

ORBIS SCHOLAE

1/2006

**Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta
Centrum základního výzkumu školního vzdělávání**

Masarykova univerzita – Pedagogická fakulta

Toto číslo je věnováno profesoru Jiřímu Kotáskovi

Tento bulletin je vydáván s podporou MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046.

Redakční rada bulletinu Orbis scholae:

předsedkyně: doc. PhDr. Eliška Walterová, CSc.

členové: Mgr. David Greger, Ph.D., PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.,

PaedDr. Věra Ježková, prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D.,

doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.

Vydává: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, Centrum základního výzkumu školního vzdělávání

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Technická redakce: David Greger, Věra Ježková

Korespondenci adresujte k rukám předsedkyně redakční rady.

ISBN 80-7290-278-4

OBSAH

Orbis scholae – res proposita <i>Eliška Walterová</i>	4
Charakteristika Centra základního výzkumu školního vzdělávání <i>David Greger, Tomáš Janík, Jiří Kotásek†, Josef Maňák, Eliška Walterová</i>	5
Transformace vzdělávacích systémů zemí visegradské skupiny: srovnávací analýza <i>Eliška Walterová, David Greger</i>	13
Analýza školního vzdělávání ve vybraných zemích EU <i>David Greger, Andrea Gröschlová, Věra Ježková</i>	30
Spravedlivost českého školského systému v mezinárodním srovnání <i>David Greger</i>	46
Vzdělávací potřeby pro 21. století <i>Eliška Walterová, Karel Černý</i>	60
Potenciál změny v realitě školy: Strategie případové studie <i>Eliška Walterová, Karel Starý</i>	77
Model tvorby kurikula všeobecného vzdělávání <i>Josef Maňák, Tomáš Janík</i>	98
Zkoumání procesů vyučování a učení prostřednictvím videostudie <i>Tomáš Janík, Petr Najvar</i>	111
Jiří Kotásek stále mezi námi <i>Eliška Walterová</i>	127
Charakteristika pracovišť sdružených v projektu Centra	135
Řešitelský tým	142
Description of the “Research Centre on Schooling” Basic Research Centre <i>David Greger, Tomáš Janík, Jiří Kotásek†, Josef Maňák, Eliška Walterová</i>	146

Orbis scholae – res proposita

Svět školy si zaslouží mimořádnou pozornost a vytvoření příležitosti k soustředěnému publikování a diskusím jeho výzkumné reflexe. Tuto příležitost otevírá bulletin, jehož první číslo předpokládáme čtenářům. Proč právě škola je centrem pozornosti a tematické orientace tohoto nového periodika pedagogického výzkumu?

Škola, **scholae**, znamená volnost, životní interval a prostor pro otevírání cest k porozumění světu a podstatě lidství. Škola je kulturní fenomén, nezbytný atribut civilizované společnosti. Škola připravuje mladé lidi pro občanský a pracovní život. Škola je specifickým prostředím, v němž mají být kultivovány a rozvíjeny osobnosti dětí a mladých lidí. Škola zprostředkovává generační přenos a dialog mezi sociálními skupinami. Svět školy se mění v interakci s okolním prostředím a v kontextu změn civilizačních, sociálních, politických a kulturních. Současně má škola svá specifika charakteristické rysy, svou vlastní identitu, je to **orbis sui generis**.

Svět školy představuje tradiční, trvalou a podstatnou oblast badatelského zájmu, zaměřeného na vzdělávání, děti a mládež. Pro současný český pedagogický výzkum, reflektující proměny v oblasti vzdělávání a rozšiřující předmět bádání na vzdělávání v celoživotní dimenzi v nejrůznějších kontextech a sférách společnosti, představuje škola a školní vzdělávání jedno, i když ne jediné, z významných ohnisek bádání. To se také odráží v periodikách, které u nás oblast pedagogického výzkumu pokrývají a příspěvky o výzkumu školy zařazují.

Orbis scholae usiluje o výraznější tematickou koncentraci. Důraz bude položen zejména na aktuální projekty a empirické výzkumy, jejich metodologii, diskusi výsledků a přínos interdisciplinárního přístupu k výzkumu školy a školního vzdělávání.

Záměr vydávat nové, takto orientované periodikum, se uskutečňuje díky projektu LC 06046 **Centrum základního výzkumu školního vzdělávání**, který získal finanční podporu MŠMT ČR a jehož řešení bylo zahájeno v letošním roce. V bulletinu budeme informovat čtenáře o průběhu řešení a jeho výsledcích. První číslo je věnováno výhradně tomuto projektu, jeho dílčím cílům a metodologickým problémům. Tyto dílčí cíle budou představovat paradigmatické rámce pro zaměření dalších čísel. V následujících letech počítáme se třemi čísly ročně, z nichž vždy jedno číslo bude v angličtině. Do anglických čísel budou zařazovány příspěvky zahraničních partnerů i příspěvky domácích autorů. Publikace v angličtině by měly podpořit mezinárodní spolupráci ve výzkumu školy a aktivnější vstupy českého pedagogického výzkumu do mezinárodního odborného diskurzu. Redakční rada bude oslovovat autory a řešitele relevantních projektů. Současně bude bulletin otevřený pro další výzkumníky a doktorandy, kteří se zabývají výzkumem školy. Příspěvky budou anonymně recenzované ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků. Počítáme také s publikováním aktualit a přehledů z oblasti výzkumu školního vzdělávání, zpráv z vědeckých konferencí, zejména mezinárodních, věnovaných dané problematice, a s uveřejňováním recenzí tematicky relevantních monografií. Kritéria výběru příspěvků a technické pokyny budou zveřejňovány v dalších číslech bulletinu.

Nezbývá, než popřát bulletinu, aby získal své stálé čtenáře, přispěl k prohloubení odborného diskurzu o škole a zejména, aby inspiroval a podpořil její výzkum.

Eliška Walterová

CHARAKTERISTIKA CENTRA ZÁKLADNÍHO VÝZKUMU ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

DAVID GREGER, TOMÁŠ JANÍK, JIŘÍ KOTÁSEK[†], JOSEF MAŇÁK,
ELIŠKA WALTEROVÁ

Centrum základního výzkumu je resortním programem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, který si klade za cíl podpořit spolupráci vědeckých pracovišť v České republice, zvýšit jejich konkurenceschopnost v Evropském prostoru a přispět k výchově mladých odborníků. V rámci veřejné soutěže ve výzkumu a vývoji vyhlášené pro tento program byl přijat také náš projekt „**Centrum základního výzkumu školního vzdělávání**“ s registračním číslem LC 06046 a dobou řešení téměř pěti let (od 1. 3. 2006 do 31. 12. 2010).

Cílem tohoto úvodního textu je v obecné rovině seznámit čtenáře s projektem Centra základního výzkumu školního vzdělávání (dále jen Centrum), a to především se záměrem projektu a jeho obecnými východisky. Konkrétní výstupy, cíle a metodologické přístupy uplatněné v rámci řešení projektu Centra představujeme v sedmi následujících studiích, které jsou věnovány tzv. dílčím cílům projektu.

1. Naplnění účelu projektu center základního výzkumu

V úvodu jsme uvedli tři základní cíle, které mají projekty center základního výzkumu naplňovat, a to jsou:

1. Spolupráce nejméně dvou subjektů na společném projektu
2. Rozvoj konkrétní spolupráce se zahraničními pracovišti
3. Zapojení a vědecká příprava doktorandů a mladých výzkumníků do projektu

V následující části stručně popíšeme, jak hodláme naplňovat tyto cíle v průběhu řešení projektu Centra.

Spolupráce subjektů na společném projektu

Základní podmínkou pro podání projektu bylo, aby na řešení projektu spolupracovaly nejméně dva subjekty, které se věnují výzkumné činnosti. V prvotních fázích přípravy projektu jsme plánovali spolupráci celkem tří subjektů, z čehož dvě byla univerzitní pracoviště a jedním byla organizační složka přímořízené organizace MŠMT. Vzhledem k některým podmínkám stanoveným ve vyhlášení soutěže programu center základního výzkumu by však našim partnerům z přímořízené organizace vyvstaly určité potíže, které jim nakonec znemožnily účastnit se s námi na řešení tohoto projektu. Výsledný projekt, který zde představujeme, tak spojuje dvě univerzitní pracoviště. Jedná se o Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity

Karlovy v Praze (dále jen ÚVRV) a Centrum pedagogického výzkumu Masarykovy Univerzity v Brně (dále jen CPV). Obě tato pracoviště se profilují jako specializovaná vědeckovýzkumná pracoviště na největších pedagogických fakultách v ČR, které zároveň mají akreditované doktorské studijní programy v oboru pedagogika. Spojuje je společné tematické zaměření a řešení dřívějších projektů (jak společných, tak komplementárních) celostátního významu, orientace na zahraniční spolupráci se stejnými partnery, společné vědecké konference, dlouhodobé odborné kontakty, vzájemný respekt a metodologická inspirace.

Podmínku spolupráce několika výzkumných pracovišť na řešení projektů centra základního výzkumu, kterou stanovilo MŠMT, vnímáme pozitivně a jako potřebnou především pro možnost dalšího rozvíjení oboru pedagogika. Jak je známo, v České republice postrádáme akademické pracoviště základního výzkumu v oboru pedagogika poté, co v roce 1991 byl zrušen Pedagogický ústav Jana Ámose Komenského ČSAV (nyní AV ČR). Výzkumná pracoviště soustředěná na pedagogických fakultách, příp. dalších fakultách, pak řeší převážně samostatně dílčí výzkumné projekty v závislosti na získané finanční podpoře z grantů, které mají kratší dobu řešení (2-3 roky). Jeden z hlavních přínosů projektu centra tak spatřujeme především v umožnění vytvoření většího integrovaného výzkumného týmu pro oblast školního vzdělávání, který v ČR doposud chybí, což však kromě možností představuje také velkou výzvu a závazek pro řešitelský tým.

Dosavadní průnik ve výzkumné činnosti obou pracovišť nacházíme především v zaměření na problematiku školního vzdělávání se zvláštním zřetelem k jeho cílům, obsahu a procesu, přičemž ÚVRV se více zaměřuje na výzkum sociálních determinant, struktur a projektové úrovně vzdělávání, zatímco ve výzkumech CPV dominují analýzy vzdělávacího procesu se zřetelem ke specifické obsahových oblastí. Integrací obou hledisek získává výzkumný projekt Centra komplexní charakter, a tím umožní proniknout do podstaty vzájemných vztahů mezi cíli, obsahy a procesy školního vzdělávání. Společný projekt Centra umožňuje prohloubení dosavadních forem spolupráce obou pracovišť a koncentraci kapacity při vytváření sdružených výzkumných týmů.

Obě pracoviště navazují projektem centra na řešení řady národních i mezinárodních výzkumných a rozvojových projektů, jejichž výčet přinášíme v závěru tohoto bulletinu jako součást podrobného představení obou pracovišť.

Spolupráce se zahraničními pracovišti

Druhým cílem programu Centra základního výzkumu je podpořit konkrétní spolupráci se zahraničními pracovišti. Obě pracoviště navazují na dlouhodobou spolupráci se zahraničními partnery, kterou chceme v rámci Centra dále rozvíjet. Jelikož závazkem naplnění účelu projektu centra základního výzkumu je **konkrétní** zahraniční spolupráce, zaměříme se v této části především na zdůraznění jejich konkrétních příkladů a výstupů a stranou ponecháme účast řešitelů na mezinárodních konferencích, pu-

blikování v zahraničních recenzovaných časopisech, účast na zahraničních stážích a zvaní zahraničních partnerů na naše pracoviště, které jsou považovány za samozřejmé.

Těžištěm konkrétní zahraniční spolupráce jsou především dílčí cíle 1, 2, 3 a 7, které jsou dále podrobně představeny v samostatných studiích, jež navazují na tento úvodní text. V dílčím cíli 1 jde především o vypracování srovnávací teoretické studie analyzující vývoj vzdělávacích soustav v zemích Visegrádu. Tato práce bude navazovat na publikaci *Reformy školství ve střední a východní Evropě*, která byla zpracována pro Radu Evropy a popisuje reformy školství v zemích střední a východní Evropy do roku 1995. Proto je nyní, po dalších 10-ti letech vývoje vzdělávání v zemích Visegrádu, opět účelné zhodnotit vývoj v jeho konvergentních i divergentních tendencích napříč zeměmi Visegrádské skupiny. Aktivní účast na vypracování studie již přislíbili renomovaní odborníci ze všech zemí Visegrádu, a také externí odborníci z jiných zemí, přičemž mnozí z nich se podíleli také na vypracování publikace, na kterou budeme navazovat. Zamýšlená publikace bude vydána v anglickém jazyce, což dále umocňuje mezinárodní význam celé práce.

V rámci dílčího cíle 2 budeme zpracovávat analytické monografické studie o vybraných zahraničních vzdělávacích systémech adresované českým čtenářům, ale i zde jsme přizvali zahraniční odborníky z daných zemí jako spoluautory a spoluřešitele tohoto dílčího cíle. Nabízíme tak zajímavý metodologický přístup, který zprostředkuje českému čtenáři pohled na daný školský systém jak zvenčí, tak i zevnitř.

Dílčí cíl 3 navazuje na mezinárodní výzkumný projekt „Developing a sense of justice among disadvantaged students: the role of schools“, který za finanční podpory Evropské komise realizujeme na ÚVRV ve spolupráci s výzkumnými týmy z Velké Británie, Francie, Belgie a Itálie. Výstupem projektu bude rozsáhlý kvantitativní výzkum zaměřený na žákovské vnímání spravedlivosti ve škole a ve vzdělávacím systému. V rámci mezinárodních aktivit Centra také uspořádáme mezinárodní konferenci v Praze o spravedlivosti ve vzdělávání, na kterou budou přizváni mezinárodně uznávaní odborníci v této oblasti a kde jednacím jazykem konference bude angličtina.

Posledním konkrétním příkladem mezinárodní spolupráce, kterou budeme realizovat v rámci řešení projektu Centra, je činnost v rámci dílčího cíle 7. Ta, podobně jako v předchozím případě, spočívá v realizaci společného empirického výzkumu ve spolupráci se zahraničním partnerem. V rámci řešení tohoto cíle budeme společně s Institutem pro didaktiku přírodních věd v německém Kielu realizovat komparativní výzkum výuky fyziky v České republice a v Německu, a to formou videostudie na základě společného metodologického přístupu. Výzkum bude v letech 2007–2009 probíhat koordinovaně v obou zemích, jeho realizátoři za ČR a Německo se budou každoročně scházet na koordinačních schůzkách, střídavě na PedF MU v Brně a na IPN v Kielu a výsledky společné práce budou publikovány v knižní publikaci v německém jazyce a na závěrečném mezinárodním sympoziu.

Jak jsme naznačili na několika příkladech, získáním projektu Centra bude výzkumný tým stabilizovaný a bude mít všechny předpoklady pro výrazné uplatnění na mezinárodním poli výzkumu, a to především formou prohloubení a obnovení aktivní spolupráce s dlouhodobými zahraničními partnery.

Zapojení doktorandů

Třetím důležitým cílem a účelem realizace a financování projektu Centra je slovy zadávací dokumentace „přispět k výchově mladých odborníků“. Podstatným důvodem realizace projektu Centra tak pro nás je také zajištění generační kontinuity a podpory mladým vědeckým pracovníkům a doktorandům, kterým věnují obě pracoviště interně velkou péči, a vytváření lepších vnějších podmínek pro jejich profesní rozvoj a vědecké perspektivy.

Obě pracoviště spolupracující na řešení projektu Centra (ÚVRV a CPV) se výrazně podílejí na vědecké přípravě doktorandů v oboru pedagogika. Centrum bude poskytovat konzultace, pořádat cykly vědeckých seminářů a kurzy, nejen pro své vlastní doktorandy, ale pro všechny doktorandy oboru pedagogika (včetně oborových didaktik), kteří se účastní doktorských studijních programů na příslušných fakultách. K přímé účasti na řešení projektu byli vybráni někteří současní interní doktorandi, jejichž témata disertací bezprostředně souvisejí s problematikou Centra. V průběhu řešení budou na pracoviště Centra přijímáni i další interní doktorandi, kteří budou také participovat na řešení projektu Centra.

Doktorandi se zúčastní všech mezinárodních aktivit a týmových činností, budou se podílet na přípravě a realizaci empirických výzkumů. V průběhu řešení budou vystupovat aktivně na metodologických seminářích s vlastními příspěvky a účastnit se diskusí v týmu. Řešitelé projektu Centra jsou školiteli a konzultanty, event. oponenty doktorských disertací. Poznatky získané řešením projektu budou uplatňovány i v kurzech, které garantují ÚVRV a CPV, zejména v teoreticko-metodologickém kurzu pro začínající doktorandy. Centrum bude dále vypisovat nová témata doktorských disertací v souladu s předmětem a cíli projektu, a posilovat tak kontinuitu vědecké práce v dané oblasti výzkumu.

Ve stručnosti jsme ukázali tři základní cíle charakterizující účel projektů center základního výzkumu i naši strategii jak jim chceme dostat při řešení námi připraveného projektu. Pro shrnutí je můžeme také vyjádřit jednou větou: Spojením obou pracovišť (ÚVRV a CPV) v projektu Centra dojde k vytvoření zázemí pro trvalejší a systematictější vzájemnou spolupráci v komparativních a empirických výzkumech a prezentaci výsledků výzkumu v mezinárodní vědecké komunitě, dále ke zkvalitnění doktorského studia na obou pracovištích i zajištění generační kontinuity a podpory mladým vědeckým pracovníkům a doktorandům, a to vytvářením lepších vnějších podmínek pro jejich profesní rozvoj a vědecké perspektivy.

V další části rámcově vymezíme obsahové zaměření dílčích cílů projektu Centra, které pak rozpracováváme v sedmi samostatných studiích, jež následují za tímto úvodním textem.

2. Obsahové zaměření projektu „Centra základního výzkumu školního vzdělávání“

Projektem centra navazujeme především na řešení výzkumného záměru *Rozvoj národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů v evropském kontextu* ukončený v r. 2004 (ÚVRV) a na řešený projekt GA ČR *Obsahová dimenze kurikula základní školy* (CPV). V nejobecnější rovině jsme celkový cíl projektu vymezili následovně:

„Získat nové teoretické poznatky o strukturách, cílech, obsahu a procesech školního vzdělávání v měnících se ekonomických, sociálních a kulturních podmínkách společnosti a vyvodit z nich závěry pro vzdělávací politiku a školní praxi.“

Předmětem teoretické reflexe a výzkumu tak bude **struktura, cíle, obsahy a procesy školního vzdělávání v podmínkách současné společenské dynamiky**. Výzkumná činnost bude probíhat v těchto vzájemně provázaných tematických liniích:

- *adaptace struktur školního vzdělávání společenským potřebám a požadavkům*
- *cíle, obsahy a procesy školního vzdělávání a možnosti jejich inovačních proměn*
- *škola jako učící se organizace, možnosti a překážky jejího rozvoje*

Výstupy vztahující se k první tematické linii se zaměří především na transformaci vzdělávací soustavy ve střední Evropě (dílčí cíl 1) a dalších vybraných evropských zemích (dílčí cíl 2) a na analýzu naplňování principu spravedlivosti ve vzdělávání (dílčí cíl 3). Ve druhé tematické linii bude vypracována analýza požadavků zainteresovaných sociálních skupin na školní vzdělávání (dílčí cíl 4) a teoretický model tvorby kurikula všeobecného vzdělávání (dílčí cíl 6). Cílem této linie bude rovněž komplexní analýza procesů vyučování a učení (dílčí cíl 7). Třetí tematická linie se bude zabývat školou jako organizační jednotkou a metodou případových studií prozkoumá vnější a vnitřní faktory, které ovlivňují její reálnou podobu (dílčí cíl 5). Cílem bude identifikace typů činností v mikroprostředí školy, které podporují její rozvoj. Základní výzkum se zaměří především na **školní vzdělávání** na úrovni povinné školní docházky a dále pak na úrovni vyšší sekundární školy. Oblast terciárního vzdělávání a dalšího vzdělávání je tak již mimo rámec a zaměření projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání.

Jednotlivé dílčí cíle, které jsou základem činnosti centra jsme formulovali následovně:

Dílčí cíl 1

Vypracovat srovnávací studii analyzující a hodnotící vývoj a současný stav vzdělávacích soustav transformujících se společností Visegrádské skupiny zemí (Česká republika, Slovensko, Maďarsko, Polsko) od roku 1989 až do současnosti.

Dílčí cíl 2

Vypracovat analytické studie o vzdělávacích systémech ve vybraných evropských zemích, které se vzájemně liší typem školské soustavy. Tyto studie budou zároveň obsahovat komparaci s českým vzdělávacím systémem.

Dílčí cíl 3

Kriticky posoudit stav naplňování principu spravedlivosti ve vzdělávání školskými systémy ve vybraných evropských zemích na základě dat z empirických výzkumů a navrhnout strategie v oblasti vzdělávání podporující sociální soudržnost ve společnosti.

Dílčí cíl 4

Vypracovat analýzu požadavků různých skupin společnosti na školní vzdělávání (rodiče, žáci, učitelé, ředitelé, zřizovatelé škol, zaměstnavatelé) na základě empirického šetření a zjistit, jak jsou spokojeni s naplňováním vzdělávacích cílů českými školami.

Dílčí cíl 5

Identifikovat na vybraném vzorku škol metodou případových studií systém vnějších a vnitřních faktorů, které ovlivňují reálnou podobu fungování a rozvoj české školy na začátku 21. století.

Dílčí cíl 6

Navrhnout teoretický model tvorby kurikula všeobecného vzdělávání vzhledem k potřebám společnosti vědění a propracovat metody vedoucí k osvojení klíčových kompetencí.

Dílčí cíl 7

Vyvinout metodologický přístup komplexní analýzy procesů vyučování a učení vzhledem ke specifice obsahu vzdělávacích činností a aplikovat jej na analýzu procesů vyučování a učení v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí.

Podrobný popis dílčích cílů najde čtenář v následujících sedmi studiích, které prezentují záměry řešení dílčího cíle, popis současného stavu řešené problematiky, přístup k řešení dílčího cíle včetně metodologie a předpokládané přínosy a výstupy daného cíle.

Na závěr tohoto úvodního představení projektu ještě souhrnně uvádíme nejdůležitější očekávané výstupy projektu.

Výstupy projektu

Základními výstupy projektu budou především odborné monografie, jejichž zaměření a rozsah jsou blíže popsány v dílčích cílech. Celkem v době řešení bude publikováno nejméně 11 odborných monografií, z toho bude jedna napsána v anglickém jazyce a vydána u prestižního zahraničního vydavatele, další bude publikována v německém jazyce a ostatní monografie vyjdou česky s anglickým resumé. Tři z těchto českých monografií vyjdou v rámci ediční řady *Pedagogický výzkum v teorii a praxi* u brněnského vydavatelství Paido. Dále bude centrum každoročně vydávat tři čísla bulletinu *Orbis scholae* o rozsahu cca 200 tiskových stran. Počínaje rokem 2007 bude vždy jedno celé číslo *Orbis scholae* vydáno v anglickém jazyce. Dále zorganizujeme

jedno mezinárodní kolokvium a celkem 4 konference – dvě pro českou odbornou veřejnost a dvě s výraznou mezinárodní účastí a jednacím jazykem angličtinou. Z těchto konferencí budou vydány celkem 4 sborníky příspěvků na CD-ROM.

Kromě těchto výstupů budou také výsledky činnosti Centra a jeho řešitelů prezentovány formou dílčích studií a článků v domácích i zahraničních periodických publikacích, formou výzkumných zpráv, metodickými doporučeními pro školskou praxi a také formou pravidelně aktualizované internetové stránky Centra. Dosažené výsledky výzkumu budou zveřejněny tak, aby se rozšířily na příslušná vědecká a uživatelská pracoviště v ČR a v zahraničí, budou prezentovány na konferencích, seminářích a také na workshopech, organizovaných Centrem. Budou navrženy strategie implementace výsledků badatelské práce do oblasti vzdělávací politiky a pedagogické praxe.

Činnost Centra je průběžně monitorována Radou Centra, kterou tvoří zástupci subjektů sdružených v Centru (PedF UK a PedF MU), zástupci řešitelského týmu a dále externí členové, především zástupci jiných univerzit a přímořizovaných organizací MŠMT. Podporu projektu Centra také představují odborní garanti, kteří jsou renomovanými odborníky v oboru pedagogických věd. Jmenovitý seznam členů Rady Centra a odborných garantů Centra uvádíme níže.

Rada Centra

Rada Centra je jedenáctičlenný orgán, který tvoří zástupci organizací, podílejících se na činnosti Centra, zástupci řešitelů a významní zástupci uživatelů výsledků. Rada Centra se schází dvakrát v každém roce řešení projektu. Poslání Rady Centra a způsob jejího jednání je upraven dokumenty Statut Rady Centra a Jednací řád Rady Centra, které členové Rady Centra schválili na svém prvním zasedání a čtenář je může nalézt na internetové stránce Centra <http://www.pedf.cuni.cz/reces> v sekci Rada Centra.

Složení Rady Centra

Předseda Rady Centra:

- **prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc.** - Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Členové Rady Centra:

- **Mgr. David Greger, Ph.D.** - Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
- **doc. PaedDr. Josef Horák, CSc.** - Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická
- **PhDr. Martin Chvál, Ph.D.** – ředitel CERMAT
- **PhDr. Tomáš Janík, M.Ed., Ph.D.** - Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta
- **prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.** - Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta - Banská Bystrica, Slovensko
- **doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D.** - Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta
- **prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.** - Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií
- **doc. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.** - Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta
- **Dr. Botho von Kopp** - Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) - Frankfurt, Německo
- **doc. PhDr. Walterová Eliška, CSc.** - Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Garanti Centra

Podporu projektu Centra a účast ve formě odborných konzultantů i partnerů při řešení projektu Centra představují tito mezinárodně uznávaní odborníci v oboru pedagogických věd:

- **prof. Cesar Birzea, Ph.D.** – Univerzita v Bukurešti, Rumunsko
- **prof. Dr. Pertti Kansanen, Dr.h.c.** – Univerzita v Helsinkách, Finsko
- **prof. PaedDr. Jiří Kotásek, CSc.[†]** - Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, ČR
- **prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.** - Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, ČR
- **prof. Dr. Wolfgang Mitter, Dr.h.c.** - DIPF - Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, SRN

TRANSFORMACE VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ ZEMÍ VISEGRÁDSKÉ SKUPINY: SROVNÁVACÍ ANALÝZA

ELIŠKA WALTEROVÁ, DAVID GREGER

Abstrakt: Studie se zabývá východisky a metodologií řešení dílčího cíle 1 projektu LC 06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání. V jeho rámci bude zpracována srovnávací studie analyzující vývoj a současný stav vzdělávacích soustav transformujících se společností Visegrádské skupiny zemí (Česká republika, Maďarsko, Polsko, Slovensko) od roku 1989 do současnosti. Cílem je popsat a kriticky zhodnotit v komparativní perspektivě konvergentní i divergentní tendence vývoje školního vzdělávání a přispět k teorii vzdělávacích reform. Výzkum je mezinárodní a jeho výsledky budou publikovány v angličtině.

Klíčová slova: transformace vzdělávání, Visegrádská skupina, vzdělávací politika, konvergence a divergence, vzdělávací systém, funkce školy.

Abstract: The study focuses to starting points and research methodology in the partial aim No. 1 of the project LC 06046 Centre for basic research on schooling. Comparative study analyzing development and present state of educational system of transforming societies in four countries of Visegrád group (Czech Republic, Hungary, Poland, Slovakia) since 1989 till nowadays will be produced. The aim is to describe and critically evaluate convergent or divergent tendencies in development of schooling in comparative perspective and to contribute to the theory of educational reforms. The research is international and its outputs will be published in English.

Key words: transformation in education, Visegrád group, educational policy, convergency and divergency, educational system, functions of school.

Čtyři země střední Evropy, tzv. Visegrádská čtyřka (dále V4) – Česká republika, Polsko, Maďarsko, Slovensko – tvoří v evropském kontextu určitou geopoliticky a kulturněhistoricky vyhraněnou skupinu. Při zahájení procesu sociální transformace měly vzdělávací systémy zemí V4 obdobnou výchozí pozici, charakterizovanou centrálním řízením školství a unifikovanou strukturou vzdělávacího systému. Po roce 1989 vstoupily země V4 do významné etapy vývoje, v níž rozsah, hloubka a rychlost změn školství a vzdělávání nemají v evropském kontextu precedent. Nové požadavky, kladené na vzdělávání se promítly do změn struktury jejich vzdělávacích systémů, role a akceptovaných funkcí školy jako sociální instituce, do cílů a obsahů vzdělávání i do postavení a činností aktérů školního vzdělávání a sociálních partnerů školy. Analýzy transformačního procesu zemí V4 v první polovině 90. let byly předmětem zvýšené

ho mezinárodního zájmu, četných zpráv a srovnávacích studií. Pozdější nečetné analýzy a komparace jsou převážně dílčího charakteru, nezabývají se specifiky této skupiny a představují v mezinárodním kontextu přínos k teorii vzdělávacích reforem spíše marginální.

Záměrem řešení dílčího cíle 1 projektu LC 06046 *Centrum základního výzkumu školního vzdělávání* je navázat na dřívější projekty (Rada Evropy, OECD aj.) a provést srovnávací analýzu procesu transformace vzdělávání v zemích V4, identifikovat konvergentní i divergentní tendence uvnitř této skupiny i v širším kontextu současných cílů, priorit a strategií vzdělávací politiky Evropské unie. Důraz bude položen na společenské funkce školního vzdělávání, systém řízení a financování škol, institucionální strukturu školské soustavy, koncepci kurikula a tvorbu kurikulárních programů, systém evaluace a monitorování kvality školního vzdělávání, vnitřní proměnu školy a rolí aktérů, rozvoj podpůrných struktur, včetně pedagogického výzkumu. Cílem řešení je popsat a kriticky zhodnotit změny ve srovnávací perspektivě. Při řešení budou využita data z mezinárodních a národních výzkumů, školských statistik a dosavadních mezinárodních komparací i národní zprávy, vztahující se ke školnímu vzdělávání. V první etapě budou provedeny deskriptivní případové studie zemí V4 podle jednotné struktury, ve druhé etapě interpretace změn a současných klíčových problémů, ve třetí etapě komparace napříč zeměmi V4 a v kontextu trendů a vzdělávacích strategií v Evropské unii. Teoretické a metodologické problémy budou předmětem intenzivního vědeckého diskurzu mezinárodního týmu expertů, v němž budu participovat také zahraniční garanti projektu Centra. Spolupříjemci za jednotlivé země jsou renomovaní odborníci ve srovnávací pedagogice a vzdělávací politice. Dílčí výsledky budou publikovány průběžně, finálním výstupem bude monografická srovnávací studie publikovaná v angličtině, přispívající k teorii vzdělávacích reforem a jejich specifických rysů v sociálně se transformujících zemích.

1. Kontext

Po roce 1989 se změnila geopolitická mapa světa, dramatické a historicky převratné události ukončily období studené války a více než čtyři desetiletí trvající bipolaritu Evropy. Na rozhraní 80. a 90. let minulého století zahájily země střední a východní Evropy, dříve příslušné k bloku socialistických zemí tzv. Druhého světa, cestu k pluralitní demokracii, tržnímu hospodářství a právnímu státu. Změny společenského vývoje reflektovaly jejich vzdělávací systémy v dynamice hledání nové sociálně politické a ekonomické orientace. Země východní a střední Evropy netvoří a nikdy netvořily kompaktní celek. Vyznačovaly se značnou heterogenitou kulturně historickou, geopolitickou a ekonomickou, v níž však lze identifikovat určité specifické skupiny, vyznačující se obdobnými rysy: země střední, přesněji středněvýchodní Evropy, země jihovýchodní Evropy, pobaltské republiky a východoevropské země (srv. Kotásek 1996, s. 40–42). Přes četné rozdíly a specifika uvnitř těchto skupin lze za vyhraněnou považovat skupinu čtyř zemí střední Evropy, k níž patří Polsko, Maďarsko, Česká republika a Slovensko. Již v roce 1991 se představitelé těchto zemí (Slovensko bylo v té době ještě součástí Česko-Slovenské federativní republiky) sešli na zámku Visegrádu

u Budapešti (odtud označení Visegrádská skupina) a dohodli se na úzké spolupráci a hájení společných stanovisek při integraci do severoatlantických struktur a struktur sjednocující se Evropy. Po období jistého rozvolnění byla spolupráce ve druhé polovině 90. let obnovena, od roku 1998 se konají pravidelná setkání vrcholných představitelů zemí V4, posiluje se spolupráce v oblasti ekonomické, sociální a kulturní, podporuje se koordinace společných strategií (projevila se zejména při vstupu do NATO a EU) a posilují se společné postoje v zájmu této skupiny i v současnosti. Co mají tyto země společného, kromě geografické lokalizace a sousedství? Především společné kulturně-historické kořeny dané příslušností k latinsko-křesťanskému okruhu. Své vzdělávací systémy formovaly v podmínkách školského zákonodárství rakouského, později rakousko-uherského a všeobecně jejich vzdělávací model byl silně ovlivněn modelem německým. Národní aspekty ve vývoji vzdělávacích systémů, sice ve značně rozdílném časovém horizontu, byly jedním z determinujících faktorů rozvoje školských systémů. Tyto země dosáhly značného rozvoje vzdělanosti, v první polovině dvacátého století, zejména v meziválečném období, kdy do značné míry odstranily nerovnoměrnosti předešlého vývoje.

Ve druhé polovině 20. století prošly obdobím režimu charakteristickým dominancí unifikované ideologie a vlády jedné strany s důsledky jednostranné ideologické orientace, mezinárodní izolace, limitace ekonomického modelu a subordinace jedné velmoci v rámci Varšavské smlouvy a Rady vzájemné hospodářské pomoci. Vzdělávací systémy daných zemí se od 50. do 80. let minulého století rozvíjely podle značně unifikovaného ideologického modelu, prosazovaného z mocenského centra, vycházely z obdobně se rozvíjejících ekonomik a požadavků na kvalifikaci, navíc přístup ke vzdělávání byl determinován sociální stratifikací a nereflektoval potřeby a potenciality vrstev, skupin a jednotlivců. Politické, ekonomické a sociální změny, kterými procházejí země V4 od přelomu 80. a 90. let 20. století jsou tak zásadní, rozsáhlé a hluboce zasahující do všech oblastí života společnosti i jednotlivců, že nemají historické obdoby. Vyznačovaly se mimořádným tempem a relativně krátkým časem. Politické změny představovaly uvolnění centrálního státního řízení a odstranění monopolu unifikované ideologie, která zasahovala do všech oblastí života společnosti i jednotlivců, demokratizaci institucí a pluralizaci politiky, otevření prostoru pro vytváření podmínek, struktur a mechanismů politické participace a občanské společnosti. Radikálně se změnil vztah mezi státem a jednotlivcem. Limitující paternalistická role států je sice nahrazovaná otevřením příležitostí pro jednotlivce, avšak je doprovázena vysokými nároky na orientaci a zodpovědnost individuální v sociálním prostředí, s ohroženými jistotami, na něž byli manipulovaní občané zvyklí. V hospodářské oblasti došlo k rozsáhlé restrukturační a privatizaci ekonomiky, která byla, v bývalém Československu výlučně, v Polsku a Maďarsku převážně, státní. Je spojena s liberalizací podnikání a obchodu, deregulací cen a trhu práce. Uvedené zásadní a komplexní změny nebyly ve všech daných zemích zahájeny současně. V Polsku a Maďarsku byl jejich vývoj postupnější, probíhaly již od poloviny 80. let, zatímco v Československu začaly až se „sametovou“ revolucí, avšak jejich razantnost až drastičnost je o to výraznější. Proces společenské transformace zdaleka není lineární a změny nejsou plošné, probíhají nerovnoměrně, jsou doprovázeny turbulencemi a značnými výkyvy, stoupající

a proměřující se sociální diverzifikací a majetkovou diferenciací, s níž souvisí také míra spokojenosti či nespokojenosti občanů se stavem společnosti. Ačkoliv začátek a vývoj společenské transformace v zemích V4 nebyl chronologicky identický ani rovnoměrný, společným politickým cílem byl vstup do struktur integrované Evropy, k němuž cíleně dané země směřovaly, avšak do značné míry toto úsilí nebylo motivováno jejich společným zájmem. Jistá míra soutěživosti převažovala téměř po celá 90. léta. Také transmise zásadně odlišného společenského modelu byla spojena s hledáním vhodné varianty pro každou zemi zvláště, s ohledem na vnitřní potenciál změny. Koncem 90. let sílí konvergentní trendy v souvislosti se zahájením negociačního procesu a strategiemi podporujícími vstup zemí V4 do Evropské unie, do níž byly přijaty současně v roce 2004.

Vzdělání a školství v zemích V4 před zahájením společenské transformace plnilo jen omezenou úlohu v ekonomickém a sociálním vývoji, neznamenalo mnoho v politických pozicích, hodnocena byla především jeho kulturní hodnota. *Na vzdělávání bylo pohlíženo jako na kulturní kapitál. Sociálním, ekonomickým a politickým kapitálem však již bylo méně nebo vůbec ne*, jak konstatoval J. Koucký s odkazem na Bourdieua (Koucký 1996, s. 22). V Maďarsku a Polsku bylo vnímání vzdělání jako ekonomické hodnoty přece jen o něco silnější, než v Československu, kde ve srovnání s ostatními zeměmi střední a východní Evropy byl poměrně efektivní a vyspělý předválečný vzdělávací systém po roce 1948 „*přetaven do podoby odpovídající méně rozvinutým zemím a v takové podobě také přežil prakticky až do konce 80. let, kdy začal být opatrně modifikován*“ (Večerník 1998, s. 44). Zatímco v rozvinutých zemích západní Evropy se postupnými reformami rozvíjel nový vzdělávací model, více méně odpovídající rozvinuté demokratické společnosti a reflektující její potřeby v interaktivním mezinárodním diskurzu a v kontextu evropského integračního procesu, vzdělávací systémy zemí V4 spíše stagnovaly a diskurz o reformě zaměřovaly nezřídka za „výměnu zkušeností“ a zdůrazňování předností socialistického vzdělávání a pedagogiky.

V iniciační fázi transformačního procesu byly ve všech zemích V4 v oblasti školství a vzdělávání provedeny první kroky změny, které jsou považovány za zásadní „body obratu“ (Čerych 1996, s. 118), k nimž patří zejména

- depolitizace a deideologizace školství, odmítnutí dogmatické vůdčí ideologie s důsledky zejména v kurikulární oblasti;
- zrušení státního monopolu na školství a otevření možnosti zřizovat školy soukromým subjektům a církvím;
- uznání práv žáků a rodičů na výběr vlastní vzdělávací cesty podle zájmů a schopností;
- decentralizace řízení školství a školské administrativy s převedením rozhodovacích pravomocí na nižší úrovně, školní, místní a regionální.

Významnými zdroji těchto kroků transformace byly

- a) kritické analýzy dosavadního stavu, založené na, sic nečetných, výzkumech a artikulované nesměle již v období transformaci předcházejícím;
- b) komparace s vyspělými západními zeměmi a pokusy o tranzici hodnot a principů, na nichž své vzdělávací modely rozvíjely;
- c) spontánní procesy a iniciativy „zdola“, ze školské praxe, v níž část učitelské a ro-

dičovské veřejnosti vnímala slabiny fungování dosavadního systému a využila obratu k neprodlenému zavádění dílčích změn.

Tyto změny měly ještě daleko do komplexnosti a systémovosti. Nezřídka jejich nekompatibilní a protichůdné linie (srv. Walterová a kol. 2004, s. 68–69) objevovaly nové možnosti a představovaly určité reminiscence minulých školských modelů a pokusy o návrat status quo ante. Metaforická označení tohoto stavu za anomii (Birzea), mutaci (Čerych), metamorfózu (Walterová) či turbulence (Koucký) považujeme za výstižná.

Zhruba do poloviny 90. let zůstává sice hlavním zdrojem moci a privilegií v postkomunistických zemích střední Evropy kulturní kapitál (know-how), který získal nebývalý vliv, navíc doplňován kapitálem sociálním a stále se posilujícím kapitálem ekonomickým a v úzkém spojení s nimi (Szelényi 1995, cit. dle Koucký 1996, s. 25). Vzdělávání se stává významnou hodnotou, „populace získává novou a silnou motivaci k jeho dosažení, čímž se vytvářejí velice příznivé společenské podmínky pro rozvoj vzdělávacích systémů“ (Koucký 1996, s. 25). Konkrétní podmínky mají ovšem v jednotlivých zemích V4 odlišnou podobu, která ovlivňovala posloupnost dalších kroků transformace, formulování jejich strategických linií a priorit. I když ještě v polovině 90. let vzdělávací sféra v transformujících se zemích V4 není společenskou prioritou v novém kontextu sociálně politických determinací a ekonomických potřeb, nastupuje určitá revize dosavadního vývoje, podepřená expertízami konfrontujícími externí a interní reflexi dosavadních změn vzdělávací politiky. Jsou prováděny kritické analýzy současného stavu a identifikace klíčových problémů blokujících rozvoj vzdělávacích systémů transformujících se zemí. Zprávy OECD o vzdělávací politice, projekt Rady Evropy o vzdělávacích reformách ve střední a východní Evropě, národní zprávy o vzdělávání, srovnávající situaci dané země se situací a trendy evropskými podporují transformaci. Završují se změny vertikální struktury školské soustavy, které vedly k výraznější dezintegraci primárního a nižšího sekundárního stupně, otevření vyšších sekundárních škol s maturitou většímu počtu žáků (zvláště rychle se tento proces rozvíjel v Maďarsku a Polsku). Při zachování tradiční tripartitní struktury vyšších sekundárních škol se stoupajícími požadavky na rozvoj lidských zdrojů a na sociální mobilitu se otevírá více možností přístupu k postsekundárnímu a terciárnímu vzdělávání. Všechny dané země vykazují výraznou akceleraci kvantitativního nárůstu účastníků vyššího sekundárního vzdělávání, která je považována za paralelu expanze v západních zemích v 60. a na počátku 70. let.

Na přelomu milénia můžeme identifikovat určité společné trendy v chování této skupiny zemí. Ze strany státu se koncem 90. let zvyšuje zájem o vzdělávací politiku, její koncepční pojetí a udržitelnost změn, s čímž souvisí

- kodifikace dosažených změn v zákonech a vyšších legislativních normách
- formulování strategických dokumentů vzdělávací politiky státu
- zdokonalování informačních systémů, standardizace metodiky získávání dat, zveřejňování informací a jejich prezentace v mezinárodních databázích (OECD, EURYDICE aj.).
- postupné utváření vyváženějších pravomocí a odpovědností v decentralizovaných systémech řízení, reflektované v dlouhodobých záměrech a programech rozvoje vzdělávání

- decentralizace financování školství, zavádění stimulačního a vícezdrojového financování
- posilování a rozvíjení víceúrovňových evaluačních systémů hodnocení, od hodnocení subjektů vzdělávání, škol, lokalit a regionů až po národní úroveň a účast v mezinárodních programech hodnocení výsledků žáků
- rozvíjení víceúrovňové tvorby kurikulárních programů a posilování autonomie škol, zejména autonomie kurikulární při respektování společného národního rámce
- vnímání vzdělávání jako individuální i společenské hodnoty a politické priority s důsledky podpory rozvoje vzdělávání ve všech významných sférách společenského života, participace těchto sfér na rozhodování týkajících se vzdělávání a posilování vlivu sociálních partnerů na školní vzdělávání.

Uvedené změny a trendy vedou země V4 v oblasti vzdělávání jednoznačně mezi vyspělé země a umožňují jim vstupovat do mezinárodního diskurzu o vzdělávací politice a řešení problémů vzdělávacích systémů v podmínkách současné společnosti. Země V4 zakládají svůj další vývoj na konceptu společnosti vědění jako rovnocenní partneři a vstupují do mezinárodního společenství s možností využívat svých zkušeností k inspiraci dalších zemí. Těchto možností však nevyužívají odpovídajícím způsobem, jejich hlas nezní dostatečně silně. Proč tomu tak je, se pokusí náš výzkum také pomoci objasnit.

Země V4 prošly v poslední půldruhé dekádě pozoruhodným a neopakovatelným vývojem, komplexní proměnou, která zasáhla výrazně také jejich vzdělávací systémy. Je otevřenou otázkou, zda proces společenské transformace lze považovat za ukončený v situaci, kdy téměř současně země tohoto regionu prokazují výrazné signály a důsledky politické nestability, projevující se v obtížích při sestavování vlád a koalicí či v četných vládních krizích, sílícím nacionalismu, zasahujícím nejvyšší politické struktury, ve vysoké státní zadluženosti, křehkosti sociálního smíru, vysokém procentu nezaměstnanosti a nejisté budoucnosti sociálního modelu. Současně však ekonomický růst prokazuje v zemích V4, zejména v České republice a ve Slovenské republice, hodnoty vyšší než ve „starších“ členských zemích Evropské unie či v některých dalších rozvinutých zemích světa. V širším kontextu Evropské unie však nejde o situace a problémy výjimečné, které v dané etapě procesu evropské integrace mají i zakladatelské státy a jejichž řešením se nezbytně musí zabývat jak ony samy, tak společenství evropských demokratických států jako celek, jehož součástí se země V4 v roce 2004 staly.

Svým vstupem do Evropské unie zahájily země V4 novou etapu své historie. Tento aspekt nelze opomenout při srovnávání jejich vzdělávacích systémů, analýze společenské transformace a vzdělávacích reform. Již v průběhu příprav na vstup provedly všechny země V4 kritickou reflexi a byly hodnoceny podle kritérií Evropské unie v oblastech podstatných pro integraci. Oblast vzdělávání nepatří k těm, které podléhají legislativě Evropské unie. Vzdělávací systémy fungují na *principu subsidiarity*, což znamená, že je plně respektována jejich zodpovědnost za obsah výuky a organizaci vzdělávacích systémů, kulturní a jazyková diverzita (Maastrichtská smlouva 1992, čl. 124). Současně však uvedený princip znamená také to, že členské státy přejímají určité společné cíle a volí strategie, které respektují priority a doporučení Evropské unie, vztahující se k ekonomickým

a sociálním potřebám ve vzdělávání. Integrovaná Evropa v zájmu svého rozvoje a konkurenceschopnosti v globalizovaném světě vytváří společný vzdělávací prostor, posiluje vzdělávací mobilitu a programy podporující rozvoj vzdělání a kompetencí pro práci a život v evropském prostoru. Přitom však existuje řada funkčních vzdělávacích modelů, jejichž srovnání je užitečné a významné. I když budeme provádět srovnání národních vzdělávacích systémů ve skupině střeoevropských zemí, přesahy do evropské dimenze budou neopominutelnou součástí našeho výzkumu.

2. Stav řešení problému v kontextu teorie a výzkumu

Srovnávací výzkumy transformačního procesu ve vzdělávání zemí dané skupiny se intenzivně začaly rozvíjet v první polovině 90. let v širším kontextu komparací vzdělávání západní a východní Evropy. Specifika dané skupiny, společné rysy a problémy jejich vzdělávacích systémů v rámci zemí postsocialistického bloku, byly relativně brzy identifikovány a reflektovány v mezinárodních komparacích (srv. Mitter 1992, Tjeldvoll 1991, Karsten; Majoor 1994, Kotásek 1996 aj.). Komparace byly zpočátku iniciovány západními pedagogy a motivovány zájmem o poznání a pochopení situace v tomto regionu, o její porovnání „západníma očima“ (Karsten; Majoor 1994, s. 13 – 28), o navázání dialogu a poskytnutí asistence při realizaci změn, např. rozsáhlý projekt Rady Evropy Reformy školství ve střední a východní Evropě (1991 – 1996). Projekt se zaměřil zprvu na demokratizaci středního školství a změny legislativy. Širší pohled na vzdělávací reformy transformujících se společností poskytly příspěvky na sympoziu v roce 1995, které se pokusily o reflexi prvních pěti let transformačního procesu. Srovnávací výzkumy nemohly být prováděny jednostranně, bez komunikace a spolupráce se skupinami domácích odborníků, kteří zprostředkovali informace a pohledy „zevnitř“ svých vzdělávacích systémů, prováděli vnitřní reflexi a komparaci vzájemnou, postupně vstupovali do odborné komunikace jako partneři.

Jistým završením analýzy procesu transformace, v jejímž rámci se zkoumala specifika skupiny zemí V4 bylo zmíněné pražské sympozium, organizované ve spolupráci Rady Evropy a MŠMT ČR. Hlavní příspěvky byly publikovány v českém překladu ve sborníku *Reformy školství ve střední a východní Evropě: průběh a výsledky* (Středisko vzdělávací politiky 1996), anglicky ve zvláštním čísle časopisu *European Journal of Education* (1996, č. 1). Jejich autoři byli jak ze západní Evropy (Kallen, Leclercq), tak ze střední Evropy (Birzea, Koucký, Kotásek, Hendrichová, Čerych). Publikace přinesla řadu komparativních údajů a také zásadnější teoretická zobecnění cenná pro analýzu transformačního procesu, která považujeme za jedno z významných východisek pro řešení cíle 1 našeho projektu.

Především bylo poukázáno na terminologickou diverzitu a odlišné koncepty v západní a východní Evropě. Do 90. let se odborný diskurz o vzdělávacích reformách rozvíjel v západní a východní Evropě odlišně. Na tuto situaci upozornil C. Birzea (1996) s odkazem na práce řady autorů (Sack, Carnoy, Levin, Debauvais, Ginsburg, Paulston, Weiler a další). Stručně shrnuto, ve východní Evropě byl pojem vzdělávací reforma do 70. let spojován se zásadním, revolučním aktem, až později s pojmy přestavba, modernizace či další rozvoj. Starší význam pojmu reforma reflektoval spíše plošné

zavádění velkých školských reforem, jejichž hlavními nástroji byly legislativní normy a školsko-politické direktivy, které prostřednictvím správních orgánů a inspekčními kontrolami měly zajistit přenos reformy do vzdělávacích institucí. V západní teorii se od 70. let rozvíjí teorie systémové změny, spojovaná s procesem změny bez reformy (Debeauvais) či dokonce s politikou vyloučení reformy (Weiler). Systémová vzdělávací změna je chápána jako víceúrovňový cyklický proces (srv. Hargreaves a Fullan 1998, Fullan 2001), který má globální a sociální charakter, jejím paradigmaticky determinujícím faktorem je morální etos a účast skupin aktérů, charakterizujícím znakem je permanentnost (podrobněji Walterová 2004, s. 42–43). Birzea navrhl čtyři kategorie reformy, a to reformy opravné, modernizační, strukturální a systémové (Birzea 1996, s. 11–12) a upozornil na závažná dilemata transformace v postsocialistických zemích: dilema mezi kontinuitou a rozchodem s minulostí, dilema mezi stabilitou a změnou. L. Čerych (1996) v tomtéž kontextu z aspektu teorie změny zdůraznil, že v případech zemí střední a východní Evropy byla rozhodující její první fáze, kdy došlo k zásadním bodům obratu (více výše), které znamenaly skutečně revoluční změnu s dlouhodobými důsledky. Reálným a základním výchozím bodem všech školských reforem v zemích střední a východní Evropy jsou politické události a ekonomické změny z konce 80. a začátku 90. let, jsou nezvratné a jsou součástí celkového procesu transformace. I když legislativní rámec ze strany státu kodifikuje změny, otevřenost systému dává prostor spontánním iniciativám a reformě zdola, rozšiřuje skupiny aktérů a podporuje decentralizaci školské administrativy.

Pro označení procesu změny ve východní a střední Evropě se rozšířil nejvíce pojem transformace. Označuje dlouhodobý komplexní proces proměny společenského modelu, v němž se zásadně mění společenské potřeby, požadavky a očekávání spojené se vzděláváním, reflektující zájmy celospolečenské, skupinové i individuální.

Reflexe procesu transformace již v polovině 90. let umožnila naznačit jeho určité fáze, v nichž se uplatňují různé sféry vlivu a skupiny aktérů, působící na rozhodování o vzdělávání, zpřesňují se linie vzdělávací politiky a změny, vztahující se k různým dimenzím transformace. Za charakteristický znak transformace je považováno hledání rovnováhy mezi změnou a kontinuitou (Mitter 2003). Transformace způsobuje turbulence, dočasné návraty k tradičním vzorům, zdánlivé zpomalování procesu změny a kolísání ve volbě alternativ řešení, což samo o sobě není považováno za negativní příznak, který by realizované reformy zpochybnil (Čerych 1996, s. 141). Po fázi dekonstrukce nastupuje nová fáze procesu, která je označována jako rekonstrukce, modernizace a stabilizace.

Srovnání jednotlivých dimenzí reformy školství v zemích V4, které bylo provedeno v průřezové studii (Hendrichová 1996), prokázalo řadu podobností, např. postupný přechod k rozvoji koncepční vzdělávací politiky ze strany státu, zdokonalování informačního základu a zakládání hodnotících mechanismů, vznik nových typů vzdělávacích institucí, umožňujících snadnější průchod vzdělávací soustavou, postupné vyvažování pravomocí a odpovědností v decentralizovaných systémech řízení, decentralizace financování školství, respektování iniciativ škol při formování obsahu a organizace studia, zájem o rozvoj profesní dráhy učitelů, podpora rozvoje odborného vzdělávání, které by adekvátněji reagovalo na potřeby trhu práce. V tomto ohledu země V4

jednoznačně byly hodnoceny mezi transformujícími se zeměmi jako progresivnější a blíže na cestě mezi vyspělé demokratické státy.

Národní studie zpracované podle jednotné struktury a následující komparace v projektu vedeného L. Čerychem *Hlavní trendy a aktéři vzdělávací politiky a reformy ve střední Evropě* (1997, studie zpracovali G. Halasz za Maďarsko, Rafael Piwowarski za Polsko, Lubomír Harach a Maria Hrabinská za Slovensko; Jana Hendrichová, Milan Tuček a Eliška Walterová za Českou republiku) byly sice přeloženy do angličtiny, ale nedočkaly se samostatné publikace.

Výsledky komparace prokázaly ve všech zemích relativně shodné tendence, avšak odlišnosti konkrétních řešení, např. □ změny školské legislativy proběhly ve všech zemích, zákony ale měly odlišnou strukturu a dikci, rozdílnou chronologii v jejich schvalování i míru novelizace □ vlády věnovaly školství spíše deklarativní pozornost, strategické dokumenty a cíle byly definovány později, s odlišnou mírou konkrétnosti a realističnosti □ podstatnou úlohu při formulování školské politiky měla ministerstva školství, lišil se však podíl expertů, odborů či parlamentu □ strukturální změny proběhly ve všech vzdělávacích systémech zemí V4, výrazněji se však odlišilo Polsko, které oddělilo první a druhý stupeň základního vzdělávání, ostatní země se vrátily k modelu víceletých gymnázií □ ve všech čtyřech zemích nastal rozvoj nestátního školství (soukromého, církevního, v Polsku také škol zakládaných rodiči nebo učiteli), který akcentoval odlišně rozdíly v kvalitě a sociální situaci rodin □ značně odlišně se rozvíjí síť škol, zejména v malých a odlehlých lokalitách, kde byly školy rušeny, se v Polsku a Maďarsku začaly tyto školy obnovovat, zatímco v Česku a na Slovensku je síť škol značně centrálně ovlivňována a redukována □ byla provedena decentralizace řízení a správy školství, vznikly však odlišné instituce s rozdílnými funkcemi, které hodnotí kvalitu škol a učitelů i výkony žáků, správní instituce mají odlišné pravomoci atd. (např. v Maďarsku byla zrušena inspekce už v roce 1985 a nahrazena experty a kontrolou zřizovatele) □ zatímco ČR, Polsko a Slovensko zavedly financování škol podle normativu na žáka, v Maďarsku vychází financování z nákladů na platy učitelů, přičemž je regulován počet žáků na třídu a učitele; ve všech zemích dochází k nárůstu počtu účastníků vyšších stupňů vzdělávání, avšak liší se proporcemi a trajektoriemi vzdělávací dráhy, jimiž lze dosáhnout vyššího vzdělání □ tvorba kurikula a hodnocení doznaly značných změn, prošly obdobím hledání kurikulárního jádra či minima a stanovování standardů k víceúrovňovému modelu; rozdílná je míra kurikulární autonomie a standardizace zkoušek (např. dvouúrovňová maturita v Maďarsku či dosud diskutovaná a nezavedená státní maturita v ČR).

Společné trendy a rozdíly ve vývoji transformace v dalším období nebyly mezi zeměmi V4 důsledně a systematicky srovnávány tak jako do poloviny 90. let. Také teorie vzdělávací transformace byla rozvíjena v rámci této skupiny s rozdílnou hloubkou a intenzitou.

Ve druhé polovině 90. let byly ve všech zemích V4 vypracovány Zprávy o národní politice experty OECD, avšak jejich doporučení, která reflektovala slabiny transformujících se vzdělávacích systémů a vycházela z modelů západoevropských, zasahovala do rozdílných dimenzí transformace a byla realizována s odlišnou mírou důslednosti. Doporučení expertů a jejich realizace vzájemně srovnávána nebyla, i když by nepochybně

poskytla zajímavé údaje o transformaci a stavu vzdělávacích systémů ve skupině zemí V4 ve druhé polovině 90. let. Zprávy o vzdělávací politice v zemích V4 předcházely přijetí těchto zemí do OECD, kam však nevstoupily současně jako jedna skupina (ČR 1995, Maďarsko a Polsko 1996, Slovensko 2000).

Od druhé poloviny 90. let slábne zájem západní pedagogické komunity o výzkumy vzdělávací transformace ve skupině zemí střední Evropy a skupina V4 už není jako celek jednotkou srovnávací analýzy. Domácí analýzy vzdělávací transformace v těchto zemích jednotlivě, nikoliv v rámci skupiny, jsou sice četnější, avšak jejich výsledky jsou mezinárodně komunikovány méně intenzivně, jsou zaměřeny více dovnitř vlastních vzdělávacích systémů a adresovány do oblasti národních vzdělávacích politik (např. Tomiak 1998, České vzdělávání a Evropa 1998). Provádí se zejména srovnání se vzdělávacími systémy vyspělých demokratických zemí, srovnání se vzdělávacími systémy zemí Evropské unie nebo srovnávání v širším kontextu jinak definovaných skupin, např. zemí kandidujících či nově přijatých do Evropské unie (např. Masson 2003), zemí provádějících intenzivní vzdělávací reformy (Daun; Saporu 2002) či analýzy v kontextu transformace globální (Coulby 2000). Cenné jsou srovnávací průřezové studie analyzující určité oblasti nebo dimenze transformace, zpravidla však v nich nejsou zastoupeny všechny země V4 současně, některá obvykle chybí. Provedená rešerše anglicky vydaných komparativních studií, kterou jsme zadali v informačním středisku Německého ústavu pro mezinárodní výzkumy vzdělávání v roce 2006, dokládá, že na přelomu milénia je nejvíce pozornosti věnováno v průřezových srovnávacích studiích analýze vzdělávání v Polsku, následuje Maďarsko a Česká republika, relativně nejméně je zařazováno Slovensko. Obecnější závěry o vývoji vzdělávacích systémů a procesu transformace v zemích V4 od poloviny 90. let nelze založit ani na souborech národních a případových studií (EURYDICE, Döbert aj. 2002), ani na analýzách dílčích aspektů, do nichž jsou země V4 zařazovány. Tyto analýzy se značně odlišují zkoumanými indikátory a nežádka strádají nedostatkem pozornosti k empirickým údajům, které poskytují mezinárodní srovnávací studie typu *Education at a Glance*. Pokud je využívají, nejsou obvykle zastoupeny všechny země V4. Obtížné bude srovnávání jednotlivých dimenzí transformace také proto, že její komplexní analýzy a průřezové komparace nebyly prováděny kontinuálně a systematicky. Z tohoto důvodu představuje řešení cíle 1 přínos k zaplnění určitého „bílého místa“ na komparativní mapě.

Teorie vzdělávací transformace v zemích V4 od poloviny 90. let spíše stagnovala, jsou však i výjimky. U nás se teoretickými problémy vzdělávací transformace zabýval nejvýrazněji a nejsystematičtěji Jiří Kotásek, bohužel jeho práce zůstala nedokončena a je zachována pouze v dílčích studiích a pracovních materiálech (Kotásek 2005a,b, 2006). Autor na základě analýzy transformace českého školství v letech 1989 - 2005 a v návaznosti na teoretické práce mapující a hodnotící proměny českého vzdělávání po roce 1989 vytvořil teoretický model, identifikující □ faktory ovlivňující transformaci □ rozhodovací a vlivové sféry v transformaci školství □ základní linie vzdělávací politiky □ mezníky a fáze transformace □ transformační dimenze.

Jako základní faktory identifikoval (1) společenské vlivy a potřeby (2) specifické národní tradice (3) evropské normy a trendy (4) globalizační faktory. Tyto faktory

umístil na časovou osu a k nim přidal přechodové procesy, které působí průběžně a jsou faktorem proměnlivým. Mezi rozhodovací a vlivové sféry zařadil sféru politického rozhodování, administrativně správní sféru, pedagogickou sféru, média a vlivné skupiny občanské společnosti: zaměstnavatelské a odborové svazy, představitele vědy a kultury, dále zájmové skupiny veřejnosti, orgánů samosprávy, církví, rodičů, studentů, soukromého školství, skupin a druhů škol a velkou skupinu pedagogických pracovníků, představovanou zejména odborovými organizacemi, profesními asociacemi a pedagogickými iniciativami. K základním kritériím vzdělávací politiky přiřadil následující: negace minulosti a částečná restaurace „status quo ante“, deetatizace a liberalizace, vnitřní reforma, pragmatická opatření (změny ad hoc, přizpůsobování rozpočtové redukci, decentralizace státní správy a samosprávy, přizpůsobování skupinovým zájmům), asimilace trendů vývoje demokratických vzdělávacích soustav (komparace domácího a světového vývoje, strategické plánování a globální změna vzdělávacího paradigmatu). Za významné mezníky transformace českého školství považuje J. Kotásek následující: 1. Ústavní změny a novely zákonů (1989). 2. Další novely zákonů v polovině 90. let a zahájení veřejné debaty o vzdělávání. 3. Přijetí Národního programu rozvoje vzdělávání (2001). 4. Uplatňování nových zákonů (školský zákon, zákon o pedagogických pracovnících po roce 2004). Tyto mezníky v Kotáskově teorii označují 4 fáze transformace □ fázi dekonstrukce □ fázi rekonstrukce a modernizace □ fázi rozvoje □ fázi realizace systémové změny.

Kotáskova teorie vytváří rámec pro řešení cíle 1 našeho projektu, v němž očekáváme její prohloubení, event. korekce. Zejména však bude využit jeho návrh dimenzí transformace jako základ struktury případových studií (srv. níže) vzhledem k tomu, že postihuje transformační proces dostatečně komplexně a umožňuje průřezové srovnávání. Nezodpovězenou otázkou v Kotáskově teorii zůstává, zda a za jakých podmínek proces transformace lze považovat za ukončený, kdy nastává fáze realizace systémové změny, která má charakter permanentního řízeného procesu na všech úrovních vzdělávacího systému. Na tuto a další otázky bude hledat odpovědi náš výzkum.

3. Přístup k řešení cíle

Dosažení finálního cíle, kterým je srovnávací studie analyzující vývoj vzdělávacích systémů v zemích V4 a přispívající k teorii vzdělávacích reform, předpokládá utvoření mezinárodního týmu, intenzivní mezinárodní komunikaci, přímou i elektronickou, vzájemnou informovanost a sledování současného kontextu a diskurzu na národní i mezinárodní úrovni. Cílem studie bude sledovat proces, v němž se v transformujících se společnostech proměňovaly požadavky kladené na školní vzdělávání a jak se promítaly do struktury školského systému, akcentovaných funkcí školy, koncepce kurikula a práce učitelů, i to, jak byly reflektovány v prioritách vzdělávací politiky. Řešení daného cíle předpokládá náročný postup výzkumu, v němž se uplatní více fází komparace umožňující realizovat tertium comparationis, které bohužel chybí v současné době v řadě mezinárodních studií. Výzkum zahrnuje následující postup:

- (1) *Deskripce*: Budou vytvořeny národní případové studie jednotlivých zemí V4, popisující vývoj a současný stav na makroúrovni národních vzdělávacích systémů

v kontextu transformace a současného stavu společnosti. Důraz bude položen na školní vzdělávání (úroveň ISCED 1, 2, 3) s nezbytnými přesahy a vazbami na předškolní stupeň (ISCED 0) a úrovně vyšší (ISCED 4 a 5). Případové studie budou zpracovány podle jednotné struktury, která bude konsensuální a závazná pro všechny země. Národní studie budou reflektovat pohled „zevnitř“ vzdělávacích systémů, jejich autoři budou národní odborníci z daných zemí.

- (2) *Interpretace*: Budou vysvětleny akty a aktivity ovlivňující vývoj vzdělávacích systémů v jednotlivých zemích V4, systémově interpretovány jejich příčiny a důsledky, determinace a efekty i vzájemné vztahy, provedena kritická analýza současného stavu v kontextu evropském. Zvláštní důraz bude položen na klíčové problémy a dilemata současná, aktuální diskurz a perspektivy vývoje.
- (3) *Komparace*: Bude provedena srovnávací analýza napříč zeměmi V4, identifikující společné a specifické rysy transformačního procesu, konvergentní a divergentní tendence v daném regionu a budou formulovány závěry relevantní pro teorii vzdělávacích reforem.

V analýzách budou zkoumány především základní transformační dimenze, které byly vygenerovány v předchozích teoretických analýzách, event. doplněny o dimenze další, které jsou pro současnou fázi transformace považovány za prioritní:

1. **Společenská funkce, cíle a principy vzdělávání**; účast na vzdělávání, event. efekty vzdělávání na společnost.
2. **Systém řízení a financování školství**; role státu, decentralizace, víceúrovňový systém řízení školství, vícezdrojové financování.
3. **Institucionální struktura, síť škol**, průchodnost dětí a mládeže školskou soustavou, příležitosti a rizika přechodů do vyšších vzdělávacích stupňů a na trh práce.
4. **Koncepce vzdělávání, tvorba kurikula a organizace výuky**; legislativní rámec školního vzdělávání, kurikulární politika, víceúrovňová tvorba vzdělávacích programů; klíčové kompetence; národní a evropská dimenze kurikula.
5. **Evaluace, monitorování kvality**; nástroje zajišťování kvality a funkčnosti vzdělávání, víceúrovňový evaluační systém, zkoušky a jejich standardizace.
6. **Postavení škol jako autonomních jednotek školského systému**; charakter a oblasti školní autonomie, vnitřní proměna škol, vztahy škol k prostředí a sociálním partnerům.
7. **Učitelé a pedagogičtí pracovníci**; postavení (status) učitelské profese, profesní příprava, podmínky činnosti, profesního rozvoje a kariérního růstu, další vzdělávání učitelů.
8. **Podpůrné struktury**; poradenství, odborné služby škole, ICT, pedagogický výzkum a vývoj.

Výše uvedené dimenze tvoří základ struktury případových studií a průřezové srovnávací studie.

V řešení daného cíle budou využita data z národních výzkumů a školských statistik, stejně tak jako dostupná data z mezinárodních výzkumů a již provedených srovnávacích studií (OECD, Rada Evropy, EURYDICE), dále národní zprávy o vývoji školství a relevantní studie domácích autorů zemí V4. Řešení naváže zejména na výsledky

získané v projektu OECD *Schooling for Tomorrow*, kde byly zpracovány národní zprávy požadavků kladených na školní vzdělávání za všechny země V4. Podstatná bude také návaznost na projekt Rady Evropy *Reformy školství ve střední a východní Evropě*, analyzující vývoj do roku 1995 (SVP 1996), na němž se podílelo kmenové pracoviště řešitelského týmu i zahraniční partneři, kteří se účastní řešení daného cíle. Kvalitu výstupů zajišťují a) spoluautoři z jednotlivých zemí, kteří jsou odborníky v oblasti studia vzdělávacích systémů a vzdělávací politiky b) experti ve srovnávací pedagogice, kteří jsou garanty nebo členy Rady centra. Kvalita výstupů bude zajišťována intenzivní komunikací všech zúčastněných partnerů a expertů. **Maďarsko** reprezentuje *dr. Gábor Halász*, ředitel Národního ústavu pro vzdělávání (OKI), předseda Řídící rady CERI/OECD, člen vedení CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe). **Polsko** reprezentuje *prof. Alfred Andrzej Janowski*, profesor pedagogiky na Vysoké škole sociálně-ekonomické ve Varšavě, člen týmu pro výzkum požadavků na vzdělání CERI/OECD a spoluautor národní zprávy pro OECD za Polsko. **Slovensko** reprezentuje *prof. Beata Kosová*, rektorka Univerzity Mateje Bela v Banské Bystrici, autorka četných publikací, vztahujících se k reformě slovenského vzdělávání. **Česká republika** ztratila reprezentanta, kterým byl *profesor Jiří Kotásek*, člen Řídící rady Centra pro výzkum a inovace ve vzdělávání OECD/CERI, vedoucí autorského týmu pro zpracování Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR, autor řady mezinárodních expertíz a zpráv. Prof. Kotásek koncipoval dílčí cíl 1, bohužel na jeho řešení se nebude podílet. Jeho roli převzala *doc. Eliška Walterová*, jeho nejbližší spolupracovnice, koordinátorka projektu Centra, která participovala na řadě mezinárodních expertíz a projektů, tvorbě národních dokumentů (Bílá kniha, RVP) relevantních pro řešení daného cíle. Významný podíl budou mít další členové řešitelského týmu, zejména *David Greger, Ph.D.* a *doc. Jaroslava Vašutová*. Na metodologii a zpracování průřezové komparativní studie budou participovat zahraniční odborníci:

Prof. Wolfgang Mitter, významný představitel mezinárodní srovnávací pedagogiky, který působil ve funkci prezidenta Světové Rady společností srovnávací pedagogiky a prezidenta Evropské společnosti srovnávací pedagogiky, řídil řadu projektů zaměřených na komparaci vzdělávání ve střední a východní Evropě. Je garantem Centra.

Prof. César Birzea, ředitel ústavu pro vědy o vzdělávání v Bukurešti a předseda výboru pro vzdělávání Rady Evropy. Podílel se na řadě projektů Rady Evropy, zejména na projektu *Reformy školství ve střední a východní Evropě*. Je garantem Centra.

Dr. Botho von Kopp, významný německý komparativista, autor četných metodologických a srovnávacích studií, zaměřených nejen na střední a východní Evropu, ale také na Severní Ameriku a Asii. Je členem Rady Centra.

Fáze řešení dílčího cíle 1

2006 – zpřesňování postupu a metodologie řešení, intenzivní komunikace se zahraničními partnery

- zpracování úvodní studie
- mezinárodní kolokvium (6. – 7. 12.) spojené se studijním pobytem zahraničních partnerů, zaměřené na rekapitulaci procesu transformace a mapování současného stavu vzdělávacích systémů zemí V4

- vypracování společné struktury národních případových studií
- 2007 – publikace národních případových studií
- monotematické číslo *Orbis scholae*, zaměřené na vzdělávací reformy v transformujících se společnostech střední Evropy
- 2008 – zpracování průřezové srovnávací studie, příprava textu monografie k publikaci.

4. Předpokládaný přínos řešení

Přínos řešení cíle 1 spatřujeme v několika rovinách:

- Řešení obohatí teoretickou základnu vzdělávacích reforem o poznatky ze skupiny zemí, které je v současné době v mezinárodních výzkumech věnována spíše okrajová pozornost. Řešení představuje metodologický přínos pro srovnávací pedagogický výzkum jednak důsledným uplatněním všech fází komparace, včetně *tertium comparationis*, jednak integrací externích a interních pohledů na vzdělávací systémy.
- Identifikace a analýza konvergentních a divergentních trendů vývoje vzdělávacích systémů přispěje k hlubšímu pochopení specifik skupin zemí i národních vzdělávacích systémů v kontextu EU při formulování strategií a priorit vzdělávací politiky na evropské úrovni.
- Řešení přispěje k formulování společných postupů a postojů zemí V4 v mezinárodním diskurzu o vzdělávací politice, zejména v kontextu Evropské unie.
- Identifikací společných problémů budou vytvořeny lepší podmínky pro intenzivnější komunikaci a spolupráci mezi pedagogy zemí V4, která je v současnosti oslabena a rozptýlena.
- Vhled do národních diskusí o vzdělání v transformujících se společnostech, hodnocených externě, „zvenčí“, bude prohlouben o pohled zevnitř a obohacen srovnáním.
- Řešení směřují k širší skupině uživatelů, jimiž mohou být nejen odborníci v pedagogice, ale také v ekonomii a sociologii vzdělávání, vzdělávací politice a dalších oborech, a předpokládá iniciaci interdisciplinárního diskurzu o vzdělávací reformě.
- Výsledky řešení budou potenciálem informací a argumentů pro decizní sféru, vzdělávací politiku a administrativu na národní i evropské úrovni (např. pro poslance Evropského parlamentu nebo exekutivu Evropské komise zabývající se vzdělávacími programy).
- V neposlední řadě předpokládáme využití nových poznatků teoretických i metodologických v doktorském studiu pedagogiky ve všech zemích V4.

5. Shrnutí a závěry

Srovnávací analýza vzdělávacích systémů zemí Visegrádské skupiny bude sledovat proces transformace ve čtyřech zemích střední Evropy, které v 90. letech změnily svůj

vzdělávací model v důsledku změny politické orientace. Tyto vzdělávací systémy prošly rychlou fází dekonstrukce doprovázenou četnými turbulencemi a dilematy, kdy byly v krátkém čase provedeny zásadní změny. Ve druhé fázi transformace byly stabilizovány funkční struktury a prvky systémů, zajišťujících kvalitu a efektivitu vzdělávání. V současné době probíhá systémová reforma těchto vzdělávacích systémů, srovnatelná s reformami ve stabilizovaných demokraciích. Výzkum se zaměří na základní transformační dimenze, k nimž patří funkce vzdělávání, systém řízení a financování, institucionální struktura, koncepce cílů a obsahu vzdělávání, evaluace, postavení učitelů a podpůrné struktury. Vzhledem k obdobné výchozí situaci srovnávacích systémů budou sledovány tendence konvergentní, identifikovány rozdíly a specifika. Cílem bude sledovat, jak se proměňovaly požadavky na vzdělávání a jak byly ve vzdělávacích systémech reflektovány. Výstupní monografická srovnávací studie bude výsledkem mezinárodní spolupráce a bude publikována v angličtině. Hlavní přínos řešení spatřujeme nejen v teoretické a metodologické rovině, ale také v posílení pozice V4 v mezinárodním diskurzu o vzdělávacích reformách a strategiích evropské vzdělávací politiky.

Spolupráce s významnými srovnávacími pedagogy a zahraničními experty bude nepochybně obohacením pro celý řešitelský tým. Vzhledem k tomu, že srovnávací analýzy budou prováděny na makroúrovni vzdělávacích systémů, budou výsledky řešení také významným východiskem pro analýzy na nižších úrovních vzdělávacích systémů včetně mikroanalýzy v prostředí škol.

Literatura

- BIRZEA, C. *Educational Policies of the Countries in Transition*. Strasbourg : Council of Europe, 1994.
- BIRZEA, C. Reformní proces ve školství transformujících se zemí střední a východní Evropy. In *Reformy školství ve střední a východní Evropě: Průběh a výsledky*. Praha : ÚIV, 1996, s. 7-14.
- COULBY, D. (Ed.) *Education in Times of Transition*. London : Kogan Page, 2000.
- ČERYCH, L. *Educational Reforms in Central and Eastern Europe: Processes and Outcomes*. Strasbourg : Council of Europe, 1996.
- ČERYCH, L. Závěrečná zpráva ze sympozia. In *Reformy školství ve střední a východní Evropě: Průběh a výsledky*. Praha. ÚIV, 1996, s. 117-141.
- DÖBERT, H.; HÖRNER, W.; KOPP, B. von (Mrs.) *Die Schulsysteme Europas*. Hohengehren : Schneider Verlag, 2002.
- FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change*. Third Edition. New York : Teachers College Press, Columbia University, 2001.
- HARGREAVES, A.; FULLAN, M. *Whats worth fighting for out there*. New York : Teachers College Press, Columbia University, 1998.
- HENDRICHOVÁ, J. Srovnání jednotlivých aspektů reformy školství ve středoevropských zemích. In *Reformy školství ve střední a východní Evropě: Průběh a výsledky*. Praha : ÚIV, 1996, s. 101-116.
- Hlavní trendy a aktéři vzdělávací politiky a reformy ve střední Evropě*. Soubor nepublikovaných studií. Praha, SVP 1997.

- HRABINSKA, M. The Progress of Education and Higher Education Reform in Slovakia. In LEITNER, E. (Ed.) *Educational Research and Higher Education Reform in Eastern and Central Europe*. Frankfurt a. M. : DIPF, 1998, pp. 168-180.
- DAUN, H.; SAPATORU, D. Educational Reforms in Eastern Europe: Shifts, innovations and restoration. In *Educational Restructuring in the Context of Globalization and National Policy*. New York : New York University, 2002, pp. 147-149.
- KARSTEN, S.; MAJLOOR, D. (Eds.) *Education in East Central Europe. Educational Changes after the Fall of Communism*. Münster, New York : Waxmann, 1994. ISBN 3-89325-259-2.
- KOTÁSEK, J. Struktura a organizace sekundárního školství ve střední a východní Evropě. In *Reformy školství ve střední a východní Evropě: Průběh a výsledky*. Praha . ÚIV, 1996, s. 39-59.
- KOTÁSEK, J. *Transformace českého školství v letech 1989-2005*. Nepublikovaný referát, přednesený na 13. konferenci ČAPV, Olomouc , 13. září 2005 (rekonstruováno z pracovních materiálů a poznámek).
- KOTÁSEK, J. Vzdělávací politika ČR v mezinárodních souvislostech. In *Transformace našeho školství*. Brno : ČPdS, 1997, s. 17-26.
- KOTÁSEK, J. Vzdělávací politika a rozvoj školství v ČR po roce 1989. *Technológia vzdelávania*, 2005, č. 3, 4.
- KOTÁSEK, J.; GREGER, D.; PROCHÁZKOVÁ, J. *Demands for Schooling in the Czech Republic*. (Country Report for OECD.) OECD : 2004, dostupné na www.oecd.org/edu/future/sft/demand, vstup 20.9.2005.
- KOUCKÝ, J. Školské reformy ve společenských proměnách: střední Evropa v období transformace. In *Reformy školství ve střední a východní Evropě. Průběh a výsledky*. Praha : ÚIV, 1996, s. 15-38.
- KOVACS, K. Transition in Hungary. In COULBY, D. (Ed.) *Education in Times of Transition*. London : 2000.
- MASSON, J.R. *Thirteen Years of Cooperation and Reforms in Vocational Education and Training in the Acceding and Candidate Countries*. Luxemburg : European Training Foundation, 2003.
- MITTER, W.; WEISS, M.; SCHAEFER, U. (Eds.) *Recent Trends in Eastern European Education*. Frankfurt a.M. : DIPF, 1992. ISBN 3-88494-106-6.
- MITTER, W. Unity and Diversity: A Basic Issue of European History and the Impact on Education. In MITTER et al. (Eds.) *Recent Trends in Eastern European Education*. Frankfurt a.M. : DIPF, 1992, pp. 17-26.
- MITTER, W. A Decade of Transformation: Educational Policies in Central and Eastern Europe. *International Review of Education*, Vol. 49, 2001, No 1-2, pp. 25-96.
- MITTER, W. A Decade of Transformation: Educational Policies in Central and Eastern Europe. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2003, No. 1-2, pp. 75-96.
- OECD. *Priority pro vzdělávací politiku*. Praha : Tauris, 1999. ISBN-80-211-0330-2.
- Reformy školství ve střední a východní Evropě: Průběh a výsledky*. Praha . ÚIV, 1996.
- Review of National Policies for Education. Czech Republic*. OECD : Paris, 1996.

- Strategies for Educational Reform: From Concept to Realisation*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2000.
- TOMIAK, J. Poland in Transition. In COUBY, D. (Ed.) *Education in Times of Transition*. London : Kogan Page, 200, pp. 132-144.
- TOMIAK, J. Polish Education Facing the Twenty First Century: Dilemmas and Difficulties. *Comparative Education*, 2000, No. 2, pp. 177-186.
- VEČERNÍK, J.; MATĚJŮ, P. (eds.) *Zpráva o vývoji české společnosti 1989-1998*. Praha . Academia, 1998.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004.

ANALÝZA ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE VYBRANÝCH ZEMÍCH EU

DAVID GREGER, ANDREA GRÖSCHLOVÁ, VĚRA JEŽKOVÁ

Abstrakt: Studie informuje o dílčím cíli 2 projektu Centra, v rámci jehož řešení vypracujeme analytické studie o vzdělávacích systémech ve třech vybraných evropských zemích – Německu, Švédsku a Velké Británii –, které představují tři odlišné typy školské soustavy. Tyto studie budou zároveň obsahovat komparaci s českým vzdělávacím systémem, a umožní tak nejen bližší seznámení české odborné veřejnosti se zmíněnými zahraničními vzdělávacími systémy; srovnání těchto vzdělávacích systémů a jejich problémů se stavem a rozvojem školního vzdělávání v ČR současně přispěje k hlubšímu porozumění domácím problémům a jejich zasazení do mezinárodního kontextu. V tomto textu také představujeme základní přístup k řešení dílčího cíle a strukturu připravovaných studií.

Klíčová slova: vzdělávací systém, školní vzdělávání, srovnávací pedagogika, selektivní a komprehenzivní vzdělávací systémy

Abstract: The study discusses research strategy toward the partial aim No. 2 of the project LC 06046 Centre for basic research on schooling. The main task of this partial aim is to prepare and publish analytical single studies of three different educational systems – Germany, Great Britain, Sweden. In this study we discuss why we consider systems of these three countries to be of different type of school structure. The single studies are to be published for the Czech readers and the comparison of the educational system in every country with Czech educational system will enrich the national debates on innovations of Czech schooling. The methodology and a structure of the single studies is also presented in this text.

Key words: comparative education, schooling, single studies, selective and comprehensive school systems

V úvodní studii představující obecně projekt Centra základního výzkumu školního vzdělávání, jehož cíle konkretizujeme v rámci těchto dílčích studií, jsme uvedli, že jedním z účelů projektů center základního výzkumu je podpořit mezinárodní spolupráci a posílit mezinárodní dimenzi v rozvoji příslušných vědních oborů. Proto i jednotlivými dílčími cíli projektu Centra se jako červená nit prolíná mezinárodní spolupráce, a to nejen formou mezinárodních výzkumů k vybraným problémům školního vzdělávání (viz dílčí cíle 3 a 6), ale také formou komplexních srovnávacích studií vzdělávacích systémů různých zemí. Tento záměr naplní především dílčí cíl 1, zaměřený na analýzy a srovnání transformace školního vzdělávání v zemích Visegrádu a dále pak dílčí cíl 2, který Vám v této studii blíže představíme. Výstupy obou těchto dílčích cílů tak přispějí do fondu české srovnávací pedagogiky, jejíž vývoj byl poznamenán rozsáh-

lým obdobím stagnace a diskontinuity v důsledku politické bipolarity v období 50.–80. let 20. století, jak ve své studii ukazuje E. Walterová (2006).

Zatímco v dílčím cíli 1 porovnáváme vzdělávací systémy, které jsou si v mnoha aspektech velmi podobné, v rámci dílčího cíle 2 jsme se rozhodli zaměřit se na vzdělávací systémy zemí, které jsou naopak vzájemně velmi odlišné – Německa, Švédsko a Velké Británie (budeme se věnovat vzdělávacímu systému Anglie, Walesu a Skotska). V rámci této studie poukážeme především na důvody, které nás vedly k výběru právě těchto tří vzdělávacích systémů, a v obecných rysech načrtne přístup ke zpracování analytických studií těchto tří zemí.

1. Kontext

Od druhé poloviny 90. let 20. století začínal v České republice získávat na vlivu přístup, který za hlavní směr reformy českého školství pokládal analýzu obecných tendencí vývoje vzdělávacích soustav v průmyslově vyspělých demokratických zemích, kritické posouzení domácí situace na základě soustavného srovnávání se světovým stavem (včetně sledování vývoje v sousedních postkomunistických zemích) a vypracování konsenzuálního modelu školy odpovídajícího perspektivě začlenění země do Evropské unie. Tento přístup byl také podpořen rozmachem mezinárodních výzkumů zaměřených na zjišťování výsledků vzdělávání různých skupin obyvatelstva v tomto období a účastí České republiky v nich.

Příkladem výzkumů školou povinné populace dětí jsou výzkumy PISA (*Programme for International Student Assessment*), TIMSS (*Third International Mathematic and Science Study*) a PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*); z výzkumů dospělé populace je nejrozsáhlejší studie IALS (*International Adult Literacy Survey*). Výsledky těchto mezinárodních výzkumů mají stále větší vliv na koncipování národní vzdělávací politiky, neboť odhalují některá slabší místa školního vzdělávání. Navíc vzhledem k atraktivnosti těchto mezinárodních výzkumů pro sdělovací prostředky jsou výsledky těchto studií mnohde také stimulem veřejné diskuse o problémech vzdělávání v národním kontextu. Při koncipování národních politik vzdělávání se pak stále více snaží jednotlivé země poučit a inspirovat se ze zahraničních zkušeností, a to i při vědomí toho, že zkušenosti ze vzdělávání v jednom společensko-kulturním kontextu nejsou snadno přenositelné do jiného národního kontextu.

Kromě účasti v mezinárodních výzkumech můžeme sledovat i další příklady internacionalizace a sběru informací o vzdělávacích systémech různých zemí. Mezi ně patří zvláště shromažďování dat a statistik dle jednotné metodologie pro porovnání vybraných aspektů vzdělávání na základě sady indikátorů (např. publikace OECD *Education at a Glance* a EU *Key data on Education in Europe*), programy mobility studentů a učitelů za účelem získání nových zkušeností ze zahraničí, formulování priorit rozvoje a harmonizace cílů vzdělávání - např. programy zaměřené na rozvoj klíčových kompetencí (DeSeCo aj.) nebo také podrobné popisy struktury vzdělávacích systémů v databázi Eurybase (součást EURYDICE).

Z úvodu je patrné, že v dnešní době při pojmenování nebo při hledání řešení různých problémů v rámci školního vzdělávání téměř vždy vycházíme (aspoň implicitně) nebo se inspirujeme ze srovnání se zahraničím. Často tak vznikají srovnávací studie o vybraných tématech, jako jsou například způsoby ukončování vyšší střední školy v různých zemích, systémy externí evaluace škol, modely přípravy učitelů v různých zemích apod. V těchto komparacích však narážíme na nedostatečnou znalost kontextu celkového vzdělávacího systému, historickou návaznost, návaznost jednotlivých stupňů vzdělávání a můžeme i ztrácet závažné souvislosti mezi jednotlivými tématy. Z tohoto pohledu jsou pak přínosné analyticko-srovnávací studie jednotlivých vzdělávacích systémů (tzv. *single studies*), které popisují vzdělávací systém vybrané země. Tento přístup jsme zvolili i pro tento dílčí cíl. Tvorbu studií i jejich obsah popíšeme podrobněji ve 3. části – Přístup k řešení cíle. V této části stati si klademe za cíl nejprve zdůvodnit, co nás vedlo k výběru vzdělávacího systému Německa, Švédska a Velké Británie; ve druhé části si ukážeme, co již bylo o těchto třech vybraných vzdělávacích systémech v češtině publikováno.

Naším základním cílem při výběru zemí pro popis vzdělávacích systémů bylo vybrat tři jejich odlišné typy. Zároveň bylo žádoucí vybrat takové vzdělávací systémy, které nebyly v nedávné době komplexně pojednány v samostatné monografické studii od počátku 90. let 20. století, a pokud je nám známo, ani žádný tým takovou studii v současnosti nepřipravuje. Zatímco naplnit druhou podmínku je celkem snadné, rozhodnutí o tom, které vzdělávací systémy představují rozdílné typy, již představuje úkol náročnější. Záleží totiž na tom, které z kritérií budeme brát jako základní pro posouzení míry odlišnosti vzdělávacích systémů. Vzhledem k velkému vlivu výsledků mezinárodních výzkumů a především pak výzkumu PISA jsme se i my rozhodli využít těchto výsledků pro naše rozhodování.

V prezentaci výsledků projektu PISA bývá nejčastěji rozlišováno mezi vzdělávacími systémy podle míry jejich selektivity. Míra selektivity vzdělávacího systému je nejčastěji vyjádřena jako věk dítěte, ve kterém dochází k prvnímu dělení žáků na základě jejich schopností do různých typů škol či vzdělávacích programů. Čím dříve se uplatňuje toto dělení žáků na více či méně „schopné“ žáky, tím více je daný vzdělávací systém selektivní. Toto je tedy kritérium selektivity, které je na první pohled patrné ze struktury vzdělávacího systému, a tak i snadno rozpoznatelné. Používají se však také další indikátory selektivity vzdělávacího systému, jako je například velikost rozdílů ve výsledcích vzdělávání žáků mezi jednotlivými školami v dané zemi, nebo také rozdíly ve složení žakovské populace v rámci různých škol podle jejich sociálního či etnického původu (někdy označována jako míra segregace). Podle míry selektivity vyjádřené prvním způsobem jako věk první selekce můžeme považovat vzdělávací systém Německa za nejvíce selektivní (podobně jako je tomu v Rakousku, Maďarsku, Belgii a ČR) a naopak za nejméně selektivní bychom považovali vzdělávací systémy skandinávských zemí, z nichž jsme pro naše analýzy vybrali vzdělávací systém Švédska. Ovšem také ostatní formy vyjádření míry selektivity vzdělávacích systémů potvrzují rozdílnost těchto zemí i stejné pořadí zemí podle míry jejich selektivity.

Vzhledem k charakteru této úvodní studie, jejímž hlavním cílem je představit záměry řešení dílčího cíle 2, se v popisu rozdílů vzdělávacích systémů nebudeme pouštět do podrobností v rámci prezentace mnoha čísel a grafů, které by podpořily toto naše rozřazení. Ukážeme pouze na některé základní rozdíly mezi těmito vzdělávacími systémy, které potvrzují jejich výraznou odlišnost. Předně se jedná o věk první selekce žáků do různých typů škol, která v Německu nastává již u žáků ve věku 10 let, zatímco ve Švédsku nejsou děti rozdělovány do různých typů až do věku 16 let. Německo tak spolu s Rakouskem představuje systém s nejranější selekcí, zatímco naopak Švédsko je systémem, který patří mezi nejvíce komprehenzivní. Podobně rozdíly ve výsledcích jednotlivých škol v Německu patří mezi největší ze zemí OECD, a to jak celkové rozdíly mezi školami, tak i ty rozdíly mezi školami, které jsou vysvětleny sociálním původem dětí. V tomto kontextu musíme zmínit také výsledky Velké Británie, kde jsou rozdíly mezi školami (jak celkové, tak i ty, které jsou vysvětleny rozdílným sociálním původem žáků) sice dvakrát vyšší než ve Švédsku, ale zároveň mnohem menší než v Německu. Velká Británie tak představuje jakýsi střed mezi vysoce selektivním Německem a komprehenzivním vzdělávacím systémem Švédska.

Také Evropská skupina výzkumníků zabývajících se spravedlností ve vzdělávání se ve své studii zaměřila na indikátory spravedlivosti vzdělávacích systémů, jejichž pomocí porovnála vzdělávací systémy 25 členských států Evropské unie (Baye; Demeuse; Monseur; Goffin 2006). Jednotlivé země autoři rozdělili do tří skupin na základě mnoha hledisek a aspektů vzdělávání, z nichž jedním důležitým byl proces vzdělávání: jak je vzdělávací systém organizován (míra selektivity) i k jakým výsledkům vede (vzdělanostní nerovnosti mezi jednotlivci i skupinami žáků). V nejlepší skupině zemí, tj. vzdělávací systémy s nejnižšími rozdíly ve výsledcích a mírou segregace žáků se nachází vzdělávací systém Švédska, Velká Británie je v prostřední skupině a v poslední skupině, kde jsou země vykazující největší míru selekce i rozdílů ve výsledcích žáků, se ocitlo Německo (srovnání na základě celkem 19 indikátorů míry segregace a rozdílů v kvalitě poskytovaného vzdělávání jednotlivým žákům). Rozdíly ve výsledcích žáků jsou nejvyšší v Německu a nejnižší ve Švédsku, Velká Británie se nachází opět někde v pomyslném středu při seřazení zemí EU (blíže viz Greger 2006, tabulka č. 4). Také tato data jednoznačně potvrzují odlišnost těchto tří typů vzdělávacích systémů.

Odkazy a výše uvedená data dokládají, že existuje souvislost mezi organizací školního vzdělávání a výsledky vzdělávání a že stratifikační proces je pevně spojen se strukturou vzdělávacího systému. Skupina zemí, které uplatňují ve velké míře selekci a vnější diferenciaci již v raném věku (Německo, Rakousko, Česká republika, Maďarsko, Slovensko), dosahuje celkově horších výsledků než systémy komprehenzivní, především vzdělávací systémy skandinávských zemí. Někteří autoři hovoří o „institucionální zakotvenosti vzdělanostních nerovností“ (*institutional embeddedness*) a poukazují na vliv struktury vzdělávacích systémů na přechod mladých lidí ze škol na trh práce (viz Müller a Shavit 1998; Kerckhoff 2000; Buchmann a Park 2005).

Tito autoři pak identifikovali tři základní charakteristiky vzdělávacích systémů, které ovlivňují podobu přechodu ze školy do práce, resp. vztahu mezi vzděláním a prvním zaměstnáním. Jako první důležitou vlastnost identifikovali **stratifikaci** (*stratification*) vzdělávacího systému, o které jsme zde hovořili jako o selektivnosti systému.

Kromě míry selektivity vzdělávacího systému, pak tito autoři rozlišili další dvě charakteristiky vzdělávacích systémů, které jsou důležité pro vysvětlení rozdílů v přechodu ze školy na pracovní trh v různých zemích. Jsou to standardizace a míra specifické přípravy na povolání. Standardizaci vzdělávacího systému autoři vymezují jako míru srovnatelnosti kvality vzdělání na základě národních standardů. K základním ukazatelům zde patří především jednotné požadavky na vzdělání učitelů v různých typech škol, srovnatelnost obsahu vzdělávání (kurikula) a jednotnost výstupních certifikátů (např. státní maturitní zkouška). Čím vyšší je míra standardizace, tím větší výpovědní hodnotu má získané vzdělání pro zaměstnavatele, neboť je národně srovnatelné, a tak míra standardizace vzdělávacích systémů výrazně ovlivňuje vztah mezi vzděláním a prvním povoláním.

Poslední charakteristikou vzdělávacího systému ve vztahu k trhu práce, kterou tito autoři odlišují, je **míra specifické přípravy na povolání** (*vocational specificity*), tj. specializace různých programů a typů škol, které připravují pro konkrétní profesi. Vztahuje se k podílu studentů, kteří opouštějí vzdělávací systém připraveni přímo pro konkrétní profesi.

Pokud vezmeme do úvahy všechny tyto tři charakteristiky vzdělávacích systémů Německa, Švédska a Velké Británie, ukazuje se, že i z tohoto pohledu představují vybrané tři vzdělávací systémy tři odlišné typy organizace školního vzdělávání. Německo patří k systému s vysokou mírou stratifikace, standardizace i specifické přípravy na povolání. Velká Británie představuje opět jakýsi střed - Alan Kerckhoff (2000) zdůvodňuje ve své práci na konkrétních příkladech, proč zařadil ve všech třech dimenzích anglický vzdělávací systém do středové pozice, a to v porovnání čtyř zemí - Německa, Francie, Velké Británie a USA. Z těchto čtyř zemí pak jistou středovou alternativu představuje i Francie, zatímco USA je dle Kerckhoffa vzdělávacím systémem s nejnižší mírou stratifikace a standardizace a zároveň má nejméně programů připravujících specificky pro určité profese již na úrovni vyšší sekundární školy. V jeho komparacích nebyl zahrnut vzdělávací systém Švédska, nicméně jsme přesvědčeni, že je to systém ze všech tří uvedených nejméně selektivní (jak jsme již ukázali výše) a také má mnohem větší podíl studentů na úrovni vyšší sekundární školy v programech všeobecného vzdělávání než Německo i Velká Británie.

Složitější je to již s určením míry standardizace, kterou Kerckhoff určuje jako nejnižší v případě USA vzhledem k vysoké decentralizaci řízení systému, avšak jak autor v textu píše, jedná se spíše o specifikum USA v kontrastu k evropským vzdělávacím systémům. Jak Kerckhoff dále ukazuje, míra standardizace vzdělávacích systémů je tím vyšší, čím více je vzdělávací systém kontrolován z centra (vládou). V jeho srovnání čtyř zemí je tak Německo považováno za vzdělávací systém s vyšší mírou standardizace než vzdělávací systém Velké Británie, a to proto, že v Německu je kontrola vzdělávacího systému značně řízena vládami jednotlivých spolkových zemí (*Länder*), zatímco ve Velké Británii jsou to především školské odbory v rámci nižších územně správních celků (LEA), jež mají velké pravomoci v kontrole kvality poskytovaného vzdělání. Při bližším pohledu na míru standardizace bychom však měli brát v úvahu

různé formy kontroly kvality, jako např. celoplošné testování, systémy školní inspekce, systémy vzdělávání a certifikace učitelů apod., které již Kerckhoff neanalyzoval, by jsou pro srovnatelnost výstupů vzdělávání a vypovídající hodnoty dosaženého vzdělání také velmi důležité. To však jen rozšiřuje komplexnost chápání standardizace vzdělávání, a zároveň tak přináší další obtíže při zařazení zemí na jedné ose od systémů nejméně standardizovaných po systémy vysoce standardizované. Nicméně na základě výše uvedeného bychom švédský vzdělávací systém považovali spíše za středně nebo více standardizovaný.

Bližší popis charakteristik vzdělávacích systémů v analytických studiích, které připravíme, nám pomůže odhalit jemnější rozdíly mezi jednotlivými systémy, a tím i snáze pojmenovat rozdíly v míře standardizace jednotlivých systémů, která se nyní jeví jako obtížná. Uvedené příklady dělení na různé typy vzdělávacích systémů však ukázaly na zásadní rozdíly mezi vzdělávacím systémem německým, švédským a vzdělávacím systémem Velké Británie (budeme se věnovat vzdělávacímu systému Anglie, Walesu a Skotska). V následující části se zaměříme ve stručnosti na základní práce, které v češtině pojednávají o vzdělávacích systémech těchto tří zemí.

2. Stav řešení v kontextu české pedagogické teorie a výzkumu

Tento stav je ovlivněn zejména, jak již bylo zmíněno, obdobím diskontinuity v důsledku politické bipolarity v 2. pol. 20. století. Toto období je charakteristické nestandardním přístupem k řešení problematiky. Důraz byl kladen na popisy vzdělávacích systémů socialistických zemí, přesto zejména v 80. letech vznikají v Ústavu školských informací (dnešní Ústav informací ve vzdělávání) i práce věnované kapitalistickým zemím, které jsou až na výjimky velmi stručné.

Zcela výjimečnou publikací v tomto kontextu je překlad knihy Torstena Huséna z roku 1967 **Problémy diferenciacie ve švédském povinném školství** (originál Husén 1962), který přibližuje kontext švédské reformy, podává revizi rovnováhy mezi vnitřní, pedagogickou, a vnější, organizační, diferenciací. Otázka diferenciacie se stala předmětem pozornosti ve vyspělých zemích již po druhé světové válce. Mezi cíli diferenciacie jsou formulovány zvýšení efektivity vzdělávání u co největšího počtu žáků, zlepšení prostupnosti mezi různými vzdělávacími proudy a snížení sociální diskriminace.

V období normalizace publikoval Ústav školských informací dvě řady studií věnované jednotlivým vzdělávacím systémům (*single studies*): řada Školství v socialistických zemích vycházela v letech 1973 až 1988 a obsahovala celkem dvacet svazků, mezi nimiž najdeme také publikaci **Školství v Německé demokratické republice** (Kuželková 1985, Krčilová 1989); řada Školství v zahraničí se týkala nesocialistických zemí - obsahovala celkem třicet pět svazků a vycházela od roku 1974. Její součástí je **Současný školský systém ve Švédsku** (Wolf 1981), **Školství ve Velké Británii** (Hušek 1987). Výjimečnou je studie **Aktuální informace o současné švédské soustavě výchovy a vzdělávání pro děti, mládež a dospělé** (Klímová 1989). Jedná se o detailně zpracovanou publikaci, která se zdržuje obecných soudů i poplatnosti ideologii doby. Mezi

zvláštnosti švédského systému autorka řadí neklasifikování do 7. ročníku základní školy, výklad vnitřní diferenciaci. Vedle studií vznikaly soupisy výběrové bibliografie (Systém, organizace a řízení školství ve vybraných socialistických zemích 1987).

Třídílná publikace **Aktuální informace o školství v zahraničí** z roku 1981 je co do počtu zemí nejobsáhlejší, ale na druhé straně velmi stručná. Splňuje dobou daná formální kritéria, rozsah studií se pohyboval od dvou do pěti normostran. Informační přínos je tak minimální. První díl se věnuje Školství v socialistických zemích, kde je zastoupena Německá demokratická republika, druhý díl pojednává o školství v kapitalistických zemích - výběr zahrnuje Německou spolkovou republiku a Velkou Británii. Třetí díl je věnován rozvojovým zemím. Publikace je popisná a zdržuje se jakýchkoli hodnocení. Samostatný oddíl je v každé kapitole věnován řízení a správě školství. Poměrně silné decentralizace vzdělávacího systému si všímá studie o Velké Británii. Ve Spolkové republice Německo autoři zdůrazňují autonomii jednotlivých spolkových zemí, jejichž vzájemnou spolupráci zajišťuje od roku 1969 KMK (*Kultusministerkonferenz* - Konference ministrů kultu).

Se změnou společensko-politické situace po roce 1989, kdy Česká republika nastoupila politický a ekonomický transformační proces, který s sebou přinesl řadu změn ve společnosti, se změnila také hlavní východiska vzdělávací politiky a bylo nutno zahájit transformaci českého vzdělávacího systému. V průběhu 90. let 20. století sílil přístup analyzující obecné tendence vývoje vzdělávacích soustav západních průmyslově vyspělých demokratických zemí. V rámci těchto tendencí se mohla srovnávací pedagogika nově definovat, dřívější normativní charakter pedagogiky byl opuštěn. Bylo nutné identifikovat trendy ve vývoji západních vzdělávacích soustav, které by mohly být inspirativní pro nutnou transformaci českého školství. Mezi ně můžeme zařadit i procesy rozhodování ve vzdělávacím systému. Překlad studie **Procesy rozhodování ve vzdělávacích systémech** (1992) jako jeden z prvních představuje OECD (Organizaci pro ekonomickou spolupráci a rozvoj) a dále informuje, jak probíhají procesy rozhodování v jedenácti členských zemích OECD. Děje se tak na třech úrovních: státní nebo národní, regionální a na úrovni škol. Toto kritérium je nutné kombinovat s kritériem modelů rozhodování. V tomto srovnání, kde je prostor věnován Švédsku, se tato země zařadila mezi státy, kde si stát či národní úroveň neuchovává téměř žádnou moc, ale dělí se o ni regiony a školy, a převládají rozhodnutí přijímaná nezávislým způsobem.

Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu (Průcha /ed./ 1992) je studie, která vznikla z potřeby informovat o nejnovějším vývoji v oblasti školního vzdělávání v rozvinutých západních zemích s cílem vytvořit podklady pro probíhající transformaci školství. Reflektuje zahraniční trendy a podává výklad k problematice diferenciaci vzdělávání. Jako země s klasickým modelem je uvedena Spolková republika Německo, příkladem země s jednotnou školou je Švédsko, kde je také nejlépe propracován systém volitelných předmětů; obecně se hlubší diferenciaci žáků oddaluje až na úroveň vyšší střední školy. Dále je ve studii vymezen pojem kurikulum, jsou charakterizovány změny tradiční předmětové struktury, které zahrnují nové (netradiční) předměty,

integrovaná mezipředmětová témata a integrované předměty: např. politická a sociální výchova, morální výchova, zdravotní výchova, ekologická výchova, výchova k míru aj. Podle autorů studie jsou realizovány tendence k integraci obsahu ve skandinávských zemích i ve Velké Británii a Spolkové republice Německo. Ve studii jsou charakterizovány dva typy kurikulární politiky: s převahou centrální autority (např. Švédsko), decentralizovaný (např. Velká Británie, Spolková republika Německo). Mezi inovační trendy jsou řazeny na jedné straně změny v pojetí a obsahu vzdělávání, tj. kurikula, opatření směřující k odstranění tzv. funkční negramotnosti, inovace školních učebnic, integrování handicapovaných dětí do vzdělávacího procesu, snahy o kooperaci školy – rodiny – komunity, na druhé straně decentralizace řízení školství. Mezi další obecné trendy autoři zařadili vytyčování tzv. národních priorit pro vzdělávání (USA) a multikulturní a globální výchovu ve vzdělávání (Švédsko, NSR má zpracovány konkrétní vzdělávací programy, didaktické prostředky, součástí je zjišťování postojů a předsudků k interkulturním rozdílům, tolerance k odlišnostem, Švédsko má propracovaný rozvinutý systém rovnoprávného vzdělávání dětí z rodin imigrantů v mateřském jazyce).

Publikace **Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích** (Váňová a kol. 1994) naopak nabízí přehledové popisy dvanácti školských systémů v jednotné struktuře. Z postkomunistických zemí je pozornost věnována Maďarsku. U námi vybraných zemí jsou zdůrazněny určité problémy a odlišnosti. Spolková republika Německo se jako federativní stát člení na spolkové země, které mají vlastní ústavu. Ta konkretizuje základní práva jedinců na vzdělání daná spolkovou ústavou. Základní společné struktury jsou zajištěny spoluprací Konference ministrů kultu, jejíž rozhodnutí jsou závazná ve všech zemích. Švédsko s široce demokratickým a rozvinutým politickým systémem se vyznačuje vysokou mírou propustnosti vzdělávacího systému. Zásadní reforma proběhla ve 40. letech 20. století. Zdůrazněn je vysoký stupeň integrace, základní myšlenka školské politiky, že vzdělávání ve všech jeho variantách a možnostech je určeno pro všechny a představuje celoživotní proces. Ve studii o Velké Británii (Anglii a Walesu) je zdůrazněn princip rovného přístupu ke vzdělání, snaha o zavádění jednotné školy v 70. letech, uvádí se, že reforma byla zastavena konzervativci po roce 1979, k dalším snahám o reformu došlo v 80. letech 20. století, od roku 1989 je zaváděno jednotné kurikulum.

Na tuto publikaci navazuje publikace **Vzdělávací systémy v zahraničí** (Ježková a kol. 1996), a to při zachování struktury studií uvedených ve výše charakterizované publikaci. Obsahuje charakteristiku dalších třinácti zemí, některé charakteristiky jsou rozšířeny (např. Velká Británie o Skotsko: zdůrazněna je odlišnost od selektivního anglického systému. Na rozdíl od Anglie měly skotské školy také odlišnou kurikulární tradici, v níž pod **francouzským** vlivem převažovala encyklopedická koncepce a centralistické řízení, cílem transformace v 80. letech 20. století byla decentralizace školství, vybudování jednotné školy).

Publikace **Vzdělávání v zemích Evropské unie** (Ježková; Walterová 1997) byla zpracována na nově vzniklém pracovišti - v Centru evropských studií Ústavu výzkumu

a rozvoje školství na Pedagogické fakultě UK v Praze, za podpory programu Evropské unie PHARE-RES v rámci projektu Evropská studia ve vzdělávání a v přípravě učitelů. Výběr zemí (země původní patnáctky) je dán zaměřením publikace, která formuluje obecné trendy a principy sjednocující strukturu školství: snižování věku zahájení školní docházky, spojování předškolní výchovy s počátečními ročníky základní školy, sjednocování nižšího sekundárního stupně (jak institucionálně, tak obsahově) a odložení vnější diferenciací až do vyšších ročníků. V rámci řízení škol se uplatňuje princip subsidiarity a výraznější decentralizace, které posilují zodpovědnost na nižších úrovních řízení a autonomii škol. Potřebami integrované Evropy a globálními změnami je podmíněna internacionalizace vzdělávání: vzájemné uznávání diplomů, výměna studentů a učitelů vyvolávají potřebu srovnatelnosti a konvergence ve vzdělávání. Vzhledem k zaměření publikace zařadili autoři do struktury publikace samostatné subkapitoly věnující se problematice národnostních a jazykových menšin a dále jazykovému vzdělávání v jednotlivých zemích. Zejména co se týče národnostních menšin, jedná se o faktor odrážející historickou, ale zejména sociální a ekonomickou situaci země. Pozornost je věnována jak Spolkové republice Německo, tak Švédsku a Velké Británii.

Vzdělávání a školství ve světě (Průcha 1999) je publikací nového typu. Pro základy komparace vzdělávacích systémů volí autor dosud nepoužitou metodologii objasnění stavu a trendů vývoje vzdělávání v Evropě i jinde: hledisko strukturálních složek vzdělávání na základě vymezení dle mezinárodní klasifikace ISCED, která je mezinárodně používána od jejího přijetí v UNESCO v roce 1978, a kterou autor podrobně vykládá. Za hlavní rys současného vývoje pokládá J. Průcha fakt, že na jedné straně se vzdělávání globalizuje, přesto však si vzdělávací systémy ve světě zachovávají své historicky dané specifické odlišnosti. Terminologicky rozlišuje primární vzdělávání (ISCED 1) a základní vzdělávání (ISCED 1 a 2). V rámci primárního vzdělávání blíže analyzuje J. Průcha následující trendy: zahájení primárního vzdělávání (5 let – Anglie, Wales a Skotsko, 6 let Německo a 7 let Švédsko); délka primárního vzdělávání a jeho vztah k délce nižšího sekundární (Německo 4+7 let, Švédsko 7+3 roky, Anglie a Wales 6+6 let). Odlišnosti v obsahu se nachází zejména ve dvou složkách vzdělávání: cizím jazyce a náboženství. Časová dimenze obsahů primárního vzdělávání je dalším parametrem srovnání (7letí žáci ve Skotsku stráví 950 vyučovacích hodin, v Anglii a Walesu 840, v Německu 613), přestože mezi časovými proporcemi a znalostmi žáků není přímo úměrný vztah. J. Průcha sleduje také procesualní charakteristiky primárního a základního vzdělávání: podmínky realizace procesu vzdělávání (velikost škol, velikost tříd, diferenciací žáků ve výuce, organizace výuky, zadávání domácích úkolů). V rámci této problematiky věnuje pozornost jak Německu, tak Švédsku. Data pro Velkou Británii uveřejněna nejsou (s výjimkou návštěvy britských inspektorů-vzhledem k TIMSS). Výsledky výzkumů TIMSS jak pro Německo, tak pro Švédsko dokazují, že malý počet žáků ve třídách (třídy do 20 žáků) nepůsobí jednoznačně pozitivně na vzdělávací výsledky žáků. Autor se věnuje ve srovnání samostatně jak žákům, tak učitelům. Sleduje odlišnosti v žakovských populacích jednotlivých zemí: např. v historickém vývoji se snižuje počet žáků připadajících na učitele (primární stupeň průměrně v Německu 20,7, ve Švédsku 12,3, zatímco na nižším sekundárním stupni v Německu

15,8 a ve Švédsku 12,2) – z této skutečnosti opět nelze vyvozovat závěry o kvalitě vzdělávacího systému. Dále sleduje autor rodinné prostředí žáků, jak žáci tráví volný čas, názory a postoje žáků na vzdělávání. Pozornost věnuje také interkulturním rozdílům ve vzdělávání, které vymezuje ve vztahu k asijské kulturní oblasti. Zdůrazňuje nutnost změny postoje pedagogického výzkumu tak, aby zahrnoval také sociálně-kulturní aspekty. Nově vymezuje vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3), blíže analyzuje současné typy vyššího sekundárního vzdělávání v Německu (Bavorsku) a Švédsku. Švédsko je zcela unikátní zemí, protože zde existuje jediný typ vyššího sekundárního vzdělávání - tzv. gymnaziální škola, která zabezpečuje jak všeobecnou, tak odbornou přípravu pro žáky ve věku 16 - 19 let. Mezi trendy ve vyšším sekundárním vzděláváním řadí J. Průcha zpřístupňování vyššího sekundárního vzdělávání (75 % švédské populace má dokončené vyšší sekundární vzdělávání a 84 % německé), propojování všeobecného a odborného sekundárního vzdělávání (Švédsko se řadí mezi země s rovnoměrnými proporcemi obou druhů přípravy, v Německu výrazně převyšuje proporce odborné/profesionální přípravy oproti všeobecné proporcí přípravy) a shody v kurikulech.

Další publikace, **Inovace školských systémů** (Rýdl 2003), analyzuje proinovační politiku ve vzdělávání, zdůrazňuje význam inovace ve vzdělávání, vymezuje inovační paradigma a reflektuje různé chápání inovací a různé přístupy států. Z diskuze podmínek, které podporují rozvoj inovace, vyplývá také výběr zemí, který zahrnuje Anglii a Německo. Autor se snaží identifikovat obecné koncepce řízení změn a dosáhnout přesnějšího pochopení konceptu inovace. Společné tendence v rámci koncepce řízení inovace jsou analyzovány na úrovni strukturální, tematické a z hlediska činitelů možných inovací. Ze strukturálního hlediska je nutno rozlišovat státy sdružující více politických celků s vlastní autonomií (Německo – spolkové země), Velká Británie, které jsou decentralizovány a státy (Francie, Řecko), které jsou centralizovány. Z tematického hlediska sleduje a hodnotí Evropská unie své prioritní oblasti: problematiku rovných příležitostí, studium jazyků, multikulturní uvažování a přípravu odborníků. Z hlediska činitelů můžeme sledovat posun od centrálních politických institucí k celé řadě činitelů s místně fungující společenskou strukturou. Sledované tendence jsou často protichůdné: zatímco se v Německu projevují snahy o posílení autonomie škol uvolněním kontroly škol ze strany spolkové země, v Anglii zákon z roku 1988 částečně omezil autonomii škol zavedením národních učebních osnov a národního systému zkoušek.

Mezi srovnávací studie o vybraných tématech řadíme publikaci věnující se problematice kurikula (Walterová 1994) a primárního vzdělávání (Spilková 1997).

Publikace **Kurikulum - proměny a trendy v mezinárodní perspektivě** (Walterová 1994) vymezuje pojem kurikula, jeho odlišné koncepce a uvádí přehled teorie a výzkumu kurikula. V 60. letech 20. století byly otevřeny problémy plánování kurikula s důrazem na cíle, avšak v 70. letech dochází ke skepsi vzhledem ke zjištění rozporů mezi projekty, jejich implementací a egalizací. V 80. letech se výzkum přesouvá zpět k obsahovým otázkám a zvláště k otázkám vlivu sociokulturního kontextu na školní kurikulum, standardizace kurikula je perspektivním trendem pro 90. léta. Ve výběru zemí pro jednotlivé případové studie nalezneme jak Anglii a Skotsko, tak i samostatně

Bavorsko. Záměrem reformy v Anglii (Zákon o vzdělávací reformě byl přijat v roce 1988) je dokončit vnitřní sjednocování školského systému při zachování jeho dosud značně diverzifikované struktury. Ve skotském kurikulu byla hluboce zakořeněna encyklopedická tradice, od 50. let 20. století byly zahájeny diskuze o změnách, mezi hlavní trendy autorka řadí budování jednotné školy, vytváření participativní kurikulární politiky a proměnu obsahově centrického předmětově izolovaného kurikula na komplexní kurikulum orientované na žáka. V případové studii o Bavorsku autorka vychází mj. i z monografie **Bavorské učební osnovy pro gymnázium** (Ježková 1993). Bavorsko jako jedna z šestnácti spolkových zemí má vlastní vzdělávací systém. Rozhodujícím faktorem rozvoje a současně politickou prioritou je proces sjednocování. V Bavorsku byla již v roce 1986 zahájena diskuze o změnách kurikula a v roce 1991 byla vydána první část dokumentu, charakterizující obecný rámec kurikula.

Pro publikaci **Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě** (Spilková 1997) autorka volí historicko-srovnávací přístup. Smyslem komparace nechápe deskripci daných problémů, ale zkoumání obecných trendů. Zavádí pojem primární škola (v souladu s Mezinárodní standardní klasifikací vzdělávání ISCED). Kritická reflexe problémů školy v kontextu rychle se měnících společenských podmínek byla impulzem ke školským reformám ve většině západoevropských zemích. Spilková reflektuje velké strukturální reformy realizované v 50. až 60. letech 20. století, tlak na zvýšení kvality školy na přelomu 60. a 70. let 20. století a vnitřní didaktickou reformu – tedy přeměnu uvnitř škol v 70. a 80. letech 20. století. Těžištěm srovnání jsou čtyři okruhy problémů primárních škol: *začlenění primární školy do vzdělávacího systému*, tj. způsoby institucionální podoby primární školy (samostatná instituce – Grundschule – v Německu), institucionálně integrovaná s nižší sekundární školou (Švédsko) a spojení primární školy s mateřskou školou ve Velké Británii (Anglie, Wales a Skotsko); *délka a vnitřní struktura primární školy* (Německo, jednotná škola v délce trvání 4 roky, s výjimkou některých spolkových zemí 6 let, Švédsko 6 let s vnitřním člením 3 + 3 roky, Anglie a Wales člení primární školu na dvě části, trvá 6 let, Skotsko tento stupeň nečlení, trvá dokonce 7 let); *definování cílů primárního vzdělávání*, kdy Švédsko definuje cíle na úrovni všeobecných cílů, vzdělávací systémy Velké Británie formulují cíle na úrovni všeobecných i minimálních cílů a Německo dokonce na všech třech úrovních, tedy všeobecných, minimálních i operačních; *obsah výuky* se v Německu různí v jednotlivých spolkových zemích, Anglie a Wales člení program, Skotsko umožňuje flexibilní program. Počtem týdenních hodin se shoduje Německo se Švédskem – 20 hodin, 21 hodin v Anglii. Mezi další obecné tendence autorka řadí postupný odklon od tradičního transmisivního pojetí vyučování, příklon k činnostnímu pojetí, využívání aktivních vyučovacích metod, uplatnění principu hry, dramatizace, řešení problémových úkolů, projektové metody atd. Mezi další rysy patří individualizace učebních procesů, která předpokládá uplatnění skupinových forem a samostatné činnosti žáků.

3. Přístup k řešení cíle

Studie budou zpracovány s využitím aktuální české i zahraniční odborné literatury. Využita bude i literatura starší, tj. již z poloviny 90. let – přitom zvl. publikace, jejichž (spolu)autorkami jsou řešitelky daného projektu, budou sloužit jako metodologické východisko zpracování studií. Zahraniční literatura bude představovat především významný zdroj informací o vzdělávacích systémech daných zemí, využita bude i jako inspirace pro metodologický přístup. Takovou publikací je např. rozsáhlý sborník *Die Schulsysteme Europas* (Hrsg. H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp, W. Mitter) z roku 2004. Přináší charakteristiku vzdělávacích systémů všech 47 suverénních evropských zemí (Vatikán nemá vlastní školy). Ačkoliv se více než 40 autorů snažilo dodržet jednotnou strukturu svých studií, nebylo to vždy možné. Přesto je v publikaci patrné relativně jednotné členění příspěvků o jednotlivých zemích, o které se pokusíme i my ve všech třech studiích o jednotlivých vzdělávacích systémech, a to s vědomím toho, že důsledné trvání na dodržení jednotné struktury textů by mohlo být spíše na škodu věci.

Významným metodologickým obohacením srovnávacích studií bude přizvání odborníků z daných zemí k přípravě analytických studií formou jejich spoluautorství. Tím bude, alespoň implicitně, zprostředkován na vzdělávací systémy pohled „zevnitř“, který zamezí zjednodušujícím závěrům či odhalí nepřesnosti, kterých bychom se mohli dopustit, kdybychom vycházeli pouze z analýzy dokumentů a národních statistik, výsledků mezinárodních výzkumů i sekundární literatury. Pohled „zevnitř“ pak obohatí analýzu stavu, problémů i tendencí a trendů dalšího vývoje vzdělávacího systému dané země o jejich zasazení do širšího společensko-kulturního rámce, který může zůstat člověkem „zvenčí“ nepovšimnut či nepochopen. V neposlední řadě pak v případě analýzy švédského vzdělávacího systému umožní spolupráce švédského odborníka přístup k důležitým základním dokumentům a pramenům, které by zůstaly nepovšimnuty z důvodu neznalosti úředního jazyka.

Důležitým metodologickým přínosem je však interakce našeho odborníka s odborníkem domácím, která umožní zaměřit se ve větší míře také na otázky a problémy, které jsou aktuální pro rozvoj českého vzdělávání a které by ve studii, kterou by psal pouze odborník z dané země, zůstaly nedotčeny nebo „rozostřeny“. Na otázku, co budou jednotlivé studie obsahovat, se pokusíme odpovědět v několika následujících odstavcích.

Podle možnosti (dané charakterem každého vzdělávacího systému) budou všechny tři studie v našem projektu zpracovány podle jednotné základní struktury. Přesná konkretizace struktury studií bude výsledkem dalších společných diskusí autorů. V současné fázi práce na projektu je zřejmé, že důraz bude kladen na několik základních oblastí (následující pořadí nepovažujeme nyní za závazné ani definitivní). První oblast by měl představovat **širší pohled na danou zemi**, tedy i jiné aspekty, než je hlavní předmět studie, vzdělávací systém. V charakteristice dané země budou uvedeny zvl.: název (včetně názvu v originále), státní zřízení, hlavní město, správní členění, dále úřední jazyky, převládající náboženství, ekonomická charakteristika (průmysl, zemědělství)

a stručná historie země. Vzhledem k tomu, že uvedené země jsou zajímavé i z hlediska svého národnostního složení, musí reagovat na rostoucí příliv přistěhovalců a že i naše společnost se stává stále více společností multikulturní, budou samostatnou oblastí našeho zájmu národnostní a jazykové menšiny. Další oblastí bude **obecná charakteristika vzdělávacího systému**, jeho základní pojetí, koncepce. Zdůrazněny budou zvl. následující momenty: specifika vzdělávacího systému, jeho cíle, principy (vzdělávací politika), povinná školní docházka, charakteristika kurikula (kurikulární politika), řešení otázky centralizace – decentralizace vzdělávacího systému a autonomie škol a učitelů, evaluace vzdělávání, mezinárodní a evropská dimenze ve vzdělávání a významné inovace. Nedílnou a velmi významnou součástí vzdělávacího systému je jeho **řízení a financování**. Jedna oblast se proto bude zabývat tímto tématem. Nezbytnou pro pochopení procesů probíhajících v každém vzdělávacím systému je znalost jeho **struktury**. Ta bude proto předmětem další oblasti. Budou zde uvedeny základní rysy a specifika vzdělávacího systému a podrobnější charakteristika jednotlivých úrovní vzdělávání a druhů škol vyskytujících se na jeho popisovaných úrovních. Úrovně vzdělávání budou stanoveny podle ISCED (*International Standard Classification of Education*).

Vzhledem k tomu, že cílem projektu je výzkum školního vzdělávání, budou z popisu vzdělávacích systémů vyloučeny terciární vzdělávání a vzdělávání dospělých. Důraz bude kladen na vzdělávání primární a nižší a vyšší sekundární; opomenuto nebude **vzdělávání dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami** (termín školského zákona); zahrnuta bude částečně problematika vzdělávání učitelů. Vzhledem k různorodosti vzdělávacích institucí bude užívána terminologie vycházející z českého úzu, doplněná pro přesnost termíny v původních jazycích. Samostatná oblast bude věnována otázkám **hodnocení žáků**, ukončování jednotlivých fází jejich školní docházky a studia a přechodu na vyšší stupně vzdělávání a dále systémy a **nástroje vnější evaluace**.

Některé aspekty vzdělávacího systému, uvedené v oblastech převážně deskriptivního charakteru, pak budou předmětem oblasti pojaté nejvíce problémově. Tou budou **aktuální úkoly a problémy daného vzdělávacího systému** a způsoby jejich řešení, probíhající reformy, významné trendy a perspektivy dalšího vývoje. V závěru každé studie bude uvedeno schéma příslušného vzdělávacího systému a použítá literatura.

4. Předpokládaný přínos řešení dílčího cíle

Výstupem tohoto dílčího cíle budou samostatné monografické publikace o rozsahu okolo 150 stran textu popisující vzdělávací systém v Německu, ve Švédsku a ve Velké Británii. V těchto analytických studiích podáme celistvý pohled na vzdělávací systémy těchto zemí s důrazem na ty problémy, které se jeví jako zásadní v národním kontextu dané země a /nebo jsou také aktuální pro rozvoj české národní vzdělávací soustavy. V takových případech může způsob jejich řešení v některém ze zahraničních systémů sloužit jako inspirace pro náš vzdělávací systém. Jako příklad můžeme uvést dlouholetou tradici zjišťování a monitorování výsledků vzdělávání žáků v určitých etapách prů-

chodu žáků vzdělávacím systémem ve Švédsku a Velké Británii, jejichž zkušenosti mohou obohatit probíhající diskusi o zavádění plošného testování v 5. a 9. ročníku povinného vzdělávání v ČR, jeho možnostech i rizicích spojených s plošným testováním. Bylo by možno uvést mnoho podobných příkladů, ovšem pro účely tohoto textu postačí, když ukážeme na přínos těchto studií jak pro získání základních i podrobných informací o vzdělávacích systémech vybraných zemí, tak i jejich potenciál jako cenného zdroje inspirací a hledání alternativ pro další rozvoj českého vzdělávání. Znalost těchto vzdělávacích systémů je rovněž důležitá pro schopnost interpretovat výsledky mezinárodních výzkumů, jakými jsou např. PISA a TIMSS, a to tak, aby nedocházelo ke zkratkovitým interpretacím výsledků na základě neznalosti aktuálního stavu vzdělávacího systému a jeho souvislostí.

Dalším přínos pak spatřujeme v rovině metodologické, kde obohatíme českou srovnávací pedagogiku o studie vzdělávacích systémů jednotlivých zemí (*single studies*) s účastí zahraničních spolupracovníků. Studie o vzdělávacích systémech těchto zemí budou určeny pro výzkumníky, představitele a studenty oboru pedagogika a studentů učitelství i dalších oborů (např. veřejné správy, sociální politiky, sociologie) a také pro pracovníky působící ve státní správě, kteří se věnují vzdělávání.

Dalším výstupem tohoto dílčího cíle v návaznosti na výsledky dosažené v dílčím cíli 1 a v dílčím cíli 4 (viz jejich popisy v samostatných studiích v tomto čísle *Orbis scholae*) bude uspořádání čtyřdenní mezinárodní konference na téma „Efektivita a společenská relevance školního vzdělávání v zemích EU“ v roce 2010. V rámci řešení projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání budeme publikovat analýzy pouze tří vybraných vzdělávacích systémů; předpokládáme, že po ukončení projektu Centra budou jeho pracovníci pokračovat na analýzách a zpracovávání studií také dalších vzdělávacích systémů.

5. Shrnutí a závěry

V této úvodní studii jsme v obecných rysech představili hlavní záměr řešení dílčího cíle 2 projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání. Popsali jsme důvody, které nás vedly k výběru vzdělávacího systému Německa, Švédska a Velké Británie. Dále jsme v náznacích uvedli některé základní charakteristiky těchto vzdělávacích systémů, především míru uplatňování selekce v rámci vzdělávacího systému. V další části jsme shrnuli základní poznatky o těchto třech vzdělávacích systémech, které má český čtenář k dispozici, včetně poukázání na odlišné metodologické přístupy v nich. Ve třetí části jsme popsali metodologická východiska a očekávaný rámcový obsah jednotlivých studií a v závěru jsme uvedli očekávané přínosy řešení dílčího cíle 2 pro pedagogickou i širší odbornou veřejnost.

Literatura

- BAYE, A.; DEMEUSE, M.; MONSEUR, CH.; GOFFIN, CH. *A Set of Indicators to Measure Equity in 25 European Union Education Systems*. Liege : Université de Liege, 2006.
- BUCHMANN, C.; PARK, H. *The Institutional Embeddedness of Educational and Occupational Expectations: A Comparative Study of 12 Countries*. Paper presented at International Sociological Association in Los Angeles, CA, August 19, 2005. *Die Schulsysteme Europas*. DÖBERT, H.; HÖRNER, W.; KOPP VON, B.; MITTER, W. (Hrsg.). Schneider Verlag Hohengehren, 2004.
- GREGER, D. Spravedlivost vzdělávacích systémů členských států EU. In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. (eds.). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006 (v tisku)
- HUSÉN, T. *Problémy diferenciacie ve švédském povinném školství*. Praha : SPN, 1967.
- JELÍNKOVÁ, V.; MORKES, F. *Aktuální informace o školství v zahraničí II. Školství v kapitalistických zemích*. Praha : ÚŠI MŠ ČSR, 1981.
- JELÍNKOVÁ, V.; RŮŽIČKA, J. *Aktuální informace o školství v zahraničí I. Školství v socialistických zemích*. Praha : ÚŠI MŠ ČSR, 1981.
- JEŽKOVÁ, V. *Bavorské učební osnovy pro gymnázium*. Brno: MU, 1993.
- JEŽKOVÁ, V. a kol. *Vzdělávací systémy v zahraničí*. Praha : Karolinum, 1996.
- JEŽKOVÁ, V.; WALTEROVÁ, E. *Vzdělávání v zemích Evropské unie*. Praha : UK-PedF, 1997.
- KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*. Praha : Sfinx, 1931.
- KERCKHOFF, A. C. Transition from School to Work in Comparative Perspective. In HALLINAN, M. T. (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*. New York : Kluwer, 2000, s. 453–474.
- KERCKHOFF, A. C. Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective. *Sociology of Education*, 2001, Extra Issue, s. 3–18.
- KLÍMOVÁ, M. *Aktuální informace o současné švédské soustavě výchovy a vzdělávání pro děti, mládež a dospělé*. Praha : ÚŠI MŠ ČSR, 1989.
- KREJČÍ, F. V. *České vzdělání – Úvahy o jeho podstatě a budoucnosti*. Praha : Nakl. G. Voleského, 1924.
- MÜLLER, W.; SHAVIT, Y. The Institutional Embeddedness of the Stratification Process: A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. In SHAVIT, Y.; MÜLLER, W. (Eds.). *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford : Oxford University Press, 1998, s. 1–48. *Procesy rozhodování ve vzdělávacích systémech (na základě studie o jedenácti členských zemích OECD)*. Praha : ÚIV, 1992.
- PŘŮCHA, J. (ed.) *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha : ÚPPV UK-PedF, 1992.
- PŘŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě : Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha : Portál, 1999.
- RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha : ISV, 2003.

- SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha : UK-PedF, 1997.
- System, organizace a řízení školství ve vybraných socialistických zemích. Výběrová bibliografie (1982 – 1987)*. Praha : ÚŠI MŠ ČSR, 1987.
- VÁŇOVÁ, M. a kol. *Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích*. Praha : UK, 1994.
- WALTEROVÁ, E. Srovnávací pedagogika v českém kontextu. In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. (eds.). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006 (v tisku)

SPRAVEDLIVOST ČESKÉHO ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU V MEZINÁRODNÍM SROVNÁNÍ

DAVID GREGER

Abstrakt: Studie informuje o dílčím cíli 3 projektu Centra, který je věnován problematice spravedlnosti ve vzdělávání. V tomto textu představíme základní teoretický rámec spravedlnosti ve vzdělávání a dále pak popíšeme kvantitativní výzkum, jehož cílem je zjistit, jak žáci vnímají spravedlnost vlastní školy a vzdělávacího systému v pěti evropských zemích. Tento výzkum je významnou součástí řešení tohoto dílčího cíle, přinese nové empirické doklady o žákovské subjektivní percepci spravedlnosti školy a školského systému, ale není jediným výstupem řešení popisovaného dílčího cíle. Dalším, obecnějším a komplexnějším, úkolem je kriticky posoudit stav naplňování principu spravedlnosti ve školním vzdělávání v ČR, a to v komparaci s ostatními zeměmi Evropy.

Klíčová slova: spravedlnost ve vzdělávání, sociální soudržnost, rovnost příležitostí ke vzdělání, indikátory spravedlnosti vzdělávacích systémů, školský systém, srovnávací pedagogika

Abstract: The study discusses research strategy toward partial aim No. 3 of the project LC 06046 Centre for basic research on schooling. This study presents theoretical framework of equity in education and describes the research on pupils' feelings of being treated with justice in schools. The main task discussed in the study is to critically analyze the status of equity in Czech education in comparison with other European educational systems. The analysis of the educational policies and measures towards disadvantaged groups in European countries forms also important part of that task.

Key words: social justice, equity, equality of educational opportunity, educational system, fairness, pupils views, equity indicators, comparative education

Dílčí cíl 3 projektu Centra je věnovaný problematice spravedlnosti ve vzdělávání, která se opět dostává do popředí zájmu mezinárodních institucí i menších výzkumných týmů a jednotlivců. Důkazem rostoucího významu studia vzdělanostních nerovností a spravedlnosti ve vzdělávání je také nárůst odborné literatury věnované této problematice a především pak realizace mezinárodních výzkumných projektů významných institucí (OECD, Evropská komise, IEA aj.), jak ukážeme na některých příkladech dále v textu. Právě díky realizaci mezinárodních projektů zaměřených na srovnávání výsledků vzdělávání, jako je TIMSS, PISA, PIRLS, IALS aj., dochází stále častěji ke srovnávání kvality a spravedlnosti (*equity*) vzdělávacích systémů v různých zemích. V návaznosti na mezinárodní diskurs využijeme dostupných dat z mezinárodních šetření a dále vlastních, námi získaných, empirických dat k tomu, abychom posoudili stav

naplňování principu spravedlnosti v českém školství. Nebudeme hledat externí kritérium, které by nám umožňovalo stanovit hranici mezi spravedlivým a nespravedlivým školským systémem, neboť se domníváme, že takové kritérium ani není možné nalézt. Komparací vybraných aspektů školního vzdělávání s ostatními zeměmi však ukážeme na kritická místa naplňování principu spravedlnosti ve vzdělávání v českém kontextu. Přestože mnohé z charakteristik českého školského systému, které přispívají k nespravedlivosti výsledků vzdělávání, jako je např. raná selekce, již byly identifikovány, můžeme konstatovat, že tyto i nadále přetrvávají. Potřebnou se tak jeví analýza nástrojů vzdělávacích politik pro podporu spravedlnosti ve vzdělávání v různých zemích, která bude představovat další část řešení tohoto dílčího cíle. Třetí rovinu spravedlnosti ve vzdělávání představuje subjektivní žákovská percepce spravedlnosti ve škole a ve vzdělávacím systému, což bude hlavní téma rozsáhlého empirického šetření realizovaného v rámci tohoto dílčího cíle. Dílčí cíl 3 jsme formulovali následovně: „Kriticky posoudit stav naplňování principu spravedlnosti ve vzdělávání školskými systémy ve vybraných evropských zemích na základě dat z empirických výzkumů a navrhnout strategie v oblasti vzdělávání podporující sociální soudržnost ve společnosti.“

1. Spravedlnost v kontextu vzdělávání

Spravedlnost představuje nejen teoretický koncept, na jehož definici není snadné se shodnout, a proto existuje stále několik různých a často protichůdných teorií spravedlnosti a jejich následných revizí, ale spravedlnost také představuje každodenní zkušenost lidí, kdy se dva mnohdy neshodnou na hodnocení toho, zda je daný způsob jednání spravedlivý či nikoliv. Navíc se každý z nás již ocitl v situaci, kdy s námi bylo jednáno „v našich očích nespravedlivě“, a jak již uvedená formulace naznačuje, uvědomujeme si také onu subjektivní podmíněnost posouzení spravedlnosti. Zvláště citlivá je pak otázka spravedlivého (pře-)rozdělování veřejných statků, tedy otázka **distributivní spravedlnosti**. A zde je zřejmé, že nemůžeme vycházet pouze ze subjektivního chápání a posouzení spravedlnosti, a požadujeme spravedlnost platnou pro všechny, všeobecně přijatelnou (či aspoň většinou společnosti přijímanou), spravedlnost jako by „objektivní“, ba někteří dokonce požadují směřování k transcendentní Spravedlnosti s velkým „S“. Je to právě dynamické napětí mezi subjektivními pocity (ne)spravedlnosti a touhou po „Spravedlnosti“, které nás přivádí k neustálému hledání a znovunacházení spravedlivé společnosti.

Společnost ale i jednotlivci se tak nacházejí na pomyslné cestě hledání a objevování spravedlnosti, byť pro řádné fungování společnosti je zapotřebí stanovit - a to vždy pro danou společnost a určitou epochu - normativní kritéria spravedlnosti na základě dosavadního poznání a obecné shody, podle kterých se v konkrétních případech stanoví, co je spravedlivé a co nikoliv. Tato kritéria však mohou být v různých společnostech odlišná. Jako příklad můžeme uvést českou společnost v období transformace po roce 1989, kdy cílem reformy bylo především posílit význam *zásluhového principu* v mechanismech distributivní spravedlnosti, byť princip *rovnosti* a princip *potřebnosti*, které jsou dalšími základními principy sociální spravedlnosti a kritérii přerozdělování,

zůstaly nadále zachovány.

Problematika spravedlnosti však překračuje hranice národních států a stále více vystupuje do popředí naléhavost hledání **globální spravedlnosti**, někdy také označované jako spravedlnost mezinárodní či transnacionální, která by byla základem uspořádání mezinárodních vztahů. V současné době je politickými filozofy akcentována především globální spravedlnost, a to s důrazem na boj proti globální chudobě a řešení globálních enviromentálních problémů.

V kontextu těchto úvah je pak důležité si uvědomit dvě roviny spravedlnosti - „spravedlnost *per se*“ či „spravedlnost bez přívlastků“ a spravedlnost s přívlastkem, např. sociální a distributivní spravedlnost (*social and distributive justice*), které jsou především předmětem zájmu společenských věd. Problematiku spravedlnosti tedy musíme zasadit do širšího teoreticko-filosofického kontextu soudobých teorií spravedlnosti (*theories of justice*).

Jedná se o rozsáhlý diskurs, který vyvolala publikace Johna Rawlse *Teorie spravedlnosti* vydaná v roce 1971. Rawlsovo pojetí spravedlnosti jakožto férovosti rozpoutalo rozsáhlou diskusi nad vymezením spravedlnosti, do které svými pracemi přispěli např. R. Nozick, F.A. Hayek, M. Walzer, A. Sen, B. Barry, P. Van Parijs, A. Swift, aj. Vzhledem k rozsahu a složitosti diskursu spravedlnosti, který má své působiště především na poli morální a politické filosofie, není našim cílem se detailně zabývat jednotlivými teoretickými přístupy, ale z celého diskursu vybrat prvky inspirativní pro oblast vzdělávání. Jinými slovy, konceptualizovat pojem sociální spravedlnost v kontextu vzdělávání, jak jsme se o to již v jiné práci pokusili (Greger 2006a).

Problém spravedlnosti se navíc dotýká téměř všech oblastí života jedince a společnosti, ale v našem projektu se budeme zabývat otázkami spravedlnosti pouze v kontextu školního vzdělávání. Klíčovými subjekty tak pro nás jsou žáci a učitelé a kontextem úvah škola, ale i celý školský systém, jeho organizace, způsoby financování, výsledky vzdělávání apod. Proto budeme hovořit o **spravedlnosti ve vzdělávání** (*equity in education*). Od počátku zavádění povinné školní docházky a tedy i etatizace vzdělávání byly do školního vzdělávání vkládány velké naděje a školní docházka byla spojována s mnohými očekáváními. Na školu tak bylo nahlíženo jako na instituci, která přispěje k vyrovnávání sociálních rozdílů, neboť vzdělání mělo být přístupné všem a ne jen několika „vyvoleným“ z rodin, které si mohly dovolit platit vzdělávání svých dětí. Škola tak měla být institucí, jež měla k žákům přistupovat na základě jejich zásluh (meritokraticky) a nikoliv podle jejich sociálního původu, a měla tak zakládat rovnost šancí na životní úspěch pro všechny. V souladu s Rawlsovým tvrzením, že spravedlnost je základní ctností společenských institucí (podobně jako je základní ctností jedince pravda), tak můžeme očekávat i od školství a školy, že bude spravedlivá, což je také oprávněný požadavek veřejnosti.

Vzdělávání však není jen jedna z mnoha oblastí, kde je nutno uvažovat o spravedlnosti. Dle našeho názoru je oblastí zcela zásadní, neboť školu, narozdíl od mnoha jiných společenských institucí, navštěvovali všichni jedinci dané společnosti a navíc je to právě vzdělání (a zde máme na mysli především vzdělání formální), které je

považováno v moderních společnostech za legitimní ospravedlnění sociálních nerovností mezi lidmi, ať již jsou to příjmové nerovnosti, riziko nezaměstnanosti, aj. Přestože četné teorie, především pak teorie kulturní a sociální reprodukce zpochybňují chápání školy jako „neutrální instituce“, která rozděluje žáky pouze na základě jejich zásluh, byl to právě tento moment, který byl a je uváděn jako hlavní odůvodnění školy a povinné školní docházky. Dalším důvodem je socializace všech dětí školou již v jejich raném věku, kdy má škola významný vliv na morální vývoj dítěte, a zkušenost žáků se školou jako s více či méně „spravedlivým společenstvím“ pak ovlivňuje a formuje jejich pojetí spravedlnosti. Škola se tak stává místem pro výchovu ke spravedlnosti (Heidbrink 1997).

Navíc i česká veřejnost (podobně jako veřejnost v ostatních zemích) přikládá v otázkách spravedlnosti velkou váhu právě oblasti školství. V rámci výzkumu Evropský hodnotový systém prováděném v roce 1999 na reprezentativním výběrovém vzorku o rozsahu 1908 respondentů byla dotázaným položena také následující otázka: Co by měla společnost zajišťovat, aby byla považována za „spravedlivou“? Pro každý výrok měli respondenti říci, zda je pro ně důležitý nebo nedůležitý. 1 znamenala velmi důležitý, 5 znamenala ani trochu důležitý. Čtyři varianty důrazu na spravedlivou společnost a procentuální vyjádření podílu respondentů, kteří zvolili danou kategorii významnosti předkládáme v následující tabulce.

Výrok	velmi důležitý	2	3	4	ani trochu důležitý
Zabránit velkým příjmovým nerovnostem	29,9%	26,3%	24,5%	13,2%	6,0%
Garantovat základní potřeby všem	52,9%	27,1%	14,1%	4,8%	1,0%
Oceňovat lidi za výsledky	65,2%	26,6%	6,2%	1,5%	0,5%
Rovný přístup ke vzdělání	79,4%	16,2%	3,3%	0,7%	0,4%

Zdroj: Spousta 1999

Z těchto dat je patrné, že z nabízených možností respondenti považují pro spravedlivou společnost za nejdůležitější rovný přístup ke vzdělání, a to i za důležitější z hlediska spravedlnosti než zajištění (garance) základních potřeb pro všechny. Můžeme se tedy právem domnívat, že budou-li považovat lidé vzdělávací systém za nespravedlivý, odrazí se to i v hodnocení společnosti jako celku.

Všimněme si však také využití slovního spojení „rovný přístup ke vzdělání“ ve formulaci čtvrtého výroku překládaného respondentům. Je to právě tento koncept – **rovnost příležitostí** ke vzdělávání, resp. rovnost šancí na vzdělání (*equality of educational opportunity*), který je považován za základní vyjádření myšlenky spravedlnosti ve

vzdělávání, přičemž na vývoji tohoto pojmu můžeme také ukázat, jak se historicky vyvíjel důraz na jednotlivé aspekty vzdělávání v souladu s požadavkem spravedlnosti. Spravedlnost ve vzdělávání byla (a i dnes je) chápána jako jistý druh rovnosti, ale otázka tkví v tom, jaké rovnosti máme na mysli. Či jak si položil otázku Amartya Sen: „Rovnost čeho? *Equality of what?*“. Nebo nahlíženo z druhé strany, jaké vzdělanostní nerovnosti považujeme za spravedlivé a které již za nespravedlivé. Rozlišujeme tak spravedlnost jako rovnost přístupu, rovnost podmínek nebo jistou rovnost výsledků vzdělávání (viz např. EGREES 2005, Grisay 1984, Meuret 2001).

Koncept „rovných příležitostí“ ke vzdělání nabýval v různých dobách a různých společnostech odlišných významů. Zatímco v rozvojových zemích stále není zajištěn přístup všech dětí ani k základnímu vzdělání, ve vyspělých státech řeší vzdělávací politiky především otázku rozšíření přístupu ke vzdělávání na úrovni terciéru. Také mezi vyspělými zeměmi můžeme sledovat historicky i aktuálně rozdíl v pojetí rovných příležitostí. Například J. S. Coleman (1966, 1990) upozorňuje na rozdíly mezi počátky školního vzdělávání v Evropě (Anglii) a v USA. V obou zemích je zavádění povinné školní docházky a rozvoj státem financovaného školského systému na počátku 19. století reakcí na požadavky industrializované společnosti a s ní spojenou změnu formy práce. Nicméně rozdíl autor vnímá především v odlišné sociální struktuře obou společností. Anglická společnost byla tradičně silně stratifikovaná, a to se promítlo také do jejího vzdělávacího systému, který od počátku byl vytvářen jako dvojkolejný, duální systém - zvláště školy pro nižší sociální vrstvy (*board schools*) a zvláště pro střední a vyšší společenské vrstvy (*voluntary schools*). Naopak v USA začalo být státní školství již brzy realizováno „formou jednotné školy (*common school*) přístupné dětem všech společenských vrstev.“ (Coleman 1990, s. 19). Mnozí autoři poukazují na skutečnost, že pouze zajištění přístupu k nějakému vzdělání (tzv. **rovnost v přístupu ke vzdělání** - *equality of access*) nestačí, protože spravedlivá rovnost příležitostí vyžaduje, aby všichni měli přístup k rovnocennému vzdělávání, ke vzdělávání srovnatelné kvality. Proto tito autoři odlišují od rovnosti v přístupu ke vzdělávání tzv. **rovnost podmínek vzdělávání** (*equality of treatment* – EGREES 2005, Demeuse aj. 2001; *légalité de traitement* - Grisay 1984; resp. *equality of means* – OECD 1993). Z uvedených příkladů by tedy mohl být příkladem rovnosti podmínek vzdělávání systém jednotné školy.

Rovnost podmínek akceptuje nerovnosti pokud jsou výsledkem závodu ve stejných podmínkách a při dodržení stejných pravidel. Akceptuje vzdělanostní nerovnosti pouze za předpokladu, že byla dodržena podmínka rovného zacházení a srovnatelné péče. Ta zahrnuje nejen srovnatelné materiální zázemí pro výuku (např. stejný normativ na žáka; srovnatelný počet a kvalita učebnic, počítačů a dalších didaktických prostředků; velikost tříd apod.), ale také další faktory, jako například sociální složení třídy (žáci z různých sociálních vrstev a různých kognitivních schopností v jedné třídě), srovnatelná kvalita učitelů aj. Podle tohoto pojetí rovnosti příležitostí jako vyrovnávání podmínek je zapotřebí poskytnout všem stejnou péči, ale jak ji který žák či student využije, je již pouze jeho zodpovědnost. Toto pojetí má nejbližší k **meritokratickému principu**, který za spravedlivé považuje všechny ty nerovnosti, které jsou způsobeny pouze schopnostmi jedince (*abilities, endowment*) a jeho vynaloženým úsilím (*effort*). Kritici meritokratického pojetí však poukazují na vágnost vymezení a identifikování

„osobních zásluh“ jedince (*merit*), které vznáší řadu otázek. Jak definujeme talent, nadání, schopnosti a především - dokážeme je adekvátně zjišťovat? Je hrubý či standardizovaný skóre inteligentního testu nebo úspěšnost v didaktickém testu indikátorem schopnosti? A jsou to snad pouze schopnosti žáka, co se odráží v jeho hodnocení ve škole a tedy školní úspěšnosti vůbec? Jsou testy inteligence kulturně nezatížené, nebo zvýhodňují příslušníky dominantní kultury? Mnohem více otázek však otevírá druhý člen meritokratické rovnice (vzdělávací výsledek = schopnosti + úsilí). Jak definujeme úsilí? Můžeme o úsilí, motivaci, zájmu a píli hovořit jako o čistě osobních charakteristikách, nebo jsou ve velké míře spoluutvářeny a komunikovány sociálním prostředím? Jaký je vztah mezi motivací vnitřní a vnější a jak se každá z nich podílí na výsledku vzdělávání daného žáka? Nejsou tedy vzdělanostní nerovnosti ospravedlňované na základě osobního úsilí a zásluh spíše produktem vzdělávacích procesů (např. komunikované očekávání ze strany učitelů, ale i rodičů) a tak také sociálně podmíněné?

Kritici poukazují na to, že meritokracie založená na vágně definovaných konceptech schopností a úsilí je pouze ideologií, s jejíž pomocí můžeme snadno ospravedlnit přetrvávající nerovnosti. Tito autoři pak zdůrazňují, že cílem vzdělávání má být především snižování počátečních vzdělanostních nerovností mezi jednotlivými žáky. Koncept rovných příležitostí podle nich musí zajišťovat **rovnost výsledků** (*equality of achievement* resp. *equality of result, outcome, output*). D. Bell v práci *The Coming of Post-Industrial Society* popisuje vývoj konceptu rovných příležitostí a zdůrazňuje, že právě zaměření na výsledky bylo jeho vyvrcholením. Sociální spravedlnost by podle něj „neměla být chápána jako rovnost na startovní čáře, ale jako rovnost v cíli; ne rovnost příležitostí, ale rovnost výsledků.“ (Bell 1973, s. 428). Nejznámějším příkladem tohoto obratu je výzkum realizovaný pod vedením J. S. Colemana (1966), který při hledání odpovědi na otázku zda jsou poskytovány rovné příležitosti ke vzdělání (zpráva nese přímo název *Rovnost příležitosti ke vzdělání – Equality of Educational Opportunity*), zjišťoval nejen vstupy, ale také jejich efekt na výsledky vzdělávání. Jinými slovy, rovnost příležitosti můžeme hodnotit tak, že se zaměříme na to, zda jsou žákům poskytovány srovnatelné prostředky a podmínky (normativ na žáka, vybavení škol, kvalita učitelů, složení spolužáků podle jejich sociálního původu, atp. – tedy vstupy, to, co do školy vkládáme na počátku), ale také tak, že se zaměříme na výsledky žáků, na to, jak jsou tyto vklady efektivní v poskytování rovných příležitostí. Coleman využil také druhého způsobu, což bývá považováno za jeden z hlavních přínosů jeho studie. D. Bell (1973, s. 431) cituje starší Colemanovu práci, kde tento obrat popsal jako změnu důrazu, jako „obrat od rovnosti škol k rovnosti studentů“.

Při důrazu na rovnost výsledků nejde o totální negaci meritokracie¹, nejedná se o egalitarianismus, neboť i koncept rovnosti příležitostí s důrazem na výsledky vzdělávání nevylučuje existenci nerovností. Proto by bylo také přesnější hovořit spíše než o rovnosti výsledků o jejich vyrovnávání. Ve vzdělávací politice vyspělých zemí bývá tento požadavek formulován v podobě cílů, aby každý žák dosáhl určitého *funkčního*

1 D. Bell (1973) hovoří o potřebě redefinice meritokracie s přihlédnutím k rovnosti výsledků a nazývá ji „spravedlivou meritokracií“ (*just meritocracy*).

minima. Minima, jež by mu umožňovalo dále se vzdělávat v rámci celoživotního učení, realizovat vlastní zájmy a uplatnit se na trhu práce, aktivně se podílet na formování otevřené občanské společnosti, či obecněji, prožít plnohodnotný a smysluplný život. Důraz je kladen na základní dovednosti či klíčové kompetence, které má škola rozvíjet a které by si měl v rámci formálního vzdělávání osvojit **každý** žák. Pokud se dítěti nedaří tohoto „funkčního minima“ dosáhnout, je to především vnímáno jako chyba systému, neboť každý žák se může učit, ovšem potřebuje k tomu mnohdy jinou cestu. Zdůrazňování individuálních zvláštností a tedy i individuálních potřeb žáků vedlo k většímu důrazu na integraci či inkluzivní vzdělávání a k odklonu od rovnosti podmínek.

V této první části textu jsme tedy ve stručnosti naznačili rámeček vymezení pojmu spravedlnost ve vzdělávání v souvislostech ke spravedlnosti bez přívlastku. Je to pouze stručný úvod do problematiky, která vyžaduje hlubší oborově syntetizující přístup, a rozsáhlejší samostatné studie, které budou představovat jednu z fází řešení projektu. V poměru k ostatním částem tohoto textu je však otázce vymezení pojmu spravedlnost věnován větší prostor a to z důvodu, že dané téma ani pojmové vymezení v oboru pedagogika není obecně známé. V další části se přesuneme od roviny teoreticko-filosofické na pole pedagogické teorie a především k interdisciplinárnímu výzkumu spravedlnosti ve vzdělávání.

2. Stav řešení v kontextu pedagogické teorie a výzkumu

Zatímco v zahraničí existují rozsáhlé monografie o spravedlivosti vzdělávacích systémů a o spravedlnosti ve vzdělávání, u nás bychom takové práce hledali jen obtížně. Snad jedinou monografickou publikací, která se zabývá spravedlností ve vzdělávání především ze sociologického hlediska je práce (Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice (Matějů; Straková 2006). Spravedlnost ve vzdělávání tak představuje pro české pedagogy – ale i pro kolegy z příbuzných oborů společenských věd – relativně nové téma. To, že se problematice spravedlnosti nevěnovala dostatečná pozornost, je do jisté míry způsobeno také obdobím reálného socialismu, kdy pouze vládnoucí komunistická strana určovala, co je a co není spravedlivé. Otázka, jak definovat spravedlnost a jak hodnotit stav naplňování principu spravedlnosti v různých oblastech lidského života, včetně vzdělávání, tak byla tabuizována. Odpověď byla *a priori* dána – naše národní vzdělávací soustava je spravedlivá, neboť umožňuje dětem dělníků dosáhnout vyšších stupňů vzdělání a umožňuje jim se aktivně podílet na budování socialistické společnosti. Otázka spravedlnosti ve vzdělávání tak sehrávala důležitou roli v ideologii komunistických politických elit, které proklamovaly důraz na rovnost všech občanů v přístupu ke vzdělávání a ten se snažily zajistit pomocí různých mechanismů „aritmetické rovnosti“, kdy při přijímání uchazečů na vyšší stupně vzdělávání bylo bráno do úvahy také místo bydliště, národnost, pohlaví, či příslušnost k sociální třídě apod. Byla to snaha o odstranění vzdělanostních nerovností mezi skupinami lidí, které jsou založeny na faktorech askriptivní povahy, nicméně skutečné efekty těchto opatření nebyly otevřeně analyzovány. Některé nedávné sociologické

analýzy pak ukazují, že ve skutečnosti tyto systémy pozitivní diskriminace v Československu, ale ani v jiných zemích východního bloku, nevedly k reálnému snížení vzdělanostních nerovností (Simonová 2006).

Také filozofický diskurs o vymezení spravedlnosti, který vyvolal Rawls publikací své Teorie spravedlnosti v roce 1971, se do českého prostředí nepromítnul (Rawlsova Teorie spravedlnosti se dočkala překladu do českého jazyka až v roce 1995). Přestože příčin toho, proč spravedlnost ve vzdělávání není dodnes rozvinutou oblastí v pedagogické teorii a výzkumu může být vícero, zůstává skutečností, že dnes již je pouze na nás, abychom se zapojili do řešení této problematiky.

V mezinárodní výzkumné komunitě je spravedlnost ve vzdělávání zpravidla spojována s fungováním celých vzdělávacích systémů. Předmětem analýz pak byly především jednotlivá opatření vzdělávací politiky a jejich analýza z pozic různých koncepcí spravedlnosti a také v komparaci s přístupy k řešení daných problémů v jiných zemích. Součástí těchto analýz však byly rovněž výzkumy zjišťující, zda záměry vzdělávací politiky jsou skutečně naplňovány v praxi, čehož příkladem je již zmiňovaná Colemanova zpráva v USA ze 60. let 20. století. Již od této doby, jak jsme naznačili výše, byl kladen důraz na analýzu výsledků vzdělávání žáků, přesto však velký rozmach studií a analýz spravedlivosti různých školských systémů zaznamenáváme až od počátku 90. let 20. století.

To je spjato s rozmachem mezinárodních projektů zaměřených na srovnávání výsledků vzdělávání. Příkladem těchto studií je TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*), PISA (*Programme for International Student Assessment*) či IALS (*The International Adult Literacy Survey*). Zatímco ještě v 80. letech 20. stol. byl hlavním indikátorem vzdělanosti nejvyšší dosažený stupeň vzdělání (formální vzdělání), v 90. letech zaznamenáváme rostoucí důraz na přímé testování schopností, dovedností a kompetencí žáků i dospělé populace na národní úrovni, jež vyústilo také v mezinárodní projekty podobného zaměření. Takto získaná data pak nabízela nové možnosti pro analýzy spravedlivosti vzdělávacích systémů v různých zemích. Spravedlnost (*equity*) bývá v těchto studiích operacionalizována pomocí rozdílů v dosažených znalostech, dovednostech či kompetencích, tedy v měřených výsledcích žáků, mezi různými skupinami žáků. Z různých teoretických koncepcí spravedlivosti ve vzdělávání je tedy toto pojetí nejbližší spravedlivosti jako rovnosti výsledků.

Výsledek žáka dle rovnosti výsledků má záviset co nejméně na faktorech askriptivní povahy, které žák nemůže měnit (např. pohlaví, etnikum, region, ale v těchto studiích především sociálně-ekonomický status rodiny). V této logice pak platí, že čím větší jsou rozdíly v dosažených výsledcích žáků z různých kvintilů sociálně-ekonomického statusu, tím méně je systém spravedlivý apod. Asi nejčastěji uváděným grafem, který souhrnně prezentuje výsledky jednotlivých zemí ve výzkumu PISA, je dvojdimenzionální graf. Na jedné ose je nanesen průměrný skóre žáků v dané zemi (indikátor kvality) a na druhé ose je nanesen bodový rozdíl, který odpovídá jednotkové změně ekonomického, sociálního a kulturního statusu žákova rodinného zázemí (indikátor

spravedlivosti). Školské systémy, které vykazují nadprůměrné rozdíly mezi výsledky žáků s rozdílným rodinným zázemím (resp. podle pohlaví, regionu, národnosti apod.), jsou považovány za systémy, které vedou k menší spravedlivosti výsledků, tedy za systémy méně spravedlivé.

Přestože tyto jednotlivé analýzy přinesly mnohá zajímavá zjištění a srovnání spravedlivosti školských systémů různých zemí, bylo zřejmé, že nepostihují spravedlnost ve vzdělávání v její celistvosti, ale porovnávají pouze její vybrané aspekty. Tak se mohlo dobře v některé zemi stát, že zatímco se výsledky žáků z odlišného rodinného zázemí ve srovnání s ostatními zeměmi liší jen nepatrně, rozdíly mezi dívkami a chlapci budou v tomtéž srovnání zemí nejzávažnější. Jednotliví autoři se tak shodli na tom, že pro porovnávání spravedlivosti vzdělávacích systémů je zapotřebí vyvinout rozsáhlejší sadu indikátorů spravedlivosti, které by braly do úvahy všechny základní aspekty spravedlnosti. Za účelem vyvinutí takové sady indikátorů spravedlnosti OECD iniciovala setkávání skupiny odborníků (*Ad hoc group on equity issue*) pod vedením W. Hutmachera, která měla za úkol navrhnout možné indikátory pro porovnání spravedlnosti vzdělávacích systémů různých zemí. Výsledkem práce skupiny byla publikace *In Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies*. (Hutmacher aj. 2001; recenze viz. Simonová; Greger 2003), ve které jsou uvedena teoretická východiska (např. koncept spravedlnosti), návrh některých indikátorů spravedlnosti, mezinárodní srovnání spravedlnosti vzdělávacích systémů některých zemí a příklady a možnosti vzdělávacích politik pro snižování vzdělanostních nerovností. Na tento projekt pak navázala skupina EGREES (*European Group of Research on Equity of the Educational Systems*), která přizvala k této práci výzkumníky ze šesti evropských univerzit v rámci projektu podporovaného Evropskou komisí. V rámci tohoto projektu autoři navrhli 29 indikátorů spravedlivosti vzdělávacích systémů a pomocí nich provedli také srovnání jednotlivých zemí. Mnohé z doporučených indikátorů vycházely z dat mezinárodních projektů zaměřených na zjišťování výsledků vzdělávání (PISA, TIMSS, IALS aj.), z mezinárodních statistik (OECD indicators - Education at a Glance, Eurostat) a 6 z 29 indikátorů bylo nově navrženo na základě pilotního šetření v pěti zemích EU.

Členové týmu skupiny EGREES si kladli za cíl předložit ucelenou komparaci vzdělávacích systémů členských států EU. Výstupní monografie z projektu byla dokončena v roce 2003 (EC 2003), kdy EU měla stále 15 členských států, a také v její reedici z roku 2005 (EGREES 2005) ještě nebyla zahrnuta data za nově přistoupené státy EU. Autoři však zahrnuli data některých evropských států, které nejsou členy EU. Vzhledem k rozšíření EU o deset nových členských států se rozhodli někteří autoři skupiny EGREES dopočítat jednotlivé indikátory za nové členské státy EU a zároveň aktualizovat data u těch indikátorů, pro které již byly k dispozici aktuálnější datové soubory (např. PISA 2003). Také forma této aktualizované práce (Baye; Demeuse; Monseur; Goffin 2006) doznala dílčích změn především ve způsobu prezentace srovnání. Také autor tohoto příspěvku se účastní prací skupiny EGREES a podílí se nyní i na dalších studiích srovnávání spravedlivosti vzdělávacích systémů členských států EU. Tato spolupráce a další

společný projekt tak představují jádro řešení dílčího cíle 3, jak je uvedeme v následující části. Některé ze srovnávacích analýz byly v rámci řešení tohoto dílčího cíle již připraveny pro vydání v tomto roce (viz Greger 2006b, Greger 2006c).

3. Přístup k řešení cíle

Při řešení dílčího cíle navážeme na dva v současné době realizované projekty vztahující se ke spravedlnosti vzdělávacího systému. V projektu podporovaném GA AV ČR pod názvem „Percepce spravedlivosti vzdělávacího systému u žáků 8. ročníku povinné školní docházky a kritéria spravedlivosti jejich učitelů“ jsme na reprezentativním vzorku 1146 žáků ve věku 13-14 let (tedy 8. ročník povinné školní docházky) zjišťovali, jak žáci vnímají spravedlivost školy a vzdělávacího systému. Výzkum byl realizován formou dotazníku s uzavřenými i otevřenými otázkami. V rámci téhož výzkumu jsme také zjišťovali kritéria spravedlnosti učitelů těchto žáků (celkem 382 učitelů, návratnost 93 %). První analýzu žakovských dotazníků jsme již publikovali (Greger 2006c, 2006d), ale stále zůstává velká část získaných dat nevytěžená, a tak i v dalších analýzách chceme pokračovat především v první fázi řešení projektu tohoto dílčího cíle.

Uvedený výzkum byl také realizován v některých dalších zemích EU, konkrétně v Belgii, Francii, Španělsku, Itálii a ve Velké Británii, ovšem nereprezentativnost vzorku v těchto zemích výrazně omezuje možnosti komparace získaných dat (např. testování signifikance zjištěných rozdílů mezi jednotlivými zeměmi). Proto jsme také navázali na první studii projektem s názvem „Developing a sense of justice among disadvantaged students: the role of schools“, který finančně podpořila EK v rámci programu Socrates 6.1.2. a 6.2. V rámci tohoto projektu tak budeme sbírat nová data o spravedlnosti ve vzdělávání formou dotazníkového šetření, ovšem na větším vzorku (z každé země více než 3000 žáků) a vícestupňový náhodný výběr škol bude po vzoru rozsáhlých mezinárodních projektů (např. PISA) proveden podle jednotné metodiky a centrálně pro všechny zúčastněné země.

Tento projekt však překračuje původní šetření nejen v rozsahu a kvalitě výběrového souboru, ale především pak jde dál v otázkách spravedlnosti ve vzdělávání. Na základě volných výpovědí žáků z předchozího šetření jsme formulovali modelové situace, kdy se žáci budou vyjadřovat k míře jejich spravedlivosti, což umožní lépe poznat jejich obecná kritéria spravedlnosti, ale především, jak je uplatňují při posuzování konkrétních situací. Důraz bude také kladen na názory na spravedlnost uspořádání společnosti i konkrétní zkušenosti žáků z života mimo školu, např. vztahy k přistěhovalcům, menšinám, participaci na politickém životě apod.

Další inovací pak je důraz na nejvíce znevýhodněné žáky ve vzdělávacím systému. Jde o žáky, kteří by se z různých důvodů nedostali do výběrového souboru a přitom jejich názory na spravedlnost mohou být velmi závažné pro naši teoretickou reflexi problému i vyhodnocení spravedlivosti školského systému jako celku. Nechceme opo-

menout ani tyto žáky, a proto kromě hlavního šetření rozšíříme sběr dat o jisté případy („*case studies*“), které vyžadují zvláštní pomoc při vyplnění dotazníku, případně bude muset být dotazník nahrazen rozhovorem s výzkumníkem (především u žáků s postižením zraku, aj.). V jiných případech pak bude zapotřebí například ve třídách pro žáky ze sociálně slabých rodin či žáky s poruchami učení předčítat dotazník a případně pomoci či reagovat na vzniklé dotazy. Přítomnost některého z členů výzkumného týmu při zadávání dotazníků je v tomto případě nutností. Cíleně tak chceme do těchto „zvláštních studií“ zahrnout i školy speciální nebo školy zřizované při výchovných ústavech mládeže v ČR.

Kromě dalšího vytěžování a interpretace dat získaných z projektu AV ČR a také kromě sběru nových dat a jejich následných interpretací v rámci druhého uvedeného projektu však chceme v rámci řešení tohoto cíle ještě obohatit sebrané analýzy o další rozměry. Půjde především o rozvíjení diskursu v oblasti vývoje indikátorů spravedlnosti ve vzdělávání a také o srovnávání spravedlivosti vzdělávacích systémů různých zemí. Součástí těchto srovnávacích studií bude analýza vybraných nástrojů vzdělávacích politik na podporu znevýhodněných skupin studentů, s vědomím toho, že v různých zemích jsou skupiny znevýhodněných žáků definovány odlišně (resp. žáky se specifickými vzdělávacími potřebami). V neposlední řadě pak obohatíme naše zjištění z kvantitativních dotazníkových šetření o kvalitativní sondy (hloubkové rozhovory a focus groups) do žákovského vnímání spravedlnosti a jeho představ o spravedlivé škole. Cílem bude hlouběji porozumět žákovskému laickému vědění o spravedlnosti ve vzdělávání a tomu, jak se tyto laické představy promítají do jednání žáků a jejich morálních soudů.

Pokud bychom měli vymezit přístup k řešení cíle obecněji bez výše uvedených konkrétních příkladů, mohli bychom říci, že v obecné rovině vymezíme pojem spravedlnost ve vzdělávání, a to v teoreticko-filosofickém kontextu soudobých teorií spravedlnosti, dále pak se zaměříme na analýzy vzdělávacích politik v mezinárodním srovnání a v empirické rovině budeme zkoumat především žákovské pojetí spravedlnosti a možnosti i meze výchovy ke spravedlnosti.

Časový plán – etapy řešení dílčího cíle 3

- 2006 – tvorba teoreticko-filosofického rámce, příprava mezinárodního dotazníkového šetření (výběr vzorku, překlad dotazníků, pilotáž), analýzy nevytěžených dat z předchozích výzkumů.
- 2007 – sběr dat o spravedlnosti ve školách (mezinárodní výzkum), zpracování dat z empirického výzkumu, interpretace, výzkumné zprávy, předání výsledků školám;
- 2008 – uspořádání mezinárodní konference na téma „Spravedlnost ve vzdělávání“; prezentace výsledků na mezinárodních konferencích a v odborných časopisech, analýza spravedlnosti českého vzdělávacího systému v mezinárodním srovnání.
- 2009–2010 – sběr kvalitativních dat (focus groups, rozhovory), jejich následná interpretace a publikování výzkumných zjištění; analýza vzdělávací politiky ČR

z hlediska spravedlnosti ve vzdělávání; závěrečná studie o spravedlnosti ve vzdělávání syntetizující všechny části řešení daného cíle.

4. Předpokládaný přínos řešení dílčího cíle

Jedním ze základních přínosů řešení dílčího cíle 7 bude zasazení koceptu „spravedlnost ve vzdělávání“ do teorií školního vzdělávání a šířeji pak do kontextu teorií pedagogických věd. Součástí konceptualizace pojmu bude také metodologická operationalizace „spravedlnosti ve vzdělávání“, která ukáže na způsob hodnocení tak komplexních jevů, jakým je i „spravedlnost ve vzdělávání“, pomocí sady indikátorů. Dále pak považujeme za přínosné položení důrazu na zjišťování non-kognitivních výsledků vzdělávání (především postoje ke spravedlnosti a jejich formování ve škole), a to v období stále silícího tlaku na testování a zjišťování výsledků vzdělávání, které jsou však chápány stále více zúženě jako měřitelné výsledky žáků v kognitivní oblasti. V rámci řešení dílčího cíle 3 se tak zaměřujeme především na výchovnou a socializační funkci školy. V rovině metodologické pak pedagogiku obohatíme o zkušenosti a teoretické zhodnocení kvantitativních empirických výzkumů mezinárodně-komparativního charakteru na rozsáhlém výběrovém souboru respondentů.

Neméně důležitý přínos pak bude představovat také rozsáhlá analýza vzdělávací politiky ČR a dalších členských států EU z hlediska spravedlnosti ve vzdělávání a rovnosti šancí na vzdělání. Ta bude vycházet jak ze sekundárních analýz dat z mezinárodních šetření, tak i z analýz námi získaných dat v rámci řešení dílčího cíle (s využitím kvantitativních i kvalitativních výzkumných metod). Cílem analýzy vzdělávací politiky však bude vykročit za rámec pouhé deskripce současného stavu, a to až k návržení nástrojů vzdělávací politiky. Pokusíme se tedy formulovat doporučení pro rozvoj národních politik vzdělávání v oblasti spravedlnosti a sociální soudržnosti, především pak doporučení pro vzdělávací politiku v ČR.

5. Shrnutí a závěry

Studie vymezuje a charakterizuje dílčí cíl 3 projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání, jehož cílem je kriticky posoudit stav naplňování principu spravedlivosti ve vzdělávání školskými systémy ve vybraných evropských zemích na základě dat z empirických výzkumů a navrhnout strategie v oblasti vzdělávání podporující sociální soudržnost ve společnosti.

V úvodu studie jsme učinili exkurz do teoreticko-filosofických souvislostí pojmu spravedlnost, které jsou východiskem pro vymezení pojmu v kontextu školního vzdělávání a také v kontextu pedagogických teorií. Dále jsme popsali základní záměr i metodologické přístupy připravovaných empirických výzkumů, které budou nedílnou součástí řešení tohoto dílčího cíle. V závěru studie jsme pak představili některé základní přínosy pro rozvoj oboru pedagogika i pro rozšíření poznatkové báze o českém

školním vzdělávání, kterých chceme řešením tohoto dílčího cíle dostat.

Hlavním cílem této studie je podat základní informaci o tom, čemu se budeme v následujících pěti letech věnovat v rámci řešení tohoto dílčího cíle. Smyslem tohoto sdělení pak je vybídnout kolegy i další zájemce (například z řad studentů či učitelů), kteří mají o tuto problematiku zájem, k užší spolupráci.

Literatura

- BAYE, A.; DEMEUSE, M.; MONSEUR, CH.; GOFFIN, CH. *A Set of Indicators to Measure Equity in 25 European Union Education Systems*. Liege : Université de Liege, 2006.
- BAYE, A.; GORARD, S.; SMITH, E. *Feelings of justice at school: Results of a survey among 8th graders in Europe*. Paper presented at the AERA 2005 Conference, in Montréal, April 11–15, 2005.
- BELL, D. *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York : Basic Books, 1973.
- EC 2003
- EGREES. *Equity in European Educational Systems: A Set of indicators*. Liege : University of Liege, 2005 (2nd edition).
- GREGER, D. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, 2006a, s. 21–40.
- GREGER, D. Spravedlivost vzdělávacích systémů členských států EU. In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006b. (v tisku)
- GREGER, D. Spravedlivost Evropských školských systémů očima žáků. In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006c. (v tisku)
- GREGER, D. Spravedlivost školy a vzdělávacího systému očima žáků [CD ROM]. In *Sborník ČAPV 2006*. Plzeň : PedF, 2006d.
- GREGER, D. Koncept spravedlivosti a diferenciacie žáků. In WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 2. díl*. Brno : PAIDO, 2004, s. 362–370.
- Key Data on Education in Europe 2005*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2005.
- MEURET, D. School Equity as a Matter of Justice. In *In Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht : Kluwer, 2001a. s. 93–111.
- MEURET, D. A System of Equity Indicators for Educational Systems. In *In Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht : Kluwer, 2001b. s. 133–164.
- SMITH, E.; GORARD, S. Pupils' views on equity in schools. *Compare*, 2006, roč. 36, č. 1, s. 41–56.
- COLEMAN, J.S. et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC : US Government Printing Office, 1966.
- EGREES. *Equity in European Educational Systems: A Set of indicators*. Liege : Uni-

- versity of Liege, 2005 (2nd edition).
- HAAHR, J.H.; NIELSEN, T.K.; HANSEN, M.E.; JAKOBSEN, S.T. *Explaining Student Performance. Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Danish Technological Institute, 2005.
- HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha : Portál, 1997.
- HUTMACHER, W.; COCHRANE, D.; BOTTANI, N. (Eds.) *In Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht : Kluwer, 2001.
- PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V. *Učení pro zítřek: Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha : ÚIV, 2005.
- SIMONOVÁ, N. Vzdělanostní nerovnosti a vzdělanostní mobilita v období socialismu. In *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, 2006a, s. 62–91.
- SPOUSTA, J. *Spravedlnost*. 1999. Dostupné na WWW: <http://www.scac.cz/EVS/web_a/spravedlnost/sprspol>. vstup 10. 11. 2006.

VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY PRO 21. STOLETÍ

ELIŠKA WALTEROVÁ, KAREL ČERNÝ

Abstrakt: Studie se zabývá řešením dílčího cíle 4 projektu LC 06046 Centra základního výzkumu školního vzdělávání, zaměřeného na zjišťování vzdělávacích potřeb a požadavků na školní vzdělávání. Prezentuje výsledky provedené sekundární analýzy dosavadních výzkumů, které byly realizovány v letech 1991-2003, na něž bude připravovaný výzkum navazovat. Zaměří se zejména na reflexi klíčových kompetencí u relevantních cílových skupin reprezentujících širší veřejnost, zvláště rodiče, odborníky ve vzdělávání a české „elity“. Současně je představena metodologie empirických šetření využívajících kvantitativní i kvalitativní metody.

Klíčová slova: výzkumy vzdělávacích potřeb, školní vzdělávání, cílové skupiny, společnost vědění, klíčové kompetence, metodologie výzkumu

Abstract: The study defines approaches towards the partial aim No. 4 of the project LC 06046 Centre for basic research on schooling. It deals with intended research of demand of various social groups on schooling and explains its methodology (quantitative as well as qualitative). It shall focus on general public (particularly parents, specialist on education, Czech „elite“ etc.). The article provides results of secondary analysis of foregone surveys of demands on schooling (1991-2003). This text provides an inquiry in preparing research of demand on schooling as well as about its methodology.

Key words: researches of demands on schooling, school education, target groups, knowledge society, key competencies, research methodology

V rámci řešení cíle 4 Centra základního výzkumu školního vzdělávání bude vypracována analýza požadavků různých skupin společnosti (např. širší veřejnost, rodičovská populace, experti v oblasti vzdělávání, případně zaměstnavatelé atd.) na školní vzdělávání. Důraz bude kladen na období povinné školní docházky s přesahy na vyšší sekundární školu. Požadavky a očekávání těchto skupin budou zjišťovány za pomoci jak kvantitativních, tak také kvalitativních empirických šetření, jejichž výsledky by měly být známé do konce března 2009.

Cílem výzkumů bude zjistit jaké jsou požadavky na školní vzdělávání, zda se tyto požadavky mění v čase (komparace s předchozími výzkumy) a zda tak reflektují širší rámec společenské transformace a tedy i nové výzvy pro oblast vzdělávání s nimi spojené. Tyto informace v podobě zpětné vazby jsou klíčové pro oblast formování strategie vzdělávací politiky, zejména v souvislosti s prosazujícím se konceptem „demand-driven educational system“, který chápe školství jako pružný a otevřený systém flexibilně reagující na měnící se společenské potřeby (blíže viz OECD 2006).

Avšak vzdělávací potřeby české společnosti, s výjimkou mladých lidí (MEDIAN 2003), nebyly od druhé poloviny 90. let systematicky zjišťovány. Tuto skutečnost také

konstatuje Národní zpráva za ČR vypracovaná pro OECD z roku 2004 (viz KOTÁSEK a kol. 2004). Posláním připravovaných výzkumů je tedy mimo jiné tento vážný informační deficit vyrovnat. Připravovaná kvalitativní i kvantitativní šetření by měla vycházet ze znalosti výsledků předchozích výzkumů a zároveň na ně v určitém ohledu navázat. Za tímto účelem byla provedena sekundární analýza rozsáhlých relevantních informačních zdrojů (závěrečné zprávy z výzkumů, dopočty z datových souborů aj.), srovnání výsledků těchto dílčích a izolovaných výzkumů a jejich uvedení do vzájemného vztahu s cílem překonat určitou „roztříštěnost“ poznatků a prohloubit tak znalost problematiky.

1. Vzdělávací potřeby pro společnost vědění: nové požadavky, nová rizika

Jaké jsou reálné společenské, ekonomické, demografické, kulturní či environmentální změny společnosti? Představují tyto procesy nové výzvy a nároky také pro oblast školství a vzdělávání? Uvědomuje si veřejnost důsledky těchto změn pro oblast vzdělávání a školství? Nebo naopak požaduje, aby se vzdělávání příliš neměnilo a setrvalo v podobě jaké ho znaly předchozí generace?

Uvedme nyní nejdůležitější sociální změny, trendy a problémy relevantní také pro oblast vzdělávání (podle WALTEROVÁ a kol. 2004: 81-143, VEČERNÍK a kol. 1998: 42-65):

- *Technologická změna* charakteristická vysokým a zvyšujícím se tempem inovačních cyklů. Předpokládá se, že během příštích 10 let zastará až 80 % technologií, přitom se ale změní pouze 20 % dnešních pracovníků. Znalosti a dovednosti rychle zastarávají, klíčovým se stává koncept celoživotního učení a kompetence k učení („naučit se učit“).
- Zostřující se celosvětová *ekonomická konkurence* přispívá ke změnám odvětvové a profesní struktury vyspělých průmyslových zemí a vede k novým formám (globální) organizace práce. Narůstá tlak na rozvoj nových oborů s vysokou přidanou hodnotou, roste důležitost lidského kapitálu (lidských zdrojů), který je dnes pro udržitelný rozvoj ekonomiky důležitější než zdroje přírodní aj. Transformace směrem ke *znalostní ekonomice* založené na práci s informacemi a těsném propojení vědy, výzkumu a vzdělávání s cílem dosáhnout vysoké úrovně tzv. inovačního kapitálu a zajištění mezinárodní konkurenceschopnosti vede k novým nárokům pro oblast vzdělávání.
- S výše uvedenými procesy a trendem k individualismu souvisí vyšší riziko *sociální polarizace*, případně exkluze a marginalizace rizikových jedinců a skupin (s nízkým vzděláním, s nedostatečně rozvinutými klíčovými kompetencemi, s nízkým sociálním kapitálem aj.).
- *Demografický vývoj* charakteristický zejména stárnutím populace způsobí celou řadu problémů základním (zejména venkovským) a poté i středním a vysokým školám. Do roku 2010 se předpokládá až třetinový úbytek dětí začínajících povinnou školní

docházku. Nové nároky na vzdělávací systém si vyžádají také předpokládané sílíci imigrační tlaky a směřování od relativně homogenní k *multikulturní společnosti*.

- *Proměny rodiny* charakterizované rozpadem tzn. tradiční (vícegenerační) i nukleární rodiny (otec, matka a děti) a rostoucím podílem dětí vyrůstajících v neúplných rodinách. Také nároky pracovního trhu, *změny životního stylu a oblast mediálního působení* vedou k novým vzorcům rodinného života s celou řadou důsledků pro oblast vzdělávání (velký podíl počítačové a televizní zábavy, odklon od četby, verbální komunikace s dětmi, podněty pro mezigenerační i vrstevnickou socializaci aj.).
- Nová a rostoucí *ekologická rizika* plynoucí ze znečištění všech složek životního prostředí (atmosféra, voda, půda) a hrozba vyčerpání neobnovitelných přírodních zdrojů představují výzvu současným společnostem, ale také jejím vzdělávacím systémům (ekologická a občanská zodpovědnost, ekologická gramotnost aj.).

V souvislosti s dalekosáhlými sociálními, ekonomickými, technologickými, environmentálními, kulturními a demografickými změnami je snaha vyvinout *scénáře budoucnosti* relevantní také pro oblast vzdělávání (např. OECD, Delphi Germany Survey) s cílem identifikovat podobu vzdělávacích systémů, podobu školy či obsah klíčových kompetencí, které by nejlépe odpovídaly požadavkům jedinců a společností 21. století (srov. WALTEROVÁ a kol. 2004: 441-474).

Tyto scénáře se většinou nezakládají pouze na triviální extrapolaci dosavadních trendů. Oproti tomu se snaží o využití celé řady expertních a prognostických metod. Mezi ně lze zařadit také kvantitativní i kvalitativní sociologická šetření názorů a požadavků zainteresovaných skupin obyvatelstva (zejména expertů, ale také zaměstnavatelů, učitelů, rodičů, absolventů na trhu práce), případně i požadavků širší veřejnosti.

2. Stav řešení problému: absence znalosti aktuálních vzdělávacích potřeb

Podklady pro tuto problematiku přináší zejména sociologická šetření. Sociologické výzkumy jednotlivých aspektů názorů veřejnosti na školní vzdělávání byly v polistopadové historii naší země realizovány poměrně nepravidelně a ne zcela systematicky. Přehled nejdůležitějších šetření je uveden v tabulce č. 1.

První významný výzkum problematiky realizovala sociologická agentura AISA *Výzkum postojů ke vzdělání a ke školství* (1991). Jako velmi užitečné (často citované) se pak jeví zejména série výzkumů provedená agenturou AMD. Lze uvést šetření AMD *Vztah veřejnosti k otázkám školství a výchovy* (1995), AMD *Vztah odborníků k otázkám školství* (1996), AMD *Názory a potřeby zaměstnavatelů* (1998) či AMD *Přístup mladých lidí ke vzdělání* (1999). Poslední rozsáhlý výzkum týkající se vzdělávacích potřeb, avšak pouze mladých lidí, provedla agentura MEDIAN (2003).

V další části textu se zaměříme na jednotlivé problémové okruhy vzdělávacích potřeb v reflexi veřejného mínění mapovaného již realizovanými výzkumy. Půjde zejména o celkovou spokojenost se školstvím a její dílčí aspekty, poptávku po vzdělání, motivaci ke studiu a roli vzdělání v životě jedince, význam klíčových znalostí a dovedností, ale také důraz kladený na celoživotní vzdělávání. Přitom snahou bude provést komparaci jednotlivých společenských skupin ve vztahu k těmto otázkám – širokou veřejnost, ale také mladé lidi a absolventy na trhu práce, rodiče, zaměstnavatele, učitele či odborníky zainteresované ve vzdělávací problematice.

Celková spokojenost a její dílčí aspekty: školství jako priorita?

Česká veřejnost vykazuje značnou názorovou stabilitu, pokud jde o míru spokojenosti se stavem školství, přičemž početnost spokojeného a naopak nespokojeného segmentu je přibližně stejný. V letech 1992 i 1995 bylo se školstvím nespokojeno vždy zhruba 57 % veřejnosti (STEM 1992, AMD 1995). V roce 2003 (CVVM) byla zhruba třetina spokojena, třetina nespokojena a třetina „tak napůl“ (tj. spokojena i nespokojena). Nelze tedy vysledovat trend k větší spokojenosti, ani nespokojenosti, přičemž zejména zastoupení „velmi nespokojených“ zůstává po více než deseti letech transformace téměř neměnné (okolo 9 %). Nejlépe je přitom hodnocena úroveň vzdělávání na gymnáziích a základních školách (dvě třetiny ji deklarují jako dobrou), naopak nejproblematičtější jsou chápána střední odborná učiliště.

Dokonce ani **odborníci** (AMD 1996) nejsou oproti široké veřejnosti o nic kritičtější, spokojených i nespokojených je přibližně stejně jako u „laiků“. Avšak pokud jde o skupinu ředitelů základních škol je již nespokojenost se stavem školství vyšší, mezi učiteli dokonce v 70 % případů.

Spokojenost se stavem školství souvisí výrazně s těmito aspekty: názorem na úroveň řízení ze strany nadřízených orgánů, nedostatkem financí a ohodnocení učitelů, mírou informovanosti (informovaní jsou kritičtější) a dále s názory, že škola nevede žáky k samostatnosti a umění se rozhodovat, logickému myšlení, získání základu pro další studium, k motivaci do dalšího studia. Naopak spokojenost téměř nesouvisí s jakýmkoliv socio-demografickými charakteristikami (AMD 1995).

Spolu s hodnocením situace našeho školství je tedy na místě uvést i jeho nejvýznamnější problémy, tak jak je vidí široká veřejnost: klesající vliv státních orgánů na chod škol, protekce žáků při přijímacím řízení, nedostatečný rozvoj talentovaných dětí či nízké platy učitelů. Naopak k nejméně závažným problémům jsou řazeny projevy rasové nesnášenlivosti, nedobrý přístup k postiženými dětem a malá pozornost věnovaná slabším žákům, ale také zastaralý obsah vyučovacích předmětů (AMD 1995). Pokud jde o vlastní obsah výuky (AMD 1996), vidí zde problém většina veřejnosti (téměř 2/3), ale odborníci pouze ve 40 % případů.

Relativní spokojenost (viz výše) se stavem školství je zřejmá také ve srovnání s ostatními resorty (CVVM 2003). Výraznější spokojenost než s oblastí školství panuje již jen

se stavem životního prostředí, se všemi ostatními oblastmi jsou lidé nespokojeni značně více (zdravotnictví, soudnictví, fungování úřadů, bezpečnost aj.), školství tedy stále není z pohledu veřejnosti prioritní oblastí. S tímto zjištěním můžeme spojovat celou řadu rizik – právě vzdělávací systém a jeho rozvoj je klíčový pro otázku, zda se Česká republika vyrovná s potřebami a výzvami aktuálních společenských změn (globalizace, společnost vědění, ekonomika založená na znalostech a inovacích aj.). Také média (SYŘIŠTĚ 2002) neprezentují vzdělávání jako prioritní oblast, nejčastěji je uváděno právě v souvislosti s tématy nosnými pro jiné resorty (zejména v souvislosti s ekonomickým, politickým děním).

Přitom veřejnost se domnívá, že k rozvoji školství by měly přispět zejména tyto instituce: MŠMT a školy samy (učitelé a ředitelé). Roli expertů (výzkumní a odborní pracovníci) a dalších klíčových skupin – rodičů, obecních úřadů a hlavně zaměstnavatelů – není přisuzován zdaleka takový význam. Vliv církve a odborů je v této souvislosti chápán dokonce jako nežádoucí (AMD 1995).

Vzdělanostní aspirace: na cestě ke vzdělanostní společnosti?

Existuje významný rozdíl mezi vzdělanostní strukturou současné společnosti a vzdělanostními ambicemi dnešních rodičů a mladých lidí. Ve stávající vzdělanostní struktuře české společnosti (nad 15 let věku) převažují podle posledního censu (2001) lidé se středním odborným vzděláním bez maturity včetně vyučených (38 %) následovaní skupinou s úplným středoškolským vzděláním s maturitou (25 %) a osobami se základním (včetně nedokončeného) vzděláním (23 %). Až na posledním místě jsou vysokoškoláci (12 %). Mezi jednotlivými kohortami však pozorujeme výrazné rozdíly, kdy platí, že vzdělanostní úroveň se mezigeneračně zvyšuje (NÚOV 2003, zpracováno podle SČÍTÁNÍ 2001).

Podle názorů široké veřejnosti je tak ideální vzdělávací drahou střední odborná škola a poté škola vysoká (39 %), případně gymnázium a poté opět vysoká škola (22 %). Zároveň ale téměř 40 % veřejnosti nevidí vysokoškolské studium jako ideální vzdělávací dráhu. Oproti tomu **odborníci** ve školství jsou zajedno v preferenci gymnaziálního vzdělávání s návazností na studium vysokoškolské (71 %), případně studia na střední odborné škole s následnou školou vysokou (19 %). Oproti veřejnosti preferuje pouze 9,5 % odborníků vzdělání nižší než vysokoškolské (AMD 1996).

Pro budoucí vývoj (MEDIAN 2003) vzdělávacího systému jsou kromě vzdělanostních aspirací široké veřejnosti či expertů důležité i vzdělanostní ambice **mladých lidí** (20–29 let). Pouze 17 % z nich nepředpokládá, že by jejich dítě dosáhlo terciárního stupně vzdělání, dosažení vyšší odborné školy si pro svého potomka žádá 26 % a bakalářského titulu 16 % mladých. Avšak celých 41 % mladých očekává, že jejich dítě absolvuje minimálně magisterský stupeň. Vidíme tedy, že vzdělanostní ambice a poptávka po vyšších stupních vzdělávání dramaticky roste a lze předpokládat tlak na dramaticky změněnou vzdělanostní strukturu české společnosti. Této poptávce se bude muset přizpůsobit celý vzdělávací systém, tedy i primární a sekundární stupeň – s důrazem na přípravu k dalšímu studiu, rozvoj příslušných kompetencí atd.

Přínos vzdělání a motivace ke studiu: úzce instrumentální chápání funkce vzdělání?

Podle většiny dotazovaných umožňuje vzdělání především větší výběr při hledání zaměstnání (88 %), případně také lepší postup v zaměstnání (83 %), poskytne dětem lepší start do života (83 %), dobrou orientaci v kultuře a umění (83 %) nebo lepší finanční ohodnocení práce (80 %). Naopak minimální přínos vzdělání je chápán pro oblast obecné kvality života, například rozmanitější prožívání volného času, dobré vztahy k lidem či zdravější způsob života (AMD 1995).

Také názory veřejnosti na motivace mladých lidí ke studiu potvrzují předchozí zjištění. Lidé se domnívají, že prioritní je snaha získat potvrzení o absolvování školy, dále finanční prospěch a snaha získat zajímavé místo. Oproti tomu rozvoj talentu, rodinná tradice či touha po znalostech jsou výrazně upozaděny (AMD 1995). Koneckonců *mladí lidé* (MEDIAN 2003) hodnotí motivace ke studiu podobně: finanční prospěch a možnost získat zajímavé místo hraje rozhodující roli (zcela v pozadí je rodinná tradice či touha po znalostech). Vysokoškolské vzdělání je přitom mladými absolventy chápáno jako jeden z hlavních faktorů důležitých pro celkový úspěch v životě – následuje bezprostředně za ambiciózností, pracovitostí, talentem a příslušnými kontakty. Určitou motivační roli u mladých lidí však hraje také zájem o konkrétní obor.

S uvedenými zjištěními sociologických šetření úzce souvisí stav českého mediálního diskurzu. Se sférou vzdělávání se zde spojuje zejména uplatnění jedince na trhu práce, budování kariéry a „vydělávání peněz“. Zcela se tak vytrácí původní kultivační étos vzdělání, důraz na občanské kompetence a zodpovědnost (srov. SYŘIŠTĚ 2002: 224-225).

Klíčové znalosti a dovednosti: co by měly školy rozvíjet, a co skutečně rozvíjejí?

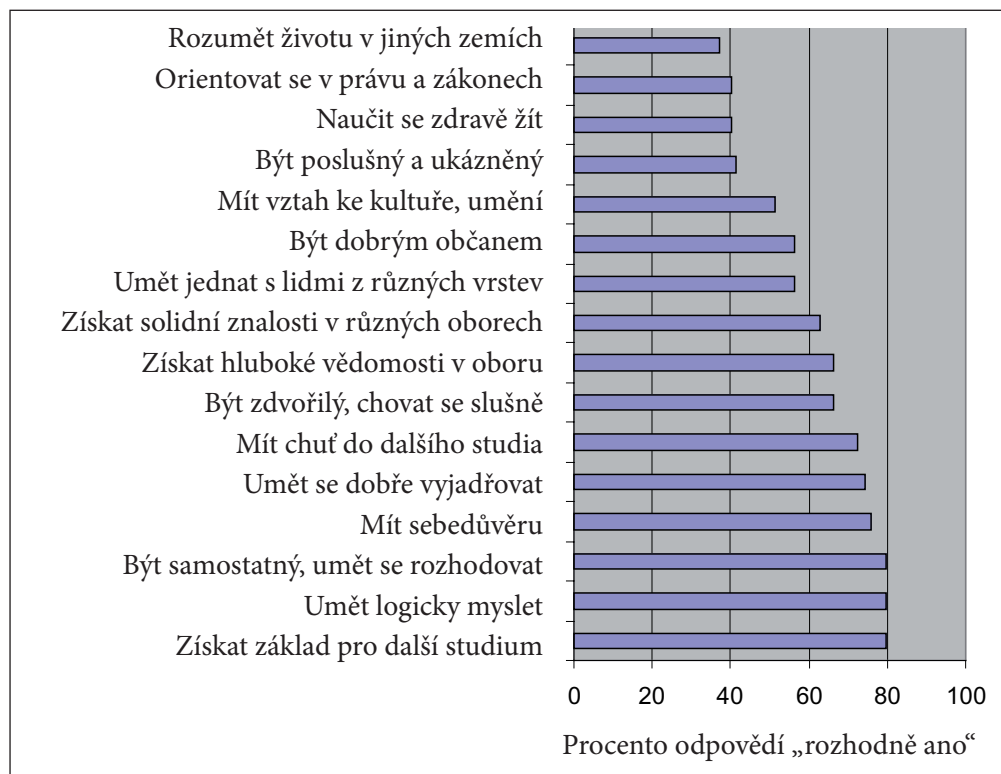
V mezinárodním srovnání (OECD, 1995) důležitosti středoškolských předmětů je u nás na prvním místě kladen důraz na výuku cizích jazyků. Teprve poté následuje výuka mateřštiny (toto pořadí je u většiny ostatních zemí prohozené), následovaná matematikou a informatikou. Význam humanitních předmětů (sociální vědy, umělecká výchova, občanská výchova), ale i tělocviku, je podceňován a vymyká se mezinárodnímu srovnání (AMD 1995b). Je to dáno patrně především „instrumentálním“ chápáním vzdělání (viz výše), případně také diskreditací některých předmětů v minulosti (např. ideologizace občanské nauky aj.).

Panuje přesvědčení o tom, že by školy měly rozvíjet a poskytnout zejména: základ pro další studium, logické myšlení, samostatnost a schopnost samostatného rozhodování, případně také sebevědomí. Oproti tomu veřejnost po školách příliš nepožaduje rozvoj poslušnosti a kázně, naučit se zdravě žít, orientaci v právu a zákonech či porozumění životu v cizích zemích. Zejména díky podceňování aspektu „porozumění

okolnímu světu“ (umět jednat s lidmi z různých vrstev, rozumět životu v jiných zemích, naučit se zdravě žít či být dobrým občanem) se lišíme od ostatních zemí OECD (podle AMD 1995b).

Graf č. 1 „Co by měly školy u mladého člověka rozvíjet?“ (AMD 1995)

Podíl odpovědí „rozhodně ano“



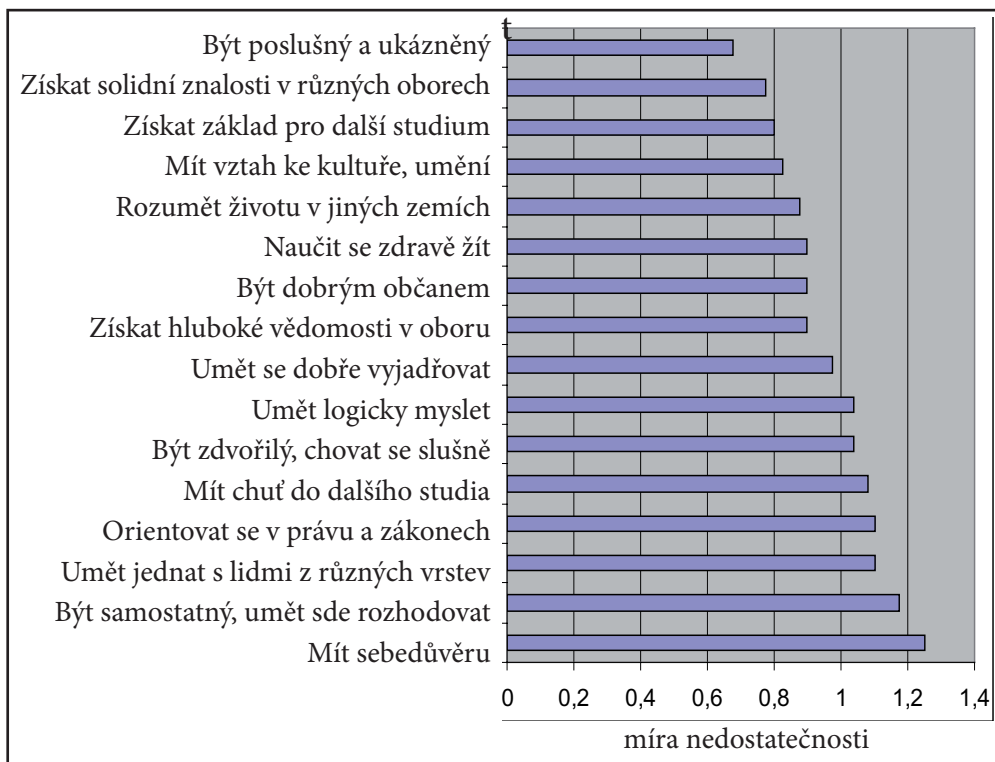
Zdroj: AMD 1995

Avšak ne vždy existuje rovnováha v názorech na to, co by měly školy rozvíjet a co skutečně rozvíjejí. Veřejnost se domnívá, že školy kladou důraz zejména na tyto aspekty: získat základ pro další studium, logické myšlení, schopnost dobře se vyjadřovat, získat solidní znalosti v různých oborech, získat hluboké vědomosti v oboru. Disproporce požadavků veřejnosti a reality školy (subjektivně posuzované), tedy disharmonie toho, co školy mají učit a co skutečně učí, je pak vyjádřena v dalším grafu.

Největší nesoulad pozorujeme u těchto aspektů: mít sebedůvěru, samostatnost a schopnost rozhodování, umění jednat s lidmi z různých vrstev, orientace v právu a zákonech, mít chuť do dalšího studia. Nepoměrně lépe dopadlo hodnocení těchto znalostí a dovedností: získat hluboké vědomosti v oboru, získat základ pro další studium či solidní znalosti v různých oborech. Ani zde však zdaleka nemůžeme mluvit o dostatečnosti školního vzdělávání.

Graf č. 2 Disproporce požadavků veřejnosti a reality školy (AMD 1995)

Co by školy měly rozvíjet a co skutečně rozvíjejí, 0 – rozvíjejí přiměřeně, 1 – rozvíjejí spíše nedostatečně, 2 – rozvíjejí rozhodně nedostatečně



Zdroj: AMD 1995

Česká společnost však není z hlediska vzdělávacích potřeb nijak homogenní, ale lze identifikovat rozdílné subpopulace a typy lišící se z hlediska požadavků na školní vzdělávání (AMD 1995a):

- Typ č. 1 – „*orientace ve světě*“: nadprůměrné zdůraznění dimenze „všeobecného rozvoje osobnosti“ Zejména pociťuje nedostatečnost školního vzdělávání v oblasti orientace v právu a zákonech, v umění jednat s lidmi z různých vrstev, porozumění životu v různých zemích. Má průměrné požadavky v dimenzi „vzdělávacího základu“, téměř nepožaduje dimenzi „kázně“. Celkem 18 % populace.
- Typ č. 2 – „*vzdělání a sebedůvěra*“: nadprůměrně zdůrazňuje faktor „vzdělávacího základu“, naopak je nízko z hlediska zbylých dvou dimenzí („všeobecný rozvoj osobnosti“, „kážeň“). Hlavní disproporce svých vysokých požadavků v konfrontaci s nedostatečnou realitou školy vidí v oblasti budování sebedůvěry žáků, samostatnosti a schopnosti se rozhodovat, případně i chuti do dalšího studia. Požaduje tedy nikoliv poslušného a ukázněného žáka, nýbrž žáka sebevědomého a motivovaného. Celkem 50 % populace.
- Typ č. 3 – „*slušnost a kážeň*“: jakýsi protiklad typu č. 2, který je vysoce orientován pouze na dimenzi „kázně“, naopak velmi nízko zejména v případě „vzdělávacího základu“. Nedostatečnost vzdělávání vidí hlavně v oblasti výchovy ke zdvořilosti

a slušnosti, poslušnosti a ukázněnosti a výchovy k „dobrému občanovi“. Naopak sebedůvěra a samostatnost je odsunuta na poslední místa. Celkem 22 % populace.

- Typ č. 4 – „všeobecná úroveň“: vysoce kritický k dostatečnosti školního vzdělávání ve všech směrech – školy podle něj nerozvíjejí dostatečně ani jednu z uvedených dimenzí. Celkem 10 % populace.

Pokud jde o kompetence, lidé nejčastěji uvádějí, že jim školní vzdělání poskytlo určitou kvalifikaci v oboru a všeobecný přehled (více než 2/3 respondentů), naopak je spíše nenaučilo jednat s lidmi a orientovat se v politice (CVVM 2003). V mediálním diskurzu (SYŘIŠTĚ 2002) se objevují výtky k příliš poznatkově orientované výuce, která je nadměrně formalizovaná a bez valného významu pro skutečný život. Kritické hlasy se ozývají také v souvislosti s nedostatečným rozvojem samostatnosti, aktivního přístupu k životu a kritického myšlení.

V kategorii *mladých lidí* na trhu práce (20-29 let) uvádí 3/4 z nich, že znalosti a dovednosti získané během počátečního vzdělávání jsou v pracovním životě důležité a využitelné. Toto hodnocení však souvisí s úrovní absolvovaného vzdělání, největší přínos svého vzdělání pro své zaměstnání spatřují vysokoškoláci (93 % z nich), naopak nejmenší přínos lidé se základním vzděláním (53 %). Podíváme-li se na příslušné klíčové kompetence podrobněji, vidíme, že jako nejdůležitější se mladým lidem jeví: odborné praktické znalosti a dovednosti (oproti odborným teoretickým znalostem či dokonce všeobecnému rozhledu), dále dovednost řešit problémy, samostatného rozhodování a, spolu s dovedností nést odpovědnost, také práce v týmu. Oproti tomu k nejméně důležitým se dle mladých absolventů poněkud překvapivě řadí: jazykové dovednosti a práce s výpočetní technikou (celá čtvrtina pokládá za „zcela nedůležité“) následované organizačními a řídicími schopnostmi. Avšak zde opět pozorujeme velký význam úrovně dosaženého vzdělání, klíčový vliv oboru a konkrétní pozice v zaměstnání.

Pokud jde o dostatečnost vzdělání ve vztahu k současnému zaměstnání, převládá spíše spokojenost deklarovaná 3/4 absolventů na trhu práce (ať již jde o všeobecné znalosti a rozhled či odborné teoretické znalosti, ale i odborné praktické znalosti a dovednosti). Opět teprve bližší pohled na dílčí znalosti a dovednosti napoví více. Absolventi se cítí být připraveni nejlépe z hlediska dovednosti komunikovat s lidmi a práce v týmu (3/4 z nich), ale také pokud jde o dovednost řešit problémy, samostatně se rozhodovat či nést odpovědnost. Naopak varující nepřipravenost je v oblasti práce s výpočetní technikou (26 % respondentů), jazykových znalostí (20 %) a organizace a řízení (16 %). Tu však opět deklarují zejména lidé s nižšími stupni vzdělání (ZŠ, SOU, ale částečně i maturitní obory).

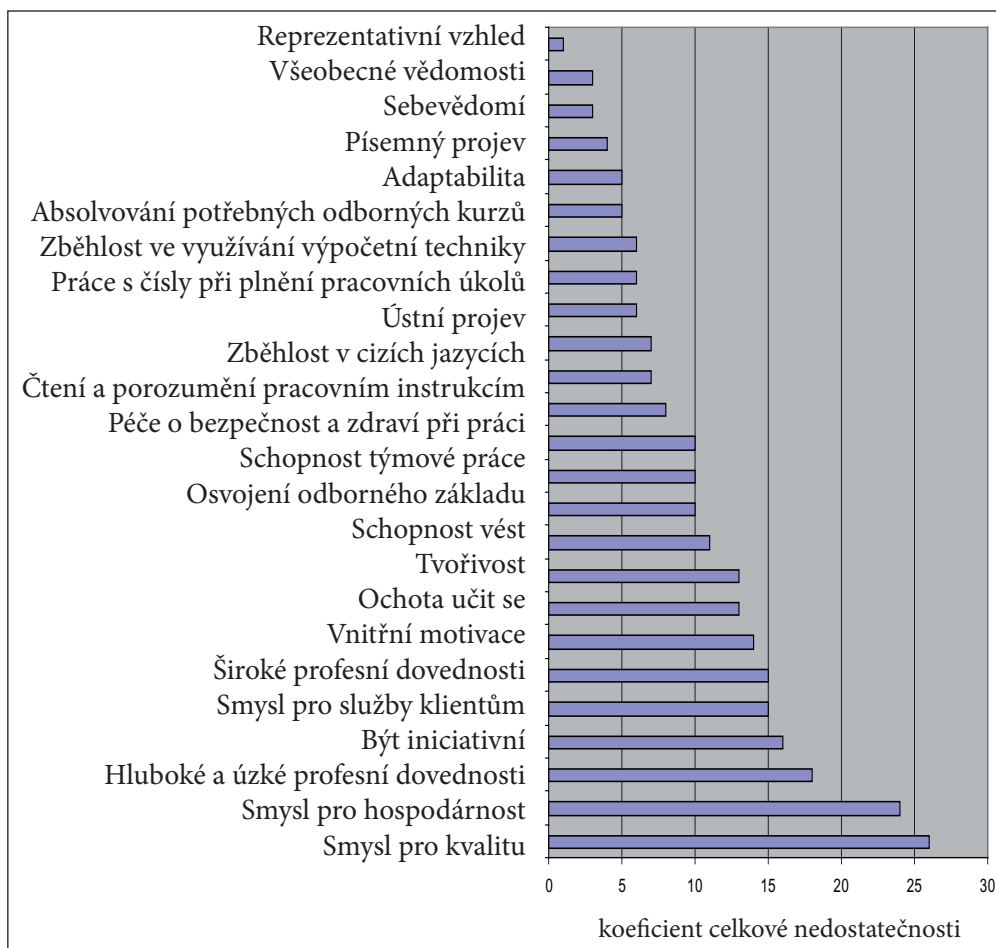
Požadavky *zaměstnavatelů* kladené na absolventy škol, zdůrazňují zejména smysl pro kvalitu práce, případně další vlastnosti jako je hospodárnost nebo smysl pro službu klientům. V případě odborných znalostí a dovedností, zaměstnavatelé preferují

hlavně osvojení obecného odborného základu před „širšími“ nebo dokonce „hlubokými“ profesními dovednostmi.

Vysoce žádaná vlastnost „ochota učit se“ ukazuje na předpoklad, že zaměstnavatelé počítají s tím, že své pracovníky dále doškolí. Ostatně zaměstnavatelé berou za svou zodpovědnost za zajištění potřebných kurzů pro své zaměstnance a prohloubení jejich profesionálních dovedností, zatímco zcela na škole ponechávají zejména tyto aspekty: písemný i ústní projev, všeobecný přehled, cizí jazyky a ochotu učit se.

Požadavky na jednotlivé vlastnosti a kompetence se liší zejména pokud jde o úroveň dosaženého vzdělání absolventa. U vysokoškoláků jsou oproti ostatním vzdělanostním skupinám vyhledávány zejména tyto vlastnosti: obecný odborný základ, ochota učit se, samostatnost a schopnost rozhodovat se, ale také písemný projev a cizí jazyky. U absolventů učilišť je pak kladen důraz na smysl pro hospodárnost, ale také péče o zdraví a bezpečnost. Všem skupinám absolventů je však společný vysoký požadavek na smysl pro kvalitu práce.

Vztah mezi důležitostí jednotlivých vlastností a dovedností absolventů a obtížností nalezení takto vybavených absolventů na trhu práce vyjadřuje míra celkové nedostatečnosti. Například co se obtížně hledá, ještě nemusí být důležité, naopak nějaké vlastnosti mohou být důležité, ale není problém je najít. Problém tedy vyvstává až v situaci, kdy jsou určité vlastnosti a dovednosti z hlediska zaměstnavatelů důležité, avšak na trhu práce nedostatečné (viz koeficient celkové nedostatečnosti), například smysl pro kvalitu a hospodárnost a hluboké a úzké profesní dovednosti (neplatí v případě vysokoškoláků). V případě vysokoškoláků pocíťují zaměstnavatelé tíživě také nedostatek tvořivých a cizích jazyků znalých absolventů, naopak v případě učňů je tíživě pocíťován nedostatek zejména absolventů se smyslem pro hospodárnost i kvalitu či se smyslem pro péči o zdraví a bezpečnost práce (AMD 1998). Pro lepší přehlednost uvádíme výsledky této analýzy v přehledném grafu č. 3.

Graf č. 3 Koefficient celkové nedostatečnosti¹ - zaměstnavatelé (AMD 1998)

Zdroj: AMD 1998

Celoživotní vzdělávání: podceňování, pasivita a nezodpovědnost?

Poněkud alarmující je skutečnost, že pouze 2/3 populace se domnívá, že hlavní starost o zvyšování kvalifikace po ukončení školy by měl mít především každý sám. Celá třetina se oproti tomu domnívá, že hlavní odpovědnost má mít v tomto směru stát (18 %) nebo zaměstnavatel (15 %). Mezi **odborníky** ve školství klade 80 % důraz na odpovědnost každého jedince za zvyšování kvalifikace, také náklady s tím spojené by si podle jejich názoru měl hradit každý sám. Oproti tomu veřejnost očekává zejména financování ze strany státu, případně zaměstnavatelů – předpoklad spolufinancování celoživotního vzdělávání není v populaci častý (AMD 1996).

1 Jde o podíl těch, kteří považují získání lidí s danou vlastností za „velmi obtížné“ z procenta těch, kteří ji považují přinejmenším za „velmi důležitou“

Mladí lidé (20-29 let) na trhu práce považují za důležité další vzdělávání pro výkon stávající práce v 50 % případů. Mezi mladými s terciárním vzděláním je však o nutnosti stálého zvyšování kvalifikace přesvědčeno 90 %. Reálná účast na tomto typu vzdělávání je však nízká, pouze 1/4 mladých absolventů se za poslední rok účastnila nějakého kurzu. Opět pozorujeme závislost: čím vyšší dosažené vzdělání, tím vyšší účast na dalším vzdělávání. Tyto trendy naznačují, že další vzdělávání spíše posiluje než eliminuje rozdíly mezi jednotlivými vzdělanostními skupinami ve společnosti (MEDIAN 2003).

Tabulka č. 1 Přehled výzkumů z oblasti vzdělávání (1991-2003)

Název výzkumu	Období šetření	Definice cílové populace	Rozsah výběru respondentů	Tematické okruhy
AISA Výzkum postojů ke vzdělání a ke školství	červen – červenec, 1991	„jedinci, jejichž nejstarší dítě chodí do 2. – 8. třídy ZŠ nebo do 1. – 3. ročníku nějaké střední školy“	1216 resp.	srovnání soukromých a státních škol, hodnocení soukromých škol
STEM Obraz školství	prosinec 1992 – leden 1993	„obecná populace“ (dotazování byli navíc ještě učitelé a mládež ve věku 16-19 let)	735 resp.	spokojenost se stavem čs. školství, srovnání soukromých a státních škol hodnocení soukromých škol,
IVVM Veřejnost a školství	červenec, 1993	„ve věku od 15 let“	857 resp.	hodnocení změn ve školství
IVVM Veřejnost ke vzdělávání	říjen, 1993	„ve věku od 15 let“	777 resp.	hodnocení změn ve školství

<p>DEMA Znalost a názory občanů ČR o hlavních změnách obsahu novel školského zákona</p>	<p>prosinec, 1994</p>	<p>„ve věku 18-59 let“</p>	<p>859 resp.</p>	<p>aktuální legislativní změny</p>
<p>AMD Vztah veřejnosti k otázkám školství a výchovy</p>	<p>červen, 1995</p>	<p>„ve věku od 18 let“</p>	<p>1516 resp.</p>	<p>spokojenost se stavem školství, jeho dílčími aspekty, postoje a motivace ke vzdělání, vzdělanostní aspirace, co by měly školy rozvíjet a co skutečně rozvíjí, problémy škol, financování, soukromé školy</p>
<p>IVVM Veřejné mínění k problematice pří- stupu mládeže ke vzdě- lání</p>	<p>listopad, 1996</p>	<p>„mladí lidé ve věku 16-20 let“</p>	<p>1969 resp.</p>	<p>výběr školy, vzdělávací dráha (detailně), rovnost šancí a rodinné zázemí, motivace mladých lidí ke studiu</p>
<p>AMD Vztah veřejnosti k otázkám školství a výchovy</p>	<p>červen, 1996</p>	<p>„ve věku od 18 let“</p>	<p>???</p>	<p>spokojenost se stavem školství, jeho dílčími aspekty, postoje a motivace ke vzdělání, vzdělanostní aspirace, co by měly školy rozvíjet a co skutečně rozvíjí, problémy škol, financování školství, soukromé školy</p>

<p>AMD Vztah odborníků k otázkám školství</p>	<p>září - říjen, 1996</p>	<p>zainteresovaní odborníci, odpovědní pracovníci škol, obcí, státu (MŠMT, ředitelé ZŠ a SŠ, pracovníci školských úřadů, starostové obcí, poslanci)</p>	<p>247 resp. (po-užito 239)</p>	<p>stav školství, jeho změny, aktuální problémy, problémy škol, jejich financování, prestiž učitele (umožňuje srovnání s názory široké veřejnosti - viz AMD 1996)</p>
<p>AMD Názory a potřeby zaměstnavatelů 1998</p>	<p>1998</p>	<p>„zástupci podnikatelských subjektů, kteří mají nejužší kontakt s uchazeči“ (malé firmy - sám majitel, větší - personální manažer)</p>	<p>zástupci 821 firem</p>	<p>spolupráce školy a praxe, důležitost vlastností a dovedností absolventů z hlediska zaměstnavatelů, míra připravenosti absolventů pro trh práce, k čemu připravuje škola a zaměstnavatelé</p>
<p>AMD Přístup mladých lidí ke vzdělání 1999</p>	<p>listopad - prosinec 1998, leden - březen 1999</p>	<p>„mladí lidé ve věku 16-25 let“ (nejen studující)</p>	<p>2004 resp.</p>	<p>výběr školy, vzdělávací dráha, subjektivní hodnocení (přístup ke vzdělání, aspirace), rodinné zázemí, postoje a motivace ke vzdělání, uplatnění na trhu práce (umožňuje srovnání s IVVM 1996)</p>
<p>MEDIAN Pracovní historie, práce a vzdělání 2003</p>	<p>prosinec, 2002 - září, 2003 (několik etap)</p>	<p>„ve věku 20-29 let s pracovní historii“</p>	<p>2497 resp.</p>	<p>výběr školy, vzdělávací dráha, motivace ke studiu, znalosti a dovednosti důležité pro trh práce, jejich adekvátnost, celoživotní vzdělávání</p>
<p>CVVM Naše společnost 2003</p>	<p>2003</p>	<p>„ve věku od 15 let“</p>	<p>1030 resp.</p>	<p>spokojenost se stavem školství, získané znalosti a dovednosti, rovné šance ve vzdělávání</p>
<p>STEM Vzdělání 2003 (Pro Sociologický ústav AV ČR)</p>	<p>2003</p>	<p>„ve věku od 18 let“</p>	<p>1403 resp.</p>	<p>rovné šance na vzdělávání, víceletá gymnázia, školné</p>

3. Metodologie empirických šetření: kvantitativní i kvalitativní přístupy

S cílem (a) poskytnout data pro formování zodpovědné a účinné moderní vzdělávací politiky (viz demand-driven educational systém) a (b) zacetit vážný informační deficit týkající se znalosti požadavků klíčových sociálních skupin na školní vzdělávání, který konstatuje například Národní zpráva za ČR vypracovaná pro OECD v roce 1994, bude v rámci plnění úkolů Centra základního výzkumu školního vzdělávání realizováno několik šetření. Zjišťování požadavků klíčových sociálních skupin na školní vzdělávání se zaměří zejména na oblast klíčových kompetencí.

Kvantitativní šetření výzkumu se zaměří na zjišťování požadavků české veřejnosti – s důrazem na zastoupení rodičovské populace – na školní vzdělávání. Sběr dat bude proveden na reprezentativním vzorku cílové populace ve formě anonymních standardizovaných rozhovorů, odpovědi respondentů budou zaznamenávány do dotazníků.

Cílovou skupinou se tedy rozumí česká veřejnost ve věku nad 15 (18) let. Snahou však zároveň bude provést určitý „nadvýběr“ rodičovské populace, který by umožnil detailnější analýzy (třídění vyšších stupňů, typologie aj.) této – z hlediska výzkumu klíčové – sociální skupiny (datový soubor však bude s pomocí běžných statistických postupů opatřen vahami, což umožní provádět zobecnění i pro celou dospělou populaci). Kvótní výběr respondentů zajišťující reprezentativnost výběrového souboru bude proveden za pomoci těchto znaků: věk, pohlaví, nejvyšší dokončené vzdělání, velikost místa bydliště a region České republiky. Toto empirické šetření do určité míry naváže na další v minulosti realizované výzkumy vzdělávacích potřeb (AMD 1995, AMD 1996, AMD 1998, AMD 1999, částečně MEDIAN 2003 atd.), umožní identifikovat trendy a doplnit časové řady a tak i zaplnit výše zmiňovaný informační deficit vzniklý v posledních letech, kdy nebyly výzkumy dané problematiky realizovány. Důraz přitom bude kladen na výzkum požadavků po klíčových kompetencích.

Kvalitativní šetření bude sestávat ze dvou částí: (1) výzkumu názorů „expertů“ z oblasti vzdělávání a (2) výzkumu „českých elit“ a jejich pojetí školního vzdělávání. Metodologicky se bude opírat o podobná úspěšně provedená šetření (např. WELDON 2003). Bude uskutečněno formou zhruba hodinových standardizovaných rozhovorů s přibližně 15 vybranými zástupci z každé cílové skupiny, které lze blíže specifikovat takto:

1. „**experti**“ - cílová skupina se zastoupením (a) výzkumných pracovníků věnujících se problematice českého školství a vzdělávání, (b) decizní sféry, případně také klíčových výkonných pracovníků, pokrývající všechny stupně rozhodování (MŠMT, poslanci, kraje, obce, případně školy - ředitelé) s důrazem na pokrytí regionálního zastoupení respondentů (centrum i periferie, Praha i kraje různého charakteru),
2. „**elity**“ – obecně lidé, kteří se prosadili ve svém oboru, „něco dokázali“, výrazné

osobnosti (předpoklad zformovaného názoru na danou problematiku); výběr bude dále veden snahou o „pokrytí“ těchto sfér společenského života: (a) věda a výzkum, (b) kultura a umění, (c) nejvyšší, případně i regionální a lokální, politika, (d) ekonomika a hospodářství (ocenění manažeři atp.), (e) duchovní, představitelé církví, (f) zástupci médií (tvůrci veřejného mínění, tzv. názoroví vůdci atd.), (g) nevládní organizace a neziskový sektor (NGO).

Respondentům budou v průběhu rozhovoru předloženy otázky týkající se funkcí a role školního vzdělávání pro život jedince a společnosti v 21. století (např. základní kompetence a znalosti, sociální soudržnost, evropská a národní dimenze, vazby a participace školy na životě okolní společnost, obsah a organizace školního života, učitel).

Kvalitativní část má být rovnocennou a komplementární – nikoliv pouze doplňkovou – součástí výzkumu vzdělávacích potřeb. Kombinace poznatků z rozsáhlého kvantitativního šetření Gallupova typu (viz výše) a šetření kvalitativního umožní rozšířit a prohloubit poznatky týkající se problematiky společenských požadavků na školní vzdělávání, případně poskytnou oporu pro interpretaci výsledků kvantitativního výzkumu (např. nedostatečná reflexe společenských změn a související „konzervativismus“ týkající se požadavků na klíčové kompetence ze strany veřejnosti oproti názoru expertů).

4. Předpokládaný přínos: široké domácí i mezinárodní využití

Výsledky výzkumů vzdělávacích potřeb české společnosti najdou uplatnění v akademické i politicko-decizní sféře, u tvůrců vzdělávacích programů, ale předpokládá se i vysoký zájem široké „laické“ veřejnosti. Tato šetření si kladou za cíl odstranit výše zmíněný informační deficit.

Literatura

- AMD, 1995. Vztah veřejnosti k otázkám školství.
AMD, 1995b. Vztah veřejnosti k otázkám školství a výchovy: Dodatek – komparace výsledků průzkumů.
AMD, 1996. Vztah odborníků k otázkám školství.
AMD, 1998. Názory a potřeby zaměstnavatelů.
AMD, 1999. Přístup mladých lidí ke vzdělání.
CVVM, 2003. Naše společnost.
KOTÁSEK, J.; GREGER, D.; PROCHÁZKOVÁ, I. *Demand for Schooling in the Czech Republic* (Country Report for OECD). Paris: OECD, 2004.
MEDIAN, 2003. Retrospektivní šetření pracovních sil: Pracovní historie, práce a vzdělání.
NÚOV, 2003. Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění.

OECD Towards Demand-led Schooling? Paris: OECD, 2006 (draft).

SYŘIŠTĚ, I. Podstata diskurzu o národní vzdělanosti v českých médiích. In *Rozvoj národní*

vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Praha: PedF UK, 2002, s. 222-235.

VEČERNÍK, J. (ed.) *Zpráva o vývoji české společnosti 1989-1998*. Praha: Academia, 1998.

WALTEROVÁ, E. (ed.). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. díl. Brno: Paido, 2004.

WALTEROVÁ, E. (ed.). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl. Brno: Paido, 2004.

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.

POTENCIÁL ZMĚNY V REALITĚ ŠKOLY: STRATEGIE PŘÍPADOVÉ STUDIE

ELIŠKA WALTEROVÁ, KAREL STARÝ

Abstrakt: Studie diskutuje strategii řešení dílčího cíle 5 projektu LCO6046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání. Cílem výzkumu je identifikovat na základě poznatků získaných v autentickém prostředí reálnou podobu fungování české školy a přispět k odkrytí potenciálu vnitřní změny školy v kontextu působení vnitřních a vnějších faktorů. Výzkum bude realizován metodou vícečetné případové studie na vybraném vzorku základních škol.

Klíčová slova: funkce školy, faktory ovlivňující fungování školy, potenciál změny, vnitřní proměna školy, strategie výzkumu, případová studie.

Abstract: The study discusses research strategy toward the partial aim No. 5 of the project LC 06046 Centre for basic research on schooling. The aim of the research is to identify real shape of Czech school functioning based on data acquired in authentic school environment and to continue for discovering of the potential of school change influenced by internal and external factors. The research will be performed by multi-case study of the sample of Czech basic schools.

Key words: functions of school, factors influencing functioning of school, potential of change, internal change of school, research strategy, case study.

Škola jako sociální instituce s dominantní vzdělávací funkcí se s celou společností nachází ve stádiu zásadní proměny svých rolí a zavedených vzorců fungování. Hledá novou identitu v procesu celoživotního učení a v kontextu rozvíjející se společnosti vědění, v níž znalosti a učení jsou považovány za podstatný zdroj udržitelného rozvoje. Co je podstatné pro dobré fungování školy? Jak škola reflektuje změnu ve svém autentickém mikroprostředí, v němž funguje relativně autonomně? Které faktory způsobují rezistenci vůči změně a které představují potenciál změny? Zda a jak tento potenciál škola využívá? To jsou klíčové otázky, na něž hledá odpovědi základní výzkum školního vzdělávání. Empiricky založenou deskripci školy, reflektující její současný stav a odhalující reálný potenciál změny, považujeme pro výzkum školního vzdělávání za kardinální.

V rámci dílčího cíle 5 projektu Centra bude proto realizován empirický výzkum prostřednictvím souboru případových studií vybraného vzorku základních škol v České republice s cílem popsat současný stav a identifikovat faktory, které jsou pro fungování školy relevantní. Důraz bude položen na identifikaci vnitřních faktorů, které ovlivňují proměnu školy. Pokud jde o vnější faktory, zaměří se výzkum na detekci

jejich působení v reálném životě školy. Protože případové studie české školy jsou ojedinelé a soubor případových studií nebyl dosud realizován, bude první etapa řešení zaměřena na strategii výzkumu a vytvoření metodologického modelu vícečetné případové studie, výběr výzkumných technik a nástrojů, pilotáž a vyškolení týmů pro terénní výzkum. V první etapě bude proveden výběr škol, který považujeme pro realizaci vícečetné případové studie za mimořádně důležitý, a vypracován realizační scénář terénního výzkumu. Ve druhé etapě budou provedeny případové studie na školách v Čechách a na Moravě, na nichž se budou podílet obě pracoviště Centra. Ve třetí etapě (2008 – 2009) budou poznatky z dílčích případových studií analyzovány a integrovány. Finálním výstupem bude publikace, jejímiž adresáty budou kromě odborníků zejména základní školy, učitelé a studenti fakult vzdělávajících učitele a pracovníci školské správy a samosprávy.

1. Kontext

Výzvy adresované škole mají globální rozměr. Vycházejí z potřeby civilizace spatřující perspektivy udržitelného rozvoje ve vědění jako „skrytém bohatství“ a učení jako podstatném rozvoji prosperity a harmonického rozvoje světa (UNESCO 1995, UNESCO 2005). Hledání odpovědi na tyto rozvoje reflektuje odlišné cíle a reálné podmínky škol ve světových regionech, zemích a státech, lišících se svou kulturou, politickými ambicemi a vzdělávacími potřebami. Společným jmenovatelem je úsilí o zajištění kvalitního vzdělávání především ve škole (UNESCO 1990), kterou prochází většina populace v období dětství a dospívání. Škola vytváří základy vzdělanosti národů, utváří předpoklady pro celoživotní učení, poskytuje orientaci v měnícím se prostředí života osobního, občanského i pracovního. Škola představuje jeden z pilířů institucionální struktury společnosti, zprostředkovává přenos sociální zkušenosti a je specifickou kulturou, v níž se utvářejí předpoklady pro perspektivní konfiguraci dětí v dospělosti. Východiskem vzdělávacího paradigmatu se stává celoživotní vzdělávání, neformální i informální, jehož podoby vzájemně interagují, prolínají se a doplňují (Rogers 2004). Vzdělávání se realizuje na různých místech (horizontální dimenze), nejen ve školských institucích, ale v průběhu celého života (vertikální dimenze). Vzdělávání a učení jsou významnou součástí aktivit institucí s jinými dominantními funkcemi (podniky, správní a servisní instituce, občanská a zájmová sdružení). Mandát školy není v tomto kontextu zpochybňován, avšak školní vzdělávání a jeho pokračování v dospělosti má vytvářet kontinuum, učení je permanentní proces. V procesu učení, chápaného jako permanentní reorganizování a rekonstruování zkušenosti, se role školy redefinují. Školní vzdělávání má otevírat cestu do očekávané budoucnosti života jedinců ve společnosti, v níž změna je charakteristickým fenoménem, „vědění neprodukuje a nevyužívá pouze vědecký systém, ale takřka všechny systémy společnosti“ (Wilke 2000, s. 247) a na úrovni vzdělávacích a učebních procesů je závislý rozvoj celé společnosti. Triáda učební dovednosti – osobní rozvoj – sociální rozvoj tvoří komponenty celoživotního učení a základ školního vzdělávání. V tomto kontextu se zásadně mění cíle vzdělávání definované v nových kategoriích. Dnes už jsou jejich uznávaným rámcem čtyři pilíře učení (Delors 1997, s. 47 – 58). *Učit se poznávat, učit se jednat, učit*

se žít společně a učit se být jsou charakteristiky rozkrývající koncept společnosti vědění a otevírající cestu k pedagogickým implikacím v koncipování cílů, obsahů, metod a prostředků školního vzdělávání a hodnocení jeho efektů. Rozvíjení systémových, přenositelných a univerzálně použitelných kompetencí, tj. souboru znalostí, schopností, dovedností a postojů, se stalo společným cílem vzdělávání v demokratických zemích světa a jedním ze strategických cílů vzdělávání evropského (srov. Lisabonská strategie 2000, European Commission 2002, 2003). V tomto kontextu vzrůstá význam metodologicko-koordinační funkce školy v učení žáků, které je multizdrojové a je ovlivňováno výrazně mimoškolním prostředím. Pro školní vzdělávání se stávají dominantní vedle funkce poznávací (kognitivní a profesionalizační) také funkce socializační, sociálně integrující a personalizační. Socializační funkce se výrazněji profiluje, např. vedle sekundární socializace plní škola i některé úkoly primární péče v oblastech, které dříve zajišťovala rodina. V otevřené společnosti a v kontextu proměny modelů sociálních institucí, zejména rodiny, musí škola reagovat na ohrožení a negativní vlivy na děti a mládež přicházející z mimoškolního prostředí, přičemž stoupá význam sociálně preventivní a ochranné funkce školy. Jako politická priorita je deklarována spravedlivost ve vzdělávání, která má být zárukou zachování sociální soudržnosti, což implikuje posílení sociálně integrační funkce školy.

Politické programy a dokumenty vyzývají ke zvyšování kvality vzdělávání a apellují na vnitřní proměnu školy. Paradigma redefinovaných cílů a funkcí školy spolu s apely na její kvalitu a efektivnost, formulovanými na makroúrovni vzdělávacích systémů v politických dokumentech, projektech a reformních strategiích však není totožné s paradigmatem reálné proměny školy (Hopkins 2001, Hargreaves et al. 1998).

V českém prostředí jsou apely na vnitřní proměnu školy formulovány zejména v Bílé knize MŠMT ČR, schválené vládou jako *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (2001, s. 41 – 43). Podle Bílé knihy se předpokládá „vnitřní proměna školy, především její funkce, prostředí a klimatu, kdy vyrůstá význam výchovné a socializační role školy, které je chápáno jako rovnoprávné společenství vzájemně se učících partnerů, učitelů, žáků a jejich rodičů“ (Bílá kniha, s. 42). Tato proměna je chápána jako komplexní proces, zasahující spektrum činností, nových úkolů, vytváření nových mechanismů fungování, zejména při řízení změny, posilování týmové práce školy, vytváření nové koncepce, společné vize rozvoje a sebereflexe. Za nezbytnou podmínku je považována participace rodičů a žáků, vnitřní motivace a změny vzorců chování všech zúčastněných a vytvoření *systémů nástrojů, které realizují autonomii školy* (tamtéž s. 41). V novém školském zákonu č. 561/2004 Sb. jsou již tyto podmínky kodifikovány.

Legalizuje se vytváření *Dlouhodobého záměru rozvoje školy* jako nástroje řízení změny a východiska pro hodnocení inspekcí, pro vnitřní evaluaci, další vzdělávání pracovníků školy, vypracovávání výročních zpráv a zejména pro tvorbu školního vzdělávacího programu. Neformální bilance naplňování programu Bílé knihy (Kulatý stůl vzdělávací politiky 23. 2. 2006) poukázala na komplikace a rizika spojená s realizací změny ve vnějších faktorech. Jako klíčové faktory byly uvedeny: nižší úroveň legislativy

a řízení, problematické toky informací, nárůst formální administrativy a byrokratických opatření, blokování autonomie a kreativity škol, nejasná kritéria evaluace a kontroly ze strany ČŠI, nedostatečná příprava a metodická podpora kurikulární reformy, nedostatek psychologů, speciálních pedagogů a asistentů. Za závažný deficit je považován malý zájem médií o vzdělávací reformu a nepochopení smyslu kurikulární reformy veřejností i některými učiteli.

Nedostatky a rizikové faktory prezentované zástupci profesních asociací a řediteli škol signalizovaly jen část problémů, které v autentickém prostředí škol existují. Zdůraznily potřebu vnější podpory a vytváření podmínek pro změnu, pro zajištění kvality a efektivity. Jak však změnu školy ovlivňují vnitřní faktory, to je předmětem našeho výzkumu v dílčím cíli 5.

2. Stav řešení v kontextu pedagogického výzkumu

Problémy fungování a vnitřní proměny školy se zabývá řada výzkumných projektů zahraničních. Relevantním koncepčním rámcem pro náš výzkum bude projekt OECD *Schooling for Tomorrow*, založený na mapování procesů proměny na makroúrovni vzdělávacího systému v konfrontaci s kontextem řízené změny na mikroúrovni, zdůrazňující vytváření sítí a partnerství (OECD 2003).

Již od 80. let jsou publikovány významné studie, založené na empirických výzkumech (*evidence based research*), analyzující problémy i příklady dobré praxe. Jsou spojeny se jmény Beresford, Berg, Cohen, Dalin, Fullan, A. Hargreaves, D. Hargreaves, Hopkins, Joyce, Mortimore, Reynolds, Ruddocková, Slavin a dalšími (přehledně in Hopkins 2001). Tyto studie jsou přínosem k pochopení smyslu a řízení procesu autentické změny školy a rolí aktérů v této změně (srov. též Walterová 2004, s. 39 – 43). Klíčovými koncepty v těchto výzkumech jsou *dobrá škola*, *kvalitní škola*, *efektivní škola*, *inovativní škola*, *proces změny*, *zlepšení školy*, *kultura školy*, *učící se škola*. Na základě analýzy a zobecnění principů, na nichž jsou založeny programy a fungování škol usilujících o reálnou změnu, byl formulován rámec autentického zlepšení škol (Hargreaves 1998), který převzal a rozpracoval Hopkins (2001, s. 16 – 18).

- *Koncentrace školy na úspěch žáků v učení* nejen na výsledky zkoušek a vysoké skóre v testech.
- *Posilování aspirací a společných očekávání* v atmosféře vzájemné důvěry pedagogické komunity školy.
- *Výzkumný základ a obohacování teoretické reflexe* jako podmínka rozvoje (akční výzkumy, učící se organizace, sebereflexe).
- *Respektování kontextu a posilování specifík školy* zdůrazňující její unikátnost.
- *Budování organizační základny* a mechanismů pro permanentní zlepšování fungování školy.
- *Permanentní reflexe činností* jako součást *udržitelnosti změny*.
- *Orientace na implementaci inovačních programů* a na *kvalitu práce* ve třídě.

- *Intervenční strategie* zaměřená na systémové zlepšování situace ve škole, stanovování cílů a priorit ve střednědobém plánování.
- *Vnější podpora* a cílené *budování sítí* podpůrných organizací v okolí školy.
- *Systémovost*, tj. reflektování vnějších změn a jejich tvořivé a synergetické využívání pro vnitřní změnu školy.

Toto „desatero“, vyvozené z empirického výzkumu, považuje Hopkins za ideální typ profilující změnu, jejímž cílem je reálné zlepšení školy, a současně za paradigmatický rámec pro výzkum potenciálu změny v autentickém prostředí školy. Situačně-interpretační paradigma, v němž dominují kritické a reflexivní přístupy, vyžaduje podle Hopkinse a dalších autorů, zabývajících se změnou školy, komplexnější a hlubší proniknutí do reálného fungování školy. Pro takový záměr jsou považovány za vhodnější a využívány převážně metody kvalitativního výzkumu event. výzkum smíšený, v němž však metody kvalitativní jsou dominantní. Jaká je situace řešení v českém pedagogickém výzkumu? Výzkumy školy patří k relativně frekventovaným (srov. Walterová 2002). Avšak dosud převažovaly výzkumy kvantitativní a aspektové, zkoumající limitovaný počet vybraných proměnných, nepostihujících realitu českých škol komplexně, s náležitou hloubkou a senzitivností k problematice v jejím reálném fungování. Za přínosné lze považovat v tomto ohledu několik výzkumných projektů, jejichž řešení bylo zahájeno na přelomu milénia a jejichž monografické výstupy byly publikovány v posledních dvou letech (Pražská skupina školní etnografie 2004, Pol et al. 2005, Walterová et al. 2004). Tyto projekty využívají širší paletu výzkumných metod, mezi nimiž nechybí metody kvalitativní (etnografické, případové studie, akční výzkum). Kromě relevantních poznatků představují cílené příspěvky k rozvoji metodologie výzkumu školní reality.

3. Přístup k řešení cíle

Rozhodnutí o výzkumné metodě je především záležitostí výzkumníka. Ten ovšem musí zvažovat, zda zvolená metoda (metody) odpovídá charakteru zkoumaného problému, zda jí bude dosaženo stanoveného cíle výzkumu, zda je k dispozici teoretická báze, z níž bude vycházet, či zda bude teorie konstruována v průběhu výzkumu. Chce-li získat „tvrdá“ data, zda má k dispozici odpovídající nástroje, jejichž pomocí bude provádět měření, aby bylo co nejpřesnější a nejspolehlivější, zda bude volit velký reprezentativní vzorek náhodným výběrem, nebo cíleně vybírat typologicky reprezentativní případy, zda chce a je schopen pracovat v terénu a detailně, do hloubky prozkoumat jeden nebo několik málo případů, či raději rozešle dotazníky s obavami o jejich návratnost. Musí předem vědět, jak bude data zpracovávat a interpretovat, zda míra jeho zkušenosti a expertnosti mu umožní interagovat bezprostředně se zkoumanými subjekty, či bude-li komunikace redukována a zprostředkovaná. Jak bude psát výzkumnou zprávu, zda charakter vzorku a získaných dat umožní zobecnění, jak zveřejní metodologii výzkumu, aby byla srozumitelná a transparentní nejen pro něho samého, ale i pro další výzkumníky, kteří mohou mít zájem o replikaci. Musí si uvědomit, zda chce získat relativně omezená data, ale spolehlivě popisující a charakterizující

velké množství reprezentantů určitých jevů (např. úspěšnost absolventů škol na trhu práce, distribuci finančních prostředků ve sféře vzdělávání), procesů (např. zvyšování úrovně dosaženého vzdělávání, stárnutí učitelských sborů, implementaci vzdělávacích reforem), struktur a vztahů (např. řídicích struktur ve školství, vztah školy a rodiny jako sociálních institucí, preference cizích jazyků v kurikulu základního vzdělávání), velkých sociálních skupin (např. učitelů, žáků, vysokoškolských studentů, rekvalifikujících se nezaměstnaných) a institucí (např. základních škol, gymnázií, univerzit).

Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, data sbírá pomocí testů, dotazníků nebo strukturovaného pozorování. Využívá koncepty a teorie, vyslovuje hypotézy o vztazích mezi proměnnými, provádí měření, testuje hypotézy, výsledky testů vztahuje zpětně k teorii, kterou verifikuje nebo falzifikuje. I když je teorie co nejdokonalejší (validní), měření co nejdokonalejší a nejspolehlivější (reliabilní), dosahuje toho, že zkoumané jevy, procesy, instituce jsou změřeny a popsány co nejdokonaleji, chybí komplexnost, detailnost a proměnlivost, která je pro sociální jevy charakteristická a odlišuje je od jevů přírodních, jejichž metody jsou vzorem kvantitativních měření v sociálních vědách. Zatímco kvantitativní výzkum lze provést v relativně krátké době zprostředkovaně, pomocí technických a grafických výzkumných prostředků, bez přímého kontaktu s reálným terénem, v němž subjekty tvoří jeho charakteristiky, je kvalitativní výzkum vázán na přímý kontakt a interakce se zkoumanými subjekty, na delší pobyt výzkumníka ve zkoumané instituci. V kvantitativním výzkumu školy je teorie formulována před vlastní realizací výzkumu a očekává se získání důkazů o její platnosti či neplatnosti.

V kvalitativním výzkumu školy je přístup výzkumníka mnohem flexibilnější, vyžaduje však větší expertnost. Na začátku je definováno téma a podstatné otázky, které mohou být v průběhu výzkumu modifikovány a doplňovány, opouštěny nebo rozvíjeny určité linie v hledání odpovědí na ně. Přitom výzkumník vyhledává další nové informace, které přispívají k ozřejmění základních otázek a poskytují nečekané odpovědi, s nimiž v přípravné fázi nepočítal. Při práci v terénu se setkává výzkumník také s dalšími lidmi a různými situacemi, které mohou nečekaně ozřejmit zkoumané jevy, procesy či vztahy nebo chování jednotlivců. Průběh sběru dat v kvalitativním výzkumu nemá lineární, ale spíše cyklický a dlouhodobější charakter, zatímco v kvantitativním výzkumu je sběr dat jednorázový a krátkodobý. Analýza dat je separována v čase od jejich sběru, zásadní význam má příprava výzkumných nástrojů a náročná je fáze zpracování a vyhodnocování probíhající mimo reálné prostředí. V kvalitativním výzkumu, který je interaktivní, jsou získaná data analyzována v průběhu výzkumu, proces získávání a elaborace je synchronizován. Pracovní teorie vznikají v průběhu výzkumu a mohou být ověřovány a modifikovány za účasti zkoumaných osob či skupin s ohledem na fungování zkoumané organizace, probíhajícího procesu nebo proměny zkoumaného jevu. Získávání dat v kvantitativním výzkumu má své limitované, leč spolehlivé, formy a typy výzkumných nástrojů, které však poskytují jen omezené možnosti pro získávání informací o vlivu kontextu na zkoumanou realitu, o proměnlivosti podmínek a působení okolí na školu. V kvalitativním výzkumu může výzkumník

využívat širší škálu postupů, k nimž patří pozorování, skupinové diskuse, Q metodologie, nestrukturované rozhovory, vyprávění příběhů, záznamy grafické, audiální i vizuální, může studovat dokumentaci, sledovat symboly, ikony, rituály a artefakty charakteristické pro daný jev v přirozeném prostředí školy. Výzkumné postupy a nástroje jsou otevřeným instrumentáři výzkumníka, je na něm, jak je bude aplikovat, jaké kombinace, posloupnosti a zaměřenosti využije. V kvalitativním výzkumu, jak výstižně uvádí Hendl (2005, s. 52), je „hlavním instrumentáři výzkumník sám“. Mnozí autoři se pokoušeli vytvořit přehledy a zobecněné charakteristiky kvalitativního výzkumu (Creswell 2005, Bogdan a Biklen 2003), eventuálně porovnat rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem (Bryman 1998, Mohr 1992), u nás přehledně Hendl (2005, s. 56 – 60). Každý takový pokus má své nevýhody, dané různými úhly pohledu a kritérii rozlišení, které reflektují rozdílné výzkumné kultury a tradice, oborová či teoretická zakotvení. Nepovažujeme takové obecné rozlišení za podstatné, je vždy příliš vyhraněným konstruktem a v reálném výzkumu školy se s vyhraněnými pozicemi zpravidla nesetkáme. Komplementárnost obou přístupů, kombinace kvalitativních a kvantitativních metod, je využívána frekventovaně. Doložit to můžeme zejména v souvislosti s metodou případové studie.

3.1 Případová studie: Metoda nebo výzkumná strategie?

Případová studie je charakterizována obecně jako „detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů“ (Hendl 2005, s. 104). Pedagogický slovník uvádí následující definici: „Výzkumná metoda v empirickém pedagogickém výzkumu, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, jednotlivá třída, škola apod.), detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání týchž objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout. Výhodou metody je možnost hlubokého poznání podstaty případu, nevýhodou omezenost zobecnitelnosti výsledků“ (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 188 – 189). Výstižně je přirovnání případové studie k mikroskopu, kdy závisí na zaostření, které umožňuje zachycení složitosti, detailů, vztahů a procesů probíhajících v daném mikroprostředí. Předpokladem je, že podrobný výzkum jednoho případu přispěje k lepšímu porozumění a pochopení jiných, obdobných případů. Tyto případy je ovšem třeba vnímat a chápat v širším kontextu, eventuálně je srovnat s jinými případy.

Případové studie se mohou značně lišit v předmětu, na nějž jsou zaměřeny, v celkovém designu, použitých technikách a výzkumných nástrojích. Zpravidla se uvádějí jako typy případové studie zkoumající jednotlivé osoby, komunity (malé skupiny), sociální skupiny, organizace nebo instituce, události nebo vztahy. Uvedme příklady ze školního prostředí:

- **Problémový žák:** zkoumají se okolnosti, kontextové faktory, příčiny a vztahy, které ovlivňují problémovost; studie může jít hluboko do dětství, zkoumat vztahy v rodině, vliv vrstevníků a spolužáků, vztahy ve třídě či vrstevnické skupině, postoje učitelů, nenaplněné aspirace daného žáka, důvody jeho záškoláctví, úniků z reality či chování ohrožující okolí apod.

- Inovativní učitel: zkoumají se osobnostní vlastnosti a profesní charakteristiky, motivace, sebevzdělávání, postoje k profesi a výkonu povolání, role v týmové spolupráci, řízení práce ve třídě, vztah k žákům apod.
- Studie skupiny žáků, třídy, školní komunity: zkoumají se vztahy, sdílené hodnoty, interakce a komunikace, různé role, jejich přijímání a plnění, solidarita, konfliktní situace apod.
- Studie sociálních skupin: zkoumají se skupiny např. žáků z rodin sociálně nebo zdravotně znevýhodněných, minoritních etnicky či jazykově, rodiny žáků sociálně slabých, žáci (určitého stupně nebo typu škol), učitelé, ředitelé, zaměstnanci ve školství, akademičtí pracovníci apod.
- Studie institucí a organizací: zkoumají se jednotlivé školy nebo skupiny škol s obdobnými charakteristikami, např. základní školy, alternativní školy, inovativní školy, fakultní školy, málotřídní školy, pedagogické fakulty apod., s různými účely, např. popisu charakteristických rysů organizace, kultury školy, učitelského sboru, struktury řízení; či aplikace změn v dané organizaci v důsledku implementace, nového vzdělávacího programu, změny stylu nebo struktury řízení, identifikace předčasných odchodů studentů apod.
- Zkoumání událostí: předmětem výzkumu je určitá mimořádná situace, role nebo vztah, např. konflikt rodičů s třídním učitelem, odchod či propuštění ředitele ze školy, fyzické napadení učitele žákem, soustavné šikanování slabšího spolužáka apod. Tento typ případových studií využívá mj. také investigativní žurnalistika.

Ve všech výše uvedených typech případových studií se může jednat o různé výzkumné záměry:

- a) objasnění pouze jednoho daného případu a proniknutí do hloubky problémů v dané situaci nebo organizaci se záměrem porozumět okolnostem tohoto případu;
- b) objasnění určitého jevu vyskytujícího se v realitě na jednom nebo několika případech jev reprezentujících, např. proč jsou žáci dané školy (škol) úspěšní v matematické olympiádě;
- c) zkoumání více případů s cílem ověřit určitou vzdělávací koncepci nebo inovaci a získat poznatky prokazující určité společné rysy poskytující vhodnost či nevhodnost této koncepce či inovace, např. úspěšnost/neúspěšnost žáků ze základních škol s rozšířeným vyučováním (cizích jazyků, matematiky) při přijímání na víceletá gymnázia.

Případové studie se liší svými cíli. Zde lze rozlišovat:

- a) studie deskriptivní, jejichž cílem je podat co nejkomplexnější popis daného jevu; tehdy je však třeba stanovit předem seznam základních témat a aspektů, na něž se výzkum zaměří, aby se nestal bezbřehým;
- b) explorativní studie, jejichž cílem je odkrývat méně známé nebo dosud neznámé vztahy a struktury daného případu, analyzovat jejich charakter, identifikovat příčiny a důsledky;
- c) evaluační studie, jejichž cílem je na základě popisu a explorační vyhodnotit určité procesy nebo důsledky intervence do reálného fungování škol.

Při realizaci výzkumu metodou případové studie je podstatné rozhodnout o tom, zda bude zkoumán jeden nebo více případů a které případy budou k výzkumu vybrány. Výběr případů je vždy cílený a zásadní pro celý výzkum. Zvláštním případem jsou tzv. vícečetné případové studie (multi-case studies), které se používají zejména ve srovnávacích výzkumech. Jejich cílem je odhalit určité společné/rozdílné znaky nebo trendy, event. dospět k obecnějším teoretickým závěrům. Takové soubory případových studií vyžadují přesný scénář, vymezení klíčových otázek, základních komponentů a výzkumných nástrojů tak, aby při replikaci ve více případech bylo umožněno srovnání a vyvození závěrů pro celý soubor případů (podrobně o tom pojednává Yin 1994, s. 44 – 50). Případová studie je považována zpravidla za metodu kvalitativního výzkumu. Dva významní autoři, autority v oblasti výzkumu využívajícího případové studie, Stake (1995) a Yin (1994) však shodně poukazují na možnost výhradně kvantitativních případových studií, využívajících baterií testů a souboru deskriptivních proměnných, tímto typem se však nezabývají, upozorňují však na smíšený typ případových studií, frekventovaně využívaných.

Co je podstatné a pro případovou studii v sociálních vědách příznačné, je odlišnost od laboratorního, izolovaného výzkumu tím, že výzkum využívající případové studie se odehrává v terénu (out-door). Oba uvedení autoři se shodují na tom, že jde o metodologii humanizující, obracející se k lidem, jejich programům a institucím, v nichž žijí a pracují. Každý případ je zkoumán ve své integritě, se svými vnitřními vztahy a problémy, v interakci s kontextem, zejména tam, kde hranice mezi zkoumaným jevem a kontextem jsou méně zřetelné. Alternativnost reality daných případů poskytuje více interpretací. Lidé, s nimiž se výzkumník setkává, Stake je nazývá aktéry, se podílejí na interpretaci v průběhu výzkumu. **Poznání má akumulativní charakter** a epistemologii odlišnou od kvantitativních výzkumů, kde je poznání získáváno pomocí měření v daném teoretickém rámci, identifikující standardní, obecné, společné znaky zkoumaných objektů. V kvalitativních případových studiích školy je podstatná empatie, porozumění tomu, co se ve škole děje, co je unikátní, individuální, kontextové, ovlivněné zkušeností. Zobecnění vychází zevnitř, z autentické zkušenosti zkoumaného subjektu a privátní znalosti, „**generalizace má analytický charakter**“ (Yin 1994, s. 31). Yin považuje případovou studii za **komprehenzivní strategii vědeckého výzkumu** s bohatou paletou variant, odlišnou od výzkumu začínajícího hypotézami a hledající důkazy pro jejich verifikaci nebo falzifikaci.

Jednotlivé případové studie jsou unikátní a neopakovatelné, avšak výzkumník musí být připraven je replikovat v jiných případech. Na rozdíl od jiných výzkumných strategií, s nimiž mohou mít společné cíle, musí splňovat případová studie určité podmínky: • stanovit typy otázek, na něž bude hledat odpovědi odkrýváním zkoumaného případu v terénu • vymežit roli výzkumníka (výzkumného týmu) • zvážit, zda bude zkoumat současný stav nebo historii případu. Každá případová studie má tzv. zakotvenou teorii, tj. svůj vlastní logický rámec, design, akční plán - v našem výzkumu používáme termín scénář (Walterová 2001). Vývoj teorie je součástí designu, zpravidla jsou také

stanoveny určité komponenty nebo jednotky analýzy, okruhy nebo typy zdrojů, získávání dat a způsoby jejich záznamu. Podstatný je výběr případu, který bude zkoumán tak, aby reprezentoval určitý typ nebo skupinu obdobných případů. Alternativnost reality daných případů poskytuje více interpretací, na nichž se, jak již bylo uvedeno, podílejí aktéři, role výzkumníka a jeho asertivita je podstatnou formou analytické generalizace (Erikson 1986, cit. podle Stake 1998, s. 8). Při výzkumu s využitím případových studií se rozlišují dva přístupy:

- multi-case studies, při němž se realizuje více případových studií, které se srovnávají a vytváří se jedna společná studie (např. soubor studií malotřídních škol)
- single a multiple case studies, při němž se jednotlivé studie nesrovnávají, každá je unikátním případem (např. studie základních škol v rozdílných lokalitách).

3.2 Případová studie ve výzkumu školy

I když příklady využití případové studie jsou známy především z medicíny, psychologie, etnografie a sociologie, je tato strategie frekventovaně využívána v pedagogickém výzkumu, zejména při hledání odpovědí na otázky, proč určité pedagogické fenomény existují a jak fungují vzdělávací instituce. V zahraničním pedagogickém výzkumu školy jsou případové studie využívány zejména v souvislosti s potřebou objasňovat proč, jak a za jakých podmínek škola funguje efektivně, tázat se po smyslu, funkcích a determinantách procesů a obsahů v reálném prostředí školy. Případové studie školy byly již realizovány také v českém pedagogickém výzkumu. V literatuře zabývající se případovými studiemi se sice poukazuje na omezení při zobecňování výsledků a stereotypně zdůrazňovanou slabost této strategie, avšak současně je dokládána frekventovanost využívání případové studie, široká škála modelů a variant, rozvinutost její teorie a metodologie, umožňující zobecnění určitého typu a za určitých podmínek. Za přednosti případové studie se považují její komplexnost, mnohoaspektovost a průřezovost, i když pracnost a náročnost získávání dat a zpracování výzkumné zprávy je zřejmá. Ve výzkumech školy se uplatňují dva typologicky odlišné designy, **explorativní**, ukotvený v kritériálním modelu „dobré školy“ (u nás Spilková, 2002) v konceptu kultury školy (u nás Pol et al. 2005) nebo **holistický**, mapující a popisující reálné fungování školy (u nás Walterová et al. 2001).

Vraťme se ještě k problému zobecnění. Zatímco někteří autoři odmítají zobecnění výsledků případové studie, kromě daného případu považovaného za specifický případ obecného jevu (Stake), jiní autoři hledají cesty k zobecnění jiného druhu, tzv. **analytické generalizaci** (Yin). J. Simons (1995) vidí možnost zobecnění ve dvou rovinách: (1) pochopení smyslu školy, jejího fungování na jednom případě (2) pochopení mechanismů fungování školy jako organismu obecně, díky získání autentických dat, umožňujících poznání reality prostřednictvím individuálních vhledů ozřejmujících její smysl. Yin (1994) klade důrazy na výběr reprezentativního případu, umožňujícího vhléd do typické reálné situace. Nabízejí se i další možnosti, vytvoření souborů případových studií, které umožní typologicky reprezentativní zobecnění a formulování závěrů v tomto rámci. Již klasickým příkladem takového postupu je studie

J. Goodlada (1984), založená na dvanácti případových studiích škol, objasňující smysl, hodnoty, funkce, procesy a obsahy vzdělávání v americké škole a predikující determinanty žádoucích změn a budoucího vývoje. Dalším příkladem může být mezinárodní projekt Spolupráce školy, komunity a rodiny, koordinovaný D. Davisem a V. Johnsonovou z Univerzity Boston, jehož se zúčastnilo šest zemí, včetně ČR. Výzkum byl založen na případových studiích škol, které byly v první fázi zpracovány jako „portréty“, s důrazem na vazby a spolupráci školy s rodinami. V další fázi byl proveden na těchto školách akční výzkum intervenující do zlepšení spolupráce a vytváření partnerství v místní komunitě. Výsledky byly zobecněny a publikovány (Davis; Johnson 1992, Walterová 1995).

3.3 Model případové studie: Fungování základní školy

Jako součást výzkumného záměru Pedagogické fakulty UK Rozvoj národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů v evropském kontextu (1999 – 2004), na nějž navazuje, byla realizována pilotní případová studie, jejímž cílem bylo vyvinout a ověřit metodiku, poněvadž do té doby platilo, že „v českém pedagogickém výzkumu se metoda případové studie uplatňuje zřídka a o této metodě u nás chybějí základní popisy a metodologické instrukce“ (Průcha 1995, s. 64).

Metodologické otázky případové studie školy byly předmětem symposia na konferenci ČAPV v Ostravě v roce 2001 a její výsledky byly publikovány (Walterová 2002), celá výzkumná zpráva je zveřejněna na webu Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání (Walterová et al. 2001). Provedení této případové studie bylo týmovou záležitostí. Aktivita týmu zahrnovaly: vytvoření logického rámce a scénáře případové studie • rozvoj a ověření souboru výzkumných technik a nástrojů • realizaci výzkumu v terénu na jedné mimopražské škole • zpracování a vyhodnocení dat • zpracování výzkumné zprávy • prezentaci zprávy na zkoumané škole za účelem získání zpětné vazby a korekce zprávy • zveřejnění výzkumné zprávy. Protože záměrem výzkumného týmu bylo získat co nejautentičtější obrazy dané školy, podstatným problémem bylo zajištění vnitřní konzistence případové studie, a to jak v jejím logickém rámci, tak při stanovování jejich komponentů (segmentů), výběru a vývoji, výzkumných nástrojů, při získávání dat v terénu i při jejich zpracování a prezentaci výsledků. Jakými prostředky byla konzistence případové studie zajišťována?

Rámec studie byl vymezen záměrem a předmětem výzkumu: Základní škola v konkrétních projevech charakteristických znaků kultury **vzdělávací instituce**, tj. hodnot, norem, postupů, očekávání, procesů, kompetencí, způsobů chování a jednání, vlastností a aktivit lidí ve škole, a jejich promítání do fungování školy, vztahů ve škole i do vztahů okolí ke škole. Zdůraznění toho, že se jedná o školu, tedy případ organizace s dominantní vzdělávací funkcí, tedy o specifický typ organizační kultury, jejímiž aktéry jsou nejen zaměstnanci, ale také žáci, event. jejich rodiče, bylo podstatné pro scénář i realizaci této případové studie.

Komponenty případové studie:

- *passport školy*, soubor standardních znaků a charakteristik: sociostratifikační údaje, kvantitativní údaje (počty učitelů, žáků, tříd ...), charakteristiky personální, žákovské populace a fyzického prostředí
- *profil školy*, nestandardní znaky a specifika školy: plán rozvoje, preferované hodnoty, priority a cíle, specifické prostředky a podmínky dosahování cílů, vzdělávací programy a projekty, specifika skupin žáků
- *obraz školy* očima aktérů: názory a postoje ke škole a vzdělávání, reflexe a sebereflexe aktérů, potřeby a očekávání učitelů, žáků a rodičů
- *škola ve vztahové síti*: vztah škola – rodiče, škola – komunita; škola a jiné vzdělávací instituce, zejména střední školy a instituce vzdělávající učitele, zájmové organizace, místní podniky, podpůrné struktury, zřizovatel školy
- *kultura školy* jako vzdělávací organizace: klima školy, styl vedení lidí, soudržnost při uplatňování společných strategií, pedagogická koncepce, definování rolí ve škole, mezilidské vztahy, motivující faktory, uspořádání a využívání fyzického prostředí, celkový image školy.

Použité metody a techniky

V terénním výzkumu byla využita kombinace kvalitativních a kvantitativních metod:

dotazníky: pro ředitele, členy kolegia ředitele, učitele, žáky, rodiče

rozhovory: s ředitelem, členy kolegia, s učiteli, žáky, rodiči, s reprezentanty partnerů (Rada rodičů, starosta)

Q metodologie: použitá ve skupině učitelů a ve skupině žáků

pozorování: etnografické i strukturované; ve třídách, ve vyučování; v mimotřídních aktivitách, v kabinetech a specializovaných prostorách školy, při mapování klimatu a fyzického prostředí

analýza dokumentace školy: výroční zprávy, rámcový plán práce, pracovní náplň učitelů a zaměstnanců školy, kritéria pro osobní hodnocení, zápisy z jednání pedagogických rad, záznamy z hospitací, zpráva školní inspekce.

Konzistence souboru metod a technik byla zajišťována společnými obsahovými okruhy, kategoriemi a otázkami identickými pro různé skupiny aktérů a opakujícími se v různých podobách a jednotlivých výzkumných technikách a nástrojích.

Fáze případové studie

Přípravná fáze: Časově nejnáročnější byla přípravná fáze (9 měsíců). Zahrnovala teoretickou a metodologickou přípravu, konstrukci a oponentury výzkumných nástrojů, vypracování rámcového scénáře, výběr školy a zajištění podmínek realizace případové studie, komunikace se školou, seznámení se standardní dokumentací, zpřesnění scénáře a dohoda termínu terénního výzkumu s vedením školy.

Výběr školy byl záměrný podle kritérií (úplná základní škola, mimopražská, menší lokalita, poskytující zázemí pro pobyt výzkumného týmu, vstřícná komunikaci s výzkumným týmem). Komunikace se školou byla zahájena s nemalým časovým předstihem (4 měsíce). Škola získala předem informace o výzkumu, rámcový scénář případové studie, výzkumný tým získal dokumentaci, která byla důležitá pro zpřesnění scénáře a podmínek realizace.

Realizační fáze: Terénní výzkum probíhal 1 týden. Tým tvořilo 6 výzkumníků. Důkladná příprava umožnila v relativně krátkém čase sebrat potřebná data a pracovat efektivně. Při realizaci případové studie je velmi důležité se zorientovat v prostředí školy a navodit vstřícnou atmosféru pro komunikaci výzkumníků s aktéry, což se podařilo. Vhodné bylo zorganizovat • informační setkání týmu s učiteli • představení týmu školní komunitě (relace ve školním rozhlasu) • označení výzkumníků vizitkami • využívání běžných situací k neformálním rozhovorům • pozitivní reagování na nabídky učitelů a žáků přesahující scénář (pozvání do výuky, do kabinetu, do knihovny, žákovského klubu, audiovizuálního centra, pozvání do školní dílny, na setkání rady školy) • závěrečnou besedu a ocenění spolupráce. Pro práci týmu v průběhu terénního výzkumu byly důležité vzájemné konzultace, vzájemná podpora, sdělování a komentování zážitků a zkušeností, zpřesňování postupu. Jasně definované role členů a soudržnost týmu byly neméně důležité než jeho odborná kvalifikovanost.

Fáze zpracování, interpretace a prezentace výsledků: Tato fáze vyžaduje opět několik měsíců. Zahrnula technické práce (vytvoření počítačové databáze, statistické zpracování, přepisy audiálních a terénních záznamů), vyhodnocení výsledků a interpretace v rámci jednotlivých komponentů a integrace výsledků, směřující k plastickému obrazu školy. Tato fáze vyžaduje maximální úsilí pro zachování vnitřní konzistence případové studie, ověřuje expertnost a soudržnost výzkumného týmu, klade značné nároky na formulaci a redakci textu výzkumné zprávy. Provedená případová studie kromě zevrubných poznatků reprezentujících daný případ, který nelze zobecnovat na všechny základní školy v České republice, přispěla významně k vědecké reflexi školy a metodologii výzkumu s využitím případové studie. Její přínos spatřujeme v několika liniích:

- Případová studie poskytla detailnější poznatky o možnostech a překážkách naplňování autonomie školy v současném kontextu a o vnějších podmínkách jejího fungování.
- Případová studie ozřejmila vnitřní struktury, mechanismy a interakce podmiňující dobré fungování školy.
- Případová studie prohloubila poznání smyslu, hodnot, klimatu, pedagogické koncepce, rolí lidí, mezilidských vztahů a dalších faktorů ovlivňujících kvality školy, její reálnou podobu a potenciál změny v jejím autentickém prostředí.
- Případová studie jako pilotní a unikátní svého druhu v českém pedagogickém výzkumu ověřila jeden z možných modelů případové studie školy.

Realizace případové studie a diskuse jejich výsledků iniciovaly záměr realizovat vícečetnou případovou studii typologicky reprezentativního vzorku základních škol. Tento záměr podpořila také případová studie venkovské základní školy, realizovaná výzkumným týmem Ústavu pedagogických věd MU v Brně (Pol et al. 2005, s. 89 – 113). V následující části příspěvku se pokusíme obě případové studie srovnat.

3.4 Komparace dvou případových studií české základní školy

Bylo provedeno analytické srovnání dvou modelů realizovaných případových studií, zaměřené na a) metodologické otázky případové studie školy b) obsah zjištění v dílčích segmentech vztahujících se ke klíčovým otázkám fungování a kultury školy. Pro srovnání byly využity dvě publikované případové studie: a) výše popsaná případová studie pražského týmu Fungování školy: Potenciál změny (Walterová et al. 2001, Walterová 2002) b) případová studie brněnského týmu Ke kultuře venkovské základní školy (Pol et al. 2005, s. 89 – 106). Výsledky analýzy jsme uspořádali do přehledných tabulek, k nimž bude připojen komentář. Pro zjednodušení budeme první studii označovat ps P a druhou ps B.

Tabulka 1: Analytické komparace metodologických hledisek případových studií české školy

Hledisko	ps P	ps B
Výzkumný kontext	výzkumný záměr MŠMT ČR Rozvoj národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů v evropském kontextu, komponent ŠKOLA	výzkumný projekt GA ČR Kultura české školy a strategie jejího rozvoje
Záměr výzkumu	popsat fungování školy v konkrétních projevech charakteristických znaků kultury vzdělávací instituce	detailněji popsat jevy a procesy, které profilují kulturu školy v kontextu jejího fungování
Cíle výzkumu	<ul style="list-style-type: none"> • ověřit metodiku případové studie školy • přispět ke komplexnějšímu poznání fenoménu škola • přispět k odhalování potenciálu změny školy 	<ul style="list-style-type: none"> • přispět ke komplexnějšímu poznání fenoménu kultury školy • rozvíjet a obohatit metodologii výzkumu kultury školy
Klíčové koncepty	fungování školy kultura školy potenciál změny školy	kultura školy fungování školy strategie rozvoje kultury školy
Charakter případové studie	deskriptivní holistická	deskriptivní kriteriální

Rámec případové studie	<ul style="list-style-type: none"> • pasport školy (standardní znaky) • profil školy (specifické znaky) • obraz školy očima aktérů a partnerů • komponenty kultury školy 	<ul style="list-style-type: none"> • charakteristika obce a školy • jednotlivé oblasti chodu školy • jevy a procesy, které profilují kulturu školy • strategie kultivace kultury školy
Typ empirického výzkumu	smíšený	kvalitativní
Typy použitých metod	dotazovací pozorovací analýza dokumentace Q metodologie	dotazovací pozorovací analýza dokumentace
Sledované aspekty	<ul style="list-style-type: none"> • klima školy • pedagogická koncepce • styl vedení školy • definování rolí lidí ve škole • soudržnost při uplatňování společných strategií a norem • vztahy lidí ve škole • motivující faktory • fyzické prostředí školy • image školy 	<ul style="list-style-type: none"> • řízení školy • vize a cíle školy • shoda lidí na hlavních principech chodu školy • prostředí podporující učení a vyučování • otevřenost školy vůči okolí
Výzkumný tým	6 výzkumníků	3 výzkumníci
Hlavní aktéři případové studie	ředitel školy vedení školy (Kolegium) učitelé žáci rodiče	ředitel školy vedení školy učitelé
Realizace terénního výzkumu	Školní rok 2000/2001	Školní rok 2001/2002
Prezentace zkoumané školy	adresná (se souhlasem školy)	anonymní

Komentář: Obě případové studie byly součástí velkých výzkumných projektů, jejichž kontext ovlivnil záměry a cíle případové studie, která také v obou případech byla do jisté míry metodologickým experimentem. I když cíle jsou si relativně blízké, nuance v jejich formulacích a klíčových konceptech nejsou jen jazykovou záležitostí. Každá studie má jiné výchozí pozice. Studie ps P pokrývá fenomén škola a fungování školy jako vzdělávací instituce, zohledňuje vlivy vnějšího kontextu a faktorů ovlivňujících fungování školy. Studie ps B pokrývá fenomén kultury školy jako organizace a je více koncentrována dovnitř školy, fungování školy je kontextem kultury. Obě studie jsou deskriptivního typu, tedy popisují a analyzují daný fenomén, vysvětlují příčiny a dů-

sledků jeho vývoje nejsou cílem výzkumu, jejich výklad je ponechán na autenticitě akterů. Obě studie splňují požadavek triangulace (více metod, více výzkumníků, různé skupiny akterů). Jsou však zde jisté rozdíly, které reflektují odlišné teoretické rámce studií. Zásadní rozdíl je zakotven v odlišných interpretacích klíčových pojmů. V případě studie P jsou do konceptu škola včleněni žáci a rodiče jako přímí a nepřímí aktéři ve studii B v dominantním konceptu kultura školy jsou žáci, event. rodiče jako aktéři eliminováni. Srovnání obou studií také dokumentuje možnosti využití široké palety výzkumných metod a technik, jejich kombinací a variant. I když typologicky je metodologie obou případových studií založená především na dotazování a observacích, má povahu čistě kvalitativního (studie B) či smíšeného výzkumu (studie P).

Protože studie byly realizovány v téměř stejné době, rozdíl je jeden školní rok, pokusili jsme se také o srovnání obsahu zjištění v obou studiích, což dokládáme přehledně v tabulce č. 2, s určitou licencí ke zestručnění a zjednodušení formulací v tabulce uvedených oproti textu případových studií.

Tabulka č. 2: Srovnání obsahu zjištění v dílčích segmentech fungování a kultury školy

segment	ps P	ps B
škola	základní úplná, městská s venkovskou spádovou oblastí	základní úplná, venkovská se spádovou oblastí
právní subjektivita	ano	ano
velikost školy	střední (761 žák)	malá (339 žáků)
profil školy	standardní ZŠ <ul style="list-style-type: none"> • otevřená • vstřícná inovacím 	standardní ZŠ <ul style="list-style-type: none"> • spíše uzavřená • spíše rezistentní vůči inovacím
budova školy	bývalá kasárna rekonstrukce a dostavba v 90. letech	škola z roku 1935 rekonstrukce 1985
styl řízení	akcent na participaci	akcent na formální struktury a procesy
řád školy	dílo školní komunity	dílo ředitele
osobnost ředitele	charismatický, otevřený neformální vůdce iniciátor inovací	ambiciózní, uzavřený, slabý vůdce, inovace podporuje
charakter komunikace ve škole	obousměrná řízená i neformální	jednosměrná formální
systémový problém	slabá spolupráce mezi 1. a 2. stupněm	slabá spolupráce mezi 1. a 2. stupněm, vedením a sborem mezi obcí a školou

charakter učitelského sboru	stárnoucí kvalifikovaný	relativně mladý kvalifikovaný
vize a cíle školy	<ul style="list-style-type: none"> jasně definované a elaborované sdílené všemi skupinami aktérů prosazované orientované na budoucnost a rozvoj 	<ul style="list-style-type: none"> nejasné spíše deklarované, formální apely formálně učiteli sdílené spíše tradiční a orientované na přítomnost
inovace	<ul style="list-style-type: none"> extenzivní orientované více na vnější efekty a mimotřídní činnosti mezinárodní projekty školní projekty 	dílčí a individuální pokusy
vzdělávací program	Obecná škola s prvky vlastního školního programu	Základní škola bez výraznějších modifikací
prostředí podporující učení a vyučování	důraz na kvalitu výuky, materiálního zázemí a zájmové činnosti	koncentrace na vyučování
hodnocení kvality práce	<ul style="list-style-type: none"> transparentní, definovaná kritéria kvality pobídkový systém 	<ul style="list-style-type: none"> nejasné představy formální kritéria
spolupráce školy s rodinou	<ul style="list-style-type: none"> iniciovaná školou více forem aktivní Rada rodičů 	<ul style="list-style-type: none"> iniciovaná jednotlivými učiteli tradiční formy
vztahy se zřizovatelem a místní komunitou	partnerské intenzivní	komplikované formální
příslušnost k lokalitě a regionu	výrazně prezentovaná a všestranně rozvíjená a upevňovaná	spíše formální apely
postoje aktérů ke škole	<ul style="list-style-type: none"> postoje všech skupin pozitivní dílčí subkultury mají odlišné důvody pro své pozitivní postoje 	<ul style="list-style-type: none"> ambivalentní dílčí subkultury mají značně odlišné postoje

Komentář: Obě zkoumané školy vykazují relativně shodné formální znaky a vnější podmínky fungování (standardní základní školy, ne velké počtem žáků, s právní subjektivitou a kvalifikovaným učitelským sborem). Rozdílně se však profilují vzhledem k faktorům, které ovlivňují reálné fungování školy a aktivaci potenciálu změn. V případě první školy (ps P), která je otevřená a usilující o změnu, je tento potenciál

aktivovaný. Jako aktivační faktory lze identifikovat · sdílené vize a jasně definované cíle a priority školy · participativní styl řízení · silná osobnost ředitele · obousměrná formální komunikace a otevřená neformální komunikace · kurikulární autonomie a implementace inovací · důraz na kvalitní výuku a péče o vytváření podmínek podporujících učení v prostředí školy (vzájemné aktivity, celoškolské projekty aj.) · transparentní kritéria kvality a pobídkový systém. Z vnějších faktorů, které ovlivňují fungování školy, je důraz položen na školou iniciované utváření partnerských vztahů s rodiči a lokální komunitou. Vztah ke škole se promítá do pozitivních postojů všech skupin aktérů, i když dílčí skupiny (učitelé, žáci, rodiče) mají pro ně odlišné důvody.

V případě druhé školy byla identifikována určitá uzavřenost, absence vize a sdílených cílů školy, jistá rezistence vůči inovacím, akcent na formální výstupy, struktury a procesy, prvky autoritativního řízení kompenzujícího slabé charisma ředitele. Ve vztazích k místní komunitě a lokalitě se projevuje značná míra formálnosti a komplikace, vzhledem k rodičům jsou uplatňovány spíše tradiční formy komunikace a dílčí iniciativy, které nejsou součástí zájmu celé školy. Potenciál změny je do značné míry utlumený. Lze si také povšimnout, že v daných případech se nepotvrzují některé mýty, např. že menší venkovská škola je vstřícnější vůči rodičům, udržuje neformální vztahy s místní komunitou i uvnitř školy nebo že nižší věk učitelského slova ovlivňuje pozitivně iniciativnost a inovace (v daných případech je tomu spíše naopak).

Srovnání obou případových studií a poznatků získaných v obou výzkumech považujeme za metodologicky podnětné pro další výzkum reálného fungování školy a odkrývání potenciálu změny, protože odkazuje na možnosti analytického zobecnění výsledků při realizaci vícečetné případové studie na několika školách, ovšem za podmínky, že rámcový design studie bude identický pro všechny zkoumané případy.

3.5 Postup řešení

Vícečetná případová studie naváže na pilotní studii (Walterová et al. 2001) a bude realizována jako smíšený výzkum s dominancí kvalitativních metod, kvantitativní metody budou mít funkci doplňující a ověřující objektivitu. V první fázi (2006/2007) bude provedena metodologická příprava terénního výzkumu, formulovány klíčové otázky, sestaven inventář sledovaných faktorů, vybrány event. modifikovány výzkumné nástroje, vypracován scénář terénního výzkumu, provedena pilotáž a oponentura. Ve druhé etapě (2007/2008) bude realizován terénní výzkum na 6 školách, kterému bude předcházet vyškolení tříčlenných výzkumných týmů, výběr škol a navázání kontaktů s nimi. Ve třetí etapě (2008 – 2009) bude vytvořena databáze, zpracovány a interpretovány dílčí výsledky a provedeno analytické zobecnění. Výsledky řešení budou zpracovány do monografické publikace tak, aby mohla být vydána v roce 2010.

4. Předpokládaný přínos řešení

Hlavním přínosem bude ověření u nás nepoužívané výzkumné strategie získání poznatků o reálném stavu současné školy a faktorech, které determinují její fungování, kvalitu a efektivnost. Zásadní význam budou mít poznatky o změnách a relevantních problémech, které současné školy musí řešit a reagovat na ně bez dostatečné podpory, zkušenosti či odborné přípravy. Předpokládáme, že hlubší vhled do školní reality bude obohacením pedagogické teorie, zejména u nás málo rozvíjená teorie školy a teorie změny, a umožní vstup do mezinárodního diskurzu. Pro vzdělávací politiku a školskou správu poskytne reflexe reálného stavu škol zpětnou vazbu a event. podnět korekce v politických strategiích, legislativě a programech zaměřených na školní vzdělávání. Design, nástroje použité v případové studii, budou přínosem pro evaluaci a sebeevaluaci škol a současně reflexí jejich fungování.

Výzkum má ambice podnítit větší a kvalifikovanější pohledy odborníků z jiných oborů na problémy školy, významné a nezastupitelné sociální instituce, která je klíčová pro budoucí generace. Podstatným přínosem řešení je možnost využití výsledků ve vzdělávání učitelů a školských manažerů a rozvíjení jejich profesních kompetencí. V neposlední řadě zasvěcený vhled do života a problémů školy může mít vliv na názory širší veřejnosti, ovlivnění převážně osobní zkušeností či prezentaci školy v médiích, může pomoci při odstraňování falešných mýtů, deformované reflexe a předsudků vůči škole. Výzkumné poznatky jak metodologického, tak teoretického charakteru budou průběžně publikovány ve formě studií a výzkumných zpráv. Získaná data vytvoří databázi použitelnou studenty a doktorandy. Studenti se budou podílet na realizaci případových studií a výzkum může být využit v diplomových či seminárních pracích. Hlavním výstupem bude publikace, v níž budou prezentovány jednotlivé případové studie škol, analytické zobecnění výsledků vícečetné případové studie a kritická reflexe metodologie výzkumu. Přínosem pro řešení celého projektu centra je zachycení problémů školního vzdělávání na mikroúrovni jeho realizace, což vytvoří komplementární komponent k výzkumům kvantitativním a ozřejmí ty aspekty, které kvantitativní výzkum a makroúrovňové analýzy nemohou zachytit.

5. Shrnutí a závěry

V této studii jsme se zaměřili ve strategii výzkumu a pozornost jsme věnovali především diskusi výzkumné metodologie. Realizaci řešení tohoto dílčího cíle považujeme za mimořádně obtížnou vzhledem k nezbytné expertnosti a kapacitě výzkumného týmu, časové náročnosti terénního výzkumu i jeho zpracování. Nezbytnou podmínkou je vstřícnost škol a otevření vstupu výzkumného týmu do školy. Z tohoto důvodu budou osloveny orientačně fakultní školy. Předností navrhovaného řešení je vstup do reálného prostředí škol a interakce s aktéry školního vzdělávání, která bude obohacením odborným i lidským.

Literatura

- BOGDAN, C. B.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education*. Syracuse : A and B, Syracuse University, 2003. Fourth Edition.
- CRESWELL, J. W. *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating. Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey : Pearson 2005. Second Edition.
- DAVIS, D.; JOHNSON, V. *A Portrait of Schools Reaching Out*. Boston : Center on Families, Schools and Children Learning, Report No. 1, February 1992.
- DELORS, J. UNESCO. *Učení je skryté bohatství*. Praha : UK-PedF, 1997. Phare-RES.
- FULLAN, M. *The Meaning of Educational Change*. New York : Teacher College Press, 2001.
- GOODLAD, J. *Place Called School*. New York : Mc Graw Hill, 1984. ISBN 0-07-023627-5.
- HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M.; HOPKINS, D. (eds.) *The International Handbook of Educational Change*. London : ELEP, 1998.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005.
- HOPKINS, D. *School Improvement for Real*. London. New York : Routledge Falmer, 2001.
- KING, E. J. *Other Schools and Ours*. Comparative Studies for Today. London : Holt, Rinehart and Winston, 1974. Fourth Edition.
- KUČERA, M. a kol. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha : UK-PedF, 2004.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha : MŠMT ČR, UIV, 2001.
- OECD. *Schooling for Tomorrow. Networks of Innovations*. Toward New Models for Managing Schools and Systems. Paris : OECD 2003.
- POL, M.; HLOUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P.; ZOUNEK, J. (eds.) *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno : MU v Brně, 2005.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. 3. rozšířené a aktualizované vydání.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum*. Uvedení do teorie a praxe. Praha : Karolinum 1995.
- ROGERS, A. *Non formal Education. Flexible Schooling or Participatory Education?* Hong Kong : Kluwer Academic Publishers, 2004.
- SIMONS, H. The paradox of Case Study. *Cambridge Journal of Education*, 26, 1995, No. 2.
- SPILKOVÁ, V. Koncept kvalitní, dobré školy – model a možnosti jeho zkoumání ve školní praxi. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. II. díl. Metody a výsledky empirických výzkumů. Praha : UK-PedF, 2002.
- STAKE, R. E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi : Sage Publications 1995.
- Školský zákon: Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, odborném a jiném vzdělávání*.

- UNESCO. *Toward Knowledge Societies. World Report*. Paris : UNESCO Publishing, 2005.
- YIN, R. K. *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi : Sage Publications, 1994. Second Edition.
- WALTEROVÁ, E. a spolupracovníci. *Fungování základní školy. Potenciál změny*. Praha : ÚVRŠ, 2001. Dostupné na WWW: www.pedf.cuni.cz/uvrv.
- WALTEROVÁ, E. Akční výzkum v podmínkách české školy. In *Český pedagogický výzkum v současných společenských podmínkách*. Sborník z 3. mezinárodní konference ČAPV. Brno : MU, 1995, s, 24 – 29.
- WALTEROVÁ, E. *Obraz české školy v pedagogickém výzkumu*. Plenární referát 10. výroční konference ČAPV, Praha 2002 [CD-ROM].
- WALTEROVÁ, E. Fungování základní školy: pilotní případová studie. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. II. díl. Metody a výsledky empirických výzkumů. Praha : PedF UK, 2002, s. 9 – 23.
- WALTEROVÁ, E. a KOLEKTIV. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004.
- WILKE, H. Společnost vědění. In PONGS, A. *V jaké společnosti žijeme?* Praha : ISV, 2000.

MODEL TVORBY KURIKULA VŠEOBECNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

JOSEF MAŇÁK, TOMÁŠ JANÍK

Abstrakt: Studie vymezuje a charakterizuje dílčí cíl 6 projektu LC 06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání. Cílem dílčího projektu je identifikovat hlavní faktory, které ovlivňují tvorbu kurikula. Na základě analýz dosavadních řešení i vlastních výzkumných šetření se navrhne teoretický model kurikula všeobecného vzdělávání, který bude konfrontován s výchovně-vzdělávací praxí. Pozornost se bude věnovat struktuře kurikula, zejména problematice kompetencí. Navrhnou se metody, které se k tomuto účelu jeví jako nejvhodnější. Výsledky řešeného dílčího projektu budou představovat podporu pro školní vzdělávací programy.

Klíčová slova: model kurikula, struktura kurikula, determinanty kurikula, kompetence, metody vedoucí k osvojení kompetencí, školní vzdělávací program

Abstract: The paper defines the partial aim No. 6 of the project LC06046 Centre for basic research on schooling. The aim of the partial project is to identify the main factors that influence curricular development. Based on analyses of previous experience and our own research projects a theoretical model of curriculum will be proposed that will be confronted with the educational practice. The main focus will lie with the structure of curriculum, mainly the topic of competence. Methods will be proposed that appear to be most suitable for that purpose. The outputs of the partial project will serve as a source of inspiration for school educational programmes.

Key words: model of curriculum, structure of curriculum, determiners of curriculum, competences, methods of competence acquisition, school educational programme

Příprava mladé generace se vždy realizovala v úzké symbióze se společností, protože výchova a vzdělávání přispívala k jejímu zajišťování do budoucnosti. Ve společnosti vědění navíc dochází k některým zásadním změnám, které tuto tendenci posilují: informační exploze, globalizace, liberalizace, hrozba environmentální katastrofy atd. Tradiční školské systémy nejsou s to tyto požadavky zvládat, proto je nezbytně nutné hledat účinné řešení. Z nabízejícího se množství témat a problémů jsme zvolili oblast kurikula a jeví úzce s ním souvisejících, protože postihují nejvlastnější jádro problematiky, o kterou jde.

Naším cílem je přispět k ujasnění faktorů, které ovlivňují tvorbu kurikula všeobecného vzdělávání a vytvořit teoretický model tvorby kurikula, který by byl s to nabídnout řešení problémů spojených s obsahem vzdělávání a aktuálních výchovně-vzdělávacích

otázek naší doby. Předmětem našich výzkumů je zmapovat pole faktorů, které kurikulum, zejména jeho obsah, ovlivňují, vyvinout účinné postupy analýzy a hodnocení výukového procesu a vypracovat též vhodné metody pro osvojování klíčových kompetencí. Všechny uvedené problémy spolu úzce souvisejí, avšak primární postavení má obsah vzdělávání – učivo, které je určujícím činitelem pro všechny další oblasti sledované problematiky.

Řešení dané problematiky je náročné, proto bude nutno v plné míře využít možností pedagogické metodologie; základem bude systémový přístup k předmětu výzkumu a při tvorbě modelu kurikula též teorie modelování. Volba konkrétních výzkumných metod bude záviset na charakteru a cílech dílčích řešených úkolů (analýza dokumentů, pozorování, analýza videozáznamů, dotazník, interview, expertní šetření, akční výzkum aj.). Výstupy šetření, plánované publikace a termíny plnění úkolů jsou uvedeny v harmonogramu.

1. Kontext

Nastíněný výzkumný problém je celosvětově vnímán jako velmi naléhavý, protože důsledky společnosti vědění se projevují ve všech zemích, i když různě modifikované v závislosti na místních podmínkách. V západních zemích se tyto otázky řešily postupně v průběhu druhé poloviny 20. století, proto tyto společnosti disponují značnými zkušenostmi a k dispozici je též bohatý fond odborné literatury a výsledků četných výzkumů. U nás jsme se intenzivněji začali zabývat reformou vzdělávání se značným zpožděním, v současnosti se však i náš postup zrychlil, i když celkově lze konstatovat přetrvávající nepřipravenost učitelů i veřejnosti ke změnám. Intenzivně probíhá školení učitelů pro práci na školních vzdělávacích programech, ale stále se u učitelů projevuje jistá bezradnost a někdy i neochota angažovat se ve smyslu nové koncepce. Tím víc vystupuje do popředí potřeba problematiku zkoumat, diskutovat o ní, publikovat zkušenosti, a tím pomáhat převádět výsledky výzkumů do praxe škol.

Je potěšitelné, že otázce kurikula a problémům s ním spojených se u nás intenzivněji začíná věnovat také pedagogická teorie, ovšem zásadnější studie se objevují sporadicky a také konference a semináře se pořádají ojediněle. V plánu řešitelského týmu je zlepšit v tomto směru informovanost odborné veřejnosti (včetně učitelské), a to konáním vhodných akcí (semináře, přednášky) a publikováním dílčích výsledků výzkumů nejen v odborných časopisech a publikacích.

Problematika kurikula se stává zvlášť naléhavou v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, protože realizovaná reforma podstatným způsobem mění orientaci naší školy. Od školy transmisivní a pamětní se přechází ke škole aktivní, otevřené a konstruktivní. Žádoucí změny se promítají do učebních aktivit žáků, do nových rolí učitelů atd., ale jejich základem a východiskem je orientace školy na nové obsahy, poznatky a koncepce, které vycházejí z potřeb společnosti

vědění, která má své specifické priority a požadavky. Východiskem těchto změn je celosvětový společenský vývoj, kterým prochází lidstvo a který je někdy nazýván „bodem obratu“ (F. Capra). Na rozdíl od dřívějšího statického pojetí školy se začíná prosazovat hledisko dynamické a perspektivistické, počítající se stálou změnou a s trvale udržitelným rozvojem společnosti. V tomto silovém poli a tlaku nastupujících potřeb je třeba řešit také kurikulum školy se všemi nezbytnými důsledky. Nelze zakrývat, že nastíněné perspektivy a z nich plynoucí nezbytná opatření v oblasti vzdělávání nejsou vždy dostatečně vnímány a přijímány, je proto nezbytné počítat s tím, že některé návrhy a změny nebudou pozitivně chápány a také realizovány. Tím víc se jeví nezbytné tyto otázky zkoumat a předkládat je k diskusi.

2. Stav řešení problému v kontextu pedagogické teorie a výzkumu

I když stav řešení dané problematiky má u nás značné zpoždění, máme na druhé straně určitou výhodu v tom, že nemusíme opakovat nezdary a potíže, které již byly v západních zemích úspěšně překonány, a můžeme využít bohatých zkušeností a výsledků bádání, které jsou k dispozici ve světové literatuře.

Nástin výzkumu kurikula ve světě

Výzkum kurikula má dlouholetou tradici především v USA, kde navazuje na úspěšné výzkumné přístupy ke zkoumání otázek vyučování a učení. I zde je však narušen monopol empirického kvantitativního výzkumu, opouští se mýtus testování, výzkum kurikula vychází vstříc společenským potřebám (Olechowski et al. 1995, s. 346). Brzda pokroku při nezbytných inovacích se vidí v učitelích, kteří se činí odpovědni za problémy v současné kurikulární praxi i teorii (Wesburg 1995, s. 219). Změně kurikula se na druhé straně v USA přičítá moc změnit budoucnost. Kurikulum má být proto nezávislé, integrované, inkluzivní a vizionářské (Rakow 1993, s. 155). V Anglii se částečně stírá rozdíl mezi učebním plánem a kurikulem a hledají se cesty k všeobecnému vzdělání v současné společnosti znalostí, ovšem návrhy na řešení víc zdůrazňují odkazy na profesní praxi než na výsledky výzkumů (Jennings 1995, s. 264).

V Německu neobyčejně zesílil zájem o výzkum kurikula v 60. letech 20. století. Podnětem byla kritická studie S. B. Robinsohna (1967), která navrhla též vhodný model výzkumu kurikula. Robinsohnův model vytyčil tyto úkoly zkoumání: a) stanovit veškeré požadavky, které má žák během školní docházky zvládnout; b) vycházet z univerzálních odborných věd; c) do výzkumu zahrnout též obory antropologické; d) do žakovy výbavy zařadit též základní civilizační dovednosti. H. A. Hesse, W. Manz (1974) ukazují, že kurikulární výzkum by měl obsáhnout stanoviska expertů, zahrnout explicitní i implicitní kurikulum, provést revizi učebních plánů učitelů a využít též

možností experimentálního výzkumu kurikula. Stále více se pozornost výzkumníků obrací na zkoumání vztahu kurikula a hodnocení výsledků učení a vyučování (Shoemaker, Lewin 1993).

Z nastíněných problémů vyplývá, že záběr kurikulárních výzkumů je bohatý a lze částečně přičíst přílišnému rozsahu pojmu kurikulum (Walterová 1994). Mnohodi-
menziálnost kurikula se projevuje v několika rovinách (Maňák 2003), v modulech a formách kurikula (Průcha 2002), promítá se do vzdělávacích standardů, školských dokumentů, do učebnic atd., takže postihnout, nebo dokonce zkoumat všechny jeho aspekty a projevy je neobyčejně obtížné a z omezených národních pozic malého národa dokonce nemožné. Přesto není jiné cesty, než opírat se o národní i světový fond poznatků, aby obsah a charakter vzdělávání nezůstal buď v zajetí překonaných tradic, nebo se nedostal do rukou politiků a byrokracie.

Při řešení naznačených problémů se postupně propracovává metodologie kurikula. Je ovšem závislá na společenských předpokladech a poplatná převládajícím teoriím pedagogiky a psychologie. H. L. Meyer (1972) naznačil metodologickou linii výzkumu kurikula vedoucí od norem k výchovným cílům, od nich k výukovým cílům a učebním situacím, při nichž se uplatňuje dedukce, indukce, operacionalizace učebních cílů a jejich hierarchizace v duchu behavioristické psychologie. Širší instrumentarium výzkumných postupů naznačuje W. Doyle (1995), zaměřující se mimo jiné na transformaci kurikula ve vyučovací proces, na učebnice, na analýzu vzdělávacího procesu a na pedagogický/didaktický obsah učiva v duchu teorie L. S. Shulmana (1987).

V poslední době se při zkoumání kurikula uplatňuje tzv. akční výzkum (Altrichter, Posch 1998), v němž učitel ve vlastní práci přechází od vnímání a registrace probíhajícího výukového procesu přes aktivizaci transformovaných poznatků k formulaci vlastní praktické teorie (Janík 2004). Ve výzkumu kurikula nechybí ani experiment. Jako příklad uveďme longitudinální, komplexní kurikulární experiment z USA, o němž referuje J. H. Becker (2002). Na univerzitě v Baltimore se uskutečnil tento výzkum na dvanácti školách a prokázal, že žáci na základě pečlivě vybraného učiva zvládli na vysoké úrovni základní učivo.

Jak jsme viděli, problémy s pojetím, tvorbou a zaváděním kurikulárních inovací do škol se intenzivně začaly řešit v polovině 20. století. Od té doby počet studií, publikací i encyklopedií s touto problematikou neobyčejně vzrostl, takže je až nepřehledný. Zvláště bohatý fond podnětů lze najít v americké odborné literatuře, která má v tomto směru zvláště dlouhodobé tradice. Mnoho inspirací lze čerpat i z výzkumných a literárních fondů německých, poněvadž i v Německu se tyto otázky dlouhodobě a intenzivně sledují. Kurikulem se zabývaly také celosvětové konference, na nichž se střetávaly koncepte americké a evropské, ale rozpor mezi nimi se zcela neodstranil (Hopmann, Riquarts 1995, Skalková 2004), jak o tom svědčí i diskuse, která v nedávné době proběhla na stránkách časopisu *Pedagogika* (Kansanen 2004, Štech 2004ab, Průcha 2004, Kuřina 2005, Slavík, Janík 2006).

Výzkum kurikula v českých podmínkách

Česká pedagogika přispěla k řešení kurikulárních otázek ideou základního učiva, která však nebyla dostatečně využita. V současnosti jsou v češtině k dispozici starší studie (Cipro, Dostál, Chlup aj.) i novější publikace (Pařízek, Průcha, Walterová aj.), které však nejsou s to pokrýt celou problematiku. Některé probíhající projekty postihují jen dílčí aspekty kurikula. Také proto jsou tyto otázky vysoce aktuální a otevřené a je potřeba je zkoumat.

V přiměřeném rozsahu i metodologické varietě probíhá zkoumání kurikula i u nás. Ze současných řešení zasluhuje pozornost výzkum otázek řízení kurikula z hlediska školního managementu, který byl uskutečněn na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (Müllerová 2000) a obrátil pozornost na dynamickou stránku kurikula, tj. na změny v průběhu jeho realizace.

Podrobný a výstižný přehled kurikulárních výzkumů z poslední doby u nás podal J. Průcha v referátu na semináři *Problémy kurikula základní školy*, který se uskutečnil v červnu 2006 na PdF MU v Brně (Průcha 2006). J. Průcha překonává statické a normativní pojetí kurikula modelem, jehož podstatou je variabilní pojetí kurikula. Zdůvodňuje, že kurikulum je proměnlivý fenomén, který se postupně transformuje do různých podob. Jde o koncepční (ideovou), projektovou, realizační, rezultatovou a efektovou formu kurikula, mezi nimiž existuje posloupnost transformací, při nichž dochází k určitým modifikacím. Modifikace tohoto modelu umožňují přesněji vymezit plánované cíle, obsah i podmínky a metody realizace kurikula, a tudíž též přesněji jednotlivé formy kurikula vymezovat a zkoumat. Průchova analýza současného stavu zkoumání kurikula u nás ukazuje, že některé formy kurikula nejsou zkoumány dostatečně nebo nejsou výzkumem pokryty vůbec.

Pod tlakem společenských potřeb se výzkumu kurikulární problematiky začíná věnovat zvýšená pozornost i na našem pracovišti – v Centru pedagogického výzkumu na PdF MU. V letech 2005-2007 se v CPV realizuje tříletý grantový projekt GA ČR 406/05/0246 *Obsahová dimenze kurikula základní školy* (řešitel J. Maňák). Tento projekt je v druhém roku své realizace (z plánovaných 3 let), zahrnuje skupinu řešitelů sestávající z pedagogů, psychologů, oborových didaktiků a progresivních učitelů. V prvním roce řešení se zaměřil na zmapování dané problematiky a výsledkem práce řešitelů je kromě dílčích studií sborník *Orientace české základní školy* (2005). V druhém roce řešení se výzkumy zaměřily na obsah základní školy a z aktivit řešitelů je do tisku připraven sborník *Problémy kurikula základní školy* (2006). V třetím roce výzkumu bude projekt ukončen sborníkem *Absolvent základní školy* (2007) a teoretickou monografií. Jak naznačují výstupy, reprezentované hlavně sborníky, orientuje se uvedený grantový projekt na základní školu, protože tento stupeň vzdělávacího systému představuje bázi veškerého dalšího, celoživotního vzdělávání. Kurikulum, výběr učiva a orientace vzdělávání základní školy je východiskem kultivace veškeré populace a vytváří předpoklady pro kulturní výbavu celého národa, a to i pro vzdálenější budoucnost.

Řešitelé zpracovávají danou problematiku také v návaznosti na projekt GA ČR 406/06/P037 *Didaktická znalost obsahu jako klíčový prvek kurikulární reformy*, který je v CPV řešen v letech 2006-2008 (řešitel T. Janík). Jeho cílem je diagnostikovat a analyzovat *didaktické znalosti obsahu* zkušených učitelů, které se vztahují ke vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* na prvním stupni ZŠ tak, jak ji vymezuje *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. V návaznosti na práce L. S. Shulmana (1987) se v tomto projektu věnuje pozornost transformacím, v nichž učitelé převádějí své znalosti obsahu do podoby, která je srozumitelná pro žáky (Slavík, Janík 2005). Projekt se svým zaměřením řadí mezi kurikulární výzkumy, které vychází z pojetí učitele jako tvůrce kurikula (curriculum maker) na úrovni školní třídy. V prvním roce řešení projektu (2006) si klademe za cíl připravit monografický sborník studií, který bude mapovat, jak se koncept *didaktická znalost obsahu* (*pedagogical content knowledge*) etabloval v kurikulárních a oborově didaktických výzkumech u nás a v zahraničí. Pozornost budeme věnovat konfrontaci angloamerické a německé výzkumné tradice (*pedagogical content knowledge* a/ nebo *Fachdidaktik*), snahám o konceptualizaci a operacionalizaci pojmu *didaktická znalost obsahu*, analýzám struktury a povahy *didaktické znalosti obsahu* atp. Formou přehledové studie budou představeny výzkumy zaměřené na učitelovy didaktické znalosti obsahu v různých vzdělávacích oblastech (jazyky, matematika, přírodní vědy, společenské vědy, sport) na různých stupních škol, dále metodologické přístupy ke zkoumání *didaktických znalostí obsahu* i aplikační studie, které si kladou otázku, jak rozvíjet tento typ znalostí u (budoucích) učitelů. V letech 2007-2008 bude probíhat vlastní empirický výzkum *didaktických znalostí obsahu* u učitelů primárních škol, přičemž důraz bude kladen jak na jeho dimenzi oborově didaktickou, tak na dimenzi kurikulární.

V průběhu řešení projektu se bude navazovat také na výsledky práce členů týmu řešitelů projektu LC 06046 *Centrum základního výzkumu školního vzdělávání*. Užitečným východiskem je např. monografie E. Walterové *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti 1. a 2. díl* (2004), která v řadě svých studií představuje vydatnou pomoc a podporu při plánování výzkumných záměrů.

Centrum pedagogického výzkumu PdF MU má konkrétní kontakty s výzkumnými a vysokoškolskými pracovišti v Německu a v Rakousku a v některých případech již navázalo spolupráci (Institut pro didaktiku přírodních věd v Kielu, Spolková pedagogická akademie ve Vídni). Spolupráce se zahraničními výzkumnými institucemi umožní nejen vzájemnou výměnu zkušeností, ale také vstup do mezinárodní komparace kurikulární problematiky.

3. Přístup k řešení cíle

Řešení naznačené problematiky musí začít vymezením ústředních pojmů, které ovšem budou dále upřesňovány a konkretizovány. Kurikulum budeme chápat jako obsah vzdělávacích aktivit a zkušeností, které žáci získávají ve školských vzdělávacích zařízeních a v činnostech na ně navazujících, včetně jejich plánování a hodnocení.

V tomto směru navazujeme na práce E. Walterové (1994, 2004), J. Průchy (2002, 2006) a dalších badatelů, kteří se této problematice dlouhodobě věnují.

Pojetí modelu se opírá jednak o obecné koncepce modelu (Berka a kol. 1967 aj.), a to jako analogické zobrazení přírodní nebo sociální reality v podobě schématu, struktury, znakového systému apod., které slouží k hlubšímu poznání originálu. V pedagogice a zejména v didaktice má modelování značnou tradici a je využíváno jak k teoretickému zkoumání, tak k názornému vysvětlování jevů (např. Blankertz 1972, Jank, Meyer 1995, Kaščák 2003, Szaniawski 1964, Vachek, Lepil 1980 aj.).

Teoretický model tvorby kurikula všeobecného vzdělávání musí zahrnout různé roviny (vzdělávací systém, instituce školy, výuka) i základní determinanty, které se podílejí na vytváření kurikula, a určit váhu jednotlivých vlivů, které v daných socio-ekonomických podmínkách mají určující význam. Jde o úkol obtížný, protože nejde jen o věrné postižení daného stavu a struktury určujících determinant, nýbrž též o anticipaci dalšího vývoje vzhledem k cílovým obzorům, k nimž směřuje rozvoj lidské společnosti. To se do současné doby odráželo v pojetí a tvorbě kurikula převážně deklarativně bez velkého dopadu na konkrétní obsah školního vzdělávání. I pro současné snahy o moderní kurikulum je typické, že převažují jednostranné vlivy, a to jednak tradiční, jednak výrobně-ekonomické, podřízené konzumní společnosti a dravému soutěžení. Je zřejmé, že se v kurikulárních projektech příliš nerespektují aspekty ekologické, hlediska udržitelného rozvoje lidské společnosti a odvěké požadavky na harmonicky vyváženou osobnost, zejména jejich estetických potřeb a mravních zásad. Je také nápadné nesystémové vyzvedávání jazykových kompetencí na úkor ostatních oblastí vzdělání, které jsou často pro osobnost i z praktického hlediska důležitější a potřebnější než plurilingvismus.

Jiným aktuálním problémem kurikula je otázka kompetencí, které dosud jednak nejsou pojmově ujasněné, jednak nepokrývají celé pole lidské existence, jak vyplývá z jejich přehledu v RVP ZV. V novém kurikulu ovšem kompetence nemohou figurovat jako neurčité postuláty (ty patří do cílů), v struktuře kurikula musí kompetence být konkrétními prvky obsahu s definovanými vazbami a výstupy. Otázkou je jejich metodické přiřazení k jednotlivým obsahovým jednotkám i jejich relativně dobře postižitelná identifikace, diagnostika a hodnocení. Není náhoda, že tyto a další otázky ke kompetencím vzbuzují u učitelů rozpaky a představují značné obtíže při jejich realizaci.

Kurikulum nemůže být umělým artefaktem, vytvořeným odborníky příslušných oborů, ale musí odrážet socio-ekonomické prostředí, z něhož vyrůstá a jehož cílům slouží. Proto je důležité respektovat při jeho tvorbě tuto vazbu a zkoumat zákonité závislosti, které se tu uplatňují. V této souvislosti je třeba zohlednit též to, že kurikulum zahrnuje také četné vlivy školního prostředí, které lze sice obtížně objektivně změřit, ale které přesto silně působí na celkový výsledek vzdělávacího procesu (tzv. skryté kurikulum). Pro úspěšné fungování kurikula jsou významné také názory rodičů i širší ve-

řejnosti, které mohou mít důležitou úlohu při vytváření příznivého klimatu školy. Proto je třeba i s těmito faktory počítat a zahrnout je do našeho zkoumání.

Další otázkou, kterou by se měl teoretický model kurikula zabývat, je vazba vzdělávacích dokumentů a metodických materiálů, zejména učebnic, na ostatní prvky daného kurikulárního systému. Je skutečností, že autoři učebnic se při jejich koncipování řídí často jen svým intuitivním náhledem nebo izolovanou zkušeností a nerespektují zákonité vazby kurikula jako otevřeného, avšak determinovaného systému. Autoři většinou učebnice zaplňují přečetnými informacemi a vracejí se tak k dávno odsouzenému didaktickému materialismu. Autorům jsou často zcela cizí také otázky základního (jádrového) učiva, v učebnicích jen aditivně přidávají na žáka další a další požadavky, takže, řídí-li se jimi učitel, nemá žák už čas na vnitřní zvládnání učiva.

Otázka učebnic a výběru učiva úzce souvisí s funkcí a posláním oborových didaktiků, kteří se většinou této poroblematice málo věnují. Většinou se neodpoutali od své těsné závislosti na mateřském oboru, sledují sice jeho rozvoj, ale nemají odvahu důsledně jej transformovat pro cíle vzdělávání z hlediska věku žáků. Problematika oborových didaktik je velmi akutní, protože tyto disciplíny většinou u nás nejsou uznávány jako vědní obory, a proto stagnují. Přitom zásadní pokrok v koncipování a realizování moderního kurikula závisí na nich, na erudici oborových didaktiků, na jejich pedagogických a psychologických kompetencích a na schopnosti spojovat teorii s praxí.

Naznačili jsme některé oblasti a problémy kurikula, kterými se náš řešitelský tým zabýval a zabývá a k dané problematice již většinou publikoval některé výsledky svých výzkumů, pozorování a úvah. Jde zejména o tyto okruhy otázek:

- Pojetí kurikula v historickém vývoji v konfrontaci s požadavky společnosti vědění.
- Determinanty kurikula, které určují jeho skladbu a celkové zaměření vzhledem k budoucímu vývoji lidské společnosti.
- Kompetence ve struktuře kurikula a ostatní prvky kurikulárního systému.
- Znalosti jako kategorie požadavků na výstupy vzdělávání.
- Sociální východiska tvorby kurikula a skryté kurikulum.
- Učebnice a metodické materiály odpovídající teoretickému modelu kurikula, respektující povahu učebního procesu a žákovu osobnost.
- Problémy oborových didaktik ve vztahu k vytvářenému teoretickému modelu kurikula.

Je zřejmé, že aktuálních otázek z hlediska kurikulární problematiky je daleko více, ovšem řešený výzkumný projekt vychází z možností členů řešitelského týmu a respektuje jejich zaměření a dosavadní orientaci. Domníváme se, že případné pozitivní výsledky řešeného projektu by mohly být podnětem k dalšímu řešení sledované problematiky a mohly by přispět k dalšímu pokroku v této oblasti jak v teorii, tak v praxi. Případné rozšíření nebo naopak zúžení realizovaného záměru bude záviset na podmínkách a okolnostech, které řešení projektu ovlivní.

Východiskem budou filozofické, sociologické, politologické, ekonomické a jiné studie přinášející fundované analýzy vývoje moderní společnosti (Capra, Drucker, Lipovetsky, Toffler aj.), jejichž závěry naznačují potřebu nezbytných změn v orientaci, obsahu a metodách moderní školy, má-li plnit funkce, které od ní společnost vyžaduje. Na druhé straně se projekt bude opírat o empirická šetření práce současné školy, aby bylo možno navrhnout potřebné změny kurikula a zabezpečit optimální trajektorii k nové, „tvorivé škole“. Za tímto účelem budou použity osvědčené výzkumné metody a techniky (viz dále).

Základním materiálem projektu jsou informace, které o dané problematice již shromáždily různé vědní obory a jsou přístupné v publikacích, studiích a výzkumných zprávách. Obtížná je ovšem jejich kritická analýza a výběr komponent kurikula pro teoretický model. Teoretický pohled na problematiku kurikula bude konfrontován s realitou současné školy. Proto druhým východiskem závěrů budou výzkumná šetření, která budou teoretické přístupy kompenzovat a doplňovat pohledem na realizační problémy a připravenost učitelů.

4. Metodika řešení

Hlavním cílem dílčího projektu je vytvořit teoretický model kurikula, jeho tvorba je ovšem rozplánována na několik let. Realizace modelu předpokládá provést předchozí přípravné sondy a výzkumná šetření. Na řešení se bude podílet tým řešitelů a též doktorandi, řešitelé budou zpracovávat problematiku podle své orientace: model kurikula (J. Maňák), problematika výběru učiva (J. Maňák), kurikulární dokumenty, učebnice (P. Knecht), sociální determinanty tvorby kurikula a skryté kurikulum (J. Němec), problematika oborových didaktik z hlediska tvorby obsahu daného vyučovacího předmětu (T. Janík), procesuální stránka kurikula (T. Janík), rozvíjení kompetencí žáků (J. Maňák, T. Janík). Řešitelé uvedených dílčích úkolů budou spolupracovat s dalšími členy týmu včetně doktorandů a diplomantů. Jednotlivé dílčí projekty, jak jsou vymezeny výše, využijí k řešení daných problémů vlastní optimální přístupy.

Základním metodologickým východiskem řešení projektu bude systémový přístup, který bude respektovat principy systémového myšlení (propojenost všech prvků systému, orientace systému na cíl, otevřenost systému, zpětná vazba, nelinearita aj.) a hierarchické uspořádání sítě jednotlivých rovin komplexního systému. Na základě tohoto přístupu bude navržen ideální, obrazně-znakový model kurikula, který bude zobecněním dosavadních snah v tomto směru na jedné straně, ale měl by se stát také východiskem při tvorbě reálného kurikula v konkrétní vzdělávací situaci na straně druhé. Výsledný model se bude opírat o výsledky řešení ve výzkumech spoluřešitelů. Protože jde o velmi náročný úkol, bude se řešená problematika prodiskutovávat v metodologickém semináři, který se bude konat pod záštitou Centra pedagogického výzkumu PdF MU.

V modelu kurikula plní nezastupitelnou funkci jeho struktura, poněvadž představuje síť vazeb mezi jednotlivými prvky systému. Úkolem výzkumu bude postihnout hlavní prvky kurikulárního systému, určit jejich váhu i působení. Jednou z důležitých komponent struktury kurikula jsou kompetence, které představují syntézu vědomostí a dovedností a projevují se v osobnosti jako schopnost, kvalifikace a dispozice ke kompetentnímu jednání. V současné době se funkce kompetencí v struktuře kurikula zvyrazňují, poněvadž kompetence spojují kognitivní, operační a afektivní prvky učiva ve vyšší, zobecnující syntézu, která odpovídá požadavkům společnosti vědění na profil osobnosti. Při tvorbě teoretického modelu kurikula půjde o to přesněji kompetence vymezit, stanovit jejich místo v hierarchii ostatních prvků kurikula a vypracovat přehled hlavních kompetencí z hlediska žáka základní školy. Nezbytné bude naznačit postupný vývoj kompetencí (jejich počet, kvalitu i kvantitu) pro jednotlivé věkové stupně. Důležitým úkolem bude ověřit optimální metody jejich rozvoje ve výuce. Částečně bude možno navázat na již vypracované instrumentárium výkových metod (Maňák, Švec 2003).

Jako vstupní informace pro teoretický model tvorby kurikula budou analyzovány zejména obecné sociální a pedagogické teorie tvorby cílů vzdělávání, koncepty všeobecného vzdělávání ve společnosti vědění (dokumenty UNESCO, OECD, EU) a provedeny komparace tvorby modelů kurikula v evropských zemích. Teoretický model bude konfrontován s českými kurikulárními dokumenty, zejména s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (2004) a vzdělávacími potřebami v návaznosti na dílčí cíl 4. Empirickým výzkumem, v návaznosti na dílčí cíl 7, budou zjišťovány možnosti a metody osvojování klíčových kompetencí ve zkoumaných obsahových oblastech. Výsledky těchto zjištění budou využity pro revizi teoretického modelu a formulování doporučení k postupům zkvalitňujícím obsah školního vzdělání. Procesuální stránka kurikula se bude zkoumat metodou pozorování, z níž budou porizovány protokoly vyučovacíh hodin, hlavně se bude využívat videozáznamů výuky, které umožní hlubší analýzu zaznamenané reality (viz dílčí cíl 7). Dále se bude v návaznosti na předchozí výzkumy řešitele (Maňák, Klapko 2006) pokračovat v analýze učebnic a ve sledování práce s učebnicemi ve výuce. Vybrané učebnice se budou zkoumat také z hlediska funkcí, které učebnice plní ve vzdělávacím procesu, a zejména také z hlediska pojetí učebnice jako specifického kurikulárního projektu. Budou se též konfrontovat vybrané učebnice s kurikulárními dokumenty (osnovy, RVP, ŠVP) za účelem zjištění obsahové náročnosti a metodické úrovně učebnic vzhledem k stanoveným cílům – přitom se uplatní metoda obsahové analýzy a další. V dřívějších výzkumných šetřeních se osvědčila metoda dotazníku a interview, proto bude těchto metod využito při zjišťování názorů a postojů ke kurikulu u učitelů, oborových didaktiků, rodičů, veřejnosti i žáků. Vzhledem k tomu, že nejsou k dispozici standardizované dotazníky s tímto zaměřením, bude třeba věnovat zvýšenou pozornost jejich přípravě a ověření v předvýzkumu. Cílem je konfrontovat pohledy na kurikulum základní školy z hlediska tradičního pojetí, v němž převládal pohled představitelů jednotlivých vědních oborů, a zástupců praxe (v širokém smyslu), kteří by měli vnést do tvorby učebního obsahu korektivní potřeb současného života. Jednotlivé postupně vytvářené modely tvorby kurikula budou prodiskutovávány metodou ohniskových skupin, vytvořených

z příslušných odborníků, oborových didaktiků, učitelů a ředitelů škol. V poslední fázi přípravy modelu bude uspořádán pracovní seminář s tímto zaměřením, na němž budou prezentovány výsledky řešení projektu.

Počítá se se studiem příslušné odborné literatury, zejména zahraniční a s aktivní účastí na odborných seminářích u nás i v zahraničí, na nichž se řeší totožná nebo příbuzná problematika. Dosažené výsledky se budou podle možnosti publikovat, zejména se využije ediční řady CPV *Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Průběžné a dílčí informace o výzkumu a dílčí výsledky se budou uveřejňovat v *Bulletinu CPV*. Bude se ovšem dodržovat ediční plán a postup řešení celého projektu podle přijatého harmonogramu.

Etapy řešení dílčího cíle 6:

- 2006 – kritické analýzy literatury a mezinárodních dokumentů – zhodnocení tuzemských i zahraničních přístupů ke tvorbě kurikula
- 2007 – vývoj modelu tvorby kurikula všeobecného vzdělávání
- 2008 – empirický výzkum procesu osvojování klíčových kompetencí ve vybraných obsahových oblastech, výzkumná zpráva, interní oponentura
- 2009 – revize teoretického modelu, finalizace syntetické monografie, oponentura, recenze, publikace

5. Předpokládaný přínos řešení daného cíle

Hlavním výsledkem dílčího cíle 6 bude syntetická teoretická práce zaměřená na problémy tvorby kurikula všeobecného vzdělávání. V návaznosti na dosažené výsledky budou navrženy změny v pojetí kurikula a konkrétní inovační postupy směřující k trvalému procesu zkvalitňování obsahu školního vzdělávání. Práce bude mimo jiné iniciovat tvořivou práci učitelů při inovacích v tomto směru.

Výsledky této fáze řešení projektu budou publikovány formou dílčích časopiseckých a sborníkových studií (zejména v *Pedagogice*, *Pedagogické orientaci*, *Pedagogické revue*, *Orbis scholae* a v *Bulletinu CPV*) a v souhrnné monografii „Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření“ v češtině o předpokládaném rozsahu cca 200 stran s podrobným anglickým resumé. Cílovou skupinou publikací budou odborní pracovníci v pedagogice a v příbuzných vědních disciplínách a také pracovníci školské správy a školského managementu. Publikace přispěje k pochopení vývojových trendů obsahu vzdělávání v závislosti na rozvoji společnosti a umožní připravovat a realizovat nezbytné změny v této oblasti založené na vědeckém základě. Průběžné výsledky naplňování dílčího cíle budou prezentovány na domácích i zahraničních seminářích a konferencích.

6. Shrnutí a závěr

Studie vymezuje a charakterizuje dílčí cíl 6 projektu LC 06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání. Zpracování problematiky bude vycházet z kritického rozboru domácí a zahraniční literatury o utváření konceptu všeobecného vzdělání v podmínkách společnosti vědění a kurikulárního výzkumu a vývoje. Práce zároveň naváže na výzkum současných metodologických přístupů k tvorbě rámcových a školních vzdělávacích programů a na výzkum požadavků kladených na školní vzdělávání různými skupinami společnosti. Cílem dílčího projektu je identifikovat hlavní faktory, které ovlivňují tvorbu kurikula. Na základě analýz dosavadních řešení i vlastních výzkumných šetření se navrhne teoretický model kurikula všeobecného vzdělávání, který bude konfrontován s výchovně-vzdělávací praxí. Pozornost se bude věnovat také struktuře kurikula, zejména problematice kompetencí. Navrhnou se optimální metody jejich osvojování, které se k tomuto účelu jeví jako nejvhodnější.

Literatura

- ALTRICHTER, H.; POSCH, P. *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1998.
- BECKER, D. H. Empirische Befunde zum Kerncurriculum. In BÖTTCHER, W.; KALB, P. E. (Hrsg.) *Kerncurriculum*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2002, s. 84-122.
- BLANKERTZ, H. *Theorien und Modelle der Didaktik*. München : Juventa Verlag, 1972.
- DOYLE, W. Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum. In HOPMANN, S.; RIQUARTS, K. (Hrsg.). *Didaktik und, oder Curriculum. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 33*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1995, s. 143-161.
- HESE, H. A.; MANZ, W. *Einführung in die Curriculumforschung*. Stuttgart : Verlag W. Kohlhammer, 1974.
- HOPMANN, S.; RIQUARTS, K. (Hrsg.) *Didaktik und, oder Curriculum. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 33*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1995.
- JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004, s. 51-68.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005.
- JANÍK, T.; MIKOVÁ, M. *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno : Paido, 2006.
- JANK, W.; MEYER, H. *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main : Cornelson Scriptor, 1995.
- JENNINGS, A. *Didaktik, Curriculum und der Lehrplan – eine englische Sicht. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 33*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1995, s. 261-271.
- KANSANEN, P. *Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii: problémy klíčových pojmů a jejich překladu. Pedagogika, 2004, č. 1, s. 48-57.*

- KAŠČÁK, O. Filozoficko-edukačné modely v situácii sociokultúrnej mnohosti. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 3, s. 2-21.
- KUŘINA, F. Co je to vlastně didaktika? *Pedagogika*, 2005, č. 3, s. 264-267.
- MAŇÁK, J. Problém – kurikulum. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 3, s. 62-69.
- MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Orientace české základní školy*. Brno : MU, 2005.
- MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.) *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003.
- MEYER, H. L. *Einführung in die Curriculum – Methodologie*. München, 1972.
- MÜLLEROVÁ, L. *Řízení kurikula*. Ústí nad Labem : UJEP, 2000.
- OLECHOWSKI, R.; KHAN-SVIK, G. (eds.) *Experimental Research on Teaching and Learning*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien : Lang, 1995.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002.
- PRŮCHA, J. O didaktice a pedagogické psychologii: Diskusní poznámka ke komentáři S. Štecha o stati P. Kansanena. *Pedagogika*, 2004, č. 2, s. 170-177.
- PRŮCHA, J. Výzkum kurikula – aplikované přístupy. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno: MU, 2006 (v tisku).
- RAKOW, L. F. The Curriculum is the Future. *Journal of Communication*, 1993, č. 4, s. 154-162.
- ROBINSON, S. B. *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Berlin: Luchterhand, 1967.
- SHOEMAKER, B. J.; LEWIN, L. Curriculum and Assessment: Two Sides of the Same Coin. *Educational Leadership*, 1993, č. 5, s. 55-57.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching. Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, č. 1, s. 1-22.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004.
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2005, č. 4, s. 336-353.
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 2006, č. 2, s. 168- 177.
- SZANIAVSKI, I. Modele naukowe w dydaktyce. *Kwartalnik pedagogiczny*, 1964, č. 3. 21-52.
- ŠTECH, S. Psychodidaktika jako obrat k tématu účinného vyučování: Komentář na okraj Kansanenovy úvahy Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii. *Pedagogika*, 2004a, č. 1, s. 59-63.
- ŠTECH, S. O vlamování se do otevřených dveří. *Pedagogika*, 2004b, č. 2, s. 173-175.
- TERHART, E. *Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme*. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 33. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1995, s. 197-208.
- TONDL, L. *Dialog*. Praha : Filosofia, 1997.
- VACHEK, J.; LEPIL, O. *Modelování a modely ve vyučování fyzice*. Praha : SPN, 1980.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno : CDVU, 1994.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. a 2. díl*. Brno : Paido, 2004.
- WESBURG, J. *Didaktik und Curriculumtheorie: zwei Seiten einer Medaille?* Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 33. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1995, s. 211-236.

ZKOUMÁNÍ PROCESŮ VYUČOVÁNÍ A UČENÍ PROSTŘEDNICTVÍM VIDEOSTUDIE

TOMÁŠ JANÍK, PETR NAJVAR

Abstrakt: Studie charakterizuje postup směřující k naplnění dílčího cíle 7 projektu LC 06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání. Autoři zasazují řešení daného cíle do širších metodologických souvislostí tím, že analyzují existující přístupy ke zkoumání procesů vyučování a učení a poukazují v tomto směru na specifický přínos videostudií TIMSS a videostudie IPN. V návaznosti na to jsou charakterizovány jednotlivé kroky vytváření postupu analýzy procesů vyučování a učení (metodika CPV videostudie).

Klíčová slova: kategoriální systém, učení, učivo, videostudie, vyučování, výuka

Abstract: The study defines approaches towards the partial aim No. 7 of the project LC06046 Centre for basic research on schooling. The authors describe wider methodological context of the partial project by analysing existing approaches to research of teaching and learning. They also emphasise the specific contribution of the TIMSS video study and IPN video study. Individual steps towards developing teaching and learning research methodology (CPV video study methodology) are defined.

Key words: categorical system, learning, subject matter, video study, teaching, instruction

Dílčí cíl 7 projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání směřuje k vytvoření metodologického postupu komplexní analýzy procesů vyučování a učení vzhledem ke specifice obsahu vzdělávacích činností. Tento postup bude následně aplikován při zkoumání procesů vyučování a učení v jednotlivých vzdělávacích oblastech všeobecného vzdělávání. Vzhledem k tomu, že se jedná o rozvoj originální metodologie, bude jako vstupních informací využito výsledků dosavadních výzkumů Centra pedagogického výzkumu PdF MU (dále CPV) a jeho zahraničních partnerů – zejména Institutu pro didaktiku přírodních věd v německém Kielu (dále IPN). Jádrem vytvářené metodologie bude spočívat v komplexní analýze videozáznamů výuky, která bude doplněna o některé další výzkumné metody či techniky, jako jsou např. interview, dotazníky, didaktické a psychometrické testy aj. V souvislosti s řešením projektu bude vytvořen archiv videozáznamů výuky v různých vyučovacích předmětech na základní škole (dále CPV *archív videohodin*), čímž bude zajištěna možnost replikace, sekundární analýzy a komparace výzkumných výsledků. Videozáznamy bude možné využít také ve vzdělávání učitelů a při školních inovacích.

První etapa řešení projektu (2006) bude zaměřena na vytvoření a pilotáž metodologického postupu analýzy procesů vyučování a učení (dále *metodika CPV videostu-*

die), v druhé etapě (2007-2008) bude tato metodika plně využívána při provádění empirických výzkumů výuky v jednotlivých vzdělávacích oblastech na 1. a 2. stupni základní školy. Ve třetí, závěrečné etapě řešení projektu (2009-2010) budou získané poznatky integrovány a syntetizovány a dojde k jejich začlenění do poznatkové báze školního vzdělávání. Řešení dílčího cíle 7 je v garanci Centra pedagogického výzkumu PdF MU (garant T. Janík). Vedle pracovníků CPV bude do řešení projektu zapojeno několik doktorandů a diplomantů.

1. Kontext

Oborově didaktický a kurikulární výzkum se může rozvíjet pouze za předpokladu, je-li systematicky budována jeho metodologická základna. Její klíčovou součástí představuje arzenál výzkumných postupů, metod, technik a nástrojů, které umožní empirické uchopení didaktických a kurikulárních problémů. Jak ukážeme dále, v současné době u nás nejsou adekvátním způsobem rozpracovávány metodologické postupy, které by umožňovaly studovat kategorie *vyučování, učení a učivo* v jejich komplexitě, vzájemné podmíněnosti a provázanosti. Výše naznačený metodologický deficit je jednou z příčin toho, že až na několik výjimek postrádáme v České republice empirické výzkumy reálné výuky. Pohlédneme-li na témata, jimiž se český pedagogický výzkum od roku 1990 zabývá (přehledně viz Janík 2006, Průcha 1998, 2005, Walterová 2002, 2004), zjistíme, že témata, jako jsou *škola, vyučování, učení a učivo*, se netěší výraznějšímu zájmu výzkumníků. Charakteristickým rysem českého pedagogického výzkumu je nerovnoměrné rozložení výzkumné pozornosti. Neobyčejně vysoký zájem o výzkum učitelského vzdělávání kontrastuje s relativně malým zájmem o zkoumání školy a procesů, které se v ní odehrávají.

V. Spilková (2005) adresuje pedagogickému výzkumu řadu provokativních otázek: „*Jak se snažil přispět k řešení problémů spojených s proměnou školství? Jaká témata v uplynulých patnácti letech řešil? Jaká řešení nabízel?*“ (s. 9). S. Štech (1993) k tomu uvádí: „*Cítím tíživě jako jeden z hlavních problémů, který provází náš výzkum v oblasti školy a výchovy, tuto absenci důkladné reflexe stavu. A to nejen stavu vlastní badatelské práce (jejích témat, metod i paradigmat či modelů práce), ale také absenci empirického popisu skutečnosti minulé na rozdíl od projektovaného stavu... Požadavkem důkladnosti míním právě analýzu postavenou na dobře popsané a zachycené empirické realitě*“ (s. 385). Proměny školy a kurikula, které jsou dnes na pořadu dne, se tak nemohou opřít o důkladnou znalost současného stavu, protože pedagogický výzkum, jak se zdá, pozvolna ztrácí i svoji deskriptivní funkci.

V evropských zemích se problematice výzkumu školy, vyučování a učení věnuje dlouhodobě velká pozornost, a to zejména v souvislosti s úsilím o zvyšování kvality či efektivity vzdělávání. Příkladem může být Německo, kde je možné v posledních letech sledovat nebyvalý zájem o zkoumání procesů vyučování a učení v různých vyučovacích předmětech na různých typech škol (Prenzel, Doll 2002, Doll, Prenzel

2004, Helmke 2006). Problematika kvality vzdělávání (a jejího hodnocení) je akutální také na Slovensku (Turek 2002), v Rakousku (Eder et al. 2002) i ve Švýcarsku (Fend 1998, Egger et al. 2002, Reusser, Pauli 2003). Rovněž v dalších zemích, jako jsou např. Velká Británie, Belgie či Nizozemí, je otázkám zkoumání a evaluace vzdělávacích procesů věnována velká pozornost, jak můžeme sledovat na stránkách časopisů *Educational Research and Evaluation*, *Journal of Personal Evaluation in Education*, *Studies in Educational Evaluation* aj.

2. Stav řešení problému: metodologie a realizované výzkumy

Výše zmíněné souvislosti představují širší kontext sledované problematiky. Nyní se zaměříme na detailnější rozbor otázek, které s řešením daného cíle souvisejí. Nejprve podáme přehled o vybraných metodologických postupech analýzy vyučování a učení a poté se stručně zmíníme o výzkumech, v nichž se tyto postupy uplatňovaly.

2.1 Metodologické přístupy ke zkoumání procesů vyučování a učení

Vedle hodnocení kvality *vstupů* a *výstupů* školního vzdělávání se v poslední době celosvětově začíná věnovat více pozornosti také hodnocení kvality vzdělávacích *procesů*. O tom, že pro kvalitu vzdělávání je klíčová právě kvalita procesů školního vyučování a učení, dnes existuje široký, mezinárodně sdílený konsensus (srov. Pol a kol. 2005, Helmke 2006). Jako problematická se však jeví skutečnost, že u nás zatím nejsou k dispozici propracované metodologické postupy, které by umožňovaly diagnostikovat a hodnotit kvalitu procesů vyučování a učení s ohledem na jejich oborovou příslušnost.

Na druhou stranu nelze tvrdit, že při vytváření takové metodologie u nás není dnes na co navazovat. Problematice zkoumání výukového procesu je věnována pozornost např. v monografiích J. Skalkové (1962, 1978), S. Ryse (1975) a dalších. K dispozici jsou studie, v nichž se věnuje pozornost metodologickým otázkám výzkumu komunikace a interakce ve výuce – standardizace výzkumného protokolu o vyučovací hodině (Mareš, Gavora 1985), reliabilita pozorování (Mareš 1983), kategoriální pozorovací systémy (Švec 2002) a další. Originální metodologické přístupy ke zkoumání pedagogické interakce v základní škole byly v 80. letech 20. století vytvářeny také na Slovensku, a to týmem vedeným P. Gavorou (1988). V 90. letech 20. století se interakční výzkumy příliš nerozvíjely, zvýšený zájem o ně je patrný až v poslední době (Slavík, Šmidtová 2001, Šedřová 2005, Miková 2006). Přehledně tuto problematiku mapují práce J. Mareše (1981, 1988), P. Gavory a kol. (1988), M. Mikové (2006) a dalších.

Zkoumání procesů vyučování a učení byla a je věnována pozornost také v jednotlivých vyučovacích předmětech. Narážíme zde však opět na problém nerovnoměrného rozložení výzkumné pozornosti. Zatímco např. v tělesné výchově se empirický výzkum výuky dynamicky rozvíjel, v ostatních vyučovacích předmětech byly empirické sondy spíše výjimkou. Metodologické otázky zkoumání didaktické interakce v tělesné

výchově byly důkladně rozpracovávány zejména v 80. a 90. letech 20. století. Byla vyvinuta a standardizována metoda analýzy didaktické interakce (ADI), která využívá observační, záznamní a výpočetní techniku umožňující získat empirická data o činnostech učitele a žáků ve vyučovací jednotce tělesné výchovy (Dobry a kol. 1997). ADI umožňuje na základě získaných empirických dat reprodukci didaktického procesu. Při výzkumu vyučovací činnosti učitele a projevů žáků v tělesné výchově je také využívána technika systematického pozorování interakce (SPIN), která zahrnuje 13 kategorií činností učitele a 7 kategorií činností žáků (Svoboda, Kocourek 1987, Mužík 1991). Pro potřeby zkoumání činnosti učitelů a žáků základní školy 1. stupně vyvinul Jansa (1987) kategoriální posuzovací systém videozáznamu (KPSV). Data z videozáznamu jsou přenášena v desetisekundových intervalech do formulářů se zvýrazněním dynamiky změn vyučovací činnosti učitelů a učební činnosti žáků. Pro analýzu komunikace ve výuce výtvarné výchovy byl J. Slavíkem (Slavík, Šmidtová 2001) vytvořen třídící systém DINA VV (didaktická informační analýza pro výtvarnou výchovu), který umožňuje postihnout obsah a strukturu verbální komunikace mezi žáky a učitelem i mezi žáky navzájem. Předností systému DINA VV je, že se zaměřuje jak na intelektuální stránku komunikace (zprostředkovávání poznatků, pracovních postupů a verbalizovaných postojů), tak na oblast verbálního motivování žáků a na podněcování a rozvíjení jejich tvořivých dispozic. Navíc dovoluje usuzovat na míru uplatnění kritického myšlení ve výuce výtvarné výchovy.

Jiné originální metodologické postupy, které by umožňovaly „oborově adekvátní“ zkoumání komunikace a interakce ve výuce dalších vyučovacích předmětů, u nás zatím vytvořeny nebyly. Při výzkumu v některých vyučovacích předmětech se využívaly interakční analytické systémy typu FIAS (Flanders Interaction Analysis System) – viz (Flanders 1970). Systém FIAS uplatnil ve svých výzkumech např. J. Mareš (1975), T. Svatoš (1981) a další. Své uplatnění našla i Bellackova metoda (Bellack at el. 1966), kterou do našeho prostředí uvedla D. Tollingerová (1971) a již ve svých výzkumech využívala např. H. Bártková (1981).

Arzenál pedagogického výzkumu dále obohatily metodologické postupy, které byly využívány při zkoumání reálné výuky. Takové výzkumy u nás v 80. letech 20. století prováděl např. J. Průcha (1989). Uplatňovaly se při nich četné výzkumné metody, jako jsou přímé pozorování výuky, analýza audiozáznamů vyučovacích hodin, dotazníky pro učitele a žáky, interview s učiteli a žáky, analýza školské dokumentace a další. Tyto výzkumy byly mimo jiné zaměřeny také na analýzu determinant výuky (Mareš, Hartmanová 1986, Průcha 1987).

Bohatství zahraničních metodologických přístupů ke zkoumání procesů vyučování a učení je značné. Jen počty různých pozorovacích kategoriálních systémů jdou do stovek (viz např. Simon, Boyer 1974). Zmíňme se na tomto místě stručně pouze o metodologickém přínosu výzkumů založených na analýze videozáznamů (videostudie). Videostudie v současné době představují jednu z velmi intenzivně rozvíjených oblastí pedagogického výzkumu, která byla v širší povědomí uvedena v 90. letech 20. století

videostudií výuky matematiky TIMSS 1995 (Stigler et al. 1999) a videostudií výuky matematiky a přírodních věd TIMSS 1999 (Hiebert et al. 2003, Roth et al. 2006). Následovala videostudie výuky fyziky realizovaná na Institutu pro didaktiku přírodních věd v německém Kielu (Seidel et al. 2003), videostudie DESI zaměřená na výuku anglického jazyka (Klieme et al. 2006) a mnohé další (přehled viz Janík, Miková 2006). Spolu s videostudii se rozvíjela i jejich metodologie. Byla navržena a standardizována celá řada různých analytických postupů (založených na kategoriálních pozorovacích systémech a posuzovacích škálách), byl vytvořen software podporující analýzu výuky na základě videozáznamů (Rimmele 2002) atp.

2.2 Výzkumy procesů vyučování a učení a jejich výsledky

S ohledem na vymezení dílčího cíle 7 považujeme za relevantní analyzovat zde výzkumy spadající do tří tematických oblastí: a) výzkumy pedagogické komunikace a interakce, b) výzkumy efektivity či kvality výuky, c) výzkumy realizovaného kurikula.

Výzkumy *pedagogické komunikace a interakce* se v České republice rozvíjely zejména v 70. a 80 letech 20. století a mají u nás dobrou základnu i tradici. Jsou spojeny se jmény H. Bártkové, L. Dobrého, P. Gavory, J. Mareše, T. Svatoše a mnohých dalších. J. Mareš (1975) realizoval výzkum interakce učitel-žáci během hromadného vyučování. T. Svatoš (1981) zkoumal pomocí kategoriálního systému FIAS „vnější činnosti“ žáků ve vyučovacích hodinách matematiky a ruského jazyka na základní škole. H. Bártková (1981) analyzovala vyučovací hodiny na základní škole s využitím Bellackovy metody. P. Gavora a kol. (1988) prováděl četné výzkumy pedagogické komunikace v různých vyučovacích předmětech na základní škole na Slovensku, zaměřoval se dále např. na pravidla komunikace učitele a žáků v základní škole (1987) a na otázky, které učitel klade ve vyučování (1994). Slovenský autor P. Ferko (1986) zkoumal didaktickou interakci ve výuce fyziky na základní škole. J. Pstružinová (1992) provedla výzkumné šetření typu a frekvence otázek ve vyučování různých školních předmětů. Výzkumem didaktické interakce v tělesné výchově se u nás zabývala celá řada autorů (přehled viz Dobrý et al. 1997). Zkoumáním komunikace učitelů a žáků ve výtvarné výchově se od počátku devadesátých let 20. stol. soustavně zabývají J. Slavík a Š. Šmidtová (2001). Zkoumání výukového dialogu v české škole se věnuje také K. Šedová (2005). Výzkumy pedagogické komunikace a interakce opakovaně a dlouhodobě potvrzují, že dominantní roli při komunikaci ve výuce sehraje učitel. To se projevuje v asymetričnosti komunikace, kde více příležitostí k verbálním a jiným projevům připadá učiteli než žákům. Dominující metodou, jíž je zpracováváno nové učivo, je rozhovor učitele se třídou, který má však často povahu iluzivního dialogu (srov. Šedová 2005) a v některých případech je „obsahově vyprázdněný“. V relativně malé míře jsou využívány metody a formy výuky, které nabízejí více prostorů pro aktivitu a spolupráci žáků (práce ve dvojicích, práce ve skupinách, projektová výuka a další).

Efektivnosti výuky a jejímu zkoumání se u nás věnovala pozornost již před rokem 1989, a to zejména v pracích V. Kuliče (1979, 1980), J. Skalkové, F. Bacíka a kol. (1988).

V osmdesátých letech se zkoumala také efektivnost výukových videopořadů (Macek 1987, Maňák 1989). Co se polistopadové české odborné produkce týče, je problematika efektivity výuky rozpracována zejména v tělesné výchově (Mužík, Krejčí 1997). J. Průcha (1996) představuje komplexní model efektivnosti vzdělávacího procesu, v němž rozlišuje dvě skupiny determinant (vstupní a procesuální), které ovlivňují vzdělávací proces, a dvě skupiny výstupů (výsledky a efekty), které reprezentují efektivnost vzdělávacích procesů. V poslední době se k problematice kvality výuky vyslovují D. Nezvalová (2002), V. Mužík a T. Janík (2003). Ze slovenských autorů zmiňme alespoň studii M. Veselského (1993) k efektivnosti vyučování a jejím činitelům z hlediska komunikace mezi učitelem a žákem. Nejnověji je k dispozici publikace *Efektivní učení ve škole* (2005), v níž jsou shromážděny výzkumné poznatky týkající se různých aspektů vyučování, učení a motivace ve škole a částečně i v rodině.

V poslední době je posilován zájem také o zkoumání toho, co se skutečně odehrává ve školních třídách – jedná se o **výzkumy (realizovaného) kurikula**. Již od 50. let 20. století jsou u nás prováděny pozoruhodné výzkumy, které bychom mohli do této oblasti zařadit. Např. výzkum J. Kotásk *Jak žáci používají vědomosti o fyzikálních zákonech při řešení textových úloh – na učivu o jednoduchých strojích v 7. třídě* (1957), který je založen na analýzách protokolů vyučovacích hodin. Dále výzkumy J. Skalkové shrnuté v práci *Od teorie k praxi vyučování* (1978). Výzkum J. Průchy zaměřený na *podmínky realizace obsahu vzdělání ve výuce* (1989), v němž bylo analyzováno 110 hodin výuky napříč různými vyučovacími předměty. Patří sem i *výzkum učiva a učení základům zeměpisné orientace v prvouce a ve vlastivědě* provedený E. Vyskočilovou a A. Matouškovou (1998), v němž byla formou didaktického experimentu hodnocena vhodnost operačního přístupu ve výuce vlastivědy. Příspěvek ke zkoumání realizovaného kurikula lze vidět i ve výzkumech *Pražské skupiny školní etnografie*, které zachycují a popisují školní realitu očima žáků a učitelů. S výsledky těchto výzkumů se lze seznámit např. v monotematickém čísle časopisu *Pedagogika* (4/1995), které nese přílehlavý název: *Jak vyučujeme a co se žáci učí*. Dále v práci *Co se v mládí naučíš* (PSŠE 1992), *Typy žáků* (PSŠE 1995) či nejnověji *Čeští žáci po deseti letech* (PSŠE 2004) a *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy* (PSŠE 2005). Poněkud volnější vztah má k problematice realizovaného kurikula i zkoumání *žákovských prekonceptů*, které bere v úvahu procesy vyučování a učení, v nichž se tyto prekoncepce utvářejí, restrukturují či elaborují (Doulik 2005, Gavora 1992, Osuská, Pupala 1996, Pupala, Mašková 1997, Šebková, Vyskočilová 1997, Trna 2002 aj.). Jistým způsobem ke zkoumání realizovaného kurikula přispívají i mezinárodně srovnávací výzkumy, jako jsou TIMSS, PISA, RLS, PIRLS, CIVED, SITES a další. Přestože se v těchto výzkumech zkoumá především dosažené kurikulum, v poslední době se v nich začíná věnovat zvýšená pozornost také realizovanému kurikulu. Např. ve výzkumu TIMSS se realizované kurikulum začalo zkoumat prostřednictvím dotazníků pro žáky a učitele matematiky a přírodovědných předmětů v testovaných třídách. Nicméně se ukázalo, že informace o realizovaném kurikulu získané z dotazníků jsou problematické, neboť výpovědi respondentů z různých zemí jsou obtížně srovnatelné. Právě tento problém dal podnět k realizaci videostudií TIMSS 1995 a 1999.

Kudy dál ve zkoumání procesů vyučování a učení aneb hledání nové metodologie?

Výzkum *vyučování a učení* mohou být dva odlišné světy, které se v rámci dnešní diferenciaci a specializace pedagogického výzkumu mohou uzavřít samy do sebe do té míry, že přestanou hledat vzájemnou spojitost a podmíněnost. Snahu studovat procesy vyučování a učení ve vzájemných vztazích programově vyjadřuje T. J. Shuell, když tvrdí, že „*vyučování a učení je těsně provázáno, tak těsně, že pro účely pedagogického výzkumu je žádoucí studovat je spíše v jejich spojitosti, jako integrovaný celek, než jako oddělené jevy*“ (1996, s. 743). Na skutečnost, že procesům vyučování a učení je vždy inherentní také kategorie obsahu (učiva), poukázal L. S. Shulman (1986), který ji dokonce neváhal označit za *chybějící paradigma pedagogického výzkumu*.

Výše popsané skutečnosti přispěly k tomu, že pedagogický výzkum začal hledat integrující metodologické koncepce a jim odpovídající výzkumné postupy, které by umožňovaly zkoumat *vyučování, učení a učivo* v jejich komplexnosti a vzájemné provázanosti. Máme za to, že videostudie představuje jeden z výzkumných postupů, jehož pomocí lze realizovat komplexní analýzu oborového vyučování a učení a přiblížit se k poznání toho, jak se tyto procesy reálně odehrávají ve školních třídách.

Videostudie TIMSS 1995 (Stigler et al. 1999) byla prvním rozsáhlejším výzkumem výuky, při němž se využívalo videozáznamu nejen pro dokumentaci jednotlivých případů, ale pro zachycení stovek vyučovacích hodin v reprezentativních výzkumných souborech v různých zemích. Nešlo zde tedy primárně o mikroanalýzy situací z výuky, nýbrž o výzkum typu „*video surveys*“ (srov. Stigler et al. 2000). Iniciativa k realizaci videostudie TIMSS 1995 vyšla od expertů z USA, kteří se zajímali o to, jak se vyučuje matematika v jiných zemích. Teoretickým východiskem videostudie TIMSS 1995 je pojetí *vyučování jako kulturní aktivity*. J. Hiebert et al. (1999) k tomu uvádí: „... *v průběhu času jsme si pro vyučování vytvořili pravidla a očekávání, která jsou ve společnosti rozšířena a předávána, jak se jedna generace studentů stává příští generací učitelů... tím, jak jsou naše modely vyučování široce rozšířeny a sdíleny ve společnosti, stávají se takřka neviditelnými. Začínáme věřit, že takhle vyučování vypadá a musí vypadat*“ (s. 196-197). Autoři zdůvodňují potřebu pozorovat a srovnávat vyučování v různých zemích, neboť právě na pozadí tohoto srovnávání si můžeme lépe uvědomit specifičnosti ve své vlastní zemi.

V návaznosti na *videostudii matematiky TIMSS 1995* byla realizována *videostudie matematiky a přírodních věd TIMSS 1999*, v níž bylo výzkumné pole rozšířeno na sedm zemí (Austrálie, Česká republika, Hongkong, Nizozemí, Švýcarsko, USA, Japonsko) v matematice (Hiebert et al. 2003) a na pět zemí (Austrálie, Česká republika, Japonsko, Nizozemí, USA) v přírodovědných předmětech (Roth et al. 2006). *Videostudie TIMSS 1999* dokumentuje, jak učitelé na základě odlišných sociokulturních podmínek a tradicí vzdělávání v zúčastněných zemích vyučují matematiku a/nebo přírodovědným předmětům.

Na Institutu pro didaktiku přírodních věd v německém Kielu je realizován výzkum nazvaný *Videostudien IPN (videostudie IPN)*, který je zaměřen na analýzu procesů vyučování a učení ve fyzice. Na tomto pracovišti vznikla celá řada publikací k metodologickým otázkám videostudií (Seidel et al. 2003) a v současné době jsou již k dispozici i výsledky těchto výzkumů (Seidel, Prenzel 2004, Tesch, Duit 2004 aj.).

V Německém institutu pro mezinárodní pedagogický výzkum (DIPF) ve Frankfurtu nad Mohanem se v současné době realizuje rozsáhlý výzkumný projekt *DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Jeho cílem je (s využitím videostudie) objasnit faktory ovlivňující nárůst výkonu žáků v angličtině, analyzovat jazykové kompetence žáků a postupy uplatňované učiteli ve výuce angličtiny v německých školách (Klieme et al. 2006).

3. Přístup k řešení cíle

Pojmem *videostudie* zde označujeme výzkum výuky založený na analýze videozáznamu. Videostudie představuje komplexní metodologický postup, v jehož rámci se může uplatnit celá řada různých metod a technik sběru a analýzy *videodat*. V současné době jde o jeden z intenzivně rozvíjených proudů pedagogického výzkumu, který bývá označován pojmem *videografie*. Hlavním posláním *videografie* je produkovat empirické analýzy pedagogických jevů postavené na dobře zachycené a popsané realitě. Formou videostudie lze zkoumat nejen jednotlivé pedagogické situace či epizody, ale také větší množství vyučovacích hodin. V prvním případě se jedná o tzv. mikroanalýzy, v nichž se z určitého pohledu rozebírá záznam výukové situace v délce několika sekund či minut. Díky slibně se rozvíjejícímu technickému zázemí se v současné době videostudie prosazují také v rozsáhlejších výzkumech, kdy se zkoumají desítky až stovky vyučovacích hodin. V takovém případě se jedná o tzv. *video survey* (srov. Stigler et al. 2000).

Centrum pedagogického výzkumu PdF MU se k tomuto výzkumnému proudu připojilo v roce 2004. Naším záměrem je standardizovat metodiku videostudií pro účely kurikulárního a oborově didaktického výzkumu a v návaznosti na to realizovat videostudie jdoucí napříč vyučovacími předměty (vzdělávacími oblastmi) na prvním i druhém stupni základní školy. Pilotní projekt videostudie je na našem pracovišti realizován pod názvem *CPV videostudie fyziky* (Janík, Miková 2006). Na něj navazuje *CPV videostudie zeměpisu* realizovaná ve spolupráci s katedrou geografie PdF MU (Hübelová, Janík 2006). V rámci řešení projektu *LC 06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání* se připravují další videostudie – např. *videostudie cizích jazyků, chemie, tělesné výchovy* aj.

Vzhledem k tomu, že klíčovou součástí tohoto výzkumu představuje analýza videozáznamů výuky, bude vytvořen *CPV archiv videohodin* obsahující záznamy stovek hodin výuky v různých vyučovacích předmětech (vzdělávacích oblastech) prvního

i druhého stupně základní školy. Každá videohodina bude zahrnovat údaje primární (povinné, tj. společné všem hodinám archivu) a sekundární (doplňkové, tj. sebrané jen u některé podskupiny hodin archivu). Primárními údaji jsou: audiovizuální záznam hodiny ze dvou úhlů (učitel/žáci), transkript hodiny a dotazník typičnosti hodiny. Mezi sekundární údaje mohou patřit: demografické a psychometrické údaje o třídě, transkripty rozhovorů s učitelem případně s žáky, učitelské a žákovské dotazníky apod. Primární údaje budou využívány při obecnějších analýzách jdoucích napříč kurikulem všeobecného vzdělávání, sekundární údaje budou využívány při analýzách oborově specifické povahy. Základ *CPV archivu videohodin* budou tvořit záznamy výuky, které byly pořízeny v projektech *CPV videostudie fyziky* a *CPV videostudie zeměpisu* a pro výzkumné účely poskytnuty z projektu *videostudie TIMSS 1999*. V současné době je v Centru pedagogického výzkumu PdF MU k dispozici:

- 62 hodin výuky fyziky v sedmých a osmých ročnících ZŠ, které byly pořízeny v projektu *CPV videostudie fyziky*.
- 51 hodin výuky zeměpisu v osmém ročníku ZŠ, které byly pořízeny v projektu *CPV videostudie zeměpisu*.
- 62 hodin výuky matematiky, 16 hodin fyziky, 14 hodin chemie, 14 hodin přírodopisu a 8 hodin zeměpisu na 2. stupni ZŠ, které byly získány v projektu *videostudie TIMSS 1999* a poskytnuty našemu pracovišti pro výzkumné účely.

Připravovaný projekt *CPV videostudie cizích jazyků* obohatí v průběhu školního roku 2006/07 tento archiv o desítky videohodin výuky angličtiny v 6. a 8. třídách základních škol v Jihomoravském, Zlínském, Olomouckém a Moravskoslezském kraji a kraji Vysočina. Kromě primárních údajů bude každá videohodina obsahovat i údaje sekundární, a to data z didaktických testů, dotazníků zkoumajících strategie učení, transkript rozhovoru s učitelem či žáky a další.

CPV archiv videohodin bude dokumentovat reálnou výuku v její oborově rozmanitosti, jak se odehrává v českých základních školách na počátku dvacátého prvního století.

3.1 Fáze sběru dat

1. Videozáznamy – jejich pořízení a vytvoření archivu

- Pořízení videozáznamů výuky v jednotlivých vyučovacích předmětech na 1. a 2. stupni základní školy.
- Vytvoření a systematizace CPV archivu videohodin.

2. Dotazníky – získání kontextuálních dat o školách, třídách, učitelích a žácích

- Dotazníky pro učitele – údaje o jejich vzdělání, aprobaci a délce praxe, o jejich názorech, postojích a motivaci vzhledem k výuce daného předmětu apod.
- Dotazníky pro žáky – údaje o jejich názorech, postojích a motivaci vzhledem k výuce, o oblíbenosti vyučovacích předmětů, o užívání strategií učení apod.

3. *Interview – zaměřená na procesy utváření a rozvíjení znalostí, dovedností, kompetencí a jiných dispozic učitelů i žáků*
 - Interview s učiteli zaměřená na jejich didaktické znalosti obsahu (využito bude stimulované vybavování na základě videozáznamu výukových situací a následně zaměřené narativní interview) apod.
 - Interview se žáky zaměřená na jejich prekoncepce, znalosti, dovednosti, kompetence a jiné dispozice (využity budou projektivní techniky, metody verbalizace aj.) apod.
4. *Didaktické testy – zaměřené na výsledky učení žáků*
 - Existující didaktické testy (vytvořené např. ve výzkumech TIMSS, PISA) apod.
 - Didaktické testy vlastní konstrukce (ke sledovaným aspektům výuky).

3.2 Fáze analýzy a vyhodnocení dat

Výzkumná data budou v závislosti na své povaze zpracovávána, analyzována a vyhodnocována různým způsobem. Vyučovací hodiny zachycené na videozáznamech budou analyzovány v programu *Videograf*, který umožní jejich transkripci a kódování dle kategoriálních systémů vytvořených s ohledem na sledované aspekty výuky.

Sledované aspekty (obecné):

- příležitosti k učení (časová dimenze výuky) – kódování videozáznamů vyučovacích hodin dle kategoriálních systémů, které umožní postihnout fáze, formy a metody výuky, příležitosti k verbálnímu projevu apod.

Sledované aspekty (oborově specifické):

- didaktické ztvárňování učiva (obsahová dimenze výuky) – analýza transkriptů vyučovacích hodin a vybraných didaktických situací.

Obecně didaktické aspekty budou kódovány dle kategoriálních systémů použitých v *CPV videostudiích fyziky*, aby bylo možno data za jednotlivé vyučovací předměty systematicky porovnat. Pro oborově specifické aspekty výuky budou odpovídající kategoriální systémy a posuzovací škály teprve konstruovány.¹ Kódování hodin budou provádět zaškolení kódovatelé, přičemž bude zajištěna požadovaná míra inter-rater-reliability (Cohen's Kappa > 0,70; přímá shoda > 85%). Kvantitativní data (nakódované intervaly videohodin, odpovědi z dotazníků atp.) budou exportována do programu

1 Videohodiny archivu budou využívány k analýzám dalších obecně i oborově didaktických aspektů výuky (např. práce s textem, práce s učebnicí, role otázek ve výuce, problematika motivace, řešení kázeňských problémů, skryté kurikulum atp.). Například v projektu *CPV videostudie cizích jazyků* se budou analyzovat oborově didaktické aspekty, jako jsou např. využití autentických jazykových materiálů ve výuce cizích jazyků, využití mateřského jazyka ve výuce cizích jazyků, žákův aktivní čas, zaměření učebních aktivit na přesnost (accuracy) nebo plynulost (fluency), vyjadřování žáků v cizím jazyce a s tím související způsoby práce s žakovskou chybou. Zvláštní pozornost bude věnována zkoumání strategií, které žáci používají se při učení se anglickému jazyku (Vlčková 2005).

Statistica, kde dojde k jejich statistickému zpracování (deskriptivní a relační statistika). Kvalitativní data (z transkriptů videohodin a rozhovorů atp.) budou převedena do programu *MaxQDA*, který umožní jejich kvalitativní obsahovou analýzu.

Časový plán – etapy řešení dílčího cíle 7

- 2006 – vytvoření struktury archivu, strategie, vývoj a pilotní ověření metodiky analýzy, interní oponentura metodiky;
- 2007 – 2008 – sběr dat na školách, zpracování dat z empirického výzkumu, interpretace, výzkumné zprávy, interní oponentura, předání výsledků školám;
- 2009 – systematizace archivu, umístění systematicky uspořádaných dat na web; příprava monografie (ve spolupráci s německým partnerem);
- 2010 – finalizace textu monografie, metodologické studie, oponentura a recenze publikací.

4. Předpokládaný přínos řešení

Pro rozvoj teorie školního vzdělávání i pro oborové didaktiky mohou být přínosné poznatky o tom, jak fungují procesy vyučování a učení v rámci jednotlivých oblastí všeobecného vzdělávání. Tyto poznatky mohou přispět k lepšímu porozumění determinantám školního vzdělávání a budou využitelné jako empirická báze pro didaktické inovace a reformy směřující ke zvyšování kvality výuky. V dlouhodobé perspektivě bude naše úsilí zaměřeno na začlenění těchto poznatků do poznatkové báze školního vzdělávání.

Získaná výzkumná data budou archivována v různých formátech tak, aby byla využitelná pro další případné (re)analýzy. Archiv empirických dat bude obsahovat: audiovizuální data – videozáznamy výuky různých vyučovacích předmětů pořízené standardizovaným způsobem tak, aby byly využitelné pro mezinárodní komparaci; verbální data – transkripty vyučovacích hodin, audiozáznamy interview s učiteli a jejich transkripty; terénní poznámky z výzkumů; demografická data – údaje o zkoumaných subjektech; psychometrická data – zejména údaje z didaktických testů a další (viz výše).

Konkrétní výzkumné poznatky budou publikovány formou odborné monografie v německém jazyce (sepsané ve spolupráci s kolegy z IPN v Kielu) a další výstupní publikace pro české čtenáře. Dále formou příspěvků v *Orbis scholae* a v dalších odborných periodících (*Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*), výzkumných zpráv (prezentovaných na konferencích České asociace pedagogického výzkumu aj.). V průběhu řešení projektu budou získány rovněž poznatky a dovednosti metodologické povahy týkající se zkoumání procesů vyučování a učení v rámci konkrétních předmětů základní školy. Ty budou shrnuty formou metodologických studií, které budou publikovány jako samostatné kapitoly v monografiích k metodologii pedagogického výzkumu v edici *Pedagogický výzkum v teorii a praxi* u brněnského nakladatelství Paido.

Za účelem komunikování výzkumných poznatků bude vytvořeno webové rozhraní, na němž budou k dispozici vybrané videozáznamy výuky pořízené při plánovaných výzkumech. Toto webové rozhraní bude využíváno jak studenty učitelství, tak učiteli z praxe a bude představovat (audiovizuální) komponentu poznatkové základny školního vzdělávání, která bude též zdrojem informací pro odborné pracovníky v oblasti pedagogických věd. Tato forma nejúčinněji zajistí přenos získaných poznatků ke svým adresátům. Získané metodologické poznatky, dovednosti a zkušenosti budou zájemcům z oblasti pedagogického výzkumu zprostředkovávány mimo jiné také formou workshopů a školení. Souhrnně budou výzkumné výsledky prezentovány na každoročních pedagogických konferencích, z nichž některé budou uspořádány přímo ke sledované problematice. Díky dobře fungující spolupráci se zahraničními výzkumnými institucemi (např. IPN v Kielu) bude možné vstoupit také do mezinárodně srovnávacího výzkumu v oblasti školního vzdělávání.

5. Shrnutí a závěr

V příspěvku jsme věnovali pozornost některým metodologickým otázkám zkoumání procesů vyučování a učení. Analyzovali jsme existující metodologické přístupy ke zkoumání pedagogické komunikace a interakce, efektivnosti/kvality výuky a realizovaného kurikula a poukázali jsme na specifický metodologický přínos videostudií TIMSS a IPN. V návaznosti na to jsme charakterizovali jednotlivé kroky vytváření metodologického postupu analýzy procesů vyučování a učení (metodika CPV videostudie) a nastínilí jsme plán dalšího výzkumu v této oblasti.

Literatura

- BÁRTKOVÁ, H. Mikroanalýza vyučovacího procesu – aplikace metody A. A. Bellacka. In MAREŠ, J. (ed.) *Interakce učitel-žáci a učitel-studenti*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta, 1981, s. 130-135.
- BELLACK, A.; KLIEBARD, H.; HYMAN, R.; SMITH, F. *The Language of the Classroom*. New York : Teachers College Press, 1966.
- DOBŘÝ, L.; SVATOŇ, V.; ŠAFAŘÍKOVÁ, J.; MARVANOVÁ, Z. *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově*. Praha : Karolinum, 1997.
- DOLL, J.; PREZNEL, M. (Hrsg.) *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster : Waxmann, 2004.
- DOULÍK, P. *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Ústí nad Labem : UJEP, 2005.
- EDER, F. (Hrsg.) *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. Innsbruck, Wien, München, Bozen : StudienVerlag, 2002.
- Efektivní učení ve škole*. Praha : Portál, 2005.
- EGGER, K. et al. *Qualität des Sportunterrichts*. Bern : Schriftenreihe des Instituts für Sport und Sportwissenschaft der Universität Bern, 2002.

- FENCLOVÁ, J. *Didaktické myšlení a jednání učitele fyziky*. Praha : SPN, 1984.
- FEND, H. *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim : Juventa, 1998.
- FERKO, P. *Pohľad na prácu učiteľa fyziky*. Bratislava : SPN, 1986.
- FLANDERS, N. A. *Analyzing teaching behavior*. Reading : Addison-Wesley, 1970.
- GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava : SAV, 1988.
- GAVORA, P. Pravidlá komunikácie učiteľ-žiaci na základnej škole. *Pedagogika*, 1987, č. 2, s. 177-189.
- GAVORA, P. Učiteľove viacnásobné otázky. *Pedagogika*, 1994, č. 2, s. 113-118.
- GAVORA, P. Žiak kreslí Európu: interpretácia sveta deťmi a výchova. *Pedagogická revue*, 1992, č. 3, s. 196-207.
- HELMKE, A. *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze : Kaelmeyer, 2006.
- HIEBERT, J.; GALLIMORE, R.; GARNIER, K. et al. *Teaching Mathematics in Seven Countries. Results from the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, DC : U.S. Department of Education, 2003.
- HIEBERT, J.; STIGLER, J. W.; MANASTER, A. B. Mathematical Features of Lessons in the TIMSS Video Study. *Zentralblatt für die Didaktik der Mathematik*, 1999, č. 6, s. 196-201.
- HÜBELOVÁ, D.; JANÍK, T. Metodologický postup videostudie zeměpisu. In *Sborník z konference Stredoeurópsky priestor – geografia v kontexte nového regionálneho rozvoja*. Nitra : UKF, 2006 (v tisku).
- JANÍK, T. Problémy české základní školy z pohledu výzkumu (2000-2005). *Komenský*, 2006, č. 1 (v tisku).
- JANÍK, T.; MIKOVÁ, M. *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno : Paido, 2006.
- JANSA, P. Deskripce a analýza činnosti učitelů a žáků 1. stupně základní školy. In *Tělovýchovný sborník*. Praha : Olympia, 1987, s. 175-198.
- KLIEME, E.; EICHLER, W.; HLEMKE, A.; LEHMANN, R. H.; NOLD, G.; ROLFF, H-G.; SCHRÖDER, K.; THOMÉ, G.; WILLENBERG, H. *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main : DIPF, 2006.
- KOTÁSEK, J. Jak žáci používají vědomostí o fyzikálních zákonech při řešení textových úloh – na učivu o jednoduchých strojích v 7. třídě. *Pedagogika*, 1957, s. 405-430.
- KULIČ, V. Efektivní řízení učebních činností. HELUS, Z.; HRABAL, V.; KULIČ, V.; MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha : SPN, 1979, s. 111-183.
- KULIČ, V. Někteří kritéria efektivity učení a vyučování a metod jejího zjišťování. *Pedagogika*, 1980, č. 6, s. 677-698.
- MACEK, Z. Výzkum pedagogické účinnosti výukových videoprogramů. *Pedagogika*, 1987, č. 6, s. 659-669.
- MAŇÁK, J. K efektivnosti výukových videopořadů. In *Efektivnost výukových videopořadů*. *Sborník z třetího semináře Videodidaktika 89*. Brno : Audiovizuální centrum VUT a Audiovizuální centrum UJEP, 1989, s. 13-19.

- MAREŠ, J. (ed.) *Interakce učitel-žáci a učitel-studenti*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta, 1981.
- MAREŠ, J. Interakce učitel-žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování. *Pedagogika*, 1975, č. 5, s. 617-628.
- MAREŠ, J. Jak zjišťovat reliabilitu pozorování? *Pedagogika*, 1983, č. 2, s. 169-189.
- MAREŠ, J. (ed.) *Pedagogická komunikace a interakce*. Hradec Králové : PdF UHK, 1988.
- MAREŠ, J.; GAVORA, P. Standardizování výzkumného protokolu o vyučovací hodině. *Pedagogika*, č. 5, s. 307-318.
- MAREŠ, J.; HARTMANOVÁ, M. Širší pohled na výsledky výuky. *Vysoká škola*, 1986, č. 1, s. 16-23.
- MIKOVÁ, M. *Typologie budoucích učitelů v závislosti na jejich interakci a komunikaci*. *Disertační práce*. Brno : PdF MU, 2006.
- MUŽÍK, V. *Analýza a ovlivňování didaktické interakce v tělesné výchově na 1. stupni základní školy*. *Kandidátská disertace*. Praha : FTVS UK, 1991.
- MUŽÍK, V.; JANÍK, T. Kvalita vyučování v tělesné výchově. In *Sborník ze semináře „Svatoňova Stráž“, konaného 17. – 19. října 2003 v Daňkovicích*. Praha, 2004 [cit. 2005-08-2]. Dostupné na: <<http://www.ftvs.cuni.cz/knspolecnost/pedagogicka/>>.
- MUŽÍK, V.; KREJČÍ, M. *Tělesná výchova a zdraví*. Olomouc : Hanex, 1997.
- NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. Olomouc : PdF UP, 2002.
- OSUSKÁ, L.; PUPALA, B. „To je jako zázrak přírody“: fotosyntéza v žiakovom poňatí. *Pedagogika*, 1996, č. 3, s. 214-223.
- POL, M.; HLOUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P.; ZOUNEK, J. (eds.) *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno : MU, 2005.
- Pražská skupina školní etnografie. „Co se v mládí naučíš...“ *Zpráva z terénního výzkumu*. Praha : ÚPPV PdF UK, 1992.
- Pražská skupina školní etnografie. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha : PdF UK, 2004.
- Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha : Karolinum, 2005.
- Pražská skupina školní etnografie. *Typy žáků*. *Zpráva z terénního výzkumu*. Praha : ÚPPV PdF UK, 1993.
- PRENZEL, M.; DOLL, J. (Hrsg.) Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 Beiheft. 2002.
- PRŮCHA, J. Česká pedagogická věda v současnosti: Pokus o pozitivní reflexi stavu. *Pedagogika*, 2005, č. 3, s. 230-247.
- PRŮCHA, J. České základní vzdělávání: Nálezy pedagogického výzkumu. *Pedagogika*, 1998, č. 3, s. 212-242.
- PRŮCHA, J. Determinanty reálné výuky. *Pedagogika*, 1987, č. 4, s. 395-415.
- PRŮCHA, J. Některé podmínky realizace obsahu vzdělávání ve výuce. *Pedagogika*, 1989, č. 2, s. 121-136.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno : MU, 1996.
- PSTRUŽINOVÁ, J. Některé pedagogicko-psychologické aspekty učitelových otázek. *Pedagogika*, 1992, č. 2, s. 223-228.

- PUPALA, B.; MAŠKOVÁ, M. Slovensko na mapách detí: detská naivná kartografia. *Pedagogika*, 1997, č. 4, s. 317-328.
- REUSSER, K.; PAULI, Ch. *Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern. Bericht mit Videobeispielen über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie [Double CD-ROM]*. Zürich : Pädagogisches Institut, 2003.
- RIMMELE, R. *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel : IPN, 2002.
- ROTH, K. J. et al. *Teaching Science in Five Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, D.C. : U.S. Department of Education, 2006.
- RYS, S. *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha : SPN, 1975.
- SEIDEL, T.; PRENZEL, M. Muster unterrichtlicher Aktivitäten im Physikunterricht. In DOLL, J.; PREZNEL, M. (Hrsg.) *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster : Waxmann, 2004, s. 177-194.
- SEIDEL, T.; PRENZEL, M.; DUIT, R.; LEHRKE, M. (Hrsg.) *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“*. Kiel : IPN, 2003.
- SHUELL, T. J. Teaching and Learning in a Classroom Context. In BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (eds.) *Handbook of Educational Psychology*. New York : Macmillan, 1996.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 1986, č. 2, s. 4-14.
- SIMON, A. E.; BOYER, G. (ed.) *Mirrors for behavior III. An antology of observation instruments*. Philadelphia, PA : Communication Materials Center, 1974.
- SKALKOVÁ, J. *Od teorie k praxi vyučování*. Praha : SPN, 1978.
- SKALKOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, J. *K základům vyučovacího procesu*. Praha : SPN, 1962.
- SKALKOVÁ, J.; BACÍK, F. a kol. *Zvyšování efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu ve vyučování*. Praha : Academia, 1988.
- SLAVÍK, J.; ŠMIDTOVÁ, Š. Analýza komunikace ve výuce výtvarné výchovy (srovnání výzkumů z let 1989-1992 a 1999-2000). In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z 9. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí*. Ostrava : PdF OU, 2001, s. 384-389.
- SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005.
- STIGLER, J. W.; GALLIMORE, R.; HIEBERT, J. Using Video Surveys to Compare Classrooms and Teaching Across Cultures: Example and Lessons from the TIMSS Video Studies. *Educational Psychologist*, 2000, roč. 35, č. 2, s. 87-100.
- STIGLER, J. W.; GONZALES, P.; KAWANAKA, T.; KNOLL, S.; SERRANO, A. *The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and Findings from an Exploratory Research Project on Eighth-Grade Mathematics Instruction in Germany, Japan, and the United States*. Washington, DC : U.S. Department of Education, 1999.
- SVATOŠ, T. Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 1995, č. 1, s. 64-70.
- SVATOŠ, T. Sledování a hodnocení vnějších žákovských činností ve vyučování. In

- MAREŠ, J. (ed.) *Interakce učitel-žáci a učitel-studenti*. Hradec Králové : PdF UHK, 1981, s. 73-76.
- SVOBODA, B.; KOCOUREK, J. Výzkum osobnosti a vyučovací činnosti učitele tělesné výchovy. In *Tělovýchovný sborník*. Praha : Olympia, 1987, s. 48-74.
- ŠEBKOVÁ, A.; VYSKOČILOVÁ, E. Chápání vztahů u dětí mladšího školního věku. *Pedagogika*, 1997, č. 13-17.
- ŠEĐOVÁ, K. Podoby pedagogické komunikace v české škole. *Pedagogika*, 2005, č. 4, s. 368-381.
- ŠKODA, J. *Současné trendy v přírodovědném vzdělávání*. Ústí nad Labem : UJEP, 2005.
- ŠTECH, S. Pedagogicko-psychologický výzkum: nástroj normativismu nebo zprostředkovatel společné řeči? *Pedagogika*, 1993, č. 4, s. 385-389.
- ŠVEC, Š. Systémy empirickej mikroanalýzy a hodnotenia výučby. (K 100. výročiu narodenia prof. Petra Vajcika). *Pedagogická revue*, 2002, č. 2, s. 121-139.
- TESCH, M.; DUIT, R. Experimentieren im Physikunterricht – Ergebnisse einer Videostudie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 2004, s. 51-69.
- TOLLINGEROVÁ, D. Bellackova metoda mikroanalýzy a její formální zápis. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1971, č. 3, s. 241-259.
- TRNA, J. Dovednosť diagnostikovať a ovplyvňovať žákova prekonceptu učiva. In *Cesty k učiteľskej profesii: utvárenie a rozvíjanie pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2002, s. 257-270.
- TUREK, I. Ako ďalej v príprave budúcich učiteľov v SR. *Pedagogika*, 2002, č. 1, s. 16-34.
- VESELSKÝ, M. Komunikačné aspekty modelu efektívnosti vyučovania QAIT. *Pedagogická revue*, 1993, č. 9/10, s. 543-549.
- VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku. Disertační práce*. Brno : PdF MU, 2005.
- VYSKOČILOVÁ, E.; MATOUŠKOVÁ, A. Výzkum učiva a učení základům zeměpisné orientace v prvouce a vlastivědě. *Pedagogika*, 1998, č. 1, s. 41-53.
- WALTEROVÁ, E. Obraz české školy v pedagogickém výzkumu. In *Výzkum školy a učitele. Sborník z 10. konference ČAPV s mezinárodní účastí [CD-ROM]*. Praha : PdF UK, 2002.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. a 2. díl*. Brno : Paido, 2004.

JIŘÍ KOTÁSEK STÁLE MEZI NÁMI

Je to zvláštní pocit, vědět, že se už nikdy neotevrou dveře a do nich nevstoupí Jiří Kotásek, vždy usměvavý a optimisticky naladěný, inspirátor, moudrý člověk, vynikající odborník, prostě guru našeho týmu. Profesor Jiří Kotásek zemřel po dlouhé těžké nemoci 22. srpna 2006.

Jiří Kotásek patřil ke generaci českých pedagogů, do jejichž životních osudů a profesní dráhy výrazně zasahovaly historické události a vývoj české společnosti ve dvacátém století. Zejména v jeho druhé polovině, kdy byla nastartována jeho vědecká kariéra, znamenal pro Jiřího Kotáska období zklamání a nespravedlivostí, které přicházely bez ohledu na jeho odborné kvality a zásluhy o rozvoj oboru, v důsledku společenských poměrů v tehdejší Československu, umocněné studenou válkou a bipolárním rozdělením světa. Pro bytostného humanistu a přesvědčeného Evropana, kterým byl, to přinášelo značné komplikace a omezení, na čas i vyřazení z vědeckého života a činnosti vysokoškolského pedagoga, která pro něho byla více posláním než profesí. Velká příležitost pro uplatnění Kotáskovy vědecké a pedagogické erudice nastala až v poslední dekádě století, v životním období, které pro jiného by znamenalo spíše loučení s aktivním profesním životem a užívání si poklidného života v seniorském věku. Vraťme se však na začátek.

Jiří Kotásek se narodil 2. prosince 1928 v Brně. Zde prožil své dětství a studentská léta. Moravské kořeny nikdy nezapřel a rád se k nim vracel. Nikdy neopomněl připomenout, že brněnská univerzita byla jeho almou mater, neodmítl pozvání na vědecká setkání organizovaná brněnskými kolegy i v době, kdy jeho pracovní kapacita byla přeplněna mezinárodními aktivitami a reprezentací české pedagogiky v zahraničí. Moravský fundament v nejlepším smyslu slova pronikal jeho osobností, vyznařující srdečnost a upřímnost v mezilidském kontaktu, a posiloval zemitou důkladnost až tvrdošijnost, s níž argumentoval, hájil názory a přesvědčení v záležitostech odborných.

Ještě v předmnichovské Československé republice se setkal Jiří Kotásek, coby žák, s obecnou a střední školou, kterou později reflektoval jako tradiční, avšak nesporně kvalitní, poznamenanou předválečnou atmosférou, kdy význam pojmu vlast vzbuzoval zvláštní pocity a národní dimenze dominovala vzdělávání. V jedenácti letech se jako jiní příslušníci jeho generace naučil emocionálně i racionálně vnímat národní ohrožení a nenávidět okupaci. Po válce vstup na vysokou školu, po absolvování Státního mužského učitelského ústavu, znamenal pro Jiřího Kotáska seznámení s akademickým prostředím, jeho svobodami i náročnými požadavky na intelektuální výkon, zanedlouho i setkání s mocenskými a totalitními strukturami pronikajícími do akademického prostředí. V té době však jej osobně přímo nezasáhly složité poměry. V průběhu studia je příliš nevnímal, uvědomil si je až později, v padesátých letech. Po absolvování studia na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity působil nedlouho jako učitel přírodopisu, zeměpisu a občanské nauky na druhém a třetím stupni školy. V roce 1950 se vrátil na fakultu jako asistent. V roce 1953 získal doktorát z pedagogiky a psychologie. Byl přijat do vědecké aspirantury na Vysoké škole pedagogické v Praze, jeho školitelem byl profesor Váňa. V roce 1958 získává kandidaturu věd, když ob-

hájl kandidátskou disertací *Osvojování přírodovědných zákonů ve vyučovacím procesu*. V prvním období vědecké práce se orientoval na didaktiku a publikoval studie z didaktiky přírodovědných předmětů. Studium sovětských prací, zejména z pedagogické psychologie, a prací německých a polských pedagogů ho přivádí k metodologickým problémům pedagogiky, zejména k zájmu o empirický výzkum vyučovacího procesu. Začíná se také zajímat o vzdělávací reformy, zejména o švédskou reformu, reflektující model sociálního státu. Zatímco zákon o jednotném školství z roku 1949 považoval za průlomový a přijal jej s optimismem, zideologizovanou a politicky silně oktrojovanou korekci školství, kterou předznamenal zákon z roku 1953, již přijal se značnou dávkou kritičnosti.

Od roku 1961 působil Jiří Kotásek v Ústavu pro dálkové studium Univerzity Karlovy, pozdějším Ústavu pro učitelské vzdělávání Pedagogické fakulty UK. Činnosti vysokoškolského pedagoga propojoval s intenzivní činností vědeckou, zájem o teoretické a metodologické problémy převažuje. Kromě toho se Jiří Kotásek podílí na tvorbě vysokoškolských učebnic didaktiky a pedagogiky jako člen autorského kolektivu, zpracovává také kapitoly do učebnice pro učitele učňovských škol a mistry odborného výcviku. V jedné výzkumné linii se i nadále zabývá didaktickými problémy, nově se otevírá druhá výzkumná linie, zaměřená na vzdělávání a učební procesy v dospělosti. Konceptu celoživotního vzdělávání jako předmětu pedagogické teorie je věnován jeho habilitační spis *Příspěvky k teorii vzdělávání dospělých* (1965). Období politického uvolňování mu umožňuje výraznější orientaci na západní pedagogické teorie a zkušenosti. Vykonal v té době několik studijních cest - do Dánska, Rakouska, Velké Británie a Spolkové republiky Německo. Angažuje se v UNESCO jako konzultant a vede tým mezinárodního projektu zabývajících se otázkami systému a obsahu učitelského vzdělávání, využívajících mezinárodní komparace. Výsledky předkládá v roce 1967 mezinárodní konferenci expertů. Propojením problémů vysokoškolské didaktiky a vzdělávání dospělých se přiblížil k otázkám učitelského vzdělávání a jeho systému, které se staly jeho trvalým zájmem a představují také výraznou část titulů jeho osobní bibliografie. Kotáskovy práce o celoživotním vzdělávání a vzdělávání dospělých dosáhly mezinárodního uznání a ohlasu. Později se staly jedním z podkladů pro tvorbu zásadní publikace UNESCO *Learning to be*, pod redakcí J. Faureho vydané v roce 1972. Paradoxně Kotáskovy srovnávací studie *Current problems of Teacher Education* (1970) a *Lidée d'éducation permanente dans la réforme actuelle des systèmes éducatifs et de la formation des maîtres* (1972), publikované a citované v zahraničí, nedostaly povolení k publikaci v češtině v době, kdy již fungovaly normalizační mechanismy.

Druhá polovina 60. let s uvolňující se společenskou atmosférou, vrcholící Pražským jarem v roce 1968, otevřela Jiřímu Kotáskovi dvě další velké příležitosti, kterých využil s důkladností sobě vlastní. Významnou kapitolou odborného života Jiřího Kotáska je jeho vědecko-organizační a koncepční činnost v Pedagogické společnosti. Československá pedagogická společnost (ČSPS) byla založena v roce 1964 jako akademické sdružení výzkumných pracovníků, publikujících vysokoškolských pedagogů a školských odborníků. Jiří Kotásek se stal jejím vědeckým tajemníkem. Podílel se na koncipování profilu společnosti, formulaci statutu a programu její vědecké činnosti. Pedagogická společnost v dané době výrazně ovlivňovala vědeckou metodologii a za-

měření české pedagogiky. Působila na decentralizované bázi s aktivními pobočkami v celé republice. ČSPS zdůraznila již ve svém počátku význam vzdělávání jako mocného nástroje sociální změny, důležitost vědecké báze pro politické rozhodování o vzdělávání a nezbytnost svobody vědeckého bádání v pedagogice, odmítla ideologicky dogmatickou pedagogiku. V dalších letech (1965-1967) provedla ČSPS kritickou analýzu poválečného vývoje československého vzdělávání na základě komparace s vývojem mezinárodním, soustředila se na fundamentální teoretické a metodologické problémy pedagogiky, otevřela cestu Komenského Všeobecné poradě na mezinárodní scénu. Ve všech těchto aktivitách se Jiří Kotásek výrazně angažoval a uplatnil svoji vědeckou erudici. V prosinci 1968, již v posrpnové atmosféře, kdy byla Společnost rozdělena v důsledku federalizace na českou a slovenskou část, byl Jiří Kotásek zvolen předsedou České pedagogické společnosti. V programovém referátu položil důraz na vzdělávací politiku, mezinárodní spolupráci a kontakty s učitelskou veřejností.

Druhá výrazná oblast vědecké činnosti Jiřího Kotáska ve druhé polovině 60. let je spojena s interdisciplinární spoluprací s dalšími sociálními vědami. Tehdy se, pod vlivem futurologických sociálně-vědných studií západních a prognostických studií sovětských, formuje v Československu interdisciplinární tým při Filosofickém ústavu Československé akademie věd, vedený Radovanem Richtou. Jeho cílem bylo studium společenských a lidských souvislostí vědeckotechnické revoluce. Mezinárodní konference v dubnu 1968 a následně zpracovaná publikace *Civilizace na rozcestí* (Richta a kol. 1969) měla jako ústřední téma humanistický koncept civilizace a zdůraznila roli vzdělávání v sociálním a personálním rozvoji. Identifikace determinujících faktorů sociální změny představovala odlišný koncept od předchozího dogmatického pohledu na třídní boj a sociální revoluce, korespondovala s tehdejšími sociálními teoriemi ve světě a byla významným impulzem pro pedagogiku. Jiří Kotásek, spolu s dalšími českými pedagogy, K. Škodou, V. Pařízkem, H. Mukařovskou a M. Havlínovou, uplatnil v interdisciplinárním týmu zejména koncept celoživotního vzdělávání. Vychází z kritické analýzy tehdejšího školství a argumentuje pro široké všeobecné vzdělávání středoškolské úrovně, pro individualizaci učení žáků s důrazem na procesy učení lidí ve všech životních situacích a rozpracovává koncepci využívání technických prostředků ve výuce. Myšlenky studie již před čtyřiceti lety anticipovaly pozdější teorie společnosti vědění. Zatímco překlad do angličtiny vyvolal zahraniční ohlasy, v domácím prostředí byly v období normalizace výsledky studie kritizovány a její další využití potlačováno pro údajnou ideologickou nevhodnost, protože inklinovala k teorii konvergence, nereflekovala třídní rozdělení světa a nezohledňovala přednosti socialismu před kapitalismem.

V napjaté posrpnové atmosféře publikuje Jiří Kotásek kritické stanovisko ke vstupu vojsk Varšavské smlouvy a hájí nezávislost vědeckého bádání. V důsledku svých postojů, mezinárodních aktivit a publikační činnosti byl v období normalizace zařazen do centrální evidence politicky nespolehlivých osob. Je mu zakázána pedagogická, publikační a jiná veřejná činnost, včetně výjezdů na Západ. Zastaveno je řízení ke jmenování profesorem. Jiří Kotásek nesl velmi těžce vzdálení od života pedagogické komunity a možnosti ovlivňovat budoucí učitele ve své pedagogické činnosti. Po prvně ideových a existenčních represí se, zejména díky podpoře tehdejšího prorektora

UK, profesora Kraemera, může podílet na práci týmů zabývajících se informačním systémem pro školství a pedagogiku, koncepcí vzdělávání učitelů i metodologickými otázkami pedagogiky a oborových didaktik. Nesmí však publikovat. Některé jeho práce a kritická stanoviska jsou publikovány jako anonymní samizdaty či vydávány pod jmény jiných autorů, zejména v Ústavu školských informací a ve Výzkumném ústavu odborného školství. I když vyřazení z vědeckého života pro Jiřího Kotáska, téměř již dosahujícího na vrchol profesionální kariéry, znamenalo hluboké zklamání, pracoval dále i v podmínkách, v jakých by slabá osobnost nejspíše rezignovala.

V 80. letech, kdy došlo k jistému uvolnění striktních normalizačních pravidel, byl Jiří Kotásek přijat jako vědecký pracovník do Ústavu rozvoje vysokých škol. Tato nově se konstituující resortní instituce mu umožnila koncepční vědeckou práci. Zde se věnuje vysokoškolské pedagogice, studiu vysokoškolských systémů a metodologii jejich výzkumů. Publikuje již pod svým jménem expertní studie a studijní texty. Projektuje a organizuje pedagogické kurzy pro začínající vysokoškolské asistenty, podílí se na návrzích více-
stupňového vysokoškolského studia a kvalifikací. Stále však nemá povoleny zahraniční cesty na Západ, avšak díky administrativnímu nedopatření vycestuje do Velké Británie na univerzitu v Surrey a účastní se kurzu lektorů pro tzv. *staff development*. Následně je vyzván, aby se podílel na koncepci vzdělávání vysokoškolských učitelů, což mu přineslo jisté zadostiučinění a možnost uplatnit svoji orientaci v teoriích a výzkumech vysokého školství, které v koncepčním dokumentu využil. Až do roku 1989 vedl oddělení vysokoškolské didaktiky v ÚVRVŠ, které pořádalo řadu celostátních a mezinárodních konferencí, jejichž ústřední osobností byl Jiří Kotásek. V roce 1985 byl vyslán dokonce na Kubu na přednáškový pobyt zaměřený na zkvalitňování vysokoškolské výuky. Díky jeho působení a důslednosti byla vytvořena v Československu síť vysokoškolských pracovišť, která zajišťovala pedagogicko-psychologické vzdělávání učitelů vysokých škol. Koncem 80. let Jiří Kotásek iniciuje a rozvíjí zejména spolupráci se slovenskými partnery na vysokých školách a s Ústavem rozvoje vysokých škol v Bratislavě. Návrh vícestupňového vysokoškolského studia, na němž se Jiří Kotásek významně podílel, byl předložen koncem 80. let rektorům vysokých škol. Nesetkal se tehdy s pochopením, předešel však svoji dobu a později další vývoj vysokých škol potvrdil jeho progresivnost.

Po listopadu 1989 je Jiří Kotásek rehabilitován, jmenován profesorem a vrací se na Univerzitu Karlovu. V lednu 1990 jej akademická obec zvolila děkanem Pedagogické fakulty UK. Tuto funkci chápal profesor Kotásek jako závazek k fakultě, kterou považoval za hlavní instituci univerzitního vzdělávání učitelů, vyžadující zásadní rekonstrukci po období normalizace, v němž se zkompromitovala ideologicky, pedagogicky i vědecky. V nové koncepci fakulty se vrací k idejím z roku 1946, ale usiluje o vytvoření moderní vysoké školy evropského typu. V první fázi působení ve funkci děkana, kromě řešení personálních a organizačních problémů, obnovuje spolu s týmem vedení fakulty její pedagogickou a vědeckou činnost. Je zásluhou Jiřího Kotáska, že po zrušení Pedagogického ústavu J.A. Komenského ČSAV se vytváří podmínky pro budování nového badatelského pracoviště na fakultě a redakce časopisu *Pedagogika* přechází také na fakultu. Díky jeho podpoře vzniká Ústav pedagogických a psychologických výzkumů (ÚPPV), do něhož povolává odborníky z dřívějšího akademického pracoviště a dal-

ších institucí. Podobně i do dalších pozic na fakultě přicházejí pod Kotáskovým vedením odborníci a pedagogové, kteří se podílejí na realizaci nové koncepce. Jiří Kotásek ve funkci děkana usiluje také o rozvoj Ústavu pro další vzdělávání pedagogických pracovníků jako pracoviště univerzitního. Další vývoj, přes řadu reorganizací, potvrdil nosnost Kotáskovy koncepce. Na Pedagogické fakultě UK v současnosti působí *Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání* jako vědeckovýzkumné pracoviště s výrazným podílem na doktorském studiu oboru pedagogika, *Ústav profesního rozvoje pedagogických pracovníků*, *Centrum školského managementu* a *Středisko vzdělávací politiky*. Základy této struktury byly vytvořeny v období, kdy byl děkanem Jiří Kotásek.

V 90. letech se stává centrem zájmu Jiřího Kotáska transformace českého vzdělávacího systému a perspektivní vzdělávací politika. Tuto problematiku chápe Jiří Kotásek komplexně ve vzájemných souvislostech, v kontextu mezinárodního vývoje a evropských integračních procesů se zřetelem k podmínkám domácím. Již v první fázi transformace vytváří na fakultě odborný tým, s nímž formuluje ideová východiska jednoho z prvních projektů vzdělávací reformy *Budoucnost vzdělávání a výchovy v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě* (1991). Mezinárodní spolupráci a srovnávací studium vzdělávání v zahraničí považuje Jiří Kotásek za podstatnou a přirozenou součást rozvoje vzdělávání a pedagogiky. Inicioval založení oddělení srovnávací pedagogiky v ÚPPV a zařazení srovnávací pedagogiky do studijních programů učitelství, v nichž sám vyučoval. Zasloužil se o to, že 8. světový kongres srovnávací pedagogiky se uskutečnil v roce 1992 v Praze, jeho hlavním organizátorem byla Pedagogická fakulta UK. Místo konání a hlavní téma kongresu, *Vzdělávání, demokracie a rozvoj*, byly v daném kontextu podstatné. Kongres přispěl k obnovení komunikace s pedagogií ve světě, ideově podpořil transformaci vzdělávání v postsocialistických zemích střední a východní Evropy. Jiří Kotásek přednesl na kongresu referát *Vize rozvoje vzdělávání v postsocialistické éře*, vycházející ze situace v Československu. Soustředil se na proces transformace vzdělávání v kontextu zásadních změn sociálních, politických a ekonomických struktur. Identifikoval vzniklá dilemata a nastínil vize rozvoje vzdělávání po kolapsu předchozího režimu. Novou situaci označil jako laboratoř sociální a vzdělávací reformy a zdůraznil význam srovnávací pedagogiky pro transformační proces. Po kongresu byl čtyři roky viceprezidentem Světové rady společností srovnávací pedagogiky.

V první polovině 90. let, ač zatížen děkanskými povinnostmi, veřejnou činností ve prospěch vzdělávací reformy a mezinárodními aktivitami, publikoval řadu expertních studií a článků v zahraničí i doma, zabývajících se vysokoškolským vzděláváním, vzděláváním učitelů a obecnými problémy transformace vzdělávacích systémů na konci milénia. Participoval na tvorbě expertní studie *Vysoké školství* (1991), která byla východiskem pro evaluaci českého vysokého školství examinátory OECD, vedl projekt *Evropská perspektiva českého školství* (1994-1996), podílel se na projektu Rady Evropy zaměřeném na vzdělávací reformy (1995) a na přípravě významného dokumentu OECD *Zpráva o národní politice ve vzdělávání: Česká republika* (1996).

Na práce v oblasti vzdělávací politiky navázal po dvou děkanských obdobích a studijním pobytu v USA na Stanfordské univerzitě, kde získal Fullbrightovo stipendium. Stal se vědeckým pracovníkem Střediska vzdělávací politiky, reprezentoval Českou re-

publiku v řadě mezinárodních organizací. Významná byla zejména jeho činnost člena České komise UNESCO a delegáta ČR v Řídící radě Centra pro výzkum a inovace ve vzdělávání OECD (CERI) či delegáta ČR v Evropské síti pro politiku vzdělávání učitelů při Evropské komisi. Inicioval překlad významné Delorovy zprávy *Učení je skryté bohatství* (UNESCO 1995) do češtiny, k němuž napsal úvod. Zprávu považuje za světovou chartu vzdělávání pro 21. století. Spatřuje v ní globální východiska vzdělávací politiky, kterou v následujících letech obhajoval a prosazoval její principy v národních dokumentech, na jejichž zpracování se významně podílel.

V roce 1996 přijal Jiří Kotásek funkci poradce ministra školství, v níž působil po celá další léta. Uplatňoval v ní nejen svou vysokou expertnost, ale také značnou dávku strategie a diplomatického jednání a smysl pro praktické uplatnění teoretického fundamentu vzdělávací politiky, k jehož zveřejnění významně přispěl. V roce 1999 byl Jiří Kotásek pověřen vedením týmu, který zpracoval stěžejní dokument české vzdělávací politiky *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Této práci, kterou později označil za jeden z nejobtížnějších, ale i nejzajímavějších úkolů, který v životě řešil, věnoval podstatnou část své odborné kapacity. Metodologická východiska Bílé knihy chápal jako specifický druh vědeckého poznání, proces její tvorby za náročné kolektivní dílo, v němž dialog mezi odbornou a učitelskou veřejností je podstatný. Zázemí pro tvorbu Bílé knihy a náročné procedury spojené s její přípravou vytvořil *Ústav výzkumu a rozvoje školství Pedagogické fakulty UK*, jehož pracovníkem od roku 1998 až do konce svého života Jiří Kotásek byl. Tvorba Bílé knihy se stala součástí výzkumných a vývojových prací ústavu, odborná stanoviska jeho pracovníků a pracovníků fakulty ovlivnila dokument. Když vzpomínám na toto období, vybaví se mi řada situací, v nichž Jiří Kotásek neúnavně posunoval práci dopředu, inicioval autorské semináře a diskuse, pro něž jsme připravovali výchozí texty, formulovali klíčové otázky, byli moderátory či zpracovateli závěrů. Při svém plném nasazení a angažovanosti spoléhal na spolupráci a vyvolával entuziasmus celého týmu. Proces přípravy dokumentu byl popsán ve výroční zprávě MŠMT ČR za rok 2000.

Po přijetí dokumentu vládou ČR v roce 2001 se Jiří Kotásek obrátil k širší pedagogické veřejnosti. Na sjezdu České pedagogické společnosti v roce 2002 přednesl referát, v němž zdůvodnil metodologická východiska a smysl dokumentu z odborných pozic. Dostalo se mu pozitivní zpětné vazby, což ho velmi těšilo, a přijetí dokumentu veřejností považoval za vrcholné zadostiučinění a zhodnocení výsledků práce odborníků. Jako poradce ministryně obhajoval Jiří Kotásek koncepci, principy a strategické linie Bílé knihy i v dalších letech. Zejména při tvorbě návrhu školského zákona mu záleželo na tom, aby nebyl vytvořen jen formální dokument, ale aby byl pochopen a kodifikován smysl a cíl změn a vyjádřeny potřeby vzdělávání v demokratickém státu. Jeho návrh, aby byly tyto myšlenky vtěleny do preambule zákona, nebyl přijat, protože podle názoru právníků to neodpovídá formě a dikci české legislativy, což ho oprávněně mrzelo. O to více se snažil interpretovat smysl a cíle vzdělávání v řadě referátů a statí publikovaných doma i v zahraničí, vystupoval veřejně i v médiích.

V letech 1999-2004 byl Jiří Kotásek spoluřešitelem výzkumného záměru *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Výstupy jeho výzkumu byly publikovány v několika sbornících a shrnuty ve dvou kapitolách monografie *Úlo-*

ha školy v rozvoji vzdělanosti (Walterová a kol. 2004). V nich se Jiří Kotásek zabýval jednak transformací školy a charakteristikami základních linií vzdělávací politiky, jednak budoucností školy a vzdělávání. V posledních letech se soustřeďoval právě na problémy pedagogické futurologie. Aplikoval metodologii scénářů budoucnosti, s níž se seznámil prostřednictvím své účasti na projektu OECD-CERI, a provedl pozoruhodný výzkum v českém prostředí. Jeho výsledky potvrdily uznávání významu školy jako nezastupitelné sociální instituce a organizace zaměřené na procesy učení. Podpořily i budoucí koncentraci našeho pracoviště na výzkum školního vzdělávání.

Jiří Kotásek byl jedním z hlavních iniciátorů a spoluautorů projektu *Centra základního výzkumu školního vzdělávání*. Dočkal se zprávy o tom, že projekt byl přijat a získal finanční podporu MŠMT ČR. Zprávu o přijetí projektu uvítal s upřímnou radostí a zadosťučiněním ne pro sebe osobně, ale pro pedagogiku, která si zaslouží konečně mít, podle jeho slov, odpovídající pracoviště a podmínky pro základní výzkum.

Poslední referát, který přednesl na Kulatém stole vzdělávací politiky *Bílá kniha po pěti letech* 23. února 2006, bilancoval kriticky, s obdivuhodnou důkladností a analýzou klíčových problémů vývoj školské politiky v České republice (referát byl publikován v Učitelstevních listech, č. 2, říjen 2006).

Nelze alespoň nezmínit pedagogickou činnost Jiřího Kotáska a jeho úzký vztah ke vzdělávání učitelů. Zásadně obhajoval univerzitní magisterské studium pro učitele všech stupňů školy a vyvážený rozsah odborné, pedagogicko-psychologické, didaktické a praktické přípravy ve studijních programech. Podporoval vznik zákona o pedagogických pracovnících a podařilo se mu obhájit výše zmíněné požadavky. V pedagogické činnosti se věnoval Jiří Kotásek v posledních letech zejména vedení doktorandů, vedl kurzy srovnávací pedagogiky a vzdělávací politiky. Vyskolil řadu doktorandů, kteří v současnosti působí na významných pozicích na vysokých školách, výzkumných institucích a ve významných národních i mezinárodních organizacích. Ovlivnil desítky ředitelů škol a pracovníků školské správy, kterým přednášel ve studiu školského managementu. Vzpomínat na něho budou učitelé, pro něž přednášel obzvláště rád a jejichž vzdělávání a profesi věnoval značnou část svých výzkumů a odborných publikací. Jeho přednášky se vyznačovaly vždy jasnou, promyšlenou strukturou a precizním jazykem, vědeckou argumentací, doprovázením příklady i osobními zkušenostmi, což oceňovali studenti i kolegové. Jako předseda habilitačních komisí podpořil akademickou graduaci nové generace odborníků. Jako členu vědeckých rad a Asociace děkanů pedagogických fakult se mu podařilo prosadit mnohé progresivní změny, posilující prestiž pedagogických fakult.

Dílo Jiřího Kotáska se vyznačuje pozoruhodnou šíří záběru, kontinuitou a soustředěním na podstatné oblasti oboru. Jeho komparace vzdělávacích soustav a analýzy vzdělávacích reforem jsou stěžejním přínosem pro srovnávací pedagogiku, oceňovaným i v zahraničí, a východiskem pro další oblasti pedagogiky, v níž se angažoval. Komparace a cit pro reálné problémy vzdělávacího systému jej přivedly k problémům vzdělávací politiky, na budování její vědeckých základů se podílel zásadně. Jako jeden z prvních českých pedagogů rozpracoval koncept celoživotního vzdělávání a aplikoval jej na vzdělávání učitelů. Založil vzdělávání vysokoškolských učitelů, přispěl k rozvoji vysokoškolské didaktiky a teorie vysokého školství. Zasloužil se o rozvoj obecné di-

daktiky jako teorie výuky založené na interakci vyučovací činnosti učitelů a učební činnosti žáků se širokým zázemím v kontextu působení vnějších a vnitřních faktorů na charakter této interakce. Jeho argumentace ve prospěch oborových didaktik přispěla k posílení jejich vědeckého statusu. V neposlední řadě je třeba uvést jeho přínos ke koncepci profesního vzdělávání učitelů a argumentovaného potvrzení jeho univerzity.

Vnitřní kontinuita v díle Jiřího Kotáska byla hluboce zakotvena v kořenech a tradicích české pedagogiky a jejich vazbách na evropské hodnoty. Tato vnitřní integrita jeho díla byla zásadním přínosem k revitalizaci české pedagogiky a rekonstrukci českého školství v procesu reintegrace do Evropy po roce 1989. Jiří Kotásek, při veškerých zásluhách odborných, byl velmi bohatá a harmonická osobnost, vyzařující energii a životní optimismus, které uměl přenášet na ostatní, stejně tak jako lidskou poctivost, solidnost a opravdovost. Jeho radost z úspěchu ostatních byla naprosto upřímná, rád se děлил o své zkušenosti, nezištně dával k dispozici materiály a publikace, které získal na zahraničních cestách, neustále přicházel s novými inspiracemi. Byl vědec značné erudice, velmi pracovitý, nikdy však nebyl zahleděný jen do své vlastní práce. Dával přednost dialogu týmové práci, oceňoval její vnitřní soudržnost a přijímal ochotně různé role v týmu. Jako koordinátor i partner či spoluřešitel pracoval vždy s vysokou úrovní profesionality a požadavky na kvalitu. Přitom byl gentleman a vynikající společník s úžasným smyslem pro humor.

Milý Jiří, Tvoje fyzická přítomnost nám moc chybí, ale jinak jsi stále mezi námi. Odkaz Tvého díla se neuzavřel, je otevřený pro pokračovatele, za něž se považujeme, a chceme mu dostat.

ELIŠKA WALTEROVÁ

CHARAKTERISTIKA PRACOVIŠŤ SDRUŽENÝCH V PROJEKTU CENTRA

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání



Statut a profil ústavu

V souladu se Statutem Pedagogické fakulty UK je Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání (dále ústav) pracoviště Univerzity Karlovy, Pedagogické fakulty, pro vědeckou, výzkumnou, vývojovou, expertní a vzdělávací činnost v oblasti pedagogických věd. Ústav se prioritně orientuje na základní výzkum školního vzdělávání. Realizuje komparativní a empirické výzkumy zaměřené na rozvoj vzdělávacího systému a řešení klíčových problémů českého vzdělávání v mezinárodním, zejména evropském, kontextu. Hlavním předmětem výzkumu jsou procesy a subjekty vzdělávání. Ústav přispívá k rozvoji pedagogických věd tvorbou nových poznatků, zejména v obecné, srovnávací, školní a vysokoškolské pedagogice. Součástí ústavu je Centrum evropských studií, které se zabývá vývojem modelů zavádění evropské dimenze do přípravy učitelů a školního vzdělávání. Je referenčním a konzultačním pracovištěm pro školy, učitele a studenty.

Hlavní linie činnosti ústavu

Činnost ústavu je rozvíjena ve třech hlavních, vzájemně se prolínajících, liniích: vědeckovýzkumné, vývojové a vzdělávací.

Vědeckovýzkumná činnost: Ústav realizuje výzkumné a vývojové projekty zaměřené zejména na školu jako sociální instituci, vzdělávací inovace a rozvoj učitelské profese. Řeší projekty základního a aplikovaného výzkumu, které mají pro rozvoj oboru a českého vzdělání zásadní význam. Realizuje empirické a komparativní výzkumy vzdělávání a vzdělávacích systémů, zejména průběžné analýzy vývoje českého vzdělávacího systému a jeho klíčových problémů, komparace zaměřené na budoucí scénáře rozvoje vzdělávání pro společnost vědění ve světě a v podmínkách ČR, trendy vzdělávací politiky a vzdělávací inovace v EU se zvláštním zřetelem k rozvoji ve střední Evropě. V centru pozornosti výzkumných projektů je zajišťování spravedlivého přístupu ke vzdělávání, hodnoty ve vzdělávání, vývoj školy jako sociální instituce a její vnitřní proměna, evaluace kvality školy, profesní rozvoj učitelů a kultura učitelských sborů. Ústav poskytuje expertizy a konzultace mezinárodním a národním institucím v oblasti vzdělávání, řízení školství, rozvoje vzdělávacích institucí a učitelské profese.

Vývojová činnost: Aplikace výsledků výzkumů jsou uplatňovány a ověřovány v rozvojových projektech, inovativních a podpůrných programech v oblastech, které jsou prioritní z hlediska potřeb praxe a reagují na aktuální problémy školního vzdělávání a vzdělávání učitelů v ČR. Jedná se zejména o zavádění evropské dimenze do vzdělávání, školní inovace a kvalitu vzdělávání a profesního rozvoje učitelů. Ověřování těchto programů je spojeno s pilotním, eventuálně akčním a evaluačním výzkumem, aby byly vytvořeny předpoklady pro jejich zavedení do běžné praxe. Tuto činnost rozvíjí ústav ve vlastních projektech nebo prostřednictvím partnerství v projektech mezinárodních, ve spolupráci s fakultami připravujícími učitele, rezortními ústavy, řídicími školskými orgány na národní i regionální úrovni i přímou spoluprací se školami. Pro rozvojové projekty získává ústav aktivně finanční podporu v evropských fondech a grantových programech. Tato podpora umožňuje realizaci projektů a vytváření flexibilních týmů, v nichž působí kromě kmenových pracovníků ústavu další externí spolupracovníci.

Vzdělávací činnost: Těžiště vzdělávací činnosti ústavu je v doktorském studiu oboru pedagogika. Ústav garantuje společné kurzy pro všechny specializace, které v doktorském studiu pod obor pedagogika na fakultě spadají, a přispívá tak výrazně ke koordinaci a evaluaci doktorského studia v oboru; školí rovněž doktorandy vlastní. Organizuje vědecké konference a semináře pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky, poskytuje teoretické a metodologické konzultace k jejich studiu a projektům. Výrazný podíl ústavu v komisích pro doktorské zkoušky a obhajoby disertačních prací, zejména v roli oponentů, je regulérní součástí činnosti ústavu. Pro tyto účely je budováno v ústavu centrum doktorského studia a realizován rozvojový projekt na podporu jeho kvality. Ústav se také podílí na akreditovaných programech bakalářského a magisterského studia ve specializacích umožňujících využití výsledků jeho vědecké a výzkumné činnosti. Současně realizuje kurz pedagogiky pro zahraniční studenty v angličtině a připravuje pro ně studijní texty. Na vzdělávací činnosti fakulty se podílejí pracovníci ústavu také vedením seminárních, diplomových a bakalářských prací, předsednictvím v komisích pro rigorózní zkoušky, státní závěrečné zkoušky pro učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů z pedagogiky a psychologie a pro závěrečné bakalářské zkoušky ze školského managementu.

Projekty řešené v současnosti

- ❑ Centrum základního výzkumu školního vzdělávání. PedF UK a PedF MU. Řešitel - koordinátor: doc. PhDr. Eliška Walterová, CSc. 2006-2010.
- ❑ Podpora rozvoje aktivit doktorského studia v oboru pedagogika. MŠMT ČR. Řešitel: doc. PhDr. Eliška Walterová, CSc. 2006.
- ❑ Rizika a příležitosti přechodu ze základní školy na střední školu. GA ČR. **Řešitel:** doc. PhDr. Eliška Walterová, CSc. 2006-2008.
- ❑ Developing a sense of justice among disadvantaged students: the role of schools. EK – Socrates 6.1.2. Hlavní řešitel za ČR: Mgr. David Greger, Ph.D. 2005-2007.
- ❑ Percepce spravedlivosti vzdělávacího systému u žáků 8. ročníku povinné školní docházky a kritéria spravedlivosti jejich učitelů. GA AV. **Řešitel:** Mgr. David Greger, Ph.D. 2005-2006.
- ❑ Zkvalitnění pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů. ESF – MŠMT. Řešitel: doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D. 2005-2007.
- ❑ Rozvoj sítě pražských inovujících škol. ESF – Hl. m. Praha. Řešitel: Mgr. Karel Starý. 2006-2008.

Vybrané ukončené projekty

- ❑ Strukturace a kvalita doktorského studia v oboru pedagogika na Pedagogické fakultě UK. MŠMT ČR. **Řešitel:** doc. PhDr. Eliška Walterová, CSc. 2005.
- ❑ Rozvoj národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů v evropském kontextu. VZ MŠMT ČR. Řešitel: doc. PhDr. Eliška Walterová, CSc. 1999 -2004.
- ❑ N-LARGE EUROPE: Open Doors To A Broader European Dimension ERASMUS IP. **Řešitel** za ČR: PaedDr. Věra Ježková. 2003.
- ❑ Evropská studia pro učitele a další pedagogické pracovníky. FRVŠ. **Řešitel:** PaedDr. Věra Ježková. 2001.

Vybrané publikace

- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. a 2. díl. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- Česká pedagogika: proměny a výzvy : Sborník k životnímu jubileu profesora Jiřího Kotáska..* WALTEROVÁ, E. (ed.). Praha : UK – PedF, 2004. ISBN 80-7290-169-9.
- VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha : UK-PedF, 2002. ISBN 80-7290-100-1.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha.* KOTÁSEK, J. (ed). Praha : ÚIV - Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu : Výstupy řeše-

ní za rok 2001. I. díl, Teoretické a komparativní studie. WALTEROVÁ, E. (ed.). Praha : UK- PedF, 2002. ISBN 80-7290-085-4. II. díl, Metody a výsledky empirických výzkumů. SPILKOVÁ, V.; VAŠUTOVÁ, J. (eds.). Praha : UK - PedF, 2002. ISBN 80-7290-090-0.

JEŽKOVÁ, V.; SYŘIŠTĚ, I.; CHALUPOVÁ, M. *Evropská čítanka : pro učitele a studenty učitelství*. Praha : UK - PedF, 2002. ISBN 80-7290-071-4.

WALTEROVÁ, E.; JEŽKOVÁ, V. *Žijeme v Evropě : Průvodce evropskou terminologií pro učitele a studenty učitelství*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha : UK - PedF, 2000. ISBN 80-7290-022-6.

Aktuální informace o ústavu: www.pedf.cuni.cz/uvrv

Adresa: Myslíkova 7, 110 00 Praha 1 (poštovní)
Vratislavova 13, Praha 2 (přechodně fyzická/skutečná)
Tel. 420 – 221 900 735
420 - 221 900 530
Fax: 420 - 224 947 782
E-mail: secretar@uvrv.pedf.cuni.cz

MASARYKOVA UNIVERZITA, PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Centrum pedagogického výzkumu



Odborný profil a statut Centra pedagogického výzkumu PdF MU

Centrum pedagogického výzkumu PdF MU (dále jen CPV) bylo zřízeno ke dni 1. 7. 2003 s cílem posílit vědeckou a výzkumnou práci na PdF MU, a to zejména v oblasti pedagogiky a oborových didaktik. CPV sleduje obecnou problematiku pedagogické metodologie. Z konkrétních metodologických problémů jsou v popředí zájmu filozofické aspekty edukace, vztah vědecké a praktické pedagogiky, vztah obecné didaktiky a oborových didaktik, možnosti propojování kvantitativních a kvalitativních výzkumných metod a další.

CPV realizuje základní a aplikovaný výzkum, nejčastěji v rámci získaných grantových projektů. Vydává informační periodikum (Bulletin CPV) o aktuální výzkumné, oborově didaktické a pedagogické problematice. V rámci edice „Pedagogický výzkum v teorii a praxi“ garantuje vydávání sborníků a monografií k problematice pedagogického výzkumu. Buduje odbornou knihovnu k problematice pedagogické metodologie a pedagogického výzkumu. Pracovníci CPV navazují pracovní kontakty s domácími i zahraničními pracovišti, účastní se stáží a výměnných pobytů a iniciují výzkumné projekty v oblasti srovnávací pedagogiky.

CPV se podílí na zabezpečování doktorského studia v oboru pedagogika, a to organizováním pravidelných konferencí, seminářů, konzultací a vedením disertačních prací. Jeho pracovníci se zapojují také do výuky pedagogické metodologie v bakalářských a magisterských i studijních programech.

Výzkumné aktivity CPV – řešené projekty

Výzkumné aktivity CPV se realizují zejména v rámci řešení projektů a grantů, do nichž jsou pracovníci CPV zapojeni. Jedná se jak o české (GAČR, MŠMT), tak o mezinárodní projekty (COMENIUS, ERASMUS).

- Ve spolupráci s Ústavem výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK v Praze bylo k 1. 3. 2006 zahájeno řešení resortního projektu MŠMT ČR LC06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání. Řešitel koordinátor: doc. PhDr. Eliška Walterová, CSc., řešitel za PdF MU: doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D. (2006-2010).
- Druhým rokem pokračuje řešení výzkumného záměru MSM 0021622421 Škola a zdraví pro 21. století. Řešitel: doc. PhDr. Evžen Řehulka, CSc. (2005-2010).
- Rovněž druhým rokem pokračuje práce na grantovém projektu GA ČR 406/05/0246 Obsahová dimenze kurikula základní školy. Řešitel: prof. PhDr. Josef Maňák, CSc. (2005-2007).
- K 1. 1. 2006 bylo zahájeno řešení projektu GA ČR 406/06/P037 Didaktická znalost obsahu jako klíčový koncept kurikulární reformy. Řešitel: PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed. (2006-2008).
- Mezinárodní spolupráce je podporována zapojením CPV do projektu COMENIUS 2.1 – IDENTITIES: From Identities in Europe to European Identities. Řešitel za ČR: PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed. (2004-2006).
- Dále projektem COMENIUS 2.1 – EIS.WEB – Europäische-innovative Schulentwicklung im World-Wide-Web Řešitel za ČR: PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed. (2005-2007).

Výzkumné aktivity CPV – vybrané ukončené projekty

- K 31. 12. 2004 bylo úspěšně ukončeno řešení projektu GA ČR 406/02/1247 *Implicitní pedagogické znalosti a možnosti autoregulace procesu jejich rozvíjení*. Řešitel: prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc. (2002-2004).
- K 31. 12. 2005 bylo ve spolupráci s katedrou pedagogiky PdF MU úspěšně ukončeno řešení projektu GA ČR 406/03/1347 *Intervence do procesu rozvíjení pedagogických dovedností studentů učitelství v průběhu jejich praxe na fakultní škole*. Řešitel: PaedDr. Jan Štáva, CSc. (2003-2005).

Vybrané publikace

- JANÍK, T.; MIKOVÁ, M. *Videostudie: Výzkum výuky založený na analýze videozáznamů*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-127-8.
- MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-124-3.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, Š.; ŠVEC, V. (ed.). *Slovník pedagogické metodologie*. Brno : Paido, MU, 2005. ISBN 80-210-3802-0.
- MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Orientace české základní školy*. Brno : MU, 2005. ISBN 80-210-3870-5.

- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005. ISBN -7315-080-8
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha : ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.
- ŠVEC, V. (ed.). *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-092-1.
- JANÍK, T.; MUŽÍK, V.; ŠIMONÍK, O. (ed.). *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu. Sborník z konference konané 13. – 14. září 2004 na PdF MU v Brně [CD-ROM]*. Brno : MU, 2004. ISBN 80-210-3474-2.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

Aktuální informace o ústavu: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/>

Adresa: Poříčí 31, 603 00 Brno
Tel: +420 549 49 3135 (sekretářka paní Marie Baráčková)
+420 549 49 1677 (PhDr. Tomáš Janík, M.Ed., Ph.D.)
+420 549 49 5490 (prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.,
prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.)
Fax: 420 - 224 947 782
E-mail: tjanik@ped.muni.cz

Řešitelský tým



Doc. PhDr. Eliška Walterová, CSc., koordinátorka projektu. Pracuje od roku 1990 na Pedagogické fakultě UK, od roku 1998 je ředitelkou Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání. Hlavními oblastmi jejího výzkumného zájmu a publikační činnosti jsou školní vzdělávání, kurikulum, evropská studia, srovnávací pedagogika, metodologie a terminologie pedagogiky. Byla řešitelkou několika národních projektů vztahujících se ke kurikulární reformě a evropské dimenzi ve vzdělávání, členkou týmu připravujícího Bílou knihu. Vedla výzkumný záměr Rozvoj národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů v evropském kontextu (1999–2004), nyní je koordinátorkou a řešitelkou projektu Centrum základního výzkumu školního vzdělávání.



Mgr. Karel Černý je výzkumným pracovníkem v Ústavu výzkumu rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty UK, vzděláním sociolog, nyní v doktorském studiu oboru pedagogika. Zaměřuje se na výzkum vzdělávacích potřeb sociálních skupin a zajišťování spravedlivosti ve vzdělávání.



Mgr. David Greger, Ph.D., působí jako vědecký pracovník na Pedagogické fakultě UK v Praze, v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání. Věnuje se především oblastem vzdělávací politiky a srovnávací pedagogiky, z tematického hlediska se specializuje na otázku spravedlivosti a kvality ve vzdělávání a na otázku kurikula a jeho transformace – zejména na výzkumy učebnic.



Mgr. Andrea Gröschlová působí jako doktorandka na Pedagogické fakultě UK, v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání. Ve svém studiu se věnuje srovnávací pedagogice a vzdělávací politice, z tematického hlediska se specializuje zejména na problematiku evropské dimenze ve školním vzdělávání.



PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., pracuje v Centru pedagogického výzkumu na Pedagogické fakultě MU v Brně. Zaměřuje se na problematiku didaktického výzkumu a výzkumu kurikula. Předmětem jeho odborného zájmu jsou také otázky související se vzděláváním učitelů.



PaedDr. Věra Ježková pracuje na Pedagogické fakultě UK od roku 1977. Do roku 1989 působila v oblasti výchovného poradenství; od roku 1990 se předmětem jejího zájmu stala srovnávací pedagogika a evropská studia. V současné době pracuje jako vědecká pracovnice v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání. Předmětem jejího zájmu je zvláště německá jazyková oblast a problémy jazykového vzdělávání v multikulturní Evropě.



Mgr. Petr Knecht je studentem doktorského studijního programu pedagogika na Pedagogické fakultě MU v Brně. V roli doktoranda spolupracuje s Centrem pedagogického výzkumu této fakulty. Na částečný úvazek pracuje jako učitel na základní škole. Orientuje se zejména na výzkum učebnic a na problematiku didaktiky geografie.



Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., působil od roku 1960 na Filozofické fakultě UP v Olomouci, od roku 1967 na Pedagogické fakultě MU v Brně. Po roce 1989 na této fakultě zastával funkci proděkana, vedoucího katedry pedagogiky, nyní vede Centrum pedagogického výzkumu. Jeho hlavním oborem je obecná didaktika, kterou spojuje s aktuální problematikou současné školy. Jeho celoživotními tématy jsou problémy výukových metod, pedagogického výzkumu, otázky aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků a jiné.



PhDr. Marcela Miková, Ph.D. působí na Katedře společenských věd Fakulty sportovních studií MU a v Centru pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty MU v Brně. Zaměřuje se na problematiku pedagogické komunikace a interakce a dalšího vzdělávání učitelů.



Mgr. Petr Najvar působí v Centru pedagogického výzkumu na Pedagogické fakultě MU v Brně. Na katedře anglického jazyka a literatury této fakulty vede semináře zaměřené na anglickou výslovnost. Je studentem doktorského studijního programu pedagogika na této fakultě. Odborně se zaměřuje na problematiku rané výuky cizích jazyků a na další otázky z oblasti lingvodidaktiky.



Mgr. Veronika Najvarová působí v Centru pedagogického výzkumu na Pedagogické fakultě MU v Brně. Je studentkou doktorského studijního programu pedagogika na této fakultě. Svůj odborný zájem zaměřila na oblast gramotnosti, zejména pak gramotnosti čtenářské. Zabývá se problematikou osvojování čtenářských dovedností a využívání čtenářských strategií žáky prvního stupně základní školy.



Doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D., je vedoucím Katedry sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě MU v Brně a řešitelem projektu Centrum základního výzkumu školního vzdělávání na této fakultě. Výzkumně se orientuje na problematiku vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, tvořivosti a hry. V pedagogické oblasti se zaměřuje na výuku pedagogické a sociálně pedagogické metodologie, sociální pedagogiku a pedagogiku volného času.



Mgr. Karel Starý, Ph.D. působí jako vědecký pracovník na Pedagogické fakultě UK v Praze, v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání. Více než patnáct let pracoval na základní škole a gymnáziu jako učitel dějepisu a českého jazyka. V současnosti se zabývá školní didaktikou a zaměřuje se na výzkum školního vzdělávání, zejména na efektivní výukové strategie a pedagogické hodnocení.



Mgr. Květa Suchánková působí jako interní doktorandka na Pedagogické fakultě UK v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání. Výzkumně se zaměřuje na analýzu činností učitele ve třídě a v prostředí školy.



Doc. PhDr. Petr Urbánek, PhD. se zabývá výzkumem učitelské profese, kulturou učitelských sborů, rolemi a činnostmi učitelů v prostředí školy. Na řešení projektu participuje jako externista, jeho kmenovým pracovištěm je Pedagogická fakulta Technické univerzity Liberec.



Doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, PhD. pracuje na Pedagogické fakultě UK od roku 1990, od roku 1998 je zástupkyní ředitelky Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání. Hlavní oblastí její výzkumné a publikační činnosti je vysokoškolská pedagogika, učitelská profese a vzdělávání učitelů. V současné době vede rozvojový projekt ESF zaměřený na zkvalitňování pedagogicko-psychologické přípravy učitelů.



Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D. působí od roku 2001 na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně, v letech 2005-2006 jako odborný asistent, od roku 2006 pracuje v Centru pedagogického výzkumu této fakulty. Zaměřuje se na metodologii pedagogiky, zejména na empirický kvantitativní výzkum, zkoumá oblast strategií učení cizímu jazyku. Zabývá se také srovnávací pedagogikou (školské systémy, vzdělávací výsledky) a vzdělávací politikou.

DESCRIPTION OF THE “CENTRE FOR BASIC RESEARCH ON SCHOOLING” PROJECT

DAVID GREGER, TOMÁŠ JANÍK, JIŘÍ KOTÁSEK[†], JOSEF MAŇÁK,
ELIŠKA WALTEROVÁ

Basic Research Centres is a departmental programme of Czech Ministry of Education, Youth and Sports, which aims at encouraging the cooperation between research institutions in the Czech Republic, at enhancing their competitive strength in the European context and at contribute to the education of young researchers. Through competitive tendering, our project called Centre for Basic Research on Schooling (with abbreviation RECES) was granted under the registration number LC 06046 for the period of almost five years (March 3, 2006 to December 31, 2010). The aim of this study is to introduce to the reader the general concept of the RECES project (which in this text will be referred to as “the Centre”), namely with its aims and theoretical background. Individual outcomes, goals and methodological approaches employed in the project of the Centre will be introduced in separate studies that discuss the so-called partial aims of the project.

1. Fulfilling the goals of the Basic Research Centres project

As stated before, the three main general aims of the project of *Basic Research Centres* are:

- Cooperation between at least two institutions on a shared project
- Concrete cooperation with research institutions abroad
- Inviting and integrating doctoral students and young researchers into the project

Concrete steps in fulfilling these aims are described in the following paragraphs.

The basic general condition when applying for the project was that of at least two research institutions cooperating on the project. The Center, which is being introduced here, therefore interconnects two university-based institutions. One of them is the Institute for Research and Development of Education, at Charles University in Prague, Faculty of Education (referred to in this text as IRDE) and Educational Research Centre at the Faculty of Education of the Masaryk University in Brno (referred to in this text as CPV). Both these institutions are specialised research bodies and are situated at two largest faculties of Education in the Czech Republic that also educate young researchers in Education. They concentrate on very similar research topics, share a history of past projects on national basis, have common partner institutions outside the

Czech Republic, co-organise conferences, and are tied with bonds of mutual respect and methodological inspiration.

We find the idea of cooperation of several research institutions essential for future development of Educational science. In the Czech Republic, there is no institution that would concentrate on basic research in Education after the Pedagogický ústav Jana Ámose Komenského ČSAV (meaning Pedagogical institute at Czech Academy of Sciences) was closed in 1991. Research institutions at individual faculties of Education (or other) usually work on separate research projects that tend to be of shorter duration (2 or 3 years). One of the important benefits of the project is therefore the opportunity to create a large research team for the area of school education. It also is a great challenge and task for the project's team.

We find common ground in the research areas of the two institutions in the conception of school education with particular emphasis on its aims, content and process, while the IRDE concentrates mainly on the research of social determiners, structures and the project level of education, whereas in the research activities of the CPV analyses of the teaching and learning processes dominate with emphasis on specific content areas. Integrating these two approaches gives the RECES project a complex nature and enables us to penetrate the fundamentals of relationships between aims, contents and processes of school education. A shared project makes it possible for the two institutions to strengthen and develop ways of mutual cooperation and to generate capacities in creating common research teams.

Both institutions build on experience from a number of both, national and international research and developmental projects, the list of which is included in the paragraphs introducing both institutions, towards the end of the bulletin.

The second general aim of the Basic Research Centres projects is to enhance concrete cooperation with research institutions outside the Czech Republic. Both institutions have long traditions of cooperation with partners abroad, which will be further developed within the Centre's activities. Concrete cooperation with partners from abroad is the focus in fulfilling the aims of the project. In this text, therefore, we shall leave aside the members of the team's participation on international conferences, publishing papers in recognised international magazines, exchange stays, inviting speakers from outside the Czech Republic.

The focus of concrete cooperation with the abroad are the partial aims 1, 2, 3 and 7 of the RECES project, which are introduced in the individual studies that form a main part of this issue of *Orbis Scholae*. The partial aim 1 focuses on the development of educational systems in the Visegrád countries. The work will build on the publication *Reforms of Education in Central and Eastern Europe 1995*, which was prepared for the Council of Europe and describes schooling reforms that in middle and eastern Europe before 1995. Today, after 10 years, we find it important to discuss the convergent and

divergent tendencies in the recent development in the Visegrád countries. Active participation was promised by recognised researchers from all of the Visegrád countries, some of which will build on their work on the previous publication. The study will be published in English.

Pursuing the partial aim 2, analytic single studies on selected foreign educational systems intended for Czech readers will be published; on which authors from outside the Czech Republic were also invited to participate. This methodological approach should provide the Czech reader with an interesting point of view on the given educational system both from the inside and the outside perspective.

The partial aim 3 builds on an international project “Developing a sense of justice among disadvantaged students: the role of schools”, which was granted by the Council of Europe and which is being carried out at the IRDE in cooperation with research institutions from the United Kingdom, France, Belgium and Italy. The output of the project will be a large-scale quantitative research aimed at pupils’ perceptions of justice in school and in a school system. As a part of the Centre’s project, the team will organise an international conference on equity in education in Prague; the conference will host a number of invited speakers and distinguished guests and will be carried out in English.

The last concrete examples of international cooperation in the framework of the Centre will be the activities carried out when pursuing the partial aim 7. As in the previous text, they include cooperation with an institution outside the Czech Republic on a research project. More specifically the Centre’s team will cooperate with the Institute for Science Education in Kiel on a comparative research study of physics instruction in the Czech Republic and Germany; the research method employed will be video study based on a shared methodological approach. The video study project will run simultaneously in both countries and the Czech and German teams will meet on a yearly basis in Brno and Kiel. The shared project’s outcomes will be published in German at a round-up international symposium.

The third general aim of the *Basic Research Centres* project is to contribute to the training of young researchers. Indeed, an important perspective of the project of the Centre is training a new generation of Ph.D. students and young researchers in Education and providing help and encouragement to them.

It is a very important strategy of both of the institutions involved (IRDE and CPV) to train Ph.D. students in Education. The Centre will provide consultations, organise lectures, seminars and courses not only for internal doctoral students but also for all Ph.D. students in Education Science and Field Didactics from all faculties in the Czech Republic. Several doctoral students, whose dissertation projects are closely connected with the areas that the Centre is to cover, were invited to participate on the project. In the course of working on the project, both institutions will invite new Ph.D. students to collaborate on the project.

The Ph.D. students will participate in all international activities of the team and in developing and realising empirical research. They will present their own papers on methodological seminars and participate in the team's discussions. Members of the team are the supervisors, tutors, advisors, consultants and opponents of doctoral dissertations. The knowledge and experience gained in the project will be disseminated in courses that IRDE and CPV organise, especially in a theoretical and methodological course for young Ph.D. students. The Centre will also develop and assign prospective topics of doctoral dissertations that will fit in with the topic and aims of the project, thus strengthening the continuity of research work in the particular field.

In the previous paragraphs we have discussed the three main general aims that characterise the *Basic Research Centres* projects and shown how we shall pursue them in the project of the Centre for Basic Research on Schooling. To conclude, we may say that by uniting the two institutions (IRDE and CPV) in the project of the Centre new possibilities open for strong and systematic cooperation in comparative and empiric research and for presentation of the project's outcomes to the international research community.

The following text briefly describes the aims and content of the project, which will later be discussed in separate chapters.

2. Specific aims of the RECES project

The RECES project builds mainly on the project "Development of National Education and the Professionalization of Teachers in European Context" (IRDE, finished in 2004) and the project "Content dimension of basic school curriculum" (CPV). The general aim of the project is following:

"To gain new theoretical knowledge on structures, aims, contents and processes of school education in the context of economical, social and cultural changes in the society and to formulate recommendations for educational policy and practice in schools".

In the focus of theoretical reflection and research, there will be the structure, aims, contents and processes of school education in the context of current social dynamics. Research activities will be covering these closely interconnected areas:

- *adapting the structures of school education to social demands*
- *aims, contents and processes of school education and the possibilities of innovations*
- *the school as a learning organisation, possibilities and obstacles in its development*

The outputs from the first area will concentrate on the transformation of the educational systems in Visegrád countries (partial aim 1) and in other selected European

countries (partial aim 2 – Germany, Great Britain, Sweden) and on an analysis of fulfilling the idea of equity in education (partial aim 3). The second thematic area an analysis will be carried out of the demands of selected social groups on school education (partial aim 4) and a theoretical model of curricular development will be introduced (partial aim 6). This area will also provide a complex analysis of the teaching and learning processes (partial aim 7). The third thematic area will concentrate on the school as an organisational unit and the method of case studies will be used to examine both the outer and inner factors that influence its reality (partial aim 5). The focus will lie in identifying types of those activities in the school's microenvironment that support its development. The basic research will concentrate on school education on the primary, lower secondary and upper secondary level. Tertiary education as well as other levels of education lie outside the main scope and framework of the Centre's project.

Individual partial aims of the Centre's project were formulated as follows.

Partial aim 1

To carry out a comparative study analysing and assessing the development and present state of the educational systems of the transforming societies in the Visegrád countries (the Czech Republic, Hungary, Poland, Slovakia) between 1989 and now.

Partial aim 2

To prepare analytic single studies about the educational systems in selected European countries whose schooling systems differ from the others'. These studies will also include comparisons with the Czech educational system.

Partial aim 3

To critically analyse the state of fulfilling the principle of equity in education in educational systems in selected European countries based on data from empirical research and to propose educational strategies enhancing social cohesion in the society.

Partial aim 4

To carry out analysis of various social groups' demands on school education (parents, pupils, teachers, headmasters, etc.) in the Czech Republic on the basis of an empirical study and to find out how content they are with the schools fulfilling educational aims.

Partial aim 5

Through the method of case studies to propose a system of both outer and inner factors that influence the reality and development of the Czech school at the beginning of the 21. century.

Partial aim 6

To propose a theoretical model of general education curriculum development with respect to the needs of the "knowledge society" and to define methods that lead to acquiring the key competencies.

Partial aim 7

To create a methodological approach of complex analysis of teaching and learning processes in respect to the content specifics and to apply it to the analysis of the teaching processes in specific educational areas.

A detailed description of the partial aims of the project are included in the seven studies in this issue of *Orbis Scholae* that deal with the aims and goals of each individual partial aim, description of the present state in the field, methodological approaches and expected outputs and outcomes of the partial aim.

Towards the end of this introductory text we briefly include the main expected outputs of the project.

The key outputs of the project will above all be monographs, the topics and scopes of which are described in individual partial aims. In the course of the project, at least 11 monographs will be published, one of which will be in English and published with a recognised publisher outside the Czech Republic, and another in German. Other monographs will be published in Czech and will be accompanied with English summary. Three of these will be published with the Paido publishing house in Brno. The Centre will also publish three 200 pages issues of the *Orbis scholae* bulletin a year. Starting from the year 2007, one issue every year will be in English. One international seminar and four conferences will be organised, two of which intended for Czech research community and two on international bases with English as the language of the presentations. Four conference proceedings will be published in the form of CD-ROMs.

Apart from the key outputs, the Centre's team will publish partial results of the project in studies and articles in Czech and European journals, and research reports and methodological recommendations for school practice at the Centre's web pages. The achieved outcomes will be published in such forms that they reach other research and user institutions, will be presented at conferences, seminars and workshops organised by the Centre. New strategies of implementation of research results into educational policy and school practice will be proposed.

All activities of the Centre will be monitored by the Centre's Council, which will consist of the members of the Centre's team, representatives of the host institutions (Charles University, Faculty of Education and Masaryk University, Faculty of Education), representatives of other universities and of the Ministry of Education, Youth and Sports. The Centre is also supported by distinguished fellow researchers in Education. The list of the members of the Centre's Council and consultant guarantors see below.

The Centre's Council

The Centre's Council is a body of eleven representatives (members of the team, representatives of the host institutions, selected users of the expected outcomes of the

project. The Centre's Council meets twice a year. The purpose of the Council and the manner of proceeding are stated in the Statute of the Centre's Council and the Proceeding Regulations that the Council authorised during the first meeting and are available on the internet pages at <http://www.pedf.cuni.cz/reces> in the Centre's Council section.

The members of the Centre's Council

Chair of the Council:

- **prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc.** – Charles University in Prague, Faculty of Education

Members of the Council:

- **Mgr. David Greger, Ph.D.** - Charles University in Prague, Faculty of Education
- **doc. PaedDr. Josef Horák, CSc.** – Technical University in Liberec, Faculty of Education
- **PhDr. Martin Chvál, Ph.D.** – the head of CERMAT
- **PhDr. Tomáš Janík, M.Ed., Ph.D.** - Masaryk University in Brno, Faculty of Education
- **prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.** - Matej Bel University, Faculty of Education - Banská Bystrica, Slovakia
- **doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D.** - Masaryk University in Brno, Faculty of Education
- **prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.** – University of Pardubice, Faculty of Humanities
- **doc. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.** – University of South Bohemia, Pedagogical Faculty
- **Dr. Botho von Kopp** - Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) - Frankfurt, Německo
- **doc. PhDr. Walterová Eliška, CSc.** - Charles University in Prague, Faculty of Education

The Centre's Consultant guarantors

The following distinguished researchers were invited to cooperate on the project as consultant guarantors:

- **prof. Cesar Birzea, Ph.D.** – University of Bucharest, Romania
- **prof. Dr. Pertti Kansanen, Dr.h.c.** – University of Helsinki, Finland
- **prof. PaedDr. Jiří Kotásek, CSc.[†]** - Charles University in Prague, Faculty of Education, CR
- **prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.** - Masaryk University in Brno, Faculty of Education, CR
- **prof. Dr. Wolfgang Mitter, Dr.h.c.** - DIPF - Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, SRN