváděly u zápisu, a ty paní učitelky nám přímo řekly, který děti z jakých rodin pocházejí, jak můžou být problémový, v čem. Takže jsme si ty děti rozdělily přesně, spravedlivě, abysme měly.*“ Zdá se, že převládá hledisko ohled na zhruba stejné podmínky pro práci učitele. Učitelky proto zdůrazňují, že třídy jsou „stejné“: „*V každý třídě je někdo horší, někdo lepší, nebo když si rodiče přáli třeba kvůli tomu, že bydlí tady na vesnici spolu a dojíždějí, tak jsme jim vyhověli.*“

K vnější diferenciaci žáků nedochází ani ve vyšších ročnících, jak ilustruje výpověď k organizaci výuky angličtiny: „*Loni jsme diferencovali na lepší a horší skupinu. Nebylo to dobrý, ostatní děti se vyvíjely. Nakonec na to doplácely. Přestoupil nám sem žák se dvojkou z jiné školy, šel automaticky do lepší skupiny, ale neodpovídal to. Necháváme proto namíchaný děti ve všech předmětech.*“ Že žáci nejsou nijak „homogenizováni“, potvrzují trvale velké rozdíly výsledků externích testování mezi žáky v rámci každé třídy. Stabilita je hodnocena jako přednost, i malé změny ve třídních kolektivech hodnoceny jako spíše nepříznivé, jak dokladuje názor jedné z učite-

lek: „Vždycky je to trochu rozruch, když někdo do toho kolektivu vstoupí.“ (Horská) Jen ve Výběrově uvažovali o vnější diferenciaci. Škola nejvíce trpí odchody žáků do víceletých gymnázií a zvažuje možnost uchovat dostatečný počet tříd na druhém stupni (a tedy i úvazků učitelů) zřízením gymnaziálních tříd.

I při přestupu na druhý stupeň se pokud možno zachovává složení tříd z prvního stupně (jak byli „od maličkých“ – Předměstská). Jako do mnoha jiných oblastí školy však i do složení tříd druhého stupně zasahují odchody žáků na víceletá gymnázia. Z pohledu prakticky všech učitelů ve školách, kde je tento jev kvantitativně výrazný, jde o zásahy nepříznivé z hlediska odchodu nejlepších žáků: „Nemají hlavně z prvního stupně z té jiné školy, odkud přišli, žádné studijní návyky nebo dovednosti nebo práce s chybou, že by dokázali... I ti nejhorší, co odešli, byli výrazně lepší, než jsme dobrali.“ (Výběrová) „Od pětky do sedmičky ta špička odchází, tak dva, tři žáci z každé třídy. Jsou to samozřejmě ti tahouni. Takže vy dostanete tu šestku, kdy už z ní něco odešlo a něco se připojí.“ Třídy doplňují žáci z neúplné základní školy ze sousedních vsí (škola pro ně připravuje seznamovací programy na konci jejich pátého ročníku). Při jejich zařazování se zohledňuje, aby ve třídě spolu byli kamarádi. Jen Fyzikářka z Předměstské školy vnímá vedle negativních i pozitivní momenty rekonstrukce třídy: „V šestce dostáváte úplně nový kolektiv. Což je na jednu stranu fajn, protože přijdou na druhý stupeň, jsou to jiné nároky, jiní učitelé, ta třída se staví jinak, proč ne. Pak si s nimi dva roky hrajete, dostanete je do nějakého tvaru a oni na konci sedmičky zase odejdou. Loni odešli tři a fakt to byli ti nejlepší a já jsem opět na začátku. Po dvou letech zase jedu nanovo, protože potřebuji tu třídu zase nějak uplácat k nějakému obrazu, aby něco dělali.“

Setkali jsme se ovšem s pozoruhodnou snahou překonat uzavřenost třídních kolektivů: „Ty osmičky jsou fajn. [...] My jsme je v šesté třídě s kolegyní držely ve velkém kolektivu, nerozdělovaly jsme A B, docela jsme se snažily to na některé hodiny i promíchat, aby měly okolo sebe i jiné lidi než jenom tu svou komunitu. A myslím, že se to docela podařilo. [...] Bohužel, ta druhá paní kolegyně odešla. [...] Šestku nastoupili v klidu, s dobrou náladou a to se projevuje až doted. Že ten začátek byl moc příjemný.“ Jde ovšem o jednorázovou iniciativu konkrétní dvojice učitelů, nikoli o systémové opatření. Může však mít dlouhodobé účinky: „Je zajímavé, že ti osmáci **nechybí**. [...] Nemají důvod nechodit do školy. Což se mi tedy také docela líbí. Tam jsou děti s nulou, nebo se sedmi hodinami, že chyběly za celý rok, nejsou to tací zůstávači doma. Tváří se i, že je to tady baví.“ Přesto se i dvě „fajn“ paralelky liší: „Bystřejší je 8. A, praktičtější je 8. B. Od šesté třídy je učím, aby si hráli. Máme připravené pokusy s tuhnutím ledu... Nemohu učit obě hodiny stejně, každá hodina je jiná, mají jiné nápady. V devátém ročníku mám sice žáky jiné, jedni myslí, jedni ne, ale mohu dělat totéž.“

Klasická ročníková organizace výuky s věkově homogenními skupinami ne úplně vyhovuje v Pestré škole, jež se orientovala na práci s dětmi cizinců (v současné době je jich ve škole asi třicet): „Co mě tak nejvíce trápí, jsou některé cizinecké děti, zvláště když se dostanou do ročníku, který sice jim odpovídá věkově, ale ne po jazykové stránce.“ Žáci, kteří v různé míře (ne)ovládají český jazyk, jsou zpravidla vřazováni do tříd o rok níže. Mimo účast na běžné výuce mají navíc jednou týdně školou organizovaný (nepovinný) jazykový kurz českého jazyka. Ředitelka: „Oni jsou začlenění

normálně v kmenových třídách a učitelé s nimi pracují v podstatě jako s žákem s dysporuchou... prostě individuální přístup."

5 POSTUP UČITELE SE TŘÍDOU (LOOPING)

Když jsou vytvořeny třídy, jsou jim přiřazeni učitelé. Zkoumáme-li rozdělení názorů podle sociálních rolí, nacházíme pozoruhodnou shodu mezi žáky, rodiči i učiteli – jde o osudový moment. Učitel je rozhodující a kdo na koho vyjde, je záležitost „štěstí“: Rodiče žáků z Výběrové vypovídají, že jich dcera „měla skutečně **štěstí** na dvě osobnosti, učitelky, takže [očekávání spojené se školou] se určitě splnilo," podobně v jiném případě „jsme měli **štěstí** na lidi. Mají je fakt rádi." A naopak žáci této školy v souvislosti se systémem třídních učitelů na prvním stupni konstatují: „Když nemáte **štěstí** na učitele, tak to máte špatné." Konečně i učitelka Lucie z této školy v souvislosti s dotazem na prostředí ve třídě uvádí, že „to je věc toho učitele, který ty děti převezme." Shrnuje to zástupce z Výběrové: „Je několik faktorů, aby [škola] fungovala. Na prvním místě jsou ti učitelé, kteří chtějí učit ty žáky, že jo."

V české základní škole přitom učitel s třídou může zůstat velmi dlouho, na prvním stupni pět let, na druhém stupni po celé čtyři roky. Některé mechanismy a efekty postupu učitele se třídou po celý stupeň shrnuje tabulka 1. Jinde se naopak v posledních ročnících prvního stupně ZŠ střídá více učitelů. Důvodem je např. zajištění výuky cizího jazyka nebo odborného vyučování tělesné či hudební výchovy. Lze tak také doplnit úvazky při malém počtu tříd na druhém stupni. (Naráží to však na skutečnost, že učitel kvalifikovaný pro druhý stupeň ZŠ je pro výuku na prvním stupni chápán jako nekvalifikovaný – a naopak.)

V Pestré škole vyučují pátý ročník učitelé z druhého stupně systémem odborné výuky, a i „smyčky" na prvním stupni jsou různé. „Já jsem minule šla jedna až čtyři, ale je pravda, že ne vždycky to bývá pravidlem. Jsou kantorky, které třeba učí ještě k národce angličtinu, a ty třeba potom nejdou do první třídy, protože by vlastně nemohly jakoby docházet na tu angličtinu, takže v těch prvních, druhé, třetí, se točej, bych řekla pořád stejný učitelé. Někdy se stane, že prostě přijde někdo nový a to si myslím, že je správný, že paní ředitelka ho nedá hned k prvňákům, protože je myslím strašně důležitý, aby se tam dal kantor, kterej prostě umí a je zkušeněj, aby netápal. Něco jiného je, když jsou dvě paralelky a může jedna kolegyně druhé pomoci, ale když by přišla učitelka hned ze školy a dostala první třídu sama a neměla by se koho zeptat, tak jako si myslím, že by to bylo pro ni složitý. Takže ne vždycky jedeme až do čtyřky, já jsem teď vlastně měla jedna až čtyři a teď mám jedničku, dvojku."

Tab. 1: Matice dat uspořádaná podle rolí – učitelův postup se třídou (looping)

Téma / faktor / proměnná	Učitelé a ředitelé	Žáci a rodiče
Looping na prvním stupni	„[Vyučuji] první až pátý. Jeden cyklus jedna až pět mám za sebou, a teď jedu druhý vlastně. [...] V budoucnu bych chtěl spíš učit 3–4–5. Teď mám pocit, že ta první třída, ta je tak náročná... psychicky náročná.“ (Vý) „Já jsem učila dřív v [sousedním městě], tam jsem točila jedničku dvojku, jedničku dvojku, a teď po sedmi letech... Teď sedm let jsem neměla prvňáky. Ty děti mi přijdou strašně málo připravený z domova. Neumí se oblíknout, pracovat podle návyků, já řeknu A oni řeknou B, a ještě k tomu řeknou C, ale to maj tedy smůlu, protože já to říkám jednou.“ (Ho)	U žáků převažovaly názory, že mít jediného učitele na většinu předmětů bylo lepší, avšak také: „Když nemáte štěstí na učitele, tak to máte špatné.“ (Vý) Problém může nastat při přechodu na druhý stupeň: „No to byl šok, protože nás pět let před tím měla paní učitelka a ta nás strašně rozmazlovala.“ (Vý). „[Naše učitelka na prvním stupni] skoro za všechno dávala potvrzené jedničky a pak, když jsme přišli na druhý stupeň, tak vlastně za dvě chyby už jsme měli trojku.“ (Ho)
Looping na druhém stupni	„Moje starší dcera je taky kantorkou, ale přijde mně, že je úplně strašně unavená na to, že učí čtvrtým rokem. Učí na druhém stupni, má občanskou výchovu–tělocvik v J. ve sportovní třídě. Měla hokejisty, odtáhla si je od šestky do devítky. Je šíleně unavená z těch velkých dětí. [...] Když přijdeme domů, tak my se neumíme o ničem jiném bavit než o kantořině. Na to, že začíná, to dělá dobře, ale ty děti si možná nechala moc připustit k tělu, pak se jí to těžko napravovalo.“ (Ho)	„Když máme čtyři roky jeden předmět, čtyři roky stejný učitel, teď se s tím tak dlouho otravujeme, tak prostě ta nechutí k tomu předmětu.“ Ale současně: „Je důležité často neměnit učitele, což se tady v posledních dvou letech stalo.“ (Obojí Vý)

Tam, kde jsou žáci po celý první stupeň vyučováni jednou učitelkou, se může při přechodu na druhý stupeň dostavit značný šok. Nemusí však být jen důsledkem samotného postupu učitele se třídou, ale souvisí také s nízkou mírou pedagogického řízení ve sledovaných školách, takže nedochází k vytváření společné vize ani ke sjednocování požadavků na žáky. Dokonale to ilustruje následující úryvek

z rozhovoru výzkumníka s učitelkou v Horské škole: „*Tady to je jeden kolektiv [učitelů]. Mně tady je moc dobře v tomhle směru. Vyplatí se dojíždět kvůli pohodě tady.*“ Společný směr je i v působení na žáky? „*Ne – to nevím?*“ Ve vyšších ročnících prvního stupně? „*Neumím posoudit. Nevím.*“ Paradox absence jakéhokoli povědomí o koordinaci výchovné práce (pokud nešlo o nedorozumění) by potvrzoval tezi o rozvolněné vazbě mezi úrovněmi školy a třídy, kdy učitelé Horské školy tvoří dobrou partu ve škole i mimo ni, ale na jejich práci ve třídě, a tedy na vzdělávání dětí, to nemá žádný přímý vliv.

Zaznamenali jsme však i případ, kdy změna učitele v průběhu prvního stupně byla provázena tím, že třída „*na začátku roku prošla teambuildingem na horách, zahrnovalo to i fyzicky náročné aktivity a moc to pomohlo.*“ (Předměstská) Nevíme, zda jde o systémové řešení, nebo osobní nové iniciativu učitelky, která se nám jevila v rámci našeho výzkumu jako výrazná nadprůměrně angažovaná osobnost.

Jako jsou před nezkušenými učiteli chráněni prvňáci (viz Pestrá), projevuje se zde možná snaha zajistit i deváťákům před přijímačkami co nejkvalitnější výuku. V Horské škole matematiku vyučuje v nižších třídách druhého stupně neaprobovaný učitel, který přešel z jiného povolání do školství. Devítky má však učitelka, jejíž hodiny můžeme označit za ukázkou pedagogického mistrovství na základě našeho pozorování i údajů jejích kolegů. („*Paní učitelka je hvězda, učí 25 let.*“)

6 UČITELÉ A ŽÁCI MIMO SVOU TŘÍDU

Žáci a učitelé vycházejí ze „svých“ tříd jednak denně o přestávkách, v době oběda apod., jednak se účastní různých celoškolních akcí (projekty, výlety...). Ve Výběrové jsou takovými příležitostmi i pravidelné týdenní (nepovinné) bohoslužby, prostorem setkávání různých ročníků je i školní knihovna, podobně jako v Horské počítačový klub.

Charakter tohoto setkávání může být dětmi vnímán různě. Ve Výběrové je duch školního společenství nesporně programově kultivován: „*U nás se můžou bavit třetíáci, čtvrtáci s deváťákama úplně bez problémů.*“ Potenciální odvrácenou stranu školního soužití naznačují třídní pravidla čtvrtáků v Předměstské: *Moc se nepřibližovat k velkým dětem.*

Dvořák a kol. (2010) podrobněji analyzovali důsledky problematičnosti spojení primární a nižší sekundární školy v jedné organizaci. I když často zaznívají deklarace jednoty sboru, zároveň mezi učiteli prvního a druhého stupně mohou existovat nemalé tenze. První stupeň, vnímaný často jako úspěšnější v práci uvnitř školy i v působení navenek směrem k veřejnosti, může být v pokušení vnucovat svou kulturu druhému stupni. Zde ukážeme jen jeden dílčí důsledek spjatosti učitelů na prvním stupni s jejich třídou.

Pro učitele může být svět za hranicemi jejich třídy cizím, až nepřátelským terénem. I když učitelé prvního stupně někdy udržují dobré kontakty se svou bývalou třídou i po celou dobu jejího pobytu na druhém stupni, tak ostatní žáci ve škole jsou pro ně skoro nebo úplně neznámí (např. žáci, kteří přešli do šestých tříd z jiných škol). Pokud učitelova smyčka zahrnuje celých pět let, tak dobře zná z druhé-

ho stupně vlastně jen žáky jedné třídy (a ještě ne všechny), nebo dokonce nezná žáky žádné (protože druhý stupeň je kratší než první). Při dozoru na chodbě nebo v jídelně pak je „bezradnej“. Jeho situaci komplikuje nekoordinovanost výchovné práce, nejednotnost požadavků, které různí učitelé uplatňují (viz výše). „*Jeden člověk se to snaží hlídat a druhý třeba [...] na ně není tak přísný, a to mi tady na týhle škole strašně vadí – ten neklid o přestávkách... Ty malinký děti, já si je udělám tak, jak potřebuju. Bude mně to chvíli trvat, ale já si je tam dotáhnu. U velkých dětí já **nesnáším** [důraz mluvčího] dozory v jídelně na chodbách, protože ty děti, když neučíte [...] oni vás moc neberou, něco jim řeknete a oni si z vás nic nedělají.*“ Dozory se tak stávají traumatem pro mnoho učitelů, nejen pro tuto konkrétní učitelku vyučující na Horské, tedy na spíše menší škole, kde je díky maloměstskému prostředí relativně vysoká míra sociální kontroly: „*Na ně prostě nějak nemůžete, že je nemůžete prostě nějak potrestat.*“

Naopak i vnímavější učitelé druhého stupně si uvědomují, že primární škola není jejich svět, jak vysvětluje Fyzikářka z Předměstské: „*Tady chodíme [suplovat] i tam dolů, k těm **malým**, tak to bylo překvapení. To jsem zjistila, že bych také nemohla.*“

7 DISKUSE

Prezentovali jsme jen několik organizačních mechanismů, jimiž školy alokují žáky do tříd a přiřazují jim učitele. Za hranicemi naší analýzy zůstal charakter každodenní interakce, který se v takto vytvořených třídách odehrává. Nezabýváme se zde tím, jak jsme např. v Malé škole pozorovali na prvním stupni, a to i v pátém ročníku, soudržnou sociální skupinu, zatímco na druhém stupni, už v šestce či sedmičce, jasně vidíme jedince vyloučené na okraj. S trochou nadsázky bychom mohli říci, že proběhla de-socializace; roztřídění žáků na dále použitelné a nepoužitelné, odsouzené ke školnímu selhání. Je dáno primárními zaměřením našeho výzkumu na formální vzdělávání, že pro nás sociální svět zejména žáků zůstal do značné míry utajen.

Pohled do světa žáků však nabízí Doubek (2005), který popsal dynamiku sociální skupiny vrstevníků ve třídě české školy, pro niž je normální právě stabilita a uzavřenost (až do – jeho slovy – „gymnaziální katastrofy“, tedy do odchodu žáků do víceletých gymnázií). V Doubkově pohledu je pak například první třída „plná vzájemného poznávání“, pak „ve druhé třídě tento prvek odpadá a dochází k uklidnění situace“. (s. 509) V takovéto situaci jsou výraznými zásahy hlavně odchody jedinců do jiné školy – přestupy mezi třídami ve škole neuvažuje – a zejména příchody nových žáků, jejichž frekvence bude asi záviset na charakteru lokality školy. (Doubek mluví o tom, že ve výzkumu pražských škol šlo o poměrně častý jev.) Tyto přechody, při nichž nově příchozí vstupuje do ustáleného kolektivu, mají pravděpodobně odlišný průběh a kladou na aktéry jiné požadavky než ve školských systémech, kde neustále dochází k promíchávání žáků. Doubek jako psycholog současně náš poněkud mechanický pohled trochu relativizuje s tím, že i ve stabilních kolektivech se po prázdninách vždy startuje „tak trochu od nuly“ (s. 511). Podílí se na tom i ontogenetický vývoj dětí, takže se třeba v pátém ročníku „s tělesnými změnami ve třídě

objevují vlastně noví lidé, které je možné poznávat a zkoumat“ (s. 510). Konečně nás Doubek (2005) upozorňuje na skutečnost, že existují děti se silně problémovým chováním, jimž není dopřáno se někde stát stabilními členy skupiny a které v žádné třídě nevydrží.

Snaha zařadit naše zjištění do širšího teoretického rámce naráží na to, že v literatuře nacházíme málo informací o procesech formování tříd (*class formation*), tedy o zařazování žáků do tříd (v americké literatuře *student assignment*) a přiřazování učitelů těmto třídám (*teacher assignment*). Dreeben a Barrová (1988) uvažují celou sérii rozhodnutí na úrovni školy, ročníku, třídy a skupin uvnitř třídy, ale soustřeďují se hlavně na vnitřní diferenciaci žáků v rámci třídy (*ability grouping*).

Podrobný popis praxe v americké „elementární“ škole⁴ uvádějí Burns a Mason (1998). V zásadě platí, že na úrovni elementární školy se vytvářejí heterogenní třídy z hlediska školního výkonu žáků (s výjimkou tříd pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami), podobně jako jsme to zaznamenali v našich školách. Přihlíží se při tom podobně jako u nás k přání rodičů i učitelů, sourozeneckým vztahům apod. Existují zde však zásadní rozdíly: Složení tříd se mění každý školní rok – na jaře se v rámci ročníku sejdou učitelé ke „karetní partii“, kdy si doslova vyloží *žákovské karty* na stůl a podle pokynů vedení distriktu a školy rozdělují žáky znovu do tříd. Kritériem je vyrovnanost tříd s ohledem na výkon ve čtení, případně v matematice, ale také v dalších znacích. Zohledňují se přání rodičů, učitelů i dobré a špatné zkušenosti (kteří žáci by spolu už neměli být v jedné třídě apod.). Třídní kolektivy jako dlouhodobě stabilní skupiny tedy neexistují, jejich složení je stanovováno více či méně formalizovaným postupem na základě kritérií stanovených z vyšších úrovní, často jsou použity standardizované nástroje pro zjišťování schopností nebo vzdělávacích výsledků.

Dalším specifikem českých základních škol je, že nediferencované třídy (po odchodu žáků do víceletých gymnázií) postupují většinou spolu i celou nižší sekundární školu, ve světě je ve středních a vyšších ročnících nějaká forma diferenciacie prakticky všeobecným jevem (Leithwood; Jantzi 1994, s. 5261). Celá problematika diferenciacie představuje složitý komplex problémů terminologických, didaktických, sociálních a etických (Walterová a kol. 2004). Zde nám nejde o hodnocení a efekty diferenciacie. Popis vytváření formálních skupin žáků má ilustrovat mechanismy řízení pedagogických procesů a jejich podmíněnost strukturou a kulturou školní instituce.

Alternativou k uzavřenosti ročníkově organizovaných tříd jsou také různé systémy vyučování na principu nikoli ročníků, ale kurzů (spíše na úrovni sekundární školy) nebo školy, v nichž se aspoň na část vyučování setkávají žáci z různých ročníků ve věkově heterogenních třídách. Podobné uspořádání bylo výzkumně ověřováno např. v Německu (Kucharz 2009). V našich školách k takových situacím docházelo při celoškolních projektových dnech (Výběřová), které se však jevily jako organizačně velmi náročné, a proto spíše ojedinělé akce.

Pokud jde o přidělování učitelů třídám, na rozdíl od české praxe (označované

4 I když počet ročníků elementární školy případ o případu kolísá a bývá vyšší než pět, můžeme ji považovat zhruba za ekvivalentní české primární škole.

v anglosaské literatuře *looping*) v anglosaských zemích učitel obvykle nepostupuje se třídou, která ostatně na konci roku vlastně přestává existovat. Tak nám to vysvětlila ředitelka malé primární školy ve střední Anglii: Každý učitel několik let po sobě učí stejný ročník. Po několika letech jsou učitelé přeřazeni do jiných ročníků (přihlíží se k přání a schopnostem učitele a potřebám školy).⁵ Literatura (Burke 1997, Gaustad 1998) uvádí podobné výhody a nevýhody obou systémů, jaké se projeví i v našich datech. Američtí rodiče vyjadřovali strach, že v systému *loopingu* (zaváděném ovšem opatrně, jako dvouletý cyklus) by se mohlo stát, že by jejich dítě mohlo strávit dva (!) roky s neefektivním učitelem. Stručně řečeno, delší kontakt mezi učitelem a žákem může zesílit účinek dobrých, ale i špatných stránek osobnosti učitele nebo spolužáků. To se v naší studii projevilo ve výpovědích učitelů, žáků i rodičů. Jako by se na nižší úrovni reprodukoval Fullanův model (2005), podle něj obvykle úspěch školy není výsledkem působení kvalitního systému, ale je to spíš prostě „šťístko“ na dobrého ředitele. Podobně se zdá, že žáci a rodiče příliš nevnímají vzdělávací systém nebo ředitele jako garanta určité kvality (standardu) vzdělávání. Důležité je „mít štěstí na učitele“. To, s čím se žák setkává, je „daný učitelem, ne školou“.

Looping v americkém pojetí zahrnuje i převzetí modelu, v němž třída ve dvou nebo více následujících letech zůstává ve stejném složení. Zde se však doporučuje přesto každý rok hodnotit, zda by žáci neměli prospěch z přeřazení do jiné třídy, a vycházet vstříc žádostem učitelů i rodičů o přestupy v průběhu roku. Odborná diskuse se zaměřuje na jemnější analýzu, ve kterém věku mohou mít žáci prospěch ze stability třídního kolektivu. Na jednu stranu učitelé mají pocit, že žákům zhruba od čtvrté třídy neprospívá příliš úzká vazba na jednoho učitele. To odpovídá i české praxi zavádět ve druhém období prvního stupně polo odbornou výuku (Pestrá). Pravidelná reorganizace vyšších tříd také může rozbít vznikající antisociální skupinky ve třídě. Na druhou stranu právě dospívající snad mohou potřebovat stabilní vztahy víc než děti v relativně klidném mladším školním věku. (Gaustad 1998)

Několikrát za sebou stejný ročník zpravidla v zahraničí vyučují začínající učitelé, aby dosáhli potřebné rutiny, aby nebyli v prvních letech stavěni před požadavek každý rok se připravovat na práci s novým učivem v době, kdy se současně učí zvládnout základní požadavky řízení třídy jako sociální skupiny apod. V našem výzkumu jsme nepřímo zachytili případ, kdy pedagogická chyba začínající učitelky ztěžovala její práci s touž třídou po čtyři následující roky. Ovšem na druhém stupni u nás bývají tak nízké počty tříd, že učitelé některých aprobačních musí vyučovat svůj předmět ve všech třídách a ročnících (typicky chemie, ale i další).

V metafoře školy jako seřadovacího nádraží (Barr; Dreeben 1983), kterou jsme uvedli v úvodu, se vlaky českých tříd, taženy stále stejnou lokomotivou, pohybují dlouho po volné trati. Žáci mohou být velmi dlouho sociálně uzavřeni do své třídy s jedním učitelem a se stejnými spolužáky. Potřebovali bychom vědět, zda takový systém vytváří příznivé, či nepříznivé podmínky pro sekundární socializaci, jak ji modeluje Štech (2003). Do určité míry hrozí, že škola přestane být oním veřejným

5 Pro úplnost k tématu setkávání generací dodejme, že v každé třídě jsou obvykle přítomni dva dospělí – učitel a jeho asistent.

prostorem, v němž je dítě chráněno „před svévolí jednotlivce“. Děti jsou nezřídka jednomu učiteli svěřeny na pět let. Příznačně jsme se setkali s případy, kdy se žáci cítili poškození přílišnou **laskavostí** učitele.⁶ Zde je porušen další Štechův princip – aby škola byla protiváhou afektivně založené rodiny. Žáci se neučí podřizovat „neosobním zákonům“, ale spíše vyhovět své učitelce – učení je vázáno na konkrétní osobu. V poznatkové oblasti to může přinášet vytváření didaktogenních miskonceptů, protože učitel primární školy jen těžko obsáhne učivo všech předmětů v rozsahu pěti ročníků. Závazné národní kurikulum nebo odborně zpracované učebnice se tady jeví jako součástí oné obrany dítěte před „svévolí jednotlivce“ (Dvořák 2008). Dlouhodobá znalost požadavků a potřeb obou stran může však vést i k vyšší efektivitě práce ve třídě, pokud si učitel vytvoří pravidla a procedury pro zvládání rutinních situací výuky.

Štech si je vědom, že realita se liší od jeho představy ideální socializace ve škole, a mluví o nebezpečí „familiarizace školy v podobě jejích partnersky hravých a osobnostně rozvojových modelů“, jež povede k rozostření hranic mezi rodinou a školou. Tato slova se nám vybavila nad daty z Malé školy, kde ještě v pátém ročníku všichni žáci sedí při výuce s učitelkou na koberci: „*Já jsem s nimi, chci, aby komunikovaly, aby měly důvěru, je to samozřejmé, že sedím s nimi na zemi. Když učitel klesne na úroveň dětí, velmi se tím obohatí.*“ Původně pozitivně interpretovaná situace se tak na pozadí Štechových slov jeví o něco ambivalentněji.

8 ZÁVĚR

Náš výzkum obrací pozornost k sekundární analýze kvalitativních dat, její metodologické otázky však spíše jen naznačuje. Po věcné stránce zdůrazňujeme, jak strukturní principy a organizační mechanismy české školy ovlivňují socializaci dětí. České děti jsou méně nuceny opakovaně navazovat nové vztahy s jinými vrstevníky a učiteli, než jak je tomu ve školách v některých jiných systémech. (Není to však univerzální, v některých zemích bývají primární školy malé a rekonstrukce tříd nepřichází v úvahu – paralelky neexistují.) Naše diskuse vůbec nezahrnuje málotřídní školy nebo zásahy do složení tříd v souvislosti s opakováním ročníku některými žáky. Nezabývali jsme se ani vlivy složení tříd na učení žáků v jednotlivých předmětech.

Kromě diskuse strukturních faktorů ovlivňujících fungování školy jako socializujícího společenství dále uvedené poznatky ilustrují, že se české školy stále chovají jako rozvolněné organizace, jak je charakterizovaly práce aplikující institucionální teorii na oblast veřejných služeb (Meyer; Rowan 1977, Pol 2007). Přijatá řešení (heterogenní, dlouhodobě stabilní třídy) mohou být pro žáky v mnoha ohledech výhodná, či dokonce optimální, zdá se však, že jsou tato řešení volena do určité míry intuitivně. Ani ve velmi semknutých sborech v menších školách dobré osobní vztahy nepřerůstají v profesionální diskurs vedoucí k jednotnosti cílů vzdělávání a koordinaci požadavků na žáky. V systému, kde klíčové technologické procesy

6 Lásku k dětem uvádějí učitelé v našem výzkumu snad jako nejdůležitější přednost zkoumaných sborů.

(učení a vyučování) nejsou z úrovně školy dostatečně řízeny (Klesající výsledky... 2010), pak pochopitelně „vše [rozuměj podoba vzdělávání] závisí na učiteli“ a kvalita výuky je z hlediska konkrétního žáka spíše otázkou štěstí.

Poznámka

Výzkum vznikl v rámci řešení projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání (LC06046) podpořeného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Na vytvoření a primární analýze korpusu dat o základních školách, z nichž výzkum vychází, se významně podíleli Karel Starý, Petr Urbánek a Martin Chvál, kterým autor děkuje.

LITERATURA

- BARR, R.; DREEBEN, R. *How Schools Work*. Chicago : University of Chicago Press 1983.
- BERG, G. School development – A matter of approaching the available scope for action. In: CHI-KIN LEE, J.; WILLIAMS, M. (eds.). *School Improvement: International Perspectives*. New York : Nova Science Publishers, 2006, s. 327–342.
- BERG, G. From structural dilemmas to institutional imperatives: a descriptive theory of the school as an institution and of school organizations. *Journal of Curriculum Studies*, 2007, vol. 39, no 5, s. 577–596.
- BURKE, D. L. *Looping: Adding time, strengthening relationships*. Champaign : ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 1997.
- BURNS, R., MASON, D. Class formation and composition in elementary schools. *American Educational Research Journal*, 1998, vol. 35, no. 4, s. 739–772.
- CORTI, L., WITZEL, A., BISHOP, L. Potenziale und Probleme der Sekundäranalyse. Eine Einführung in die FQS-Schwerpunktausgabe über die Sekundäranalyse qualitativer Daten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2005, vol. 6, no. 1 [online] [cit. 11. října 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/498/1070>>.
- CREEMERS, B. P. M.; KYRIAKIDES, L. *The Dynamics of Educational Effectiveness*. Abingdon : Routledge 2007.
- DREEBEN, R.; BARR, R. Classroom composition and the design of instruction. *Sociology of Education*, 1988, vol. 61, no. 3 s. 129–142 .
- DOUBEK, D. Vytváření skupin mezi vrstevníky – spolužáky. PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha : UK – Karolinum 2005, s. 505–516.
- DVOŘÁK, D.; STARÝ, K.; URBÁNEK, P.; CHVÁL, M.; WALTEROVÁ, E. *Česká základní škola : Vícepřípadová studie*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2010 (v tisku).
- DVOŘÁK, D. Variabilita školních kurikul a budoucnost učebnic. In NAJVAROVÁ, V.; JANÍK, T.; KNECHT, P. (eds.). *Kurikulum a učebnice*. Brno : Masarykova univerzita, 2008. s. 1–7.
- FULLAN, M. The three stories of education reform. *Phi Delta Kappa*, vol. 81, no. 8, s. 581–584, 2000.
- FULLAN, M. Tri-level solution. *Education Analyst*, 2005 (Winter), s. 4–5.

- GAUSTAD, J. *Implementing looping*. Eugene : Clearinghouse on Educational Policy and Management 1998.
- GLASS, G. V. Primary, Secondary and Meta-Analysis of Research. *Educational Researcher*, 1976, no. 5, s. 3–8.
- Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení. Praha : McKinsey & Company 2010.
- KUCHARZ, D. Jahrgangsunterricht und Jahrgangsübergreifender Unterricht. In BLÖMEKE, S.; BOHL, T.; HAAG, L.; LANG-WOJTASIK, G.; SACHER, W. (eds.). *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2009, s. 339–343.
- LEITHWOOD, K. A.; JANTZI D. School organizational effects on student outcomes. In HUSÉN, T.; POSTLETHWAITE, T. NEVILLE (eds.). *The international encyclopedia of education*. 2. ed. Oxford – New York – Tokio : Elsevier Science 1994, s. 5259–5264.
- MARZANO, R. J. *What works in schools. Translation research into action*. Alexandria : ASCD, 2003.
- MARZANO, R. J.; WATERS, T.; MCNULTY, B. A. *School leadership that works. From research to results*. Alexandria : ASCD 2005.
- MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *The American Journal of Sociology*, 1977, vol. 83, no. 2, s. 340–363.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook*. Thousand Oaks : Sage 1994.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita, 2007.
- PUPALA, B.; KAŠČÁK, O.; HUMAJOVÁ, Z. Rub a líce kurikulárnej transformácie. In: KAŠČÁK, O.; ŽOLDOŠOVÁ, K. *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava : Renesans, 2007, s. 17–72.
- ROWAN, B.; MILLER, R. J. Organizational strategies for promoting instructional change: Implementation dynamics in schools working with comprehensive school reform providers. *American Educational Research Journal*, 2007, vol. 44, no. 2, s. 252–297.
- RÝDL, K. Tradice školství a efektivní kurikulum. In JANÍK, T.; ŠVEC, V. a kol.: *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno : Paido, 2009.
- STRAKOVÁ, J.; POTUŽNÍKOVÁ, E.; TOMÁŠEK, V. Vědomosti, dovednosti a postoje českých žáků v mezinárodním srovnání. In MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. *Nerovné šance na vzdělávání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, 2006.
- ŠTECH, S. Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 4, s. 418–436.
- ŠVARČÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007.
- WALTEROVÁ, E.; STARÝ, K. Potenciál změny v realitě školy : Strategie případové studie. *Orbis Scholae*, 2006, č. 1, s. 77–97.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido 2004.

UČITELÉ V SOUČASNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE: HLEDÁNÍ MEZI ZMĚNOU A STABILITOU

JAROSLAVA VAŠUTOVÁ, PETR URBÁNEK

Anotace: Příspěvek se zabývá jedním z rozhodujících činitelů fungování školy – učitelem a učitelským sborem. Opírá se zejména o výzkumné nálezy získané v rámci šetření vícečetné případové studie základní školy. Analyzován je potenciál a role učitelů v současné dynamice změn školního vzdělávání. Ukazuje se, že požadované nároky na práci učitele neodpovídají vytvářeným vnějším podmínkám a že v procesu transformace je významnější akcent kladen na strukturální přeměny než na podporu směřovanou k učiteli.

Klíčová slova: učitel, učitelský sbor, potenciál změny, stabilita, vícečetná případová studie základní školy, transformace školního vzdělávání, proměny profese, fungování školy, vize, kultura školy.

Abstract: This report deals with one of the decisive factors in the school functioning - teachers and teaching staff. It relies mainly on the research findings obtained in the investigation of multiple case study of a basic school. The potential and the role of the teachers in the current dynamics of change in school education are analyzed. It shows that required demands for teacher's work do not correspond with created external conditions and in the process of transformation the stress is placed more on the structural transformation than on the support to the teacher.

Keywords: teacher, teaching staff, potential changes, stability, multiple case study of a basic school, the transformation of school education, profession changes, school functioning, vision, school culture

1 ÚVOD: ZMĚNA VERSUS STABILITA?

Zamýšlíme-li se nad změnou ve fungování školy, pak se nabízí otázka, zda vzdělávací instituci změna prospívá, nebo zda je v životě školy spíše žádoucí stabilita, která znamená zachování a pevné udržení stávajících atributů. Otázka je vážná proto, že v době celoplošné rekonstrukce školního kurikula se objevují pochybnosti z řad učitelů, ředitelů i expertů¹ o úspěšnosti či prospěšnosti zavedení této změny. Nutno připomenout, že obecný konflikt změny a stability není v oblasti fungování školy nový (např. Beck 1974) a že řešení je v principu přirozeně také v různých vědních oborech i mimo rovinu věd o výchově: v psychologii, biochemii, ekonomii,

1 V textu, není-li explicitně uvedeno jinak, vyjadřují maskulinní tvary *učitel, ředitel, expert* aj. současně osoby ženského i mužského pohlaví, aniž bychom tím chtěli neakceptovat jejich rozdílnost.

v matematickém modelování i jinde.

Co znamená stabilita ve škole? Navenek škola působí jako relativně stabilní sociální organismus vyznačující se pevností řádu, rituálů, společenských jistot a poskytovaných vzdělávacích hodnot. Škola je spíše vnímána jako konzervativní subjekt sloužící kulturní transmisi, který změny nereflktuje a nepřijímá, neboť má jedinou dané společenské poslání a vzdělávací úkoly. Netečná škola ovšem hromadí vleklé a nevyřešené problémy, které pak přinášejí její destabilizaci ve vzdělávacím systému i ve společnosti (viz např. scénáře školy budoucnosti; Kotásek 2004). Škola je pod neustálým tlakem společenských proměn. Měla by tudíž efektivně reagovat na nové požadavky, otevřít se potřebám společnosti a měnit se k obrazu doby, což sice činí, často ale s neochotou, nelibostí, nedůvěrou a mnohdy i s odporem. Stabilita ve škole má mít proto především pozitivní konotaci, reflektivní povahu, a tedy také dynamický podtext. V důsledku se to projevuje v uchování tradice školy, v ustálenosti její kultury, v usazenosti učitelského sboru a v pevnosti výukových strategií, které vtiskují škole image a stabilitu v řízení školy i při vedení lidí. Tato „dynamická stabilita“ školy znamená vnitřní ustálenost, systémovost, jistotu a identifikování se s daným hodnotovým rámcem, ovšem spolu s dostatečným operačním prostorem k nutným změnám. Takové pojetí ani nedefinuje stabilitu a změnu ve vzájemném protikladu a je v ideové shodě s teorií změny (Fullan 2000), která varuje před přílišnou záplavou přehnaných, nesourodyných, neustálých požadavků z vnějšku, které nejsou školy schopné přetvářet v konsenzuálně přijímanou vizi.

Jak funguje instituce v podmínkách změny? Je nesporné, že každá instituce, má-li vůbec fungovat, musí mít jasně stanovenou koncepci (definované cíle, procesy a výstupy), kvalifikované řízení a profesionální zainteresované aktéry, kteří danou koncepci realizují. Efektivní fungování instituce se projevuje v reflexi vnější změny a dynamice jejího vnitřního přijetí a zároveň v udržitelnosti vytvořených hodnot, které jsou zárukou stability. Změna a stabilita by měly existovat v určité rovnováze v tom smyslu, že změna přinese obohacení, inovace, efektivitu a zároveň zhodnotí dosavadní ustálené kvality instituce. Ve školské praxi se můžeme setkávat s tím, že změna zcela nabourá stabilitu školy, naruší její edukační procesy, zpochybní profesionalitu aktérů, tj. učitelů, a přehodnotí dosavadní hodnoty, tj. vzdělávací výsledky, jako nevyhovující. Prudký úder změny se může stát destruktivním, stejně jako může neústupné setrvávání na zaběhnutých stereotypech učinit ze školy neživotný petrefakt. Možné změny v práci školy je proto nutné chápat a zejména je také reflektovat a realizovat v citlivém obsahovém kontextu. Například Hopkinsovo pojetí (Hopkins 2001) a formulace změny („*improvement*“) v souvislosti s děním ve školách lze spíše chápat jako „*zlepšování*“ či „*zdokonalování*“ fungování školy, resp. „*ozdravění*“ vzájemných vztahů mezi jejími aktéry na bázi inovativních zásahů. Podobné pojetí představuje i Fullan (1982). Změny zásadnější, navíc i více razantní a totální povahy, reprezentuje např. Hargreaves (1998), kdy pojmem „*change*“ směřuje více k nutné změně, „*přestavbě*“ toho, co a jak bylo děláno. Může tím být míněn koncepční, obsahový či metodický „*obrat*“ jiným směrem v již zavedeném, fungujícím systému. Takové principiální a kompletní „*přestupy*“ zasahující mnohdy až do opačné roviny původního výchovného konání jsou vyvolány širšími změnami

obecných paradigmat výchovy, např. na pozadí přijetí konceptu vzdělanostní společnosti. Bez ohledu na trendy těchto „nadměrných“ konceptů vzdělávací politiky se domníváme, že pro český kontext je nejprázdnější variantou pojetí změny, které je formulováno jako „proměna“ školy (Pol 2007) a které více akceptuje „evoluční“ pohyb, opírá se o vzdělávací tradice, respektuje specifickou podstatu výchovy a změnu zasazuje do nejširších souvislostí reality školního života.

Škola je specifická instituce, která skládá účty společnosti, je akontabilní vůči státu a odběratelům vzdělávací služby, klientele vzdělávání. Hlavní tíha zodpovědnosti za dobré fungování a výsledky školy leží kromě jejího vedení na učitelích. A právě učitelů se primárně a na úrovni samotné realizace dotýká fenomén změny. Ovlivňuje jejich vzdělávání a vstupuje do profesního výkonu. Domníváme se, že je potřebné otevřít existující problém kontroverze změny a stability ve škole, neboť fenomén změny permanentně vstupuje do života školy a profesního života učitelů a je jimi chápán jako destabilizující. Co je potenciálem změn ve školách, jak změna působí a jak je učitelé ve školách přijímána, jak ovlivňuje práci učitelů a profesi jako takovou?

2 CÍL STUDIE, METODY ZJIŠŤOVÁNÍ DAT

Naše studie je situována do reálného prostředí základní školy a zabývá se učitelem v kontextu procesu aktuálních změn na konkrétních školách. Klíčovou otázkou je, jak učitel (a celý sbor) přijímá změny pronikající do práce školy, jak se s nimi vyrovnává, resp. jak je sám ochoten přispívat k prosazování těchto změn a ke stabilitě fungování školy.

Cílem této studie je konfrontovat, do jaké míry je fenomén změny závažný v profesním životě učitelů a v kvalitě jejich výkonu, zda změna koresponduje s charakterem profese a s podstatou práce učitelů a jak se promítá prožívání změny do stability fungování školy.

Pro naplnění uvedeného cíle této statě jsme využili dat získaných v rámci vícečetné případové studie základní školy (2006 – 2009)², přičemž se z bohaté baterie využitých výzkumných metod opíráme zejména o výsledky rozhovorů s učiteli a řediteli na pěti šetřených základních školách. Jako doplňující zdroje informací vztahujících se k učitelům a učitelským sborům jsme dále využili i výsledky šetření sociálního klimatu sborů, data o výsledcích práce školy, nálezy ze skupinových rozhovorů s žáky a výsledky pozorování práce učitelů ve vyučování i mimo něj na uvedených školách. V průběhu třinácti měsíců bylo čtyřčlenným výzkumným týmem³ prove-

2 Vícečetná případová studie základní školy byla realizována v rámci dílčího cíle V005 projektu LC06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání. V prosinci 2007 proběhla pilotní fáze terénního šetření, v jejímž rámci byla výzkumu podrobena jedna základní škola („Malá“), na níž byly ověřovány výzkumné strategie, výzkumné nástroje, možnosti vyhodnocování získaných dat apod. V roce 2008 bylo realizováno šetření na dalších čtyřech základních školách („Výběřová“, „Horská“, „Pestrá“, „Předměstská“). Podrobnější konceptuální rámec celého výzkumu, jeho strategie a metodické přístupy uvádějí Walterová, Starý (2006, s. 77–96).

3 Terénní šetření realizovala čtveřice výzkumníků Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK: Dominik Dvořák, Martin Chvátal, Karel Starý a Petr Urbánek.

deno na pěti školách celkem 61 rozhovorů s učiteli, 196 pozorování vyučovacích hodin, 8 skupinových rozhovorů s žáky devátých tříd (48 žáků), 5 dotazníkových šetření klimatu pěti učitelských sborů (104 učitelé) aj. Podrobný metodologický popis vícečetné případové studie základní školy a charakteristiky využitých nástrojů jsou uvedeny v publikaci Dvořák a kol. (2010).

3 ZMĚNY A STABILIZUJÍCÍ FAKTORY V PRÁCI ŠKOLY A UČITELE

3.1 K PROMĚNÁM ŽÁKŮ

Změny, které zasahují práci školy a školní vyučování, a tedy i rozhraní citlivosti „profesní percepce“ učitelů, přicházejí nejen z roviny nových paradigmat pedagogické teorie nebo decizních aktů vzdělávací politiky, už jako důsledků nových společenských potřeb. Významnější změny z pohledu učitele souvisejí s výraznými společenskými proměnami, které komplexně zasahují oblast pedagogického pole, aktérů edukace, a zejména samotného žáka. Práce Lorenzové (2010) výstižně ukazuje, jak široký a komplexní je dosah těchto změn a jak společenská realita ovlivňuje pojetí učitelské profese a klade na učitele zásadně odlišné nároky.

Z perspektivy práce učitelů se uvedené změny promítají do stále obtížnější práce se školními dětmi a do komplikovanějších vztahů s rodičovskou veřejností. Přirozeně, že se na jednotlivých školách projevovaly rozdíly v síle výpovědí učitelů. Uváděny jsou narůstající kázeňské problémy, stále se snižující zájem žáků o školní vzdělávání a nízká snaha, úsilí a pracovitost žáků. Škola tyto jevy povětšinou spojuje s problematickým sociálním zázemím dětí. Učiteli deklarovaná dynamika zhoršujícího se stavu ale více poukazuje na změny v hodnotových preferencích a v životním stylu současných rodin. Učitelka, která se po šesti letech do školství vrátila, ke kognitivní úrovni žáků uvádí: *„Pro mě to byla deziluze. Já třeba mám schované čtyřleté písemky... tak, jak jsem tehdy učila, to nemohu vůbec použít.“* Její kolegyně vidí problém postojů žáků k učení ještě tragičtěji: *„Házeti perly sviním. Někdy je to marná práce.... někdy odcházím a říkám si: Máám to zapotřebí? Má to vůbec cenu, vždyť je to stejně nezajímá.“* Vyjádření tohoto typu sice nepřevažují, nejsou ale také zcela ojedinělá. Vypovídá to současně o specifiku učitelské práce, pro kterou je typické, že učitelé při ní často prožívají pocit zmaru, úmornosti, permanentního nezdaru, a že vždy nejsou viditelné evidentní a hmatatelné výsledky a zjevné posuny.⁴ Na tento nepoměr „investovaného“ a nazpět získávaného v práci s žáky si učitelé často stěžují. Jedna z učitelek to vyjádřila následovně: *„...na druhou stranu vidím tu disharmonii toho, jak moc pracuju třeba doma a jak málo se mi to jen vrací...“* V sou-

4 Proto je učitelství řadou autorů odhalováno jako plné rozporů a paradoxů (Vašutová 2009), resp. jako povolání s dilematy, „věčnými rozpory“ (např. Kučera; Viktorová 1994, s. 88–92) a konflikty, které ale nemají snadno realizovatelná řešení. Proto M. Cifali (podle Štech 1994, s. 314) nazývá učitelství „nemožným povoláním“, neboť je to práce, která nezaručuje vysokou a pravidelnou úspěšnost profesních činností.

vislostech s dlouhodobě zanedbávaným řešením podpory práce učitelů vnímají učitelé navíc vlastní snahu, důslednost a kladení požadavků na žáky jako jisté riziko konfliktu: „... že se snažím na dětech vyžadovat pořádek a kázeň, nejsem ochotna jim prominout nějaké velké úlety a že si se mnou nemohou dělat, co chtějí a že vědí, že co po nich budu chtít, opravdu chtít budu... No, mám dost problémů.“ Tyto skutečnosti chápeme jako potencionální destabilizující faktor.

3.2 UČITELÉ A UČITELSKÝ SBOR

Pro práci školy je naprosto nezbytný kvalitní učitelský personál a pro její perspektivní a stabilní fungování pak navíc tým učitelů, který je k učitelství „pevně připoután“ – svými kořeny, motivačně, angažovaností, vysokým stupněm profesní identifikace nebo pracovní perspektivou.

Samotní žáci oceňují vnímavé, podporující, facilitační přístupy svých učitelů. Na učitelích významně hodnotí především osobnostní a vztahovou rovinu. Na jedné straně vydávají děti o práci učitelů velmi pozitivní svědectví, např.: „... dokáže nás to naučit a není nudná“; „hrozně dobře nás to naučí... a taková jako hodně přísná, ale i hodná...“ anebo „... Když něco nechápeme, tak se zastaví a počkají, ještě nám to vysvětlí, abychom to prostě chápali.“ nebo „My se tam vždycky tak uvolníme... nepřípadá mi to jako normální hodina...“ Avšak na druhé straně výpovědi žáků prokazují a epizody z vyučovacích hodin to potvrzovaly, že učitelé nezdůvěřují i v těch nejzákladnějších profesních dovednostech: „... že to (výklad) prostě (učitel) jenom čte z toho sešitu...“ nebo „Ta výuka je zábavná, ale není zábavné, když některý učitel neví, co s tím (s moderní technikou) má dělat.“ anebo „... máme tady tři učitelky, které to ani neunesou psychicky, které prostě s brekem odcházejí ze třídy...“

Žáci ve škole registrují personální pohyb učitelů („Dobří učitelé školu opustili.“) a citlivě reagují na stabilitu učitelského sboru: „Je důležité často neměnit učitele, což se tady v posledních dvou letech stalo...“ Masovější fluktuace ve sboru proměňuje jeho klima a ovlivňuje i kulturu celé školy. Ředitel Příběžské si tuto skutečnost plně uvědomuje: „Určitě bych chtěl zachovat co nejdéle ten... tu kostru toho učitelského sboru, která to táhne. To si myslím, že je naše největší taková deviza...“. Ředitelka Horské dokladuje, že personální stabilita a kvalita sboru vede ve svém důsledku ke spokojenosti žáků a rodičů. „Stabilizací sboru se podařilo zamezit odchodům žáků.“

3.3 VYJADŘOVANÉ PROBLEMATICKÉ STRÁNKY UČITELSTVÍ

Učitele z našich zkoumaných škol přirozeně trápí řada aktuálních problémů, které lze chápat jako potencionálně destabilizující faktory. Kromě obecných je upozorňováno také na specifické problémy, které se váží ke konkrétní situaci v dané škole (např. způsoby vedení lidí, materiální podmínky). Mezi univerzálně uváděnými obtížemi, ovšem se znatelnými rozdíly mezi jednotlivými školami, se objevuje velké množství práce, značná hektičnost, na kterou se váže narůstající byrokratická zátěž: „Já bych si přála míň papírování a víc prostě možnosti práce s dětmi... ale je toho někdy moc, je toho někdy prostě moc, je to šílená byrokracie a někdy je to prostě opravdu nad

lidské síly. Učitelé nevidí v administrativní práci, která jim podle jejich slov narůstá, velký smysl a obávají se, že tato zátěž je na úkor vlastní práce s dětmi: „... *hodně tý práce kolem, která vás zdržuje od tý kantořiny... už to vypadalo, že se to zlepšilo, ale už je to zase samej papír, pořád nějaký psaní, pořád něco nikde...*“ Na narůstající byrokratickou zátěž si stěžuje i ředitel této školy a přál-li by si něco změnit, „... *tak tu byrokracii. To mě ubíjí teda maximálně.*“ Jde tedy o tlak z vnějšku, který zde vedení nedokáže z různých důvodů směrem k učitelům eliminovat, zatímco na jiných školách se to vlivem efektivního řízení daří lépe. I když je pracovní doba učitelů veřejností chápána jako výhodná, učitelé to tak nevnímají a časové nároky řadí také k obtížím profese: „*Ale každopádně je to náročný povolání. Protože spousta lidí si myslí, že my přijdeme ve dvě domů a nic. Ale já přijdu ve čtyři, hodinu dvě mám volno, to mám většínou stejně doučování, takže volno nemám. Pak usedám k počítači a pracuji další dvě tři hodiny. A je to dennodenně, kdy si člověk dělá přípravy, zapisuje si, co bude dělat, aby věděl, aby ta práce měla nějaký systém.*“

3.4 VNÍMANÁ POZITIVA PEDAGOGICKÉ PRÁCE UČITELŮ: STABILIZUJÍCÍ FAKTOR

I přes řadu obecných problémů ve školství a obtíží v realitě učitelské práce vyjadřují ale učitelé poměrně silně spokojenost ve svém povolání. Domníváme se, že tato skutečnost potencionálně zvyšuje kvalitu práce učitelů, stabilizuje sbory a potažmo i fungování školy.

Při rozhovorech byly explicitně jako výhodné vyjadřovány některé aspekty povolání: práce s lidmi, práce s dětmi, příznivé prostředí, tvořivá činnost, prázdniny, možnost disponovat časem aj. Zdůrazňovány byly výhody z hlediska výchovy vlastních dětí: „... *jestli chcete úplně do důsledku tu pravdu, tak ono s malým dítětem se o vás všude (v komerční sféře – pozn. autorů) „porvou“ a ono vlastně to školství je takové, že si ten čas... sice pracujete také dvanáct hodin denně, ale můžete si to přizpůsobit...*“ Některé výpovědi mají evidentně emotivní náboj a svědčí o zaujetí prací a plném nasazení těchto učitelů: „*Nikdy jsem nechtěla být něčím jiným a je to taková nějaká předurčenost, a to povolání mně zcela vyhovuje, naplňuje, pohlcuje a nechtěla bych dělat nic jiného.*“

Řada učitelů kvitovala na učitelství také to, že je to práce zajímavá, svobodná a tvořivá, jak to vyjadřuje jedna z učitelek: „*Potom jsem zjistila, že sekretářkou být nemohu, protože moje pusa na to není dostatečně organizovaná.... Já musím tvořit, nedá se nic dělat, ten kantor se nezapře. Prostě musí mít svůj referát a v něm si pracovat a odevzdávat práci, ať už je jakákoliv.*“ Tato citace zdůrazňuje také skutečnost, že učitelství je výrazně nezávislá a individuální činnost, která je ale na druhé straně silně kompenzována nutností profesní kooperace s kolegy.

Na většině škol byl kromě zájmu o práci s dětmi také opakovaně a velmi silně vyjadřovaným pozitivem samotný kolektiv učitelů a nezdá se, že by byly výroky vedeny jen v proklamativní, resp. „reklamní“ rovině. Na dotazy nejvýznamnějších pozitiv práce odpovídali učitelé velmi pohotově: „*Kolektiv svých jako nejbližších učitelů, část sboru.*“; „*Jsmetady úžasný kolektiv, já mám pocit, že jsme tady rádi i mimo školu*

spolu...“ Na některých školách bylo učiteli vysoce hodnoceno vedení školy: „*No, sto procentně vedení, kolektiv lidí.*“ Oceňován je u něj „*přístup ke svým zaměstnancům, že opravdu můžeme za nimi přijít s čímkoliv a oni se nám snaží pomoci a vyhovět.*“ Podobně výpovědi jsme zaznamenali na většině sledovaných škol, nikoliv ovšem na všech.

Časté byly také výpovědi směřované ke školnímu prostředí, resp. k velikosti školy: „*Mně vyhovuje ta velikost té školy...*“ nebo „*... a taky je docela příjemný, že ta škola jak je malá.*“ Učitelé upřednostňovali a za výhodu považovali často také vesnický, resp. „rodinný“ charakter školy, i když počtem žáků nešlo vždy o nějak zvlášť malé školy: „*Mně vyhovuje to, že je to vesnická škola, v podstatě, já to tak považuji za vesnickou školu. Děti mi vyhovují, protože bych se bála učit na sídlištní škole... a kolektiv.*“ Obecnou představou je, že velikost školy určuje kvalitu vztahů, resp. stupeň anonymity a ovlivňuje výchovné možnosti: „*Mně se líbí, že to je taková malá škola jako docela rodinná a ty vztahy tady byly vždycky poměrně docela dobré...*“ Šetření sociálního klimatu i na těchto školách ale prokazuje, že velikost školy není zdaleka tím nejvýznamnějším faktorem kvality klimatu sboru.

3.5 VARIANTY UČITELSKÉ KVALIFIKACE: PŘÍNOSY A RIZIKA

Ukazuje se, že standardním, stále převažujícím studijním postupem pro učitele v základní škole zůstává získání kvalifikace absolvováním pedagogické fakulty. Pro učitele na prvním stupni to platí téměř absolutně.⁵ Učitelé druhého stupně se ale mnohdy ke své práci dostávají i dalšími vzdělávacími cestami. Studium učitelských programů na dalších fakultách, jako jsou filozofické, přírodovědecké, teologické, fakulty tělesné výchovy a sportu, matematicko-fyzikální atd. Současný zákon o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.) umožňuje ještě další varianty nabytí formální kvalifikace. Takže jsme mezi učiteli na sledovaných základních školách také nezdávka potkávali absolventy nebo studující různých dalších vysokých škol, které se ovšem primárně nezaměřují na učitelské programy, včetně škol soukromých (např. Metropolitní univerzita; Vysoká škola mezinárodních vztahů).⁶ Nikoliv ojediněle jsme se také setkali s učiteli, které teprve jiné okolnosti dovedly k učitelské práci, resp. „svedly“ z jiné profesní cesty. Jedno z doporučení studie společnosti McKinsey (Klesající... 2010, s. 34), jak získávat chybějící učitele do českých škol, nalézá možný zdroj mezi absolventy jiných vysokoškolských oborů a mezi odborníky z praxe. Zůstává ovšem předmětem diskuze, zda tyto tržně pragmatické postupy získávání a následné specifické způsoby kvalifikování takových osob lze v nějak hojnější míře vůbec doporučovat.

5 Dostí častý bývá pro elementaristy postup „přes“ kvalifikaci učitele mateřské školy. Při výzkumu české základní školy (Dvořák a kol. 2010, s. 225–226) se ukázalo, že tato učitelská „dvojkvalifikace“ může být v souvislostech možného dalšího vývoje obou institucí, resp. jejich integrace, výhodná a užitečná.

6 Výjimkou byl v tomto ohledu učitelský sbor ZŠ „Pestrá“, který plně disponoval učiteli s plnohodnotnou kvalifikací; jeho personální parametry byly i v dalších ohledech příznivé, resp. atypické (nízký věkový průměr; vysoké zastoupení mužů).

Realita značně různorodých vzdělávacích cest učitelů v základním vzdělávání není obvyklá u žádné jiné na přípravu a výkon obdobně náročné profese. Právními úpravami jsou také stále liberálněji legalizovány i značně různorodé, mnohdy až „bizarní“ kvalifikační varianty. Argumentačně neobstojí ani tvrzení o nedostatečných možnostech získat učitelskou kvalifikaci, zvláště, je-li učitelství oproti jiným vysokoškolským oborům zcela výjimečně právě množstvím různých vzdělávacích cest.

Tato situace má pro vzdělávání v základních školách přirozeně své důsledky. Tím příznivějším by mohl být fakt, že „člověk odjinud“, tzn. z jiného oboru či studijního prostředí, rozdílně vyškolen, s jinými zkušenostmi a s odlišným pojetím obsahového i pedagogického pole, může vnímat a uchopit školní vzdělávání v obohacujícím „širším ohnisku“, s možným nadhledem, v jiné dimenzi, a prospět tak právě variabilitou neobvyklých přístupů a kontextuálních či aplikačních náhledů. Otázkou ovšem je, je-li takové pojetí přínosné jmenovitě pro univerzální a všeobecné vzdělávání, které probíhá v základním školství. Zásadnější pochybnosti, které vyplývají ze značně různorodých vzdělávacích trajektorií učitelů, vyvolává otázka kvality přípravy na fakultách, které se primárně ani tradičně nezaměřují na učitelskou přípravu v oblasti práce se školními dětmi, zpravidla tedy ani nemohou disponovat adekvátním personálním či praktickým zázemím atd. Neodpovídající pak může být pedagogická, psychologická či didaktická znalostní opora absolventů, která umožňuje teoretickou reflexi pedagogických situací, což se v profesním výkonu učitele přirozeně projeví. Otevřené zůstávají také další otázky, související např. se společnou vizí takto „ideově méně sourodého“ sboru a jeho konzistencí; nebo do jaké míry se vzhledem k širší formální kvalifikaci projeví vyšší fluktuace ve sboru atd. Můžeme se proto oprávněně domnívat, že stabilita sboru je v případě jeho vyšší „heterogenity“ rizikovější.

V našich sledovaných školách jsme se také setkali s kvalifikovanými učiteli, kteří na čas práci učitele opustili, zabývali se zcela jinou profesí, aby se následně vrátili zase zpět do školy. Jedna z těchto učitelek k tomu říká: *„A doporučila bych to všem – prostě odejít do praxe, aby člověk viděl, co potřebuje.“* Poukazuje to, že akt odchodu a návratu nepomohl jenom jí, ale může prospět i výuce, žákům a škole: *„Vidět život, jak chodí a... musím říct, že jsem i změnila svoje nároky na děti. To, na čem jsem dříve bazírovala, to už mi teď nepříjde tak důležitý a naopak, teď chci něco jiného, než jsem chtěla dříve.“* Taková „odbočka“ může eliminovat rutinérství i riziko profesní deformace.

4 UČITELÉ VE VZTAHU KE ZMĚNĚ

Nároky práce učitelů základních škol souvisejí bezesporu také s dynamikou a s trendy ve vzdělávání a ve školství v posledních dvou desetiletích. V průběhu šetření se opakovaně ukazovalo, že učitelé obecně souhlasí s nutností proměňovat školu a přizpůsobovat práci s žáky novým situacím a potřebám společnosti.⁷ Ne-

⁷ Taková zjištění mohou být poměrně překvapující, neboť učitelům je obecně přisuzována konzervativnost (např. Průcha 2002, s. 51), resp. rezistence vůči změnám (Lazarová 2005). Výsledky

domnívají se ale, že všechny prosazované změny jsou vždy pro školu žádoucí a pro kvalitu výuky prospěšné. Nemyslí si ani, že jsou jako učitelé k jejich realizaci vždy kompetentní a z vnějšku dostatečně podporováni.

Aktuální změnou, která představuje zásadní zásah do práce školy, byla pro učitele v době našeho výzkumu tvorba školních vzdělávacích programů a zejména počátek její realizace na úrovni změn v samotné výuce. Setkávali jsme se ve školách ovšem spíše s rozpačitými názory a s odmítavými postoji učitelů i vedení školy k tomuto kurikulárnímu projektu: „...Myslím si, že tvorba školních vzdělávacích programů je dobrá věc, ale neměli to dělat učitelé. Myslím si, že... v podstatě učitelé nebyli v tomhle tak fundovaní, aby vymysleli úplně... nebo všichni učitelé aby vymysleli úplně zcela něco nového...“ Učitelé je vytykáno to, že práce spojená s realizací rámcového vzdělávání dopadla jen na školy a učitele, že chybí efektivní metodická podpora ze směru vyšších stupňů řízení. Při konfrontaci dokumentace školních vzdělávacích programů s realitou výuky se také ukazovalo spíše jen jejich formální naplňování a zejména to, že učitelé „svrchu“ formulovanou změnu vnitřně spíše nepřijali. Tato zjištění korespondují i s řadou dalších výzkumných nálezů k tomuto tématu (přehledně je shrnuje Janík a kol. 2010, s. 15-30).⁸ Odhalují kontroverzní stránky zavádění kurikulární reformy u nás a potvrzují i obecnější zkušenosti s obtížemi při implementaci školských reforem v zahraničí (Thurler Gather 2005)

Ve sledovaných školách byly zaznamenány i výpovědi, které odmítaly uskutečňování změn uvnitř školy a obhajovaly udržení současného stavu jejího fungování: „Já si myslím, že tadle škola by neměla procházet nějakýma velkýma změnama. Já si myslím, že to tady opravdu funguje.“ Uvedený výrok může být přirozeně projevem neochoty a pohodlnosti jeho autora nebo vyjadřovat obavu o udržení vlastního pojetí výuky, může být také obranou proti snaze jakkoliv měnit zaběhnuté nebo je jen vnější proklamací kvality vlastní školy. Připustíme ale, že může být i přáním učitele efektivně pracovat v usazeném, stabilním školním prostředí a vyjádřením obav z pracovní hektičnosti, z nesmyslných „svrchu“ nařízených změn a z nejistoty. Řada učitelů je totiž přesvědčena, že výchova vyžaduje určitý stupeň pevně daných pravidel, usazenosti a stability. Možná také proto učitelé ve velké míře a zřejmě na pozadí vnímané chabé společenské podpory učitelské práce nedůvěřují dalším změnám, které jsou organizovány „shora“. Zejména délesloužící učitelé argumentují, že změn zažili již více a mnohé s žalostnými výsledky: „... protože opravdu se ta škola proměnila hrozně moc a nikde ne k dobrému, ale spíš myslím tlakem veřejnosti a toho, že vlastně spousta takových „odpovědných“ lidí to vzdělání posunula na poslední místo pro většinu veřejnosti...“ Opačný názor na „pohyb ve školách“ v posledním dvace-

novějších výzkumů ovšem také prokazují, že česká veřejnost vnímá školství ještě podstatně méně kriticky, s jeho stavem a vývojem je dlouhodobě a relativně vysoce spokojená; výsledky rozvoje školství jsou veřejností připisovány aktérům z mikroúrovně, tedy nejvíce je v procesu změn oceňována role učitelů a ředitelů škol (Černý; Greger; Chvál; Walterová 2009). Autoři se také domnívají, že zjištěný stav „spokojené veřejnosti“ může být brzdou dalším změnám ve školách.

8 Autoři této výzkumné zprávy v úvodu publikace inventují výsledky dílčích výzkumů posledních let k tomuto tématu. Na základě těchto nálezů jsou naznačena rizika projektu kurikulární reformy, která se projevují kromě oblasti samotného konceptu zejména v implementační rovině, na kterou učitelé významně upozorňují.

tileti a potřebu změny ale vyjadřuje jiná z učitelek: „Vím, že pár mých kolegyně se vrátilo po roce 1989, kde měly nesrovnatelně vyšší plat, a přesto se vrátily zpátky, protože doufaly, že ta škola bude jiná, než třeba v těch sedmdesátých nebo na začátku osmdesátých let, kdy odcházely. Ne vždycky byly nadšené návratem zpátky...” Ukazuje se ale, že ke změnám bezesporu dochází a že jsou na učitele rozsahem i složitostí práce kladeny stále vyšší požadavky. Potvrzuje to například učitelka, která se po mateřské dovolené vrátila zpět do téže školy, a s odstupem tedy může srovnávat konkrétní změny: „Škola se pohnula v tom pozitivním smyslu.... řekla bych, že tady mají učitelé více práce než měli. Řekla bych, že teď se tady musí hodně dělat, je toho hodně a dříve toho tolik nebylo... Mně více vyhovovalo, co bylo předtím.”

Hovoříme-li o postojích učitelů ke změně a k principu proměny školy, je nutné zdůraznit, že zpravidla nejde jen o (izolovaný, „soukromý“) vztah jednotlivého učitele k tomuto fenoménu, ale že se jedná o téma situační, tedy vždy zasazené do kontextu fungování celé školy jako organizace. Faktory, které školu posunují, či naopak blokují, mohou být značně rozmanité: efektivita řízení a vedení lidí, konstelace učitelského sboru, klima školy, vnější vlivy, stupeň podpory zřizovatelem, charakter klientely žáků a rodičů atd. Plně jsme si tuto skutečnost uvědomovali, když jsme v rámci vícečetné případové studie hledali potenciál změny v základních školách. Jedna ze zkoumaných škol („Pestrá“), která disponovala příznivými personálními kapacitami, ambiciózním a pevným vedením a výraznou podporou zřizovatele, představovala prototyp aktivní proměňující se školy. Nutno říci, že s určitými riziky v oblasti vedení lidí. V jiné škole („Výběrová“), která spoléhala na vytvářenou tvůrčí svobodu a prostor, aktivitu kvalitních učitelů, kteří se mohli opírat o silnou podporu vedení, a pracovala se specifickou klientelou žáků a rodičů, reprezentovala parciálně školu stabilizovanou a výzvy ke změnám zde přicházely často z iniciativního jádra učitelského sboru. Jako masivně stabilizovanou jsme pak mohli označit ZŠ Horskou, neboť se rovnováha a ustálenost projevovala ve všech zásadních oblastech fungování školy.

5 ZÁVĚR

Ukazuje se, že individuální osudy učitelů a jejich subjektivní prožitky vlastní práce jsou mnohdy velmi úzce vázány na život školy, kde působí. Jsou daleko více a emotivněji, než tomu bývá u jiných profesí, spojeny s nadějemi, výhrami, vizemi a perspektivami; a také s překážkami, ztrátami a riziky v pedagogické práci. Zdá se, že změna jako vnější zásah vzdělávací politiky do učitelské profese je učiteli daleko obtížněji přijímána než změny generované uvnitř sboru či školy, anebo individuální změny, které jsou „osudové“ a přicházejí z vlastního popudu každého učitele. Učitelé se v principu nebrání potřebě měnit školu a přizpůsobovat ji měnícím se potřebám společnosti. Neztotožňují se však s jakýmkoliv změnami, které předem v dostatečné míře negarantují výsledky a posuny, jsou z vnějšku nedostatečně podporovány nebo jejich realizace překračuje učitelovy kompetence.

Učitelé hodnotí svou práci a povolání veskrze příznivě. Reálně vnímají pozitivní stránky učitelství a také přijímají rizika vlastní profese, s problémy se dokáží vyrovnat.

návat. Příznivě hodnotí samotnou podstatu a charakteristiky učitelské práce. K učitelství je váže pozitivní vztah k žákovské klientele a zpravidla i silně prožívaný vztah ke kolegům.

Domníváme se, že učitelé představují velmi hutný a stabilní potenciál fungování a rozvoje školy. Na vlastní profesi většina učitelů nahlíží jako na náročnou a konsolidovanou činnost, k níž se lze dopracovat dlouhodobějšími ustálenějšími cestami s odpovídající podporou. Tato skutečnost není v souladu se současnými principy překotných změn, univerzálních výstupních požadavků a očekávaných okamžitých výsledků, které nekorespondují se samotnou podstatou výchovy ani s úrovní podpory učitelského vzdělávání. Také proto si učitelé udržují vůči rychlým změnám spíše konzervativnější postoje, které jsou ale více důsledkem deziluze, a je třeba chápat je spíše jako příznivý atribut, ve smyslu „stability pedagogického myšlení učitelů“ (Průcha 2002, s. 51).

Nepřehledné množství různorodých vzdělávacích cest, které by pro přípravu na jiné profese byly nepřijatelné, přináší podstatě učitelského vzdělávání celou řadu rizik: Heterogenita učitelské přípravy je v ideovém konfliktu se snahami posledních let standardizovat profesní způsobilost a výkon profesních činností učitele,⁹ zeslabena je možnost kontroly procesu přípravy, a diskutabilní je tak zajištění kvality vzdělávání učitelů. Jiné, nestandardní, resp. nespecifické cesty vzdělávání učitelů mohou do základních škol současně vnášet i výchově nepříznivé fenomény. Nemá-li si totiž práce učitele podržet jen status laického „kutilství“, pak proti uvedeným přínosům jinakosti a možného obohacení školy novými prvky ve vyučování stojí relevantní argument neobvyklosti a nedůvěryhodnosti vzdělávání kvalifikačně náročného oboru tolika různými vzdělávacími cestami. Variabilita učitelské přípravy spolu s dikcí univerzalizace navíc popírají specifčnost práce učitele na jednotlivých stupních škol a maří úsilí profesionalizovat učitelské povolání. Učitelství se ani ve dvacetiletém vývoji nedokázalo zbavit klíčových problémů profese (Urbánek 2005). Kvality a profesní angažovanost učitele významně určují vzdělávací možnosti škol, bezprostřední efekty a jejich progresivní změny.

Nicméně společnost není ochotna ani připravena do učitele a potažmo do školního vzdělávání velkoryseji investovat. Domníváme se, že z tohoto pohledu je učitel rizikovým článkem ambiciózních představ přeměn základního vzdělávání (Vašutová 2006). Kvalita fungování školy a možné posuny v její práci se přitom výrazně opírají o personální charakteristiky sboru a vnitřní strukturu profesních vztahů. Kromě aktuálních požadavků transformace doléhají na učitele a jeho profesi „tradičtější“ problémy, které dlouhodobě nebyly a nejsou řešeny a v realitě školy ovlivňují zaměření klíčových učitelských aktivit. Učitelé se zřejmě také z těchto příčin projevují spíše jako konzervativní než jako aktivní iniciátoři proměn a ve školní práci preferují více stabilitu než změny. Vedle vnějších podmínek se proto jako zásadní pro fungování a pozitivní posun školy jeví její vnitřní ustálenost, vycházející ze stabilní personální konstelace, efektivního způsobu vedení lidí a reflektující vnější dynamiku.

9 U nás posledním pokusem vytvořit koncept profesních standardů učitele byl materiál pracovní skupiny MŠMT (Tvorba profesního... 2009). Požadavky na profesní kompetence učitele byly u nás kvalitně artikulovány již na začátku desetiletí (Vašutová 2001).

LITERATURA

- BECK, E. M. Conflict Change and Stability: A Reciprocal Interaction in Schools. *Social Forces*, 1974, vol. 54, no. 4, s. 517-530.
- ČERNÝ, K.; GREGER, D.; CHVÁL, M.; WALTEROVÁ, E. Školství očima české veřejnosti: percepce současného stavu a vývoje. *Orbis scholae*, 2009, roč. 3, č. 3, s. 25-50.
- DVOŘÁK, D.; STARÝ, K.; URBÁNEK, P.; CHVÁL, M.; WALTEROVÁ, E. *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha : Nakladatelství Karolinum 2010 (v tisku).
- FULLAN, M. G. *The Meaning of Educational Change*. New York, London : Teachers College Press, 1982.
- FULLAN, M. The three stories of education reform. *Phi Delta Kappa*, 2000, vol. 81, no. 8, s. 581 – 584.
- HARGREAVES, A. a kol. (eds.). *The International Handbook of Educational Change*. London : ELEP, 1998.
- HOPKINS, D. *School Improvement for Real*. London. New York : Routledge Falmer, 2001.
- JANÍK, T. a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol. Výzkumná zpráva*. Praha : VÚP, 2010.
- Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Zpráva společnosti McKinsey&Company. Praha, 2010.
- KOTÁSEK, J. Budoucnost školy a vzdělávání. In WALTEROVÁ, E. (ed.). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl. Brno : Paido, 2004, s. 441-484.
- KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I.: Commitment studentů. In Kolektiv autorů. *Pedagogická fakulta očima studentů*. Praha : PedF UK, 1994, s. 88-92.
- LAZAROVÁ, B. Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 2, s. 102-118.
- LORENZOVÁ, J. Učitelství ve změnách sociálních podmínkách a vnitřní předpoklady učitele pro sociálně pedagogickou práci. In KRYKORKOVÁ, H.; VÁŇOVÁ, R. a kol.: *Učitel v současné škole*. Praha : Karolinum, 2010.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita, 2007.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002.
- ŠTECH, S. Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 4, s. 310-320.
- THURLER GATHER, M. O kultuře změny ve škole. In POL, M.; HLUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P.; ZOUNEK, J. (eds.). *Kultura školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2005, s. 114–129.
- Tvorba profesního standardu kvality učitele: Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi*. Praha : MŠMT 2009 (nepublikováno).
- URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese (Aktuální analýza)*. Liberec : TU v Liberci, 2005.
- VÁŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference, 1. díl. Praha : PedF UK, 2001, s. 19-46.
- VÁŠUTOVÁ, J. Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : PF MU, 2006, s.79-90.

- VAŠUTOVÁ, J. Učitelství v dilematech a paradoxech vzdělávací politiky, teorie a praxe. In DANEK, J.; SIROTOVÁ, M. (ed.). *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. Trnava : UCM FF, 2009, s. 9-16.
- WALTEROVÁ, E.; STARÝ, K. Potenciál změny v realitě školy: Strategie případové studie. *Orbis Scholae*, 2006, č. 1, s. 77–97.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In *Nové školské zákony*. Praha : ASPI, 2004.

POHLEDY NA BUDOUCNOST ČESKÉ ŠKOLY: RODIČE A VEŘEJNOST

KAREL ČERNÝ, DAVID GREGER, ELIŠKA WALTEROVÁ, MARTIN CHVÁL

Anotace: Tématem empiricky laděné studie je percepce budoucnosti české školy. Vy-
chází z analýzy dat z kvantitativního výzkumu veřejného mínění dospělé české popu-
lace a také z analýzy dat šetřící názory rodičů, jakožto specifické zájmové skupiny více
spjaté a znalé reality české školy. To umožňuje pokus o syntézu těchto analýz. Teoretic-
ky je studie ukotvena zejména v konceptu „Demand-led Schooling“ a kontextu experty
OECD rozpracovaných scénářů školy budoucnosti.

Klíčová slova: scénáře školy budoucnosti, kvantitativní výzkum, ideální podoba školy,
veřejnost, rodiče

Abstract: What is the perception of the probable as well as desirable future of school-
ing among Czech general public? And what is the perception among parents in com-
parison with the general public? The study which tries to answer these questions is
based on survey dates. The survey topic in general and survey questions in particular
were inspired by the OECD future schooling scenarios.

Key words: future of schooling scenarios, quantitative research, desirable future of
schools, general public, parents

1 TEORETICKÝ ÚVOD: KONCEPT DEMAND-LED-SCHOOLING A SCÉNÁŘE ŠKOLY BUDOUCNOSTI

Cílem studie je podat informaci o tom, jakou budoucí podobu školy (na úrovni
základního vzdělávání) pokládá česká veřejnost za nejpravděpodobnější, ale také
na to, jaká se většině lidí jeví jako nejideálnější. Zároveň v této souvislosti budou
komparovány názory tzv. široké veřejnosti (osoby starší 18 let) a rodičovské sub-po-
pulace. Pokusíme se tedy zjistit, jaké scénáře v české společnosti patří mezi favority,
a jaké naopak mezi outsidersy a zároveň také to, zda se názory na budoucí podobu
školy mezi různými skupinami liší (kromě zaměření na rodiče se pokusíme podívat
také na další socio-demografické skupiny).

Nejprve se stručně podíváme na dva teoretické koncepty, shodou okolností
v obou případech z dílny OECD, v jejichž rámci je předkládaná studie ukotvena a ji-

miž bylo od počátku empirické šetření inspirováno: koncept „Demand-led Schooling“ a scénáře školy budoucnosti.

OD NABÍDKOVÉHO K POPTÁVKOVÉMU VZDĚLÁVACÍMU SYSTÉMU

Podle expertů z OECD (2006, s. 17-31) lze současnou transformaci vzdělávacích systémů probíhajících v průmyslově vyspělých zemích světa zjednodušeně vylíčit jako příběh přechodu od nabídkou určených (*supply-dominated*) státně-centralizovaných systémů k systémům stále senzitivněji reagujícím na potřeby a požadavky stále heterogennější a měnící se poptávky (*demand-sensitive schooling, demand-led system*). Do budoucna má hrát právě poptávka rostoucí roli při formování podoby jednotlivých škol i celých vzdělávacích systémů. Poptávku přitom v tomto pojetí reprezentují zejména rodiče, ale také například žáci a studenti, zaměstnavatelé, příslušníci různých minorit, dokonce i široká veřejnost a podobně. V 19. a 20. století převládalo pojetí, kdy se ze státu stal monopolní poskytovatel masového vzdělávání. To bylo unifikované, standardizované, kanonizované a na politickou objednávku mělo v prvním plánu „vyrábět“ vzorné občany identifikující se s národním společenstvím a loajální k danému státu (srov. také Gellner 1993), v plánu druhém pak mělo představovat základ ekonomické prosperity, blahobytu a všeobecného pokroku. Dynamika a vývoj vzdělávacího systému byly primárně determinovány z centra; stát zvyšoval nabídku množství vzdělávacích příležitostí a možných vzdělávacích drah, jež byla provázena expanzí vzdělávacího systému (růst délky vzdělávání i celkového množství žáků a studentů v systému). To samé, co zde bylo řečeno o kvantitě, platilo v tomto pojetí i o kvalitě – stát se ve svém vlastním zájmu snažil zlepšovat také kvalitu nabízeného vzdělání.

V současné době se však v některých vyspělých zemích poptávka ze strany rodičů a dalších skupin stává rostoucí měrou důležitou součástí vzdělávací politiky a realizovaných reforem v oblasti školství. Stále náročnější vysokoškolsky vzdělaní rodiče chovající se jako kriticky uvažující občané znající svá práva se stále vehementněji dožadují vlivu na podobu vzdělávání svých dětí a vzdělávací systém se na to snaží reagovat. Také rostoucí individualizace a diverzifikace společnosti vede k tomu, že poptávka po vzdělávání ze strany populace již není ani zdaleka homogenní a stále více se rozchází s dosavadní standardizovanou nabídkou. Je tedy stále těžší, aby unifikovaný, centralizovaný a na standardizované nabídce postavený systém dokázal uspokojit všechny požadavky. K tomu se přidávají takové trendy, jako je snaha vystavit veřejné instituce (školy) vyšší vzájemné konkurenci, přičemž se věří, že selepší kvalita jimi nabízených služeb šitá na míru požadavkům veřejnosti, nebo nový pedagogický důraz na žáka stojícího v centru učebních procesů (Plank 2005, OECD 2006).

Jsou-li požadavky ze strany aktérů (např. rodičů či studentů a zaměstnavatelů) uspokojovány patřičnou nabídkou, nevzniká tlak na změnu. Naopak rozchází-li se stále více *očekávání* a míra jejich reálného *uspokojení*, poptávka začíná hrát rostoucí roli. Cílem empirických výzkumů požadavků veřejnosti a specifických skupin na vzdělávání je právě zmapovat, jaká jsou skutečná očekávání aktérů, případně

i to, nakolik jsou se současnou situací spokojeni (zkoumají se taková témata jako celková spokojenost se školstvím, očekávání a spokojenost rodičů s danou školou, jejich názory na problémy škol či učitelskou profesi, ale i názory a spokojenost žáků a studentů) (OECD 2006, Walterová; Černý; Greger; Chvál 2010).

Poptávka vznášená na vzdělávací systémy a vytvářející tlak na jejich změnu se pak manifestuje způsobem (a) *kolektivním*, a to skrze specifické zájmové skupiny (např. etnické, konfesijní nebo jazykové menšiny, profesní svazy a zaměstnavatelé, sdružení rodičů), nebo (b) cestou *individuální* (např. jednotliví rodiče a studenti). Jasně vyjádřit své požadavky přitom kolektivní i individuální aktéři mohou dvojím způsobem: (a) opustit stávající systém nebo instituci ve prospěch již existující či nově vytvářené alternativy (*exit strategies*), (b) dát velmi hlasitě najevo své požadavky a názory, participovat na fungování stávajícího systému či instituce a snažit se je změnit zevnitř (*voice strategies*) (OECD 2006, ke stěžejnímu konceptu *voice* a *choice* ve veřejné politice více Hirschman 1970).

Tab.1: Dimenze a vyjadřování poptávky – Matice strategií a přístupů

	EXIT	VOICE
INDIVIDUAL	Volba soukromé, církevní, kvalitnější či alternativní školy nebo vzdělávacího programu, paralelní vzdělávací systém, domácí vzdělávání, v extrémní podobě chronické absentérství.	Rodiče, žáci a studenti přímo participují na rozhodovacím procesu a hrají klíčovou roli také při vysoce personalizovaném učebním procesu. Roli hrají také neformální vazby rodič-učitel-vedení školy.
COLLECTIVE	Specifické i zájmové skupiny zakládají vlastní školy (např. náboženské, etnické, jazykové, pedagogicky různě ukotvené).	Zájmové skupiny ovlivňují stávající školy i národní vzdělávací politiku a reformy.

Upraveno podle OECD 2006, s. 28.

Autoři koncepce konstatují, že dosud výzkumy zabývající se školstvím a vzdělávací politikou jednostranně akcentovaly nabídkovou stranu (např. kurikulum, struktura školského systému, znalosti učitelů) či kontext vzdělávání (např. nerovnosti, znalostní ekonomika, migrace), avšak naprosto byla badatelsky zanedbána strana poptávky (např. požadavky rodičů, názory různých sociálních skupin) (OECD 2006). To platí pro Českou republiku dvojnásob (srov. Kotásek; Greger; Procházková 2004, Černý; Walterová 2006). V polovině 90. let 20. století byl proveden asi dosud nejsystematičtější pokus zpracovat a zmapovat poptávku a požadavky na vzdělávání v sérii výzkumů agentury AMD (AMD 1995, 1995b, 1996, 1998, 1999), které cílily na širokou veřejnost, ale také na specifické sociální skupiny (např. zaměstnavatelé, absolventi škol).

Nová vlna kvantitativních dotazníkových šetření, ale i kvalitativně laděných výzkumů, zabývajících se rozsáhle požadavky různých společenských skupin

po vzdělávání, se realizovala až v druhé polovině první dekády nového milénia (pro rozsáhlý přehled realizovaných výzkumů viz Walterová; Černý; Greger; Chvál 2010). Předkládaná analýza vychází právě ze snahy vytěžit tato nová data, pokusit se o jejich syntézu a prezentovat je zasazená v rámci výše představeného teoretického konceptu poptávkou stimulovaného vzdělávání. Ten je, jak jeho autoři přiznávají, vysoce kontroverzní. Upozorňují především na nebezpečí „marketizace“ celého pojetí v praxi, a to ve společnostech, kde tržní vztahy a motiv ziskovosti proniká do stále dalších oblastí. Zvláště český čtenář se také nemůže ubránit pochybnostem, do jaké míry jde o normativní vizi (přechod od nabídkového k poptávkovému modelu) a do jaké míry jde o popis reálných trendů. Konečně se také pokusíme zjistit, zda je poptávková strana skutečně natolik progresivní a reformám i změnám nakloněná, jak předpokládají autoři koncepce, či zda jde v českém případě daleko spíše o konzervativní sílu, od které nelze očekávat přílišného tlaku na změny.

SCÉNÁŘE ŠKOLY BUDOUCNOSTI

Pro šetření názorů široké veřejnosti a rodičů jsme se dále inspirovali scénáři možného vývoje školního vzdělávání vypracovanými experty v rámci projektu OECD *Schooling for tomorrow* (2001).

O co v těchto scénářích jde? V obecné rovině lze říci, že na půdě OECD vypracované scénáře¹ budoucnosti školy umožňují položit si otázku po pravděpodobnosti, stejně tak i žádoucnosti každého z nich (nejde tedy ani o čistou predikci, avšak ani pouze o normativní vizi). Časovým horizontem, ke kterému se vztahují, je období příštích cca 15-20 let. Toto časové vymezení přesahuje obvyklé vládní cykly vzdělávací politiky, aniž by však upadalo do nadměrné spekulativnosti stran příliš vzdálených horizontů. Relativní obecnost a nekonkrétnost jednotlivých scénářů je dána tím, že se snaží obsáhnout podobu školských institucí od předškolního vzdělávání až po vyšší sekundární stupeň (srov. OECD 2001). Jde zároveň o příklad ideálních typů, tak jak jim rozuměl například sociolog Max Weber (1998). Tedy abstrakcí, jež bychom v čisté podobě v realitě (současné i budoucí) jen stěží hledali, které však nabízejí mocný analytický nástroj pro hledání a odhalování souvislostí, pravidelností či klíčových trendů (tím, že zdůrazní z hlediska výzkumníka klíčové aspekty analyzovaných jevů, a naopak potlačí „rušivý“ vliv momentů nepodstatných).

V námi realizovaných výzkumech proto scénáře vždy sloužily především k inspi-

1 Scénáře – „příběhy o možných (alternativních) budoucnostech“ – se řadí k základním procesuálním prognostickým metodám, přičemž kladou důraz na kvalitativní metodologii. Užívají se v případech, kdy je potřeba současně zohlednit mnoho faktorů (pro danou oblast relevantních hybných sil), kdy panuje poměrně vysoký stupeň nejistoty ohledně budoucího stavu a kdy nemůže být minulost ani přítomnost spolehlivým vodítkem pro budoucnost. Jejich ambicí proto nejsou jednoznačné předpovědi budoucnosti, nýbrž popis možných budoucích událostí a trendů na základě alternativních předpokladů (deskriptivní scénáře), případně popis možností dosažení žádoucího budoucího stavu (normativní scénáře). Dobře zpracované scénáře by měly být nejen hodnověrné a vnitřně konzistentní, ale také inspirativní – měly by sloužit jako podnětný zdroj soustavného uvažování o možných budoucnostech. Právě tuto jejich inspirační funkci jsme využili pro položení otázek týkajících se názorů na možné budoucí směřování české školy (podle Nekolová 2006).

raci a „rozhybání“ imaginace výzkumníků a také respondentů. Šlo tedy o východisko dalšího zkoumání, nikoliv o svazující dogma. Scénáře tedy posloužily k naznačení možných hlavních směrů vývoje a k základnímu „rovnoměrnému“ badatelskému (teoretickému a poté empirickému) pokrytí alternativních budoucností školy, tak jako o nich uvažují naši respondenti. Zcela v dikci autorů scénářů tak byly kreativně využity jako východisko pro formulování výzkumných hypotéz a k jejich dalšímu rozpracování do podoby konkrétních dotazníkových položek. Kreativitou zde máme na mysli zejména to, že transformací či „překlopením“ relativně komplexních teoretických modelů z dílny OECD (každý scénář rozpracovává několik rovin od podoby veřejné atmosféry a vzdělávací politiky, přes globální charakteristiku vzdělávacího systému či postavení učitelské profese až po reálnou podobu a fungování institucí přímo zajišťujících vzdělávání) do podoby výzkumných hypotéz či konkrétních dotazníkových položek došlo k redukci této komplexity a mnoho-vrstevnatosti směrem k jednorozměrnosti či zploštění původních teoretických modelů. Naše výzkumy totiž sledovaly zejména podobu a projevy každého ze scénářů na úrovni institucí přímo zajišťujících vzdělávání (tj. podoby školy či jejího funkčního ekvivalentu), a rozhodně tak nechceme tvrdit, že jsme zkoumali názory respondentů na holisticky pojaté scénáře OECD a všechny jejich aspekty a institucionální projevy. Rozhodně tedy netvrdíme, že pokládané otázky a dotazníkové položky představují vyčerpávající operacionalizaci daného scénáře, že ho vyčerpávajícím způsobem pokrývají, reprezentují.

Šest alternativních scénářů školy pracuje se třemi základními směry možného vývoje: (1) extrapolace současného stavu, (2) rescholarizační scénáře předpokládající posilování společenské role školy a (3) descholarizační scénáře, které naopak očekávají úpadek a až zánik podoby školy, tak jak ji známe dnes. Představme si nyní ve stručnosti oněch šest alternativních modelů budoucího vývoje školy (scénáře podle Kotásek 2002, 2004, OECD 2001). Zároveň se také vždy v souvislosti s daným scénářem podívejme na to, jak jsme s ním v případě jednotlivých empirických šetření pracovali.

Komunitní model školy (a) předpokládá, stejně jako v případě modelu učící se školy (viz dále), široký společenský konsenzus ohledně významu školního vzdělávání jako nejučinnějšího nástroje proti sociální fragmentaci a ztrátě stěžejních společenských hodnot. Tento konsenzus je však provázen i příslušným přesměrováním finančních toků. Škola se v tomto pojetí stává hlavním střediskem společenského života obce (typické jsou intergenerační aktivity včetně celoživotního vzdělávání, škola nabízí aktivity i mimo školní vyučování), status učitele se posiluje. Tento scénář nás v případě dotazování široké i rodičovské populace inspiroval k minimalistické formulaci otázky: „Škola posílí svou roli. Stane se významným centrem společenského života obce (městské čtvrti)“.

Model učící se školy (b) odpovídá potřebám rozvíjející se společnosti vědění a ekonomiky založené na znalostech. Kritickým předpokladem je otevřenost učitelstva k novým přístupům a metodám, zvýšená inovativnost institucí profesní přípravy i dalšího vzdělávání učitelů. Škola funguje jako „učící se organizace“ zaměřená na permanentní vnitřní zdokonalování s klíčovou rolí týmové práce pedagogů

a vysokých manažerských nároků kladených na personál. Typická je specifická profilace jednotlivých škol, důraz na vysokou kvalitu a širí nabídky, personalizace vzdělávacích procesů šitých na míru jednotlivým žákům. Mezi jednotlivými školami, ale i dalšími „učícími se organizacemi“, se vytvoří síť vazeb, které budou stimulovat další inovace. Předpokládá se zachování silné podpůrné role centrálních státních struktur se zvláštním zřetelem na pomoc nejslabším školám. Tento scénář vedl k formulaci otázky mířené na širokou veřejnost a rodičovskou sub-populaci: „Škola posílí svou roli. Výrazně zvýší kvalitu vzdělávání“.

Tradiční model veřejné školy a udržování silných byrokraticky řízených školských systémů (c) předpokládá, že dosavadní školské systémy se silnými prvky byrokracie a tlakem k uniformitě přetrvají i do budoucna, nebudou riskovat radikální změny a zachovají tradiční model školy a výuky do značné míry v takové podobě, jako ho známe doposud, resp. jako ho znaly předchozí generace. Tento model nás inspiroval k formulování dotazníkové položky: „Role a podoba školy se nebude výrazně měnit“.

Černou ovčí mezi modely školy budoucnosti je (d) krizový model školy jako důsledek odlivu zájmu o učitelskou profesi. Krize učitelské profese se projevuje alarmujícím stárnutím pedagogických sborů. Nedostatek mladých učitelů a neschopnost škol mladé kantory udržet jsou způsobeny klesající přitažlivostí učitelské profese, která stále hůře konkuruje s nově vznikajícími atraktivními pracovními příležitostmi pro absolventy pedagogických fakult (např. ve službách, médiích, kultuře). Svou roli hraje dále také zvyšující se zatížení a náročnost pedagogické práce, ale i pokles celkové společenské prestiže učitelské profese. Výsledkem je zpomalení či zastavení inovačních procesů na školách a celkové snížení kvality vzdělávání. Případná zásadní opatření vzdělávací politiky se ke všemu projeví s dlouhým časovým odstupem, dynamika scénáře vykazuje výrazné pozitivní zpětné vazby urychlující další odliv učitelů. Významným rozměrem krizového scénáře je riziko prohloubení regionálních (krize poskytne některé regiony více, jiné méně) a sociálních (lépe situované rodiny budou hledat východisko v soukromém školství, intenzivnějším využívání ICT aj.) nerovností. Tento scénář jsme při dotazování široké ani rodičovské veřejnosti nevyužili (jedním z hlavních důvodů byla pragmatická snaha o zkrácení neúnosně rozsáhlé pracovní verze dotazníku)².

Model učebních sítí (e) předpokládá rostoucí nespokojenost (zejména rodičovské) veřejnosti s tradiční podobou školy, která se stává stále více nevyhovující a zastaralou vzhledem k novým požadavkům. Rozvoj a šíření nových médií a technologií (zejména internetu) zároveň umožní radikální deinstitucionalizaci učení – ve své krajní a futurology často ohlašované podobě by mělo podobu začleňování „izolovaného“ individua (rozuměj žáka) do učebních sítí v podmínkách informační společnosti. Učení by se tak neuskutečňovalo v prostorově a časově vymezeném místě (po způsobu současné školy) a s pomocí „učitelů“. Zásadní roli by hráli rodiče v podmínkách domácího vzdělávání a také informální učení. Je zřejmé, že by došlo

2 Jak nás upozornil jeden z recenzentů tohoto textu, další z možných směrů je zcela opačný, tj. induktivní, který spočívá v sémantické analýze procesů řešení učebních úloh, a následném odvozování náhledů na to, jak tyto procesy souvisejí s rozvíjením oborových, mezioborových a posléze nadoborových kompetencí.

k oslabení role státu v řízení školství. Existuje i reálné riziko sociálního vylučování těch, kteří nemají dostatečný přístup k sítím. Tento scénář nás vedl k takto formulované dotazníkové položce: „Škola v současné podobě bude postupně zanikat. Žáci se nebudou vzdělávat ve škole, ale prostřednictvím internetu“.

Tržní model školy (f) se bude prosazovat v důsledku nespokojenosti až revolty daňových poplatníků s úrovní veřejného školství a šíření neoliberální ekonomické rétoriky prosazující zavádění zásad tržní konkurence, deregulace, manažerských přístupů a privatizace i v oblasti školství a vzdělávání. Postupně vznikne jakási duální struktura privátního a veřejného školství a poskytovatelů vzdělávání s různou mírou průniku a spolupráce soukromých a veřejných aktérů. Je zřejmé, že celková role centrálních orgánů bude upadat a konkurence mezi poskytovateli vzdělávání bude mít tendenci potlačovat vzájemnou kooperaci. Tržní model školy poskytl inspiraci k formulování následující otázky: „Škola v současné podobě bude postupně zanikat. Žáci si budou nakupovat vzdělávací služby u různých soukromých agentur“.

V souvislosti se scénáři a prognostikou na poli výzkumu budoucnosti školního vzdělávání je na závěr zapotřebí zdůraznit, že jde o stále živou badatelskou tematiku. Na půdě OECD došlo nejnověji k opublikování studie *Trends Shaping Education 2010* (publikace se zabývá zejména dynamikou globalizace, vývojem sociálních výzev, změnami na trhu práce, proměňující se podobou dětství a rolí informačních technologií v životech nastupujících generací) (OECD 2010). Evropská komise se podobně snaží identifikovat hlavní externí výzvy a trendy a promýšlet jejich dopady na budoucí podobu vzdělávání (jde však o výrazně normativní přístup, zdůrazňuje se rostoucí důležitost snah vybavit všechny žáky klíčovými kompetencemi, připravit absolventy na celoživotní vzdělávání, reagovat na environmentální výzvy a poskytnout vzdělávání podporující koncept trvale udržitelného rozvoje, dále se podporuje výchova pro aktivní občanství, spravedlivost a personalizace ve vzdělávání (srov. Commission 2007). Existuje také řada dalších projektů zabývajících se scénáři budoucnosti vzdělávání. Například KnowledgeWorks Foundation (2020 Forecast: Creating the Future of Learning 2030, <http://www.futureofed.org/forecast/>)³.

2 METODOLOGIE A POUŽÍVANÁ DATA

Pro potřeby studie se pracuje s kvantitativními daty získanými v rámci šetření dílčího cíle číslo 4 Centra základního výzkumu školního vzdělávání. Tento dílčí cíl si kladl za cíl zejména mapovat požadavky různých sociálních skupin na školní vzdělávání. V tomto textu zaměřeném na percepci budoucnosti školy se omezujeme pouze na českou dospělou populaci a také na populaci rodičovskou. Postoje těchto dvou skupin pak komparujeme. Případné zájemce o další výsledky rozsáhlých výzkumů dotazujících se na budoucí podobu školy zacílené i na jiné populace (české elity, vedení škol) odkážeme na publikované studie či připravované publikace (např. Černý; Walterová 2006, Černý 2007, Černý 2009, Černý; Greger; Walterová; Chvál 2010, Walterová; Černý; Greger; Chvál 2010).

3 Zde autoři studie děkují recenzentovi za cenné podněty a odkazy na relevantní zdroje studií.

Analýza postojů veřejnosti byla provedena na datech z výzkumu veřejného mínění realizovaného v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Kvantitativní dotazníkové šetření zjišťovalo názory veřejnosti (18–69 let) týkající se různých aspektů školního vzdělávání bylo realizováno na vzorku 1518 respondentů (z toho 1206 „běžná populace“ a 474 populace rodičovská, tj. rodiče dětí ve věku povinné školní docházky). Terénní sběr dat zajišťovaný agenturou MEDIAN proběhl záměrně na konci školního roku 2007/2008 (červen-srpen 2008). Výběr respondentů byl učiněn na základě náhodného stratifikovaného výběru ve dvou základních krocích: náhodný výběr domácnosti ze seznamu adres a náhodný výběr osoby v dané domácnosti (dle tzv. Kishových tabulek). Návratnost dosáhla velmi slušné úrovně 73 % (tj. z 2080 náhodně vybraných domácností bylo úspěšně dotázáno 1518)⁴.

Výsledný datový soubor byl s pomocí standardních statistických postupů opatřen vahami na populaci České republiky podle známých kritérií (pohlaví, věk, vzdělání, region a velikost místa bydliště).

Vzhledem k tomu, že při konstruování výběrového souboru veřejnosti (1206) byl zároveň realizován nad-výběr rodičovské veřejnosti, bude se dále v textu hovořit o třech populacích. Budeme-li hovořit o postojích veřejnosti, případně české veřejnosti, pracujeme se souborem 1206 respondentů, který je vážený tak, aby byl reprezentativní za dospělou českou populaci ve věku 18 až 69 let. Budeme-li hovořit o názorech rodičů, pracujeme se základním souborem 474 rodičů, přičemž rodiče definujeme jako ty jedince, kteří mají dítě ve věku povinné školní docházky a zároveň bydlí ve společné domácnosti s dítětem. Kategorii rodičů jsme omezili na rodiče dětí ve věku povinné školní docházky (nejčastěji děti ve věku 6 až 15 let) proto, že většina otázek celého výzkumu se zaměřovala na vzdělávání právě této věkové skupiny dětí.

V neposlední řadě pak mnohdy porovnáváme populaci rodičů a „nerodičů“. Označení nerodiče zde neznamená, že by se jednalo o bezdětné páry nebo bezdětné jedince, ale jedná se o zbytek populace ze základního souboru 1206 respondentů po vyjmutí těch rodičů, jejichž děti realizují povinnou školní docházku (navštěvují základní školu nebo nižší ročníky víceletých gymnázií). Ve skupině „nerodičů“ tak mohou být rodiče dětí v mateřské škole, případně na vyšších stupních vzdělání (sekundární školství, terciér). V základním souboru 1206 respondentů tak bylo 162 rodičů a 1044 nerodičů. Pro úspornost jazyka jsme zvolili označení nerodič, přestože je věcně zkreslující. Z tohoto důvodu ho mnohdy v textu uvádíme v úvozových – „nerodiče“.

4 Pro sběr dat byla použita moderní technika CAPI (*Computer Assisted Personal Interviewing*), která spočívala v převedení dotazníku do podoby počítačového programu a následného dotazování s pomocí sítě tazatelů vybavených notebookem (program kontroluje vyplnění všech položek, odpovědi jsou zaznamenávány přímo do počítače, a eliminují se tak chyby při přepisování dat, program umožňuje náhodnou rotaci pořadí otázek v bateriích otázek a přináší celou řadu dalších výhod).

3 POHLED ŠIROKÉ ČESKÉ VEŘEJNOSTI A RODIČŮ: KONZERVATIVNÍ, NEBO PROGRESIVNÍ PREFERENCE?

Podívejme se tedy na pohled široké české veřejnosti i rodičovské sub-populace (rodiče dětí ve věku povinné školní docházky) na budoucí směřování českých základních škol. Využijeme přitom otázek zkonstruovaných a inspirovaných scénářů OECD (viz výše). Přitom půjde o dvě vzájemně provázaná témata. Jaký model školy budoucnosti považuje česká veřejnost a rodiče za *nejpravděpodobnější*? A jaký scénář je naopak vnímán jako *nejvíce žádoucí* – jako ideální model školy pro 21. století? Bude zde zároveň kladen důraz na komparaci rodičovské a nerodičovské populace, případně také na podrobnější rozbor požadavků dalších specifických socio-demografických skupin (pohled různých generací, vzdělanostních či genderových skupin, příznivců různých politických stran a ideových proudů atd.). Při ověřování názorů širší veřejnosti a rodičů na možné i žádoucí budoucí podoby školy jsme navázali na v minulosti provedené tuzemské i mezinárodní výzkumy na vzorcích expertů vzdělávací politiky, studentů učitelství či vedení škol (srov. Kotásek 2004, OECD 2001, Černý 2007).

ALTERNATIVNÍ BUDOUCNOSTI: STATUS QUO, NEBO POSÍLENÍ FUNKCÍ ŠKOLY?

Celá polovina (48 %) dospělé české veřejnosti (lidé starší 18 let) odhaduje, že se škola a její role nebude v budoucnu s největší pravděpodobností nijak výrazně měnit. Jde tedy o odhad blízky velmi konzervativnímu scénáři OECD, který počítá se zachováním současné podoby školy a vzdělávání, tak jak ho znají současní žáci, jejich rodiče i prarodiče. Polovina české populace si tedy nedokáže představit, že by se škola a její role měla do budoucna nějak výrazně proměnit.

Mezi scénáři, které předpokládají změnu, se české veřejnosti jako nejpravděpodobnější jeví škola zaměřená na procesy učení (tj. respondenti odpovídají, že škola do budoucna pravděpodobně výrazně zvýší kvalitu vzdělávání). V tomto případě jde o celou čtvrtinu české dospělé populace (25 %). Podle další pětiny (18 %) se škola stane centrem společenského života obce či městské čtvrti. Jde tedy o odhad vývoje, který je nejbližší scénáři komunitní školy vypracovaný na půdě OECD. Celkově tedy vidíme, že transformaci českých škol směrem k rescholarizačním typům scénářů pokládá za reálný a pravděpodobný budoucí vývoj celých 43 % veřejnosti.

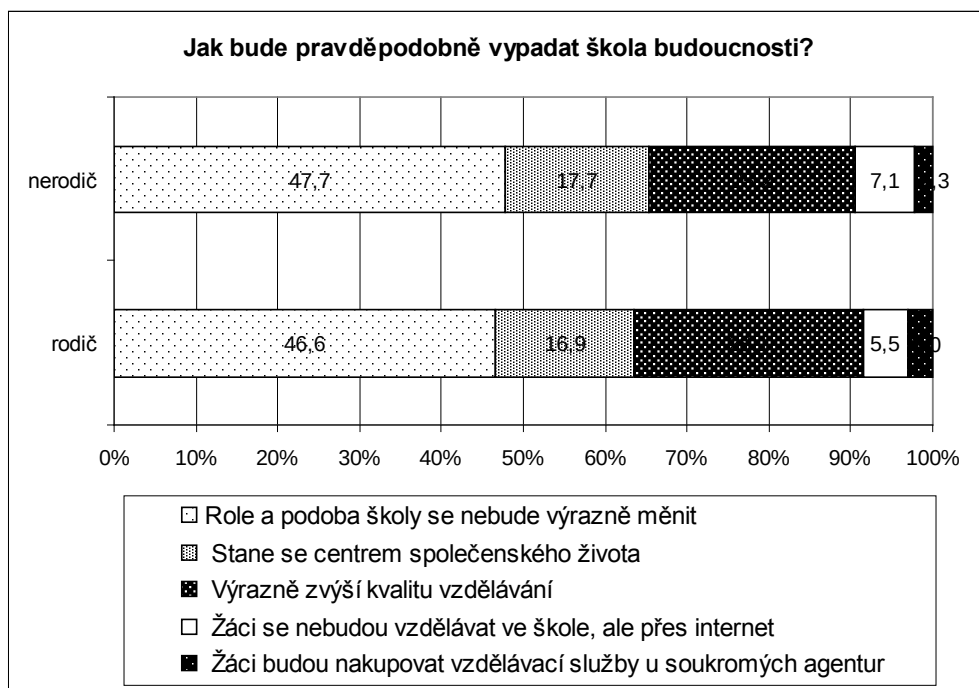
Veřejnost je tedy celkově v odhadu budoucího vývoje rozštěpena na dva zhruba stejně silné tábory. Jedni se domnívají, že se současná podoba školy nebude výrazně měnit (48 %), druhí naopak očekávají vývoj, kdy by škola měla výrazně posilovat své vzdělávací či sociální funkce (43 %).

Další teoreticky možné směry vývoje již nejsou pokládány ani zdaleka za příliš pravděpodobné. Typicky futuristický a výrazně descholarizační směr vývoje, kdy se žáci a vzdělávání odeberou ze školních budov a školních lavic na virtuální sítě internetu, očekává pouze 7 % české veřejnosti. Opravdová minorita (necelá 3 %)

pak očekává výrazně volno-tržní směr vývoje, kdy by se žáci a jejich rodiče proměnili v zákazníky a klienty nakupující vzdělávání u vzájemně si konkurujících soukromých agentur orientovaných na uspokojení poptávky a dosahování zisku. Vidíme tedy, že výrazně descolarizační scénáře nejsou chápány ani na počátku 21. století jako realistický směr budoucího vývoje české školy a potažmo i celého systému základního vzdělávání. Za pravděpodobný tento směr vývoje pokládá zhruba desetina české společnosti.

Nyní se podívejme o něco podrobněji na odhad budoucího vývoje převažující v jednotlivých specifických skupinách a sub-populacích. Rodiče, kteří jsou v pravidelnějším kontaktu se školní realitou díky svým dětem, se neliší (viz graf) ve svém odhadu ohledně budoucího vývoje škol od lidí, kteří nemají potomka ve věku povinné školní docházky (Chí-kvadrát test, Sig. = 0,55). Naprosto se také neliší odhad budoucího vývoje u mužů a žen (Sig. = 0,18)⁵.

Graf 1: Odhad budoucího reálného vývoje školy (v % preferenčních odpovědí)



Naopak lze vysledovat zajímavé, ačkoliv jakkoliv drobné, rozdíly mezi jednotlivými generačními ročníky (Sig. = 0,04), vzdělanostními skupinami (Sig. = 0,00) a sympatizanty různých politických stran (Sig. = 0,00).

Mladí lidé ve věku 18-29 let se častěji domnívají, že vývoj školy půjde směrem *descolarizačních* scénářů. Mají tendenci dávat o něco větší šanci tržním mechanismům (4 % vs. 3 % u běžné populace), zejména ale virtuálním sítím a internetu (9 % vs. 7 %), a to na úkor pojetí školy jako centra společenského života (14 % vs.

5 Nebude-li výslovně uvedeno jinak, jedná se v případě statistických testů o Chí-kvadrát test.

18 %). Tyto rozdíly jsou sice systematické (vyšší pravděpodobnost obou descolarizačních scénářů), avšak statisticky i věcně velmi subtilní. Nicméně drobně naznačují poněkud jinou optiku nejmladší nastupující generace, jejíž hlas bude v brzké budoucnosti hrát dost možná rostoucí roli.

Nejkonzervativnější odhad stran budoucího vývoje pak nepřináší nejstarší populační ročníky, nýbrž čtyřicátníci (40-49 let). Celých 52 % lidí této generace se domnívá, že se role a podoba školy nebude nijak výrazně měnit (oproti průměrným 48 %). Jde o generaci narozenou zhruba v rozmezí let 1960 až 1970, jež dospívala, vzdělávala se a začínala svůj profesní i rodinný život v době normalizace. Konečně, celkově nejvíce vybočuje (adjustované reziduum na úrovni 2,5) nejstarší generace zahrnutá do našeho výzkumu (60-69 let), a to tak, že pokládá za nejpravděpodobnější vývoj směrem k výraznému zvýšení kvality vzdělávání (34 % z této generace oproti průměrným 25 %).

Vzdělání respondentů pak velmi zajímavým způsobem štěpí názory veřejnosti týkající se odhadu budoucího vývoje – a to systematicky a pouze – v případě *rescholarizačních* scénářů. Lidé s různým vzděláním se tedy nejméně shodnou na tom, zda školy posílí svou edukační a sociální roli, nebo k tomu naopak nedojde. Vysokoškoláci častěji než ostatní odhadují, že se škola v budoucnu stane centrem společenského života (27 %). Oproti tomu lidé se základním vzděláním tuto eventualitu nevidí jako příliš pravděpodobnou (8 %). Lidé s maturitou pak mají tendenci o něco více než ostatní stavět se za názor, že škola výrazně zvýší kvalitu vzdělávání (32 %), a to zejména ve srovnání s lidmi s výučním listem (21 %)⁶.

Voliči ODS a Strany zelených pak o něco častěji než ostatní odhadují, že vývoj základních škol půjde zejména cestou zvyšování kvality (30 %, resp. dokonce 35 % vs. průměrných 25 %). Mezi voliči ODS je pak také velmi mírná tendence očekávat vývoj směrem k tržnímu modelu školy (4 % vs. průměrná necelá 3 %). Voliči ČSSD zase vykazují velmi mírnou tendenci (adjustované reziduum 2,0) tipovat si na vývoj směrem ke komunitnímu scénáři (20 % vs. průměrných 18 %), což je také příznačné pro voliče bývalé vládní a parlamentní strany KDU-ČSL (25 % vs. průměrných 18 %). Elektorát těchto politických stran tedy očekává spíše posilování funkcí školy, vývoj směrem k rescholarizaci. Voliči KSČM pak představují názorovou avantgardu alespoň v tom smyslu, že o něco častěji odhadují vývoj směrem k dominantní roli sítí a internetu (přes 11 % vs. průměrných 7 %) (výzkum se konal před vznikem či etablováním strany TOP 09 i Věcí veřejných, což bohužel vede k zastarávání části sebraných informací).

⁶ Celkově je však třeba říci, že vztah mezi dosaženým vzděláním respondenta a odhadem budoucího vývoje základní školy není lineární. Neplatí tedy, že by s rostoucím vzděláním začal jasně převažovat nějaký názor. Postoje jednotlivých vzdělanostních skupin jsou nicméně, jak naznačuje text, poměrně diferencované.

ČESKÝ SEN: ZŘETELNÍ FAVORITÉ I JASNÍ OUTSIDEŘI

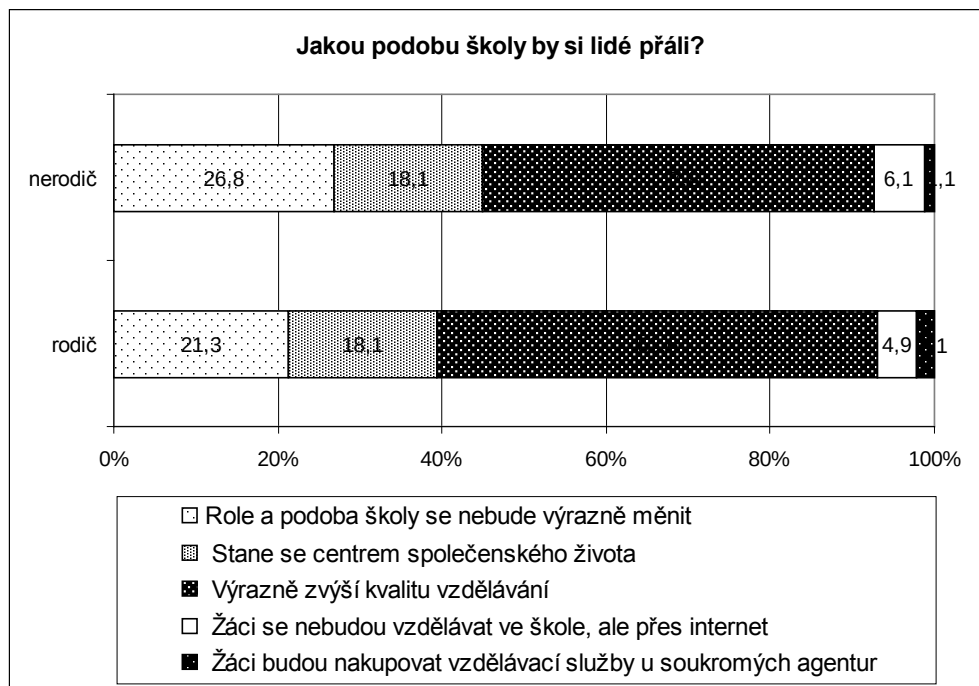
A jakou podobu školy by si veřejnost do budoucna přála? Především vidíme, že *poptávka po podobě školy a vzdělávání není v žádném případě homogenní, nýbrž značně diferencovaná*. Nicméně výraznými favority jsou v očích české veřejnosti vývojové trajektorie blízké *rescholarizačním* scénářům školy. Celá polovina (48 %) respondentů by ráda, aby „škola budoucnosti“ podstatně zvýšila kvalitu poskytovaného vzdělávání, aby se tedy primárně soustředila na procesy učení. Další necelá pětina (18 %) respondentů by si přála, aby se škola stala v první řadě centrem společenského života komunity (obce, městské čtvrti). Vývoj směrem odpovídajícím rescholarizačním scénářům tedy favorizují celé dvě třetiny (66 %) dospělého obyvatelstva České republiky. Ve skupině obyvatel preferujících rescholarizační scénáře jsou relativně rovnoměrně zastoupeni jak ti, kteří jsou se stavem českého školství spokojeni, tak také ti, kteří se ke stavu školství staví více či méně kriticky. Nelze tedy říci, že by se proti současnému stavu a pro výrazné posílení funkcí a role školy zasazovali častěji lidé nespokojení s dnešní situací a podobou školství. Na další zajímavé a důležité socio-demografické charakteristiky příznivců jednotlivých scénářů se podíváme záhy.

Naopak zachování a zakonzervování současného stavu by si přála zhruba čtvrtina (26 %), v tomto ohledu konzervativnější, veřejnosti. Lze říci, že tito lidé jsou výrazně častěji spokojeni se stavem současného školství (27 % spokojených volí tento model vývoje, oproti tomu jen 19 % nespokojených)⁷, a přáli by si proto takovou podobu školy a školního vzdělávání, jakou sami absolvovali, případně takovou, jaká je momentálně k mání.

Descholarizační směr vývoje je pak celkově jasným outsiderem. Futuristický model učení prostřednictvím sítí a internetu by rádo v praxi vidělo 7 % české veřejnosti. Naprostým „propadákem“ je pak v prostředí české společnosti model tržní, tedy výrazná role tržních principů uplatněných při realizaci vzdělávání (cca 1 %). Tento směr vývoje přitom preferují zejména lidé, kteří jsou se současným stavem českého školství hluboce nespokojeni. Tito lidé mohou preferovat strategii, která opouští (exit) stávající převážně veřejný systém školství, a rostoucí měrou požadovat vzdělávací služby v soukromých školách či doplňkové komerční sféře (např. tutoring a doučování).

7 Jde o statisticky signifikantní rozdíl (Chí-kvadrát test Sig. = 0,00).

Graf 2: Preference budoucího vývoje školy (v % preferenčních odpovědí)



Zatímco srovnání rodičovské a nerodičovské populace v případě percepce budoucího vývoje (viz výše) nepřináší žádné statisticky ani věcně signifikantní rozdíly, názory na ideální podobu budoucí české školy a vzdělávání přinášejí statisticky signifikantní rozdíly obou skupin (Chí-kvadrát test, Sig. = 0,057). Statisticky spolehlivé rozdíly se také týkají poptávky různých generací (Sig. = 0,00), vzdělanostních skupin (Sig. = 0,00) a lidí s různou politickou orientací (Sig. = 0,00). Naopak nebyl zaznamenán rozdíl v požadavcích mužů a žen, role genderově zabarvených pohledů tedy v našem případě nehraje roli.

Rodičovská populace má tendenci chápat zakonzervování současného stavu a podoby školy jako nežádoucí výrazně více než širší nerodičovská veřejnost (21 % rodičů vidí tento směr vývoje jako ideál, oproti 27 % nerodičovské veřejnosti). Rodiče oproti tomu častěji favorizují rescholarizační scénář vývoje školy nabízející výrazně zvýšenou kvalitu vzdělávání (54 % vs. 48 % u nerodičovské populace). Tito rodiče, aby dosáhli změny požadovaným směrem, mohou ve zvýšené míře volit strategii volby jiné školy (*exit strategy*), nebo se mohou pustit do snahy změnit stávající školu zevnitř svou zvýšenou participací v dostupných formálních strukturách (např. rady škol) a svým angažmá a tlakem v neformálních sítích (*voice strategy*). Také se mohou spolu s další podobně smýšlející veřejností pustit do kolektivní akce a snažit se prosadit změny na úrovni vzdělávací politiky a celého systému, zejména pak, jsou-li jejich preference stran ideální školy provázené nespokojeností se současným stavem českých škol a školství. Jak se bude reálně tato poptávka manifestovat (zda převáží kolektivní, či individuální formy, strategie exitu, nebo snahy

pozvednout svůj hlas) není zcela jisté, nicméně existuje určitý potenciál změny podoby českých škol, který pramení z poptávky po něčem, co v současné době není příliš nabízeno. Oproti tomu jdou navíc nezanedbatelné konzervativní síly, které požadují současnou podobu základních škol.

Podívejme se dále na nastupující mladou generaci (18-29 let), jejíž poptávka bude patrně v příštích letech hrát rostoucí roli. Tato generace je specifická v tom ohledu, že oproti jiným skupinám výrazně častěji požaduje futuristický model vzdělávání mimo školní třídy a prostřednictvím internetu (15 % mezi mladými lidmi vs. průměrných 7 %). Mladí lidé si naopak relativně méně často než ostatní přejí, aby se škola stala centrem společenského života komunity (11 % vs. průměrných 18 %). Zajímavé je zde zjištění, že struktura názorů odhadujících pravděpodobný budoucí vývoj mezi mladými lidmi odpovídá výrazně také struktuře jejich poptávky po žádoucích scénářích vývoje: nejvíce ze všech generací očekávají, že scénáře, které si přejí, se také v realitě pravděpodobně prosadí. Jde o generaci, která patrně nejvýrazněji zachytila nástup informačních a komunikačních technologií a očividně k nim má vřelejší vztah než ostatní kohorty i co do jejich aplikace na fungování vzdělávacích institucí.

O něco starší generace třicátníků (30-39 let) se pak odlišuje jen v tom ohledu, že nepatrně více než ostatní horuje za prosazení tržních principů do základního vzdělávání (adjustované reziduum 2,7), z věcného hlediska je tento rozdíl nicméně spíše zanedbatelný (3 % vs. průměrné 1 %). Jde o generaci, která svůj profesní a kariérní život začínala v době převratných společenských změn po listopadu 1989, kdy se ve veřejném diskurzu jednostranně akcentovala volno-tržní rétorika, důraz na privatizaci, deregulaci a zefektivňování či zeštíhlování veřejného sektoru. To může být jedno z možných vysvětlení této generační zvláštnosti. Bezpochyby nejzajímavější je generace čtyřicátníků, která se ve svých preferencích nejméně shoduje se všemi ostatními. Struktura jejích požadavků na podobu ideální školy se systematicky liší od ostatních populačních ročníků. Tato kohorta (narozená přibližně v letech 1960 až 1970) má výrazně otažitější vztah ke konzervativnímu modelu školy (preferuje ho jen 20 % z nich vs. průměrných 26 % populace), ačkoliv již víme (viz výše), že tento model zároveň pokládá za pravděpodobnější než ostatní populační ročníky. Lidé vyrůstající a dospívající v normalizaci tedy poněkud „pesimisticky“ pokládají za dosti pravděpodobné něco, co vlastně příliš nechtějí. Zároveň se ale ve srovnání s ostatními vyslovují s větší intenzitou také proti dominanci tržních mechanismů v základním vzdělávání (0 % vs. průměrné 1 % a vs. 3 % mezi třicátníky) a proti zanikání školy na úkor virtuálních sítí a internetu (preferují 2 % vs. průměrných 7 %). Generačním favoritem je pak jednoznačně (adjustované reziduum 3,1) škola posilující svou roli a fungující jako významné centrum společenského života obce či městské čtvrti. Na závěr dodejme, že velkými příznivci zanikání školy ve prospěch internetu nejsou ani naši nejstarší respondenti (60-69 let), což však není nikterak překvapivé zjištění, protože v této generaci lze předpokládat největší distanci od nových technologií a jejich případnými sociálními či institucionálními aplikacemi.

Určité rozdíly v preferencích panují také mezi lidmi s různým vzděláním (to může být samozřejmě do určité míry svázáno a korelováno s populačními ročníky, není

však záměrem této studie podrobně rozkrývat vliv intervenujících proměnných, nicméně pokládáme za důležité čtenáře na tuto eventualitu upozornit). Vysokoškoláci o něco více než ostatní horují za školu jako centrum společenského života obce (26 % vs. 18 %). Naopak lidé s výučním listem a se střední školou bez maturity by relativně častěji rádi takovou školu, jako ji dosud známe, nežádající tak výraznějších změn (28 % z nich oproti průměrným 26 %, jde tedy spíše o subtilní tendenci), naopak lidé s učňovským vzděláním nebo střední školou bez maturity méně požadují zánik současné školy a vzdělávání na bázi sítí a internetu (3,6 % vs. 7 %).

Preference podoby základní školy z hlediska elektorátu politických stran pak hrají také svou roli a názory se mezi příznivci jednotlivých politických subjektů mírně liší. Voliči ČSSD jsou poněkud rozpolcení, protože oproti ostatním častěji požadují jak zachování současného stavu (30 % z nich vs. průměrných 26 %), tak také posílení funkcí školy, která se má stát centrem společenského života (22 % vs. 18 %). Naopak méně často v porovnání s ostatními požadují výrazné zvýšení kvality vzdělávání (stále však jde o majoritní názor většiny voličů ČSSD – tj. 43 % z nich, avšak oproti průměrným 48 %) a také vzdělávání na bázi internetu. Kupodivu se i přes svou levicovou stranickou preferenci od ostatních respondentů neliší v názoru na žádoucnost pronikání tržních principů do základního vzdělávání, nicméně v rámci voličů ČSSD jde o vysoce marginální skupinu, stejně tak jako i v rámci celé české populace (viz výše). To se týká také voličů KSČM, kteří však oproti sociálně demokratickým voličům relativně častěji než ostatní horují za výrazné zvýšení kvality vzdělávání (60 % komunistických příznivců vs. 48 %). Občanští demokraté (ODS) mají voliče, kteří se liší jen v tom, že relativně méně podporují konzervativní scénář (17 % vs. 26 %). To se týká také příznivců Strany zelených, kteří naopak o něco častěji požadují futuristický model založený na sítích a internetu (asi 10 % z nich). Zajímavé je snad ještě to, že mezi voliči KDU-ČSL se nevyskytuje výrazně vyšší poptávka po škole jako centru společenského života obce (snad proto, že v jejich případě je takovým centrem kostel nebo snad dokonce vinný sklípek, tudíž nepociťují potřebu substituuovat tyto instituce nějakými funkcionálními náhražkami). Za zmínku snad stojí také skutečnost, že její voliči nejsou ve srovnání s ostatními v případě preferencí modelu budoucí školy nijak vyhranění (vlastně se neliší od průměru v žádném ze scénářů).

Celkově vidíme, že by si lidé většinově přáli změnu směrem k výraznější rescholarizaci – posílení sociálních, ale zejména vzdělávacích, funkcí školy. Zároveň tomuto směru vývoje ale veřejnost většinově příliš nevěří, nejčastěji se totiž lidé domnívají, že vše půjde dál v zajetých kolejích a česká škola zůstane taková, jakou ji dosud známe. Navíc však značná část (zhruba čtvrtina) veřejnosti vlastně ani po žádné změně podoby a fungování školy příliš netouží, stávající stav je pro ni ideálem, jakákoliv změna pak v jejím konzervativním pohledu patrně jen změnou k horšímu. S tímto postojem (srov. Černý; Greger; Walterová; Chvál 2009) patrně souvisí i dlouhodobě vysoká spokojenost se stavem českého školství jako celku a taktéž se situací na úrovni jednotlivých stupňů vzdělávání. Rodiče pak lze chápat jako skupinu, která je o něco více nakloněna posilování role školy a její výraznější orientaci na procesy učení a zvýšení kvality vzdělávání, a to na úkor konzervativního scénáře, který

preferuje zachování současné podoby školy. Nicméně v tomto ohledu české rodiče nelze pokládat za nějak výrazně orientovanou a vyhraněnou zájmovou skupinu, rozdíly v jejich preferencích se liší spíše mírně (řádově v jednotkách procentních bodů) a rozhodně nemají kvalitativně odlišnou strukturu než zbytek společnosti (tj. v pořadí preferencí se neliší, liší se jen v důrazech).

4 ZÁVĚR: RESCHOLARIZACE JAKO FAVORIT A SLABINY APLIKOVATELNOSTI UNIVERZÁLNÍCH MODELŮ

Zdá se, že široká veřejnost ani čeští rodiče nemluví jednotným hlasem. Navíc v jejich pojetí ideální školy budoucnosti hraje nezanedbatelnou roli konzervativní scénář vývoje, který vidí jako ideál zachování stávajícího stavu. Celkově však přece jen převažují preference rescholarizace.

O relativně překvapivé zjištění jde v českém prostředí především o skupinu rodičů. Ti jsou v řadě vyspělých zemích (srov. OECD 2006) chápáni jako specifická a vůči zbytku veřejnosti výrazněji vyhraněná a vyprofilovaná zájmová skupina, která svou stále náročnější poptávkou určitého vzdělávání pro své děti iniciuje změny vzdělávací politiky i reálné podoby školy. Obecný model poptávkou stimulovaného školství z dílny OECD je v tomto světle zajímavý a podnětný z teoretického hlediska. Nelze ho však dle dostupných dat plně a bezezbytku aplikovat na českou realitu. Rodiče se minimálně v dimenzi poptávky po podobě ideální školy budoucnosti (konkrétně v poptávce po rescholarizačních scénářích vývoje) prakticky nijak neliší od ne-rodičovské populace.

Studie je založena na výzkumu realizovaném v rámci cíle 4 projektu LC06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání. Na výzkumu a analýze dat se významně podíleli E. Walterová, D. Greger a M. Chvál.

LITERATURA

- AMD, 1995. *Vztah veřejnosti k otázkám školství*. Praha : AMD, 1995.
- AMD, 1996. *Vztah odborníků k otázkám školství*. Praha : AMD, 1996.
- ČERNÝ, K.; WALTEROVÁ, E. Vzdělávací potřeby pro 21. století. *Orbis Scholae*, 2006, roč. 1, č. 1, s. 60-77.
- ČERNÝ, K.; GREGER, D.; CHVÁL, M.; WALTEROVÁ, E. Školství očima české veřejnosti: percepce současného stavu a vývoje. *Orbis Scholae*, 2009, roč. 3, č. 3, s. 25-50.
- ČERNÝ, K. *Vzdělanostní společnost po česku?* Praha : Nakladatelství lidových novin, 2009.
- GELLNER, E. *Národy a nacionalismus*. Praha : Hříbal, 1993.
- GREGER, D. Současné trendy vývoje všeobecného vzdělávání. In KALOUS, J. (ed.). *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha : Karolinum, 2006, s. 39-50.
- HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. Praha : Portál, 2004.
- HIRSCHAM, A. O. *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge : Cambridge University Press, 1970.
- HUTMACHER, W. Visions of Decision-makers and Educators for the Future of Schools: Reactions to the OECD Scenarios. In *OECD What Schools for the Future?* Paris : OECD, 2001, s. 231-240.
- KOTÁSEK, J. Modely školy budoucnosti. In WALTEROVÁ, E. (ed.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. 1. díl. Teoretické a komparativní studie*. Praha : PedF UK, 2002, s. 8-24.
- KOTÁSEK, J. Budoucnost školy a vzdělávání. In WALTEROVÁ, E. (ed.). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004a, s. 441-484.
- KOTÁSEK, J. *Zpráva ze zahraniční služební cesty v rakouském Kremsu (pořádající Institut für Höhere Studien)*. Praha : ÚVRŠ-PedF UK, 2004b.
- MERTON, R. K. *Studie ze sociologické teorie*. Praha : Sociologické nakladatelství.
- NEKOLOVÁ, M. Scénáře. In POTŮČEK, M. (ed.). *Manuál prognostických metod*. Praha : SLON, 2006, s. 173-179.
- OECD. *What schools for the Future?* Paris : OECD, 2001.
- OECD. *Demand-Sensitive Schooling?* Paris : OECD, 2006.
- PLANK, D. *Understanding the Demand for Schooling* [online] [cit. 24. září 2010]. Dostupné na WWW: <www.oecd.org/edu/future/sft>.
- STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno : Sdružení podané ruce, 1999.
- WALTEROVÁ, E.; ČERNÝ, K.; GREGER, D.; CHVÁL, M. *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha : Karolinum, 2010 (v tisku).
- WELDON, B. Considerations for Higher Education System in Post-Communist Societies: A Current Look at Czech Higher Education. *Sociologický časopis*, 2003, roč. 39, č. 3, s. 375-392.

PŘEHLEDOVÁ STUDIE

MULTIKULTURALITA NĚMECKA, VELKÉ BRITÁNIE, ŠVÉDSKA A ČESKÉ REPUBLIKY A OPATŘENÍ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY PRO ŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

VĚRA JEŽKOVÁ

Anotace: Příspěvek vychází z řešení dílčího cíle 2 projektu MŠMT ČR Centrum základního výzkumu školního vzdělávání. Hlavním záměrem daného cíle byla analýza školního vzdělávání v Německu, Velké Británii a Švédsku. Příspěvek se zaměřuje na problematiku společnou všem sledovaným zemím, která je aktuální také v České republice. V první části se zabývá multikulturalitou daných zemí obecně; těžiště příspěvku tvoří problematika multikulturality ve školním vzdělávání – která je řešena na úrovni autochtonního obyvatelstva a imigrantů. V obou případech jde zejména o jazykovou podporu těchto menšin. V závěru jsou shrnuty hlavní shody a rozdíly mezi sledovanými zeměmi a Českou republikou v dané oblasti.

Klíčová slova: primární vzdělávání, sekundární vzdělávání, autochtonní obyvatelstvo, imigranti, integrace do škol, jazyková podpora

Abstract This paper is based on solving the second aim stated in the project of the Czech Ministry of Education, Youth and Sports, Centre for Basic Research on Schooling. Schooling is analysed in Germany, Great Britain and Sweden in terms of problems that these countries share in common with the Czech Republic. The first part of the paper describes the multicultural situation in these countries as general; solving the problems of multicultural schooling for both the indigenous and immigrant population represent the basis of this paper. For both groups, the solution primarily involves the provision of language support. In the second half of the paper, the main similarities and differences between these countries and the Czech Republic are summarised.

Key words: primary education, secondary education, indigenous population, immigrants, integration into schools, language support

1 ÚVOD

V dílčím cíli 2 projektu MŠMT ČR Centrum základního výzkumu školního vzdělávání jsme analyzovali vývoj a stav školního vzdělávání ve třech evropských zemích, představujících odlišné typy školské soustavy – vysoce selektivní v Německu, komprehenzivní ve Švédsku a jakýsi středový mezi těmito zeměmi ve Velké Británii, a to v kontextu české školy. Nalezli jsme několik aktuálních témat společných všem zemím. Jsou to evaluace vzdělávacího systému a vzdělávacích zařízení a hodnocení žáků, multikulturalita společnosti a její reflexe ve školním vzdělávání a jazykové vzdělávání a jazyková podpora imigrantů. Dalšími tématy, která jsme identifikovali jako aktuální (v jednotlivých sledovaných zemích v různé míře), jsou rovnost žáků a studentů ve školním vzdělávání, raná podpora dětí a žáků, kurikulum a soukromé školy. Téma multikulturality ve školním vzdělávání, které je aktuální v rostoucí míře také v České republice, jsme zvolili za předmět své stati. Částečně jsme sem zahrnuli i dílčí téma jazyková podpora imigrantů. V první části stati přinášíme krátký pohled na dané země z hlediska jejich multikulturality, ve druhé části představujeme opatření vzdělávací politiky zaměřená na podporu menšinového autochtonního obyvatelstva a imigrantů, ve třetí části se zabýváme stručně problematikou jazykové podpory těchto skupin obyvatelstva. Ve shrnutí představujeme hlavní shody a rozdíly mezi sledovanými zeměmi v dané problematice.

2 MULTIKULTURALITA NĚMECKA, VELKÉ BRITÁNIE, ŠVÉDSKA A ČESKÉ REPUBLIKY

2.1 AUTOCHTONNÍ MENŠINY A IMIGRANTI

Německo, Velká Británie a Švédsko zažívají od poloviny minulého století výrazný příliv imigrantů. Imigranti tvoří v současné době téměř 9 % veškerého obyvatelstva **Německa**. Největší skupinou cizinců jsou Turci, jichž zde žije více než 2,5 milionu. Nejpočetnějšími autochtonními menšinami jsou Lužičtí Srbové (ve Šlesvicku-Holštýnsku) a Dánové (v Braniborsku a Sasku). **Spojené království Velké Británie a Severního Irska** je výrazně multikulturní země – nejpočetnější autochtonní obyvatelstvo tvoří čtyři historické skupiny – Angličané, Velšané, Skotové a Irové. K autochtonním obyvatelům patří rovněž Romové (Cikáni), *Travellers (Tinkers)*, Židé a obyvatelé ostrova Man, Manxané. Nebělošská etnika tvoří přibližně 8 % obyvatel. Největší skupinou přistěhovalců z jedné země jsou Indové. Číňané patří v současné době k nejvíce vydělávajícím a nejvíce vzdělaným obyvatelům Spojeného království (Ethnicity & Identity). **Švédsko** je z národnostního hlediska po mnoho století vysoce homogenní. Také zde však žije etnické menšinové obyvatelstvo – autochtonní a imigranti. Švédské oficiální statistiky neuvádějí národnostní složení obyvatelstva v etnickém slova smyslu. Nejvýznamnější národnostní menšinou mezi původním švédským obyvatelstvem jsou Laponci (Sámové). Ve Švédsku najdeme rovněž po-

četnou skupinu Finů – část jich zde žije od 18. – 19. století, část přišla do Švédska za prací ve 20. století. Tornefinové žijí v severní provincii Norrbotten, zejména v oblasti podél řeky Torne při hranici s Finskem. Další etnické skupiny žijící ve Švédsku jsou Romové, Židé, Gotlandané a Skåňané. Imigranti tvoří přibližně 14 % obyvatelstva (Švédský premiér... 2010). Nejpočetnější skupiny přistěhovalců jsou Íránci, Kurdové, Chilané a lidé z východní a jižní Afriky (Švédsko si neví rady... 2010). Také **Česká republika** zaznamenala v posledních letech nárůst počtu imigrantů a stala se více národnostně heterogenní, než tomu bylo dříve. V roce 2009 však došlo oproti roku 2008 k poklesu počtu cizinců, kteří přišli do České republiky (Štryglová 2009). Největší skupinu cizinců představují v posledních letech Ukrajinci, Vietnamci a Rusové. Ke 31.12.2009 činil podíl cizinců s povoleným pobytem v populaci 4,1 % (Rychlá informace 2010). Tradiční národnostní menšiny na území České republiky jsou zejména Poláci, Němci a Slováci. Český statistický úřad užívá pojem cizinci. Podle jeho údajů byli ke 31.5.2010 nejčastěji zastoupeni občané Ukrajiny (30 %) a Slovenska (17 %), dále Vietnamu (14 %), Ruska (7 %) a Polska (4 %) (Cizinci v ČR). Nejednotně jsou označováni Romové. Podle vlády ČR jsou Romové národnostní menšina (Národnostní menšiny). MŠMT ČR užívá pojem romská komunita. J. Průcha (2001) uvádí, že Romové jsou považováni za etnickou nebo rasovou skupinu. Autor mj. konstatuje, že ve světě není jednoznačně vymezen pojem národnostní menšina: „Většina autorů a publikací zabývajících se touto populací zastává stanovisko, že vymezení národnostní menšiny se shoduje s vymezením etnika či etnické skupiny“ (s. 25). „Vedle termínu »národnostní menšina« je užíván jako synonymní termín »etnická menšina« (zejm. v USA – *ethnic minority*) nebo »jazyková menšina« (*linguistic minority*)“ (tamtéž).

Všechny sledované země ratifikovaly **Evropskou chartu regionálních nebo menšinových jazyků** (*European Charter for Regional or Minority Languages*). Německo v roce 1998, Velká Británie v roce 2001, Švédsko v roce 2000, Česká republika v roce 2006. Země ji využívají pro jazyky autochtonních menšin (European Charter...). V České republice vyhláší Úřad vlády ve spolupráci s Radou vlády pro národnostní menšiny program na podporu implementace Evropské charty regionálních či menšinových jazyků. Dotační program je určen na tematické okruhy činností v souvislosti s polštinou, slovenštinou, němčinou a romštinou.

Německu trvalo dlouho, než začalo reagovat konstruktivně na skutečnost, že se stává zemí přistěhovalců. Zpočátku počítalo s tím, že se děti imigrantů vrátí do svých původních zemí. V uplynulých dvaceti letech však dosáhlo v integraci imigrantů značných pokroků. Např. bylo legislativně „usnadněno získání německé státní příslušnosti, posílily se kontakty mezi imigranty a Němci a vzrostla schopnost domácího obyvatelstva akceptovat etnickou a kulturní různorodost“ (Ježková; von Kopp; Janík 2008, s. 110). Občané **Velké Británie** přiznávají určité obavy z rostoucí multikulturality své společnosti, nedůvěru k imigrantům. Řada místních obyvatel se obává nedostatečné znalosti jazyka svých sousedů (Community Cohesion... 2007/08). Z šetření provedeného **ve Švédsku** v roce 2001 vyplývá, že postoj Švédů k menšinovým jazykům a zejména k laponštině je kladný. Více než 80 % populace se domnívá, že je důležité uchovávat ve Švédsku menšinové jazyky (Language Po-

licy – Sametinget). Švédsko bylo dříve známé liberální přistěhovaleckou politikou. V posledním období však zaznamenáváme změnu postoje domácího obyvatelstva k imigrantům, a to zejména kvůli jeho obavám o pracovní místa a kvůli rasovým nepokojům, které imigranti vyvolávají (Protiimigrační strana... 2010). V současné době se domnívají 54 % Švédů, že země přijala příliš mnoho přistěhovalců. Důvodem rasových nepokojů je zejména špatná ekonomická situace imigrantů (Švédsko si neví rady... 2010, Nepokoje ve Švédsku... 2010). Na jihu země se množí útoky muslimských přistěhovalců proti židovským starousedlíkům (Židé opouštějí... 2010). Změnu postojů společnosti vůči přistěhovalcům potvrdily i poslední parlamentní volby v září 2010, v nichž se poprvé dostala do parlamentu strana Švédských demokratů, vystupující proti přílivu přistěhovalců z islámských zemí (Historická volba... 2010).

2.2 MULTIKULTURALITA VE ŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

V Německu je chápána multikulturalita jako soužití příslušníků různých kultur. Hovoří se o ní zejména v souvislosti s přistěhovalci. Je také považována za pedagogickou výzvu v procesu transformace a evropeizace, zvl. ve střední a východní Evropě. Ve školách není zaveden předmět multikulturní výchova/vzdělávání. **Ve Velké Británii** je součástí kurikula multikulturní vzdělávání. Významný příspěvek k multikulturní výchově představuje zavádění výchovy k občanství. V kurikulu **švédských škol** je kladen důraz na multikulturní výchovu. Má být začleněna do výuky jako průřezové téma. „Švédský model“ multikulturní výchovy charakterizuje J. Průcha (2001). Tento model, chápáný jako jazyková podpora dětí imigrantů a uplatňování multikulturního přístupu ve vzdělávání na všech úrovních a ve všech typech škol, považuje autor za příkladný pro jiné země. Konstatuje, že ve Švédsku, stejně jako v jiných evropských zemích, se však také vyskytují projevy negativních postojů dominantní populace vůči imigrantům a že „existuje rozdíl mezi teorií multikulturní výchovy a jejími efekty v životě společnosti“ (Průcha 2001, s. 91). **V České republice** může být zařazena multikulturní výchova do veškerého vyučování, nebo do výuky pouze některým předmětům. **Ve Švédsku i v České republice** se zdůrazňuje, že „multikulturní výchova by měla ovlivnit ‚kulturu‘ školy, tj. všechny hodnoty, na nichž jsou založeny mezilidské vztahy (vztahy mezi spolužáky, v rámci učitelského sboru i mezi učiteli a žáky)“ (Integrace dětí... 2004, s. 61). MŠMT ČR podporuje v posledních letech programy integrace přistěhovalců, včetně projektů rozvíjejících multikulturní výchovu a respektujících rozmanitost mezi učiteli a zejména mezi žáky (Vzdělávání azylantů a cizinců).

3 OPATŘENÍ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ZAMĚŘENÁ NA PODPORU MENŠINOVÉHO AUTOCHTONNÍHO OBYVATELSTVA A IMIGRANTŮ

Vzdělávací systémy všech sledovaných zemí musí adekvátně reagovat na **heterogenitu** žákovské populace. Opatření vzdělávací politiky jsou zaměřena na znevýhodněné skupiny, aktuálně zejména na imigranty. Základy pro úspěšnou vzdělávací dráhu dětí z rodin imigrantů a jejich pozdější zapojení do pracovního a společenského života vytváří zejména oblast primárního a preprimárního vzdělávání. Ve všech sledovaných zemích jde na těchto úrovních zejména o **jazykovou podporu dětí imigrantů a přípravu dětí na školu**.

Úspěšnost žáků ve školním vzdělávání ovlivňuje **znalost většinového jazyka země** (viz níže) a **sociálně-ekonomický status** rodin přistěhovalců. **V Německu** se projevuje vliv sociálně-ekonomického zázemí nejvíce u imigrantů – zejména Turků. Děti a mladiství z rodin imigrantů dosahují v průměru nižší úrovně výkonů, častěji opakuji ročník a končí svoje vzdělávání dříve než děti německé (Ježková; von Kopp; Janík 2008). **Ve Velké Británii** se projevuje vliv sociálně-ekonomického zázemí na získání vzdělání a uplatnění v životě nejvíce u Romů a irských kočovníků. Jejich děti dosahují ve srovnání s ostatními žáky nejhorších výsledků. Tato skutečnost má vážné důsledky pro celou společnost. **Švédské zdroje** uvádějí (nikoli ve vztahu k sociálně-ekonomickému zázemí), že osoby narozené v cizině mají o něco nižší úroveň vzdělání než osoby narozené ve Švédsku (Educational attainment... 2009). V souvislosti s výsledky výzkumů TIMSS a PISA upozorňují T. Janík a V. Najvarová „na fakt, že **v České republice** sehrávají významnou roli ekonomické, sociální a kulturní determinanty vzdělávání“ (2007, s. 108).

3.1 OPATŘENÍ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ZAMĚŘENÁ NA PODPORU MENŠINOVÉHO AUTOCHTONNÍHO OBYVATELSTVA

V Německu nepředstavuje vzdělávání autochtonních národnostních menšin v kontextu vzdělávací politiky důležitý problém. Naproti tomu pro **Velkou Británii** a **Švédsko** je téma školní vzdělávání autochtonního (menšinového) obyvatelstva významné. **Ve Velké Británii** je kladen důraz na podporu autochtonních menšinových jazyků a rozvoj kultury jejich nositelů. V souladu se **švédským** Školským zákonem jsou laponské školy ekvivalentní povinným školám; zahrnují školní vzdělávání v 1. – 6. ročníku. Vzdělávání má respektovat potřeby Laponců a rozvíjet laponský jazyk a kulturu. Podobné směrnice platí i pro aktivity realizované v rámci předškolní výchovy. Cíle vzdělávání Laponců formuluje Laponská rada pro vzdělávání (*Sameskolstyrelsen, Sami Education Board*) (Language policy...). Romové mají řadu práv v sociální a kulturní oblasti – včetně např. užívání romštiny ve školství.

V rámci integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a podpory menšin podporuje **MŠMT ČR** projekty vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy a vyhlašuje rozvojové programy na podporu škol, které

realizují inkluzivní vzdělávání a vzdělávání žáků se sociokulturním znevýhodněním. K těmto žákům patří mj. žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (jazykově znevýhodnění). Cílovou skupinou programu jsou mateřské a základní školy (Národnostní menšiny a školství). Podle školského zákona je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami „osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním“ (Zákon ... 2004, s. 10267). Pedagogický slovník uvádí, že termínem speciální vzdělávací potřeba „se vyjadřuje to, že vedle majoritní populace žáků, studentů a dospělých, jejichž vzdělávání probíhá běžnými formami, existují určité skupiny lidí, jejichž vzdělávací potřeby jsou specifické: žáci se zdravotním postižením; žáci s mimořádným nadáním; děti a dospělí z rodin imigrantů, etnických a jazykových menšin aj.“ (Průcha; Walterová; Mareš 2003, s. 224). Své národnostní školství má **v České republice** pouze polská menšina.

3.2 OPATŘENÍ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ZAMĚŘENÁ NA PODPORU IMIGRANTŮ

Vzhledem k tomu, že hlavním prostředkem integrace imigrantů do společnosti je **znalost většinového jazyka země**, zaměřují se opatření vzdělávací politiky především na aktivity v této oblasti. Z průzkumu studie PISA 2000, realizovaného v Německu, vyplynulo mj., že na čtenářskou kompetenci mají vliv status imigranta, sociální vrstva, z níž žák pochází, věk, kdy člověk do cizí země přišel, a jazyk, jímž se hovoří v rodině (Förderung von Migrantinnen... 2004). Kromě **jazykové kompetence** dětí a mladistvých z rodin imigrantů je důležitým prostředkem jejich integrace do společnosti získání **školního vzdělání a profesní přípravy**. Navzdory svému formálnímu zrovnoprávnění nemají imigranti v **německém** vzdělávacím systému stejnou rovnost šancí na získání vzdělání jako děti a mladiství německého původu (Ježková; von Kopp; Janík 2008).

Ve Velké Británii neexistuje v současné době jedna vládní strategie integrace všech imigrantů. Imigranti, včetně dětí z rodin uprchlíků a žadatelů o azyl, mají stejné právo na předškolní vzdělávání jako místní děti. Podle britské vzdělávací politiky patří výchova a vzdělávání k významným prostředkům dosažení klidného soužití různorodých etnických a náboženských skupin. Školní inspekce hodnotí mj., jak školy přistupují k imigrantům a podporují rovnost příležitostí a přístupu ke vzdělávání. **V Anglii** poskytuje vláda školám prostřednictvím školských úřadů finanční podporu při integraci imigrantů do vyučování. **Školské úřady** užívají různé strategie a formy podpory imigrantů. Např. zprostředkují žákům přijetí do škol, koordinují práci různých dobrovolných a statutárních organizací, pomáhají školám při počátečním hodnocení žáků a poskytují jim školení a poradenství a překladatelské služby. Mají k dispozici dva významné granty: Grant na podporu úspěšnosti etnických minorit (*Ethnic Minority Achievement Grant, EMAG*) a Grant pro ohrožené děti (*Vulnerable Children Grant*). Různé formy podpory imigrantů nabízejí také **školy**. Např. zajišťují bilingvní vyučující v době, kdy jsou žáci přijímáni do školy, informují rodiče v jejich mateřštině o vzdělávání jejich dětí a o tom, jaké mají mož-

nosti a práva v této oblasti. Školy rovněž někdy zaměstnávají učitele se specifickou odpovědností za spolupráci rodiny a školy. Podobná doporučení a opatření jsou ve **Walesu** a v **Severním Irsku** (Integrating... 2003/04).

Děti, jejichž rodiče podali žádost o povolení k pobytu ve **Švédsku** nebo získali toto povolení na určitou dobu, mají právo na vzdělání, současně však nemusí do školy docházet. Právo na školní vzdělání je odděleno od povinnosti. Školy nejsou povinny přijmout děti, které na jeho území nepobývají legálně (Integrace dětí... 2004). Naopak **Česká republika** povoluje, aby děti nelegálních přistěhovalců byly přijaty do školy. Mimořádná podpůrná opatření realizuje pouze pro děti, které mají status žadatelů o azyl a uprchlíků. Na rozdíl od námi sledovaných zemí neuplatňuje česká legislativa a politické dokumenty zpravidla pojem imigranti, ale cizinci nebo azylanti (Ministerstvo školství..., Ministerstvo práce...). **Švédsko** má zavedenu řadu opatření zaměřených na integraci imigrantů do škol. Tato opatření se týkají také rodičů, jimž jsou poskytovány informace o možnostech vzdělávání a zajišťování tlumočníků. Malé děti, které vyžadují speciální podporu v rámci svého fyzického, psychického, sociálního nebo emocionálního rozvoje a v rámci rozvoje jazyka, ji mohou dostat v tzv. zařízeních politiky výchovy dětí raného věku a péče o ně (*Early Childhood Education and Care Policy, ECEC*). Mnoho takových dětí pochází z rodin imigrantů (Integrace dětí... 2004, Gunarson... 1999). **V České republice** mají příslušníci národnostních a etnických menšin v souladu s Listinou základních práv a svobod, která je součástí Ústavy ČR, mj. právo rozvíjet vlastní kulturu, právo na vzdělání ve svém jazyce a právo užívat ho v úředním styku. Za realizaci a koordinaci Koncepce integrace cizinců na území ČR odpovídá Ministerstvo vnitra ČR. V rámci této koncepce se zabývá ministerstvo školství systematicky problematikou vzdělávání cizinců. Za jeden z hlavních předpokladů úspěšné integrace považuje připravenost vzdělávacího systému a jeho schopnost reagovat na měnící se podmínky. Zabezpečuje povinnou školní docházku dětí azylantů a žadatelů o azyl (Vzdělávání azylantů a cizinců).

4 JAZYKOVÁ PODPORA AUTOCHTONNÍHO MENŠINOVÉHO OBYVATELSTVA A IMIGRANTŮ

Tato podpora je zaměřena především na rozvoj znalostí většinového jazyka země a mateřštiny těchto skupin. V Německu se týká hlavně imigrantů, ve Velké Británii a Švédsku autochtonního obyvatelstva i imigrantů, v České republice imigrantů (cizinců). Vždy jde o určitou formu bilingvního vyučování. Níže hovoříme o bilingvním vyučování především v kontextu menšinového obyvatelstva (autochtonního i imigrantů); předmětem našeho zájmu není bilingvní vyučování ve smyslu výuky (moderním) cizím jazykům.

4.1 OBSAHOVĚ A JAZYKOVĚ INTEGROVANÉ UČENÍ (CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING, CLIL)

Obsahově a jazykově integrované učení je termín, který užívá pro CLIL české ministerstvo školství. Tato forma výuky se stává stále běžnější ve školách v Evropě. **Ve Spojeném království** je jednou ze dvou hlavních variant výuky formou CLIL výuka spojující užívání státního jazyka a menšinového nebo regionálního jazyka se statutem oficiálního jazyka (nebo bez něj). **V Anglii** je chápáno bilingvní učení jako studium předmětů prostřednictvím cizího jazyka. **Ve Walesu** se hovoří o vzdělávání ve velštině (*Welsh-medium education*), **v Severním Irsku** o vzdělávání v irštině (*Irish-medium education*), **ve Skotsku** vzdělávání v gaelštině (*Gaelic-medium education*). Hlavní metodou je imerze, tj. „ponoření do jazyka“. Ve všech těchto zemích jde tedy o uchování znalostí mateřského jazyka a rozvoj znalostí angličtiny (Content and language... 2004/05). **Ve Švédsku** je výuka formou CLIL součástí vzdělávání v základních a všeobecně vzdělávacích středních školách. Jsou kombinovány cizí jazyky a regionální a/nebo menšinové jazyky. Existuje rovněž trojjazyčné vyučování typu CLIL v kombinaci národní jazyk, cizí jazyk a menšinový jazyk. **V České republice** je CLIL chápán jako integrovaná výuka cizího jazyka a nejazykového předmětu. Týká se pouze cizích jazyků, především nejrozšířenější angličtiny (Content and Language... v ČR, CLIL podporuje... 2010) – blíže viz Ježková; Dvořák; Chapman a kol. 2009. Také **v Německu** se hovoří o výuce formou CLIL zejména v kontextu výuky cizím jazykům. Zdůrazňuje se však také, že imigrantům je prospěšná i výuka jiným předmětům v němčině.

4.2 JAZYKOVÁ PODPORA AUTOCHTONNÍHO MENŠINOVÉHO OBYVATELSTVA

Ve spolkových zemích na severu **Německa** je součástí učebních plánů v základních a středních školách romština, friština a dolnoněmčina. Dánům a Lužickým Srbům je poskytována různými organizačními formami výuka v mateřském jazyce. **Ve Velké Británii** je jedním z prostředků uchování jazyků autochtonního menšinového obyvatelstva zejména obsahově a jazykově integrované učení (viz výše).

Ve Švédsku byla zavedena mateřština jako vyučovací jazyk pro děti imigrantů a děti z jazykových menšin v roce 1976. Od téhož roku tedy existuje také vyučování v laponštině na primární a sekundární úrovni. V rámci devítileté povinné školní docházky existují třídy pro žáky hovořící finsky, zřizované obcemi. Finštinu lze studovat na univerzitě, příprava učitelů ve finštině byla pozastavena. Tornefinové, podobně jako Romové a Laponci, mají právo na vzdělávání ve své mateřštině tam, kde je součástí jejich prostředí (Sweden: Basic information...).

Česky Národní plán výuky cizích jazyků se o výuce menšinových jazyků výslovně nezmiňuje. Konstatuje pouze, že „volba druhého cizího jazyka se bude odvíjet z podstaty mnohojazyčnosti, tedy široké nabídky dalších jazyků... V naší geografické oblasti to znamená především jazyky sousedních států (němčina, polština), mezi nimiž má zvláštní postavení slovenština v návaznosti na tradici bilingvního státu“

(Národní plán...). Jedná se tedy o jazyky autochtonních menšin. Potřeby škol s polským vyučovacím jazykem zajišťuje Pedagogické centrum pro polské národnostní školství, organizace přímo řízená MŠMT ČR. Zabývá se také dalším vzděláváním pracovníků v těchto institucích. Školy budou moci nabízet výuku romštině stejně, jako jiným méně vyučovaným cizím jazykům - tedy jako doplňující **volitelný nebo nepovinný předmět**. Rozhodnutí bude v kompetenci ředitele školy; bude záviset pouze na poptávce ze strany žáků a jejich rodičů a na možnostech a podmínkách školy (Výuka romského jazyka...).

4.3 JAZYKOVÁ PODPORA IMIGRANTŮ

Jazyková podpora imigrantů se týká znalostí většinového jazyka země (vyučovacího jazyka), mateřštiny imigrantů a znalostí cizích jazyků. Podpora **znalostí většinového jazyka země u dětí imigrantů** je považována za významný předpoklad jejich úspěšnosti ve škole ve všech zemích. Z výzkumů provedených **v Německu** (Migration... 2006) vyplývá, že „k většímu pocitu vlastní hodnoty imigrantů a jejich menším psychickým problémům nevede uchování jejich mateřštiny, ale jejich jazyková asimilace“ (Ježková; von Kopp; Janík 2008, s. 133). V německých základních školách existuje pouze málo modelů bilingvního vyučování s typickou řečí imigrantů jako partnerským jazykem vedle němčiny. Integraci dětí imigrantů mají nejvíce napomáhat z organizačního hlediska předškolní zařízení a celodenní školy. Celodenní školy mají přinášet prospěch zejména dětem imigrantů, ačkoliv jsou určeny pro všechny žáky. Jejich zavádění je chápáno rovněž jako důležitý krok k realizaci rovnosti šancí na získání kvalitního vzdělání. Jazykovou podporu dětí imigrantů zajišťují zpravidla ministerstva školství jednotlivých spolkových zemí, někdy se na ní podílejí i konkrétní cizí země prostřednictvím svých zastupitelství. Obecně se jazyková podpora imigrantů přesouvá stále více do jejich raného věku. Nejvíce šancí na úspěch mají programy, podle nichž je vědomě vyučována němčina jako druhý jazyk. Do jazykové podpory předškolních dětí z rodin imigrantů jsou zapojováni i rodiče, kteří mohou využívat i nabídek odborného poradenství. Také oni by měli získávat jazykovou podporu, pokud neovládají němčinu na dostatečné úrovni. Současně musí být vyučována mateřština dětí imigrantů, jejíž podpora nesmí být zanedbávána na úkor výuky němčiny. Osvojování jazyka dětmi imigrantů však probíhá zpravidla neorganizovaně. Pomoc těmto žákům není většinou cílená. Na jedné straně tak podporuje německá vzdělávací politika uchování mateřštiny imigrantů, na druhé straně často dochází k její redukci. Zásahu na tom, že mateřština dětí přistěhovalců se stále udržuje jako vyučovací jazyk, mají často rodiče a žáci, kteří usilují o její zachování ve školách (Förderung von Migrantinnen... 2004, Zweisprachiger Schulunterricht... 2005).

Nejčastějším modelem jazykové podpory dětí imigrantů **v Německu, Anglii a ve Švédsku** je **přímá integrace do běžných tříd**. **V Německu** bývá doplněna o dodatečnou podporu rozvoje němčiny jako druhého jazyka. **V Anglii** získávají děti s jinou mateřštinou než angličtinou v případě nezbytnosti dodatečnou jazykovou podporu. **Ve Švédsku** je rámci podpůrných opatření nejprve zajišťována vý-

uka švédštině. Přistěhovalci ve věku povinné školní docházky mají oficiálně právo na výuku mateřskému jazyku, pokud o ni projeví zájem. Výuka mateřskému jazyku může být na úrovni povinného vzdělávání nepovinným předmětem nebo být organizována jako mimoškolní aktivita v délce několika hodin týdně. Rozvoj znalostí mateřštiny je považován ve Švédsku za významný nejen kvůli jazyku dítěte, ale také kvůli jeho dalšímu sociálnímu a emocionálnímu rozvoji (Integrace dětí... 2004, Gunarson... 1999).

Ve Velké Británii školské úřady organizují pro školy centrálně služby na podporu angličtiny jako dalšího jazyka. Organizují také řadu opatření na podporu mladých lidí, kteří přijeli do země v posledních dvou letech povinné školní docházky a mají minimální nebo žádnou znalost angličtiny, a v některých případech dokonce malou nebo žádnou předchozí zkušenost se vzděláváním; tito lidé jsou považováni za žáky se zvláštními potřebami. Vláda finančně podporuje **výuku angličtiny pro osoby hovořící jinými jazyky** (*English for Speakers Other Languages, ESOL*). Avšak mnoho imigrantů, kteří se chtějí učit angličtině, nemůže, protože poptávka převyšuje nabídku a na zařazení do kurzů je dlouhá čekací doba. **V Anglii** žáci nemají nárok na výuku své mateřštiny nebo jinému mimořádnému jazyku. Některé školy však výuku těmto jazykům nabízejí. Výuku svých jazyků zajišťují také jednotlivá menšinová společenství (*Community Cohesion*... 2007/08). V důsledku přílivu imigrantů byl zaveden **ve Švédsku** program **Švédština pro imigranty** (*Swedish for immigrants, SFI*). Je určen dospělým imigrantům starším 16 let. Je zaměřen na výuku švédštiny jako druhého jazyka a zprostředkování znalostí o švédské společnosti (*Community Cohesion*... 2008).

MŠMT ČR vyhláší také projekty na podporu výuky českého jazyka jako cizího jazyka pro děti cizinců a mládež. Od 1. ledna 2009 je cizinec povinen k žádosti o povolení k trvalému pobytu na území České republiky předložit o osvědčení o vykonání zkoušky z českého jazyka. V rámci naplňování Koncepce integrace cizinců na území ČR poskytuje ministerstvo školství „azylantům a osobám požívajícím doplňkové ochrany bezplatnou výuku českého jazyka, výuku sociálně právního minima a výuku geografických reálií“ (Úvodní kurzy...). Výzkumný ústav pedagogický provozuje od června roku 2008 z pověření MŠMT ČR portál zaměřený na zkoušku Čeština pro cizince.

5 SHRNUÍ

Mezi sledovanými zeměmi jsme zaznamenali následující hlavní shody a rozdíly: Všechny země se stávají vlivem přílivu imigrantů stále více multikulturními. Příliv imigrantů do České republiky začal ze známých společenskopolitických důvodů později než do Německa, Velké Británie a Švédska. Všechny sledované země ratifikovaly Chartu regionálních nebo menšinových jazyků. Ve Velké Británii, Švédsku i České republice je součástí kurikula multikulturní výchova/vzdělávání. Opatření vzdělávací politiky jsou zaměřena ve všech sledovaných zemích převážně na imigranty. Hlavním prostředkem jejich integrace do školy a společnosti je podpora znalosti většinového jazyka země. Významnou roli hraje příprava dětí na školu

a primární vzdělávání. V Německu se projevuje vliv sociálně-ekonomického zázemí žáků na jejich úspěšnost ve škole nejvíce u imigrantů, ve Velké Británii u určitých skupin autochtonního obyvatelstva. V Německu a České republice nepředstavuje vzdělávání autochtonních menšin v kontextu vzdělávací politiky významný problém, ve Velké Británii a Švédsku je toto téma aktuální. Ve Velké Británii a Švédsku existuje řada opatření zaměřených na integraci dětí imigrantů do škol na všech úrovních školního vzdělávání. Děti imigrantů bývají považovány za děti vyžadující speciální podporu. Také Česká republika, navzdory kratší době, po kterou je vystavena imigraci, již podporuje řadu programů zaměřených na integraci cizinců (azylantů) a podporu žáků se sociokulturním znevýhodněním. Všechny sledované země podporují rozvoj mateřského jazyka autochtonních menšin. V Německu se poukazuje na rozdíl mezi cíli vzdělávací politiky a jejím uskutečňováním v praxi. Jednou z forem jazykové podpory dětí v osvojování druhého jazyka je CLIL (*Content and language integrated learning*). Ve Velké Británii (Walesu, Severním Irsku a Skotsku) se týká především autochtonního obyvatelstva, ve Švédsku a částečně v Německu imigrantů; v Anglii a České republice se týká pouze, v Německu především, výuky cizím jazykům. Z výše uvedeného vyplývá, že až na výjimky nejsou mezi sledovanými zeměmi zásadní rozdíly. V České republice lze hodnotit pozitivně kroky MŠMT a dalších ministerstev a institucí, které se podílejí na integraci imigrantů.

LITERATURA

- Cizinci v ČR* [online] [cit. 13. července 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/uvod>>.
- CLIL podporuje výuku cizích jazyků. *Učitelské noviny*, 2010, roč. 113, č. 18, s. 12-13. ISSN 0139-5718.
- Community Cohesion and Migration. Tenth Report of Session 2007-08* [online]. London : House of Commons, 16 July 2008 [cit. 2009-02-03]. Dostupné na WWW: <www.publications.parliament.uk>.
- Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Country reports. United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland). National description - 2004/05* [online] [cit. 2009-02-05]. Dostupné na WWW: <www.eurydice.org/ressources>.
- Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Country reports. United Kingdom (Scotland). National description - 2004/05* [online] [cit. 2009-02-05]. Dostupné na WWW: <www.eurydice.org/ressources>.
- Content and Language Integrated Learning v ČR* [online] [cit. 14. května 2009]. Dostupné na WWW: <www.msmt.cz>.
- Čeština pro cizince / Czech for Foreigners* [online] [cit. 4.května 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/cestina-pro-cizince-czech-for-foreigners>>.
- Educational attainment of the population 2008: corrected 2009-06-25* [online] [cit. 12. března 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.scb.se/Pages/PressRelease>>.

- European Charter for Regional or Minority Languages*. Council of Europe [online] [cit. 26. května 2010]. Dostupné na WWW: <<http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ListeDeclarations.asp?NT=148&C-M=8&DF=12/12/2007&CL=ENG&VL=1>>.
- Ethnicity & Identity*. [online] [cit. 19. ledna 2009]. Dostupné na WWW: <<http://www.statistics.gov.uk>>.
- Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I. Fachtagung am 3. Dezember 2003 in Berlin*. Berlin und Bonn : Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Juli 2004.
- GUNARSON, L.; KORPI, B. M.; NORDENSTAM, B. *Early Childhood Education and Care Policy in Sweden* [online]. Regeringskansliet, December 1999 [cit. 2010-05-11]. Dostupné na WWW: <<http://www.oecd.org/dataoecd/9/35/1915135.pdf>>.
- Historická volba Švédů: Triumf pravice, zdar extremistů*. 20.9.2010 [online] [cit. 22. září 2010]. Dostupné na WWW: <<http://aktualne.centrum.cz/zahranici/evropa/>>.
- Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě*. Eurydice 2004. ISBN 2-87116-376-6.
- Integrated Sami Education* [online] [cit. 21. října 2009]. Dostupné na WWW: <www.samerskolstyrelsen.se/english/integrated-sami-education>.
- Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland). National Description – 2003/04* [online]. European Commission [cit. 5. května 2010]. Dostupné na WWW: <www.eurydice.org/resources>.
- JANÍK, T.; NAJVAROVÁ, V. Problémy školního vzdělávání ve světle výzkumů TIMSS a PISA (porovnání situace v České republice a Německu). In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. (ed.). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2007.
- JEŽKOVÁ, V.; DVOŘÁK, D.; CHAPMAN, CH. a kol. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2009.
- JEŽKOVÁ, V.; von KOPP, B.; JANÍK, T. *Školní vzdělávání v Německu*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2008.
- Language Policy – Sametinget* [online] [cit. 8. března 2010]. Dostupné na WWW: <www.sametinget.se>.
- Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4*. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Januar 2006 [online] [cit. 2007-05-22]. Dostupné na WWW: <www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/AKI-Forschungsbilanz_4.pdf>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online] [cit. průběžně]. Dostupné na WWW: <www.msmt.cz>.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online] [cit. 7. května 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.mpsv.cz/cs/>>.
- Národní plán výuky cizích jazyků (rok neuveden)* [online] [cit. 2010-05-26]. Dostupné na WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>>.
- Národnostní menšiny*. Vláda České republiky [online] [cit. 20. srpna 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/>>.

- mensiny/narodnostni-mensiny-15935/>.
- Národnostní menšiny a školství* [online]. 26. srpna 2008 [cit. 27. listopadu 2009]. Dostupné na WWW: <www.msmt.cz>.
- Nepokoje ve Švédsku. Hořela škola, auta i popelnice* [online] [cit. 20. srpna 2010]. Dostupné na WWW: <<http://aktualne.centrum.cz/zahranici/evropa/clanek.phtml?id=670357>>.
- Protiimigrační strana se hlásí ke slovu i ve Švédsku*. 10.9.2010 [online] [cit. 22. září 2010]. Dostupné na WWW: <<http://aktualne.centrum.cz/zahranici/evropa/>>.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV nakladatelství, 2000.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003.
- Rychlá informace*. Český statistický úřad, 15.3.2010 [online] [cit. 13. května 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/coby031510.doc>>.
- Statistisches Bundesamt Deutschland* [online] [cit. 31. května 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/>>.
- Sweden: Basic information on the spoken languages and the educational system* [online] [cit. 8. března 2010] Dostupné na WWW: <<http://www.mercator-research.eu/minority-languages/Language-Factsheets/sweden>>.
- Swedish for immigrants, Sfi*. Skolverket 2009-12-08 [online] [cit. 9. března 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?infotyp...>>.
- ŠTRYGLOVÁ, T. Vývoj obyvatelstva v České republice v roce 2008. *Demografie*, 2009, roč. 51, č. 3, s. 153-172.
- Švédsko si neví rady s rostoucím přílivem běženců. *Severské listy*, 17. května 2010 [online] [cit. 20. srpna 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.severskelisty.cz/kaleido/kale0048.htm>>.
- Švédský premiér má na vybranou: populisté nebo Zelení*. 20.9.2010 [online] [cit. 22. září 2010]. Dostupné na WWW: <<http://aktualne.centrum.cz/zahranici/evropa/>>.
- Úvodní kurzy pro azylanty a osoby požívající doplňkové ochrany* [online] [cit. 4. května 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/uvodni-kurzy-pro-azylanty-a-osoby-pozivajici-doplnkove-1>>.
- Výuka romského jazyka pouze nepovinně* [online] [cit. 4. května 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/vyuka-romskeho-jazyka-pouze-nepovinne>>.
- Vzdělávání azylantů a cizinců* [online] [cit. 4. května 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vzdelavani-azylantu-a-cizincu>>.
- Zákon č. 561/190 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. 10. listopadu 2004.
- Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg*. AKI-Forschungsbilanz 2. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration (AKI). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Juni

2005 [online] [cit. 2007-06-11]. Dostupné na WWW: <http://www.wz-berli.de/aki/files/aki_zweisprachiger_unterricht_online.pdf>.

Židé opouštějí švédské Malmö, stále častěji na ně útočí tamní muslimové [online] [cit. 20. srpna 2010]. Dostupné na WWW: <http://zpravy.idnes.cz/zide-opoustaji-svedske-malmo-stale-casteji-na-ne-utoci-tamnimuslimove1mx/zahranicni.asp?c=A100222_102848_zahranicni_ash>.

ZPRÁVY

XVIII. KONFERENCE ČESKÉ ASOCIACE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

Ve dnech 7. – 9. září 2010 proběhla 18. celostátní konference České asociace pedagogického výzkumu, která si pod názvem *Kam směřuje český pedagogický výzkum?* dala za cíl reflektovat současný stav, možnosti a rizika směřování výzkumu v České republice. Konferenci pořádala Katedra pedagogiky a psychologie Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci.

Konference byla zahájena třemi hlavními referáty. V prvním doc. Eliška Walterová promluvila o stavu českého pedagogického výzkumu z hlediska podmínek, institucí a lidí a nastínila možné vyhlídky do budoucna. Referát se věnoval také stavu kvalifikací a výzkumné kapacity pracovišť i vědecké přípravě studentů doktorských studijních programů, výzkumným projektům, grantům a také například publikačním možnostem a komunikaci v rámci české pedagogické vědecké komunity. V následujícím referátu hovořila dr. Jana Straková o výkonových ukazatelích výsledků vzdělávání českých žáků a upozornila na to, že čeští pedagogičtí výzkumníci dostatečně nevyužívají dat z mezinárodně srovnávacích výzkumů. Autorka se také zamýšlela nad tím, jaké ukazatele na úrovni škol by bylo vhodné získat z mezinárodních zdrojů a jak je využít. Jako poslední referující vystoupil prof. Milan Pol a promluvil na téma výzkumu školy jako organizačního fenoménu. Věnoval se zkoumání procesů a jevů školní reality, které se nejbližší týkají organizační roviny školy, a pohovořil také o výzkumech zaměřených na školu jako instituci; v této souvislosti se snažil popsat výzkumné aktivity a jejich obsah a metodologii.

Příspěvky účastníků konference byly prezentovány v 8 sekcích, referujícími byli nejen odborníci z řad špiček českého pedagogického výzkumu, ale i doktorandi a učitelé – praktici, také profesní specializace zúčastněných byla pestrá. Tato rozmanitost zajistila bouřlivé ohlasy na příspěvky i v následné diskuzi.

První sekce, Výzkum žáka v současné škole/výzkum dítěte, byla vedena Helenou Grecmanovou a Kateřinou Vlčkovou. Ve středu tato sekce pokračovala pod vedením Kateřiny Vlčkové a Jitky Josífkové. Jitka Josífková sekci zahájila svým příspěvkem *Žák z úhlu pohledu poradenského psychologa a učitele*. Autorka nastínila tuto problematiku také na základě zkušeností ze své praxe a rozhovorů s učiteli. Kateřina Vlčková sekci uzavírala, ve svém příspěvku se věnovala problematice používání strategií učení cizímu jazyku mezi žáky 5. a 9. ročníků ZŠ.

Druhá sekce s názvem Výzkum učitele a učitelského vzdělávání byla moderována Jiřím Semrádem a Janou Doležalovou. Sekce nabídla příspěvky např. Josefa Valenty *Výzkum didaktického myšlení učitelů v oblasti témat osobnostní a sociální výchovy*, v němž autor pohovořil o výsledcích svého výzkumu a upozornil na možné více obecné uvažování učitelů v rovině terminologie. V sekci také zazněl příspěvek Marcely Janíkové *Interakční styl učitelů tělesné výchovy na 2. stupni základních škol*, v rámci něhož si bylo možné poslechnout výsledky výzkumu realizovaného na 2.

stupni základních škol, který zjišťoval individuální interakční vyučovací styl u 19 učitelů ZŠ.

Sekce vedená Marií Kocurovou a Karlem Starým nesla název Výzkum školy a školního vzdělávání. Zazněly v ní např. referáty Michaely Prášilové a Jany Vašátkové *Rozvoj školy prostřednictvím autoevaluace*. Autorky představily případovou studii, jejímž prostřednictvím je možné reflektovat v současné době již obligatorní autoevaluční proces v životě školy, a poukázaly na četnost faktorů, které mohou autoevaluaci doprovázet. Lucie Procházková spolu s Karlem Černým představila první výsledky v projektu Cesta ke kvalitě – týkající se strategií výzkumných šetření. Milan Pol, Lenka Hloušková, Bohumíra Lazarová, Petr Novotný a Martin Sedláček hovořili o první fázi výzkumného projektu zabývajícího se procesy organizačního učení ve škole a představili tři obsahové roviny a jejich vzájemné souvislosti.

Sekce 4 se uskutečnila ve středu dopoledne a nesla název Výzkum v oblasti mimoškolní výchovy. Její účastníci si vyslechli např. příspěvek Petra Novotného s názvem *Workplace learning v kontextu dvou transformací profesního vzdělávání dospělých*. Autor se zmiňoval o dvou fázích vývoje profesního vzdělávání dospělých, kterými toto vzdělávání prošlo od roku 1989.

Sekci Výzkum kurikula a školních učebnic moderovali Dominik Dvořák a Jana Stará. Dominik Dvořák pohovořil o výzkumu zaměřeném na zjišťování charakteristiky kurikul základního vzdělávání zamýšleného a realizovaného. Na tento příspěvek tematicky navazovali Petr Urbánek a Jana Wernerová, kteří prezentovali referát *Proměny v základních školách: k realizaci kurikulární reformy*. Do centra jejich zájmu se tak dostalo přijímání a hodnocení realizace kurikulární reformy učiteli základní školy.

Sekci s pořadovým číslem 6 se budeme věnovat podrobněji, a to především z důvodu tematické blízkosti prací obou autorek této zprávy, které se jednání sekce zúčastnily. Sekce byla věnována Výzkumu v oblasti oborových didaktik. Jednání probíhalo ve středu dopoledne a bylo zahájeno moderátorskou dvojicí, a to Michaelou Píšovou a Jiřím Niklem. Sekce začala netradičně, spojením dvou referátů v jeden - jednalo se o spolupracující skupinu výzkumníků. Na první příspěvek Petra Najvara a Martina Adama s názvem *Anglicky nebo česky? Analýza používání mateřského jazyka učiteli a žáky ve výuce anglického jazyka* navázal referát Veroniky Najvarové, Sonii Šamálkové a Světlany Hanušové. Jejich příspěvek měl název *Povaha žákovských promluv ve výuce anglického jazyka: vybrané výsledky CPV video studie*. Oba příspěvky analyzovaly prostřednictvím videostudie výuku na 2. stupni základní školy. V dalších příspěvcích se referující věnovali např. *zjišťování dětských pojetí sociálních jevů* (Michaela Dvořáková) nebo předvýzkumu dotazníku zjišťujícího *používání strategií učení cizímu jazyku studenty gymnázia v Holešově*, který byl realizován v rámci disertační práce (Jana Příkrylová). Přínosný byl referát Michaely Píšové a Kláry Kostkové *Agregace kvalitativních studií: meta-studie, meta-syntéza, meta-analýza?* Autorky v příspěvku představily možné pohledy na realizaci a interpretaci kvalitativních studií. V sekci vystoupila také Jiřina Zahradníková, která se představila jako učitel-praktik a přinesla pohled na *Klíčové kompetence a Evropské jazykové portfolio*. Sekce byla věnována oborovým didaktikám, nicméně už z názvu

jednotlivých příspěvků vyplývalo jasné zaměření na didaktiku cizích jazyků.

Sekce číslo 6 jako jediná probíhala v jednom dopoledni a ve dvou místnostech paralelně. Sekci B vedli Jan Slavík a Monika Černá. Bylo v ní možné vyslechnout příspěvky *Vymezení klíčových konceptů pro zkoumání osvojených dovedností v biologii* (Milan Kubiátko, Věra Čížková, Ivana Vaculová). Autoři poukázali na terminologickou nejasnost pojmu dovednosti a vytvořili systém biologických dovedností. Jan Berki ve svém příspěvku *Mety a překážky ve výzkumu v didaktice informatiky* pohovořil o prvních zkušenostech s výzkumem v oblasti didaktiky informatiky a pokoušel se dodat informace k cílům i k překážkám výzkumu.

Milada Rabušicová a Václav Klapal byli moderátory sedmé sekce Výzkum sociálních a etických faktorů edukace. Sociální tematika se prolínala všemi příspěvky. V rámci příspěvku *Sociální identita a její transformace v průběhu osvojování češtiny* (Martina Hrdá, Radim Šíp) byl představen plánovaný design výzkumu, v němž bude zkoumán vztah mezi praktickým ovládnutím jazyka českého cizinci a schopností porozumět cizí kultuře a částečně ji přijmout. Václav Klapal se v referátu *Mladí a stáří* zabýval postoji mládeže ke generaci jejich prarodičů. Ve výzkumu chce konfrontovat jejich názory s názory redaktorů v tisku, a pokusit se tak najít příčiny, které vedou k nevhodnému chování mladší generace ke starší. V příspěvku nazvaném *Iniciace do prodrogového prostředí* představil Martin Stanoev analýzu momentu vstupu jedince do prostředí konzumace tvrdé drogy a zpětnou interpretaci tohoto momentu jedincem.

Sekce s číslem 8 a názvem Metodologie pedagogického výzkumu byla usku- tečněna v úterním odpoledni za účasti moderátorů Jana Průchy a Jiřího Zounka. Účastníci metodologické sekce si mohli vyslechnout příspěvek *Metakognitivní strategie jako součást zvyšování autonomie v cizojazyčné výuce*, v jehož rámci autorka, Jitka Suchardová-Nováková, představila své disertační téma věnované vztahu mezi úrovní ovládání anglického jazyka a mírou autonomie. Stanislav Michek prezentoval další část projektu *Cesta ke kvalitě, Využití ohniskových skupin při tvorbě evaluačních nástrojů projektu Cesta ke kvalitě*, a prezentoval zkušenosti s využitím ohnisko- vých skupin při vývoji evaluačních nástrojů.

Paralelně s jednáními v sekcích v úterý odpoledne probíhalo sympozium *Oborové didaktiky – balance a perspektivy* moderované Tomášem Janíkem, který se rovněž ujal úvodního slova. Na sympoziu vystoupila Dobrava Moldanová za didaktiku literární výchovy, Michaela Píšová za didaktiku cizích jazyků, Naďa Stehlíková za didaktiku matematiky, Danuše Nezvalová za didaktiku fyziky, Zdeněk Bureš za didaktiku dějepisu a vše uzavřel Jan Slavík s příspěvkem o učitelské profesionalizaci v esteticko-výchovných předmětech. Cílem sympozia bylo především analyzovat současný stav a reflektovat perspektivy oborových didaktik s důrazem na český a mezinárodní kontext.

První den konání konference byl zakončen členskou schůzí ČAPV, druhý den proběhlo pod moderováním Jiřího Mareše setkání předsedů redakčních rad významných českých pedagogických časopisů. Součástí konference byla prodejní výstava pedagogické a psychologické literatury. Po oficiálním zakončení konference následoval metodologický seminář pro studenty doktorských studijních progra-

mů, na němž Jana Straková prezentovala práci s datovými soubory a Petr Novotný s Kateřinou Vlčkovou upozornili na záludnosti kvantitativního výzkumu. Ve čtvrtek dopoledne seminář pokračoval, tentokrát pod vedením Tomáše Kaspera a Magdy Nišpenské, na téma historického výzkumu.

Jana Přikrylová, Sonia Šamalíková

ZPRÁVA Z KONFERENCE DOKTORANDŮ PedF UK

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (ÚVRV) uspořádal dne 17. května 2010 již po šesté doktorskou konferenci. Konference se uskutečnila v rámci *Úvodního teoreticko-metodologického kurzu pedagogiky* (povinný pro doktorandy v prvním roce studia oboru pedagogika), jehož je ÚVRV garantem. Záštitu nad konferencí převzala děkanka pedagogické fakulty, doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc. Organizační výbor konference byl sestaven z doktorandů, v čele s Lenkou Jiruškovou, předsedkyní. Téma konference bylo *Reflexe změny vzdělávací reality v pedagogickém výzkumu*.

Zahájení v plénu

Konference byla zahájena jednáním v plénu. Úvodní slovo pronesla děkanka pedagogické fakulty, doc. Radka Wildová. Ocenila práci ÚVRV, který pod vedením doc. Elišky Walterové garantuje přípravu doktorandů prostřednictvím *Úvodního teoreticko – metodologického kurzu pedagogiky*. Doc. Jaroslava Vašutová, odborná garantka *Úvodního teoreticko – metodologického kurzu pedagogiky*, zdůraznila význam tohoto kurzu, který zahrnuje stěžejní témata pedagogiky a připravuje doktorandy pro vlastní vědeckou práci.

Doc. Eliška Walterová pak uvedla odborný program konference a popřála všem prezentujícím úspěch.

Následovaly dva referáty, které organizační výbor konference shledal nejzajímavějšími: Lukáš Herout se věnoval *zapojení moderních informačních a komunikačních technologií do vzdělávání*, představil současné trendy v e-learningu a možnosti, jak jich využít ve vzdělávání. Jana Pernicová v dalším plenárním referátu otevřela téma *ústní maturitní zkoušky z cizího jazyka v kontextu transformace jazykového vzdělávání na střední škole*. Věnovala se vybraným aspektům současné a nové podoby maturitní zkoušky. Krátká diskuse k oběma příspěvkům ukončila tuto část programu konference.

V rámci konference proběhla jednání ve dvou sekcích. Každá sekce měla dva odborné garanty z řad školitelů, kteří byli současně oponenty a hodnotili vystoupení doktorandů. První sekce se zabývala tématem kurikula v reflexi oborových didaktik, další sekce školou, učitelem a žáky v procesu změny. Celkem bylo prezentováno dvacet dva referátů.

Sekce Proměny kurikula v reflexi oborových didaktik

Garanty sekce *Proměny kurikula v reflexi oborových didaktik* byli doc. Eliška Walterová a dr. Martin Chvál. Jednání moderoval Lukáš Herout.

První blok jednání sekce byl zaměřen na problematiku komunikačních kompetencí, a to v řadě kontextů (komunikační dovednosti v rámci výuky českého jazyka, komunikační dovednosti žáků a studentů zdravotnických oborů, vliv masových

médií na vývoj dítěte a jeho vyjadřování).

Další příspěvky v rámci druhého bloku této sekce otevřely téma využití nových možností při výuce některých předmětů z oblasti přírodních věd i možností využití informačních a komunikačních technologií ve výuce.

Zajímavý blok tvořily příspěvky v tematických okruzích environmentální výchovy a multikulturní výchovy. Poslední blok jednání uvedené sekce se výrazněji zaměřoval na školní vzdělávací programy (ŠVP), opět z řady odlišných pohledů – role koordinátora ŠVP, implementace vzdělávací oblasti informačních a komunikačních technologií či alternativních pohybových aktivit do ŠVP. Další příspěvek přiblížil virologii jako rychle se rozvíjející vědní disciplínu a její výuku na středních školách.

V rámci sekce k nejvíce diskutovaným tématům patřila otázka začleňování cizinců do vzdělávacího procesu. Pozornost vzbudily také etické otázky komunikace s nemocnými. Diskuse se dále týkala vlivu masových médií na vývoj dítěte a na trávení volného času dětí. Přítomní se vyslovovali i k otázce využívání moderních technologií ve výuce: zda tyto technologie vždy pomáhají, nebo někdy výuku spíše znesnadňují. Předmětem diskusí byly zejména problémy implementace kurikulární reformy.

Sekce Škola, učitel a žáci v procesu změny

Garantem sekce *Škola, učitel a žáci v procesu změny* byli doc. Jaroslava Vašutová a doc. Petr Urbánek. Sekci moderovala Jitka Reischigová.

V úvodním bloku sekce zazněly příspěvky věnující se historickému pohledu na vzdělávání učitelek mateřských škol v českých zemích a otázkám vstupu dítěte do povinné školní docházky. Otevřeno bylo rovněž téma evaluace - typy evaluace dle různých třídících znaků, kategorizace evaluace, význam přesnějšího určení typu evaluace.

Další blok zahrnoval témata reflektivního dialogu v praxi výtvarné výchovy, přiblíženy byly výsledky výzkumu postojů žáků vybrané střední školy ke globální problematice vody.

Následoval blok, který otevřel téma učebnic a jejich výzkumu. Zazněl příspěvek týkající se pojmu edukační cíl, jeho různá pojetí a příspěvek vymezující termín autonomie v obecné rovině vzdělávání a v kontextu vzdělávání jazykového. Konečně poslední blok zahrnoval otázky vztahu školy a komunity, rolí školy při prevenci sociálněpatologických jevů, ale i význam učitelského povolání a předpoklady učitele pro získání autority.

Garanti sekcí se vyslovili ke všem prezentacím, vyzdvihli řadu zdařilých prezentací, upozornili na zajímavá témata, která v rámci sekce zazněla, položili doplňující otázky. Současně se ve svých komentářích zaměřili i na to, jak témata, často velmi široká, metodologicky uchopit, časově i obsahově zpracovat, neztratit pozornost publika, vyvarovat se terminologických nepřesností apod., což přednášejícím doktorandům poskytlo cennou zpětnou vazbu.

Závěrečné jednání v plénu

V závěrečné části konference vystoupili v plénu moderátoři obou sekcí, kteří shrnuli obsah přednesených příspěvků i následných diskusí.

PhDr. Jiřina Novotná, odborná pracovnice a asistentka kurzu, poté seznámila přítomné s výsledky hodnocení Úvodního teoreticko-metodologického kurzu pedagogiky doktorandy. Základem hodnocení se stal vstupní dotazník pro účastníky při zahájení kurzu a hodnotící dotazník vyplněný doktorandy v jeho závěru. Výsledky hodnocení, zpracované dr. Martinem Chvákem, budou využity při přípravě dalších ročníků kurzu.

Závěrečné slovo pronesla ředitelka ÚVRV, doc. Eliška Walterová. Uvedla, že program konference byl kvalitně připraven. Podle názoru E. Walterové ke kladům konference patří vzrůstající úroveň příspěvků, i když byly velmi různorodé; některé již dokládaly teoretickou i metodologickou zralost autorů, pojednávaly o provedeném výzkumu, analýzách sekundárních pramenů apod., jiné příspěvky výzkumné téma či problém spíše otevíraly. Často byl příspěvek provázán s tématem disertace (nebylo to však pravidlem), vždy však bylo naplněno téma konference, která byla přínosem pro doktorandy a všechny přítomné.

Organizační výbor konference v čele s Lenkou Jiruškovou zakončil jednání poděkováním doktorandů doc. Elišce Walterové a doc. Jaroslavě Vašutové, odborné garantce kurzu, a všem lektorům Úvodního teoreticko-metodologického kurzu pedagogiky.

Doktorandi hodnotili průběh obou sekcí jako úspěšný, přínosný i pro svůj odborný rozhled. Celkově konferenci vnímali jako akci náročnou, ale i jako příležitost vyzkoušet si organizaci vědecké konference, představit své odborné zaměření a více se seznámit s prací svých kolegů. V neposlední řadě oceňovali skutečnost, že z konference bude vydán elektronický *recenzovaný sborník příspěvků* jako velmi důležitý výstup této akce.

Další informace týkající se konference lze nalézt na [www : http://doko2010.pedf.cuni.cz](http://doko2010.pedf.cuni.cz)

Jindra Stříbrská
doktorandka oboru pedagogika, 1. ročník

RECENZE

BRAY, M.

Confronting the shadow education system. What government policies for what private tutoring?

UNESCO Publishing : IIEP Paris, 2009.

Publikace významného komparativisty, ředitele Centra srovnávacích výzkumů vzdělávání na Univerzitě Hongkong, vznikla v době jeho působení v UNESCO Institutu pro plánování vzdělávání, jehož ředitelem byl v letech 2006 – 2009. Autor, který se od 90. let zabývá zkoumáním tzv. stínového vzdělávání, získal grant UNESCO na rozsáhlý komparativní výzkum a organizaci mezinárodního fóra. Na tomto fóru byly problémy vzdělávání realizovaného mimo standardní veřejné školství analyzovány a diskutovány účastníky projektu ze 37 zemí. Autor využil výsledky projektu pro publikaci, která je předmětem této recenze. Rámec analýzy nepřekračuje úroveň primárního a sekundárního vzdělávání, v ohnisku pozornosti je soukromé doučování. Stínové vzdělávání je u nás dosud nepoužívaný termín, i když se jedná o fenomén, který se v posledních dvou desetiletích se stoupající intenzitou vyskytuje, podobně jako v mnoha zemích na všech kontinentech, a patří k fenoménům globálním.

Co je to „stínové vzdělávání“? Zjednodušeně řečeno, jedná se o vzdělávání realizované mimo formální vzdělávání, po školním vyučování. Navazuje na kurikulum realizované ve škole a pomáhá žákům a studentům doplnit mezery v jeho osvojení a dosáhnout standardů, které jsou školou vyžadovány, testovány a hodnoceny. Čeština zná výraz „doučování“, který je danému termínu nejbližší. Systematické doučování má hlubší tradici a je součástí vzdělávací kultury zejména v jihovýchodní Asii, zatímco v dalších zemích evidence o jeho rozšiřování byly získány až v posledních letech.

Autor v úvodu knihy při zdůvodnění termínu „stínování“ a „stínový vzdělávací systém“ odkazuje na metaforu stínu. Termín byl zaveden v 90. letech autory, kteří se zabývali vzdělávacími systémy v Japonsku, Singapuru, Jižní Koreji a dalších zemích jihovýchodního asijského regionu. Bray považuje metaforu stínu za výstižnou a prosazuje termínu „stínový vzdělávací systém“ za vhodné z několika důvodů. Především existence soukromého doučování je odvozena od existence mainstreamového veřejného vzdělávání. Dalším důvodem je to, že rozsah a formy „stínu“ se mění spolu se změnami veřejného vzdělávání nebo také to, že společnost věnuje mnohem více pozornosti veřejnému vzdělávání než doučování a konečně i to, že stínový systém je méně zřetelný než formální školský systém. Zabývat se „stíny“ považuje autor za užitečné, neboť mohou vypovídat mnohé o tom, co se děje na „slunečné“ straně společnosti, o tom, jak se společnost mění v čase, jak se chovají učitelé a politici v zemích, kde se stínovému vzdělávání daří. Soukromé doučo-

vání vytváří a podporuje sociální nerovnosti, spotřebovává lidské a finanční zdroje, které by mohly být využity pro jiné aktivity. Ve shodě s některými kritiky autor dodává, že soukromé doučování může deformovat kurikulum a porušovat sekvence učení řízeného učiteli, a dokonce narušovat učení žáků ve školních třídách. V tomto ohledu, podobně jako každý stín, soukromé doučování není jen pasivním doprovodným jevem, ale může ovlivňovat negativně „těleso“, jehož je odrazem. Proto autor považuje za potřebné analyzovat stínový vzdělávací systém a srovnávat různá hlediska, aby odkryl jeho podoby, pozitivní i negativní vlivy jeho existence.

V dalších kapitolách knihy, pod titulky „Diagnóza“, „Politické odpovědi“, „Monitorování a evaluace“ se těmto analýzám věnuje hlouběji.

Kapitola „Diagnóza“ je deskriptivní, zabývá se rozsahem a formami soukromého vzdělávání a pokouší se o jejich typologii. Srovnává odlišné vzorce v různých zemích a jejich varianty. Autor sám si je vědom toho, že rozsah stínování je širší než jen na primárním a sekundárním stupni, začíná už na předškolní úrovni a má své specifické formy i na úrovni vysokoškolské. Doklady existence tohoto fenoménu, u nás dosud nepopsaného a neanalyzovaného, jsou stále více zřetelné i v našem domácím vzdělávacím prostředí, kdy již na úrovni mateřské školy jsou dětem nabízeny na komerční bázi, a rodiči, zvláště ve větších městech četně využívány, placené vzdělávací aktivity, organizované soukromými agenturami. Zejména v období závěrečných a přijímacích zkoušek intenzita využívání privátních doučovacích služeb vzrůstá.

Rozsah a formy soukromého doučování, které autor popisuje a typologicky třídí, zahrnují škálu možností od individuálního osobního setkávání tutora se žákem až po hromadné spektakulární formy. Vedle forem osobního kontaktu existují další, korespondenční, telefonické či zprostředkované ICT.

Autor uvádí ohromující kvantitativní údaje o účasti studentů ve stínovém vzdělávání. V některých zemích, zvláště např. v postsovětských republikách, se toto procento pohybuje mezi 70–80 % žáků, v Indii a Řecku přesahuje 50 %, zatímco v zemích západní Evropy se pohybuje kolem 25 %. Kvantitativní údaje a spolehlivost dat však je třeba vnímat s určitou dávkou ostražitosti vzhledem k relativně nízké metodologické transparentnosti, diverzitě zdrojů i období, v nichž byla data získávána, což činí data také obtížně srovnatelná. Autor se v této kapitole pokouší také o nástin implikací ekonomických, sociálních a pedagogických a ilustruje je příklady. Privátní doučování se v některých zemích stalo záležitostí velkého byznysu, např. v Koreji či v Turecku představuje 1 %, v Egyptě dokonce 1,6 % HDP. Soukromé doučování může podpořit učení a zlepšení výsledků „slabších“, sociálně znevýhodněných žáků s důsledky pro jejich sociální uplatnění. Může ale také, pokud je založeno na tržním principu, mít charakter elitářský. Pro řadu rodin je soukromé doučování svou finanční náročností nedostupné či může vést až ke zruinování rodinného rozpočtu. Značné rozdíly autor shledává také v profesionalitě tutorů a v jejich pedagogické způsobilosti.

V kapitole věnované vzdělávací politice a jejím reakcím na stínové vzdělávání autor dokládá příklady změny strategií v rozvoji veřejného vzdělávání, např. reformy v Austrálii či opatření na podporu ohrožených „zón“ ve Francii. Vyzývá aktéry

vzdělávací politiky k mapování kontextu, v němž stínové vzdělávání funguje, k analýzám jeho funkcí, cílů a struktur, na něž by měla decizní sféra reagovat určitými opatřeními. Poukazuje např. na to, že učitelé veřejných škol poskytují placené doučování svým vlastním žákům nebo žákům dané školy, což je jiný politický problém než u doučovacích služeb poskytovaných soukromými agenturami nezávislými na škole. Zejména tam, kde je soukromé doučování finančně podporováno, např. daňovými úlevami či státními dotacemi (USA, Singapur, Anglie) jako součást vládní politiky, je třeba vyhodnocovat jeho efekty zvláště přísně.

Šíření stínového vzdělávání může být ovlivněno různými faktory - administrativními, kulturními, sociálními a dalšími, což vyžaduje průběžné monitorování a systematickou evaluaci jeho důsledků pro strategie vzdělávací politiky.

V závěrečné kapitole, kterou považuji za zcela zásadní pro kritickou analýzu dosavadních modelů veřejného vzdělávání a jeho perspektivní scénáře, autor konstatuje, že soukromé doučování se stalo globálním fenoménem a jeho existenci nelze ignorovat. I když má rozdílné kořeny a odlišné charakteristiky v různých zemích, překračuje hranice napříč kulturami a stává se v posledním desetiletí stínovým vzdělávacím systémem se svými vlastními pravidly a právy. Je součástí „plíživé“ marketizace a privatizace vzdělávání, důsledek působení „skrytého trhu“ v oblasti vzdělávání. Tento trh se stává zřetelným, vystupuje ze stínu, je paralelním k systému veřejného, formálního školního vzdělávání. Autor otevírá zásadní otázku, zda soukromé vzdělávání rozleptává veřejný vzdělávací systém, posiluje sociální nerovnosti a oslabuje validitu vzdělávání pro všechny.

Ze stínového vzdělávání se však lze i mnohému naučit. Jak autor dokládá, je flexibilnější, vynalézavější, orientované na klienta, individualizované, reflektující rozdíly mezi žáky. Tenduje k alternativnímu modelu „školy šité na míru“. Zejména tam, kde má soukromé doučování hlubší kulturní kořeny nebo tam, kde je podporováno nebo zvýhodňováno vládou (finanční úlevy, dotace), se vytvářejí nově profesionálně úspěšná celodenní centra soukromého doučování, která vyhovují zaměstnaným rodičům a jsou schopna i žáky motivovat k učení. Bray má za doložené, že tradiční systém veřejného vzdělávání není schopen dosáhnout vysokého standardu pro všechny žáky a že je třeba hledat nové modely veřejného vzdělávání, adekvátní současným potřebám.

Recenzovaná Brayova publikace je jedním z nepřehlédnutelných dokladů krize modelu veřejného vzdělávání a výzvou k hledání alternativních řešení, aniž by byla ignorována i řešení stínová, avšak reálně existující a prosazující se stále větší důrazností. Považuji ji současně za inspirativní pro identifikaci výzkumných témat u nás dosud opomíjených.

Eliška Walterová

JEŽKOVÁ, V.; DVOŘÁK, D.; CHAPMAN, CH. a kol.

Školní vzdělávání ve Velké Británii

Praha : Karolinum 2010, 228 s. ISBN 978-80-246-1784-8.

Česká srovnávací pedagogika trpí nedostatkem podrobných monografických pohledů na vzdělávací systémy v jednotlivých zemích Evropy a světa. K eliminaci tohoto nedostatku přispívá v posledních letech svými publikacemi Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty UK. Z jeho iniciativy vzešla užitečná edice monografií věnovaná školství ve třech zemích, a to *Školní vzdělávání v Německu* (Ježková; von Kopp; Janík 2008), *Školní vzdělávání ve Velké Británii* (2010, zde recenzovaná) a připravuje se obdobná práce o školství ve Švédsku. Volba těchto zemí není náhodná, nýbrž má reprezentovat tři rozdílné typy školských soustav, které se dnes souběžně uplatňují v Evropě: Německé školství jako vysoce selektivní (stalo se, bohužel, modelem i pro české školství po roce 1989), švédské školství jako komprehenzivní (tj. zachovávající principy jednotného vzdělávání mládeže) a britské školství jako kompromisní mezi oběma krajními modely.

Hned na začátku konstatuji, že knížka o britském školství je výborná práce v řadě ohledů. Upozorním na nejvýznamnější pozitivní rysy publikace:

Především je to základní přístup, který lze charakterizovat jako respektování kulturních a historických specifit dotyčné země. Autoři vycházejí z pojetí, že školství každé země je nutno adekvátně objasňovat tak, že jsou popsány charakteristiky historického vývoje země, její ekonomický a politický systém, zvláštnosti kultury, struktury obyvatelstva i geografického postavení. To je zcela ve shodě s novým paradigmatickým srovnávací pedagogiky, podle něhož vzdělávací systémy jsou součástí národních kultur, jejich vlastnostmi jsou utvářeny, a tudíž je nutno tyto systémy objasňovat s respektováním kulturních faktorů (podrobněji o tom Průcha, J., *Srovnávací pedagogika*, 2006). Toto pojetí se výrazně uplatňuje v recenzované monografii, kde se např. dozvídáme, že povinná školní docházka byla v Británii uzákoněna až v roce 1880 (tedy o sto let později než v českých zemích). Takže formální vzdělávání britské mládeže nebylo dlouho všeobecné na rozdíl od jiných zemí, ale přesto byla britská společnost velmi úspěšná v ekonomice či ve vědě. (Autoři to oprávněně předkládají jako rozpor, jenž lze po mém soudu vysvětlit opět z kulturních specifit: Jak objasňuje interkulturní psychologie, národní kultura Britů jakož typicky i jiných Anglosasů se vyznačuje nejvyšším stupněm individualismu mezi jinými kulturami, což vede mnohé její členy k snaze po úspěchu, individuálnímu sebeprosazení, soutěživosti, a tedy i k dosahování vyššího socioekonomického postavení prostřednictvím kvalitního vzdělávání).

Ostatně jak autoři uvádějí, rysy národních či etnických kultur se projevují i v odlišnostech uvnitř britského školství. Jsou to zejména odlišnosti mezi školstvím v Anglii a ve Skotsku, které autoři dokládají na rozdílných cílech a kurikulech školního vzdělávání apod. Skotská kultura má blíže ke klasickým principům vzdělávání

kontinentální Evropy, což se promítá např. ve vyšších sekundárních školách, kde si angličtí studenti vybírají jen omezený počet vyučovacích předmětů, kdežto skotští studenti studují větší počet předmětů (s. 62).

Druhý pozitivní rys monografie spočívá v tom, že je pojata komplexně: Jsou popisovány všechny úrovně školního vzdělávání, tj. primární, nižší sekundární a vyšší sekundární školy a také (byť jen stručně) předškolní vzdělávání. Vedle toho je objasněno přípravné vzdělávání britských učitelů i jejich další vzdělávání a celkový profesní růst, včetně platového ohodnocení. Velká pozornost je věnována také objasněním toho, jak se v Británii provádí evaluace a autoevaluace škol a hodnocení žáků. Jak známo, způsoby tohoto hodnocení jsou v britském systému dosti komplikované, a proto je přínosné, že monografie k tomu přináší podrobné informace.

Samostatné kapitoly se zabývají jednak problematikou rovnosti ve vzdělávání, jednak multikulturními problémy souvisejícími se školním vzděláváním. České čtenáře možná překvapí rozsáhlé legislativní zajišťování spravedlivosti ve vzdělávání a množství právních opatření k zamezení různých forem diskriminace, z rasových či náboženských důvodů, podle pohlaví apod. S tím souvisí problémy multikulturality, která je v Británii skutečně rozsáhlá a pestrá, pokud jde o etnické a rasové složení populace. Samozřejmě to vyvolává četné problémy i ve školství, zejména při vzdělávání dětí imigrantů, které jsou v knize podrobně objasněny. Jsou zčásti náplní i samostatné kapitoly o jazykovém vzdělávání, která kromě jiného pojednává o tom, jak se realizuje výuka angličtiny sloužící k integraci imigrantů do majoritní populace.

Neobyčejně zajímavá je poslední kapitola o vzdělávací politice labouristů a změnách v britském vzdělávání vyvolaných touto politikou. Kapitulu napsali čtyři odborníci z Manchesterské univerzity, Christopher Chapman a další. Podrobně objasňují, jaké reformní kroky ve školním vzdělávání se začaly uskutečňovat po nástupu labouristické vlády v roce 1997. Autoři uvádějí jak klady a úspěchy vzdělávací reformy, tak také její nedostatky a nezdary. Např. nepodařilo se odstranit sociální nerovnosti ve vzdělávání dané rozdílným socioekonomickým postavením rodin žáků. Ostatně jak uvádí již v jedné z předchozích kapitol V. Ježková, podle britských statistik stále přetrvávají silné diference v úrovni žáků ve zkouškách GCSE determinované příslušností rodičů žáků k jednotlivým socioekonomickým skupinám.

Chapman a jeho kolegové nekompromisně kritizují skutečnost (na základě výzkumných šetření), že existují vážné potíže v hodnocení a srovnávání škol. Ani v Británii se totiž nepodařilo zkonstruovat evaluační systém, který by zohledňoval rozdílné podmínky, v nichž školy pracují a který by se neopíral jen o výsledky žáků v testech a zkouškách. To je jistě inspirující i pro české vzdělávání, kde je dnes tendence srovnávat kvalitu škol výhradně nebo hlavně na základě dat o vzdělávacích výsledcích žáků. I pro nás platí závěr britských odborníků, že školy je nutno posuzovat na základě široké škály ukazatelů a uvědomovat si (což platí zejména pro ekonomicky zatížené přístupy), že „školy představují důležitou součást společnosti, nikoli výrobní linku, jejímž úkolem je zásobovat globalizující se ekonomiku“ (s. 208).

Monografie je kvalitní nejen svým obsahem, ale také stylem výkladu, jenž je

odborný, terminologicky přesný, nikoli však akademicky suchopárny, nýbrž velmi čtivý. Text je přesný, přehledně strukturovaný, bibliografie je bez chyb. Snad jen jednu věc v knize postrádám: V Británii je silně rozvinut pedagogický výzkum (např. BERA – British Educational Research Association je početná vědecká společnost zabývající se intenzivně školstvím) a pro naši odbornou veřejnost by bylo užitečné alespoň stručně zmínit, jak britský výzkum ovlivňuje školskou reformu a její hodnocení (to na rozdíl, bohužel, od české situace).

Na závěr opakuji, že jde o výbornou monografii, s důležitými informacemi nejen pro pedagogy (teoretiky i učitele a ředitele škol), ale také pro vzdělávací politiky a pracovníky školské správy u nás. Kniha může být jistě užitečným zdrojem i pro výuku studentů pedagogických oborů.

Jan Průcha

CIGÁNEK, R.

Politický zápas o jednotnou státní školu 1945–1949

Praha : Karolinum 2009.

Když se zamýšlíme nad současným stavem a perspektivami školního vzdělávání v České republice, není od věci si připomenout i to, jak jsme k dnešní situaci došli. Zcela zásadní událostí na této cestě bylo vytvoření jednotné státní základní školy, uzákoněné krátce po komunistickém převratu v roce 1948. Recenzovaná publikace představuje historický pohled na události provázející tento reformní akt, který byl podle autorova názoru dosud popisován spíše v pedagogických souvislostech. Autor, absolvent Pedagogické fakulty UK a nově i Katolické teologické fakulty stejné univerzity, knihu založil na své rigorózní práci a dokázal vytvořit dílko čtivé a podle mého názoru velmi užitečné.

Tematickým těžištěm textu je politický boj, jenž se vedl v předúnorovém období mezi zastánci a odpůrci postátnění veškerého českého školství, kdy se podařilo odpůrcům ideje jednotné školy v podstatě třikrát zabránit vydání příslušné legislativy (na Slovensku převzal stát všechny školy již bezprostředně po válce). Jedním z hlavních sdělení práce je, že zastánci „svobodných škol“ byli prakticky jen křesťané, zejména katolíci, na politickém kolbišti zastoupení lidovou stranou. Možná stále ještě nedoceňujeme, nakolik byl nástup komunistů víceméně v souladu s dlouhodobými procesy modernizace české společnosti, takže řada bodů komunistického programu se těšila široké podpoře veřejnosti. Křesťany tak v boji proti reformě podporovala jen část akademických elit, tedy středo- a vysokoškolští učitelé, kteří však byli skeptičtí spíše k ideji jednotné nižší střední školy než k postátnění školství. (V této souvislosti se zdá logické, že křesťané byli zřejmě hlavními organizátory různých snah o nezávislé, resp. tajné vzdělávání v době totality.)

Autor při vykreslení zápasu o charakter naší školy shromáždil pozoruhodný materiál z archivních fondů i z dobového, podle mého názoru dobře vybraného, tisku. Dokázal do výsledného obrazu zakomponovat jak činy a myšlenky příslušníků politických a intelektuálních elit, tak názory a pocity obyčejných lidí, včetně dětí, jichž se tato reforma týkala (viz dojemný dopis plzeňské dívky v závěru). R. Cigánek si ovšem nezachovává odstup od popisovaného dění, je zřejmé, komu fandí, a občas projeví až chlapecké rozhořčení nad proradností představitelů nové nastupující moci, tedy komunistů. Přesto práce nezakrývá ani nejednotnost a tendenci k politickým handlům na straně odpůrců reformy, zejména lidovců, přesněji řečeno jejich nejvyššího vedení. Autor neopomíná ani zmínit dobovou kritiku toho, že katolíci v tomto zápasu paradoxně prosazovali požadavek „svobody“ školy, tedy že konzervativní kruhy účelově využívaly liberální rétoriku, aby ochránily „své“ školy. Práce současně ukazuje, že ani mezi zastánci jednotné školy nepanovala shoda zejména v otázce diferenciací (pedagogové chtěli jednotnou školu vnitřně diferenciovanou, komunističtí politici byli zásadně proti jakékoli, i vnitřní, diferenciaci).

Kniha ukazuje, jak již před šedesáti lety byla aktuální diskuse o vztahu mezi kvalitou a spravedlivostí vzdělávání a o reformě kurikula. Podle mého názoru v kontextu

vývoje společnosti není zcela nelogický ani komunistický požadavek státního monopolu na vzdělávání. Celá problematika dnes nabyla na nové aktuálnosti s růstem počtu islámských náboženských škol v Evropě (ale i v muslimském světě) nebo s rozmachem domácího vzdělávání či bojem o místo evoluce ve školních osnovách, za kterým stojí radikální křesťanské skupiny. To jsou však úvahy, které jdou za rámec historické studie.

Závěr práce představuje popis „čtvrtého kola“ boje o jednotnou školu, kdy komunisté po Únoru hladce prosadili reformu, a naopak ponechali nenaplněny sliby na právní zakotvení výjimek, jež by umožnily další existenci nestátních škol. V přílohách autor uvádí vybrané dobové dokumenty.

I když od roku 1948 socialistická škola prošla ještě celou řadou zásadních změn, je zajímavé si uvědomit, že její základy byly kladeny pod podobnými hesly, pod jakými se snažíme ji od roku 1989 změnit. I na konci čtyřicátých let byly změny prezentovány jako definitivní odstranění dědictví rakouské školy, volalo se po tom, aby se děti ve škole neučily zbytečným informacím, ale získávaly praktické dovednosti, posilovala se výchovná funkce školy na úkor naukové...

Pád komunistického režimu přinesl obnovu víceletých gymnázií a krizi nediferencované nižší sekundární školy, tedy modelu, jehož vznik v českých podmínkách popisuje studovaná práce. Cigánkova práce nám připomíná, že jde o krizi modelu, který nebyl vytvořen v souladu s návrhy pedagogických odborníků, ale direktivně podle tezí komunistických ideologů. Takové jsou kořeny instituce naší základní školy a u nich musíme začít, chceme-li krizi řešit radikálně, tedy u zdroje jejích skutečných příčin.

Dominik Dvořák

JANÍK, T.; MAŇÁK, J.; KNECHT, P.

Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření

Brno : Paido 2009. ISBN 978-80-7315-194-2.

Monografie autorů Tomáše Janíka, Josefa Maňáka a Petra Knechta spadá do oblasti pedagogiky, kurikulární teorie a didaktiky. Je zaměřena na specifické otázky kurikula a didaktické transformace obsahu, s důrazem na nové poznatky a přístupy v této oblasti. Autoři usilují o těsnou provázanost teoretické pedagogické terminologie s terminologií současných kurikulárních programů, takže publikace tím získává i funkci spojnice mezi akademickým a legislativním či praktickým školním diskursem.

Téma je aktuální zejména s ohledem na probíhající kurikulární reformu, která vstupuje do fáze zpětné vazby a vyžaduje podporu ze strany teorie a empirického výzkumu. V tomto smyslu autoři formulují cíl své práce, který odpovídá názvu publikace (s. 4 v posuzovaném díle): *předložit teoreticko-empirickou analýzu procesu utváření cílů a obsahů školního vzdělávání*. Pozornost je zaměřena na školní vzdělávání, což je právem zdůvodněno poukazem na fakt, že „škola je jediným místem, kde se žák setkává s kulturními obsahy v relativně systematizované podobě“ (tamtéž).

Autoři se při svém výkladu mimo jiné opírají o analýzu cílů a obsahu v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (2005) v rovině jednotlivých vzdělávacích oblastí, vzdělávacích oborů, vyučovacích předmětů i v doplňujících průřezových tématech. Tím se text projevuje jako užitečný příspěvek k podpoře kvality probíhající kurikulární reformy. Mimo jiné může být dobrou teoretickou oporou pro rozpracování metodiky empirických výzkumů školní praxe, evaluačních postupů apod.

Text je rozvržen do tří částí: *Teoretická a metodologická východiska*, *Cíle školního vzdělávání a metodologie jejich utváření* a *Obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Každá část je dále členěna do kapitol.

V části *Teoretická a metodologická východiska* jsou zařazeny tři kapitoly. První kapitola pod názvem *Cíle a obsahy školního vzdělávání jako obecné kategorie kurikulární teorie a didaktiky* probírá obecnou kategorii cílů a z ní odvozených cílů školního vzdělávání. Přínosné je, že autoři rozebírají kategorii cíle i v širších filozofických a historických souvislostech, aniž tím oslabují soustředění na aktuální pedagogickou problematiku. Důležité je také propojení kategorie cílů s kategorií obsahu, které je blízké reálnému uvažování učitele (přistupovat k cílům prizmatem toho, co a jak se žáci mají učit).

Druhá kapitola *Modelování kurikula* uvádí tři modely utváření kurikula a jeho proměn: model fundamentální, konstitutivní a realizovaný. Fundamentální model je nekodifikované pojetí, konstitutivní model představuje kurikulum vytvářené státem a realizovaný model vzniká činností učitele při přípravě a realizaci výuky.

Ve třetí kapitole *Transformace obsahu* jsou rozlišeny čtyři roviny vymezování vzdělávacích cílů a obsahů (obory – kurikulum – výuka – učící se jedinec), tři typy obsahové transformace (ontodidaktická – psychodidaktická – kognitivní) a jejich aktéři (tvůrce kurikula – učitel – žák). V této kapitole je představeno moderní dynamické pojetí obsahové transformace, které by mělo být dobrou oporou pro vazbu teorie k praxi.

Druhá část publikace nese název *Cíle školního vzdělávání a metodologie jejich utváření* a je tvořena dvěma kapitolami. V kapitole *Kategorie cílů školního vzdělávání* je popsán transformační proces, který směřuje od obecných cílů ke konkrétnímu vzdělávacímu procesu a vrcholí ve zvládnutí učiva žákem. Kromě analýzy textů *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (2005) je zde popsán proces, během kterého se cíle vzdělávání promítají do učitelovy přípravy na výuku a ovlivňují práci učitele s cíli ve výuce. V kapitole *Očekávané výstupy jako cílové kategorie školního vzdělávání* je pozornost věnována kategoriím vědomosti, znalosti, porozumění, dovednosti, postoje, hodnotové orientace a kompetence, opět jednak v obecné rovině, jednak v podobě očekávaného výstupu v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*.

Třetí část publikace *Obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření* je tvořena třemi kapitolami. V kapitole *Od oborových obsahů ke kurikulárním obsahům aneb ontodidaktická transformace* autoři rozebírají, jak se kulturní obsahy dostávají do vzdělávacích procesů ve škole a objasňují proces ontodidaktické transformace. V kapitole *Od kurikulárních obsahů k učivu aneb psychodidaktická transformace* je probrána cesta od zamýšleného a učitelem zprostředkovaného obsahu k žákově znalosti. V této kapitole jsou představeny některé výsledky autorského výzkumu CPV videostudie na 2. stupni základní školy.

V kapitole *Od učiva k očekávaným výstupům aneb kognitivní transformace* je objasněn proces kognitivní transformace v souvislosti s utvářením znalostí na pozadí přehledu různých teoretických přístupů k učení a k utváření znalostí. Pozornost je věnována *konceptuálnímu učení* a *konceptuální změně* a roli *konceptů* (vědeckých) a *prekonceptů* (žákovských) a problematice utváření *dovedností* a *kompetencí* v souvislosti s *proceduralizací znalostí* a *transferem naučeného* při řešení problémů situovaných do mimoškolních kontextů. Také v této kapitole autoři uvádějí výsledky svých výzkumů zaměřených na procesy rozvíjení znalostí, dovedností a kompetencí ve školní výuce.

V poslední části textu (*Závěrečná rozvaha*) autoři formulují koncepční úvahy o potřebě propojení výzkumu kurikula s výzkumem vyučování a učení. Jsou zde též uváděny perspektivy pro další výzkum.

Ze stručného popisu náplně posuzovaného textu lze vyčíst, že může být pokládán za didaktickou studii zaměřenou na specifické otázky transformace obsahu v jednotlivých předmětech či oborech. Nikoliv však v doposud u nás převládající izolaci na ten či onen obor, ale ve zřetelném nad-disciplinárním přesahu. Nejde nicméně o tradičně pojatou obecnou didaktiku, protože z hlediska autorů utváření znalosti nelze oddělit od příslušného oborového obsahu v dynamice jeho proměn. Nejspíše bychom mohli mluvit o transdisciplinárním didaktickém pojetí znalostí

obsahu v proměnlivosti jeho vzdělávacího zprostředkování a utváření, a to z pohledu jak učitelů a žáků, tak i tvůrců kurikulárních dokumentů.

V uvedeném smyslu se posuzovaný text řadí do progresivního komunikačního pojetí didaktiky. Je zakotven v pedagogickém, obecně didaktickém a pedagogicko-psychologickém základu a v kurikulárních studiích, jak napovídá již rozvržení kapitol, ale vychází vstříc současnému integračnímu vývoji v této oblasti u nás i ve světě. V něm se výzkumy ontogeneze oborového myšlení a edukačního procesu postupně dostávají do kontaktu s výzkumy a revizemi kurikula (viz řada statí a diskusních příspěvků v odborném pedagogickém časopise *Pedagogika* z posledních cca deseti let zaměřených na oborově didaktické otázky). Zároveň dochází ke sbližování evropské didaktické a psychologické tradice s angloamerickou tradicí kurikulárních výzkumů.

Zmíněné integrační trendy nabízejí šanci k užšímu spojení teorie, výzkumu a praxe, které není myslitelné bez zvláštní pozornosti k obsahu a jeho funkcím ve vzdělávacím procesu. Otevírají řadu plodných otázek v teorii a přinášejí konkrétní požadavky na metodologii a metodiku výzkumu, které jsou pro naše pedagogické prostředí žádoucí a inspirativní. V konečných důsledcích by měly přispět k vypracování takových přístupů k pedagogické teorii, které budou přirozeně pomáhat učitelskému reflektování výuky a přispívat ke zlepšování profesionální úrovně vyučování, stejně jako ke zvyšování kvality pre- i postgraduální přípravy učitelů.

Uvedené pojetí je v kontextu české pedagogiky, resp. didaktiky a oborových didaktik inspirativní tím, jakým způsobem navozuje a řeší problémy. Teoretický přístup je zde rozpracován do takové hloubky (s pečlivým ohledem na aktuální výsledky poznávání ve světě i u nás) a zároveň přiléhavosti k reálným procesům výuky, že v konečných důsledcích může poskytovat argumenty pro navrhování, reflektování a výběr alternativ pracovních postupů učitelů, resp. pro její posuzování. Tím otevírá žádoucí prostor pro reflektivní dialog mezi teoretikem, resp. výzkumníkem, odborníkem v příslušném vědním či uměleckém oboru a učitelem v praxi, aniž ustupuje z teoretické náročnosti. Vychází tak vstříc Einsteinově myšlence, tolik důležité právě v pedagogice a pro práci učitelů: „nejpraktičtější je dobrá teorie“.

Rozsah publikace je účelný pro její operacionální užití, není tedy příliš velký, ani tak malý, aby byl informačně příliš řídký. Autorský výklad je tomuto rozsahu přizpůsoben; poskytuje dostatek poznatků, ale přece jenom neumožňuje rozvádět problémy do větší teoretické hloubky. Zájemci o prohlubující studium ovšem najdou v knize řadu odkazů ke zdrojům speciálních nebo podrobnějších informací.

Recenzovaná publikace je užitečným příspěvkem ke snaze propojovat pedagogické teorie se školní praxí a s obsahy státních kurikulárních dokumentů. Má předpoklady oslovit širokou odbornou obec uživatelů, studenty a vyučujícími studijních programů s učitelským zaměřením počínaje přes pracovníky školské řídicí a kontrolní sféry až k učitelům v praxi, kteří mají zájem co nejlépe rozumět své práci a usilovat o její zlepšení. Ten, kdo bude recenzovanou publikaci využívat, bude pracovat s aktuálními dobře využitelnými informacemi.

JANÍK, T.; SEIDEL, T. ET AL.

The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom

Monster : Waxmann Verlag GmbH, 2009. ISBN 978-3-8309-2208-7.

V roce 2009 vydalo nakladatelství Waxmann Verlag v Německu anglicky psanou publikaci kolektivu autorek a autorů vedených Tomášem Janíkem a Tinou Seidel s názvem *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Kniha je celistvě pojednanou publikací, která je hluboce zakotvena v dílčích výzkumech provedených v oblasti využití videostudie k popisu a objasňování procesů edukační reality.

Videostudie, tj. audiovizuální záznam a následná analýza procesů probíhajících během výuky ve třídě, je zřejmě nejdokonalejším způsobem studia těchto dějů. Používá moderní záznamovou techniku a umožňuje zpracovávat získané informace pomocí počítače. Aplikace videostudie má řadu výhod, především přesnost a komplexnost záznamu, a proto se hodí také k celkové analýze procesů ve výuce. Videostudie se v posledních letech uplatňují jak v zahraničních výzkumech zaměřených na analýzu výuky v jednotlivých předmětech (TIMSS 1995 a TIMSS 1999), tak v českém pedagogickém výzkumu (CPV PdF MU Brno). Jedná se tedy o vysoce aktuální téma.

Kniha je rozdělena do tří částí a v rámci nich se skládá ze čtrnácti kapitol (včetně úvodní). Každá část se věnuje využití videostudií k určitým účelům. První část se zabývá využitím videostudií k popisu dynamiky vyučování a učení, druhá část diskutuje přínos ke zkoumání efektů vyučování, zejména učení studentů, a konečně třetí část řeší problematiku využití videozáznamů při profesním rozvoji učitelů.

Sepečítí diskutovaných témat s výsledky jednotlivých výzkumů je patrné již z úvodních stránek první části, které se soustřeďují na různé videostudie realizované v posledních patnácti letech, zaměřující se na popis vyučovací praxe. V této části se čtenáři přehledně seznámí s metodologií a některými nálezy mezinárodní videostudie TIMSS 1999, která se zabývala vyučováním přírodním vědám. Najdeme zde zajímavá zjištění i pro Českou republiku. I když je otázkou, jak jsou vzhledem k více než desetileté distanci tyto nálezy aktuální, splácí se tu alespoň částečně dluh, který má pedagogický výzkum (nejen český) vůči zpracování dat z mezinárodních studií. V dalším jsou shrnuty zkušenosti s novými technikami pořizování dat, jejich sběrem, uložením a analýzou, což ocení zejména zájemci, kteří sami zamýšlí pořídit videonahrávku výuky. Tato potenciálně velmi přínosná kapitola by zřejmě zasluhovala zvláštní postavení v rámci ostatních a je otázkou, proč byla zařazena právě sem. Na základě empirických ilustrací z videostudie provedené v norských školách v rámci projektu PISA+ je dokumentováno, jak analytické přístupy (kódovací schémata) a škály upřesňují a osvětlují, jak může být popis přírodovědných hodin strukturován. Možnosti komplexního přístupu k analýze vyučování dokládá výzkum

zaměřený na porovnání výuky fyziky v Německu a v německy mluvících částech Švýcarska. Další kapitola seznamuje se srovnávací analýzou výuky fyziky, zeměpisu, angličtiny (jako cizího jazyka) a tělesné výchovy v České republice. Za cenný můžeme považovat také fakt, že analýza je provedena v kontextu nálezů videostudie výzkumu TIMSS 1999. Diskutovány jsou zejména metody a formy výuky. Na závěr první části jsou prezentovány tzv. process plots („procesní mapy“), které byly vytvořeny zejména pro zachycení a popis fází plánování, vedení a analýzy experimentů v hodinách přírodovědných předmětů.

Ve druhé části knihy najdeme příspěvky zaměřené na využití videa při zkoumání účinků vyučování na učení studentů. Jsou zde prezentovány přístupy, které spojují data zjištěná při videostudiích zachycujících procesy ve vyučování s výsledky vzdělávání. Na příkladě dat z videostudie výuky matematiky v Německu a ve Švýcarsku se ukazuje možnost jejich propojení s daty z dotazníku. To umožňuje odhalit vztah mezi procesy ve výuce a výkonem studentů. V dalším se můžeme seznámit s vybranými nálezy IPN videostudie, ve které byla analyzována výuka fyziky. Diskutovány jsou nejen snadněji registrovatelné aspekty, ale například také hlubší vzhled vyžadující práce s chybou. Videostudie byla vybrána rovněž ke zkoumání vztahu mezi vedením učitelů a porozuměním základním pojmům (v rámci fyziky).

Třetí část můžeme považovat za určité vyvrcholení předcházejících oddílů. Kolektiv autorů a autorek se zde zabývá různými přístupy, které mohou být využity ve vzdělávání učitelů, zejména k ilustraci vyučovací praxe probíhající ve třídách, k rozvoji přemýšlení učitelů o procesech ve výuce a k vedení a trénování učitelů. Je zde také prezentováno e-learningové prostředí pro učitele (CPV Video Web) zahrnující zejména videonahrávky vyučovacích hodin. V dalším je diskutován projekt STeLLA, který poskytuje dokumentaci vazeb mezi vyučovacími strategiemi a výsledky vzdělávání studentů. Videonahrávky jsou zde určeny zejména k analýze učitelům přírodních věd. Předposlední kapitola nás seznamuje s projekty LUV a Observe, které využívají videozáznamů k diagnostice kompetencí učitelů. Zaměřují se zejména na pedagogicko-psychologickou kompetenci, která je výchozím hlediskem k profesnímu rozvoji učitelů. V poslední kapitole jsou prezentovány přístupy použité v projektech STAAR a iPSC. Na základě příkladů z PSC (Problem-Solving Cycle) je zde dokumentováno použití videotechnologií při profesním rozvoji učitelů i v pedagogickém výzkumu.

Co se týká struktury, publikace je v určitém smyslu vystavěna pyramidálně: na první část, která se zabývá videostudiemi popisujícími edukační realitu ve třídách, navazuje druhá část uvádějící do souvislosti vyučování a jeho účinky na učení studentů, která je završena třetí částí diskutující možnosti, které nabízí videostudie při profesním rozvoji učitelů. Považuji toto pojetí publikace za vhodné a v zásadě přehledné. Ke struktuře knihy je možné mít určité výhrady. Bylo by účelné, kdyby byl na konci publikace zařazen jmenný seznam jednotlivých klíčových pojmů s odkazy na příslušná místa jejich výskytu v textu. Zároveň by bylo přínosné, pokud by byl ke konci publikace uveden určitý syntetizující závěr. Vzhledem k množství relevantních a zajímavých informací, které jsou v jednotlivých kapitolách shromážděny, by tento počín nabyl na zvláštním významu, i když je pravda, že částečně tento

chybějící závěrečný oddíl nahrazuje úvod knihy (kapitola 1).

Je třeba vyzdvihnout, že také z formálního hlediska působí publikace celistvým dojmem. Drobnou výhradu lze mít k pojetí některých obrázků, zejména grafů, jejichž rozlišení je na hranici čitelnosti. Anglický jazyk, kterým je kniha psána, zcela jistě rozšíří okruh čtenářů a nebude na překážku odborníkům ani v České republice.

Jak již bylo řečeno, publikace podrobně seznamuje jednak s množstvím aktuálních přístupů k pojetí videostudie, jednak s velkou dávkou konkrétních projektů, které ji využívají. Vzhledem k tomu, že kniha dokumentuje použití videostudie v různých výzkumech a v různých vzdělávacích oborech, překračuje její význam a využití obecně pedagogickou rovinu, a zasahuje tak významně i do rovin speciálně didaktických (např. didaktik přírodních věd). Publikace je velmi významným počinem, který seznamuje odbornou pedagogickou obec s vysoce aktuálním tématem pedagogických věd. Je mimořádně kvalitně zpracována a doufejme, že bude inspirací k dalším výzkumným pracím v této oblasti.

Vojtěch Žák

DO ČÍSLA PŘISPĚLI

Mgr. Karel Černý, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

karel.cerny@pedf.cuni.cz

RNDr. Dominik Dvořák, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

tjanik@ped.muni.cz

PaedDr. Věra Ježková, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

vera.jezkova@pedf.cuni.cz

Mgr. Petr Knecht, Ph.D., Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

knecht@ped.muni.cz

prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

manak@ped.muni.cz

Mgr. Petr Najvar, Ph.D., Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

najvar@ped.muni.cz

Mgr. Veronika Najvarová, Ph.D., Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

najvarova@ped.muni.cz

doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D., Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

nemec@ped.muni.cz

prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., nezávislý expert

prucha@volny.cz

Mgr. Jana Přikrylová, Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta
Masarykovy univerzity
105474@mail.muni.cz

doc. PaedDr. Jan Slavík CSc., Katedra výtvarné kultury, Fakulta pedagogická Západočeské univerzity
slavikj@kvk.zcu.cz

PhDr. Jindra Stříbrská, Západoslovácká vysoká škola Třebíč
jstribrska@zmus.cz

Mgr. Sonia Šamálíková, Katedra anglického jazyka a literatury, Pedagogická fakulta
Masarykovy univerzity
samalikova@mail.muni.cz

doc. PhDr. Petr Urbanek, CSc., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická
fakulta, Univerzita Karlova v Praze
petr.urbanek@pedf.cuni.cz

doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická
fakulta, Univerzita Karlova v Praze
jaroslava.vasutova@pedf.cuni.cz

Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D., Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická
fakulta Masarykovy univerzity
vlckova@ped.muni.cz

doc. PhDr. Eliška Walterová, CSc., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická
fakulta, Univerzita Karlova v Praze
eliska.walterova@pedf.cuni.cz

RNDr. Vojtěch Žák, Ph.D., Katedra didaktiky fyziky, Matematicko-fyzikální fakulta,
Univerzita Karlova v Praze
vojtech.zak@mff.cuni.cz

ORBIS SCHOLAE

PŘEDCHOZÍ ČÍSLA

Orbis scholae 1/2006

Představení projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání

Orbis scholae 1/2007

Kurikulum v proměnách školy

Editoři: Josef Maňák, Tomáš Janík

Orbis scholae 2/2007

The Transformation of Educational Systems in the Visegrád Countries

Editoři: Eliška Walterová, David Greger

Orbis scholae 3/2007

Učitel v reflexi změn školního vzdělávání a vzdělávací politiky

Editorka: Jaroslava Vašutová

Orbis scholae 1/2008

Videostudie ve výzkumu vyučování a učení

Editoři: Tomáš Janík, Petr Najvar

Orbis scholae 2/2008

Education, Equity and Social Justice

Editor: David Greger

Orbis scholae 3/2008

Škola jako učící se organizace

Editoři: Karel Starý, Petr Urbánek

Orbis scholae 1/2009

Sociální determinanty vzdělávání

Editoři: Jiří Němec, Kateřina Vlčková

Orbis scholae 2/2009

Studies on Teaching and Learning in Different School Subjects

Editoři: Tomáš Janík, Pertti Kansanen

Orbis scholae 3/2009

Výzkum vzdělávacích potřeb a vzdělávací politika

Editoři: Karel Černý, Martin Chvál

ORBIS SCHOLAE

Orbis scholae 1/2010

Evaluace školy

Editoři: Martin Chvál, Milan Pol, Stanislav Michek

Orbis scholae 2/2010

Education Change in the Global Context

Editoři: David Greger, Petr Najvar

PŘIPRAVOVANÁ ČÍSLA

Orbis scholae 1/2011

Netematické číslo

Orbis scholae 2/2011

Towards Expertise in the Teaching Profession

Editorka: Michaela Píšová

Orbis scholae 3/2011

Pedagogické vedení školy: Lidé v čele školy a učení žáků

Editoři: Dominik Dvořák, Martin Sedláček

Jak jsou na úrovni školy řízeny a koordinovány procesy vyučování a učení, kdo a jak se na tom podílí? Co přinesla v této oblasti kurikulární reforma? Víme, jaký přímý, či nepřímý vliv má management školy na výsledky jejích žáků?

Nepřehlédněte!

PŘEDPLATNÉ ČASOPISU ORBIS SCHOLAE PRO ROK 2011

Vážení čtenáři časopisu Orbis scholae,

v roce 2011 přechází náš časopis z výhradního financování z prostředků MŠMT do režimu předplatného. Orbis scholae získal již široký okruh čtenářů. Jeho vydávání bude pokračovat, nemůžeme ho však již zasílat bezplatně. Nabízíme Vám proto možnost výhodného předplatného.

Roční individuální předplatné (pro fyzické osoby) bylo stanoveno na **350 Kč** (tři čísla), roční institucionální předplatné (knihovny, školy, katedry a další organizace) je **1450 Kč** (zahrnuje tři výtisky od každého čísla), plus poštovné a balné (8 Kč).

Objednávky předplatného zasílejte a pro další informace se obračejte na adresu OrbisScholae@seznam.cz.

Cena jednotlivého čísla je **150 Kč**. Výtisky lze zakoupit v knihkupectví na UK - Pedagogické fakultě, M. D. Rettigové 4, Praha 1.

Děkujeme Vám za přízeň, kterou jste dosud našemu časopisu projevíli. Věříme, že mu ji zachováte i nadále.

Eliška Walterová
předsedkyně Redakční rady Orbis scholae

VÝZVA K ZASÍLÁNÍ PŘÍSPĚVKŮ DO ČÍSLA 1/2012 (NEMONOTEMATICKÉ ČÍSLO)

Vážené kolegyně, vážení kolegové, milí čtenáři,
vzhledem k tomu, že i v dalších ročnících bude mít náš časopis vždy jedno číslo nemonotematické,

VYZÝVÁME VÁS K ZASÍLÁNÍ PŘÍSPĚVKŮ DO ČÍSLA 1/2012 NAŠEHO ČASOPISU.

Vzhledem k délce času, kterou vyžaduje recenzní řízení, redakce a technická příprava čísla, Vás žádáme, abyste tak učinili v níže uvedeném termínu.

Můžete zasílat následující typy příspěvků:

teoretické, metodologické a přehledové studie
výzkumná sdělení
diskuse
zprávy a recenze

15 NS, tj. 27000 znaků
15 NS, tj. 27000 znaků
10 NS, tj. 18000 znaků
5 NS, tj. 9000 znaků

Bližší informace a nové pokyny k formální úpravě příspěvků najdete na adrese www.orbisscholae.cz, v rubrice Pokyny pro autory.

**Příspěvky zasílejte na adresu redakce
OrbisScholae@seznam.cz
do 30.10. 2011,
vyrozumění obdržíte v únoru 2012.**

